



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca  
in Lingue, Culture e Società  
Moderne e Scienze del linguaggio  
ciclo 32

Tesi di Ricerca

**Educazione letteraria e didattica  
della letteratura in Italia:  
stato dell'arte e implicazioni  
glottodidattiche**

SSD: L-LIN/02

**Coordinatore del Dottorato**  
ch. prof. Enric Bou Maqueda

**Supervisore**  
ch. prof. Graziano Serragiotto

**Dottorando**  
Camilla Spaliviero  
Matricola 812173



*A mia nonna Vittoria,  
a mia nonna Olga  
e a tutte le donne forti, generose e coraggiose  
che ho incontrato e che incontrerò.*

## **RINGRAZIAMENTI**

Grazie al professor Graziano Serragiotto per il supporto e la fiducia.

Grazie al professor Paolo E. Balboni per avermi guidato nei primi due anni di dottorato.

Gràcies al professor Josep Ballester Roca per la generositat del bescanvi humà i intel·lectual.

Grazie al professor Antonio Ventouris per l'opportunità di dialogo e di confronto.

Grazie a tutti i professori che sono stati fonte di ispirazione nel corso di questi anni.

Grazie ai dirigenti scolastici e ai docenti per la disponibilità a partecipare alla ricerca e per l'interesse mostrato nei confronti dei risultati ottenuti.

Grazie agli studenti che hanno fatto sentire la propria voce attraverso i questionari.

Grazie a Valeria, Fabiana, Silvia, Beatrice, Vincenzo e Laura per la condivisione della ricerca e di tutta la vita che la circonda.

Grazie a Valeria per la generosità dei consigli 'critici' sulla tesi. Grazie anche a Ada, Elena e Fabiana per la possibilità di mettere in comune le conoscenze.

Grazie a Caroline, Elisabetta e Renzo per i preziosi suggerimenti.

Gracias a Etián, Ilka, Lianet, Luis, Fernando, Moncho, Lourdes y Jeroni por las nuevas visiones del mundo.

Grazie a Angelo, Elisabetta e Danay per la profonda amicizia e l'incoraggiamento costante.

Grazie alla mia famiglia, in particolare ai miei zii Giacinto e Antonella e a mio cugino Alessandro.

Grazie a mia zia Carla e alle mie nonne Vittoria e Olga, sempre con me.

Grazie infine, ma dall'inizio e sempre, a mio padre e a mia madre per aver creduto in me più di me, a Chico e a Nocciola.

*J'ai lu ce livre; et après l'avoir lu je l'ai fermé; je l'ai remis sur ce rayon de ma bibliothèque, - mais dans ce livre il y avait telle parole que je ne peux pas oublier. Elle est descendue en moi si avant, que je ne la distingue plus de moi-même. Désormais je ne suis plus comme si je ne l'avais pas connue. - Que j'oublie le livre où j'ai lu cette parole: que j'oublie même que je l'ai lue; ne me souviens d'elle que d'une manière imparfaite - n'importe! Je ne peux plus redevenir celui que j'étais avant de l'avoir lue - Comment expliquer sa puissance?*

André Gide, De l'influence en littérature.

Conférence faite à la Libre Esthétique de Bruxelles le 29 Mars 1900

*Ricercatrice: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?*

*Studente: Accorgermi di come cambia il mio pensiero studiando.*

Studente di classe 3<sup>a</sup>, liceo linguistico (questionario S4316)

*The fact remains that getting people right is not what living is all about anyway. It's getting them wrong that is living, getting them wrong and wrong and wrong and then, on careful reconsideration, getting them wrong again. That's how we know we're alive: we're wrong.*

Philip Roth, American Pastoral



## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>1</b>
Motivazioni e limiti della ricerca	1
Obiettivi e domande di ricerca	6
Struttura della tesi	8
<b>PARTE PRIMA: COORDINATE TEORICHE</b>	<b>11</b>
<b>1. Letteratura e letterarietà</b>	<b>13</b>
1.1 Il concetto di letteratura	13
1.2 Il testo letterario	19
1.2.1 I generi letterari	24
1.2.2 Il linguaggio letterario	27
1.3 I partecipanti alla comunicazione letteraria	30
1.3.1 Il mittente	34
1.3.2 Il destinatario	35
1.3.3 Il mediatore	38
1.4 Una sintesi	41
<b>2. Educazione letteraria e didattica della letteratura</b>	<b>43</b>
2.1 I concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura	43
2.2 I principali approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura	48
2.2.1 La centralità dell'autore	53
2.2.1.1 L'approccio e il metodo storicistico	54
2.2.1.2 L'approccio e il metodo psicologico-lirico	59
2.2.1.3 L'approccio e il metodo sociologico-marxista	61
2.2.2 La centralità dell'opera	63
2.2.2.1 L'approccio e il metodo formalistico	63
2.2.2.2 L'approccio e il metodo strutturalista	65
2.2.2.3 L'approccio e il metodo semiotico	71
2.2.3 La centralità del lettore	76
2.2.3.1 L'approccio e il metodo dell'estetica della ricezione	77
2.2.3.2 L'approccio e il metodo ermeneutico	83
2.2.3.3 L'approccio e il metodo della critica tematica	98
2.3 Le finalità dell'educazione letteraria	102
2.3.1 Il riconoscimento delle caratteristiche formali	102
2.3.2 Il potenziamento linguistico	105
2.3.3 L'arricchimento storico-culturale	105
2.3.4 La maturazione etica	108
2.3.5 La conoscenza di se stessi e del mondo	110
2.3.6 Lo sviluppo del senso critico	113
2.4 La normativa italiana sulla didattica della letteratura	114
2.4.1 La normativa passata: anni Ottanta e Novanta	114
2.4.2 La normativa vigente: <i>Linee guida e Indicazioni nazionali</i>	117
2.4.2.1 <i>Linee guida</i> degli istituti professionali e tecnici	119
2.4.2.2 <i>Indicazioni nazionali</i> dei licei	119
2.5 Una sintesi	122
<b>3. Educazione letteraria ed educazione linguistica</b>	<b>127</b>
3.1 Educazione linguistica	127

3.1.1 Il concetto di educazione linguistica	127
3.1.2 Le finalità dell'educazione linguistica	128
3.2 Le intersezioni tra educazione letteraria ed educazione linguistica	131
3.2.1 L'educazione linguistica per l'educazione letteraria	135
3.2.2 L'educazione letteraria per l'educazione linguistica	143
3.3 Una sintesi	148
<b>4. Educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale</b>	<b>151</b>
4.1 Educazione interculturale e comunicazione interculturale	151
4.1.1 Il concetto di educazione interculturale	152
4.1.2 Il concetto di comunicazione interculturale	154
4.1.3 Le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale	155
4.2 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale	159
4.2.1 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria	161
4.2.1.1 L'incontro con l' 'altro'	164
4.2.1.2 L'incontro con se stessi	168
4.2.1.3 La condivisione con gli 'altri'	170
4.2.1.4 La ristrutturazione di sé	173
4.3 Una sintesi	177
<b>5. Un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale</b>	<b>179</b>
5.1 La competenza comunicativa	179
5.2 La competenza comunicativa interculturale	181
5.3 La competenza comunicativa e letteraria	183
5.4 La competenza comunicativa, letteraria e interculturale	187
5.5 Una sintesi	202
<b>6. Un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura</b>	<b>205</b>
6.1 La motivazione allo studio della letteratura	205
6.1.1 L'allargamento del canone letterario	212
6.1.1.1 Lo studio o la rilettura interculturale delle opere canoniche	216
6.1.1.2 La letteratura di origine europea, occidentale ed extraoccidentale	217
6.1.1.3 La letteratura della migrazione	220
6.1.1.4 La paraletteratura	222
6.1.1.5 L'interdisciplinarietà	225
6.1.2 Gli strumenti integrativi	226
6.1.2.1 I modelli di interazione tra letteratura e cinema	230
6.1.2.2 I modelli di interazione tra letteratura e canzone	232
6.1.2.3 I modelli di interazione tra letteratura e pubblicità	234
6.1.2.4 I modelli di interazione tra letteratura e tecnologie	236
6.1.3 Le metodologie a mediazione sociale	239
6.1.3.1 L'apprendimento cooperativo	243
6.1.3.2 L'educazione tra pari	244
6.1.3.3 Il ruolo del docente	245
6.2 Un metodo ermeneutico e interculturale	246
6.2.1 Avvicinarsi al testo	254
6.2.2 Esplorare il testo	256
6.2.3 Approfondire il testo	257
6.2.4 Contestualizzare il testo	258
6.2.5 Collegare il testo	260



6.2.6	Attualizzare il testo	261
6.2.7	Valutare il testo	263
6.2.8	Valutare e valutarsi	264
6.3	Una sintesi	268
<b>PARTE SECONDA: METODOLOGIA DELLA RICERCA E INDAGINI SUL CAMPO</b>		<b>271</b>
<b>7.</b>	<b>Introduzione alla ricerca</b>	<b>273</b>
7.1	L'obiettivo dell'indagine	273
7.2	Le domande della ricerca empirica	275
7.3	La letteratura esistente	276
7.3.1	Indagini sulla didattica della lingua e della letteratura	278
7.3.2	Indagini sulla didattica della letteratura e della comunicazione interculturale	282
7.3.3	Indagini sui docenti di letteratura	286
7.3.4	Indagini sugli studenti di letteratura	290
<b>8.</b>	<b>Metodologia della ricerca</b>	<b>297</b>
8.1	L'approccio della ricerca	297
8.2	Il paradigma della ricerca	301
8.3	Il disegno della ricerca	303
8.4	La raccolta dei dati	309
8.4.1	I partecipanti e il contesto	326
8.4.1.1	I docenti	333
8.4.1.2	Gli studenti	335
8.4.2	Le tecniche e gli strumenti per la raccolta dei dati	340
8.4.2.1	Le interviste ai docenti	341
8.4.2.2	I questionari agli studenti	356
8.5	I dati raccolti	370
8.5.1	Lo studio pilota	370
8.5.2	Il corpus dei dati	373
8.5.3	Il trattamento dei dati	375
<b>9.</b>	<b>Analisi dei dati</b>	<b>381</b>
9.1	Il processo di analisi delle informazioni	381
9.1.1	Il processo di analisi delle interviste	385
9.1.2	Il processo di analisi dei questionari	398
9.1.2.1	Il processo di analisi delle risposte chiuse dei questionari	400
9.1.2.2	Il processo di analisi delle risposte aperte dei questionari	401
9.2	L'analisi delle interviste ai docenti	413
9.2.1	Sezione 1: motivazione degli studenti	413
9.2.2	Sezione 2: docente	452
9.2.3	Sezione 3: metodi e metodologie	463
9.3	L'analisi dei questionari agli studenti	533
9.3.1	Sezione 1: motivazione	533
9.3.2	Sezione 2: docente	653
9.3.3	Sezione 3: metodi e metodologie	658
9.3.4	Sezione 4: suggerimenti	675
<b>10.</b>	<b>Risultati</b>	<b>707</b>
10.1	I risultati delle interviste ai docenti	709

10.1.1 Sezione 1: motivazione degli studenti	709
10.1.2 Sezione 2: docente	715
10.1.3 Sezione 3: metodi e metodologie	716
10.2 I risultati dei questionari agli studenti	733
10.2.1 Sezione 1: motivazione	734
10.2.2 Sezione 2: docente	743
10.2.3 Sezione 3: metodi e metodologie	743
10.2.4 Sezione 4: suggerimenti	746
10.3 La triangolazione dei risultati delle interviste e dei questionari	748
10.3.1 Sezione 1: motivazione	748
10.3.2 Sezione 2: docente	750
10.3.3 Sezione 3: metodi e metodologie	751

<b>Conclusioni</b>	<b>757</b>
--------------------	------------

<b>Bibliografia</b>	<b>765</b>
---------------------	------------

## **APPENDICI**

1. Lo studio pilota delle interviste ai docenti
2. Lo studio pilota dei questionari agli studenti del biennio
3. Lo studio pilota dei questionari agli studenti del triennio
4. Fac-simile dei documenti di autorizzazione alla raccolta dati per i docenti
5. Fac-simile dei documenti di autorizzazione alla raccolta dati per gli studenti
6. Le interviste ai docenti di letteratura italiana (modello 1)
7. Le interviste ai docenti di letteratura straniera (modello 2)
8. I questionari agli studenti stranieri neo-arrivati (modello 0)
9. I questionari agli studenti dell'IP e dell'IT (modello 1)
10. I questionari agli studenti dell'LS (modello 2)
11. I questionari agli studenti dell'LL1 e dell'LL2 (modello 3)
12. Le trascrizioni delle interviste ai docenti
13. Le trascrizioni dei questionari agli studenti
14. Le analisi con *Excel* delle risposte chiuse dei questionari





# Introduzione

## Motivazioni e limiti della ricerca

Il nostro interesse per la didattica della letteratura si è sviluppato durante il percorso di studi e l'esperienza d'insegnamento a scuola. Dopo il liceo linguistico, abbiamo frequentato i corsi di laurea triennale in *Lingue e Letterature Moderne e Contemporanee Occidentali* e di laurea magistrale in *Lingue e Letterature Europee, Americane e Postcoloniali* presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, durante i quali abbiamo approfondito i contenuti legati ai movimenti storico-culturali, alle correnti artistiche e letterarie, agli autori e alle opere delle letterature inglese e spagnola. La svolta nel nostro percorso è stata rappresentata dal Master Itals in *Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri* frequentato presso la stessa università, grazie al quale abbiamo scoperto la dimensione metodologica dell'approccio umanistico per l'insegnamento delle lingue e abbiamo iniziato a riflettere sul suo utilizzo per l'insegnamento della letteratura. Da studenti, abbiamo partecipato soprattutto a lezioni basate sulla storia della letteratura, caratterizzate da rari episodi di interpretazione delle opere nella prospettiva presente e di produzione scritta creativa. Da docenti, nella nostra (seppur breve) esperienza di insegnamento di spagnolo e di italiano L2 nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e nei corsi per adulti (CPIA), abbiamo applicato i metodi e le metodologie della glottodidattica alla didattica della letteratura ottenendo dei risultati positivi. Questo ci ha portato a indagare le interazioni tra le due discipline per creare dei percorsi didattici integrati rivolti all'insegnamento della letteratura italiana (come lingua materna, seconda e straniera) e della letteratura straniera.

A sostegno della proposta di una ricerca sull'educazione letteraria all'interno di un dottorato in scienze del linguaggio, infatti, vi è lo stretto rapporto che intercorre tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica, testimoniato dalle ricerche di numerosi studiosi (tra cui Maley 1989, 2001; Maley e Duff 1989; Duff e Maley 1990; Lavinio 2005b; Freddi 2003; Balboni 2004b, 2006, 2012, 2014a, 2018a; Mendoza 2002, 2004a; De Mauro 2005; Hall 2005; Paran 2006, 2008; Carter 2007, 2015; Ballester e Ibarra 2009a; Giusti 2011a, 2018; Di Martino e Di Sabato 2014; Ballester 2015). In particolare, come sottolinea Lavinio (2005b), sebbene siano discipline autonome, tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria esiste un rapporto di reciproca implicazione in quanto la prima è funzionale alla seconda, poiché senza un'adeguata competenza linguistica non è possibile approcciarsi alla complessità dei testi letterari, e la seconda contribuisce all'avanzamento

della prima, in quanto la lettura letteraria consente il miglioramento della competenza linguistica. Oltre alle ragioni sul piano epistemologico, questa relazione di scambio è attestata anche da un dato operativo: nella scuola secondaria di secondo grado il docente di letteratura (materna e straniera) è anche l'insegnante di lingua. Pertanto, nonostante le due educazioni abbiano natura, fini e struttura differenti, esse sono rappresentate dalla figura dello stesso docente e possono quindi essere percepite dagli studenti come due facce della stessa medaglia.

Parallelamente, approfondendo i nostri studi sull'educazione letteraria, abbiamo rilevato l'esistenza di una profonda contrapposizione tra l'insegnamento della letteratura nella dimensione scolastica e le abitudini di lettura degli adolescenti nella dimensione extrascolastica. Da un lato, secondo il parere di diversi studiosi (tra cui Balboni 2004b; Ceserani 2010; Luperini 2011, 2013; Schaeffer 2011; Benvenuti e Ceserani 2012; Rigo 2014; Bertoni 2018) negli ultimi decenni l'educazione letteraria in Italia è entrata in una situazione di crisi con il progressivo allontanamento degli adolescenti dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura, ovvero scritta e a stampa. Dall'altro, le statistiche più recenti sulle abitudini di lettura attestano che i giovani di 11-14 anni, 15-17 anni e 18-24 anni corrispondono alle quote più alte di lettori in Italia (Istat 2018).

Di conseguenza, in virtù della summenzionata interdipendenza tra le due educazioni, la crisi dell'educazione letteraria chiama in causa anche la glottodidattica ad una serie di riflessioni di ordine scientifico ed epistemologico nonché di proposte operative per individuare le ragioni di questo stato di criticità e le possibili soluzioni. L'obiettivo è quello di favorire la riconquista del ruolo formativo della letteratura nella realtà scolastica attuale e la conservazione dell'interesse per la lettura letteraria anche in seguito alla conclusione del percorso scolastico.

Inoltre, nel contesto della dimensione sempre più multiculturale della realtà scolastica italiana che interessa soprattutto la scuola secondaria di secondo grado (Miur 2019), risulta imprescindibile dotare le due discipline di una prospettiva interculturale per consentire lo sviluppo di rapporti dinamici, aperti e consapevoli tra gli studenti nel corso della lettura e dell'interpretazione dei testi letterari. In ogni caso, riteniamo che la prospettiva interculturale debba essere applicata per guidare tutti gli studenti, al di là del loro *background* personale e culturale, a sviluppare le abilità relazionali (Balboni e Caon 2015) che risultano essenziali per comunicare efficacemente sui testi letterari.

A nostro avviso, infatti, l'importanza della ricerca sull'educazione letteraria si deve alla significatività delle finalità dello studio letterario, le quali non si limitano allo sviluppo della competenza linguistica e letteraria con il riconoscimento delle caratteristiche formali dei testi letterari ed il potenziamento linguistico, ma riguardano anche le dimensioni:

- a. storico-culturale: con la connessione tra le opere e il contesto storico di riferimento;

- b. etica: con il confronto con le nuove visioni del mondo dell'autore, dei personaggi e dei compagni di classe che possono interpretare la stessa opera in modi diversi;
- c. psicologica: con l'approfondimento della conoscenza su se stessi e della realtà in cui si vive;
- d. estetica: con lo sviluppo del senso critico che consente di orientarsi nella vasta offerta letteraria in una prospettiva di *lifelong learning* (Chines e Varotti 2001; Colombo e Guerriero 2001; Freddi 2003; Balboni 2004b; Ballester e Ibarra 2009a, 2013; Ballester 2011, 2015; Luperini 2013).

A proposito dell'importanza dello studio della letteratura e della necessità di salvaguardare questa disciplina, nel saggio *La letteratura in pericolo* Todorov (2007, citaz. dalla trad. it. 2008: 16-17) scrive che la letteratura "aiuta a vivere" e aggiunge:

Più densa, più eloquente della vita quotidiana ma non radicalmente diversa, la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e organizzarlo. Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibilità d'interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni insostituibili, tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello. Al di là dall'essere un semplice piacere, una distrazione riservata alle persone colte, la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano.

In seguito, il celebre teorico della letteratura e filosofo afferma:

[...] il lettore non specialista [...] non legge le opere per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio se stesso. La conoscenza della letteratura non è fine a se stessa, ma rappresenta una delle vie maestre che conducono alla realizzazione di ciascuno (Todorov 2007, citaz. dalla trad. it. 2008: 24-25).

Inoltre, l'esigenza delle ricerche sull'educazione letteraria nella prospettiva integrata dell'educazione linguistica e della comunicazione interculturale è attestata da numerosi studiosi (tra cui Ceserani 1999; Carter 2007; Carroli 2008; Paran 2008; Gómez 2012; Luperini 2013; Gonçalves Matos 2014; Ballester 2011, 2015; Ballester e Ibarra 2009a, 2013, 2015a), i quali evidenziano sia la necessità di sviluppare maggiori riflessioni teoriche e operative sia la carenza di ricerche empiriche sul ruolo della letteratura per l'educazione linguistica e in prospettiva interculturale.

A livello teorico e operativo, Ceserani (1999: 42) considera che "oltre che di ampia sperimentazione dei metodi c'è bisogno di un coraggioso allargamento delle esperienze sul piano interlinguistico e interculturale" e che "il prospettivismo e il pluralismo che possono risultarne (...) sono (...)

consapevolezza della stratificazione e della complessità dell'oggetto culturale e letterario, la convinzione che lo si può accostare partendo dai più diversi punti di vista, secondo un programma di confronto delle idee e delle interpretazioni". A partire dalla constatazione della crisi dell'educazione letteraria, Luperini (2002: 61) sostiene l'esigenza di elaborare delle "proposte innovative capaci di interpretare i nuovi tempi" e ritiene che sia essenziale elaborare "un paradigma didattico nuovo" (Luperini 2013: 16) fondato sul protagonismo interpretativo degli studenti e sulla valorizzazione della natura sempre più multietnica della scuola. Sulla stessa scia, Ballester e Ibarra (2009a: 27) reputano che "una de las mejores opciones para poder afrontar esta crisis [de la educación literaria] requiere (...) de la interrelación entre los objetivos por una parte, y por otra, la metodología y sus prácticas". Inoltre, Ballester e Ibarra (2015a: 167, 173, 176) sottolineano l'esigenza di sviluppare delle ricerche sull'interazione tra l'educazione letteraria e la comunicazione interculturale e sull'applicazione dell'approccio interculturale per l'educazione letteraria a livello operativo:

La pregunta [...] sería [...] cómo llevar a la práctica el enfoque intercultural, pues, en la actualidad, y pese a la urgencia y relevancia de su praxis, todavía no tiene una auténtica realización en las aulas españolas y europeas. [...] todavía no contamos con estudios rigurosos en los que describa la educación literaria desde una perspectiva intercultural referidos a nuestro ámbito geográfico, como tampoco trabajos que incorporen las reflexiones de la investigación más reciente a este respecto en cuanto a otros países y que efectuen un balance certero de la situación actual. [...] defendemos la imperiosa necesidad de investigaciones rigurosas en las que [...] se diseñen herramientas de trabajo para aprovechar didácticamente estos contenidos [literarios] desde la perspectiva de las competencias básicas (lectora, literaria, intercultural, aprender a aprender, artística, social y ciudadana ...) y el placer lector.

A livello empirico, riferendosi alle indagini sulla funzione della letteratura nell'insegnamento e nell'acquisizione della lingua straniera, Paran (2008: 490) rileva che la maggior parte della letteratura esistente riguarda il contesto universitario e attesta la conseguente necessità di estendere le ricerche empiriche sull'educazione letteraria alla realtà scolastica, coinvolgendo i docenti e gli studenti come partecipanti alla raccolta dei dati:

This bias towards university teaching is probably an artefact of the difficulties that researchers are facing in researching primary and secondary school settings: academics will normally have better access to university students than to schools; research in schools may often require parental consent. [...] We then need research into the way literature is taught in these settings, how it is perceived by teachers and received by students, and how successful it is in promoting language proficiency. These school settings are, after all, the locus of most language learning in the world, and there are important aspects of this learning (and teaching) that are still unexplored.

In totale accordo, passando in rassegna le indagini sull'educazione linguistica e sull'educazione



letteraria degli ultimi vent'anni, Carter (2007: 11) rileva la necessità di colmare la mancanza di ricerche empiriche sul contesto scolastico:

Particular challenges for future work at the interfaces of pedagogy, language and literature include the need to address the absence of empirical classroom-based research and to begin to ensure that very proper concerns with pedagogic process are better rooted in verifiable evidence of classroom practice; in other words, to generate enhanced paradigms for greater empirical investigation.

Sulla stessa scia, Carroli (2008) dichiara la scarsità di ricerche empiriche sulla percezione dello studio della letteratura dal punto di vista degli studenti. Inoltre, riferendosi alla necessità di indagini sull'educazione letteraria in prospettiva interculturale, Gonçalves Matos (2014: 52) afferma: “the pedagogical and educational value of this process is noteworthy from the standpoint of intercultural learning and justifies the need for more empirical research on the actual experience of intercultural learning through literature”.

Infine, riguardo alla natura delle ricerche sull'educazione linguistica e sull'educazione letteraria, Ballester (2015: 17) ritiene che ci debba essere una connessione tra le riflessioni teoriche, la realizzazione operativa e i risultati della ricerca empirica per formulare dei modelli teorici e dei metodi didattici coerenti: “todo este trasfondo, tanto metodológico modo científico, justificaría la aplicación didáctica. (...) todos los trabajos de investigación tendrán como finalidad última unos modelos y unas propuestas para la aplicación en el aula”.

Alla luce delle precedenti considerazioni, questa tesi non appartiene all'ambito della teoria della letteratura ma è finalizzata alla presentazione di un modello teorico e di un metodo operativo che integrino le dimensioni linguistica, letteraria e interculturale dell'educazione letteraria e che siano supportati dai risultati ottenuti con la ricerca empirica. Le considerazioni di Balboni (2004b: 6) riferite alla glottodidattica, infatti, si possono applicare anche all'educazione letteraria, la quale “non è una scienza teorica, «per sapere», ma una scienza pratica, «per risolvere»”.

Per poter validare le proposte del modello e del metodo sul piano teorico e operativo, abbiamo svolto un'indagine qualitativa in cinque scuole secondarie di secondo grado di diversa tipologia (un istituto professionale, un istituto tecnico, un liceo scientifico e due licei linguistici) della regione Veneto. Abbiamo intervistato 24 docenti di letteratura italiana e straniera (inglese, spagnola, tedesca e francese) per scoprire come insegnano la letteratura e abbiamo sottoposto un questionario a 278 studenti del triennio (una classe 3<sup>a</sup>, una classe 4<sup>a</sup> e una classe 5<sup>a</sup> in ogni scuola) per capire cosa pensano a tal riguardo e come vorrebbero che fosse insegnata la letteratura. Infine, abbiamo analizzato i dati qualitativi con il *software Nvivo*.

Tra i principali limiti della ricerca segnaliamo il focus esclusivo sulla realtà scolastica italiana;

l'impossibilità di generalizzare i risultati per la natura qualitativa dell'indagine; la ricerca sulla letteratura esistente della ricerca empirica principalmente in lingua inglese, spagnola, italiana, catalana e francese, considerate le competenze linguistiche della ricercatrice e il periodo di sei mesi di ricerca all'estero presso l'Università di Valencia durante il terzo anno di dottorato; l'assenza di osservazioni delle lezioni di letteratura italiana e straniera nelle scuole in cui si è svolta la raccolta dei dati per mancanza di tempo e di autorizzazioni; l'assenza di domande ai docenti e agli studenti sul tema della valutazione; la decisione di togliere l'analisi dei manuali di letteratura italiana e straniera adottati nelle scuole coinvolte nella ricerca per la mancanza di spazio dovuto alla grande quantità di dati analizzati relativi alle interviste e ai questionari (quest'ultimo aspetto è approfondito nel paragrafo seguente).

### **Obiettivi e domande di ricerca**

Gli obiettivi della tesi sono investigare lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia, in relazione ai reciproci scambi con l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale, scoprire come i docenti insegnano la letteratura italiana e straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, capire cosa pensano gli studenti al riguardo e come vorrebbero che fosse insegnata la letteratura. L'intento è quello di stabilire delle connessioni tra le coordinate teoriche, le applicazioni operative e le pratiche scolastiche, verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo ed elaborare delle linee guida per migliorare la didattica della letteratura.

Per realizzare queste finalità elaboriamo le seguenti domande di ricerca:

1. Qual è lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia?
  - 1.1 Quali sono i principali approcci?
  - 1.2 Quali sono i principali metodi?
  - 1.3 Quali sono le principali finalità?
  - 1.4 Qual è la normativa vigente sull'insegnamento della letteratura?
  
2. Quali sono le relazioni tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?
  - 2.1 Come si relazionano l'educazione letteraria e l'educazione linguistica?
  - 2.2 Come si relazionano l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la

comunicazione interculturale?

2.3 Come si possono relazionare l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?

2.4 Come si possono coniugare la didattica della letteratura, la didattica della lingua e la comunicazione interculturale?

3. Come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado?

3.1 Secondo i docenti, qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura? Come cercano di motivarli?

3.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?

3.3 Su quali approcci si basano? Come strutturano la lezione?

3.4 Quali metodologie utilizzano? Quali strumenti impiegano?

4. Cosa pensano gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado di come è insegnata la letteratura italiana e straniera? Come vorrebbero che fosse insegnata?

4.1 Qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura?

4.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?

4.3 Come vorrebbero che fosse strutturata la lezione?

4.4 Cosa suggerirebbero per migliorare l'insegnamento della letteratura?

5. Quali sono le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti?

5.1 Quali proposte contenutistiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?

5.2 Quali proposte metodologiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?

Inizialmente nella tesi era inclusa anche la seguente domanda di ricerca: “Quali sono gli orientamenti dell'editoria scolastica per i manuali di letteratura italiana e straniera del triennio della scuola secondaria di secondo grado?”, suddivisa in ulteriori domande di secondo livello riguardanti i tipi di moduli, la struttura delle unità didattiche e di acquisizione, la tipologia delle attività. L'obiettivo, infatti, era quello di triangolare i dati derivanti dalle risposte dei docenti, dalle considerazioni degli studenti e dalle analisi dei manuali di letteratura italiana e straniera adottati nelle stesse scuole coinvolte nella ricerca. Per queste ragioni, le domande 11 e 12 delle interviste ai

docenti e le domande 10 e 11 dei questionari agli studenti attengono ai manuali di letteratura in uso al momento della raccolta dati. Tuttavia, come anticipato, abbiamo deciso di escludere l'analisi delle risposte sui manuali per ragioni di spazio, considerata la grande quantità di dati ottenuta con le interviste e i questionari. Pertanto, le sopraccitate domande e le relative risposte dei docenti e degli studenti sono visibili nelle trascrizioni dei dati riportati in Appendice, ma non sono analizzate né discusse. Di conseguenza, nella tesi consideriamo le risposte delle interviste ai docenti fino alla domanda 10 (le domande 11 e 12 erano le ultime due). Rispetto ai questionari (in origine di 13 domande), esaminiamo le risposte fino alla domanda 9, togliamo le domande 10 e 11 e rinumeriamo le ultime domande 12 e 13 come 10 e 11.

## **Struttura della tesi**

La tesi si struttura in due parti, a loro volta suddivise in sei e quattro capitoli, oltre ad una prima sezione di Introduzione e ad un'ultima sezione di Conclusioni, seguita dalla Bibliografia e dall'Appendice.

La prima parte corrisponde alle coordinate teoriche e include i capitoli dall'1 al 6. La seconda parte riguarda la ricerca empirica, con la metodologia della ricerca e l'indagine sul campo, e comprende i capitoli dal 7 al 10. In questa tesi il riferimento alle teorie sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura è quindi propedeutico allo sviluppo della ricerca empirica.

Per quanto riguarda la prima parte, nel capitolo 1 presentiamo i concetti di letteratura e letterarietà, esploriamo il concetto di letteratura, le caratteristiche del testo letterario e i partecipanti alla comunicazione letteraria e presentiamo la nostra proposta di modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica. Nel capitolo 2 esaminiamo le discipline dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura, considerando l'evoluzione dei rispettivi approcci e metodi, le finalità dell'insegnamento letterario e la normativa italiana sulla didattica della letteratura italiana e straniera nella scuola secondaria di secondo grado. Nel capitolo 3 presentiamo la definizione e le finalità dell'educazione linguistica e consideriamo le sue interazioni con l'educazione letteraria. Nel capitolo 4 indichiamo le definizioni e le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, esaminiamo le interazioni di queste due discipline con l'educazione letteraria e definiamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria. Nel capitolo 5 illustriamo i preesistenti modelli di competenza comunicativa (Balboni 2014a), competenza comunicativa interculturale (Balboni e Caon 2015) e competenza comunicativa e letteraria (Caon 2013) ed elaboriamo la nostra proposta di modello di competenza comunicativa,

letteraria e interculturale. Nel capitolo 6 consideriamo la motivazione allo studio della letteratura e presentiamo un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura, corrispondente all'applicazione operativa del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale illustrato nel capitolo 5.

Per quanto attiene alla seconda parte, nel capitolo 7 introduciamo la ricerca empirica con la spiegazione dell'obiettivo, delle specifiche domande di ricerca e della letteratura esistente, corrispondenti al punto di partenza della ricerca sul campo. Nel capitolo 8 presentiamo la metodologia della ricerca riferendoci all'approccio, al paradigma, al disegno di ricerca, ai partecipanti all'indagine, al contesto, alle tecniche e agli strumenti per la raccolta delle informazioni e ai dati raccolti. Nel capitolo 9 analizziamo i dati con la spiegazione del processo di analisi delle informazioni e l'analisi delle interviste ai docenti e dei questionari agli studenti. Nel capitolo 10 discutiamo i risultati delle interviste ai docenti e dei questionari agli studenti, considerandoli in modo separato e poi attraverso la loro triangolazione.

Nelle Conclusioni rispondiamo alle domande di ricerca presentate nell'Introduzione alla luce delle riflessioni teoriche e dei risultati empirici, avanziamo delle proposte per migliorare l'insegnamento della letteratura e identifichiamo nuove vie di ricerca e possibili prospettive future.



**PARTE PRIMA:**

**COORDINATE TEORICHE**





# Capitolo 1

## Letteratura e letterarietà

Con questo capitolo introduciamo la prima parte della tesi sulle coordinate teoriche dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (capp. 1-6). In questo capitolo ci soffermiamo sull'esplorazione del concetto di 'letteratura' (par. 1.1) e trattiamo alcuni elementi che caratterizzano la dimensione letteraria, ovvero le specificità del testo letterario (par. 1.2) e i partecipanti alla comunicazione letteraria (par. 1.3).

Riteniamo necessario precisare che in questa ricerca non ci proponiamo di approfondire questioni di teoria della letteratura o di critica letteraria, ma di dare maggiore rilevanza alla dimensione glottodidattica degli approcci, dei metodi e delle metodologie dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. La presenza di questo capitolo, quindi, è funzionale all'introduzione delle più ampie riflessioni sulle dimensioni teorica dell'educazione letteraria e operativa della didattica della letteratura (cap. 2) che costituiscono il nostro effettivo focus d'interesse.

### 1.1 Il concetto di letteratura

Il concetto di letteratura rappresenta la premessa della nostra ricerca. Definire il suo statuto, però, costituisce una sfida solo in apparenza accessibile e piuttosto impervia da affrontare. In questo capitolo, quindi, non ci poniamo l'obiettivo di giungere a una descrizione univoca e definitiva di letteratura, ma di presentare una concisa evoluzione storica del suo significato e di mostrare come i pareri differenti e a volte contrastanti che la riguardano confermano la difficoltà di risolvere un dibattito destinato ad essere, forse, senza fine.

Dal punto di vista storico, la nozione di letteratura subisce diverse trasformazioni nel tempo<sup>1</sup>.

Per i latini, il termine *litteratura*, derivato da *littera* (lettera), indica inizialmente l'alfabeto, vale a dire lo strumento per poter leggere e scrivere, per poi passare a designare specificamente la grammatica e filologia, ovvero l'abilità di usare le componenti basilari della scrittura e di conoscere i testi scritti. Nel corso del Medioevo e del Rinascimento, i *litterati* sono gli eruditi, detentori di alte conoscenze letterarie grazie alle numerose letture. Il termine letteratura, quindi, corrisponde alla

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti sull'evoluzione storica del concetto di letteratura si vedano, ad esempio, Barthes (1953); Di Girolamo (1978); Fowler (1982); Brioschi (1983); Brioschi e Di Girolamo (1984); Marino (1987); Reiss (1992); Ceserani (1999).

lettura e allo studio dei testi scritti. Solo con le lingue neolatine la nozione si perfeziona e passa a rappresentare sia le opere scritte di particolare rilievo artistico e letterario sia le peculiarità tematiche e formali proprie di tali testi (come vedremo nel cap. 6, la questione del canone letterario costituisce un dibattito che per sua natura è destinato a restare aperto, perché in ogni periodo si selezionano quali opere dei periodi precedenti sono dotate di valore artistico e quali, invece, non lo possiedono). A partire dal Seicento, con la nascita dell'industria libraria, la diffusione del libro e l'aumento del pubblico dei lettori, la letteratura approda ad una più ampia dimensione sociale e assume il significato odierno, rappresentando le opere concepite dall'immaginazione umana in grado di trasmettere e suscitare emozioni.

L'esigenza di circoscrivere più dettagliatamente lo statuto della letteratura è relativamente recente e risale al secolo passato. La stessa questione, infatti, non avrebbe avuto ragione di porsi nei contesti storico-culturali antecedenti dato che, per le culture greca e latina e nel corso del Medioevo e del Rinascimento, la distinzione tra quello che corrisponde e non corrisponde alla letteratura è chiara. Si considerano letterarie solo un ristretto numero di opere, codificate secondo precisi criteri contenutistici e formali e suddivise in generi letterari secondo una rigorosa gerarchia. All'inizio del Novecento, invece, i formalisti (sostenuti poi dagli strutturalisti) percepiscono la necessità di identificare le peculiarità del linguaggio letterario in seguito all'estensione del concetto di opera d'arte ed estetica per effetto delle rivoluzioni artistiche e letterarie della seconda metà dell'Ottocento.

In questo modo, si delinea una delle due principali correnti antitetiche relative alla concezione della letteratura del secolo scorso basata sull'idea dell'autonomia dei testi letterari, rappresentanti di un universo valoriale a sé stante. I sostenitori di questa tesi affermano:

- a. le specificità della letteratura rispetto alle altre modalità di comunicazione;
- b. la distinzione tra la letteratura 'alta', corrispondente alle opere poetiche destinate ad un pubblico di lettori colto, e la letteratura 'di massa', principalmente in prosa e rivolta ad un pubblico di lettori meno erudito ed esigente;
- c. l'universalità della letteratura, caratterizzata da principi estetici immutabili, rappresentante di valori umani assoluti e in grado di rivolgersi indistintamente ai lettori di ogni epoca e cultura, al di là dei differenti contesti storici in cui si è generata e a cui rimanda.

Uno dei principali rappresentanti di questa corrente è Roman Jakobson (1973), il quale afferma che la scienza della letteratura ha come oggetto la 'letterarietà', intesa come l'insieme delle caratteristiche linguistiche e formali proprie del linguaggio letterario che rende tale l'opera,

differenziandola dagli altri testi scritti. Nella celebre teoria delle funzioni, Jakobson (1963, trad. it. 1966: 185) afferma che ogni atto comunicativo verbale è formato da sei fattori essenziali: il ‘mittente’ comunica al ‘destinatario’ un ‘messaggio’, all’interno di un determinato ‘contesto’ (le circostanze in cui avviene la comunicazione) e che si trasmette attraverso un ‘codice’ (il sistema segnico) e un ‘contatto’ (il canale fisico e psicologico) comuni. Ad ognuno di essi corrisponde una diversa funzione del linguaggio: ‘emotiva’ (orientata al mittente), ‘conativa’ (al destinatario), ‘referenziale’ (al contesto), ‘metalinguistica’ (al codice), ‘fatica’ (al contatto) e ‘poetica’ (al messaggio, considerato per se stesso). In estrema sintesi, le sei funzioni del linguaggio, riprese dalla classificazione di Balboni (2012), sono:

- a. la funzione personale o ‘emotiva’: consente l’espressione di sé (informazioni personali e stati d’animo) e si realizza nei generi comunicativi del dialogo, della lettera personale e dell’intervista e negli atti comunicativi quali dare e ricevere informazioni personali, comunicare le proprie condizioni psico-fisiche, i propri gusti ecc.;
- b. la funzione interpersonale o ‘conativa’: si realizza nell’apertura, nel mantenimento e nella conclusione di un’interazione e si concretizza nei generi orali e scritti del dialogo, della telefonata, della lettera ecc. e negli atti comunicativi di saluto e congedo, ringraziamento, scusa, offerta ecc.;
- c. la funzione referenziale: consiste nella descrizione e nella spiegazione della realtà attraverso i generi comunicativi della relazione, della descrizione e del testo scientifico ecc. e negli atti comunicativi della descrizione, della richiesta e rilascio di informazioni, delle spiegazioni ecc.;
- d. la funzione metalinguistica: si realizza per riflettere sulla lingua stessa o per chiarire incomprensioni legate alla comunicazione nella lingua non-nativa negli atti comunicativi quali, ad esempio, la richiesta di conoscere il nome di un oggetto, la creazione di perifrasi per spiegare in termini che non si conosce in modo alternativo, la trasmissione di informazioni sulla lingua ecc.;
- e. la funzione regolativo-strumentale o ‘fatica’: si attua per influenzare il comportamento altrui con il fine di soddisfare i propri bisogni all’interno dei generi orali e scritti dei regolamenti e delle leggi e negli atti comunicativi che riguardano, ad esempio, la comunicazione delle istruzioni, degli ordini e degli obblighi;
- f. la funzione poetico-immaginativa: consiste nel fare particolare attenzione alla forma della comunicazione (che diventa, così, essa stessa contenuto), scegliendo con accuratezza le parole a livello espressivo (per esempio, attraverso l’uso di figure

retoriche come la rima, l'allitterazione, la consonanza, alla ricerca di particolari effetti prosodici) e usando la lingua per creare mondi di fantasia, nei generi della filastrocca, della favola, della fiaba ecc.

Le diverse funzioni non sono presenti in modo esclusivo all'interno dei singoli atti comunicativi verbali ma il più delle volte sono compresenti e collocate all'interno di un preciso ordine gerarchico. Una tra le sei, pertanto, risulta sempre prevalente rispetto alle altre. A dimostrazione della contrapposizione tra la lingua poetica e la lingua standard e a sostegno dell'autonomia della letteratura, Jakobson (1963, citaz. dalla trad. it. 1966: 190) afferma:

[...] ogni tentativo di ridurre la sfera della funzione poetica alla poesia o di limitare la poesia alla funzione poetica sarebbe soltanto un'ipersemplificazione ingannevole. La funzione poetica non è la sola funzione dell'arte del linguaggio, ne è soltanto [nel caso della poesia] la funzione dominante, determinante, mentre in tutte le altre attività linguistiche rappresenta un aspetto sussidiario, accessorio. [...] Lo studio linguistico della funzione poetica deve oltrepassare i limiti della poesia e, d'altra parte, l'analisi linguistica della poesia non può limitarsi alla funzione poetica.

Analogamente, Wellek e Warren (1949, citaz. dalla trad. it. 1965: 31) definiscono la letteratura sulla base dei tratti che la differenziano dai testi non letterari, come l'assenza di finalità pratiche, l'uso peculiare della lingua e la componente fantastica, e considerano la dimensione atemporale della sua essenza e della sua funzione:

La lettura di una storia dell'estetica o delle poetiche dà l'impressione che l'essenza della letteratura e la funzione della letteratura, quando esposte in termini ampi, concettuali e generali, e messe a confronto e in contrasto con altre attività e valori umani, non sono fundamentalmente mutate.

Inoltre, a difesa dell'unitarietà del concetto di letteratura e a dimostrazione della ricorrenza di elementi specifici nei differenti significati acquisiti nel tempo, Marino (1987, citaz. dalla trad. it. 1994: 16, 20-21, 233-234) considera l'evoluzione storica del concetto e sostiene:

Il fatto di considerare lo specifico letterario come essenza della letteratura e della poesia si impone tanto per tradizione culturale quanto per la logica intrinseca del sistema dell'idea di letteratura, che tende in permanenza a difendere, a recuperare, a definire la propria natura, giacché l'intera esistenza della letteratura non può avere che questa ragione e questa base ontologica. Tutto muove e ritorna all'idea di *essenza letteraria*, anche se per molto tempo nessuno si è posto il problema di definire questa essenza. Ma la sua esistenza era implicita in tutte le istanze frammentarie, accidentali, non sistematiche della letteratura, che toccavano o presupponevano, in un modo o nell'altro, l'idea di specifico letterario [...]. La *letterarietà* è ovunque, in ogni testo che abbia questa qualità, scritto in qualsiasi lingua, appartenente a qualsiasi letteratura.

La seconda e opposta posizione sulla concezione della letteratura è quella relativistica, che prevede una differente considerazione delle opere a seconda del contesto storico-culturale in cui sono prodotte e recepite. I sostenitori di questa posizione dichiarano:

- a. la comunanza di alcuni elementi discorsivi tra la letteratura e le altre modalità di comunicazione, come ad esempio l'uso degli artifici retorici;
- b. la collocazione della letteratura all'interno di una più ampia dimensione immaginativa e culturale umana, con cui condivide la capacità rappresentativa della realtà, la molteplicità di forme diverse (non solo elitarie ma anche popolari) e la possibilità di essere tradotta e transcodificata;
- c. la relatività delle opere letterarie, recepibili in modi differenti al variare delle contingenze storiche, sociali e culturali che definiscono il contesto di appartenenza del pubblico dei lettori, in una prospettiva sia diacronica sia sincronica.

A questo proposito, Di Girolamo (1978) asserisce l'impossibilità di individuare a priori le caratteristiche intrinseche della letteratura e che la sola ricerca possibile sulle costanti letterarie deve considerare l'evoluzione storica del termine. Spetta infatti sempre al pubblico dei lettori decretare lo statuto letterario di un'opera: "un testo è 'letterario' solo se e quando esiste un pubblico disposto, educato, e competente a riconoscerlo come tale, la funzione poetica non è intrinseca al testo, ma risulta esclusivamente (...) dai meccanismi del suo funzionamento sociale" (Di Girolamo 1978, 109-110).

Sulla stessa scia, Eagleton (1983, trad. it. 1998) afferma la connessione tra l'idea della letteratura e l'ideologia sociale, rifiutando il carattere di pura finzione attribuito alle opere e sostenendo, invece, la variabilità dello statuto letterario al modificarsi delle contingenze storiche e culturali di riferimento. La riflessione, quindi, si deve spostare dal piano ontologico a quello funzionale, accettando che la letteratura sia "una categoria vuota, puramente formale" e una "scrittura altamente considerata dai più", dalla natura instabile: "qualunque cosa può essere letteratura; come qualunque cosa ritenuta indubitabilmente e invariabilmente letteratura (...) può cessare di essere letteratura" (Eagleton 1983, citaz. dalla trad. it. 1998: 16-17).

Infine, Schmidt (1983) elabora una 'scienza empirica della letteratura' fondata sulla considerazione del contesto comunicativo ed estetico legato alla produzione e alla diffusione delle opere. La 'LETTERATURA' (scritta a lettere maiuscole per estendere il concetto rispetto alla sola identificazione con i testi scritti) è definita come "un complesso *sistema* sociale di azioni" sugli "oggetti letterari" (formula più inclusiva per 'testi') da parte del pubblico dei lettori (Schmidt 1983:

46). A sostegno della tesi sulla necessità di convertire l'analisi della letteratura in scienza sociale, il critico afferma che i testi letterari “non esistono *mai* e non appaiono mai nella nostra società come entità isolate, ma sono sempre necessariamente in relazione con individui o gruppi che agiscono in ruoli sociali nella LETTERATURA”, perciò essi “non *hanno* un senso o un valore di per sé, ma [questi ultimi] vengono loro *dati* dai partecipanti alla LETTERATURA” (Schmidt 1983: 53).

Come anticipato, non esiste una soluzione alla contrapposizione tra le due posizioni novecentesche considerate. Tuttavia, riteniamo che quelle a sostegno della sua relatività, oltre ad essere più numerose, siano maggiormente rappresentative dello statuto attuale della letteratura, testimone di sistemi socio-culturali in continuo mutamento (cap. 2) e dotata di mezzi di espressione sempre più innovativi (cap. 6). In questa prospettiva, Corti (1976: 19-20), pur rappresentando il formalismo italiano, riconosce il dinamismo che qualifica la letteratura per effetto del costante mutare dei principi estetici, morali e culturali che la influenzano e dalla quale essi sono, allo stesso tempo, condizionati:

[...] la letteratura è [...] un *campo di tensioni*, di forze centripete e centrifughe che si producono nel rapporto dialettico fra ciò che aspira a persistere intatto per forza di inerzia e ciò che avanza con impeto di rottura e di trasformazione. [...] Le nozioni di letteratura come sistema e come campo di tensioni si integrano: alla prima si collega l'idea che ogni testo ha un posto nella letteratura, in quanto entra in una rete di rapporti con gli altri testi; alla seconda l'idea che il posto è mutabile, al limite perdibile.

Gli esiti delle ricerche relative alla definizione di letteratura restano, dunque, assai eterogenei e per lo più parziali. Più di un autore conclude che la questione è “impossibile” (Brioschi, Di Girolamo 1984: 67) e “improponibile” (Ceserani 1999: 3) e che la parola in oggetto corrisponde a “una nozione vaghissima (...) carica di contraddizioni” (Garroni 1985: 417), “quanto mai insicura” (Luperini 1998: 5), tanto da condurre Barthes (1971: 170) ad affermare provocatoriamente che “la letteratura è ciò che si insegna, punto e basta” e Compagnon (1998: 46, trad. it. 2000) a ritenere tautologicamente che “la letteratura è la letteratura”. Emblematica è la fiaba indiana riportata dall'intellettuale Zamjatin (1970: 14) per spiegare l'irrealizzabilità del proposito di ridurre la letteratura ad un'unica definizione esaustiva: le risposte più disparate che un gruppo di ciechi danno per rispondere alla domanda “a che cosa somiglia?” dopo aver tastato un elefante (una corda per la coda, una colonna per la zampa, una salsiccia per la proboscide) sono simili, in termini di eterogeneità, a quelle che i critici possono dare se interrogati sull'essenza della letteratura, poiché essa “è un fatto troppo grande perché lo si possa abbracciare nel suo insieme”.

La premessa fondamentale per poter avviare questa riflessione sembra essere, pertanto, “quella di partire da una negoziazione preliminare, da un dubbio radicale circa la legittimità e lo statuto ontologico della letteratura” (Berardinelli 1981: 432). La conclusione alla quale è possibile giungere

è che la polisemia che contraddistingue le opere è, allo stesso tempo, la caratteristica connaturata alla nozione stessa di letteratura che maggiormente la rappresenta.

Di conseguenza, in accordo con la posizione relativistica novecentesca, riteniamo fondamentale approcciarci alla letteratura con la consapevolezza dell'influenza esercitata dal contesto storico, dal pubblico dei lettori e dagli altri testi scritti e, quindi, l'importanza di studiare tali fattori. A tal proposito, Brioschi e Di Girolamo (1984: 68-69) scrivono:

La nozione di letteratura varia [...] da epoca a epoca e da cultura a cultura. Di qui la necessità di studiare le forme che il letterato di volta in volta assume, e di individuare le modalità del rinascimento di certi testi come letterari e le procedure del loro trattamento nella società. [...] In sostanza: si tratta di vedere i testi letterari in rapporto con altri testi letterari, cioè inseriti in una tradizione; e in rapporto con un contesto storico, sociale e culturale, in definitiva un rapporto con gli altri testi non letterari.

Sulla stessa scia, riguardo alla potenzialità della letteratura di trasmettere nuovi e rinnovati significati e all'attivo contributo richiesto ai suoi fruitori, Reiss (1992: 236-237) afferma:

[...] ciò che cambia non è il testo [...], ma tutto l'ambiente che lo circonda. Dal momento che il testo, una volta prodotto, esiste soltanto come un insieme complesso di significati per coloro che lo ricevono, esso, in quanto tale, è soggetto a cambiamento. Si può dire infatti che "classico" sia quel testo che, in quanto insieme di significati, è in grado di cambiare e adattarsi, nella sua ricchezza semantica, a un nuovo ambiente socioculturale, a far emergere nuovi strati di senso.

Allo stesso tempo, nonostante la pluralità dei significati renda la letteratura esente dalla pretesa di giungere ad un'unica concettualizzazione, consideriamo essenziale analizzare le caratteristiche letterarie che differenziano un testo letterario da uno non letterario, per delineare gli elementi che possono mantenersi costanti nelle più molteplici definizioni di letteratura.

## **1.2 Il testo letterario**

Nella linguistica testuale con il termine testo si intende "qualsiasi enunciato o insieme di enunciati – realizzato in forma orale, scritta o trasmessa – dotato di senso, che, collocato all'interno di opportune coordinate contestuali, realizza una funzione comunicativa" (Palermo 2013: 22). Considerando le diverse componenti della definizione, un testo si caratterizza per:

- a. lo strumento attraverso cui si esprime: oltre alle macrocategorie di testo orale e scritto, esiste un continuum tra i due poli (per esempio, il testo scritto recitato oralmente si colloca tra la conversazione spontanea e il testo scritto formale) e la categoria del testo orale o scritto

- trasmesso attraverso i mezzi simultanei della comunicazione tecnologica e multimediale (come la televisione, la posta elettronica e le chat sui *social network*);
- b. il significato che comunica: è strettamente relazionato al contesto pragmatico in cui si genera ma indipendente dalla tematica trattata e dall'estensione (si può considerare testo anche uno slogan politico composto da un'unica parola);
  - c. la funzione comunicativa che trasmette: si fonda sui parametri della coerenza (rispetto alla situazione comunicativa esterna) e della coesione (rispetto alle connessioni logiche tra le componenti interne)<sup>2</sup>.

Ulteriori caratteristiche che accomunano la totalità dei testi sono la presenza di un titolo anticipatore dei contenuti e la possibilità di essere parafrasati e riassunti (Lavinio 1990).

Sebbene i parametri enumerati siano universali, già a questo livello iniziale di riflessione è possibile individuare dei limiti alla loro applicabilità rispetto alla categoria dei testi letterari, in quanto essi:

- a. possono continuare a comunicare indipendentemente dal contesto pragmatico specifico in cui si generano. Una delle caratteristiche riguarda infatti l'inesauribilità a livello semantico;
- b. non rispettano necessariamente la totalità delle regole di coesione testuale;
- c. non devono veicolare informazioni sul proprio contenuto attraverso il titolo. In quest'ottica, un'altra peculiarità dei testi letterari corrisponde all'autoreferenzialità;
- d. la parafrasi si differenzia notevolmente dal testo di partenza a livello semantico, poiché i cambiamenti formali comportano inevitabilmente delle variazioni sul piano del contenuto. Un'ulteriore caratteristica delle opere attiene alla non traducibilità, a proposito della quale Freddi (2003: 22) sostiene che, per quanto la parafrasi sia utile a dimostrare la funzione poetica, l'esito del confronto con la versione originale dell'opera è "opaco" e "deludente".

Inoltre, un testo si può classificare in diversi tipi testuali. Anche se le categorizzazioni possono variare a seconda delle diverse scuole e dei differenti autori, è possibile identificare delle tipologie pressoché universali rispetto alla funzione comunicativa prevalente e alle abilità cognitive ad essa relazionate, che restano tali indipendentemente dalla lingua in cui i testi sono scritti (Werlich 1975, 1976). I cinque tipi testuali generalmente accettati sono:

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti sulle caratteristiche generali del testo nella linguistica generale si vedano, ad esempio, Halliday e Hasan (1976); Dressler (1974); Mortara Garavelli (1979); Coveri (1984); De Beaugrand e Dressler (1984); Conte (1988).



- a. narrativo: si racconta un evento reale o fittizio e si richiede di riconoscere la successione degli eventi nel corso del tempo;
- b. descrittivo: si tratteggiano gli aspetti caratteristici di un oggetto, di una persona, di un luogo o di un'emozione e si allena l'abilità di identificare le stesse peculiarità in un dato frammento;
- c. argomentativo: si presenta una tesi giustificandola razionalmente e confutando i pareri opposti, sviluppando la capacità di esaminare le idee presentate;
- d. informativo: si riportano informazioni su eventi, temi o persone e si sviluppa la competenza di cogliere tutti i dati;
- e. regolativo: si segnalano norme, doveri e divieti da rispettare e si apprende ad influenzare il comportamento di se stessi e/o degli altri<sup>3</sup>.

I tipi testuali si realizzano in uno o più generi, formati a loro volta da ulteriori possibili sottogeneri. Tra gli esempi più comuni per ciascuna tipologia testuale indichiamo, rispettivamente:

- a. la cronaca giornalistica, la biografia e il racconto;
- b. il manuale scientifico, la guida turistica e la presentazione di un personaggio in un romanzo;
- c. l'arringa di un avvocato, l'annuncio pubblicitario e il saggio accademico;
- d. il tabellone con gli orari dei voli in partenza, il *reportage* e il saggio divulgativo;
- e. la ricetta, il libretto di istruzioni e la proposta di legge.

Viceversa, uno stesso genere può fare riferimento a più tipi testuali, senza per questo smettere di rappresentarne una tipologia specifica in base alla propria dominanza pragmatica.

Tra i tipi testuali e i generi, pertanto, la relazione non è simmetrica. Tuttavia, possedere una competenza testuale che permette di individuare a che tipologia e a che genere appartiene un testo favorisce la comprensione e la successiva interpretazione del testo stesso.

Inoltre, se, come si è visto, i tipi testuali possiedono un carattere astratto, generale e atemporale, i generi si configurano come delle realizzazioni testuali concrete, convenzionali e connotate a livello storico, sociale e culturale. Ogni genere, infatti, presenta delle caratteristiche formali proprie, espressione di una data comunità linguistica collocata in un preciso momento storico-sociale, ma

---

<sup>3</sup> Alcuni autori limitano i tipi testuali a tre (incluso solo quelli narrativi, descrittivi e argomentativi) o a quattro (eliminando quello informativo), invece altri li estendono a sei (aggiungendo quello scenico/rappresentativo). Per ulteriori approfondimenti si vedano Sandig (1972) per una prima classificazione delle tipologie testuali sulla base delle proprietà formali dei testi; Berruto (1981) e Mortara Garavelli (1988) per la classificazione a partire dalla finalità comunicativa dei testi; Sabatini (1984) per la classificazione in base al vincolo comunicativo tra autore e lettore; Lo Duca e Solarino (1990) e Ferrari e Zampese (2000) per le peculiarità formali di ciascun tipo testuale.

successivamente può subire delle modifiche o scomparire, senza diventare rappresentativo di altre tradizioni culturali (è il caso, ad esempio, dei poemi cavallereschi, degli *haiku* o delle canzoni di protesta)<sup>4</sup>.

A partire dalla definizione di testo, è possibile identificare quello letterario come un testo in cui prevale la ‘funzione poetica’ di Jakobson (1963, trad. it. 1966) e concepito esplicitamente a fini letterari. Considerando sia i tipi testuali sia i generi, il testo letterario si può definire come un tipo di testo plurimo, poiché può presentare contemporaneamente elementi testuali diversi (narrativi, descrittivi, argomentativi ecc.) nei differenti generi letterari che lo rappresentano. Per esempio, ci sono testi letterari a prevalenza narrativa, come i poemi omerici, i romanzi e i testi teatrali scritti, ma in essi la descrizione (che fa riferimento al tipo testuale descrittivo) è onnipresente. A sua volta, il genere del dialogo è presente sia nei testi teatrali sia in molte opere in prosa (ad esempio, di Simenon o Camilleri) ma con delle finalità differenti che determinano le diverse caratteristiche costitutive. I dialoghi teatrali, infatti, devono essere recitati, perciò in essi si considerano anche il respiro e l’intensità della voce e, soprattutto nel teatro classico, si inseriscono molti elementi di ‘persuasione occulta’ per celare la scenografia mancante (ad esempio, nel 1935 Spurgeon analizza come l’uso delle metafore e di particolari suoni nei dialoghi teatrali shakespeariani servano a creare delle illusioni atmosferiche, paesaggistiche e cromatiche nella sobrietà della scena).

L’abilità di riconoscere e catalogare i testi letterari, distinguendoli da quelli non letterari, definisce la competenza testuale, ritenuta una delle componenti della competenza comunicativa (Balboni 2012). Secondo Jakobson (1973), la ‘letterarietà’ che qualifica le opere riguarda la proposta innovativa, originale ed elaborata del linguaggio in cui sono scritte, tale per cui la forma del messaggio assume un’importanza pari al contenuto e contribuisce alla costruzione del senso complessivo dell’opera. Esistono, perciò, una serie di ‘deviazioni’ a livello espressivo che differenziano la lingua letteraria dal linguaggio standard o di uso quotidiano. Tali ‘scarti’ si ritrovano su molteplici livelli stilistici:

- a. fonologico: comprendono le figure retoriche di suono (rima, allitterazione, onomatopea, paronomasia, assonanza, consonanza ecc.), presenti tanto nel linguaggio poetico come nelle opere in prosa e teatrali, ed esaltano la musicalità delle parole, sapientemente selezionate e giustapposte, producendo particolari effetti fonici, timbrici e prosodici;
- b. grafico: caratterizzano soprattutto i testi poetici (sono evidenti nella disposizione in versi) e si ritrovano anche in forme poetiche specifiche, come la poesia visiva (tra gli esempi più

---

<sup>4</sup> Per approfondimenti sulla tradizione dei generi testuali, tanto nelle corrispondenze formali transculturali come nelle differenze culturali specifiche si veda, ad esempio, Palermo (2013).

celebri citiamo i *Calligrammes* di Apollinaire e i *Coup de Dé* di Mallarmé) di cui fanno parte anche i movimenti avanguardisti della ‘poesia concreta’, della ‘poesia tecnologica’ e del ‘lettrismo’;

- c. morfosintattico: riguardano la strutturazione originale del discorso letterario, come la scelta di adottare uno stile prettamente paratattico (per esempio Pavese, Calvino e Sciascia) o ipotattico (come Manzoni, Proust e Tolstoj), che condiziona l’andamento ritmico;
- d. lessicale: corrispondono alle figure retoriche di significato (come la similitudine, la metafora, la sinestesia, l’ossimoro, l’antitesi, la metonimia, la sineddoche ecc.), ai neologismi e a determinate scelte sociolinguistiche, immediatamente riconducibili a determinati autori (come il romanesco di Pasolini, l’italo-siculo di Camilleri e il parlato toscano-modenese di Guccini)<sup>5</sup>.

Tuttavia, la presenza delle sopraccitate caratteristiche formali non è sufficiente a qualificare un testo come letterario, in quanto esse possono caratterizzare anche altre forme comunicative, come i film, le canzoni e la pubblicità (cap. 6), in cui si utilizzano particolari artifici linguistici, retorici e prosodici per svariate finalità comunicative, tra cui divertire, interessare o convincere. Celebre è lo slogan “*I Like Ike*” coniato nel 1952 per la campagna elettorale di Eisenhower alla presidenza degli Stati Uniti (Ike è l’abbreviazione di Dwight, nome di Eisenhower) in cui sono presenti ricercati artifici fonici (l’allitterazione dei tre dittonghi per la pronuncia ripetuta delle “*i*”, la rima “*Like-Ike*”) e grafici (l’inclusione di “*Ike*” in “*Like*” e del soggetto “*I*” nel complemento oggetto “*Ike*”) che rafforzano i contenuti del messaggio anche grazie alla paronomasia, per l’accostamento di parole “*Like-Ike*” dai significati diversi ma dai suoni simili tale per cui si stabilisce anche una connessione semantica (“*Ike*”, il candidato da votare, è immerso nel verbo “*Like*”). Nonostante la condivisione di alcune modalità espressive, tuttavia, le forme comunicative sopraccitate non si possono considerare dei testi letterari *tout court* ma delle potenziali alternative e/o integrazioni. A titolo esemplificativo, ricordiamo che la motivazione per l’assegnazione del premio Nobel per la Letteratura Bob Dylan nel 2016 è: “per aver creato nuove espressioni poetiche all’interno della grande tradizione della canzone americana” (Dylan 2017: 37) e durante il discorso di accettazione del premio è lo stesso Dylan a sottolineare i legami formali e contenutistici tra le sue canzoni e la letteratura, citando le opere che maggiormente hanno ispirato la composizione dei suoi brani. Allo stesso tempo, però, nella stessa sede il cantautore ribadisce che “le canzoni non sono letteratura”, poiché il loro

---

<sup>5</sup> Per approfondire i livelli stilistici del testo letterario ricordiamo, ad esempio, Bertoni Del Guercio e Caponera (1981); Segre (1985); Balboni (1998a, 2004a, 2006, 2012); Ceserani (1999); Freddi (2003).

obiettivo è differente: “sono fatte per essere cantate, non lette” (Dylan 2017: 35), tanto che anche durante la *lecture* è accompagnato al pianoforte.

Ciò che contraddistingue in modo esclusivo un testo letterario, perciò, ha a che vedere con la finalità espressamente estetica con cui è stato prodotto. A tal riguardo, Steiner (1976: 126-127-128) scrive: “literature (...) is language in a condition of special use”, “literature is language freed from a paramount responsibility to information (...). The paramount responsibilities of literature, its ontology or *raison d'être*, lie outside immediate utility and/or verifiability”.

Tale caratteristica estrinseca è maggiormente legata alla volontà dell'autore e al contesto storico-culturale in cui l'opera è composta e determina fin da subito la presa di decisioni ben precise a livello contenutistico e, soprattutto, espressivo, rispetto al genere letterario (par. 1.2.1) e al linguaggio (par. 1.2.2), nei già considerati livelli fonologici, grafici, morfosintattici e lessicali. A questo proposito, Brioschi (1986: 103) afferma che “un testo letterario non è letterario perché è fatto in un certo modo, bensì è fatto in un certo modo perché è letterario”, quindi “le sue proprietà formali specifiche (...) sono non causa, ma semmai conseguenza, sia dal punto di vista della creazione sia dal punto di vista della fruizione, del suo assegnamento all'istituzione letteraria”.

Poste le caratteristiche oggettive che qualificano il testo letterario è fondamentale, infine, considerarle all'interno del contesto storico-culturale di produzione, che ne sottintende così la natura mutevole. Pur sostenendo “l'esistenza di una specificità del testo letterario”, Chines e Varotti (2001: 10) la identificano come “qualcosa di mutevole nel tempo, non presente una volta per tutte nel testo stesso” e affermano quindi che “la catalogazione di un testo come “letterario” non può prescindere (...) da ciò che ogni epoca considera (convenzionalmente) tale” che a sua volta influenza la ricezione da parte del pubblico dei lettori “che avvertendo un testo come letterario si accosterà ad esso in un certo modo, con un'attenzione per la forma del messaggio (...) che non avrebbe nell'accostarsi a testi destinati a un consumo diverso”.

### *1.2.1 I generi letterari*

A partire dalla definizione delle caratteristiche attribuibili ad un'opera, il genere letterario si può definire come “un particolare tipo di rapporto tra le varie particolarità formali e gli elementi contenutistici” (Segre 1985: 259) ivi contenuti.

Nel corso del tempo si succedono periodi esenti dall'esigenza classificatoria delle opere in generi ed epoche di opposta urgenza di codificazione letteraria, fino a veri e propri atteggiamenti di totale rifiuto di catalogazione<sup>6</sup>.

Le prime proposte di classificazione dei testi in generi letterari risalgono a Platone e Aristotele. Il primo, nella *Repubblica*, suddivide i testi letterari a seconda del loro grado di maggiore o minore fedeltà alla realtà: dal genere narrativo (poesia lirica), al genere misto (poemi epici) fino al genere mimetico (opere teatrali: tragedia e commedia). Il secondo, nella *Poetica*, utilizza criteri classificatori diversi (come la struttura metrica, la tipologia dei personaggi e la quantità e la durata delle azioni) ma mantiene la categorizzazione tripartita dei generi letterari, distinti in prosa, poesia e dramma, conservata fino ad oggi. Tale suddivisione è finalizzata alla descrizione della produzione letteraria greca arcaica e classica preesistente, quindi il ruolo attribuito ai generi letterari è nomenclativo. Essi servono a classificare a posteriori le opere sulla base delle affinità contenutistiche e formali per inserirle all'interno delle varie correnti letterarie tradizionali.

Dall'epoca alessandrina fino al tardo Rinascimento, invece, si afferma l'esigenza di codificare i generi letterari all'interno di categorie astratte, universali e atemporali, e di definire un canone gerarchico, prestabilito ed immutabile di opere. Nell'*Art Poétique* di Boileau (1674) si stabilisce la nuova finalità prescrittiva e normativa dei generi letterari, rivolta sia al passato, con la catalogazione a posteriori delle opere, sia al futuro, con l'indicazione dei principi da seguire per ciascuno dei tre generi letterari aristotelici dominanti (riguardanti, ad esempio, lo stile, il linguaggio e i diversi sottogeneri). In questo periodo, per effetto delle trasformazioni linguistico-culturali che caratterizzano la produzione letteraria (ad esempio, i cambiamenti metrici dovuti al passaggio dal latino al volgare nel Medioevo), si assiste sia alla ricostituzione dei generi classici sia alla creazione di nuovi generi (come la novella, il romanzo e il dramma pastorale), con l'intento di codificare questi ultimi come forme miste o sottogeneri all'interno del preesistente modello aristotelico.

A partire dal Romanticismo, infine, la riflessione sui generi letterari si sgancia dalle pretese assolutistiche precedenti e si sposta sul piano storico, empirico e diacronico, con l'affermazione della funzione nomenclativa e storiografica dei generi letterari. Una delle opere cardine di questo rinnovamento è l'*Ästhetik* di Hegel (1817-1829), sulla scia delle riflessioni elaborate da Vico già nella metà del Settecento. In base alle peculiarità linguistico-culturali che li contraddistinguono, è possibile riferirsi ai generi letterari "ogniqualevolta in una determinata cultura si consolida una tradizione che attribuisce a determinate produzioni una relativa stabilità di caratteristiche formali" (Palermo 2013: 252), per quanto non sia possibile escludere l'esistenza di corrispondenze tra generi

---

<sup>6</sup> Per approfondimenti si veda Croce (1933).

di diverse provenienze geografiche ed epoche storiche<sup>7</sup>. L'obiettivo non è più quello di identificare rigidi modelli verticali e di fissare precisi aspetti contenutistici e stilemi, bensì quello di raggruppare a posteriori le opere espressione di una determinata epoca o corrente letteraria per comprenderne le specificità in prospettiva sincronica e stabilire le eventuali influenze reciproche in prospettiva diacronica. I generi letterari, perciò, sono dei fenomeni storici che possono variare (a livello lessicale, morfosintattico, contenutistico e formale) al mutare delle società che rappresentano.

Di conseguenza, se si riconosce l'utilità di classificare le opere in diversi generi letterari sulla base delle loro combinazioni contenutistiche ed espressive nel tentativo di evitare di smarrirsi nel *mare magno* della letteratura, è altrettanto necessario attestare il dinamismo storico che li caratterizza, che li dota di confini aperti e della possibilità di influenzarsi reciprocamente, al di là delle contingenze spaziali e temporali che li legano ad un preciso momento storico. A tal riguardo, Corti (1976: 158-159) scrive:

Entro ogni genere la codificazione non si presenta [...] coi caratteri normativi che essa può assumere nel sistema linguistico, giuridico, ma piuttosto come un programma costruito su leggi generali che riguardano il rapporto dinamico fra certi piani tematico-simbolici e certi piani formali, il tutto in relazione distintiva o oppositiva rispetto al programma di un altro genere.

Inoltre, è fondamentale riconoscere il contributo dei generi letterari rispetto alle competenze dei partecipanti alla comunicazione letteraria. Infatti, essi svolgono una funzione:

- a. generativa: forniscono all'autore dei modelli ai quali è possibile ispirarsi per la composizione delle opere, in un'ottica imitativa o di rottura rispetto alla tradizione;
- b. orientativa: dotano il lettore degli elementi chiari ed espliciti per la selezione dei testi letterari e attivano l'"orizzonte di attesa" (Jauss 1967, citaz. dalla trad. it. 1983: 61);
- c. critica: permettono al critico di analizzare le opere sia nella loro singolarità sia in un'ottica comparata, individuando le analogie e le differenze rispetto ai testi letterari precedenti per poterle interpretare e valutare.

Posta l'esistenza dei tre generi letterari dominanti (prosa, poesia e teatro) e dei generi letterari legati alle singole tradizioni (riferendoci solo al genere poetico, ad esempio, ricordiamo i poemi epici, la poesia rituale, la poesia lirica, la poesia didascalica e la satira), con le teorie moderne sui generi letterari, dalla metà del Novecento si afferma il loro carattere relativo e trasformativo in quanto

---

<sup>7</sup> Per una trattazione approfondita dell'evoluzione storica dei generi letterari si vedano, ad esempio, Fubini (1956); Corti (1976); Scaramuzza (1976a, 1976b); Brioschi e Di Girolamo (1984); Segre (1985); Genette, Jauss, Schaeffer, Scholes, Stemperl e Viëtor (1986); Bagni (1997); Sinopoli (2002); Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003); Palermo (2013). Sul genere della letteratura drammatica citiamo, ad esempio, Pagnini (1980).

espressione estetica di diversi periodi storico-culturali<sup>8</sup>. I generi letterari, pertanto, sono potenzialmente infiniti, si possono elaborare a partire da cambiamenti innovativi su modelli preesistenti e si possono mescolare tra loro, anche all'interno della stessa opera. La funzione moderna attribuita al genere letterario, pertanto, non è più di “modellizzatore” bensì di “modificatore” (Sinopoli 2002: 92), in un costante rapporto dialettico tra tradizione ed innovazione. Tale carattere dinamico e multiforme definisce, *in primis*, lo stesso testo letterario. A tal proposito, a partire dalla definizione del testo letterario come “una realtà semiotica complessa e pluridimensionale”, Schaeffer (1992: 73) considera che “la questione della sua identità non può avere un'unica risposta, dal momento che, al contrario, l'identità è sempre relativa alla dimensione attraverso cui la si coglie”.

### 1.2.2 Il linguaggio letterario

Nel linguaggio letterario, ogni segno linguistico è formato dalla combinazione del duplice piano del significato (il concetto) e del significante (la forma grafica e la riproduzione acustica di una parola). Oltre al significato sul piano denotativo (convenzionale, letterale e oggettivo, legato al referente), ciascuna parola può presentare delle ulteriori significazioni a livello connotativo (più personale e soggettivo, riferito ad un particolare contesto o allo stato emotivo dell'autore). La dimensione connotativa è legata al potere evocativo di certi termini e si trasmette anche attraverso la loro riproduzione ritmica e sonora, che ne ‘attiva’ il contenuto associandolo ad altri concetti (simili, differenti, opposti) con la creazione di nuove relazioni di senso.

A tal proposito, nei suoi *Saggi sulla lingua* (2006: 25-26) lo scrittore Fernando Pessoa scrive:

La parola è, in una sola unità, tre cose distinte – il significato che possiede, i significati che evoca e il ritmo che avvolge questo significato e questi significati. [...] L'arte che vive primariamente del significato diretto della parola dovrà essere denominata, propriamente, prosa, e null'altro; quella che vive primariamente dei significati indiretti della parola – di ciò che la parola contiene, non solo di ciò che dice – dovrà essere denominata, convenientemente, letteratura; quella che vive primariamente della proiezione di tutto ciò nel ritmo, si chiamerà, giustamente, poesia.

La lingua letteraria, così, si distingue da quella ordinaria perché offre un ventaglio linguistico più ampio ed esalta le proprie risorse espressive attraverso l'uso originale delle figure retoriche, la ricercatezza lessicale, l'attenzione stilistica e l'innovazione formale. Le suddette caratteristiche comportano l'innalzamento del livello di complessità linguistica e il carattere polisemico dell'opera

---

<sup>8</sup> Per approfondimenti si vedano, ad esempio, Anceschi (1962); Genette (1977); Todorov (1993).

a livello sia contenutistico sia espressivo, differenziandola ulteriormente dai testi non letterari.

Anche se l'attestazione delle specificità del linguaggio letterario si può riscontrare già nella *Poetica* di Aristotele, è solo a partire dagli inizi del Novecento, con Saussure, che si afferma la tendenza ad uno studio rigoroso dei diversi livelli strutturali propri dei testi letterari, inclusa la descrizione oggettiva del linguaggio sul piano espressivo. La lingua letteraria, infatti, si considera come un sistema di segni ben organizzato in cui il significante non è subordinato al significato, poiché dotato di senso autonomo. I testi letterari smettono di essere esaminati da prospettive diverse, di natura intuitiva o impressionistica, oppure a livello esclusivamente contenutistico a seconda dell'identità dell'autore o del contesto storico-sociale di riferimento, e l'attenzione si sposta sulle peculiarità del linguaggio letterario, inteso sia come sistema di segni astratto e potenziale (*langue*) sia come strumento comunicativo socialmente e culturalmente condiviso (*parole*). Scrive Coletti (1978: 3) a tal riguardo: "l'opera letteraria doveva essere affrontata nel suo luogo più originale e esclusivo: il linguaggio", poiché "il linguaggio dell'opera è l'opera stessa nella sua irrevocabile esecuzione, il punto di contatto tra l'autore e il suo pubblico, una traccia nella storia".

Con il formalismo si ribadisce la necessità di un'analisi scientifica dell'opera al fine di attestarne la letterarietà attraverso l'analisi delle sue peculiarità linguistiche e formali. A differenza della lingua quotidiana, in cui la selezione degli elementi linguistici si basa su finalità di tipo pratico che rendono il contenuto del messaggio prevalente rispetto alle modalità in cui esso è trasmesso, nella lingua letteraria la medesima scelta è condizionata da obiettivi espressivi. Di conseguenza, la forma del messaggio acquista un significato autonomo rispetto al significato globale che, comunque, comunica, arricchendolo di nuove sfumature di senso.

Sulla stessa linea, per lo strutturalismo la lingua è un sistema di segni che si adatta a seconda degli obiettivi comunicativi, a partire innanzitutto dalla scelta tra le due principali funzioni linguistiche: quella comunicativa, in cui predomina il significato, o quella poetica, in cui prevale viceversa il significante. In quest'ultima, il piano del contenuto (il significato) e quello dell'espressione (il significante) sono inscindibili. Secondo Hjelmslev (1961), tale relazione biunivoca si articola in realtà su quattro livelli: la sostanza e la forma del contenuto, da un lato, e la sostanza e la forma dell'espressione, dall'altro. In particolare, la sostanza dell'espressione si può valorizzare attraverso i tratti visivi delle icone scritte o gli effetti acustici prodotti dalla lettura ad alta voce<sup>9</sup>, invece la forma dell'espressione si può percepire nella particolare selezione dei segni linguistici che delineano lo stile letterario dell'opera.

Jakobson (1963, trad. it. 1966) si focalizza sulla funzione poetica del linguaggio, dominante nel testo letterario (in cui sono presenti, comunque, ulteriori funzioni, come quella referenziale nella

---

<sup>9</sup> Per approfondimenti sul fonosimbolismo si veda Fónagy (1979, 1982, 1983).



poesia epica o quella emotiva nella poesia lirica) ma potenzialmente presente anche in altre tipologie di testi (come quelli pubblicitari o politici, in cui si usa la lingua a fini emotivi, retorici e/o persuasivi). In particolare, il linguista indaga le ragioni alla base della specificità del linguaggio letterario, sostenendo che la funzione poetica “proietta il principio d’equivalenza dall’asse della selezione all’asse della combinazione” (Jakobson 1963, citaz. dalla trad. it. 1966: 192). Data la corrispondenza tra il piano paradigmatico della selezione (basato sui principi di somiglianza e differenza) e il piano sintagmatico della combinazione (fondato sul principio di contiguità e vicinanza), la lingua letteraria non si sviluppa in modo lineare, logico e consecutivo ma si fonda sulla creazione contemporanea di combinazioni su molteplici livelli (fonologico, morfosintattico, semantico ecc.), che ne determinano la pluralità semantica. Ciascuna convenzione letteraria generatrice di particolari effetti sonori (come la rima, l’allitterazione, l’assonanza) implica necessariamente una corrispondenza sul piano del senso. Ad esempio, la considerazione della rima dal punto di vista esclusivamente fonico-timbrico non può che rappresentare una “semplificazione arbitraria”, in quanto essa stabilisce “una relazione semantica fra le unità che rimano tra loro” (Jakobson 1963, citaz. dalla trad. it. 1966: 204). Al significato oggettivo della parola si aggiungono, quindi, ulteriori significati provenienti dai molteplici piani strutturali del linguaggio letterario che ‘aprono’ il singolo segno alla pluralità delle significazioni e delle interpretazioni, la cui ambiguità si deve anche alla connotazione storica del linguaggio letterario rispetto all’autore, all’opera e al lettore<sup>10</sup>. In questa prospettiva, la lingua letteraria costituisce “un sistema connotativo ad accumulazione diacronica” (Corti 1976: 84), poiché non solo i singoli termini sono di per sé connotati ma possono essere dotati di un ulteriore carico di significato per il loro precedente impiego letterario (come, ad esempio, il termine leopardiano ‘ermo’).

A sostegno delle molteplici stratificazioni del testo letterario, in cui i differenti tipi di ‘scarto’ producono degli effetti di senso congiunti, Lotman (1970, citaz. dalla trad. it. 1972: 86) utilizza l’espressione “semantica a molti gradini”, affermando che nel testo letterario “ogni particolare e tutto il resto nel suo insieme sono inclusi in diversi sistemi di rapporti, e, come risultato, assumono contemporaneamente più di un significato”. Sulla stessa scia, Eco (1975: 328) sostiene che “il testo estetico rappresenta un modello ‘da laboratorio’ di tutti gli aspetti della funzione segnica”, aggiungendo che esso “acquisisce lo status di una super-funzione segnica che correla correlazioni”. Corti (1976: 121), inoltre, identifica il testo letterario come un “ipersegno” per via della grande

---

<sup>10</sup> Per approfondimenti sull’evoluzione del rapporto tra linguistica e teoria letteraria rispetto al linguaggio letterario citiamo, ad esempio, Mortara Garavelli (1977); Coletti (1978); Gómez (1994); García (1996); Chines e Varotti (2001).

quantità di informazioni che si possono ricavare dalle molteplici ‘deviazioni’ che lo contraddistinguono, considerabili in una prospettiva sia verticale sia orizzontale<sup>11</sup>.

Sui significati potenzialmente inesauribili del linguaggio letterario, citiamo a conclusione Sapir (1969: 218), il quale definisce le lingue come “abiti invisibili che si drappeggiano intorno al nostro spirito e predeterminano la forma di tutte le sue espressioni simboliche” e, riferendosi nello specifico a quella letteraria, considera che “quando l’espressione assume un significato insolito, la chiamiamo letteratura. (...) Nella grande arte c’è l’illusione della libertà assoluta”.

### 1.3 I partecipanti alla comunicazione letteraria

L’atto di fruizione del testo letterario corrisponde ad un vero e proprio evento comunicativo. L’opera nasce per l’esplicita volontà di uno scrittore di produrla e di trasmetterla, in forma orale o scritta, ad un pubblico di ascoltatori o di lettori, che la riceve, la legge e la interpreta.

Al pari di qualsiasi altra forma di comunicazione verbale, anche quella letteraria è composta da una serie di fattori costitutivi secondo il noto modello di Jakobson (1963, trad. it. 1966: 185), già affrontato nel par. 1.1 e qui riportato in modo schematico<sup>12</sup>:

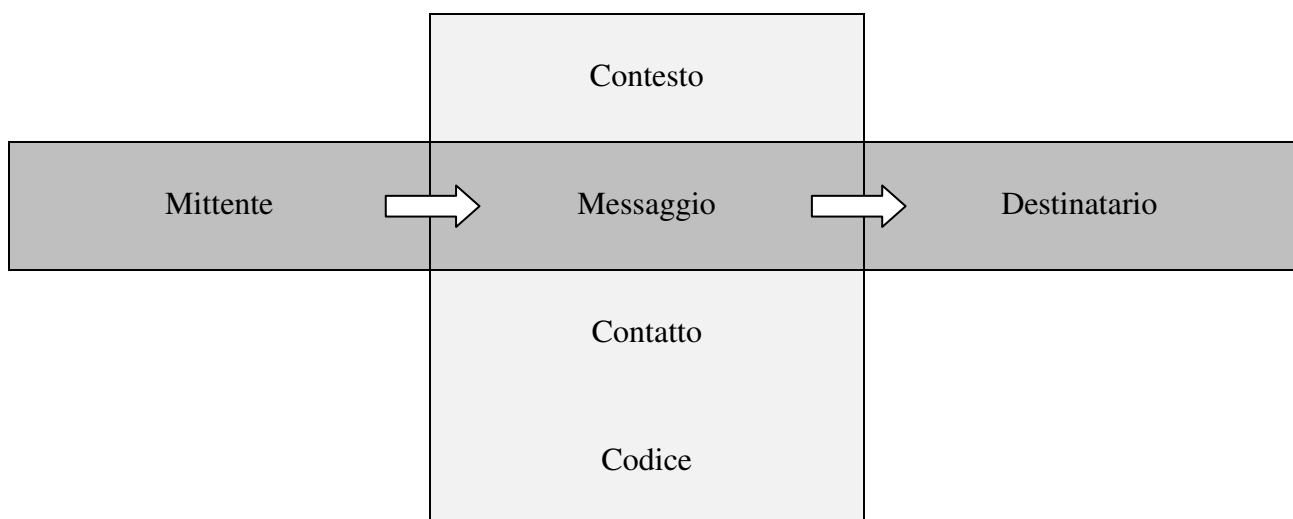


Figura 1: modello della comunicazione letteraria (Jakobson 1963)

Una peculiarità della comunicazione letteraria si deve al fatto che essa può essere analizzata da una

<sup>11</sup> Per approfondimenti sulle relazioni orizzontali e verticali tra i diversi livelli del testo letterario citiamo, ad esempio, Tavani (1972); Pagnini (1974); Corti (1976). In particolare, sul potere comunicativo del significante nei testi poetici, considerato sia nella sua interazione con altri livelli di significato sia nella sua autonomia, rimandiamo a Agosti (1972); Beccaria (1975).

<sup>12</sup> Per approfondimenti sul modello di comunicazione associato alla teoria delle funzioni si veda Jakobson (1963); per confrontarlo con altre proposte di schemi comunicativi ricordiamo, ad esempio, Wunderlich (1971); Eco (1975); Fetterley (1978).

duplice prospettiva<sup>13</sup>:

- a. esterna: come evento comunicativo che si svolge nel mondo, in cui un autore reale scrive rivolgendosi ad un lettore altrettanto reale, all'interno di un preciso contesto storico-culturale, in una lingua condivisa e in forma orale o scritta;
- b. interna: come fenomeno interno al testo, in cui un 'autore implicito' (Booth 1961) comunica ad un 'lettore implicito' (Iser 1972), entrambi considerati categorie astratte inscritte nella struttura dell'opera. Il primo si può definire anche "destinatore", in quanto svolge il ruolo di trasmettere il messaggio letterario al secondo, il "destinatario", previsto dal processo di scrittura (Segre 1985: 14).

L'autore implicito può presentarsi nelle differenti vesti di un narratore:

- a. interno: è un personaggio della storia (omodiegetico) e parla in 1<sup>a</sup> persona, racconta la propria vicenda con una focalizzazione interna (intradiegetico) o presenta gli eventi dal punto di vista di un testimone esterno (extradiegetico);
- b. esterno: è una voce fuori campo (eterodiegetico), parla in 3<sup>a</sup> persona e ha una focalizzazione esterna (extradiegetico);
- c. doppio: non partecipa direttamente all'azione (eterodiegetico) ma è onnisciente, ovvero ha un punto di vista illimitato e può analizzare gli eventi anche dall'interno di uno o più personaggi (intradiegetico).

Parallelamente, il lettore implicito può essere:

- a. interno: è un personaggio della storia, può influenzare il narratore interno (esplicito);
- b. esterno: coincide con il lettore, non è una persona definita ma un'astrazione generale (implicito)<sup>14</sup>.

Considerando la comunicazione letteraria dalla prospettiva esterna, è possibile individuare una

---

<sup>13</sup> Per approfondimenti sullo sdoppiamento delle identità dell'autore e del lettore si vedano, ad esempio, Barthes (1966a); Riffaterre (1971); Iser (1971, 1972, 1976); Schmidt (1976); Van Dijk (1972); Corti (1976, 1978); Eco (2005 – la 1<sup>a</sup> edizione è del 1994, in questa tesi facciamo riferimento all'edizione del 2005, 2016a – la 1<sup>a</sup> edizione è del 1979, in questa tesi facciamo riferimento all'edizione del 2016). Per un'analisi della duplice prospettiva da cui è possibile considerare la comunicazione letteraria si consulti Caon (2005a, 2013).

<sup>14</sup> Per una trattazione approfondita delle questioni generali di narratologia si vedano, ad esempio, Segre (1969, 1985); Genette (1972); Chatman (1978); Mignolo (1978); Pagnini (1980); Lintvelt (1981); Brooks e Warren (1984).

sostanziale differenza rispetto alla più generale comunicazione dialogica. Se quest'ultima è composta dalla triade mittente – messaggio – destinatario, in cui i tre elementi sono presenti contemporaneamente e quindi reciprocamente implicati, la comunicazione letteraria è formata da due diadi: mittente – messaggio, da un lato, messaggio – destinatario, dall'altro, collocate in momenti differenti, tanto da risultare quasi indipendenti tra loro (Segre 1969; 1985). Per tali ragioni, è possibile affermare che la letteratura si sviluppa attraverso una “comunicazione a distanza” (Pagnini 1980: 21).

Tale distacco comporta una serie di criticità, come ad esempio:

- a. l'unidirezionalità della comunicazione, indirizzata esclusivamente dal mittente al destinatario;
- b. la mancanza di feedback al mittente da parte del destinatario;
- c. la conseguente impossibilità di modificare la comunicazione da parte del mittente;
- d. la precarietà del contatto tra mittente e destinatario;
- e. la possibile diversità o condivisione solo parziale dei codici linguistici e culturali tra mittente e destinatario, dovute all'intervallo di tempo, a volte esteso, tra il momento di produzione e quello di ricezione dell'opera.

La mancata sincronia della comunicazione letteraria, tuttavia, include anche una serie di vantaggi, che risolvono in parte le difficoltà sopracitate, tra cui:

- a. l'opportunità di riascoltare o di rileggere il testo, a favore di una maggiore comprensione e apprendimento del messaggio;
- b. la possibilità di approfondire i contenuti del messaggio attraverso la ricerca filologica e la consultazione di altre fonti.

Analizzando la comunicazione letteraria nella prospettiva interna all'opera, le due diadi si risolvono in un unico passaggio: dal “destinatore” al “destinatario”, così come presentato nel modello di Segre (1985: 14) che proponiamo in una forma leggermente rivista:

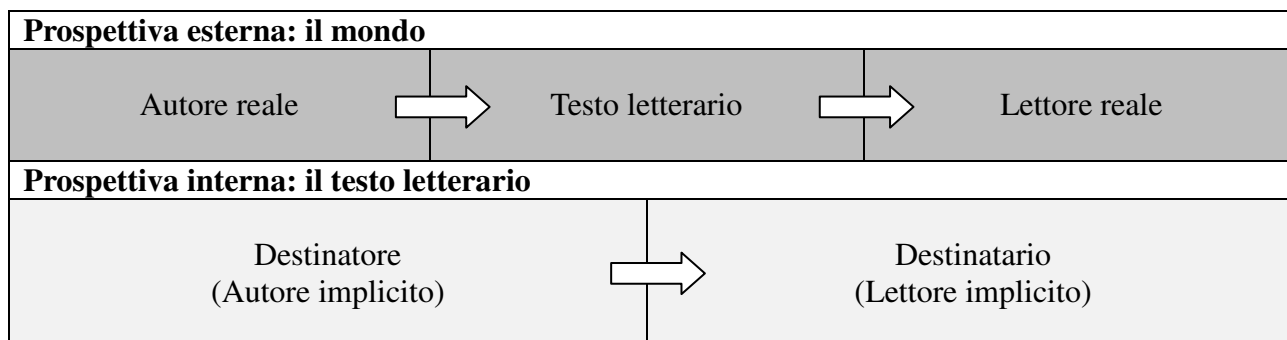


Figura 2: rivisitazione del modello della comunicazione letteraria di Segre (1985)

Nell'economia di questo paragrafo consideriamo esclusivamente i ruoli del mittente e del destinatario nella comunicazione letteraria intesa come evento comunicativo situato nel mondo, ovvero nella prospettiva esterna (approfondiremo le funzioni di queste figure nel cap. 2). Nel corso del tempo, infatti, la critica letteraria e le pratiche didattiche hanno dato rilevanze diverse alle componenti della comunicazione letteraria (autore, opera, lettore), esaltandone di volta in volta una e lasciando in secondo piano le altre, sulla base di specifiche circostanze storiche, culturali ed estetiche.

A partire dai modelli esaminati finora, presentiamo la nostra proposta di modello di comunicazione letteraria adattato alla dimensione didattica di riferimento, a cui ci rifaremo nei paragrafi successivi:

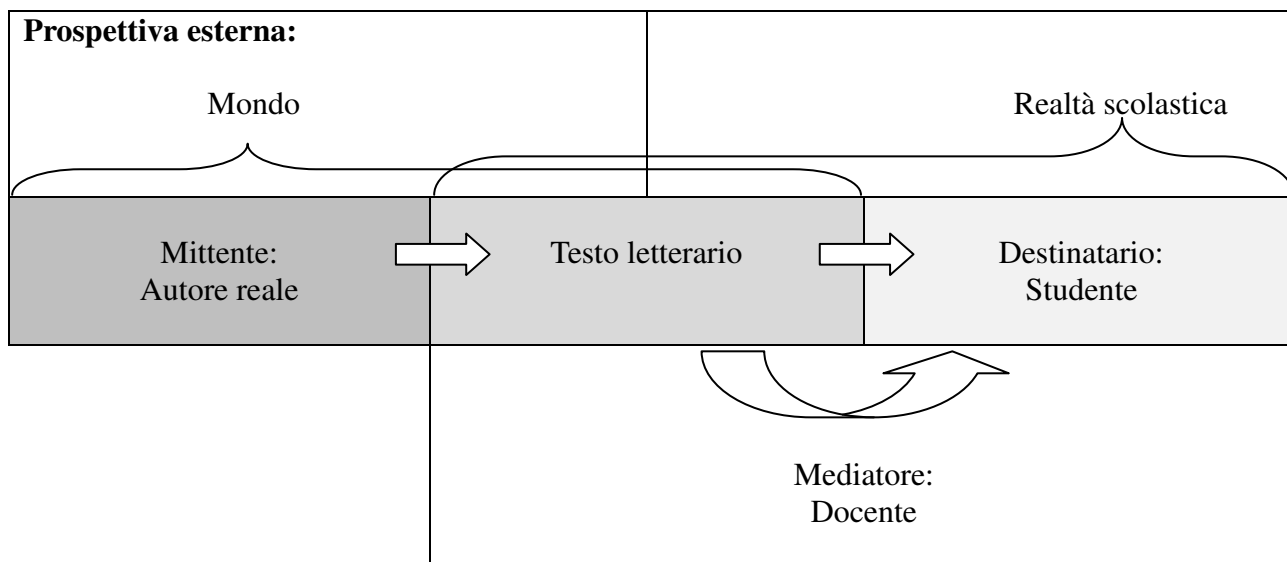


Figura 3: la nostra proposta: modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica

In linea con quanto precedentemente affermato, considerando la comunicazione letteraria come evento comunicativo che ha luogo nel mondo, il mittente, ovvero l'autore reale, compone il testo letterario per il destinatario. Nella prospettiva circoscritta della realtà scolastica, quest'ultimo non si identifica più con la figura del lettore generico, bensì con quella specifica dello studente, al quale si

richiede il compito di imparare a leggere, comprendere, analizzare ed interpretare le opere. Affinché tali capacità possano essere apprese è essenziale la presenza di un mediatore, collocato in una posizione intermedia tra il testo letterario e lo studente, corrispondente alla figura del docente.

### 1.3.1 Il mittente

Al di là della differente importanza che assume nel susseguirsi degli approcci all'educazione letteraria (cap. 2), il mittente è una figura imprescindibile, poiché svolge la funzione di dare avvio al processo di comunicazione letteraria attraverso la composizione dell'opera, che si può trasmettere tanto in forma orale come in forma scritta<sup>15</sup>.

Esistono molteplici tipologie di autore reale, che può essere:

- a. certo: se ne conosce l'identità e si dispone di informazioni su carriera artistica e vita privata;
- b. fittizio: si pensi, a titolo esemplificativo, alla cosiddetta 'questione omerica';
- c. incerto: si consideri il dibattito sull'attribuzione delle opere di Shakespeare, con l'ipotesi che siano state scritte da uno o più autori differenti, tra cui Francis Bacon e Christopher Marlowe;
- d. falso: come Emily Brontë che pubblicò il suo primo e unico romanzo, *Cime tempestose*, sotto lo pseudonimo maschile di Ellis Bell.

In ogni caso, l'autore si può considerare "l'artefice e il garante della funzione significativa dell'opera" (Segre 1969: 89), in quanto nel corso della creazione letteraria stabilisce una relazione culturale e pragmatica con i suoi lettori. Infatti, oltre a comporre l'opera traducendo i propri pensieri in segni linguistici, l'autore compie delle scelte riguardanti la destinazione del testo letterario e le modalità in cui sarà letto, strutturandolo dal punto di vista contenutistico ed espressivo secondo un preciso progetto letterario. La sua produzione, quindi, determina "un modo di esistenza, di circolazione e di funzionamento di certi discorsi all'interno di una società" (Foucault 1969, citaz. dalla trad. it. 1971: 9).

Allo stesso tempo, nel corso della lettura il messaggio può arricchirsi di ulteriori significati grazie alla scoperta di nuove combinazioni di senso da parte del destinatario, non appartenenti alle originarie intenzioni comunicative dell'autore ma altrettanto valide se esaurientemente argomentate.

---

<sup>15</sup> Per approfondimenti sulla questione dell'autore rispetto all'evoluzione della creazione letteraria, da orale a scritta rimandiamo, ad esempio, a Brioschi e Di Girolamo (1984); Zumthor (1972, 1983); Ong (1982). Con particolare riferimento alla poesia ricordiamo, ad esempio, Bernstein (1998).

A questo proposito, Valéry (in Pagnini 1980: 70) sostiene che “un creatore è chi fa creare agli altri”.

### *1.3.2 Il destinatario*

Al pari del mittente, anche il destinatario svolge un ruolo fondamentale nella costruzione dello statuto letterario dell'opera, indipendentemente dalla diversa posizione che ricopre nel susseguirsi degli approcci all'educazione letteraria (cap. 2).

Oltre alla macro distinzione tra il dedicatario esplicito (spesso il committente dell'opera), il lettore prediletto (una musa, reale o di fantasia) e la figura generica del lettore, nell'ambito della comunicazione letteraria è opportuno compiere una micro differenziazione tra le principali tipologie di destinatari, corrispondenti al lettore:

- a. storico: rappresenta un pubblico di lettori appartenente ad una classe sociale specifica. È il destinatario ideale, definito per questo anche lettore ‘modello’ (Eco 2016a), poiché potenzialmente condivide con l'autore il percorso di formazione, il sistema culturale e valoriale di riferimento e i gusti estetici, oltre ad essergli contemporaneo, senza per questo dover essere privo di una rispettosa libertà interpretativa;
- b. ‘virtuale’ (Weinrich 1967, trad. it. 1989): è la proiezione di una classe sociale, di tradizioni culturali e di un periodo storico diversi da quelli dell'autore. È un lettore ‘potenziale’ (Sartre 1947, trad. it. 1995), che legge e ri-crea l'opera a partire dai possibili ulteriori significati che vi può scorgere dalla sua prospettiva attuale. È indicato anche con il termine di ‘ricevente’ (Meneghetti 1984);
- c. ‘universale’ (Sartre 1947, trad. it. 1995): è un lettore generico, nasce dalla speranza da parte degli scrittori sulla sopravvivenza futura delle proprie opere in virtù del bisogno umano di conoscenza, realizzabile anche attraverso la lettura.

La funzione generale del lettore si articola in due principali modalità: implicita e indiretta, come presupposto del processo di comunicazione letteraria, ed esplicita e diretta, nell'ultima fase di ricezione dell'opera.

Se quello che contraddistingue un testo letterario, oltre alla ricercatezza contenutistica e formale, è la finalità con la quale esso è scritto (par. 1.1), il lettore è sia la principale ragione di composizione dell'opera, orientando indirettamente le scelte dello scrittore fin dall'origine del processo creativo, sia il suo fine ultimo, poiché essa continuerà ad esistere e a trasmettersi a patto che ci sia un

pubblico disposto a leggerla. A tal proposito, Sartre (1947, citaz. dalla trad. it. 1995: 37) definisce il testo letterario come “una strana trottola che esiste quando è in movimento. Per farla nascere occorre un atto concreto che si chiama lettura e dura quanto la lettura può durare. Al di fuori di questo, rimangono solamente i segni neri sulla carta”.

A conferma del duplice ruolo del lettore, è possibile affermare senza alcuna contraddizione che in ciascun testo letterario è inscritta l’idea di un destinatario originario presente nella mente dell’autore e che, a sua volta, ogni lettore plasma e adatta l’opera a seconda dei propri meccanismi di ricezione, condizionati sia dalla propria identità individuale sia dall’appartenenza ad una data comunità.

Il lettore rappresenta, pertanto, “il garante della (...) azione semiotica” del testo (Segre 1985: 12), poiché si impegna non solo a comprenderne i significati originali a livello diacronico, ma anche a rinnovarli e ad espanderli in chiave sincronica, soprattutto se l’opera in questione appartiene ad un’epoca molto distante dal punto di vista temporale, spaziale, linguistico e culturale.

Invece di svolgere un ruolo passivo di mero consumatore del testo letterario, il lettore è un attivo collaboratore nel processo di decodifica e di costruzione del senso dell’opera. Quest’ultima, infatti, è legata indissolubilmente al suo significato originario ma è anche aperta a rinnovate aggiunte di senso, poiché non smette mai di comunicare nel suo incessabile divenire nel tempo, a conferma della propria natura polisemica.

Da un lato, il testo letterario mantiene generalmente costanti alcuni aspetti costitutivi (come l’autore, l’anno di produzione, l’estensione e il genere). Dall’altro, può continuamente espandere il proprio potere significativo al variare degli occhi che lo leggono, come un contenitore potenzialmente infinito di altre opere, che restano comunque “varianti di un’invariante di base, che è il testo” (Corti 1976: 62). Letture sempre nuove possono appartenere sia a lettori vissuti in periodi storici e contesti sociali, culturali e linguistici differenti sia ad un pubblico proveniente dalla stessa comunità. Il testo letterario si configura, così, come “la somma delle sue letture, con l’ideale implicito di una ‘storia’ di letture, considerate nella successione dei tempi, e perciò delle culture e dei gusti” (Pagnini 1980: 63).

Il rapporto tra autore, lettore e opera è di vicendevole scambio: grazie alla lettura, il destinatario può arricchire la propria conoscenza di sé e del mondo e, a sua volta, fornire al testo una possibile significazione aggiuntiva ed inedita. Nonostante l’esperienza della lettura sia generalmente individuale e solitaria, attraverso di essa tra autore e lettore si può stabilire una fruttuosa interazione a distanza:

[...] la lettura non è mai un monologo, ma l’incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda e al quale ci rivolgiamo in uno slancio intimo della coscienza affettiva, che può valere anche un atto d’amore. La solitudine diventa paradossalmente



socievolezza, entro un rapporto certo fragile come sono fragili tutti i rapporti intensi e non convenzionali, che aspirino a essere autentici. E qui forse, tra il lettore e lo scrittore, si producono lo sguardo, la coscienza, il faccia a faccia di una vera e propria relazione etica (Raimondi 2007: 13-14).

Tale dimensione morale si collega direttamente al presupposto necessario al lettore per svolgere la funzione di co-costruttore del significato dell'opera, vale a dire la capacità di realizzare una "lettura specialistica" (Pagnini 1980: 71) o "competente" (Stierle 1980, citaz. dalla trad. it. 1989: 133) del testo letterario, contro il rischio di una sua decodifica superficiale, ingenua e consumistica.

Il raggiungimento di tale profondità di lettura è possibile solo se il lettore presta attenzione sia alle componenti linguistiche, strutturali e formali interne all'opera sia ai suoi vincoli oggettivi esterni, rispetto all'autore (biografia e bibliografia precedente) e al contesto storico-culturale di riferimento (anche in chiave comparata con altri testi letterari dello stesso periodo).

Per tali ragioni, al lettore si richiede di collaborare responsabilmente mediante le seguenti azioni inferenziali simultanee: "fare induzioni e cioè inferire regole generali da casi singoli; fare deduzioni e cioè verificare se ciò che è stato ipotizzato ad un certo livello determina i livelli successivi; fare abduzioni e cioè mettere alla prova nuovi codici attraverso ipotesi interpretative" (Eco 1975: 342).

Queste attività rendono chi le attua con consapevolezza un lettore 'modello' (Eco 2016a) e si rifanno a precisi meccanismi di cooperazione interpretativa:

Il testo è dunque intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire, e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due ragioni. Anzitutto perché un testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore di senso introdotto dal destinatario [...]. E in secondo luogo perché, via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità. Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare (Eco 2016a: 52).

Il risultato consiste nell'elaborazione di una riflessione rispettosa delle intenzioni generative dell'autore e rattivata, al contempo, dalle proposte interpretative del lettore a beneficio indiretto del testo, dal quale possono scaturire significati imprevedibili ed originali. A tal proposito, Novalis (in Raimondi 2007: 23) afferma che "il vero lettore deve essere l'autore ampliato".

L'integrazione dei differenti significati derivanti dalle prospettive passate e presenti consentono di avvicinarsi ad un significato il più possibile esaustivo dell'opera, tanto da poter affermare che "solo grazie alla mediazione della lettura (...) l'opera letteraria raggiunge la significanza completa" (Ricoeur 1985, citaz. dalla trad. it. 1988: 243)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Per approfondimenti sulle teorie sulla ricezione e il ruolo del lettore nel processo di comunicazione letteraria si vedano, ad esempio, Weinrich (1967); Iser (1970, 1971, 1976); Eco (1975, 2005, 2016a); Holub (1984, 1989); Cadioli (1998); Raimondi (2007).

### 1.3.3 Il mediatore

In aggiunta alle componenti dell'autore e del destinatario appartenenti ai modelli comunicativi sopraccitati, facendo riferimento al nostro modello di comunicazione letteraria adattato alla dimensione didattica introduciamo la figura del mediatore, rappresentato dal docente.

Anche questa figura assume posizioni diverse nell'evoluzione degli approcci all'educazione letteraria (cap. 2), in stretta relazione con il variare del ruolo dello studente, delle procedure operative e della gestione della metodologia didattica (uso degli strumenti operativi, selezione delle tecniche didattiche, impiego dei materiali e di eventuali strumenti tecnologici).

L'identificazione del docente come mediatore nella prospettiva della glottodidattica umanistica si deve al superamento della visione dell'insegnante onnisciente, detentore unico e assoluto di un sapere immutabile e predefinito, tipico dei primi approcci all'insegnamento fondati su una concezione trasmissiva, verticale e monologante dei contenuti, con la considerazione del docente come punto di riferimento costante e mai autoreferenziale a partire dagli anni Settanta del XX secolo. Tra le diverse denominazioni che lo definiscono ricordiamo quelle di:

- a. *facilitatore*: agevola gli studenti nel corso del lavoro sull'input, del quale non è più la fonte esclusiva, attraverso l'utilizzo di metodologie e di strategie didattiche mirate a valorizzare le diverse competenze degli studenti e a promuovere la loro interazione reciproca come fonte di arricchimento cognitivo ed emotivo;
- b. *tutor*: supporta e guida gli studenti senza privarli della loro ruolo attivo, autonomo e responsabilizzato di protagonisti del proprio percorso di apprendimento;
- c. *regista*: non è il personaggio principale dell'evento didattico (parte riservata agli studenti) ma resta dietro alle quinte e assicura il corretto svolgimento dell'azione (Balboni 2011, 2014a).

Le principali azioni didattiche svolte dal docente umanistico sono:

- a. considerare innanzitutto lo studente nella sua identità di persona, che apprende in modo unico a seconda della combinazione dei diversi tipi di intelligenze, degli stili cognitivi e di apprendimento, dei bisogni linguistici e comunicativi e degli interessi personali (influenzati da fattori oggettivi e soggettivi come l'età, il livello di competenza, la nazionalità, la storia personale ecc.);

- b. identificare lo studente come protagonista del proprio percorso di apprendimento, del quale intende sviluppare non solo la dimensione cognitiva ma anche quella metacognitiva per favorire la graduale autonomizzazione nello studio, l'elaborazione di riflessioni originali, trasversali e interdisciplinari, la presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza con l'individuazione di strategie compensative;
- c. definire le proprie proposte didattiche nel rispetto dei principi neurologici di bimodalità e direzionalità, secondo i quali l'elaborazione dell'input segue la sequenza globalità – analisi – sintesi in base alla suddivisione funzionale del cervello in emisfero destro (globale, simultaneo, analogico, emotivo, visivo) ed emisfero sinistro (analitico, sequenziale, logico, razionale, linguistico);
- d. porre attenzione alla dimensione psicologica dell'acquisizione legata al ruolo dell'emozione, riguardante la motivazione allo studio dei contenuti, il piacere e il dispiacere (filtro affettivo) nell'apprendimento, la comunicazione empatica con lo studente e la socializzazione tra compagni (queste ultime favorite dall'impiego di metodologie a mediazione sociale, come l'apprendimento cooperativo, il tandem e la *flipped classroom*) (Balboni 2011, 2014a).

Nella didattica della letteratura in prospettiva umanistica, il docente, smessi i panni di interprete esclusivo di un insieme canonico, prestabilito ed invariabile di opere, assume il ruolo di mediatore, facilitando agli studenti l'accesso alla comprensione e all'interpretazione dei testi letterari con la proposta di una negoziazione sui piani:

- a. del contenuto: con l'elaborazione di nuovi percorsi interdisciplinari e integrati alle opere canoniche tradizionali scritte, affinché gli studenti possano sentirsi maggiormente motivati nel riconoscere i tratti di letterarietà anche nelle forme di fruizione estetica più vicine alle proprie inclinazioni personali, come i fumetti, i romanzi di fantascienza, i romanzi horror ecc. (par. 6.1.1);
- b. dei mezzi di trasmissione letteraria: con l'introduzione di modalità di fruizione letteraria alternative all'esclusivo testo scritto riguardanti l'uso interattivo e multimediale degli strumenti audiovisivi e tecnologici come i film, le canzoni, i social network ecc. (par. 6.1.2);
- c. della metodologia: con lo svolgimento di attività cooperative e tra pari per favorire il coinvolgimento cognitivo, sociale ed emotivo degli studenti, impegnandoli in compiti sfidanti, complessi e responsabilizzanti (par. 6.1.3).

Riteniamo fondamentale specificare che la mediazione tra il programma didattico definito solo in

parte a priori e le preferenze generazionali degli studenti non intende in alcun modo mettere in discussione il ruolo di coordinatore dell'azione didattica svolto dal docente né esigere che l'interazione con gli studenti si svolga su un piano di parità. La proposta della negoziazione, infatti, non riduce ma anzi accresce le responsabilità del docente, il quale, oltre a dover essere competente nella propria disciplina, deve definire nuovi obiettivi, strumenti e metodi di lavoro per favorire la partecipazione attiva degli studenti.

La funzione del docente come mediatore si può così intendere da una triplice prospettiva:

- a. retroattiva: non considera gli studenti come *tabula rasa* ma indaga le preferenze, scopre le aspettative e valorizza le preconoscenze (esperienze letterarie pregresse, modalità di fruizione artistica, conoscenza di linguaggi alternativi a quello scritto);
- b. attiva: coinvolge attivamente gli studenti negoziando l'introduzione delle loro modalità di fruizione estetica nella realtà scolastica e promuovendo l'uso di metodologie e tecniche didattiche basate sulla cooperazione responsabile;
- c. proattiva: cerca di stimolare il piacere dell'apprendimento al di là delle contingenze scolastiche immediate e limitate ad un arco temporale specifico, in una prospettiva di *lifelong learning* che mantenga vivo l'apporto dell'esperienza scolastica passata alle abitudini letterarie quotidiane (Balboni 2014a).

Il risultato auspicato è la concreta realizzazione della sentenza *non scholae sed vitae* di Seneca con la maturazione, nella personalità temporalmente circoscritta dello studente, di un'identità più duratura di lettore competente e consapevole, in grado di selezionare, leggere (ma anche vedere nel caso dei film e delle rappresentazioni teatrali e di ascoltare nel caso delle canzoni) e apprezzare criticamente le opere grazie al percorso scolastico svolto.

## **1.4 Una sintesi**

Dopo aver affrontato le questioni relative alla definizione del concetto di letteratura (par. 1.1), alla presentazione delle caratteristiche principali del testo letterario (par. 1.2) e all'identificazione dei partecipanti alla comunicazione letteraria (par. 1.3) è possibile addentrarci nella dimensione teorica dell'educazione letteraria e nella dimensione operativa della didattica della letteratura.

L'attestazione della difficoltà di definire in modo univoco ed esaustivo il concetto di letteratura, riconoscendo, tuttavia, la sua natura polisemica come uno dei tratti che maggiormente la caratterizza (par. 1.1) conferma la necessità di considerare tutte le sue componenti per la lettura, la comprensione, l'analisi e l'interpretazione del testo letterario.

Oltre ad esaminare le caratteristiche estrinseche dell'opera, come la figura dell'autore (parr. 1.3, 1.3.1), il contesto storico-culturale di riferimento, le tendenze artistiche e i canoni estetici dell'epoca, i testi letterari coevi e il pubblico dei lettori (parr. 1.3, 1.3.2), è altrettanto necessario indagare le sue caratteristiche intrinseche, vale a dire i tipi testuali e generi letterari che rappresenta (parr. 1.2, 1.2.1), le tematiche affrontate e gli scarti propri del linguaggio letterario (parr. 1.2, 1.2.2).



## Capitolo 2

### Educazione letteraria e didattica della letteratura

In questo capitolo ci focalizziamo sulle discipline dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. Dopo averne fornito una definizione (par. 2.1), considereremo l'evoluzione dei principali approcci per l'educazione letteraria e metodi per la didattica della letteratura (par. 2.2). Successivamente, esamineremo le finalità che contraddistinguono l'educazione letteraria (par. 2.3) su cui sviluppare ulteriori riflessioni teoriche (capp. 4, 5) e operative (cap. 6). Infine, analizzeremo la normativa italiana dagli anni Ottanta ad oggi sull'insegnamento della letteratura italiana e straniera nella scuola secondaria di secondo grado (par. 2.4).

Rispetto alle domande di ricerca, rispondiamo alla domanda 1 indagando qual è lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia, focalizzandoci su quali sono i principali approcci, metodi e obiettivi e riportando qual è la normativa vigente sull'insegnamento della letteratura (1.1-1.4). Ribadiamo che, non trattandosi di una ricerca di teoria della letteratura né di critica letteraria, ci riferiamo agli approcci e ai metodi a nostro parere più rilevanti in base alla rappresentatività delle epoche storico-culturali dall'Ottocento ad oggi e alla funzionalità per l'indagine empirica, di cui costituiscono la cornice teorica.

#### 2.1 I concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura

Il concetto di educazione letteraria è relativamente recente e si elabora nella metà degli anni Settanta nel contesto della riformulazione del concetto di educazione linguistica da parte del Gisel nelle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975), in cui si stabilisce la distinzione tra la lingua ordinaria, oggetto dell'educazione linguistica, e la lingua letteraria, oggetto dell'educazione letteraria. Per questa ragione, è possibile sostenere che l'educazione letteraria deriva da quella linguistica e che ne rappresenta un "calco" e un "prolungamento di natura specialistica" (Freddi 2003: 40, 64). Il concetto di didattica della letteratura è strettamente connesso alla nozione di educazione letteraria e anch'essa rappresenta una disciplina piuttosto giovane (López e Jerez 2016). L'educazione letteraria si può definire come la cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della letteratura. A sua volta, la didattica della letteratura si può intendere come l'applicazione delle teorie dell'educazione letteraria nella prassi didattica, poiché mira a realizzare gli approcci e le finalità sul

piano operativo attraverso i metodi e le metodologie.

Per chiarire queste definizioni è possibile riferirsi al modello sullo spazio della ricerca e dell'azione glottodidattica di Balboni (2012: 6), ispirato a sua volta al modello di Anthony (1963), adattandolo allo spazio della ricerca e dell'azione della didattica della letteratura:

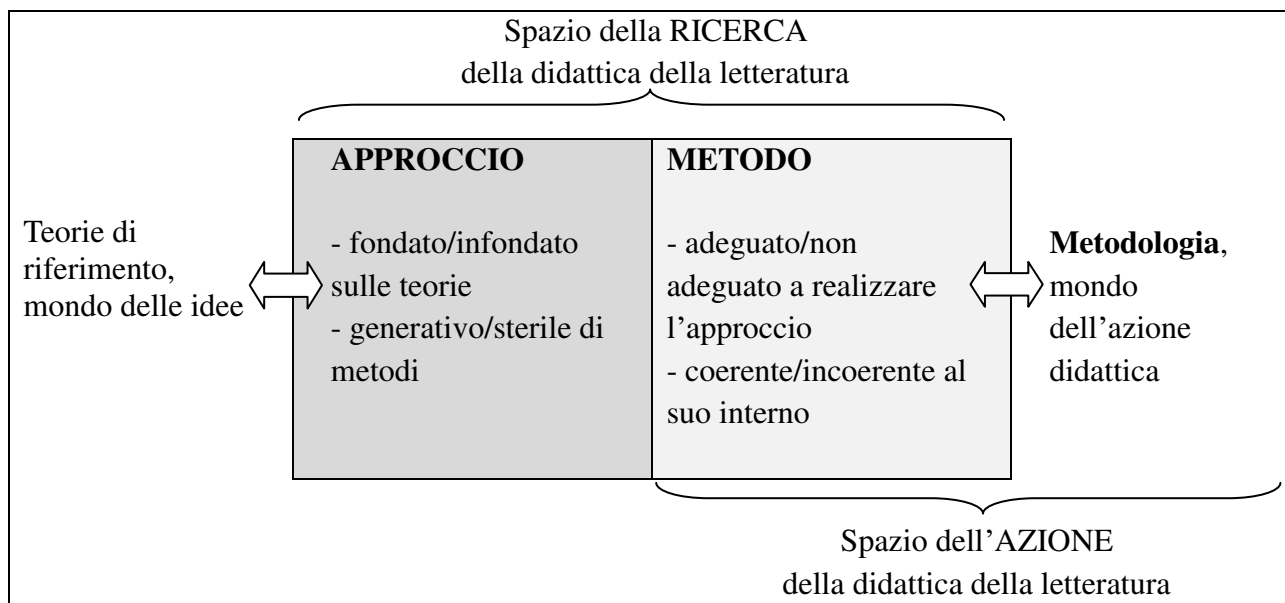


Figura 4: modello sullo spazio della ricerca e dell'azione della didattica della letteratura

Come la glottodidattica, anche la didattica della letteratura è una disciplina teorico-pratica.

Osservando il modello nel suo insieme, è possibile notare che lo spazio della ricerca della didattica della letteratura comprende sia la conoscenza teorica derivante dalle teorie di riferimento o formulata in proprio (approccio), sia l'uso di questa conoscenza per la progettazione operativa (metodo). Le frecce bidirezionali attestano l'esistenza di un'influenza reciproca tra la ricerca della didattica della letteratura e il mondo delle idee, da una parte, e quello dell'insegnamento, dall'altra. Quest'ultima dimensione costituisce lo spazio dell'azione della didattica della letteratura.

L'educazione letteraria si realizza nell'approccio, definito come "la filosofia di fondo" (Balboni 2012: 6), ovvero l'idea che si ha di letteratura, insegnamento, docente e studente. Per essere coerente all'interno del modello, l'approccio deve fondarsi sulle teorie di riferimento ed essere a sua volta generativo di metodi. Come vedremo, le teorie su cui si basano gli approcci che definiscono l'educazione letteraria possono mutare nel corso del tempo e avere delle ricadute molto diverse sul piano didattico (par. 2.2).

La didattica della letteratura si realizza nel metodo e nella metodologia, ovvero nella progettazione e nella realizzazione dell'approccio mediante procedure operative. Il metodo corrisponde all'insieme degli strumenti organizzativi (creazione del curriculum, strutturazione di moduli, unità didattiche e



unità di apprendimento, definizione dei livelli, individuazione degli strumenti di programmazione, costruzione delle verifiche, spiegazione dei criteri di valutazione ecc.). La metodologia equivale alle tecniche didattiche (diagramma a ragnò, scelta multipla, drammatizzazione ecc.). Affinché l'intero modello sia valido sul piano contenutistico e operativo, il metodo deve essere adeguato a realizzare l'approccio a cui fa riferimento, mantenersi coerente al suo interno e stabilire un rapporto di scambio reciproco con la metodologia, per potersi applicare nelle diverse realtà scolastiche e modificare a seconda delle caratteristiche di queste ultime.

Pertanto, l'educazione letteraria si può intendere come una "iniziazione alla letteratura" (Balboni 2004b: 6). Concretamente, questo significa che:

[...] lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc. (Balboni 2004b: 6).

A partire da tale definizione si deduce che l'educazione letteraria si prefigge molteplici finalità (par. 2.3), ma che innanzitutto si propone di guidare gli studenti verso un'esperienza consapevole della letteratura. Con questo non si vuole escludere la possibilità di incontri letterari precedenti, nel contesto familiare e/o nella scuola dell'infanzia o primaria (come l'ascolto di favole lette dai genitori, la memorizzazione di filastrocche, la lettura di brevi testi narrativi o componimenti poetici), ma sottolineare come essi siano avvenuti con fini diversi dall'esplicito studio letterario delle opere. L'educazione letteraria, quindi, è un processo formativo finalizzato ad insegnare a 'leggere' i testi letterari, ovvero a cogliere gli aspetti di letterarietà che li caratterizzano, saperli analizzare e commentare ed esprimere un giudizio critico su di essi.

In questa prospettiva, l'educazione letteraria colloca al centro del processo di apprendimento il lettore-studente. In quanto 'educazione' supera la visione ristretta di 'insegnamento', inteso come 'istruzione', e approda alla più ampia visione di 'formazione', che travalica i confini spazio-temporali del percorso scolastico per inserirsi nella prospettiva dell'intera vita, così come la intendeva Seneca con la massima '*non scholae sed vitae*'. L'acquisizione delle conoscenze linguistiche e storiche ma soprattutto lo sviluppo delle competenze di rielaborazione critica e personale possono consentire agli studenti di impadronirsi degli strumenti per una fruizione consapevole delle opere da continuare ad allenare e utilizzare anche dopo la conclusione del percorso scolastico.

Per tali ragioni, posti gli opportuni distinguo di finalità, è possibile accostare i compiti dei critici letterari individuati da Eco (2002) alle funzioni svolte dai docenti di letteratura, tale per cui questi

ultimi si considerano:

- a. “recensori”, poiché “riferiscono sulle opere e sugli autori raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi”;
- b. “storici della cultura”, in quanto “inseriscono l’opera e l’autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d’oggi”;
- c. “critici testuali”, perché “cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio” (Balboni 2004b: 6).

Parallelamente, la didattica della letteratura si può definire come la disciplina incaricata di:

[...] stabilire obiettivi, programmare percorsi, scegliere modelli operativi per condurre le attività, selezionare testi in base a criteri didattici e non solo di altezza estetica o filosofica, definire i ruoli dell’insegnante, del gruppo di studenti, del singolo studente, progettare attività per la classe, per il lavoro domestico, per la valutazione, per il recupero, ipotizzare l’uso delle tecnologie disponibili per sostenere queste possibilità [...] (Balboni 2004b: 22).

Sulla mutua implicazione tra educazione letteraria e didattica della letteratura, da intendersi come due facce della stessa medaglia, Balboni (2004b: 22) afferma:

Senza le riflessioni sull’educazione letteraria [...] la didattica della letteratura si riduce a ben poca cosa, si trasforma in mero tecnicismo operativo; ma senza una riflessione metodologica sulla didattica della letteratura [...] il concetto di educazione letteraria rimane un inno velleitario alla forza della poesia.

Inoltre, come la glottodidattica, anche la didattica della letteratura ha un carattere interdisciplinare. Secondo Camps e Milian (1990), le discipline di riferimento della didattica della letteratura sono molteplici e appartengono ai quattro grandi ambiti indicati nel seguente schema (tratto e adattato da Ballester 2015: 26):

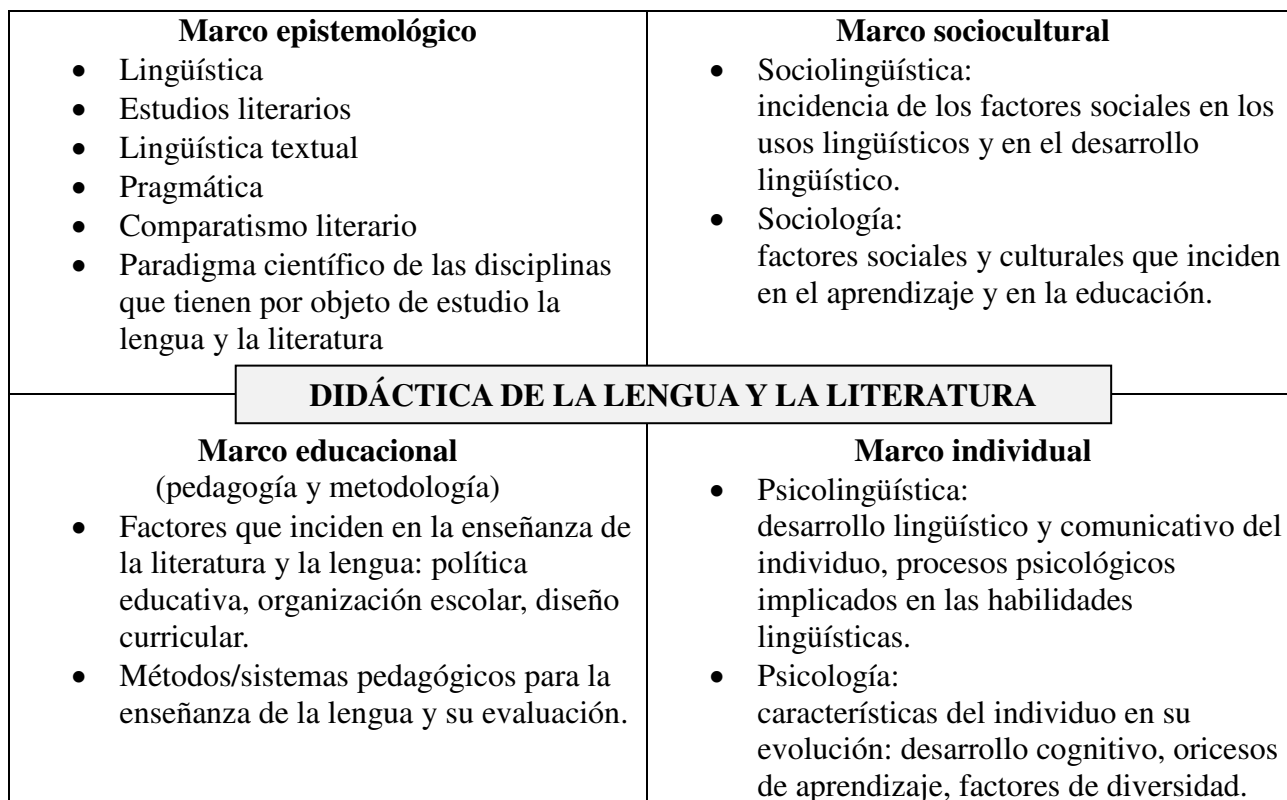


Figura 5: *interdisciplinarità della didattica della letteratura (Camps e Milian 1990)*

Per Mendoza, Lopez e Martos (1996), le discipline su cui si basa la didattica della letteratura afferiscono ai due grandi settori della scienza dell'educazione e della scienza della lingua e della letteratura, riportati nello schema a continuazione (tratto e adattato da Ballester 2015: 18):

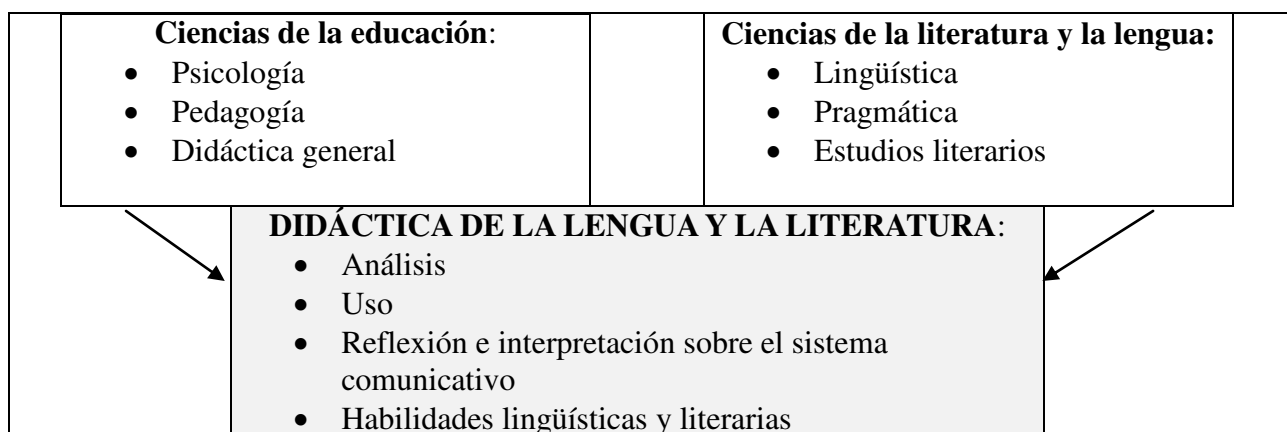


Figura 6: *interdisciplinarità della didattica della letteratura (Mendoza, Lopez e Martos 1996)*

In totale accordo, Ballester (2015) conferma la complessità della cornice epistemologica della didattica della letteratura, fondata sull'intersezione tra le discipline della linguistica, della pragmatica e degli studi letterari (teoria letteraria, critica letteraria e letterature comparate), da un lato, e delle scienze dell'educazione, dall'altro. Infine, López e Jerez (2016) si riferiscono

all'ecletticismo interdisciplinare' della didattica della letteratura e giustificano l'attenzione alla diversità che la contraddistingue in virtù dei contributi della filologia, della psicologia, della pedagogia e della sociologia.

A partire dagli studi considerati è possibile concludere che le discipline summenzionate forniscono alla didattica della letteratura delle indicazioni su 'che cosa' insegnare (linguistica e filologia) e su 'come' strutturare le proposte operative (psicologia, pedagogia, metodologie didattiche). Il suo carattere interdisciplinare, quindi, non si limita alla somma sterile dei diversi contributi, ma si fonda sull'integrazione e sulla trasformazione dei diversi apporti in azioni didattiche caratterizzate dall'attenzione sia all'oggetto di insegnamento sia alle modalità con cui esso è insegnato (Ballester 2015).

## 2.2 I principali approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura

Il concetto di educazione letteraria assume significati diversi a seconda delle circostanze storico-culturali che si succedono nei secoli, comportando altrettante ripercussioni sul piano operativo. Infatti, anche il concetto di didattica della letteratura si modifica nel corso del tempo, concretizzandosi in metodi differenti per l'insegnamento della letteratura (Luperini 2013; Rigo 2014)<sup>17</sup>. Come afferma Ballester (2015: 129), "el modelo educativo adoptado en cada momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario". Sulla stessa scia, Colombo e Guerriero (2001: 57) scrivono che "a fondamento dell'educazione letteraria sta un insieme di idee sulla natura dei testi letterari e sulla relazione che il lettore può stabilire con essi", le quali "sono soggette all'evoluzione storica, in relazione alle teorie letterarie e alle concezioni pedagogiche, e possono essere in ogni momento oggetto di controversia".

I cambiamenti che hanno investito i concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura si possono sintetizzare nelle tre seguenti fasi:

- a. la centralità dell'autore (*intentio auctoris*);
- b. la centralità dell'opera (*intentio operis*);
- c. la centralità del lettore (*intentio lectoris*).

---

<sup>17</sup> Per approfondimenti citiamo, ad esempio, Brioschi e Di Girolamo (1984); Armellini (1987); Siani (1992); Ceserani (1999); Luperini (2002, 2005a); Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003); Freddi (2003); Muzzioli (2003); Balboni (2004a, 2006); Suitner (2004); Colombo (2005); Pirodda (2005); Romani (2005); Selden, Widdowson e Brooker (2005); Stagi Scarpa (2005); Rigo (2014); Panosetti (2015); Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato (2016).

La tradizione letteraria occidentale precedente alle tre fasi rimanda ai due modelli del platonismo e della retorica classica. Nelle teorie platoniche l'educazione letteraria corrisponde all'insegnamento dell'intuizione lirica. Nel dialogo *Jone*, Platone identifica il poeta con un essere divino dotato di ispirazione celestiale che produce nei propri destinatari un'estasi incontrollabile e irrazionale, in quanto la poesia non si può né spiegare né interpretare. Nell'età classica tali considerazioni si ritrovano nell'identificazione dell'arte con il concetto di 'sublime', attribuito a Cassio Longino, perché, etimologicamente, va 'oltre la soglia' della ragione. Questo, tuttavia, non rende la letteratura esente dalla possibilità di essere insegnata, in quanto il sublime è prodotto da cinque principali fonti e solo le prime due sono innate ('nobili pensieri' e 'gagliarde passioni'), invece le altre tre possono essere acquisite grazie allo studio (figure retoriche, scelte lessicali e ricercatezza stilistica). Questa dottrina è poi ripresa nel trattato *Inchiesta sul bello e il sublime* di Burke (1756), dal sentimentalismo romantico e dalla critica crociana.

Dall'Umanesimo al Settecento, l'educazione letteraria equivale all'insegnamento della retorica. L'obiettivo è educare gli studenti all'identificazione dei meccanismi persuasivi presenti nelle opere esemplari dei classici (come Omero, Virgilio e Cicerone) ed esercitarli alla produzione di testi efficaci dal punto di vista retorico attraverso la suddivisione dell'insegnamento nelle tre fasi di *inventio* (l'individuazione delle idee e dei meccanismi di funzionamento di un'opera), *dispositio* (l'organizzazione della composizione) ed *elocutio* (l'attenzione allo stile, al lessico e agli ornamenti retorici). L'educazione letteraria consiste dunque nella traduzione e nell'imitazione delle opere di riferimento elevate a modelli per imparare a scrivere in modo convincente e stilisticamente corretto, tralasciando l'attenzione al loro apprezzamento estetico<sup>18</sup>.

A partire dal modello di Jakobson (cap. 1), è possibile stabilire un parallelismo tra i sei fattori costitutivi della comunicazione (e le relative funzioni) e l'evoluzione degli approcci per l'educazione letteraria<sup>19</sup>. Considerando il fine didattico del nostro ragionamento, riteniamo opportuno focalizzarci sulla triade autore – testo letterario – lettore (ovvero lo studente), a cui aggiungiamo la figura del docente, così come indicato nella nostra proposta di modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica precedentemente esposto (par. 1.3).

---

<sup>18</sup> Per approfondimenti sull'educazione letteraria come educazione al sublime e come educazione retorica si vedano, ad esempio, Carchia (1990); Balboni (2004b); Giusti (2005).

<sup>19</sup> Ad esempio, Selden, Widdowson e Brooker (2005) relazionano cinque fattori ad altrettanti approcci: emittente-teorie romantiche, testo-formalismo, contesto-critica marxista, codice-strutturalismo, destinatario-*"Reader-oriented theories"*. Stagi Scarpa (2005) stabilisce delle corrispondenze tra cinque funzioni e i relativi approcci: funzione emotiva-critica romantica (autore), funzione referenziale-critica marxista (contesto), funzione poetica-formalismo (testo), funzione metalinguistica-strutturalismo (codice), funzione conativa-*reader's response* (lettore). Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato (2016) individuano delle correlazioni tra sei fattori e i corrispettivi approcci: mittente-approccio biografistico, contesto-approccio storico-sociologico, messaggio-approccio formalista-strutturalista, contatto-approccio filologico, codice-approccio intertestuale. Tali proposte sono sostenute da Ceserani (1999: 38), il quale conferma che "la gran parte dei metodi critici che si sono affacciati nel Novecento (...) tende a privilegiare uno solo, o alcuni soltanto di quei momenti, a concentrarsi su di essi e su quelli affinare la sua metodologia".

Per ciascuna delle tre fasi presentiamo gli approcci e i metodi più rappresentativi in base alla profondità della riflessione teorica e alla significatività della diffusione operativa, la cui corrispondenza è indicata nella seguente tabella:

<b>Fasi</b>	<b>Approcci e metodi</b>
Centralità dell'autore ( <i>intentio auctoris</i> )	storicistico
	psicologico-lirico
	sociologico-marxista
Centralità dell'opera ( <i>intentio operis</i> )	formalistico
	strutturalista
	semiotico
Centralità del lettore ( <i>intentio lectoris</i> )	dell'estetica della ricezione
	ermeneutico
	della critica tematica

*Tabella 1: fasi, approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura*

La suddivisione nelle tre fasi avviene in un arco temporale relativamente limitato e recente, corrispondente all'incirca agli ultimi due secoli, ed è funzionale a rappresentare l'evoluzione degli approcci e dei metodi. Nella prassi didattica, tuttavia, questa distinzione non si presenta in modo così rigido a causa delle sovrapposizioni tra la formulazione dei nuovi approcci sul piano teorico e l'applicazione dei metodi relativi alle teorie precedenti sul piano operativo. A tal proposito, Luperini (2005a: 36) puntualizza che “in ogni epoca i tre tipi di approccio sono stati tutti compresenti, ma è anche vero che si è passati da un'egemonia culturale a un'altra e dunque da un tipo di educazione letteraria a un altro”.

In ogni caso, dall'elaborazione degli approcci alla realizzazione dei metodi trascorrono, generalmente, alcuni decenni. In Italia, infatti, la didattica della letteratura segue l'evoluzione dell'educazione letteraria “con un ritardo costante” (Luperini 2013: 73) che si rileva sin dagli anni Ottanta: “tra il livello della ricerca teorica e metodologica e quello della pratica scolastica resta un divario” (De Federicis 1985: 53). Quando a livello teorico si verifica il passaggio dalla centralità dell'autore (approcci storicistico, psicologico-lirico, sociologico-marxista) alla centralità dell'opera (approcci formalistico, strutturalista e semiotico) dagli anni Venti agli anni Settanta, a livello didattico si continua ad utilizzare il metodo storicistico. Il metodo strutturalista si afferma solo a partire dagli anni Ottanta ed è comunque proposto in forma congiunta al precedente metodo storicistico, mai del tutto abbandonato nella prassi didattica. Infine, quando a livello teorico si sancisce il passaggio dalla centralità dell'opera alla centralità del lettore (approcci dell'estetica della ricezione, ermeneutico e della critica tematica) nel corso degli anni Ottanta, a livello didattico si

propone ancora il metodo ‘ibrido’ basato sulla combinazione dei metodi storicistico e strutturalista. L’applicazione operativa dei metodi legati alla centralità del lettore prende avvio all’inizio del Duemila ed è tuttora in corso di realizzazione. Infatti, alla fine degli anni Novanta, Ceserani (1999: 405) si riferisce al metodo ermeneutico presentandolo come “una proposta, per ora più presente nelle discussioni teoriche e nelle proposte programmatiche che nell’effettiva pratica didattica, almeno nel nostro paese”. Dopo più di un decennio, Luperini (2013: 75) scrive:

Le conseguenze didattiche della teoria della centralità del lettore penetrano in Italia con il consueto ritardo e con molta lentezza. I prevalenti filoni dello storicismo e dello strutturalismo sono ovviamente avversi a una valorizzazione del momento ermeneutico che potrebbe mettere in causa la centralità dello studio “oggettivo” del rapporto autore-storia o della analisi tecnico-formale del testo. A ciò bisogna aggiungere l’ostilità di tutta la tradizione critica – tanto di quella idealistica e di quella marxista e sociologica, quanto di quella stilistica – agli indirizzi tematici.

Inoltre, negli ultimi vent’anni i principali studiosi di didattica della letteratura (tra cui Ceserani 1999; Giacobazzi 2000; Freddi 2003; Balboni 2004a; Colombo 2005; Giusti 2005; Lavinio 2005a; Pirodda 2005; Stagi Scarpa 2005; Armellini 2008; Baldi 2011; Luperini 2013) sostengono che in Italia i metodi non aderiscano perfettamente agli approcci. Infatti, se le elaborazioni teoriche sul piano dell’educazione letteraria riflettono in modo coerente l’evoluzione delle tre fasi giungendo all’affermazione dell’approccio ermeneutico basato sulla centralità del lettore, ad oggi le applicazioni operative sul piano della didattica della letteratura non risultano aggiornate e appaiono piuttosto variegate.

Sulla realizzazione disomogenea del passaggio dalla centralità dell’autore alla centralità dell’opera, Ceserani (1999: 404) afferma che il metodo strutturalista “è stato introdotto (...) dagli insegnanti giovani, aggiornati sulle moderne metodologie (...), spesso scontenti e polemicisti verso le pratiche didattiche tradizionali” ma che “si tratta, è bene ricordarlo, di una minoranza all’interno della grande massa degli insegnanti”. Giacobazzi (2000: 65) ritiene che “in Italia la svolta proclamata da Jauß sia stata, salvo rare eccezioni, assolutamente ignorata (...) nella prassi didattica scolastica”. A sua volta, Pirodda (2005: 27) sostiene:

In questi ultimi decenni sono stati attribuiti una nuova attenzione e un particolare rilievo alla lettura dei testi, rispetto a una maggiore importanza precedentemente data alla storia letteraria. Ciò almeno nelle dichiarazioni di principio; non so quanto nella realtà didattica, che certo registra pratiche molto differenziate.

Sulla persistenza dell’utilizzo del metodo storicistico dagli anni Ottanta agli anni più recenti, Luperini (2013: 12) afferma che “l’ultimo decennio ha segnato (...) un momento di arretramento e a

volte persino di restaurazione”. Sulla stessa scia, Strada (2004: 4) dichiara che “nella scuola superiore prevale ancora il metodo storicistico”; Armellini (2008: 101) sostiene che “il modello tradizionale dell’educazione letteraria, ancora presente e diffuso nella nostra scuola, è legato all’idea che insegnare letteratura equivalga ad insegnare la storia della letteratura italiana”; Caon (2013: 274) considera che “al triennio della scuola secondaria di secondo grado nella didattica dell’italiano e delle lingue classiche la tradizione prosegue pressoché intatta”. Infine, facendo esplicito riferimento alla normativa (par. 2.4), Lavinio (2005a: 10) scrive:

[...] l’educazione letteraria è stata a lungo identificata con l’insegnamento della sola storia letteraria, nel triennio finale della scuola superiore. Certo, i programmi scolastici, a partire da quelli per la scuola media inferiore del 1979 fino ad arrivare ai *Programmi Brocca* [...], hanno sancito ufficialmente il superamento di tali idee e pratiche tradizionali; esse però persistono ancora oggi in misura forse maggiore di quanto pensiamo. E c’è il rischio che la loro persistenza si allarghi, nel quadro delle [...] *Indicazioni nazionali* che per molti versi sembrano voler riportare la scuola italiana indietro di almeno cinquant’anni.

Sul divario tra l’approccio ermeneutico e il rispettivo metodo, Giusti (2005: 31-32) evidenzia come alla formulazione teorica “non corrisponda un profondo rinnovamento nella prassi pedagogica”. Confrontando l’influenza dello strutturalismo e dell’ermeneutica letteraria sul piano didattico, Colombo (2005: 60) ritiene che quella della seconda sia “molto minore” perché l’approccio ermeneutico è “più spesso dichiarato in generale che tradotto in prassi”, spiegando che “negli apparati esercitativi delle antologie succede invece spesso (...) che [le] questioni interpretative siano poste in termini di “giusto” o “sbagliato””. In totale accordo, Luperini (2013: 50) sottolinea la necessità di una maggiore coerenza tra il piano dell’educazione letteraria e il quello della didattica della letteratura per motivare gli studenti alla letteratura grazie all’ermeneutica letteraria:

Se nella critica letteraria il momento dell’attualizzazione e della valorizzazione è sempre presente ma per lo più fermenta nascosto nel fondo, nella didattica della letteratura esso deve venire allo scoperto. Solo così si può rendere trasparente la dialettica fra passato e presente: non già per appiattire quello su questo ma per conoscere entrambi nella loro peculiarità e nella loro relazione e per rendere così evidente la ragione per cui oggi torniamo a leggere opere di un passato che altrimenti potrebbe sembrare ormai scomparso per sempre.

Infine, sull’applicazione ‘ibrida’ e simultanea dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico associati alle fasi della centralità dell’autore, dell’opera e del lettore, già alla fine degli anni Novanta Ceserani (1999: 402) riconosce che, “nella realtà concreta della scuola italiana, (...) gli insegnanti di letteratura (...) seguono, chi più o chi meno strettamente, chi invece combinandoli fra loro in modo personale, tre diversi modelli di atteggiamento critico e di pratica didattica”. In modo analogo, Strada (2004: 2) afferma che le realizzazioni dei tre metodi sopraccitati “non sono in realtà



necessariamente alternative e spesso, sia nei manuali, sia nella pratica didattica, esse possono essere in vario modo combinate, con un ecletticismo che non è condannabile se è guidato da criteri di ragionata opportunità e non da mera casualità o occasionalità”. In totale accordo, Stagi Scarpa (2005: 24) sostiene che “la situazione reale si presenta a macchie di leopardo” e spiega:

Esistono insegnanti che si dedicano alla sperimentazione di nuovi modelli curricolari e, talvolta, aggiungono all’analisi testuale tecniche di *cooperative learning* per una maggior partecipazione anche affettiva degli studenti all’esperienza letteraria. Ci sono insegnanti che ritengono che il tradizionale approccio storico-cronologico sia il più solido. La maggior parte, infine, si assesta su una posizione di ecletticismo didattico, cercando di non perdere di vista né la storia della letteratura né l’analisi testuale, più spesso seguendo la linea didattica proposta da testi pubblicati.

Di conseguenza, è possibile affermare che nella prassi didattica attuale i metodi non rappresentano fedelmente gli approcci a cui si riferiscono e che le modalità di insegnamento della letteratura risultano piuttosto variegata. Da un lato, si conserva l’eredità passata con il mantenimento della prospettiva diacronica del metodo storicistico e l’attenzione all’analisi testuale del metodo strutturalista, dall’altro si introduce – seppur lentamente – il maggiore protagonismo degli studenti del metodo ermeneutico. Il risultato è il ricorso contemporaneo ai tre metodi didattici, combinati insieme in una forma ‘ibrida’.

### 2.2.1 La centralità dell’autore

A partire dal Romanticismo, l’educazione letteraria e la didattica della letteratura pongono l’autore al centro, in base alla convinzione che le opere costituiscano la massima espressione della sua personalità. Questa idea rappresenta il *trait d’union* dei tre approcci e metodi scelti come più significativi di questa fase. Posto l’*intentio auctoris*, si può dare maggiore rilevanza alla relazione con il periodo storico di riferimento (approccio e metodo storicistico), alla dimensione lirica interiore (approccio e metodo psicologico-lirico) o alle finalità socio-politiche della produzione letteraria (approccio e metodo sociologico-marxista). Per ragioni di sintesi, diamo maggiore spazio alla trattazione del metodo storicistico in quanto risulta essere il più usato nella prassi didattica.

### 2.2.1.1 L'approccio e il metodo storicistico

Sul piano dell'educazione letteraria, nel contesto del Romanticismo e della spinta all'unificazione nazionale, l'attenzione si focalizza sull'autore come 'soggetto storico', ovvero come il grande intellettuale trasmettitore di ideali politici attraverso i propri scritti. Focus dell'educazione letteraria è dunque la ricostruzione della personalità dell'autore e del rapporto vincolante con la realtà storica, politica e sociale in cui vive e produce le opere<sup>20</sup>.

L'affermazione del culto della Nazione e del concetto di letteratura nazionale fanno sì che l'educazione letteraria assuma una funzione patriottica, caricandosi di precise finalità formative, etiche e civili. Nel contesto dell'Unità d'Italia, all'educazione letteraria si conferisce il duplice compito di:

- a. uniformare i 'nuovi' italiani dal punto di vista linguistico, culturale, sociale e politico;
- b. sviluppare il senso di appartenenza alla Nazione attraverso lo studio degli autori tradizionali, delle correnti letterarie e dell'ambiente storico-sociale ad essi corrispondenti.

La selezione delle opere più significative della letteratura italiana si basa su un progetto formativo mirato a fare percepire la graduale costruzione dell'unità nazionale attraverso i testi letterari dalle origini al momento presente. Nella prospettiva storicistica la letteratura è quindi "riflesso della storia del popolo attraverso i secoli – storia che è comunione di ideali, valori, mentalità, slanci, realizzazioni e sofferenze" (Freddi 2003: 13).

Uno dei volumi più rappresentativi della storiografia letteraria è *Storia della letteratura italiana* (1870-1871) di Francesco De Sanctis, Ministro della Pubblica Istruzione, destinato agli studenti delle scuole superiori appartenenti alla classe dirigente, con evidenti finalità formative. In quest'opera le biografie e le produzioni letterarie degli autori italiani più illustri sono presentate cronologicamente, a testimonianza della progressiva formazione della coscienza civile a livello culturale, in anticipo di molto rispetto all'unità nazionale sul piano politico. Il volume si può perciò considerare come la "storia di idealità collettive che trovavano, nella riconquistata unità, un criterio storiografico di misurazione e riproposizione, una «esemplarità»" (Ossola in Freddi 2003: 14). Ferroni (2009: 9) sottolinea sia lo scopo unificante sia il costante rimando di tutti i testi letterari (anche i più lontani nel tempo) al momento presente dell'Unità d'Italia e definisce l'opera come la "percezione suprema dell'orizzonte civile di un'intera tradizione, per il modo in cui mette in gioco

---

<sup>20</sup> Per approfondimenti sull'approccio storicistico in Italia ricordiamo, ad esempio, Pazzaglia (1978); Petronio (1979, 1981); Della Terza (1985a, 1985b); Guglielminetti (1986).

le grandi opere letterarie in rapporto all'intreccio delle situazioni reali, delle personalità degli autori, del tempo, dello spazio, dell'insieme sociale in cui si svolgono". È necessario evidenziare, tuttavia, che il suddetto volume non è esente da contraddittorietà (Ossola in Freddi 2003), in quanto pone in secondo piano i movimenti letterari (come il Barocco e le sperimentazioni retoriche), le personalità artistiche e le opere che più si discostano o contrappongono ad una visione finalistica della storia, a favore della produzione letteraria degli autori ad essa più affini (come Dante o Machiavelli), elevati a modelli esemplari (Colombo 1996b).

In ogni caso, nella *Storia della letteratura italiana* sono presenti i concetti cardine dell'approccio storicistico, ovvero:

- a. l'"estetica storicistica": il valore dell'opera non dipende dall'aderenza a criteri stilistici, retorici o di genere, ma è determinato dal livello di rappresentatività civile rispetto al momento storico-culturale di cui è espressione artistica;
- b. la "filosofia della storia": esiste una ragione alla base dell'evoluzione storica dell'umanità ed è proprio l'idea della nazione a conferire un quadro di unitarietà a tale sviluppo, anche dal punto di vista letterario (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo 2003: 37).

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo storicistico è, ad oggi, il metodo per la didattica della letteratura più longevo in Italia, poiché si utilizza in modo preponderante per quasi due secoli, dal Romanticismo agli anni Settanta del Novecento, ed è tuttora presente nella prassi didattica, seppur in forma ridimensionata e con una funzione propedeutica rispetto ai metodi successivi.

Nel metodo storicistico, la didattica della letteratura equivale all'insegnamento della storia della letteratura. L'attenzione è rivolta alla contestualizzazione storica, alle correnti letterarie e alla presentazione della vita, del pensiero e della poetica dell'autore. L'obiettivo, infatti, è quello di esplicitare le connessioni tra l'epoca storico-culturale di riferimento, le figure dei letterati e la produzione letteraria. Di conseguenza, alla lettura delle opere e alla considerazione delle loro specificità linguistiche e formali si dedicano un interesse e uno spazio secondari.

I manuali sono enciclopedici, nozionistici e strutturati cronologicamente secondo la successione di epoche storiche, di cui si illustrano le principali vicende politiche e sociali, i movimenti culturali e letterari e le personalità degli autori. In quest'ottica, "la periodizzazione letteraria dipende da quella culturale e la periodizzazione culturale dipende da quella storica" (Marchese 1985: 55). Alla presentazione delle coordinate storiche e delle biografie dei letterati segue un'esigua selezione di frammenti delle opere, a titolo esemplificativo dei valori estetici ed etici precedentemente

illustrati<sup>21</sup>.

La lezione si fonda su un modello trasmissivo e monodirezionale del sapere, è frontale e “cattedratica” (Ceserani 1999: 402), si focalizza sulla storia letteraria nazionale e sui valori civili e morali sottostanti e si struttura nei seguenti passaggi:

- a. spiegazione del contesto storico, culturale e letterario dell’epoca;
- b. presentazione della biografia, del pensiero e della poetica dell’autore;
- c. lettura di una selezione limitata di testi esplicativi dei contenuti studiati (Stagi Scarpa 2005).

L’insegnante svolge il ruolo di interprete illustre dei principi tradizionali e postunitari, è un “custode (...) dei valori culturali” (Stagi Scarpa 2005: 23), un rappresentante “del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico” (Luperini 2008: 255), un “trasmettitore di conoscenze, un depositario di valori da trasferire” (Rigo 2014: 12).

Agli studenti, considerati dei contenuti vuoti da riempire, si richiede l’esclusiva memorizzazione e ripetizione dei contenuti. Sulla totale passività e assenza di rielaborazione critica, Ceserani (1999: 402) afferma – con, a nostro parere, significative reiterazioni<sup>22</sup>:

È sempre un *discorso* che parte dalla cattedra, diretto singolarmente a ciascuno degli allievi. Questi sono chiamati ad assimilarlo e a ripeterlo nelle interrogazioni e nelle prove scritte. È, spesso, un *discorso* modellato su un altro *discorso*, così come le prove degli allievi sono *discorsi* modellati su quel *discorso*. Il manuale, infatti, dà esempi, nelle sue pagine, di *discorsi* simili, che hanno di solito per oggetto la definizione concettuale di periodi storici o scuole letterarie, i fatti esterni della vita degli autori, delle loro concezioni del mondo e prese di posizione ideologica, le storie e le vicende delle opere e un sunto del loro contenuto, e così via.

Come evidenzia Stagi Scarpa (2005), in Italia questo metodo si applica alla didattica della letteratura sia italiana sia straniera. Anche l’insegnamento della letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese, infatti, consiste nella storia delle rispettive letterature e alla lettura di una ridotta selezione di estratti delle opere.

La questione della storiografia letteraria rappresenta tutt’oggi un tema complesso. A partire dalla seconda metà del secolo scorso, sono state espresse diverse considerazioni critiche al riguardo. Ad esempio, Wellek e Warren (1949, citaz. dalla trad. it. 1956: 355) sostengono che “la maggior parte delle storie della letteratura sono o delle storie della civiltà oppure delle raccolte di saggi critici: le une son sì delle storie ma non della letteratura, le altre parlano certo d’arte, ma non sono delle

---

<sup>21</sup> Tra i manuali di letteratura italiana basati sul metodo storicistico indichiamo, ad esempio, *Disegno storico della letteratura italiana* di Sapegno (1949, Firenze, La Nuova Italia); *L’attività letteraria in Italia* di Petronio (1964, Palermo, Palumbo); *Storia della letteratura italiana* di Salinari e Ricci (1969, Roma-Bari, Laterza).

<sup>22</sup> Il corsivo è nostro.

storie”. Barthes (1963, citaz. dalla trad. it 1972: 96) afferma che la storia letteraria “ha di storia soltanto il nome. È una sequenza di monografie ciascuna delle quali (tolta qualche eccezione) tratta di un autore studiandolo per se stesso. La storia, qui, non è altro che una successione di uomini soli; detto in sintesi, non è una storia, è una cronaca”. Asor Rosa (1982: 18) scrive che “la riduzione della letteratura alla storia (...) ha comportato (...) inconvenienti non piccoli: tra i più gravi, la perdita di identità del fenomeno letterario, la sua dissoluzione nel flusso indistinto ed eterogeneo degli avvenimenti storici, la quasi totale trascuratezza dei suoi aspetti più specificamente segnico-formali”. Infine, Mengaldo (1999: 87-93) condanna la storia letteraria in quanto:

[...] abitua all’idea sballatissima che il vero sapere sia quello estensivo [...], abitua all’idea distruttiva che il sapere sia una serialità di notizie [...], rappresenta l’esempio perfetto di insegnamento [...] autoritario e antidemocratico per la buona ragione che una parte delle notizie che propone è incontrollabile da parte dello studente [...], crea distorsioni culturali avendo ricorso, talvolta, a delle sopravvalutazioni o a delle sottovalutazioni [...], induce un’idea troppo lineare e monodirezionale del tempo [...] entro cui si svolgono i fatti letterari, mentre sappiamo che per questi, come per ogni evento storico, si mescolano linearità e ritorno all’indietro, circolarità [...], sottrae spazio e possibilità per quello che dovrebbe essere lo scopo capitale dello studio letterario [...]: la lettura dei testi.

Pur presentando delle caratteristiche vantaggiose, il metodo storicistico non è esente da criticità. Tra gli aspetti positivi che lo contraddistinguono è possibile individuare:

- a. la definizione di una chiara cornice storica, sociale e culturale in cui poter collocare i movimenti letterari, le vite degli autori e l’evoluzione del loro pensiero attraverso le opere;
- b. la presa di consapevolezza dell’influenza delle circostanze storiche sulla personalità dei letterati e sulla rispettiva produzione letteraria;
- c. l’individuazione dei riferimenti storici, culturali e biografici nelle opere e la riflessione sulla loro relazione con le figure che le hanno scritte e i periodi in cui si sono diffuse.

Tra gli aspetti negativi che caratterizzano il metodo storicistico si possono rilevare:

- a. il numero limitato di opere presenti nei manuali;
- b. la brevità dei frammenti letterari ivi riportati;
- c. la maggiore rilevanza data ai contenuti ideologici e astratti, relativi agli eventi storici e alle biografie degli autori, rispetto al contatto diretto con le opere, alla lettura dei testi e alla considerazione delle loro specificità letterarie;
- d. lo studio mnemonico dei contenuti da parte degli studenti e la conseguente mancanza di rielaborazione critica che ne inficia lo sviluppo di giudizi autonomi e di riflessioni personali;

- e. il carattere anacronistico dello stesso metodo, dovuto all'evolversi delle circostanze storiche rispetto alla situazione puntuale e passata dell'unificazione nazionale. Se la visione di De Sanctis coincide con l'identificazione della letteratura come unico veicolo di trasmissione culturale, l'imprescindibile ruolo civile e sociale dell'insegnamento letterario e la formazione rivolta alla sola classe dirigente, a partire dagli anni Settanta la letteratura smette di rappresentare l'esclusiva fonte di contenuti culturali e l'ideale della nazione non costituisce più la priorità della formazione, pensata in prospettiva democratica per la totalità degli studenti (Ceserani 1999; Luperini 2008; Rigo 2014).

Nonostante le criticità e per quanto ridimensionato, in Italia il metodo storicistico non è stato del tutto eliminato dalla prassi didattica e la storia della letteratura continua ad essere parte integrante, sebbene non più esclusiva, dell'insegnamento. Per giustificare questa situazione e il fatto che "in pochi altri paesi si ha una produzione così ampia di storie della letteratura", Ceserani (1999: 338) afferma che in Italia la storiografia letteraria deve essere intesa sia come "vocazione", in quanto "caratteristica tradizionale del sistema culturale italiano", sia come "dovere", per le richieste editoriali che procedono in questa direzione:

Ciò avviene sia per ragioni interne, e cioè per un forte orientamento, quasi una vocazione speciale, dei nostri studi letterari verso l'attività storiografica, sia per ragioni esterne, e cioè per le esigenze del mercato editoriale, soprattutto di quello destinato nel mondo scolastico, nel quale [...] continua a essere molto forte la richiesta di manuali di storia letteraria, sia di quella italiana sia di quelle straniere.

In ogni caso, dai critici letterari sono giunte delle possibili risoluzioni. Secondo Barthes (1963, citaz. dalla trad. it. 1972: 102) la storiografia letteraria è consentita solo se "si situa sul piano delle funzioni letterarie (produzione, comunicazione, consumo) e non sul piano degli individui che le hanno esercitate", quindi quando "essa si fa sociologica, se si interessa alle attività e alle istituzioni, non agli individui". Genette (1972, citaz. dalla trad. it. 1976: 14-18) afferma che la storia della letteratura è valida se diventa "storia delle circostanze, delle condizioni e delle ripercussioni sociali del fatto letterario" o se dei testi letterari si focalizza su "gli elementi trascendenti alle opere e costitutivi del gioco letterario", ovvero "i codici retorici, le tecniche narrative, le strutture poetiche". Mengaldo (1999: 87-93) antepone la lettura dei testi alla considerazione delle coordinate storiche di riferimento e presenta la possibilità di sostituire la tradizionale storia della letteratura con la "lettura approfondita di grandi classici (...) attorno ai quali si può e si deve ricostruire il necessario clima storico e anche (...) il clima letterario (fonti e magari derivati, correnti e tipi letterari implicati, testi con cui sia utile un confronto differenziale, ecc.)". Sulla stessa scia, Luperini (2013: 55) difende

l'utilità della storicizzazione e dello studio della relazione tra le opere, la poetica degli autori e le correnti letterarie coeve per realizzare “una lettura letterariamente educata” dei testi e non restare “all'interno di un soggettivismo casuale, impressionistico o “selvaggio””. Al contempo, però, lo studioso sottolinea la necessità di ristrutturare il ruolo e lo spazio della storiografia letteraria, che può subentrare solo in seguito alla lettura delle opere per guidare gli studenti nell'interpretazione dei significati passati: “bisogna evitare che tale quadro storico-culturale-letterario resti disgregato, ridotto a una gamma di dati enciclopedici scissi fra loro e separati dalla concretezza testuale” (Luperini 2013: 56).

#### 2.2.1.2 L'approccio e il metodo psicologico-lirico

Sul piano dell'educazione letteraria, all'inizio del Novecento l'attenzione è rivolta alla centralità dell'autore per ragioni non più storico-nazionali bensì psicologico-liriche. L'influenza delle teorie psicanalitiche di Freud ed estetiche di Croce conducono al superamento dello storicismo e ad un nuovo interesse per la dimensione psicologica e per la sensibilità individuale dell'autore, inteso rispettivamente come ‘soggetto psicologico’ e ‘soggetto lirico’<sup>23</sup>.

Nella prima metà dell'Ottocento, Saint-Beuve inaugura l'‘approccio biografistico’, basato sull'idea che il testo letterario sia piena espressione dell'individualità di chi l'ha prodotto e, dunque, che la conoscenza della vita dell'autore sia imprescindibile per accedere alla piena comprensione dell'opera. In tale approccio la centralità dell'autore si manifesta con l'interesse predominante per la ricostruzione della personalità a discapito della produzione letteraria, che passa quindi in secondo piano (Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato 2016).

Tale posizione è ripresa nel primo Novecento, soprattutto in Francia, dalla critica psicoanalitica di derivazione freudiana, finalizzata ad investigare le pulsioni affettive ed irrazionali che si celano dietro all'immaginazione letteraria. Mediante l'applicazione delle tecniche psicanalitiche, si indagano i meccanismi di funzionamento dell'inconscio dell'autore prendendo in esame la vita e le opere. Tuttavia, gli esiti dell'approccio psicoanalitico per l'educazione letteraria sono definiti “dubbi e incerti” (Ceserani 1999: 71) e le proposte di analisi sono spesso giudicate “spericolate” (Suitner 2004: 108) e “fantasiose” (Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato 2016: 19). Il rischio, infatti, è quello di interpretare i testi letterari ricercandone esclusivamente i sintomi psichici dell'autore (sogni, lapsus, ossessioni ecc.), peraltro senza la presenza di quest'ultimo, impossibilitato a

---

<sup>23</sup> Per approfondimenti sulla critica psicoanalitica citiamo, ad esempio, Bodei (1974); Desideri (1975); Pagnini (1975); Rella (1977); Lavagetto (1985). Per approfondimenti sulla critica crociana rimandiamo, ad esempio, a Puppo (1974); Guglielminetti e Zaccaria (1980); Givone (1988); Briganti (1990); Muzzioli (2003); Suitner (2004); Romani (2005).

partecipare alla ricostruzione psicoanalitica di quanto scritto.

L'interesse biografico per l'autore può comunque considerarsi efficace per spiegare i passaggi poco chiari, misteriosi o allusivi, soprattutto nelle composizioni poetiche. In questo senso, la psicanalisi può essere un strumento critico utile per comprendere gli indizi disseminati nelle opere. A questo proposito, ricordiamo la 'psicocritica' di Mauron (1963), secondo cui è possibile ricostruire il 'mito personale' di ogni autore (l'inconscio) attraverso l'individuazione delle 'metafore ossessive' (le immagini ripetute) in diversi estratti letterari, poi sovrapposte e inserite all'interno di un unico sistema di senso corrispondente al carattere dell'autore.

Differente è il superamento dell'approccio storicistico attuato da Croce nell'*Estetica come scienza dell'espressione e della linguistica generale* (1902), in cui giunge alla concezione dell'educazione letteraria come 'intuizione lirica' o 'pura' e 'immaginazione poetica'. La massima attenzione è rivolta all'autore e alla singolarità della sua produzione artistica, in quanto tra personalità e capacità espressiva esiste un rapporto di identificazione: "lo stile non è altro che l'espressione del poeta e la sua anima stessa" (Croce in Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato 2016: 82).

L'estetica crociana si fonda sui principi di:

- a. identità tra 'intuizione' ed 'espressione': l'attività estetica non è concettuale (basata su procedimenti logici e razionali), ma intuitiva (prodotto di spinte irrazionali interiori che precedono la formulazione del pensiero cosciente) e linguistica (esprimibile attraverso scelte linguistiche soggettive);
- b. autonomia della poesia: l'opera non si può né storicizzare né considerare un prodotto culturale, ma si deve intendere come risultato estetico unico ed irripetibile nell'unione di forma e contenuto, svincolato dal tempo e dallo spazio;
- c. distinzione tra 'poesia' e 'non poesia': la 'poesia' corrisponde al 'bello' e all'arte come espressione estetica e filosofica pura, la 'non poesia' è tutto ciò che resta dell'attività letteraria subordinata alla 'poesia', ovvero le parti dell'opera che svolgono la funzione didascalica di collegamento tra le sezioni 'poetiche', i generi letterari e le componenti storiche, sociali e culturali (Muzzioli 2003).

Sul piano della didattica della letteratura, nel metodo psicologico-lirico la didattica della letteratura si identifica con l'analisi estetica'. A differenza del precedente metodo storicistico, le opere non si devono interpretare a partire dagli elementi contestuali esterni, ma si possono apprezzare solamente a livello estetico attraverso l'immedesimazione con gli autori e la considerazione degli elementi soggettivi presenti (componenti psicologiche e tematiche). Dato che i testi letterari corrispondono



all'espressione degli impulsi interiori di coloro che li hanno prodotti, è necessario che gli studenti ricerchino una sorta di compartecipazione.

L'unicità che deriva dalla considerazione di ogni opera determina l'impossibilità di esprimere un giudizio estetico oggettivo e comparabile con i diversi testi letterari e i relativi autori considerati. In questa prospettiva, la storia della letteratura è possibile solo se intesa come una serie di monografie che valorizzano la singolarità delle opere e l'individualità degli autori che le hanno realizzate.

### 2.2.1.3 L'approccio e il metodo sociologico-marxista

Sul piano dell'educazione letteraria, dagli anni Venti agli anni Settanta del Novecento, con l'approccio sociologico-marxista si introducono dei cambiamenti riguardanti l'ideologia di riferimento, i destinatari dell'insegnamento e la concezione della storia della letteratura<sup>24</sup>.

In contrapposizione all'estetica crociana, si ripropone l'importanza della contestualizzazione storica, reinserendo le opere nella dimensione storico-sociale e considerando gli autori all'interno dei gruppi di intellettuali politicamente schierati.

Rispetto al precedente storicismo, si individuano delle nuove finalità, poiché si modificano le circostanze storiche, politiche, sociali e culturali in cui si collocano l'insegnamento della letteratura e i propri destinatari. La diffusione del Positivismo, che riprende dal Romanticismo la teoria dell'esistenza di uno 'spirito' letterario tipico di ogni nazione, ed il carattere sempre più di 'massa' della società (e nello specifico della scuola) determinano l'esigenza di recuperare la tradizione culturale borghese in una prospettiva critica, indirizzata non più all'élite capitalistico-borghese bensì alle masse giovanili. L'obiettivo è quello di recuperare la coscienza storico-culturale passata per sostenere la spinta al cambiamento richiesto dalla classe operaia e dalle nuove generazioni (Petronio 1970; Asor Rosa 1982; Armellini 1987).

L'approccio sociologico-marxista ripropone la centralità della storia della letteratura in una prospettiva materialistica legata alle teorie di Marx ed Engels, tale per cui la storia si fonda e si sviluppa su basi sociali (la lotta di classe) ed economiche (i rapporti di produzione). Se nella terminologia marxista le coordinate economico-sociali del mondo rappresentano la 'struttura' e le manifestazioni culturali ne costituiscono la 'sovrastruttura', anche la letteratura deve essere considerata a partire dagli elementi socio-economici di cui è rappresentante e si deve esprimere mediante testi eticamente, socialmente e politicamente impegnati finalizzati a formare i propri

---

<sup>24</sup> Per approfondimenti sulla critica sociologica-marxista citiamo, ad esempio, Lukács (1953); Jameson (1971); La Torre (1971); Prestipino (1974); Gramsci (1975b); Eagleton (1976); Petronio (1979).

fruttori (Muzzioli 2003). In quest'ottica, i testi letterari si ritengono strumenti di azione politica ed è fondamentale considerare lo *status* sociale e l'ideologia degli autori, che si rispecchiano inevitabilmente nella produzione letteraria.

Per tali ragioni, la valutazione del testo letterario non può limitarsi al giudizio estetico riferito all'opera nella sua singolarità, ma deve riguardare soprattutto il suo valore storico e politico. A tal riguardo, Muzzioli (2003: 116) si riferisce alla "politicità della letteratura", che privilegia una lettura sociale dell'opera a discapito della componente estetica, notevolmente ridimensionata e a rischio di strumentalizzazione. A tal proposito, Muzzioli (2003: 116) afferma:

[...] il valore estetico, semplicemente messo in secondo piano ma non passato al vaglio della critica, cacciato dalla porta si riaffacciava dalla finestra in forma di residuo "estetistico" assai frequente nella pratica dei critici di ispirazione marxista. Del resto, se il giudizio che si dà di un'opera è: "bella ma reazionaria", ciò equivale ad ammettere che il giudizio politico negativo non riesce ad escludere il giudizio estetico positivo. L'opera, se pure è reazionaria, nondimeno rimane "bella". Il piacere estetico, confinato nella sua "zona franca", sopravvive intatto, con la conseguenza di limitare gravemente la portata della critica dell'ideologia.

Il tema della contrapposizione tra la dimensione politica e quella estetica nella letteratura è stato al centro delle riflessioni dei maggiori critici marxisti del Novecento. Ad esempio, in *Teoria del romanzo* (1920) Lukács sostiene che i grandi testi letterari sono quelli realistici poiché ricostruiscono fedelmente le dinamiche-sociali di una data epoca senza che la finalità politica della letteratura sfoci in propaganda. A sua volta, in contrapposizione con la critica di stampo sovietico basata sul rapporto di dipendenza del valore estetico da quello politico dell'opera, nei *Quaderni del carcere* (1975a) Gramsci separa i due ambiti. Oltre a rivalutare il ruolo della cultura e ad identificare gli intellettuali come educatori e non solo come funzionari politici, Gramsci differenzia la critica estetica, fondata sulla considerazione stilistico-formale dei testi letterari, da quella politica, centrata sui loro contenuti.

Le novità introdotte dall'approccio sociologico-marxista riguardano principalmente:

- a. la considerazione della nuova tipologia di destinatari scolastici;
- b. la valutazione dei significati politici del testo letterario;
- c. lo studio delle relazioni tra gli autori, le opere e la società.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo sociologico-marxista rivalorizza lo studio della contestualizzazione storica e della personalità degli autori politicamente schierati a partire dalla nuova necessità di connettere le opere e i letterati alla dimensione socio-economica che rappresentano. In quest'ottica, la didattica della letteratura si identifica con l'insegnamento della

“storia sociologica della letteratura” (Stagi Scarpa 2005: 24).

Nonostante l’evoluzione ideologica per effetto delle mutate coordinate storiche, politiche, sociali e culturali, la strutturazione della lezione, i manuali, il ruolo del docente e i compiti richiesti agli studenti restano ancorati alla tradizione storicistica. Alle opere, presentate sotto forma di brevi estratti, continua ad essere dedicato uno spazio limitato. La lettura corrisponde al momento conclusivo della lezione, poiché è finalizzata a dimostrare quanto già presentato sul periodo storico, sociale ed economico e sull’ideologia politica degli autori, a cui si dedica la maggior parte della lezione. La letteratura diventa “un repertorio di documenti storici e testimonianze sociali: in sostanza un pretesto per parlare d’altro” (Armellini 1987: 26). I manuali seguono un percorso cronologico e contengono delle letture prevalentemente politiche delle opere, tralasciandone la valorizzazione estetica e lo sviluppo delle competenze di lettura e di rielaborazione personale degli studenti. La lezione continua ad essere frontale e a basarsi sulla modalità trasmissiva dei contenuti da parte del docente. Agli studenti si chiede di memorizzare e ripetere i contenuti in modo acritico.

### 2.2.2 La centralità dell’opera

La persistenza dei vincoli tra l’opera e la storiografia letteraria che rischiano di mettere in secondo piano la prima a favore di quest’ultima porta all’affermarsi di una nuova fase per l’educazione letteraria, con lo spostamento dalla centralità dell’autore (*intentio auctoris*) alla centralità dell’opera (*intentio operis*). Dagli anni Venti agli ultimi decenni del Novecento l’educazione letteraria e la didattica della letteratura ruotano attorno al testo letterario, perciò i ruoli dell’autore e della storia sono fortemente rivoluzionati.

I principali approcci e metodi di questa fase mostrano un’evoluzione nella realizzazione della centralità del testo letterario: dalle prime formulazioni (approccio e metodo formalistico), alla piena teorizzazione (approccio e metodo strutturalista), fino alla considerazione del ruolo del lettore nel pur sempre indiscusso predominio del testo letterario (prospettiva interpretativa dell’approccio e del metodo semiotico). Per esigenze di sintesi, consideriamo principalmente il metodo strutturalista, poiché maggiormente rappresentativo di questa fase sul piano operativo.

#### 2.2.2.1 L’approccio e il metodo formalistico

Sul piano dell’educazione letteraria, con la nascita del formalismo russo negli anni Venti si verifica

lo spostamento dalla centralità dell'autore (*intentio auctoris*) alla centralità del testo letterario (*intentio operis*), considerato nella sua autonomia, oggettività e atemporalità rispetto alle discipline storiche, psicologiche e politiche intrecciate alle opere secondo le direttive dei precedenti approcci<sup>25</sup>.

Punto di partenza dell'approccio formalistico sono le teorie sul linguaggio che Saussure elabora in *Corso di linguistica generale* (1916) che, in estrema sintesi, possono ricondursi alla distinzione tra *langue* (linguaggio sociale, fondato su regole condivise da una comunità) e *parole* (linguaggio individuale, frutto di elaborazioni personali e potenzialmente creative); tra significante (forma) e significato (contenuto), compresenti nel segno linguistico; tra descrizione sincronica (caratteristiche del linguaggio in una data epoca) e diacronica (evoluzione del linguaggio nel tempo).

Su queste basi, che determinano lo sviluppo di una particolare sensibilità nei confronti dell'analisi linguistica, nasce la critica formalistica, organizzata in diversi circoli tra Mosca e Pietroburgo e rappresentata in particolar modo dalle teorie di Jakobson, Šklovskij, Tynjanov e Propp.

Tra i principi essenziali dell'approccio formalistico è possibile identificare:

- a. la distinzione tra linguaggio ordinario e linguaggio letterario: a differenza del primo, orientato al raggiungimento di obiettivi comunicativi attraverso l'uso di parole fondato su norme sociali comuni, il linguaggio letterario è autoriflessivo (fine a se stesso) e ospita una serie di 'scarti' o 'deviazioni' che costituiscono la 'funzione poetica' (Jakobson 1963), tale per cui l'attenzione al significante è prevalente rispetto a quella per il significato (cap. 1);
- b. il testo letterario non rappresenta una porta di accesso alla conoscenza del mondo, ma è interamente focalizzato su se stesso: lo studio dell'opera consiste nell'attenzione ai procedimenti formali che la costituiscono (come l'intonazione, l'andamento ritmico e le figure retoriche), al fine di comprenderne la struttura e di individuare le relazioni oggettive tra le sue componenti;
- c. l'obiettivo dell'educazione letteraria è quello di presentare i testi letterari in modo neutro, dettagliato e indipendente dal contesto storico e dall'autore. Se il compito dei formalisti "non è valutare, ma spiegare com'è fatto un testo", il ruolo del critico è "dar conto del funzionamento dei meccanismi testuali" (Muzzioli 2003: 90).

Per queste ragioni, il ricorso alla linguistica per identificare le regole che stanno alla base del linguaggio letterario comporta la fuoriuscita dal puro ambito della critica letteraria e l'istituzione

---

<sup>25</sup> Per approfondimenti sulla critica formalistica ricordiamo, ad esempio, Erlich (1954); Todorov (1965); Ambrogio (1968); Jameson (1972); Ferrario (1977); Steiner (1984).

della cosiddetta “scienza della letteratura” (Jakobson 1973, in Freddi 2003: 17). Emblematica, in tal senso, è la *Morfologia della fiaba* di Propp (1928), in cui lo studio delle funzioni dei personaggi in un *corpus* di fiabe russe di magia consente di ricondurre i diversi avvenimenti e aspetti strutturali ad un unico schema esplicativo della totalità degli sviluppi narrativi delle fiabe.

Sul piano della didattica della letteratura, con il metodo formalistico si inaugura una nuova attenzione per il linguaggio letterario e la combinazione degli elementi formali nelle opere. La didattica della letteratura consiste nell’insegnamento delle conoscenze e delle competenze per realizzare un’analisi scientifica, oggettiva e sincronica delle opere considerate nella loro autosufficienza, al di là dei legami con la storia e con gli autori.

Se questo metodo rappresenta l’opportunità di migliorare le tecniche descrittive degli aspetti linguistici e retorici che contraddistinguono la letterarietà delle opere, rischia allo stesso tempo di ridurre la didattica della letteratura all’individuazione di una sterile lista dei meccanismi formali (struttura metrica, andamento ritmico, relazione tra fabula e intreccio ecc.), perdendo di vista una valutazione più completa e profonda dei testi letterari. A tal proposito, Suitner (2004: 43) afferma che “si può pensare che smontando un oggetto lo si conosca meglio, ma nel caso della letteratura se ne conosce solo il meccanismo tecnico (...). L’effetto estetico è qualcosa di più complesso, non riducibile all’analisi della sola forma”.

#### 2.2.2.2 L’approccio e il metodo strutturalista

Sul piano dell’educazione letteraria, le teorie formaliste raggiungono piena definizione ed affermazione evolvendosi nell’approccio strutturalista, che si diffonde in Italia tra il 1960 e il 1975. Considerata la continuità tra le due correnti critiche, lo strutturalismo si può definire come “una delle varie manifestazioni della critica formalista del Novecento” (Suitner 2004: 34)<sup>26</sup>.

Come i precedenti approcci, lo strutturalismo si afferma in concomitanza con una determinata situazione storico-culturale. In accordo con le correnti artistiche della prima metà del Novecento (futurismo e neoavanguardie), presenta una rottura con le tradizioni critiche precedenti (ad esempio, con il ridimensionamento della storia) e una nuova attenzione ai tratti formali delle opere. Difatti, è finalizzato all’analisi oggettiva dei meccanismi di funzionamento, delle funzioni espressive e delle caratteristiche letterarie che rendono tale un testo, distinguendolo da altri prodotti non specificatamente letterari. A tal riguardo, Jakobson (1973: 15) scrive: “oggetto della scienza della

---

<sup>26</sup> Per approfondimenti sulla critica strutturalistica citiamo, ad esempio, Segre (1965); Avalle (1970); Jameson (1972); Marchese (1974); Scholes (1974); Culler (1975); Galan (1984); Lodge (1986).

letteratura non è la letteratura, ma la letterarietà, cioè ciò che di una data opera fa un'opera letteraria”.

In realtà, già dalla fine degli anni Venti i linguisti del Circolo di Praga (tra cui lo stesso Jakobson) si interessano al significato strutturale del linguaggio, tanto che il termine ‘struttura’ compare nelle *Tesi del '29*. Come il linguaggio letterario, anche il testo letterario è inteso come una struttura autonoma composta da singoli elementi correlati in modo funzionale tra loro per creare un preciso sistema logico-formale. I critici strutturalisti si propongono di ‘smontare’ le opere nei singoli elementi, individuare le funzioni costanti e le reciproche relazioni e ridurle ad un modello essenziale, necessario per catalogarle a seconda delle loro peculiarità di genere. A questo proposito, esemplificativa è la narratologia, un filone di studi di matrice strutturalista basato sull’analisi del racconto che ha come modello lo studio sulle fiabe di Propp (1928) e come massimo rappresentante Genette, autore del *Discorso del racconto* (1972) centrato sull’analisi rigorosa e scientifica dell’enunciazione e del tempo narrativo nella *Recherche* di Proust.

Anche il termine ‘testo’ nasce nel contesto dello strutturalismo con un significato più circoscritto rispetto all’uso comune. Se oggi si intende in modo neutro e come sinonimo di opera, volume o libro, nella prospettiva strutturalista rappresenta “un’orditura, un ordine, una intelaiatura (...) una struttura coerente di forme che il critico deve studiare” (Luperini 2002: 63). In linea con il concetto di ‘struttura’, *textus* indica infatti “ciò che è intessuto e intrecciato, suggerisce (...) l’idea di una combinazione di elementi preesistenti” (Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato 2016: 193). *L’intentio operis*, perciò, si fonda sulla convinzione che la struttura coerente delle forme sia *in re*, ovvero solo all’interno dell’opera, e che non possa provenire da fonti esterne come l’autore, il contesto storico o il lettore.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo strutturalista risulta essere uno tra i metodi più usati negli ultimi decenni. Dopo essere stato introdotto negli anni Ottanta, continua tutt’oggi ad essere impiegato nella prassi didattica seppur in una forma ‘ibrida’ con il precedente metodo storicistico.

La didattica della letteratura si identifica con l’insegnamento degli strumenti di analisi e decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche delle opere. Il testo letterario è colto nella sua autonomia e nelle sue leggi interne in una dimensione atemporale e indipendente dai legami con la storia e con l’autore, è un “oggetto linguistico da smontare, da decodificare, da collocare nella pluralità e “differenza” dei vari codici in cui si organizza la comunicazione linguistica di una società” (Ossola, 1979: 114). L’obiettivo consiste nel guidare gli studenti a diventare sempre più autonomi nel descrivere i testi in modo oggettivo, scientifico e sincronico.

Una delle innovazioni maggiori corrisponde al ridimensionamento della storiografia letteraria a

favore di una relazione più diretta tra i testi e gli studenti. Alle tradizionali storie della letteratura, in cui sono presenti frammenti di opere spesso manipolati, si preferisce la lettura integrale di testi poetici o narrativi scritti in periodi più recenti, per evitare eccessive distanze linguistiche e culturali, o appartenenti a generi letterari altamente regolati, come le fiabe di magia studiate da Propp (1928). Nei manuali si introducono diverse tipologie di generi letterari, sezioni narratologiche e schede-guida per l'analisi testuale (Rigo 2014). In Italia, tuttavia, la presentazione degli elementi di analisi testuale (come le sei funzioni di Jakobson, la distinzione tra significato e significante e l'elenco degli 'scarti' letterari) è integrata – più che sostituita – alla tradizionale spiegazione storico-cronologica e biografica ed è seguita dalla lettura delle opere, presentate in forma più estesa (Armellini 1987)<sup>27</sup>. Ad esempio, il manuale *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento* di Segre e Martignoni (1992) può definirsi una storia-antologia in cui, lungo l'asse cronologico, si offre una sintesi tra la periodizzazione storica e il contatto diretto con i testi, accompagnati da schede linguistiche e stilistiche.

La lezione è dedicata alla pratica dell'analisi testuale, è focalizzata sullo studio degli elementi linguistici e dei procedimenti stilistici ed è caratterizzata da esercizi di tipo narratologico e metrico per l'esame della struttura interna delle opere, in cui si tralasciano i collegamenti esterni con la cornice storico-culturale e con la personalità dell'autore. Il contesto è meno tradizionale rispetto al metodo storicistico ma è comunque rigoroso: “siamo in un laboratorio, idealmente a struttura centralizzata”, l'atteggiamento “vuole essere scientifico e mira al rilevamento di fenomeni descrivibili, misurabili e valutabili”, la premessa “è che esiste, di ogni testo, una decodifica corretta, un'analisi esatta” (Ceserani 1999: 403-404).

L'insegnante è un tecnico specializzato, 'freddo' trasmettitore degli strumenti di analisi e decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche del testo. Rispetto al metodo storicistico, quindi, “scende dalla cattedra [e] indossa il camice bianco dello scienziato” (Ceserani 1999: 403).

Agli studenti non è più chiesto di ripetere le informazioni preconfezionate dal docente ma di svolgere gli esercizi di analisi testuale su cui sono valutati, con l'obiettivo di diventare sempre più autonomi nell'utilizzo degli strumenti di decodifica, misurazione e rilevamento degli elementi linguistici e retorici. In questo modo, “da una didattica centrata sui *contenuti* si passa così a una didattica centrata sulle *abilità*” (Armellini 2008: 39).

In Italia il metodo strutturalista può essere impiegato per la didattica della letteratura italiana e straniera. Tra i vantaggi che può rappresentare per lo studio della letteratura inglese, spagnola,

---

<sup>27</sup> Tra i manuali di letteratura italiana fondati sul metodo strutturalista, per quanto nella sua versione 'ibrida' perché coniugata con il precedente storicismo, ricordiamo *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento* di Segre e Martignoni (1992, Milano, Mondadori); *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria* di Guglielmino e Grosser (1992, Milano, Principato); *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo* di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria (1995, Torino, Paravia).

tedesca e francese è possibile rilevare l'utilizzo di esercizi mirati alla comprensione linguistica delle opere, propedeutici alle successive attività di analisi testuale (Stagi Scarpa 2005).

In ogni caso, il metodo strutturalista raccoglie pareri divergenti da parte dei critici. Ad esempio, Terracini (1980: 113) ne avvalorava il carattere formativo e afferma:

Come attivazione dell'intelligenza dei destinatari [...] nella scuola, l'insegnamento della letteratura – se sta per fortuna perdendo quel ruolo centrale di disciplina formativa che aveva una volta come spazio onnicomprensivo per una chiacchiera [...] sulla storia, la società, la psicologia, i valori e lo spirito – può recuperare [...] una nuova centralità.

Sulla stessa linea, Mengaldo (1977: 174-175) valorizza la natura empirica dello strutturalismo che comporta “una nozione fabbrile dell'opera letteraria e dell'opera d'arte in generale, opposto alla ancora corrente concezione romantico-borghese dell'arte come *quid* misticamente ineffabile”. Di parere opposto è invece Berardinelli (1978: 53, 58-59), secondo cui la tendenza strutturalista rischia di stravolgere l'esperienza della lettura:

L'atto elementare per cui qualcuno si avvicina a qualcosa di scritto, in una concreta situazione, con tutte le sue spurie motivazioni psicologiche e sociali, e comincia a leggere [...] viene interdetto e svalutato. [...] Ingenuo e volgare è leggere una poesia sulla guerra o sull'amore per capire meglio la guerra o l'amore. Quello che si deve cercare non è il brutto messaggio, o il superficiale contenuto, ma lo “specifico funzionamento formale del testo” [...]. La scienza del testo deve ignorare e sradicare nel lettore l'intreccio dei suoi interessi e delle sue motivazioni. La bonifica che vuole intraprendere nella testa di chi vuole attrezzarsi a leggere secondo rigore, finisce per stabilirvi un ordine mortale. [...] Se però gli studenti non sono trasformati in efficienti analisti del testo, un risultato comunque si ottiene: la spinta a leggere romanzi e poesie, invece di essere rafforzata e liberata viene inibita. Perché leggere, se non si è in grado di trasformare un libro in una formula?

In totale accordo, Brioschi (1983: 192) identifica l'insegnamento letterario di matrice strutturalista con una mera esercitazione linguistica e sostiene:

[...] se la letteratura è solo una funzione del linguaggio, non è nemmeno quella più importante. Ciò che conta è l'“educazione linguistica”, o meglio l'“educazione alla comunicazione” [...] e il privilegio umanistico concesso alla letteratura costituisce semmai un ostacolo al raggiungimento di tale obiettivo; sarà allora prudente (se proprio si deve) insegnarla il meno possibile, come un'imbarazzante appendice, assicurandosi che l'utente segua accuratamente le avvertenze e le precauzioni del caso.

A sua volta, Ceserani (1999: 404) riconosce l'“importantissimo lavoro di svecchiamento delle strutture e dei programmi” svolto dal metodo strutturalista, per quanto consideri anche “un certo riduzionismo culturale e la formazione di pratiche un po' meccaniche e ripetitive” assieme al “proliferare di una manualistica divulgativa piena di schemi, grafici, astrusità terminologiche”.



Infine, Luperini (2013: 91) riconosce l'utilità dei modelli descrittivi-narratologici ma allo stesso tempo definisce il metodo strutturalista come "un vero e proprio diluvio di schemi e di schemini, di frecce e freccette, di formule matematiche e di gergo tecnico" e ritiene che "l'invasione dei logotecnocrati" abbia dei risvolti negativi sulla motivazione all'insegnamento e allo studio della letteratura.

A partire dai pareri considerati, è possibile affermare che il metodo strutturalista presenta dei vantaggi e delle criticità. Tra le potenzialità che lo caratterizzano si possono indicare:

- a. la riduzione del ruolo, fino a quel momento egemone, della storiografia letteraria a favore di una maggiore attenzione alle specificità del linguaggio letterario;
- b. l'utilizzo di nuovi metodi di analisi testuale (come la narratologia) per l'esame delle componenti linguistiche e formali delle opere;
- c. il maggiore coinvolgimento degli studenti, a cui non è più richiesto di ripetere passivamente i contenuti ma di partecipare in modo attivo usando gli strumenti di analisi testuale per esaminare i testi sul piano linguistico e stilistico in modo sempre più autonomo;
- d. la proposta di opere scritte in periodi più vicini all'età degli studenti.

Tra i limiti che qualificano il metodo strutturalista si possono rilevare:

- a. il rischio di una lettura astorica delle opere, considerate in modo indipendente dai legami con la realtà storico-culturale di riferimento e con la personalità degli autori;
- b. l'identificazione dell'insegnamento letterario con una mera trasmissione di competenze tecniche, finalizzato all'esclusiva analisi delle caratteristiche linguistiche e retoriche dei testi;
- c. la svalutazione dello studio dei contenuti letterari in relazione alla cornice storica e biografica e l'assenza di rielaborazioni critiche e personali degli studenti, centrali per lo sviluppo del loro percorso formativo che deve riguardare anche la riflessione sui motivi per cui vale la pena leggere le opere in base al significato che possono acquisire per i lettori;
- d. la demotivazione e il distanziamento degli studenti nei confronti della letteratura a causa degli eccessivi tecnicismi e delle esercitazioni fini a se stesse.

In Italia il metodo strutturalista continua ad essere utilizzato per la didattica della letteratura, per quanto integrato alle potenzialità del metodo storicista e scervo dagli estremismi sull'analisi sincronica delle opere (Rigo 2014). Come scrive Luperini (2002: 65), "le conseguenze che lo

strutturalismo produce nella didattica raramente si trovano allo stato puro, perché nella didattica, in realtà, si realizza una sintesi basata su un po' di buon senso tra il vecchio storicismo e il nuovo strutturalismo".

In ogni caso, i critici letterari avanzano delle proposte risolutive per contenere e ridurre le criticità che caratterizzano il metodo strutturalista. Sulla necessità di mediare gli apporti di storicismo e strutturalismo, Lavinio (1990: 59-60) propone di dedicare ampio e prioritario spazio al contatto tra la materialità linguistica delle opere e gli studenti, a cui fare seguire le informazioni storiche e biografiche:

[...] l'insegnamento della letteratura dovrebbe essere inteso [...] come fondato sulla lettura *diretta* del maggior numero possibile di testi appartenenti ai vari generi [...] a proposito dei quali, spesso senza averli mai letti, gli studenti erano (ma è giusto usare l'imperfetto?) chiamati a ripetere parafrasi, considerazioni critiche di vario tipo, ecc., elaborate da altri. [...] si dovrebbero far leggere i testi letterari agli allievi avendo cura, inoltre, di non mediare preliminarmente tale lettura con discorsi altrui (del critico, dell'autore del manuale di storia letteraria, dello stesso insegnante) *su* o *interno* ai testi, cioè con notizie sulla biografia degli autori, sul tempo in cui scrissero, sulle correnti letterarie [...]. La cosa avviene spesso ed è caratterizzata dal rovesciamento del percorso che sarebbe più logico e corretto (quello che proceda dalla lettura dei testi al loro commento e interpretazione).

In modo analogo, per promuovere la motivazione allo studio della letteratura, Balboni (1998a: 181) difende la centralità del testo e allo stesso tempo sottolinea l'importanza dei successivi riferimenti all'autore e alla storia:

Il punto di partenza [...] non può essere che il testo [...]. È escluso [...] un percorso che parta dal contesto storico-culturale, muova da questo al movimento letterario, poi all'autore e infine cerchi in qualche testo la conferma di quanto spiegato in precedenza. [...] è un percorso che non genera comportamenti per la vita, ma solo per la scuola. Il percorso [...] è quello che prende le mosse dal contatto con un testo [...]. Se il testo è buono nasce un interesse per l'autore [...]. Nato poi l'interesse per l'autore, se ne osserva l'evoluzione [...]. Infine, la vicenda artistica e biografica di un autore [...] viene collocata nel contesto.

Tuttavia, già alla fine degli anni Ottanta, Armellini (1987: 39) evidenzia i limiti di una semplice fusione tra i metodi della storiografia e dello strutturalismo e sostiene la necessità di considerare i bisogni e le opinioni degli studenti e di coinvolgerli maggiormente durante la lezione grazie a precise scelte metodologiche:

[...] si profila un'ipotesi di "aggiornamento" dell'insegnamento letterario basata unicamente sull'aggiunta di nuovi contenuti, senza una corrispettiva messa in discussione dei loro modi di trasmissione: i significati e i significanti, i livelli e i codici si sommano alle ideologie e alle poetiche, ai fatti storici e ai dati biografici, alle correnti e ai generi, come nozioni astratte, da immagazzinare e memorizzare a scatola chiusa [...]. Sostituire all'impressionismo valutativo di matrice idealistica la frigida acribia definitoria di una scientificità di seconda mano non

contribuisce certo a favorire un clima meno soporifero o reverenziale di fronte alle opere e agli autori. [...] l'abuso della terminologia propria di un linguaggio settoriale e specialistico, remoto dall'esperienza concreta e dai reali bisogni comunicativi degli studenti, non può che esercitare su di essi un effetto repressivo e demotivante.

Sulla stessa scia, Luperini (2013: 93) ribadisce l'importanza di acquisire le competenze narratologiche, retoriche e storiche ma valorizza anche i momenti di ricerca e di confronto sui significati delle opere da parte degli studenti per sviluppare il piacere dello studio letterario: “se (...) la coscienza semantica e storica dei testi è indispensabile (...), è anche vero che il momento decisivo (...) si realizza quando la classe si interroga sui significati del testo e si pone essa stessa come centrale nei confronti del testo”.

La necessità di riprendere in considerazione le componenti psicologiche ed esistenziali, superando lo studio scientifico e astratto dell'opera, conduce alla terza ed ultima fase della centralità del lettore, passando per la critica semiotica.

### 2.2.2.3 L'approccio e il metodo semiotico

Sul piano dell'educazione letteraria, l'approccio semiotico si sviluppa tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta all'interno della tendenza strutturalista, tanto da essere spesso indicato con la dicitura unitaria di 'approccio semiotico-strutturalista'. Per la nostra riflessione, tuttavia, preferiamo differenziare i due approcci per evidenziare come l'attenzione al linguaggio, propria dello strutturalismo, si accosti all'interpretazione critica costituendo il binomio del nuovo approccio<sup>28</sup>.

La critica semiotica si interessa all'ambito delle scienze della comunicazione e considera i generi letterari, i codici della narratività e il funzionamento delle tipologie di scrittura in accordo con gli obiettivi del messaggio letterario. Pur mantenendo inalterato il principio della centralità del testo, da un lato si riconsidera l'influenza esercitata dall'autore e dal contesto storico-culturale nella costruzione del significato complessivo dell'opera e, dall'altro, si rivolge una nuova attenzione al lettore, coinvolto nei processi interpretativi a partire dalle modalità di fruizione proprie di una determinata realtà storico-culturale. L'interesse critico riguarda quindi anche la dimensione pragmatica della comunicazione letteraria. In questa prospettiva, “la letterarietà di un testo non risiede tanto nella peculiarità della sua struttura formale, quanto nel modo specifico in cui di volta in volta esso si rapporta con le varie forme dell'esperienza umana” (Armellini 1987: 43).

---

<sup>28</sup> Per approfondimenti sulla critica semiotica si vedano, ad esempio, Casetti (1977); Pagnini (1980); Mincu (1982); Scholes (1982); Segre (1985); Caprettini (1985).

Le tre principali correnti critiche dell'approccio semiotico corrispondono alla semiotica 'critica' rappresentata da Barthes, 'generativa' o 'strutturalista' facente capo a Greimas, e 'interpretativa' relazionata ad Eco (Panosetti 2015)<sup>29</sup>. Per la nostra riflessione consideriamo la terza corrente, in quanto la prima confluisce nell'approccio decostruzionista (par. 2.2.3.2) e la seconda appare in un rapporto di sostanziale continuità rispetto ai precedenti approcci formalisti e strutturalisti, basandosi sulle teorie linguistiche di Saussure. La semiotica interpretativa di Eco, invece, si fonda sulle teorie filosofiche di Peirce (1931), il quale introduce un'idea di significazione letteraria più dinamica e legata al rapporto triadico inferenziale tra segno, oggetto ed interpretante<sup>30</sup>. Se la semiotica generativa o strutturalista si dedica alla forma linguistica, quella interpretativa allarga lo spettro all'intero processo semiotico.

Secondo le teorie della semiotica interpretativa, la natura inferenziale dell'interpretazione poggia sull'abduzione. A differenza dei meccanismi deduttivi (dalla regola al caso particolare) e induttivi (dal caso particolare alla regola), l'abduzione si basa sull'osservazione di un evento particolare e apparentemente inspiegabile a cui segue l'elaborazione di una regola, che si pensa possa chiarire il caso in questione assieme ad altre possibili situazioni simili. Rispetto all'interpretazione del testo letterario, si ipotizza che un determinato segno rimandi ad una regola di significazione più generale e solitamente già in possesso del lettore. In base alle differenti capacità di recupero della regola da parte del lettore, è possibile identificare tre tipi di abduzione:

- a. ipercodificata: la regola può essere recuperata in modo automatico o con un minimo sforzo, in quanto già registrata durante precedenti esperienze del mondo;
- b. ipocodificata: la regola non è conosciuta, ma si può individuare tra una serie di regole ugualmente possibili, disponibili grazie alla conoscenza diretta del mondo;
- c. creativa: la regola deve essere inventata *ex novo* (Panosetti 2015).

Nell'approccio semiotico interpretativo, per indagare il significato del testo letterario è necessario superare l'esclusiva focalizzazione sulla struttura testuale, propria dello strutturalismo, e rivolgere una nuova attenzione ai rapporti dinamici con il suo fruitore. Scrive Panosetti (2015: 184) a tal riguardo:

---

<sup>29</sup> Per approfondimenti sulle correnti della semiotica 'critica' e 'generativa' si vedano, rispettivamente, Barthes (1964, 1966a, 1984) e Greimas (1966, 1970). Per un confronto tra le tre analisi di Barthes, Greimas ed Eco si consulti Marrone (2015). Per focalizzarsi sulla semiotica 'generativa' o 'strutturalista' e su quella 'interpretativa' si veda Traini (2006). Per una trattazione delle tre correnti critiche dell'approccio semiotico rimandiamo a Panosetti (2015).

<sup>30</sup> Per approfondimenti sulla semiotica di Peirce rimandiamo, ad esempio, a Proni (1980); Bonfantini (1987); Pisanty e Pellerey (2004).

[...] la forma globale del testo, nel momento in cui viene “abitata” da un soggetto che la interpreta e ne orienta il senso, funziona di fatto come un campo semantico da esplorare, un vero e proprio spazio di interazione virtuale, i cui vincoli e le cui caratteristiche strutturali si incontrano dinamicamente con i movimenti di attraversamento e comprensione dell’interprete.

Sulla scia della semiotica inferenziale di Peirce, dopo aver teorizzato i meccanismi generali della significazione (1975), Eco applica i procedimenti semiotici all’ambito letterario (2016a), spostando l’attenzione dalla struttura testuale alla cooperazione tra il testo ed il lettore per la co-costruzione del significato complessivo.

Gli elementi di ‘non-detto’ (assenti, poco chiari o del tutto incomprensibili) che possono condurre ad un cambiamento rilevante nella narrazione spingono il lettore a formulare delle ipotesi interpretative sui possibili sviluppi narrativi, a partire sia dalle caratteristiche strutturali e oggettive dell’opera sia dalle personali conoscenze pregresse. Dato che il significato del testo letterario non è contenuto in modo esaustivo ed esclusivo nella pagina scritta, è necessario che tra il lettore e l’opera si stabilisca un dialogo ideale fondato sul principio di “cooperazione interpretativa” (Eco 2016a: 9).

A questo proposito, Eco (2016a: 52) sostiene:

Il testo è [...] intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire, e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due ragioni. Anzitutto perché un testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore di senso introdotto dal destinatario [...]. E in secondo luogo perché, via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l’iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità.

Con la semiotica interpretativa, pertanto, si ribadisce la necessità di individuare gli elementi di oggettiva letterarietà che contraddistinguono l’opera, ma si introduce anche l’esigenza di integrarvi il contributo interpretativo del lettore, posto che il suo raggio di azione partecipativa è precedentemente definito, delimitato e dunque controllato. Eco (2016a: 7) puntualizza infatti che “postulare la cooperazione del lettore non vuole dire inquinare l’analisi strutturale con elementi extra-testuali. Il lettore come principio attivo dell’interpretazione è parte del quadro generativo del testo stesso”.

Il coinvolgimento richiesto al lettore è quindi anticipato dall’autore, il quale dissemina strategicamente nell’opera una serie di ‘indizi’ (lessicali, morfosintattici, metrico-stilistici ecc.) da cui scaturiscono degli esiti ‘obbligati’ di cooperazione interpretativa. Il testo letterario, pertanto, “è un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo” (Eco 2016a: 54).

Per tali ragioni, oltre alle figure reali ed esterne al testo letterario di autore e lettore ‘empirici’, si delineano le strategie testuali di autore e lettore ‘modelli’, corrispondenti a identità virtuali interne

all'opera (Eco 2016a). Nel corso della genesi letteraria, l'autore modello deve prefigurarsi il lettore modello, definirne le competenze e prevederne le future mosse interpretative, in modo che la co-costruzione dei significati sia il più possibile in linea con l'idea originaria. L'autore modello, quindi, "non è altro che una strategia testuale capace di stabilire correlazioni semantiche" ed il profilo intellettuale del lettore modello "è determinato solo dal tipo di operazioni interpretative che si suppone (e si esige) che egli sappia compiere" (Eco 2016a: 61).

A questo proposito, è fondamentale distinguere tra 'uso' e 'interpretazione' dell'opera. Il primo consiste nell'impiego del testo letterario come spinta all'immaginazione libera del lettore, indipendentemente dalle strategie immanenti all'opera, invece il secondo corrisponde all'"attualizzazione semantica di quanto il testo quale strategia vuole dire attraverso la cooperazione del proprio Lettore Modello" (Eco 2016a: 179). Per chiarire tale distinzione è possibile immaginare il testo letterario come un bosco, in cui il lettore modello ha di fronte a sé molteplici sentieri interpretativi e deve scegliere quello giusto sulla base di criteri "ragionevoli" (Eco 2005: 10), per evitare una lettura accidentale, irrazionale e arbitraria dell'opera e rispettare, così, le indicazioni dell'autore modello. A tal riguardo, Eco (2005: 12) afferma:

[...] siccome il bosco è stato costruito per tutti, non debbo cercarvi i fatti e sentimenti che riguardano solo me. Altrimenti [...] non sto *interpretando* un testo, bensì *usandolo*. Non è proibito usare un testo per sognare a occhi aperti [...] ma non è un'attività pubblica. Ci induce a muoverci nel bosco narrativo come se fosse il nostro giardino privato. Ci sono dunque delle regole del gioco, e il lettore modello è colui che sa stare al gioco.

Per elaborare delle valide ipotesi interpretative, il lettore deve compiere delle "passeggiate inferenziali" (Eco 2016a: 117), ovvero delle uscite momentanee dall'opera, per riferirsi alla propria enciclopedia del mondo (esperienze vissute, letture previe, ulteriori conoscenze indirette ecc.), senza tuttavia dimenticare la centralità del testo che resta il punto di partenza e d'arrivo di ogni interpretazione. I limiti interpretativi consistono proprio in quest'ultimo aspetto, tale per cui "i lettori possono inferire dai testi quello che essi non dicono esplicitamente (e la cooperazione interpretativa è basata su questo principio), ma non possono far sì che i testi dicano il contrario di quel che hanno detto" (Eco 2005: 112). Per quanto le interpretazioni possano essere molteplici, non significa che esse siano illimitate o ugualmente rispettose delle verità interne all'opera. Scrive quindi Eco (2016b: 50)<sup>31</sup>:

L'iniziativa del lettore consiste nel fare una congettura sulla *intentio operis*. Questa congettura dev'essere approvata dal complesso del testo come tutto organico. Questo non significa che su un testo si possa fare una e una sola congettura interpretativa. In principio se ne possono fare

---

<sup>31</sup> In questa tesi facciamo riferimento all'edizione del 2016; la 1ª edizione è del 1990.

infinite. Ma alla fine le congetture andranno provate sulla coerenza del testo e la coerenza testuale non potrà che disapprovare certe congetture avventate.

È dunque necessario delimitare il confine interpretativo dell'azione del lettore affinché l'*intentio lectoris* non sovrasti l'*intentio operis*. La lettura delle opere, infatti:

[...] ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione. C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo (Eco 2002: 11).

Presupposto ulteriore dell'intero processo cooperativo è che il lettore approvi il “patto finzionale” (Eco 2005: 91) con cui accetta il carattere immaginario della storia narrata ma resta disponibile a credere all'autore, fingendo che quanto raccontato sia vero. I lettori devono infatti essere coscienti dell'esistenza di un “mutuo contratto di educata sfiducia” (Eco 2016a: 197), per cui nell'iniziare la lettura dell'opera è come se si sentissero dire dall'autore: “voi non credete a quello che vi racconto e lo so che voi non ci credete, ma una volta stabilito questo, seguitemi con buona volontà cooperativa, come se io stessi dicendovi la verità”. Sulla stessa scia, quasi duecento anni prima, Coleridge (1817, citaz. dalla trad. it. 1991: 191) conia l'espressione della “volontaria sospensione dell'incredulità” per descrivere l'operazione che ogni lettore deve compiere per riuscire a sperimentare il piacere della lettura nel corso della fruizione delle opere.

In estrema sintesi, la semiotica interpretativa di Eco conferisce nuovo risalto al lettore nel processo di significazione dell'opera e stabilisce un rapporto di mediazione dinamica tra l'autore, che offre un insieme ‘vincolato’ di interpretazioni, la struttura formale dell'opera e il lettore, che la interpreta in base ai condizionamenti storico-culturali e all'esperienza pregressa. *Intentio operis* e *intentio lectoris* sono quindi saldamente relazionate, ma sempre sbilanciate a favore del testo letterario, rispetto al quale la collaborazione del lettore è costantemente dipendente e condizionata.

Sul piano della didattica della letteratura, neanche il metodo semiotico si discosta dalla centralità dell'opera che caratterizza i precedenti metodi formalistico e strutturalista. Allo stesso tempo, però, si rivalutano i contenuti storici e biografici e si introduce un nuovo ruolo degli studenti. Soprattutto nel metodo semiotico interpretativo, questi ultimi sono autorizzati a contribuire alla costruzione dei significati delle opere cooperando con il testo secondo le previsioni dell'autore. Infatti, gli esiti interpretativi a cui possono giungere sono predeterminati dall'autore e vincolati dall'opera, che rimane sempre il punto di arrivo oltre che quello di partenza.

La strutturazione della lezione, i manuali, le funzioni del docente e degli studenti restano pressoché immutati rispetto al metodo strutturalista. Tuttavia, oltre alla rinnovata inclusione dei contenuti storici e biografici, agli studenti si inizia a concedere un maggiore raggio d'azione. Il filone interpretativo dell'approccio e del metodo semiotico può quindi considerarsi un valido 'ponte' verso la successiva fase legata alla centralità del lettore.

### 2.2.3 *La centralità del lettore*

Il superamento della centralità dell'opera conduce a quella che, ad oggi, si considera l'ultima fase dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. A partire dalla fine degli anni Settanta fino al raggiungimento del suo culmine negli anni Ottanta, si afferma la centralità del lettore (*intentio lectoris*) e, con essa, l'importanza del momento della lettura e dell'interpretazione.

Tra gli anticipatori più illustri di questa evoluzione ricordiamo Sartre (1947, citaz. dalla trad. it. 1995: 33), il quale sostiene:

L'oggetto letterario è una strana trottola che non esiste se non in movimento. Per farla nascere occorre un atto concreto che si chiama lettura, e essa dura tanto quanto può durare questa lettura. Fuori di lì non ci sono che dei segni neri sulla carta.

e Barthes, che, in uno scritto con Compagnon (1979, citaz. dalla trad. it. 1998: 284), valorizza il momento della lettura e afferma:

Il senso non precede il testo, esso non vi è né deposto né espresso, esso non è un dato. Esso è (...) *produzione*. Perciò la lettura è un atto, l'atto di produzione del senso: essa investe il testo, fa sì che dia senso. [...] il linguaggio è polivoco, il testo necessariamente aperto, polisemico. E la lettura, in quanto atto, non è mai innocente, il che non significa che essa sia colpevole, ma che la verità del testo è quella della sua lettura.

L'educazione letteraria e la didattica della letteratura superano, così, sia le interpretazioni prescrittive di tipo storicistico sia le pretese di scientificità dell'analisi testuale e si aprono ai loro interpreti, la letterarietà smette di essere considerata un "atto unilaterale" per acquistare un "carattere intersoggettivo" (Luperini 1999: 9) e le opere sono studiate non solo nell'immanenza oggettiva ma anche nella relazione dinamica con un pubblico immerso in circostanze storico-culturali sempre nuove.

A differenza delle fasi precedenti, il passaggio alla centralità del lettore non comporta una frattura netta con il passato, bensì un cambiamento in ottica estensiva. Da un lato, si conservano alcuni



aspetti degli approcci anteriori come l'attenzione per la contestualizzazione storico-culturale, la biografia dell'autore e le componenti espressive e semantiche dell'opera, ritenuti fondamentali per la comprensione dell'opera. Dall'altro, si introducono delle novità relative al nuovo protagonismo dei fruitori letterari. Con l'*intentio lectoris* avviene il superamento del rapporto subalterno del lettore/studente rispetto all'opera (tipico della semiotica interpretativa) a favore di una relazione più paritaria, in cui il fruitore è coinvolto più attivamente. L'interesse dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura si espande dall'esclusiva considerazione del testo letterario e dalla cooperazione dipendente del '*lector in fabula*' (riprendendo Eco) alla relazione dialogica sia tra l'opera e il suo fruitore sia tra i tutti suoi fruitori (da '*lector*' a '*lectores*'), i quali trascendono i confini della '*fabula*' e considerano il testo letterario nella prospettiva storica e attuale.

Come per le fasi precedenti, anche l'*intentio lectoris* si esprime mediante approcci e metodi diversi a seconda del rapporto tra i significati originari dell'opera e l'azione interpretativa dei lettori/studenti. Tra le tendenze principali è possibile individuare una corrente fondata sulle modalità di ricezione delle opere da parte del pubblico dei lettori (approccio e metodo dell'estetica della ricezione); una "macrodisciplina" (Luperini 2002: 66) centrata sull'interpretazione dei testi letterari da parte dei fruitori (approccio e metodo ermeneutico), da cui si sono poi generate le più radicali teorie decostruzioniste; una tendenza interessata alla comunanza immaginativa tra testi letterari e lettori per motivi antropologici e simbolici (approccio e metodo della critica tematica). Per necessità di sintesi, consideriamo soprattutto il metodo ermeneutico perché in progressiva diffusione nella prassi didattica.

### 2.2.3.1 L'approccio e il metodo dell'estetica della ricezione

Sul piano dell'educazione letteraria, le teorie sulla ricezione letteraria si sviluppano in Germania alla fine degli anni Sessanta. I massimi rappresentanti sono Jauss e Iser della 'Scuola di Costanza', fautori delle due principali tendenze interne riguardanti, rispettivamente, la storia della ricezione da parte dei differenti pubblici di lettori e la fenomenologia della lettura, focalizzata sul processo di attribuzione di senso da parte di un singolo lettore<sup>32</sup>.

Pietra miliare della prima corrente è l'intervento *Che significa e a che scopo si studia la storia della letteratura?* presentato da Jauss a Costanza nel 1967 in cui, dopo aver evidenziato le criticità della storiografia letteraria negli approcci precedenti, stabilisce un nuovo paradigma basato sul lettore e

---

<sup>32</sup> Per approfondimenti sull'estetica della ricezione rimandiamo, ad esempio, a Holub (1984, 1989); Arcuri (1986); Ferraris (1988); Bertoni (1996); Cadioli (1998); Giacobazzi (2000).

sulla necessità di considerare lo sviluppo delle differenti modalità ricettive della stessa opera da parte di pubblici appartenenti a diversi periodi storico-culturali.

Evidente è il riferimento alle teorie filosofiche di Gadamer (base anche del successivo approccio ermeneutico), fondate sulla necessità di fondere le prospettive passate dell'opera con quelle presenti del lettore, considerata l'impossibilità dell'oggettività storica. La pretesa di comprendere il significato originario del testo letterario senza alcun tipo di rielaborazione soggettiva è, infatti, illusoria, poiché la lettura è condizionata dal sistema di valori e dalle tradizioni storico-culturali proprie di ciascuna epoca. A tal proposito, Gadamer (1960, citaz. dalla trad. it. 1972: 355-357) scrive:

Il compito della comprensione storica porta con sé l'esigenza di appropriarsi, in ogni singolo caso, dell'orizzonte storico in base a cui ciò che si deve comprendere si presenta nelle sue vere dimensioni. [...] Solo [...] se ci collochiamo nella situazione di un altro, lo capiremo, cioè prenderemo coscienza dell'alterità, dell'irriducibile individualità dell'altro proprio in quanto porremo noi stessi nella sua situazione [...]. Noi siamo sempre occupati da speranze e paure che ci legano a ciò che è più vicino, e con tali prevenzioni incontriamo i documenti del passato [...]. Essi costituiscono un orizzonte, l'orizzonte del nostro presente, in quanto rappresentano i limiti oltre i quali noi non siamo in grado di guardare. Bisogna però badare a non ritenere che quello che definisce e delimita l'orizzonte del presente sia un insieme fisso di idee e di valutazioni [...]. Un orizzonte del presente come qualcosa di separato è altrettanto astratto quanto gli orizzonti storici singoli che si tratterebbe di acquisire uscendo da esso. La comprensione, invece, è sempre il processo di fusione di questi orizzonti che si ritengono indipendenti tra loro.

Su questi presupposti, Jauss elabora il concetto di 'orizzonte d'attesa' (*Erwartungshorizont*), riguardante l'influenza delle prenoscenze dei lettori e delle circostanze storico-culturali sulla ricezione letteraria:

[...] l'opera appena pubblicata non si presenta come un'assoluta novità in uno spazio vuoto, bensì predispone il suo pubblico ad una forma ben precisa di ricezione mediante annunci, segnali palesi e occulti, caratteristiche familiari o indicazioni implicite. Essa sveglia ricordi di cose già lette, già dall'inizio alimenta attese per ciò che segue e per la conclusione, suggerisce al lettore un preciso atteggiamento emozionale, ed in questo modo fornisce preliminarmente un orizzonte generale per la sua comprensione, il quale è l'unico punto di riferimento possibile per il problema del soggettivismo dell'interpretazione e del gusto di diversi lettori (Jauss 1967, citaz. dalla trad. it. 1983: 37-38).

Contro il rischio di interpretazioni arbitrarie, l'orizzonte di attesa offre l'opportunità di definire oggettivamente le modalità ricettive di ogni periodo, in quanto esso pre-definisce le aspettative dei lettori a partire da:

- a. le convenzioni letterarie vigenti (generi letterari, regole stilistiche, elementi formali);
- b. le relazioni tra le opere appartenenti allo stesso momento storico e movimento letterario;

- c. il confronto tra la realtà inventata del testo letterario e quella quotidiana dei lettori (aspettative specifiche sull'opera ed esperienze generali di vita) (Cadioli 1998).

Di conseguenza, oltre alla definizione del significato storico del testo letterario, saldamente legato al momento in cui è stato prodotto e invariabile nel tempo, è imprescindibile indagare di volta in volta gli orizzonti di attesa dei lettori sia per ricostruire l'evoluzione delle diverse forme di ricezione in prospettiva diacronica, sia per analizzare la reazione estetica dei lettori attuali in prospettiva sincronica. A partire dall'assunto che "l'opera letteraria non è un oggetto che stia a sé, che offra lo stesso aspetto a ogni osservatore nel tempo (...) non è un monumento che manifesti attraverso un monologo la sua natura atemporale" (Jauss 1967, citaz. dalla trad. it. 1983: 33), è possibile affermare che "il suo significato potenziale diventa progressivamente visibile e definibile solo nei mutamenti successivi dell'esperienza estetica, e dialogicamente nell'interazione tra l'opera letteraria e il suo pubblico" (Jauss 1982, citaz. dalla trad. it. 1987: 64).

In quest'ottica, l'estetica della ricezione rappresenta:

[...] la *chance* di una nuova teoria della letteratura [basata] non nel superamento della storia ma, al contrario, nella valorizzazione di quella storicità che è propria dell'arte e ne caratterizza la comprensione. [...] una scienza storica che muova dal lavoro produttivo del comprendere per interpretare l'opera attraverso i suoi effetti e la sua ricezione, per intendere la storia di un'arte come processo di comunicazione tra autore e pubblico, passato e presente (Jauss 1982, citaz. dalla trad. it 1987: 24-25).

Le diverse modalità ricettive sono dunque sempre parziali, dipendenti dalle circostanze spazio-temporali e costituenti un più generale e ampio percorso di significazione dell'opera, inaugurato dall'autore nel momento della composizione e di fatto mai destinato a concludersi, perché sempre rinnovato dai diversi pubblici di lettori. Ogni ricezione dell'opera, quindi, non si oppone ma si integra a quella precedente e stabilisce al contempo le basi per quella successiva.

La valutazione estetica del testo letterario risulta, così, fortemente vincolata all'orizzonte di attesa e tanto più essa vi si distanzia, maggiore è il suo carattere innovativo. Di conseguenza, può accadere che le eccessive novità introdotte dal testo letterario non siano apprezzate fin da subito dai lettori contemporanei, ma solo a partire dalle generazioni successive. A tal proposito, Jauss (1967, citaz. dalla trad. it. 1983: 46) afferma:

[...] ci sono opere che al momento della loro apparizione non si possono rapportare a nessun pubblico specifico, ma rompono così radicalmente il consueto orizzonte delle attese letterarie che solo poco a poco si può formare per esse un pubblico. Quando poi il nuovo orizzonte di attesa ha ottenuto validità più generale, la forza del nuovo canone estetico può essere mostrata dal fatto che il pubblico senta come antiquate quelle che erano state opere di successo e rifiuti loro il suo favore. Solo in considerazione di questo mutamento di orizzonte l'analisi

dell'efficacia letteraria perviene alla dimensione di una storia letteraria dal punto di vista del lettore.

Per poter interpretare un'opera è pertanto necessario considerare l'intera storia della sua ricezione, ovvero l'insieme delle reazioni estetiche che si sono succedute nel corso del tempo. Tale punto di partenza dimostra il carattere mutevole e integrato del significato di ciascun testo letterario, che può trovare piena comprensione anche molto tempo dopo la sua prima comparsa:

[...] può accadere che il significato virtuale di un'opera rimanga ignorato fintanto che l'evoluzione letteraria non abbia raggiunto l'orizzonte rispetto al quale l'attualizzazione di una forma più recente permette di trovare l'accesso alla comprensione di quella più antica e sconosciuta (Jauss 1967, citaz. dalla trad. it. 1983: 65).

Il testo di riferimento della seconda corrente fondata sulla fenomenologia della lettura è *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica* (1976), in cui Iser, destoricizzando maggiormente l'opera rispetto a Jauss, si concentra sull'effetto del testo letterario sul lettore individuale e riflette sulle strategie testuali impiegate dal 'lettore implicito' nel corso della lettura.

Il lettore implicito è una figura astratta, coinvolta nel processo di significazione e rappresentante la totalità delle letture possibili previste dall'opera stessa, contro ogni forma di soggettivismo. Se, da un lato, il suo apporto non è arbitrario ma guidato dalla 'struttura d'appello' del testo (*Appelstruktur*), ovvero da schemi ed istruzioni già presenti nel testo letterario per volontà dell'autore, dall'altro essa rappresenta solamente dei confini orientativi entro cui il lettore implicito si deve muovere utilizzando la propria immaginazione. A tal proposito, Iser (1976, citaz. dalla trad. it. 1987: 73-74) sostiene che per "provare a capire gli effetti causati e le risposte tratte dalle opere letterarie, noi possiamo tener conto della presenza del lettore senza predeterminare in alcun modo le sue caratteristiche o la sua situazione storica", in quanto il lettore implicito "anticipa la presenza del ricevente senza necessariamente definirlo: questo concetto prestruttura il ruolo che dev'essere assunto da ciascun ricevente".

L'azione ricettiva del lettore implicito contribuisce, così, alla definizione del significato complessivo dell'opera, avviata dall'autore al momento della sua produzione: "esiste", dunque, "una logica del testo (...) che deve essere individuata e con la quale occorre misurarsi" (Giacobazzi 2000: 22). Allo stesso tempo, dato che l'opera è caratterizzata da un alto livello di "indeterminatezza" (Iser 1976, citaz. dalla trad. it. 1987: 214), è solo grazie al contributo del lettore implicito se durante la lettura "la forma oscillante del testo si fissa a significati" (Iser 1970, citaz. dalla trad. it. 1986: 163).

Nella lettura avviene, dunque, "il più importante elemento di scambio fra testo e lettore" ed è

possibile “attivare le idee del lettore facendolo partecipare all’esecuzione dell’intento posto nel testo” (Iser 1970, citaz. dalla trad. it. 1986: 164). Il senso dell’opera si origina dall’interazione tra le intenzioni originarie dell’autore e l’esperienza mutevole della lettura, in quanto risiede nel testo stesso ma è anche dipendente dall’interpretazione del suo fruitore. I ‘punti vuoti’ (*Leerstellen*) collocati nel testo letterario sono volutamente inseriti per favorire il loro riempimento da parte del lettore, il quale seleziona alcuni significati all’interno di un insieme potenzialmente inesauribile:

Come luogo di scambio, l’indeterminatezza ha la funzione di attivare le idee del lettore facendolo partecipare all’esecuzione dell’intento posto nel testo. Questo però vuol dire che essa diviene la base di una struttura del testo nella quale il lettore è previsto da sempre. In ciò i testi letterari si distinguono da quelli che formulano un significato o addirittura una verità. I testi di questo tipo sono indipendenti, in base alla loro struttura, dai possibili lettori, perché il significato o la verità che formulano esistono anche al di fuori del loro essere formulati. Ma se per un testo l’esser letto è l’elemento più importante della sua struttura, allora, laddove prende significato e verità, esso deve portarli alla realizzazione tramite il lettore (Iser 1970, citaz. dalla trad. it. 1986: 184-185).

Mediante le due correnti interne, l’estetica della ricezione ha come duplice obiettivo quello di “liberare la letteratura dall’ambito museale delle storie letterarie per dischiuderla a forme aperte, dinamiche e antidogmatiche” e di “rivolgere l’attenzione essenzialmente all’aspetto comunicativo del rapporto tra testo e lettore” (Giacobazzi 2000: 18-19). Per quanto caratterizzate da peculiarità differenti, le riflessioni di Jauss e Iser possono ritenersi complementari poiché vicendevolmente implicate:

[...] è, da una parte, attraverso il processo individuale di lettura che il testo rivela la propria ‘struttura d’appello’; d’altra parte, il lettore si costituisce come lettore competente solo in quanto partecipa alle attese sedimentate nel pubblico; l’atto della lettura diviene così un anello nella catena della storia della ricezione di un’opera da parte del pubblico. La storia della letteratura, rinnovata dalla estetica della ricezione, può quindi ambire a includere la fenomenologia dell’atto di lettura (Ricoeur 1985, citaz. dalla trad. it. 1988: 244).

Tanto il ridimensionamento del ruolo della storiografia letteraria come il maggiore coinvolgimento del lettore possono consentire di valorizzare la natura polisemica dei testi letterari:

[...] lo studio di come le opere vengono recepite, la verifica della mutabilità del loro senso e della loro funzione, la loro continua rilettura in nuovi orizzonti storici e culturali, permettono [...] di farle rinascere a nuova vita. Al lettore di ogni epoca, nella consapevolezza della contingenza e della parzialità della sua fruizione, spetta il compito di vivificarle ogni volta attraverso la sua lettura originale e irripetibile. Un’opera letteraria [...] non finisce mai di significare perché il suo valore e la sua funzione sono inscindibilmente legati alla posizione conoscitiva e all’attività del lettore. L’interpretazione, infatti, non si sovrappone all’opera come un elemento accidentale, ma è proprio ciò che dà concretezza alla realtà testuale rendendone vive le immagini e le suggestioni, proponendo soluzioni ai suoi enigmi, dando contorni concreti

alla sua indefinitezza. Per questa ragione ogni lettore deve inevitabilmente assumersi la responsabilità di produrre, non semplicemente di riprodurre, un senso (Giacobazzi 2000: 64-65-66).

L'evoluzione delle riflessioni delle tendenze dell'estetica della ricezione conducono al superamento delle posizioni iniziali e allo sviluppo delle più recenti teorie ermeneutiche. La presa di consapevolezza della difficoltà di ricostruire lo sviluppo degli orizzonti d'attesa dei diversi pubblici di lettori conduce Jauss (1979, 1982) a riflettere sul più ampio ambito della comunicazione letteraria e ad estendere le sue teorie alla considerazione non solo della 'ricezione' dell'opera, ma anche dell' 'effetto' che essa produce sul lettore (Cadioli 1998). Muovendosi nella direzione dell'ermeneutica, Jauss (1979, citaz. dalla trad. it. 1988: 136) afferma, infatti, che "solo una teoria della letteratura che consideri (...) l'interazione di incidenza e ricezione può mettere in luce l'interpretazione come processo comunicativo in cui si produce lo scambio costante tra autori, opera e pubblico, tra esperienza passata ed attuale dell'arte". Anche le teorie sulla risposta estetica di Iser che indagano sulle strategie interpretative delle opere (dialogo tra testo e lettore, immaginazione e punto di vista del fruitore) portano allo sviluppo di nuovi approfondimenti critici sul contributo che il lettore può dare al processo di significazione dell'opera. Risulta ancora da chiarire completamente, infatti, come avviene l'interazione tra il lettore implicito, previsto dall'autore, ed il lettore reale, in possesso di conoscenze derivanti da esperienze previe (Selden, Widdowson e Brooker 2005).

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo dell'estetica della ricezione rappresenta una delle prime applicazioni operative della centralità del lettore. Se, da un lato, si conservano degli elementi caratteristici dello storicismo e dello strutturalismo, dall'altro si introduce la nuova attenzione all'attività ricettiva degli studenti. Pertanto, le peculiarità che lo contraddistinguono riguardano:

- a. la rivalutazione della dimensione storica, culturale e biografica, propria dell'*intentio auctoris*;
- b. il mantenimento dell'interesse per le componenti linguistiche e stilistiche dell'opera, come nell'*intentio operis*;
- c. la considerazione dell'evoluzione dei significati che il testo letterario può assumere nel tempo e dei meccanismi di attribuzione di senso da parte degli studenti, sulla base dell'*intentio lectoris*.

La lezione si articola in tre passaggi:

- a. comprensione analitica ed estetica dell'opera;
- b. considerazione globale di tutte le sue componenti (contesto storico-culturale, correnti letterarie e biografia dell'autore);
- c. ricostruzione degli orizzonti di attesa dei lettori passati e comprensione delle ragioni che stanno alla base dell'interpretazione degli studenti contemporanei (Muzzioli 2003).

Il testo letterario è sia inserito nuovamente nelle coordinate storico-culturali in cui è stato prodotto ed esaminato nelle variazioni di senso nel tempo (prima corrente dell'estetica della ricezione di Jauss, 1967), sia considerato nella prospettiva attuale degli studenti (seconda corrente dell'estetica della ricezione di Iser, 1976). La vera innovazione consiste nel maggiore coinvolgimento degli studenti, che ha come presupposto l'analisi testuale ed il rispetto delle intenzioni originarie dell'opera secondo la volontà dell'autore. L'insegnante ha il compito di assicurare una corretta lettura formale e storica e di offrire agli studenti l'opportunità di elaborare una risposta estetica personale all'interno di un percorso di significazione potenzialmente infinito.

#### 2.2.3.2 L'approccio e il metodo ermeneutico

Sul piano dell'educazione letteraria, a partire dagli anni Ottanta, in Italia si sviluppa l'approccio ermeneutico, che determina lo spostamento del focus d'indagine dalle modalità ricettive ai meccanismi di interpretazione delle opere da parte dei lettori. Con ermeneutica letteraria, dal greco ἐρμηνευτική (τέχνη) – *hermeneutiké (téchnē)*, si intende infatti la scienza dell'interpretazione dei testi letterari<sup>33</sup>.

Il nuovo approccio non stabilisce solo la necessità di tornare ad una, seppur ridimensionata, contestualizzazione storica del testo letterario, ma introduce anche l'esigenza di individuare i significati che, al giorno d'oggi, l'opera può rivestire per i lettori attuali. L'ermeneutica letteraria si presenta come “una scienza dell'interpretazione che, se non intende prescindere dalla filologia, vuole però spostare questa all'estetica. Essa deve perciò basarsi sulla concezione dell'arte propria del nostro tempo, e proprio per questo sarà a sua volta storicamente condizionata e non provvista di una validità universale e sovratemporale” (Szondi 1992: 17).

Se si considera la storia dell'ermeneutica (Ferraris 1988; Szondi 1992), risulta impossibile

---

<sup>33</sup> Per approfondimenti sull'ermeneutica tra filosofia e critica letteraria citiamo, ad esempio, Bleicher (1980, 1982); Ripanti (1983); Griffero, Vercellone e Ferraris (1986); Ferraris (1988); Raimondi (1990); Szondi (1992); Bertoni (1996); Giacobazzi (2000); Muzzioli (2003); Pagnini (2002, 2015).

prescindere dalla tradizione filosofica in cui essa nasce e si sviluppa fin dall'età classica e a partire dalla quale, nel corso del Novecento, è intesa anche in un'ottica letteraria.

Come già indicato, uno dei principali teorici moderni dell'ermeneutica letteraria è Gadamer (1960, citaz. dalla trad. it. 1983: 316), il quale sostiene che la comprensione dell'opera non avviene mai in condizioni di "obiettiva neutralità" né di "oblio di se stessi", ma che invece essa implica "una presa di coscienza delle proprie prevenzioni". Queste ultime condizionano fortemente l'interpretazione, che corrisponde ad una mediazione tra i due poli temporali e culturali relativi al significato storico del testo letterario e alla visione attuale del lettore (Raimondi 1990, Muzzioli 2003). Sulla base dell'integrazione tra passato e presente, Gadamer (1960, citaz. dalla trad. it. 1983: 202) afferma che "l'estetica deve risolversi nell'ermeneutica", in quanto il significato di un'opera deriva dall'incontro tra testo e lettore.

In opposizione, Hirsch (1967, trad. it. 1973) difende l'approccio filologico tradizionale e afferma la possibilità di cogliere il senso originario dell'opera senza alcun condizionamento esterno, a patto che le prospettive passate del testo letterario e quelle presenti del suo fruitore siano considerate in modo distinto e secondo tale successione. L'interpretazione dell'opera prende avvio con la riflessione sul 'significato' (*meaning*), corrispondente alle intenzioni iniziali dell'autore, interno al testo e costante nel tempo e nello spazio. Ad esso segue l'esposizione della 'significanza' (*significance*) da parte dei lettori, intesa come la componente variabile, esterna al testo e dipendente dalla situazione storico-culturale in cui essi vivono (Hirsch 1967, trad. it. 1973). Il significato dell'opera, pertanto, equivale innanzitutto alla volontà iniziale dell'autore; ad esso si aggiungono poi le ulteriori interpretazioni dei lettori:

Il significato di un testo è ciò che l'autore ha voluto dire con l'impiego di particolari simboli linguistici. Essendo linguistico, questo significato è pubblico, cioè identico a se stesso e riproducibile in più di una coscienza. Essendo riproducibile, è lo stesso in ogni tempo e in ogni luogo della comprensione. Comunque, ogni volta che questo significato viene costruito, il suo significato per l'interprete (la sua significanza) è differente (Hirsch 1976, citaz. dalla trad. it. 1978: 255).

I principi che garantiscono l'oggettività dell'interpretazione sono:

- a. la legittimità: "la lettura deve essere ammissibile entro le norme pubbliche della *langue* nella quale è stato composto il testo" (Hirsch 1967, citaz. dalla trad. it. 1973: 247);
- b. la corrispondenza: "la lettura deve rendere conto di ogni componente linguistica del testo" (Hirsch 1967, citaz. dalla trad. it. 1973: 247);



- c. l'appropriatezza: "la conformità del testo con i canoni generali del genere a cui presumibilmente appartiene" (Ferraris 1988: 370);
- d. la coerenza: "l'interprete ipotizza i significati (...) e nello stesso tempo deve ipotizzare un significato totale o un contesto generale, in rapporto al quale i sub-significati sono coerenti fra loro. Il procedimento è completamente circolare: il contesto è derivato dai sub-significati e questi sono specificati e resi coerenti in rapporto al contesto" (Hirsch 1967, citaz. dalla trad. it. 1973: 248).

Essenziale, pertanto, è che il lettore sia pienamente consapevole:

- a. dell'intenzione dell'autore e del contesto storico-culturale di riferimento, che è "il più probabile" da considerare per la comprensione del significato originario dell'opera ed è possibile solo "se ipotizziamo la visione tipica dell'autore, le associazioni e le aspettative tipiche che formano in parte il contesto del suo enunciato" (Hirsch 1967, citaz. dalla trad. it. 1973: 249);
- b. di sé e soprattutto del proprio tempo, che nega automaticamente la possibilità di fondere il proprio punto di vista con quello dell'opera (come teorizzato da Gadamer). A questo proposito, Hirsch (1967, citaz. dalla trad. it 1973: 268) considera che dato che "l'interprete è realmente vincolato alla sua storicità, egli non può evadere da essa per trovar rifugio in un luogo intermedio dove si fondono il passato e il presente".

I due momenti di *meaning* e *significance* risultano, così, autonomi ma altrettanto interdipendenti. Solo dopo aver individuato il significato originario espresso dall'autore, il critico può collocare l'opera nella propria dimensione, tale per cui "non si può dare filologia senza interpretazione, così come non si può dare interpretazione senza filologia" (Brugnolo, Colussi, Zatti e Zinato 2016: 31). Nell'approccio ermeneutico l'educazione letteraria segue questa distinzione<sup>34</sup> ed è composta dalle due fasi di:

- a. commento: i lettori si dedicano alla comprensione del contenuto, esplicitando i riferimenti extratestuali e storici necessari per comprenderlo, e all'analisi linguistica, metrica e stilistica dell'opera, restando all'interno dei confini testuali. Il focus riguarda il testo letterario e l'obiettivo è quello di comprendere l'opera in modo analitico, ovvero di coglierne il *sensus*

---

<sup>34</sup> Per approfondimenti sull'approccio ermeneutico indichiamo, ad esempio, Armellini (1987, 2008); Szondi (1992); Giacobazzi (2000); Pirodda (2005); Luperini (1999, 2002, 2005a, 2013). Per la suddivisione nelle fasi e sotto-fasi dell'approccio ermeneutico rimandiamo a Luperini (2013: 48-49).

*litteralis* (Szondi 1992: 8), attraverso un'adeguata descrizione oggettiva sul piano formale e contenutistico. Se, da un lato, il commento può attestare la distanza del testo letterario rispetto al lettore, dall'altro è propedeutico alla fase successiva, poiché avvicina la scrittura dell'autore alla lettura dei fruitori, rendendo l'opera più intelligibile e facilitandone la considerazione dalla prospettiva presente. L'attenzione al testo, tipica dell'*intentio operis*, non è fine a se stessa, ma rappresenta il punto di partenza funzionale alla realizzazione della "centralità della lettura", che significa "riconoscere che i protagonisti sono due – il testo e il lettore – e che fra loro si istituisce un rapporto dialogico" (Luperini 2013: 49);

- b. interpretazione: i lettori superano i confini del testo letterario e lo collocano in una prospettiva più ampia, che include sia le circostanze storico-culturali in cui si è generato (prospettiva passata), sia la realtà quotidiana in cui essi vivono (prospettiva presente). È in questa fase che si realizza la specificità dell'approccio ermeneutico con l'affermazione dell'*intentio lectoris*. Il focus è sui lettori oltre che sul testo letterario e lo scopo è quello di comprendere l'opera in modo globale, identificandone il *sensus spiritualis* (Szondi 1992: 8) grazie ad un'interpretazione sia storica, ovvero rispettosa dei significati originari, sia attuale, quindi sempre aperta a nuove letture. Questa fase si caratterizza dal "paradosso di una libertà vincolata", in cui "il limite rappresentato dal commento e dall'esigenza di evitare l'arbitrio interpretativo può non deprimerne ma potenziarne l'energia, disciplinandola"; d'altra parte "l'interpretazione pone in risalto la responsabilità del critico, mettendolo di fronte al momento etico della scelta e del valore" (Luperini 1999: 24-25).

A sua volta, la fase dell'interpretazione si divide in tre sotto-fasi:

- a. storicizzazione: l'opera è situata nel contesto storico-culturale in cui si è generata, che è imprescindibile conoscere e tutelare per riflettere sul significato originario del testo letterario, nella prospettiva passata dell'autore, di cui si approfondiscono la biografia e la poetica. Questa sotto-fase si basa sull'approccio filologico legato al rispetto della "semantica storica" dell'opera (Luperini 2013: 96);
- b. attualizzazione: l'opera è collocata nella dimensione attuale dei lettori, i quali indagano gli ulteriori significati che essa può assumere nella prospettiva presente, a partire dagli elementi formali presenti (linguistici e stilistici) e dalle tematiche sviluppate (dell'immaginario, etiche, politiche ecc.);
- c. valorizzazione: l'opera riceve un giudizio critico argomentato, elaborato non sulla base di spinte impressionistiche, irrazionali e corrispondenti all'esclusivo apprezzamento estetico

(“mi piace/non mi piace”), ma fondato sul confronto sia con il testo letterario sia con gli altri suoi fruitori, corredato da argomentazioni esaustive riferite alla sfera razionale ed emotiva e completo di riferimenti puntuali all’opera, secondo la formula: “quest’opera (non) mi piace perché ... alla riga/al verso ...” (Armellini 2008; Silva De Faria 2009).

Nella struttura dell’approccio ermeneutico risultano evidenti gli apporti delle fasi precedenti, che si presentano invertiti dal punto di vista cronologico: l’attenzione alla dimensione estetica del testo letterario (commento), propria dell’*intentio operis*, precede anziché seguire la considerazione della personalità dell’autore e del contesto storico (storicizzazione), caratteristica dell’*intentio auctoris*. La ragione di tale scambio è evidente nelle parole di Luperini (2013: 55), il quale afferma che “decisivo è il punto di partenza: bisogna muovere dal testo, nella sua identità e unicità e nel suo collegamento con una serie di altri testi, e non da dati a esso estrinseci; ma poi occorrerà riassorbire nell’atto interpretativo il momento della contestualizzazione e della collocazione storiografica”. Allo stesso tempo, secondo Todorov (2007, citaz. dalla trad. it. 2008: 23-24) altrettanto chiaro è il punto di arrivo, ovvero il momento dell’interpretazione nella prospettiva presente degli studenti:

È vero che il significato dell’opera non si riduce al giudizio puramente soggettivo dell’allievo, ma deriva da un lungo esercizio di conoscenza. Per intraprenderlo può allora essere utile che l’allievo conosca avvenimenti relativi alla storia letteraria o alcuni principi tratti dall’analisi strutturale. Comunque sia, in nessun caso lo studio di questi *mezzi* deve sostituirsi a quello del significato, che è il *fine*. Per costruire un edificio sono necessarie le impalcature, che non dovrebbero però finire per prenderne il posto: terminato l’edificio, esse sono destinate a scomparire.

Tra le tre fasi dell’educazione letteraria si stabilisce, così, un rapporto di consequenzialità propedeutica:

- a. dell’*intentio operis* l’approccio ermeneutico conserva “il testo come successione sistematica di segni linguistici, a loro volta sistematicamente collegati con codici linguistici, di genere, simbolici appartenenti al sistema letterario complessivo” (Ceserani 1999: 102). L’attenzione all’opera, però, non è il punto di arrivo bensì quello di partenza, in quanto la descrizione appare imprescindibile per l’interpretazione:

[...] una serie di acquisizioni derivanti dall’approccio tecnico-formalistico e strutturalistico potranno risultare utili nella fase iniziale dell’approccio, in cui alcune competenze d’ordine linguistico e retorico appaiono comunque necessarie. [...] D’altronde noi in realtà non leggiamo mai un testo per descriverlo, ma solo per enuclearne il significato e arricchirci di esso. La descrizione può essere utile per imparare a conoscere e ad ascoltare il testo; ma è solo uno strumento che può servire ad aiutare

l'interpretazione, non può certo sostituirla (Luperini 2013: 78-81).

Senza questo apporto verrebbe meno la fase del commento, fondamentale per la comprensione degli aspetti linguistici e formali del testo letterario e per lo sviluppo di nuove formulazioni di senso;

- b. dall'*intentio auctoris* l'approccio ermeneutico riprende "l'autore con i suoi valori e il suo mondo, le sue esperienze e i codici culturali e letterari a cui fa riferimento" (Ceserani 1999: 102). La storiografia letteraria è rivalutata rispetto alla fase intermedia della centralità del testo. I riferimenti al contesto storico sono presenti nella fase del commento, in relazione ai riferimenti extratestuali nell'opera, ma soprattutto nella sotto-fase di storicizzazione:

La storicizzazione o contestualizzazione non è un'operazione di descrizione oggettiva. Fa parte del commento cogliere e chiarire i riferimenti extratestuali di un passo letterario rapportandoli al loro contesto storico; ma fa parte dell'interpretazione definire la complessiva collocazione storico-culturale di un autore o di un'opera o proporre una periodizzazione di una vicenda artistica individuale o di un movimento (Luperini 1999: 26).

In ogni caso, la storiografia letteraria risulta ristrutturata rispetto all'attenzione rivolta anche all'opera e al lettore:

La storia della letteratura non potrà più sostituire l'incontro con la concreta individualità del testo che si realizza nel momento della lettura. Tuttavia conserverà un suo indispensabile rilievo nel momento della interpretazione, in cui essa sarà riassorbita. In altri termini [...] la conoscenza storiografica della letteratura sarà necessaria non già come premessa e base dello studio, ma come punto di riferimento costante, come fonte di categorie culturali e storiche (Luperini 2013: 77).

Senza questo contributo non sarebbe presente la sotto-fase di storicizzazione, perciò non si potrebbe cogliere il messaggio originario dell'opera e l'influenza della personalità dell'autore su di essa. In questo modo, il testo letterario sarebbe considerato esclusivamente da un punto di vista metrico-stilistico e si rischierebbe di interpretarlo soggettivamente a causa di una sua lettura storica;

- c. di nuova introduzione per l'*intentio lectoris* è l'interesse per "il lettore e l'interprete che è anche lui portatore di valori ed esperienze e di precisi codici culturali e letterari" (Ceserani 1999: 102). L'opera resta vincolata ai suoi significati oggettivi e tradizionali e, allo stesso tempo, si espone a nuove interpretazioni grazie al ruolo attivo dei lettori nelle sotto-fasi di attualizzazione e valorizzazione. Il presupposto fondamentale è la piena consapevolezza della propria tradizione storico-culturale da parte dei fruitori. Solo così è possibile collocarsi

nella realtà passata dell'opera e dell'autore per tornare ad assumere il punto di vista presente e realizzare un'interpretazione rispettosa e coerente. Sulla scia delle teorie di Hirsch (1967, 1976), l'approccio ermeneutico prevede, infatti, una netta e consapevole separazione tra i significati tradizionali e quelli più recenti dell'opera:

[...] la distanza temporale non è qualcosa che debba essere superato, secondo il presupposto di uno storicismo ingenuo, per il quale il lettore di un testo si doveva trasporre nello spirito dell'epoca, pensare secondo le sue coordinate culturali e secondo la sua mentalità e non secondo le proprie, perché solo in questo modo si sarebbe potuta raggiungere l'obiettività storica. In realtà il discorso storico istituisce un dialogo fra il presente e il passato. Questo assunto comporta che noi dobbiamo essere consapevoli del nostro punto di vista, non tanto personale, soggettivo, ma soprattutto del punto di vista determinato dai problemi della nostra epoca; essendo consapevoli del fatto che guardiamo al passato sulla base degli strumenti, delle conoscenze del nostro tempo, tra i quali dobbiamo orientarci e operare delle scelte nel definire il metodo in base al quale compiere l'operazione storiografica (Pirodda 2005: 31-32).

Il carattere storico non si attribuisce, perciò, solo alla dimensione passata, in prospettiva diacronica, ma interessa anche quella presente, in prospettiva sincronica. A tal riguardo, Di Girolamo, Berardinelli e Brioschi (1986: 16) affermano che nell'approccio ermeneutico "si tratta (...) di una prospettiva marcatamente storicistica, dove però è innanzitutto l'interpretazione, con i suoi metodi, che è storicizzata".

Per poter comprendere ed interpretare un'opera è dunque necessaria l'interazione tra tutte le componenti della comunicazione letteraria. Le fasi del commento e dell'interpretazione, infatti, non possono sussistere separatamente, poiché non sono solo consequenziali ma anche reciprocamente implicate. Il commento è funzionale all'interpretazione, che è sia dipendente dalle prospettive dell'autore e dei lettori sia saldamente ancorata all'opera a cui si riferisce per trovarvi puntuale giustificazione. Pertanto, la verifica dell'adeguatezza del commento e dell'interpretazione nella prospettiva passata avviene anche nel momento dell'interpretazione nella prospettiva presente dei lettori. A tal proposito, Luperini (1999: 21) scrive:

Il commento senza interpretazione è cieco; l'interpretazione senza commento è vuota. Ma nel commento la parte dell'interpretazione è sussidiaria, e talora può essere programmaticamente taciuta; nell'interpretazione a essere sussidiaria è invece la parte del commento. Il commento mira infatti a distanziare e a oggettivare l'opera, e anzi, se questa è contemporanea, a creare esso stesso la distanza; l'interpretazione a ridurla o ad abolirla leggendo un testo nel nostro presente. Ma è appunto in tale dialettica che si realizza l'atto critico. In un modo o nell'altro, esso consisterà sempre nell'equilibrio, e nella interazione più o meno realizzata, fra momento filologico e momento ermeneutico.

Il testo letterario è considerato inizialmente nelle sue componenti descrittive, oggettive (analisi

testuale) e nei significati passati che si mantengono costanti nel corso del tempo (contesto storico-culturale, biografia dell'autore). Come scrive Raimondi (2007: 28), infatti, “un giusto rapporto con il testo, scevro di presunzione o di volontà di potenza, esige che si restituisca un ruolo primario alla ricognizione intenta ed esatta, quasi dall'interno, dell'intreccio organico tra parola e significato che definisce un testo nella sua singolarità temporale”. Successivamente, l'opera si apre a possibili variabili (significati attuali e giudizi argomentati) legate all'interpretazione dei lettori. “La verità iscritta in un testo”, continua Raimondi (2007: 39), “si rivela così un potenziale che cresce nel tempo all'infinito, nell'incontro irriducibilmente interindividuale, imprevedibile, con la realtà vivente dei lettori, con la loro storia plurale di relazioni e di contatti, di preoccupazioni e di interessi, di desideri, nel confronto «incompibile» tra ragioni diversamente fondate di verità”. L'attualizzazione, quindi, non è mai completamente neutra, riproduttiva di significati consolidati nel tempo e per questo totalmente prevedibile, nonostante sia rispettosa delle componenti metrico-formali e della tradizione filologica dell'opera. Ai lettori si attribuisce la responsabilità di attualizzare il testo letterario in modo personale e innovativo, perciò l'esperienza della lettura “non può significare semplicemente riprodurre un significato preesistente ma costituirne uno originale”, dato che “non possono esistere letture senza il decisivo apporto interpretativo del lettore” (Giacobazzi 2000: 49). Nel processo di ricerca del senso, “il testo diviene ciò che unisce le due voci di lettore e scrittore, e di lettore e lettore”; la prima fase del commento rappresenta “un transito, un passaggio, una chiave d'accesso ad un testo”, ma l'aspetto rilevante è “il rapporto diretto con il testo” (Raimondi 1990: 164-165). Dopo aver compreso il testo nelle componenti espressive e nella dimensione storica, è necessario esaminarlo in base alla capacità di relazionarsi con i suoi fruitori e di assumere un carattere rilevante per questi ultimi: “si tratta insomma di puntare sulla problematicità della lettura e sul coinvolgimento che essa provoca, in modo da far rivivere in modi sempre nuovi il testo, togliendolo dalla fissità atemporale di un dogma canonico (...), facendolo invece diventare un soggetto interdialogico ed esaltandone così l'attualità” (Luperini 2013: 49-50). Sulle direzioni passata, presente ed eventualmente anche futura dell'approccio ermeneutico e sui diversi obiettivi delle fasi e sotto-fasi che lo costituiscono, da affrontare nella precisa successione sopraesposta, Raimondi (2007: 23-25) afferma:

Se lo scrittore è l'origine, il passato ricostruito dell'opera, il lettore si impone quale progetto o postulato per comprendere e riflettere l'appello con cui l'opera si indirizza al collettivo della socialità non meno che al futuro. Sincronizzandosi attivamente con l'energia della parola che lo interpella, sulla traccia o sul confine di un'alterità, il lettore ne realizza il disegno di senso traducendolo nell'originalità inalienabile del proprio presente. E a contatto con i motivi e i problemi di una nuova storia, quella del lettore e della sua risposta creativa, il testo svela dimensioni e profondità sconosciute e imprevedibili del proprio significato. [...] quanto più il lettore si sforza di portare verso di sé ciò che si propone di comprendere, arricchendolo con la

propria vitalità e la propria esperienza di senso, tanto più lo preserva nella sua integrità e nella sua differenza.

La pluralità dei significati che può emergere dal confronto sull'opera conferma ed esalta il carattere polisemico del testo letterario. Senza alcuna contraddizione è possibile sostenere che le letture delle opere conservano un legame di continuità con le interpretazioni formali e storiche, ma al contempo possono presentare delle innovazioni dovute alla variabilità della relazione tra il lettore e la realtà in cui vive. A partire dall'affermazione di Calvino (1995: 7), secondo cui “un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire”, è possibile ipotizzare che lo stesso lettore dia interpretazioni differenti della medesima opera in momenti diversi della propria esistenza. La centralità del lettore, pertanto, si manifesta nella funzione di dare nuova vita al testo letterario:

Il contributo del lettore al senso dell'opera la fa rivivere e la ri-attualizza a ogni nuova lettura. Ciò spiega perché un testo assuma connotati diversi presso lettori diversi ed epoche diverse. [...] il testo mantiene, nelle sue diverse trasformazioni indotte dalle infinite attualizzazioni a cui è sottoposto, una sua identità, e cioè una sua relativa oggettività. La datità della sua configurazione semantica e del suo «contenuto di fatto» (la lettura materiale del testo, i suoi caratteri formali, i suoi temi), restando pressoché inalterata, costituisce il comune punto di riferimento e rappresenta così il *medium* sociale e storico che permette a fruitori diversi e a generazioni diverse di lettori di intendersi quando parlano della stessa opera e di verificare su di essa giudizi e interpretazioni spesso discordanti. Proprio perché la lettura è esperienza vissuta, essa è sempre diversa anche quando lo stesso lettore la ripete per la stessa opera. La seconda lettura è infatti condizionata dal ricordo della prima, oltre che, ovviamente, dalla nuova situazione psicologica e storica del soggetto. [...] Anche nel corso della ri-lettura, infatti, può prevalere il momento della fruizione provata e dell'esperienza mantenuta costantemente aperta al flusso delle immagini e del senso (Luperini 1999: 13).

Oltre alla relazione più egualitaria tra il testo ed il singolo lettore, il confronto sui possibili significati che l'opera può rivestire al giorno d'oggi determina lo sviluppo di una relazione interdialogica tra tutti i suoi fruitori. Infatti, lo scambio dialogico tra testo e lettore previsto dalla semiotica interpretativa, nell'approccio ermeneutico si inserisce all'interno di un più ampio confronto tra tutti i fruitori. In questo modo, l'insieme dei lettori che leggono la stessa opera si configura come una “comunità ermeneutica” (Luperini 2013: 76), dove con il termine ‘comunità’ (dal latino *communitas*, comunanza) intendiamo un sinonimo di ‘collettività’ e di ‘società’, ovvero una “pluralità di persone considerate nel loro insieme”<sup>35</sup> e immerse nel medesimo contesto storico e politico.

Anticipando lo spostamento di questa riflessione sul piano interculturale (capp. 4, 5, 6), se si applica il concetto di comunità ermeneutica alla realtà scolastica italiana sempre più multietnica di oggi (Miur 2019), se è possibile riconoscere la condivisione dell'*hic et nunc* da parte di tutti gli studenti,

---

<sup>35</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/collettivita/> [data ultima consultazione: 22-07-2019]

allo stesso tempo non si possono negare le specificità di ciascuno, generatrici di potenziali interpretazioni diverse, che vanno dai tratti che contraddistinguono gli studenti come singoli individui alle più ampie e variegate caratteristiche linguistiche, sociali e culturali che determinano la loro appartenenza a gruppi differenti all'interno della stessa comunità. I presupposti legati alla condivisione del sapere, del sistema di valori e delle interpretazioni da parte della totalità degli studenti non si possono dare per scontato, oltre al fatto che prima di definirsi in base all'appartenenza linguistica, culturale e sociale, ogni studente è una persona e, come tale, è unica ed irripetibile.

Per queste ragioni, a nostro avviso la definizione della classe come comunità “unita da un sapere comune”, “un comune orizzonte di valori” e “una comune ricerca del senso” che interpreta l'opera in base al “*significato per noi*” (Luperini 2013: 76, 93) risulta pressoché ideale ed è solo parzialmente condivisibile. Riteniamo, perciò, che sia opportuno passare dal concetto teorico e singolare del ‘*significato per noi*’ al proposito verosimile e plurale dei ‘*significati per noi*’. Il risultato del dibattito ermeneutico sui possibili significati attuali del testo letterario, infatti, non dà come risultato un'unica interpretazione presente nella prospettiva congiunta dell'intera classe. A partire dalle peculiarità che contraddistinguono gli studenti in quanto esseri umani, indipendentemente dalla nazionalità, dall'appartenenza culturale o dalla classe sociale, nella stessa classe possono emergere tante interpretazioni diverse della stessa opera quanti sono i suoi lettori. A sostegno di questa tesi, López e Jerez (2016: 81) affermano:

En muchas ocasiones se legisla o se proponen actuaciones para la colectividad pensando que existe homogeneidad en el pensamiento y en las condiciones de las personas que van a participar, cuando la realidad nos muestra que esos seres humanos poseen unas características propias y, lo que es más importante, tienen unas experiencias y conocimientos vitales forjados a partir de cuestiones particulares. Por tanto, no parece acertado considerar que todas las personas pueden pasar por un mismo filtro y que ellas se vayan a comportar de la misma forma ante estímulos similares.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo ermeneutico si diffonde agli inizi del Duemila ma, ad oggi, risulta ancora principalmente sviluppato sul piano teorico dell'educazione letteraria (Giusti 2005; Luperini 2013).

La didattica della letteratura corrisponde all'insegnamento delle modalità di interpretazione dei testi letterari. L'attenzione è diretta al commento e, soprattutto, all'interpretazione delle opere nelle prospettive passata dell'autore e presente degli studenti (Luperini 2013). L'obiettivo consiste nella considerazione dei testi letterari a livello:

- a. sincronico, per comprendere i contenuti semantici ed esplorare le peculiarità stilistiche;



- b. diacronico, collocandoli nella dimensione passata, per conoscere i messaggi trasmessi dall'autore, e nella dimensione presente, per confrontarsi sui significati potenzialmente sempre diversi che può trasmettere agli studenti di oggi, assieme ad una sua valutazione personale, critica e motivata.

La lezione segue l'impostazione teorica dell'approccio ermeneutico, è composta da momenti sia trasmissivi e frontali sia dialogici ed interattivi e si concretizza nei seguenti passaggi:

- a. lettura dell'opera;
- b. spiegazione dei contenuti semantici e svolgimento dell'analisi testuale (commento);
- c. presentazione del contesto storico, culturale e letterario dell'epoca assieme alla biografia, al pensiero e alla poetica dell'autore con la scoperta dei significati originari dell'opera nella prospettiva passata (storicizzazione);
- d. identificazione dei possibili significati attuali nella prospettiva presente degli studenti con il conseguente confronto collettivo sotto la guida del docente (attualizzazione);
- e. elaborazione di giudizi personali, critici e argomentati sull'opera (valorizzazione).

Come scrive Ceserani (1999: 405), la scena didattica cambia rispetto ai precedenti metodi: “non più l'aula con la cattedra e i banchi; non più il laboratorio” ma “il collettivo della classe riunito a cerchio, con gli allievi che, guidati dall'insegnante, sottopongono il testo all'esercizio interpretativo, mettono a confronto le proprie interpretazioni, ne motivano ragioni e criteri”.

L'insegnante diventa un intellettuale, una guida e un mediatore culturale. Oltre a trasmettere le conoscenze relative all'analisi testuale, al contesto storico-culturale e all'autore, guida e allena gli studenti a sviluppare le competenze per collocare l'opera nelle dimensioni passata e presente e interagire sulle diverse proposte di significazione. Da un lato, incoraggia le loro potenzialità immaginative e cognitive, dall'altro definisce i confini interpretativi e circoscrive i significati attribuibili al testo letterario. Contro il rischio dell'arbitrio interpretativo, basato su interpretazioni impressionistiche, soggettive ed irrazionali, il docente chiede agli studenti di giustificare le proprie proposte facendo riferimento alle caratteristiche formali della parola scritta, alla conoscenza del significato originario dell'opera e alla consapevolezza della proiezione della propria identità sul testo. Il suo compito, quindi, è quello di educare ogni allievo a dare un contributo “creativo ma non arbitrario, autonomo ma attento alle istanze del testo”, che non equivale a “condurlo verso la costituzione di sensi predeterminati (...) né lasciargli la completa autonomia sulla concretizzazione dei sensi”, bensì a “formarlo affinché reagisca in modo consapevole agli stimoli del testo, applichi

le proprie conoscenze, sappia destreggiarsi tra ciò che il testo mostra e ciò che il testo nasconde” (Giacobazzi 2000: 27).

Gli studenti partecipano attivamente alla costruzione del significato dell’opera e diventano, così, protagonisti dell’apprendimento. La finalità del dibattito sulle interpretazioni attuali del testo letterario non è quella di giungere ad una versione unica e condivisa, ma di discutere sulle molteplici letture possibili, argomentare in modo esauriente il proprio punto di vista e rispettare le eventuali opinioni divergenti (Ceserani 1999). È fondamentale che “si sviluppi una libera dialettica interpretativa” in cui ogni studente “muove sì dalla propria parzialità, ma non per assolutizzarla, bensì per porla in rapporto dialettico con le altre parzialità al fine di creare lo spazio interpretativo e democratico di una verità comune articolata, complessa e tendenzialmente universale”; in questo modo la classe “costruisce uno spazio che rispetta le differenze, e tuttavia non esclude, ma unisce” (Luperini 2013: 42).

Il metodo ermeneutico si può utilizzare per la didattica della letteratura italiana e straniera. Oltre a consentire l’approfondimento delle conoscenze storico-culturali e biografiche e l’acquisizione delle competenze di analisi testuale, permette di allenare le abilità relazionali e retoriche trasversali alle discipline e, nel caso della letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese, di potenziare le abilità nella lingua straniera mediante l’argomentazione delle interpretazioni attuali e delle valutazioni.

Come i precedenti metodi, anche quello ermeneutico presenta degli aspetti vantaggiosi e critici. Tra le potenzialità è possibile indicare:

- a. la maggiore rilevanza all’interpretazione dell’opera nella prospettiva attuale degli studenti;
- b. il protagonismo degli studenti nella relazione dialogica con il testo letterario e con l’intera classe, che presuppone la conoscenza dei contenuti storico-biografici e le competenze per analisi testuale e che, allo stesso tempo, promuove la consapevolezza di sé, lo sviluppo delle abilità relazionali e l’acquisizione della capacità retoriche e argomentative;
- c. il ridimensionamento dell’analisi testuale e della storiografia letteraria, in ogni caso valorizzate nella fase iniziale del commento e nella sotto-fase della storicizzazione;
- d. il superamento dello studio mnemonico dei contenuti storici e biografici e dell’esibizione delle competenze tecniche, con la rielaborazione personale dei contenuti e la giustificazione critica delle proprie interpretazioni e valutazioni attraverso puntuali riferimenti al testo;
- e. la possibile crescita motivazionale degli studenti per lo studio della letteratura grazie alla considerazione delle loro idee e all’avvicinamento delle opere alla realtà in cui vivono.

Le criticità del metodo ermeneutico equivalgono ai rischi interpretativi legati all’idea che i giudizi

sull'opera siano:

- a. illimitati perché liberi. A questo proposito, Luperini (2013: 96-97) compie una sottile ma fondamentale distinzione: “se è vero che le interpretazioni di un testo sono infinite, ciò non vuol dire che siano illimitate. I numeri pari sono infiniti, ma non illimitati: escludono infatti i numeri dispari. Così le interpretazioni: quelle che non rispettano la semantica storica del testo non possono essere considerate valide”;
- b. fondati su sensazioni irrazionali perché legati esclusivamente alla soggettività degli studenti anziché includere le evidenze linguistiche e formali e le ragioni storiche e biografiche. A tal riguardo, Tellini (2010: 194) considera che “l'interpretazione è esposta alla variabilità, ma non può essere abbandonata all'arbitrarietà dell'interprete: il testo possiede e mantiene una propria essenza, una propria specificità e una propria verità che le multiformi esperienze di innumerevoli lettori non possono modificare”;
- c. assoluti e definitivi perché coerenti e rispettosi delle caratteristiche formali e della tradizione storica del testo letterario. Secondo Armellini (2008: 18-19), invece, insegnare la letteratura “non significa soltanto trasmettere un repertorio codificato di conoscenze, competenze, capacità, quanto creare le condizioni perché i ragazzi e le ragazze di oggi siano in grado di riempire con la *loro* intelligenza e con la *loro* immaginazione quegli “spazi bianchi” che ogni opera letteraria lascia aperti per il lettore”. Di conseguenza, gli esiti della lezione di letteratura sono sempre imprevedibili: “che cosa *diventa* un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica? Nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato può saperlo prima che avvenga l'incontro” (Armillini 2008: 19). Nella prospettiva ermeneutica, i significati attuali dell'opera sono legati alle diverse generazioni di studenti che la leggono, dunque sono sempre *in fieri*.

Come anticipato, negli ultimi due decenni il metodo ermeneutico non ha determinato un incisivo rinnovamento della prassi didattica della letteratura (Giusti 2005; Luperini 2013) e spesso è proposto in forma combinata ai metodi storicistico e strutturalista (Strada 2004; Stagi Scarpa 2005). I manuali basati su questo metodo, pertanto, sono sperimentali e innovativi perché conferiscono maggiore importanza alla lettura delle opere e alle attività di ricerca del senso e di confronto tra gli studenti, ma restano strutturati cronologicamente secondo la successione di contesto storico, correnti letterarie, biografie degli autori e strumenti di analisi testuale (Strada 2004; Luperini

2013)<sup>36</sup>. A questo proposito, Strada (2004: 2) afferma che i libri di testo “già da tempo forniscono materiale critico idoneo a mostrare la plurisemanticità e plurinterpretabilità dei testi letterari, ma raramente (...) riescono a presentare un confronto interpretativo”. Ad esempio, nella presentazione de *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Luperini, Cataldi e Marchiani (1996: XL) scrivono: “una *storia* letteraria stratificata e multiprospettica” costituita da “una *storia* degli intellettuali, una *storia* delle poetiche, una *storia* delle forme, una *storia* delle ideologie, una *storia* dell’immaginario e dei temi letterari, una *storia* della ricezione e del pubblico”<sup>37</sup>. Nel manuale, comunque, si alternano percorsi storici, tematici e per generi con lo scopo di suggerire nuove prospettive di lettura e di interpretazione, collegando la dimensione passata delle opere alla contemporaneità degli studenti.

Ciononostante, i critici che sostengono la necessità di diffondere l’uso del metodo ermeneutico per motivare gli studenti alla letteratura (Giusti 2005; Armellini 2008; Luperini 2005a, 2013, tra gli altri) forniscono delle indicazioni per gestire le criticità che lo possono caratterizzare. Per realizzare adeguatamente questo metodo è imprescindibile che gli studenti siano:

- a. fedeli all’opera perché esperti degli elementi linguistici e formali e dei contenuti storici e biografici che la contraddistinguono. Per interpretare il testo letterario non si può “dimenticare la testualità da cui muove e le competenze che essa esige” né “separare l’interpretazione dalla comprensione letterale, l’ermeneutica dalla semantica”, poiché “nell’approccio testuale che (...) precede [il momento ermeneutico] al centro della classe deve stare il testo, con la sua semantica, con la sua superficie linguistica e stilistica, con il suo spessore storico” (Luperini 2013: 107). Da un lato, l’analisi linguistica ed espressiva è essenziale per poter interpretare l’opera “ma va considerata un mezzo, non un fine”, poiché è necessario “fare scaturire la propria interpretazione dall’analisi” (Luperini 2002: 68). Dall’altro, appare altrettanto fondamentale approfondire le coordinate storiche, culturali e biografiche: “l’aspetto storico e lo stesso insegnamento storiografico devono essere risucchiati all’interno dell’interpretazione del testo”, in quanto “non si può interpretare il testo se si prescinde dalla storia” (Luperini 2002: 69);
- b. competenti nelle abilità relazionali necessarie per poter interagire efficacemente con i compagni e con il docente sul testo letterario (capp. 4, 5, 6). Nel corso del confronto interpretativo, gli studenti devono elaborare delle ipotesi di significato, esaminarle

---

<sup>36</sup> Uno dei manuali di letteratura italiana più rappresentativi del metodo ermeneutico è *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* di Luperini, Cataldi e Marchiani (1996, Palermo, Palumbo).

<sup>37</sup> Il corsivo è nostro.

- all'interno di un dialogo costruttivo e rispettoso dell'opera e delle opinioni altrui e definirle nella prospettiva attuale con costanti riferimenti al testo;
- c. consapevoli della propria identità personale e storico-culturale per evitare qualsiasi opinione individualistica, irrazionale e impulsiva, dato che la definizione del significato del testo letterario implica un'auto-definizione della propria personalità e del proprio sistema di valori (Luperini 2013);
  - d. coscienti della parzialità delle proprie proposte di significazione, considerata la natura polisemica delle opere e il fatto che, se i significati passati si mantengono costanti perché legati all'autore che ha prodotto il testo, quelli attuali possono cambiare al variare della visione di coloro che leggono le opere. Tanto più estesa è l'esplorazione delle sfumature di senso relative ad un'opera, maggiore è la consapevolezza dei molteplici piani di lettura possibili. In questo modo, "leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite. Solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale" (Luperini 2013: 93).

Centrale, infine, è il ruolo del docente, che conduce gli studenti ad acquisire le conoscenze teoriche sulla storia, sull'autore e sugli elementi formali e a sviluppare le competenze interpretative associate all'esercizio delle abilità relazionali, ascolta le idee e guida l'interazione con un atteggiamento aperto, senza imporre l'interpretazione del manuale, dei critici o propria, ma altrettanto fermo nel verificare le loro proposte (Ceserani 1999; Giacobazzi 2000; Armellini 2008; Rigo 2014). Da un lato, "questo non significa che lo scambio tra insegnanti e studenti si debba svolgere su un piano di parità", dall'altro, l'insegnante deve essere in grado di "impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti (...) il che comporterà curiosità, spirito di ricerca, disponibilità all'imprevisto e al rischio della relazione, capacità di affrontare positivamente situazioni di conflitto cognitivo" (Armillini 2008: 35). I risultati del confronto interpretativo tra gli studenti si possono conoscere infatti solo alla fine del dibattito; in quest'ottica "la fruizione di un testo (...) deve possedere i caratteri dell'evento, se non proprio dell'avventura" (Giacobazzi 2000: 12).

Le convinzioni sulla libertà e sull'indipendenza delle interpretazioni dalle coordinate testuali e storiche si concretizzano nella corrente critica del decostruzionismo, sviluppatasi parallelamente all'approccio ermeneutico e soprattutto nella realtà nordamericana. In estrema sintesi, nell'ottica decostruzionista il senso del testo letterario non può essere definito in modo stabile e duraturo in base all'analisi formale e alla volontà originaria dell'autore. A ciascun interprete è consentito

interpretare l'opera in modo soggettivo e creativo attraverso la partecipazione a quello che il fondatore del decostruzionismo, Derrida (1967, citaz. dalla trad. it. 1971: 361), definisce il “gioco della significazione”. Pur condividendo il principio ermeneutico di considerare i valori della comunità di appartenenza a garanzia della validità dell'interpretazione, uno dei suoi massimi rappresentanti, Fish (1980) teorizza il relativismo interpretativo e attribuisce pieno potere all'*intentio lectoris* a discapito dell'*intentio auctoris* e dell'*intentio operis*. Il testo letterario esiste solamente grazie al lettore, il quale non si limita a partecipare alla definizione del suo significato attuale, ma gli conferisce il pieno statuto di letterarietà. Secondo Fish (1980, citaz. dalla trad. it. 1987: 166-167), “l'interpretazione non è l'arte di analizzare i significati, bensì l'arte di costruirli. Gli interpreti non decodificano le poesie, le fanno” e “non è la presenza di qualità poetiche a provocare un certo tipo di attenzione, bensì il fatto di prestare un certo tipo di attenzione che determina l'emergenza di qualità poetiche”. Negando la sussistenza dell'opera al di fuori del momento interpretativo, viene meno anche l'utilità di un confronto tra le differenti attribuzioni di significato. Ogni interpretazione è quindi unica, immediata, priva della necessità di trovare giustificazione nell'opera e dipendente dall'arbitrio interpretativo delle comunità di interpreti.

### 2.2.3.3 L'approccio e il metodo della critica tematica

Sul piano dell'educazione letteraria, la critica tematica si afferma in Italia all'inizio degli anni Ottanta. Si tratta, in realtà, di un ritorno in auge di questa corrente in quanto, dopo essersi sviluppata tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento con lo storicismo positivista, è stata screditata nel corso del XX secolo dalla critica crociana, marxista e strutturalista per l'eccessiva rilevanza data al contenuto, la conseguente mancanza di attenzione estetica e formale e la soggettività nella selezione e nell'interpretazione dei temi. Con l'*intentio lectoris*, si delinea, invece, il nuovo proposito di unire l'interesse storico-culturale per i temi letterari, finalizzati allo studio dell'immaginario, al maggiore coinvolgimento dei lettori nella fase dell'interpretazione dell'opera<sup>38</sup>.

Tanto le coordinate teoriche come le implicazioni metodologiche della critica tematica, tuttavia, risultano ancora confuse (Luperini 2003, 2008; Lefèvre 2006; Ceserani 2008; Pellini 2008). Le incertezze si manifestano fin dalla terminologia relativa alle definizioni di ‘tema’ e di ‘critica

---

<sup>38</sup> Per approfondimenti sulla critica tematica indichiamo, ad esempio, Sollors (1993); Giglioli (2001, 2008); Trocchi (2002); Luperini (2003, 2005b, 2011); Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003); Olivieri (2003); Zatti (2006); Bertoni (2008); Dell'Aquila (2012). Per approfondimenti sulla critica tematica fuori dall'Italia ricordiamo i contributi esemplificativi di Curtius (1948) sulle costanti tematiche e testuali nella produzione letteraria dall'antichità classica alla modernità europea; Frye (1957) sull'individuazione di ‘archetipi’ (rituali, miti, folclore) nei testi letterari; Starobinski (1970) sulla figura del clown nella letteratura e nell'arte tra fine Ottocento e inizio Novecento.

tematica'. Tra le proposte più avvalorate, per tema si intende “la materia elaborata di un testo (...) il soggetto di cui il testo costituisce lo sviluppo (...) l’idea ispiratrice” (Segre 1985: 331). Se i temi “sottendono tutto un testo o una parte ampia di esso”, i motivi sono “elementi minori”, “presenti in numero anche elevato” e rappresentanti “risonanze discorsive della meta discorsività del tema” (Segre 1985: 349) e il “*topos*”, “luogo comune” o “*leitmotiv*” (Rodler 2004: 142) corrisponde ad un tema che perdura nel tempo. A proposito della definizione della corrente critica, è necessario distinguere tra due tendenze interne (Trousson 1964):

- a. critica tematica: ha una prospettiva sincronica, un approccio analitico e corrisponde all’indagine su un tema presente in un’opera o nella produzione letteraria di un solo autore;
- b. tematologia: ha una prospettiva diacronica, un approccio globale e rappresenta una ricerca più ampia, di tipo comparatistico e transculturale, su uno o più temi sviluppati in molteplici opere di diversi autori all’interno di un esteso arco temporale. Il duplice obiettivo che caratterizza la tematologia è quello inserire gli studi letterari in un orizzonte europeo e di utilizzare un approccio storico-critico strutturato per lo studio del tema, facendo risaltare l’evoluzione della sua trattazione a seconda delle differenti circostanze geografiche e storico-culturali. Questo comporta un’apertura dei testi letterari alla realtà extratestuale:

La tematologia si colloca [...] in un crocevia strategico fatto di dinamiche letterarie e di rapporti con l’immaginario, con la storia delle poetiche, delle idee, delle ideologie, delle mentalità, della sensibilità. [...] ogni tema [...] ha una doppia dimensione: quella legata a un testo specifico e, di conseguenza, alla poetica e alla coscienza creativa individuale (la tematica di un autore, legata a una peculiare configurazione dell’immaginario) e quella [...] aperta inevitabilmente alle dinamiche storico-culturali e storico-letterarie. [...] In questo senso, l’individuazione e l’interpretazione critica di una determinata tematica all’interno di una certa classe di testi può illuminare un aspetto della storia delle idee [...] o, ancora, il confronto tematico di un gruppo di testi può mostrare come un certo immaginario si moduli nel tempo, attraverso determinate forme letterarie e all’interno di spazi culturali definiti, istituendo raccordi con la storia delle mentalità e della sensibilità (Trocchi 2002: 79-80).

Nella formulazione teorica di entrambe le correnti la partecipazione del lettore sembra essere garantita nel corso dell’indagine sul significato del tema sia rispetto all’autore sia nella prospettiva attuale. I pareri dei critici, tuttavia, sono alquanto discordanti. Ad esempio, Giglioli (1997: XIII) sostiene che “ogni tema si costituisce a partire dal rapporto che si instaura tra l’istanza autotematizzante del testo e l’interrogazione ermeneutica di chi lo decifra”. Sulla stessa scia, Trocchi (2002: 81) scrive: “cruciale diviene (...) l’attività di “tematizzazione” dell’interprete”, poiché “gli orientamenti epistemologici e socioculturali del lettore divengono (...) una chiave di accesso critico fondamentale nelle interrogazioni al testo”. Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003:

181-182) riconoscono l'interazione tra autore e lettore nell'atto della lettura dell'opera nella duplice natura della tematizzazione, in quanto essa è sia "l'operazione iniziale compiuta dall'autore sul proprio materiale di base, quando decide di trattarlo da una determinata angolazione, tematizzando appunto alcuni nuclei e relegando sullo sfondo altri", sia "l'operazione finale compiuta da ogni lettore (...) quando sceglie di leggere un'opera privilegiando una o più prospettive, e individuando quindi alcuni temi di fondo". Luperini (2003: 118), infine, evidenzia l'influenza dell'immaginario del lettore nell'individuazione e interpretazione dei temi:

Il fatto che ogni tema sia soggetto o argomento non significa che qualunque soggetto o argomento sia un tema. L'impiego critico del termine "tema" implica infatti il momento della lettura e della ricezione, quando questo risulti filtrato dall'immaginario e su di esso concentrato. I grandi temi – l'amore, la morte, la malattia, il viaggio, il rapporto fra padri e figli o fra vecchi e giovani – si ancorano al terreno comune dell'immaginario, vero e proprio ponte di comunicazione fra opera e lettore. Se l'opera è come un grande serbatoio di miti e di simboli, dunque di temi, questi poi trovano corrispondenza nella realtà antropologica e nell'inconscio collettivo dei lettori. Nel rapporto fra testo e interprete, il medium che permette alla familiarità di sconfiggere l'estraneità non è solo il linguaggio, come pensava Gadamer, è anche l'immaginario.

Più caute sembrano, invece, le posizioni di Pellini (2008: 66), il quale nega la possibilità di connessione tra la critica tematica e l'ermeneutica letteraria a causa delle finalità extra-letterarie della prima, che portano all'identificazione della letteratura con un "semplice repertorio di immagini". In particolare, il critico sostiene:

[...] vale la pena di ricordare [...] come l'interpretazione, il cui scopo è di mettere il testo in rapporto con il nostro orizzonte esistenziale, con la nostra vita reale, non possa in alcun modo prescindere da ciò di cui i testi parlano. I temi evocano la materialità concreta dell'esperienza del lettore. Perciò [...] ogni ermeneutica è di necessità tematica, e anche tematologica (perché lo studio diacronico dei temi consente di storicizzare il nostro approccio all'immaginario) – purtroppo, invece, non è vero che, reciprocamente, ogni lavoro tematologico sia per sua natura votato all'interpretazione (Pellini 2008: 78-79).

In ogni caso, nonostante le connessioni tra approccio ermeneutico e critica tematica, alla definizione della partecipazione del lettore sembra essere dedicata minore attenzione, per lo meno nell'ambito della formulazione teorica della corrente critica.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo della critica tematica si diffonde agli inizi del Duemila, dopo aver conosciuto "più sfortuna che fortuna" nel corso del Novecento ed essere stato introdotto "molto tardi" nella realtà scolastica italiana (Luperini 2013: 124).

Le sue specificità riguardano la proposta di percorsi tematici mirati a stabilire delle connessioni tra le opere e gli autori di epoche diverse esplicitando le analogie e le differenze tra le dimensioni passata dei testi e presente degli studenti, l'apertura alle letterature straniere e la creazione di



collegamenti interdisciplinari (con l'arte, la filosofia, l'antropologia ecc.).

I manuali che lo rappresentano sono dotati, infatti, di queste caratteristiche<sup>39</sup>. Ad esempio, il manuale *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (1979) è strutturato su percorsi tematici associati ai principali cambiamenti epocali dell'immaginario e del sistema culturale italiano. A questo proposito, gli autori spiegano che “il libro non deve necessariamente essere letto dall'inizio alla fine, nell'ordine in cui si presenta” e che “l'insegnante può organizzare percorsi di lavoro sia attorno a elementi della vicenda storica e culturale, sia attorno a tematiche, sia attorno a opere letterarie di particolare importanza, (...) in collaborazione con insegnanti di altre discipline (la storia, la filosofia, la storia dell'arte, le letterature classiche)” (Ceserani, De Federicis 1979: XXI).

Nonostante le differenze, i ruoli dell'insegnante e degli studenti sono simili al metodo ermeneutico.

Tra le potenzialità del metodo della critica tematica si rilevano:

- a. l'interdisciplinarietà, con l'apertura della letteratura ad altri ambiti e discipline;
- b. la considerazione delle opere nella nuova prospettiva comparatistica, in alternativa al tradizionale percorso cronologico;
- c. l'estensione della proposta letteraria alle opere di origine europea;
- d. il focus sui generi letterari, intesi come associazione di un determinato tema ad una data struttura formale (Luperini 2003).

Tra i principali limiti che lo contraddistinguono si indicano:

- a. il rischio di una lettura astorica dovuta alla scarsa attenzione per le coordinate storico-culturali in cui l'opera è prodotta;
- b. il limitato interesse per le componenti estetiche e formali del testo letterario;
- c. lo sbilanciamento dell'attenzione per i contenuti semantici a discapito del confronto interpretativo tra gli studenti nella prospettiva presente.

Per sopperire a tali criticità, Luperini (2013: 129) suggerisce di considerare le “necessità di ordine culturale e di ordine didattico”. Le prime riguardano l'inserimento dei temi nella cornice storica legata alla mentalità, al sistema di valori e alle tradizioni culturali dei popoli, nei movimenti letterari delle diverse epoche e nella personalità dell'autore, in quanto “tematizzare la letteratura non deve

---

<sup>39</sup> Il primo manuale di letteratura italiana basato sul metodo della critica tematica è *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (1979, Torino, Loescher).

significare destoricizzarla” (Luperini 2013: 130). Le seconde attengono alla strutturazione della lezione in una prima fase di lettura e analisi linguistica e formale del testo e in una seconda fase di collocamento del testo all’interno di percorsi storici, tematici o per genere in cui, alla fine, si esplori il punto di vista degli studenti, poiché “i temi garantiscono un aggancio efficace con il vissuto dei giovani, proprio quando essi cominciano a porsi le questioni fondamentali del senso della vita e della morte e del destino umano sulla terra” (Luperini 2013: 131-132).

## **2.3 Le finalità dell’educazione letteraria**

Studiosi di didattica della letteratura e glottodidatti<sup>40</sup> identificano molteplici finalità dell’educazione letteraria, trasversali all’insegnamento letterario e dunque riferibili alla letteratura sia italiana sia straniera (gli opportuni distinguo saranno trattati nei capp. 3, 5). A nostro avviso, il fine ultimo dell’educazione letteraria, in cui sono incluse tutte le mete proposte a continuazione, corrisponde allo sviluppo della competenza comunicativa, letteraria e interculturale, affrontata successivamente con l’omonimo modello (cap. 5).

### *2.3.1 Il riconoscimento delle caratteristiche formali*

Come già indicato (cap. 1), la distinzione tra un testo letterario e uno non letterario si basa sull’attenzione per i valori formali della lingua e sull’esplicito obiettivo letterario dell’autore, il quale sceglie consapevolmente di produrre un’opera che, per essere considerata tale, deve presentare una serie di ‘scarti’ testuali, fonologici, grafici, metrico-ritmici, morfosintattici e lessicali. Insegnare a leggere un testo letterario equivale innanzitutto ad insegnare a riconoscere le caratteristiche di letterarietà che lo rendono tale. Lo sviluppo di questa abilità rappresenta la prima meta dell’educazione letteraria.

Le caratteristiche formali che definiscono la letterarietà di un’opera riguardano:

- a. gli aspetti testuali: corrispondono soprattutto al genere letterario ma comprendono anche le scelte relative, ad esempio, alla finalità dell’opera (letta sulla carta o rappresentata sulla scena), all’impianto narratologico (il narratore, il punto di vista, il rapporto tra fabula e

---

<sup>40</sup> Per approfondimenti citiamo, ad esempio, Ceserani e De Federicis (1984); De Federicis (1986); Armellini (1987); Badia e Cassany (1994); Colombo (1996b); Colombo e Guerriero (2001); Eco (2002); Freddi (2003); Balboni (2004a, 2006, 2012); Lavinio (2005); Stagi Scarpa (2005); Dolz, Gagnon e Mosquera (2009); Luperini (2013); Ballester (2015).

intreccio) e alla conclusione (il finale chiuso o aperto). Ogni genere letterario (prosa, poesia e dramma e, al loro interno, ulteriori sotto-generi come romanzo e fiaba, elegia e sonetto, commedia e tragedia) si fonda sulla relazione tra gli elementi formali e quelli contenutistici all'interno di particolari coordinate storiche. Da un lato, la scelta del genere condiziona la libertà compositiva dell'autore a livello espressivo e tematico (per esempio, la magia è presente nelle fiabe e non nei romanzi realistici, così come i sonetti sono scritti in versi ma non le biografie). Dall'altro, la conoscenza delle regole di base dei generi letterari fornisce agli studenti un bagaglio di prenoscenze che definisce le loro attese rispetto all'opera, permette di orientarsi durante il primo approccio al testo e consente di verificare la corrispondenza tra la definizione teorica e la realizzazione concreta del genere letterario durante lo studio più approfondito dell'opera;

- b. gli aspetti fonologici: soprattutto per lo studio delle opere poetiche, ma anche in prosa e teatrali, è necessario mostrare agli studenti l'attenzione per la scelta delle parole a seconda delle loro proprietà fonologiche. Nei testi letterari, infatti, il significante svolge la funzione di enfatizzare il carico semantico del significato attraverso i suoni, il timbro e il ritmo derivante dalle concatenazioni tra le parole. Gli studi sul fonosimbolismo (ad esempio, Fónagy 1979, 1982, 1983) approfondiscono la ridondanza espressiva dei fonemi, legati sia all'oggettività del testo sia alla dimensione soggettiva ed inconscia di ciascun individuo (ad esempio, le fricative sorde /f/ e /s/ trasmettono l'idea di scivolamento, come si percepisce nei versi dannunziani "Fresche le mie parole ne la sera / ti sien come il fruscio che fan le foglie / del gelso", Nobile e Lombardi Vallauri 2016). Inoltre, è imprescindibile fare riflettere gli studenti sugli 'scarti' fonologici, ovvero sulle figure retoriche di suono (come la rima, l'allitterazione, l'onomatopea ecc.), che suggeriscono il contenuto delle parole a livello espressivo e influenzano l'andamento ritmico. Soprattutto nei componimenti poetici, è fondamentale indicare agli studenti la relazione tra gli elementi metrici e quelli ritmici: se lo schema metrico dipende dal genere letterario (ad esempio, il sonetto è formato da quattordici endecasillabi divisi in due quartine, con rima alternata o incrociata, e due terzine con rima varia), il ritmo dipende dallo schema metrico e può variare a seconda dei segni di interpunzione, della disposizione delle sillabe atone e toniche e dalla successione delle parole con diversi numeri di sillabe. Esemplificativa è la figura retorica dell'*enjambement*, che rompe la corrispondenza tra la dimensione morfosintattica e quella metrica e produce particolari effetti a livello ritmico e semantico;
- c. gli aspetti grafici: l'analisi dei componimenti poetici può includere anche la presa in esame degli 'scarti' grafici, che gli studenti possono individuare prima della lettura osservando la

disposizione spaziale dei versi nel testo. In alcuni casi, sono i tratti costitutivi di generi poetici ben precisi, come la poesia visiva;

- d. gli aspetti morfosintattici: nel corso della lettura è possibile guidare gli studenti a riflettere sulla coerenza interna, relativa alla scelta di singole categorie di parole (sostantivi, verbi, aggettivi ecc.) e alla strutturazione dei periodi (uso dei tempi verbali, costruzione del periodo ipotetico, preferenza tra ipotassi o paratassi ecc.). Risulta inoltre interessante rilevare come questi ‘scarti’ morfosintattici incidano sull’andamento ritmico dell’opera;
- e. gli aspetti lessicali: data la natura polisemica del testo letterario, per l’analisi della dimensione semantica gli studenti devono considerare i molteplici livelli di senso attraverso i quali si possono interpretare singole parole, frasi o porzioni di testo. La ricerca del significato deve tenere conto non solo del contesto storico-culturale in cui è inserita l’opera, ma anche della sua possibile evoluzione nel tempo e delle tematiche proprie di un autore. In particolare, l’attenzione degli studenti si deve focalizzare sugli elementi sociolinguistici, riguardanti i registri linguistici (modi di dire, espressioni colloquiali, forme auliche o gergali) e le influenze geografiche (regionalismi, forme dialettali, lingue straniere ecc.). Inoltre, essenziale è procedere all’analisi degli scarti lessicali, ovvero delle figure retoriche di significato (come la similitudine, la metafora, la sinestesia ecc.), che ampliano la profondità semantica delle parole e consentono di mostrare lo stretto rapporto che si instaura tra denotazione e connotazione.

Dalla considerazione degli ‘scarti’ del testo letterario risulta evidente che si possono trattare sia singolarmente sia nella reciproca interazione, per mostrare agli studenti lo stretto rapporto che si instaura tra forma e contenuto e fare sperimentare come nella letteratura la forma possa diventare essa stessa sostanza. A questo proposito, Chines e Varotti (2001: 35) consigliano di “utilizzare una sorta di visuale prospettica, in cui di volta in volta lo sguardo si concentri sugli elementi di un livello o di un altro (...) ma non dimentichi mai gli altri presenti sullo sfondo, pronti a interagire e a dialogare di continuo”. Per quanto la comprensione della letterarietà di un’opera richieda l’analisi delle singole ‘deviazioni’ sopraccitate, è poi necessario esaminarle nel loro insieme e nelle reciproche influenze per evidenziare il contributo e la rilevanza di ognuna nella co-costruzione del messaggio complessivo.

### *2.3.2 Il potenziamento linguistico*

Un'ulteriore finalità dell'educazione letteraria corrisponde al miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti, sia nella madrelingua sia nelle lingue straniere. Al riguardo, Freddi (2003: 42) scrive che “lo studio della letteratura viene considerato il coronamento dello studio della lingua, nel senso che assicura maggiore finezza, duttilità e originalità all'uso dello strumento linguistico nelle diverse situazioni”.

Affronteremo in seguito il rapporto di mutua interazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (cap. 3). Al momento, riferendoci esclusivamente agli apporti della prima alla seconda, evidenziamo che lo studio delle opere offre agli studenti la possibilità di rafforzare le abilità linguistiche (ricettive, produttive e integrate) e di approfondire gli aspetti lessicali, morfosintattici e retorici della lingua che nei testi letterari può raggiungere i più alti livelli di espressività. Come afferma Stagi Scarpa (2005: 13), “la letteratura, per realizzarsi, si avvale dello strumento della lingua e della lingua fa un uso specialissimo, sfruttandone tutte le possibilità espressive, rinnovandola e arricchendola continuamente”.

Grazie alle opere, gli studenti possono entrare in contatto con la lingua letteraria che, rispetto a quella ordinaria, è caratterizzata da una maggiore varietà, dalla ricercatezza lessicale e stilistica, dall'attenzione alle potenzialità espressive e da costanti innovazioni semantiche e formali. Distanziandosi dalle regole linguistiche osservate quotidianamente e impiegando gli ‘scarti’ sopraccitati, lo scrittore può ottenere dei risultati creativi attraverso una lingua “manipolata, trattata, modulata” (Freddi 2003: 21).

In questo modo, la lingua letteraria acquista un'ulteriore componente emotiva. I valori connotativi, infatti, si rivolgono alla dimensione affettiva dei lettori e possono suggerire associazioni soggettive, originali e dipendenti dall'esperienza personale, dalla dimensione inconscia e dalla cultura di appartenenza. Per queste ragioni, il linguaggio letterario si caratterizza per la prevalenza dei tratti di “ambiguità”, “opacità” e “connotatività” (Chines, Varotti 2001: 8), che dotano l'opera di una natura polisemica, favorendo la sua rinnovata lettura nel tempo.

### *2.3.3 L'arricchimento storico-culturale*

Le mete dell'educazione letteraria si spostano dalla focalizzazione sull'opera all'esplorazione delle relazioni con altri ambiti affini, come la storia della letteratura. La contestualizzazione del testo letterario può consentire di approfondire la conoscenza dei contenuti e di sviluppare il “senso

storico” (Colombo 1996b: 6) che facilita la comprensione della realtà presente alla luce delle vicende passate. La terza finalità dell’educazione letteraria corrisponde, pertanto, all’arricchimento storico-culturale. A questo proposito, Ballester e Ibarra (2009a: 28-29) sostengono che una delle funzioni della letteratura corrisponde alla trasmissione dei valori e delle norme di una comunità alle persone che la compongono:

Lengua y creación literarias constituyen la baza fundamental sobre la que se configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad nacional. En la lengua y la literatura se encuentra depositado el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, como también las determinadas pautas de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones.

Successivamente, gli stessi studiosi aggiungono:

[...] el papel de la lectura en la escuela no puede ser considerado solamente como una técnica de aprendizaje, sino como una herramienta de civilización que nos abre las puertas de todo universo de conceptos, categorías, ideas y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos deben servir para interpretar, vivir y comprender la realidad que nos rodea (Ballester e Ibarra 2013: 20).

La necessaria implicazione delle due mete precedenti è esplicitata da Dolz, Gagnon e Mosquera (2009), i quali sostengono l’interdipendenza delle tre finalità dell’educazione letteraria, come si può osservare nell’intersezione grafica tra i cerchi della figura seguente (tratta e adattata da Ballester 2015: 32):

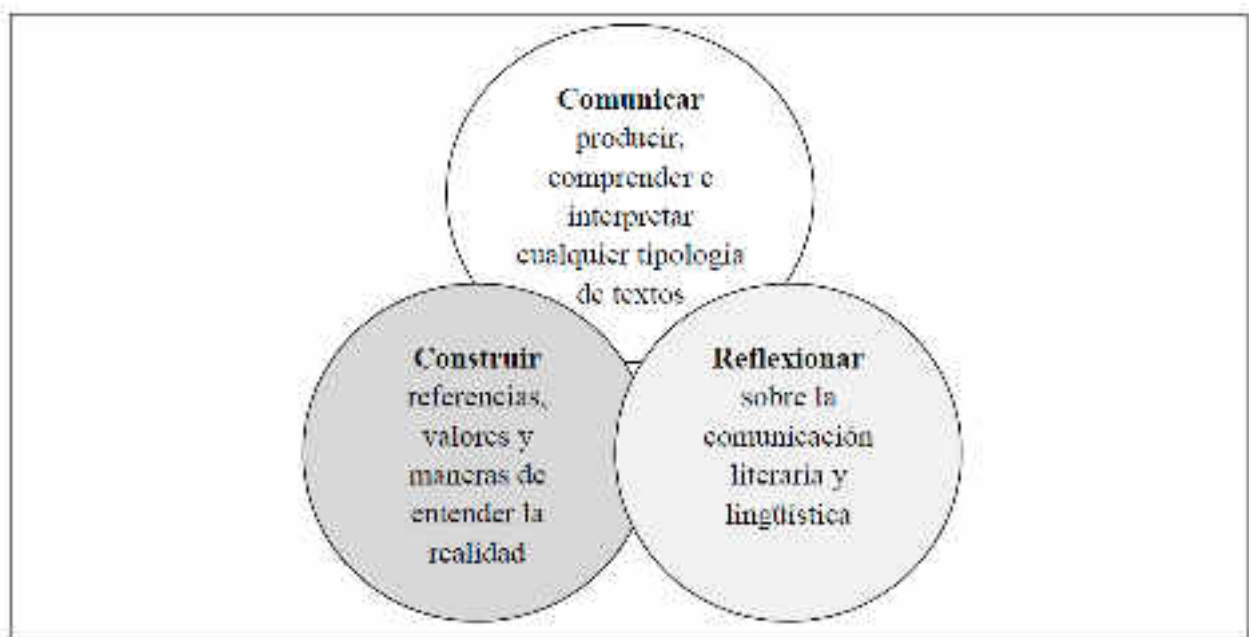


Figura 7: finalità dell’educazione letteraria (Dolz, Gagnon e Mosquera 2009)

Lo schema si può leggere nel seguente modo: insegnare e studiare la letteratura significa innanzitutto sviluppare le abilità di ascoltare e leggere i testi letterari e, successivamente, di interagire sulle stesse opere e scrivere (produzione personale creativa). Questo implica il possesso di un'adeguata capacità di riflessione sulle peculiarità della comunicazione letteraria. Tali capacità costituiscono la premessa per poter collocare i testi letterari nella dimensione storico-culturale di riferimento e indagarne i significati originari.

Il testo letterario può informare circa il contesto in cui è stato prodotto, riguardante l'epoca storica, la situazione sociale e il clima culturale, oltre a presentare una connessione con la biografia dell'autore. A proposito del ruolo della letteratura come chiave per accedere alla storia e alla società di una Nazione, Freddi (2003: 41-42) afferma:

La sequenza dei capolavori letterari succedutisi nel tempo rivela, in filigrana, le esperienze morali, culturali, artistiche e civili di un popolo. E questa diventa sia la falsariga su cui condurre la formazione delle giovani generazioni sia il patrimonio di esperienze, prodotti e valori con cui alimentare la stessa.

Sulla stessa scia, rispetto alla necessità di mantenere viva la memoria collettiva attraverso lo studio delle opere, Manguel (2005: 3) ritiene:

Leer nos permite el placer de recordar lo que otros han recordado para nosotros [...]. La memoria de los libros es la nuestra, seamos quienes seamos y estemos donde estemos. [...] Leer nos brinda el placer de una memoria común, una memoria que nos dice quiénes somos y con quiénes compartimos este mundo, memoria que atrapamos en delicadas redes de palabras. Leer (leer profunda, detenidamente) nos permite adquirir conciencia del mundo y de nosotros mismos.

Come già affrontato (par. 2.2), il ruolo della storiografia nell'educazione letteraria rappresenta una questione complessa e dibattuta. Allo stato attuale dell'evoluzione degli approcci è possibile stabilire che è necessario considerare il significato originario dell'opera per comprendere il rapporto di continuità o di rottura con l'epoca storico-culturale in cui è stata prodotta, senza tralasciare di esaminare gli ulteriori possibili significati nella prospettiva attuale degli studenti.

Tra le dimensioni passata e presente si stabilisce, quindi, un rapporto di continuità. Conoscere e rispettare la profondità storica dell'opera è imprescindibile per poter aggiungere interpretazioni sempre nuove. Se le parole che compongono un testo letterario non cambiano, al pari delle circostanze storico-culturali in cui è stato prodotto e dei significati passati che continua a trasmettere, gli occhi certo diversi che lo leggono possono scorgere delle sfumature semantiche differenti, dovute all'evolversi della realtà storica, della cultura di appartenenza e dei tratti individuali degli studenti. Sulla necessità di considerare il testo letterario da entrambi i punti di vista, Colombo (1996b: 10) precisa che "non si tratta di riabilitare la vecchia storia letteraria

enciclopedica; si tratta piuttosto di dare il senso di una storia che *si costruisce* a partire dai testi”; in questo modo la letteratura diventa “una via di accesso privilegiata al senso della *complessità* dei fenomeni culturali (pluralità delle prospettive, variabilità dell’oggetto di conoscenza a seconda delle angolazioni, provvisorietà di ogni spiegazione)” e il passato si trasforma in “un termine di dialogo: nel momento in cui scopro la diversità del mondo espresso da un’opera del passato, mi chiedo che cosa quella diversità significhi *per me*”. Analogamente, Freddi (2003: 46-47) individua il recupero del patrimonio culturale passato e la scoperta della profondità storica delle opere tra i principali obiettivi dell’educazione letteraria, affermando che “la conoscenza storico-diacronica dà allo stesso tempo il senso della distanza e la continuità della tradizione, nonché la scansione delle varie fasi del cammino umano”. In totale accordo, Pirodda (2005: 32) afferma che “il dialogo colle opere del passato deve svolgersi nel rispetto del testo, cercando ogni documentazione e tutte le testimonianze che ci aiutino a capirlo e interpretarlo, ma anche chiarendo a noi stessi il punto di vista da cui lo guardiamo, le problematiche moderne in cui lo collochiamo e che sollecitano il nostro interesse per esso”. Infine, Luperini (2013: 111) considera che la doppia collocazione temporale comporta “una rilettura del passato a partire (...) dalle esigenze più vitali poste dalla cultura del presente ed esige perciò sia il rapporto costante a un quadro storico di riferimento, sia la disponibilità alla attualizzazione e alla valorizzazione dei testi e degli autori”.

Per definire in modo esauriente il significato complessivo dell’opera è dunque necessario stabilire un rapporto dialettico tra la dimensione storica e quella attuale, favorendo la nascita e lo sviluppo di riflessioni comparate.

#### 2.3.4 *La maturazione etica*

Un’ulteriore finalità dell’educazione letteraria riguarda l’apertura al confronto sul testo per la maturazione etica degli studenti. Secondo Frye (1974: 43), questo è il punto d’arrivo dell’educazione letteraria, in quanto il suo è “un fine etico e comunitario, non un fine estetico e contemplativo, anche se quest’ultimo può rappresentare il mezzo per conseguire il primo”.

L’educazione letteraria, collocata nella più ampia dimensione dell’educazione estetica, che trascende le esclusive dimensioni linguistiche e storiche, si identifica così con “l’educazione dell’immaginario” (De Federicis 1986: 63), che si realizza “attraverso il confronto con i ‘mondi possibili’ (e impossibili) creati dai testi letterari, la sperimentazione immaginaria di esperienze e situazioni di vita le più diverse” (Colombo e Guerriero 2001: 44). Essa è finalizzata allo sviluppo del pensiero autonomo e creativo e alla crescita etica attraverso l’osservazione delle regole su cui si



basa la comunicazione estetica, come la sospensione del criterio di veridicità rispetto al mondo reale e la “convenzione di polivalenza” (Armellini 1987: 60), ovvero il riconoscimento della molteplicità di significati attribuibili alla stessa opera. In questo modo, il testo letterario può rappresentare “il luogo in cui si può sperimentare l’infinita varietà dell’esperienza umana, delle situazioni e dei modi di viverle, con implicazioni cognitive (...) ed etiche (disponibilità a riconoscere la diversità dei punti di vista, apertura al dialogo, tolleranza), oltre che estetiche” (Colombo 1996b: 9).

Approfondiremo in seguito la relazione di reciproco scambio tra l’educazione letteraria, l’educazione interculturale e la comunicazione interculturale (cap. 4). Al momento, riportiamo che durante la lettura dell’opera gli studenti possono assumere molteplici punti di vista, riflettere sulle scelte etiche e aprirsi all’‘altro’, inteso come qualsiasi personaggio portatore di valori morali diversi dai propri. In questo modo, l’esperienza letteraria costituisce una “*experiencia vital*” (Ballester 2015: 133), poiché consente di ‘vivere’ le esperienze descritte nel testo difficilmente immaginabili in altro modo. A tal riguardo, Segre (in Stagi Scarpa 2005: 15) afferma che “l’aspetto principale di un’opera letteraria è proprio quello etico: vale a dire il riconoscimento dell’alterità, il rispetto dei diritti e delle libertà altrui, la lotta contro qualunque prevaricazione e ingiustizia”. Sulla stessa scia, Armellini (1987: 67) scrive:

La letteratura può offrire [...] un campo formativo estremamente fecondo: essa infatti ci suggerisce che esistono numerose verità e scelte esistenzialmente significative, visioni del mondo diverse e magari contraddittorie tra loro, e ci invita a sperimentarle nell’immaginazione, ma non ci chiede di «credere» fino in fondo a nessuna di esse.

Inoltre, a partire dallo studio dell’opera gli studenti possono confrontarsi collettivamente sui temi morali trattati e sviluppare un dibattito equilibrato basato sulla curiosità e sul rispetto per le idee dell’‘altro’, in questo caso corrispondente a una persona reale. Come affermano Benvenuti e Ceserani (2012: 8), la letteratura deve essere “valorizzata per le sue capacità di (...) invenzione di nuove modalità di rapporto tra gli uomini, spazio non sempre asservito ai processi di standardizzazione, ma anche reattivamente critico nei loro confronti”. In aggiunta, Armellini (1987: 68-69) sostiene:

[...] l’educazione letteraria [...] vuole essere anche un’occasione di confronto con l’ambito della ragione pratica, dei valori, del «probabile», nella prospettiva di una formazione etica che da un lato stimoli al dubbio, e dall’altro suggerisca punti di vista inediti, norme inconsuete da valutare autonomamente, modi diversi di dar senso alla vita. L’accento non è posto sulla presunta esemplarità morale dei *contenuti* del patrimonio letterario [...], ma sulle modalità particolari che caratterizzano l’esperienza della lettura letteraria come «zona franca» [...].

La natura interdialogica dell’educazione letteraria offre agli studenti l’opportunità di imparare a

dialogare con il testo letterario e tra di loro, crescendo dal punto di vista etico, coltivando l'arte del dubbio nei confronti dei significati polisemici dell'opera e cercando di definirne alcuni attraverso le pratiche dell'ascolto, dell'argomentazione e della negoziazione dei significati. Al riguardo, Colombo e Guerriero (2001: 45) sostengono che una delle mete dell'educazione letteraria sia "l'educazione al senso della complessità", mediante "il riconoscimento della pluralità e inesauribilità dei significati attribuibili alle grandi opere".

La finalità etica dell'educazione letteraria consiste nel trasformare la classe in una "comunità narrativa", ovvero una "comunità posta in essere dal fatto che fra certe persone, con una certa regolarità, circolano certi racconti e certe storie sono messe in comune" (Jedlowski 2009: 38). Se, come affermato (par. 2.2.3.2), l'identificazione della classe come comunità ermeneutica non può essere un presupposto da dare per scontato, l'obiettivo non corrisponde al raggiungimento di un'interpretazione univoca dell'opera da parte della totalità degli studenti, ma alla capacità di ciascuno di essi di coinvolgere, e allo stesso tempo mettere in discussione, i sistemi valoriali e le concezioni del mondo che definiscono la propria identità durante l'esperienza letteraria.

Sul ruolo formativo della letteratura per gli studenti in quanto cittadini del mondo, Nussbaum (1999) rileva che lo sforzo immaginativo che essi devono compiere favorisce il riconoscimento dell'esistenza e della legittimità di identità e culture 'altre' e il ripensamento della propria identità alla luce delle nuove scoperte. Così facendo, la classe "prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia" (Luperini 2013: 86) e sperimenta che è possibile 'con-vincere', ovvero vincere insieme.

### *2.3.5 La conoscenza di se stessi e del mondo*

La penultima meta dell'educazione letteraria riguarda la conoscenza di se stessi e del mondo che ogni opera può favorire sia come fonte di piacere nei termini di evasione, sia come risposta ai grandi interrogativi umani sull'esistenza, consentendo la crescita psicologica e relazionale degli studenti. La condizione per realizzare tale finalità, oltre che per favorire la motivazione intrinseca e l'apprendimento significativo (Rogers 1969), consiste nel rendere consapevoli gli studenti del piacere e del bisogno che provano nei confronti della letteratura.

L'educazione letteraria può configurarsi come un processo che favorisce la soddisfazione psicologica degli studenti. Nel corso della lettura dell'opera, infatti, è possibile provare il piacere di trascendere la realtà e di calarsi nella finzione letteraria, evadendo dal mondo reale e lasciandosi coinvolgere emotivamente nelle vicende raccontate. In questo senso, l'esperienza letteraria svolge

una “función libertadora y gratificadora” (Ballester 2015: 132), poiché oltre a stimolare la creatività facilita l’abbassamento delle difese affettive che possono essere presenti nella vita reale.

Inoltre, l’educazione letteraria può appagare i bisogni degli studenti rispetto ai quesiti sui grandi temi umani (come l’amore, l’amicizia, la morte ecc.) legati alla propria quotidianità, permettendo di diventare maggiormente consapevoli e di trovare, se non delle risposte certe e univoche, almeno delle proposte di soluzione. A tal riguardo, Eco (2005: 163) sostiene che il fascino esercitato dalla finzione letteraria si deve al fatto che:

[...] offre la possibilità di esercitare senza limiti quella facoltà che noi usiamo sia per percepire il mondo sia per ricostruire il passato. La finzione ha la stessa funzione del gioco. [...] giocando, il bambino apprende a vivere, perché simula situazioni in cui potrebbe trovarsi da adulto. E noi adulti attraverso la finzione narrativa addestriamo la nostra capacità di dare ordine sia all’esperienza del presente sia a quella del passato.

Gli insegnamenti che si possono ricavare dallo studio dell’opera, quindi, possono superare i confini testuali e riguardare la formazione non solo scolastica ma umana degli studenti, rispetto alla conoscenza di se stessi e della realtà in cui vivono.

Sulla maggiore consapevolezza di sé consentita dalla letteratura, secondo Balboni (2012: 143), “è possibile educare una persona a vedere, provare, sentire bisogni non immediatamente evidenti”, ovvero “far scoprire agli allievi che nella letteratura presente e passata possono trovare risposte alle grandi domande che sbocciano nella loro consapevolezza”. L’educazione letteraria, quindi, serve anche per “formare la psicologia del buon lettore: dell’individuo che continuerà a leggere fuori della scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale” (De Federicis 1987: 35), grazie alla presa di consapevolezza delle preferenze di lettura personali. Come afferma Bruner (1996, citaz. dalla trad. it. 2001: 162), “un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un’identità al suo interno. (...) Solo la narrazione consente di costruirsi un’identità e di trovare un posto nella propria cultura”.

Sulla possibilità di ampliare le conoscenze del mondo, Ballester e Ibarra (2009a: 29) sostengono che “el texto reproduce y sugiere un mundo alternativo, pero también complementario al real, incluso nos muestra la convencionalidad de este último”.

Secondo Marí (2011), la letteratura attiva un movimento duplice verso la propria interiorità e il mondo esterno. Da una parte, il contatto con realtà differenti consente di prendere maggiore coscienza di sé e di osservare la realtà in cui si vive da nuove prospettive:

La lectura és [...] un camí privilegiat d’accés a la pròpia intimitat. És un aprenentatge no només d’un mateix, sinó també de la realitat i del sentit de la realitat. Un aprenentatge del món i del sentit del món. [...] El llibre és gairebé com un instrument que ajuda a veure millor allò de

nosaltres mateixos que desconeixem o que havíem oblidat, o que s'ha perdut entre els plecs de la memòria i que mai hauríem pogut recordar o conèixer sense l'ajut d'aquell llibre que ens ha obert el sentit del món i de nosaltres mateixos (Marí 2011: 105).

Dall'altra, grazie all'opera è possibile uscire dal contesto conosciuto ed entrare in una varietà di mondi diversi:

Per la gràcia de la lectura podem conèixer altres realitats que no són les nostres, viure experiències que no hem tingut nosaltres, conèixer intimitats tan profundament com coneixem la nostra; podem accedir a les idees i als pensaments de tants d'altres que per haver-les llegit podem fer nostres, com si nosaltres mateixos les haguéssim pensat; i creure que la vida i l'ordre de les coses podria ser d'una altra manera de com ha estat (Marí 2011: 102).

Oltre alla possibilità di prendere coscienza di sé e delle proprie convinzioni sul mondo, l'esperienza letteraria può condurre gli studenti a mettere in discussione e a ristrutturare questi principi. Lo studio dell'opera, infatti, comporta “una ricapitolazione degli aspetti di Sé più significativi e può per questo svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà” (Levorato 2000: 81). Questo processo è facilitato dalla costante ‘protezione’ fornita dalla letteratura, sulla quale Armellini (1987: 71-72) scrive:

L'esperienza letteraria, con la sua combinazione di finzione e di realtà, che richiede al lettore un misto di coinvolgimento e di distacco, di identificazione emotiva e di riflessione razionale, costituisce un terreno sufficientemente circoscritto e regolato da consentirci di parlare dei nostri sentimenti e dei nostri atteggiamenti rispetto alla vita evitando i rischi dell'invischiamento e del plagio: un paradossale pretesto per comunicare agli altri – e per costruire con gli altri – la nostra identità personale, senza essere costretti a parlare veramente di noi stessi.

La crescita psicologica e relazionale che ne deriva può condurre al raggiungimento di quella che, secondo Eco (2002: 20-21-22), rappresenta la finalità più autentica dell'educazione letteraria, che riunisce e allo stesso tempo supera tutti gli obiettivi individuati verso un livello esistenziale e spirituale più alto, legato al senso della vita e della morte:

La vera funzione educativa della letteratura [...] non si riduce alla trasmissione di idee morali, buone o cattive che siano, o alla formazione del senso del bello. [...] Leggere un racconto vuole anche dire essere presi da una tensione, da uno spasimo. [...] Il lettore deve accettare questa frustrazione, e attraverso di essa provare il brivido del Destino. [...] Questo ci dicono tutte le grandi storie, casomai sostituendo a Dio il fato, o le leggi inesorabili della vita. [...] E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per queste li leggiamo e li amiamo. [...] I racconti “già fatti” ci insegnano anche a morire. Credo che questa educazione al Fato e alla morte sia una delle funzioni principali della letteratura.

### 2.3.6 Lo sviluppo del senso critico

Occupandosi di trasmettere le competenze per apprezzare le caratteristiche stilistiche del testo letterario, coglierne i significati originari e interpretarlo nella prospettiva attuale, l'educazione letteraria mira, infine, a sviluppare il senso critico degli studenti, favorendone la crescita estetica, emotiva e cognitiva.

Per senso critico si intende la capacità di giudicare un'opera sul duplice piano del piacere estetico, relativo agli aspetti formali, e del piacere emotivo, legato al coinvolgimento irrazionale (Freddi 2003). Agli studenti, infatti, non si chiede solamente di formulare una valutazione positiva o negativa sull'opera, ma anche di articolare in modo ragionato e personale il proprio giudizio con opportuni rimandi al testo.

Per acquisire questa competenza è necessario che gli studenti stabiliscano un dialogo critico con l'opera. L'atto della lettura, infatti, conduce ad un'appropriazione personale del testo, poiché avvia un processo di ricerca del senso che coinvolge la sfera sia individuale (personalità e letture previe) sia pubblica (classe sociale, cultura di appartenenza, credo religioso ecc.) degli studenti. Il giudizio estetico ed emotivo risulta dall'incontro tra gli elementi oggettivi legati alla struttura formale e ai contenuti dell'opera e il punto di vista soggettivo degli studenti. Al riguardo, Ballester (2015: 114) sostiene che “leer no significa (...) más que una conversación”.

Il perfezionamento del giudizio estetico e l'apertura emotiva alle opere consente la crescita cognitiva degli studenti. Oltre a diventare sempre più autonomi nell'interpretare e nel valutare i testi letterari, possono perfezionare il proprio gusto personale e sviluppare la capacità di scegliere le opere più significative per la loro esistenza. Come scrive Balboni (2004b: 14), l'educazione letteraria:

[...] deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.

In questo modo, gli studenti allenano la capacità di esprimere dei giudizi indipendenti e imparano sia a sganciarsi dai condizionamenti esterni, imposti dalla cultura di massa, sia a cercare nuove possibili relazioni tra il testo letterario e la realtà in cui vivono.

L'obiettivo formativo dell'educazione letteraria non è dunque limitato alla singola disciplina, ma si rivolge alla totalità delle esperienze passate e presenti degli studenti al fine di guidarli a prendere coscienza della complessità del mondo e a capire la necessità di relazionare le conoscenze in modo

rapido e flessibile. L'educazione letteraria si propone, infatti, di abituare gli studenti "all'elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di *capire* un fenomeno ma di *comprenderlo* considerandolo insieme con altri" (Luperini 2013: 86).

Lo statuto dell'educazione letteraria, perciò, è quello di essere una disciplina aperta che incentiva il collegamento con altre materie, come la letteratura straniera in un'ottica comparata, la storia e soprattutto le discipline artistiche. Come scrive Freddi (2003: 42), "l'appartenenza delle opere letterarie alla sfera dei prodotti artistici ed espressivi concorre all'educazione del gusto e del giudizio estetico e anche alla comprensione delle correlazioni esistenti tra le diverse forme d'arte".

La natura interdisciplinare dell'educazione letteraria permette agli studenti di maturare il proprio senso critico, sviluppare un pensiero autonomo ed entrare in contatto con altre dimensioni (storica, filosofica, artistica ecc.) attraverso l'opera.

## **2.4 La normativa italiana sulla didattica della letteratura**

Per comprendere le relazioni tra l'evoluzione degli approcci, lo sviluppo dei metodi e la normativa vigente sull'insegnamento della letteratura italiana e straniera nel contesto scolastico italiano consideriamo le indicazioni ministeriali per la scuola secondaria di secondo grado dagli anni Ottanta ad oggi, tra cui *Programmi Brocca* del 1991-1992, la riforma dell'Esame di stato del 1999 e la riforma del secondo ciclo d'istruzione del 2010. Quest'ultima, tuttora vigente, si suddivide nelle *Linee guida* per gli istituti professionali e tecnici e nelle *Indicazioni nazionali* per i licei.

### *2.4.1 La normativa passata: anni Ottanta e Novanta*

Come anticipato, in Italia lo strutturalismo si diffonde nella prassi didattica dagli anni Ottanta, integrandosi – più che sostituendosi – al metodo storicistico.

Sul piano normativo, negli anni Ottanta e Novanta, soprattutto nell'insegnamento della letteratura straniera e della letteratura italiana nel biennio si ridimensiona il peso della storiografia letteraria, si afferma l'importanza dell'analisi testuale e si introducono i percorsi per generi e temi in alternativa ai percorsi tradizionali per movimenti storico-culturali, autori e opere.

Rispetto alla letteratura straniera, la prima innovazione avviene nel 1981, quando per la prova scritta di lingua straniera dell'Esame di stato agli studenti dei licei linguistici si conferisce la possibilità di scegliere tra la tradizionale composizione di tipo storico-culturale o letterario e la

nuova analisi testuale di un'opera, attestando lo spostamento dall'esclusiva storiografia letteraria alle specificità linguistiche e formali del testo letterario (Balboni 1998a). Fino a quel momento, infatti, l'insegnamento della letteratura straniera equivale alla storia della letteratura, probabilmente perché, come ritiene Stagi Scarpa (2005), il modello didattico rimanda alla letteratura italiana. Le ragioni di questo cambiamento si devono al contatto con le proposte strutturaliste e semiotiche di origine francese e inglese da parte dei docenti italiani di lingue straniere che dal 1978 svolgono dei periodi di *stage* all'estero grazie al 'Progetto speciale lingue straniere', in seguito ai quali formano i colleghi rimasti in Italia (Balboni 2004b).

Parallelamente, le ricerche dei principali studiosi italiani di glottodidattica (Asor Rosa 1985; Colombo e Sommadossi 1985; Coveri 1986; Armellini 1987; Balboni 1989; Lavinio 1990, tra gli altri) favoriscono la pubblicazione dei *Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore* per i licei nel 1986, in cui si prevede lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera nel biennio e lo studio delle relative opere di letteratura nel triennio. In particolare, il terzo anno è dedicato al potenziamento della competenza testuale (primo quadrimestre) e dell'analisi testuale (secondo quadrimestre): "l'analisi testuale si focalizzerà specificamente su testi letterari, inquadrati nel loro momento storico, culturale e sociale in costante confronto con la realtà italiana dello stesso periodo" (in Balboni 2004b: 12). Nel quarto e nel quinto anno, invece, la letteratura straniera è proposta in prospettiva diacronica, con la contestualizzazione storica, sociale e culturale delle opere, per quanto si consiglia di introdurre anche percorsi paralleli per movimenti letterari, autori, temi e generi. In ogni caso, l'attenzione per la letterarietà delle opere è ribadita anche nel programma degli ultimi due anni:

[...] sarà essenziale sensibilizzare gli studenti alla peculiarità del testo letterario, facendoli riflettere sul fatto che l'aspetto denotativo della comunicazione non letteraria si affianca e/o si contrappone all'aspetto connotativo e che – in rapporto alla comunicazione non letteraria – il testo letterario presenta maggiore scarto dalla norma sia sul piano grammaticale che sul piano lessicale. L'approccio al testo poetico, oltre a far cogliere la dimensione emozionale di tale genere, consentirà di analizzare la struttura dal punto di vista ritmico e di consolidarlo nella sua essenza fonica. Inoltre si promuoverà nello studente la consapevolezza della peculiarità del linguaggio proprio della critica letteraria (in Balboni 2004b: 12).

Queste indicazioni si ripropongono nei *Programmi Brocca* del 1991-1992, estendendosi anche alla letteratura italiana. Per quanto attiene all'insegnamento della letteratura straniera, nel triennio si indica di seguire soprattutto dei percorsi per generi, da sviluppare mediante collegamenti interdisciplinari o in prospettiva comparata con le opere italiane, discostandosi così dalla tradizionale storia della letteratura.

A proposito dell'insegnamento della letteratura italiana, si afferma l'esigenza di ridurre la distanza

tra le opere e gli studenti, ribadendo in più punti la necessità di una “diretta lettura e analisi dei testi letterari” (*Piani Brocca* 1991: 135), e di rivolgere maggiore attenzione alle caratteristiche linguistiche e stilistiche delle opere. La letteratura italiana continua ad essere proposta sull’asse cronologico, ma si avanza una “soluzione di compromesso” (Rigo 2014: 16) con l’indicazione di introdurre percorsi per movimenti letterari, autori, generi e temi. Queste proposte sono finalizzate ad incentivare gli scambi tra la letteratura italiana e quella straniera in una prospettiva europea, a creare delle connessioni tra epoche letterarie diverse e a favorire lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari.

Nel biennio si promuovono la lettura diretta dei testi, lo studio delle specificità linguistiche e formali delle opere, l’approfondimento delle relazioni con il contesto storico-culturale di riferimento e la formulazione di giudizi critici e personali da parte degli studenti. Le finalità dell’educazione letteraria sono “la maturazione, attraverso l’accostamento a testi di vario genere e significato e l’esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla ‘scoperta’ della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni” (*Piani Brocca* 1991: 101).

Nel triennio si continua a favorire l’attenzione per la lettura diretta delle opere, l’analisi testuale e le valutazioni personali e argomentate degli studenti, ma aumentano i riferimenti alla dimensione storico-culturale della letteratura con la richiesta di contestualizzare le opere, considerarle in una prospettiva diacronica e rilevarne le specificità storiche, all’interno di un programma aderente al canone letterario tradizionale e sviluppato sull’asse cronologico<sup>41</sup>. Al Novecento, comunque, è scritto “di riservare pari attenzione”: “devono essere prese in considerazione (...) le espressioni salienti ed altre che con esse meglio documentano le profonde e varie tendenze innovative, in particolare la ricerca di nuovi linguaggi poetici e di nuove tipologie narrative e teatrali” (*Piani Brocca* 1992: 124). Le finalità dell’educazione letteraria sono “la conoscenza della specificità e complessità del fenomeno letterario come espressione della civiltà” e “la conoscenza diretta dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario italiano, considerato nella sua articolata varietà interna, nel suo storico costituirsi” (*Piani Brocca* 1992: 121-122).

Sulle contraddizioni dei *Programmi Brocca*, Colombo (1994: 4) distingue tra il programma del biennio, ritenuto “un riferimento valido per le innovazioni in corso”, e quello del triennio, giudicato “discutibile in certe sue scelte (o non-scelte)” e atto “sia a stimolare, sia a frenare le innovazioni”.

---

<sup>41</sup> Come precisa Sichera (2014), per l’insegnamento della letteratura italiana nel triennio si considera obbligatorio lo studio di Dante (almeno venti canti della Divina Commedia), Petrarca, Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Carducci, Pascoli, D’Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo. Sul Novecento è data invece una grande libertà di scelta al docente. Infine, si richiede di leggere almeno tre opere in forma integrale all’anno.



Infatti, se del biennio è possibile valorizzare la chiara presentazione delle finalità dell'educazione letteraria, considerata come uno dei tre settori dell'educazione linguistica a lato della riflessione sulla lingua e delle abilità linguistiche, del triennio si deve riconoscere che “la storia della letteratura continua ad avere un'invasione totalizzante” (Colombo 1994: 5), con la conseguente difficoltà di conciliare, a livello tempistico, la vastità del programma alla promozione della centralità del testo, dei percorsi alternativi alla storia della letteratura e del maggiore coinvolgimento degli studenti.

Con la riforma dell'Esame di stato del 1999, agli studenti di tutte le scuole secondarie di secondo grado è data la possibilità di svolgere l'analisi testuale e il commento di un testo letterario (traccia A) in alternativa alla tradizionale prova di composizione (traccia B). Nello specifico, la traccia A è strutturata nelle tre fasi di comprensione (parafrasi o riassunto), analisi (esame degli elementi stilistici, chiarimento delle ambiguità semantiche e riflessione sull'andamento ritmico) e approfondimento (contestualizzazione dell'opera e relazione tra l'opera e il genere letterario, altri testi dello stesso autore o ad altre opere sullo stesso tema). A tal riguardo, Balboni (2004b: 13) puntualizza che, posto che “nella prassi didattica l'insegnamento della letteratura italiana era ancora molto storico-cronologico”, la proposta del Ministero “va intesa come uno sforzo per sostenere indirettamente un'innovazione metodologica che muove dal *focus* sulla storia della letteratura a quello sulla lettura e contestualizzazione dei testi letterari”.

#### 2.4.2 La normativa vigente: *Linee guida e Indicazioni nazionali*

Come indicato, in Italia il metodo ermeneutico si introduce agli inizi del Duemila, ma ad oggi risulta più trattato a livello teorico che applicato a livello operativo, se non in una forma combinata ai precedenti metodi storicistico e strutturalista.

Sul piano normativo, nel 2010 entra in vigore la riforma del secondo ciclo d'istruzione composta dalle *Linee guida* per gli istituti professionali e tecnici e dalle *Indicazioni nazionali* per i licei.

Per la letteratura straniera, si promuove l'attenzione per gli elementi culturali delle opere e si incentiva il confronto interculturale con altri testi letterari, italiani e stranieri. Nonostante il riferimento alla necessità di contestualizzare le opere, l'insegnamento della letteratura straniera non si identifica (più) con la storia della letteratura. Per la letteratura inglese, si suggerisce di scegliere percorsi per generi e temi perché potenzialmente apprezzati dagli studenti. Per la letteratura nella 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera, invece, non si fa esplicito riferimento ai metodi da utilizzare. Per nessuna delle letterature straniere si avanzano delle precise proposte di canone e si richiede genericamente di

orientarsi sugli autori e sulle opere più rappresentative. Ai docenti di letteratura straniera, quindi, si lascia una grande libertà nella selezione dei metodi, delle opere e degli strumenti.

Per la letteratura italiana, la riforma contribuisce in modo solo parziale al ridimensionamento dell'egemonia della storiografia letteraria e alla diffusione dei nuovi orientamenti metodologici. Nonostante possa sembrare incoraggiante, perché promuove l'applicazione dell'ermeneutica letteraria incentivando l'attualizzazione e la valorizzazione delle opere da parte degli studenti, non risulta sufficientemente incisiva rispetto all'affermazione degli elementi più innovativi della centralità del lettore (Luperini 2010, 2013). Infatti, il ridimensionamento della storia della letteratura riguarda solo il primo biennio, in cui si favoriscono il riavvicinamento tra le opere e gli studenti, l'acquisizione della capacità di analizzare le opere e l'inserimento della letteratura italiana in una dimensione europea. Nel secondo biennio e nel quinto anno, invece, l'insegnamento della letteratura italiana continua a identificarsi con la storia della letteratura, proposta nella consueta prospettiva diacronica, con la definizione di un canone di autori e opere molto dettagliato per i licei e più generale per gli istituti professionali e tecnici, limitato all'orientamento sugli autori e le opere fondamentali. In ogni caso, non sono presenti delle indicazioni specifiche sulla valorizzazione degli autori del Novecento, con una ripartizione dei contenuti in sostanziale continuità rispetto ai precedenti *Programmi Brocca* (salvo minimi anticipi e spostamenti), lasciata così alla discrezione dei singoli insegnanti (Meili 2014). Inoltre, sebbene si incentivi l'introduzione di percorsi per generi e temi e si rivolga una maggiore attenzione all'analisi testuale, all'interpretazione e ai giudizi critici degli studenti, non si sottolinea il ruolo degli studenti come protagonisti del proprio apprendimento, non sono presenti riferimenti al confronto interpretativo né alla gestione dell'interazione in classe e non si esplicita il passaggio dall'analisi testuale (descrittiva e oggettiva) all'interpretazione nella prospettiva presente (soggettiva ma da giustificare nel testo). Infine, nonostante si conferisca ai docenti una maggiore autonomia nella scelta di autori e testi aggiuntivi a quelli esplicitamente indicati e si promuovano la creazione di collegamenti interdisciplinari e il confronto interculturale con la letteratura straniera, la vastità del programma, saldamente ancorato al canone letterario tradizionale, non facilita l'inserimento di proposte più recenti, possibilmente vicine alle preferenze degli studenti, né la collaborazione tra docenti e comprende un numero esiguo di autori stranieri. Rispetto ai *Programmi Brocca*, infatti, Sichera (2014: 9) parla di "involuzione radicale". In totale accordo, Luperini (2013: 12-13) sostiene che il rischio è quello di "un ritorno a una concezione passiva di letteratura intesa come insieme di nozioni e di competenze neutrali", "un docente sempre più inquadrato e burocratizzato e sempre meno posto nelle condizioni di svolgere la propria funzione intellettuale di mediatore culturale", una "regressione a un disciplinarismo alquanto angusto", un "ritorno a luoghi comuni, stanche convenzioni, vecchie abitudini didattiche".

#### 2.4.2.1 *Linee guida* degli istituti professionali e tecnici

Per l'insegnamento della letteratura italiana, nelle *Linee guida* degli istituti professionali e tecnici si promuovono la lettura, la comprensione e l'interpretazione delle opere; l'attenzione per l'analisi testuale e le specificità della lingua letteraria; lo studio delle linee essenziali della storia della letteratura; la creazione di connessioni con la letteratura straniera e di collegamenti interdisciplinari (con l'arte e la tecnologia); l'introduzione di percorsi per autore, opere e temi.

Nel primo biennio si pone particolare attenzione allo sviluppo di una relazione diretta tra le opere e gli studenti. Le abilità da sviluppare riguardano la lettura ed il commento di testi letterari italiani e stranieri, il riconoscimento delle specificità linguistiche e formali grazie all'acquisizione degli strumenti di analisi testuale e il confronto interculturale tra le culture italiana e straniera a partire dalle opere studiate. Nel secondo biennio si segue un'impostazione storicistica tradizionale con un programma basato sull'asse cronologico. Le abilità da sviluppare riguardano il riconoscimento dei periodi letterari, delle opere e degli autori dal Medioevo all'Unità d'Italia; la contestualizzazione dei testi italiani nella dimensione nazionale ed europea; il confronto interculturale tra le opere italiane e straniere; i collegamenti interdisciplinari con altre espressioni artistiche e culturali. In aggiunta, solo negli istituti tecnici si richiede di identificare le specificità linguistiche e formali dei testi letterari; esprimere delle valutazioni personali sulle opere: “formulare un motivato giudizio critico su un testo letterario anche mettendolo in relazione alle esperienze personali” (DM 2010: 3); presentare un progetto o prodotto con le tecnologie. Nel quinto anno, negli istituti professionali le abilità da sviluppare si riprendono e si aggiornano rispetto al secondo biennio, con l'estensione del programma di storia della letteratura dall'Unità d'Italia ad oggi e la presentazione di un progetto o prodotto con le tecnologie. Anche negli istituti tecnici, alle abilità riprese e riviste dal secondo biennio si sommano il confronto interculturale tra le opere italiane e straniere: “cogliere, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi” (DM 2010: 3-4) e l'interpretazione dei testi letterari, successiva al commento e precedente alla valutazione personale: “interpretare testi letterari con opportuni metodi e strumenti d'analisi al fine di formulare un motivato giudizio critico” (DM 2010: 4).

#### 2.4.2.2 *Indicazioni nazionali* dei licei

Per l'insegnamento della letteratura italiana, nelle *Indicazioni nazionali* dei licei si incentivano la riflessione sulla lingua letteraria per il potenziamento delle competenze linguistiche di tipo testuale;

l'acquisizione degli strumenti per l'analisi testuale; lo studio della storia della letteratura dalle origini al presente; l'interpretazione delle opere nella prospettiva presente degli studenti; la rilevazione delle connessioni tra le opere italiane e straniere; la creazione di collegamenti interdisciplinari (storia, arte, filosofia ecc.). Per sottolineare il valore culturale dello studio della letteratura e la finalità associata alla conoscenza di sé e del mondo, è scritto: "al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo" (DI 2010: 12). Contro i rischi dell'eccessivo tecnicismo strutturalista si legge: "il gusto per la lettura resta un obiettivo primario all'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici" (DI 2010: 12). Sull'attualizzazione dei testi letterari da parte degli studenti, è scritto: "nel corso del quinquennio [lo studente] matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi" (DI 2010: 12). Rispetto al programma, si conferisce una relativa libertà ai docenti in base alla tipologia di liceo: "a descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali" (DI 2010: 12). Nel primo biennio si incentivano la lettura delle opere degli autori italiani e stranieri più rappresentativi della classicità e della modernità, l'acquisizione delle tecniche per l'analisi testuale e lo studio delle prime opere italiane in prospettiva diacronica<sup>42</sup>. Nel secondo biennio e nel quinto anno l'insegnamento della letteratura passa a identificarsi con la storia della letteratura e il programma si sviluppa in prospettiva diacronica, a partire dallo Stilnovo<sup>43</sup>. In ogni caso, si specifica l'importanza di sottrarsi "alla tentazione di un generico enciclopedismo", poiché "il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi" (DI 2010: 14). Inoltre, si promuovono gli scambi interdisciplinari (storia, filosofia, arte, materie scientifiche) e i confronti interculturali tra le opere italiane e straniere.

Per l'insegnamento della letteratura straniera, nelle *Indicazioni nazionali* dei licei si distingue tra

---

<sup>42</sup> Le opere e gli autori indicati per il primo biennio sono: i poemi omerici, la tragedia attica del V secolo, l'*Eneide*, altre opere dei principali autori greci o latini, la *Bibbia*, i *Promessi Sposi*, la poesia religiosa, i Siciliani, la poesia toscana prestilnovistica.

<sup>43</sup> Le opere e gli autori indicati per il secondo biennio sono: la *Divina Commedia*, la lirica da Petrarca a Foscolo, la poesia narrativa cavalleresca di Ariosto e Tasso, le manifestazioni della prosa di Boccaccio, Manzoni, Machiavelli e Galileo, la tradizione teatrale di Goldoni e Alfieri. Le opere e gli autori indicati per il quinto anno sono: Leopardi, il simbolismo europeo con Baudelaire, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo, le poesie di Ungaretti, Saba, Montale e poeti successivi tra cui, ad esempio, Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni e Zanzotto, la prosa di Gadda, Fenoglio, Calvino, Levi integrata da altri autori come, ad esempio, Pavese, Pasolini, Morante e Meneghello, scritti di prosa saggistica, giornalistica e memorialistica.

‘lingua e cultura straniera 1’ (inglese, in tutti i licei), ‘lingua e cultura straniera 2’ (spagnolo, tedesco o francese a seconda dell’offerta formativa, nei licei linguistici e nei licei delle scienze umane, opzione economico-sociale) e ‘lingua e cultura straniera 3’ (spagnolo, tedesco o francese a seconda dell’offerta formativa, nei licei linguistici). Per ciascuna delle lingue straniere si incentiva lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale mediante scambi, soggiorni di studio e *stage* all’estero, con il raggiungimento almeno dei livelli B2 in inglese e B1 nella 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera: “il percorso formativo prevede l’utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un’ottica interculturale. Fondamentale è perciò lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali, indispensabile nel contatto con culture altre, anche all’interno del nostro paese” (DI 2010: 15). Gli obiettivi letterari attengono allo sviluppo della capacità di comprensione, interazione nella lingua straniera, analisi e interpretazione degli aspetti culturali presenti nelle opere.

Per l’insegnamento della letteratura inglese, già nel primo biennio si indica la lettura di testi letterari di facile comprensione per coglierne le principali peculiarità linguistiche, stilistiche e culturali. Nel secondo biennio si promuovono lo studio degli aspetti culturali dei testi letterari; la comprensione e la contestualizzazione di opere di periodi diversi all’interno di percorsi per generi e temi: “[lo studente] comprende e contestualizza testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente” (DI 2010: 16); l’analisi e il confronto con opere italiane o straniere; l’uso delle tecnologie. In aggiunta, nei licei linguistici si promuove la lettura, l’analisi e l’interpretazione delle opere all’interno di percorsi per generi: “[lo studente] legge, analizza e interpreta testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale, ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua” (DI 2010: 262). Nel quinto anno si incentiva l’approfondimento degli elementi culturali dei testi letterari; l’analisi e il confronto con opere italiane o straniere; la comprensione e l’interpretazione dei testi letterari su temi di attualità; l’uso delle tecnologie.

Per l’insegnamento della letteratura nella 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera, nel primo biennio non si fa esplicito riferimento ai testi letterari. Nel secondo biennio si promuovono la comprensione degli aspetti culturali delle opere e l’analisi di semplici testi orali, scritti o iconico-grafici su argomenti letterari. Nel quinto anno si incentiva la comprensione e l’analisi di brevi testi letterari su temi di attualità, ricorrendo anche all’uso delle tecnologie.

## 2.5 Una sintesi

A partire dalle definizioni di educazione letteraria come base teorica e di didattica della letteratura come realizzazione operativa dell'insegnamento della letteratura (par. 2.1), nel corso degli ultimi duecento anni questi concetti evolvono al variare delle coordinate storiche, politiche, sociali e culturali. Questi cambiamenti si concretizzano nella successione delle tre fasi della centralità dell'autore, dell'opera e del lettore, al cui interno si sviluppano diversi approcci e metodi (par. 2.2) a partire dai quali si delineano le principali finalità dell'insegnamento letterario (par. 2.3).

La corrispondenza tra gli approcci, i metodi, i focus teorici, le implicazioni didattiche e le finalità dell'insegnamento letterario all'interno di ciascuna fase è indicata nelle tre tabelle seguenti:

<b>CENTRALITÀ DELL'AUTORE (<i>INTENTIO AUCTORIS</i>)</b>			
<b>Approcci e metodi</b>	<b>Educazione letteraria</b>	<b>Didattica della letteratura</b>	<b>Finalità</b>
Storicistico	Autore come soggetto storico, relazionato con il periodo storico-culturale in prospettiva nazionalistica	- Insegnamento della storia della letteratura - Lezione frontale, trasmissiva e monodirezionale - L'insegnante trasferisce le conoscenze - Gli studenti memorizzano e ripetono i contenuti.	Arricchimento storico-culturale
Psicologico-lirico	Autore come soggetto psicologico e lirico, considerato nella propria unicità	- Insegnamento delle monografie di opere e autori	
Sociologico-marxista	Autore come soggetto sociale, relazionato con il periodo storico-culturale in prospettiva politica	- Insegnamento della storia sociologica della letteratura	

Tabella 2: centralità dell'autore: approcci, metodi e finalità

<b>CENTRALITÀ DELL'OPERA (<i>INTENTIO OPERIS</i>)</b>			
<b>Approcci e metodi</b>	<b>Educazione letteraria</b>	<b>Didattica della letteratura</b>	<b>Finalità</b>
Formalistico	Distinzione tra lingua comune e letterario	- Insegnamento dei meccanismi formali delle opere	- Riconoscimento delle caratteristiche formali
Strutturalista	Analisi scientifica, descrittiva e sincronica del testo letterario	- Insegnamento degli strumenti per l'analisi testuale - Lezione frontale, trasmissiva e monodirezionale - L'insegnante è un tecnico specializzato - Gli studenti analizzano le opere in modo scientifico	- Potenziamento linguistico
Semiotico	Struttura formale e interpretazione critica	- Rivalutazione dei contenuti storico-biografici - Gli studenti costruiscono i significati delle opere	

Tabella 3: centralità dell'opera: approcci, metodi e finalità

<b>CENTRALITÀ DEL LETTORE (<i>INTENTIO LECTORIS</i>)</b>			
<b>Approcci e metodi</b>	<b>Educazione letteraria</b>	<b>Didattica della letteratura</b>	<b>Finalità</b>
Estetica della ricezione	Modalità di ricezione dell'opera da parte di diversi pubblici dei lettori nel corso del tempo e dei lettori individuali	- Rivalutazione dei contenuti storico-biografici - Mantenimento dell'attenzione per l'analisi testuale - Considerazione dell'interpretazione degli studenti	- Maturazione etica - Conoscenza di se stessi e del mondo - Sviluppo del senso critico
Ermeneutico	Interpretazione dell'opera da parte dei lettori, coinvolti nella ricerca dei significati presenti e nell'elaborazione di una valutazione critica argomentata	- Insegnamento delle modalità di interpretazione delle opere - Lezione frontale e dialogica - L'insegnante è una guida e un mediatore culturale - Gli studenti interpretano le opere nella prospettiva presente	
Critica	Temi presenti nella	- Percorsi tematici su opere	

tematica	produzione letteraria di un unico autore o di più autori nel corso del tempo	e autori di epoche diverse - Connessione tra opere italiane e straniere - Collegamenti interdisciplinari (arte, storia, filosofia ecc.)	
----------	--	---	--

*Tabella 4: centralità del lettore: approcci, metodi e finalità*

Riferendoci nello specifico all'approccio e al metodo ermeneutico (par. 2.2.3.2), su cui ci baseremo per le successive riflessioni teoriche (capp. 4,5) e proposte operative (cap. 6), è possibile notare come esso preveda la realizzazione di tutte le finalità dell'educazione letteraria grazie alla conservazione di alcune caratteristiche degli approcci precedenti e all'aggiunta dei tratti distintivi che lo costituiscono. Questa corrispondenza è visibile nella seguente tabella:

<b>Approccio e metodo ermeneutico</b>	<b>Apporti da</b>	<b>Finalità</b>
Fase 1: commento	Strutturalismo	- Riconoscimento delle caratteristiche formali - Potenziamento linguistico
Fase 2: interpretazione Sotto-fase 1: storicizzazione	Storicismo	- Arricchimento storico-culturale
Sotto-fase 2: attualizzazione	Specificità dell'ermeneutica letteraria	- Maturazione etica - Conoscenza di se stessi e del mondo
Sotto-fase 3: valorizzazione	Specificità dell'ermeneutica letteraria	- Sviluppo del senso critico

*Tabella 5: approccio e metodo ermeneutico, apporti, finalità*

In ogni caso, la realizzazione operativa degli approcci si verifica con alcuni decenni di ritardo e non risulta completamente aderente alle teorie letterarie. Ad oggi, quindi, i metodi risultano diversificati e combinati tra di loro con la conservazione (seppur ridimensionata) della storiografia letteraria, il mantenimento dell'attenzione per l'analisi testuale e l'integrazione (anche se lenta e limitata) dell'interpretazione attuale e della valorizzazione delle opere da parte degli studenti (par. 2.2).

Rispetto alla normativa vigente sull'insegnamento della letteratura, si sostiene un progressivo ridimensionamento dell'egemonia della storiografia letteraria che risulta evidente nell'insegnamento della letteratura straniera ma non del tutto incisivo in quello della letteratura italiana. Infatti, nel secondo biennio e nel quinto anno degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei la didattica della letteratura italiana continua a identificarsi con la storia della letteratura e non si forniscono indicazioni specifiche per realizzare gli elementi più innovativi



dell'ermeneutica letteraria, come il dibattito sulle interpretazioni attuali delle opere (par. 2.4).

Di conseguenza, è possibile affermare che, soprattutto per l'insegnamento della letteratura italiana, non esiste una piena corrispondenza tra l'evoluzione degli approcci e gli sviluppi normativi e, analogamente ai metodi, anche la normativa segue le innovazioni teoriche con molta lentezza, avallando l'attuale situazione di ibridismo didattico.



## Capitolo 3

### Educazione letteraria ed educazione linguistica

In questo capitolo consideriamo sinteticamente la disciplina dell'educazione linguistica con il proposito di approfondire i suoi reciproci scambi con l'educazione letteraria. In seguito alla definizione del concetto e delle finalità dell'educazione linguistica (par. 3.1), consideriamo le interazioni tra educazione letteraria e linguistica (par. 3.2), esplicitando la funzione di prerequisito delle competenze linguistiche per la comprensione dei testi letterari e il contributo della letteratura all'avanzamento del processo di acquisizione linguistica.

Rispetto alle domande di ricerca, iniziamo a rispondere alla domanda 2 indagando come si relazionano l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (2.1).

#### 3.1 Educazione linguistica

In questo paragrafo forniamo una sintetica presentazione del concetto e delle finalità dell'educazione linguistica, rimandando alla bibliografia di riferimento per ulteriori approfondimenti<sup>44</sup>.

##### *3.1.1 Il concetto di educazione linguistica*

Il concetto di educazione linguistica ha origini più antiche di quello di educazione letteraria ed è probabilmente utilizzato per la prima volta nella seconda metà dell'Ottocento dal filologo Francesco d'Ovidio (Lo Duca 2003). Con certezza si può affermare che questo concetto è introdotto agli inizi del Novecento dal pedagogista Giuseppe Lombardo Radice ed è poi riformulato nella metà degli anni Settanta con la distinzione tra la lingua ordinaria, focus dell'educazione linguistica, e la lingua letteraria, determinando così la nascita della disciplina dell'educazione letteraria (par. 2.1).

---

<sup>44</sup> Il paragrafo 3.1 è tratto e adattato, con le opportune integrazioni, da Caon e Spaliviero (2015a). Per approfondire gli studi sull'educazione linguistica più recenti rimandiamo, ad esempio, a Balboni (2008, 2009, 2011, 2012, 2014a, 2017, 2018a); Lo Duca (2003); Giscel (2007); Cardona (2010a); Mezzadri (2015); Caon (2016a); Serragiotto (2016); Santipolo e Mazzotta (2018).

Rispetto alla struttura della scuola italiana, fino alle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975) il concetto di educazione linguistica si riferisce esclusivamente all'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale (per la maggior parte degli studenti non è ancora la lingua materna). Con la riformulazione degli anni Settanta, invece, passa a significare l'educazione generale di tutte le lingue presenti a scuola, che in quegli anni sono l'italiano come lingua nazionale/materna, le lingue straniere, le lingue classiche e, in alcune province, anche le lingue minoritarie (l'italiano come seconda lingua non rappresenta ancora una necessità, poiché dall'Italia si emigra e non ci sono immigrati). In alcuni casi, come nei *Nuovi programmi della scuola media* del 1979 (testo che sancisce la rivoluzione glottodidattica in Italia), l'educazione linguistica è proposta anche nell'accezione di educazione ai linguaggi (verbali, artistici e musicali). Sul piano specificatamente glottodidattico, il riferimento al concetto di 'educazione' in ordine alla lingua determina il superamento dei modelli formalistici (grammatico-traduttivi) e neo-comportamentisti (strutturalistici) e conduce alla nascita della glottodidattica moderna, ovvero della disciplina che si occupa della didattica delle lingue, di cui l'educazione linguistica rappresenta il principale oggetto di studio (Balboni 2012).

Ad oggi, pertanto, con educazione linguistica si intende:

[...] l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante del *homo loquens*, la facoltà di linguaggio – cioè la capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche altre lingue nel corso della vita – acquisizione piena o parziale che sia (Balboni 2012: 5).

Alla base del concetto di educazione linguistica c'è quello di 'educazione', che rappresenta il punto di partenza per la definizione delle sue principali mete.

### 3.1.2 *Le finalità dell'educazione linguistica*

Con 'educazione' ci si riferisce ad un processo formativo e significativo finalizzato al raggiungimento delle tre mete educative di:

- a. **culturizzazione:** riguarda il rapporto tra la persona e i gruppi linguistico-culturali con cui le vicende della vita personale la conducono ad interagire. La culturizzazione riguarda sia l'inculturazione nella propria cultura materna sia l'acculturazione negli ambienti culturali non nativi, per poter essere accettati come membri di quei gruppi. A partire dagli anni Novanta si è definita progressivamente la dimensione di studio della comunicazione

- interculturale (cap. 4), dedicata specificatamente all'interazione tra persone appartenenti a culture diverse che molto spesso usano una lingua franca totalmente deculturalizzata per comunicare (il greco e il latino delle due macroaree dell'Impero Romano, il latino nel Medioevo, il francese nel Sette-Ottocento, i vari creoli e l'inglese internazionale oggi);
- b. socializzazione: si rivolge alla relazione tra la persona e i propri simili. Ogni persona consapevole dei principi culturali della propria e delle altrui culture può sviluppare con maggiore efficacia il processo di socializzazione, che le consente di realizzare i propri obiettivi umani e di interagire in modo autonomo nella società in cui vive;
- c. autopromozione: si riferisce al rapporto tra la persona e se stessa ed è finalizzato alla realizzazione di sé. Come affermano Colombo e Guerriero (2001: 44), a livello emotivo la padronanza linguistica "arricchisce la consapevolezza di sé attraverso il confronto con le esperienze altrui e la capacità di esprimere le proprie, contribuendo così alla maturazione dell'individuo".

Per sintetizzare le sopracitate finalità, a continuazione riportiamo uno schema tratto e adattato da Balboni (2012: 65), basato sugli studi di Titone e Freddi degli anni Sessanta e Settanta e riferito alla prospettiva italiana.

<b>Relazione di ogni persona</b> →	<b>ne derivano la finalità educative di:</b>	<b>ne deriva un insegnamento linguistico che permette alla persona di:</b>
io e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nei gruppi linguistici e culturali non nativi dove vuole o deve vivere. Possono corrispondere alla comunità italiana del Paese straniero, all'Italia, alle aziende o alle istituzioni italiane nel mondo.
io e i diversi 'tu' con cui convivo, collaboro e consento	socializzazione	stabilire dei rapporti con italiani e/o oriundi delle comunità italiane nel mondo e perseguire i propri fini affettivi, sociali, culturali e professionali senza problemi linguistici né comunicativi nelle lingue diverse da quella nativa.
io con me stesso	autorealizzazione, ovvero realizzare il progetto di sé, e autopromozione, che include anche il ri-progettarsi, nella logica dinamica del 'muovere in avanti'.	realizzare il proprio progetto di vita senza che la mancata padronanza della lingua italiana rappresenti un ostacolo.

Tabella 6: tre mete dell'educazione (Balboni 2012)

Oltre all'attenzione ai codici verbali della lingua, la disciplina dell'educazione linguistica corrisponde alla più ampia conoscenza di un "complesso di strumenti comunicativi, verbali e non verbali, che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole non solo linguistiche ma anche sociali" (Balboni 2008: 13).

Per ciò che concerne la lingua come 'complesso di strumenti comunicativi verbali', esistono diverse accezioni riguardanti la sua conoscenza ed il suo insegnamento, corrispondenti ad altrettanti settori della glottodidattica. La lingua può identificarsi con un 'mezzo per raggiungere scopi' (pragmalinguistica), indicare un 'rapporto di ruolo sociale' e l'appartenenza a un gruppo' (sociolinguistica), essere 'forma' (nei diversi piani formali di fonologia, grafemica, morfologia, sintassi, lessico e testualità), definirsi 'espressione di una cultura' (etnolinguistica) e, infine, rappresentare uno 'strumento del pensiero' (nei termini di concettualizzazione) e uno 'strumento di espressione' (a livello estetico).

Per quanto riguarda la lingua come 'complesso di strumenti comunicativi non verbali', con questa espressione si indica l'insieme dei codici usati per integrare, rafforzare, contraddire o sostituire il contenuto verbale della comunicazione. I linguaggi non verbali appartengono a quattro differenti dimensioni: la cinesica (le espressioni visive, i gesti, i movimenti corporei), la prossemica (la distanza interpersonale), la vestemica (la scelta dei capi d'abbigliamento da indossare), l'oggettemica (il ruolo degli oggetti da utilizzare come status sociale).

Infine, per quel che attiene allo 'spazio culturale' e alle 'regole sociali' in cui e secondo cui si utilizzano gli strumenti comunicativi verbali e non verbali della lingua, l'educazione linguistica si occupa anche della lingua in uso, ovvero della lingua come strumento d'azione, che agisce in determinate situazioni sociali e in precise circostanze culturali con il fine di realizzare gli scopi di chi parla.

L'educazione linguistica, pertanto, si connota come una disciplina complessa che analizza la lingua sotto diverse prospettive. Al di là della riflessione strettamente formale, infatti, la pragmalinguistica e la sociolinguistica approfondiscono la natura pragmatica e sociale della lingua e la sociolinguistica e l'etnolinguistica si focalizzano sul rapporto tra la lingua e le realtà sociali e culturali in cui essa si utilizza, fornendo tutte un rilevante contributo alla disciplina.

Gli strumenti di comunicazione, riguardanti la conoscenza dei codici verbali, non verbali e della lingua in uso, definiscono la conoscenza della lingua in senso più ampio e rappresentano le competenze mentali necessarie per raggiungere la macro-finalità dell'educazione linguistica. Oltre alle tre mete educative sopraindicate, infatti, il principale obiettivo glottodidattico dell'educazione linguistica corrisponde allo sviluppo della competenza comunicativa, il cui modello sarà successivamente presentato (par. 5.1).

Per concludere, a partire dal concetto di educazione linguistica come abilità naturale di acquisire molteplici lingue (materne, seconde, straniere, etniche e classiche) e dalle principali mete di culturizzazione (io e il mondo), socializzazione (io e te) e autopromozione (io e me stesso), l'educazione linguistica si può intendere come sinonimo di "educazione alla pace" (Dolci 2018: 33). Sulla base della lezione di Freddi, secondo Dolci (2018) l'insegnamento delle lingue comporta delle implicazioni etiche riguardanti la diplomazia culturale, la promozione dell'immagine di un Paese all'estero e la formazione dell'individuo come cittadino del mondo e sono mirate alla comprensione e al rispetto tra i popoli, in particolare nei contesti di coesistenza tra diverse lingue e culture.

### **3.2 Le intersezioni tra educazione letteraria ed educazione linguistica**

A partire dalle definizioni dei relativi concetti e obiettivi (parr. 2.1, 2.2, 3.1.1, 3.1.2), l'educazione linguistica e l'educazione letteraria si possono considerare due discipline indipendenti.

Come anticipato, la loro separazione è sancita ufficialmente dalla pubblicazione delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975), in cui si stabiliscono le coordinate teoriche e le direzioni d'intervento dell'educazione linguistica, che determinano a loro volta la nascita dell'educazione letteraria. Le ragioni della scissione riguardano la presa di consapevolezza della diversità e della parità a livello teorico delle due discipline, sulla scia delle riflessioni inaugurate con il formalismo russo, e l'esaurirsi del ruolo di diffusore di modelli linguistici svolto fino a quel momento dalla letteratura (Lavinio 1990).

Riguardo a quest'ultimo aspetto, nell'approccio storicistico (par. 2.2.1.1) l'attribuzione di tale funzione alle opere si deve all'esigenza di unificazione nazionale sentita anche sul piano linguistico (la lingua italiana è presente quasi esclusivamente nella forma scritta). Con il mutare delle circostanze storiche, però, non sussistono più le precedenti necessità, perché la lingua italiana si diffonde e si diversifica nelle varietà diatopiche (legate alla provenienza geografica, come i dialetti), diafasiche (relazionate ai registri linguistici, quindi formale, informale e colloquiale), diastratiche (associate al ruolo dei parlanti, ad esempio l'italiano popolare e i linguaggi settoriali delle microlingue) e degli italiani giovanili (Diadori, Palermo e Troncarelli 2009).

La separazione tra le due discipline diventa quindi inevitabile, poiché nel rinnovato contesto storico e culturale "dal binomio lingua-letteratura della didattica tradizionale vengono prodotti risultati inefficaci, se non dannosi, sia sul piano dell'educazione linguistica che su quello dell'educazione estetico-letteraria" (Lavinio 1990: 46). Da una parte, la lingua dei testi letterari, prevalentemente scritta, polisemica e per questo ambigua, non è adatta ad essere utilizzata nella totalità delle

situazioni comunicative: “i testi letterari sono prodotti da scelte di stile che sempre hanno sullo sfondo una (o più) norme da cui prendere le distanze per sviluppare invece possibilità insite nel sistema linguistico ma non attualizzate dall’uso” (Lavinio 1990: 50-51). Dall’altra, le opere impiegate a fini esclusivamente linguistici e grammaticali subiscono la svalutazione della propria indole estetica: “un insegnamento della letteratura degno di dirsi tale dovrebbe invece fornire agli studenti strumenti efficaci per la decodifica dei testi letterari, per valutarne e comprenderne i procedimenti costruttivi nella loro complessità” (Lavinio 1990: 46)<sup>45</sup>.

Pur nelle rispettive autonomie, tuttavia, l’educazione linguistica e l’educazione letteraria non si possono considerare totalmente separate. Esse, infatti, sono legate da una relazione di reciproca implicazione e scambio, che proponiamo visivamente nella figura seguente:

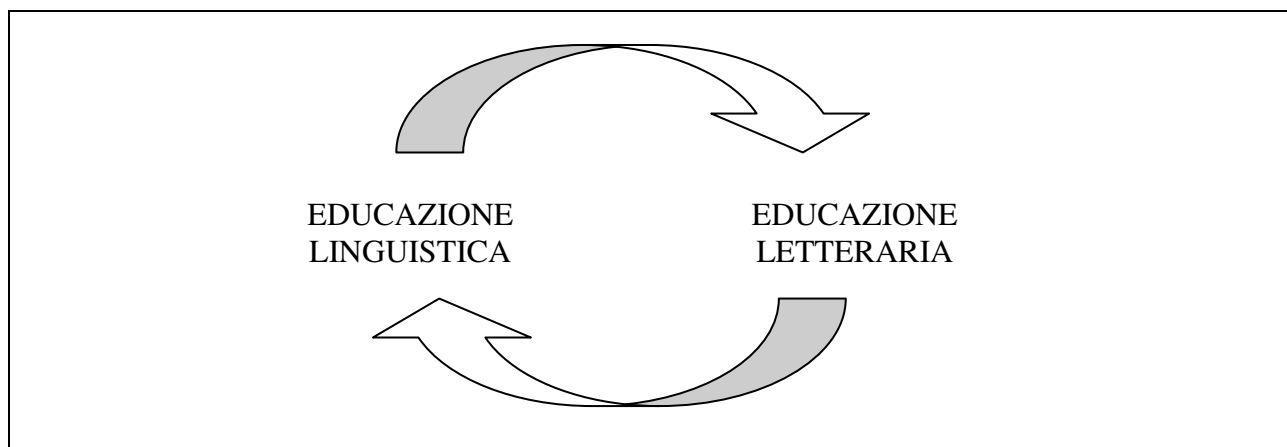


Figura 8: intersezioni tra educazione linguistica ed educazione letteraria

La figura si legge considerando l’interazione tra le due discipline in separata successione.

Innanzitutto, l’educazione linguistica è funzionale all’educazione letteraria, in quanto è necessario possedere un’adeguata preparazione linguistica per poter comprendere appieno i testi letterari. Come afferma Steiner (1976: 126), “there can, conceivably, be language without literature (...): there can be no literature without language”.

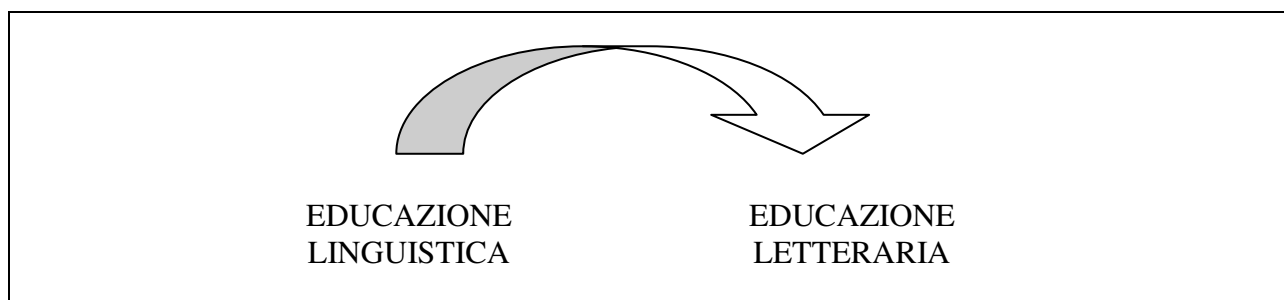
L’accesso ai significati letterali della superficie linguistica delle opere, infatti, è propedeutico al commento testuale e all’interpretazione nella prospettiva passata e presente. A sostegno della considerazione dell’educazione linguistica come premessa imprescindibile dell’educazione letteraria, Lavinio (2005b: 9) scrive:

L’educazione letteraria si radica nell’educazione linguistica, dato che per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica; [...] per poter leggere

<sup>45</sup> Per approfondire i primi studi sull’educazione letteraria in Italia rimandiamo a Bertinetto e Ossola (1976); Pirodda (1978); Bertinetto e Marazzini (1982); Colombo e Sommadossi (1985); Lugarini (1985); Coveri (1986).



e capire i testi letterari, occorre innanzitutto avere sviluppato capacità generali (tecniche e linguistiche) di lettura.

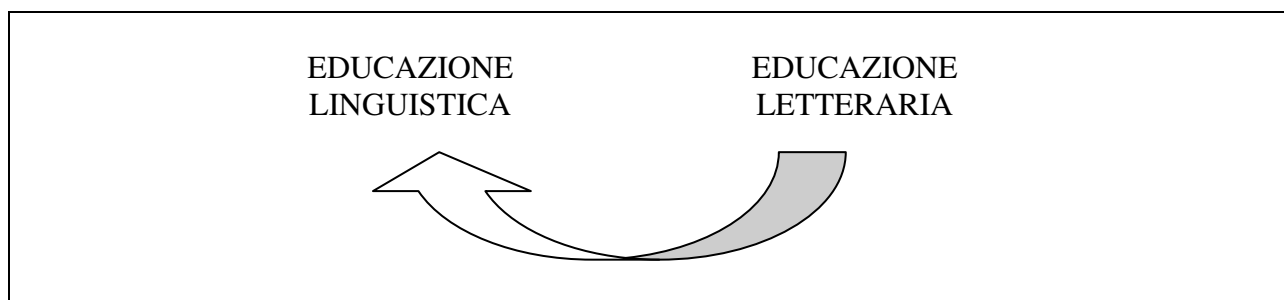


*Figura 9: l'educazione linguistica per l'educazione letteraria*

A sua volta, l'educazione letteraria è necessaria all'educazione linguistica, poiché grazie alla lettura delle opere è possibile migliorare le competenze linguistiche ricettive, produttive e integrate, essenziali per la fruizione ma anche per la produzione di testi letterari da parte degli studenti (da racconti brevi, dialoghi teatrali e componimenti poetici a canzoni e adattamenti cinematografici relazionati alle opere studiate). Sempre Lavinio (2005b: 9) afferma che l'educazione letteraria contribuisce all'avanzamento dell'educazione linguistica, in quanto:

[...] se teniamo presente che i testi letterari sono provvisti di caratteri specifici e sono spesso organizzati in modo da sfruttare al massimo le risorse di ambiguità e di flessibilità che fanno delle lingue verbali i codici semiotici più potenti, la frequentazione di tali testi si riverbera sulle nostre capacità linguistiche più generali, potenziandole e arricchendole.

L'educazione linguistica può trarre vantaggio dallo studio delle opere solo se viene riconosciuto loro lo statuto di letterarietà ed il fine estetico che le contraddistinguono, dunque in una logica opposta a quella su cui si fonda l'insegnamento linguistico tradizionale proposto fino alla metà degli anni Settanta. Di conseguenza, l'utilità dei testi letterari a fini linguistici è strettamente relazionata alla valorizzazione consapevole delle peculiarità della lingua letteraria in cui sono scritti.



*Figura 10: l'educazione letteraria per l'educazione linguistica*

Sulla relazione di equità e sul vicendevole contributo tra le due discipline, Di Martino e Di Sabato (2014: 3) scrivono:

[...] the relationship between the two should not be looked at as a dichotomy, as if language and literature were two “poles” [...] with no respective attraction. Rather, it would be fruitful to define them as two good neighbours [...]. Most books keep the two subjects distinct, attaching a different weight to each, seeing language as a tool for understanding literature or vice versa; as a result, one inevitably counts for more than the other. This distinction is not at all productive and [...] what is said about one ‘neighbour’ can be equally valid for the other.

Sul piano didattico, nel sistema scolastico italiano l’interdipendenza tra l’educazione linguistica e l’educazione letteraria risulta ancora più evidente. Da un lato, l’educazione linguistica è trasversale ai contenuti specifici delle materie scolastiche, quindi non riguarda in modo esclusivo un particolare insegnamento ma deve invece essere sviluppata da tutte le discipline. Per questa ragione, Colombo e Guerriero (2001: 43) si riferiscono alla “coralità dell’educazione linguistica”. Dall’altro, l’insegnamento della lingua e della letteratura (italiana, straniera e classica) è collocato all’interno dello stesso *curriculum* e affidato al medesimo docente, dalla scuola secondaria di primo grado (lingua e letteratura italiana) alla scuola secondaria di secondo grado (lingua e letteratura italiana in tutte le scuole, lingue e letterature straniere e classiche nei licei). Nella scuola secondaria di primo grado l’educazione letteraria svolge il ruolo di sottocomponente dell’educazione linguistica, poiché si privilegia lo studio della lingua. Il raccordo tra le due discipline si verifica nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, quando gli studenti intrecciano lo studio della lingua e della letteratura sistematizzando le competenze linguistiche apprese, studiando le prime nozioni di teoria letteraria (i generi letterari, le teorie narratologiche e gli ‘scarti’) e sviluppando l’abilità di lettura dei testi letterari. Nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, infine, gli studenti affrontano lo studio autonomo e approfondito dell’educazione letteraria. “Si tratta”, come afferma Lavinio (2005b: 10), “di assi educativi da tenere sempre più e meglio distinti a mano a mano che si proceda nel curriculum scolastico, senza però perderne di vista i rapporti e gli scambi”. L’origine dell’una in seno all’altra nei termini di formulazione teorica e l’unione pragmatica nella prassi didattica attestano, dunque, il rapporto di interdipendenza tra l’educazione linguistica e l’educazione letteraria, considerato nel dettaglio nei paragrafi seguenti.

### 3.2.1 L'educazione linguistica per l'educazione letteraria

Come già affermato (par. 1.2), la letterarietà di un'opera si stabilisce a partire dal riconoscimento delle caratteristiche formali (gli 'scarti') che differenziano la lingua letteraria dalla lingua ordinaria sul piano fonologico, grafico, morfosintattico e lessicale. L'aspetto che contraddistingue un testo letterario dalle altre forme di testi scritti, inoltre, riguarda l'obiettivo propriamente estetico per cui è stato prodotto, che orienta l'autore verso scelte ben precise rispetto ai generi letterari e al linguaggio, in relazione agli 'scarti' sopraccitati. A tal proposito, Balboni (2012: 143) scrive che le specificità della lingua della letteratura si devono alle “deviazioni *volontarie e consapevoli* rispetto alla lingua della quotidianità”.

Le peculiarità formali e le finalità estetiche della lingua letteraria determinano l'aumento della complessità linguistica delle opere, differenziandole ulteriormente dai testi non letterari e dalla lingua della comunicazione quotidiana. A tal riguardo, Di Martino e Di Sabato (2014: X) ritengono che “literary language exploits the potentialities of a language to their utmost”. In aggiunta, De Mauro (2005: 21-22) sostiene che la lingua letteraria rappresenta molto di più di uno dei possibili usi della lingua, poiché ne mostra anche la “complessità intrinseca” e “la conseguente variabilità permanente”, “l'incidenza degli usi scritti, letterari e poetici” nella definizione delle regole linguistiche, “la rilevanza dei fattori intonativi e prosodici” nella comunicazione orale e “la permanente problematicità del processo di comprensione”. Inoltre, lo scrittore Fernando Pessoa (2006: 21-22-23) sancisce il carattere elitario della lingua letteraria e afferma:

In arti che non siano la letteratura, c'è una lingua universale e non esistono malintesi, salvo quelli dovuti all'insensibilità di ciascuno. Ma in letteratura, in materia di fama e perpetrazione della fama, ci troviamo a voltare l'angolo della speculazione sul problema della lingua e entriamo in un altro paesaggio di congetture. [...] La virtù principale della letteratura – il non essere musica – è allo stesso tempo il suo principale difetto. Deve essere composta ed espressa in una lingua qualsiasi. Perciò, per quanto ampiamente questa lingua sia parlata o conosciuta, non può dirigersi in maniera plenaria alla maggior parte del genere umano. Ciò per cui è maggiore esplicita di qualsiasi altra arte, è lo stesso motivo per cui è meno universale delle altre.

Parafrasando le parole di Freddi (2003), è dunque possibile concludere che la significatività della funzione poetica differenzia il testo letterario dalle altre tipologie di testi scritti, la lingua letteraria dalla lingua quotidiana e, dunque, l'educazione linguistica dall'educazione letteraria.

Ribaditi i fondamentali distinguo, risulta evidente che l'acquisizione di solide competenze linguistiche è indispensabile per la comprensione delle opere. Posto che il successo della comunicazione dipende dalla condivisione degli stessi codici da parte degli interlocutori (Balboni 2012), nel caso della letteratura gli studenti devono essere competenti nella lingua letteraria per

poter cogliere il messaggio trasmesso dall'autore e procedere all'interpretazione personale dei testi. Se tale competenza non è data come presupposto, la lettura può comunque avvenire ma rischia di rimanere superficiale, ingenua e parziale (Chines e Varotti 2001).

Lo studio della lingua è quindi prioritario e preliminare allo studio della letteratura. Sulla scia di De Mauro (2005: 21), che definisce la lingua delle opere come un "uso letterario (e poetico) di una lingua", Marinetto (2008: 7) afferma che "non ci si avvicina allo stile, in un certo senso trasgressione dalla norma, se non si possiede la norma". Il riconoscimento delle potenzialità espressive della lingua letteraria è possibile, infatti, solo se si possiede una buona conoscenza di base sulle varietà e sui molteplici usi possibili della lingua (Mendoza 2004a).

A sua volta, la comprensione linguistica rappresenta il punto di partenza per lo studio accurato dei testi letterari e il loro apprezzamento sul piano estetico ed emotivo. Come si è visto per le finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3), l'identificazione delle caratteristiche formali che differenziano i testi letterari da quelli non letterari e la loro comprensione sul piano linguistico ed espressivo rappresentano le porte di accesso a:

- a. una lettura più approfondita delle opere, collocate nel contesto storico-culturale di riferimento e relazionate alla personalità dell'autore;
- b. un confronto maturo, rispettoso e consapevole tra gli studenti sui significati passati e sulle possibili interpretazioni presenti;
- c. l'elaborazione di una valutazione personale, critica e argomentata sul piano sia razionale sia emotivo.

Qual è, dunque, il livello di competenza linguistica necessario per poter affrontare lo studio dei testi letterari? Come rileva Balboni (2018a), le competenze linguistiche da possedere per poter leggere e comprendere le opere, valorizzandone le specificità espressive e l'indole estetica, corrispondono al livello intermedio, ovvero ai livelli B1-B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa 2001). Fondamentale, inoltre, è la considerazione sia del contesto didattico, sia della lingua (materna o non materna – classica, straniera, seconda ed etnica) in cui si insegna la letteratura.

Nel caso della letteratura nella lingua materna, il livello di competenza linguistica richiesto è legato alla varietà diacronica dei testi letterari e si innalza quanto più le opere si distanziano dalla lingua quotidiana degli studenti. La finalità linguistica dell'insegnamento della letteratura nella lingua materna riguarda soprattutto il perfezionamento delle competenze linguistiche ricettive nelle varietà passate della lingua letteraria e l'affinamento delle competenze lessicali. Sul piano culturale, inoltre,

la letteratura può contribuire alla creazione di un senso di appartenenza al gruppo in cui si nasce e cresce, in accordo con i principi dell'approccio storicistico elaborati da De Sanctis (par. 2.2.1.1).

Rispetto alla letteratura nella lingua non materna, la proposta dei testi letterari può essere avanzata a partire dal raggiungimento della competenza linguistica corrispondente al livello soglia, pari al B1 del QCER, al fine di comprendere i messaggi trasmessi dall'autore sul piano connotativo e denotativo e apprezzarne la ricercatezza formale (Balboni 2018a). Facendo riferimento a Cummins (1979), è infatti necessario che gli studenti abbiano sviluppato pienamente le competenze di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) per poter affrontare lo studio dei testi che richiedono delle competenze superiori (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Oltre ai prerequisiti linguistici, l'ulteriore fattore da considerare per iniziare ad utilizzare i testi letterari nella classe di lingua non materna è la metodologia con cui i docenti li intendono proporre (dalla selezione dei brani alla tipologia delle attività) sulla base dei propri obiettivi didattici<sup>46</sup>.

In particolare, la letteratura nella lingua non materna può assumere ruoli diversi a seconda delle principali situazioni di educazione linguistica, ovvero:

- a. letteratura nella lingua classica: i testi letterari hanno un ruolo prevalente nell'input presentato agli studenti e costituiscono il principale terreno su cui affinare le abilità linguistiche. Ricordiamo, inoltre, che è possibile affrontare lo studio della letteratura classica anche a fini culturali e non (solo) linguistici, utilizzando le traduzioni nella lingua materna;
- b. letteratura nella lingua straniera: le opere rappresentano uno strumento di conoscenza di nuove lingue e culture e costituiscono una fonte rilevante per la riflessione soprattutto lessicale, che trova il suo strumento migliore in una abilità glottodidattica che è stata oggetto di violento ostracismo per mezzo secolo ma che, a questo fine, è la più efficiente e sofisticata, ovvero la traduzione dalla lingua straniera alla lingua materna. Essa, infatti, costringe gli studenti ad una riflessione approfondita sulla lingua d'arrivo, più ancora che sulla lingua di partenza;
- c. letteratura nella lingua seconda: ribadiamo che la lettura dei testi letterari è possibile solo a partire dall'acquisizione di un livello di competenza linguistica corrispondente al B1 del QCER e che le opere devono essere selezionate con attenzione, privilegiando una lingua contemporanea, una forma letteraria non sperimentale e una forte carica motivazionale (ad esempio, una trama avvincente o un tema particolarmente vicino) per stimolare gli studenti a proseguire nello sforzo di leggere in una lingua che conoscono ancora poco. Inoltre, i testi

---

<sup>46</sup> Per approfondire la questione relativa alla scelta dei testi letterari nella classe di lingua non materna indichiamo, a titolo esemplificativo, Hişmanoğlu (2005); Giusti (2011a); Nevado (2015). Gli aspetti metodologici, riguardanti la strutturazione dell'UdA e la tipologia delle attività, sono approfonditi nel cap. 6.

letterari possono dare un rilevante contributo sia all'acculturazione nella cultura del Paese ospitante sia al processo di socializzazione, corrispondenti alle prime due mete dell'educazione (par. 3.1.2). Nelle opere in prosa o dialogiche, infatti, gli studenti possono leggere, osservare e categorizzare alcuni comportamenti sociali;

d. letteratura nella lingua etnica (come può essere la letteratura italiana insegnata ai discendenti di emigranti italiani nel mondo o, tra una generazione, la letteratura araba, cinese, indiana e così via insegnata alla seconda e terza generazione di queste etnie in Italia): lo studio dei testi letterari può rivestire diverse funzioni per l'acquisizione linguistica a seconda del target degli studenti. Un esempio significativo è rappresentato dall'italiano nel mondo, il cui pubblico di studenti si articola principalmente in due gruppi che hanno ben poco in comune e che raramente si mescolano, vale a dire:

- studenti interessati all'italiano come lingua strumentale per motivi turistici, lavorativi, culturali o di studio, per i quali la letteratura italiana non riveste, almeno nei livelli dall'A1 al B1 del QCER, un ruolo di sostanziale interesse. Sono studenti che solitamente studiano nei centri linguistici delle università, in quelli della Società Dante Alighieri e nelle scuole private. Nei corsi che frequentano la letteratura svolge un ruolo marginale ed è impiegata principalmente per l'arricchimento linguistico e per il sostegno motivazionale, soprattutto quando si presenta nella forma di canzone o associata ai film;
- studenti che vogliono *anche* un italiano strumentale per venire in Italia come turisti o per un'immigrazione di ritorno (come nel caso degli argentini e dei cileni anni fa e dei venezuelani oggi), ma che sono interessati soprattutto al recupero delle radici familiari, pur sentendosi pienamente integrati nel Paese che decenni fa accolse i loro genitori o, soprattutto, i loro nonni e bisnonni. Questi studenti studiano sia la letteratura tradizionale sia quella appartenente ad un canone più inclusivo, come le canzoni e i film, per ristabilire il legame con l'Italia, e cercano corsi di questo tipo presso gli Istituti Italiani di Cultura all'estero o i dipartimenti universitari.

Riteniamo necessario specificare che tutti i casi enumerati riguardano l'utilizzo della letteratura nella classe di lingua basato sulla volontà di valorizzare non solo le potenzialità contenutistiche ma anche le peculiarità espressive delle opere e, soprattutto, di esplicitare la finalità estetica che le contraddistingue rispetto ai testi non letterari.

Diverso è l'impiego dei testi letterari nei corsi di lingua straniera fin dal livello iniziale (corrispondente ai livelli A1-A2 del QCER) come alternativa ad altre tipologie di testi scritti e con

l'obiettivo di sviluppare le abilità linguistiche e comunicative degli studenti<sup>47</sup>. Come affermano Di Martino e Di Sabato (2014: 18), “in lessons which are text-based and focused on language learning, the status of the text as literary is not important”. Opponendosi all'uso dei testi letterari nella classe di lingua con studenti esclusivamente di livello intermedio e avanzato, le autrici spostano la questione dal prerequisito della competenza linguistica al contesto didattico e allo statuto di letterarietà dei testi e scrivono:

It is not a question of 'difficulty' [...], a text can be approached at various levels and from several perspectives. And a genre is made up of many different texts, presenting various degrees of difficulty, which means that within the same genre it will be possible to choose the most appropriate texts for a given language learning level and purpose. [...] much depends on the specific learning context and on which language is being learnt, since teaching styles greatly vary from country to country and from language to language, as well as from teacher to teacher. [...] Another point is if a broader view of literature is adopted, many other examples of the presence of literary texts at lower levels might be mentioned. [...] We are referring to fairytales, short poems, limericks, songs and so on (Di Martino e Di Sabato 2014: 14-15).

In questa prospettiva, il testo letterario si considera “uno strumento, non un fine, (...) diviene in questa accezione prioritariamente “caso linguistico” (Spera 2015: 9) e si verifica così il passaggio “dal concetto di lavorare sul testo (analisi testuale) a quello di lavorare con il testo (analisi linguistica)” (Favata 2016: 138-139).

Tra le diverse proposte di impiego dei testi letterari per l'acquisizione dell'italiano LS/L2 da parte di studenti adulti e giovani adulti di livello iniziale<sup>48</sup>, Ardissino e Stroppa (2009) propongono delle attività di comprensione e di produzione sulle opere a partire dal livello A1 del QCER. Questo comporta un'accurata selezione dei testi, corrispondenti principalmente a frammenti di romanzi, racconti brevi e poesie di autori contemporanei, esemplificativi delle forme linguistiche e comunicative già studiate o che si intendono studiare nell'immediato. A sostegno di tale scelta, le autrici affermano che, in quanto materiali autentici, i testi letterari possono motivare gli studenti dei livelli iniziali (soprattutto se universitari o adulti), arricchire il vocabolario, informare sul contesto socio-culturale e stimolare la conversazione, rafforzando le competenze linguistiche acquisite fino a quel momento e coinvolgendo anche le facoltà emotive e le abilità relazionali degli studenti. Nonostante non si escluda la proposta di esercizi di analisi testuale (riferiti, ad esempio, alle rime, alle descrizioni dei personaggi e alle figure retoriche di significato più comuni come la metafora), le

---

<sup>47</sup> Per approfondire gli studi sull'utilizzo della letteratura per l'acquisizione linguistica con studenti di livelli iniziali e il dibattito tra i sostenitori e i detrattori di questa proposta indichiamo, ad esempio, Fowler (1996); Edmondson (1997); Wales (2001); Frantzen (2002); Verdonk (2002); Watson e Zyngier (2006); Di Sabato (2013); Di Martino e Di Sabato (2014).

<sup>48</sup> Sulla didattica dell'italiano L2/LS con i testi letterari a partire dai livelli A1-A2 del QCER ricordiamo, a titolo esemplificativo, le proposte di Fratter e Jafrancesco (2000); Guastalla (2002); Dinale e Duso (2004); Tamponi (2006); Pace Asciani (2008); Ardissino e Stroppa (2009).

stesse autrici riconoscono che “l’obiettivo non è certo la letterarietà, l’attività deve essere funzionale alla sola azione comunicativa” (Ardissino e Stroppa 2009: 18).

A tal proposito, tra i diversi approcci per l’insegnamento della letteratura nella lingua straniera<sup>49</sup> ricordiamo la proposta di Maley (1989: 10-11), il quale compie una netta distinzione tra i due principali obiettivi dell’insegnamento letterario, vale a dire:

- a. lo studio della letteratura come prodotto estetico e culturale: è definito “*critical literary approach*”, si focalizza sulla letterarietà delle opere e presuppone un’adeguata competenza sia linguistica sia letteraria da parte degli studenti;
- b. l’uso della letteratura come risorsa per l’acquisizione linguistica: è definito “*stylistic approach*”, si focalizza sul testo e sull’abilità degli studenti di descrivere e di analizzare la lingua letteraria.

L’uso della letteratura per l’acquisizione linguistica con apprendenti di livello iniziale, perciò, esula dalla riflessione sul rapporto di scambio tra l’educazione linguistica e l’educazione letteraria. Solo nel primo degli obiettivi individuati da Maley (1989) si può realizzare questa interazione, poiché l’educazione letteraria richiede una solida competenza linguistica, è finalizzata allo studio delle specificità letterarie dei testi e determina, a sua volta, il miglioramento delle abilità linguistiche iniziali. Nel secondo proposito, invece, la reciprocità non si verifica, in quanto la lettura delle opere non presuppone un livello di competenza linguistica specifico ed è semplicemente un pretesto per l’educazione linguistica fine a se stessa.

La mancata interdipendenza tra l’educazione linguistica e l’educazione letteraria ed il rapporto di sequenzialità che caratterizza l’uso delle opere a fini linguistici con apprendenti di livello iniziale si possono rappresentare visivamente con la figura seguente:

---

<sup>49</sup> Altri approcci sono indicati da Wellek e Warren (1949), che distinguono tra: ‘*intrinsic approach*’ (focalizzato sul testo e sulle componenti lessicali, grammaticali e strutturali) e ‘*extrinsic approach*’ (rivolto anche alla cornice storica, sociale, culturale e alla biografia dell’autore); Carter e Long (1991), che individuano tre approcci: ‘*cultural approach*’ (i testi letterari sono degli strumenti per la trasmissione di contenuti culturali), ‘*language approach*’ (i testi letterari sono degli strumenti per l’acquisizione linguistica), ‘*personal growth approach*’ (i testi letterari sono degli strumenti per l’interazione tra gli studenti e lo sviluppo personale); Van (2009), che, rifacendosi agli approcci letterari, individua sei approcci: ‘*new criticism*’ (fondato su un’unica interpretazione possibile, oggettiva e interna ai testi letterari), ‘*structuralism*’ (interessato alla relazione tra le componenti letterarie e le componenti linguistiche delle opere), ‘*stylistic approach*’ (mirato all’analisi delle caratteristiche del linguaggio letterario), ‘*reader response approach*’ (centrato sul ruolo attivo degli studenti nell’interpretazione delle opere), ‘*language based approach*’ (rivolto allo sviluppo della consapevolezza delle specificità del linguaggio letterario), ‘*critical literacy approach*’ (basato sul ruolo del linguaggio letterario per fini sociali e filosofici nelle questioni riguardanti, ad esempio, l’appartenenza di genere, sociale e religiosa).



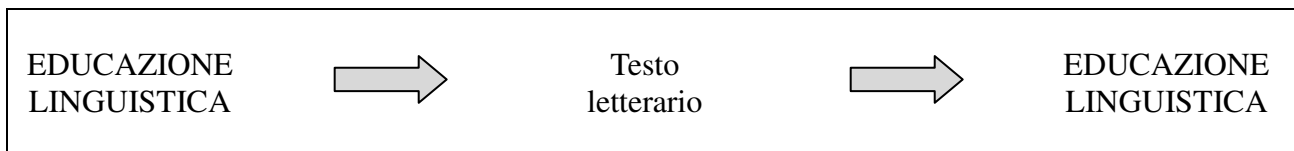


Figura 11: uso della letteratura per l'acquisizione linguistica con studenti di livello iniziale

A nostro parere, tale scelta comporta i seguenti possibili rischi di:

- a. valorizzare solo parte delle caratteristiche che contraddistinguono i testi letterari, mettendo in secondo piano la completa valorizzazione delle specificità espressive e la riflessione sulla loro natura estetica;
- b. non realizzare la totalità delle mete dell'educazione letteraria (par. 2.3), poiché l'insegnamento è focalizzato principalmente sullo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative;
- c. limitarsi ad una lettura parziale (se non superficiale) delle opere, spesso priva di un'adeguata contestualizzazione storica necessaria per poter accedere ai significati passati e confrontarsi sulle possibili interpretazioni presenti.

La connessione tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria si verifica nel comune interesse per la lingua, il cui uso è però orientato in due direzioni differenti, attinenti rispettivamente alla comunicazione quotidiana e a quella estetica (Mendoza 2004a). Se, da una parte, "le caratteristiche linguistiche dei testi costituiscono lo spazio di sovrapposizione tra educazione letteraria ed educazione linguistica", dall'altra l'educazione letteraria è mirata all'acquisizione della capacità di saper leggere che non riguarda "la lettura denotativa generale, cioè la comprensione del significato dei testi che hanno uno scopo *pragmatico*", bensì "la lettura dei testi che hanno uno scopo *estetico*, che usano la lingua per esprimere passioni, emozioni, pensieri, considerazioni sulla società e sulla vita" (Balboni 2014a: 156-157).

Alla luce di tali considerazioni, si ribadisce l'impossibilità di approcciarsi alla complessità dei testi letterari, realizzando la totalità delle finalità dell'educazione letteraria e valorizzandone la natura estetica, senza un'adeguata competenza linguistica. Come afferma Lavinio (2005c: 493):

[...] una buona educazione linguistica, tesa tra l'altro a sviluppare abilità di lettura e comprensione dei testi, di tutti i testi in generale, fonda una buona educazione letteraria, se per educazione letteraria si intende innanzitutto la capacità di comprendere e apprezzare anche nel valore estetico quei testi particolari che chiamiamo letterari (si tratta di capirne la lettera, ma anche di coglierne la natura spesso intenzionalmente ambigua e polisemica, che apre la strada a interpretazioni più o meno ricche e la cui ricchezza dipende dalle competenze dell'interprete/lettore) [...].



delle opere e delle deviazioni della lingua letteraria, in quanto si ritiene che gli studenti possiedano già un livello di competenza linguistica avanzato.

Alla luce di tali riflessioni è quindi possibile concludere che l'educazione linguistica è il presupposto dell'educazione letteraria e ne costituisce una componente indispensabile.

### 3.2.2 L'educazione letteraria per l'educazione linguistica

Lo sviluppo delle competenze letterarie permette, a sua volta, il rafforzamento di quelle linguistiche. Per queste ragioni, Balboni (2014a: 155) sostiene che la competenza comunicativa non si può ritenere completa se “non viene sviluppata anche l'abilità di *leggere testi letterari*”.

Se l'educazione linguistica fornisce agli studenti gli strumenti per la comprensione dei testi letterari, necessaria per la loro piena fruizione e interpretazione critica, lo studio delle opere rappresenta il contesto in cui gli studenti possono allenare le abilità linguistiche ricettive (leggere e ascoltare), produttive (parlare e scrivere) e integrate (sia interattive, come dialogare, sia manipolative, come scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare e tradurre). “Una buona educazione letteraria”, scrive Lavinio (2005c: 493), “interagisce con l'educazione linguistica e rafforza la capacità di uso della lingua, estendendo la consapevolezza della sua estrema flessibilità e duttilità”.

Come già rilevato (par. 2.3.2), il potenziamento linguistico corrisponde ad una delle principali mete dell'educazione letteraria<sup>50</sup>. A tal riguardo, Di Martino e Di Sabato (2014: 9-10) scrivono:

[...] the advantages of using a literary text as the basis for language activities are generally to be found in its potential to raise awareness about the language system, foster creativity, provide an ideal starting point for meaning construction, and stimulate recognition and discussion of (inter)cultural issues.

Sulla stessa linea, Ballester e Ibarra (2009a: 30) scrivono che l'educazione letteraria “aporta un bagaje de contenidos metalingüísticos e instrumentales”, “ofrece (...) paradigmas para la escritura personal” e “explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia”.

Innanzitutto, l'educazione letteraria favorisce il miglioramento delle competenze linguistiche ricettive. Lo studio delle opere contribuisce all'avanzamento del processo di acquisizione linguistica

---

<sup>50</sup> Per approfondire gli studi sull'uso della letteratura per l'educazione linguistica rimandiamo a Widdowson (1979); Brumfit e Carter (1986); Collie e Slater (1987); Maley (1989, 2001); Maley e Duff (1989); Duff e Maley (1990); Henning (1993); Lazar (1993); Bredella e Delanoy (1996); Gilroy e Parkinson (1996); Kern (2000); Kramersch e Kramersch (2000); MacKenzie (2000); Hanauer (2001); McKay (2001); Mendoza (2002); Di Gesù (2004); Kramersch (2004); Hall (2005); Hişmanoğlu (2005); Lavinio (2005a); Sivasubramaniam (2006); Carter (2007); Paran (2006, 2008); Carroli (2008); Carter e Stockwell (2008); Tayebipour (2009); Van (2009); Hernández Riwes Cruz (2010); Parkinson e Reid Thomas (2010); Giusti (2011a, 2018); Langella (2014); Godard (2015); Guerrero e Caro (2015).

relativo sia alla lingua dei testi letterari (soprattutto sul piano lessicale) sia alla microlingua della letteratura (riferita alla terminologia specifica dell'analisi testuale). Come affermano Colombo e Guerriero (2001: 45), “la fruizione dei testi letterari si connette strettamente all'educazione linguistica in quanto richiede e promuove lo sviluppo di competenze di lettura”.

A sostegno dell'apporto della letteratura al perfezionamento delle competenze linguistiche sul piano della comprensione, De Mauro (2005: 22) ritiene che “una piena, fine padronanza di una lingua non si ottenga senza una adeguata capacità di riconoscimento delle specificità degli usi scritti, letterari e poetici che di essa si siano fatti e si facciano”. Riferendosi nello specifico alla realtà italiana, a dimostrazione dell'influenza della letteratura italiana sulla lingua a partire dalla storia linguistica, politica, sociale e culturale della penisola, il celebre linguista afferma che in più dell'80% del lessico di base dell'italiano contemporaneo sono presenti vocaboli della *Divina Commedia* di Dante, concludendo che “una buona educazione alla conoscenza (...) dei testi letterari pare indispensabile al sapersi muovere entro la norma e le tradizioni d'uso della lingua italiana” (De Mauro 2005: 23). In questo modo, è possibile gettare le basi per la realizzazione del proposito linguistico paritario elaborato da Rodari (1973, citaz. dall'ed. 2013: 24): “*Tutti gli usi della parola a tutti* mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo”.

Dalla lettura delle opere gli studenti possono trarre notevoli benefici sul piano linguistico, tra cui:

- a. aumentare le conoscenze lessicali e morfosintattiche;
- b. entrare in contatto con un'ampia varietà di registri linguistici;
- c. ampliare le competenze socio-pragmatiche grazie allo sviluppo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso;
- d. sviluppare le strategie di lettura, passando dal livello letterale al livello inferenziale di comprensione;
- e. allenarsi a riconoscere la letterarietà delle opere (mediante, ad esempio, il confronto tra gli usi connotativi e quelli denotativi della lingua e l'analisi degli aspetti retorici in comparazione con la lingua standard), praticando la microlingua della letteratura;
- f. riflettere sulle scelte di traduzione, nel caso della letteratura nella lingua non materna;
- g. potenziare le abilità di ascolto con la lettura delle opere da parte di letterati o attori e la visione delle rappresentazioni teatrali basate sui testi letterari;
- h. fare esperienza dell'impiego creativo della lingua.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, in accordo con la gradualità della funzione poetica teorizzata da Jakobson (1963, par. 1.1) è possibile rilevare l'impiego delle risorse creative della lingua anche nella comunicazione quotidiana (come nel caso delle figure retoriche presenti nella pubblicità, negli articoli di giornale e nei discorsi politici)<sup>51</sup>. Ad esempio, per giustificare la necessità di ricorrere alla metafora per l'espressione del pensiero umano, Ortony (1975) sostiene che questa figura retorica svolge il ruolo di comunicare la continuità dell'esperienza riassumendo molte informazioni in una sola frase (ipotesi della compattezza) e trasmettendo gli aspetti del vissuto di difficile comunicazione letterale (ipotesi dell'inesprimibilità) in modo vivido e, per questo, facilmente memorizzabile (ipotesi della vividezza).

La presa di coscienza della trasversalità degli usi creativi della lingua consente agli studenti di ridurre la percezione della distanza tra la comunicazione quotidiana e la comunicazione letteraria (Carter e McCarthy 2001; Pope 2005; O'Keefe, McCarthy e Carter 2007; Carter 2015). Ad essa, invece, si sostituisce l'idea dell'esistenza di un *continuum* linguistico in cui avviene lo sconfinamento non solo della lingua letteraria nella lingua quotidiana, con l'uso del linguaggio figurato nella comunicazione giornaliera al fine di renderla più espressiva e convincente ('le gambe del tavolo', 'il collo della bottiglia', 'le ali dell'aereo' ecc.), ma anche della lingua quotidiana nella lingua letteraria (come l'introduzione di tecnicismi o di toni prosaici nelle composizioni poetiche e l'impiego di espressioni tipiche del parlato nelle opere in prosa).

La componente creativa dei testi letterari può quindi rappresentare un punto di incontro tra l'uso comunicativo e l'uso poetico del linguaggio, così come ritiene Mendoza (2004a: 106):

Hay un espacio común para la lengua y la literatura. Entre el discurso cotidiano y el discurso poético hay un uso compartido de registros, de formas de expresión, de recursos, de modo que no es posible delimitar un punto de ruptura entre ambas formas de discurso puesto que las dos se apoyan en principios generales de uso de lenguaje y de estructuración de los significados.

Fondamentale, tuttavia, è la consapevolezza dei diversi contesti ed obiettivi linguistici in cui e per cui si utilizzano gli stessi procedimenti creativi. Questo consente agli studenti di percepire, parallelamente alla continuità degli usi linguistici quotidiani e letterari, anche la "discontinuità qualitativa" tra i testi non letterari e letterari (Lavinio 2005c: 496). A tal proposito, Lavinio (1990: 495-496) scrive:

Figure di discorso e figure di pensiero, ricche di connotazione, al di là delle concezioni erroneamente dicotomiche che oppongono, sulla base della loro presunta assenza nel linguaggio

---

<sup>51</sup> Per approfondire l'utilizzo delle metafore nella comunicazione, in particolar modo pubblicitaria, giornalistica e politica, rimandiamo ad esempio a Forceville (1996); Musolff (2004); Lakoff (2008); Gola e Ervas (2013, 2016); Ervas e Gola (2016).

comune, lingua comune e lingua letteraria, sono disseminate anche nei nostri discorsi quotidiani: si tratta solo di saperle vedere e individuare per scoprire quanto però esse possano essere intenzionalmente piegate a fini espressivi ed estetici nel linguaggio letterario mentre sono passibili di sclerotizzazione e di perdita di espressività nel linguaggio comune, nel momento in cui vi si diffondono diventando magari dei tormentoni amplificati dai media.

Inoltre, l'educazione letteraria promuove il potenziamento delle competenze linguistiche di tipo produttivo. Ai vantaggi linguistici derivanti dalla lettura dei testi letterari enumerati sopra si possono aggiungere:

- a. potenziare le abilità di pronuncia attraverso la lettura a voce alta, la drammatizzazione e l'improvvisazione a partire dai personaggi, dalla trama e dai temi;
- b. allenare il pensiero critico, mediante l'interpretazione e la valutazione personale delle opere, e le capacità argomentative, attraverso l'interazione con i compagni e il puntuale riferimento ai testi;
- c. impiegare le competenze linguistiche per la produzione letteraria creativa, considerando le opere come punto di partenza per un uso espressivo, ludico ed emotivo della lingua.

Rispetto a quest'ultimo punto, poiché le opere rappresentano "l'ambito privilegiato del manifestarsi della creatività linguistica", l'educazione letteraria si deve intendere come "educazione alla fruizione ma anche, in certa misura, alla attivazione della creatività linguistica" (Lavinio 1990: 49-50).

Sottolineati i necessari distinguo, la percezione del *continuum* tra la lingua quotidiana e la lingua letteraria attraverso il ricorso alla creatività promuove lo studio delle opere per insegnare agli studenti ad impiegare creativamente il linguaggio, sia nella comunicazione quotidiana sia nelle produzioni letterarie personali (ad esempio, nei racconti brevi e nei dialoghi teatrali ma anche nelle canzoni e negli adattamenti cinematografici relazionati con le opere studiate). A tal proposito, Colombo e Guerriero (2001: 45) scrivono che "la produzione di testi di tipo creativo (...) si situa al confine tra l'educazione letteraria, per la natura dei testi prodotti e di quelli usati come modelli e stimoli, e l'educazione all'uso della lingua, in quanto mira allo sviluppo di competenze linguistiche generali".

Anche in questo caso è evidente il rimando costante tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria e la priorità della prima sulla seconda. La creatività linguistica, definita come "la capacità di utilizzare originalmente le possibilità della lingua e di attualizzare le potenzialità in essa latenti", presuppone infatti "la conoscenza profonda della lingua (...) e delle forme di comunicazione", in

quanto “è sempre in rapporto con gli schemi da cui si libera, con i paradigmi da cui prescinde; può cambiare le regole, ma non farne a meno” (Altieri Biagi 2005a: 69-71).

In questo modo, nel manipolare creativamente le norme già acquisite, gli studenti possono rafforzare le conoscenze linguistiche e, allo stesso tempo, fare esperienza della gradualità della funzione poetica e della complessità della produzione letteraria, assumendo un ruolo simile a quello dei letterati che ‘giocano’ consapevolmente con le potenzialità espressive della lingua. Scrive Lavinio (2005c: 498) a tal proposito:

[...] far giocare creativamente gli alunni con il materiale linguistico, spingendoli a scrivere un componimento poetico, seguendo vincoli e consegne che si rilevano immediatamente come aiuti piuttosto che non come ostacoli, a scrivere un racconto, a riscrivere un testo parodiandolo, cambiando registro, cambiando punto di vista ecc., può portarli a diventare più consapevoli della duttilità e delle resistenze del mezzo-lingua, a trovare soluzioni inedite ecc., sviluppandone la creatività senza per questo voler insegnare loro a diventare scrittori. E sono usi creativi che partono dai giochi linguistici e che possono arrivare, nel curriculum, a forme sempre più complesse di manipolazione e produzione di testi, finendo per potenziare abilità di scrittura e, insieme, per promuovere consapevolezze metalinguistiche.

Tra le tecniche creative per stimolare l’immaginazione e la produzione linguistica e letteraria ricordiamo, a titolo esemplificativo, quelle de *La grammatica della fantasia*, che Rodari elabora a partire dalla seguente constatazione: “sbagliando s’impara, è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s’inventa” (Rodari 2013: 52)<sup>52</sup>.

Infine, l’educazione letteraria consente agli studenti di perfezionare le competenze linguistiche integrate, trasversali alle attività di comprensione e di produzione. In aggiunta alle potenzialità già indicate, attraverso la lettura delle opere gli studenti possono avere l’opportunità di sviluppare le competenze metaletterarie, con lo svolgimento di attività di analisi testuale, riassunto, parafrasi e traduzione come esercitazioni in classe, compiti per casa, interrogazioni orali e verifiche scritte e in diverse modalità di lavoro (individuale, a coppie o a gruppi).

Per concludere, l’educazione letteraria consente la piena realizzazione dell’educazione linguistica, diventando a sua volta un fattore essenziale per continuare il percorso di acquisizione della lingua.

---

<sup>52</sup> In questa tesi facciamo riferimento all’edizione del 2013; la 1ª edizione è del 1973. L’applicazione delle tecniche per la produzione creativa si ritrovano nei libri dello stesso Rodari, come ad esempio *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Favole al telefono* (1962) e *Il libro degli errori* (1964). Tra le altre proposte esemplificative dell’uso creativo della lingua a fini letterari ricordiamo, ad esempio, Favry (1971); Lodi (1979); Altieri Biagi (1978, 2005); Altieri Biagi, Pasquini e Speranza (1979); Boriani (2005); Gineprini (2005); Giscel Sicilia (2005); Hişmanoğlu (2005); Pagliasso (2005); Rossi (2005).

### 3.3 Una sintesi

A partire dalla presentazione del concetto di educazione linguistica, corrispondente all'abilità innata di acquisizione linguistica da parte di ciascun essere umano (par. 3.1.1), si possono individuare le relative mete, attinenti al rapporto del singolo individuo con il mondo (culturizzazione), con l'altro (socializzazione) e con se stesso (autorealizzazione) (par. 3.1.2), che convergono nella macro finalit  dell'educazione linguistica relativa allo sviluppo della competenza comunicativa (il cui modello sar  illustrato nel cap. 5). Confrontando queste considerazioni con il concetto e le mete dell'educazione letteraria (parr. 2.1, 2.3) sono evidenti le connessioni tra le due discipline (par. 3.2). Alla luce delle riflessioni elaborate   possibile affermare che l'educazione linguistica rappresenta il punto di partenza dell'educazione letteraria (par. 3.2.1) che, a sua volta, potenzia e arricchisce l'educazione linguistica (par. 3.2.2).

Le direzioni di questo scambio sono infatti duplici. Da una parte, senza l'educazione linguistica non si d  l'educazione letteraria: solo gli studenti in possesso delle adeguate competenze linguistiche possono, dopo aver pienamente compreso i testi letterari, addentrarsi alla scoperta dei significati pi  complessi delle opere. Dall'altra, senza l'educazione letteraria non si pu  alimentare l'educazione linguistica: le competenze linguistiche che si sviluppano nel corso della lettura dei testi letterari rendono gli studenti capaci di affrontare opere sempre pi  complesse e, in una prospettiva pi  ampia, concorrono alla realizzazione delle sopraccitate mete dell'educazione linguistica. Sulla reciproca influenza tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria rivolta non solo al singolo studente ma all'intera comunit  di parlanti, Eco (2002: 9-10) afferma:

La letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, n  da parte della politica, n  da parte dell'accademia, pu  fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma   sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identit  e comunit .

La reciprocit  tra le due discipline, pertanto, ha un inizio, coincidente con l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie per la lettura dei testi letterari, ma non ha potenzialmente una fine. Per queste ragioni, le interazioni tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria non restano circoscritte all'interno del perimetro iniziale e su un piano orizzontale, ma si evolvono in una logica di continuo miglioramento a spirale. Da un lato, la relazione tra le due discipline si eleva in direzione verticale per il progressivo aumento della complessit  linguistica dei testi letterari. Questo   particolarmente evidente nel caso della letteratura nella lingua non materna. Agli studenti, infatti, sono gradualmente proposte opere che si ritengono adatte per il livello intermedio (B1-B2



del QCER) e per il livello avanzato (C1-C2 del QCER). Dall'altro, il rapporto tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria si espande in direzione orizzontale per la crescente distanza temporale delle opere. Questo è palese soprattutto nel caso della letteratura nella lingua materna. Nel triennio nella scuola secondaria di secondo grado italiana, infatti, gli studenti devono affrontare lo studio di testi di letteratura italiana in senso diacronico, dai più lontani ai (possibilmente) più recenti.



## Capitolo 4

### **Educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale**

In questo capitolo affrontiamo sinteticamente i concetti e le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale (par. 4.1) con l'obiettivo di focalizzarci sulle relazioni di queste due discipline con l'educazione letteraria (par. 4.2) e di definire i principali passaggi della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria.

Rispetto alle domande di ricerca, continuiamo a rispondere alla domanda 2 focalizzandoci su come si relazionano l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale (2.2).

#### **4.1 Educazione interculturale e comunicazione interculturale**

In questo paragrafo presentiamo sinteticamente le nozioni e le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, rinviando alla bibliografia di riferimento per eventuali approfondimenti<sup>53</sup>.

Entrambi i concetti di educazione interculturale e di comunicazione interculturale poggiano sulla distinzione introdotta dal Consiglio d'Europa nel 1989 tra i termini 'multiculturale' e 'interculturale', spesso considerati erroneamente come sinonimi. Con l'aggettivo 'multiculturale' si intende una situazione statica in cui coesistono persone o gruppi di diverse etnie e culture. Questo concetto si può associare alle immagini di un "sistema di vasi fra loro non comunicanti" (Favaro 2002a: 42) o di un "insieme delle parti che compongono il mosaico" (Luatti 2009: 55). Con l'aggettivo 'interculturale', invece, ci si riferisce ad una situazione dinamica in cui persone o gruppi di diverse etnie e culture si relazionano e interagiscono tra loro. Per tali ragioni, Sales e García (1997) distinguono il carattere descrittivo del termine 'multiculturale', circoscritto alla

---

<sup>53</sup> Il paragrafo 4.1 è tratto e adattato, con opportune integrazioni, da Caon e Spaliviero (2015a). Per approfondire gli studi sull'educazione interculturale e sulla comunicazione interculturale rimandiamo, ad esempio, a Demetrio e Favaro (2002); Tassinari (2002); Santerini (2003, 2013); Favaro e Luatti (2004); Portera (2006); Rossetti (2006); Balboni (2007); Caon (2008a); Luatti (2009); Balboni e Caon (2015); Serragiotto (2016).

presentazione di una situazione oggettiva, dalla valenza normativa del termine ‘interculturale’, che riguarda gli interventi tesi a favorire l’incontro e lo scambio tra le persone.

Questa distinzione comporta “due modi alternativi di pensare alla pluralità delle “culture”, da cui partono due strade diverse sul piano educativo” (Mantovani 2009: 59). La visione multiculturale concepisce le culture come entità univoche, rigide e impermeabili che ciascun individuo possiede in modo inalterabile. Di conseguenza, “la concezione reificata della cultura porta a considerare le persone in qualche modo “agite” dalla loro “cultura”. Per la concezione multiculturale ogni persona “appartiene” a una “cultura” e ha una sola “identità culturale” (Mantovani 2009: 61). La visione interculturale, invece, identifica le culture come realtà in divenire, aperte alla condivisione e al cambiamento da parte di coloro che le rappresentano all’interno di processi di costante evoluzione e adattamento. In questa prospettiva è possibile collocare la riflessione di Baumann (1999, citaz. dalla trad. it. 2003: 33) secondo cui “la cultura fa l’uomo, ma sono gli uomini, le donne, i giovani che fanno la cultura. Se cessassero di farla e di rifarla, la cultura cesserebbe di esistere; e ogni fare la cultura, per quanto possa essere un atto di conservazione, è anche un rinnovamento”. Sulla stessa scia, Favaro (2002b: 111-112) descrive la cultura come “viva e dinamica, inserita in un processo di cambiamento continuo che si origina dagli scambi, dagli incontri, dall’accoglienza di altri apporti e anche dalla difesa dei propri principi” e afferma che essa è “una mappa che ci viene consegnata e che ci serve per esplorare la realtà; (...) si arricchisce grazie alle relazioni con gli altri e alle differenze che incontriamo sul nostro cammino”.

#### *4.1.1 Il concetto di educazione interculturale*

Il concetto di educazione interculturale si introduce in Italia negli anni Novanta, quando entra nella normativa a fronte dell’inserimento crescente degli studenti non italofoeni nelle scuole di diverso ordine e grado. I primi documenti con cui si pongono le basi dell’educazione interculturale in Italia, e a partire dai quali si emanano le successive indicazioni ministeriali in sostanziale continuità, sono le Circolari Ministeriali n. 205 del 26 luglio 1990 e n. 73 del 2 marzo 1994.

Nella Circolare Ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 (*La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri: l’educazione interculturale*) compare per la prima volta la nozione di educazione interculturale in associazione al tema dell’integrazione degli studenti non italofoeni. Essa è definita come la “condizione strutturale della società multiculturale” (parte VI, comma 1) e riguarda la totalità delle discipline e degli studenti, a prescindere dalla loro origine, al fine di ricercare il dialogo, la mediazione e il confronto. La finalità dell’educazione interculturale, infatti, corrisponde allo

sviluppo di relazioni umane significative:

[...] l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento (parte VI, comma 2).

A livello didattico, l'educazione interculturale si concretizza nella proposta di rinnovamento interdisciplinare e si dirige a tutti i discenti, italofoni e non italofoni, per combattere l'insorgere di visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali:

Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace (parte VI, comma 4).

Nella Circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 (*Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*) si insiste sulla promozione del dialogo, della cooperazione e della valorizzazione di tutte le tradizioni culturali:

[...] i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza (parte I, paragrafo 1, comma 4).

Il tema dell'educazione interculturale è sviluppato in una prospettiva europea e mondiale in accordo con i temi della società multiculturale, della prevenzione al razzismo e all'antisemitismo e del valore interculturale di tutte le materie scolastiche. Riguardo a quest'ultimo aspetto, si evidenzia anche il contributo della letteratura (italiana) all'educazione interculturale:

L'insegnamento dell'italiano consente, secondo le possibilità dei vari livelli scolastici, una considerazione interculturale delle vicende della lingua (origini latine, scambi con altre lingue moderne, rapporti con i dialetti), un approccio (con letture antologiche ed esemplificazioni) alle altre culture, europee ed extraeuropee, e una riflessione sui loro rapporti. Anche la lettura degli autori italiani può offrire contributi all'approfondimento delle tematiche di maggior rilievo per l'educazione interculturale (parte II, paragrafo 5, comma 3).

Sulla base di quanto stabilito dalla definizione del termine 'interculturale' e dalla normativa

considerata è possibile affermare che “l’educazione interculturale disegna (...) *un processo* e delinea *un progetto*” (Favaro 2002a: 42), poiché riguarda una serie di decisioni e di strategie d’azione politiche, organizzative e metodologiche che mirano a favorire la comprensione oggettiva del mondo (piano cognitivo) e l’apertura emotiva agli altri (piano emotivo) da parte di tutti gli studenti. Pertanto, l’educazione interculturale non si deve considerare “uno specialismo, una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell’orario scolastico”, ma “un approccio per rivedere i curricula formativi, gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento” (Favaro 2002a: 47). La sua componente trasversale e inclusiva, che permea tutte le materie e si rivolge alla totalità degli studenti, è sottolineata da Aguado (2003: 63)<sup>54</sup> che con educazione interculturale intende:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas *a todos y cada uno* de los miembros de la sociedad *en su conjunto*. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte *a todas las dimensiones del proceso educativo*. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural *en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia*.

Sul piano didattico, l’educazione interculturale si può realizzare su quattro livelli (Favaro 2002a: 46-47), diversi e paralleli, che hanno come focus:

- a. la relazione: con la creazione di un clima di apertura e dialogo nella realtà scolastica;
- b. i saperi: con la revisione e l’integrazione della componente interculturale nei curricula, sia nelle singole discipline (storia, matematica, italiano ecc.) sia con la creazione di nuovi percorsi interdisciplinari;
- c. l’interazione: con la promozione di interventi da parte di altri enti o istituzioni e l’organizzazione di eventi interculturali;
- d. l’integrazione: con la realizzazione di attività didattiche specifiche per gli studenti non italofoni, come i laboratori di italiano L2.

#### 4.1.2 Il concetto di comunicazione interculturale

Con comunicazione interculturale si intende ‘lo scambio di messaggi efficaci’ tra persone dotate di ‘software mentali’ diversi (riprendendo la metafora di Hofstede), legati non solo alle caratteristiche

---

<sup>54</sup> Il corsivo è nostro.

individuali ma anche alle diverse lingue e culture (Balboni e Caon 2015). Nello specifico, il termine ‘scambiare’ si associa all’azione di mettere in comune (radice etimologica di ‘comunicare’) dei ‘messaggi’ (composti da linguaggi verbali e non verbali) che devono risultare ‘efficaci’ affinché ogni interlocutore possa raggiungere il suo obiettivo.

L’interesse per la dimensione interculturale della comunicazione si deve al fatto che gli eventi comunicativi (la riunione di lavoro, la telefonata informale, la cena formale ecc.) si sviluppano all’interno di contesti situazionali ben precisi. Questi ultimi sono caratterizzati da ‘grammatiche’ comportamentali implicite, riguardanti le azioni agite e le aspettative sulle azioni altrui, che facilitano la comunicazione se la cornice culturale è condivisa, invece se non lo è rischiano di creare dei problemi interculturali. Se le interpretazioni errate dei comportamenti toccano la dimensione valoriale (legata al rispetto, alla cortesia e alla ‘buona educazione’) il rischio è che si crei un distanziamento profondo e spesso irrecuperabile che conduce al fallimento della comunicazione.

Per evitare l’insorgere di questi conflitti è necessario allenare la capacità di osservare le dinamiche comunicative nelle situazioni in cui sono presenti persone di lingue e culture diverse e sviluppare le abilità ‘relazionali’ (descritte nel paragrafo seguente), finalizzate ad incrementare l’efficacia della comunicazione. La comunicazione interculturale, infatti, non si può né insegnare, poiché è una disciplina in costante cambiamento per ragioni interne ad ogni cultura e per gli scambi sempre più frequenti tra le culture (Balboni e Caon 2015), né valutare, perché si tratta di processi ampi e lenti e riguardanti una quantità di potenziali conflitti interculturali di difficile misurazione (indicazioni specifiche sulla valutazione della competenza interculturale si possono trovare in Serragiotto 2016).

#### *4.1.3 Le finalità dell’educazione interculturale e della comunicazione interculturale*

In accordo con D’Annunzio (2008: 233), le principali finalità dell’educazione interculturale coincidono con lo sviluppo:

- a. delle abilità sociali e dell’intelligenza relazionale;
- b. della “transitività cognitiva”, ovvero della capacità di “conoscere e rappresentare segmenti del sapere conosciuti in modo diverso o di conoscere saperi diversi”;
- c. della capacità di decentramento;
- d. della capacità di comunicare in modo empatico;
- e. dell’abilità di ascoltare attivamente;
- f. del pensiero critico e divergente.

Queste mete non costituiscono una conoscenza ‘dichiarativa’ legata all’insegnamento e all’acquisizione di contenuti linguistici e culturali, ma una conoscenza ‘procedurale’ relativa alla capacità di comprendere le differenze culturali e di negoziare i significati (Gonçalves Matos 2014).

Dalla normativa esaminata sull’educazione interculturale emergono, infatti, i concetti cardine di dialogo, arricchimento reciproco, accoglienza, riconoscimento e valorizzazione della diversità, responsabilità condivisa. In base ad essi è possibile considerare la conoscenza dell’‘altro’ come il punto di partenza per osservare con occhi più consapevoli la propria storia personale, la società in cui si vive e i valori che la caratterizzano. A questo proposito, Tassinari (2002: 14) sostiene che il compito dell’educazione interculturale è quello di promuovere “una capacità di pensiero critico verso la conflittualità fra le culture” e “atteggiamenti, conoscenze e capacità necessarie per essere partecipi di quelle molteplici aperture in direzione interculturale che sono già presenti e che è auspicabile si diffondano più estesamente e con più profonda efficacia formativa”. In totale accordo, Demetrio (2002: 16) ritiene che l’educazione interculturale si basi su una “visione reciprocativa dell’apprendimento”, in quanto “un tema, pur riguardante un destinatario specifico, deve servire a sviluppare saperi, interrogativi, attività didattiche in tutti e per tutti. All’insegna del principio che la conoscenza di chi non conosciamo ancora bene è sempre un’occasione per conoscere di più noi stessi”.

Le sopraccitate finalità si possono realizzare grazie allo sviluppo e al potenziamento delle abilità ‘relazionali’, proprie del modello di competenza comunicativa interculturale (par. 5.2) e mirate ad “aiutare ad evitare equivoci e fraintendimenti comunicativi dovuti alle diverse “grammatiche culturali” e a gestire più efficacemente le situazioni problematiche” (Balboni e Caon 2015: 145). Queste abilità consentono di avvicinare le dimensioni dell’educazione interculturale e della comunicazione interculturale, dato che le finalità della prima convergono nel principale obiettivo della seconda, ovvero lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale. Nella precedente definizione di Aguado (2003: 63) (par. 4.1.1), infatti, si evidenzia come uno dei principali propositi dell’educazione interculturale sia “lograr (...) la competencia intercultural en todas las personas”.

Come indicato da Balboni e Caon (2015), le abilità relazionali che permettono di realizzare gli obiettivi dell’educazione interculturale e della comunicazione interculturale sono:

- a. saper osservare (decentramento, straniamento): acquisire la consapevolezza di osservare gli altri attraverso dei ‘filtri’ culturali intra- o interpersonali (pregiudizi e stereotipi) che possono inficiare la comunicazione e sviluppare la capacità sia di decentrarsi, distaccandosi dagli atteggiamenti quotidiani, sia di straniarsi, distogliendosi emotivamente dalla situazione, per poter interpretare l’evento che si osserva da un ‘terzo’ luogo, diverso sia dalla



- propria posizione sia da quella dell'interlocutore. Fondamentale è la restituzione di quanto si è osservato e/o si ha avuto l'impressione di vedere mediante espressioni 'neutre' (come "ho visto ...", "mi è sembrato di vedere ...") affinché gli interlocutori possano relativizzare la propria visione;
- b. saper relativizzare: diventare coscienti della lente personale, influenzata dalla formazione valoriale e culturale ricevuta, attraverso la quale si osserva il mondo e della conseguente incompletezza del proprio sguardo sulla realtà per ricercare nuove opportunità di confronto e chiarire il significato dei comportamenti che inizialmente non si è in grado di decifrare. In questo modo è possibile non assolutizzare il relativismo, tipico delle situazioni multiculturali, e aprirsi al cambiamento, che contraddistingue invece i contesti interculturali;
  - c. saper sospendere il giudizio: acquisire la capacità di resistere alla tendenza umana di classificare rapidamente oggetti, persone ed eventi, per non essere esposti a circostanze che possono mettere in crisi le certezze, e di sopportare il dubbio, per contrastare le visioni semplicistiche e pregiudiziali a favore di riflessioni approfondite sulle esperienze vissute;
  - d. saper ascoltare attivamente: abbandonare la dicotomia 'giusto/sbagliato' e usare le strategie comunicative come il riassunto, la riformulazione e la parafrasi per chiarire i significati dei messaggi trasmessi e ascoltati, con la consapevolezza degli impliciti culturali che caratterizzano la comunicazione e con la volontà di capire le ragioni dei pensieri e delle azioni altrui che inizialmente possono sembrare irrazionali o inaccettabili (Sclavi 2005);
  - e. saper comunicare emotivamente (empatia, exotopia): diventare consapevoli delle proprie emozioni e sviluppare l'abilità di decentrarsi emotivamente attraverso l'empatia, ovvero la partecipazione allo stato emotivo dell'interlocutore mediante la ricerca interiore di esperienze di vita simili grazie alle quali potersi immedesimare, e l'exotopia, ovvero il riconoscimento della propria diversità rispetto agli altri;
  - f. saper negoziare i significati: acquisire la capacità di confrontare i propri significati con quelli dell'interlocutore a livello razionale ed emotivo per valutare se e come accoglierli pienamente, accettarli parzialmente o rifiutarli *tout court*.

Considerate le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, la negoziazione dei significati appare come la dimensione privilegiata dell'interculturalità. Come scrive Luatti (2009: 51), "le culture non orientano in maniera deterministica il contatto tra gli individui. Cultura e identità sono (...) costituzionalmente *entità relazionali*". Grazie all'esercizio delle abilità relazionali è possibile acquisire una consapevolezza più approfondita su se stessi dalla prospettiva degli altri e sugli altri dalla prospettiva personale per la maggiore attenzione agli

impliciti culturali che rischiano di compromettere la comunicazione. A tal proposito, Favaro (2002b: 112) afferma:

Noi comprendiamo noi stessi – la nostra cultura – solo entrando in relazione con gli altri. Come ciascuno di noi è costruito dallo sguardo di coloro che ci circondano, così la storia della nostra società è illuminata dalla storia delle società con cui essa è entrata in contatto. La consapevolezza delle nostre appartenenze diventa dunque esplicita nell'interazione con gli altri che ci sollecitano a definirci e a confrontarci.

In totale accordo, Frabboni e Pinto Minerva (2013: 355) sostengono che “l'identità (singola e dei gruppi) (...) è sempre un evento intersoggettivo e interculturale, nel senso che si costruisce e si struttura nell'interazione con l'alterità. L'*altro*, infatti, ci aiuta a riconoscerci nella nostra unicità e, pertanto, nella nostra stessa differenza”.

Centrale è la nozione di “cultura di appartenenza” (Balboni e Caon 2015: 157), in base alla quale la cultura di ciascun individuo corrisponde alla reinterpretazione soggettiva delle norme, dei valori e dei costumi della società in cui si nasce e si cresce, non si può definire in modo univoco e concluso ma si struttura e ristrutturava continuamente attraverso le relazioni con gli altri. A tal riguardo, Luatti (2009: 51) ritiene che “l'interculturalità insiste, non sulle “culture” che sono in gioco e sulle supposte differenze degli altri, ma sul prefisso *inter*, sullo spazio che sta nel mezzo, che si colloca nel territorio dell'incontro e delle possibilità di interazione”.

Poste le definizioni di educazione interculturale e di comunicazione interculturale e l'indicazione delle relative finalità, dato che in molte realtà scolastiche le due discipline si tendono a confondere per i numerosi punti di contatto sopradescritti, riteniamo necessario ribadire la differenza basilare che le caratterizza. Da un lato, l'educazione interculturale rimanda all'educazione, corrisponde ad un processo caratterizzato dalle tre mete educative riguardanti la cultura, la società e la persona (par. 3.1.2) e mira a creare *forma mentis*. Dall'altra, la comunicazione interculturale rimanda alla comunicazione, corrisponde ad un fenomeno inserito in un evento comunicativo e mira ad insegnare ad osservare la comunicazione tra persone di lingue e culture diverse. Un corso di comunicazione interculturale, pertanto, può avere dei risvolti educativi, ma il suo scopo non è quello di ‘aprire la mente all'interculturalità’ (nonostante questo possa rappresentare un sottoprodotto molto positivo), bensì di insegnare ad evitare i punti critici nella comprensione, nella produzione e nell'interazione.

## **4.2 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale**

A partire dai concetti e dagli obiettivi dell'educazione letteraria (parr. 2.1, 2.2), dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale (parr. 4.1.1-4.1.3) è possibile esaminare queste discipline in modo sia autonomo, per le origini, le evoluzioni e gli ambiti di studio diversi, sia congiunto, definendo così la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria.

D'altra parte, la situazione scolastica italiana attuale promuove l'identificazione di obiettivi convergenti tra le tre discipline. L'aumento dei movimenti migratori degli ultimi decenni e la conseguente ristrutturazione sociale hanno infatti determinato il passaggio da una realtà scolastica monoculturale ad una multiculturale, tale per cui nella stessa classe si attesta la presenza di studenti nativi e non nativi di prima e di seconda generazione.

Nel recente studio dell'Ufficio Statistica e Studi del MIUR del luglio 2019 (*Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*) si attesta che gli studenti di origine straniera sono parte integrante della popolazione scolastica italiana, sempre più multietnica e multiculturale.

Nel presente documento si registra che, rispetto agli anni Ottanta, la presenza degli studenti non italofoeni aumenta negli anni Novanta, con l'affluenza di più di 100 mila studenti stranieri, e soprattutto nel primo decennio del XXI secolo, con l'ingresso di circa 670 mila studenti stranieri. Inoltre, rispetto all'a. s. 2016/2017, se il numero degli studenti con cittadinanza italiana registra una flessione di -1,2%, quello degli studenti con cittadinanza non italiana cresce del +1,9%. Ad oggi, quindi, è possibile affermare che il 9,7% della popolazione scolastica in Italia è di origine straniera, pari a circa 842 mila studenti.

Riguardo agli ordini di scuola, il settore che assorbe il numero maggiore di studenti con cittadinanza non italiana è la scuola primaria, in cui si registra un aumento di quasi 6 mila studenti rispetto agli anni precedenti (quasi 308 mila, 11,2% del totale). Seguono la scuola secondaria di primo grado, con una crescita superiore a 6 mila studenti (quasi 174 mila, 10% del totale), e la scuola secondaria di secondo grado, con un aumento di circa 4 mila studenti (quasi 195 mila, 7,3% del totale). Rispetto ai dati dell'a. s. 2008/2009, gli studenti di origine straniera aumentano da 629.360 a 841.719, con un incremento del 31% nella scuola primaria, del 24% nella scuola secondaria di primo grado e del 50% nella scuola secondaria di secondo grado. L'ultimo ordine di scuola, dunque, è quello in cui si registra un aumento più significativo: "la scuola secondaria di secondo grado si può considerare il settore relativamente più dinamico per quel che riguarda l'immissione di studenti con cittadinanza non italiana" (Miur 2019: 11).

Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale, ovvero di mera giustapposizione tra studenti italofoeni e non italofoeni, ad una dimensione interculturale, caratterizzata da rapporti dinamici, aperti e consapevoli tra tutti gli studenti, è necessario collocare le discipline scolastiche in una prospettiva interculturale. Se proposta in quest'ottica, l'educazione letteraria può costituire una delle materie in grado di favorire tale passaggio. Secondo Ballester e Ibarra (2015a: 164-165), infatti, la letteratura rappresenta uno strumento privilegiato per l'educazione interculturale poiché permette di sviluppare le abilità cognitive ed emotive funzionali alla comprensione critica del mondo e alla considerazione della diversità come caratteristica intrinseca alla collettività:

[...] la educación literaria intercultural puede desempeñar un papel esencial tanto en la gestión de la identidad individual y colectiva del lector como en la comprensión crítica de la realidad circundante que le facilita, pero también de los *otros* procedentes de realidades, lugares y culturas diferentes a la propia o de la alteridad existente en todo núcleo social y, por tanto, en la formación de la ciudadanía y en la construcción de sociedades democráticas y plurales.

In Italia, l'educazione letteraria in chiave interculturale può realizzarsi in modi diversi a seconda del livello scolastico:

- a. scuola secondaria di primo grado: l'educazione letteraria in italiano non corrisponde alla storia della letteratura e nelle lingue straniere non è presente, se non come lettura episodica e maggiormente finalizzata allo studio linguistico. In questo livello scolastico, gli obiettivi sono:
  - introdurre alla letterarietà, abituando gli studenti alla lettura e allo studio di testi letterari scritti in varietà diacroniche distanti e a svolgere gli esercizi di parafrasi e di comprensione della lingua letteraria;
  - accostare gli studenti alle opere più rappresentative del canone tradizionale italiano e dei grandi autori stranieri (queste ultime anche all'interno del programma di italiano);
  - realizzare interventi che uniscano elementi di educazione linguistica, letteraria e interculturale grazie alle proposte di lettura di autori italiani e stranieri, passati e moderni.
- b. biennio di scuola secondaria di secondo grado: in modo simile al precedente livello scolastico, nei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado il contatto con le opere italiane e straniere (tradotte in italiano) è mirato principalmente allo studio degli elementi che definiscono la letterarietà dei testi, dei generi letterari e degli strumenti per svolgere

- l'analisi linguistica e stilistica. Nel momento in cui gli studenti maturano la padronanza linguistica e realizzano le prime esperienze di vita (dal vivo o per interposti *media*), i testi letterari, come anche le canzoni e i film, possono fornire degli spunti di riflessione per l'educazione interculturale e i problemi di comunicazione interculturale, soprattutto rispetto ai valori di fondo e ai codici non verbali (questi ultimi in particolare nei testi multimediali);
- c. triennio di scuola secondaria di secondo grado: negli ultimi tre anni di tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado la letteratura italiana è proposta come storia della letteratura italiana e costituisce uno dei capisaldi dell'esame finale. La letteratura nelle lingue straniere e classiche è presente nei licei in maniera curricolare, per quanto sia possibile introdurre i testi letterari anche nei corsi di lingue straniere degli istituti tecnici e professionali. Le opere straniere e classiche consentono di riflettere non solo sul piano letterario e storico-culturale, analogamente a quelle italiane, ma anche su quello interculturale, esplicitando i rischi della comunicazione interculturale e le possibili vie per gestirli e risolverli. Anche le opere di letteratura italiana, tuttavia, possono essere proposte in chiave interculturale, come si vedrà sul piano teorico (par. 5.4) e per mezzo di precise scelte a livello contenutistico e metodologico sul piano operativo (cap. 6).

#### *4.2.1 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria*

L'interazione tra le discipline dell'educazione letteraria, dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale è oggetto di numerosi studi<sup>55</sup>. Il principale punto di contatto risiede nella definizione dell'educazione letteraria come "educazione all'immaginario" (Brunelli, Cipollari e Pratisoli 2007: 68, sulla scia di Ceserani e De Federicis 1984, Armellini 1987) a partire dalle finalità psicologiche, estetiche e soprattutto etiche che la caratterizzano (parr. 2.3.4-2.3.6):

[...] fondamentale oggi, nella formazione letteraria e nella crescita in chiave interculturale dei giovani, è l'educazione all'immaginario e alla costruzione di mondi dove sia possibile conciliare pluralità e diversità [...]. Un mondo altro, aperto a soluzioni alternative e al ricorso ad una varietà di strategie e modalità di rappresentazioni simboliche, analogiche, metaforiche, che generino una predisposizione interna e creativa al cambiamento, alla relazione con l'altro e suscitino una partecipazione attiva ad uno scambio dialettico di significati, la cui reinterpretazione viene resa possibile dalla polisemia quale regola immanente della narrazione.

---

<sup>55</sup> A titolo esemplificativo, citiamo Bredella (1996); Grossi e Rossi (1997); Rogers e Soter (1997); Gonçalves Matos (2005, 2011, 2012, 2014); Ballester (2007); Ballester, Ibarra, Mínguez e Morote (2007); Ballester e Ibarra (2009b, 2015a); Ibarra e Ballester (2010); Giusti (2011b); Giusti e Batini (2013); Santerini (2013); Caon e Spaliviero (2015a).

L'esperienza letteraria consente, infatti, di realizzare la finalità psicologica relativa all'approfondimento della conoscenza su se stessi e sul mondo, con la possibile discussione e ristrutturazione delle proprie credenze, e la finalità estetica legata allo sviluppo del senso critico per l'elaborazione di un giudizio razionale ed emotivo sulle opere. In ogni caso, è soprattutto la maturazione sul piano morale, raggiunta grazie all'esercizio delle abilità relazionali, a promuovere il dialogo aperto, rispettoso e curioso con l'opera, a partire dalla molteplicità dei suoi significati, e con i compagni di classe, che possono darne diverse interpretazioni. Grazie alla realizzazione di quest'ultima finalità etica è possibile guidare gli studenti a diventare cittadini consapevoli delle molteplici identità che li costituiscono e della complessità del mondo e delle relazioni umane.

Punto di partenza e fondamento della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria è l'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), al cui centro c'è lo studente che instaura un rapporto dialogico con il testo letterario e con l'intera classe. Lo sviluppo di questo tipo di relazioni fondate sul confronto richiede non solo un'adeguata competenza linguistica e letteraria per commentare e interpretare l'opera, ma anche la capacità di esercitare le abilità relazionali per argomentare, ascoltare e comprendere i diversi punti di vista che possono emergere durante le sotto-fasi di storicizzazione e, soprattutto, attualizzazione e valorizzazione.

Come già accennato, nella prospettiva ermeneutica gli studenti interpretano l'opera secondo una morale condivisa dalla classe e non in base all'arbitraria soggettività del singolo. Questo non implica, però, che il significato attuale dell'opera o il suo giudizio critico debbano aderire ad un'unica versione possibile. Se lo studio della letteratura "non può mirare a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva" perché "non ha il rigore di una scienza ma quello di un'ermeneutica" (Luperini 2013: 82), è altrettanto possibile che all'interno della stessa classe emergano tante interpretazioni attuali dell'opera e considerazioni critiche su di essa quanti sono gli studenti (da *significato* a *significati* per noi, par. 2.2.3.2).

Pertanto, l'educazione letteraria in chiave interculturale può consentire agli studenti di sviluppare:

- a. la "capacità cognitiva": con il perfezionamento dei contenuti disciplinari e delle competenze linguistiche e (inter)culturali nelle fasi di commento e di interpretazione dell'opera;
- b. la "capacità immaginativa": con la crescita esistenziale ed emotiva degli studenti;
- c. la "capacità critica": intesa come "educazione alla complessità e alla problematicità del momento ermeneutico, alla parzialità e al carattere interdialogico di ogni verità e alla dialettica democratica del conflitto delle interpretazioni" (Luperini 2013: 60-61).

In totale accordo, Ballester e Ibarra (2015a: 169) rilevano le molteplici conoscenze e competenze

linguistiche, letterarie e relazionali che si possono raggiungere grazie ai testi letterari:

[...] la literatura desempeña un papel fundamental no sólo como fuente esencial de conocimiento de otras culturas y realidades diferentes a la propia del alumnado, sino también en la promoción de la convivencia intercultural. Asimismo, ejerce una función destacada en la adquisición y en el desarrollo de las competencias básicas [...]: la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y, sobre todo, la competencia social y ciudadana [...] se trata, efectivamente, de formar ciudadanos en el sentido crítico del término, esto es, personas capaces de ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable en la sociedad actual, así como contribuir decisivamente a la mejora de la convivencia y el respeto entre culturas.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si articola in quattro fasi:

- a. l'incontro con l' 'altro': gli studenti 'entrano' nel mondo di finzione attraverso il patto narrativo che stringono con l'autore e 'si relazionano' con il suo pensiero e con i personaggi;
- b. l'incontro con se stessi: attraverso il processo di immedesimazione nell'autore e nei personaggi, gli studenti possono comprendere le loro scelte e condividerle o distanziarsene sul piano morale;
- c. la condivisione con gli 'altri': gli studenti 'escono' dal mondo di finzione e 'rientrano' in quello reale, confrontandosi con gli altri fruitori dell'opera ovvero i compagni;
- d. la ristrutturazione di sé: gli studenti integrano quanto appreso dal confronto con il testo letterario e con i compagni alla propria identità, ridefinendola.

Nelle prime due fasi, la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si applica principalmente a livello dei contenuti, avviene nella dimensione letteraria interna al testo e riguarda l'interazione tra l'opera e il singolo studente. Nelle ultime due fasi, invece, coinvolge la dimensione contenutistica e metodologica, si realizza nello spazio della classe esterno al testo e si fonda sull'interazione tra tutti i lettori dell'opera, ovvero tra gli studenti. Se in tutte le fasi è essenziale l'utilizzo delle abilità relazionali (par. 4.1.3), l'esercizio di alcune di esse è prioritario in certe tappe, come riportiamo a continuazione.

Specifichiamo che la suddivisione della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria nelle quattro fasi ha l'obiettivo di rappresentare schematicamente la componente interculturale che è possibile dare allo studio delle opere, ma è comunque frutto di una semplificazione. Nell'applicazione operativa della nostra proposta di approccio, infatti, le fasi a. – b. e c. – d. si possono svolgere in successione o contemporaneamente, l'importante è che si susseguano le macro-fasi che si svolgono 'dentro' al e 'fuori' dal testo.

#### 4.2.1.1 L'incontro con l'‘altro’

Grazie alla lettura delle opere è possibile sensibilizzare gli studenti nei confronti delle lingue e delle culture ‘altre’, rappresentate dall'autore e dai personaggi, che gli studenti possono non aver ancora sperimentato in forma diretta (viaggi) o indiretta (*media*).

Anche se il testo letterario è un'opera di finzione non significa che esso non abbia attinenza con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni. Paradossalmente, grazie al potere evocativo dell'immaginazione e alla tendenza a proiettare se stessi nelle storie che si leggono è possibile comprendere meglio il mondo in cui si vive e la maggiore consapevolezza che ne deriva si può riflettere anche nel modo in cui si pensa e si agisce la realtà. A questo proposito, Santerini (2013: 33) afferma che “l'immaginazione (...) non si oppone alla realtà, anzi la integra e la arricchisce”, pertanto “il libro non ci separa dalla vita, bensì la esprime”.

A sua volta, la realtà è intrisa di storie. Oltre ad usare gli artifici narrativi (come la variazione dell'ordine temporale – analepsi e prolessi) per comunicare le esperienze che si vivono e catturare l'attenzione di chi ascolta, la narrazione è impiegata costantemente per costruire la propria identità e comprendere quella altrui. “A la pregunta de quién somos solo podemos responder contando alguna historia”, scrive Larrosa (2003: 616), “[y] solo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia”.

Pertanto, è possibile dichiarare l'assoluta permeabilità tra i mondi della realtà e della finzione, in quanto “il narrare letterario può essere paragonato al nostro narrare quotidiano per le scelte narratologiche operate” e, allo stesso tempo, “il leggere di personaggi e eventi e punti di vista (...) assomiglia molto al nostro percepire ed interpretare le persone che incontriamo” (Masiero 2013: 98).

Assieme al patto implicito stretto all'inizio della lettura dell'opera tra autore e lettore, l'apparente distanza della dimensione letteraria dalla quotidianità può facilitare l'esercizio delle abilità relazionali. A differenza di un'ipotetica situazione reale di incontro con l'‘altro’, che potrebbe provocare delle reazioni di chiusura, resistenza o indifferenza causate dalla paura nei confronti della diversità o della condanna sul piano morale, la lettura del testo letterario può consentire agli studenti di ‘partecipare’ alla narrazione da un ‘terzo’ luogo neutro e, soprattutto, ‘protetto’. Al riguardo, Burroway (2003: 22) scrive: “literature offers us feelings for which we do not have to pay. It allows us to love, condemn, condone, hope, dread, and hate without any of the risks those feelings ordinarily involve”. In totale accordo, Armellini (2008: 99) definisce la letteratura una “zona franca” in cui gli studenti possono sperimentare la sospensione del criterio vero/falso e l'intensità



delle emozioni condivise con l'autore e i personaggi con la possibilità di uscirne indenni:

Grazie a questo sottile equilibrio tra ragione e immaginazione, coinvolgimento e distacco, l'esperienza letteraria consente al lettore di mettersi provvisoriamente anche nei panni del cattivo, dell'assassino, persino del mostro, assaporando, senza far danno a se stesso e agli altri, quelle pulsioni trasgressive che nella realtà quotidiana sono represses.

Esemplari, in questo senso, sono i sentimenti contrastanti di rabbia e compassione che si possono provare durante la lettura di *A voce alta – The Reader* di Schlink (1995), in cui si narra la tragica vicenda di una ex kapo, accusata della morte delle prigioniere di un lager e innamorata di un ragazzo che le legge romanzi ad alta voce perché analfabeta. Sulla 'distanza di sicurezza' che permette al lettore di avvicinarsi all'opera, sperimentando modi di pensare, emozioni e comportamenti con cui difficilmente verrebbe a contatto nella quotidianità, senza esporsi a pericoli reali, Iser (1993: 29) sostiene:

Literature simulates life, not in order to portray it, but in order to allow the reader to share in it. He can step out of his own world and enter another, where he can experience extremes of pleasure and pain without being involved in any consequences whatsoever. It is this lack of consequence that enables him to experience things that would otherwise be inaccessible owing to the pressing demands of everyday reality.

Tra le abilità relazionali che rendono possibile la realizzazione di questa prima fase di incontro con l'altro' indichiamo in particolare quelle di saper osservare (decentramento e straniamento) e di saper comunicare emotivamente (empatia ed exotopia).

Rispetto all'abilità di saper osservare, per poter comprendere l'alterità è necessario allontanarsi consapevolmente dalle proprie posizioni e collocarsi in una posizione di equidistanza tra se stessi e l'altro'. In questa prospettiva, il testo letterario può consentire agli studenti di muoversi tra più dimensioni, entrando e uscendo dai mondi della realtà e della finzione. A questo proposito, Gonçalves Matos (2012: 2, 4) scrive:

Literature may help to develop an essential feature of the intercultural personality: the ability to decentre and take up the perspectives of the other, to see the world from another place. [...] Here we arrive at literature as a door, a passage, a threshold, a borderline at the intersection of different spaces: its one face turned to the outside, the social, the other, the unknown; and its other to home, our inner subjective personal space of emotions and experiences.

Rispetto all'abilità di saper comunicare emotivamente, nel corso della lettura gli studenti possono identificarsi con uno o più personaggi assumendo i loro punti di vista (empatia) e riconoscendosi eventualmente estranei e diversi da quanto sperimentato (exotopia). Risolvendo la questione posta

da Glissant (2004: 19) su “come essere se stessi senza chiudersi agli altri e come aprirsi agli altri senza perdere se stessi”, l’immedesimazione con l’‘altro’ permette di definire maggiormente la propria identità a partire da ciò che si condivide e che non si condivide. Riguardo all’esperienza estetica ed empatica che è possibile vivere grazie alla letteratura, Bredella (1996) considera il duplice ruolo svolto dagli studenti di partecipanti interni alla storia e di osservatori esterni del loro stesso coinvolgimento e Todorov (2007, citaz. dalla trad it. 2008: 69) si riferisce al punto di vista interno che è possibile assumere con i personaggi letterari impossibile nel caso delle persone reali: “conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall’interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l’orizzonte, arricchendo così il nostro universo”. Su un piano maggiormente storico-culturale, Pirodda (2005: 32) ritiene che gli studenti debbano essere consapevoli del punto di vista non solo personale ma anche storico e culturale da cui leggono le opere per cercare di comprendere i personaggi e la realtà in cui sono immersi restando coscienti di sé e dell’epoca presente: “non dobbiamo calarci nel passato, né assimilare le testimonianze del passato al nostro presente, ma dobbiamo stabilire (...) un dialogo, in cui si cerca di capire e di rispettare l’“altro” nella sua diversità, ma ovviamente non dimenticando o annullando la propria identità”. Nussbaum (2010: 95-96), infine, conia il concetto di “*narrative imagination*”, che definisce come “the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have”.

L’interesse per l’empatia in ambito letterario deriva dai risultati degli esperimenti sul funzionamento del cervello svolti negli ultimi decenni. Per ragioni di sintesi, sul legame tra educazione letteraria e neuroscienze ci limitiamo a riportare che con la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Fadiga, Gallese e Fogassi 1996) e le successive ricerche condotte sulle interazioni tra empatia ed educazione letteraria (prese in rassegna, ad esempio, da Coplan 2004 e Oateley 2016) si attesta il coinvolgimento cognitivo ed emotivo del lettore a beneficio del processo di conoscenza e di comprensione dell’‘altro’<sup>56</sup>.

In prospettiva letteraria, l’empatia corrisponde al “trasferimento di significato interindividuale” attivato dai neuroni specchio mediante il meccanismo della “simulazione incarnata” (Gallese 2007: 198, 201-202). In base a tale meccanismo, nel corso della lettura gli studenti possono sperimentare la sensazione di ‘uscire’ da sé e di ‘appropriarsi’ di quanto leggono, osservando gli eventi dal punto

---

<sup>56</sup> Per approfondimenti sui neuroni specchio e sull’empatia in prospettiva letteraria indichiamo, ad esempio, Rizzolatti e Sinigaglia (2006); Rizzolatti e Voza (2008); Rizzolatti e Gnoli (2016); Coplan (2004); Gallese (2007, 2010); Keen (2006, 2007, 2013); Salgaro (2009); Coplan e Goldie (2011); Gottschall (2012); Ballerio (2013); Oateley (2016); Cometa (2017); Boella (2018).

di vista dei personaggi e comprendendo le esperienze vissute dall'‘altro’ da una prospettiva ‘interna’. Sulla sensazione di protezione, libertà e liberazione consentita dalla simulazione incarnata, Gallese (2010: 260-261) scrive:

Attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica [...] l'uomo è costretto a sospendere la sua presa sul mondo, liberando energie fino a quel momento indisponibili, mettendole al servizio di una nuova ontologia che finalmente, forse, può rivelargli chi è. Più che una sospensione di incredulità, l'esperienza estetica suscitata dalla produzione artistica può essere letta come una “simulazione liberata”. [...] nella “finzione” artistica la nostra inerenzia all'azione narrata è totalmente libera da coinvolgimenti personali diretti. Siamo liberi di amare, odiare, provare terrore, facendolo da una distanza di sicurezza [...] [che] può mettere in gioco in modo più totalizzante la nostra naturale apertura al mondo.

In questo modo, l'abilità di saper comunicare emotivamente esercitata durante la lettura consente agli studenti di avvicinarsi alla comprensione della visione del mondo e dei sentimenti dell'‘altro’ e immedesimarsi nei personaggi coinvolti in vicende estranee o distanti dalla propria, riuscendo in questo modo a “instaurare una sequenza lineare tra l'immersione del lettore nel mondo narrato e l'esperienza reale” (Boella 2018: 149).

La dimensione letteraria corrisponde, così, ad “uno spazio d'azione virtuale” (Salgaro 2009: 153) in cui gli studenti utilizzano le proprie risorse immaginative e spinte irrazionali per mettersi nei panni dell'‘altro’ e proiettarsi in diversi contesti, ruoli e circostanze etiche e sociali, che possono approvare o ritenere non aderenti al proprio modo di essere o di agire. In ogni caso, il superamento dei confini spaziali e delle distanze temporali nella direzione passata e in quella futura (ad esempio, con la letteratura di fantascienza) e l'adozione di nuove prospettive culturali consentono di ‘vivere’ molteplici identità che allenano all'incontro con l'alterità in prospettiva interculturale.

Tuttavia, affinché l'empatia possa rappresentare un vantaggioso esercizio sociale e solidale (Rizzolatti e Gnoli 2016), Keen (2007) evidenzia la necessità di superare l'idea di una connessione diretta tra la lettura dell'opera, il potenziamento dell'empatia e l'adozione di un comportamento etico più consapevole a favore di una maggiore attenzione all'interazione tra i fruitori del testo. Nella nostra prospettiva, questa indicazione può essere intesa come la necessità di essere coscienti della complessità dell'esercizio dell'empatia in ambito letterario e di considerare non solo la scelta delle opere ma anche le modalità di gestione della discussione su di esse.

#### 4.2.1.2 L'incontro con se stessi

Gli studenti partecipano all'esperienza della lettura da un 'terzo' luogo neutro ma conservano pur sempre la propria identità (sistema di valori, percezioni sulla realtà e sui comportamenti, tradizioni culturali) che proiettano anche nell'opera. Dopo aver sperimentato i diversi punti di vista letterari mediante l'esercizio delle abilità relazionali legate al decentramento, all'empatia e all'exotopia ed aver concluso la lettura del testo, gli studenti possono rientrare in se stessi e riflettere sulla propria identità, diventandone più consapevoli e scoprendo nuovi aspetti di sé. Come sostiene Frasnedi (2005), comprendere un'opera significa farla propria, ovvero 'tradurre' le vicende letterarie in pensieri e comportamenti che rappresentano la 'reazione' concreta di ogni lettore, lo portano ad interrogarsi ancora e lo conducono nuovamente a leggere. Sulla duplice identità che gli studenti possono sperimentare durante la lettura dei testi letterari e sulle implicazioni etiche oltre che estetiche che questo comporta, Raimondi (2007: 18-19) scrive:

[...] leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo, circoscritto dalla sua posizione, dalla sua prospettiva temporale e culturale. Leggendo, nella mia soggettività rappresento anche un altro soggetto, quasi «due in uno», sperimento la mia stessa identità come movimento e tensione verso l'alterità e la differenza. Ed ecco allora la comprensione nella separazione, con la responsabilità di una risposta tale da mettere in gioco anche colui che risponde. [...] l'estetica dell'interprete deve convertirsi in un'etica. Se il senso di un'opera sta nella risposta del lettore, se il lettore è responsabile del suo divenire e del suo rinnovarsi, egli deve insieme conservare quel senso nella sua integrità di soggetto, nella sua differenza che non può essere violata proprio perché vi si incarna una persona.

In totale accordo, Santerini (2013) si riferisce alla responsabilità morale di ogni lettore che, dopo aver incontrato l'«altro» letterario (ad esempio nei racconti che testimoniano la drammaticità di eventi storici come la Shoah), deve rientrare in se stesso e compiere delle azioni e/o dei cambiamenti nel mondo in cui vive, convertendosi a sua volta in autore della propria esistenza. Sulla scia di Ricoeur (1985), la studiosa sostiene che «la creazione artistica rimane (...) un fenomeno libero e gratuito, ma richiede (...) una risposta del lettore, che ricomprende la sua esperienza umana e personale nella rappresentazione narrativa e crea un sovrappiù di senso in ciò che legge» (Santerini 2013: 24).

L'interazione tra il mondo di finzione e quello reale si lega alla stretta relazione tra letteratura e cultura, fondata a sua volta sul legame indissolubile tra lingua e cultura a partire dalla materialità linguistica delle opere. Il ruolo centrale della lingua nella formazione dell'identità personale e culturale è dimostrato dagli studi di Bruner (1996), in cui si attesta che lo sviluppo della personalità, e dunque anche dell'«io linguistico», avviene nei primi cinque anni di vita all'interno di un contesto

culturale in cui si assorbono implicitamente i valori, i comportamenti e i criteri estetici che condizionano le successive esperienze di apprendimento. A tal proposito, il celebre psicologo afferma: “language can never be neutral (...), it imposes a point of view not only about the world to which it refers but toward the use of mind in respect of this world. Language necessarily imposes a perspective in which things are viewed and a stance toward what we view” (Bruner 1986: 121). Sulla stessa scia, Freddi (1994: 27) definisce la lingua un “precipitato della cultura” che “codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali (...) che segnano e dirigono il suo cammino nella storia”. Sul piano letterario, l’opera può rappresentare uno strumento per acquisire e perfezionare le conoscenze nella lingua materna o straniera e nelle rispettive culture in una prospettiva interculturale. Secondo Gonçalves Matos (2012: 57), infatti, “it is through literature that one may be fully conscious of a language and the worlds that the same language configures”. Pertanto, se il testo letterario corrisponde ad uno spazio di mediazione tra l’individuo e la realtà (Santarone 2010), il modo in cui si legge e si interpreta l’opera non è mai neutro ma è sempre filtrato dalla soggettività del lettore, che la fruisce e la decodifica secondo la propria personalità ed il contesto storico, sociale e culturale da cui proviene e in cui è immerso. A tal riguardo, Gonçalves Matos (2012: 39-40) scrive:

As the reader travels in the text, his/her identity may be brought to light (enabling self-awareness which is a major first step in enabling interculturality) and most importantly allows change insofar as the reader incorporates and accommodates new experience. [...] The transformative aspect of literary study is a key tool in addressing the topic of identity providing, for example, ways of trying on new identities. [...] the reader is, after all, sweeping into his/her own world and in the process gains a deeper knowledge of this world and of him/herself. [...] reading addresses one’s various and multiple selves.

Le abilità relazionali che risulta fondamentale esercitare in questa seconda fase sono soprattutto quelle di saper relativizzare, per comprendere l’influenza della formazione culturale sull’interpretazione dell’opera e diventare consapevoli della parzialità della propria lettura del testo, e di saper sospendere il giudizio, per resistere alla tendenza umana di classificare immediatamente persone ed avvenimenti e riuscire a sopportare le ambiguità iniziali.

Grazie all’esercizio di queste abilità relazionali, gli studenti possono comprendere che i valori che trasferiscono sull’opera non sono ‘naturali’, ovvero universalmente condivisi, ma ‘culturali’, perché relativi alla propria cultura di appartenenza. Inoltre, si possono rendere conto dell’esistenza di meccanismi come l’etnocentrismo, i pregiudizi e gli stereotipi che rispondono all’“urgenza classificatoria” (Sclavi 2003: 47) di persone e di eventi sconosciuti a protezione dell’identità personale e delle certezze sedimentate ma a discapito della lettura interculturale dell’opera se non

gestiti in modo consapevole.

Per evitare la reazione opposta di assolutizzazione del relativismo, l'incontro con le diverse visioni del mondo che possono essere presenti nell'opera deve essere inteso come uno stimolo ad approfondire i sistemi culturali fino a quel momento sconosciuti che sottendono ai comportamenti dell' 'altro' per chiarire i significati e integrare le nuove conoscenze alla preesistente enciclopedia del mondo.

In questa prospettiva, il dubbio rappresenta una delle strategie chiave della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria e costituisce il punto di partenza della riflessione critica sia sull' 'altro' sia su se stessi per scoprire l'esistenza di valori non solo diversi ma anche condivisi e riconoscere che il principale elemento di comunanza corrisponde alla condizione umana. Sul percorso di scoperta di sé come essere sociale, culturale e soprattutto umano consentito dalla letteratura in prospettiva interculturale, Ibarra e Ballester (2010: 11) affermano:

Gracias a este proceso comunicativo [de conformación de la identidad a través del diálogo literario], el lector adquiere los referentes culturales de la sociedad a la que pertenece, pero también se aproxima a las representaciones que ésta ha construido para explicar la diferencia, y, por tanto, a todos los discursos discriminatorios y a prejuicios extendidos como únicas representaciones válidas. La literatura se constituye de esta manera en un poderoso instrumento de cohesión social, pues ofrece tanto a los lectores del grupo cultural mayoritario, como a aquellos que provienen de colectivos minoritarios, una cosmovisión común y un marco interdisciplinario para la conjunción de las distintas historias vitales y, a partir de éstas, la creación de una identidad plural.

Per mezzo della letteratura è quindi possibile allontanarsi dalla realtà e osservarla da nuove prospettive. Invece di riflettere sul mondo in cui si vive da un punto di vista interno ad esso, il ricorso alla mediazione del testo letterario favorisce l'adozione di molteplici punti di vista legati ai personaggi proposti e alle tecniche narrative impiegate.

#### 4.2.1.3 La condivisione con gli 'altri'

Una volta esperito il superamento della distanza nei confronti dell' 'altro', agli studenti si chiede di elaborare delle riflessioni critiche e personali sull'opera e di dividerle con gli 'altri', vale a dire i compagni fruitori dello stesso testo. Come sottolinea Santerini (2013: 15), "quello che emerge dal dibattito è che la capacità di accorgersi e di identificarsi non basta" (prima fase della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria), perciò "bisogna arrivare al senso della vita umana per poter sviluppare un vero pensiero morale, per poter scoprire gli altri, per dare alla loro vita, anche se diversa dalla nostra, un senso".

Nel passaggio dall'interiorità del testo all'esteriorità della classe la scuola deve continuare a rappresentare una dimensione 'sicura' in cui gli studenti si possano sentire 'protetti' durante il confronto con gli 'altri' reali oltre che con l' 'altro' letterario.

A partire da questa terza fase, la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si articola sul duplice livello dei contenuti e delle metodologie. A questo proposito, Santarone (2010: 376) sostiene che l'esperienza letteraria si svolge all'interno di due sfere, personale e collettiva: "la lettura di un'opera letteraria riguarda in primo luogo l'esistenza individuale e sociale di ognuno di noi, e solo in un secondo momento la materia in cui ci cimentiamo per affinare le diverse metodologie interpretative, i molteplici strumenti ermeneutici". In totale accordo, Gonçalves Matos (2012: 63) afferma che lo 'spazio' in cui avviene la lettura del testo è duplice: "in a first instance it corresponds necessarily to the individual interaction developed between reader and text. In a second instance it is located in the classroom as personal readings are shared, discussed, modified".

A livello contenutistico, in linea con le prime due sotto-fasi interpretative dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), gli studenti collocano il testo nell'epoca storico-culturale di riferimento, riflettendo criticamente sui significati passati in accordo con il messaggio trasmesso dall'autore (storicizzazione), e successivamente considerano l'opera nella loro quotidianità, individuando i possibili significati presenti, motivandoli e giustificandoli nel testo (attualizzazione).

A livello metodologico, gli studenti condividono la riflessione sulle interpretazioni esercitando le abilità relazionali non solo rispetto all'autore e ai personaggi come nelle fasi precedenti, ma anche rispetto alla classe. Se l'unanimità deve essere garantita nella definizione dei significati originari del testo letterario che si mantengono costanti nel corso del tempo, essa non è assicurata nell'esposizione delle interpretazioni dell'opera nella prospettiva attuale.

Fondamentale, in questa terza fase, è soprattutto l'esercizio delle abilità relazionali di saper ascoltare attivamente, per superare la dicotomia ragione/torto e capire i motivi che stanno alla base delle interpretazioni altrui, e di saper negoziare i significati, per confrontarsi sui significati attuali dell'opera e decidere se accoglierli o respingerli in base ai valori di civiltà su cui si fonda l'identità personale (Balboni 2007).

Il dibattito sul testo letterario, infatti, dà la possibilità di esplicitare le visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali che possono caratterizzare, più o meno consapevolmente, le opinioni degli studenti, con l'obiettivo di esplicitarle, problematizzarle e superarle. A tal riguardo, Ballester e Ibarra (2015a: 171) considerano che la letteratura:

[...] regala una representación del mundo y una mirada sobre la realidad correspondiente al

imaginario de valores y estereotipos de la sociedad que la produce. [...] funda un espacio de reflexión a través de las voces de sus diferentes protagonistas, pero también desde sus silencios y ausencias más significativas.

Di conseguenza, l'esperienza letteraria non è fine a se stessa ma comporta un'assunzione di responsabilità da parte degli studenti, che devono prendere una posizione, motivarla e difenderla, manifestando allo stesso tempo rispetto e apertura nei confronti delle opinioni potenzialmente diverse dei compagni. Come sostiene Steiner (1998: 181), la letteratura è un'"autorità penetrante sulle nostre coscienze", poiché è una forma di espressione artistica che esercita il potere di cambiare il modo in cui si percepisce e si esperisce la realtà.

Riguardo ai conflitti che possono sorgere per divergenza di opinioni, al fine di costruire "rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco" è necessario, come indica Sclavi (2005: 144), cercare di "capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che implica accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a considerare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai preso in considerazione". Per illustrare il proprio pensiero e avere delle delucidazioni sui significati impliciti contenuti nelle interpretazioni dei compagni, ogni studente si deve allenare ad utilizzare le strategie comunicative del riassunto, della riformulazione e della parafrasi, valide *in primis* per la comunicazione interculturale (Balboni e Caon 2015).

In questo modo si possono creare le condizioni per realizzare il processo di 'transitività cognitiva', corrispondente a uno degli obiettivi dell'educazione interculturale (par. 4.1.3), che consente agli studenti di assumere un atteggiamento disponibile all'accoglienza degli altri e valutativo sull'integrazione o meno delle loro visioni del mondo alla propria.

L'attuazione di questo processo è in linea con i principi dell'approccio ermeneutico che, come già indicato (par. 2.2.3.2), non corrispondono al raggiungimento di un solo significato unanime dell'opera nella prospettiva attuale ma riguardano il confronto rispettoso e argomentato tra i diversi punti di vista degli studenti a partire dalla consapevolezza della polisemia dei significati delle opere. Inoltre, come approfondiremo successivamente (par. 5.4), gli studenti si devono considerare unici e irripetibili di per sé, in quanto persone, poiché le differenze che li caratterizzano possono riguardare molteplici aspetti oltre alla nazionalità e alla lingua materna, come il percorso scolastico precedente, il nucleo familiare, la classe sociale, l'appartenenza religiosa ecc. (Canto 2003; Ibarra e Ballester 2010). Come sostiene Gonçalves Matos (2011: 7), quindi, "it is important to demystify the culturally homogeneous classroom and make the students realise this inescapable heterogeneity. (...) The classroom presents no monocultural learning environment but a rich diversity even within national groups".



Nella nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria l'attenzione non è quindi rivolta al prodotto, che in ogni caso non corrisponde al '*significato* per noi', ma è diretta al processo, ovvero allo sviluppo di un dibattito collettivo, plurale e inclusivo sui possibili '*significati* per noi' (par. 2.2.3.2).

Grazie al carattere interdialogico dello studio della letteratura dato dalla condivisione delle interpretazioni sull'opera, gli studenti possono diventare coscienti del fatto che "la verità che emerge dalla letteratura è (...) problematica e processuale" (Luperini 2013: 86). In questo modo, essi sono guidati, da un lato, a percepire la verità "come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita" e, dall'altro, ad allenarsi per difendere le proprie ragioni nel rispetto di quelle altrui, sperimentando così il "nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino" (Luperini 2013: 76).

#### 4.2.1.4 La ristrutturazione di sé

Il confronto con l'opera e con la classe si riflette, infine, sulla percezione su di sé e sul contesto in cui si vive. Giunti all'ultima fase della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria, gli studenti possono osservare con occhi più consapevoli la propria immagine riflessa allo specchio e la realtà in cui sono immersi. Mentre apre all'alterità di nuove rappresentazioni della realtà, si incentivano la relazione con l'altro letterario e l'interazione con gli altri reali che conducono al confronto tra le idee e alla (ri)definizione della propria identità. Al riguardo, Santerini (2013: 11-18) afferma che "la narrazione (...) costituisce uno dei registri dominanti per costruire l'esperienza e portare l'identità personale e collettiva verso una piena competenza riflessiva", aggiungendo: "le storie aprono ad altri mondi e aiutano a leggere il proprio".

Anche in questa quarta fase la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si articola sui piani dei contenuti e delle metodologie. A livello contenutistico, in accordo con l'ultima sotto-fase dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), gli studenti elaborano una valutazione personale e argomentata dell'opera sul piano razionale ed emotivo (valorizzazione).

A livello metodologico, una volta formulati i giudizi critici sul testo, ogni studente li presenta ai compagni continuando e concludendo il momento di confronto inaugurato dalle precedenti sotto-fasi. Come per l'attualizzazione, neanche in questo caso è garantita l'unanimità dei pareri.

Imprescindibile è l'esercizio congiunto di tutte le abilità relazionali. Se la valorizzazione del testo letterario deve tenere conto delle precedenti fasi di commento e di interpretazione dell'approccio ermeneutico, le abilità relazionali da impiegare sono il risultato dell'allenamento delle capacità di

osservare, comunicare emotivamente, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente e soprattutto negoziare i significati avvenute nelle precedenti fasi della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria. Per queste ragioni, il concetto di "polifonia dell'esperienza letteraria" (Raimondi 2007: 46) si può applicare a livello sia contenutistico sia metodologico e rispetto sia all' 'altro' letterario sia agli 'altri' reali. A tal proposito, Raimondi (2007: 43-47) stabilisce un parallelismo tra il mondo odierno e la dimensione letteraria:

Nel nostro universo della complessità e dell'incertezza [...] ciò che si profila è [...] un sistema culturale strutturalmente aperto e fluttuante, in cui confluiscono canoni, valori, comportamenti anche molto differenti e spesso in conflitto e in cui non si può fare a meno di un pluralismo autentico, fondato sullo scrupolo pensoso di ritornare di continuo sulla propria prospettiva parziale, senza abdicare alla propria singolarità ma impegnandola al confronto con il diverso, al gioco molteplice e spregiudicato delle relazioni, che la arricchisce anche attraverso il dissenso. Ora la lettura [...] introduce ed educa esattamente a questa conoscenza, a questa compresenza di verità differenti nella pluralità libera delle coscienze. [...] Capire significa sempre per il lettore distinguere l'individualità dell'altro entro una struttura dialogica che non ignora la minaccia, la tentazione continua della violenza, nella prospettiva di una società tra eguali che affrontino il loro conflitto inevitabile respingendo l'illusione cruenta delle soluzioni finali e senza ricorrere alla misura arrogante del potere.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria è finalizzata a conoscere per conoscersi, in un movimento circolare che non ritorna mai su se stesso, ma evolve in infinite spirali. Il punto di arrivo corrisponde all'acquisizione da parte degli studenti di una visione più complessa di sé e della realtà che li conduce a ridefinire la propria identità con opportune modifiche e/o integrazioni. Mentre diminuisce la distanza nei confronti di chi appare straniero all'esterno, può aumentare la percezione di essere *in primis* stranieri a se stessi, nella propria interiorità. Grazie all'opportunità di immedesimarsi nei personaggi, gli studenti possono allontanarsi momentaneamente dai propri ruoli abituali e dagli schemi conosciuti e ritrovarsi, ad esempio, ad empatizzare con figure letterarie che nella vita reale condannerebbero, considererebbero nemiche o verso cui assumerebbero una posizione di distacco o di indifferenza. Per queste ragioni, la letteratura può essere considerata come "l'unica disciplina-educazione che permette di fare entrare nella nostra cultura il pensiero della diversità e della pluralità fino a farcene sentire parte" (Gnisci 2007a: 24). Sul processo di trasformazione consentito dalla letteratura, Todorov (2007, citaz. dalla trad. it. 2008: 65-66) afferma:

La letteratura può molto. Può tenderci la mano quando siamo profondamente depressi, condurci verso gli esseri umani che ci circondano, farci comprendere meglio il mondo e aiutarci a vivere. Non vuole essere un modo per curare lo spirito; tuttavia, come rivelazione del mondo, può anche, cammin facendo, trasformarci nel profondo. [...] Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna

solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo. Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente (ma, al tempo stesso, non vi è nulla di più complesso) l'esperienza umana.

Il risultato finale corrispondente alla ristrutturazione di sé ribadisce il legame tra l'educazione letteraria e le discipline dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, contraddistinte da un costante dinamismo. A tal riguardo, Gonçalves Matos (2012: 7, 40, 83) scrive:

The intercultural process of reading and through reading is characterized as third space, a reflective space for meaning negotiation and ultimately a space of transformation. [...] while reading, the reader thinks alien thoughts which set off the reader's attitudes towards what he/she reads raising self awareness and incorporating change. As readers become more aware of how their lives are influenced by certain conditions they also become more apt to modify or resist them. [...] reading reveals something about the reality of text in itself but also puts that reality in perspective with the reader's own reality. The reader is led to respond towards his/her reality and in the process may also re-evaluate his/her own assumptions.

In questo modo è possibile superare le distanze geografiche, politiche, linguistiche e culturali presenti dentro e fuori dal testo e percepire gli aspetti che avvicinano tra loro gli esseri umani, come il bisogno di ricevere delle risposte su se stessi e sul mondo in cui si vive. A tal proposito, Ibarra e Ballester (2010: 12) sostengono che l'educazione letteraria in prospettiva interculturale “permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades”.

Inoltre, la percezione di una maggiore vicinanza può guidare gli studenti a diventare coscienti della funzione letteraria di accumunare i lettori in quanto esseri umani prima che appartenenti ad una determinata cultura a partire dai bisogni fondamentali condivisi (*Universalía*) come mangiare, vivere in una casa, giocare ma anche raccontare le storie. In questa prospettiva, la letteratura può offrire ottimi spunti per la riflessione interculturale perché la narrazione unisce le diverse popolazioni sin dai tempi più remoti. Come scrive Barthes (1966b: 1), infatti:

[...] le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée: le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature: international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie.

In totale accordo, Jedlowski (2000: 194) definisce gli esseri umani una “una specie narrante” il cui ricorso alle storie è parte integrante dell'identità collettiva. Per giustificare il bisogno di narrare,

attraverso i testi letterari ma anche mediante le canzoni, la televisione e i film, i discorsi politici, le pratiche religiose, l'immaginazione, i ricordi e i sogni, sulla scia delle riflessioni di Bruner (1996) tra le possibili ragioni Gottschall (2012) individua:

- a. la momentanea evasione dalla realtà, la libertà dell'immaginazione;
- b. la costruzione dell'identità personale per ordinare in modo coerente le esperienze passate e presenti (questa riflessione è ripresa da Berardinelli e Ceserani 2005 e Santerini 2013);
- c. la funzione di "collante sociale" che avvicina più persone a partire dall'esistenza di valori condivisi (Gottschall 2012, citaz. dalla trad. it. 2014: 46);
- d. la scoperta di informazioni sulla natura psicologica e sui tratti culturali degli esseri umani grazie all'esperienza mediata dai personaggi letterari per trovare un senso ai comportamenti quotidiani. L'aspetto vantaggioso della finzione narrativa è quello di offrire "l'opportunità di vivere esperienze forti rimanendo vivi": "cerchiamo sì le storie perché ci piacciono, ma la natura ci ha progettati per amarle affinché potessimo fruire del vantaggio derivante dal fare pratica. La finzione narrativa è un'arcaica tecnologia di realtà virtuale specializzata nella simulazione di problemi umani" (Gottschall 2012, citaz. dalla trad. it. 2014: 74-75).

Sul ruolo della letteratura, sul bisogno di narrare e sulla scoperta della propria condizione di essere umano, Eco (2005: 107) afferma:

[...] passeggiare in un mondo narrativo ha la stessa funzione che riveste il gioco per un bambino. I bambini giocano [...] per familiarizzarsi con le leggi fisiche e con le azioni che un giorno dovranno compiere sul serio. Parimenti, leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale. Leggendo romanzi sfuggiamo all'angoscia che ci coglie quando cerchiamo di dire qualcosa di vero sul mondo reale. Questa è la funzione terapeutica della narrativa e la ragione per cui gli uomini, dagli inizi dell'umanità, raccontano storie. Che è poi la funzione dei miti: dar forma al disordine dell'esperienza.

Ed è proprio grazie alla letteratura se l'esperienza del singolo si identifica con l'esperienza di tutti. A tal proposito, Gnisci (2007a: 23) afferma che "tutti noi insieme oggi facciamo parte di una complessità mondiale e non si può pensare che il proprio caso non sia un caso del mondo: nessuna storia è fuori dalle storie del mondo" e Raimondi (2007: 47-48) considera che l'"etica del lettore (...) giunge proprio alla determinazione di valori umani comuni, differenziati ma insieme solidali, senza dei quali non si può percepire l'altro da sé come compagno della propria stessa avventura".

### 4.3 Una sintesi

Le intersezioni tra l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale si realizzano nella nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria. Il legame tra le tre discipline è visibile nella seguente tabella in cui si riassumono le quattro fasi dell'approccio:

	<b>DENTRO AL TESTO:</b> - sfera individuale (testo/studente) - piano dei contenuti		 <b>FUORI DAL TESTO:</b> - sfera collettiva (tutti gli studenti) - piani dei contenuti e delle metodologie	
<b>Fasi</b>	1. Incontro con l'‘altro’: lettura silenziosa dell'opera	2. Incontro con se stessi: conclusione della lettura	3. Condivisione con ‘gli altri’: dibattito sull'opera	4. Ristrutturazione di se stessi: conclusione del dibattito sull'opera
<b>Abilità relazionali</b>	Soprattutto - saper osservare - saper comunicare emotivamente	Soprattutto - saper relativizzare - saper sospendere il giudizio	Soprattutto - saper ascoltare attivamente - saper negoziare i significati	Tutte le abilità relazionali

Tabella 7: la nostra proposta: approccio interculturale per l'educazione letteraria

La letteratura può rappresentare il luogo elettivo dell'intercultura perché consente di superare dei limiti (linguistici, culturali, etici ecc.) che nella quotidianità non è immediato affrontare, di rischiare senza farsi male (ad esempio, empatizzando con il ‘cattivo’ della storia perché la vicenda è narrata dal suo punto di vista) e di fare esperienza di libertà. A tal proposito, Calvino (2015: 111-112)<sup>57</sup> si riferisce all'“ambizione” della letteratura di “rappresentare la molteplicità delle relazioni, in atto e potenziali” del mondo, e in ogni caso aggiunge:

L'eccessiva ambizione dei propositi può essere rimproverabile in molti campi d'attività, non in letteratura. La letteratura vive solo se si pone degli obiettivi smisurati, anche al di là d'ogni possibilità di realizzazione. Solo se poeti e scrittori si proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura continuerà ad avere una funzione. [...] la grande sfida per la letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo. [...] Qualcuno potrà obiettare che più l'opera tende alla moltiplicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il self di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo, chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili.

<sup>57</sup> In questa tesi facciamo riferimento all'edizione del 2015; la 1ª edizione è del 1988.

Nella forma dell'equazione è dunque possibile concludere che la realtà sta alla letteratura come la relatività della realtà sta alla polisemia dei significati del testo letterario. Se la realtà è sempre uno sguardo sulla realtà, anche il testo è sempre una lettura del testo. Non esiste un'unica verità, ovvero un'unica realtà o un'unica interpretazione, poiché entrambe le dimensioni, quotidiana e di finzione, condividono il terreno dell'ambiguità. La chiave di volta è rappresentata dall'esercizio delle abilità relazionali. Il punto di partenza è il dubbio nei confronti di quello che non conosciamo e non capiamo, corrispondente nella realtà a un comportamento diverso dalle nostre abitudini e nella letteratura ad una parola che racconta su più piani. Il punto di arrivo è la negoziazione dei significati, che apre a nuove possibilità di lettura metaforica della realtà e concreta dell'opera. Rispetto alla molteplicità delle visioni sul mondo e dei significati del testo letterario, Luperini (2013: 211) afferma:

[...] ogni interpretazione [...] è parziale, relativa a una determinata epoca, a un determinato gruppo sociale, a una determinata persona. Mentre dunque interpretare abitua il giovane ad assumersi la responsabilità di cercare e indicare un significato, gli insegna anche che i significati sono infiniti e che ogni interpretazione è destinata a essere superata. Abitua ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all'interno di una civiltà che può progredire proprio grazie all'intreccio di diverse interpretazioni. Se ogni interpretazione è relativa, è tuttavia necessaria perché è grazie a essa che il patrimonio di valori sarà continuato e arricchito, selezionato e tramandato al futuro. L'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per la propria idea.

Così proposta, l'educazione letteraria in prospettiva interculturale può rappresentare per gli studenti un'opportunità di crescita formativa che supera i confini della specifica disciplina e che li qualifica come cittadini del mondo che imparano a confrontarsi tra loro e a fare esperienza della complessità dei punti di vista sulle opere e sulla realtà.

## Capitolo 5

### Un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale

In questo capitolo presentiamo la proposta di un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, costruito sui modelli preesistenti di competenza comunicativa (meta dell'educazione linguistica, cap. 3), competenza comunicativa interculturale (meta dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, cap. 4) e competenza comunicativa e letteraria (meta dell'educazione letteraria, cap. 2). Pertanto, questo capitolo rappresenta una sintesi delle considerazioni teoriche sviluppate nella prima parte della tesi. Abbiamo scelto di separare le sopraccitate competenze (comunicativa, comunicativa interculturale, comunicativa e letteraria) dai relativi capitoli per evidenziare l'evoluzione delle riflessioni che ci ha condotto ad elaborare il concetto di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, che integra le precedenti nozioni con nuovi elementi originali.

Rispetto alle domande di ricerca, continuiamo a rispondere alla domanda 2 indagando come si relazionano l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale sul piano teorico (2.3).

Come premessa, riprendiamo sinteticamente la definizione di 'modello' di Balboni (2011), corrispondente ad una struttura concettuale che:

- a. comprende la totalità delle manifestazioni in cui il fenomeno presentato si può realizzare, dunque è indipendente dalle coordinate spazio-temporali;
- b. può generare e guidare le azioni comunicative;
- c. ha una struttura semplice, economica e gerarchica, in cui ciascuna componente può essere ulteriormente approfondita e ampliata trattandosi spesso di descrizioni relative a fenomeni complessi.

#### 5.1 La competenza comunicativa

Come anticipato (par 3.1.2), la macro finalità dell'educazione linguistica corrisponde allo sviluppo della competenza comunicativa.

Questo concetto è coniato nel 1967 da Hymes, il quale elabora il proprio '*model of interaction*' a

partire dalla nozione chomskyana di ‘competenza’. Dalla definizione di Hymes si origina il cosiddetto ‘approccio comunicativo’ per la didattica delle lingue, che porta allo sviluppo di una serie di interpretazioni ed applicazioni glottodidattiche particolarmente feconde in Italia negli anni Settanta e Ottanta (ricordiamo, ad esempio, Orletti 1973; Arcaini 1978; Freddi 1977; Freddi, Farago Leonardi e Zuanelli 1979; Zuanelli 1978, 1981).

Ad oggi, il modello più recente e, a nostro parere, più efficace per rappresentare questa evoluzione corrisponde al modello di competenza comunicativa di Balboni che indichiamo di seguito, presentato nella sua forma definitiva nel 2014 e riferito alle lingue materne, seconde, straniere, etniche e classiche.

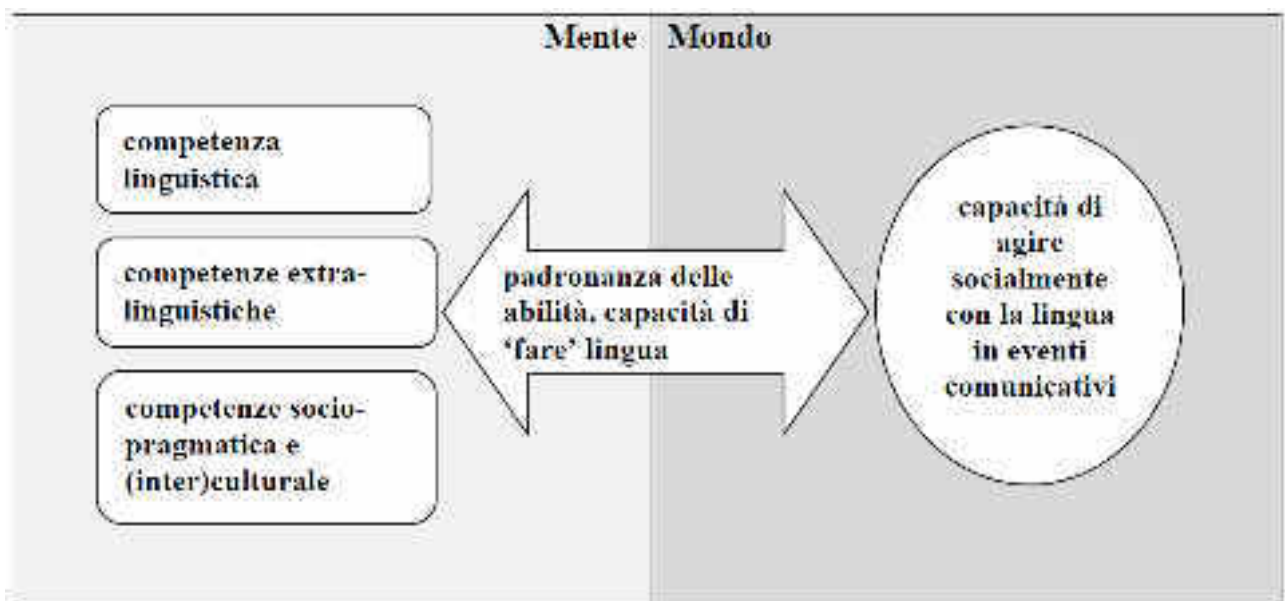


Figura 13: modello di competenza comunicativa (Balboni 2014a)

Balboni (2014a: 86) definisce la competenza comunicativa come “una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali”, dove si utilizzano le lingue “per compiere un’azione, per raggiungere uno scopo”.

Come si può osservare, le competenze, ovvero i sistemi di regole e di conoscenze, si differenziano tra quelle presenti nella mente, generali ed astratte, e quelle utilizzate nel mondo, che permettono di agire all’interno di precise circostanze spazio-temporali. Tra le due dimensioni si colloca un insieme di abilità linguistiche, ovvero le abilità primarie ricettive (leggere e ascoltare) e produttive (scrivere) e le abilità integrate interattive (dialogare) e manipolative (scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre). La padronanza di tali abilità consente di trasformare le potenzialità delle competenze mentali in azioni comunicative socialmente efficaci, che prevedono la comprensione, la produzione, l’interazione e la manipolazione di testi orali e scritti.



Per presentare sinteticamente il modello, è possibile affermare che nella mente di ciascun essere umano si possono sviluppare tre tipi di competenze che qualificano il ‘sapere la lingua’, ovvero:

- a. la competenza linguistica, riguardante l’acquisizione ed il perfezionamento della competenza fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale e testuale;
- b. le competenze extralinguistiche, basate sulla consapevolezza e sulla conoscenza dei linguaggi non verbali della comunicazione cinesica, prossemica, vestemica e oggettemica;
- c. le competenze socio-pragmatiche e (inter)culturali, concernenti lo sviluppo delle competenze contestuali relazionate alla lingua in uso e la capacità di esercitare le funzioni linguistiche all’interno dei diversi generi, atti comunicativi e registri linguistici.

Il passaggio dalla realtà mentale all’esecuzione nel mondo è consentito dalla padronanza delle abilità linguistiche, che definiscono il ‘saper fare lingua’. La bidirezionalità della freccia in cui sono indicate tali abilità si deve allo scambio reciproco tra le competenze mentali e le azioni comunicative nel mondo che esse garantiscono. Infatti, se grazie alle abilità linguistiche le competenze mentali si trasformano in *performance* efficaci nel mondo, dallo stesso mondo giungono ulteriori testi e input linguistici, extralinguistici, socio-pragmatici e (inter)culturali che possono cambiare, integrare e migliorare le competenze mentali.

Quando le competenze mentali si realizzano all’interno di situazioni comunicative reali, che prevedono la comprensione, la produzione, l’interazione e la manipolazione di testi orali e scritti, esse si trasformano nel ‘saper fare con lingua’.

Lo sviluppo della competenza comunicativa, quindi, permette agli interlocutori di “scambiare messaggi efficaci” (Balboni 2012: 121) nel corso di eventi comunicativi in cui le competenze linguistiche sono impiegate correttamente a livello di efficienza pragmatica e di adeguatezza rispetto al contesto socio-culturale di riferimento.

## **5.2 La competenza comunicativa interculturale**

Come già affermato (par. 4.1), il concetto di competenza comunicativa acquista un carattere interculturale quando si riferisce alla capacità di comunicare con interlocutori di culture diverse, diminuendo così l’insorgere di potenziali fraintendimenti dovuti alle differenze culturali, all’esistenza di stereotipi e di pregiudizi e alle visioni etnocentriche che si possono trasmettere attraverso la comunicazione linguistica.

Il concetto di competenza comunicativa interculturale, quindi, amplia quello preesistente di competenza comunicativa (Lázár 2003). A differenza di quest'ultimo, riferito allo svolgimento di eventi comunicativi all'interno di una determinata comunità linguistica in cui i parlanti possono condividere le stesse norme di interpretazione e di negoziazione dei messaggi (Bachman 1990; Savignon 2001), la competenza comunicativa interculturale si estende alla considerazione di eventi comunicativi in cui sono presenti interlocutori appartenenti a comunità linguistiche diverse, e dunque portatori di esperienze culturali pregresse altrettanto differenti, di cui è necessario essere consapevoli per poter interagire efficacemente.

A partire dalla nozione di competenza comunicativa e dal relativo modello, Balboni e Caon (2015) elaborano il modello di competenza comunicativa interculturale, indicato a continuazione.

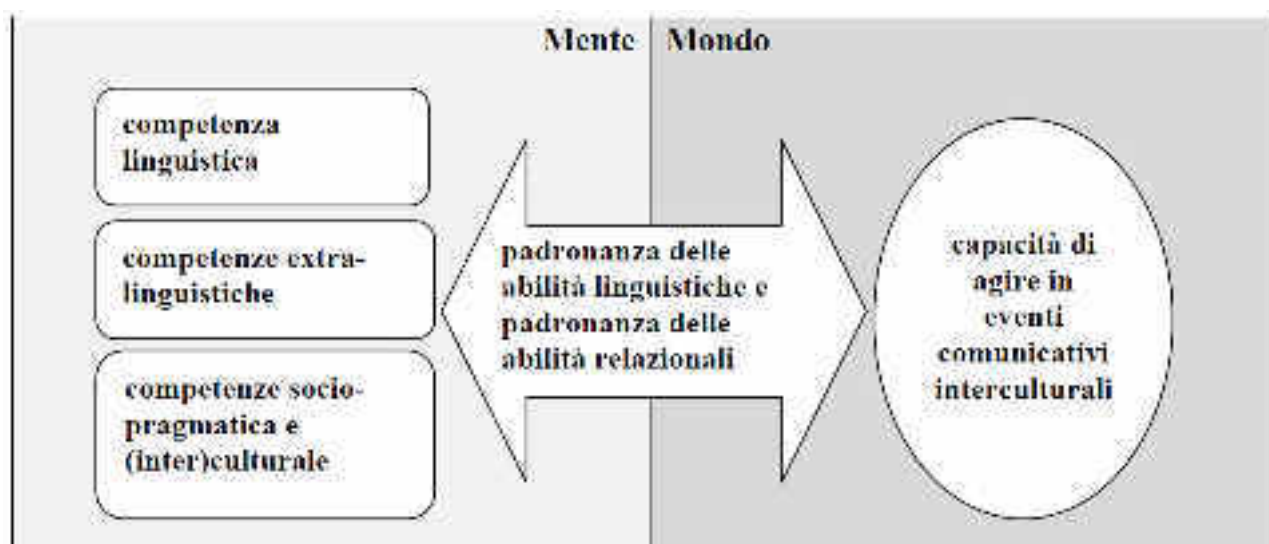


Figura 14: modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni e Caon 2015)

Come si può notare, il modello di competenza comunicativa interculturale ripropone le categorie del modello precedente integrando le abilità relazionali (par. 4.1.3) a quelle linguistiche nella freccia che collega la dimensione della mente alla realtà del mondo.

Dal modello di competenza comunicativa si recuperano le competenze mentali e le azioni comunicative nel mondo. Per queste ultime, comunque, si precisa che si tratta di eventi di tipo interculturale (come una telefonata, una riunione di lavoro, una cena informale) fondati su precise regole sociali che possono variare da cultura a cultura. Queste componenti del modello svolgono una funzione descrittiva, poiché possono guidare l'osservazione della realtà.

La specificità del modello di competenza comunicativa interculturale non risiede nel possesso delle abilità linguistiche, presupposto anche della competenza comunicativa, bensì nella padronanza delle abilità relazionali, considerate imprescindibili per riuscire a comunicare efficacemente con

interlocutori di culture diverse. Queste ultime abilità, infatti, comportano un cambiamento della propria *forma mentis* rispetto alle reazioni emotive e sociali che si possono provare di fronte a parole e attitudini inizialmente inspiegabili, spiacevoli o offensive perché non appartenenti alla propria cultura. Queste componenti del modello esercitano un ruolo processuale, in quanto influenzano la gestione degli stati emotivi e lo scambio comunicativo tra gli interlocutori.

Come scrivono Balboni e Caon (2015), per potersi aprire al confronto con persone di culture diverse ed allenare le abilità relazionali è necessario:

- a. riconoscere l'esistenza di modelli culturali diversi, senza che ci sia una gerarchia di valori prestabilita;
- b. essere consapevoli della presenza di stereotipi e pregiudizi, funzionali all'economia mentale di ciascuno ma al contempo rappresentanti solamente generalizzazioni rigide, quando invece lo scambio tra culture differenti è innanzitutto un incontro tra persone uniche ed irripetibili;
- c. aprirsi alla conoscenza di culture diverse per costruire una sorta di 'magazzino' da riempire costantemente di nuove informazioni ricavate da esperienze dirette (incontri con persone) e indirette (visioni di film, letture di libri, racconti di informatori ecc.);
- d. rispettare la diversità che non causa l'insorgere di questioni morali ma riguarda semplicemente le differenti storie di ciascuna cultura;
- e. tollerare la diversità finché non tocca l'ambito personale dell'immoralità e non si è disposti ad autorizzarla;
- f. riconoscere che alcuni modelli culturali possono essere migliori dei propri e quindi essere disposti a rivalutare i modelli culturali con i quali si è nati e cresciuti.

### **5.3 La competenza comunicativa e letteraria**

Come scritto in precedenza (par. 2.3), il macro obiettivo dell'educazione letteraria coincide con lo sviluppo della competenza comunicativa, letteraria e interculturale, che elaboriamo a partire dal preesistente concetto di competenza comunicativa e letteraria (Caon 2013).

La competenza comunicativa e letteraria poggia, a sua volta, sulla precedente nozione di competenza comunicativa. Infatti, così come l'educazione linguistica è finalizzata all'acquisizione della competenza comunicativa nelle lingue materne, straniere, etniche e classiche, l'educazione letteraria è mirata allo sviluppo della competenza comunicativa e letteraria nella letteratura delle stesse lingue.

Per sostenere tale parallelismo, riprendiamo sinteticamente la riflessione di Caon (2013), già

presentata in Caon e Spaliviero (2015a), sull'evoluzione della didattica della letteratura avvenuta in Italia a partire dagli anni Ottanta, che determina lo spostamento del focus didattico dalla storiografia letteraria alle caratteristiche formali del testo, soprattutto nell'insegnamento della letteratura straniera. La maggior parte dei contributi sono sviluppati dagli IRRSAE<sup>58</sup>, dalle associazioni di insegnanti (GISCEL, LEND e ANILS) e dagli insegnanti-formatori del Progetto Speciale Lingue Straniere. Sulla base delle riflessioni di Don Milani e delle *Dieci Tesi* del 1975, in tali studi si elaborano metodologie e percorsi didattici (in particolare tematici), volti a motivare gli studenti allo studio della letteratura, con un'attenzione sempre maggiore per gli aspetti formali dei testi letterari. Le riflessioni provenienti dal mondo accademico (Lavinio 1979; Asor Rosa 1985; Coveri 1986) sono invece meno applicative e più centrate sull'esplorazione della testualità e delle peculiarità dei testi letterari. Infine, gli studi sviluppati nella scuola veneziana si focalizzano sia sull'analisi testuale sia sullo sviluppo dell'abilità di lettura letteraria (Bonini 1984; Jamet 1987, 1989a-b-c; Balboni 1989). Come afferma Caon (2013: 274), nella metà degli anni Novanta la centralità del testo letterario si consolida nella scuola secondaria di secondo grado sia per l'insegnamento della letteratura straniera sia per quello della letteratura italiana nel biennio, invece "al triennio della scuola secondaria di secondo grado nella didattica dell'italiano e delle lingue classiche la tradizione prosegue pressoché intatta", con il perdurare della centralità della storiografia letteraria. Nei casi indicati l'attenzione è rivolta agli 'scarti' che contraddistinguono il testo letterario e allo sviluppo dell'abilità di lettura delle opere, finalizzata al riconoscimento delle deviazioni sopraccitate. Sulla scia di queste riflessioni, Caon (2013) sviluppa il modello di competenza comunicativa e letteraria che proponiamo di seguito.

---

<sup>58</sup> A titolo esemplificativo, citiamo Caponera e Siani (1978); Colombo (1979, 1990, 1996a); Colombo e Sommadossi (1985); Mariani (1983); Bertoni Del Guercio e Caponera (1981); Lugarini (1985); Armellini (1987); Siani (1992).

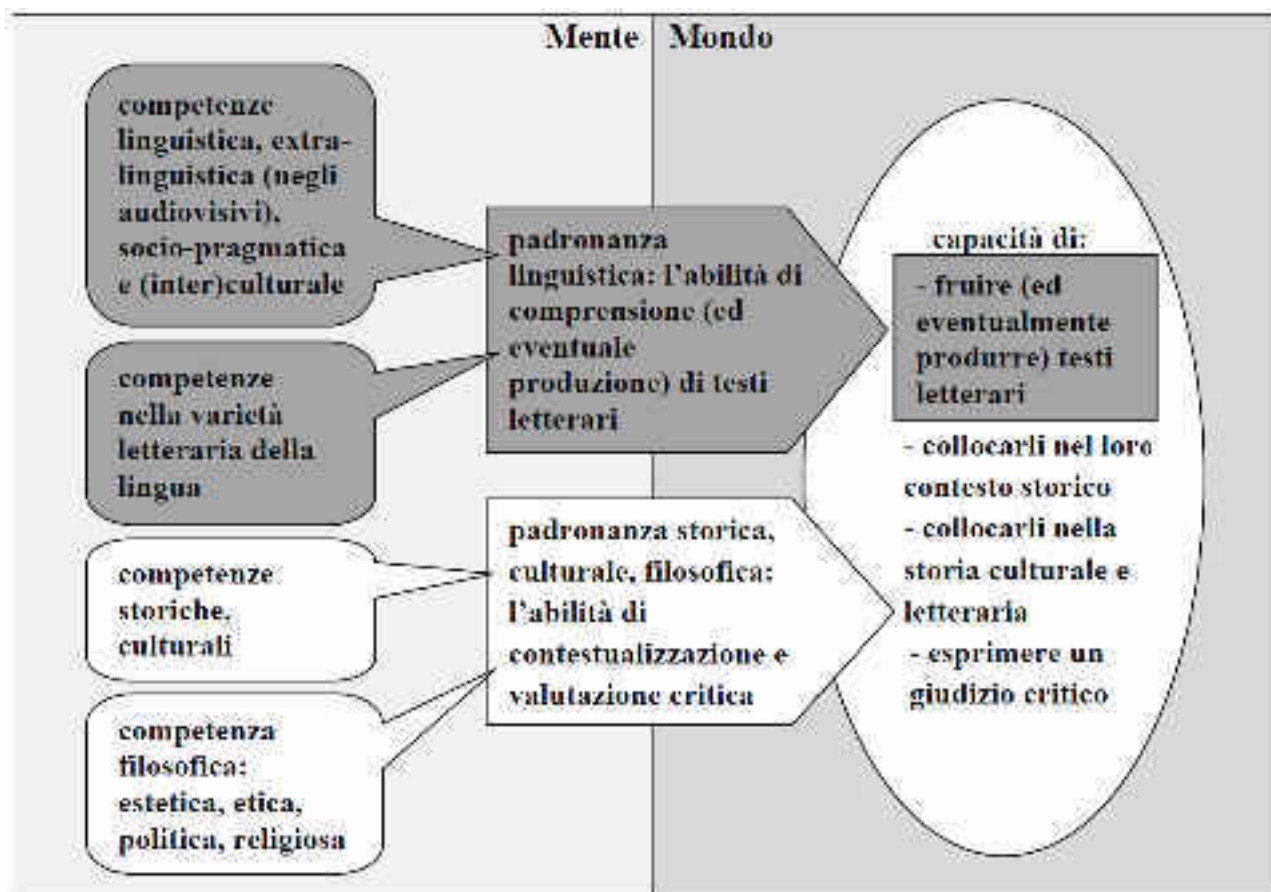


Figura 15: modello di competenza comunicativa e letteraria (Caon 2013)

Come è possibile osservare, nelle caselle a sfondo scuro il modello di competenza comunicativa e letteraria mantiene alcuni elementi del precedente modello di competenza comunicativa relative alle componenti linguistiche e comunicative dell'educazione letteraria.

Rispetto alle competenze mentali, le competenze che attengono alla comunicazione linguistica si presentano riunite nella prima casella a sfondo scuro per motivi di economia formale e riguardano:

- a. la competenza linguistica, corrispondente all'abilità di comprendere la natura del testo letterario a partire dal riconoscimento delle sue peculiarità formali (scarti fonologici, grafici, morfosintattici, lessicali e testuali);
- b. le competenze extralinguistiche, riferite alla conoscenza delle regole dei linguaggi non verbali della cinesica, prossemica, oggettistica e vestemica, usati nella letteratura teatrale (dramma e melodramma) e nel cinema attraverso i linguaggi visivi (scene e costumi), musicali (interrelati al testo nel melodramma, come colonna sonora nel teatro di parola e nel cinema), corporei (recitazione e danza);

- c. le competenze socio-pragmatiche e (inter)culturali, relazionate alla consapevolezza della diversità di valori, stili di vita, linguaggi verbali e non verbali e, soprattutto, delle tradizioni letterarie (come gli haiku giapponesi, i musical americani e l'operetta europea).

Nella seconda casella a sfondo scuro sono indicate le competenze nella varietà letteraria della lingua, separate rispetto alle competenze sociolinguistiche generali sopraindicate poiché rappresentanti l'elemento centrale della riflessione linguistica sulla letteratura. Tale varietà, infatti, può essere studiata considerando i diversi assi di strutturazione del linguaggio, ovvero quelli fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali e semiotici (relativi all'interazione con i linguaggi visivi del teatro e del cinema, cinesici degli attori e musicali delle canzoni e del melodramma).

A differenza delle molteplici abilità linguistiche indicate nella padronanza del modello di competenza comunicativa, nella prima freccia a sfondo scuro del presente modello la padronanza è centrata principalmente sull'abilità di comprensione dei testi letterari, privilegiata in seguito alla summenzionata rivoluzione degli anni Ottanta, e secondariamente sull'abilità di produzione, meno riconosciuta per quanto parimenti necessaria per stimolare le capacità espressive e creative degli studenti.

La padronanza di tali abilità, infine, consente di acquisire la capacità di comprendere e di produrre testi letterari in eventi comunicativi monodirezionali (dall'autore al lettore), finalizzati a trasmettere e condividere idee ed emozioni. Tuttavia, la comunicazione monodirezionale può essere influenzata da attori 'terzi' e dalle regole degli eventi comunicativi nei quali operano, come le scelte prese dal regista, dallo scenografo, dal costumista e dal direttore d'orchestra nel teatro di parola ed operistico oppure, per la narrativa e la poesia, i consigli informali di altri lettori (amici o *blogger*), le recensioni e le presentazioni formali degli autori.

Le novità che si introducono con il modello di competenza comunicativa e letteraria sono contenute nelle caselle a sfondo chiaro.

Le competenze mentali specifiche della comunicazione letteraria si identificano con:

- a. le competenze storiche e culturali, indicate insieme per questioni di economia formale e relative alla conoscenza delle coordinate storico-culturali in cui il testo letterario si produce, che ne influenzano inevitabilmente il significato e la ricezione;
- b. la competenza filosofica, rappresentante la macro competenza di tutti gli aspetti che è imprescindibile considerare per elaborare un giudizio critico sul testo letterario, ovvero:

- la dimensione estetica, corrispondente alla valutazione cosciente e argomentata dell'opera con la formula: “mi piace/non mi piace, perché ...” (Silva De Faria 2009);
- la dimensione etica, che “può ancora prevalere (...) sulla valutazione di un'opera letteraria rispetto alle valutazioni estetiche e alla contestualizzazione culturale” (Caon 2013: 284), come nel caso di *Lolita* di Nabokov, capolavoro letterario universalmente riconosciuto ma potenzialmente questionabile sul piano morale;
- le dimensioni politica e religiosa, collegate alla necessità di insegnare agli studenti a collocare il testo letterario nella cornice politica e religiosa originaria prima di valutarlo in modo avventato a seconda delle idee e delle credenze personali.

Tali competenze convergono nella seconda freccia a sfondo chiaro, attinente alla padronanza storica, culturale e filosofica.

Il possesso di tali abilità consente di utilizzare le competenze mentali per la realizzazione di azioni comunicative nel mondo, con lo sviluppo della capacità di contestualizzare l'opera a livello storico, culturale e letterario e di valutarla criticamente, a partire dalla conoscenza delle coordinate in cui si produce e dalla consapevolezza delle personali convinzioni filosofiche, opinioni estetiche e reazioni emotive.

#### **5.4 La competenza comunicativa, letteraria e interculturale**

Come anticipato (par. 2.3), il fine ultimo dell'educazione letteraria corrisponde all'acquisizione della competenza comunicativa, letteraria e interculturale, che poggia sui concetti di competenza comunicativa e letteraria e di competenza comunicativa interculturale, derivanti a loro volta dalla nozione di competenza comunicativa.

La competenza comunicativa, letteraria e interculturale consente di scambiare messaggi efficaci all'interno di eventi comunicativi in cui la lingua è utilizzata per comprendere e produrre testi letterari a partire dal riconoscimento degli 'scarti' che li contraddistinguono, individuare i significati passati legati alla personalità dell'autore e al contesto storico-culturale di riferimento e confrontarsi sui significati presenti e sui giudizi critici sulle opere nella prospettiva attuale degli studenti.

Il carattere interculturale di questa competenza si deve al riconoscimento del fatto che la comunicazione avviene innanzitutto tra persone, di per sé uniche ed irripetibili, e solo successivamente tra culture, comunque rielaborate in modo soggettivo. Nel caso della letteratura, l'incontro avviene inizialmente tra l'autore ed il singolo lettore e successivamente tra tutti i fruitori

della stessa opera. Di conseguenza, continua ad esistere il rischio di incomprensioni causate dall'esistenza di stereotipi, pregiudizi e visioni etnocentriche anche quando la riflessione sulle opere coinvolge interlocutori della stessa madrelingua e nazionalità. Come afferma Aime (2004: 5), infatti, "a incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone". Sulla stessa scia, Augé (2000: 77) dichiara che non sono le culture a parlare ma "sono gli uomini che le parlano praticandole" e che "nessuno di loro ne esprime la totalità". A loro volta, López e Jerez (2016: 79, 88) sostengono che "aludir al concepto de *persona* supone en sí mismo reconocer la diversidad" e aggiungono: "si cada ser humano es diferente, no podemos obviar que va a tener sus creencias, pensamientos, sentimientos u opiniones con respecto a los temas a los que se enfrente".

La diversità dei punti di vista all'interno della stessa classe, al di là delle possibili differenze linguistiche e culturali che possono contraddistinguere gli studenti, può dunque dipendere da fattori familiari, sociali, religiosi, di genere e di capacità, che riguardano trasversalmente la totalità della classe. A questo proposito, Canto (2003: 100-101) ritiene che "la diversidad del ser humano es compleja y múltiple".

Sulla base di tale definizione, elaboriamo la proposta di un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, indicato a continuazione. La maggiore complessità che lo caratterizza si deve alla ripresa degli aspetti principali dei modelli sopraccitati e all'aggiunta di elementi specifici e originali. Per le stesse ragioni di economia formale, riportiamo le fusioni dei modelli precedenti e separiamo gli elementi nuovi poter dare loro maggiore risalto.



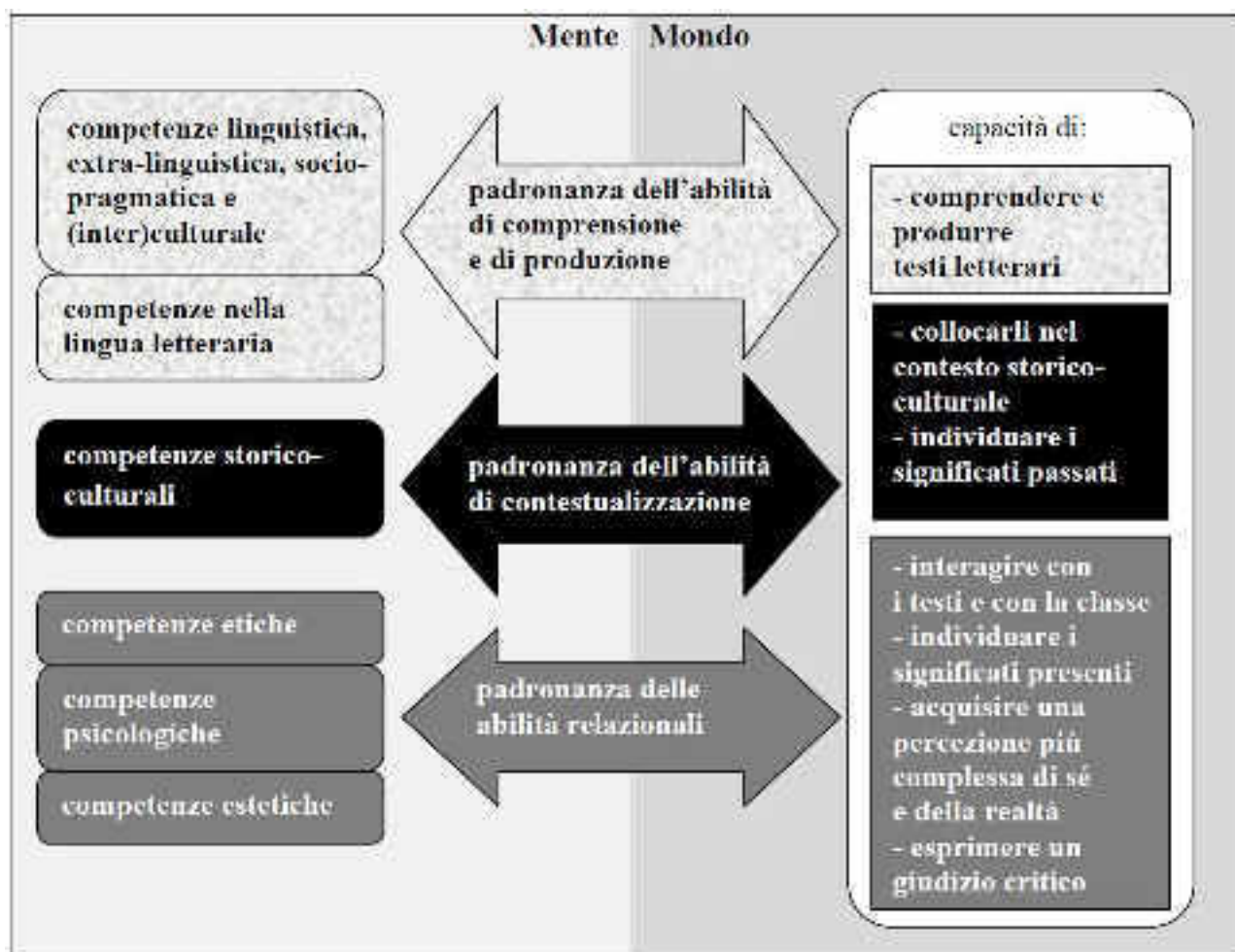


Figura 16: la nostra proposta: modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale

Come si può notare, nella nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale si ripropongono, con leggere aggiunte e modifiche, alcuni elementi dei modelli di competenza comunicativa e di competenza comunicativa e letteraria nelle caselle a sfondo chiaro, del modello di competenza comunicativa e letteraria nelle caselle a sfondo nero e del modello di competenza comunicativa interculturale nella freccia centrale a sfondo grigio.

Gli elementi innovativi sono contenuti nelle caselle a sfondo grigio e riguardano l'impianto generale del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale che:

- a. è esplicitamente basato sull'approccio più recente per l'educazione letteraria, ovvero quello ermeneutico (par. 2.2.3.2);
- b. riunisce la totalità delle finalità dell'educazione linguistica (par. 3.1.2), dell'educazione letteraria (par. 2.3), dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale (par. 4.1.3).

Le competenze mentali riguardanti le componenti linguistiche e comunicative dell'educazione letteraria sono indicate nelle caselle a sfondo chiaro e corrispondono alle competenze linguistica, extra-linguistica (negli audiovisivi), socio-pragmatica e (inter)culturale, di cui si mettono in risalto le competenze nella lingua letteraria. A tal proposito, Mendoza (2011: 97) afferma che il processo di lettura corrisponde a

[...] una *síntesis de habilidades lingüísticas* apoyada en referentes paralingüísticos y culturales.  
[...] una compleja actividad de conocimiento en la que se integran el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, los saberes pragmaticocomunicativos, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector.

La padronanza dell'abilità di comprensione e di produzione di testi letterari consente agli studenti di sviluppare la capacità di comprendere e di produrre le opere all'interno di eventi comunicativi che, come vedremo a continuazione, non sono monodirezionali perché non si basano solamente sulla comunicazione dall'autore al lettore.

Queste competenze, abilità e azioni comunicative linguistiche e letterarie si collegano alla fase del commento dell'approccio ermeneutico, relativa alla comprensione dell'opera a livello sia contenutistico, con il chiarimento degli impliciti extratestuali, sia formale, con l'analisi degli 'scarti' che la definiscono in quanto tale (par. 2.2.3.2). Nel definire la comprensione come processo di avvio all'appropriazione del testo letterario, Ballester e Ibarra (2013: 13) scrivono:

No se trata de mecerse plácida y superficialmente en una obra sino de irrumpir en ella y acceder a su epicentro y, por tanto, de descubrir la belleza, pero también las trampas, los mecanismos, los entresijos de un texto. La lectura acompaña el espíritu crítico. O por lo menos debería guiarlo.

Riguardo alla capacità di produzione di testi letterari, le stesse competenze, abilità e azioni sono funzionali:

- a. alla riflessione linguistica metaletteraria, in quanto per comprendere gli elementi semantici e realizzare l'analisi metrico-stilistica dell'opera è necessario esplicitarne i contenuti e le deviazioni utilizzando la lingua letteraria;
- b. alla produzione di testi letterari proposta con attività di scrittura creativa collocate nella parte finale della lezione (approfondiremo la struttura dell'UdA di letteratura basata sul modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale nel cap. 6).

Rispetto alle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3), l'acquisizione delle capacità di

comprendere e di produrre testi letterari consente di realizzare le prime due mete relative al riconoscimento delle caratteristiche formali dell'opera e al potenziamento delle competenze linguistiche, in particolar modo nella lingua letteraria. In ogni caso, queste capacità sono propedeutiche alla realizzazione di tutte le successive azioni comunicative del modello sulla base del rapporto di mutua interazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (cap. 3).

Per tali ragioni, per indicare la padronanza delle abilità linguistiche e letterarie di comprensione e di produzione inseriamo nuovamente la freccia bidirezionale dei modelli di competenza comunicativa e di competenza comunicativa interculturale. Dal nostro punto di vista, infatti, la comunicazione letteraria si basa sull'interazione tra il testo e gli studenti prevista dal commento dell'opera e dalle attività di produzione letteraria a partire dalle preconoscenze degli apprendenti e dalla correzione in plenaria delle attività di comprensione, analisi testuale e produzione scritta. Il possesso di queste abilità consente sia di trasformare le competenze mentali in *performance* efficaci nel mondo sia di stimolare lo scambio comunicativo tra gli studenti, da cui possono provenire nuovi input linguistici, extralinguistici, socio-pragmatici, (inter)culturali e attinenti alla lingua letteraria che consentono di modificare, arricchire e perfezionare le competenze mentali.

Questo scambio è particolarmente evidente nello studio della letteratura italiana di epoche passate e della letteratura straniera, considerato il legame esistente tra le dimensioni linguistica e culturale (par. 4.2) e la presenza di riferimenti extratestuali di tipo storico-culturale di cui è necessario essere a conoscenza per comprendere l'opera e realizzare le attività di produzione scritta. A proposito del carattere interattivo della lettura sul piano linguistico-culturale, tra le abilità linguistiche richieste per la comprensione letteraria Mendoza (2011: 88) individua l'interazione ricettiva e afferma:

[...] la interacción receptora se inicia a partir de estímulos verbales que activan saberes sobre el sistema y el uso lingüístico, pero, también, sobre diversos convencionalismos culturales; además, la interacción cuenta con la cooperación del receptor, que también está determinada por los conocimientos que éste posee y aporta.

Le competenze mentali attinenti alle componenti specificatamente letterarie occupano la casella a sfondo nero e sono di tipo storico-culturale, in quanto riguardano la conoscenza del contesto di produzione letteraria e della biografia dell'autore.

La padronanza dell'abilità di contestualizzazione consente di acquisire la capacità di collocare il testo letterario nel contesto storico-culturale di origine e diffusione, per verificarne l'aderenza o l'innovazione rispetto alle tendenze letterarie coeve e, in aggiunta rispetto al modello di competenza comunicativa e letteraria, di individuarne i significati passati.

Queste competenze, abilità e azioni comunicative letterarie rimandano alla sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico, connessa con lo studio della dimensione storica e del

clima culturale dell'opera e con il confronto interpretativo tra il singolo studente e il testo letterario e tra tutti gli studenti rispetto ai significati originari nella prospettiva dell'autore (par. 2.2.3.2). In quest'ottica, condividiamo le parole di Caon (2013: 286) sulla funzione additiva, ma pur sempre essenziale, della storiografia letteraria: "riteniamo che la riflessione sull'autore abbia significato pieno quando si presenta come coronamento della lettura e dell'analisi di alcuni suoi testi, non come premessa che orienta la lettura".

Riguardo alle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3), lo sviluppo delle capacità di contestualizzare l'opera e di individuarne i significati passati consente il raggiungimento della terza meta relativa all'arricchimento storico-culturale, attinente alla conoscenza dell'epoca storica, dell'ambiente culturale e della biografia dell'autore per l'interpretazione dei messaggi originari. Questo traguardo è a sua volta fondamentale per realizzare le ulteriori azioni comunicative del modello a partire dal rapporto di continuità tra le interpretazioni letterarie passate e presenti.

A questo proposito, già a questo stadio della nostra riflessione è evidente l'importanza della padronanza delle abilità relazionali, in particolar modo di saper comprendere emotivamente (par. 4.1.3), per poter immedesimarsi nell'autore e ricostruire la percezione della realtà dal suo punto di vista, collocarsi nel contesto storico-culturale di riferimento e individuare i significati passati dell'opera nel rispetto della sua profondità storica. "Per poter comprendere appieno un testo", infatti, gli studenti "devono immaginare chi fosse e come pensasse e che valori avesse il destinatario implicito dell'autore" (Caon 2013: 287). A questo proposito, Armellini (2008: 36) si riferisce alla necessità di allenare il "pensiero convergente" degli apprendenti, che devono interpretare il testo letterario nella prospettiva dell'epoca a partire dalle conoscenze sulle circostanze storico-culturali di riferimento.

A sua volta, lo scambio comunicativo tra gli studenti permette di allenare le abilità linguistiche integrate interattive, attraverso il dialogo sui significati originari dell'opera, e manipolative, come la scrittura di appunti sull'interpretazione del testo letterario nella prospettiva passata o il riassunto dei punti di vista dei compagni durante lo svolgimento di attività a coppie e a gruppi.

Tanto la consapevolezza interculturale come la padronanza delle abilità linguistiche integrate sono fondamentali soprattutto per lo studio delle opere italiane di epoche passate e di quelle straniere, potenzialmente fondate su usi linguistici, sistemi valoriali e tradizioni storico-culturali differenti. Tuttavia, esse sono necessarie anche per la lettura e l'interpretazione dei testi letterari italiani più recenti, che richiedono comunque lo sforzo di mettersi nei panni dell'autore per provare a considerare l'opera dal suo punto di vista e l'utilizzo delle abilità linguistiche integrate per la condivisione delle riflessioni sul testo nella lingua letteraria.

Per le stesse ragioni, indichiamo la padronanza dell'abilità letteraria e storico-culturale di

contestualizzazione all'interno di una freccia bidirezionale. Oltre a garantire la trasformazione delle competenze mentali in *performance* efficaci nel mondo, essa si manifesta anche nel confronto interpretativo tra gli studenti sui significati passati dell'opera a partire dalla relazione con l'epoca di riferimento, rendendo possibile la ricezione di nuovi input letterari, storici e culturali che possono cambiare, integrare e migliorare le competenze mentali.

Gli elementi specifici del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale sono inseriti nelle caselle a sfondo grigio. Sia le competenze mentali di tipo etico ed estetico sia la capacità nel mondo di esprimere un giudizio critico sui testi letterari sono mutate dal modello di competenza comunicativa e letteraria. Tuttavia, esse si collocano, assieme ad altri elementi originali, all'interno di una nuova riflessione basata sull'approccio ermeneutico che unisce la dimensione letteraria a quella interculturale, oltre a mantenere un forte legame con quella linguistica.

Le competenze mentali relative alle componenti interculturali dell'educazione letteraria sono di tipo etico, psicologico ed estetico. Nel presente modello si presentano in un nuovo ordine e all'interno di caselle separate poiché definiscono le specificità dell'approccio ermeneutico.

Le competenze etiche riguardano il confronto sulle opere sia tra il singolo studente e i personaggi letterari, rappresentanti di sistemi valoriali potenzialmente diversi, sia tra tutti gli studenti, rispetto alle molteplici interpretazioni dei testi letterari nella prospettiva presente.

Le competenze psicologiche attengono all'opportunità di migliorare la conoscenza su se stessi e sul mondo offerta dallo studio delle opere mediante l'evasione dalla realtà, che consente la riflessione sui temi più rilevanti per gli studenti (come l'amore, l'amicizia e la morte) da prospettive diverse.

Le competenze estetiche si riferiscono allo sviluppo del senso critico necessario per la valutazione razionale ed emotiva dell'opera, che deve essere giustificata con puntuali riferimenti al testo.

Le competenze mentali si trasformano in azioni letterarie e interculturali efficaci nel mondo grazie alla padronanza delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (par. 4.1.3):

- a. saper osservare (decentramento, straniamento);
- b. saper relativizzare;
- c. saper sospendere il giudizio;
- d. saper ascoltare attivamente;
- e. saper comunicare emotivamente (empatia, exotopia);
- f. saper negoziare i significati (Balboni e Caon 2015).

Il possesso di tali abilità relazionali consente di acquisire la capacità di:

- a. interagire con il testo letterario (autore e personaggi) e con i compagni di classe sul duplice piano della comunicazione ideale e reale;
- b. individuare i significati presenti dell'opera nella prospettiva attuale degli studenti, non predeterminati e costanti come quelli passati perché stabiliti dall'autore ma strettamente connessi all'*hic et nunc* in cui si svolge l'interpretazione del testo letterario;
- c. acquisire una percezione più complessa di sé e della realtà in cui gli studenti vivono, attraverso la lettura dell'opera e il confronto interpretativo tra gli studenti;
- d. esprimere un giudizio critico e argomentato sul testo letterario, a conclusione dello svolgimento delle sopraccitate azioni comunicative letterarie, linguistiche e interculturali.

Nella tabella seguente è possibile osservare la connessione tra le azioni comunicative di tipo letterario e interculturale che avvengono nel mondo e le abilità relazionali. Analogamente alla successione delle fasi della nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria e all'esercizio prioritario di alcune abilità relazionali per ognuna di esse (par. 4.2.1), anche in questo caso precisiamo che tale rappresentazione schematica, finalizzata a facilitare la visualizzazione e la comprensione delle interazioni tra la dimensione letteraria e quella interculturale, è pur sempre una semplificazione. Nella prassi operativa dell'insegnamento e dell'acquisizione della letteratura, infatti, tutte le abilità relazionali sono impiegate insieme e contemporaneamente per la realizzazione delle azioni comunicative letterarie e interculturali.

<b>Azioni comunicative</b>	<b>Abilità relazionali</b>
Interagire con i testi e con la classe	<p>Saper osservare: nel relazionarsi con l'opera, ciascuno studente mette in campo le proprie esperienze di lettura pregresse, concezioni estetiche e credenze valoriali, che influenzano la lettura e la successiva interpretazione. Inoltre, durante lo studio del testo (soprattutto se di letteratura straniera) possono emergere delle visioni stereotipate, pregiudiziali o etnocentriche, per lo più inconsapevoli, che rischiano di compromettere la comunicazione tra l'autore e gli studenti. Per combattere l'insorgere di tale problematica è necessario essere consapevoli della posizione storica, sociale e culturale da cui si legge. In questo modo, si facilita sia il decentramento, con l'interpretazione dell'opera da un 'terzo' luogo neutro, differente dal punto di vista personale e dell'autore, sia lo straniamento, con il distanziamento emotivo da quanto letto e il controllo cosciente dei propri pensieri razionali ed impulsi irrazionali.</p> <p>Saper relativizzare: la consapevolezza della parzialità della lettura e dell'interpretazione dell'opera, per via della 'lente' personale attraverso cui ogni studente si rapporta al testo, è il punto di partenza per la ricerca di un dialogo finalizzato alla comprensione delle ragioni che stanno alla base sia</p>

	delle interpretazioni condivise, sia dei significati diversi attribuiti alla stessa opera. Così facendo, è possibile stabilire un confronto rispettoso con gli altri studenti, mettere in discussione le proprie modalità interpretative ed eventualmente cambiarle, contro qualsiasi forma di immobilismo cognitivo ed emotivo.
Individuare i significati presenti	Saper sospendere il giudizio: nel corso del dibattito sui significati del testo letterario nella prospettiva attuale, gli studenti si allenano a convivere con l'esistenza di molteplici interpretazioni possibili, purché esaurientemente giustificate nell'opera, e a sostenere un confronto interpretativo prolungato. Saper ascoltare attivamente: questa abilità comporta la volontà di fare capire le proprie ragioni interpretative e di comprendere quelle dei compagni, esplicitando i possibili impliciti culturali con l'utilizzo di strategie comunicative quali il riassunto, la riformulazione e la parafrasi.
Acquisire una percezione più complessa di sé e della realtà	Saper comunicare emotivamente: per sviluppare la competenza comunicativa, letteraria e interculturale è necessario utilizzare anche delle risorse emotive, oltre che cognitive, rivolte sia a se stessi, per essere consapevoli di quello che si prova e delle cause che lo determinano, sia agli altri (autore, personaggi letterari, compagni di classe), per comprendere le ragioni personali e culturali soggiacenti alle emozioni altrui. Tale abilità può essere esercitata con l'empatia, mediante l'immedesimazione di ciascuno studente nella biografia dell'autore, nello stato d'animo dei personaggi e nei racconti esperienziali dei compagni, a partire dal recupero di emozioni simili appartenenti alla propria vicenda personale. In questo modo, si facilita una connessione più ravvicinata sul piano del sentire con i diversi partecipanti alla comunicazione letteraria, dentro e fuori dal testo, consentendo di riconoscere negli altri le emozioni legate al proprio vissuto, di calarsi nell'epoca storica e nel clima culturale dell'opera e di acquisire una maggiore consapevolezza di se stessi e della realtà in cui si vive. Inoltre, la comprensione emotiva si può allenare anche con l'exotopia, attraverso la presa di coscienza della diversità tra lo studente e gli altri, probabilmente più frequente durante la lettura e l'interpretazione di testi letterari italiani passati e stranieri, legati a circostanze storiche e a tradizioni culturali diverse. Tale distanza contribuisce comunque allo sviluppo di una percezione più complessa di sé e del mondo, in quanto è possibile definirsi anche a partire da quello che non si è.
Esprimere un giudizio critico	Saper negoziare i significati: l'abilità di esporre la propria interpretazione dell'opera sul piano razionale ed emotivo e di confrontarla con quella dei compagni, dimostrandosi accoglienti e disponibili nei confronti delle opinioni altrui, è richiesta per la realizzazione di tutte le azioni summenzionate, ma risulta particolarmente utile per l'acquisizione di quest'ultima capacità. L'elaborazione di un giudizio critico e argomentato con continui rimandi al testo, infatti, segue il confronto con l'opera e con gli altri studenti e può essere il risultato dell'accoglienza piena, dell'integrazione parziale o del rifiuto totale delle proposte di significazione provenienti dall'esterno. Analogamente a quanto riportato per la competenza comunicativa interculturale (Balboni e

	<p>Caon 2015), riteniamo che la negoziazione dei significati possa rappresentare il punto d'arrivo anche della competenza comunicativa, letteraria e interculturale e che quindi anche per la dimensione letteraria possano valere le parole di Wenger (2006: 54), secondo cui “un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione (...), non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo”. L'obiettivo dell'ermeneutica letteraria, infatti, non è quello di giungere ad una sola interpretazione dell'opera nella prospettiva attuale degli studenti, bensì di co-costruire un discorso comune sui significati possibili, in cui si chiariscano gli impliciti linguistici e culturali delle differenti interpretazioni che rischiano di compromettere la comunicazione letteraria.</p>
--	---

Tabella 8: azioni comunicative, letterarie e interculturali e abilità relazionali

Queste competenze, abilità e azioni comunicative letterarie e interculturali si collegano alle sotto-fasi di attualizzazione e di valorizzazione dell'approccio ermeneutico, riguardanti rispettivamente l'indagine sui significati che l'opera può assumere nella prospettiva presente degli studenti e l'elaborazione di un giudizio personale, ragionato e provvisto di rimandi specifici al testo (par. 2.2.3.2). L'obiettivo formativo dell'educazione letteraria è, come sostiene Balboni (2004b) sulla scia della massima di Seneca *non scholae sed vitae*, quello di consentire a ciascuno studente di prendere consapevolezza delle proprie inclinazioni e preferenze di lettura per poter scegliere, da adulto, le opere che potranno avere un ruolo significativo nella propria esistenza.

A proposito delle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3), l'acquisizione delle capacità di realizzare le azioni comunicative letterarie e interculturali permette di raggiungere le ultime tre mete riguardanti:

- a. la maturazione etica degli studenti, grazie all'immedesimazione nei personaggi letterari, rappresentanti di sistemi valoriali potenzialmente diversi, e al confronto sui temi morali con i compagni di classe;
- b. la conoscenza di se stessi e del mondo, attraverso l'evasione dalla realtà e la contemporanea riflessione su di essa da prospettive diverse che incentiva la crescita psicologica e relazionale;
- c. lo sviluppo del senso critico, con l'elaborazione di una valutazione razionale, emotiva e ricca di riferimenti al testo che favorisce la crescita cognitiva, estetica ed emotiva.

Anche in questo caso, l'interazione con l'opera e con gli studenti consente di rafforzare le abilità linguistiche integrate interattive, mediante la discussione sui significati attuali del testo letterario, e manipolative con, ad esempio, la scrittura di appunti sulle diverse interpretazioni nella prospettiva



presente o il riassunto delle opinioni dei compagni in attività a coppie e a gruppi.

Per tali ragioni, la consapevolezza interculturale e la padronanza delle abilità linguistiche integrate risulta essenziale innanzitutto con le opere italiane di epoche passate e straniere, espressione di tradizioni linguistiche e di retroterra storico-culturali differenti. A questo proposito, sulla scia di Kramsh (2001), che incoraggia l'uso dei materiali autentici come quelli letterari nella classe di lingua straniera per promuovere lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale, Gómez (2012: 52) definisce le opere di letteratura straniera "ideal materials to promote meaning negotiation and the access to cultural knowledge". In aggiunta, Carter (1996), McKay (2001) e Amer (2003) considerano che, grazie alla letteratura in lingua straniera, gli studenti possono aprirsi all'esperienza interculturale legata sia ai contenuti delle opere sia all'interazione con i compagni, avanzando contemporaneamente nel percorso di acquisizione linguistica. Ad ogni modo, questa riflessione può applicarsi anche ai testi letterari italiani più recenti. Nell'approccio ermeneutico, infatti, l'attribuzione dei significati nella prospettiva presente può generare interpretazioni potenzialmente sempre nuove e diverse, che devono essere puntualmente giustificate nell'opera ed argomentate adeguatamente utilizzando la lingua letteraria. In ciascuno dei casi indicati, le abilità relazionali e interculturali si possono allenare con attività individuali, che stimolano la riflessione dello studente sui personaggi letterari o che richiedono una valutazione personale e motivata dell'opera, a coppie, a gruppi e in plenum, che incoraggiano la discussione tra due o più studenti sui significati attuali del testo letterario.

Per i motivi già esplicitati, collochiamo la padronanza delle abilità relazionali all'interno di una freccia bidirezionale poiché riteniamo che la comunicazione letteraria e interculturale si fondi sul rapporto reciproco tra il testo e il singolo studente e tra tutti gli studenti, durante la discussione sull'interpretazione dell'opera nella prospettiva attuale. A tal riguardo, Ballester e Ibarra (2013: 16) affermano che "la lectura simboliza (...) un intercambio. La interacción existente entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye". La padronanza delle abilità relazionali permette, da un lato, di impiegare le competenze mentali per la realizzazione di *performance* efficaci nel mondo e, dall'altro, di incentivare la discussione interpretativa tra gli studenti sui significati presenti dell'opera, da cui possono giungere nuovi input letterari e interculturali che consentono di variare, accrescere e potenziare le competenze mentali.

A conclusione della presentazione delle tre componenti (linguistica, letteraria e interculturale) del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, per darne una visione d'insieme è possibile sostenere che nella mente di ogni essere umano si possono sviluppare diverse competenze di tipo linguistico, extralinguistico, socio-pragmatico, (inter)culturale, nella lingua letteraria,

storico-culturale, etico, psicologico ed estetico. L'acquisizione di queste competenze indica il 'sapere la letteratura'.

Il passaggio dalla realtà mentale all'esecuzione nel mondo è garantito dalla padronanza delle abilità linguistiche di comprensione e produzione, letterarie di tipo storico-culturale e relazionali della comunicazione interculturale. Il possesso di queste abilità corrisponde al 'saper fare letteratura'.

La realizzazione delle opere in eventi comunicativi nel mondo corrisponde alle azioni letterarie, linguistiche e interculturali riguardanti la comprensione e la produzione di testi letterari, la contestualizzazione e l'individuazione dei significati originari passati, l'interazione con i testi letterari e con tutti gli studenti della classe, l'identificazione dei possibili significati presenti, lo sviluppo di una percezione più complessa di sé e della realtà e la formulazione di un giudizio critico. La realizzazione di queste azioni definisce il 'saper fare con la letteratura'.

Infine, in accordo con la nozione di 'modello' (Balboni 2011) riportata nell'apertura del capitolo, riteniamo che la nostra proposta si possa considerare tale, poiché può:

- a. riferirsi ai diversi contesti di insegnamento e di acquisizione della letteratura;
- b. applicarsi ai testi di letteratura italiana e straniera, passati e presenti.

Rispetto all'insegnamento e all'acquisizione della letteratura italiana, la nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale può riferirsi alle classi di studenti di:

- a. letteratura italiana LS: nelle lezioni di letteratura italiana nelle scuole statali, paritarie, bilingui e internazionali all'estero, nei corsi di lingua italiana nei centri di educazione permanente rivolti a studenti adolescenti e adulti di livello intermedio e avanzato in cui si possono utilizzare anche i testi letterari, nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università straniere;
- b. letteratura italiana L1 e L2: nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado italiane in cui sono presenti studenti di nazionalità italofone e non italofone;
- c. letteratura italiana L1: nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado italiane e nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università italiane in cui sono presenti solo studenti di nazionalità italoфона – per quanto questi scenari siano ormai poco verosimili, soprattutto nella realtà scolastica odierna, ma anche in quella universitaria per via dei sempre più numerosi progetti di scambio internazionale.

Riguardo all'insegnamento e all'acquisizione della letteratura straniera, la nostra proposta di

modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale si può applicare alle classi di studenti di letteratura straniera nella scuola secondaria di secondo grado, nelle università italiane e nei corsi di lingue straniere nei centri di educazione permanente rivolti a studenti adolescenti e adulti di livello intermedio e avanzato in cui si possono utilizzare anche i testi letterari.

In ognuna di queste situazioni è fondamentale esercitare la competenza comunicativa, letteraria e interculturale, poiché la discussione sui potenziali significati del testo letterario può coinvolgere non solo studenti di nazionalità diverse, ma anche apprendenti della stessa madrelingua e nazionalità. Da un lato, la conoscenza della reciproca influenza tra le dimensioni linguistica e quella letteraria e della competenza interculturale necessaria per comprendere gli impliciti culturali disseminati nelle opere rende la nostra proposta di modello facilmente applicabile allo studio dei testi letterari stranieri, passati e presenti, e italiani di epoche passate, immersi in circostanze linguistiche, storiche e culturali diverse da quelle italiane odierne. Dall'altro, la nostra proposta di modello si può utilizzare anche per lo studio delle opere di letteratura italiana più recenti, espressione di situazioni storico-culturali attuali ma comunque richiedenti l'esercizio consapevole delle abilità relazionali, oltre che di quelle linguistiche e letterarie, per esplicitare gli impliciti culturali presenti nelle forme linguistiche e per confrontare le interpretazioni diverse che possono dare gli studenti che condividono le stesse circostanze *hic et nunc*. Come affermano Ibarra e Ballester (2010: 9), l'insegnamento letterario in un'ottica interculturale consente di prendere coscienza delle identità plurali di cui sono costituiti tutti gli studenti, a partire dalla constatazione del fatto che “la diversidad trasciende los límites de la migración, puesto que constituye un rasgo consustancial a toda la comunidad y, sobre todo, inherente a nuestras sociedades modernas, construidas históricamente sobre diferentes procesos migratorios”. In sostanziale continuità, Luperini (2013: 35) scrive:

Lo studio della letteratura [...] presuppone [...] la dimestichezza con l'altro. [...] l'altro è il testo. Non è un'alterità lontana da noi [...]. Il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona. Conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica. [...] Il testo, non solo se appartiene a secoli remoti e a civiltà superate ma anche se esprime la cultura dei nostri giorni, esige sempre uno sforzo di avvicinamento e di comprensione.

L'obiettivo dell'approccio ermeneutico, infatti, non è quello di giungere ad un'unica interpretazione condivisa dell'opera nella prospettiva presente, ma di costruire un discorso comune sui vari significati possibili; il focus è sul processo, più che sul prodotto. Come afferma Carreño (2016: 248-251-257), “la verdad es un constructo dialogado, está más allá del propio diálogo, pero al mismo tiempo necesita el diálogo para ir construyéndose” e, allo stesso tempo, “cualquier diálogo es

irremisiblemente agónico. Es una lucha de significados que no tiene, y no tiene por qué tener, una síntesis unívoca”, pertanto “dialogar no tiene por qué resolverse en consenso o síntesis de las partes”.

Per tali ragioni, sosteniamo l’evoluzione terminologica dal principio teorico di interpretazione dell’opera secondo il ‘*significato per noi*’ (Luperini 2013), basato sui presupposti ideali di un sistema di valori condiviso da tutti gli studenti, alla volontà operativa di guidare gli studenti al confronto sul testo letterario a partire dai ‘*significati per noi*’, maggiormente rappresentativi della realtà scolastica plurilingue e multi-etnica di oggi (par. 2.2.3.2). Sulla stessa scia, Armellini (2008: 34) considera che la visione ermeneutica dell’educazione letteraria deve contemplare una “radicale alterità di orizzonti d’attesa”, poiché i sistemi di valori e di fruizione letteraria degli studenti sono differenti da quelli delle opere scritte tradizionali. Riferendosi all’uso consapevole delle abilità relazionali, lo studioso afferma:

Nell’ambito della comunità interpretativa costituita dalla classe la domanda cruciale “che cosa significa *per noi*?” si trova di fronte all’ostacolo che non esiste un “noi” preconstituito, caratterizzato da pregiudizi, pre-supposti e orizzonti comuni, ma che occorre costruire un contesto comunicativo condiviso attraverso un processo di negoziazione (Armellini 2008: 35).

Così facendo, gli studenti possono sviluppare il “pensiero divergente” (Armellini 2008: 36), con la formulazione di interpretazioni originali ed imprevedibili nella prospettiva attuale.

Portando all’estremo questo ragionamento, è possibile affermare che il confronto interculturale sul testo letterario può avvenire innanzitutto all’interno dello stesso individuo, che ad ogni nuova lettura della stessa opera può dare interpretazioni diverse e addirittura contrastanti. A tal riguardo, per definire i ‘classici’ Calvino (1995: 7) utilizza il prefisso iterativo del verbo ‘leggere’ e sottolinea l’inesauribilità dei loro significati agli occhi del medesimo lettore, scrivendo che “d’un classico ogni rilettura è una lettura di scoperta come la prima”.

Per concludere, con la nostra proposta di modello intendiamo fornire ai docenti una modalità di insegnamento della letteratura basata sull’approccio ermeneutico per l’educazione letteraria e sulle abilità relazionali della comunicazione interculturale e finalizzata a guidare gli studenti ad eseguire il commento e l’interpretazione del testo letterario attraverso l’esercizio delle abilità linguistiche, letterarie e relazionali.

A livello contenutistico, in accordo con quanto affermato da Balboni e Caon (2015) e Serragiotto (2016), sosteniamo la complessità dell’insegnamento e della valutazione della competenza comunicativa interculturale sul duplice piano:

- a. qualitativo: per il dinamismo che caratterizza le culture e le conseguenti modalità con cui si rappresentano nei testi letterari;
- b. quantitativo: per l'inarrestabile produzione letteraria, l'impossibilità di leggere tutte le opere e le potenzialmente infinite interpretazioni e valutazioni critiche che gli studenti possono elaborare sui testi nella prospettiva presente.

A livello metodologico, invece, reputiamo che la competenza comunicativa, letteraria e interculturale si possa insegnare e misurare:

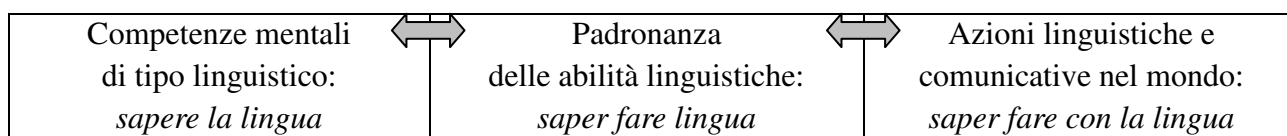
- a. seguendo le diverse fasi e sotto-fasi dell'approccio ermeneutico e proponendo delle attività mirate a potenziare le abilità linguistiche, letterarie e relazionali che diano come risultato l'acquisizione della capacità di eseguire le azioni linguistiche, letterarie e interculturali nel mondo;
- b. facendo attenzione al prodotto, rispetto alla comprensione semantica e all'analisi testuale nella fase del commento e alla corretta interpretazione dei significati passati dell'opera nella sotto-fase di storicizzazione, e al processo, rispetto all'elaborazione e al confronto dell'interpretazione dei significati presenti dell'opera e dei giudizi su di essa nelle sotto-fasi dell'attualizzazione e della valorizzazione.

Rispetto all'ultimo punto metodologico, ricordiamo che, secondo le formulazioni teoriche dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), non esistono interpretazioni attuali aprioristicamente giuste o sbagliate, in quanto la loro adeguatezza dipende dal rispetto degli elementi linguistici e formali dell'opera, da un lato, e delle coordinate storiche, culturali e biografiche con cui è relazionata, dall'altro. Di conseguenza, nel modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale l'attenzione al prodotto può riguardare solamente i contenuti che si possono acquisire nella fase del commento e nella sotto-fase della storicizzazione. Il focus principale, tuttavia, è sul processo, attinente allo sviluppo del pensiero critico rispetto all'opera e a se stessi e alla gestione del confronto sulle interpretazioni attuali del testo letterario tra gli studenti attraverso l'esercizio delle abilità relazionali (approfondiremo la valutazione del metodo ermeneutico per la didattica della letteratura nel cap. 6).

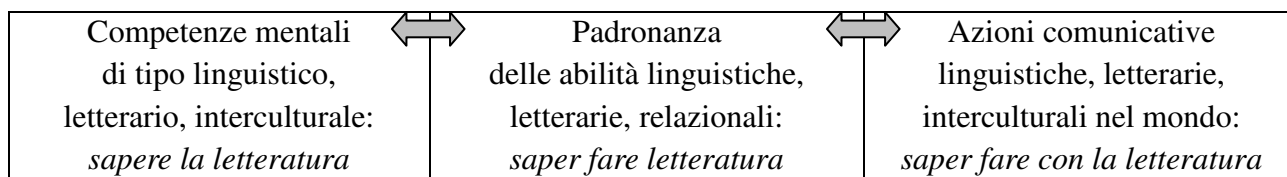
## 5.5 Una sintesi

A partire dai modelli di competenza comunicativa (par. 5.1), di competenza comunicativa interculturale (par. 5.2) e di competenza comunicativa e letteraria (par. 5.3), abbiamo creato un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4) che riunisce in un'unica proposta gli elementi linguistici, interculturali e letterari dei modelli precedenti.

Il risultato è l'applicazione dei principi cardine del modello di competenza comunicativa (Balboni 2014a), riferiti alla dimensione linguistica e visibili nello schema seguente:



alla dimensione linguistica, letteraria e interculturale del nostro modello, osservabili nello schema proposto a continuazione:



In questa prospettiva, l'approccio ermeneutico può rappresentare una valida proposta di sintesi tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica e la comunicazione interculturale, poiché offre l'opportunità di insegnare e di acquisire la letteratura in prospettiva interculturale con un'attenzione specifica rivolta alla lingua letteraria.

Per rappresentare schematicamente la strutturazione della nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, nella pagina seguente riportiamo una tabella contenente gli elementi del modello, le fasi e le sotto-fasi dell'approccio ermeneutico, le finalità dell'educazione letteraria e le interazioni dell'educazione letteraria con l'educazione linguistica e la comunicazione interculturale.

<b>Competenze mentali</b>	<b>Padronanza delle abilità</b>	<b>Azioni nel mondo</b>	<b>Approccio ermeneutico</b>	<b>Finalità dell'educazione letteraria</b>	<b>Interazioni con l'educazione linguistica</b>	<b>Interazioni con la comunicazione interculturale</b>
linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e (inter)culturale	comprensione e produzione	comprendere e produrre testi letterari	fase del commento	il riconoscimento delle caratteristiche formali	comprensione e produzione di testi letterari	saper esplicitare gli impliciti culturali presenti nelle forme linguistiche
nella lingua letteraria				il potenziamento linguistico		
storico-culturali	contestualizzazione	collocarli nel contesto storico-culturale	fase dell'interpretazione: sotto-fase della storicizzazione	l'arricchimento storico-culturale	interazione: dialogo tra gli studenti sui significati passati	saper comprendere emotivamente (empatia, exotopia)
		interpretarli nella prospettiva passata			manipolazione di testi letterari (scrittura di appunti, riassunto)	
etiche	relazionali	interagire con i testi e con la classe	sotto-fase dell'attualizzazione	la maturazione etica	interazione: dialogo tra gli studenti sui significati presenti	saper osservare saper relativizzare
		interpretarli nella prospettiva presente			manipolazione di testi letterari (scrittura di appunti, riassunto)	saper sospendere il giudizio
psicologiche		acquisire una percezione più complessa di sé e della realtà			interazione: dialogo tra gli studenti sui significati presenti	saper comprendere emotivamente (empatia, exotopia)
			manipolazione di testi letterari (scrittura di appunti, riassunto)			
estetiche		esprimere un giudizio critico	sotto-fase della valorizzazione	lo sviluppo del senso critico	produzione di testi in cui si esprimono e giustificano opinioni ("quest'opera (non) mi piace perché ...")	saper negoziare i significati

*Tabella 9: struttura concettuale della nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale*





## Capitolo 6

### Un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura

In questo capitolo presentiamo la proposta di un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura, corrispondente alla realizzazione operativa del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (cap. 5). Innanzitutto, consideriamo la questione della motivazione allo studio della letteratura all'interno della situazione di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura e identifichiamo delle possibili strategie per (ri)avvicinare gli studenti allo studio delle opere (par. 6.1). Successivamente, descriviamo la nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale, basato sul metodo ermeneutico (cap. 2), sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cap. 4) e sull'utilizzo delle strategie motivazionali sopraccitate.

Rispetto alle domande di ricerca, terminiamo di rispondere alla domanda 2 indagando come si possono coniugare la didattica della letteratura, la didattica della lingua e la comunicazione interculturale sul piano operativo (2.4).

#### 6.1 La motivazione allo studio della letteratura

Secondo il parere di autorevoli studiosi (tra cui Balboni 1984, 1989, 2004b; Armellini 1987, 2008; Ceserani 1999, 2010; Luperini 1999, 2002, 2005a, 2005b, 2011, 2013; Freddi 2003; Schaeffer 2011; Benvenuti e Ceserani 2012; Rigo 2014; Bertoni 2013, 2018), negli ultimi decenni l'educazione letteraria e la didattica della letteratura in Italia sono entrate in uno stato di criticità dovuto alla concezione anacronistica della letteratura e alla modalità altrettanto anacronistica con cui essa è insegnata agli studenti con un progressivo allontanamento dei giovani dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura, ovvero scritta e a stampa. "Oggi forse ancor più di ieri", scrive Luperini (2013: 230), "il piacere della lettura è una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare". A tal proposito, Schaeffer (2011, citaz. dalla trad. it. 2014: 10) ritiene che più che di crisi della letteratura *tout court* si dovrebbe parlare di crisi degli studi letterari, riguardante la "rappresentazione intellettuale della "Letteratura" (...), la trasmissione dei valori letterari, lo studio

cognitivo delle attività letterarie e la formazione degli studenti in letteratura”.

Sul piano teorico e contenutistico, i sopraccitati studiosi identificano la causa della crisi dell'educazione letteraria nella concezione anacronistica della letteratura, legata in modo fermo alla tradizione, rispetto al cambiamento dei sistemi culturali e dei riferimenti ideologici iniziato con il declino dello storicismo, continuato con l'allargamento dell'accesso al sapere a fasce sempre più ampie della popolazione e culminato con la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. A questo proposito, alla soglia del Duemila Ceserani (1999: XXX) si chiede provocatoriamente: “serve a qualcosa un'educazione letteraria?”. Se nel Romanticismo la letteratura si considera “la disciplina formativa per eccellenza” (Armellini 1987: 5) per la funzione patriottica svolta con lo studio delle opere più rappresentative dei valori civili e postunitari secondo il progetto di De Sanctis (cap. 2), oggi il suo prestigio culturale e didattico non può essere dato per scontato perché la letteratura non rappresenta più l'unico bensì uno dei possibili modelli di testimonianza storico-culturale, pensiero e comportamento etico per gli studenti. A differenza del passato, in cui il tasso di analfabetismo era maggiore e la produzione di materiale a stampa era inferiore, perciò chi non leggeva era automaticamente escluso dall'accesso elitario alla cultura, negli ultimi decenni il numero dei lettori è cresciuto e le pubblicazioni sono aumentate, ma il libro non è più il solo strumento culturale (e – nella nostra prospettiva – didattico) poiché è stato progressivamente affiancato dai nuovi mezzi di comunicazione e di consumo estetico (fumetti, film, canzoni ecc.), prediletti soprattutto dagli adolescenti. Gli studenti di oggi, infatti, sono cambiati in maniera rapida e profonda e sono immersi in una realtà comunicativa che ha nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva (*social network* o *forum* in internet) e nella varietà delle fonti di informazioni disponibili le sue forme privilegiate (Caon e Serragiotto 2012).

Sul piano operativo e metodologico, lo stato di criticità dell'educazione letteraria coinvolge inevitabilmente anche la didattica della letteratura a partire dal legame di reciproca implicazione tra le due discipline (cap. 2). A tal proposito, Luperini (2002: 61) scrive che “la crisi della letteratura che già porta con sé la crisi della critica, implica poi la crisi della didattica e, quindi, può portare anche ad emarginare la letteratura dalla scuola”. Il costante ritardo nelle applicazioni operative delle formulazioni teoriche, da un lato, e l'attuale situazione di ecletticismo metodologico per la mancata aderenza dei metodi agli approcci, dall'altro, causano il persistere di una modalità anacronistica di insegnamento della letteratura, ancora legata al predominio della storiografia letteraria (cap. 2), che rischia di allontanare ulteriormente il mondo letterario dall'universo giovanile.

Di conseguenza, per uscire da questa situazione critica è necessario, in primo luogo, aggiornare la concezione passata della letteratura, strettamente vincolata al canone letterario tradizionale, al rinnovato contesto scolastico ed extrascolastico, con l'apertura verso nuove forme di produzione

letteraria. In secondo luogo, è essenziale prendere atto dell'evoluzione delle modalità di comunicazione grazie allo sviluppo delle tecnologie, che assumono progressivamente una funzione estetica ed educativa un tempo esclusiva della letteratura. Allo stesso tempo, è fondamentale riconoscere che le stesse tecnologie contribuiscono ad un notevole aumento quantitativo della letteratura che, grazie ad esse, recupera la sua origine orale, acquista un nuovo statuto audiovisivo e multimediale e si serve di codici molteplici e modalità di diffusione più veloci, in commistione con il linguaggio visivo di televisione e cinema, il linguaggio musicale delle canzoni e il linguaggio informatico di internet. In terzo e ultimo luogo, è imprescindibile rinnovare i metodi e le metodologie didattiche coinvolgendo maggiormente gli studenti nell'interpretazione e nella valorizzazione delle opere sul duplice piano razionale ed emozionale accanto al mantenimento, seppur con un ruolo ridimensionato, della contestualizzazione storica, in cui gli studenti non possono che accettare quanto è proposto – per quanto esista l'alternativa di scoprirlo insieme al docente anziché accettarlo supinamente.

Ma come si coniuga lo stato di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura con i più recenti indici di lettura in Italia? Esiste una corrispondenza tra la concezione anacronistica della letteratura e la modalità altrettanto anacronistica con cui è proposta e le abitudini di lettura degli studenti a cui si rivolgono?

L'ultimo report dell'Istat sulla produzione e sulla lettura di libri in Italia è del 2018, si riferisce all'anno precedente e rileva una propensione alla lettura molto modesta da parte della popolazione italiana. Infatti, solo il 41% degli italiani al di sopra dei 6 anni afferma di avere letto almeno un libro nell'ultimo anno per motivi non scolastici o professionali. Questo risultato è sostanzialmente in linea con quello degli anni precedenti, ma rappresenta una diminuzione di quasi 6 punti percentuali rispetto al 2010 e un ritorno ai livelli del 2001, come riportato nella figura seguente:

FIGURA 1. PERSONE DI 6 ANNI E PIU CHE HANNO LETTO ALMENO UN LIBRO PER MOTIVI NON STRETTAMENTE SCOLASTICI O PROFESSIONALI NEI 12 MESI PRECEDENTI L'INTERVISTA. Anni 2000-2017, per 100 persone di 6 anni e più

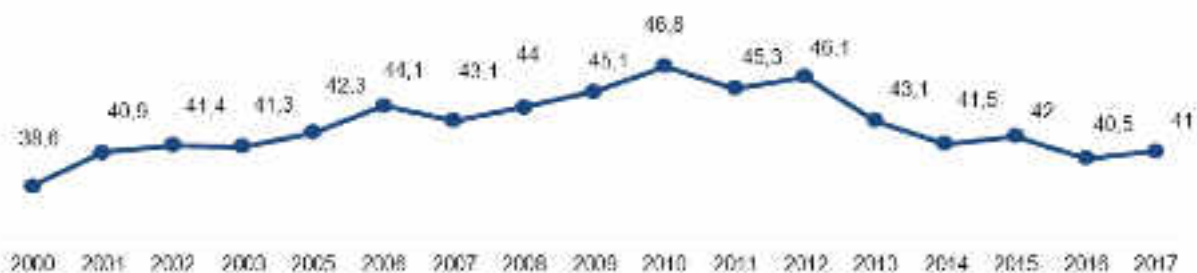


Figura 17: percentuali dei lettori in Italia dal 2000 al 2017 (Istat 2018: 1)

Rispetto al profilo dei lettori, si conferma il divario tra donne e uomini nella propensione alla

lettura, maggiore nella popolazione femminile e con una differenza di 12,6 punti percentuali, stabile dal 2010. Inoltre, si attesta che la quota più alta di lettori corrisponde ai ragazzi di 11-14 anni (48% ragazzi, 65,1% ragazze) a cui seguono le fasce d'età di 15-17 anni (42% ragazzi, 68,8% ragazze) e 18-24 anni (38,7% ragazzi, 62,7% ragazze), come si mostra nella figura a continuazione:

**FIGURA 6. PERSONE DI 6 ANNI E PIÙ CHE HANNO LETTO ALMENO UN LIBRO PER MOTIVI NON STRETTAMENTE SCOLASTICI O PROFESSIONALI NEI 12 MESI PRECEDENTI L'INTERVISTA PER SESSO E CLASSE DI ETÀ. Anno 2017, per 100 persone di 6 anni e più dello stesso sesso e della stessa classe di età**

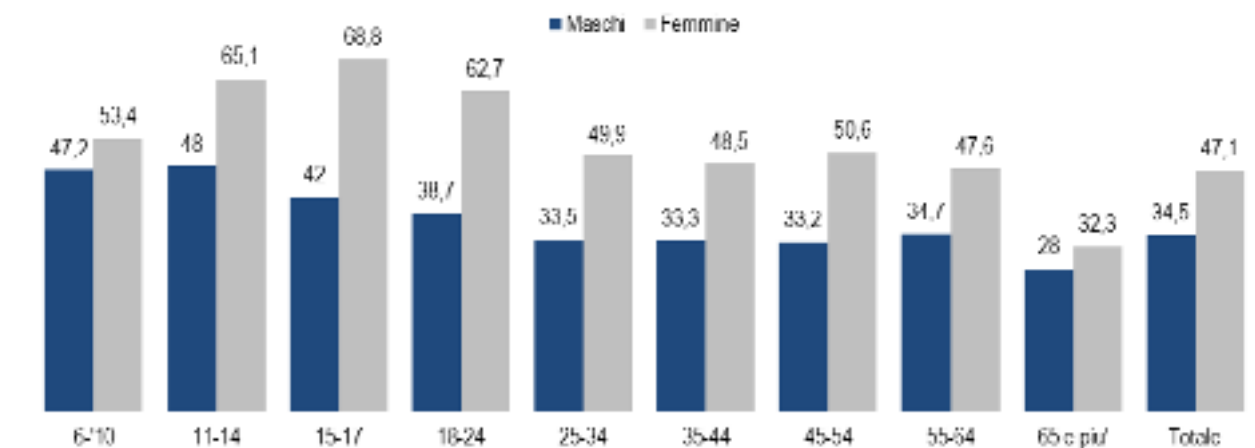


Figura 18: età e genere dei lettori in Italia nel 2017 (Istat 2018: 12)

Tra i lettori 'forti', ovvero chi afferma di leggere di media un libro al mese, si individuano le donne (14,2%) e le persone di 65-74 anni (17,4%). Il livello di formazione incide nell'abitudine alla lettura, in quanto la percentuale dei lettori 'forti' aumenta tra coloro che possiedono titoli universitari (laurea o dottorato) o svolgono professioni dirigenziali, imprenditoriali o di libera professione. Ulteriori criteri di differenziazione tra i lettori sono il luogo di residenza e le abitudini familiari. Tra i lettori, infatti, persistono le disuguaglianze territoriali (dal 49% di lettori nel Nord-est al 28,3% di lettori al Sud) e sociali (dall'80% di lettori di 11-14 anni con genitori lettori al 39,8% di lettori della stessa età con genitori non lettori).

Un dato rilevante è la diffusione del consumo di prodotti editoriali digitali (*e-book* e libri *on-line*), senza che il formato digitale si ponga come alternativa alla lettura tradizionale di libri cartacei nell'abitudine alla lettura. Il 10,8% di persone al di sopra dei 6 anni dichiara di aver letto o scaricato *e-book* o libri *on-line*, soprattutto delle fasce d'età di 15-17 anni (24,1%), 18-19 anni (23,1%) e 20-24 anni (20,7%) e senza eccessive differenze territoriali (il 13,2% di coloro che leggono questi prodotti vive nel Nord-est e l'8,2% al Sud).

Le persone che non hanno letto nessun libro nel 2017 indicano dei motivi culturali per giustificare la loro disaffezione alla lettura, ovvero il disinteresse per la lettura (35,4%), l'assenza di tempo

libero (30%) e la preferenza per altri passatempi (23,7%). Secondo gli editori, i fattori che giustificano la modesta propensione alla lettura in Italia si devono al basso livello culturale (42,6%), all'assenza di efficaci politiche scolastiche di educazione alla lettura (38%) e alla fruizione di contenuti digitali (34,3%).

Un ultimo dato interessante riguarda la produzione di libri, con la ripresa della produzione editoriale (aumento del 9,3% dei titoli pubblicati e del 14,5% delle copie stampate), la forte crescita dell'editoria per ragazzi (aumento del 29,2% delle opere e del 31,2% delle tirature) e lo sviluppo del mercato digitale (oltre il 38% dei libri pubblicati è disponibile anche nel formato *e-book*).

Pertanto, se relazioniamo la concezione anacronistica della letteratura e la modalità altrettanto anacronistica del suo insegnamento alle abitudini di lettura degli adolescenti appare evidente il ruolo fondamentale che l'educazione letteraria e la didattica della letteratura sono chiamate a svolgere per sostenere, sviluppare e consolidare le abitudini di lettura degli studenti italiani nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, affinché l'interesse per la letteratura si rafforzi e si conservi anche dopo la conclusione del percorso scolastico. Se gli adolescenti rappresentano la quota più alta di lettori all'interno di un contesto generale di modesta propensione alla lettura – stazionario ma in calo rispetto allo scorso decennio, e di coloro che maggiormente ricorrono ai prodotti editoriali digitali, per consentire all'educazione letteraria e alla didattica della letteratura di uscire dallo stato di criticità risulta necessario puntare sulla motivazione degli studenti e identificare delle possibili soluzioni sul piano contenutistico e metodologico che favoriscano la riconquista di un rinnovato ruolo formativo della letteratura nella realtà scolastica attuale. Scrive a tal riguardo Luperini (2013: 16):

Occorrerebbe [...] lavorare a un paradigma didattico nuovo che tenga conto non solo delle acquisizioni del passato ma della mutata composizione della scuola [...], della presenza sempre più larga di studenti stranieri immigrati, della riduzione crescente di interesse per gli aspetti specifici della disciplina, e così via. C'è bisogno, insomma, di un modo nuovo di insegnare la letteratura.

Per procedere alla riflessione sulla motivazione come chiave per superare, per quanto possibile, la situazione di crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura ci riferiamo sinteticamente ai principali modelli di motivazione dell'educazione linguistica degli ultimi decenni, riprendendo e ampliando quanto già affermato in Caon e Spaliviero (2015b). In una prospettiva glottodidattica umanistica, infatti, la centralità della persona-studente è un elemento fondamentale nel rapporto didattico-educativo e l'aspetto motivazionale è basilare per un apprendimento

significativo (Rogers 1969)<sup>59</sup>.

Nel suo ‘modello egodinamico’, Titone (1976) considera la motivazione come l’‘elemento dinamogenetico dell’apprendimento’ che si attiva nei seguenti passaggi: i progetti dell’ego conducono ogni persona ad elaborare una strategia per realizzarli che, una volta messa in pratica, si trasforma in tattica. Se la tattica conferma l’efficacia della strategia, quest’ultima rinforza a sua volta la motivazione dell’ego e si crea, così, un circolo virtuoso in cui i progetti di ciascuna persona mettono in moto e sostengono la fatica di realizzare i propri obiettivi. Il tipo di motivazione privilegiato in questo modello è quello ‘intrinseco’, che si verifica quando lo studente sente autonomamente interesse e piacere per l’apprendimento. In assenza di questa propensione spontanea, la motivazione può essere promossa attraverso la relazione con il docente, i contenuti, i materiali e gli ambienti reali e virtuali (internet), la metodologia (Caon 2010).

Anche nel modello tripolare di Balboni (2013) la componente emotiva appare fondamentale. Secondo lo studioso, gli elementi che condizionano l’agire degli studenti sono tre:

- a. il dovere: è una forma di motivazione esogena tipica dei contesti di insegnamento tradizionali che non conduce all’acquisizione stabile delle informazioni a causa dell’innalzamento del filtro affettivo. Il dovere, tuttavia, può trasformarsi in ‘senso del dovere’ e fare sentire agli studenti il piacere nel sapere di stare facendo il proprio dovere rispetto a un docente che si stima (Caon 2006b);
- b. il bisogno: è una forma di motivazione endogena legata all’emisfero sinistro del cervello, è efficace ma limitata perché dipende dalla percezione consapevole dello studente e rischia di esaurirsi quando quest’ultimo ritiene di aver appagato il proprio bisogno;
- c. il piacere: è la forma di motivazione endogena più potente perché è legata sia all’emisfero destro sia a quello sinistro (quando si traduce nel piacere di aver soddisfatto un bisogno).

Pertanto, è essenziale guidare gli studenti a prendere consapevolezza del loro ‘bisogno di letteratura’ nei termini di condivisione dell’esperienza umana nei suoi nuclei trans-culturali (come l’amore, l’amicizia, la morte ecc.), per trovare delle risposte alle problematiche esistenziali che caratterizzano soprattutto l’adolescenza, e di maturazione del senso critico, per acquisire la capacità di scegliere tra i movimenti letterari, gli autori e le opere. Inoltre, affinché si trasformi in una disposizione naturale, è altrettanto necessario che gli studenti diventino consapevoli del piacere derivante dallo studio della letteratura, legato alla consapevolezza di avere acquisito le

---

<sup>59</sup> Per approfondimenti sul ruolo delle emozioni nella motivazione in glottodidattica rimandiamo, ad esempio, a Caon (2005b, 2006b); Cardona (2010a, 2010b); Balboni (2006, 2013, 2014b). Sulla componente emotiva dell’educazione letteraria citiamo, ad esempio, Abbaticchio (2002) e Sanjuán (2013).

informazioni, alla varietà dei materiali, alla novità delle proposte, alle sfide accessibili e superabili, alla sistematizzazione dei contenuti e alla soddisfazione del proprio senso del dovere.

Nel modello dell'“*input appraisal*” di Schumann (1997), fondato sulla teoria cognitiva delle emozioni di Magda B. Arnold degli anni Sessanta, l'emozione svolge una funzione essenziale nello sviluppo dei processi cognitivi. Secondo lo studioso, il cervello riceve degli stimoli (*input*) e procede ad una loro valutazione (*appraisal*), in seguito alla quale sceglie se accettare o meno gli stimoli e interiorizzare i loro contenuti (*arousal*) a seconda di cinque elementi dell'*input*: la novità; la piacevolezza estetica; l'utilità (legata alla percezione di soddisfare un bisogno); la realizzabilità e la sicurezza psicologica e sociale (connessa all'assenza di mettere a rischio l'autostima e l'immagine di sé di fronte ai compagni e al docente).

Infine, nel modello di Dörnyei (2003) la motivazione non si considera come un elemento statico, esistente a priori nella mente degli studenti, ma come il risultato di procedimenti cognitivi ed emozionali legati a tre fattori: la lingua straniera; gli studenti; l'ambiente di studio. Quest'ultimo elemento comprende l'argomento del corso, nei termini di interesse, rilevanza, attese e soddisfazione; l'insegnante, nei termini di autorevolezza e di relazione significativa; il gruppo.

Dall'analisi sintetica dei quattro modelli emerge come la motivazione allo studio della letteratura può essere prodotta dal piacere, nei molteplici aspetti legati ai contenuti e alle metodologie, e dalla relazione con il docente, che svolge un ruolo motivazionale chiave. Da un lato, è necessario puntare sulla percezione del bisogno di letteratura da parte degli studenti sul piano razionale, ma anche del piacere che possono provare sul piano emozionale, affinché si riduca la possibile contrapposizione tra le letture personali del contesto extrascolastico e le letture obbligatorie del contesto scolastico in cui si rischia di dare maggiore peso alla dimensione cognitiva (Sanjuán 2013). Dall'altro, è fondamentale che si sviluppi un dialogo tra gli insegnanti e gli studenti finalizzato all'incontro di possibili mediazioni tra l'esigenza di rispettare i programmi scolastici dei primi e le preferenze estetiche degli ultimi. Al riguardo, Balboni (2014b: 178) scrive:

La completezza della persona, che si affida alla razionalità dell'emisfero sinistro insieme all'emozionalità di quello destro, richiede un lavoro dell'insegnante anche sulle emozioni intese come sostegno mano a mano che la percezione del bisogno s'attenua, ma anche come generatrici di condizioni neurobiologiche favorevoli alla creazione e poi alla stabilizzazione di sinapsi, quindi all'acquisizione definitiva.

Sulla stessa scia, riferendosi alla dimensione emotiva dell'insegnamento della letteratura, Mendoza (2013: 20) afferma:

[...] la dimensión emocional de la educación literaria constituye un componente inseparable de

los contenidos centrados en la dimensión cognitiva (procesos de recepción y producción de textos) y en el componente cultural y lingüístico, ya que es evidente que no se puede enfocar la educación literaria únicamente en función del placer que produce la experiencia de la lectura sin tener en cuenta la adquisición de unos determinados instrumentos y saberes que posibilitan ese placer.

Alla luce di queste riflessioni, le possibili soluzioni per risolvere lo stato di crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura si collocano sui tre livelli dei:

- a. contenuti della letteratura: con la proposta dell'allargamento del canone letterario per superare la concezione anacronistica della letteratura e approdare ad una sua visione più democratica, dinamica e aggiornata che ribadisca il legame tra i temi letterari e la realtà presente degli studenti;
- b. mezzi di trasmissione della letteratura: con l'uso di strumenti integrativi per aggiornare l'idea tradizionale della letteratura scritta e a stampa al suo più recente statuto audiovisivo e multimediale, legato allo sviluppo delle tecnologie, ai linguaggi visivi e musicali e agli ambienti virtuali attraverso i quali si può trasmettere;
- c. metodi di insegnamento della letteratura: con l'impiego delle metodologie a mediazione sociale che hanno nel gruppo, nella cooperazione e nella relazione di ascolto e mutuo aiuto tra pari un perno fondamentale del lavoro e che possono essere utilizzate soprattutto per la realizzazione della fase di interpretazione (storicizzazione, attualizzazione e valorizzazione) dell'approccio ermeneutico.

### *6.1.1 L'allargamento del canone letterario*

L'allargamento del canone può rappresentare una soluzione alla crisi dell'educazione letteraria legata alla concezione anacronistica della letteratura. Considerati i cambiamenti culturali e ideologici degli ultimi decenni e il carattere sempre più multietnico della realtà scolastica italiana è fondamentale aggiornare la proposta contenutistica dell'educazione letteraria in una prospettiva più universale e interculturale, affinché non rispecchi più solamente la tradizione nazionale o eurocentrica.

Con il concetto di canone letterario si intende “una serie di testi che una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista: il che equivale a dire che li considera dei classici” (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo 2003: 44).

La sua nascita si deve al bisogno di auto-definizione da parte di ogni comunità umana, che



seleziona un determinato insieme di opere all'interno di precise circostanze storiche, sociali e culturali e le trasmette nel tempo al fine di conservare la propria identità in un'ottica rappresentativa e formativa. Il canone letterario, quindi, è strettamente connesso all'autorità che lo definisce e aspira ad essere fisso e immutabile, poiché i testi che lo costituiscono sono elevati a testimonianza dell'immaginario storico-culturale dominante. Alla precedente definizione è quindi possibile aggiungere che il canone letterario equivale a “un complesso di opere (...) la cui eccellenza e importanza sono garantite da un potere forte, da un'autorità indiscussa” (Onofri 2001: 19). Sui molteplici elementi che influenzano la scelta delle opere che costituiscono il canone letterario, Neri (2002: 209) afferma:

l'opera canonizzata ha delle caratteristiche che corrispondono alle necessità di chi ha contribuito a formarla, rispecchiandone l'identità, i valori etici e politici, le finalità educative, l'idea del ruolo della letteratura stessa. Accanto ai criteri estetici, il contesto ha quindi un peso determinante nella selezione dei testi che faranno parte del canone.

Di conseguenza, il canone letterario non è inclusivo, perché nasce da una scelta accurata di testi sulla base della loro maggiore o minore rispondenza ai principi dell'autorità socio-culturale dominante, né eterno in termini di tempo, poiché la contingenza temporale in cui si crea lo rende un prodotto storicamente determinato, nonostante la volontà di rappresentare un repertorio assoluto dei capolavori di una data civiltà letteraria. Emblematico, a tal proposito, è *Il Canone Occidentale* di Bloom (1994, citaz. dalla trad. it. 2017: 7, 42), corrispondente ad una selezione di ventisei autori e basato sull'identificazione delle peculiarità estetiche delle loro opere che li rendono, appunto, canonici, “vale a dire autorevoli nella nostra cultura” e dunque immortali: “il Canone è la vera arte della memoria, l'autentico fondamento del pensiero culturale”. Nel corso del Novecento, infatti, la nozione del canone letterario è al centro di un acceso dibattito con l'accusa di rappresentare un prodotto culturale dell'egemonia maschilista e occidentale. Dato che quello che definisce il canone è ciò che vi è sia incluso sia escluso (Schaeffer 2011), le culture minoritarie (femministe ed extraoccidentali) costituiscono così un proprio anticanone e, allo stesso tempo, chiedono la revisione del canone letterario tradizionale in un'ottica più ampia (Onofri 2001).

Ad oggi, se l'esistenza del canone letterario rimane fuori questione perché è indubbia la necessità del suo apporto per orientarsi nella vasta offerta letteraria e definire i capisaldi letterari da inserire nei programmi scolastici, risulta altrettanto fondamentale riconoscere il suo carattere storico, parziale e relativo, le conseguenze interculturali nei termini di egemonia occidentale che esso impone in una prospettiva etno- ed eurocentrica e l'esigenza di una sua costante ristrutturazione. Al riguardo, Luperini (1999: 37) afferma:

È vero [...] che ogni corpo sociale ha bisogno di istituti che diano una qualche relativa stabilità ai propri saperi e al proprio patrimonio culturale. Ogni comunità non può non chiedersi quale significato abbiano per lei una determinata opera e una determinata tradizione di opere. In essa si svolge un conflitto interpretativo che presuppone pur sempre un margine di accordo, d'intesa e di continuità nel tempo e nello spazio. Il carattere interdialogico della civiltà e la lotta per l'egemonia culturale che in essa si svolge non possono prescindere da un insieme di valori comuni – da affermare o da contrapporre ad altri – che conservano comunque una durata nel tempo. Si tratta di valori che hanno un carattere storico e relativo e dei quali sarebbe sbagliato sia pretendere l'eternità e la fissità sia ignorare l'esistenza.

Contro il perdurare di impostazioni elitiste, il rinnovamento che l'educazione letteraria deve attuare nei confronti del canone letterario corrisponde alla sua apertura verso le forme di espressione letteraria che riflettono le dinamiche sociali e culturali odierne in un'ottica interculturale e andare incontro alle inclinazioni estetiche degli studenti, senza smettere di rapportarsi alle opere tradizionali per le caratteristiche formali e contenutistiche che le nuove introduzioni presentano. Come scrive Armellini (1987: 85-86), infatti, “può darsi (...) che, in certi casi, i consumi culturali extrascolastici dei nostri studenti offrano già per conto loro qualcuno di quei vantaggi cognitivi, etici, psicologici che con tanta fatica cerchiamo di far passare per altri scomodi e tortuosi canali”. Nello specifico, l'allargamento del canone letterario può riguardare:

- a. lo studio o la rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali;
- b. la letteratura straniera di origine europea, occidentale e extraoccidentale;
- c. la letteratura della migrazione;
- d. la paraletteratura;
- e. altre discipline scolastiche.

Queste proposte sono in linea con le indicazioni della normativa italiana vigente, in cui si promuovono i confronti interculturali tra le letterature, lo studio della letteratura più recente e i collegamenti interdisciplinari (par. 2.4) e, allo stesso tempo, mirano a suggerire delle possibili risoluzioni alle questioni ancora aperte identificate da Rigo (2014: 23-24), tra cui:

- a. l'introduzione di testi alternativi al canone letterario tradizionale affinché quest'ultimo diventi “un campo di scelte, non un vincolo”;
- b. la ricerca di un equilibrio tra lo sviluppo storico-cronologico della letteratura italiana e l'organizzazione di percorsi per temi. Infatti, le proposte riguardanti lo studio o la rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali, l'introduzione della letteratura straniera di origine europea, occidentale e extraoccidentale e della letteratura della

- migrazione, lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari sono pensate all'interno di percorsi tematici in alternativa all'esclusiva prospettiva diacronica;
- c. la maggiore attenzione per la letteratura del Novecento e contemporanea con il riferimento alla letteratura della migrazione e alla paraletteratura;
  - d. il perfezionamento del rapporto di reciproco scambio tra la letteratura italiana e straniera (europea, occidentale ed extraoccidentale).

L'obiettivo è quello di conservare le opere canoniche e integrare le proposte sopraindicate per giungere alla definizione di un canone letterario aperto, duttile, temporalmente circoscritto, multiculturale e vicino alle esigenze degli studenti. Così facendo è possibile aggiornare la concezione di letteratura affinché risulti meno limitata, gerarchica e statica del passato e più inclusiva, vitale e *in fieri*, da intendersi come una "formazione discorsiva calata nel materiale della storia, in continua evoluzione, che svolge funzioni congiunturali e non incarna valori assoluti" (Bertoni 2013: 5).

In una prospettiva interculturale, invece di un solo canone letterario, inteso al singolare perché rappresentativo di una produzione letteraria e culturale etno- ed eurocentrica, diventa così possibile pensare all'esistenza di più canoni letterari, concepiti al plurale perché espressione di molteplici lingue e culture. A tal riguardo, Neri (2002: 209) scrive che, se "il canone delle opere da studiare rispecchia il gusto delle varie epoche, ma anche ciò che la società di volta in volta si aspetta dallo studio della letteratura", è chiaro che "più canoni possono convivere nello stesso momento, per cui le varie nazioni avranno un canone nazionale (...) ma saranno anche consapevoli di un canone europeo e magari (...) allargato a qualche opera non occidentale". A sua volta, sulla necessità di ripensare alla relazione tra la letteratura e le identità nazionali alla luce della società attuale, Ceserani (2007: 27-29) afferma:

La letteratura come fondante lo spirito nazionale è un progetto culturale che oggi non ha più ragione di essere in una società multietnica [...]. È sulla complessità che si deve incentrare il progetto educativo che ha come obiettivo lo sviluppo di persone che hanno quotidianamente di fronte a sé il conflitto e che devono imparare a prenderne coscienza e a gestirlo in una società che è diventata rapidamente multietnica. La via è percorribile sulla direttrice di un futuro da costruire con nuovi canoni letterari.

Infine, a proposito dei criteri di selezione delle opere da inserire nel rinnovato canone letterario, Ballester e Ibarra (2009a: 32) sottolineano la necessità di un suo carattere inclusivo e considerano: "el corpus de textos debe ser, en todos los sentidos (interdisciplinarios e interculturales), cuanto más amplio mejor. Nos referimos a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como

de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno”.

A continuazione esaminiamo sinteticamente l’apertura del canone nei confronti delle proposte sopraelencate, rimandando alla bibliografia di riferimento per ulteriori approfondimenti<sup>60</sup>.

#### 6.1.1.1 Lo studio o la rilettura interculturale delle opere canoniche

Per quanto attiene allo studio o alla rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali, è possibile creare dei percorsi tematici a partire dai testi letterari dei programmi scolastici centrati, ad esempio, sul viaggio, sullo straniero, ma anche sulla ‘semplice’ osservazione della realtà in cui emergano visioni etnocentriche, stereotipi e pregiudizi (si pensi, ad esempio, a *Palomar* di Calvino, 1983). In questo modo, è possibile collocare la letteratura nazionale e straniera (inglese, spagnola, tedesca e francese) in una dimensione globale, evidenziare le contaminazioni tra le diverse letterature e osservare se stessi e le proprie tradizioni da punti di vista differenti, facendo esperienza di decentramento. Come scrive Camilotti (2009: 219), infatti, “ogni letteratura, come ogni cultura, è frutto di scambi osmotici, origina dal confronto e si nutre di esso: è ideologico pensarle alla stregua di monoliti, o di sfere non comunicanti”.

A proposito del tema interculturale del viaggio, Nucera (2002) considera la letteratura di viaggio come un genere letterario autonomo, sovrapposto ad altri generi (dalla letteratura scientifica su viaggi reali alla letteratura di fantasia su viaggi metaforici), interdisciplinare (per i contatti con l’etnografia, la geografia, l’antropologia ecc.) e soprattutto internazionale, perché rappresenta sguardi simultanei sulle identità nazionali e sulle culture straniere. Pertanto, lo studio o la rilettura delle opere canoniche centrate sul viaggio (come, ad esempio, *Robinson Crusoe* di Defoe, 1719) può favorire lo sviluppo di riflessioni comparate e interculturali sulle tematiche della partenza, dello spostamento, del ritorno e dell’incontro con l’‘altro’ al fine di identificare e decostruire le possibili visioni etnocentriche, pregiudiziali e stereotipate.

La letteratura di viaggio è strettamente relazionata al tema interculturale dello straniero, presente nella letteratura di tutti i tempi come figura mitica (in un’accezione positiva) o stereotipo culturale (in un’accezione negativa) a partire dalla comune esigenza delle diverse popolazioni di definire la

---

<sup>60</sup> Per approfondimenti sui temi interculturali del viaggio e dello straniero, a titolo esemplificativo, citiamo Farnetti (1994); Grossi e Rossi (1997); Ceserani (1998); De Pascale (2001); Ibarra e Ballester (2011); Santerini (2013). Per approfondimenti sulla letteratura della migrazione rimandiamo, per esempio, a King, Connel e White (1995); Gnisci (1998, 2003, 2006, 2007b); Taddeo (2006); Camilotti e Zangrando (2010); Combierati (2010); Quaquarelli (2010); Gnisci, Sinopoli e Moll (2010); Pezzarossa e Rossini (2011); Moll (2015). Per approfondimenti sulla paraletteratura indichiamo, ad esempio, Petronio (1979); Couégnas (1997); Rondini (2002); Barbieri (2009); Ricci (2013). Per approfondimenti sul rapporto tra letteratura e arti visive rimandiamo, ad esempio, a Ciccuto (1990); Cometa (2004, 2012); Albertazzi e Amigoni (2008); Ceserani (2011); Fusillo (2012); Cometa e Coglitore (2016); Albertazzi (2017). Sull’interdisciplinarietà della letteratura si veda Ceserani (2010).

propria identità. Al riguardo, Ceserani (1998) considera le possibili funzioni dello straniero e dello straniamento in un insieme di autori occidentali tra cui Boccaccio (la straniera misteriosa in una novella del *Decameron*, 1349-1351); Hoffmann (lo straniero perturbante nel racconto *L'ospite sinistro*, 1819-1821); Baudelaire (l'alienazione nella poesia *Il cigno*, 1857-1861); Crane, Warren e Waller (l'intrusione dello straniero nello spazio protetto della famiglia o della comunità rispettivamente nei racconti *L'albergo azzurro*, 1989, *L'inverno delle more*, 1945-1946, e nel romanzo *I ponti di Madison County*, 1992).

#### 6.1.1.2 La letteratura di origine europea, occidentale ed extraoccidentale

Lo studio o la rilettura dei testi canonici nazionali con un'attenzione ai temi interculturali facilita, a sua volta, la creazione di collegamenti tra la letteratura italiana e straniera (inglese, spagnola, tedesca e francese) e le opere straniere di origine europea (portoghese, nordeuropea, esteuropica ecc.), occidentale (nordamericana e sudamericana) e extraoccidentale (asiatica e africana), espressioni di lingue e culture 'altre', con l'obiettivo di superare il rischio di visioni etno- ed eurocentriche e di fossilizzazione di stereotipi e pregiudizi.

Come già specificato (par. 2.4), nella normativa italiana vigente per l'insegnamento della letteratura straniera non si indica un canone prestabilito, ma si richiede ai docenti di orientarsi sugli autori più rappresentativi, e per l'insegnamento della letteratura italiana si delinea un canone molto denso e dettagliato per i licei e più generale per gli istituti professionali e tecnici, limitato agli autori e alle opere fondamentali. Per tutte le letterature e in tutte le tipologie di scuole, comunque, si incentivano i confronti interculturali con le opere della letteratura straniera senza fornire precise indicazioni sugli autori, tranne che per il programma di letteratura italiana dei licei in cui, però, se ne menziona solo uno (Baudelaire). Tra le criticità del canone letterario nella normativa vigente, Rigo (2014: 24) rileva infatti che “resta poco definito il rapporto di un canone italiano con quello europeo, e la questione si prospetta problematica per l'estensione del panorama degli autori che ne deriva”.

Pertanto, per rispettare le indicazioni ministeriali e risolvere le criticità presenti, è consigliabile integrare ai programmi di letteratura italiana, inglese, spagnola, tedesca e francese le opere straniere di origine europea, occidentale ed extraoccidentale per estendere le conoscenze degli studenti su nuovi eventi storico-culturali e contesti geo-politici, scoprire le eredità occidentali ed extraoccidentali della cultura europea e considerare viceversa il canone nazionale da una prospettiva internazionale per identificare gli autori che hanno maggiormente collaborato alla costruzione delle culture 'altre' (Grossi e Rossi 1997). L'aspirazione a raggiungere “una letteratura senza frontiere”,

scrive Luperini (2013: 31), non implica la “rinuncia a una identità culturale, ma [il] suo allargamento”: “si tratta (...) sia di avere una identità nazionale ed europea forte, sia di nutrirla dialogicamente con contributi provenienti da altri mondi e da altre culture”<sup>61</sup>.

A questo proposito, Grillo (1998) propone degli esercizi di decentramento narrativo per studiare la cultura occidentale dal punto di vista dell’‘altro’ e acquisire una maggiore consapevolezza della propria identità culturale attraverso una selezione di opere riguardanti la percezione dell’Occidentale da parte, ad esempio, del mondo arabo, degli indiani d’America e degli aborigeni australiani; la visione dell’Europa da parte degli immigrati; la considerazione degli emigrati italiani nel mondo. A sua volta, Santarone (2005, 2013) indaga la dimensione interculturale di alcuni testi letterari e crea dei percorsi di mediazione letteraria tra le opere italiane, occidentali ed extraoccidentali per evidenziare gli incroci delle diverse tradizioni culturali (ad esempio, tra Dante e l’Islam), mostrare le rappresentazioni dell’‘altro’ di origine non occidentale (negli scritti di Moravia e Fortini sulla Cina o di Moravia e Pasolini sull’India), approfondire la conoscenza della propria cultura grazie all’incontro con tradizioni diverse (come lo studio del sistema educativo cinese realizzato da Gardner), percepire l’attualità di alcune tematiche grazie al confronto tra gli autori di diverse epoche e nazionalità (ad esempio, l’evoluzione della rappresentazione del ‘selvaggio’ da *Robinson Crusoe* di Defoe, 1719, ai suoi rifacimenti *Venerdì o il limbo del Pacifico* di Tournier, 1967, e *Foe* di Coetzee, 1986).

Di conseguenza, l’allargamento del canone letterario alle opere canoniche con un focus sui temi interculturali (par. 6.1.1.1) e ai testi letterari di origine europea, occidentale ed extraoccidentale non presenti nei programmi scolastici (par. 6.1.1.2) può consentire di identificare gli elementi di continuità e di discontinuità tra le diverse culture in una prospettiva sia diacronica sia sincronica. Il punto di arrivo al quale si può giungere è unitario, anche se composto da due aspetti in apparente contraddizione. Da un lato, è possibile proporre una visione antropologica universale basata sulla comunanza dei bisogni fondamentali da parte di tutti gli esseri umani, volta a cogliere le relazioni che mettono in contatto le culture. Dall’altro, contro il rischio di uniformità socio-culturale, gli *Universalia* non devono escludere le specificità di ogni singola persona, che, al di là della sua appartenenza ad una determinata cultura, si qualifica innanzitutto per essere un individuo unico e irripetibile. A tal proposito Tassinari (2002: 26) scrive:

[...] un’adeguata considerazione dei termini [...] diversità e uguaglianza [...] porti ad escludere una loro radicale contrapposizione e a riconoscere che ambedue possono essere tenuti compresenti e possono vicendevolmente integrarsi, in quanto fra le culture esistono aspetti nei

---

<sup>61</sup> Ad esempio, tra gli autori stranieri da integrare al programma di letteratura italiana, Luperini (2013) indica Chaucer, Rabelais, Shakespeare, Cervantes, Racine, Goethe, Stendhal, Baudelaire, Dostoevskij, Tolstoj, Kafka, Eliot, Woolf, Dickinson, Márquez.

quali assume rilievo il primo termine e aspetti nei quali assumono rilievo quelle affinità che rivelano un fondamento comune.

In totale accordo, sulla coesistenza dei caratteri di universalità e di particolarità all'interno di ogni cultura e ancor prima di ogni essere umano, sulla scia di Augé (2000: 77), Santerini (2013: 72-73) riporta che “le culture non parlano, sono gli uomini che le parlano praticandole (...) ma nessuno di loro ne esprime la totalità” e infine considera:

Esistono, invece, le persone con il loro bagaglio di lingua, storia, fede, abitudini, ognuna con il suo mondo multiculturale dentro. Credere nel dialogo e nell'educazione interculturale significa coinvolgersi nelle storie individuali e venire a contatto con una diversità e una relatività da non ignorare, ma che non può essere irrigidita e fissata in modo astorico e astratto.

Come indicato in Caon e Spaliviero (2015a), per educare alla letteratura in prospettiva interculturale è possibile approcciarsi alle tipologie di opere canoniche (par. 6.1.1.1) e alle opere di origine europea, occidentale ed extraoccidentale (par. 6.1.1.2) mediante due fasi consequenziali:

- a. dal testo letterario alle abilità relazionali: si seleziona un'opera canonica o di origine europea, occidentale o extraoccidentale che presenta uno o più temi interculturali (viaggio, straniero, etnocentrismo, stereotipi, pregiudizi ecc.) e si chiede agli studenti di individuarli, proponendo delle attività mirate su di essi;
- b. dalle abilità relazionali al testo letterario: dopo aver guidato gli studenti al riconoscimento dei temi interculturali presenti nei testi letterari, si chiede loro di produrre un testo che sviluppi le stesse tematiche a partire dalle opere studiate. Per esempio, se il testo di riferimento è narrato dal punto di vista di un unico personaggio, si può proporre agli studenti di narrare gli stessi avvenimenti dal punto di vista di uno o più personaggi diversi, spostando la focalizzazione interna da fissa a multipla. Se la focalizzazione dell'opera è esterna si può domandare agli studenti di farla diventare interna, cercando di immaginare i pensieri di uno o più personaggi. Viceversa, se la narrazione è interna, si possono invitare gli studenti a riscrivere lo stesso brano con una focalizzazione esterna, quindi il più possibile neutra e oggettiva. Infine, si può chiedere agli studenti di riproporre le vicende dell'opera ambientandole in un'altra epoca o in un altro Paese e di immaginare le possibili analogie e differenze rispetto alla versione originale. Grazie a queste attività, gli studenti possono rafforzare la comprensione dei temi interculturali e allenarsi ad esercitare le abilità relazionali di saper osservare (decentramento e straniamento), saper relativizzare e saper comunicare emotivamente (empatia).

Nello stesso volume, inoltre, sono presenti due esempi di attività sull'uso dei testi letterari in prospettiva interculturale strutturati nelle due sopraccitate fasi e riferiti ad alcuni estratti di *La vecchia signora in kimono viola* di Calvino (1984) per la letteratura italiana (L1, L2, LS) e di *To Kill a Mockingbird* di Lee (1960) per la letteratura occidentale (nordamericana).

### 6.1.1.3 La letteratura della migrazione

Con la proposta di apertura del canone letterario alla letteratura della migrazione, la prospettiva cambia rispetto sia allo studio o rilettura delle opere canoniche (prospettiva interna) sia all'introduzione dei testi letterari europei, occidentali ed extraoccidentali (prospettiva esterna). La letteratura della migrazione corrisponde alle opere prodotte da scrittori migranti che abbandonano la propria lingua materna e adottano quella del Paese ospitante, acquisendo così una prospettiva 'doppia' (Benvenuti 2012; Trifirò 2013). Per questa ragione, per indicare il luogo in cui si colloca la letteratura della migrazione è possibile utilizzare l'espressione '*in-between spaces*' (Bhabha 1994: 2), che sottolinea la continua sospensione e mediazione tra le diverse lingue, culture e identità.

In alcuni Paesi da tempo meta di immigrazione, come l'Inghilterra, la Francia e la Germania, la letteratura della migrazione vanta una tradizione di decenni e ad oggi è rappresentata da scrittori giunti alla terza generazione, affiancandosi così alla tradizione della letteratura postcoloniale (Moll 2002; Neri 2002). In Italia, invece, la letteratura della migrazione costituisce un fenomeno letterario più recente e si afferma solo a partire dagli anni Novanta (Santarone 2005). I primi esempi di questa produzione letteraria sono generalmente scritti a quattro mani da autori migranti di prima generazione assieme ad autori-giornalisti autoctoni, mirano ad informare sulle realtà di provenienza degli scrittori migranti e appartengono ad una narrativa di tipo autobiografico, legata alla cronaca e alla testimonianza, centrata sui temi del viaggio, della clandestinità, delle difficoltà di adattamento, dello spaesamento, della mancanza della famiglia ecc. Successivamente, le opere sono sempre più prodotte da scrittori di seconda generazione senza la necessità di mediazioni, sono scritte in una "lingua meticcias" e creativa (Rega 2017: 2), appartengono a diversi generi letterari (*reportage*, romanzi noir, gialli, *fantasy*, poesie ecc.), sono finalizzate a mostrare possibili forme di coesistenza tra due o più culture all'interno della stessa realtà nazionale senza necessari riferimenti al vissuto personale (Benvenuti 2012)<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Tra i principali rappresentanti della letteratura straniera della migrazione ricordiamo, ad esempio, Salman Rushdie e Hanif Kureishi in Inghilterra; Tahar Ben Jelloun, Calixthe Beyala, Alain Mabanckou in Francia; Franco Biondi, Emine Sevgi Özdamar e Feridun Zaimoglu in Germania. In Italia, la rilevanza del fenomeno della letteratura della migrazione è testimoniata dalla Banca Dati *BASILIA & LIMM* in cui sono catalogati più di 500 scrittori migranti in lingua italiana di



Pertanto, oltre a contribuire al rinnovamento della lingua letteraria, dei generi e degli argomenti delle letterature nazionali, la letteratura della migrazione consente di introdurre delle riflessioni interculturali trasversali ai diversi Paesi, collocandosi in una prospettiva globale e trasformandosi, così, in una letteratura mondiale (Gnisci, Sinopoli e Moll 2010). Infatti, dalla narrazione di esperienze autobiografiche, che permettono ai Paesi ospitanti di conoscere culture ‘altre’ e distanti attraverso le testimonianze dei loro rappresentanti, la letteratura della migrazione passa a trattare tematiche universali, come l’inclusione sociale, i pregiudizi e la paura dell’‘altro’, che forniscono alle società occidentali la possibilità di osservare se stesse da nuove prospettive critiche e duplici, perché composte da “voci e (...) sguardi che provengono da una prospettiva culturalmente esterna ma materialmente interna” (Moll 2002: 205). A sostegno del ruolo di strumento di educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale svolto dalla letteratura della migrazione, Camilotti (2009) evidenzia l’opportunità di sperimentare il decentramento del punto di vista, la demistificazione della prospettiva etno- ed eurocentrica e il rispecchiamento dell’‘uomo’ occidentale.

Sulla base di queste potenzialità, appare necessario integrare la letteratura della migrazione al canone letterario per i numerosi spunti che può offrire all’insegnamento della letteratura italiana e straniera e la possibilità di sviluppare riflessioni comparate, sul piano linguistico e letterario, interculturali e attuali. Come afferma Molinarolo (2016: 168), “gli autori migranti, se da una parte si appropriano del canone occidentale, dall’altra lo ripensano e decostruiscono, ponendone in discussione i criteri estetici e ideologici”.

---

diverse provenienze geografiche (Nord Africa, Albania, Europa dell’Est, America Latina e Asia) e autori di quasi 2000 testi letterari prodotti dagli anni Novanta (<http://basili-limm.el-ghibli.it/> [data ultima consultazione: 26-07-2019]). Tra questi, i primi esempi di letteratura italiana della migrazione sono Salah Methnani e Mario Fortunato (*Immigrato* 1990, Roma, Theoria); Pap Kouma e Oreste Pivetta (*Io venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano* 1990, Milano, Garzanti); Mohamed Bouchane, Carla De Girolamo e Daniele Miccione (*Chiamatemi Alì* 1990, Milano, Leonardo); Saidou Moussa Ba e Alessandro Micheletti (*La promessa di Hamadi* 1991). Tra gli altri autori, a titolo esemplificativo, indichiamo Gëzim Hajdari, Yousef Wakkas, Younis Tawfik, Ornella Vorpsi, Amara Lakous, Kossi Komla-Ebri, Igiaba Scego, Laila Wadia.

#### 6.1.1.4 La paraletteratura

A proposito dell'allargamento del canone letterario alla paraletteratura, negli ultimi decenni si sono succedute numerose ricerche riguardanti le preferenze e le abitudini di lettura degli adolescenti con l'obiettivo di definire il loro canone personale e indagare le relazioni di quest'ultimo con il canone letterario tradizionale (ad esempio, Solimine 2004, 2010; Chiodi 2014; Viale 2014; Vennarucci 2016 in ambito italiano; Clark e Foster 2005; Hopper 2005; Creel 2007 in ambito inglese; Díaz-Plaja 2002; Colomer e Manresa 2008; Colomer 2009; Sanjuán 2013 in ambito spagnolo; Perier 2007; Détrez e Renard 2008; Lequien 2019 in ambito francese; Arizpe e Cliff-Hodges 2018 in una prospettiva internazionale). Grazie a questi studi, è possibile affermare che il canone letterario personale degli adolescenti è costituito principalmente da fumetti, romanzi grafici (*graphic novel*), *fantasy*, rosa, horror, gialli, articoli di giornali e riviste, con una preferenza per i testi che trattano le tematiche dell'universo adolescenziale. In particolare, Colomer e Manresa (2008) identificano i motivi di queste preferenze con la possibilità di socializzare l'esperienza della lettura, la percezione (apparente) di una minore competenza di lettura necessaria e la maggiore vicinanza delle tematiche letterarie alla propria quotidianità.

Inizialmente, questa tipologia di testi si indica con diverse etichette, come testi 'di larga circolazione' (per il pubblico interclassista a cui si rivolgono), letteratura di consumo (per i fini di curiosità e non di studio per cui si leggono) e letteratura di massa (legata ai movimenti di classe della società industrializzata), che sottolineano la contrapposizione tra la letteratura ufficiale e istituzionalizzata e questi prodotti considerati marginali dalla critica letteraria (Ricci 2013). Successivamente, le stesse opere si classificano con la dicitura (apparentemente) più neutrale di 'paraletteratura' (in realtà, il prefisso para- è polisemantico: significa sia 'quasi, simile a', sia 'marginale, inferiore qualitativamente'), poiché aumenta l'interesse dei sociologi della letteratura e degli storici della lingua rispetto all'impatto sociale, alla funzione di veicolo della lingua e della cultura italiane e al fatto che: "nell'età contemporanea, governata da nuovi sistemi di comunicazione e segnata dal più rapido accesso alle informazioni, il distacco dei lettori dai mezzi tradizionali di lettura sembra intaccare in misura ridotta la produzione di intrattenimento leggero" (Ricci 2013: 10).

Al riguardo, Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003: 45-71) scrivono che "la nostra epoca postmoderna ha visto un incrinarsi consistente di tutte le forme di gerarchia, in particolare della separazione fra letteratura alta e letteratura bassa", che determina la contaminazione tra i generi e la fine di precise contrapposizioni, tale per cui "la dicotomia netta fra letteratura e paraletteratura (...) [è] sempre più aperta e problematica". La paraletteratura, quindi, si può identificare con "il

moderno best-seller della società industriale avanzata, che tende a una rinnovata unificazione dei lettori intorno a prodotti largamente accessibili, caratterizzati però da un livello dignitoso di scrittura e da una professionalità spesso tutt'altro che banale" (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo 2003: 69). Già alla fine degli anni Settanta, a sostegno della letteratura di massa, Petronio (1979: LXXXIV-LXXXVI) afferma:

La letteratura di massa sta a indicare una letteratura che in tutti i suoi aspetti, di contenuto e di linguaggio, traduce le strutture mentali di quella forma particolare di organizzazione sociale nella quale viviamo e che diciamo "di massa". È quindi una definizione o denotazione, non una connotazione, e non comporta alcun giudizio di valore: si potrebbe dire solo, come della propria arte dicevano i romantici, che essa è "la letteratura dei moderni", e che in quanto tale, già solo in quanto tale, è più idonea a tradurre in modi d'arte gli aspetti e la mentalità della vita di oggi [...]. E significa ancora che morta, sorpassata, "letteratura degli antichi" per dirla ancora coi romantici, è oggi la letteratura "borghese". Che è stata grande fin tanto che rifletteva una società borghese viva e vitale, o esprimeva la coscienza della crisi dell'uomo borghese. Ma oggi essa non può che rivariare i grandi temi – grandi una volta! – della crisi borghese, gioco di intellettuali, che, estranei alla società di massa in cui vivono, puntano tutte le carte [...] sulla lingua e lo stile [...].

Ad oggi, quindi, la paraletteratura può essere definita come:

[...] un contenitore ampio e vago, in cui confluiscono svariati generi, dall'antica stampa popolare smerciata in fogli sfusi dai venditori ambulanti fino al romanzo di facile lettura diffuso nelle edicole e nei supermercati; dal rosa al giallo, dalla letteratura per l'infanzia al fumetto, dal *feuilleton* al fotoromanzo. [...] Vi rientrano anche tutte quelle forme di adattamento verso il basso di modelli letterari più prestigiosi, compiuti mediante interventi di riduzione e di semplificazione [...]; nonché alcune forme di scrittura distanti dalla letteratura *stricto sensu* per le specifiche tecniche espressive adottate, in particolare la contaminazione [...] con l'immagine (Ricci 2013: 13-14).

L'integrazione dei prodotti letterari corrispondenti alle preferenze estetiche degli adolescenti al canone letterario è dunque mirata ad aumentare la motivazione allo studio della letteratura, alla creazione di 'ponti' tra le letture personali degli studenti e le letture scolastiche del programma e alla riduzione dello scarto tra il dovere scolastico e il piacere extrascolastico. Infatti, riferendosi alle problematicità della normativa italiana vigente (par. 2.4), Cinquegrani (2014: 25) considera che "l'incapacità (...) di sviluppare dei programmi che giungano fino al presente, fino a un'epoca, cioè, vicina a quella che i ragazzi vivono e sentono" può rappresentare "una delle ragioni che impedisce di maturare il piacere della lettura", in quanto "la distanza che si crea tra ciò che si legge a scuola e ciò che si trova in libreria (...) rende gli studenti incapaci di (...) scegliere letture che interessino e appassionino, portando a un progressiva disaffezione nei confronti della lettura". Sulla conseguente necessità del riavvicinamento tra le dimensioni scolastica ed extrascolastica, già alla fine degli anni Ottanta Armellini (1987: 111-112) afferma che "così ritoccato (...) il canone si presenta come uno

strumento necessario per il confronto tra il gusto “legittimo”, rappresentato dal patrimonio letterario, e quello “illegittimo” delle masse giovanili, assuefatte ai valori e ai modelli introdotti dalla produzione di massa”. Infine, a livello normativo, l’apertura del canone letterario alla paraletteratura può contribuire ad affrontare le problematiche indicate da Rigo (2014: 23-24) riguardanti “la necessità di una maggiore attenzione al canone del Novecento” (ribadita anche da Luperini 2013; Cinquegrani 2014; Meili 2014) ed il fatto che “non è ancora risolta, o meglio sembra essere ignorata dalle istituzioni, la distinzione tra letteratura alta e letteratura di consumo”.

Sottolineiamo, in ogni caso, che l’introduzione delle opere della paraletteratura non implica né un uguale potere decisionale tra il docente e gli studenti né la sostituzione delle opere di consumo a quelle canoniche. La mediazione tra i saperi canonici tradizionali e le preferenze estetiche degli studenti deve avvenire nei termini di un dialogo educativo basato sul confronto tra la cultura moderna dei docenti e la cultura postmoderna degli studenti (Ceserani 1999) e deve avere come principale finalità lo studio dei testi del programma scolastico. Spiega a tal riguardo Luperini (2013: 141):

Per invogliare alla lettura e alla letteratura può servire qualsiasi testo [...]. Non bisogna dimenticare però che la funzione degli insegnanti non è di restare al livello degli studenti, ma di portare questi ultimi alla comprensione dei testi più complessi e “difficili”. Se Brizzi può essere utilizzato per leggere *Il giovane Holden* di Salinger o *Giovani* di Tozzi, ben venga. Può servire a rendere accessibile e familiare il letterario scritto, a far capire che anche un giovane (Brizzi ha scritto il suo libro subito dopo la maturità) può ricorrere allo strumento letterario e che nella letteratura è possibile trovare dunque le stesse esperienze della vita di ogni giorno, e magari anche a far riflettere sul tipo di linguaggio e di sintassi in uso fra i giovani dei licei delle grandi città. Ma – questo deve essere chiaro – non potrà mai sostituire Montale o Calvino.

La paraletteratura, quindi, si può pensare come “un terreno comune, una sorta di zona franca che consenta di impostare un dialogo capace di coinvolgere tanto la classe quanto l’insegnante” (Armellini 2008: 44). Sia che si presentino le opere di consumo all’inizio della lezione, per motivare gli studenti allo studio dei testi canonici a partire dalle connessioni esistenti con le letture preferite, sia che si propongano alla fine della lezione, per ribadire l’attualità delle tematiche letterarie e mostrare la loro evoluzione in una prospettiva diacronica, se opportunamente guidati dal docente, lo studio della paraletteratura permette agli studenti di allenare le abilità ricettive e produttive, con il vantaggio della motivazione grazie alla percezione di una (apparente) minore difficoltà linguistica e alla vicinanza tematica, e di utilizzare le stesse abilità per lo studio successivo dei testi letterari canonici. “Non occorre”, scrive Armellini (2008: 46), “che l’insegnante sia un esperto di “cultura giovanile”, anzi è meglio che non ne sappia nulla (...). Non si tratta infatti di “smontare” il testo secondo criteri specialistici (...) ma di *esplicitare le competenze* che (...) [gli studenti] non possono non avere, grazie alla loro fruizione abituale di quel prodotto”. Mediante il

processo metacognitivo che conduce gli studenti a prendere coscienza delle abilità sviluppate durante la fruizione dei testi preferiti, ad esempio riflettendo sui passaggi più significativi e sull'effetto di determinati meccanismi narrativi, possono scoprire di possedere la capacità di dibattere sulle esperienze estetiche e trasferire queste competenze alla lettura delle opere canoniche.

#### 6.1.1.5 L'interdisciplinarietà

Per quanto riguarda l'allargamento del canone letterario ad altre materie scolastiche, posto il carattere interdisciplinare dell'educazione letteraria (Pantini 2002; Armellini 2008; Luperini 2013; Rizzarelli 2014) è possibile integrare le discipline estetiche non letterarie (storia, filosofia, storia dell'arte, musica ecc.) all'insegnamento della letteratura italiana e straniera. Se la letteratura è “di per sé una disciplina aperta”, allora anche il suo insegnamento deve avere “uno statuto aperto”: “la letteratura è una porta di ingresso in altri mondi. Il suo studio comporta sempre, di necessità, il ricorso a discipline diverse” (Luperini 2013: 60, 63). Inoltre, come già visto (par. 2.4), l'introduzione di collegamenti interdisciplinari è richiesta anche dalla normativa italiana vigente.

In particolare, sul rapporto tra la letteratura e le arti visive e musicali, Pantini (2002) considera che queste ultime possono costituire l'oggetto dei testi letterari sia quando sono realmente esistenti (ad esempio, *Après midi d'un Faune* di Mallarmé si ispira al quadro *Pan et Syrinx* di Boucher, che a sua volta ispira *Prélude à l'après midi d'un Faune* di Debussy) sia quando sono di fantasia (ad esempio, nella *Recherche* Proust descrive i brani di Vinteuil, un musicista di fantasia), arrivando anche a costituire l'ossatura stessa dei testi (ad esempio, *À rebours* di Huysmans è ricco di descrizioni di opere d'arte e la stessa prosa è ‘plastica’ perché molto dettagliata). A sua volta, la letteratura può ispirare le arti visive (tra le opere artistiche in cui si raffigurano i testi letterari ricordiamo *San Gerolamo* di Antonello da Messina), la musica e il cinema (trattati nel paragrafo successivo).

In generale, l'approccio interdisciplinare per la didattica della letteratura può avere due definizioni diverse a seconda delle finalità per le quali lo si utilizza (Luperini 2013). Da un lato, corrisponde a “uno studio volto a identificare le connessioni logico-strutturali fra le diverse discipline al fine di dare una spiegazione unitaria di un determinato fenomeno” (Luperini 2013: 62), ad esempio quando si desiderano presentare in modo esauriente un evento storico, un movimento letterario o le molteplici manifestazioni di una tematica. Dall'altro, si intende come “il lavoro svolto per risolvere i problemi tipici di una disciplina con i mezzi appropriati appartenenti ad un'altra disciplina” (Luperini 2013: 62), ad esempio quando si ricorre alla psicoanalisi per interpretare i significati passati di un'opera.

In ognuno dei casi descritti, le conseguenze vantaggiose dello studio interdisciplinare della letteratura possono riguardare il miglioramento nell'acquisizione dei contenuti letterari: “un uso rigoroso della interdisciplinarietà (...) è l'impiego di discipline diverse al fine di capire meglio o di spiegare meglio un testo letterario o un fenomeno letterario” (Luperini 2013: 23) e la maturazione critica degli studenti nei termini di flessibilità nello stabilire dei collegamenti tra i diversi campi del sapere: “l'interdisciplinarietà non si basa tanto su una presunta unitarietà dei diversi oggetti di studio, quanto sull'unità del soggetto conoscente: (...) la scoperta (...) della capacità di istituire connessioni (...) tra diversi tipi di esperienze estetiche è una risorsa importante per dare senso al proprio rapporto col mondo” (Armellini 2008: 32).

### 6.1.2 *Gli strumenti integrativi*

L'uso di strumenti integrativi (come film o spezzoni di film, canzoni, pubblicità e tecnologie) può essere un'ulteriore soluzione per uscire dalla situazione di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura, oltre a contribuire al rispetto e al contemporaneo rinnovamento delle indicazioni ministeriali sull'insegnamento della letteratura, in particolare italiana. Nelle *Indicazioni nazionali* dei licei, infatti, se per l'insegnamento della letteratura straniera si rimanda all'uso di film e video, di prodotti musicali e delle tecnologie, per l'insegnamento della letteratura italiana non si fa esplicito riferimento all'uso dei mezzi di trasmissione alternativi al testo scritto e a stampa e nel primo biennio si nominano la videoscrittura e la comunicazione multimediale esclusivamente per lo studio delle differenze d'uso della lingua italiana orale, scritta e trasmessa. A questo proposito, Sichera (2014: 15) evidenzia il mancato ripensamento dei contenuti della letteratura italiana nella normativa vigente alla luce della realtà sempre più interattiva e multimediale in cui vivono gli studenti:

[...] nel tempo della rivoluzione digitale e di un distanziamento siderale rispetto al nostro passato (distanziamento che comporta per i nostri allievi il senso di una crescente estraneità rispetto alle pratiche e ai modelli che hanno informato le generazioni appena precedenti), sarebbe stato indispensabile ridiscutere e ricollocare il sapere letterario nell'oggi, in vista di una nuova, diversa motivazione di allievi nativi ormai in un'era culturale e in una tipologia di trasmissione del sapere radicalmente diversa rispetto a quella che ha dato vita a quasi tutti i temi e i testi della nostra storia letteraria.

A partire da queste constatazioni e di fronte alla delineata situazione di crisi, l'educazione letteraria e la didattica della letteratura non possono non considerare i nuovi linguaggi di espressione letteraria che non rientrano nel canone tradizionale. Considerato lo sviluppo dei mezzi di

trasmissione letterari avvenuto negli ultimi decenni, è infatti possibile affermare che “tra le peculiarità dello scenario contemporaneo c’è (...) [una] esplosione centrifuga dello spazio letterario” che conduce Bertoni (2018: 19, 32) a concludere che “nessuna priorità o primogenitura culturale [della letteratura scritta e a stampa] è ancora sostenibile”. In totale accordo, Schaeffer (2011, citaz. dalla trad. it. 2014: 11-12) scrive che “le pratiche letterarie hanno senza dubbio subito la spietata concorrenza, a partire dagli inizi del XX secolo, di altri supporti e di altre forme artistiche” ma, allo stesso tempo, ritiene che questo “non significa che la narrazione letteraria abbia diminuito la propria importanza”, poiché “se la lettura e la scrittura non occupano più la *stessa* posizione nella vita culturale da alcune generazioni, non vuol dire che ne occupino una *minore*”. Sulla stessa scia, Ballester e Ibarra (2013: 11-12) sostengono: “no se trata (...) de reflexionar en torno a cómo perpetuar la lectura tradicional como tampoco de alabar su muerte (...) sino de admitir la diversificación de usos y soportes como base para la coexistencia” e concludono: “el objetivo (...) de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y (...) complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector (...), debe comprender los diferentes soportes de lectura más allá del libro en papel, sin por supuesto, relegarlo al olvido”.

Riteniamo dunque necessario:

- a. sul piano contenutistico: affiancare l’idea tradizionale della letteratura, scritta e stampata, alla considerazione del suo più recente statuto multimediale, legato allo sviluppo delle tecnologie con l’ampliamento del corpus dei linguaggi della letteratura (tra cui quelli visivi e musicali);
- b. sul piano metodologico: integrare alle modalità di lavoro sul testo scritto le attività sui film o spezzoni di film, canzoni, pubblicità e sugli ambienti virtuali attraverso i quali la letteratura si può trasmettere (Balboni 2006).

L’uso didattico di film o spezzoni di film, canzoni e pubblicità in quanto ‘materiali autentici’, ovvero strumenti pensati per madrelingua nativi e non a fini didattici (Wilkins 1976)<sup>63</sup>, può presentare dei vantaggi a livello motivazionale, linguistico, (inter)culturale e letterario (Spaliviero 2017). Riguardo a quest’ultimo aspetto, l’integrazione degli strumenti sopraelencati alla lezione di letteratura può favorire lo sviluppo della motivazione intrinseca allo studio della letteratura perché consente agli studenti di riflettere sugli echi letterari che essi presentano a livello semantico (in

---

<sup>63</sup> In base a questa definizione, anche i testi letterari sono testi ‘autentici’, perché in origine non sono scritti in prospettiva didattica. In questa tesi, comunque, consideriamo i testi letterari ‘tradizionali’, appartenenti al canone letterario, scritti e a stampa, all’interno dei programmi scolastici, perciò proposti per essere insegnati ad un pubblico di studenti. Con ‘autentici’, quindi, ci riferiamo solo ai materiali che non appartengono al canone letterario ‘tradizionale’.

quanto prodotti storico-linguistici trattano temi comuni alla letteratura, come le relazioni personali, la guerra, la morte ecc., sui quali è possibile riflettere all'interno di percorsi diacronici e sincronici) e a livello formale (ad esempio, nei film si utilizzano le categorie e le convenzioni letterarie della voce narrante, dell'analessi o *flashback*, del riassunto o sequenza di montaggio e dell'ellissi, nelle canzoni e nella pubblicità si utilizzano le figure retoriche di suono e di significato, si ricercano particolari effetti prosodici e si ricorre ad un uso figurato del linguaggio). Secondo Colombo (1996b: 7-8), infatti, "canzoni e musica rock, letteratura di consumo e serial televisivi soddisfano i bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria "alta"". A questo proposito, Pasolini (2015: 183)<sup>64</sup> elabora la definizione di "cinema di poesia", basato sull'uso di determinati procedimenti formali che, attraverso inquadrature stilizzate o illuminazioni particolari, modificano la riproduzione oggettiva della realtà e riescono a trasmettere lo sguardo soggettivo dei personaggi attraverso il filtro della macchina da presa.

A fronte di tali vantaggi, è necessario precisare che l'utilizzo di questi strumenti può presentare anche delle criticità, come la compresenza di registri e di livelli linguistici diversi per l'assenza di gradualità che li caratterizza che possono compromettere la comprensione, rendendo così evidente il ruolo chiave del docente nella scelta accurata del materiale, di luoghi di apprendimento adeguati, di tempi di lavoro non eccessivamente prolungati e nella preparazione di attività variate (dalle più guidate a quelle di libera produzione creativa).

Poste le potenzialità e le strategie per risolvere le possibili criticità di questi strumenti, essi possono rappresentare un punto di partenza efficace per lo studio dei testi letterari scritti e a stampa e creare, così, un 'ponte' tra il *background* degli studenti e i contenuti del programma. Invece di introdurre gli studenti all'analisi testuale del testo letterario all'inizio della lezione, si può proporre loro la visione di film, di spezzoni di film o della pubblicità o l'ascolto di canzoni ed evidenziare sia gli elementi di somiglianza con il testo letterario sia le differenze costitutive di ogni genere, stabilendo un confronto sul piano semantico (ad esempio, sulle modalità di sviluppo dello stesso tema) e sul piano formale (ad esempio, sull'utilizzo di determinate figure retoriche). In questo modo, gli strumenti integrativi possono rappresentare un affiancamento intermedio alla letteratura grazie al potere motivante, aggregante e socializzante che conferisce loro il ruolo di catalizzatori dei processi educativi di confronto tra pari e di scoperta delle continuità tematiche ed espressive esistenti con la letteratura. Ad esempio, sull'uso della canzone per fini letterari Dall'Armellina (2004: 125) scrive:

---

<sup>64</sup> In questa tesi facciamo riferimento all'edizione del 2015; la 1ª edizione è del 1972.



[...] molti giovani apprendono canzoni perché le cantano gli altri, perché questo è un modo per socializzare, “fare gruppo” e soprattutto per condividere uno stato emozionale. Se una musica orecchiabile è accompagnata da un testo che coglie nel profondo il disagio o le aspettative ancora nebulose dei giovani, allora è lì che dovrebbe cominciare il lavoro di un insegnante per avvicinarli alle poesie che troviamo nelle antologie.

Sulla stessa scia, il cantautore e docente di italiano, greco e latino Roberto Vecchioni (in Tonelli 2009: 368) afferma: “la canzone d’autore è un trampolino, può servire a educare i ragazzi a scoprire la difficoltà bellissima e meravigliosa dell’intendere poesia. Può essere benissimo un avvio”.

A partire dall’analisi linguistica e letteraria di questi strumenti integrativi, il docente può guidare gli studenti a prendere consapevolezza della sensibilità estetica che hanno sviluppato inconsapevolmente nel corso della loro fruizione, fare esperienza delle corrispondenze esistenti con i testi letterari e diventare coscienti del bisogno che possono sentire (anche) nei confronti della letteratura. Come scrive Armellini (1987: 87-88), infatti, “si tratterà (...) di rendere consapevoli gli studenti di quelle regole costitutive di cui hanno già una conoscenza pratica e implicita, legata ai loro consumi culturali extrascolastici, esplicitando quali sono, che forma hanno, che ruolo svolgono nel gioco comunicativo”. Una volta create le condizioni per trasferire le competenze linguistiche e letterarie impiegate nelle attività su film o spezzoni di film, canzoni e pubblicità ed aver favorito negli studenti la nascita di un atteggiamento motivato e curioso per poter affrontare un testo più complesso, che aumenta il senso di competenza di fronte a una sfida più ardua, il docente può presentare l’opera prevista dal programma. Scrive Rigo (2014: 83) a tal proposito:

Per togliere gli indugi rispetto al testo letterario, può essere opportuno [...] incominciare dalle *esperienze di lettura o di ascolto* degli stessi allievi [...], su cui aprire l’analisi e l’interpretazione come in una “zona franca”, in cui l’allievo prova, si cimenta, scopre la necessità di un atteggiamento costruttivo sul testo. La riflessione poi sulla sua esperienza estetica può rappresentare una via per creare la consapevolezza dei meccanismi dell’atto di lettura e per educare la motivazione alla letteratura, cercando quindi di trasferire quanto appreso nei testi più canonici.

Questi strumenti, così, non rischiano di essere percepiti in sostituzione allo studio letterario tradizionale, ma si configurano come dei mezzi efficaci per giungere alla piena fruizione dell’opera scritta e a stampa. Durante il percorso letterario con gli strumenti integrativi gli studenti possono sviluppare le competenze trasversali per riconoscere i principi di letterarietà nelle diverse forme di espressione artistica, formulare un giudizio autonomo sia sui prodotti multimediali sia sui testi letterari tradizionali e selezionarli criticamente a partire dalla conoscenza più approfondita delle loro preferenze. Alla fine del percorso si possono proporre agli studenti delle attività di produzione scritta, dalle più guidate alle più creative, in cui si richiede loro di utilizzare le competenze apprese. Ad esempio, riguardo ai benefici creativi derivanti dall’uso della canzone a fini letterari, Giusti (in

Tonelli 2009: 380-381) afferma:

I ragazzi [...] hanno la possibilità di collegare in maniera piuttosto rapida il concetto di canzone al concetto di creazione [...]. La poesia la collegano automaticamente [...] alla critica, a un atto interpretativo: è facile invece portare l'*inventio*, portare la creazione, dentro la scuola a partire dalla canzone. La canzone porta nelle classi [...] una forma di narrazione e uno stimolo a narrare.

A seconda delle caratteristiche della classe, è possibile proporre questi strumenti anche come approfondimento successivo allo studio dell'opera tradizionale e coinvolgere direttamente gli studenti, nella forma di ricerca individuale, a coppie o a gruppi, nella ricerca del film, canzone o pubblicità con cui stabilire una connessione, giustificandone la scelta, favorendo la loro maturazione critica e la percezione del legame di continuità semantica e formale tra i testi letterari e gli strumenti integrativi. In questo modo, l'insegnante non si pone più come l'unica fonte di sapere ma svolge il ruolo di mediatore che guida gli studenti a riconoscere i principi della letterarietà sia nei testi previsti dal programma sia nei materiali scelti da loro e a relazionarli sulla base di criteri legati alle tematiche sviluppate e agli elementi espressivi presenti. Fondamentale, quindi, è la funzione del docente, che deve scegliere degli strumenti integrativi che possano soddisfare le inclinazioni estetiche e le esigenze emotive degli studenti ma che, soprattutto, consentano il raggiungimento degli obiettivi didattici previsti dal programma di letteratura, principale obiettivo della lezione.

A continuazione riportiamo le principali interazioni tra letteratura e cinema, canzone, pubblicità e tecnologie, rimandando alla bibliografia di riferimento per ulteriori approfondimenti<sup>65</sup>. I modelli e gli esempi forniti rappresentano solo una parte dei legami esistenti, pertanto non si devono considerare come un insieme completo ma come un punto di partenza da integrare costantemente.

#### 6.1.2.1 I modelli di interazione tra letteratura e cinema

I principali modelli di interazione tra letteratura e cinema (Spaliviero CDS) sono:

---

<sup>65</sup> Sul rapporto tra la letteratura e i nuovi mezzi di trasmissione letterari si veda Balboni (2004a). Per approfondimenti sul legame tra letteratura e cinema rimandiamo, a titolo esemplificativo, a Cortellazzo e Tomasi (1998); Manzoli (2003); Triolo (2004); Tinazzi (2007); Diadori e Micheli (2010); Benucci (2011). Per approfondimenti sul legame tra letteratura e canzone citiamo, ad esempio, Coveri (1996, 2011); Antonellini (2002); Fiori (2003); De Angelis e Sacchi (2004); Dall'Armellina (2004); Caon (2005b, 2008c, 2011); Caon e Lobasso (2008); Centro Studi Fabrizio De André (2009); La Via (2013); Caon e Spaliviero (2015a); Spaliviero (2015a, 2015b); Ciabattoni (2016); Balboni (2018b). Per approfondimenti sul legame tra letteratura e pubblicità indichiamo, ad esempio, Sorge (2000); Ghelli (2005); Palmisano (2011); Zaganelli (2011). Per approfondimenti sul legame tra letteratura e tecnologie ricordiamo, a titolo esemplificativo, Caburlotto (2004); Mezzadri (2004); Antoniazzi (2012); Toscano (2012); Gargano (2014); Giusti (2015); Cignetti (2016); Giovannetti (2016); Riva (2017).

- a. film scritto da un letterato: dalla nascita dell'industria cinematografica italiana molti intellettuali si dedicano alla professione di critici cinematografici, sceneggiatori e registi, primo tra tutti D'Annunzio, che collabora alla stesura dei 'canovacci' e scrive le didascalie per il film muto *Cabiria* (1914). Negli anni Sessanta e Settanta la sceneggiatura assume lo statuto di genere letterario. Pasolini, oltre a realizzare la sceneggiatura di diversi testi letterari, scrive e dirige numerosi film e lungometraggi, come *Accattone* (1961, basato sul suo romanzo *Ragazzi di vita* del 1955), *Il Vangelo secondo Matteo* (1965) e *Il Decameron* (1971);
- b. adattamento cinematografico di un testo letterario: si può definire come “una pratica che si esaurisce nella semplice illustrazione dell'opera ispiratrice” (Spadon 2003: 82). La maggior parte del materiale filmico s'intitola come l'opera letteraria a cui fa esplicito riferimento. A livello teorico, il regista tenta di riprodurre il più fedelmente possibile gli sviluppi narrativi del testo letterario. A livello pratico, la corrispondenza con il testo scritto di partenza non può essere totale: il passaggio dal solo codice linguistico alla pluralità dei codici audiovisivi richiede una, seppur minima, reinvenzione dell'opera di partenza, di cui si possono prediligere alcuni aspetti o variarne altri, anche dopo nuove letture critiche dello stesso testo. Tra gli adattamenti cinematografici più recenti di questa categoria segnaliamo *Io non ho paura* (scritto nel 2001, adattato nel 2003) e *Come Dio comanda* (scritto nel 2006, adattato nel 2008), nati dalla collaborazione tra Salvatores e Ammaniti; *Gomorra* di Garrone (2008) dall'omonimo romanzo di Saviano (2006); *Una questione privata* dei fratelli Taviani (2017) dall'omonimo romanzo di Fenoglio (1963);
- c. trasposizione cinematografica di un testo letterario: si può intendere come “un tipo di riscrittura che vuole rappresentare una sorta di “ripensamento” dell'opera” (Spadon 2003: 82). Il materiale filmico si considera una reinterpretazione libera del testo letterario, di cui si ripropongono i passaggi chiave. Per questo, la trasposizione non si deve necessariamente intitolare come l'opera di riferimento e questo legame è indicato dalla dicitura “film tratto da”. Tra i più celebri esempi di questa categoria ci sono *La terra trema* di Visconti (1948), tratto da *I Malavoglia* di Verga (1881) e *Kaos* dei fratelli Taviani (1984), tratto da *Novelle per un anno* di Pirandello (1922);
- d. citazionismo e intertestualità con riferimenti fedeli e liberi: i materiali filmici in cui sono presenti rimandi espliciti alle opere dimostrano che la letteratura può essere una fonte di ispirazione diretta per i registi, invece quelli in cui sono presenti rimandi impliciti richiedono un maggiore sforzo identificativo perché presuppongono una cultura cinematografica più approfondita. I film mostrano una sceneggiatura pressoché originale

rispetto al testo letterario di partenza, di cui conservano solo alcuni elementi chiave. Pertanto, la relazione tra le due arti è riportata dalla dicitura “film liberamente ispirato a”. Le forme di citazionismo e intertestualità letteraria possono verificarsi, ad esempio, quando i nomi di alcuni personaggi cinematografici rimandano ai nomi degli autori o dei personaggi letterari o i frammenti dei testi letterari sono letti o recitati dai personaggi nel corso del film. Tra le opere cinematografiche aderenti a questa categoria ricordiamo, ad esempio, *L'innocente* di Visconti (1976), liberamente ispirato all'omonimo romanzo di D'Annunzio (1892); *Happy family* di Salvatores (2010), liberamente ispirato a *Sei personaggi in cerca d'autore* di Pirandello (1921); *L'attesa* di Messina (2015), liberamente ispirato a *La vita che ti diedi* di Pirandello (1923);

- e. film sulla biografia di un letterato: le vite dei letterati possono ispirare i registi a realizzare dei film che mostrano alcune o tutte le tappe della loro esistenza. Tra le opere cinematografiche di quest'ultima categoria indichiamo, ad esempio, *Il manoscritto del principe* di Andò (2000) su Tomasi di Lampedusa; *Un viaggio chiamato amore* di Placido (2002) su Sibilla Aleramo; *Il giovane favoloso* di Martone (2014) su Leopardi.

#### 6.1.2.2 I modelli di interazione tra letteratura e canzone

I principali modelli di interazione tra letteratura e canzone (Caon e Spaliviero 2015a) sono:

- a. testi scritti da un poeta per una canzone e un cantante: ad esempio, Calvino scrive diversi testi durante la collaborazione con i Cantacronache (*Canzone triste, Dove vola l'avvoltoio?, Il padrone del mondo, Oltre il ponte, Sul verde fiume Po, Turin-la nuit*) e Pasolini scrive il testo su musiche di Modugno (*Che cosa sono le nuvole, Uccellacci e uccellini*) e di Endrigo (*Il soldato di Napoleone*), collabora con Betti (*Cocco di mamma, Cristo al Mandrione, Il valzer della toppa, Macrì Teresa detta Pazzia*) e Chetno & Co (*Danze della sera (suite in modo psichedelico)*);
- b. poesia musicata e cantata per intero o in parti significative: tra i cantautori italiani spicca Branduardi, che ha musicato poesie di varie epoche tra cui il *canto XI del Paradiso* di Dante, *Il trionfo di Bacco e Arianna* di Lorenzo De' Medici, il *Cantico delle Creature* di Francesco d'Assisi, e componimenti di autori stranieri tra cui *Giovane per sempre* di Shakespeare e i versi di Yeats nell'album *Branduardi canta Yeats*. Tra i cantautori che hanno musicato poesie (soprattutto sonetti) in modo completo o prendendone significativi passi ricordiamo

Capossela con *Fuggite, amanti, amor* di Michelangelo Buonarroti, De André e Ferrèuna con *S'i' fosse foco* di Angiolieri, Dalla con *Sonetto XX* di Neruda e *Tu sa ch'i' so* di Michelangelo Buonarroti. Altro dato interessante è la qualità dei poeti musicati, tra cui si trovano i classici come Dante, Cavalcanti, Leopardi e Pascoli (le cui poesie sono state musicate da Palladini e Gargano negli album *Ben venga maggio* e *L'anima sarà semplice com'era*); autori italiani più recenti come Palazzeschi (*E lasciatemi divertire* musicata dai Ridillo con un brano intitolato *Il poeta si diverte*), Pavese (*L'uomo solo* e *Verrà la morte e avrà i tuoi occhi* interpretati da Ferré; *L'inconsolabile* nella versione *Euridice* di Vecchioni) e Montale (le poesie di *Ossi di Seppia* e *Finisterre* in un album di Bertalot e Aironi Vigone dal titolo *Poesie fuori bordo*); autori stranieri come Mallarmé (*Elemosina*, interpretata da Gazzé); Alberti (*La paloma*, musicata da Endrigo con il titolo *La colomba*), Prévert (*Les feuilles mortes*, cantata da Pravo con il titolo *Le foglie morte*), Vázquez Montalbán (*Poema al Che*, musicata da Guccini come *Canzone per il Che*) e Vian (*Le déserteur*, nella versione *Il disertore* di Fossati);

- c. poesia musicata e cantata in alcune parti: ad esempio, la canzone *Lettere d'amore* di Vecchioni riprende parti della poesia *As cartas do amor* di Pessoa; *Grido a Roma* di Branduardi si rifà a *Grito hacia Roma* di García Lorca e in *Ille mi par esse ...Un dio mi pare* riprende *Ille mi par esse* di Catullo; *Argenti vive* di Caparezza ripropone alcuni passi dell'*VIII canto* dell'*Inferno* di Dante;
- d. citazionismo e intertestualità con riferimenti fedeli e liberi: tra gli esempi di riferimenti fedeli al testo letterario citiamo autori classici come Plutarco (*De esu carniū*, musicato da Battiato nella canzone *Sarcofagia*), i molti cantautori che hanno trattato il tema di Ulisse (ad esempio, *Odysseus* di Guccini) e Coleridge (*The rime of the Ancient Mariner*, musicata da Capossela nel brano *S. S. dei naufragati*). Tra le canzoni che riprendono liberamente testi letterari, troviamo classici come Sofocle (*Aiace*, musicata da Vecchioni), Omero (*Odissea* Libri V, IX, XI, ripresi nelle canzoni *Calipso*, *Vinocolo*, *Dimmi Tiresia* di Capossela), Dante (*Canto XXXI* dell'*Inferno*, a cui Capossela fa riferimento in *La lancia del Pelide*), Villon (*Balade des Pendus*, che De André cita in *La ballata degli impiccati*), Angiolieri (*S'i' fosse foco*, ripreso in *Se io fossi* di Cocciantè), Leopardi (*Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, citato in *Canto notturno (di un pastore errante dell'aria)* di Vecchioni), Saba (*Città vecchia*, che De André riprende in *La città vecchia*) e Pavese (*La luna e i falò*, a cui Tenco fa riferimento in *Ciao amore, ciao*);
- e. canzone sul testo letterario o sulla biografia di un letterato: tra le canzoni ispirate ai testi letterari ricordiamo, tra tutti, Guccini, che riprende l'*Amleto* di Shakespeare con il brano

*Ophelia* e compone le canzoni *Antenór* dal *Don Segundo Sombra* di Güiraldes, *Signora Bovary* tratta da *Madame Bovary* di Flaubert, *Gulliver* dal romanzo di avventura *I viaggi di Gulliver* di Swift e la famosa *Cirano* ispirandosi a *Cyrano de Bergerac* di Rostand. Il *Don Chisciotte* ha ispirato la vena creativa di diversi autori, tra cui citiamo Guccini (*Don Chisciotte*), Fossati (*Confessione di Alonso Chisciano*), Vecchini (*Per amore mio. Ultimi giorni di Sancio P.*), i Marlene Kuntz (*Amen*) e i Modena City Ramblers (*Don Chisciotte*). Rispetto alle vite dei poeti e scrittori, citiamo Vecchioni, che scrive *R. Arthur Rimbaud* ispirandosi alla vita del poeta simbolista francese, e i Baustelle, che si ispirano a Charles Baudelaire nel brano *Baudelaire*.

### 6.1.2.3 I modelli di interazione tra letteratura e pubblicità

Tra le molteplici possibilità di scambio tra letteratura e pubblicità ci basiamo sui modelli di interazione individuati da Ghelli (2005), Alessi (2011) e Marino (2011), rimandando a Barcaioli (2011) per ulteriori esempi:

- a. pubblicità scritta e/o rappresentata da un letterato: nel corso del Novecento, molti scrittori lavorano nella comunicazione aziendale come *copywriter* di campagne pubblicitarie o *slogan*, sceneggiatori, ideatori o *testimonial* di prodotti pubblicitari. Si tratta della cosiddetta “pubblicità d’autore” (Ghelli 2005: 51). Anche in questo caso ricordiamo D’Annunzio, contrattato per creare *slogan*, denominare i prodotti e realizzare dichiarazioni di qualità. Celebri sono i casi del motto “Italia nova impresa in ogni foggia”, inventato nel 1918 per i capi d’abbigliamento della nuova impresa dell’industriale Barduzzi di cui conia anche il nome, utilizzato ancora oggi per gli stessi grandi magazzini: “La Rinascente”, e della lettera elogiativa e di ringraziamento inviata al senatore Agnelli nel 1926 per avere ricevuto una Fiat 509 carrozzata cabriolet, pubblicata sulla *Rivista FIAT* e in seguito alla quale riceve ulteriori compensi e regali. Altri esempi sono i romanzi *522. Racconto di una giornata* (1932) e *La strada e il volante* (1936) prodotti su commissione rispettivamente dagli scrittori Bontempelli e Bardi, contrattati dal direttore dell’ufficio stampa Pestelli per il progetto di “Letteratura FIAT” rivolto alla promozione dei modelli di automobile 522 e 1500;
- b. citazionismo e intertestualità con riferimenti fedeli e liberi: nella pubblicità possono essere presenti riferimenti diretti o indiretti agli scrittori o alle loro opere a partire

dall'identificazione delle possibili connessioni tra il prodotto, il target dei consumatori a cui è rivolto e l'universo letterario che gli autori e i loro testi richiamano, con lo scopo di cogliere l'attenzione del pubblico e incentivare l'acquisto. Come scrive Marino (2011: 73), “per mezzo della citazione letteraria, la pubblicità mette in contatto le finalità commerciali del proprio linguaggio e il mondo dei valori costruito dalla letteratura”. La pubblicità può riferirsi alla letteratura in modo fedele ma avere fini parodici, discostandosi dal modello letterario di riferimento con l'obiettivo di intrattenere il pubblico in modo leggero, ironico e divertente. In questo caso si può parlare di “riuso parodico” (Marino 2011: 78) della letteratura nella pubblicità. A titolo esemplificativo, ricordiamo il manifesto pubblicitario del modello M1 di macchina da scrivere della Olivetti del 1912 in cui si mostra l'immagine di Dante, ovvero uno dei principali rappresentanti italiani della scrittura a mano, alle prese con il simbolo del futuro industriale. Inoltre, la pubblicità può utilizzare la letteratura in modo libero ed avere fini di prestigio, imitando uno stile letterario o riprendendo temi, figure e citazioni letterarie per nobilitare il prodotto ma senza esplicitare la fonte letteraria, che deve comunque essere identificabile dai consumatori. In questo caso si può parlare di “poesia pubblicitaria” che, per essere efficace nel proprio intento, “deve essere facilmente riconoscibile da un destinatario medio, evocando i poeti studiati a scuola, non certo le avanguardie” (Ghelli 2005: 49). Esempi di citazionismo indiretto a fini nobilitanti sono gli *slogan* di combustibili, spumanti e abbigliamento: “Api confort: ed è subito caldo”, “Buitoni: ed è subito festa”, “Lubiam: ed è subito eleganza” ispirati al verso “ed è subito sera” di Quasimodo (1930);

- c. prossimità testuale: i testi letterari e pubblicitari possono condividere gli spazi di pubblicazione (nelle riviste culturali o aziendali) restando autonomi, ovvero senza che tra di essi si stabiliscano delle esplicite relazioni che possono comunque essere intuite sul piano semantico e formale grazie all'uso di sapienti strategie di montaggio. “In questo genere testuale la collaborazione tra scrittori e pubblicità avviene con l'affiancamento dei messaggi nel rispetto delle singole libertà, senza giungere all'assimilazione in un unico testo”, spiega Marino (2011: 82-83), “questo schema in cui confluiscono separazione e accostamento, rimanda a una fruizione accostata della letteratura e della pubblicità, all'interno di una macrostruttura che le contiene entrambe”. Un esempio di questa prossimità nella separazione è la rivista *La Riviera Ligure*, nata a fini pubblicitari nel 1895 e di proprietà dell'industria di P. Sasso & Figli, produttori d'olio, poi diventata una rivista d'avanguardia letteraria in cui alla pubblicità si affiancano novelle e poesie di diversi scrittori (tra cui Pascoli, Deledda, Saba ecc.) sui temi dell'olivo e della produzione dell'olio.

#### 6.1.2.4 I modelli di interazione tra letteratura e tecnologie

Le tecnologie svolgono la duplice funzione di mezzi di riproduzione e diffusione del testo letterario alternativi alla pagina scritta e di espressione di nuove forme di letteratura legata al suo recente statuto multimediale. In entrambi i casi, consentono di affiancare la didattica digitale alle proposte tradizionali con l'obiettivo di utilizzare dei linguaggi più vicini agli studenti e facilitare, così, la creazione di connessioni tra i contenuti letterari ed il loro immaginario presente. Al riguardo, Serres (2012, citaz. dalla trad. it. 2013: 14) scrive:

[...] i ragazzi abitano [...] il virtuale. Le scienze cognitive mostrano che l'uso della Rete, la lettura o la scrittura dei messaggi con il pollice, la consultazione di *Wikipedia* o di *Facebook* non eccitano gli stessi neuroni né le stesse zone corticali attivati dai libri, dalle lavagne o dai quaderni. I ragazzi riescono a gestire molte informazioni nello stesso tempo. Non conoscono, né integrano, né sintetizzano come noi, che siamo i loro genitori o nonni. Non hanno più la stessa testa.

Per quanto riguarda il ruolo di mezzi di riproduzione e diffusione letteraria svolto dalle tecnologie, inizialmente la letteratura in internet si realizza nella trasposizione digitale dei testi tradizionali preesistenti, scritti e a stampa, che comporta la creazione di grandi archivi digitali per l'organizzazione dei testi tradizionali nel nuovo formato per il *web* (Caburlotto in Balboni 2006). Parallelamente, negli ultimi anni si sono succedute diverse disposizioni di legge finalizzate a regolamentare l'uso delle tecnologie nella didattica delle discipline scolastiche, tra cui il DM 78 del 2013 e il *Piano Nazionale per la Scuola Digitale* (PNSD) del 2015. Con il primo documento si stabilisce l'obbligo di utilizzare libri di testo “nella versione digitale o mista, costituita da un testo in formato digitale o cartaceo e da contenuti digitali integrativi, accessibili o acquistabili in rete anche in modo disgiunto” (in Langella 2017: 6). Con il secondo documento, più ampio e complesso, tra le varie iniziative si promuovono la creazione di ambienti digitali per la didattica attraverso le piattaforme digitali (come *Edmodo*<sup>66</sup>) che aumentano la quantità delle fonti multimediali e interattive da consultare per lo studio della letteratura; l'acquisto di attrezzature tecnologiche e la dotazione di collegamenti *wireless* (LIM, *tablet*); la digitalizzazione amministrativa con, ad esempio, il registro elettronico; l'impiego di nuovi metodi didattici basati sulla condivisione delle informazioni e la collaborazione a coppie o a piccoli gruppi di studenti (apprendimento cooperativo, *flipped classroom*) finalizzati, ad esempio, alla realizzazione di prodotti multimediali (presentazioni *power point*, video, ipertesti). Pertanto, tra gli obiettivi

---

<sup>66</sup> <https://new.edmodo.com/?go2url=/home> [data ultima consultazione: 06-08-2019]



dell'insegnamento letterario deve essere incluso anche lo sviluppo della competenza digitale degli studenti, intesa come la capacità di utilizzare le tecnologie per compiere delle ricerche, scegliere criticamente le fonti, creare e condividere le informazioni, comunicare e lavorare in modo collaborativo (Giusti 2015), a livello sia cognitivo sia etico (Pedralli 2017).

Sul piano cognitivo, l'espressione 'nativi digitali' coniata da Prensky (2001) per definire i nati negli Stati Uniti dopo il 1985) se da un lato attesta la maggiore dimestichezza degli studenti con le tecnologie perché nati e cresciuti in un mondo dominato da queste ultime, dall'altro non implica il possesso automatico della competenza digitale. Di conseguenza, Riva (2014: 17) precisa che "un nativo digitale non è qualcuno che fin dalla nascita è in grado di usare le tecnologie, ma piuttosto chi le sa usare intuitivamente, senza sforzo", aggiungendo: "si diventa nativi digitali solo dedicando una quantità significativa di tempo e di energie all'interazione quotidiana con i nuovi media". Rispetto alla realtà scolastica attuale, quindi, se non si interviene in questo senso gli studenti rischiano di essere "sempre più fruitori passivi di una tecnologia che conoscono fin dalla nascita, ma di cui ignorano i meccanismi di funzionamento" (Palazzolo 2017: 53).

Sul piano etico, l'utilizzo delle tecnologie per la didattica della letteratura favorisce lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti riguardanti, ad esempio, la progettazione del lavoro, la realizzazione di prodotti multimediali, la collaborazione tra pari, la gestione del dibattito in classe (ascolto di opinioni diverse, confronto tra le interpretazioni, cambio del punto di vista ecc.).

Al docente, quindi, si chiede di aggiornare i propri metodi didattici decidendo come e quanto utilizzare le tecnologie all'interno della propria lezione di letteratura, senza per questo dover diventare un esperto informatico o sostituire gli strumenti digitali ai libri di testo tradizionali. Anche in questo caso, il ruolo da assumere è quello di mediatore tra gli studenti e la grande quantità di informazioni disponibili in rete, che li guida alla scoperta dei meccanismi di funzionamento di internet al fine di acquisire la capacità di orientarsi nella vasta offerta e di giudicare le fonti in modo autonomo. A tal riguardo, Mezzadri (2004) propone l'impiego di mappe concettuali in associazione all'uso dei motori di ricerca, composte dalle fasi di: *brainstorming*, ricerca, controllo e valutazione di quanto realizzato, affinamento della ricerca. Come afferma Carmina (2017: 25), pertanto, "la multimedialità non è un fine, ma un mezzo che i nostri studenti devono imparare ad utilizzare in modo critico e consapevole, per riuscire a destreggiarsi".

Per quanto attiene alla funzione delle tecnologie come mezzi di espressione delle nuove forme letterarie multimediali, successivamente la letteratura in internet si realizza nella creazione di materiale artistico *ex novo*, che comporta notevoli cambiamenti sul piano sociale riguardanti l'autorialità diffusa, l'immediatezza della distribuzione, l'estensione del pubblico e l'interattività della ricezione (Bertoni 2018). I principali modelli di interazione tra letteratura e tecnologie (ripresi

da Caburlotto 2004; Balboni 2006; Bertoni 2018), sperimentati in Italia dalla fine degli anni Ottanta, sono:

- a. prosa ipertestuale: si caratterizza per la struttura reticolare, l'associazione logica non sequenziale e la molteplicità di stimoli sensoriali. L'utente può visualizzare la mappa dell'ipertesto, procedere con la lettura in ordine lineare attraverso il collegamento indicato alla base di ciascuna pagina o tornare indietro alle pagine precedenti. Inoltre, nel corso della lettura deve scegliere i link da cliccare nel testo che rimandano a diverse evoluzioni parallele della storia. Il primo esempio di ipertesto narrativo in Italia è *Border Line* di García (scritto in spagnolo nel 1989, tradotto in italiano nel 1991 e adattato per il *web* nel 1993)<sup>67</sup>;
- b. poesia ipertestuale: si caratterizza per la presenza di diversi stimoli sensoriali (visivi e sonori), che contribuiscono a rafforzare il contenuto semantico dell'opera, e per l'interazione con l'utente, che deve 'partecipare' alla poesia con il movimento del *mouse*. Esempi di poesie ipertestuali sono *Stillicidio* e *No matter* di Calisi<sup>68</sup>.
- c. romanzo collettivo: testo narrativo scritto a più mani da diversi autori che collaborano alla stesura del romanzo attraverso la comunità virtuale della rete. Un esempio di romanzo collettivo realizzato attraverso il metodo di 'Scrittura Industriale Collettiva' (SIC) è *In territorio nemico* (2013), prodotto da una comunità aperta di 115 autori<sup>69</sup>.
- d. blog: sorta di diario virtuale in cui persone famose e non famose raccontano la propria quotidianità e condividono le proprie riflessioni.

A partire da queste interazioni, Giusti (2015: 75) fornisce alcune indicazioni operative per progettare dei percorsi congiunti tra letteratura e tecnologie, come ad esempio:

- a. *e-portfolio* delle letture: gli studenti creano un repertorio on-line sulle loro esperienze di lettura più significative attraverso la selezione delle opere, la riflessione scritta su contenuti, emozioni provate e conoscenze apprese, il collegamento con altre esperienze di lettura e la condivisione in rete di quanto scritto con i compagni e il docente;
- b. riscrittura creativa delle opere canoniche attraverso i *social network* o *LMS* (*Learning Management System*): gli studenti, a coppie o a piccoli gruppi, leggono i classici letterari e li riscrivono nelle chat dei *social network* (ad esempio con la creazione di un gruppo chiuso su

---

<sup>67</sup> <http://blacky.terra32.net/trusso/LabInfoMM2006-2007/ProgrammaEMaterialeDidattico/consultazione/004-UnIpertestoLetterario/border.html> [data ultima consultazione: 07-08-2019]

<sup>68</sup> <http://www.contentodesign.it/> [data ultima consultazione: 07-08-2019]

<sup>69</sup> <https://www.scritturacollettiva.org/> [data ultima consultazione: 07-08-2019]

- Facebook*) o del *LMS* (una piattaforma che permette di creare forum e chat in un ambiente protetto, ad esempio *Moodle*). Questo tipo di attività consente agli studenti di sviluppare delle competenze linguistiche, letterarie (per la necessità di rispettare le regole della scrittura sintetica) e sociali (per la collaborazione tra compagni). Un esempio di impiego educativo dei *social network* finalizzato allo studio della letteratura è ‘*Twitteratura*’, un progetto di interattivo rivolto agli studenti che, sotto la guida del docente, leggono e riscrivono i testi letterari su *twitter* (ad oggi, più di 250 scuole italiane sono state coinvolte nella lettura e nella riscrittura creativa delle opere di Ariosto, Manzoni e Pirandello, tra gli altri)<sup>70</sup>;
- c. realizzazione di *podcast* su temi letterari: gli studenti, organizzati a piccoli gruppi, creano dei prodotti audio, video e testuali (ad esempio, degli audio con le letture ad alta voce delle opere o dei video con interviste ad esperti) su determinati temi letterari e strutturati in episodi e li caricano su piattaforme digitali (come *iTunes*).

### 6.1.3 Le metodologie a mediazione sociale

L'utilizzo delle metodologie a mediazione sociale può contribuire a risolvere la situazione di criticità della didattica della letteratura dovuta alla modalità anacronistica con cui è insegnata.

Pur includendo momenti trasmissivi da parte del docente, le metodologie a mediazione sociale si presentano in alternativa alla lezione esclusivamente frontale e prettamente verbale (metodologie a mediazione docente) e promuovono la centralità degli studenti nel processo di apprendimento, puntando sulla sfida cognitiva, sulla partecipazione emotiva e sulla relazione interpersonale. Tra le peculiarità di queste metodologie, Caon (2016b: 11) evidenzia il procedere “per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni” ed il focus sul “gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell’apprendimento”, da stimolare con lezioni dialogiche e interattive<sup>71</sup>. Le basi teoriche delle metodologie a mediazione sociale corrispondono al paradigma socio-costruttivista, che considera l’apprendimento una “pratica sociale di co-costruzione di conoscenze attraverso il dialogo e la qualità delle relazioni” (Pagan 2016: 63) contraddistinta da: “il coinvolgimento di chi apprende in un’attività di costruzione di conoscenza, la significatività del contesto di lavoro, la collaborazione entro una comunità” (Cacciamani e Giannandrea 2004: 29). In

<sup>70</sup> <https://www.twletteratura.org/> [data ultima consultazione: 07-08-2019]

<sup>71</sup> Per approfondimenti sulle metodologie a mediazione sociale a fini linguistici, letterari e interculturali citiamo, a titolo esemplificativo, Johnson e Johnson (1989); Johnson, Johnson e Holubec (1994); Kagan (1994, 2000); Comoglio e Cardoso (1996); Comoglio (1998); Banzato e Minello (2002); Pellai, Rinaldin e Tamburini (2002); Cacciamani e Giannandrea (2004); Guidotti e Pozzi Lolli (2005); Negri (2005); Caon (2006, 2008b, 2016b); Dolci (2006); Minello (2006); Rutka (2006); Armellini (2008); Polito (2009); Chiari (2011); Luperini (2013); Pagan (2016); Surian e Damini (2017).

particolare, le competenze sociali delle metodologie a mediazione sociale si possono intendere come:

[...] abilità di conoscenza e fiducia reciproche [...], abilità che permettono al gruppo una buona esecuzione del compito e quindi facilitano l'apprendimento (ascolto attivo, comunicazione efficace, aiuto reciproco, controllo della comprensione, stimolo alla discussione attraverso la ricerca di ulteriori informazioni, proposta di soluzioni creative a problemi, ecc.) e abilità che contribuiscono al funzionamento del gruppo e alla sua efficacia (*leadership* distribuita, incoraggiamento e sostegno, facilitazione della comunicazione, osservazione dei processi, controllo e soluzione positiva dei conflitti) (Rutka 2006: 186).

Per quanto attiene all'insegnamento della letteratura, a partire da queste definizioni risulta evidente che le metodologie a mediazione sociale e la concezione socio-costruttivista su cui si fondano sono coerenti con l'impostazione filosofica dell'approccio ermeneutico e trovano utilità pratica nella realtà multietnica della scuola italiana. Le metodologie a mediazione sociale, infatti, si possono utilizzare per promuovere lo sviluppo della competenza comunicativa, letteraria e interculturale degli studenti attraverso l'allenamento delle abilità di comprensione e produzione, di contestualizzazione e relazionali (cap. 5).

Posto che la specificità dell'ermeneutica letteraria consiste nella fase dell'interpretazione che presuppone l'esercizio delle abilità relazionali per ascoltare in modo rispettoso, argomentare il proprio punto di vista, accogliere le opinioni altrui e negoziare i significati per incontrare l'«altro» (l'autore e i personaggi nella prospettiva passata e i compagni di classe nella prospettiva presente), i principi del socio-costruttivismo possono contribuire a definire le fondamenta teoriche dell'approccio ermeneutico e le metodologie a mediazione sociale possono facilitare la realizzazione operativa del relativo metodo se impiegate per lo sviluppo di un confronto aperto, rispettoso e dinamico tra gli studenti (soprattutto se di diverse lingue e culture) riguardante le interpretazioni e i giudizi critici sullo stesso testo.

A tal proposito, secondo Armellini (2008: 35, 66-67) «l'insegnamento letterario» nell'ermeneutica letteraria equivale alla «costruzione di un sapere nuovo», in quanto:

Non si tratta tanto di «trasmettere» unilateralmente un sapere dato, conducendo passo passo gli studenti verso gli assetti codificati [...], quanto di costruire un sapere nuovo, basato sul dialogo tra la competenza specialistica dell'insegnante e i modelli di mondo elaborati dagli studenti. Così, anziché presentarsi come *scoperta* di concetti e teorie già formulati da altri, l'apprendimento si propone come *invenzione* di una realtà elaborata cooperativamente dai soggetti conoscenti.

Di conseguenza, «lo statuto della disciplina della letteratura» corrisponde a una «costruzione cooperativa», poiché «il compito della scuola (...) non è di formare dei teorici o degli storici della

letteratura, ma dei lettori. (...) Compito dello scienziato della letteratura è analizzare il funzionamento del gioco letterario; compito del lettore è partecipare al gioco (Armellini 2008: 68-69). Nell'approccio ermeneutico, la partecipazione degli studenti alla co-costruzione delle conoscenze deve permeare tutte le fasi ma è particolarmente evidente nelle sotto-fasi di storicizzazione, attualizzazione e valorizzazione legate al momento interpretativo. Al riguardo, Armellini (2008: 71-72) considera:

Un'altra peculiarità della letteratura che può scaturire dall'osservazione di ciò che succede in una classe concepita come "comunità interpretativa" è il carattere fondamentalmente dialogico della costruzione dei significati dei testi letterari, basato sull'argomentazione più che sulla dimostrazione, sulla ricerca del consenso intersoggettivo più che sull'"oggettività" logica. Così uno studente può scoprire, ad esempio, che il terreno dell'interpretazione è una zona franca in cui ciascuno ha una sua insostituibile verità da portare, e in cui di tanto in tanto tocca a lui "insegnare" e all'insegnante "imparare". Quest'ultimo infatti, per quanto sia competente sugli autori, le opere e i metodi codificati per analizzarle, non potrà mai sapere meglio di un suo studente ciò che quegli autori e quelle opere significano *per quello studente*.

Sulla stessa scia, riferendosi all'uso vantaggioso delle metodologie a mediazione sociale per la didattica della letteratura straniera, Gómez (2012: 53) afferma: "the socio-cultural theory becomes an excellent foundation for the teaching of multicultural literature in the EFL because it facilitates discussions as learners acquire cultural knowledge, appreciate and understand literature while, at the same time, improve their language competence".

Considerando la dimensione multiculturale della realtà scolastica italiana, le metodologie a mediazione sociale possono trasformare la classe di letteratura in un laboratorio interculturale attraverso delle attività di decentramento cognitivo a partire dai testi letterari che favoriscono l'evoluzione da un pensiero etnocentrico, rigido e gerarchico ad una visione dinamica, collaborativa e aperta a molteplici visioni della realtà. "Si tratta", scrivono Frabboni e Pinto Minerva (2013: 358-359), "di mettere a punto concrete occasioni in cui poter "smontare" assetti cognitivi, identitari e immaginativi rigidi e autocentrati e, in parallelo, di progettare e realizzare, attraverso un processo di distanziamento dal proprio centro, *pensiero interculturale e identità plurale*", senza disconoscere il proprio percorso e la propria cultura di appartenenza. Secondo Favaro (2002b: 117-118), la classe di letteratura può qualificarsi come un gruppo interculturale quando:

- a. riconosce, legittima e rispetta l'eterogeneità dei diversi punti di vista;
- b. cercare di conoscere ed esplicitare i riferimenti impliciti che sono alla base di comportamenti e delle pratiche culturali, propri e altrui;
- c. tollera l'incertezza, l'opacità dei riferimenti;
- d. sospende il giudizio prima di ottenere/ricercare spiegazioni;

- e. di fronte ad un evento “spiazzante”, procede attraverso una metodologia basata sulla multi-interpretazione e non dà subito spiegazioni rigide e stereotipate;
- f. sviluppa metodologie e saperi funzionali al confronto allo scambio, quali: la raccolta di dati, la problematizzazione, l’argomentazione, la capacità di porre domande, elaborare ipotesi e verificarle ...;
- g. riconosce e rispetta le “frontiere” individuali e non è intrusivo, non pone agli altri domande che non possano a loro volta essere poste a se stessi;
- h. sviluppa empatia per chi si trova in condizioni diverse dalle proprie e prova in determinate circostanze a “mettersi nei panni di ...”;
- i. attraverso un processo di mediazione, costruisce un contesto e un progetto comune, definito sulla base di: priorità, regole esplicite, condivisioni, punti di contatto e di differenza.

Per quanto riguarda gli studenti di letteratura, le metodologie a mediazione sociale mirano a valorizzare i loro diversi punti di vista sulle opere, potenzialmente influenzati dai differenti *background* socio-culturali di provenienza ma dovuti innanzitutto alle caratteristiche individuali legate alla personalità, ai diversi tipi di intelligenza, alla motivazione allo studio, agli stili cognitivi e all’attitudine (Caon 2008b, 2016b). A tal riguardo, Dolci (2006: 62) afferma:

Una classe è composta di individui, ognuno con la sua identità, la sua storia, la sua cultura. Ciò comporta che una classe non è mai, per definizione, omogenea in termini di competenze, conoscenze ed abilità. Scopo dell’insegnante è adottare i metodi e le tecniche migliori perché tutti possano partecipare e progredire, che ognuno trovi ed applichi il suo stile e la sua strategia di apprendimento, in armonia con quello degli altri, che riesca in definitiva a creare un clima di classe che renda partecipi ed emancipi tutti i componenti.

Nelle metodologie a mediazione sociale le differenze costitutive di ogni studente si considerano delle risorse e per questo si propongono delle attività che stimolano l’elaborazione di considerazioni personali, l’esposizione argomentata dell’interpretazione sulle opere nelle prospettive passate e presenti e dei giudizi critici e la discussione tra pari sotto la supervisione del docente (Caon 2008b). L’obiettivo è quello di sviluppare delle dinamiche relazionali positive, rispettose e solidali all’interno della classe a beneficio delle sfere cognitiva (rinforzo dei processi di apprendimento), emotiva (senso di benessere e sicurezza), intrapersonale (autoconsapevolezza e fiducia in se stessi) e interpersonale (fiducia negli altri) (Vettorel 2006; Caon 2016b). Come sottolinea Minello (2006), per garantire il funzionamento di queste metodologie è essenziale ricordare che gli studenti costruiscono i nuovi saperi sulla base di quanto già conoscono, che l’interazione con i compagni e con il docente è una tappa fondamentale nel processo di apprendimento e che quest’ultimo si

realizza anche grazie agli scambi con l'ambiente in cui gli studenti vivono, perciò è necessario creare dei collegamenti tra i contenuti letterari e la loro quotidianità puntando sulle sotto-fasi di attualizzazione e di valorizzazione dell'approccio ermeneutico.

Tra le metodologie a mediazione sociale che riteniamo particolarmente rilevanti per la didattica della letteratura secondo l'approccio ermeneutico e in prospettiva interculturale individuiamo l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e l'educazione tra pari (*peer education*). A continuazione indichiamo sinteticamente le principali caratteristiche di queste due metodologie specificando poi il ruolo del docente e la questione della verifica e della valutazione e rimandiamo alla bibliografia di riferimento per ulteriori approfondimenti.

#### 6.1.3.1 L'apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) può essere definito come “un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il proprio apprendimento” (Johnson, Johnson e Holubec 1994, citaz. dalla trad. it. 2015: 19) e “un metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti” (Comoglio e Cardoso 1996: 21).

Questa metodologia a mediazione sociale può essere funzionale alla didattica della letteratura in prospettiva interculturale perché “nel gruppo cooperativo gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali” (Rutka 2006: 175). Gli studenti, infatti, possono allenare le abilità di comprensione e produzione, di contestualizzazione e relazionali grazie alla proposta di attività sfidanti che richiedono di lavorare insieme per realizzare un obiettivo comune equivalente al commento, all'interpretazione e alla valutazione critica del testo letterario, in un processo dinamico di costruzione, ristrutturazione ed estensione delle conoscenze grazie al confronto dialettico all'interno del gruppo e successivamente con l'intera classe. “Il gruppo cooperativo” diventa, così, “il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo” (Rutka 2006: 175). In questo modo, gli studenti possono ottenere risultati migliori (sono motivati intrinsecamente, lavorano di più, memorizzano meglio e più a lungo), stabilire delle relazioni positive con i compagni (si sostengono reciprocamente, rispettano le differenze, rafforzano le amicizie) e provare una sensazione di benessere psicologico (aumentano l'autostima, imparano a gestire le difficoltà, migliorano il senso di autoefficacia) (Johnson, Johnson e Holubec 1994).

Affinché le potenzialità dell'apprendimento cooperativo siano effettive è necessario che nei gruppi cooperativi si verifichino una serie di condizioni riguardanti: l'interdipendenza positiva, tale per cui il successo individuale è possibile solo grazie al successo collettivo; l'interazione promozionale faccia a faccia, basata sull'apertura all'altro attraverso il confronto tra le idee, la condivisione di risorse e conoscenze e la valutazione reciproca; la responsabilità individuale, secondo cui ogni studente deve svolgere un ruolo specifico rispetto al compito generale e sostenere i compagni in caso di necessità; le abilità sociali, come l'ascolto rispettoso delle idee altrui, la rotazione della *leadership* e la gestione positiva dei conflitti; la revisione di gruppo, per sviluppare la capacità di valutare e di autovalutarsi identificando i progressi raggiunti e gli ambiti di miglioramento (Johnson, Johnson e Holubec 1994).

Sul piano organizzativo, nonostante si possano creare gruppi omogenei per realizzare compiti specifici o potenziare determinate abilità, si preferiscono gruppi eterogenei di studenti per capacità, caratteristiche e provenienze in quanto “espongono gli studenti a molteplici prospettive e metodi di risoluzione dei problemi” e “generano un maggiore squilibrio cognitivo (necessario per stimolare lo sviluppo intellettuale e l'apprendimento degli studenti)” (Johnson, Johnson e Holubec 1994, citaz. dalla trad. it. 2015: 43-44). Il gruppo cooperativo ‘ideale’, quindi, è composto da quattro studenti di capacità buone (uno), medie (due) e basse (uno), di differenti generi (due maschi e due femmine) e di diverse lingue e culture.

### 6.1.3.2 L'educazione tra pari

L'educazione tra pari (*peer education*) può essere intesa come “una strategia in cui i soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa” (Pellai, Rinaldin, Tamborini 2002: 41). L'educazione tra pari comprende sia la collaborazione tra pari (*peer collaboration*), ovvero “un metodo nel quale gli studenti devono apprendere un contenuto o risolvere un problema aiutandosi alla pari, perché nessuno dispone di maggiori conoscenze o abilità per conseguire l'obiettivo o eseguire il compito affidato”, sia il tutoraggio tra pari (*peer tutoring*), vale a dire “un metodo nel quale gli studenti vengono messi in coppia o in piccoli gruppi ma uno di essi da fa da ‘insegnante’ all'altro o agli altri” (Comoglio e Cardoso 1996: 14).

In entrambi i casi, questa metodologia a mediazione sociale può essere funzionale alla didattica della letteratura in prospettiva interculturale perché si basa sull'idea della *leadership* distribuita,



secondo cui il docente non è la sola fonte di informazioni ma ogni studente può contribuire alla realizzazione del compito (Caon 2006a), che nella nostra prospettiva corrisponde al commento e all'interpretazione delle opere.

In particolare, tra le potenzialità del tutoraggio tra pari (*peer tutoring*) ricordiamo il miglioramento delle competenze cognitive, metacognitive e sociali sia nello studente *tutee* (colui che riceve il tutoraggio) sia nello studente *tutor* (colui che realizza il tutoraggio) (Johnson e Johnson 1989; Negri 2005; Caon 2006a). Sul piano cognitivo e metacognitivo, il *tutor* ristrutturava il proprio sapere e rende accessibili i contenuti al *tutee*, che a sua volta trae beneficio dall'insegnamento 'individualizzato'. Sul piano sociale, il *tutor* accresce la propria autostima, assume un atteggiamento empatico e negozia i significati sulla base dei *feedback* raccolti dal *tutee*, che può sentirsi maggiormente a suo agio nell'apprendere da un compagno grazie all'interazione orizzontale. Per queste ragioni, è necessario che il *tutor* sia consapevole della propria funzione e valorizzato dal docente e che il *tutee* comprenda i motivi del tutoraggio ricevuto (Pellai, Rinaldin e Tamborini 2002).

### 6.1.3.3 Il ruolo del docente

Tanto nell'apprendimento cooperativo come nell'educazione tra pari, il docente svolge il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e di promotore della crescita sociale degli studenti. In particolare, si occupa dell'organizzazione preliminare della lezione (individua gli obiettivi, prepara i materiali, predispone l'aula, definisce i gruppi e le coppie, stabilisce i ruoli degli studenti), della spiegazione dell'attività (chiarisce il compito, le modalità di lavoro e i criteri di valutazione), del monitoraggio dell'attività (controlla gli studenti, interviene per aiutarli e incoraggiarli, conclude la lezione chiedendo una loro ricapitolazione degli aspetti principali), della verifica (valuta conoscenze e competenze del singolo, della coppia e del gruppo) (Johnson, Johnson e Holubec 1994). Pertanto, il docente "non fa semplicemente lezione davanti al gruppo classe, ma sa coinvolgere gli studenti e utilizzare tutte le loro risorse cognitive, affettive, emotive, sociali" (Polito 2009: 159). Soprattutto nella classe multiculturale, l'insegnante assume le funzioni di mediatore (incentiva la discussione facendo emergere le somiglianze e le divergenze nei punti di vista), "specchio" (rilancia le domande degli studenti ad altri studenti), animatore (verifica che ognuno esprima la propria opinione), regolatore (progetta, controlla e termina la lezione) (Favaro 2002b: 118).

Per quanto riguarda la verifica e alla valutazione, nelle metodologie a mediazione sociale il docente deve sia essere coerente con i principi di responsabilità condivisa e interdipendenza positiva sia rivolgere un'attenzione specifica al percorso individuale di ogni studente (Banzato e Minello 2002;

Negri 2005; Rutka 2006). Secondo Comoglio e Cardoso (1996: 190), infatti, “anche se il compito è svolto in gruppo, sia la responsabilità di ciò che viene realizzato che le capacità individuali non devono essere eliminate; il gruppo è strumento di mediazione dell’apprendimento individuale”.

Innanzitutto, il docente deve comunicare agli studenti le modalità della verifica e i criteri di valutazione all’inizio della lezione nella prospettiva della condivisione delle conoscenze e per facilitare la comprensione dell’attività da parte degli studenti (Negri 2005). Successivamente, in base al principio della “valutazione integrata” (Rutka 2006: 190), il docente realizza delle verifiche individuali (interrogazioni orali con la selezione casuale di un componente del gruppo, esami altrettanto casuali di uno dei lavori prodotti nel gruppo, prove scritte per ciascuno studente) e alla singola valutazione può conferire un punteggio di gruppo aggiuntivo sulla base di diversi fattori osservati sia *in itinere*, come il processo di costruzione della conoscenza, il rispetto dei principi cooperativi e l’esercizio delle abilità relazionali, sia alla fine dell’attività, con la presentazione del prodotto realizzato (ricerche, filmati, cartelloni ecc.) (Negri 2005).

Fondamentale, inoltre, è il coinvolgimento degli studenti nella riflessione di gruppo (*processing*), valutazione tra pari (*peer evaluation*) e autovalutazione (*self-assessment*) per allenare ulteriormente le competenze metacognitive (Guidotti e Pozzi Lolli 2005).

Nel voto complessivo finale, quindi, la prestazione individuale può corrispondere al 70-80% della media ponderata, invece quella del gruppo al restante 30-20% (Rutka 2006). Il vantaggio di questo tipo di valutazione risiede nel proposito di stimolare l’impegno e la partecipazione da parte di tutti e di fare maturare negli studenti la consapevolezza che un risultato di gruppo mediocre rischia di peggiorare i risultati individuali e, viceversa, un risultato di gruppo eccellente può migliorare i risultati di ognuno (Rutka 2006).

## **6.2 Un metodo ermeneutico e interculturale**

La nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura corrisponde alla realizzazione del modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale sul piano didattico (cap. 5). I principi teorici su cui si basa sono l’approccio ermeneutico (cap. 2) e la nostra proposta di approccio interculturale per l’educazione letteraria (cap. 4). A livello operativo, si struttura a partire dal metodo ermeneutico (cap. 2), promuove l’esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cap. 4) e incentiva l’uso delle strategie motivazionali sopraccitate, riguardanti i contenuti, i mezzi e le metodologie (par. 6.1).

Inoltre, dal punto di vista organizzativo la nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale si

fonda sulla strutturazione del corpus letterario<sup>72</sup> nei seguenti modelli operativi:

- a. curriculum di letteratura: è “un percorso” che “porta ad una meta”, legata alla realizzazione delle finalità dell’educazione letteraria (par. 2.3); implica “porsi degli obiettivi glottodidattici”, ovvero acquisire la capacità di ‘leggere’ i testi letterari (comprensione semantica e analisi degli elementi stilistici che li distinguono dai testi non letterari), contestualizzarli, attualizzarli, giudicarli sul piano critico ed emotivo; “indica anche i contenuti” che, considerato l’aspetto motivazionale, devono essere rilevanti per gli studenti e significativi a livello storico-culturale (Balboni 2006: 15-16);
- b. modulo di letteratura: è “una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* di un curriculum; una sezione *autosufficiente, conclusa in se stessa, (...) raccordabile con altri moduli*” (Balboni 2006: 16). Spesso è indicato con il termine ‘percorso’ (Rigo 2014). Esistono diverse tipologie di moduli:
  - sul contesto storico-culturale: sono centrati su un periodo storico o un movimento culturale e letterario (come il Medioevo, il Barocco, le Avanguardie ecc.) e mirano a trasmettere delle informazioni sul contesto storico-culturale e sulla condizione degli intellettuali attraverso una selezione di testi storico-documentaristici, artistici e letterari. Questa tipologia di modulo ha un carattere interdisciplinare, in quanto si può collegare ad altre materie (storia, storia dell’arte, filosofia ecc.) e si focalizza su un determinato periodo, di cui si evidenziano gli scambi tra la dimensione storica, le dinamiche sociali, i modelli culturali, la produzione artistica e letteraria;
  - sull’autore: riguardano le figure canoniche della letteratura (come Dante, Ariosto, Leopardi ecc. per la letteratura italiana) e sono finalizzati a presentare la personalità dei letterati attraverso lo studio della biografia e la lettura di una selezione delle opere principali per comprendere l’influenza del contesto storico, sociale e culturale sulla produzione, gli elementi letterari originali e le tappe principali della carriera;
  - sull’opera: consistono nella lettura integrale o di ampie porzioni di testi letterari significativi (come l’*Inferno* della *Divina Commedia*, *I promessi sposi*, *Sei personaggi in cerca d’autore* ecc. per la letteratura italiana) con l’obiettivo di comprenderli sul piano semantico, analizzarli sul piano formale, collocarli nel contesto storico-culturale di

---

<sup>72</sup> Per approfondimenti su curriculum, moduli, unità didattiche e unità di apprendimento di letteratura corredati da numerosi esempi didattici rimandiamo, a titolo esemplificativo, a Colombo (1996a); Corradini (1996a, 1996b); Balboni (2004b, 2006, 2014a); Rigo (2014).

riferimento, interpretarli e giudicarli sul piano critico e personale argomentando le proprie considerazioni;

- per temi: trattano argomenti significativi per gli studenti (come l'amore, la morte, il ruolo della donna ecc.) e mirano a comprendere come la stessa tematica è sviluppata in opere diverse appartenenti allo stesso periodo o a epoche differenti, relazionandole al contesto storico-culturale di riferimento, operando dei confronti per individuare somiglianze e differenze e individuare l'evoluzione dei temi nel tempo;
- per generi letterari: considerano le caratteristiche di un determinato genere letterario, potenzialmente interessante per gli studenti (come il romanzo d'avventura, il romanzo comico, il testo teatrale ecc.) e sono finalizzati a scoprirne le regole costitutive e le possibili varianti a partire da una serie di opere della stessa epoca o di periodi diversi, per esaminare i loro rapporti con il pubblico a cui si rivolgono, le scelte formali e tematiche che le caratterizzano e rilevare eventuali somiglianze e differenze confrontando testi letterari dello stesso genere ma distanti nel tempo.

Le prime tre tipologie di moduli sono tradizionali, perché si basano sull'asse cronologico della storia della letteratura, sulla centralità dell'autore o del testo e si considerano in una prospettiva sincronica, legata all'epoca storica, alla biografia dei letterati e all'anno/agli anni di produzione dell'opera. I moduli sul contesto storico-culturale, sull'autore e sull'opera, infatti, rispecchiano soprattutto gli approcci e i metodi storicistico e strutturalista (parr. 2.2.1.1, 2.2.2.2). Le ultime due tipologie, invece, sono innovative, poiché consentono sia di mantenere l'impostazione sincronica, considerando opere dello stesso periodo, sia di accostare testi letterari di epoche diverse e di esplicitare il legame contenutistico e formale tra le produzioni letterarie passate e presenti in una prospettiva diacronica che include maggiormente i lettori/gli studenti. I moduli per temi e per generi letterari, quindi, rimandano in particolare agli approcci e ai metodi ermeneutico e tematico (parr. 2.2.3.2, 2.2.3.3). Posta l'esistenza di vantaggi e svantaggi nell'utilizzo di ogni tipologia di modulo, analogamente agli approcci e ai metodi sui quali si basano, si promuove un loro impiego variato per ragioni di flessibilità, rispetto alla densità dei programmi e ai tempi limitati, e di molteplicità di prospettive nello studio della letteratura, che incoraggiano lo sviluppo del pensiero critico degli studenti (Ballester 2015).

L'organizzazione modulare dei contenuti letterari è stata adottata nella prassi didattica e nei manuali a partire dalle indicazioni ministeriali degli anni Novanta (*Programmi Brocca*, 1991-1992). Come evidenzia Colombo (1996b: 14-15), "una delle scelte "forti" del curriculum

modulare è quella di *diversificare gli approcci all'universo letterario*, in modo da dare un'esperienza concreta della sua complessità e di rendere consapevoli gli studenti delle operazioni che di volta in volta si compiono". Tuttavia, dopo quasi una decina d'anni, Rigo (2014: 37) scrive che "nella quotidianità della scuola permangono preferenze diverse: accanto allo studio per percorsi [o moduli], si intraprende (...) ancora solo uno studio di tipo storicistico", ovvero basato su "una scelta univoca, (...) esclusivamente storico-cronologica";

- c. unità didattica di letteratura (UD): costituisce un modulo di letteratura assieme ad altre UD, a sua volta è formata da più unità di apprendimento (UdA) e può durare dalle 6 alle 10 ore o più (Balboni 2012). Generalmente, i docenti ragionano in termini di moduli: "Nel secondo quadrimestre facciamo il Romanticismo" o di UD: "Questo mese stiamo lavorando su Leopardi", rispetto alla programmazione annuale;
- d. unità di acquisizione di letteratura (UdA): è una "molecola matetica", l'"unità minima del processo acquisitivo" e può essere indicata indifferentemente come unità di acquisizione o di apprendimento (Balboni 2012: 161). Costituisce una UD di letteratura assieme ad altre UdA, può durare da pochi minuti a un'ora o più e corrispondere, quindi, a una o due lezioni (oltre ad eventuali attività da svolgere in orario extrascolastico come compito per casa). Generalmente, gli studenti ragionano in termini di UdA: "Oggi ho studiato *Il sabato del villaggio* di Leopardi", come momenti conclusi in se stessi. Analogamente all'UdA glottodidattica, anche l'UdA di letteratura poggia sulle teorie psicodidattiche e in particolare sulla psicologia della Gestalt, secondo cui la percezione si articola nella sequenza di globalità → analisi → sintesi. Come scrive Balboni (2006: 21), "il percorso per sviluppare l'abilità di lettura di un testo letterario è lo stesso di qualsiasi altro percorso di comprensione nell'insegnamento linguistico". Declinata sul testo letterario, la sequenza della psicologia della Gestalt equivale alle tre macro-fasi di attività da svolgere prima, durante e dopo la lettura dell'opera<sup>73</sup>.

Per rappresentare graficamente l'organizzazione di un modulo di letteratura, riprendiamo lo schema di Balboni (2006: 18):

---

<sup>73</sup> Per approfondimenti sulla strutturazione dell'UdA e sulle tecniche didattiche per ogni fase rimandiamo, ad esempio, a Freddi (2003); Balboni (1998b, 2004a, 2006, 2008, 2012, 2014a); Rigo (2014); Mezzadri (2015).

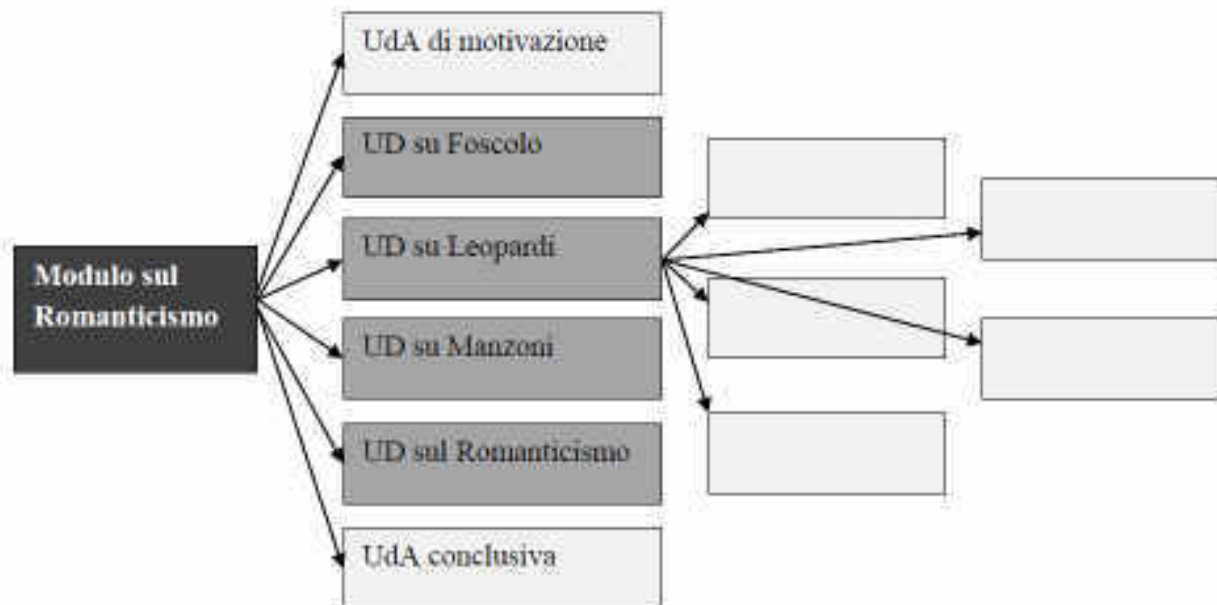


Figura 19: esempio di modulo di letteratura (Balboni 2006)

Secondo questo schema, un modulo di letteratura è formato da una UdA di motivazione di circa un'ora sul tema dell'intero modulo, finalizzata a fare percepire agli studenti il piacere e il bisogno che possono sentire per lo studio letterario attraverso il legame tra gli argomenti letterari e le tematiche potenzialmente interessanti per loro. Nel caso del Romanticismo, ad esempio, è possibile fare riflettere gli studenti sulla loro relazione con la natura o sul tema del soprannaturale. Seguono una sequenza di UD sul tema del modulo, in questo caso sugli autori italiani più rappresentativi del Romanticismo. Ogni UD può essere a sua volta formata da più UdA, da programmare in modo flessibile, riguardanti ad esempio la biografia dell'autore, la lettura dei testi più rappresentativi o degli excursus storico-artistici a seconda della collaborazione con gli altri docenti e all'interesse manifestato dagli studenti. Infine, il modulo termina con una UdA conclusiva di circa un'ora, riguardante il legame tra gli argomenti letterari e l'attualità degli studenti e la valutazione critica e personale sulle opere.

Per rappresentare graficamente l'organizzazione di una UD di letteratura, riportiamo lo schema di Balboni (2014a: 160):

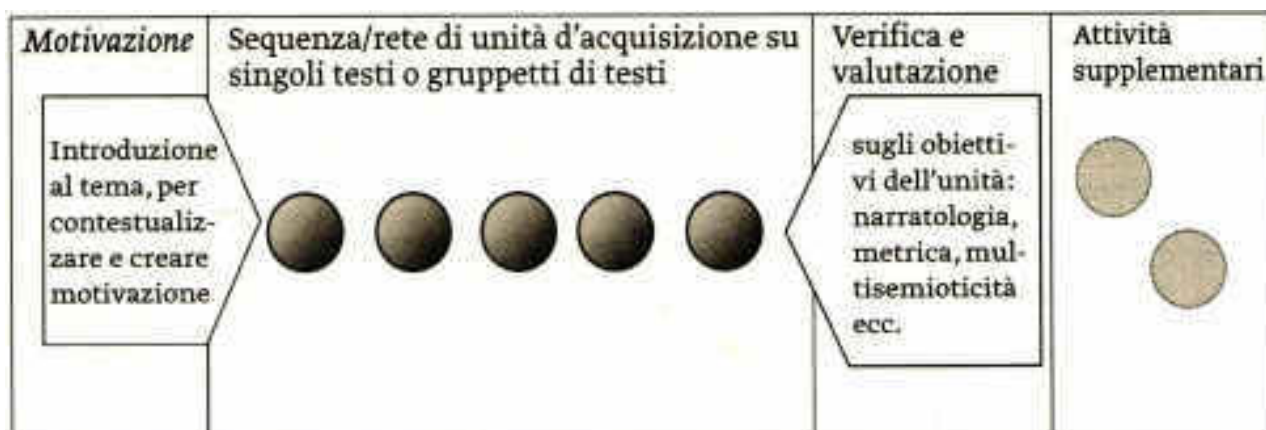


Figura 20: esempio di UD di letteratura (Balboni 2014a)

Come si può osservare, una UD di letteratura si apre con fase di motivazione mirata a predisporre positivamente gli studenti rispetto ai contenuti letterari, fornire le prime informazioni per contestualizzare le opere e stabilire dei collegamenti tra i testi letterari e le risorse audiovisive più vicine agli studenti. Nel caso di Leopardi, ad esempio, è possibile fare riferimento alla tematica della felicità, accennare al profilo biografico dell'autore o mostrare alcuni spezzoni del film *Il giovane favoloso* (2014). Segue un numero variabile di UdA su singoli testi o gruppi di testi di cui si evidenziano alcune caratteristiche in accordo con gli obiettivi generali dell'UD. Le diverse UdA su Leopardi, ad esempio, possono riguardare le opere più significative della sua produzione (ad esempio, una UdA può riguardare *Il sabato del villaggio*). Infine, l'UD si conclude con la verifica e la valutazione, che devono essere coerenti ai contenuti insegnati e agli strumenti utilizzati, a cui possono seguire delle attività supplementari di ripasso in caso di valutazione negativa.

Una volta chiarite le premesse metodologiche su cui poggia il metodo, presentiamo a continuazione la nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura, aderente al modello dell'UdA e strutturato a partire dalle sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt e dalle fasi e sotto-fasi dell'approccio ermeneutico. Queste corrispondenze, assieme ad una sintetica descrizione di ciascuna fase, sono visibili nella tabella seguente:

<b>Psicologia della Gestalt</b>	<b>Approccio ermeneutico</b>	<b>Metodo ermeneutico e interculturale</b>	<b>Descrizione delle fasi</b>
Motivazione	---	Avvicinarsi al testo	Attività precedenti alla lettura del testo, per richiamare la quotidianità degli studenti, stabilire dei collegamenti con i contenuti letterari che si affronteranno e predisporre positivamente gli studenti allo studio del testo.
Globalità	---	Esplorare	Attività immediatamente successive alla

		il testo	lettura per verificare la comprensione globale.
Analisi	Commento	Approfondire il testo	Attività focalizzate su elementi specifici del testo, di tipo contenutistico e/o formale, per verificare la comprensione analitica.
Sintesi	Interpretazione: storicizzazione	Contestualizzare il testo	Attività per approfondire la conoscenza del testo a partire da brani tratti dalla stessa opera, dalla biografia dell'autore e da altre sue opere, precedenti o seguenti. L'obiettivo è quello di coinvolgere gli studenti nell'interpretazione dei significati originari del testo alla luce delle conoscenze sul contesto storico, culturale e letterario in cui è stato prodotto.
	---	Collegare il testo	Attività interdisciplinari per stabilire delle connessioni sia tra il testo e altre materie scolastiche (storia, storia dell'arte, lingue straniere, scienze ecc.) sia tra il testo e altre opere di autori di epoche diverse, passate e presenti. L'obiettivo è quello di approfondire la comprensione e l'interpretazione dei significati passati del testo collocandolo in una dimensione che trascende l'ambito esclusivamente letterario.
	Interpretazione: attualizzazione	Attualizzare il testo	Attività riguardanti le possibili attualizzazioni delle tematiche del testo a partire dalla quotidianità degli studenti e che presuppongono una profonda consapevolezza del testo. Comprendono l'uso di film o spezzoni di film, canzoni, fumetti, articoli di giornale e tecnologie che caratterizzano la quotidianità degli studenti e introducono la visione della stessa tematica nella prospettiva di culture diverse per favorire la riflessione interculturale. L'obiettivo è quello di stimolare gli studenti a interpretare i significati del testo nella loro prospettiva presente.
	Interpretazione: valorizzazione	Valutare il testo	Attività di valutazione individuale e argomentata del testo.
Verifica	---	Valutare e valutarsi	Test di verifica finale collettivo, attività ludica di reimpiego delle informazioni apprese e attività di autovalutazione individuale sulle conoscenze apprese e sulle competenze sviluppate.

*Tabella 10: la nostra proposta: metodo ermeneutico e interculturale*

Di seguito descriviamo ciascuna delle fasi della nostra proposta di metodo ermeneutico e



interculturale e suggeriamo le tecniche didattiche più adatte per la realizzazione di ognuna, prendendo come riferimento *Il sabato del villaggio* di Leopardi e facendo degli esempi su una ipotetica UdA.

Per quanto riguarda le attività cooperative, i modelli applicativi o metodi dell'apprendimento cooperativo a cui è possibile fare riferimento per la didattica della letteratura sono il *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989) e lo *Structural Approach* (Kagan 1994). Tra le strutture del *Learning Together* di Johnson e Johnson (1989) si possono utilizzare le attività di apprendimento cooperativo informale, caratterizzate dai tratti specifici della cooperazione ma contraddistinte da un basso livello di abilità sociali e da compiti non eccessivamente sfidanti (ad esempio, prendere appunti a coppie, ricapitolare i contenuti della lezione con il compagno di banco, comprendere un test a gruppi di tre ecc.), e le due forme avanzate di apprendimento cooperativo della 'Controversia' e del *Jigsaw*, che presuppongono una maggiore strutturazione del compito da parte del docente e un maggiore impegno cognitivo e relazionale da parte degli studenti (Johnson, Johnson e Holubec 1994). In particolare, Johnson, Johnson e Holubec (1994, citaz. dalla trad. it. 2015: 103) definiscono le attività di apprendimento cooperativo informale come "delle procedure standard "istantanee", delle routine che danno struttura e scioltezza alle lezioni". Tra le strutture dello *Structural Approach* di Kagan (1994) è possibile impiegare: 'Teste numerate insieme' (*Numbered Heads Together*), 'Annota idee' (*Hot Thoughts*), 'Intervista a tre passi' (*Three Step-Interview*), 'Tavola rotonda scritta' (*Roundtable*), 'Tavola rotonda orale' (*Roundrobin/Sharearound*), 'Pensa-coppia-condividi' (*Think-Pair-Share*), 'Passaporto della parafrasi' (*Paraphrase Passport*).

Per questioni di sintesi, non è possibile presentare tutte le attività cooperative sopraccitate, pertanto rimandiamo alla bibliografia di riferimento per ulteriori approfondimenti<sup>74</sup>. Inoltre, la nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale è stata applicata alle UdA di letteratura italiana del volume *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Epica e mito da Esiodo a Virgilio* di Caon, Bricchese, Rutka e Spaliviero (2019) per la classe 1<sup>a</sup> della scuola secondaria di primo grado (la pubblicazione del volume per la classe 2<sup>a</sup> è prevista nel 2020 e quella del volume per la classe 3<sup>a</sup> nel 2021).

---

<sup>74</sup> Una presentazione esaustiva dei modelli, dei principi e delle strutture per l'applicazione nella classe di letteratura delle attività cooperative basate sullo *Structural Approach* di Kagan (1994) e sul *Learning Together* di Johnson e Johnson (1989) è presente in Caon, Bricchese, Rutka e Spaliviero (2019). Per approfondimenti sulle attività di apprendimento cooperativo informale rimandiamo a Johnson, Johnson e Holubec (1994).

### 6.2.1 Avvicinarsi al testo

La fase ‘avvicinarsi al testo’ corrisponde alla fase di motivazione della psicologia della Gestalt, non è presente in modo esplicito nell’approccio ermeneutico e si realizza prima della lettura.

Il docente può collocare il tema letterario nella quotidianità degli studenti per fare percepire il legame tra gli argomenti della lezione di letteratura e la realtà in cui vivono e stimolare, così, la “motivazione affettiva” (Mezzadri 2015: 65). Inoltre, può ricorrere all’attivazione dei diversi canali sensoriali (ascolto di tracce audio, visione di video, fotografie, oggetti ecc.), sfruttare la ridondanza del paratesto (illustrazioni, titoli, didascalie ecc.) e introdurre delle informazioni sul contesto (autore, anno di produzione dell’opera, genere letterario ecc.). In questo modo, è possibile elicitare le preconoscenze degli studenti, stimolarli a formulare delle ipotesi sui contenuti che studieranno e attivare la loro *expectancy grammar*, definita come “un meccanismo essenziale per il processo di comprensione (...) [che] consiste nel predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto, delle conoscenze del mondo ecc.”<sup>75</sup>, stimolando così la “motivazione cognitiva” (Mezzadri 2015: 65). Innanzitutto, è necessario considerare l’enciclopedia del mondo degli studenti per indagare le conoscenze che possiedono già sul tema della lezione e avvicinare gli studenti al testo letterario. Al riguardo, Giacobazzi (2000: 25) afferma che “solo così il superamento dell’estraneità del testo letterario può configurarsi come una lenta e, forse anche faticosa conquista e non si manifesta semplicemente come una rivelazione dall’alto”, pertanto “appare indispensabile che gli allievi siano portati innanzitutto a riconoscere nell’opera letteraria un tema vicino alla loro esperienza quotidiana, letteraria o sociale”. Inoltre, la formulazione di ipotesi non può rischiare di creare disistima nelle capacità linguistiche e/o ermeneutiche degli studenti, in quanto si tratta di previsioni in cui è impossibile ‘sbagliare’ poiché non esistono risposte ‘corrette’ o ‘scorrette’. Al contrario, essa è “un’attività stimolante (...) che mette in gioco l’intuizione degli studenti, li porta a costruire insieme, (...) e che non distingue gli studenti sulla base della loro competenza linguistica ma della loro abilità cognitiva e della capacità di intuire” (Balboni 2008: 106). Infine, la condivisione delle preconoscenze facilita la comprensione dei nuovi contenuti e rinvia alla dimensione socio-costruttivista della didattica della letteratura (par. 6.1.3). “Un *brainstorming* di gruppo”, ad esempio, “dà risultati di gran lunga superiori a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative a più menti” (Balboni 2008: 133).

Le tecniche didattiche da utilizzare in questa fase mirano allo sviluppo delle abilità produttive, ricettive e integrate (di tipo interattivo) e corrispondono, ad esempio, a domande aperte

---

<sup>75</sup> <https://www.italis.it/nozion/noziiof.htm> [data ultima consultazione: 11-08-2019]

sull'esperienza degli studenti relative al tema dell'UdA, al *brainstorming* o al diagramma a ragno sulle parole chiave dell'UdA, alla visione di spezzoni di film o di pubblicità o all'ascolto di canzoni associati al testo letterario con attività di *cloze*, incastro e abbinamento immagine-parola, alla formulazione di ipotesi sui contenuti dell'opera a partire dall'esplorazione del paratesto. Ad esempio, nell'UdA su *Il sabato del villaggio* di Leopardi si può chiedere agli studenti di realizzare un'intervista a coppie sui giorni della settimana più e meno apprezzati e sugli aggettivi, sui colori e sulle canzoni relazionati ad ognuno, per poi confrontarsi *in plenum* e stabilire la classifica dei giorni preferiti dalla classe e delle associazioni logiche, visive e musicali che rappresentano. Inoltre, si può fare un *brainstorming* sulla giornata del sabato, vedere il *trailer* del film *Il giovane favoloso* (2014) e formulare delle ipotesi sull'identità di Leopardi e sull'epoca in cui è vissuto, completare una tabella sulle possibili attività degli abitanti di un villaggio durante un sabato pomeriggio agli inizi dell'Ottocento, dati il titolo e l'anno di composizione della poesia oggetto della lezione. Fondamentale, infatti, è iniziare questa fase con attività centrate sul protagonismo degli studenti e sull'uso di strumenti integrativi al testo scritto che si avvicinano alle loro preferenze audiovisive e multimediali e ai loro consumi extrascolastici quotidiani (par. 6.1.2). Altrettanto essenziale è concludere questa fase con attività sui contenuti letterari dell'UdA che conducono gli studenti a sensibilizzarsi fin da subito nei confronti delle lingue e delle culture 'altre' rappresentate dall'autore e/o dai personaggi con attività di decentramento cognitivo (come l'esercizio di immaginare le attività svolte da persone vissute circa duecento anni fa) per allenare l'abilità relazionale di saper osservare (cap. 4).

Rispetto alle modalità di lavoro, in questa fase gli studenti possono lavorare da soli, a coppie, a gruppi e *in plenum*. È fondamentale favorire un avvicinamento graduale all'utilizzo delle metodologie a mediazione sociale e guidare gli studenti all'esercizio delle abilità relazionali. Pertanto, è possibile proporre delle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989) e iniziare ad introdurre dei metodi di apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994). Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può utilizzare l'attività cooperativa informale della discussione a coppie (Johnson, Johnson e Holubec 1994). L'insegnante chiede agli studenti di riflettere sugli impegni settimanali che dovrebbero avere i loro coetanei (diritti e doveri). A turno, ogni studente espone la propria risposta al compagno, che ascolta. Poi sintetizzano le informazioni in un'unica risposta e uno dei due, scelto a caso dal docente, espone le idee di entrambi alla classe. Inoltre, nella stessa fase dell'UdA su Leopardi si può proporre la struttura cooperativa 'Annota idee' (*Jot Thoughts*, Kagan 1994), basata sul *brainstorming* scritto per la risoluzione creativa di un problema, in questo caso riguardante quali consigli dare ad un coetaneo che vuole andare bene a scuola senza rinunciare allo sport e alle uscite

con gli amici nel fine settimana. Gli studenti si dividono a gruppi e ad ogni studente è consegnato un blocco di post-it di un colore che lo identifica. Ogni studente annota individualmente il maggior numero di consigli sui post-it assegnati. Poi tutti i componenti del gruppo leggono insieme i suggerimenti, rielaborano le idee e classificano i consigli in base al criterio dell'utilità, allenandosi ad argomentare le proprie opinioni, confrontarsi con idee diverse, diventare più flessibili e trovare delle mediazioni.

### 6.2.2 Esplorare il testo

La fase 'esplorare il testo' equivale alla fase di globalità della psicologia della Gestalt, non è indicata in modo esplicito nell'approccio ermeneutico e si verifica durante e subito dopo la lettura.

Il docente può fornire agli studenti alcune parole chiave essenziali per la comprensione linguistica (specie se l'opera è in italiano antico o in lingua straniera); poi può chiedere loro di realizzare una lettura estensiva del testo e di svolgere delle attività mirate a verificare la comprensione globale.

Le tecniche didattiche da impiegare in questa fase riguardano soprattutto lo sviluppo delle abilità ricettive e consistono, ad esempio, nella lettura rapida per controllare le ipotesi formulate nella fase precedente (*skimming*) o per identificare singoli elementi (*scanning*), nelle domande chiuse (a scelta binaria o multipla) o aperte (per quanto poco numerose e rivolte all'individuazione di informazioni puntuali), nel completamento di griglie o tabelle e nella suddivisione del testo in sezioni a cui attribuire un titolo per guidare la comprensione delle informazioni generali. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può chiedere agli studenti di individuare le due parti in cui è possibile dividere la poesia e di dare loro un titolo, rispondere alle domande di scelta multipla riferite alle 5W (chi sono i protagonisti, che cosa succede, dove, quando e perché si svolge l'azione) e completare una tabella sulle azioni dei personaggi (verificando così le ipotesi iniziali).

Riguardo alle modalità di lavoro, gli studenti possono lavorare da soli, a coppie, a gruppi e *in plenum*. Oltre ai metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994), è possibile proporre delle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989), come ad esempio realizzare le attività più complesse a coppie anziché individualmente, confrontare successivamente le risposte a gruppi (ovvero tra due coppie di studenti) e correggere l'esercizio *in plenum*. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può utilizzare l'attività cooperativa informale 'analizzare il testo in coppie', formate da studenti con abilità diverse nella lettura, per individuare le due parti in cui è possibile dividere la poesia e di dare loro un titolo, a partire dalla constatazione che "lavorando in coppie cooperative gli studenti possono svolgere in

modo molto più efficace i compiti di lettura” (Johnson, Johnson e Holubec 1994, citaz. dalla trad. it. 2015: 105).

### 6.2.3 Approfondire il testo

La fase ‘approfondire il testo’ coincide con la fase sia di analisi della psicologia della Gestalt sia di commento dell’approccio ermeneutico e si realizza dopo la lettura.

Il docente può chiedere agli studenti di realizzare una lettura intensiva dell’opera e proporre delle attività focalizzate su alcuni elementi specifici del testo, di tipo contenutistico e/o formale, mirate a verificare la comprensione analitica. Se gli ‘scarti’ riguardano molteplici livelli del testo letterario (morfosintattico, lessicale, fonologico ecc.) (cap. 1), in sede didattica non è possibile considerarli in modo simultaneo ma è necessario compiere una scelta in base agli obiettivi generali della UD, del modulo e del curriculum. Come scrive Balboni (2006: 22), “la lettura pedagogica, pensata per studenti che *stanno apprendendo* a diventare lettori, deve essere graduale, deve enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente)”.

Le tecniche didattiche da usare in questa fase sono finalizzate in particolare allo sviluppo delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo) e si definiscono “di analisi discreta” (Balboni 2004b: 46), poiché riguardano il riconoscimento di elementi letterari specifici attraverso la loro evidenziazione nel testo (con sottolineature, cerchi, colori) o il completamento di tabelle o griglie, la realizzazione della parafrasi o della traduzione e la scoperta delle regole costitutive dei generi testuali attraverso attività di *cloze* o incastro. Ad esempio, nell’UdA su Leopardi si può chiedere agli studenti di sottolineare le figure retoriche nella poesia date le loro definizioni, completare le definizioni di ‘giovinezza’ e ‘maturità’ scegliendo tra una serie di parole in ordine sparso, rispondere alle domande a scelta binaria (vero/falso) per completare la definizione di canzone libera con le informazioni contenute nelle frasi vere. Inoltre, si può proporre agli studenti di immaginare i pensieri e le parole dei personaggi della poesia (la donzella, la signora anziana, i bambini, lo zappatore, il falegname) nei giorni del sabato e della domenica e riflettere poi sulle eventuali differenze. È essenziale che in questa fase gli studenti potenzino le competenze linguistiche ricettive, sia nella lingua letteraria (soprattutto a livello lessicale) sia nella microlingua della letteratura (rispetto alla terminologia dell’analisi testuale), e le competenze linguistiche integrate di tipo manipolativo, ad esempio con attività di riassunto, parafrasi e traduzione (cap. 3). Inoltre, per incentivare l’esercizio delle abilità relazionali legate al decentramento, allo straniamento,

all'empatia e all'exotopia (saper osservare e saper comunicare emotivamente) rispetto ai rappresentanti di lingue e culture 'altre' è fondamentale inserire delle attività di decentramento cognitivo (come l'esercizio sui pensieri e sulle parole dei personaggi) in cui si chiede agli studenti di assumere il punto di vista di uno o più personaggi per cercare di mettersi nei panni dell' 'altro' e proiettarsi in contesti storico-culturali diversi utilizzando le proprie conoscenze e risorse immaginative (cap. 4).

Rispetto alle modalità di lavoro, gli studenti possono lavorare da soli, a coppie, a gruppi e *in plenum*. È fondamentale sostenere l'uso delle metodologie a mediazione sociale e continuare a promuovere l'esercizio delle abilità relazionali da parte degli studenti. Perciò, oltre ad attività di apprendimento cooperativo informale, è consigliabile proporre agli studenti delle attività cooperative più complesse in termini di organizzazione, ristrutturazione cognitiva e ricerca di strategie comunicative efficaci come il metodo *Jigsaw* del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989), ideato da Aronson nel 1978 e poi elaborato in ulteriori versioni negli anni Novanta. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi il *Jigsaw* può essere utilizzato per realizzare la parafrasi de *Il sabato del villaggio*. In base a questo metodo, l'insegnante divide gli studenti a gruppi (i 'gruppi-casa') e ad ogni studente è assegnata la parafrasi di una parte della poesia. Dopo la lettura individuale, gli studenti con la stessa parte di poesia si riuniscono in 'gruppi di esperti' e realizzano la parafrasi, confrontandosi insieme per essere in grado di insegnare quanto realizzato ai compagni. Una volta finito, gli studenti esperti tornano ai 'gruppi-casa', presentano la parafrasi della propria parte, rispondono ad eventuali richieste di chiarimento e ascoltano la parafrasi dei compagni. Il risultato da raggiungere è che tutto il gruppo sappia svolgere la parafrasi dell'intera poesia.

#### 6.2.4 Contestualizzare il testo

La fase 'contestualizzare il testo' equivale alla fase di sintesi della psicologia della Gestalt e alla sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico, si verifica dopo la lettura.

D'ora in poi, tutte le fasi della nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale fanno parte della fase di sintesi della psicologia della Gestalt e avvengono dopo la lettura del testo. Nella psicologia della Gestalt, la fase di sintesi corrisponde ad attività di fissazione e di reimpiego, dalle più guidate alle più creative, in cui gli studenti rielaborano personalmente le informazioni, distanziandosi dal testo di partenza e riutilizzando quanto appreso all'interno di altri contesti e in modo coerente (Balboni 2012). Come vedremo a continuazione, nonostante le fasi seguenti siano caratterizzate da fini diversi, sono accumulate dalla considerazione dell'opera in una prospettiva

più ampia, che supera i confini testuali e che implica l'uso delle conoscenze apprese nelle fasi precedenti per sviluppare delle riflessioni sugli ulteriori livelli storico, interdisciplinare, attuale e valutativo del testo letterario. Nella fase 'contestualizzare il testo', l'opera è inserita nelle circostanze storico-culturali in cui è prodotta, è relazionata alla personalità dell'autore ed è interpretata nella prospettiva passata.

Il docente può trasmettere delle informazioni sulla biografia del letterato, proporre la lettura di altri brani della stessa opera e di altri testi dello stesso autore per coinvolgere gli studenti nella scoperta dei messaggi originari del testo a partire dalle conoscenze acquisite sulle coordinate storiche, culturali e letterarie di riferimento.

Le tecniche didattiche da utilizzare in questa fase riguardano soprattutto lo sviluppo delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo e interattivo) e sono simili a quelle utilizzate nelle fasi 'esplorare il testo' e 'approfondire il testo'. Si focalizzano sia su contenuti generali (come gli avvenimenti più significativi della vita dell'autore) sia su aspetti specifici (come lo sviluppo della stessa tematica in un'altra opera per comparare i due testi, identificando somiglianze o differenze, e riflettere sull'evoluzione nel trattamento della stessa tematica da parte dell'autore) e puntano anche sulla co-costruzione di nuovi significati da parte degli studenti, coerentemente alla logica socio-costruttivista. A quest'ultimo gruppo appartengono, ad esempio, il *roleplay* letterario, che consiste nello sviluppo di discussioni tra i letterati/gli studenti sulle tematiche letterarie che più li rappresentano (ad esempio, sulla sensibilità romantica tra Foscolo e Leopardi), e l'intervista impossibile degli studenti ai letterati su temi passati e presenti (Balboni 2006). A proposito delle tecniche per introdurre alla storia letteraria, infatti, Balboni (2006: 25) scrive che "la tradizione ci ha consegnato, come procedura principale, la spiegazione del docente (...) ma si possono anche introdurre dei momenti che coinvolgano maggiormente gli studenti". Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può chiedere agli studenti di leggere la poesia *La quiete dopo la tempesta* e di compararla sul piano metrico-stilistico a *Il sabato del villaggio*, di riflettere sull'idea di felicità espressa in due brevi estratti delle *Operette morali* (1819) e dello *Zibaldone* (1821) e confrontarla con quella presente ne *Il sabato del villaggio*, di realizzare un'intervista impossibile al poeta a partire dallo studio degli eventi principali della sua vita con la conseguente drammatizzazione davanti ai compagni. A coppie, gli studenti definiscono le domande da rivolgere a Leopardi, immaginano le possibili risposte del poeta e rappresentano ai compagni l'intervista impossibile nei panni dell'intervistatore e del poeta. Oltre alle competenze linguistiche ricettive, gli studenti hanno la possibilità di allenare le abilità linguistiche integrate di tipo manipolativo, ad esempio con attività di riassunto, parafrasi e traduzione, e di tipo interattivo, come nelle attività di *roleplay*, intervista e drammatizzazione (cap. 3). Inoltre, possono sviluppare le competenze storico-culturali, imparando a

relazionare il testo letterario sia con la realtà in cui è stato prodotto sia con la personalità che l'ha generato e a interpretarlo nella prospettiva passata (cap. 5). Infine, possono allenare le abilità relazionali legate al decentramento, allo straniamento, all'empatia e all'exotopia (saper osservare e saper comunicare emotivamente) grazie ad attività di decentramento cognitivo in cui devono mettersi nei panni dei letterati rispettando la cornice storico-culturale e il profilo biografico (cap. 4). Rispetto alle modalità di lavoro, si possono proporre attività individuali, a coppie, a gruppi e *in plenum*. Oltre ai metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994), gli studenti possono svolgere delle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989), ad esempio incentivando il lavoro a piccoli gruppi invece di proporlo come compito individuale. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può utilizzare l'attività cooperativa informale 'comprendere il testo in gruppi di tre' per studiare le tappe principali della vita dell'autore, in base alla quale il gruppo deve elaborare delle risposte su cui tutti sono d'accordo e che ogni studente è in grado di spiegare, confrontandosi successivamente con un altro gruppo ('cooperazione intergruppo') (Johnson, Johnson e Holubec 1994, citaz. dalla trad. it. 2015: 106).

### 6.2.5 Collegare il testo

La fase 'collegare il testo' corrisponde alla fase di sintesi della psicologia della Gestalt, non è indicata in modo esplicito nell'approccio ermeneutico e si verifica dopo la lettura.

Il docente può proporre dei collegamenti interdisciplinari (storia, storia dell'arte, lingue straniere, scienze ecc.) e la lettura di opere di autori di periodi diversi affinché gli studenti possano ampliare la conoscenza dei significati passati del testo e allenarsi a relazionare conoscenze provenienti da ambiti diversi in modo flessibile, superando la dimensione puramente letteraria.

Le tecniche didattiche da impiegare in questa fase sono finalizzate principalmente allo sviluppo delle abilità ricettive. Per la lettura di testi letterari di periodi differenti o la connessione con la disciplina della storia, le tecniche sono simili a quelle utilizzate nella fase 'contestualizzare il testo', a seconda che l'obiettivo riguardi la comprensione dei contenuti generali o l'identificazione di elementi particolari in un'ottica comparata. Per i collegamenti interdisciplinari con materie estetiche non letterarie (storia dell'arte, musica), le tecniche possono consistere nella transcodificazione, fondata sul passaggio da un codice (verbale, scritto o orale) ad un altro (visivo o musicale), o nell'accoppiamento lingua-immagine, corrispondente all'abbinamento di una serie di immagini alle loro descrizioni. Per riferirsi alle lingue e alle letterature straniere, le tecniche possono equivalere ad attività di intercomprensione tra lingue romanze, posta la conoscenza dell'italiano, di un'altra lingua



romanza (spagnolo, francese) ed eventualmente del dialetto da parte degli studenti. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può proporre un approfondimento sull'etimologia dei giorni della settimana riferendosi all'astronomia, con un'attività di *matching* tra i giorni della settimana e i corpi celesti, e alle lingue straniere, con il completamento di una tabella sui nomi dei giorni della settimana nelle principali lingue romanze a partire da una lista di parole in ordine sparso. Per quanto riguarda la storia dell'arte, è possibile realizzare un'attività di transcodificazione 'guidata', in cui gli studenti devono osservare una serie di immagini di quadri sul tema del tempo (come *Tre età dell'uomo* di Giorgione, 1500-1501) e della vita contadina (come *Acquaiole livornesi* di Fattori, 1865, e *Contadini in siesta* di Van Gogh, 1890) e scegliere, a coppie, il quadro che può rappresentare al meglio *Il sabato del villaggio*.

Rispetto alle modalità di lavoro, gli studenti possono lavorare da soli, a coppie, a gruppi e *in plenum*. È essenziale conservare l'impiego delle metodologie a mediazione sociale e continuare a incentivare lo sviluppo delle abilità relazionali da parte degli studenti. Pertanto, assieme alle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989), si possono proporre i metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994). Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può utilizzare la struttura cooperativa 'Intervista a tre passi' (*Three Step-Interview*, Kagan 1994) per accordare gli studenti sulla successiva attività di transcodificazione della poesia grazie alla condivisione delle idee. Secondo questo metodo, l'insegnante divide gli studenti a gruppi, a loro volta divisi in due coppie l'uno. All'interno di ogni coppia, gli studenti si intervistano a vicenda sulle caratteristiche che dovrebbe avere la rappresentazione visiva della poesia. Successivamente, il gruppo si ricomponde e ogni studente riporta le informazioni memorizzate durante l'intervista al compagno per identificare gli elementi da inserire nella loro opera. Infine, gli studenti realizzano la transcodificazione visiva della poesia svolgendo ruoli diversi legati alla gestione del gruppo (come il controllore del tempo), al funzionamento del gruppo (come l'incaricato di osservare i comportamenti) e all'apprendimento (come l'incaricato di ricapitolare le risposte più significative), assegnati dal docente e fatti ruotare nel corso dell'esercizio.

#### 6.2.6 Attualizzare il testo

La fase 'attualizzare il testo' corrisponde alla fase di sintesi della psicologia della Gestalt e alla sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico, si realizza dopo la lettura. In questa fase l'opera è inserita nella dimensione presente degli studenti ed è interpretata nei suoi possibili

significati attuali.

Il docente può guidare gli studenti ad attualizzare le tematiche letterarie nel rispetto dei significati originari del testo, ricorrere all'uso di strumenti integrativi (film o spezzoni di film, canzoni, pubblicità e tecnologie) e proporre la lettura di testi che non appartengono al canone letterario (letteratura straniera extraoccidentale, letteratura della migrazione e paraletteratura come i fumetti) per coinvolgere gli studenti nella scoperta dei significati presenti dell'opera, favorire l'interazione con il testo e con la classe e avvicinare la letteratura alla loro quotidianità. Inoltre, può mostrare loro la considerazione della stessa tematica nella prospettiva di culture diverse per promuovere il confronto interculturale e fare acquisire agli studenti una percezione più complessa di sé e della realtà.

Le tecniche didattiche da adoperare in questa fase mirano soprattutto allo sviluppo delle abilità produttive e integrate (di tipo interattivo), in quanto si conferisce maggiore protagonismo agli studenti affinché sperimentino i legami esistenti tra le tematiche letterarie e le loro riflessioni esistenziali, da un lato, e tra il testo scritto e a stampa e gli strumenti audiovisivi e multimediali, dall'altro. Per quanto riguarda le abilità produttive, le tecniche possono consistere nella realizzazione di brevi monologhi su episodi rilevanti della propria biografia (reali o inventati), nella narrazione scritta di un avvenimento (reale o di fantasia), nella riscrittura di una storia cambiando genere e/o registro, nella composizione di una poesia a partire da un tema rilevante per gli studenti, nella transcodificazione del testo letterario nelle forme cinematografiche o musicali presenti nella quotidianità degli studenti. Per quanto attiene alle abilità integrate di tipo interattivo, le tecniche possono riguardare la drammatizzazione di testi scritti dagli studenti, il *role taking* con un canovaccio in cui si indicano gli atti comunicativi da rappresentare, il *roleplay* con un canovaccio in cui si segnalano la situazione e le finalità della comunicazione, il *role making* con l'esclusiva indicazione dei ruoli e degli obiettivi della comunicazione (Balboni 2008). Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può chiedere agli studenti, divisi a gruppi, di riscrivere *Il sabato del villaggio* ambientandolo al giorno d'oggi e in luoghi noti agli studenti, nella forma della narrazione o della canzone libera. Inoltre, si può proporre l'ascolto della canzone *Sabato* di Jovanotti (2015), guidare gli studenti a riflettere sulle emozioni trasmesse dall'unione di parole e musica e a confrontare il messaggio della canzone con quello della poesia, chiedere di fare una ricerca su altre canzoni, italiane o straniere, riferite ai giorni della settimana e di presentarle alla classe. Infine, si possono sviluppare delle attività sui giorni di festa nel mondo per dare agli studenti la possibilità di approfondire la conoscenza sulle diverse tradizioni religiose e di riflettere in un'ottica interculturale sui giorni del venerdì, del sabato e della domenica per le religioni musulmana, ebraica e cristiana, mediante il completamento di un testo a partire da una lista di parole in ordine sparso. In questo

modo, gli studenti possono sviluppare le competenze linguistiche produttive orali, con il miglioramento della pronuncia (soprattutto nella lingua straniera), e scritte, con il ricorso alla creatività nelle attività di produzione scritta libera (cap. 3). Inoltre, possono allenare le abilità relazionali attraverso l'attualizzazione del testo letterario e la condivisione delle interpretazioni con i compagni, che richiede agli studenti di individuare i significati presenti nel rispetto dei significati passati del testo, esporli alla classe in modo argomentato, ascoltare idee diverse e accogliere versioni alternative che non si erano considerate inizialmente (saper ascoltare attivamente e saper negoziare i significati). Il dibattito ermeneutico sui possibili messaggi attuali dell'opera e la scoperta di nuove culture a partire dalle tematiche letterarie consentono agli studenti di diventare maggiormente consapevoli della propria identità, dei sistemi valoriali e delle dinamiche culturali che caratterizzano la realtà in cui vivono e influenzano la lettura delle opere (saper relativizzare), della necessità di sopportare le ambiguità iniziali senza classificare immediatamente quello che non si conosce (saper sospendere il giudizio) e di superare le visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali (capp. 4, 5).

Rispetto alle modalità di lavoro, in questa fase della nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale si deve puntare soprattutto sulle attività a coppie e a gruppi, considerata la richiesta di partecipazione attiva agli studenti, quindi è imprescindibile promuovere l'uso di metodologie a mediazione sociale che consentano agli studenti di perfezionare l'esercizio delle abilità relazionali. Parallelamente alle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson e Johnson 1989), si devono proporre soprattutto i metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994). Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può utilizzare la struttura cooperativa della 'Tavola rotonda (scritta)' (*Roundtable*, Kagan 1994) per fare riflettere gli studenti sulla loro idea di felicità. In base a questo metodo, il docente divide gli studenti a gruppi, introduce il tema e lascia del tempo per pensare, consegnando ad ogni gruppo un unico foglio e pennarelli di colori diversi. Al via, a turno ogni studente scrive la propria definizione di felicità sul foglio con un pennarello di colore diverso, rispettando le tempistiche del docente e piegando il foglio per tenere nascosto il proprio contributo. Quando tutti gli studenti hanno scritto la propria risposta, il gruppo legge quanto scritto e si confronta per giungere ad una definizione di felicità complessiva delle idee di tutti.

### 6.2.7 Valutare il testo

La fase 'valutare il testo' equivale alla fase di sintesi della psicologia della Gestalt e alla sotto-fase

di valorizzazione dell'approccio ermeneutico, si verifica dopo la lettura e rappresenta la fase conclusiva dell'UdA. In questa fase l'opera riceve un giudizio personale, critico e motivato da parte degli studenti, corredato da argomentazioni razionali ed emotive e di puntuali rimandi al testo.

Il docente può chiedere agli studenti di esprimere dei pareri attinenti sia alla sfera cognitiva, riguardanti ad esempio la rilevanza dell'opera nel panorama letterario nazionale e internazionale, la necessità del suo inserimento nel programma considerati gli argomenti su cui si sta lavorando, l'attualità delle tematiche trattate e l'eventuale esigenza di approfondire alcuni aspetti, sia alla sfera emotiva ed esistenziale, ovvero se l'opera è piaciuta e perché, giustificando le risposte con precisi riferimenti al testo. In questo modo, si favorisce la rielaborazione personale dei contenuti appresi e si allena la capacità di esprimere un giudizio di sintesi critica ed emotiva (Balboni 2014a).

Le tecniche didattiche da usare in questa fase sono finalizzate allo sviluppo delle abilità produttive degli studenti e consistono in una serie di domande aperte. Come per la formulazione delle ipotesi nella fase 'avvicinarsi al testo', non esistono risposte aprioristicamente 'giuste' o 'sbagliate' ma risposte argomentate in modo adeguato o non adeguato. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi si può chiedere agli studenti di spiegare perché, secondo loro, *Il sabato del villaggio* è una poesia così celebre, se l'idea di felicità che trasmette è ancora attuale, se ci sono degli argomenti che avrebbero voluto approfondire nell'UdA ed eventualmente quali sono, se hanno apprezzato la poesia e perché. In questo modo, gli studenti possono sviluppare le competenze linguistiche produttive riguardanti lo sviluppo del pensiero critico e delle capacità argomentative mediante la valutazione personale dell'opera, la condivisione delle idee con i compagni e il riferimento giustificato al testo (cap. 3). Inoltre, possono allenare la totalità delle abilità relazionali riflettendo con maggiore consapevolezza su di sé e sulla realtà nella quale si è immersi in seguito al confronto con l'opera e con la classe (capp. 4, 5).

Rispetto alle modalità di lavoro, in questa fase si propongono attività individuali con la successiva condivisione *in plenum* delle risposte.

#### 6.2.8 Valutare e valutarsi

La fase 'valutare e valutarsi' coincide con la fase di verifica e valutazione e si realizza dopo aver concluso l'UdA di letteratura. In questa fase, anche per la didattica della letteratura "il principio docimologico di base è: si verifica ciò che si è insegnato e lo si fa con gli strumenti usati per insegnarlo" (Balboni 2006: 26). Di conseguenza, i contenuti della verifica devono riguardare tutte le fasi della nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale su cui si basa l'UdA di letteratura e

le modalità di verifica devono essere individuali, a coppie, a gruppi e *in plenum*.

Il docente può suddividere quest'ultima fase 'valutare e valutarsi' nelle tre sezioni di:

- a. verifica individuale;
- b. attività ludica a coppie, a gruppi o *in plenum*;
- c. autovalutazione individuale.

Per quanto attiene alla prima sezione, la verifica corrisponde all'“accertamento puntuale e sicuro delle conoscenze, abilità, competenze presenti nel soggetto valutato” (Serragiotto 2016: 43). Sulla base dei diversi criteri che possono caratterizzare le tipologie di verifica (Serragiotto 2016), la verifica dell'UdA di letteratura basata sulla nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale consiste in un test di profitto, mirato a verificare l'acquisizione dei contenuti e il raggiungimento degli obiettivi della lezione, di tipo sia oggettivo sia soggettivo. Da una parte, la verifica è costituita da domande a risposta chiusa con un'attribuzione predeterminata del punteggio, come le attività a scelta binaria (vero/falso, sì/no, giusto/sbagliato), a scelta multipla e di completamento, per rilevare il punteggio ottenuto in modo affidabile. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi la parte oggettiva della verifica può riguardare l'individuazione del tema della felicità ne *Il sabato del villaggio* ('esplorare il testo'); il riconoscimento delle figure retoriche della metafora, della similitudine e dell'apostrofe nella poesia ('approfondire il testo'); il collegamento tra la biografia dell'autore e l'idea di felicità espressa nella poesia considerate le date di nascita e di morte, il tipo di educazione ricevuta, la corrente letteraria rappresentata ('contestualizzare il testo'); la corrispondenza tra l'etimologia dei giorni della settimana e i corpi celesti ('collegare il testo'). Dall'altra, la verifica deve essere formata da domande a risposta aperta che coinvolgono la soggettività di chi risponde e di chi corregge, in quanto l'obiettivo è verificare le modalità di interpretazione dell'opera da parte degli studenti nelle prospettive passata e presente a partire dalle conoscenze acquisite. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi la parte soggettiva della verifica può corrispondere alla spiegazione dei significati originari dell'opera nella prospettiva passata dell'autore, alla luce delle coordinate storico-culturali di riferimento ('contestualizzare il testo') e alla presentazione dei possibili significati attuali del testo nella prospettiva presente degli studenti, arricchita dal precedente confronto interpretativo con i compagni durante la lezione e basata sulla consapevolezza dei propri orizzonti culturali ('attualizzare il testo'). Come sostiene Serragiotto (2016), per diminuire la componente soggettiva di quest'ultima parte di verifica e rendere più affidabile lo strumento valutativo è necessario identificare dei criteri di correzione e condividerli con gli studenti. Nel nostro caso, è possibile realizzare una griglia con indicatori e descrittori graduati (come il rispetto

del contesto storico-culturale dell'opera, il rispetto della biografia dell'autore, il riferimento alla realtà attuale, il riferimento al testo ecc.) per definire la scala numerica e la fascia di livello in cui si possono posizionare gli studenti.

A proposito delle componenti oggettive e soggettive della verifica di letteratura, Armellini (2008) considera la necessità di testare non solo l'acquisizione del sapere codificato, attraverso domande che prevedono un'unica risposta possibile e già in possesso del docente (la data di nascita di un autore, la figura del narratore, la struttura metrica ecc.), ma soprattutto la maturazione del pensiero critico degli studenti, mediante domande di rielaborazione personale delle conoscenze acquisite in base all'intuizione, alla sensibilità e all'intelligenza di ogni studente, di cui non è possibile conoscere la risposta a priori. Spiega Armellini (2008: 123):

Nell'insegnamento letterario [...] le finalità fondamentali (l'acquisizione del piacere della lettura, l'elaborazione di mappe del mondo fantasiose e complesse, l'"esperienza di sé nell'esperienza dell'altro") non sono verificabili attraverso questionari, test, prove strutturate più o meno oggettive. Tra le conoscenze e le competenze ragionevolmente valutabili, solo alcune si prestano ad una verifica basata sulla logica dell'unica risposta esatta; altre (sicuramente le più importanti) richiedono quesiti aperti, che consentano agli studenti di mettere in campo autonome strategie interpretative.

Per queste ragioni, lo stesso studioso suggerisce di costruire la verifica distinguendo in modo chiaro tra le domande a risposta chiusa, associate alla parte oggettiva della verifica e mirate a testare la conoscenza puntuale delle nozioni, e quelle a risposta aperta, relazionate alla parte soggettiva della verifica e finalizzate a verificare la maturazione delle competenze interpretative degli studenti. Riguardo a quest'ultima tipologia di quesiti, Armellini (2008: 128) aggiunge:

[...] le domande relative all'interpretazione non dovrebbero chiedere agli studenti di convergere verso un'unica ipotesi interpretativa precostituita presentata come oggettivamente deducibile dall'esame del testo, ma di esporre ed argomentare una propria tesi, attivando quei metodi di analisi e quelle caratteristiche del testo che ritengono più adatte a sostenerla: atti volutamente limitati, parziali e soggettivi (che non vuol dire arbitrari), come ogni operazione critica che si rispetti.

A conclusione del suo ragionamento, Armellini (2008: 122) si chiede: "fino a che punto è sbagliata un'interpretazione sbagliata?" e spiega che la valutazione delle domande aperte, interpretative e soggettive deve tenere conto sia "della congruenza dell'interpretazione con la lettera del testo", ribadendo la propedeuticità delle fasi e sotto-fasi del commento e della storicizzazione dell'approccio ermeneutico per rispettare la materialità linguistica e i messaggi originari dell'opera, sia "della persuasività degli argomenti portati a sostegno, senza trascurare criteri come l'originalità, l'eleganza, la disponibilità a entrare in risonanza emotiva con il gioco comunicativo proposto

dall'autore", affermando la centralità degli studenti (Armellini 2008: 145). In totale accordo, Giacobazzi (2000) ritiene che il successo della lezione di letteratura fondata sul protagonismo degli studenti non dipenda dal prodotto, ovvero dalla qualità delle interpretazioni, ma dal processo, vale a dire dall'evoluzione della modalità degli studenti di relazionarsi all'opera: da una lettura impressionistica, irrazionale e inconsapevole ad una più critica, controllata e argomentata.

Per quanto concerne la seconda sezione, l'attività ludica a coppie, a gruppi o *in plenum* è coerente ai principi delle metodologie a mediazione sociale. Infatti, favorisce la partecipazione attiva, promuove la sfida con se stessi e i compagni nella forma di competizione tra singoli o a squadre (cruciverba, tris, battaglia navale ecc.), incentiva l'interazione sociale tra pari per la risoluzione di problemi reali o immaginari e presenta delle ricadute positive sulla motivazione intrinseca e sull'apprendimento, in quanto richiede un reimpiego creativo dei contenuti appresi (Caon 2008b). Ad esempio, nell'UdA su Leopardi l'attività ludica può consistere nel gioco dell'oca a gruppi di sei studenti che si sfidano a squadre sulle informazioni acquisite nel corso di tutte le fasi della nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale.

Riguardo alla terza e ultima sezione, l'autovalutazione rappresenta "uno strumento efficace per la comprensione del proprio percorso e per lo sviluppo costante di strategie di apprendimento che portano sia a interpretare meglio il proprio impegno in relazione al corso sia all'autonomia" (Serragiotto 2016: 51). In un'ottica umanistica dell'insegnamento della letteratura, gli studenti assumono un ruolo attivo anche nel processo di valutazione, che dà l'opportunità di riflettere in modo individuale, critico e costruttivo sulle conoscenze acquisite e sulle competenze sviluppate, di prendere consapevolezza dei risultati raggiunti e di identificare gli aspetti da migliorare attraverso la ricerca di nuove strategie per potenziare l'apprendimento. Ad esempio, nell'UdA su Leopardi l'autovalutazione può corrispondere a una serie di domande a scelta multipla (risposte: per niente/abbastanza/molto) riguardanti i contenuti dell'Uda (ad esempio, sono in grado di approfondire i contenuti del Romanticismo, stabilire dei confronti tra l'idea di felicità romantica e quella del presente, riflettere sui temi del Romanticismo a partire dalla realtà che mi circonda ecc.), le abilità relazionali esercitate nell'UdA (ad esempio, sono in grado di lavorare a gruppi, di rispettare i turni di parola, di sostenere il mio punto di vista ecc.) e la competenza meta riflessiva (sono in grado di valutare che cosa ho imparato).

Infine, a proposito della valutazione dell'UdA, come afferma Serragiotto (2016: 43), la valutazione "mira a raffrontare i comportamenti osservati negli studenti con le mete educative e gli obiettivi didattici". Pertanto, in un'ottica umanistica della didattica della letteratura e considerato il principio della 'valutazione integrata' delle metodologie a mediazione sociale (par. 6.1.3), la valutazione deve essere intesa come "il risultato complessivo di un processo di interazione legato a variabili (contesti,

attori, risorse, contenuti, metodologie, strumenti, tecniche, criteri docimologici e modalità di restituzione del feedback)” (Serragiotto 2016: 35). Nella nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale, quindi, la valutazione è sia “finale o in uscita”, poiché si colloca alla fine dell’UdA, ha un carattere formale, riguarda l’apprendimento dei contenuti ed è individuale, sia “diffusa”, in quanto si realizza durante l’UdA, ha un carattere informale, attiene allo sviluppo delle abilità relazionali, è individuale e di gruppo e avviene grazie all’osservazione delle attività degli studenti con la compilazione di apposite griglie (Serragiotto 2016: 38).

### **6.3 Una sintesi**

Alla luce dello stato di criticità dell’educazione letteraria e della didattica della letteratura in Italia dovuto ad una visione anacronistica della letteratura (rappresentata dalle opere del canone letterario, scritte e a stampa) e del suo insegnamento (strettamente legato all’approccio storicistico) risulta necessario riflettere sulla motivazione degli studenti per individuare delle soluzioni sul piano contenutistico e metodologico che possano facilitare il recupero di una rinnovata funzione formativa della letteratura. D’altra parte, secondo le statistiche più recenti le quote più alte di lettori in Italia corrispondono alle fasce d’età dei ragazzi di 11-14 anni, 15-17 anni e 18-24 anni e la produzione di libri relazionata all’editoria per i ragazzi e allo sviluppo del mercato digitale è in aumento (par. 6.1). Tra le possibili soluzioni alla crisi dell’educazione letteraria e della didattica della letteratura individuiamo l’allargamento del canone letterario, l’uso di strumenti integrativi di tipo audiovisivo e multimediale e l’impiego delle metodologie a mediazione sociale. Sul piano dei contenuti, l’allargamento del canone letterario allo studio o alla rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali, alla letteratura straniera di origine europea, occidentale ed extraoccidentale, alla letteratura della migrazione, alla paraletteratura e ai collegamenti interdisciplinari con altre materie scolastiche può favorire l’affermazione di una concezione più democratica, dinamica e attuale della letteratura (par. 6.1.1). Sul piano dei mezzi di trasmissione della letteratura, l’uso degli strumenti integrativi come i film o gli spezzoni di film, le canzoni, le pubblicità e le tecnologie può facilitare l’aggiornamento dell’idea della letteratura e del suo insegnamento ai nuovi linguaggi visivi, musicali e tecnologici attraverso i quali si trasmette (par. 6.1.2). Sul piano dei metodi, l’impiego delle metodologie a mediazione sociale può contribuire all’affermazione dell’approccio ermeneutico per l’educazione letteraria sul piano operativo, in quanto il ricorso all’apprendimento cooperativo e all’educazione tra pari può essere particolarmente adatto per la realizzazione delle sotto-fasi di storicizzazione, attualizzazione e valorizzazione (par. 6.1.3).



La nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura si presenta come la sintesi operativa delle riflessioni svolte nella prima parte della tesi sull'educazione letteraria, linguistica e interculturale, sulla didattica della letteratura e della comunicazione interculturale. Consiste nell'applicazione pratica del modello teorico di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, si fonda sull'approccio ermeneutico per l'educazione letteraria, incentiva l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale e comprende le proposte motivazionali legate ai contenuti, ai mezzi e alle metodologie dell'insegnamento letterario sopraccitate. Dal punto di vista organizzativo, aderisce al modello dell'UdA e si struttura sulle sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt e sulle fasi e sotto-fasi dell'approccio ermeneutico (par. 6.2). Le fasi di cui si compone sono: 'avvicinarsi al testo' (prima della lettura), 'esplorare il testo' (durante la lettura), 'approfondire il testo', 'contestualizzare il testo', 'collegare il testo', 'attualizzare il testo', 'valutare il testo' (dopo la lettura), 'valutare e valutarsi' (a conclusione dell'UdA, come momento di verifica e valutazione, ludico e di autovalutazione) (parr. 6.2.1-6.2.8). A sostegno del protagonismo degli studenti, il riferimento alla dimensione attuale è presente sia all'inizio ('avvicinarsi al testo') sia alla fine ('attualizzare il testo', 'valutare il testo'), in un movimento circolare che non ritorna su se stesso ma si evolve, poiché si arricchisce dell'esperienza estetica. In questo modo, gli studenti possono avere la percezione della maturazione del proprio pensiero grazie all'UdA di letteratura basata sulla nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale dal punto di partenza legato alle conoscenze pregresse al punto di arrivo integrato dalle conoscenze acquisite.



**PARTE SECONDA:**

**METODOLOGIA DELLA RICERCA  
E INDAGINI SUL CAMPO**



## Capitolo 7

### Introduzione alla ricerca

Dopo aver concluso la prima parte della tesi sulle coordinate teoriche dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (cap. 2), presentando le loro intersezioni con l'educazione linguistica (cap. 3), l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale (cap. 4) ed illustrando le proposte di un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (cap. 5) e di un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura (cap. 6), nella seconda parte della tesi ci focalizziamo sulla ricerca empirica (o primaria, Dörnyei 2007) (capp. 7-10).

In questo capitolo definiamo l'obiettivo dell'indagine (par. 7.1), elenchiamo le domande della ricerca empirica (par. 7.2) e forniamo una panoramica sulla letteratura esistente (par. 7.3).

#### 7.1 L'obiettivo dell'indagine

Come anticipato nell'introduzione, l'obiettivo della ricerca empirica è quello di indagare come i docenti insegnano la letteratura italiana e straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, capire cosa pensano gli studenti a tal riguardo e scoprire come vorrebbero che fosse insegnata la letteratura. Il fine ulteriore è quello di confrontare le pratiche scolastiche, le considerazioni teoriche e le applicazioni operative per verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) ed elaborare delle linee guida per migliorare l'insegnamento della letteratura.

Per realizzare questo scopo, abbiamo adottato una metodologia qualitativa basata su uno studio di caso e rivolta all'analisi del contenuto (Creswell 2014). Abbiamo raccolto i dati in cinque scuole secondarie di secondo grado della regione Veneto di differente tipologia (un istituto professionale, un istituto tecnico, un liceo scientifico e due licei linguistici), nella forma di interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera e di questionari agli studenti di una sezione del triennio in ciascuna scuola. Successivamente, abbiamo analizzato e discusso i dati per tracciare delle conclusioni che, oltre a rispondere alle domande di ricerca, possano rappresentare delle linee guida più generali. A questo proposito, McKay (2006: 1) afferma:

For teachers, a primary reason for doing research is to become more effective teachers.

Research contributes to more effective teaching, not by offering definitive answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into the teaching and learning process.

Per tali ragioni è possibile affermare che l'obiettivo dell'indagine è descrittivo ed esplorativo (Marshall e Rossman 2011), poiché attiene alla scoperta e alla comprensione di circostanze complesse, come possono essere l'insegnamento e l'acquisizione della letteratura. Secondo Creswell (2014: 29), infatti, grazie ai dati della ricerca qualitativa è possibile dare un'immagine dettagliata del fenomeno ed avere anche l'opportunità di apprendere dagli stessi partecipanti della ricerca: "the researcher seeks to listen to participants and build an understanding based on what is heard". Sulla stessa scia, Hale (2007: 207) presenta la natura descrittiva ed esplorativa della ricerca qualitativa nei seguenti termini:

Traditional views of research distinguish between basic and applied research. Basic research aims at testing, refining and expanding on theoretical understandings of principles and phenomena of certain fields. Applied research aims at exploring real-life problems and contributing to their solution, seeking to demonstrate the relevance of established theories and, by its focus on experience, to challenge theories whose application may not be evident. Clearly, then, a connection needs to be established between basic and applied research, so that each type of research informs the other.

Con la nostra ricerca, infatti, nella prima parte della tesi ci proponiamo di descrivere:

- a. le coordinate teoriche dell'educazione letteraria;
- b. le applicazioni operative della didattica della letteratura;
- c. le interazioni tra le due sopraccitate discipline con l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale;
- d. un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale;
- e. un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura.

Nella seconda parte della tesi ci prefiggiamo di esplorare:

- a. la realizzazione delle coordinate teoriche dell'educazione letteraria, delle indicazioni operative della didattica della letteratura e delle interazioni con l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale attraverso le interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera;
- b. le percezioni degli studenti rispetto alle proposte didattiche dei docenti e i suggerimenti per potenziarle attraverso i questionari.

Come riportato nell'introduzione, nella nostra indagine abbiamo adottato una “*theoretical lens or perspective*” (Creswell 2014: 64) tale per cui la teoria sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura è propedeutica allo sviluppo della ricerca empirica. Come scrive Creswell (2014: 51), “theory (...) comes at the beginning and provides a lens that shapes what is looked at and the questions asked”. Spiega lo studioso:

This lens becomes a transformative perspective that shake the type of questions asked, informs how data are collected and analyzed, and provides a call for action or change. [...] these theoretical lenses [...] guide the researchers as to what issues are important to examine [...] and the people who need to be studied [...]. They also indicate how the researcher position himself or herself in the qualitative study [...] and how the final written accounts need to be written [...] and recommendations for changes to improve lives and society (Creswell 2014: 64).

La connessione tra la dimensione descrittiva e quella esplorativa mira a verificare l'efficacia delle metodologie dei docenti di letteratura e, a partire dalle opinioni degli studenti, individuare dei suggerimenti per potenziare la didattica della letteratura italiana e straniera.

## **7.2 Le domande della ricerca empirica**

L'obiettivo dell'indagine si perfeziona nelle domande della ricerca empirica. Come indicato nell'Introduzione, le domande sulle quali poggia la ricerca empirica sono le ultime tre delle cinque che riguardano l'intera tesi, ovvero:

3. Come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado?
  - 3.1 Secondo i docenti, qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura? Come cercano di motivarli?
  - 3.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?
  - 3.3 Su quali approcci si basano? Come strutturano la lezione?
  - 3.4 Quali metodologie utilizzano? Quali strumenti impiegano?
  
4. Cosa pensano gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado di come è insegnata la letteratura italiana e straniera? Come vorrebbero che fosse insegnata?
  - 4.1 Qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura?
  - 4.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?

- 4.3 Come vorrebbero che fosse strutturata la lezione?
- 4.4 Cosa suggerirebbero per migliorare l'insegnamento della letteratura?
5. Quali sono le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti?
- 5.1 Quali proposte contenutistiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?
- 5.2 Quali proposte metodologiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?

Come riportano Miles e Huberman (1994) e Creswell (2014), le domande di secondo livello della ricerca empirica (3.1, 3.2, 3.3 ecc.) si convertono nelle domande specifiche degli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati (interviste e questionari, par. 8.4.2).

### **7.3 La letteratura esistente**

In questo paragrafo intendiamo fornire una panoramica generale sulle principali indagini aderenti alle linee di ricerca della nostra tesi per individuare gli ambiti di ricerca più sviluppati, fare emergere le linee metodologiche delle indagini e collocare il nostro studio all'interno della letteratura esistente, evidenziando così come possa contribuire al suo ampliamento. A tal proposito, Hatch (2002: 41) afferma: "part of the logic of doing research is to add the body of knowledge, and part of the rationale for many projects is that they fill a gap in the literature".

Secondo Mendoza (2004b), le principali linee di indagine sulla didattica della letteratura riguardano:

- a. la valutazione dei fondamenti epistemologici della materia, che implicano l'analisi, la revisione e la proposta di studi finalizzati al miglioramento delle attività di insegnamento;
- b. la riflessione sulle specificità degli studenti, generalmente da un punto di vista psicopedagogico;
- c. la proposta di pratiche didattiche innovative basate sugli apporti delle due precedenti modalità di ricerca.

A sua volta, Cruz (2013) sostiene che i temi più indagati sulla didattica della lingua e della letteratura corrispondono a:



- a. i processi di acquisizione della competenza comunicativa e letteraria (ricezione, produzione, interazione);
- b. le metodologie, l'analisi dei materiali e la valutazione delle risorse;
- c. i contesti, ovvero l'influenza delle diverse coordinate sociolinguistiche sull'acquisizione linguistica e letteraria e sulla comunicazione tra i docenti e gli studenti;
- d. le opinioni dei docenti e degli studenti sui diversi aspetti del processo di insegnamento e di acquisizione della lingua e della letteratura. Le idee dei docenti, infatti, condizionano le scelte didattiche e, di conseguenza, le percezioni degli studenti;
- e. i contenuti, in quanto la ricerca sulla lingua e sulla letteratura si estende oltre i confini della linguistica, da un lato, e della filologia, dall'altro.

La stessa autrice, inoltre, riferisce che l'orientamento delle prospettive di ricerca sulla didattica della lingua e della letteratura dipende dagli obiettivi prefissati, che possono corrispondere a:

- a. strutturare le conoscenze attraverso l'elaborazione di nuove teorie;
- b. verificare i principi teorici mediante la loro applicazione in una o più situazioni concrete con l'intento di generalizzarli;
- c. interpretare, comprendere e analizzare la realtà osservata, sia per descrivere il fenomeno senza pretese di generalizzazione, sia per costruire delle nuove conoscenze utili al rinnovamento sul piano didattico (Cruz 2013).

Infine, Cruz (2013) ritiene che l'approccio più appropriato per sviluppare le sopraccitate linee di indagine sia quello qualitativo (par. 8.1), poiché consente di approfondire le opinioni che stanno alla base delle azioni dei docenti e delle reazioni degli studenti e di relazionarle, a loro volta, alle teorie linguistiche e letterarie per comprendere le criticità dell'insegnamento attuale e individuare delle possibili soluzioni. Come sostiene Mendoza (2004b), infatti, le ricerche in questo ambito devono riferirsi ai dati raccolti in situazioni naturali e all'interno di contesti didattici specifici ma, allo stesso tempo, devono condurre all'elaborazione di riflessioni teoriche e operative più generali, volte a migliorare la didattica dei docenti e l'educazione degli studenti.

La nostra ricerca empirica aderisce completamente alle considerazioni di Mendoza (2004b) e di Cruz (2013), poiché si focalizza sulle opinioni dei docenti e degli studenti relative ai contenuti e alle metodologie per l'insegnamento della letteratura, si svolge all'interno di contesti scolastici specifici e mira alla definizione di linee guida generali per poter potenziare la prassi didattica letteraria.

Come suggerito da Creswell (2014: 36), per organizzare le principali ricerche aderenti alle linee di

indagine della nostra tesi abbiamo creato una mappa della letteratura esistente e individuato quattro macro-temi in cui collocare le indagini selezionate, ovvero:

- a. la didattica della lingua e della letteratura;
- b. la didattica della letteratura e della comunicazione interculturale;
- c. i docenti di letteratura;
- d. gli studenti di letteratura.

È necessario specificare che questa suddivisione è puramente orientativa, poiché le indagini sviluppano con frequenza due o più temi tra quelli sopraccitati. Per ogni macro-tema diamo iniziale risalto alle indagini a nostro parere più significative, perché caratterizzate da obiettivi, partecipanti e/o strumenti simili alla nostra ricerca. Successivamente, elenchiamo le ulteriori ricerche individuate riportando sinteticamente gli autori, gli obiettivi e la metodologia.

### *7.3.1 Indagini sulla didattica della lingua e della letteratura*

Negli ultimi decenni è aumentato il numero di ricerche empiriche sull'impiego dei testi letterari nella classe di lingua (Paran 2008) relative al ruolo del lettore (Fecteau 1999; Hanauer 2001), al ruolo del docente (Skidmore 2000; Mantero 2002; Donato e Brooks 2004; Weist 2004; Hanauer 2007; Scott e Huntington 2007), al tipo di compito (Burnett e Fonder-Solano 2002; Beatty e Nunan 2004; Bemporad 2010; Missiou e Anagnostopoulou 2012; Favata 2016), all'interazione tra studenti (Boyd e Maloof 2000), all'opinione degli studenti (Kelly e Krishnan 1995; Diaz-Santos 2000; Meskill e Ranglova 2000; Hirvela 2001, 2005; Maizonniaux 2015), all'opinione dei docenti (Harlow e Muyskens 1994; Gilroy 1995; Fonder-Solano e Burnett 2004; Minkoff 2006) e ai metodi didattici (Ali 1993; Liaw 2001; Yeh 2005; Baurain 2007).

Tra le ricerche più significative rispetto al primo macro-tema sulla didattica della lingua e della letteratura segnaliamo l'indagine qualitativa di Gómez (2012) riguardante la lettura dei testi letterari nella classe di lingua straniera per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale. Lo studio consiste in un progetto di ricerca-azione rivolto a 23 studenti di inglese LS di livello avanzato dell'Università di Bogotá e basato sull'introduzione di cinque racconti multiculturali nella classe di lingua straniera. Le opere sono proposte attraverso quattro approcci costruttivisti diversi ma parimenti mirati alla co-costruzione delle conoscenze e alla negoziazione dei significati. A partire dai dati, raccolti mediante l'osservazione diretta, le interviste agli studenti e l'analisi delle loro

produzioni scritte sull'esperienza, si conferma la necessità di introdurre metodi didattici di tipo comunicativo e materiali autentici nella classe di lingua straniera e si dimostra il contributo positivo dell'utilizzo dei testi letterari e degli approcci costruttivisti per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale nella lingua straniera.

A continuazione riportiamo una selezione di ricerche, prevalentemente qualitative, sull'utilizzo della letteratura nella classe di lingua in diversi contesti didattici e sull'opinione degli studenti a tal riguardo.

<b>Metodologia</b>	<b>Strumenti</b>	<b>Autori e tipo di studio</b>
Quantitativa	Test di verifica, questionari, interviste.	Yang (2001) Articolo sul miglioramento delle competenze linguistiche in inglese LS mediante l'utilizzo dei testi letterari. L'indagine riguarda il confronto tra 4 classi di studenti adulti di inglese LS di Hong Kong, in cui 2 utilizzano solo il manuale di lingua e 2 impiegano anche i testi letterari. Dall'analisi comparata dei test di verifica, dei questionari e delle interviste emerge che gli studenti delle 2 classi in cui parte della lezione è dedicata alla discussione sulle opere sono più motivati allo studio della lingua straniera e ottengono risultati migliori.
Quantitativa	Test di verifica	Yang (2002) Articolo sulla metodologia impiegata per la didattica dei romanzi di fantascienza nella classe di inglese LS. La ricerca coinvolge 2 classi di inglese LS di 16 e 33 studenti dell'Università di Hong Kong. Le stesse opere sono presentate nelle diverse modalità della lezione frontale (classe 1) e della lezione partecipata (classe 2). Dall'analisi comparata dei test di verifica iniziali e finali si rilevano miglioramenti significativi solamente nella classe 2.
Qualitativa	Osservazioni, registrazioni audio, interviste.	Kim (2004) Articolo sull'utilizzo della letteratura per lo sviluppo delle competenze comunicative in inglese L2 e sull'opinione degli studenti a tal riguardo. La ricerca coinvolge 9 apprendenti di inglese L2 di livello avanzato di un'università statunitense. A partire dai dati, corrispondenti all'osservazione di 22 ore di lezione, a 15 ore di registrazioni audio e alle interviste agli studenti, si dimostra il contributo positivo della letteratura per il coinvolgimento emotivo, l'interazione tra gli studenti e il miglioramento della competenza comunicativa nella L2.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto, questionari.	Sanmartín (2011) Articolo sull'uso dei testi letterari nella classe di spagnolo LS a partire dall'analisi di tutti i livelli di 3 manuali e dalle opinioni di un gruppo di studenti di secondaria. Dallo studio emerge che,

		anche se la valutazione degli studenti è positiva, nei manuali di spagnolo LS le attività sui testi letterari finalizzate allo sviluppo della competenza comunicativa e letteraria sono scarsamente presenti.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto, questionari.	Sánchez (2013) Tesi di fine Master sull'utilizzo dei testi letterari per lo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta in spagnolo LS nella scuola secondaria svedese. L'indagine consiste nell'analisi di 3 manuali di spagnolo LS per studenti di livello B1 e nella somministrazione di questionari a 5 docenti svedesi di spagnolo LS. I risultati mostrano una presenza esigua di testi letterari nei manuali e un loro uso altrettanto scarso da parte dei docenti, limitato ad attività di tipo grammaticale e lessicale.
Quantitativa	Test di verifica, analisi di materiale scritto.	Bengtsson (2014) Tesi di fine Master su vantaggi della lettura dei testi letterari nella classe di italiano LS per l'acquisizione lessicale e grammaticale e per il miglioramento dell'abilità di comprensione scritta. La ricerca coinvolge 8 studenti adulti di italiano LS di livello A2-B1 di una <i>Folkuniversitet</i> <sup>76</sup> svedese. Dal confronto tra i risultati dei test di verifica iniziali e finali si attesta l'efficacia dell'uso della letteratura per il potenziamento delle competenze linguistiche.
Qualitativa	Osservazioni, interviste, questionari, analisi di materiale scritto.	Calvo e Taberneró (2014) Articolo sul contributo dell'insegnamento della letteratura all'acquisizione dello spagnolo L2 con apprendenti di livello iniziale. Lo studio consiste in un progetto di ricerca-azione svolto in 4 scuole secondarie obbligatorie ( <i>ESO</i> ) <sup>77</sup> di Aragón e riguardante l'osservazione di 81 ore lezione, le interviste e i questionari a 50 docenti, i questionari e le analisi delle produzioni scritte di 30 studenti di spagnolo L2 di livello A2. I risultati dimostrano l'efficacia dell'impiego della letteratura a fini linguistici con studenti di livello iniziale e il contributo positivo dell'uso di una piattaforma web per la costruzione di comunità virtuali inclusive.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto, interviste, osservazioni, video-registrazioni.	Gómez (2015) Articolo sull'impiego dei testi letterari per l'acquisizione dell'inglese LS a livello avanzato. La ricerca coinvolge 24 studenti di livello C1 di una università di Bogotá e si focalizza sulle loro opinioni raccolte attraverso osservazioni e video-registrazioni delle lezioni, interviste e produzioni scritte. I risultati attestano l'influenza positiva delle letterature per

<sup>76</sup> Associazione che si occupa dell'educazione agli adulti in tutta la Svezia.

<sup>77</sup> In Spagna la scuola secondaria si divide in Educazione Secondaria Obbligatoria (*Educación Secundaria Obligatoria*, *ESO*), rivolta agli studenti dai 12 ai 16 anni, obbligatoria, gratuita e generale, e in Educazione Secondaria Post-obbligatoria (*Bachillerato*), diretta agli studenti dai 16 ai 18 anni di età, volontaria e specialistica.

		l'avanzamento nel processo di acquisizione linguistica, in particolare per lo sviluppo della competenza lessicale, interculturale e del pensiero critico.
Qualitativa	Questionari	Bernardini (2017) Articolo sull'insegnamento e sull'acquisizione dell'italiano L2/LS attraverso la letteratura. L'indagine riguarda le opinioni di 43 studenti di italiano L2 di livello intermedio e avanzato del Centro Linguistico dell'Università di Napoli e l'uso che 40 docenti di italiano L2/LS in Italia e all'estero fanno dei testi letterari nella classe di lingua. Dal confronto tra i risultati si evince che la letteratura è considerata un valido strumento per la didattica dell'italiano L2/LS e che l'adozione di opere semplificate consente agli studenti di avere maggiore fiducia nelle proprie capacità di comprensione.
Mista	Questionari, analisi di materiale scritto.	Rodríguez (2017) Tesi di dottorato sulla presenza dei testi letterari nei manuali di spagnolo LS per il potenziamento della comprensione scritta. L'indagine consiste nell'analisi di 15 manuali di spagnolo LS di livello B1. I risultati dimostrano che i testi letterari sono scarsamente presenti e che il numero ridotto di attività con cui si presentano non garantisce una loro completa comprensione da parte degli studenti.
Qualitativa	Osservazioni	Cervini e Pioli (2018) Articolo sul valore educativo dello <i>storytelling</i> per la didattica della letteratura in lingua straniera. La sperimentazione riguarda l'opera <i>A Christmas Carol</i> di Charles Dickens e coinvolge 4 studenti italiani di livello A2-B1 di inglese LS di una classe del triennio di un liceo linguistico. I risultati confermano le potenzialità dello <i>storytelling</i> come risorsa per l'acquisizione linguistica e letteraria grazie alle possibilità di potenziare le abilità di comprensione e di produzione orale, approfondire le conoscenze lessicali e motivare allo studio della lingua e della letteratura straniera.
Qualitativa	Osservazioni, questionari, interviste.	Aramu, Cappellin, Giannetti e Magos (2019) Articolo su un progetto di ricerca-azione per la didattica della lingua e della letteratura italiana LS/L2 basato sull'opera <i>Le otto montagne</i> di Paolo Cognetti e proposto agli studenti di italiano LS/L2 di livello A1-A2 in tre realtà scolastiche diverse (università messicana, scuola secondaria di primo grado italiana e scuola secondaria di secondo grado italiana). Dalle schede di osservazione delle lezioni, dai questionari agli studenti somministrati prima e dopo la sperimentazione e dalle interviste semi-strutturate ai docenti si evince l'utilità dell'impiego del materiale autentico come strumento alternativo e motivante per

		approfondire gli aspetti linguistici grammaticali, lessicali (italiano L2) e culturali (italiano LS).
--	--	---

Tabella 11: indagini sulla didattica della lingua e della letteratura

### 7.3.2 Indagini sulla didattica della letteratura e della comunicazione interculturale

A proposito del secondo macro-tema attinente alla didattica della letteratura e della comunicazione interculturale, indichiamo l'indagine mista di Zudič Antonič (2012) sulla funzione interculturale dell'insegnamento della letteratura italiana L2 nell'ultimo biennio di scuola secondaria nella zona bilingue del litorale sloveno. L'obiettivo è capire come la letteratura italiana è insegnata in prospettiva interculturale dai docenti e quali sono le opinioni degli studenti a tal proposito, per individuare dei possibili miglioramenti per la didattica della letteratura a partire dalle esigenze specifiche del territorio. Dalla comparazione tra i dati, raccolti attraverso i questionari a 20 docenti e a 100 studenti, i *focus group* con 4 docenti e con 12 studenti e l'osservazione di 13 lezioni, si riconosce il ruolo di apertura alla diversità, di superamento dei pregiudizi e di miglioramento della conoscenza del mondo svolto dalla letteratura. Tuttavia, dalle risposte degli studenti emerge una scarsa attenzione alle componenti interculturali delle opere da parte dei docenti, la necessità di una proposta contenutistica più variata e l'esigenza di essere maggiormente coinvolti nel corso della lezione.

Le ricerche sul tema dell'insegnamento letterario in prospettiva interculturale sono strettamente relazionate alla questione dell'allargamento del canone letterario. A tal riguardo, diversi sono gli studi che riportano gli esiti dell'utilizzo di testi letterari non-nativi o minoritari (ricordiamo, ad esempio, Sridhar 1982; Kachru 1986; Talib 1992; McRae 1996; Vandrick 1996; Vethamani 1996; Chan 1999; Thompson 2000; Völz 2001; Burnett e Fonder-Solano 2002; Schneider e Jeannin 2017). Nella tabella seguente presentiamo una selezione di ricerche principalmente qualitative sull'impiego della letteratura per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Metodologia	Strumenti	Autori e tipo di studio
Qualitativa	Osservazioni, interviste, analisi di materiale scritto.	Beach, Parks, Thein e Lensmire (2003) Articolo sui benefici all'ampliamento della visione di studenti adolescenti che apporta la lettura di opere di autori di diverse culture sui temi dell'integrazione e della diversità connessi al genere, all'appartenenza sociale e alla provenienza geografica. L'indagine coinvolge 14 studenti di una scuola secondaria statunitense. Dai dati raccolti, e in particolare dal confronto tra le

		interviste precedenti e successive al corso, si rileva il cambiamento delle posizioni degli studenti rispetto alle tematiche sopracitate e si conferma la rilevanza dell'uso della letteratura per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.
Qualitativa	Osservazioni, audio- e video-registrazioni, interviste, analisi di materiale scritto.	Glazier e Seo (2005) Articolo sull'uso della letteratura multiculturale <sup>78</sup> per la conoscenza di culture diverse e per la riflessione consapevole sulla propria. La ricerca riguarda 16 studenti e i relativi docenti di una scuola secondaria statunitense con un'alta percentuale di apprendenti stranieri e si estende per 27 lezioni all'interno di un progetto annuale di letture multiculturali. I risultati mostrano che la discussione sulle opere attraverso metodologie diverse (comprensione scritta a gruppi, confronto interpretativo in plenum, riflessione individuale scritta) favorisce la conoscenza delle diverse culture e la maggiore consapevolezza sulla propria.
Qualitativa	Osservazioni, questionari.	Caro (2006) Tesi di dottorato sull'elaborazione di un modello didattico letterario di tipo intercurricolare e interdisciplinare sperimentato in un progetto di ricerca-azione sui classici della letteratura spagnola. Nell'indagine si presentano 3 esperienze differenti riguardanti la formazione dei docenti e degli alunni di una scuola primaria di Murcia. In particolare, quest'ultimo progetto coinvolge 21 alunni e riguarda un percorso congiunto di episodi del <i>Don Quijote</i> e di canzoni del cantautore spagnolo Joaquín Sabina. I risultati dimostrano la validità del modello proposto.
Mista	Questionari	Stallworth, Gibbons e Fauber (2006) Articolo sull'inclusione di testi letterari interculturali nel programma scolastico di 72 scuole secondarie dell'Alabama. I risultati, ottenuti attraverso la somministrazione di questionari a 142 docenti, attestano uno scarso utilizzo di opere interculturali nelle lezioni di letteratura inglese dovuto alla mancanza di conoscenze, di materiali, di tempo e di esperienza da parte dei docenti, e alla conseguente preferenza di aderire totalmente al curriculum tradizionale.
Qualitativa	Osservazioni, analisi di materiale scritto.	Calvo (2010) Articolo sulla funzione dei testi letterari come risorsa per la costruzione dell'identità degli studenti adolescenti stranieri. La ricerca coinvolge 8 studenti di spagnolo L2 di livello A1-A2 di una scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ) di Aragón e consiste sia nell'osservazione delle lezioni, basate sulla lettura delle opere da parte del docente e sulla discussione dei temi socio-culturali in plenum, sia nell'analisi delle produzioni scritte degli studenti in

<sup>78</sup> Glazier e Seo (2005: 686) definiscono la letteratura multiculturale come "literature that represents voices typically omitted from the traditional canon".

		un blog. Dai risultati si ricavano delle indicazioni generali per elaborare dei percorsi letterari efficaci con tale tipologia di studenti, come il ricorso alla lettura a voce alta, la scelta di opere su tematiche attuali e l'uso di immagini associate ai testi.
Qualitativa	Osservazioni, test di verifica.	Franchino e Roncaglione (2011) Articolo riguardante un progetto interculturale con le fiabe rivolto a 6 alunni italiani e stranieri di una scuola primaria di Torino. Il progetto, svolto in 32 ore di attività alternativa, consiste nella lettura a voce alta di 4 fiabe (3 straniere e 1 italiana) con successive attività di comprensione scritta, arricchimento lessicale, potenziamento delle abilità narrative e sociali, giochi. I risultati dimostrano il miglioramento delle abilità di comprensione e delle capacità espositive e relazionali in tutti gli alunni.
Qualitativa	Questionari, analisi di materiale scritto.	Gisbussi (2011) Tesi di dottorato riguardante l'elaborazione di percorsi didattici in prospettiva interculturale sulla letteratura italiana della migrazione nella scuola secondaria di primo grado. La ricerca consiste nella sperimentazione di un percorso didattico basato su opere della migrazione in una classe 1 <sup>a</sup> e in una classe 2 <sup>a</sup> di due scuole secondarie di primo grado della regione Marche. I dati, raccolti attraverso i questionari degli studenti e l'analisi delle produzioni scritte libere sul tema della migrazione, mostrano lo sviluppo di atteggiamenti empatici nei confronti dei personaggi letterari e una maggiore consapevolezza sul tema dell'apprendimento linguistico e (inter)culturale nella migrazione.
Qualitativa	Interviste, questionari, analisi di materiale scritto.	Coon (2012) Articolo su un progetto di ricerca-azione riguardante i benefici dell'utilizzo della letteratura multiculturale nella scuola primaria. Nel corso dell'indagine, svolta con 17 alunni di una scuola primaria di New York, emergono tre temi ricorrenti, ovvero i pregiudizi nei confronti delle persone afroamericane ma anche l'impatto positivo della letteratura interculturale e lo sviluppo dell'empatia attraverso la creazione di connessioni personali con altre culture. I risultati confermano la necessità di esporre gli studenti alla letteratura interculturale sin dai primi anni di scuola per diminuire i pregiudizi nei confronti dei diversi gruppi etnici.
Qualitativa	Interviste, questionari, osservazioni.	Encabo, López e Jerez (2012) Articolo sulla promozione della competenza comunicativa interculturale nella scuola primaria attraverso l'uso della letteratura. Il progetto-azione coinvolge due classi di 21 e 23 alunni di una scuola primaria di Murcia e consiste nell'utilizzo di 6 albi illustrati interculturali sui temi della diversità e della



		<p>tolleranza in una delle due classi. Dal confronto tra i risultati degli alunni delle due classi è possibile affermare la validità della risorsa degli albi illustrati per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.</p>
Qualitativa	Osservazioni, video-registrazioni, analisi di materiale scritto.	<p>Gonçalves Matos (2012)</p> <p>Sperimentazione di un modulo di letteratura in prospettiva interculturale con due gruppi di 6 e 7 studenti universitari di Lisbona, futuri docenti di lingua e letteratura inglese nella scuola secondaria, durante 3 lezioni. Gli obiettivi sono coinvolgere gli studenti nella lettura e nella discussione sui temi letterari con l'utilizzo delle metodologie a mediazione sociale e farli riflettere sulle modalità di insegnamento della letteratura. Inizialmente, il riferimento metodologico degli studenti è la lezione frontale e le metodologie a mediazione sociale sono percepite con una certa estraneità. In seguito alla sperimentazione, i risultati attestano il raggiungimento delle competenze letterarie e relazionali. Gli studenti relazionano i temi letterari alle vicende personali, condividendole, e riconoscono i vantaggi cognitivi ed emotivi della proposta della letteratura in chiave interculturale attraverso l'impiego delle metodologie a mediazione sociale.</p>
Qualitativa	Questionari	<p>Martínez, Ballester e Ibarra (2017)</p> <p>Articolo sull'esperienza di un club di lettura su due testi letterari arabi proposti in chiave interculturale che coinvolge gli studenti dell'ultimo anno di una scuola secondaria spagnola nel corso di otto incontri della durata di un'ora. Dal confronto tra le risposte alle domande aperte dei questionari prima e dopo l'esperienza emerge che, grazie alla lettura dei testi letterari e alla costruzione cooperativa delle conoscenze resa possibile dal club di lettura, gli studenti ampliano la propria conoscenza sulla cultura araba, superano visioni stereotipate e superficiali, riflettono sul carattere culturale dei valori e sulle ragioni della migrazione, sviluppano l'abilità di empatizzare con i personaggi delle opere e si allenano ad elaborare dei giudizi personali e critici sulle opere.</p>
Qualitativa	Osservazioni, analisi di materiale scritto.	<p>Gambato e Marchiori (2018)</p> <p>Articolo su un progetto di ricerca-azione svolto in due classi di un liceo classico della Regione Veneto sul tema dello straniero nella letteratura classica e italiana, con collegamenti alle discipline della storia, della storia dell'arte e della musica. I risultati attestano il miglioramento delle conoscenze sulla figura dell'esule, sulle pratiche di accoglienza dello straniero e sul tema delle migrazioni e l'utilità di formazione su tali tematiche per gli studenti coinvolti in progetti di ASL (Alternanza Scuola-Lavoro) con richiedenti asilo.</p>

Tabella 12: indagini sulla didattica della letteratura e della comunicazione interculturale

### 7.3.3 Indagini sui docenti di letteratura

Prima di presentare gli studi svolti sulle figure dei docenti (macro-tema 3) e degli studenti di letteratura (macro-tema 4), descriviamo a continuazione due indagini che sviluppano entrambe le linee di ricerca con l'intento di triangolare i risultati e di verificarne le corrispondenze. È ad esse, infatti, che ci siamo maggiormente riferiti per configurare i disegni, gli obiettivi e gli strumenti di ricerca della nostra indagine.

Sanjuán (2011) svolge una ricerca qualitativa sulle componenti emotive della didattica della letteratura nell'infanzia e nell'adolescenza. Lo studio coinvolge 11 docenti della scuola secondaria (*ESO e Bachillerato*) di Aragón, 55 studenti di Filologia e 111 studenti di Scienze dell'Educazione dell'Università di Saragozza. I risultati, derivanti dalla comparazione tra le opinioni dei docenti, raccolte con interviste e *focus group*, e quelle degli studenti, emerse dai questionari, mostrano che le pratiche letterarie usate con più frequenza danno rilevanza soprattutto agli aspetti cognitivi, storici e culturali a discapito dell'attenzione per le componenti personali, emotive ed affettive dell'esperienza letteraria, ritenute invece fondamentali per sviluppare una conoscenza più approfondita di sé e del mondo.

Cruz (2013) compie un'indagine qualitativa basata sul confronto tra le metodologie didattiche che i docenti impiegano con i testi narrativi e le opinioni degli studenti rispetto alle attività proposte. La ricerca, sviluppata nelle scuole secondarie (*ESO e Bachillerato*) di Cali (Colombia), si basa sui dati derivanti da 35 questionari e 6 interviste a docenti, 4 *focus group* a 34 studenti, l'osservazione di 4 lezioni e l'analisi di 4 quaderni. Dal confronto tra i dati risulta che il genere preferito dagli studenti è quello narrativo, nonostante emerga una distanza tra le letture scolastiche e quelle di piacere, ed il ruolo di mediatori dei docenti è apprezzato, grazie alla scelta di un corpus di testi letterari eterogeneo, flessibile e aperto ad altre forme di espressione artistica, come i film, le canzoni e i fumetti.

Considerando nello specifico il terzo macro-tema riferito alla figura dei docenti di letteratura, una delle linee di indagine più sviluppata ha a che vedere con le esperienze letterarie dei docenti di differenti ordini di scuola, sia futuri sia in servizio, per verificare se e come esse condizionino le abitudini di lettura presenti, le pratiche didattiche attuali e le idee di insegnamento a venire (citiamo, a titolo esemplificativo, Mueller 1973; Mour 1977; Clark e Peterson 1986; Gray e Troy 1986; Manna e Mischeff 1987; Dillingofski 1993; Morawski e Brunhuber 1995; Mendoza 1998; Belkaïd 1999; Braithwaite 1999; Morrison, Jacobs e Swinyard 1999; Applegate e Applegate 2004; Gupta 2004; Dezutter, Babin, Goulet e Maisonneuve 2007). Un bilancio riassuntivo degli studi più recenti su questo ambito, con l'obiettivo di individuare possibili linee di indagine future, è realizzato da

Munita (2018).

A continuazione riportiamo una selezione di studi, prevalentemente qualitativi, sulla figura dei docenti di letteratura di diversi contesti scolastici, finalizzati ad investigare le esperienze letterarie passate e i metodi e le metodologie per la didattica della letteratura presenti.

<b>Metodologia</b>	<b>Strumenti</b>	<b>Autori e tipo di studio</b>
Qualitativa	Interviste, osservazioni, audio- e video-registrazioni.	Agee (2000) Articolo sulla percezione dei docenti di letteratura inglese rispetto all'efficacia dei propri metodi didattici con studenti di diverse età e di differenti livelli di competenza nella scuola secondaria. L'indagine coinvolge 18 docenti di 5 scuole di New York e Georgia. Dai risultati emerge che l'utilizzo di metodi didattici flessibili per l'insegnamento della letteratura consente ai docenti di rispondere ai bisogni individuali degli studenti, fornendo loro <i>feedback</i> adeguati.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto	Duszynski (2006) Articolo sull'auto-percezione di 30 futuri docenti francesi come soggetti lettori e didattici a partire dall'analisi dei loro testi autobiografici riguardanti le esperienze letterarie passate, la formazione attuale e le prospettive di insegnamento future. I risultati attestano che i futuri docenti con un atteggiamento rispettoso del significato originario delle opere e aperto al confronto interpretativo presentano un percorso di letture personali più sviluppato e si propongono di utilizzare metodi didattici che stimolino la discussione degli studenti a partire dalle opere.
Mista	Questionari, osservazioni, interviste.	Hwang e Embi (2007) Articolo sui metodi didattici usati dai docenti di letteratura inglese LS nella scuola secondaria. La ricerca coinvolge 87 docenti di 15 scuole secondarie di Sabah (Malesia). Tutti compilano i questionari, ai quali seguono due interviste e 8 osservazioni per un mese. Dai risultati si evince che la maggior parte dei docenti dedica gran parte della lezione alla lettura ad alta voce delle opere da parte degli studenti, alla parafrasi e alla spiegazione frontale per assicurare la comprensione globale. Poco spazio è dato alla riflessione morale sui testi e all'attenzione per gli elementi stilistici. Un numero limitato di attività è destinato al focus sulla lingua straniera e all'esposizione delle opinioni e dei sentimenti degli studenti sulle opere. La quasi totalità degli esercizi è di tipo individuale.
Quantitativa	Questionari	Cremin, Bearne, Mottram e Goodwin (2008) Articolo riguardante le abitudini di lettura, la conoscenza della

		letteratura infantile e l'utilizzo dei testi letterari da parte di 1200 docenti inglesi di 11 scuole primarie. I risultati, derivanti dai dati raccolti con i questionari, rilevano le ottime abitudini di lettura dei docenti ma evidenziano al contempo la necessità di espandere le conoscenze sulla letteratura infantile e di frequentare dei corsi di formazione sulla didattica della letteratura.
Qualitativa	Interviste, analisi di materiale scritto.	Trujillo (2010) Articolo sull'utilizzo dei manuali di letteratura da parte dei docenti di spagnolo in due scuole secondarie obbligatorie ( <i>ESO</i> ) di Barcellona e Puebla (Messico). I risultati, ottenuti tramite le interviste ai docenti e l'analisi dei libri di testo, mostrano che la maggior parte dei docenti considera il libro di testo come la principale fonte d'informazione, che il principale criterio di scelta del manuale è l'aderenza alle indicazioni ministeriali e che le attività successive alla lettura sono generalmente di comprensione scritta e di commento testuale, quasi mai di socializzazione delle interpretazioni degli studenti.
Qualitativa	Interviste, analisi di materiale scritto.	Løvstuhagen (2012) Tesi di Fine Master sul metodo di insegnamento della letteratura inglese nella scuola secondaria norvegese. La ricerca corrisponde alle interviste a 8 docenti e all'analisi di 4 manuali di letteratura inglese di tre contee norvegesi (Oslo, Akershus e Vest-Agder). Dal confronto tra i risultati emerge che i docenti alternano il metodo strutturalista a quello ermeneutico, senza tuttavia essere consapevoli degli effetti di entrambi sulla motivazione e sulla comprensione degli studenti, mentre le attività dei manuali sono principalmente strutturaliste.
Qualitativa	Questionari, osservazioni.	Perdomo (2012) Articolo sullo sviluppo della competenza letteraria nei futuri docenti di scuola primaria attraverso l'utilizzo di albi illustrati. La ricerca si rivolge a 23 futuri docenti di scuola primaria dell'Università di La Laguna (Tenerife) e consiste in un progetto di ricerca-azione sugli albi illustrati attraverso la realizzazione di attività, la sperimentazione in aula e la valutazione da parte di docenti esterni osservatori. I risultati attestano l'efficacia dell'utilizzo degli albi illustrati per il miglioramento della formazione teorica e pratica dei futuri docenti di scuola primaria.
Qualitativa	Interviste	Émery-Bruneau (2014) Articolo sulle idee e sulle pratiche dell'insegnamento letterario di 10 docenti di letteratura francese di una scuola secondaria in Québec. Dai risultati emersi dalle interviste si evince l'influenza di tre fattori sulle credenze e sulle scelte didattiche dei docenti,

		ovvero le abitudini di lettura personali, la formazione didattica ricevuta e il contesto d'insegnamento. Maggiori sono le abitudini di lettura e le esperienze di formazione, più complessa è la concezione di ciò che significa letteratura e più variata è la proposta didattica dei docenti.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto	Ballester e Ibarra (2015b) Articolo sulle abitudini di lettura passate e presenti e sulle idee relative al futuro insegnamento della letteratura di 524 futuri docenti di scuola primaria e secondaria. Dall'analisi delle produzioni scritte emerge uno scarso livello di competenza letteraria e l'influenza della propria identità letteraria, composta da esperienze passate e abitudini presenti, nel futuro ruolo di mediatori tra le opere e gli studenti.
Qualitativa	<i>Focus group</i>	Contreras e Prats (2015) Articolo sulla formazione letteraria e digitale di quattro gruppi di studenti di Scienze dell'Educazione Infantile e Primaria dell'Università di Barcellona e sulla conseguente influenza nello svolgimento del futuro ruolo di mediatori tra i testi letterari e le nuove generazioni di apprendenti. Dall'analisi dei dati, raccolti durante i <i>focus group</i> , si rileva che il profilo di lettori degli studenti è molto distante da quello a cui sono diretti i corsi di didattica della letteratura e che le esperienze letterarie negative rimandano generalmente all'esperienza scolastica precedente.
Qualitativa	Interviste	Sawyer e Gonçalves Matos (2015) Articolo sulle credenze e le pratiche di 12 docenti portoghesi e 2 docenti giapponesi di inglese nella scuola secondaria rispetto all'uso dei testi letterari per il miglioramento delle competenze linguistiche e interculturali. I risultati, ottenuti attraverso le interviste, rivelano che, anche se la maggior parte dei docenti riconosce il ruolo delle opere come mezzo privilegiato per insegnare la lingua e la cultura inglesi, è necessario insistere maggiormente sul legame tra le dimensioni letteraria e interculturale, in quanto solo una minoranza li utilizza nelle proprie lezioni a causa della complessità della lingua letteraria, la poca predisposizione alla lettura degli studenti e il numero ridotto di ore di lezione.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto	Strand e Michaelsen (2015) Articolo sulle modalità con cui 80 docenti norvegesi di scuola primaria e secondaria applicano le conoscenze sulle conversazioni letterarie <sup>79</sup> apprese in un corso universitario nella

<sup>79</sup> Con conversazioni letterarie, Strand e Michaelsen (2015: 213) intendono “discussions of fiction texts in small groups according to certain principles, structures and conversation rules [that] give students the opportunity to share their reading experiences with each other so that they can achieve a deeper understanding and reflect on what they read in a community of interpretation in which they are in control of the conversation”.

		pratica didattica a scuola. I risultati, ottenuti tramite l'analisi delle loro produzioni scritte, mostrano che la sperimentazione delle conversazioni letterarie presenta numerose sfide, tra cui la coerenza tra i contenuti teorici e la dimensione operativa e la gestione del fattore tempo.
--	--	---

Tabella 13: indagini sui docenti di letteratura

### 7.3.4 Indagini sugli studenti di letteratura

Nell'esaminare il quarto ed ultimo macro-tema relativo alla figura degli studenti di letteratura evidenziamo che una delle linee di indagine più approfondite di quest'ambito riguarda le abitudini di lettura dei bambini e degli adolescenti e la conseguente influenza sulla motivazione allo studio dei testi letterari (segnaliamo, ad esempio, Benton 1995a, 1995b; Bushman 1997; Détrez 2004; Manresa 2004, 2007, 2009; Sainsbury e Schagen 2004; Strommen e Mates 2004; Tejerina 2006a, 2006b; Clark e Foster 2005; Reynolds 2005; Molina 2006; Latorre 2007; Colomer e Manresa 2008; Aliagas 2011; Lluch 2014; Viale 2014; Serna, Rodríguez e Etxaniz 2017).

Di seguito riportiamo una selezione di ricerche, prevalentemente quantitative, mirate ad esplorare la motivazione degli studenti di diversi ordini di scuola nei confronti dello studio della letteratura, le loro opinioni rispetto alle pratiche dei docenti e lo sviluppo delle loro abilità di comprensione e di produzione scritta.

<b>Metodologia</b>	<b>Strumenti</b>	<b>Autori e tipo di studio</b>
Qualitativa	Questionari, <i>focus group</i> .	Marin, Marini, Menegaz e Vettorel (2000) Articolo sull'utilizzo di un approccio attivo per la produzione di un'opera poetica, per motivare allo studio della letteratura e per sviluppare l'abilità di comprensione scritta nella scuola secondaria di secondo grado. La ricerca-azione coinvolge 35 studenti di due classi di due scuole secondarie di secondo grado della regione Veneto. Dall'analisi dei dati si rileva che entrambe le classi manifestano una maggiore motivazione allo studio dei testi letterari se presentati con attività di produzione che li coinvolgono in prima persona e che consentono anche un miglioramento nella comprensione testuale.
Quantitativa	Questionari, analisi di materiale scritto.	Boscolo e Carotti (2003) Articolo sull'influenza delle attività di produzione scritta nella motivazione allo studio della letteratura e nell'abilità di comprensione scritta degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. La ricerca coinvolge 50 apprendenti (25 del

		gruppo sperimentale, 25 del gruppo di controllo) di un liceo scientifico italiano. Dal confronto tra i risultati, derivanti dai questionari e dai commenti scritti sulle opere raccolti prima e dopo le lezioni, si dimostra che lo svolgimento di attività di produzione scritta produce un miglioramento sia della motivazione allo studio della letteratura sia della capacità di comprensione scritta delle opere.
Mista	Osservazioni, audio-registrazioni, test di verifica, questionari.	Hébert (2004) Articolo sull'interazione sociale nei circoli di lettura <sup>80</sup> di una scuola secondaria del Québec. Dall'analisi dei dati raccolti, tra cui l'osservazione delle lezioni, i test di verifica e i questionari somministrati agli studenti, emerge che i circoli letterari consentono agli apprendenti di essere esposti a molteplici strategie di lettura e di sviluppare delle abilità dialettiche orali che risultano ancora poco sviluppate nello scritto.
Quantitativa	Questionari, analisi di materiale scritto.	Perdomo (2005) Articolo sull'influenza di un progetto di animazione alla lettura nella produzione scritta degli studenti della scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ). L'indagine riguarda 40 apprendenti (16 del gruppo sperimentale, 24 del gruppo di controllo) di due scuole di Tenerife. Dal confronto tra i risultati, derivanti dai questionari e dalle produzioni scritte sulle abitudini di lettura raccolti prima e dopo il laboratorio, emerge che gli studenti del gruppo sperimentale mantengono la frequenza delle letture, mostrano più interesse per la frequentazione della biblioteca e migliorano l'abilità di produzione scritta.
Quantitativa	Questionari	Tejerina (2006a) Indagine sulle abitudini di lettura degli adolescenti e sull'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ) della Cantabria. Dai risultati, ottenuti mediante 3 questionari diversi sottoposti a 21 dipartimenti di lingua e letteratura dei centri educativi, a 103 docenti e a 1408 studenti dell'intera regione, si evince la preferenza degli studenti per le opere narrative contemporanee, la presenza limitata di testi poetici e teatrali nelle proposte dei docenti, il ruolo centrale svolto da questi ultimi per la motivazione allo studio letterario e la necessità di ricevere maggiore formazione sulle metodologie didattiche più recenti, fondate sulla centralità dello studente.
Qualitativa	Questionari	Bordons, Costa e Manuel (2008) Articolo sul progetto del sito web " <i>viu la poesia</i> " dedicato alla poesia catalana, spagnola e universale e mirato a proporre una

<sup>80</sup> Con circoli di lettura Hébert (2004: 607-608) intende un nuovo dispositivo didattico mirato a favorire l'interazione a piccoli gruppi tra i lettori della stessa opera: "les CL regroupent cinq ou six élèves aux habiletés variées qui ont lu le même roman et qui, souvent, ont effectué un travail d'écriture préparatoire, soit un journal de lecture".

		<p>selezione di testi poetici suddivisi per temi e vicini agli interessi degli studenti per favorire il coinvolgimento degli apprendenti attraverso attività variate, collaborative e personali. L'indagine coinvolge 50 futuri maestri dell'Università di Barcellona e consiste nell'utilizzo del sito web per approfondire la conoscenza di altre culture e per migliorare le competenze linguistiche, orali e scritte. Dai risultati emerge che con le attività del sito web gli studenti ampliano le conoscenze lessicali e culturali e diventano più consapevoli della lingua letteraria e dell'etnocentrismo occidentale. Il ricorso alla tecnologia, inoltre, rende lo studio letterario più comprensibile, dinamico e stimolante.</p>
Mista	Questionari, interviste.	<p>Colomer e Manresa (2008)</p> <p>Articolo su uno studio longitudinale di tre anni in una scuola secondaria obbligatoria (<i>ESO</i>) della Catalogna, riguardante le interazioni tra le letture scolastiche e quelle extrascolastiche degli studenti, al fine di conoscere le loro preferenze letterarie e orientare le proposte didattiche dei docenti. La ricerca riguarda tre gruppi di studenti, di cui due coinvolti in un progetto di promozione alla lettura a scuola. Dal confronto tra i risultati si evince che la scelta delle letture extrascolastiche è influenzata dai mezzi audiovisivi e che gli studenti leggono di più se la scuola aumenta il tempo e gli spazi dedicati alla lettura, includendo anche le opere più vicine alle loro inclinazioni personali.</p>
Qualitativa	Analisi di materiale scritto	<p>Broekkamp, Janssen e van den Bergh (2009)</p> <p>Articolo sulla reciproca influenza tra le attività di comprensione scritta e quelle di scrittura creativa per lo sviluppo della competenza comunicativa e letteraria. L'indagine coinvolge 19 studenti olandesi e fiamminghi di due scuole secondarie di Amsterdam e Anversa. Dal confronto tra i risultati, derivanti dall'analisi di 4 comprensioni e di 5 produzioni scritte, si dimostra l'esistenza di una relazione positiva tra lo sviluppo della capacità di comprensione scritta e il miglioramento dell'abilità di scrittura creativa.</p>
Mista	Questionari, interviste.	<p>Ghazali, Setia, Muthusamy e Jusoff (2009)</p> <p>Articolo sulle preferenze di lettura, sulla motivazione allo studio della letteratura inglese e sulle opinioni relative alle metodologie didattiche dei docenti da parte di 32 studenti di due scuole secondarie di Kemaman (Malesia). I risultati, ottenuti tramite i questionari e le interviste, attestano una buona propensione degli studenti nei confronti delle opere presentate, soprattutto dei racconti, ma un minore entusiasmo per i metodi di insegnamento dei docenti. La quasi totalità degli studenti, infatti, manifesta il desiderio di svolgere attività più variate, di lavorare a gruppi anziché solo individualmente e di partecipare maggiormente alla</p>



		discussione sui significati dei testi letterari.
Quantitativa	Questionari	Kelley e Decker (2009) Articolo sulla motivazione alla lettura da parte di 1080 studenti di una scuola secondaria in Florida. Dai risultati, derivanti dai questionari, emerge la progressiva diminuzione nella motivazione alla lettura con l'aumentare dell'età, soprattutto negli studenti di genere maschile.
Quantitativa	Test di verifica, questionari, interviste, <i>focus group</i> .	Valdebenito (2012) Tesi di dottorato sullo sviluppo della competenza letteraria negli alunni della scuola primaria attraverso il metodo a mediazione sociale del tutoraggio tra pari. L'indagine riguarda 247 alunni (127 del gruppo sperimentale, 120 del gruppo di controllo) e 8 docenti di diversi centri educativi della provincia di Saragozza. Dal confronto tra i risultati dei test di verifica iniziali e finali dei due gruppi compaiono differenze significative nelle abilità di lettura e di comprensione scritta, sia negli alunni tutorati sia in quelli che svolgono il ruolo di tutor. Dalle interviste e dai <i>focus group</i> con i docenti si ricavano dei suggerimenti sul miglioramento della gestione del tutoraggio tra pari in classe.
Qualitativa	Audio- e video-registrazioni, questionari, interviste.	Álvarez-Álvarez e Pascual-Díez (2013) Articolo sullo sviluppo di strategie didattiche innovative per il miglioramento delle abitudini di lettura e della competenza letteraria nella scuola primaria. Il progetto di ricerca-azione coinvolge 25 alunni e si sviluppa in un club di lettura pomeridiano organizzato in una scuola primaria di Oviedo. I risultati, derivanti dalle osservazioni, dai questionari agli alunni e dalle interviste ai docenti e alle famiglie, dimostrano l'efficacia di tale attività per la formazione critica e lo sviluppo del piacere della lettura negli alunni.
Qualitativa	Osservazioni, analisi di materiale scritto.	Foddai, Mattei, Scagliarini e Vennarucci (2013) Progetto di ricerca-azione di un anno sulla didattica per competenze sperimentato nelle ore di letteratura italiana di una classe 1 <sup>a</sup> in un liceo classico di Roma. La programmazione didattica privilegia la lettura, la scrittura, l'esposizione e l'appropriazione delle opere attraverso l'interpretazione degli studenti nella prospettiva presente, e la competenza della correlazione, riguardante l'individuazione delle relazioni tra le opere e il contesto storico di riferimento, passato e presente. I risultati rivelano il timore da parte degli studenti per le proposte didattiche meno trasmissive e tradizionali, che richiedono maggiore protagonismo, ma al contempo attestano la loro crescente motivazione per lo studio della letteratura grazie al coinvolgimento nella costruzione del senso.
Quantitativa	Questionari	González (2015)

		Tesi di dottorato sulle preferenze letterarie di 657 studenti delle scuole secondarie obbligatorie ( <i>ESO</i> ) di sette province dell'Andalusia, con particolare riferimento alla poesia. Dai risultati emerge una bassa motivazione degli studenti nei confronti della letteratura, e in particolare del genere poetico, e la richiesta di introdurre nella lezione di letteratura sia letture più vicine alla propria realtà sia l'uso della tecnologia.
Qualitativa	Osservazioni, interviste, analisi di materiale scritto, <i>focus group</i> .	Sauvaire (2015) Articolo sul ruolo dell'insegnamento della letteratura nella formazione di lettori critici a partire dalle diverse interpretazioni di testi letterari francesi elaborate dagli studenti. L'indagine coinvolge una classe di un liceo di Tolosa e una classe di un <i>Cégep</i> <sup>81</sup> del Québec e consiste nella sperimentazione di una UdA sulla letteratura francese mirata a promuovere la riflessione personale e a favorire l'interpretazione degli studenti. I risultati, ottenuti tramite l'osservazione delle lezioni, le interviste ai docenti, l'analisi delle produzioni scritte degli studenti e i <i>focus group</i> con studenti e docenti, mostrano il ruolo fondamentale dell'interazione tra pari per l'appropriazione soggettiva delle interpretazioni e la comprensione della propria identità di soggetti lettori diversi.
Qualitativa	Analisi di materiale scritto	Martínez (2016) Articolo sulla costruzione dell'identità personale nell'adolescenza attraverso l'iniziazione alla scrittura letteraria. La ricerca si rivolge a un gruppo di studenti di una scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ) di Valencia e consiste nella realizzazione di attività di produzione testuale propedeutiche alla creazione di un breve racconto autobiografico. Dall'analisi delle produzioni scritte degli studenti si dimostrano le potenzialità della scrittura autobiografica nell'adolescenza, come la riflessione personale propedeutica alla composizione, l'attenzione all'espressività della lingua e la creazione di un legame tra la dimensione letteraria e quella personale.
Quantitativa	Questionari	Cervera (2017) Tesi di dottorato sull'influenza del laboratorio di animazione alla lettura per la motivazione allo studio della letteratura e per lo sviluppo dell'abilità di produzione scritta negli studenti della scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ). La ricerca coinvolge 18 studenti (9 del gruppo sperimentale, 9 del gruppo di controllo) di una scuola di Almería. Dal confronto tra i risultati, ottenuti tramite i questionari somministrati prima e dopo il laboratorio, negli studenti del gruppo sperimentale si attesta il miglioramento

<sup>81</sup> Acronimo per *Collège d'enseignement général et professionnel*.

		sia della motivazione allo studio della letteratura sia della capacità di produzione scritta.
Quantitativa	Test di verifica, questionari.	Molina (2017) Tesi di dottorato sullo sviluppo e sulla valutazione della competenza letteraria nella scuola secondaria post-obbligatoria ( <i>Bachillerato</i> ). L'indagine coinvolge due gruppi omogenei di studenti di una scuola di Alicante. Il primo gruppo sperimenta una didattica basata sulla comprensione del testo attraverso un metodo comunicativo, invece il secondo gruppo riceve una didattica tradizionale caratterizzata dalla spiegazione frontale. Dal confronto tra i test di verifica iniziali e finali e i questionari, oltre alla difficoltà nella comprensione del testo percepita da tutti gli studenti, nel gruppo sperimentale si rileva il miglioramento delle strategie di comprensione scritta grazie alla maggiore interazione tra docenti e studenti.
Qualitativo	Questionari	Martínez, Ballester e Ibarra (2018) Articolo sullo sviluppo del pensiero autonomo degli studenti della scuola secondaria a partire da attività di comprensione critica e di elaborazione di un giudizio argomentato sui testi letterari. La ricerca-azione coinvolge 42 studenti (30 del gruppo sperimentale, 12 del gruppo di controllo) di una classe 4 <sup>a</sup> di scuola secondaria obbligatoria ( <i>ESO</i> ) di Valencia. Dal confronto tra risultati, derivanti dai questionari pre- e post-attività, emergono dei lievi miglioramenti nelle capacità di comprensione critica e nell'espressione del pensiero autonomo degli studenti del gruppo sperimentale, coinvolti in attività su poesie di protesta, con fumetti, canzoni e video relazionati, mirate all'espressione delle opinioni in forma sia orale e in plenum, sia scritta e individuale. Al contempo, si evidenzia una generale necessità di promuovere lo sviluppo di attività mirate all'elaborazione e alla difesa delle proprie idee a partire dai testi letterari.

Tabella 14: indagini sugli studenti di letteratura

Il riferimento alle indagini che compongono la letteratura esistente è fondamentale per guidare la nostra ricerca empirica e aiutarci a definirne gli scopi. Esaminando le indagini selezionate, è possibile constatare l'ampiezza dell'ambito di ricerca sulla didattica della letteratura. In particolare, da ciascun macro-tema emerge:

- a. l'esistenza di indagini sull'uso della letteratura nella classe di lingua con apprendenti di livello linguistico sia iniziale, con finalità linguistiche, sia intermedio e avanzato, con finalità linguistiche e letterarie (macro-tema 1);

- b. la diffusione delle ricerche sull'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale nelle scuole di diverso ordine e grado (fin dalla primaria, con fiabe e albi illustrati), riguardanti soprattutto i contenuti (nei termini di allargamento del canone letterario) rispetto ai metodi e alle metodologie (ovvero le attività da realizzare per sviluppare la competenza comunicativa, letteraria e interculturale) (macro-tema 2);
- c. l'attenzione per il legame tra le esperienze letterarie passate, le abitudini di lettura presenti e le pratiche didattiche proposte in classe nelle indagini riguardanti i docenti di letteratura (macro-tema 3);
- d. l'interesse per le abitudini di lettura degli studenti e per la percezione sui contenuti, sugli strumenti, sui metodi e sulle metodologie scelti dai docenti per la motivazione allo studio della letteratura nelle ricerche sugli studenti di letteratura (macro-tema 4).

Rispetto alle ricerche summenzionate, da un lato ci inseriamo in un percorso di ricerca qualitativa già tracciato a livello internazionale, mantenendo degli elementi di continuità come l'attenzione alle componenti linguistiche e interculturali della didattica della letteratura, il riferimento alle pratiche didattiche dei docenti e l'insegnamento letterario a studenti adolescenti. Dall'altro, attraverso il confronto tra i dati provenienti dalle due fonti dei docenti e degli studenti, ci proponiamo di apportare dei nuovi dati empirici all'ambito di ricerca italiano in cui questo tipo di ricerche, seppur presente, risulta meno sviluppato.

## Capitolo 8

### Metodologia della ricerca

In questo capitolo presentiamo la metodologia della ricerca empirica. In particolare, definiamo la cornice metodologica in cui si colloca l'indagine e il contesto specifico in cui si è svolta la raccolta delle informazioni. Dopo aver definito l'approccio (par. 8.1), il paradigma (par. 8.2) e il disegno della ricerca (par. 8.3), specifichiamo come è avvenuta la raccolta dei dati, presentando i partecipanti, il contesto, le tecniche e gli strumenti dell'indagine (par. 8.4), e indichiamo quali dati sono stati raccolti, descrivendo lo studio pilota, il corpus e il trattamento dei dati (par. 8.5).

#### 8.1 L'approccio della ricerca

Come anticipato a proposito dell'obiettivo dell'indagine (par. 7.1), l'approccio di ricerca adottato nella tesi è di tipo qualitativo. Tra le molteplici definizioni di ricerca qualitativa, riportiamo quella di Denzin e Lincoln (2005: 3), che la descrivono come:

[...] a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

In totale accordo, Creswell (2014: 4) presenta la ricerca qualitativa come:

[...] an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. The final written report has a flexible structure. Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honors an inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation.

Sulla base di queste definizioni, risulta evidente come l'obiettivo della nostra ricerca sia in linea con l'approccio qualitativo. Mediante le interviste e i questionari, infatti, ci proponiamo di esplorare le

opinioni dei docenti di letteratura italiana e straniera e le percezioni dei relativi studenti all'interno di un contesto circoscritto alle classi del triennio (una classe 3<sup>a</sup>, una classe 4<sup>a</sup> e una classe 5<sup>a</sup>) di cinque scuole secondarie di secondo grado della regione Veneto.

Come vedremo dettagliatamente riferendoci agli strumenti per la raccolta dei dati (par. 8.4.2), attraverso le interviste ci prefiggiamo di investigare le idee dei docenti rispetto a:

- a. la percezione sulla motivazione allo studio della letteratura degli studenti;
- b. le caratteristiche del docente di letteratura;
- c. i metodi e le metodologie utilizzati per l'insegnamento della letteratura.

Grazie ai questionari, miriamo a scoprire le idee degli studenti riguardo a:

- a. la motivazione allo studio della letteratura;
- b. le caratteristiche che vorrebbero che il docente di letteratura avesse;
- c. i metodi e le metodologie che vorrebbero che il docente utilizzasse;
- d. i suggerimenti per migliorare l'insegnamento della letteratura.

Il fine ultimo della nostra ricerca qualitativa è quello di verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) ed elaborare delle linee guida per poter migliorare l'insegnamento della letteratura. A tal proposito, Mendoza (2004b: 60-61) ritiene che l'approccio qualitativo sia il più adatto per le ricerche empiriche sul tema della ricezione letteraria:

Realmente la proyección personal de los conocimientos lingüísticos y la valoración de la recepción de la literatura parece que requieren para su análisis de una metodología basada en principios y supuestos de tipo fenomenológico (la fenomenología aporta a la investigación interpretativa la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, el desarrollo del estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción). Y ello porque busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los motivos (y creencias) que están detrás de las acciones de las personas.

In totale accordo, Cruz (2013: 139-140-142) evidenzia l'importanza dei risultati raggiunti sul piano teorico e operativo grazie all'utilizzo dell'approccio qualitativo nella ricerca empirica in ambito educativo:

La relevancia y la proyección de la investigación cualitativa residen en que sus resultados, por sus características e implicación en la realidad estudiada, se pueden proyectar en una serie de

proposte di innovazioni, non solo teoriche ma anche metodologiche. De questo modo, i risultati di questo tipo di ricerca permettono spiegare e offrire opzioni di miglioramento nella attività educativa, di modo che si aprano nuove prospettive di rinnovamento metodologico. [...] Il paradigma qualitativo ha sido specialmente favorevole per la ricerca e innovazione nel campo della didattica della lingua e della letteratura, poiché permette riflettere sulla pratica, contribuendo così a sistematizzare e organizzare aspetti della insegnamento e dell'apprendimento di una disciplina concreta; anche serve per approfondire nelle specificità dei suoi approcci e metodologie; queste revisioni segnalano possibilità di miglioramento della azione pedagogica e proposte di innovazione.

Nello specifico, studiosi come LeCompte e Schensul (1999), Hatch (2002), Marshall e Rossman (2006), Dörnyei (2007) e Heigham e Crocker (2009) delineano i tratti costitutivi della ricerca qualitativa, presentati a continuazione a partire dall'elenco riassuntivo di Creswell (2007: 37-39) e associati alle caratteristiche distintive della presente indagine:

- a. *“natural setting”*: i dati sono raccolti nel contesto in cui i partecipanti fanno esperienza dell'insegnamento e dell'acquisizione della letteratura, perciò si riferiscono a realtà scolastiche determinate. A tal proposito, Hatch (2002: 9) considera: “qualitative work starts with the assumption that social settings are unique, dynamic, and complex”. Inoltre, come indicato da Patton (2002), nella ricerca qualitativa è necessario chiedersi come l'ambiente influenzi le percezioni e i comportamenti dei partecipanti, ovvero le circostanze in cui i docenti insegnano e gli studenti acquisiscono la letteratura, per comprendere le rielaborazioni soggettive di questi fenomeni. Come scrive Freeman (2009: 39), la ricerca qualitativa “focuses on questions that examine the relationship between information about people's actions and phenomena, and the settings in which they do these things”;
- b. *“researcher as a key instrument”*: i dati sono raccolti mediante l'impiego di strumenti elaborati in forma originale dalla ricercatrice e sono analizzati attraverso la sensibilità individuale di quest'ultima. Pertanto, nella ricerca qualitativa, “the researcher is essentially the main ‘measurement device’ in the study” (Miles e Huberman 1994: 7); “the researcher is the primary research instrument” (Crocker 2009: 11);
- c. *“multiple sources of data”*: i dati provengono da varie fonti (docenti e studenti), sono raccolti mediante diversi strumenti (interviste e questionari), sono analizzati separatamente e sono discussi in forma sia separata sia congiunta, attraverso la loro triangolazione;
- d. *“inductive data analysis”*: i dati sono organizzati in codici e temi sempre più astratti, attraverso un processo induttivo che muove dal particolare al generale. L'obiettivo non è quello di generalizzare i risultati per poter prevedere i riscontri in contesti scolastici simili, bensì quello di sviluppare delle riflessioni sull'esperienza di insegnamento e di acquisizione della letteratura nelle realtà scolastiche coinvolte nella ricerca empirica. A tal riguardo,

- Colás (1994: 251) identifica l'obiettivo dell'approccio qualitativo con lo sviluppo di conoscenze idiografiche relazionate con la descrizione di casi individuali;
- e. “*participant’s meanings*”: la ricerca qualitativa è finalizzata a identificare i molteplici significati che i singoli partecipanti possono attribuire a fenomeni complessi, come l’insegnamento e l’acquisizione della letteratura. Scrive Crocker (2009: 7) al riguardo: “as qualitative researchers believe that meaning is socially constructed, their research focus is on the participants – how participants experience and interact with a phenomenon at a given point in time and in a particular context, and the multiple meanings it has for them”. Pertanto, l’attenzione è rivolta alla comprensione approfondita delle prospettive dei partecipanti e delle diversità individuali, ovvero a quello che Dörney (2007: 27) definisce “*meaning in the particular*”. Aggiunge lo studioso: “qualitative research is concerned with subjective opinions, expectations, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participant’s views of the situation being studied” (Dörney 2007: 38);
  - f. “*emergent design*”: nel corso del processo di ricerca è possibile modificare alcuni aspetti (come le domande delle interviste e dei questionari), soprattutto nell’evoluzione dallo studio pilota alla preparazione definitiva degli strumenti per la raccolta dei dati;
  - g. “*theoretical lens*”: la ricerca si basa sulle teorie di riferimento sull’educazione letteraria e sulla didattica della letteratura (capp. 1-6) e in particolare sulle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6), propedeutiche all’elaborazione delle tecniche e degli strumenti per la raccolta dei dati e funzionali alla loro successiva analisi e discussione;
  - h. “*interpretative inquiry*”: le diverse idee emergenti sull’insegnamento e sull’acquisizione della letteratura si devono non solo alle opinioni dei partecipanti alla ricerca (docenti e studenti) ma anche all’interpretazione della ricercatrice. Scrive a tal riguardo Dörney (2007: 38): “qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data”;
  - i. “*holistic account*”: l’obiettivo della ricerca è quello di trasmettere una visione complessa dell’insegnamento della letteratura grazie alla considerazione prima separata e poi congiunta delle opinioni dei docenti e degli studenti per comprendere le reciproche influenze tra i partecipanti all’azione didattica, verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) e identificare dei suggerimenti per migliorare l’insegnamento della letteratura.



## 8.2 Il paradigma della ricerca

La scelta dell'approccio di ricerca comporta l'assunzione di precise visioni filosofiche del mondo (Creswell 2014) o paradigmi (Lincoln e Guba 2000; Creswell 2007; Mertens 2010) definiti "a basic set of beliefs that guide action" (Guba 1990: 17). Queste visioni filosofiche del mondo o paradigmi influenzano la considerazione della realtà (ontologia), della conoscenza (epistemologia), dei valori della ricerca (assiologia), del linguaggio della ricerca (retorica) e dei metodi e delle procedure impiegati nella ricerca (metodologia) (Hitchcock e Hughes 1995; Creswell 2003, 2007). Sulla base degli studi di Hatch (2002), Denzin e Lincoln (2005) e Creswell (2014), riteniamo che il paradigma costruttivista si avvicini maggiormente alla visione filosofica del mondo su cui fondare il nostro studio.

Hatch (2002: 13) individua cinque paradigmi: positivista, post-positivista, costruttivista, critico/femminista e post-strutturalista. Le loro caratteristiche sono riprese nello schema seguente:

	<b>Ontology</b> (Nature of reality)	<b>Epistemology</b> (What can be known; Relationship of knower & known)	<b>Methodology</b> (How knowledge is gained)	<b>Products</b> (Forms of knowledge produced)
<b>Positivist</b>	Reality is out there to be studied, captured, and understood	How the world is really ordered; Knower is distinct from known	Experiments, quasi-experiments, surveys, correlational studies	Facts, theories, laws, predictions
<b>Postpositivist</b>	Reality exists but is never fully apprehended; only approximated	Approximations of reality; Researcher is data collector/instrument	Rigorously defined qualitative methods, frequency counts, low-level statistics	Generalizations, descriptions, patterns, grounded theory
<b>Constructivist</b>	Multiple realities are constructed	Knowledge as a human construct; Researcher and participant co-construct understandings	Naturalistic qualitative methods	Case studies, narratives, interpretations, reconstructions
<b>Critical/Feminist</b>	The apprehended world makes a material difference in terms of race, gender, and class	Knowledge as subjective and political; Researchers' values frame inquiry	Transformative inquiry	Value-mediated critiques that challenge existing power structures and promote resistance
<b>Poststructuralist</b>	Order is created within individual minds to ascribe meaning to a meaningless universe	There is no "Truth" to be known; Researchers examine the world through textual representations of it	Deconstruction; Genealogy; Data-based, multivoiced studies	Deconstructions; Genealogies; Reflexive; polyvalent texts

Figura 21: paradigmi di ricerca (Hatch 2002)

Tra i paradigmi summenzionati, scegliamo di adottare quello costruttivista in quanto, a livello ontologico, nella nostra ricerca ci focalizziamo sulle prospettive individuali dei singoli partecipanti e contempliamo l'esistenza di molteplici realtà, legate alle esperienze soggettive dei docenti e degli studenti rispetto alla didattica della letteratura. Sulla scia delle considerazioni di Guba e Lincoln (1994), Hatch (2002: 15) afferma: "realities are apprehendable in the form of abstract mental constructions that are experientially based, local, and specific". Sul piano epistemologico, la conoscenza si costruisce a partire dalle percezioni individuali sulla didattica della letteratura, quindi si può intendere come il risultato della costruzione umana della realtà soggettiva che coinvolge sia i

partecipanti (i docenti e gli studenti) sia la ricercatrice. Dal punto di vista metodologico e produttivo, il disegno di ricerca corrisponde ad uno studio di caso, basato su interviste e questionari, in cui si riportano le informazioni attinenti al contesto in cui è avvenuta la raccolta dei dati e le opinioni dei partecipanti.

Analogamente, Denzin e Lincoln (2005: 195) identificano cinque paradigmi: positivista, post-positivista, di teoria critica, costruttivista e partecipativo. Le loro specificità sono riportate a continuazione:

<i>Issue</i>	<i>Positivism</i>	<i>Postpositivism</i>	<i>Critical Theory et al.</i>	<i>Constructivism</i>	<i>Participatory*</i>
<i>Ontology</i>	Naïve realism— "real" reality but apprehensible	Critical realism—"real" reality but only imperfectly and probabilistically apprehensible	Historical realism— virtual reality shaped by social, political, cultural, economic, ethnic, and gender values; crystallized over time	Relativism— local and specific co-constructed realities	Participative reality— subjective-objective reality, cocreated by mind and given cosmos
<i>Epistemology</i>	Dualist/objectivist; findings true	Modified dualist/objectivist; critical tradition/community; findings probably true	Transactional/ subjectivist; value- mediated findings	Transactional/ subjectivist; co-created findings	Critical subjectivity in participatory transaction with cosmos; extended epistemology of experiential, propositional, and practical knowing; occurred findings
<i>Methodology</i>	Experimental/ manipulative; verification of hypotheses; chiefly quantitative methods	Modified experimental/ manipulative; critical multiples; identification of hypotheses; may include qualitative methods	Dialogic/dialectical	Hermeneutical/ dialectical	Political participation in collaborative action inquiry; primacy of the practical; use of language grounded in shared experiential context

Figura 22: paradigmi di ricerca (Denzin e Lincoln 2005)

Tra i paradigmi proposti, quello costruttivista appare come il più adeguato per la nostra ricerca per la visione relativistica della realtà che lo contraddistingue. La didattica della letteratura, infatti, è considerata da molteplici prospettive legate ai contesti scolastici delle cinque scuole, alle conoscenze soggettive dei docenti e degli studenti, e ai metodi dialettici che contemplan lo scambio comunicativo tra i partecipanti e la ricercatrice e all'azione interpretativa di quest'ultima.

Infine, Creswell (2014: 6) indica quattro visioni del mondo: post-positivista, costruttivista, trasformativa e pragmatica. Le peculiarità di ciascuna sono mostrate nello schema seguente:

<b>Postpositivism</b>	<b>Constructivism</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determination</li> <li>• Reductionism</li> <li>• Empirical observation and measurement</li> <li>• Theory verification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understanding</li> <li>• Multiple participant meanings</li> <li>• Social and historical construction</li> <li>• Theory generation</li> </ul>
<b>Transformative</b>	<b>Pragmatism</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Political</li> <li>• Power and justice oriented</li> <li>• Collaborative</li> <li>• Change-oriented</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequences of actions</li> <li>• Problem-centered</li> <li>• Pluralistic</li> <li>• Real-world practice oriented</li> </ul>

Figura 23: paradigmi di ricerca (Creswell 2014)

Tra i paradigmi descritti, quello costruttivista si conferma essere il paradigma su cui basare la nostra indagine, poiché ogni partecipante alla ricerca può attribuire significati soggettivi, variati e molteplici all'esperienza didattica. Pertanto, le domande sono ampie e generali, favoriscono l'emergere di norme sociali e storiche (legate, ad esempio, all'esperienza passata di studenti da parte dei docenti o all'influenza delle tecnologie nello studio della letteratura da parte degli studenti) e si focalizzano sui contesti specifici di apprendimento, al fine di comprendere le relazioni tra le opinioni dei partecipanti e la realtà scolastica in cui si insegna la letteratura. Il fine ultimo è quello di interpretare le risposte dei docenti e degli studenti per sviluppare delle linee guida più generali finalizzate al miglioramento della didattica della letteratura nel triennio della scuola secondaria di secondo grado.

### 8.3 Il disegno della ricerca

Il disegno della nostra ricerca corrisponde ad uno studio di caso. A partire dagli studi di Stake (1995), Creswell (2012: 465) definisce lo studio di caso “an in-depth exploration of a bounded system (e. g., activity, event, process or individuals) based on extensive data collection”, specificando: “*bounded* means that the case is separated out for research in terms of time, place, or some physical boundaries”. Sulla scia di Merriam (1988) e Yin (1994), Hatch (2002: 30) considera lo studio di caso “a special kind of qualitative work that investigates a contextualized contemporary (as opposed to historical) phenomenon within specific boundaries”. A loro volta, in accordo con Yin (2009), Cohen, Manion e Morrison (2011: 289) affermano:

A case study provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed a case study can enable readers to understand how ideas and abstract

principles can fit together.

Infine, Crocker (2009: 14) sostiene:

Case study [...] creates an in-depth description and analysis of a 'bounded system' – one individual, institution or educational context. By concentrating on a single (or few) case(s), this approach can describe a particular learning or teaching process or research setting in great detail.

Il fenomeno delimitato che intendiamo esplorare con il nostro studio di caso riguarda la didattica della letteratura italiana e straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado italiana all'interno di un contesto scolastico circoscritto dal punto di vista temporale e spaziale. La fase della raccolta dei dati si svolge nel periodo che va da fine gennaio a inizio maggio 2018 e riguarda le classi del triennio (una classe 3<sup>a</sup>, una classe 4<sup>a</sup> e una classe 5<sup>a</sup>) di cinque scuole secondarie di secondo grado della regione Veneto di diversa tipologia: un istituto professionale (IP), un istituto tecnico (IT), un liceo scientifico (LS) e due licei linguistici (LL1, LL2).

Gli studi di caso si possono classificare in modo diverso a seconda delle dimensioni dell'indagine (su una persona, un gruppo di persone o un'attività) e agli obiettivi di analisi (Creswell 2007). A partire dagli studi di Stake (1994), Creswell (2012: 466) individua tre tipologie di studi di caso:

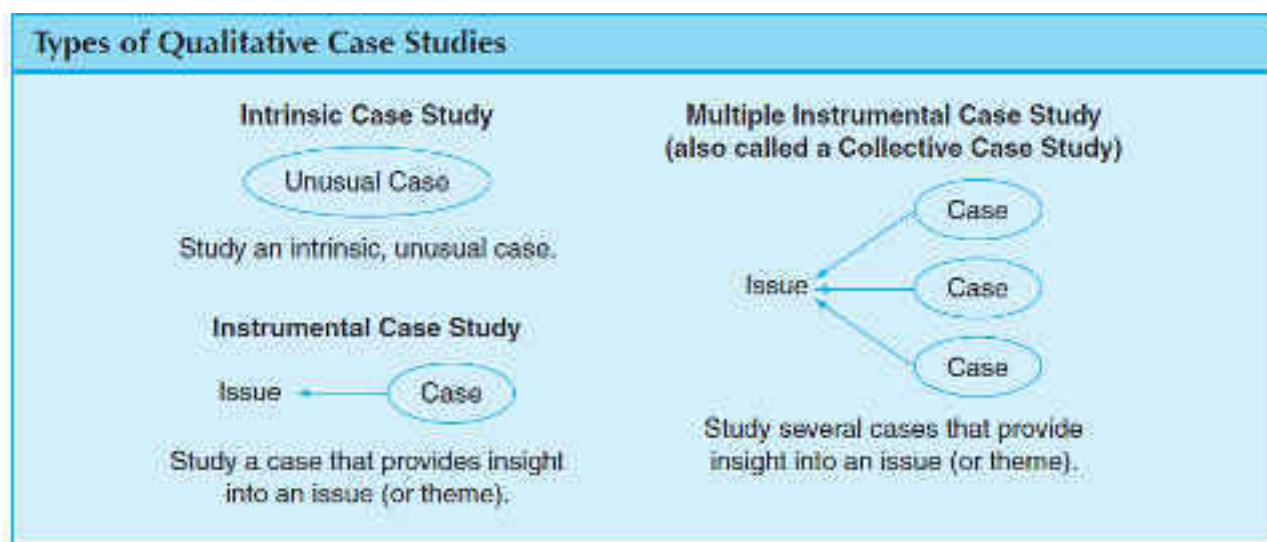


Figura 24: tipi di studio di caso (Creswell 2012)

Secondo questa suddivisione, il nostro studio di caso è multiplo o collettivo, poiché presentiamo cinque casi (le cinque scuole) per dare una visione più approfondita della stessa questione (la didattica della letteratura nel triennio della scuola secondaria di secondo grado) attraverso il confronto tra più prospettive (dei docenti e degli studenti nei diversi tipi di scuola).

A sua volta, Yin (2018: 48) identifica quattro tipologie di studi di caso:

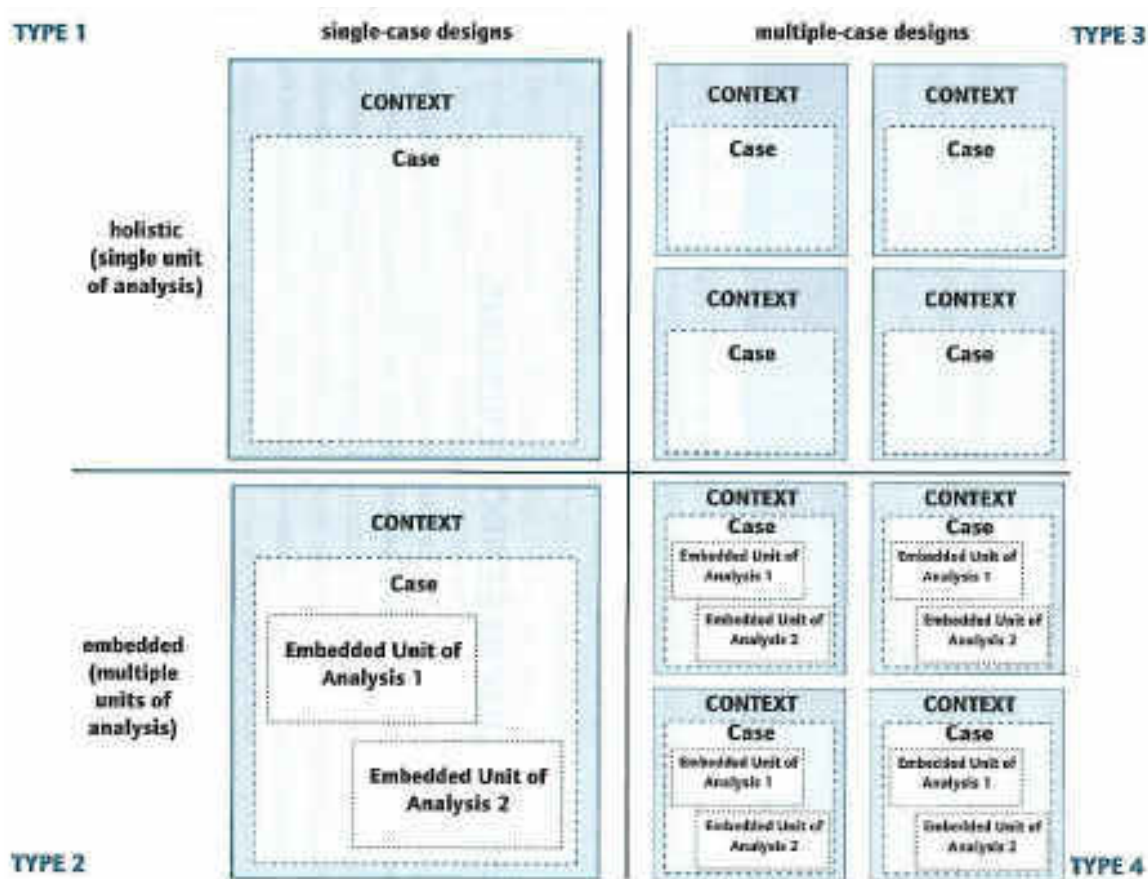


Figura 25: tipi di studio di caso (Yin 2018)

A partire da questa classificazione, possiamo affermare che la nostra ricerca corrisponde ad un “*embedded multiple-case design*” (tipologia 4), in quanto le diverse “*embedded unit of analysis*” (le opinioni dei docenti e degli studenti) sono presenti in ciascuno dei cinque “*case*” legati ad altrettanti “*context*” (la didattica della letteratura nelle cinque scuole) e in ognuno di essi utilizziamo gli stessi strumenti di raccolta delle informazioni (interviste e questionari).

Come scrive Creswell (2007: 76), i casi che compongono lo studio di caso multiplo o collettivo non devono superare i cinque e si basano su procedure di selezione ben precise:

What motivates the researcher to consider a large number of cases is the idea of “generalizability”, a term that holds little meaning for most qualitative researchers [...]. Selecting the case requires that the researcher establish a rationale for his or her purposeful sampling strategy for selecting the case and for gathering information about the case.

La scelta delle scuole in cui svolgere la raccolta dei dati si deve all’individuazione di quello che Creswell (2007: 75) definisce un “*purposeful maximal sampling*”. Infatti, esse appartengono alle tre tipologie di scuole dell’ordinamento scolastico attuale (istituto professionale, istituto tecnico, liceo), stabilito con la Riforma Gelmini e in vigore dall’a. s. 2010-2011 (par. 2.4), quindi possono

costituire dei casi rappresentativi.

Rispetto alla tipologia di scuola del liceo, il primo obiettivo è quello di raccogliere i dati sull'insegnamento della letteratura italiana e della letteratura inglese, essendo quest'ultima la prima lingua straniera in tutte le scuole di questa tipologia<sup>82</sup>. Per la raccolta dei dati sarebbe quindi stato possibile individuare un liceo dei seguenti indirizzi: artistico, classico, musicale, scientifico, delle scienze umane (escludiamo momentaneamente da questo elenco il liceo linguistico, poiché oltre alla letteratura inglese si insegnano anche altre letterature straniere). La scelta dell'indirizzo scientifico si deve alla disponibilità manifestata da una scuola di questa tipologia, contattata inizialmente per chiedere di poter raccogliere i dati nell'indirizzo linguistico (nello stesso istituto sono presenti sia un liceo scientifico sia un liceo linguistico).

Il secondo obiettivo è quello di raccogliere una quantità di dati sulla letteratura straniera il più possibile omogenea a quella sulla letteratura italiana per poter stabilire un confronto equiparato tra i due ambiti. Di conseguenza, la raccolta dei dati è stata estesa anche a due licei linguistici in cui, oltre alla letteratura inglese, si insegnano anche la letteratura spagnola, tedesca e francese. Come sostiene Yin (2003), la scelta dello studio di caso multiplo o collettivo si basa sulla logica della riproduzione, poiché il ricercatore propone le stesse procedure in ognuno dei casi.

Il fine ultimo non è quello di elaborare delle generalizzazioni, che tradiscono la natura idiografica dello studio di caso (Yin 2009), ma di comprendere in profondità la complessità del fenomeno studiato legato ai cinque contesti di insegnamento specifici, affinché i risultati ottenuti costituiscano uno "*step to action*" (Cohen, Manion e Morrison 2011: 292) per migliorare la didattica della letteratura. I medesimi studiosi, infatti, sostengono: "case studies (...) begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use" (Cohen, Manion e Morrison 2011: 292). D'altra parte, sia Robson (2002) sia Yin (2009) ritengono che la generalizzazione dei risultati di uno studio di caso possa essere di tipo analitico, non statistico, e in tal modo consentire l'estensione delle teorie di riferimento, le quali possono a loro volta essere testate da ulteriori indagini empiriche e a spettro più ampio. Come scrivono Cohen, Manion e Morrison (2011: 294), infatti, "case studies can be part of a growing pool of data, with multiple case studies contributing to greater generalizability". A proposito degli obiettivi che si possono raggiungere con lo studio di caso, Hood (2009: 73) afferma:

The results of qualitative case studies do not 'prove' anything in the positivist sense. They do

---

<sup>82</sup> Le letterature classiche (latino e greco) non rientrano nell'ambito di indagine della presente ricerca e, a differenza della letteratura inglese, non si insegnano in tutti i licei. Infatti, la letteratura latina si insegna al liceo classico, al liceo scientifico (esclusa l'opzione delle scienze applicate) e al liceo delle scienze umane (esclusa l'opzione dell'economico-sociale), mentre al liceo linguistico si insegna solo la lingua latina e nel biennio. La letteratura greca si insegna esclusivamente al liceo classico.

not establish laws that will be confirmed or discarded through further study (though further study may deepen or change our understanding of a particular case). Rather, the results of case study are typically used in one of two ways. First, they may be used to improve conditions or practice for that particular case. [...] Second, the results may be extended to other cases where the particulars are similar [...].

Pertanto, rispetto alle finalità che intendiamo perseguire, il nostro studio di caso è di tipo descrittivo ed esplorativo (Hood 2009: 70), poiché presentiamo una fotografia dettagliata di un particolare fenomeno (la didattica della letteratura nel triennio delle cinque scuole secondarie di secondo grado) per approfondire le conoscenze sui casi esaminati ('come' i docenti insegnano la letteratura italiana e straniera e 'cosa' pensano gli studenti a tal riguardo).

Per realizzare questo proposito, la procedura da seguire è quella della 'riproduzione', illustrata da Yin (2018: 58) nel seguente schema:

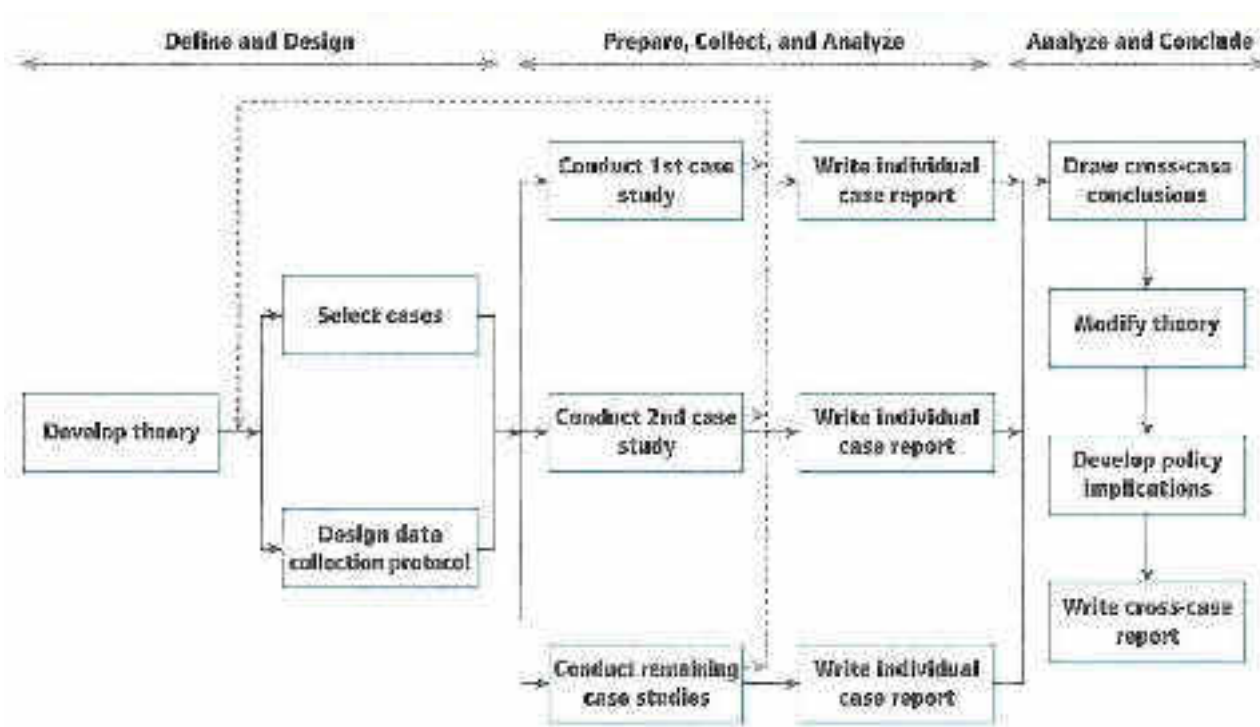


Figura 26: procedura nello studio di caso multiplo (Yin 2018)

Sulla base di questo schema, durante la successione delle tre fasi:

- selezioniamo i casi (le cinque scuole) e creiamo gli strumenti per la raccolta dei dati (interviste e questionari);
- raccogliamo i dati e identifichiamo i temi emersi in ciascun caso (le singole scuole);
- comprendiamo le tematiche che accomunano tutti i casi (le cinque scuole) con la triangolazione dei risultati.

Al riguardo, Yin (2018: 57) afferma: “both the individual case studies and the multiple-case results can and should be the focus of a summary report”. Conferma Creswell (2007: 75):

When multiple cases are chosen, a typical format is to first provide a detailed description of each case and themes within the case, called a *within-case analysis*, followed by a thematic analysis across the cases, called a *cross-case analysis*, as well as *assertions* or an interpretation of the meaning of the case.

Per poter raggiungere una comprensione approfondita dei fenomeni considerati, per lo studio di caso si possono utilizzare diversi strumenti per la raccolta dei dati (interviste, osservazioni, diari, questionari ecc.) e ottenere, così, dei dati misti (Dyer 1995; Robson 2002; Crocker 2009; Yin 2009).

A sostegno di questo carattere ibrido ed eclettico, Yin (1994: 13) scrive che ogni studio di caso:

- a. copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- b. relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
- c. benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.

In totale accordo, Cohen, Manion e Morrison (2011: 289-290) affermano:

Case studies recognize and accept that there are many variables operating in a single case, and, hence, to catch the implications of these variables usually requires more than one tool for data collection and many sources of evidence [...]. They are descriptive and detailed, with a narrow focus, and combining subjective and objective data.

Per la nostra ricerca raccogliamo dei dati di diversa natura attraverso l'uso degli strumenti delle interviste ai docenti e dei questionari agli studenti. Come afferma Dörney (2007: 152), “although case studies are typically discussed under the label of qualitative research (because a single case cannot be representative of a population), actual case studies often include quantitative data collection instruments as well such as questionnaires”, pertanto lo studio di caso rappresenta “a method of collecting and organizing data so as to maximize our understanding of the unitary character of the social being or object studied”. Questa decisione non assicura solamente di ottenere “the evidence needed for the researcher to draw conclusions” ma, attraverso la triangolazione dei dati, garantisce anche “the evidential ‘chain of evidence’ that gives credibility, reliability and validity to the case study” (Yin 2009: 122).



## 8.4 La raccolta dei dati

Per ovviare a possibili problemi di validità e affidabilità dei dati ottenuti, per la raccolta delle informazioni abbiamo fatto riferimento alle seguenti indicazioni di Yin (2003: 97-105):

- a. *“use multiple sources of evidence”*: abbiamo raccolto dati provenienti da diverse fonti (docenti e studenti) attraverso strumenti diversi (interviste e questionari);
- b. *“create a case study database”*: abbiamo tenuto un registro con tutte le informazioni raccolte, contenuto nell’Appendice della presente tesi;
- c. *“maintain a chain of evidence”*: abbiamo segnato i passaggi che hanno caratterizzato il nostro studio di caso, dalle formulazioni iniziali alle conclusioni definitive.

Riportiamo a continuazione le informazioni riguardanti i partecipanti, il contesto della raccolta dei dati, le tecniche e gli strumenti utilizzati e le informazioni raccolte, per poi specificare nell’analisi (cap. 9) le relazioni tra gli obiettivi, le domande di ricerca e i dati ed esaminare nei risultati (cap. 10) quanto emerso dalle interviste ai docenti, dai questionari agli studenti e dalla loro triangolazione.

Come riportano Yin (2009) e Crocker (2009), la triangolazione finale consente di ricavare differenti prospettive sullo stesso fenomeno unendo dati provenienti da diversi partecipanti, ad ulteriore sostegno della validità e dell’affidabilità dei risultati.

Inoltre, per migliorare la qualità dello studio di caso, Hood (2009: 83-84-85) consiglia di considerare attentamente i seguenti aspetti:

- a. *“self-reflexivity”*: abbiamo esplicitato il nostro ruolo nel corso dello studio di caso descrivendo l’interazione con i partecipanti e il contesto della raccolta dei dati;
- b. *“methodological reflexivity”*: abbiamo giustificato le scelte sui dati da raccogliere, sugli strumenti da utilizzare e sulle procedure di analisi da seguire;
- c. *“triangulation”*: abbiamo fatto ricorso a diverse fonti di informazioni per triangolare i dati e sostenere la validità delle inferenze durante la discussione dei dati;
- d. *“thick description”*: abbiamo presentato in modo dettagliato i partecipanti e il contesto della raccolta dei dati per dimostrare l’affidabilità delle nostre affermazioni.

Per poter effettuare la raccolta dei dati nelle scuole è stato necessario ottenere l’autorizzazione dei dirigenti scolastici, oltre a relazionarci con gli insegnanti. A continuazione indichiamo le informazioni sui contatti tenuti con i dirigenti scolastici e i docenti ed il lavoro sul campo svolto per

raccogliere i dati della ricerca empirica.

<b>Data</b>	<b>E-mail, contatti telefonici, incontri con i dirigenti scolastici</b>	<b>E-mail, contatti telefonici, incontri con i docenti</b>	<b>Interviste ai docenti</b>	<b>Questionari agli studenti</b>
28/01/2018		E-mail ad una docente di letteratura italiana dell'IT, tramite un contatto comune, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso la scuola in cui insegna.		
31/01/2018		Risposta positiva via e-mail della docente di letteratura italiana dell'IT, che conferma la disponibilità e chiede di poter vedere i questionari, le interviste e i documenti sulla <i>privacy</i> da presentare al DS.		
12/02/2018		E-mail a due docenti di letteratura inglese e francese di un liceo linguistico, tramite un contatto comune, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso la scuola in cui insegnano. Seguono le risposte positive di entrambe e la disponibilità ad informare i colleghi.		
13/02/2018		Telefonata ad una docente di lingua spagnola di un istituto professionale, ex collega di scuola, per presentare la ricerca e conoscere la disponibilità dei colleghi di letteratura italiana a partecipare alla raccolta dei dati. Segue		

		l'invio di un'e-mail formale con la descrizione del progetto da inoltrare ai colleghi.		
20/02/2018		E-mail alla docente di letteratura italiana dell'IT con i documenti richiesti e il numero di cellulare. E-mail della docente di letteratura inglese del liceo linguistico contattata il 13/02/2018 che conferma la disponibilità delle colleghe di letteratura italiana e tedesca, informa dell'impossibilità di raccogliere i dati nella classe 4 <sup>a</sup> perché non presente nell'istituto e comunica di voler avvisare il DS del progetto. Non si ricevono aggiornamenti.		
22/02/2018		Telefonata della docente di letteratura italiana dell'IT che fissa l'incontro con il DS, a cui ha presentato il progetto e mostrato i documenti inviati il 20/02/2018, e stabilisce la raccolta dei dati nella data del 07/03/2018.		
07/03/2018	Incontro con il DS dell'IT per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> .	E-mail a sette facilitatrici linguistiche e docenti di scuola per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità a diffondere la richiesta di raccolta dei dati tra i docenti che fanno parte dei loro contatti personali. Seguono le risposte positive delle facilitatrici e delle docenti di scuola.	Docenti di letteratura italiana delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'IT.	Classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'IT.
08/03/2018	E-mail al DS di un istituto professionale,	Telefonata a due docenti di lingua spagnola di un		

	<p>selezionato da una lista delle scuole della regione Veneto, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso la scuola che dirige. Non si ricevono risposte.</p>	<p>istituto professionale e di letteratura spagnola di un liceo classico, ex colleghi dell'università, per presentare la ricerca e conoscere la disponibilità dei colleghi di letteratura italiana e di letteratura straniera (nel secondo caso) a partecipare alla raccolta dei dati. I docenti accettano di informare i colleghi.</p> <p>E-mail ad una docente di letteratura italiana dell'IP, tramite uno dei contatti personali sentiti il 07/03/2018, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso la scuola in cui insegna.</p>		
09/03/2018	<p>E-mail al DS dell'istituto professionale in cui insegna il docente di lingua spagnola contattato l'08/03/2018 per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità a effettuare la raccolta dei dati presso la scuola che dirige. Non si ricevono risposte.</p> <p>E-mail ai DS di sette licei linguistici, selezionati da una lista delle scuole della regione Veneto, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso le scuole che dirigono. Non si</p>	<p>Risposta positiva via e-mail della docente di letteratura italiana dell'IP che fissa un incontro nella data del 13/03/2018.</p>		

	ricevono risposte.			
11/03/2018	E-mail ai DS di quattro licei linguistici (tra cui l'LL1 e l'LL2), selezionati da una lista delle scuole della regione Veneto, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso le scuole che dirigono.			
12/03/2018	<p>Risposta via e-mail del DS dell'LL1 che indica di prendere contatto diretto con i singoli docenti e accetta di autorizzare la raccolta dei dati solo se si ottiene la disponibilità di tutti i docenti. L'ufficio protocollo inoltra via e-mail la richiesta ai docenti sia dell'LL1 sia dell'LS, presente nella stessa scuola, e comunica via e-mail che i docenti di letteratura italiana delle classi 3<sup>a</sup> dell'LL1 e 4<sup>a</sup> dell'LS sono disponibili, fornendo i loro indirizzi e-mail. Si decide di effettuare la raccolta dei dati presso l'LL1 e l'LS della stessa scuola.</p> <p>Risposta del DS di un liceo linguistico contattato l'11/03/2018 che propone di fissare un appuntamento in aprile per l'eventuale somministrazione del</p>	E-mail della docente di letteratura italiana della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL1 che accetta di partecipare alla ricerca, dimostrandosi disponibile alla somministrazione dei questionari durante parte della propria lezione, e fornisce il proprio numero di cellulare per ricevere maggiori informazioni. Telefonata alla docente che chiede di vedere i questionari e le interviste a cui segue l'invio di un'e-mail con i documenti richiesti. La docente si dimostra disponibile a facilitare la presa di contatti con i colleghi dell'LL1.		

	questionario alla fine dell'a. s. Segue un'e-mail in cui si ringrazia per la disponibilità ma si comunica di non riuscire ad effettuare l'eventuale raccolta dei dati nelle tempistiche proposte.			
13/03/2018	<p>Risposta via e-mail del DS dell'LL2 che comunica di aver inoltrato la richiesta di raccolta dei dati alla coordinatrice del Dipartimento di Italianistica, la quale scrive un'e-mail comunicando il proprio numero di cellulare per ricevere maggiori informazioni.</p> <p>Telefonata alla coordinatrice che chiede di vedere i questionari e le interviste. E-mail alla coordinatrice con i documenti richiesti. La coordinatrice si dimostra disponibile a facilitare la presa di contatti con i docenti dell'LL2.</p> <p>E-mail al DS dell'IP, successiva all'incontro informale con la docente di letteratura italiana, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati presso la scuola che dirige. Segue la risposta</p>	<p>Incontro con la docente di letteratura italiana dell'IP per presentare la ricerca, mostrare i questionari e le interviste e fissare la data per la raccolta dati, previa conferma del DS, che si contatta successivamente via e-mail.</p> <p>E-mail alle docenti di letteratura italiana delle classi 3<sup>a</sup> dell'LL1 e 4<sup>a</sup> dell'LS per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità a realizzare le interviste e a somministrare i questionari durante parte delle loro lezioni.</p> <p>Telefonata della docente di letteratura italiana della classe 3<sup>a</sup> dell'LS per ricevere maggiori informazioni sulla ricerca. La docente si dimostra disponibile a facilitare la presa di contatti con i colleghi dell'LS.</p> <p>Nuova telefonata al docente di letteratura spagnola del liceo classico contattato l'08/03/2018 che conferma la disponibilità dei colleghi di letteratura italiana e di letteratura straniera a partecipare alla raccolta dei</p>		

	<p>positiva del DS che fissa la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> nella data del 19/03/2018.</p> <p>E-mail ai DS di due licei classici, il primo in cui insegna il docente di letteratura spagnola contattato l'08/03/2018 ed il secondo selezionato da una lista delle scuole della regione Veneto, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità di effettuare la raccolta dei dati presso le scuole che dirigono. Non si ricevono risposte.</p>	dati.		
14/03/2018		<p>Risposta positiva via e-mail della docente di letteratura italiana della classe 4<sup>a</sup> dell'LS con la comunicazione degli orari delle lezioni per somministrare i questionari e realizzare l'intervista.</p> <p>E-mail ad una docente di letteratura italiana di un liceo classico, tramite uno dei contatti personali sentiti il 07/03/2018, per presentare la ricerca e chiedere la disponibilità a effettuare la raccolta dei dati presso la scuola in cui insegna.</p>		
15/03/2018	<p>Telefonata della coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 che informa della disponibilità dei docenti di letteratura italiana e</p>	<p>E-mail della docente di letteratura inglese del liceo linguistico contattata il 13/02/2018 che comunica l'indirizzo e-mail del DS. Si ringrazia per la disponibilità ma si informa di avere già</p>		

	<p>straniera ad essere intervistati e a somministrare i questionari agli studenti. E-mail al DS dell'LL2 in cui si comunica di avere ottenuto la disponibilità dei docenti grazie alla mediazione della coordinatrice e si chiede di poter prendere un appuntamento per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i>.</p>	<p>contattato due licei linguistici con la disponibilità di tutte le classi del triennio.</p>		
16/03/2018		<p>E-mail della docente di letteratura italiana della classe 3<sup>a</sup> dell'LS che conferma la disponibilità a somministrare il questionario nella propria classe e la possibilità di realizzare le interviste anche alla collega di inglese della stessa classe nella data del 23/03/2018.</p>		
17/03/2018		<p>Risposta via e-mail della docente di letteratura italiana del liceo classico contattata il 14/03/2018 in cui afferma di aver inoltrato la richiesta ai colleghi di letteratura italiana e inglese. Non si ricevono aggiornamenti.</p>		
18/03/2018	<p>E-mail al DS dell'LS e dell'LL1 in cui si comunica di avere ottenuto la disponibilità di tutti i docenti e si chiede di poter fissare un appuntamento per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> con la</p>			



	proposta della data del 23/03/2018. Non si ricevono risposte.			
19/03/2018	<p>Incontro con il DS dell'IP per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i>. L'ufficio protocollo dell'LL1 comunica via e-mail che la docente di letteratura spagnola delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> dell'LL1 è disponibile e fornisce l'indirizzo e-mail per la presa personale di contatto. Telefonata al DS dell'LS e dell'LL1 per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> nella data del 23/03/2018. E-mail della segretaria della DS dell'LL2 per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> nelle date del 23/03/2018 o del 24/03/2018. Si risponde di non potere in quelle date causa formazione all'estero e si propone la data del 22/03/2018 che la segretaria comunica essere stata accettata dal DS.</p>	<p>E-mail alla docente di letteratura spagnola dell'LL1 in cui si chiede la disponibilità ad effettuare la raccolta dei dati nella classe 4<sup>a</sup>. Risposta positiva via e-mail della docente, che comunica le sue disponibilità orarie per la realizzazione dell'intervista e la somministrazione dei questionari. La docente scrive che anche la collega di letteratura italiana della classe 4<sup>a</sup> dell'LL1 è disponibile a partecipare alla ricerca.</p>		
20/03/2018		<p>E-mail alla docente di letteratura italiana della classe 5<sup>a</sup> dell'LL1 per comunicare le disponibilità ottenute fino a quel momento e proporre la data del 26/03/2018 per l'intervista. La docente conferma la propria disponibilità e informa che</p>		

		<p>le colleghe di letteratura tedesca e di letteratura inglese dell'LL1 possono essere intervistate nella data del 23/03/2018.</p> <p>E-mail alla docente di letteratura italiana della classe 4<sup>a</sup> dell'LS con la proposta delle date del 06/04/2018, 09/04/2018 o 13/04/2018 per la somministrazione dei questionari e la realizzazione dell'intervista e la richiesta di poter inoltrare i contatti alla collega di letteratura inglese della stessa classe. La docente conferma la propria disponibilità per la data del 09/04/2018 e comunica di avere inoltrato i contatti alla collega.</p> <p>Nuova e-mail alla docente di letteratura italiana della classe 3<sup>a</sup> dell'LL1 con la comunicazione del numero di cellulare.</p> <p>E-mail della docente di letteratura inglese della classe 4<sup>a</sup> dell'LS per fissare la data dell'intervista.</p>		
21/03/2018	<p>E-mail della coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 che comunica l'indirizzo e-mail del docente di letteratura italiana delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> del LL2.</p>	<p>Telefonata della docente di letteratura italiana della classe 3<sup>a</sup> dell'LL1 per ricevere maggiori informazioni sul progetto. Segue un'e-mail con la richiesta formale di poter somministrare il questionario agli studenti nel corso parte della sua ora di lezione e di fissare una data per l'intervista. La</p>		

		<p>docente risponde via e-mail comunicando gli orari delle lezioni e proponendo la data del 27/03/2018 per l'intervista.</p> <p>E-mail della docente di letteratura italiana della classe 5<sup>a</sup> dell'LL1 che informa che la collega di letteratura italiana della classe 4<sup>a</sup> può essere intervistata nella data del 23/03/2018 e conferma la data del 26/03/2016 per la realizzazione della sua intervista e la somministrazione dei questionari nella propria classe.</p> <p>E-mail al docente di letteratura italiana delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> dell'LL2 per somministrare il questionario agli studenti delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> nel corso parte delle sue ore di lezione e per fissare l'intervista nella data del 27/03/2018. Segue risposta via e-mail del docente con la conferma della disponibilità.</p> <p>E-mail alla docente di letteratura inglese della classe 4<sup>a</sup> dell'LS con la proposta della data del 09/04/2018 per la realizzazione dell'intervista a cui non segue risposta.</p> <p>E-mail di una docente di un liceo linguistico contattata l'11/03/2018 che informa della possibilità di effettuare la raccolta dati presso la</p>		
--	--	--	--	--

		scuola dove insegna. Segue un'e-mail in cui si ringrazia per la disponibilità ma si comunica avere già preso contatti con altre scuole.		
22/03/2018	Incontro con il DS dell'LL2 per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> .	<p>E-mail alla docente di letteratura spagnola dell'LL1 per capire se preferisce che la somministrazione dei questionari nella classe 4<sup>a</sup> avvenga durante le sue ore o durante quelle della collega di letteratura italiana. La docente risponde che ne parlerà con la collega.</p> <p>E-mail alla docente di letteratura italiana della classe 3<sup>a</sup> dell'LL1 per chiedere la disponibilità di somministrare i questionari e di realizzare l'intervista nella data del 06/04/2018, anziché nella data del 27/03/2018, causa raccolta dati presso l'LL2. La docente conferma la propria disponibilità per la data del 06/04/2018.</p> <p>E-mail della docente di letteratura italiana della classe 5<sup>a</sup> dell'LL1 in cui informa che la collega di letteratura italiana della classe 4<sup>a</sup> non può più essere intervistata nella data del 23/03/2018 bensì nella data del 26/03/2018.</p>		
23/03/2018	Incontro con il DS dell'LS e dell'LL1 per la firma dei documenti sulla <i>privacy</i> .	Incontro con la docente di letteratura tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL1 per la presentazione della ricerca. È presente anche la collega di letteratura inglese	Docenti letteratura italiana e inglese della classe 3 <sup>a</sup>	Classe 3 <sup>a</sup> dell'LS.

		delle stesse classi. Entrambe confermano la disponibilità ad essere intervistati quella mattina.	dell'LS. Docenti di letteratura inglese e tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL1.	
26/03/2018		E-mail alla docente di letteratura spagnola dell'LL1 in cui si comunica la disponibilità della collega di letteratura italiana della classe 4 <sup>a</sup> a somministrare i questionari nel corso della propria ora e si propongono le date del 05/04/2018 o del 06/04/2018 per la realizzazione dell'intervista. Non si ricevono risposte.	Docenti di letteratura italiana delle classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> dell'LL1.	Classe 5 <sup>a</sup> dell'LL1.
27/03/2018		Incontro con le docenti di letteratura inglese delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL2 e di letteratura francese della classe 3 <sup>a</sup> dell'LL2 per la presentazione della ricerca. Entrambe confermano la disponibilità ad essere intervistate quella mattina. Incontro con la docente di letteratura francese delle classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> dell'LL2 in cui si fissa la data del 07/04/2018 per la realizzazione dell'intervista. Telefonata della docente di letteratura italiana della classe 5 <sup>a</sup> dell'LS per fissare l'intervista nella data del 06/04/2018.	Docenti di letteratura italiana e inglese delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL2. Docente di letteratura francese della classe 3 <sup>a</sup> dell'LL2.	Classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL2.
28/03/2018	E-mail di aggiornamento alla coordinatrice del Dipartimento di	Nuova e-mail alla docente di letteratura inglese della classe 4 <sup>a</sup> dell'LS con la proposta della data del		

	Italianistica dell'LL2 con la richiesta di inoltrare le informazioni sulla ricerca alle docenti di letteratura tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> e di letteratura spagnola delle classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> dell'LL2 per poter fissare le date delle interviste.	09/04/2018 per la realizzazione dell'intervista a cui segue la conferma da parte della docente.		
04/04/2018		Nuova e-mail alla docente di letteratura spagnola dell'LL1 per chiedere la disponibilità a realizzare l'intervista nella data del 06/04/2018.		
05/04/2018		Conferma via e-mail della docente di letteratura spagnola dell'LL1 della disponibilità a realizzare l'intervista nella data del 06/04/2018.		
06/04/2018		Telefonata della docente di letteratura italiana della classe 5 <sup>a</sup> dell'LS per fissare l'intervista con la collega di letteratura inglese della stessa classe nella data dell'11/04/2018. Segue la richiesta di una nuova data causa impegni universitari. La collega propone la data del 18/04/2018.	Docente di letteratura italiana della classe 5 <sup>a</sup> dell'LS. Docente di letteratura italiana della classe 3 <sup>a</sup> dell'LL1. Docente di letteratura spagnola delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'LL1.	Classi 5 <sup>a</sup> del LS e 3 <sup>a</sup> dell'LL1.
07/04/2018	E-mail di aggiornamento alla	Incontro con la docente di letteratura spagnola delle	Docenti di letteratura	Classe 4 <sup>a</sup> dell'LL1.

	coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 con la richiesta di conoscere le disponibilità delle docenti di letteratura tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> e di letteratura spagnola della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL2.	classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> dell'LL2 per la presentazione della ricerca. La docente conferma la disponibilità ad essere intervistata quella mattina.	francese e spagnola delle classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> dell'LL2.	
09/04/2018			Docenti letteratura italiana e inglese della classe 4 <sup>a</sup> dell'LS.	Classe 4 <sup>a</sup> dell'LS.
11/04/2018			Docenti di letteratura italiana delle classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'IP.	Classi 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> dell'IP.
18/04/2018	E-mail della coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 con la proposta della data del 20/04/2018 per intervistare la docente di letteratura tedesca della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL2. Segue la proposta di realizzarla nella data del 04/05/2018 causa impegni universitari nella data richiesta. La docente accetta la nuova data. Telefonata della coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 con la proposta della		Docente letteratura inglese della classe 5 <sup>a</sup> dell'LS.	

	data del 24/04/2018 per intervistare la docente di letteratura spagnola della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL2.			
24/04/2018			Docente di letteratura spagnola della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL2.	
04/05/2018	Telefonata della coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 con la proposta della data del 10/05/2018 per intervistare la docente di letteratura tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> dell'LL2.		Docente di letteratura tedesca della classe 5 <sup>a</sup> dell'LL2.	
10/05/2018	E-mail di aggiornamento alla coordinatrice del Dipartimento di Italianistica dell'LL2 per informarla della conclusione della raccolta dati e ringraziarla dell'aiuto nel coordinamento dei docenti.		Docente di letteratura tedesca delle classi 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> dell'LL2.	

*Tabella 15: lavoro sul campo per la raccolta dei dati*

Come indicato nella tabella, nel caso di risposta positiva l'iter relativo alla presa dei contatti con la scuola ed il lavoro sul campo per la raccolta dei dati si è svolto in due modalità, a seconda della conoscenza o meno dei docenti delle scuole contattate. La prima modalità, basata sul contatto personale, si è articolata nei seguenti passaggi:

- a. presa di contatto con l'insegnante tramite e-mail o telefonata;



- b. conferma della disponibilità del docente ad essere intervistato, a consentire la somministrazione dei questionari nel corso di parte delle proprie ore di lezione e a coinvolgere i colleghi di letteratura;
- c. presa di contatto con il dirigente scolastico tramite e-mail, facendo riferimento al precedente contatto informale con l'insegnante della medesima scuola;
- d. conferma della disponibilità del dirigente scolastico e presa di appuntamento tramite e-mail o telefonata;
- e. incontro con il dirigente scolastico per la presentazione dell'indagine e la firma dei documenti sulla *privacy*;
- f. presa di contatto con i docenti tramite e-mail o telefonata per stabilire la data/le date delle interviste e della somministrazione dei questionari agli studenti;
- g. realizzazione delle interviste ai docenti e somministrazioni dei questionari agli studenti delle tre classi.

La seconda modalità, non basata sul contatto personale, si è sviluppata nei seguenti passaggi:

- a. presa di contatto con il dirigente scolastico tramite e-mail;
- b. risposta da parte del dirigente scolastico o della segreteria con la conferma dell'inoltro della richiesta ai docenti di letteratura italiana e straniera (questi ultimi solo nei licei);
- c. conferma della disponibilità dei docenti ad essere intervistati, a somministrare i questionari nel corso di parte delle proprie ore di lezione e a coinvolgere i colleghi che non hanno ancora risposto;
- d. nuovo contatto con il dirigente scolastico tramite e-mail per confermare la disponibilità dei docenti e prendere un appuntamento;
- e. incontro con il dirigente scolastico per la presentazione dell'indagine e la firma dei documenti sulla *privacy*;
- f. nuova presa di contatto con i docenti tramite e-mail o telefonata per stabilire la data/le date delle interviste e della somministrazione dei questionari agli studenti;
- g. realizzazione delle interviste ai docenti e somministrazioni dei questionari agli studenti delle tre classi.

Una volta terminata l'indagine invieremo l'analisi dei dati sugli studenti ai dirigenti scolastici e ai docenti coinvolti nell'autorizzazione alla raccolta delle informazioni e nelle interviste.

#### 8.4.1 I partecipanti e il contesto

Abbiamo raccolto le informazioni necessarie per la ricerca presso cinque scuole secondarie di secondo grado di quattro città diverse della regione Veneto.

Per garantire la *privacy* delle persone coinvolte nell'indagine non indichiamo il nome né delle scuole né delle città e non riportiamo i nomi e i cognomi dei dirigenti scolastici, dei docenti e degli studenti che hanno accettato di partecipare alla ricerca. Tale scelta è in linea con l'articolo 13 del D. Lgs. n. 196 del 30 giugno 2003 ("Codice in materia di protezione dei dati personali"), in vigore durante la raccolta delle informazioni, sulla tutela della *privacy* nel trattamento dei dati personali.

Inoltre, per poter procedere con la raccolta dati abbiamo chiesto ai dirigenti scolastici di:

- a. firmare il modulo di autorizzazione al trattamento dei dati degli studenti di una classe 3<sup>a</sup>, una classe 4<sup>a</sup> e una classe 5<sup>a</sup> della propria scuola per la somministrazione dei questionari;
- b. controfirmare il modulo di consenso al trattamento dei dati dei docenti e alla registrazione delle interviste con il registratore audio, firmato anche dagli stessi insegnanti.

In un solo caso un docente (DLS\_INGL\_5) non ha acconsentito alla registrazione del colloquio, perciò abbiamo preso appunti nel documento dell'intervista e abbiamo chiesto conferma all'insegnante della correttezza di quanto scritto.

Per le medesime ragioni di *privacy*, non è possibile allegare i documenti con i timbri delle scuole e con i nomi, i cognomi e le firme in originale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti coinvolti nello studio. Tali documenti sono in possesso della ricercatrice, invece le matrici dei documenti sono visibili nelle Appendici 4 e 5.

Come anticipato, le scuole sono indicate con dei codici connessi alla loro tipologia, come è possibile osservare nella tabella seguente:

<b>Scuole</b>	<b>Codici</b>
Istituto Professionale	IP
Istituto Tecnico	IT
Liceo Scientifico	LS
Liceo Linguistico contattato per primo	LL1
Liceo Linguistico contattato per secondo	LL2

Tabella 16: codici delle scuole

I dirigenti scolastici sono indicati con la sigla DS, senza la specifica del nome e cognome.

Analogamente alle scuole, i nomi dei docenti e degli studenti sono sostituiti da appositi codici. Per identificare gli insegnanti, il codice utilizzato è composto dalla lettera D (che sta per Docente), dal codice della scuola, dalle prime tre lettere della materia e dal numero 3, 4 e/o 5 a seconda della classe/delle classi in cui insegnano. Per esempio, DIP\_ITA\_4 indica il docente (D) che insegna nell'istituto professionale (IP) letteratura italiana (ITA) nella classe 4<sup>a</sup> (4), invece DIP\_ITA\_3.5 rappresenta il docente (D) della stessa disciplina (ITA) che insegna nelle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> (3.5) della medesima scuola (IP). A continuazione riportiamo l'elenco dei codici dei docenti di letteratura italiana e straniera associati alle scuole e alle classi in cui insegnano.

Scuole	Classi	Codici dei docenti	
		letteratura italiana	letteratura straniera
IP	3 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup>	DIP_ITA_3.5	/
	4 <sup>a</sup>	DIP_ITA_4	
IT	3 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup>	DIT_ITA_3.5	/
	4 <sup>a</sup>	DIT_ITA_4	
LS	3 <sup>a</sup>	DLS_ITA_3	DLS_ING_3
	4 <sup>a</sup>	DLS_ITA_4	DLS_ING_4
	5 <sup>a</sup>	DLS_ITA_5	DLS_ING_5
LL1	3 <sup>a</sup>	DLL1_ITA_3	DLL1_ING_3.4.5
	4 <sup>a</sup>	DLL1_ITA_4	DLL1_SPA_3.4.5
	5 <sup>a</sup>	DLL1_ITA_5	DLL1_TED_4.5
LL2	3 <sup>a</sup>	DLL2_ITA_3.4.5	DLL2_ING_3.4.5
	4 <sup>a</sup>		DLL2_TED_3.4, DLL2_FRA_3.4
	5 <sup>a</sup>		DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5 DLL2_TED_5, DLL2_FRA_5

Tabella 17: codici dei docenti

Per indicare gli studenti, il codice impiegato è composto dalla lettera S (che sta per Studente) e da 4 numeri che indicano, rispettivamente, la scuola (da 1 a 5, in cui 1=IP, 2=IT, 3=LS, 4=LL1, 5=LL2), la classe (da 3 a 5, corrispondenti alle classi del triennio) e l'ordine di consegna dei questionari (ad esempio, in una classe di 15 studenti, quelli indicati con 01 e 15 sono rispettivamente il primo e l'ultimo studente ad avere consegnato il questionario). Per esempio, S2407 rappresenta lo studente (S) che studia all'istituto tecnico (2) nella classe 4<sup>a</sup> (4) e che ha consegnato per settimo il questionario (07). A seguire indichiamo l'elenco dei codici degli studenti (dal primo all'ultimo per ogni classe) relazionati alle scuole e alle classi che frequentano.

Scuole	Classi	Codici degli studenti	
		da	a
IP	3 <sup>a</sup>	S1301	S1315
	4 <sup>a</sup>	S1401	S1414
	5 <sup>a</sup>	S1501	S1513
IT	3 <sup>a</sup>	S2301	S2316
	4 <sup>a</sup>	S2401	S2421
	5 <sup>a</sup>	S2501	S2519
LS	3 <sup>a</sup>	S3301	S3322
	4 <sup>a</sup>	S3401	S3417
	5 <sup>a</sup>	S3501	S3516
LL1	3 <sup>a</sup>	S4301	S4327
	4 <sup>a</sup>	S4401	S4413
	5 <sup>a</sup>	S4501	S4518
LL2	3 <sup>a</sup>	S5301	S5318
	4 <sup>a</sup>	S5401	S5420
	5 <sup>a</sup>	S5501	S5529

Tabella 18: codici degli studenti

Per la selezione dei partecipanti funzionali a realizzare gli obiettivi della nostra ricerca, ci siamo basati sulla distinzione che Dörney (2007: 126) compie tra “*representative*” e “*purposeful or purposive sampling*”, caratteristici rispettivamente della ricerca quantitativa e qualitativa. A proposito di quest’ultima, lo studioso scrive:

Qualitative research [...] focuses on describing, understanding, and clarifying a human experience and therefore qualitative studies are directed at describing the aspects that make up an idiosyncratic experience rather than determining the most likely, or mean experience, within a group [...]. [...] Qualitative inquiry is not concerned with how representative the respondent sample is or how the experience is distributed in the population. Instead, the main goal of sampling is to find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn. The goal is best achieved by means of some sort of ‘purposeful’ or ‘purposive’ sampling (Dörney 2007: 126).

Sulla stessa scia, Cohen, Manion e Morrison (2011: 153) distinguono tra “*probability*” o “*random sample*” e “*non-probability*” o “*purposive sample*”, rifacendosi nuovamente alla differenza tra indagine quantitativa e qualitativa. Affermano a tal riguardo gli studiosi:

In a probability sample the chances of members of the wider population being selected for the same are known, whereas in a non-probability sample the chances of members of the wider population being selected for the sample are unknown. In the former (probability sample) every member of the wider population has an equal chance of being included in the sample; inclusion

or exclusion from the sample is a matter of chance and nothing else. In the latter (non-probability sample) some members of the wider population definitely will be excluded and others definitely included [...]. In this latter type the researcher has deliberately – purposely – selected a particular section of the wider population to include or exclude from the sample (Cohen, Manion e Morrison 2011: 153).

Con il proposito di definire un campione “*purposeful*”, “*purposive*” o “*non-probability*”, abbiamo seguito una serie di strategie indicate da Dörney (2007: 128-129) e da Cohen, Manion e Morrison (2011: 155-156-157) per selezionare delle scuole aderenti alle seguenti tipologie:

- a. “*typical sampling*”: i partecipanti presentano delle caratteristiche ‘tipiche’ rispetto agli obiettivi della ricerca, ovvero studiano letteratura italiana e in alcuni casi la letteratura straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado italiana;
- b. “*convenience sampling*”: i partecipanti sono disponibili ad essere coinvolti nella ricerca.

La scelta delle scuole in cui raccogliere i dati è infatti basata su fattori:

- a. tipologici: l’obiettivo della ricerca è quello di indagare le opinioni degli studenti sull’insegnamento della letteratura italiana nei tre ordini di scuola (istituto professionale, istituto tecnico e liceo) e della letteratura straniera nella terza e ultima tipologia (liceo). Rispetto allo studio della letteratura straniera, l’attenzione è rivolta non solo a quella inglese ma anche a quella spagnola, tedesca e francese, studiate come 2<sup>a</sup> o 3<sup>a</sup> lingua straniera in base all’offerta formativa delle scuole. Pertanto, per definire un campione funzionale a raggiungere questo obiettivo, abbiamo scelto di raccogliere i dati sulla letteratura straniera in un liceo scientifico (letteratura inglese) e in due licei linguistici (letteratura inglese, spagnola e tedesca nel primo; inglese, spagnola, tedesca e francese nel secondo). Inizialmente pensavamo di raccogliere i dati in un solo liceo linguistico (LL1). Tuttavia, considerate la disponibilità pressoché contemporanea manifestata da un altro liceo linguistico (LL2), l’opportunità di rendere i dati sulla letteratura straniera il più possibile omogenei a quelli sulla letteratura italiana e la possibilità di fare riferimento anche alla letteratura francese (insegnata anche nell’LL1 ma non nella sezione disponibile a partecipare alla raccolta dei dati) abbiamo deciso di considerare entrambe le scuole della stessa tipologia;
- b. logistici: riguardano la possibilità di tornare più volte nella medesima scuola, negli orari stabiliti dal DS e dai docenti, per incontrare il DS e ottenere le firme dei documenti, somministrare i questionari agli studenti delle tre classi e registrare le interviste ai docenti;

- c. tempistici: dopo diverse richieste attraverso contatti personali con i docenti o e-mail ai DS non andate a buon fine a causa di una mancata risposta o della comunicazione della disponibilità in tempi eccessivamente lunghi, ci siamo recati presso le scuole che hanno assicurato la propria disponibilità in tempi brevi.

Nella tabella seguente riportiamo la corrispondenza tra le scuole e i dati raccolti:

Scuole	Dati raccolti	
	letteratura italiana	letteratura straniera
IP	letteratura italiana	/
IT	letteratura italiana	/
LS	letteratura italiana	letteratura inglese
LL1	letteratura italiana	letteratura inglese, spagnola, tedesca
LL2	letteratura italiana	letteratura inglese, spagnola, tedesca, francese

*Tabella 19: dati raccolti nelle scuole*

La selezione dei docenti è dipesa dalla scelta della scuola. Gli insegnanti che si sono dimostrati maggiormente interessati alla ricerca sono stati anche i più disponibili a fare somministrare i questionari agli studenti nel corso delle proprie ore di lezione. L'identificazione degli insegnanti, quindi, è dipesa dalla loro motivazione rispetto ai contenuti e alle finalità dell'indagine.

A sua volta, l'individuazione delle classi è stata determinata dalla disponibilità degli insegnanti. Per questa ragione, nella maggior parte dei casi le tre classi appartengono alla stessa sezione. Ad esempio, nell'LL2 il docente DLL2\_ITA\_3.4.5 insegna letteratura italiana nel triennio della stessa sezione, perciò gli studenti che hanno compilato i questionari appartengono allo stesso indirizzo. Tuttavia, questo non ha escluso che abbiano partecipato all'indagine studenti della stessa scuola ma di sezioni diverse. Ad esempio, le due docenti di letteratura italiana dell'IP interessate a partecipare alla ricerca insegnano in indirizzi diversi, quindi gli studenti di DIP\_ITA\_3.5 delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> appartengono alla stessa sezione, invece quelli di DIP\_ITA\_4 della classe 4<sup>a</sup> sono di un'altra sezione.

Per la raccolta dei dati sono stati coinvolti:

- a. 5 scuole secondarie di secondo grado;
- b. 4 dirigenti scolastici;
- c. 24 docenti;
- d. 278 studenti.

Anche se le scuole sono cinque, i dirigenti scolastici sono quattro poiché il DS dell'LS è lo stesso dell'LL1. Abbiamo escluso dall'elenco i dirigenti scolastici e i docenti delle scuole che hanno rifiutato o accolto in tempi eccessivamente lunghi la richiesta di raccogliere i dati (vi abbiamo comunque fatto riferimento nella tabella 15).

Nelle tabelle seguenti, per ciascuna delle cinque scuole riportiamo la corrispondenza tra gli studenti e gli insegnanti. Per evitare ripetizioni, indichiamo con degli asterischi i docenti che insegnano in più di una classe.

*IP*

<b>Classi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti di letteratura italiana</b>
3 <sup>a</sup>	15 (3 studenti stranieri neo-arrivati, 4 assenti, 1 questionario annullato)	DIP_ITA_3.5*
4 <sup>a</sup>	14 (4 assenti)	DIP_ITA_4
5 <sup>a</sup>	13 (4 assenti)	*
tot.	42	2

*Tabella 20: studenti e docenti dell'IP*

Dei 58 studenti delle tre classi dell'IP, 42 hanno compilato i questionari poiché 12 studenti erano assenti. Inoltre, un questionario è stato annullato per la disposizione a zig-zag delle risposte chiuse e l'assenza di risposte alle domande aperte. Infine, grazie a DIP\_ITA\_3.5 che ci ha informato della loro presenza, abbiamo elaborato dei questionari *ad hoc* per tre studenti di nazionalità cinese neo-arrivati della classe 3<sup>a</sup>, considerando sia il loro livello di competenza linguistica sia il percorso di letteratura italiana svolto fino a quel momento, per coinvolgerli nella raccolta dei dati assieme alla loro classe. Tuttavia, abbiamo deciso di non considerare i tre questionari nell'analisi e nella discussione dei risultati della ricerca per le specificità che li differenziano da quelli dei compagni, ovvero il numero inferiore di domande, la traduzione dei termini più complessi in cinese e l'uso di emoticon per favorire la comprensione delle domande. Di conseguenza, i tre studenti stranieri neo-arrivati non sono indicati nel conteggio degli studenti dell'IP e, più in generale, nella totalità degli studenti delle cinque scuole. In ogni caso, la matrice del questionario (nominata 'modello 0') è visibile nell'Appendice 8.

*IT*

<b>Classi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti di letteratura italiana</b>
3 <sup>a</sup>	16 (1 assente)	DIT_ITA_3.5*
4 <sup>a</sup>	21 (1 assente)	DIT_ITA_4
5 <sup>a</sup>	19	*
tot.	56	2

Tabella 21: studenti e docenti dell'IT

Dei 58 studenti delle tre classi dell'IT, 56 hanno compilato i questionari in quanto 2 studenti erano assenti.

*LS*

<b>Classi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>	
		<b>letteratura italiana</b>	<b>letteratura straniera</b>
3 <sup>a</sup>	22 (2 assenti)	DLS_ITA_3	DLS_INGL_3
4 <sup>a</sup>	17 (2 assenti)	DLS_ITA_4	DLS_INGL_4
5 <sup>a</sup>	16 (1 assente)	DLS_ITA_5	DLS_INGL_5
tot.	55	6 (3 di italiano, 3 di inglese)	

Tabella 22: studenti e docenti dell'LS

Dei 60 studenti delle tre classi dell'LS, 55 hanno compilato i questionari perché 5 studenti erano assenti.

*LLI*

<b>Classi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>	
		<b>letteratura italiana</b>	<b>letteratura straniera</b>
3 <sup>a</sup>	27 (3 assenti)	DLL1_ITA_3	DLL1_INGL_3.4.5*
			DLL1_SPA_3.4.5**
4 <sup>a</sup>	13 (4 assenti)	DLL1_ITA_4	*
			**
			DLL1_TED_4.5***
5 <sup>a</sup>	18 (2 assenti)	DLL1_ITA_5	*
			**
			***
tot.	58	6 (3 di italiano, 1 di inglese, 1 di tedesco, 1 di spagnolo)	

Tabella 23: studenti e docenti dell'LLI



Dei 67 studenti delle tre classi dell'LL1, 58 hanno compilato i questionari in quanto 9 studenti erano assenti. Gli studenti dell'LL1 che hanno partecipato alla ricerca studiano letteratura italiana, inglese e spagnola a partire dalla classe 3<sup>a</sup> e letteratura tedesca a partire dalla classe 4<sup>a</sup>. Per queste ragioni, nessun docente è indicato come DLL1\_TED\_3.

#### LL2

Classi	Studenti	Docenti	
		letteratura italiana	letteratura straniera
3 <sup>a</sup>	18 (4 assenti)	DLL2_ITA_3.4.5*	DLL2_INGL_3.4.5** DLL2_TED_3.4**** DLL2_FRA_3
4 <sup>a</sup>	20 (2 assenti, 1 questionario annullato)	*	** *** DLL2_FRA_4.5***** DLL2_SPA_4.5*****
5 <sup>a</sup>	29	*	** DLL2_TED_5 **** *****, DLL2_SPA_5
tot.	67		8 (1 di italiano, 1 di inglese, 2 di tedesco, 2 di francese, 2 di spagnolo)

Tabella 24: studenti e docenti dell'LL2

Dei 74 studenti delle tre classi dell'LL2, 67 hanno compilato i questionari dato che 6 studenti erano assenti. Inoltre, un questionario è stato annullato poiché nella casella iniziale lo studente non ha indicato la 2<sup>a</sup> e la 3<sup>a</sup> lingua straniera. Nella classe 5<sup>a</sup> ci sono 2 docenti di letteratura spagnola perché la prima insegna spagnolo come 2<sup>a</sup> lingua straniera e la seconda insegna spagnolo come 3<sup>a</sup> lingua straniera. Infatti, nell'LL2 per la 2<sup>a</sup> e la 3<sup>a</sup> lingua straniera gli studenti possono scegliere due lingue straniere tra francese, russo, spagnolo e tedesco e decidere quale studiare come 2<sup>a</sup> e quale come 3<sup>a</sup> lingua straniera. Il russo è insegnato solo come lingua e non come letteratura, pertanto non è incluso nella ricerca: non abbiamo intervistato il docente di russo e gli studenti che lo studiano non hanno risposto alle domande sulla letteratura in questa lingua straniera.

#### 8.4.1.1 I docenti

Con l'inclusione nell'indagine dell'LL2 è stato possibile garantire una buona omogeneità tra il

numero dei docenti di letteratura italiana e quello dei docenti di letteratura straniera che hanno partecipato alla raccolta dei dati. Dei 24 insegnanti intervistati, infatti, 11 insegnano letteratura italiana e 13 letteratura straniera. Tra questi ultimi, 5 insegnano letteratura inglese, 3 letteratura tedesca, 3 letteratura spagnola e 2 letteratura francese.

Scuole	Docenti di letteratura italiana	Docenti di letteratura straniera
IP	2	/
IT	2	/
LS	3	3 (inglese)
LL1	3	1 (inglese)
		1 (tedesco)
		1 (spagnolo)
LL2	1	1 (inglese)
		2 (tedesco)
		2 (spagnolo)
		2 (francese)
tot.	11	13

Tabella 25, grafico 1: docenti delle cinque scuole

Come indicato nella tabella 17, nell'IP le due docenti di letteratura italiana insegnano rispettivamente nelle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e nella classe 4<sup>a</sup>. Anche le docenti di letteratura italiana dell'IT seguono questa distinzione. Nell'LS le docenti di letteratura italiana sono tre per ciascuna delle tre classi, come anche quelle di letteratura inglese. Anche le docenti di letteratura italiana dell'LL1 sono tre per le tre classi, invece la docente di letteratura inglese è la stessa, come anche quelle di letteratura spagnola e di letteratura tedesca. Nell'LL2 i docenti di letteratura italiana e di letteratura inglese sono gli stessi nelle tre classi. Le due docenti di letteratura tedesca insegnano rispettivamente nelle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> e nella classe 5<sup>a</sup>. Anche le docenti di letteratura francese seguono questa distinzione. Le due docenti di letteratura spagnola insegnano rispettivamente nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e nella classe 5<sup>a</sup>. Nello specifico, DLL2\_SPA\_4.5 insegna letteratura spagnola come 3<sup>a</sup> LS nella classe 4<sup>a</sup> e come 2<sup>a</sup> LS nella classe 5<sup>a</sup>, invece DLL2\_SPA\_5 insegna letteratura spagnola come 3<sup>a</sup> LS nella classe 5<sup>a</sup>.

Rispetto all'età, la maggior parte dei docenti ha tra i 41 e i 55 anni (n=11) e oltre i 56 anni (n=11). Una netta minoranza ha tra i 25 e i 40 anni (n=2).

<b>Età</b>	<b>Docenti</b>	<b>tot.</b>
<b>25-40</b>	DLS_ING_3, DLL2_SPA_4.5	2
<b>41-55</b>	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4, DIT_ITA_4, DLS_ITA_3, DLS_ITA_4, DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_5, DLL1_TED_4.5, DLL1_SPA_3.4.5, DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_3.4	11
<b>oltre 56</b>	DITA_ITA_3.5, DLS_ITA_5, DLS_ING_4, DLS_ING_5, DLL1_ITA_4, DLL1_ING_3.4.5, DLL2_ITA_3.4.5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_5	11

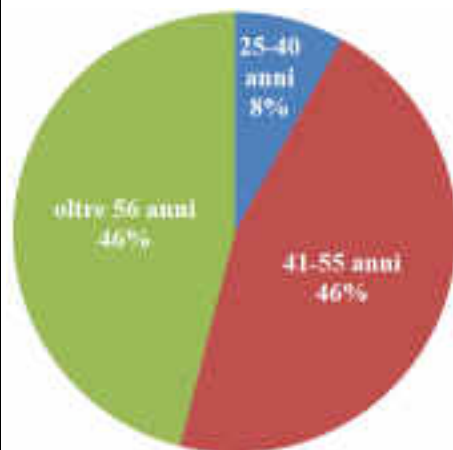


Tabella 26, grafico 2: età dei docenti

#### 8.4.1.2 Gli studenti

Come anticipato, gli studenti che hanno partecipato alla raccolta dei dati frequentano una classe 3<sup>a</sup>, una classe 4<sup>a</sup> e una classe 5<sup>a</sup> in ognuna delle cinque scuole e non appartengono necessariamente alla stessa sezione. Come per i docenti, i numeri degli studenti di ogni scuola risultano abbastanza omogenei tra di loro.

<b>Scuole</b>	<b>Studenti</b>
IP	42
IT	56
LS	55
LL1	58
LL2	67
tot.	278

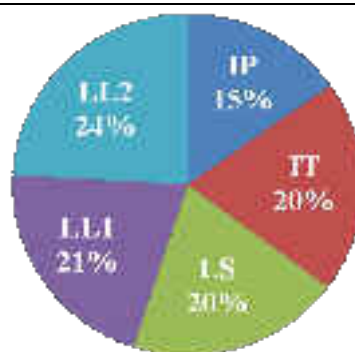


Tabella 27, grafico 3: studenti delle cinque scuole

Anche i numeri e le percentuali della totalità degli studenti di tutte le classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, trasversalmente alla tipologia di scuola, sono piuttosto uniformi.

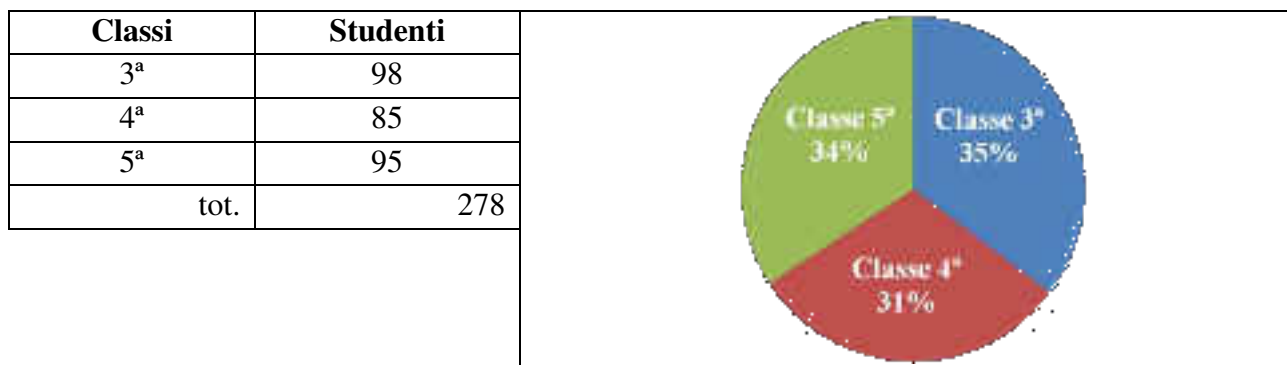


Tabella 28, grafico 4: studenti delle tre classi delle cinque scuole

All'interno di ogni scuola, gli studenti delle tre classi si suddividono come indicato nel grafico sottostante. Se nell'IT, nell'LS e soprattutto nell'IP i numeri sono abbastanza simili, variando al massimo di 6 studenti tra la classe 3<sup>a</sup> (n=22) e la classe 5<sup>a</sup> (n=16) dell'LS, nei licei linguistici le classi sono più eterogenee, soprattutto per il prevalere degli studenti di 3<sup>a</sup> (n=27) su quelli di 4<sup>a</sup> (n=13) nell'LL1 e degli studenti di 5<sup>a</sup> (n=29) su quelli di 3<sup>a</sup> (n=18) nell'LL2.

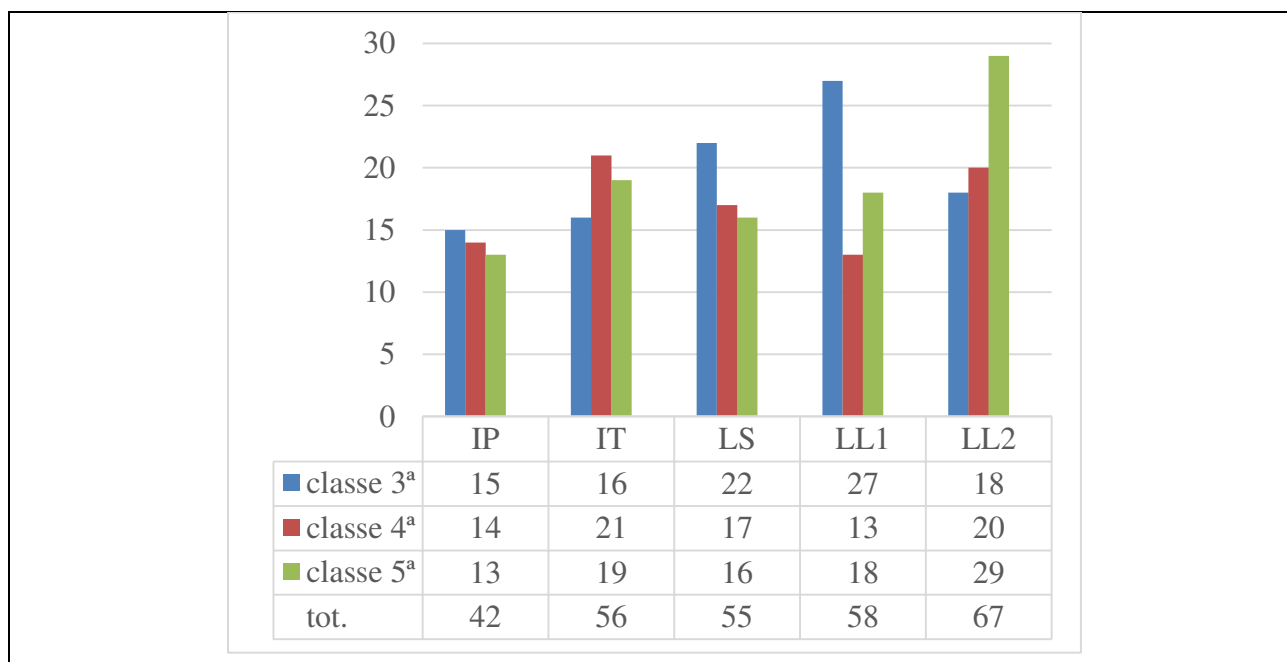
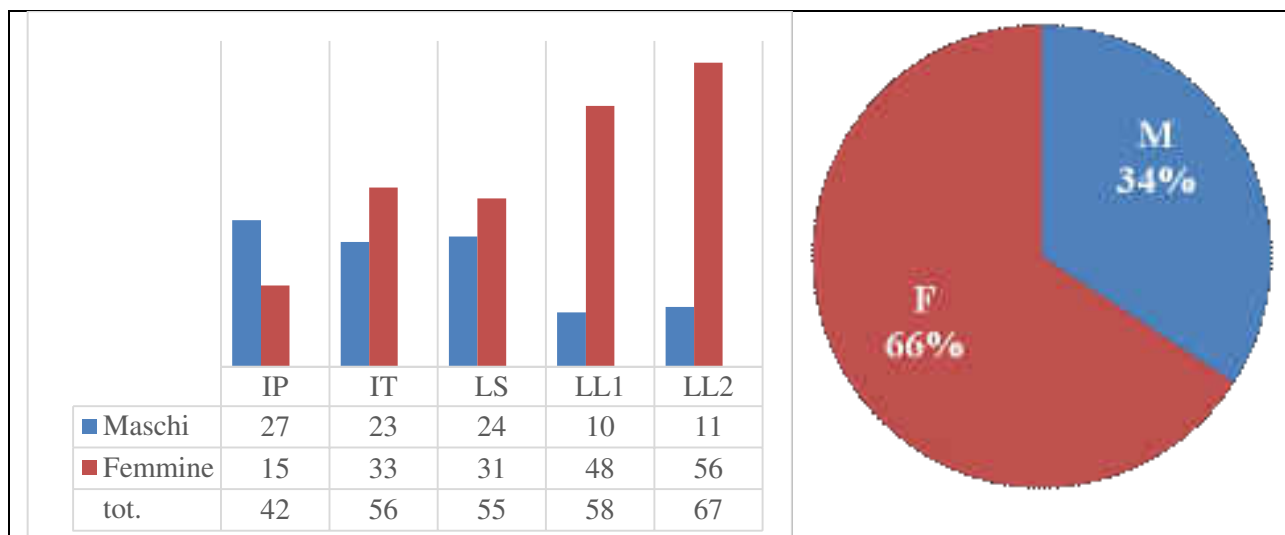


Grafico 5: studenti di ogni classe delle cinque scuole

Per quanto riguarda il genere degli studenti, come è possibile notare nel grafico 6 il numero delle studentesse è superiore in tutte le scuole, soprattutto nei due licei linguistici, eccetto nell'IP dove è quasi la metà (n=15) rispetto al numero degli studenti (n=27). Tuttavia, osservando il grafico 7 risulta evidente che la percentuale delle studentesse nelle cinque scuole (66%) è quasi il doppio rispetto a quella degli studenti (34%).



Grafici 6, 7: genere degli studenti delle cinque scuole

Per quanto concerne la nazionalità degli studenti, l'89% è di origine italiana e il 10% di origine straniera. Quest'ultima percentuale è in linea con la tendenza nazionale della scuola secondaria di secondo grado (Miur 2019), secondo la quale gli studenti non italofoeni rappresentano il 7,3% del totale (par. 4.2).

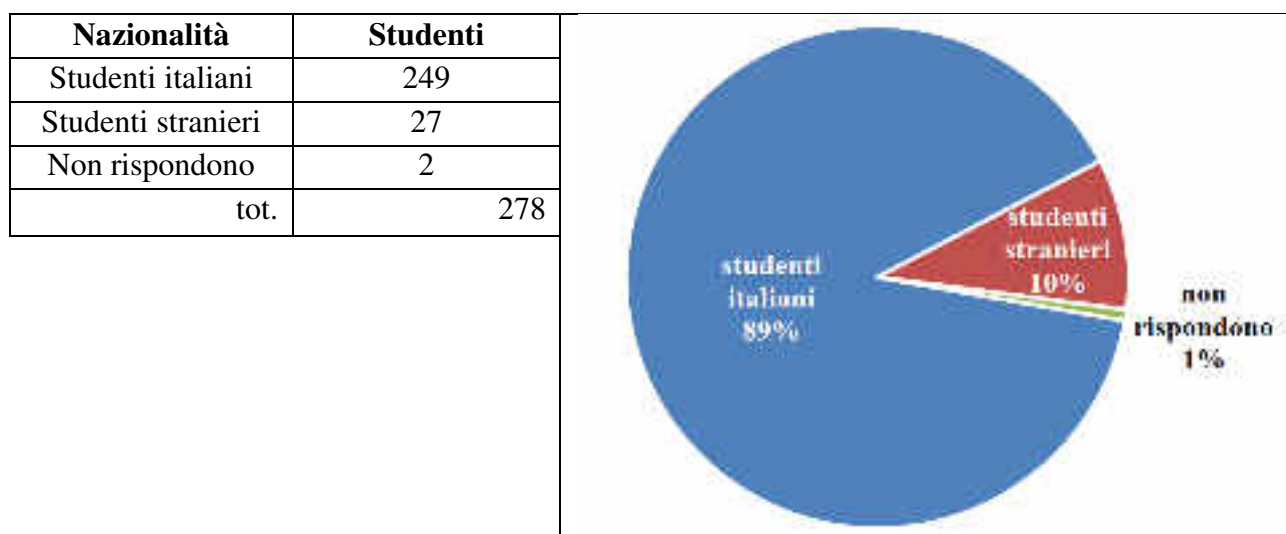


Tabella 29, grafico 8: nazionalità degli studenti delle cinque scuole

In particolare, gli studenti non italofoeni sono presenti soprattutto nell'IT (n=10) e nell'IP (n=8).

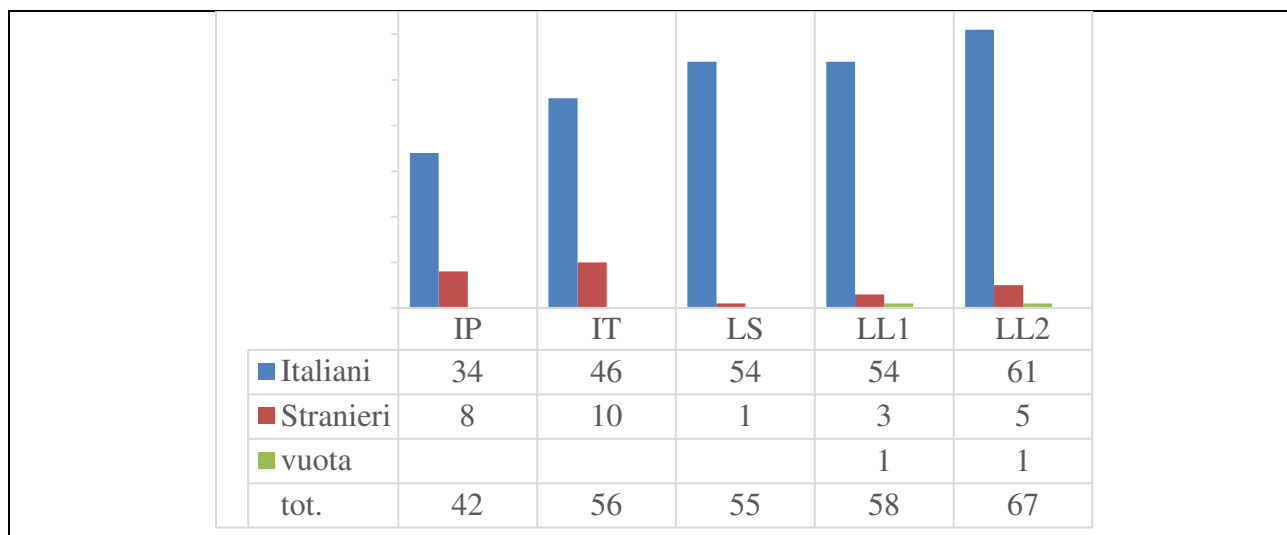


Grafico 9: nazionalità degli studenti di ogni scuola

Rispetto ai questionari, tutti gli studenti delle cinque scuole (n=278) hanno risposto alle domande sullo studio della letteratura italiana. Tra questi, solo gli studenti dei tre licei (n=180) hanno risposto alle domande relative allo studio della letteratura inglese.

Studenti di letteratura inglese				
	Classe 3 <sup>a</sup>	Classe 4 <sup>a</sup>	Classe 5 <sup>a</sup>	tot.
LS	22	17	16	55
LL1	27	13	18	58
LL2	18	20	29	67
tot.	67	50	63	180

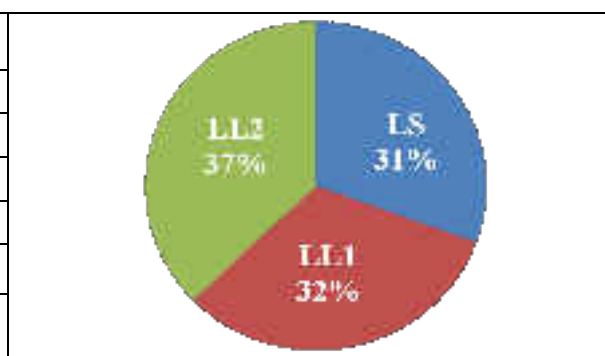


Tabella 30, grafico 10: studenti di letteratura inglese

A loro volta, tra gli studenti dei licei (n=180) solo quelli dei licei linguistici (n=125) hanno risposto alle domande sullo studio della letteratura nella 2<sup>a</sup> e nella 3<sup>a</sup> lingua straniera, secondo i numeri riportati nella seguente tabella. Osservando il grafico, inoltre, è possibile constatare che la letteratura spagnola è studiata da quasi il doppio degli studenti rispetto alla letteratura francese (i cui dati provengono solamente dall'LL2) e, in numero leggermente inferiore, alla letteratura tedesca.

Studenti di letteratura nella 2 <sup>a</sup> e nella 3 <sup>a</sup> lingua straniera			
	francese	spagnolo	tedesco
LL1	/	58	31
LL2	51	38	23
tot.	51	96	54

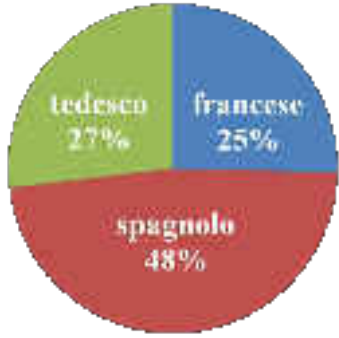


Tabella 31, grafico 11: studenti di letteratura nella 2<sup>a</sup> e nella 3<sup>a</sup> lingua straniera

In particolare, l’offerta formativa dell’LL1 prevede lo studio del tedesco come 2<sup>a</sup> lingua straniera a partire dalla classe 4<sup>a</sup>, poiché si ritiene che per raggiungere un livello di competenza linguistica adeguato gli studenti debbano dedicare i primi tre anni allo studio esclusivo della lingua tedesca, e dello spagnolo come 3<sup>a</sup> lingua straniera per tutto il triennio. Pertanto, come appare nel grafico seguente, la casella degli studenti di letteratura tedesca nella classe 3<sup>a</sup> è vuota, invece il numero degli studenti di letteratura tedesca e della letteratura spagnola è uguale nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

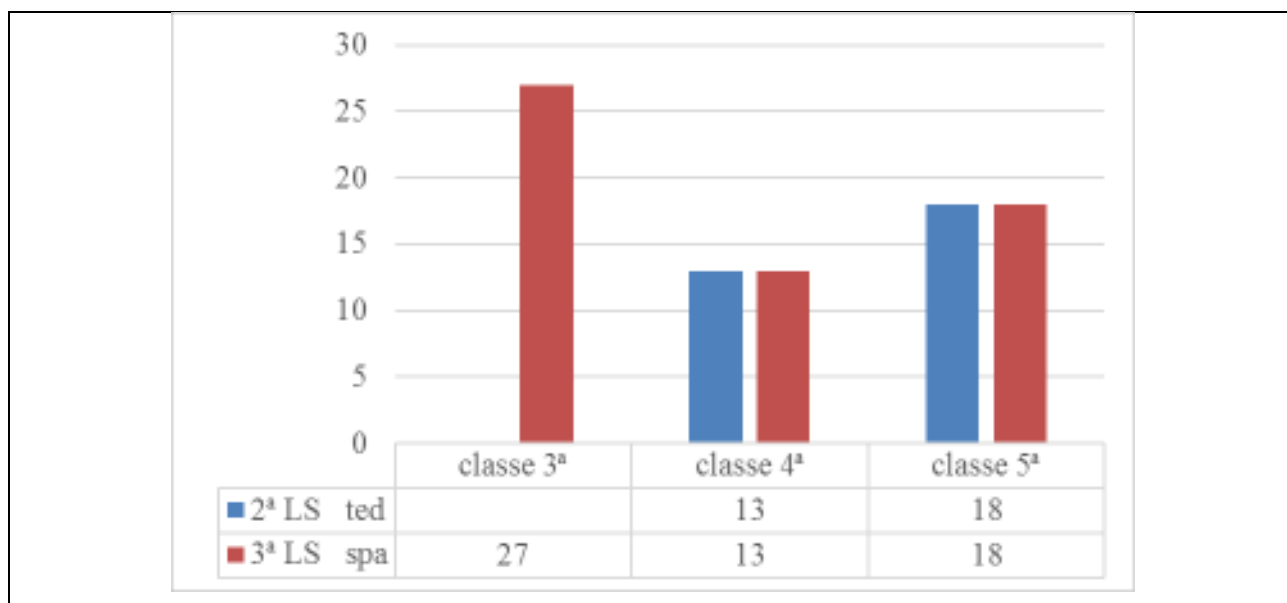
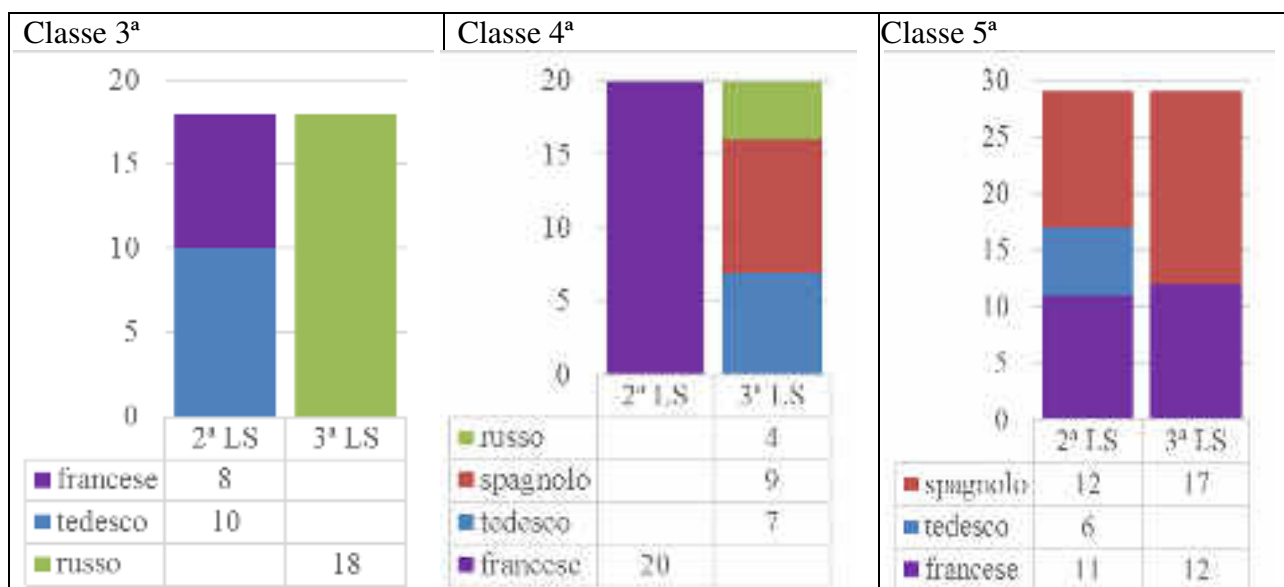


Grafico 12: studenti di letteratura nella 2<sup>a</sup> e nella 3<sup>a</sup> lingua straniera nell’LL1

Nell’LL2, invece, l’offerta formativa è variegata. Come già accennato, gli studenti possono scegliere sia le due lingue straniere tra francese, russo, spagnolo e tedesco, sia quale indicare come 2<sup>a</sup> e come 3<sup>a</sup> lingua straniera. In questo modo, all’interno della stessa classe si creano diversi gruppi che si separano durante le ore della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera. Nello specifico, nella classe 3<sup>a</sup> ci sono due gruppi: il primo di francese (2<sup>a</sup> LS) e russo (3<sup>a</sup> LS) e il secondo di tedesco (2<sup>a</sup> LS) e russo (3<sup>a</sup> LS). Nella classe 4<sup>a</sup> ci sono tre gruppi: il primo di francese (2<sup>a</sup> LS) e spagnolo (3<sup>a</sup> LS), il secondo

di francese (2<sup>a</sup> LS) e tedesco (3<sup>a</sup> LS) e il terzo di francese (2<sup>a</sup> LS) e russo (3<sup>a</sup> LS). Anche nella classe 5<sup>a</sup> ci sono tre gruppi: il primo di spagnolo (2<sup>a</sup> LS) e francese (3<sup>a</sup> LS), il secondo di francese (2<sup>a</sup> LS) e spagnolo (3<sup>a</sup> LS) e il terzo di tedesco (2<sup>a</sup> LS) e spagnolo (3<sup>a</sup> LS).

Come si può osservare nei grafici seguenti, il numero degli studenti che si dedica allo studio della letteratura spagnola, tedesca e francese e della lingua russa si distribuisce in modo diverso nelle tre classi, variando tra 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera.



Grafici 13, 14, 15: studenti di letteratura nella 2<sup>a</sup> e nella 3<sup>a</sup> lingua straniera nell'LL2

Nella classe 3<sup>a</sup> ci sono due gruppi: in entrambi gli studenti studiano russo come 3<sup>a</sup> LS (n=18), ma come 2<sup>a</sup> LS il primo gruppo studia letteratura tedesca (n=10) e il secondo letteratura francese (n=8). Nella classe 4<sup>a</sup> ci sono tre gruppi: tutti studiano letteratura francese come 2<sup>a</sup> LS (n=20), associando come 3<sup>a</sup> LS lo studio della letteratura spagnola (n=9), della letteratura tedesca (n=7) e del russo (n=4). Anche nella classe 5<sup>a</sup> ci sono tre gruppi: il primo studia letteratura spagnola come 2<sup>a</sup> LS e letteratura francese come 3<sup>a</sup> LS (n=12), il secondo studia letteratura francese come 2<sup>a</sup> LS e letteratura spagnola come 3<sup>a</sup> LS (n=11), il terzo studia letteratura tedesca come 2<sup>a</sup> LS e letteratura spagnola come 3<sup>a</sup> LS (n=6).

#### 8.4.2 Le tecniche e gli strumenti per la raccolta dei dati

Per indagare come è insegnata la letteratura italiana e straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado e che cosa pensano gli studenti a tal riguardo abbiamo scelto di raccogliere i dati attraverso le interviste ai docenti e i questionari agli studenti. Un elemento tipico della ricerca



qualitativa, infatti, corrisponde all'uso di diversi strumenti di raccolta dati per avere una visione d'insieme costituita da più punti di vista sullo stesso fenomeno (Crocker 2009).

#### 8.4.2.1 Le interviste ai docenti

Come anticipato, la decisione di intervistare i docenti di letteratura italiana e straniera dipende dalla volontà di raccogliere delle informazioni riguardanti:

- a. la percezione sulla motivazione allo studio della letteratura degli studenti;
- b. le caratteristiche del docente di letteratura;
- c. i metodi e le metodologie utilizzati per l'insegnamento della letteratura.

Su queste basi, abbiamo suddiviso l'intervista in tre sezioni, corrispondenti a:

- a. la motivazione degli studenti;
- b. le caratteristiche del docente;
- c. i metodi e le metodologie.

Le domande delle interviste sono state redatte al fine di rispondere alle domande di ricerca sui docenti di letteratura. Riadattando lo schema di Flick (1995: 59), mostriamo la corrispondenza tra le domande di ricerca, le sezioni delle interviste e le domande contenute in ciascuna di esse.

<b>Domande di ricerca</b>	<b>Sezioni delle interviste</b>	<b>Domande delle interviste</b>
3. Come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado? 3.1 Secondo i docenti, qual è la motivazione degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Come cercano di motivarli?	1. Motivazione degli studenti	1. Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?  4. Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?

3.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?	2. Docente	5. Secondo lei qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?
3.3 Su quali approcci si basano? Come strutturano la lezione? 3.4 Quali metodologie utilizzano? Quali strumenti impiegano?	3. Metodi e metodologie	<p>2. Quali percorsi sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?</p> <p>3. Come struttura una lezione di letteratura (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?</p> <p>6. Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?</p> <p>7. Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?</p> <p>8. Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?</p> <p>9. Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative (l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti) per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p> <p>10. Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p>

*Tabella 32: corrispondenza tra domande di ricerca, sezioni e domande delle interviste*

Come si può osservare, l'ordine di numerazione delle domande delle interviste non segue la suddivisione delle sezioni. Infatti, abbiamo preferito sottoporre ai docenti le domande 4 e 5, appartenenti alla prima e alla seconda sezione, verso la metà dell'intervista, ovvero a conversazione avviata, per non rischiare di metterli a disagio se affrontate all'inizio o di non avere il tempo sufficiente per potervi rispondere se lasciate alla fine. A nostro parere, infatti, la riflessione sul momento preferito e su quello più critico della lezione per gli studenti (domanda 4) e sulla qualità che ciascun insegnante di letteratura (e quindi anche chi risponde) dovrebbe avere (domanda 5) è molto personale e richiede ai docenti di mettersi maggiormente in discussione.

Specifichiamo, inoltre, che abbiamo elaborato due modelli di interviste ai docenti:

- a. modello 1: rivolto ai docenti di letteratura italiana;
- b. modello 2: diretto ai docenti di letteratura straniera.

L'unica differenza tra i due modelli riguarda la terza ed ultima sotto-domanda della domanda 1 (in grassetto): *Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?*. Essa è presente nel modello 2 ma non è presente nel modello 1, pertanto è stata rivolta solo ai docenti di letteratura straniera. Le matrici dei due modelli delle interviste sono visibili nelle Appendici 6 e 7.

Una volta definite le domande e ottenuta l'autorizzazione da parte dei dirigenti scolastici e degli stessi docenti a potere realizzare le interviste, abbiamo concordato con questi ultimi le date, i luoghi e le modalità di svolgimento del colloquio. Ci siamo presentati con il registratore audio, per registrare le interviste e trascriverle in un secondo momento, e con i documenti stampati dell'intervista, per dare ai docenti la possibilità di prendere visione delle domande e seguirle durante il colloquio, ma soprattutto per scrivere le informazioni nell'intestazione (codice del docente, data dell'intervista, materia insegnata, tipologia di scuola e classe/classi di insegnamento, titolo e casa editrice del manuale, età del docente), che abbiamo compilato prima o durante i colloqui a seconda del tempo a disposizione. Prima di iniziare le interviste abbiamo ribadito a voce la nostra identità e l'organizzazione a cui apparteniamo, l'anonimato delle risposte, gli obiettivi della ricerca, l'assenza di risposte 'giuste' o 'sbagliate', la centralità delle opinioni personali e il nostro ringraziamento per aver accettato di partecipare all'indagine.

Riportiamo a continuazione l'intestazione delle interviste.

CODICE:	Data:
Materia insegnata: _____	
Tipologia di scuola: _____	
Classe/i: _____	
Titolo del libro di testo di letteratura: _____	
Casa editrice: _____	
Età: <input type="checkbox"/> tra i 25 e i 40 anni <input type="checkbox"/> tra i 41 e i 55 anni <input type="checkbox"/> oltre i 56 anni	

Tabella 33: intestazione delle interviste

Parte delle informazioni raccolte sono state già indicate nel paragrafo sui partecipanti alla raccolta dati (par. 8.4.1.1). A quanto scritto, aggiungiamo che le interviste sono state registrate, hanno avuto

luogo nelle scuole di insegnamento dei docenti e si sono svolte nel corso dell'orario scolastico in dodici date, distribuite tra il mese di marzo e il mese di maggio 2018. La loro durata media è di circa 17 minuti (16' 46"). Fanno eccezione DLL1\_SPA\_3.4.5, intervistata telefonicamente e al di fuori dell'orario scolastico, e DLS\_ING\_5, che non ha acconsentito alla registrazione dell'intervista. Come anticipato, in quest'ultimo caso abbiamo preso appunti nel documento dell'intervista e li abbiamo mostrati all'insegnante a fine colloquio per avere conferma della correttezza di quanto scritto.

Le informazioni su data, durata, luogo e modalità di realizzazione delle interviste sono riportate nella tabella a continuazione, in associazione ai rispettivi docenti.

<b>Date</b>	<b>Docenti</b>	<b>Durata</b>	<b>Luogo</b>	<b>Modalità</b>
07/03/2018	DIT_ITA_3.5	25' 17"	corridoio	in presenza, con registratore
	DIT_ITA_4	15' 36"	classe (mentre gli studenti compilano il questionario)	
23/03/2018	DLS_ITA_3	10' 50"	sala insegnanti	
	DLS_ING_3	13' 57"	corridoio	
	DLL1_ING_3.4.5	09' 45"	aula libera, corridoio	
	DLL1_TED_4.5	18' 05"	classe (durante un'ora di supplenza)	
26/03/2018	DLL1_ITA_4	13' 44"	sala insegnanti	
	DLL1_ITA_5	20' 12"	sala insegnanti	
27/03/2018	DLL2_ITA_3.4.5	14' 14"	corridoio	
	DLL2_ING_3.4.5	26' 15"	sala insegnanti	
	DLL2_FRA_3	15' 37"	aula libera	
06/04/2018	DLS_ITA_5	16' 33"	corridoio	telefonica, con registratore
	DLL1_SPA_3.4.5	19' 07"	non conosciuto	
	DLL1_ITA_3	16' 09"	aula di ricevimento	in presenza, con registratore
07/04/2018	DLL2_FRA_4.5	19' 44"	sala insegnanti	
	DLL2_SPA_4.5	16' 01"	sala insegnanti	
09/04/2018	DLS_ITA_4	15' 06"	classe, mentre gli studenti compilano il questionario	
	DLS_ING_4	11' 31"	corridoio	
11/04/2018	DIP_ITA_3.5	18' 16"	aula libera	
	DIP_ITA_4	07' 02"	classe, mentre gli studenti compilano il questionario	
18/04/2018	DLS_ING_5	40' circa	corridoio	in presenza,

				senza registratore
24/04/2018	DLL2_SPA_5	10' 04''	sala insegnanti	in presenza, con registratore
04/05/2018	DLL2_TED_5	12' 30''	sala insegnanti	
10/05/2018	DLL2_TED_3.4	16' 58''	aula libera	

*Tabella 34: data, durata, luogo e modalità di realizzazione delle interviste*

Diversi studiosi, tra cui Gilbert (1993), Fideli e Marradi (1996), Dörney (2007), considerano l'intervista come uno dei metodi d'indagine più utilizzati nella ricerca qualitativa. Kvale (1996: 5-6), la definisce: “a professional conversation (...) whose purpose is to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena”.

Tra i principali obiettivi dell'intervista, infatti, Fideli e Marradi (1996) individuano quello di comprendere le opinioni e i comportamenti dei soggetti intervistati senza la pretesa di valutarne le abilità o di alterarne le idee e/o le azioni. Come ulteriori finalità, Hatch (2002) identifica la verifica e/o l'estensione delle informazioni, quando la ricerca include altri strumenti di indagine per la triangolazione dei dati, e la possibilità di esplicitare le opinioni che stanno alla base delle azioni degli intervistati, influenzandole, quando impiegata come unico strumento di ricerca. Riguardo a quest'ultimo aspetto, afferma:

Qualitative researchers use interviews to uncover the meaning structures that participants use to organize their experiences and make sense of their worlds. These meaning structures are often hidden from direct observation and taken for granted by participants, and qualitative interview techniques offer tools for bringing these meanings to the surface (Hatch 2002: 91).

Crocker (2009: 18) aggiunge che l'intervista offre “a way to explore people's experiences and worldviews and the meanings they bring to them”. Infine, Cohen, Manion e Morrison (2011: 414) realizzano un elenco riassuntivo delle finalità più rilevanti di questo strumento d'indagine:

- a. engage, understand and interpret key feature of the lifeworlds of the participants;
- b. use natural language to gather and understand qualitative knowledge;
- c. be able to reveal and explore the nuanced descriptions of the lifeworlds of the participants;
- d. elicit descriptions of specific situations and actions, rather than generalities;
- e. adopt a deliberate openness to new data and phenomena, rather than being too pre-structured;
- f. focus on specific ideas and themes, i.e. have direction, but avoid being too tightly structured;
- g. accept the ambiguity and contradictions of situations where they occur in participants, if this is a fair reflection of ambiguous and contradictory situation in which they find themselves;
- h. accept that the interview may provoke new insights and changes in the participants themselves;
- i. regard interviews as an interpersonal encounter, with all that this entails;
- j. be a positive and enriching experience for all participants.

Tra i vantaggi derivanti dall'uso dell'intervista, Creswell (2014) rileva la possibilità di raccogliere i

dati nelle situazioni in cui i partecipanti non possono essere direttamente osservati e di contestualizzare le risposte grazie all'aggiunta di informazioni legate all'esperienza personale e professionale degli intervistati. Ad esempio, nel rispondere alla domanda sulla struttura della lezione di letteratura, DLL1\_ITA\_5 giustifica la scelta di iniziare con l'analisi testuale riferendosi alla propria esperienza di studentessa: "faccio il confronto con quella che è stata la mia esperienza (...) di studente. (...) l'insegnante non si dilungava troppo nella presentazione teorica ma preferiva partire dai testi. All'università, poi, ho avuto un percorso particolare, (...) quasi spinta all'eccesso della lettura formale e del testo".

Come affermano Cohen, Manion e Morrison (2011), esistono diverse tipologie di intervista a seconda del grado di strutturazione che le caratterizza. Dörney (2007: 135-136) e Richards (2009: 184-186) ne individuano tre:

- a. "*structured interviews*": il ricercatore rivolge agli intervistati una serie di domande predefinite in maniera rigida e controllata, senza possibilità di variazione. Per il grande controllo che la contraddistingue, questo tipo di intervista è indicato anche come "*survey interview*" ed è considerato una sorta di "*spoken interview*" (Richards 2009: 184);
- b. "*unstructured interviews*": il ricercatore individua gli argomenti che desidera sviluppare con gli intervistati ma non prepara in anticipo le domande, che invece sorgono in modo spontaneo durante l'intervista. Per la volontà del ricercatore di esplorare le esperienze, le opinioni e i sentimenti degli intervistati, lasciando alle loro risposte il potere di orientare la direzione del colloquio, questo tipo di intervista è descritto con gli aggettivi "*in-depth*" e "*open*" (Richards 2009: 184-185);
- c. "*semi-structured interviews*": il ricercatore stabilisce una serie di domande-guida che possono essere ampliate e/o modificate nel corso dell'intervista a seconda delle risposte degli intervistati. Per la chiarezza delle tematiche da affrontare e la flessibilità nella loro trattazione, questo tipo di intervista può essere definito come "*conversation with a purpose*" (Richards 2009: 186).

Per la nostra ricerca abbiamo scelto l'ultima tipologia, ovvero l'intervista semi-strutturata, in base alla volontà di:

- a. definire in precedenza le domande sulla didattica della letteratura da sottoporre ai docenti, anche nell'ottica della successiva triangolazione con i dati degli studenti, escludendo così il ricorso all'intervista non strutturata che non prevede l'elaborazione anticipata di domande

dettagliate;

- b. compiere delle eventuali variazioni a seconda dello sviluppo potenzialmente diverso di ciascuna intervista, riguardanti ad esempio l'ordine delle domande, i termini contenuti nelle stesse e/o la richiesta di integrare le risposte dei docenti con maggior informazioni, escludendo quindi la scelta dell'intervista strutturata che non contempla questa flessibilità;
- c. lasciare un certo margine di libertà ai docenti per approfondire alcuni aspetti sull'insegnamento della letteratura a loro parere rilevanti, escludendo perciò nuovamente l'opzione dell'intervista strutturata che lascia poco spazio alla spontaneità degli intervistati.

A tal proposito, Dörnyei (2007: 136) afferma che l'intervista semi-strutturata:

[...] offers a compromise between the two extremes: although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner. In other words, the interviewer provides guidance and direction (hence the '-structured' part in the name), but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issue (hence the 'semi-' part).

Secondo lo studioso, questo strumento di indagine è dunque adatto nei casi in cui:

[...] the researcher has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent's story. [...] Usually, the interviewer will ask the same questions of all the participants, although not necessarily in the same order or wording, and would supplement the main questions with various probes [...] (Dörnyei 2007: 136).

In totale accordo, Gilbert (1993: 135-136) afferma che nell'intervista semi-strutturata:

The interviewer is [...] able to adapt the research instrument to the level of comprehension and articulacy of the respondent, and to handle the fact that in responding to a question, people often also provide answers to questions we are going to ask later.

Sulla stessa scia, Flick (2014: 199) evidenzia la necessità che il ricercatore sia flessibile nella riorganizzazione dell'intervista, senza perdere di vista gli obiettivi che intende raggiungere:

Questions and their order are not fixed: they can be adapted to the flow of the interview conversation. This adaptation is a task for the interviewers in the exchange with the interviewee. It raises the challenge of how to bring the flow of the interview and the original set of questions together.

Considerata la natura di questo strumento d'indagine, come suggerito da Richards (2009), abbiamo iniziato l'intervista con delle domande ampie, come la percezione sulla motivazione degli studenti allo studio della letteratura, i moduli e la struttura della lezione, per poi passare a dei quesiti più puntuali riguardanti, ad esempio, la produzione scritta, le riflessioni in prospettiva interculturale e il ricorso alla tecnologia. Afferma infatti lo studioso:

[...] it may seem logical to begin with structured questions then move to open questions, but this is unlikely to work well: the respondent will get used to providing short, precise answers and as a result may find it difficult to adjust to a new mode of interaction that involves 'opening up' to the interviewer through extended turns (Richards 2009: 186).

Inoltre, a conferma delle definizioni sopraccitate di intervista semi-strutturata, nel corso dei colloqui con i docenti abbiamo variato alcune parole delle domande e cambiato l'ordine di apparizione di queste ultime, anticipandole e/o posticipandole rispetto al copione originale a partire dalle risposte fornite dagli insegnanti. Ad esempio, DIP\_ITA\_4 non risponde completamente alla domanda 3, poiché spiega come struttura la lezione ma non specifica se la struttura è fissa o mutevole. Pertanto, dopo aver risposto alla domanda 4 sul momento preferito e critico della lezione per gli studenti, poniamo nuovamente il quesito sulla struttura fissa o mutevole della lezione, al quale risponde. Riportiamo di seguito l'estratto dell'intervista con la parte della domanda 3 posta la prima volta e ripetuta in seguito in grassetto.

I: E rispetto alla struttura della lezione, lei parte dalla contestualizzazione storica, poi fa riferimento all'autore, poi l'analisi del testo e fa riferimento anche alla prospettiva degli studenti, quindi un'interpretazione loro? **E se è una struttura fissa o cambia.**

D: Sì, io parto certamente da una contestualizzazione storica e e-e-e-e ... da una uhm ... introduzione generale sull'autore uhm ... poi cerco di passare rapidamente al testo. Uhm ... quel mome- in quel momento la lezione diventa dialogata, nel senso che loro vengono coinvolti il più possibile in questo lavoro di ... analisi, diciamo così, o di riflessione quanto meno sul testo letto.

I (sovrapposizione): Sul contenuto, ok. Qual è il momento che gli studenti prediligono, secondo lei, nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?

D: [risata] Dunque, io credo che loro preferiscano uhm ... il momento della lettura del testo, perché è il momento in cui si trovano a dover fare, essere coinvolti direttamente e a vedere emergere, per quanto possibile, quei temi, quelle questioni che io prima avevo semplicemente introdotto ...

I (sovrapposizione): Introdotto.

D: Per loro la lezione frontale è faticosa, si tende a perderli, a perdere la loro attenzione molto rapidamente.



I: Quindi la- la parte critica della lezione è la parte di introduzione frontale, immagino.

D: Sì, certo, sì, sì, sì.

I: Ok, perfetto, ok. **E rispetto alla struttura, è una struttura quindi fissa, che lei mantiene come ...**

D (sovrapposizione): Sì.

I: Sì, ok.

*Estratto 1: analisi con Nvivo, intervista a DIP\_ITA\_4*

In altri casi, abbiamo cercato di collegare le risposte dei docenti alla loro prassi didattica quotidiana, chiedendo loro di ampliare quanto affermato con spiegazioni più dettagliate, esplicitare maggiormente il proprio punto di vista e/o fare riferimento a situazioni concrete. Ad esempio, dopo aver ascoltato DLL1\_ITA\_4 affermare che l'interesse allo studio della letteratura della classe in cui insegna è generalmente basso, abbiamo posto la domanda in grassetto per capire come cercasse di aumentare la motivazione degli studenti. Mostriamo a continuazione l'estratto dell'intervista.

D: Per cui non è che abbia particolare esper- insomma, sinceramente. Uhm ... mah, motivazione ... se devo parlare proprio della classe non è che sia particolarmente viva e attiva. Uhm ... cioè, la classe che ho io studia più che altro per una sorta di ... diciamo, di- come potrei dire ... per ottenere dei risultati, diciamo, non particolarmente-, a parte qualcuno, per arricchire quello che può essere il bagaglio, insomma, ecco, cioè molti di loro lo fanno solo per avere una situazione scolastica positiva e, diciamo, abbastanza alta dal punto di vista dei voti. Infatti sono tanto scolastici, non- non ... se vengono, diciamo, spinti, allora vanno oltre a quelle che sono le notizie, a quelle che sono, diciamo, che sono gli interessi, però, se non vengono stimolati restano legati al libro e ... e basta.

**I: Lei usa delle particolari modalità per stimolarli in questo senso?**

D: Diciamo, io cerco di, diciamo, dare degli input particolari, alcune volte rispondono, altre no, e se è necessario, al limite, qualche ricerca lì, al momento, in classe con la LIM, quindi per vedere di- ma ... Qualche fotocopia che produco io e do a loro ma da parte loro c'è poca rispondenza [risata] sinceramente, insomma, ecco se devo essere sincera. E-e-e-e, ripeto, come linguistico, perché nelle esperienze precedenti, diciamo, dipende anche dagli alunni, moltissimo. Perché, per esempio, ci sono classi, anche se non hanno, diciamo, un taglio puramente umanistico, tipo le scienze applicate, se le classi sono valide, lì ci sono molte più domande, molto più interesse rispetto ad una classe tipo un linguistico, tipo uno scientifico ordinario. Cioè, dipende tanto dalla classe, sinceramente, eh.

*Estratto 2: analisi con Nvivo, intervista a DLL1\_ITA\_4*

Nel corso dell'intervista a DLS\_ING\_5, dopo aver fatto riferimento alle attività a gruppi ed aver rilevato delle criticità, come il dispendio di tempo e il rischio di prevaricazione degli studenti più

bravi, abbiamo rivolto la domanda in grassetto per ottenere delle informazioni sulle possibili soluzioni all'ultimo svantaggio rilevato. Riportiamo di seguito l'estratto dell'intervista.

**I:** Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?

**D:** Discussione guidata con loro e attività a coppie e a gruppi. Il problema dell'attività a gruppi è che richiede molto tempo. Quindi preferisco dare i materiali previsti per il lavoro a gruppi prima della lezione, per casa, affinché vedano il materiale e svolgano qualche esercizio di primo contatto con il testo. Poi ci lavoriamo in classe. Anticipo anche le presentazioni *power point*, tutto attraverso la piattaforma didattica. Altro aspetto del lavoro a gruppi è che i ragazzi più bravi tendono a prevalere sugli altri studenti.

**I: Come risolve questa criticità del lavoro a gruppi?**

**D:** Lascio i ragazzi liberi, preferisco che decidano loro. Anche perché periodicamente c'è la rotazione dei posti a sedere. Se qualcuno non parla, lo sollecito, ma preferisco rispettare le caratteristiche personali (chi è più timido magari si esprime meglio nello scritto) e dare ad ognuno il tempo necessario.

*Estratto 3: analisi con Nvivo, intervista a DLS\_ING\_5*

Infine, durante l'intervista a DLS\_ING\_3, nel rispondere alla domanda sulla struttura della lezione l'insegnante sostiene di iniziare con frequenza dall'analisi del testo e di coinvolgere gli studenti nel passaggio dal testo al contesto, rilevando però come questo li destabilizzi. Abbiamo quindi chiesto alla docente il perché di tale reazione per conoscere il suo parere in base alla conoscenza della classe. Indichiamo a continuazione l'estratto dell'intervista con la domanda riportata in grassetto.

**I:** Ok. Quindi preferisci partire dall'analisi del testo e in un secondo momento aggiungere delle informazioni che contestualizzano il testo nel momento storico e biografico?

**D:** (sovrapposizione) Sì, molto spesso preferisco fare così, anche se vedo che per loro a volte questo tipo approccio è un po' destabilizzante.

**I: E perché secondo lei? Magari sono abituati nell'altro modo?**

**D:** Penso di sì, perché ... credo che siano più abituati ad una lezione frontale, tendenzialmente.

*Estratto 4: analisi con Nvivo, intervista a DLS\_ING\_3*

Secondo Gilbert (1993) e Richards (2009), inoltre, nelle interviste semi-strutturate è essenziale che il ricercatore sappia effettuare il '*prompting*' e il '*probing*', incoraggiando gli intervistati ad approfondire i temi trattati, manifestando interesse nei confronti delle loro opinioni e mantenendo un atteggiamento neutrale. A titolo esemplificativo, riportiamo di seguito due estratti delle interviste

a DLL1\_ITA\_5 e DLL2\_TED\_3.4 in cui utilizziamo le espressioni indicate in grassetto per invitare i docenti ad esprimere le proprie opinioni e dimostrarci interessati ai loro pareri, riguardanti il momento più critico dello studio della letteratura per gli studenti e la struttura della lezione.

**I: E quindi, secondo lei, qual è il momento più critico?**

D: Io pens- pens- ah, il momento critico, invece ... Per alcuni penso sia il momento dell'interrogazione, per converso, perché quando un ragazzo sa che nel momento dell'interrogazione non dovrà semplicemente dire: "Il tizio è nato a, è morto a e ha scritto questo" o il riassuntino del testo, ma ci si confronterà con delle domande, delle osservazioni che scaturiscono, insomma, dalla lettura, alcuni magari lo temeranno questo, altri invece saranno più- più ... più liberi, cioè più liberi, più sereni perché non avranno nulla da temere, insomma, ecco.

I: Quindi paradossalmente può essere il momento più stimolante ...

D (sovrapposizione): Più gratificante per alcuni e magari più ... però questo è un mio giudizio.

**I (sovrapposizione): Certo.**

D: Dopo, può darsi che magari gli alunni dicano che ... che il momento critico è, non so, quello della lettura.

**I: Certo, certo, ma questa è la sua idea.**

*Estratto 5: analisi con Nvivo, intervista a DLL1\_ITA\_5*

I: C'è un momento in cui lei chiede l'interpretazione dell'opera dalla prospettiva anche presente degli studenti?

D: Sì, allora, c'è questo, a volte proprio quando loro fanno i lavori di gruppo cerco e-e-e-e ... Per esempio- faccio un esempio, abbiamo fatto un workshop di traduzione, stiamo facendo contemporaneamente lo *Strum und Drang*, abbiamo fatto un raffronto tra il libro di Bov Bjerg, *Auerhaus*, e lo *Strum und Drang* vero con *I dolori del giovane Werther* e in questo modo abbiamo creato proprio una correlazione tra un libro che è uscito nel 2017 che tratta lo stesso tema, il suicidio, con *I dolori del giovane Werther*, oggi- vabbè, il contenuto è il suicidio, ma cosa succede oggi, cosa è successo ieri e cosa è successo proprio in quell'aula scolastica in cui è avvenuta la lettura di quel testo tedesco, sì, diciamo, con questa correlazione.

I: Ok.

D: Ecco, non so se è questa la ... eh. [risata]

**I: Sì, sì, ma in realtà non ci sono risposte giuste [...].**

*Estratto 6: analisi con Nvivo, intervista a DLL2\_TED\_4.5*

Flick (2018: 227-228) individua tre principali tipologie di domande che possono essere presenti nell'intervista semi-strutturata, ovvero:

- a. “*open questions*”: domande a cui gli intervistati possono rispondere facendo riferimento al contesto specifico in cui operano;
- b. “*theory-driven, hypotheses-directed questions*”: domande fondate sulla letteratura scientifica o sui presupposti teorici del ricercatore che si sottopongono agli intervistati per collegare le loro risposte alla cornice teorica di riferimento;
- c. “*confrontational questions*”: domande elaborate dal ricercatore per sintetizzare quanto affermato dagli intervistati fino a quel momento, accertarsi della corretta comprensione, fare un riesame critico delle risposte e confrontarle tra loro.

Nel corso delle interviste abbiamo impiegato tutte le sopraccitate tipologie di domande. La maggioranza appartiene alla categoria *b.*, poiché sono state formulate a partire dalla letteratura scientifica sull’educazione letteraria e sulla didattica della letteratura (capp. 1-6).

Rispetto alla categoria *a.*, dopo aver raccolto le informazioni relative alle domande del copione, spesso abbiamo rivolto ai docenti delle ulteriori domande sorte spontaneamente durante l’intervista per approfondire le conoscenze sui temi in questione facendo particolare riferimento al contesto scolastico in cui insegnano letteratura. A titolo esemplificativo, mostriamo a continuazione un estratto dell’intervista a DLL1\_ING\_3.4.5 in cui abbiamo aggiunto la domanda in grassetto sul tema della struttura della lezione per capire come le limitate ore d’insegnamento rilevate dalla docente (due ore di lingua e letteratura inglese e un’ora con il lettore madrelingua a settimana) influenzassero la sua risposta.

D (sovrapposizione): Sì, di solito parto dal- sì, dal periodo storico, poi si va all’autore e l’analisi del testo, l’analisi del testo e poi, appunto, chiudo il tutto. Però, ripeto, adesso bisogna lavorare anche- agire molto con ...

I (sovrapposizione): Con loro.

D: Con il discorso tempo.

I: Ah.

D: Cioè, che bisogna ... semplificare, bisogna un po’ correre perché ... perché le ore sono poche.

**I: Ma ha, cioè, ha 2+1 in 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>?**

D: Sì, sono tre ore alla settimana però io lavoro su due ore, su due ore.

*Estratto 7: analisi con Nvivo, intervista a DLL1\_ING\_3.4.5*

Riguardo alla categoria *c.*, nel corso delle interviste abbiamo formulato con frequenza delle

domande riassuntive rispetto a quanto affermato dagli insegnanti per verificare la nostra corretta comprensione e ragionare ulteriormente insieme sulle tematiche trattate. Ad esempio, di seguito mostriamo un estratto dell'intervista a DLL1\_ITA\_5 in cui, dopo aver ascoltato una risposta molto dettagliata sulla struttura della lezione di letteratura, abbiamo rivolto alla docente delle domande di sintesi indicate in grassetto per avere la certezza di avere compreso esattamente le affermazioni.

**I: Ok. Quindi lei, diciamo, la struttura è: a volte fornisce dei dati biografici sull'autore, a volte parte dal testo, però tendenzialmente è più convinta del partire dal testo.**

D (sovrapposizione): Sì.

**I: Poi fornisce dei dati sul contesto storico, sull'autore, poi c'è un momento di ...**

D (sovrapposizione): Rielaborazione.

**I: Rielaborazione anche rispetto alla prospettiva dell'oggi dello studente.**

D: Sì, dell'oggi, sì, sì.

*Estratto 8: analisi con Nvivo, intervista a DLL1\_ITA\_5*

Infine, per creare le condizioni per uno sviluppo positivo delle interviste, tra le tecniche enumerate da Dörnyei (2007: 142) abbiamo adottato le seguenti:

- a. *“carry-on feedback”*: il ricercatore esegue dei segnali di comunicazione verbali e non verbali (“uhm”, “sì”, cenni del capo, sorrisi, risate) per dimostrare la propria attenzione nei confronti delle risposte degli intervistati e animarli a proseguire l'intervista;
- b. *“encouraging elaboration”*: il ricercatore utilizza diverse strategie come la *“echo prompt”* (la ripetizione dell'ultima parola dell'intervistato), la parafrasi delle risposte e/o le domande di chiarimento per incoraggiare gli intervistati ad ampliare le precedenti affermazioni.

A titolo esemplificativo, riportiamo di seguito quattro estratti delle interviste a DIT\_ITA\_4, DIP\_ITA\_3.5, DLL2\_FRA\_4.5 e DLS\_ING\_3 in cui utilizziamo le tecniche sopraccitate indicate in grassetto per dimostrarci attenti e partecipativi rispetto alle risposte fornite, chiarire i contenuti delle domande e invitare i docenti ad aggiungere maggiori dettagli a quanto precedentemente affermato.

**I: E qual è il momento, secondo lei, che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

D: Mah [risata], bella domanda! Questa è [risata] ... non so- non so più di tanto rispondere [risata]

e-e-e-e ... non lo so ...

**I: Dico, il momento in cui li vede particolarmente coinvolti ...**

D (sovrapposizione): Affascinati?

**I: Affascinati.**

D: Sì, e-e-e-e ... sicuramente ... Sì, non capita tanto spesso. [risata]

**I: [risata]**

D: Mah, quando abbiamo fatto degli argomenti proprio di attualità.

**I: Di attualità.**

D: Eh sì, quando abbiamo visto dei- dei documentari dell'- di oggi, l'ISIS, queste cose qui, allora sì, li vedi molto più attenti, sì. Poi, sì, poi ... bisogna stare molto attenti a come proporglieli [...].

*Estratto 9: analisi con Nvivo, intervista a DIT\_ITA\_4*

**I: E percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

D: Percorsi interdisciplinari ... lì dipende dalla volontà dei colleghi. Abbiamo creato delle cose molto belle in passato e-e-e-e ... A dire il vero più di storia, percorsi interdisciplinari più di storia che di letteratura. Mi piacerebbe moltissimo creare dei- un percorso interdisciplinare con i colleghi di alimentazione, per esempio. Siamo riusciti, l'anno scorso, ah no, adesso mi fa venire in mente, in una 5<sup>a</sup>, in una 5<sup>a</sup> particolarmente interessata, perché poi anche i ragazzi devono rispondere a questa cosa, a creare un percorso su cibo e letteratura, insieme all'insegnante di storia dell'alimentazione e alla docente di inglese. In questa scuola c'era un insegnante di storia dell'arte di potenziamento, quindi i ragazzi hanno scelto dei cibi, abbiamo creato un piccolo percorsino a coppie e-e-e-e ... trattando dell'alimento da questo punto di vista, quindi dal punto di vista nutrizionale, dal punto di vista letterario ...

I (sovrapposizione): Quindi dove si ritrovava nelle opere ...

D: Dal punto di vista delle opere artistiche, con la traduzione poi in inglese.

**I: Bellissimo.**

D: E questo è stato bellissimo. [...].

*Estratto 10: analisi con Nvivo, intervista a DIP\_ITA\_3.5*

**I: Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?**

D: Sì [risata], in 5<sup>a</sup>.

**I: Ah, ok!**

D: L'abbiamo fatto- per esempio, l'anno scorso l'ho fatto. Ho fatto una cosa strana perché a loro

piace molto- non so se conosce la letteratura francese ...

I: Sì, ho studiato francese.

D: C'è un autore che si chiama Guillaume Apollinaire che ha fatto dei *Calligrammes* cioè ...

I (sovrapposizione): Sì, le poesie visive.

D: Eh, esatto, sotto forma di disegno. Ecco, allora, a loro piace tantissimo decriptare cos- cos'è questo autore e ci abbiamo lavorato, ho detto: "Va bene, dai, facciamo una cosa del genere, facciamo un *atelier*".

**I: Bello!**

D: "E dovete creare voi la poesia". Sono venute fuori delle cose straordinarie!

*Estratto 11: analisi con Nvivo, intervista a DLL2\_FRA\_4.5*

I: Quale momento della lezione possono pref- secondo lei è più apprezzato? In cui li vede più coinvolti, più ... come tipologia di attività.

D: Uhm ... guarda, alcuni ho visto anche un po' con stupore, diciamo, durante l'analisi del testo, che par- è il momento in cui partecipano di più, anche perché di solito cerco di fare a loro le domande per- ma non di fornire io già le risposte.

**I: Quindi tutto in modalità induttiva, sia ... sì, sia il lavoro sul testo sia ...**

D (sovrapposizione): Sì. [risata]

**I (sovrapposizione): Beh, quello rende ... vede che provano a dare le risposte?**

D: Sì, sì. [risata]

I: Io sono una grande sostenitrice della modalità induttiva quindi per me, insomma, è ...

D (sovrapposizione): Sì, anch'io sono una grande sostenitrice [risata] però vedo che ci scontriamo ancora con un sistema scolastico che non ... non trasmette questo ... cioè, l'insegnante è ancora quello che deve riempire il contenitore.

**I: Eh, capisco.**

D: E quindi, anche solo per la grammatica, vabbè adesso qui siamo nella letteratura, ma anche per la grammatica ...

**I: Sì, certo, è trasversale come modalità.**

D: Sì.

**I: Ok. E quindi, diciamo, sì, magari è più difficile perché li obbliga a diventare autonomi, però poi li stimola e quindi può essere- cioè, lo stesso momento ha delle criticità e ha dei punti di forza però, rispetto alla loro percezione.**

D: Sì, sì, penso di sì ... SPERO di sì.

I: È più difficile ma può essere anche più motivante perché è una sfida.

D: Io beh, vedo gli ins- per carità, ho anche poca esperienza quindi, metto sempre davanti questo, ho da imparare anch'io chiaramente come insegnante, però penso che l'insegnante debba essere un facilitatore.

**I: Eh certo.**

D: Non un (pausa)

I: Una persona che dall'alto trasmette ...

D (sovrapposizione): Una persona che dall'alto trasmette la conoscenza.

**I: Bello!**

D: Quindi per quello cerco di favorire questo tipo di lavori.

**I: Sì, sì.**

D: [risata]

**I: Ma ... [risata] questo sconforto è per- cioè, è rispetto agli studenti, perché è difficile abituarli a delle modalità nuove, o rispetto a un sistema più ampio in cui non sempre è facile portare avanti ...?**

D (sovrapposizione) Bah, penso entrambe le cose. Cioè, perché bisognerebbe probabilmente lavorare in questo modo. Io parlo rispetto alle lingue però può valere anche ... probabilmente bisognerebbe partire in questo modo da quando loro sono piccoli, ma se loro sono abituati alla lezione frontale, di fronte poi ...

I (sovrapposizione): Alle novità.

D: Alle novità, al metodo induttivo, sono ...

I: Un po' persi.

D: Sì.

*Estratto 12: analisi con Nvivo, intervista a DLS\_ING\_3*

#### 8.4.2.2 I questionari agli studenti

Come anticipato, la decisione di sottoporre i questionari agli studenti delle cinque scuole si deve alla volontà di ottenere delle informazioni riguardanti:



- a. la motivazione degli studenti allo studio della letteratura;
- b. le caratteristiche che vorrebbero che il docente di letteratura avesse;
- c. i metodi e le metodologie che vorrebbero che il docente usasse;
- d. i suggerimenti per migliorare l'insegnamento della letteratura.

Su queste basi, abbiamo suddiviso i questionari in quattro sezioni, corrispondenti a:

- a. la motivazione degli studenti;
- b. il docente;
- c. i metodi e le metodologie;
- d. i suggerimenti.

Le domande dei questionari sono state elaborate con l'obiettivo di rispondere alle domande di ricerca sugli studenti di letteratura. A partire dallo schema di Flick (1995: 59), mostriamo la corrispondenza tra le domande di ricerca, le sezioni dei questionari e le domande presenti in ciascuna di essi.

<b>Domande di ricerca</b>	<b>Sezioni dei questionari</b>	<b>Domande dei questionari</b>
<p>4. Cosa pensano gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado di come è insegnata la letteratura italiana e straniera? Come vorrebbero che fosse insegnata?</p> <p>4.1 Qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura?</p>	<p>1. Motivazione degli studenti</p>	<p>1. Ti piace studiare la letteratura (italiana, inglese, nella 2<sup>a</sup> lingua straniera, nella 3<sup>a</sup> lingua straniera)? Perché?</p> <p>2a. La tua scelta è influenzata dal modo in cui si insegna la letteratura (italiana, inglese, nella 2<sup>a</sup> lingua straniera, nella 3<sup>a</sup> lingua straniera)? Perché?</p> <p>2b. La tua scelta è influenzata dalla lingua (italiana, inglese, nella 2<sup>a</sup> lingua straniera, nella 3<sup>a</sup> lingua straniera) in cui è insegnata la letteratura?</p> <p>3. Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?</p> <p>4. Che cosa ti piace studiare della letteratura? perché?</p> <p>5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura (italiana, inglese, nella 2<sup>a</sup> lingua straniera, nella 3<sup>a</sup> lingua straniera)?</p>

		lingua straniera)? Perché?  6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura (italiana, inglese, nella 2 <sup>a</sup> lingua straniera, nella 3 <sup>a</sup> lingua straniera)? Perché?
4.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?	2. Docente	7. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon docente di letteratura?
4.3 Come vorrebbero che fosse strutturata la lezione?	3. Metodi e metodologie	8. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?  9. Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?
4.4 Cosa suggerirebbero per migliorare l'insegnamento della letteratura?	4. Suggerimenti	10. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?  11. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?

Tabella 35: corrispondenza tra domande di ricerca, sezioni e domande dei questionari

Come si può notare, nelle domande 1, 2, 5 e 6 differenziamo tra letteratura italiana e letteratura straniera (inglese, spagnolo, tedesco e francese). Di conseguenza, tutti gli studenti delle cinque scuole rispondono alle domande attinenti alla letteratura italiana, solo quelli dei tre licei rispondono anche alle domande sulla letteratura inglese e solo quelli dei due licei linguistici rispondono anche alle domande sulla letteratura spagnola, tedesca e francese (2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera). In modo analogo, la domanda 10 è rivolta a tutti gli studenti delle cinque scuole, invece la 11 solo agli studenti dei tre licei.

I modelli dei questionari degli studenti sono quindi tre:

- a. modello 1: per gli studenti dell'IP e dell'IT, sulla letteratura italiana;
- b. modello 2: per gli studenti dell'LS, sulla letteratura italiana e sulla letteratura inglese;
- c. modello 3: per gli studenti dell'LL1 e dell'LL2, sulla letteratura italiana e sulla letteratura straniera (inglese, della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera: spagnolo, tedesco e francese).

Ad essi, aggiungiamo il modello 0, costruito *ad hoc* per gli studenti stranieri neo-arrivati della classe 3<sup>a</sup> dell'IP. Le matrici dei modelli dei questionari sono visibili nelle Appendici 8-11.

Una volta definiti i questionari e ottenuta l'autorizzazione da parte dei dirigenti scolastici a poterli sottoporre agli studenti durante le ore di lezione di letteratura, abbiamo concordato con i docenti le

date e le ore in cui proporli e ci siamo presentati con i questionari stampati, restando in classe durante la loro compilazione (in alcuni casi, come riportato nel paragrafo precedente, abbiamo contemporaneamente intervistato i docenti). La scelta di presentare i questionari in forma cartacea nella modalità della “*group administration*” (Dörney 2010: 67) si deve alla volontà di:

- a. verificare la compilazione dei questionari da parte degli studenti;
- b. presentare gli obiettivi dell’indagine per poter motivare gli studenti;
- c. assicurare l’anonimato delle informazioni raccolte;
- d. essere disponibili nel caso di dubbi e/o domande (ad esempio, una delle domande più frequenti degli studenti riguarda la definizione di ‘arie d’opera’).

Riportiamo a continuazione il titolo e le istruzioni dei questionari (uguali per i tre modelli). Abbiamo introdotto il titolo per orientare ulteriormente gli studenti al tema dei questionari, permettere il recupero delle preconcoscenze e stimolare la curiosità. Abbiamo inserito le istruzioni per poter predisporre positivamente gli studenti alla compilazione del questionario, ribadendo per iscritto l’anonimato delle risposte, gli obiettivi della ricerca, la sincerità nelle risposte, l’assenza di risposte ‘giuste’ o ‘sbagliate’, la centralità delle opinioni personali, il nostro ringraziamento, la nostra identità e l’organizzazione a cui apparteniamo. Prima di iniziare a codificare le risposte, in ciascun questionario abbiamo scritto il codice degli studenti in alto a destra.

### **Ti piace la letteratura?**

Gentile studente/studentessa,  
stiamo facendo un’indagine anonima per poter migliorare l’insegnamento della letteratura a scuola e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte “giuste” o “sbagliate”, siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca’ Foscari di Venezia

*Tabella 36: titolo e istruzioni dei questionari*

Indichiamo di seguito l’intestazione dei questionari (i modelli 1 e 2 non presentano l’ultimo item sulle lingue straniere, che è invece presente nel modello 3), funzionale a raccogliere le informazioni sui partecipanti e ad orientare la successiva triangolazione dei dati.

Genere:	<input type="radio"/> studente	<input type="radio"/> studentessa	
Nazionalità:	<input type="radio"/> italiana	<input type="radio"/> non italiana	
Classe:	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup>	<input type="radio"/> 4 <sup>a</sup>	<input type="radio"/> 5 <sup>a</sup>
Lingue straniere:	<input type="radio"/> 2 <sup>a</sup> : _____	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> : _____	

Tabella 37: intestazione dei questionari

La maggior parte delle informazioni raccolte sono state già illustrate nel paragrafo relativo ai partecipanti alla raccolta dati (par. 8.4.1.2). A quanto scritto, aggiungiamo che i questionari sono stati compilati in otto date, nei mesi di marzo e aprile 2018. Agli studenti è stata data a disposizione l'intera ora di lezione, ma la durata media di compilazione è stata di circa 20 minuti per il modello 1 e di circa 30 minuti per i modelli 2 e 3.

Riportiamo a continuazione il modello 1 dei questionari suddiviso nelle quattro sezioni. Specifichiamo che le indicazioni delle sezioni non sono indicate nei questionari originali (presenti nelle Appendici 8-11) ma sono inserite in questa circostanza con l'intento di facilitarne la lettura.

1. Motivazione degli studenti					
<b>1. Ti piace studiare la letteratura?</b>					
molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché? _____					
_____					
<b>2. La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?</b>					
molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché? _____					
_____					
<b>3. Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?</b>					
Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).					
	1	2	3	4	
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
f. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
g. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
h. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
i. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
j. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

k. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Che cosa ti piace studiare della letteratura?

	1	2	3	4
a. il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. la biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. l'analisi linguistica e stilistica dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. i significati attuali che l'opera può avere oggi, per noi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?

\_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?

\_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

## 2. Docente

7. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?

	1	2	3	4
a. essere interessato alle opinioni degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. essere esperto di tecnologie e social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. essere creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. essere coinvolgente, metterci passione nel suo lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. conoscere bene la propria disciplina di insegnamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 3. Metodi e metodologie

8. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?

	1	2	3	4
a. fare lezioni frontali (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera letteraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. far fare delle lezioni agli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fare studiare il contesto storico e culturale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. fare esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

f. proporre delle attività creative (per es. scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo, fare delle interviste impossibili agli autori)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. fare scrivere poesie e/o racconti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. creare collegamenti tra la letteratura e altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. portare gli studenti a vedere opere a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. proporre attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. proporre attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. proporre attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>9. Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
a. canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. film o spezzoni di film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. la LIM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4. Suggerimenti</b>				
<b>10. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura?</b>				
<hr/>				
<hr/>				
<b>Grazie per il tuo aiuto!</b>				

Tabella 38: modello 1 dei questionari rivolti agli studenti dell'IP e dell'IT

Come è possibile osservare, nella consegna della domanda 3 abbiamo inserito quelle che Dörnyei (2010: 19) definisce “*specific instructions*”, ovvero delle indicazioni attinenti a come gli studenti devono rispondere alla domanda e, nello specifico, al valore di ogni singolo numero. Abbiamo scelto di non riportarle nelle successive domande della stessa tipologia (4, 7, 8, 9) per non appesantire lo strumento di indagine.

Nei questionari del modello 2 abbiamo integrato le domande 1, 2, 5 e 6 del modello 1 con nuove sotto-domande relative alla letteratura inglese, abbiamo inserito l'item *e.* nella domanda 3 e abbiamo aggiunto la domanda 11. Riportiamo a continuazione esclusivamente le modifiche apportate rispetto al modello 1.

## 1. Motivazione degli studenti

**1. Ti piace studiare la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

**2a. La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

**2b. La tua scelta è influenzata dalla lingua in cui è insegnata la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?**

Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

	1	2	3	4
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. migliorare la conoscenza delle lingue straniere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?</b>				
Italiano: _____				
Inglese: _____				
Perché?				
Italiano: _____				
Inglese: _____				
<b>6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?</b>				
Italiano: _____				
Inglese: _____				
Perché?				
Italiano: _____				
Inglese: _____				
<b>4. Suggerimenti</b>				
<b>11. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?</b>				
_____				
_____				
<b>Grazie per il tuo aiuto!</b>				

Tabella 39: integrazioni al modello 2 dei questionari rivolti agli studenti dell'LS

Nei questionari del modello 3 abbiamo aggiunto nuove sotto-domande relative alle letterature della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera alle domande 1, 2, 5 e 6 del modello 1, oltre a riportare l'item *e.* nella domanda 3 e la domanda 11 dal modello 2. Anche in questo caso di seguito mostriamo solo i cambiamenti introdotti rispetto al modello 1.

<b>1. Motivazione degli studenti</b>						
<b>1. Ti piace studiare la letteratura?</b>						
	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perché?						
Italiano: _____						
Inglese: _____						
2 <sup>a</sup> lingua straniera: _____						



3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**2a.** La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**2b.** La tua scelta è influenzata dalla lingua in cui è insegnata la letteratura?

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3.** Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?

Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

	1	2	3	4
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. migliorare la conoscenza delle lingue straniere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p><b>5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?</b></p> <p>Italiano: _____</p> <p>Inglese: _____</p> <p>2<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>3<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>Perché?</p> <p>Italiano: _____</p> <p>Inglese: _____</p> <p>2<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>3<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p><b>6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?</b></p> <p>Italiano: _____</p> <p>Inglese: _____</p> <p>2<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>3<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>Perché?</p> <p>Italiano: _____</p> <p>Inglese: _____</p> <p>2<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p> <p>3<sup>a</sup> lingua straniera: _____</p>
<b>4. Suggerimenti</b>
<p><b>11. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<b>Grazie per il tuo aiuto!</b>

Tabella 40: integrazioni al modello 3 dei questionari rivolti agli studenti dell'LL1 e dell'LL2

Secondo Dörnyei (2010), i questionari rappresentano uno degli strumenti di ricerca più popolari delle scienze sociali. Brown (2001: 6) li definisce come “any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers”.

Tra le principali finalità dei questionari impiegati nella ricerca qualitativa, Flick (1995: 1) individua quelle di raccogliere informazioni su un ampio campione di persone al fine di descrivere, analizzare e confrontare “attitudes, opinions, knowledge and behaviors”. Come indica Dörnyei (2010: 5-6), infatti, i questionari possono misurare tre tipologie di dati attraverso altrettanti tipi di domande, ovvero:

- a. “*factual questions*”: sono finalizzate a definire l'identità dei rispondenti e riguardano, ad

esempio, le informazioni demografiche, il luogo di residenza, lo status socio-economico, il livello di educazione e l'occupazione professionale;

- b. "*behavioral questions*": mirano a comprendere le azioni dei rispondenti nel passato o nel presente e hanno a che vedere con le azioni, gli stili di vita, le abitudini e la storia personale;
- c. "*attitudinal questions*": intendono scoprire i pareri dei rispondenti ed esplorano cinque specifici aspetti equivalenti a "*attitudes*", "*opinions*", "*beliefs*", "*interests*" e "*values*". Gli atteggiamenti sono definiti come "deeply embedded in the human mind, (...) are very often not the product of rational deliberation of facts"; le opinioni sono considerate "as subjective as attitudes, but they are perceived as being more factually based and more changeable. People are always aware of their opinions"; le credenze sono spesso associate alla richiesta di scegliere se un'affermazione è vera, falsa, giusta o sbagliata; gli interessi sono equivalenti a "preferences for particular activities"; i valori sono impiegati per "describe the utility, importance or worth attached to particular activities, concepts or objects".

Per la nostra ricerca abbiamo scelto il primo e l'ultimo tipo di domande, in base alla volontà di:

- a. raccogliere delle informazioni sugli studenti attinenti al genere, alla nazionalità, alla classe frequentata, alla 2<sup>a</sup> e alla 3<sup>a</sup> lingua straniera studiate (queste ultime informazioni solo per gli studenti dell'LL1 e dell'LL2). Abbiamo inserito questo tipo di domande, corrispondenti alle "*factual questions*", nell'intestazione dei questionari;
- b. conoscere le opinioni degli studenti rispetto alla lezione e al docente di letteratura, l'interesse per lo studio della letteratura e per l'uso di determinati metodi e metodologie e i valori associati alla percezione dell'utilità dello studio della letteratura. Questo tipo di domande, equivalenti alle "*attitudinal questions*", è collocato all'interno delle quattro sezioni dei questionari e riguarda l'esplorazione delle opinioni, degli interessi e dei valori ("*opinions*", "*interests*" e "*values*").

Tra i vantaggi connessi all'impiego dei questionari, Dörnyei (2010) evidenzia la possibilità di raccogliere quantità di dati considerevoli in tempi limitati o certamente inferiori a quelli necessari per ottenere le stesse informazioni attraverso lo strumento delle interviste. In ogni caso, rispetto alla ricerca qualitativa, lo studioso suggerisce di non costruire dei questionari composti interamente da domande aperte, in quanto "they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent", ritenendo più opportuno creare dei questionari con domande sia chiuse sia aperte: "I do believe that some partially open-ended

questions can play an important role in questionnaires” (Dörney 2010: 10). Come afferma Brown (2009: 201): “in a questionnaire there can be two types of items: closed-response items and open-response items. Many questionnaires contain both types, and they are usually seen as being complementary”.

Sulla scia di tali considerazioni, nei questionari abbiamo inserito un numero uguale di domande chiuse e aperte:

<b>Sezioni</b>	<b>Domande</b>	<b>Tipologia di domande</b>
1. Motivazione	1	chiusa e aperta
	2	chiusa e aperta
	3	chiusa
	4	chiusa e aperta
	5	aperta
	6	aperta
2. Docente	7	chiusa
3. Metodi e metodologia	8	chiusa
	9	chiusa
4. Suggerimenti	10	aperta
	11	aperta

Tabella 41: sezioni, domande e tipologia delle domande dei questionari

Per domande chiuse si intendono “items [that] do not require the respondents to produce any free writing; instead, they are to choose one of the given alternatives”, “the respondent is provided with ready-made response options to choose from, normally by encircling or ticking one of them or by putting an “X” in the appropriate slot/box” (Dörney 2010: 26).

Le due tipologie di domande chiuse che abbiamo inserito nei questionari corrispondono a:

- a. “*likert scale*”: i rispondenti devono scegliere uno tra una serie di gradi diversi di una categoria predefinita, collocati in un ordine ben preciso (“*scale*”). Nei nostri questionari, le domande chiuse 1 e 2 appartengono a questa tipologia, si basano sulla categoria dell’intensità e sono composte da sei possibili opzioni, disposte in ordine decrescente: ‘molto’, ‘abbastanza’, ‘più sì che no’, ‘più no che sì’, ‘poco’, ‘per niente’. Il numero di opzioni si deve alla volontà di eliminare la possibilità che gli studenti scelgano una categoria centrale e più ‘neutra’, che si sarebbe potuta verificare nel caso di inserimento di un numero dispari di opzioni (ad esempio cinque);
- b. “*numerical rating scales*”: i rispondenti devono indicare uno tra una serie di numeri, corrispondenti a categorie predefinite di aggettivi o avverbi. Nei nostri questionari, le

domande chiuse 3, 4, 7, 8, e 9 appartengono a questa tipologia. Abbiamo indicato quattro possibili opzioni in ordine crescente, associandole ai seguenti numeri ed avverbi: 1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto. Anche in questo caso, il numero di opzioni è finalizzato ad ovviare il rischio di scelta di una categoria centrale e ‘neutra’ da parte degli studenti che sarebbe potuto verificarsi con un numero dispari di opzioni. Nelle domande 3, 4, 7 e 9 abbiamo incluso anche l’opzione ‘altro’ per dare agli studenti la possibilità di aggiungere nuove categorie maggiormente rappresentative del proprio punto di vista (Dörney 2010: 26-31).

Per domande aperte si intendono, invece, “questions on a survey that do not require respondents to select their answers from a limited list or selection; rather, participants answer in their own words” (Crocker 2009: 18). A sostegno dell’inserimento di alcune domande aperte nei questionari, Brown (2009) e Dörney (2010) riconoscono il vantaggio di dare ai rispondenti la possibilità di esprimersi liberamente, di individuare dei temi non considerati inizialmente dal ricercatore e di ovviare alla difficoltà per quest’ultimo di identificare degli item predefiniti ed esaustivi da sottoporre agli studenti a causa dell’ampio raggio della domanda. Come scrive Brown (2009: 205), infatti:

[...] open-response items give the respondents the chance to elaborate on their answers to closed-response items [...]. By allowing respondents to answer questions in their own words, you can develop and deepen your understanding of the research issue, particularly from the respondents’ own emic perspectives.

Le tre tipologie di domande aperte che abbiamo collocato nei questionari equivalgono a quelle che Dörney (2010: 37-39) classifica come:

- a. “*specific open questions*”: domande riguardanti informazioni precise attinenti ad esperienze vissute, attività passate o preferenze personali dei rispondenti che richiedono delle risposte di circa una riga. Nei nostri questionari le domande 5: “*Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?*” e 6: “*Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?*” appartengono a questa tipologia, poiché si chiede agli studenti di esprimere delle preferenze. Brown (2009: 203) definisce questo tipo di domande aperte con lo stesso termine di Dörney all’interno della tipologia dei “*short-answer items*”;
- b. “*clarification questions*”: domande che equivalgono alla richiesta di giustificare una risposta previa o alla categoria ‘altro’ all’interno delle domande chiuse come la “*numerical rating scales*” sopraccitata. Nei nostri questionari, le domande 1, 2, 4, 5 e 6: ‘perché?’ e 3, 4, 7 e 9: ‘altro’ appartengono a questa tipologia;

- c. “*short-answer questions*”: domande che indagano un tema in modo approfondito e richiedono ai partecipanti delle risposte libere e creative, lunghe più di una frase e meno di un paragrafo. Sono generalmente collocate alla fine dei questionari. Nei nostri questionari, le domande aperte 10 e 11 appartengono a questa tipologia, in quanto si chiede agli studenti di scrivere quali suggerimenti darebbero per migliorare l’insegnamento della letteratura italiana e straniera. Brown (2009: 203) nomina questo tipo di domande aperte con il termine “*broad open questions*” all’interno della tipologia dei “*short-answer items*”.

## 8.5 I dati raccolti

In quest’ultimo paragrafo presentiamo lo studio pilota, i dati raccolti in seguito allo studio pilota e corrispondenti al corpus definitivo dei dati e il loro trattamento sul piano etico.

### 8.5.1 Lo studio pilota

Come scrive Dörnyei (2007, 2010), una parte integrante della costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati corrisponde alla realizzazione dello studio pilota con un campione simile alla tipologia dei partecipanti alla raccolta dei dati della ricerca e di circa 50 rispondenti. L’obiettivo è quello di ottenere dei riscontri sull’efficacia degli strumenti e di apportare eventuali modifiche per migliorarli prima di iniziare la raccolta definitiva dei dati.

In particolare, Dörnyei (2010: 53-54) e Cohen, Manion e Morrison (2011: 402) affermano che lo studio pilota consente di rilevare:

- a. le domande ambigue, eccessivamente difficili, irrilevanti o problematiche da codificare;
- b. le problematiche relative alla somministrazione degli strumenti di indagine e alla successiva analisi dei dati raccolti;
- c. la struttura equilibrata degli strumenti di indagine;
- d. la chiarezza delle consegne;
- e. i tempi per la raccolta dei dati.

Abbiamo condotto lo studio pilota nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2017 presso un liceo linguistico europeo la cui offerta formativa prevede lo studio della letteratura italiana, di due

letterature straniere (inglese e spagnolo) e della letteratura latina. I partecipanti coinvolti sono stati:

- a. 1 dirigente scolastico;
- b. 4 docenti di letteratura italiana, 2 docenti di letteratura inglese e 1 docente di letteratura spagnola;
- c. 67 studenti di cinque classi (12 studenti della classe 1<sup>a</sup>, 11 studenti della classe 2<sup>a</sup>, 14 studenti della classe 3<sup>a</sup>, 18 studenti della classe 4<sup>a</sup> e 12 studenti della classe 5<sup>a</sup>).

Rispetto agli insegnanti, avevamo già deciso di intervistare solo i docenti di letteratura italiana e delle letterature straniere senza coinvolgere gli insegnanti delle letterature classiche. Riguardo agli studenti, volevamo rivolgere i questionari a tutte le classi della scuola secondaria di secondo grado, includendo anche quelli del biennio (anche se solo per la letteratura italiana, poiché lo studio delle letterature straniere è comunque affrontato nell'ultimo triennio).

A proposito delle interviste, abbiamo contattato le docenti per e-mail, abbiamo realizzato la maggior parte dei colloqui in presenza e a scuola (abbiamo realizzato due interviste telefoniche con le docenti di letteratura italiana delle classi 1<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>), tutte le interviste sono state registrate e la loro durata media è di circa 13 minuti (13' 19"). La matrice delle interviste dello studio pilota è visibile nell'Appendice 1.

Per quanto riguarda i questionari, li abbiamo realizzati online, tramite *Google Forms*, differenziando del biennio, riguardanti solo la letteratura italiana, da quelli diretti del triennio, integrati con domande sulle letterature straniere. Inizialmente, pensavamo di somministrarli in aula informatica, ma viste le difficoltà di prenotazione in tempi brevi, gli studenti hanno compilato i questionari in classe, durante la lezione di spagnolo, usando il telefono cellulare. Dato che avevamo lavorato in quell'istituto (anche se in un altro grado) negli anni precedenti e conoscevamo alcuni studenti, per non correre il rischio di influenzare le risposte abbiamo preferito non essere presenti durante la compilazione dei questionari. Secondo quanto riportato dalla docente di spagnolo, il tempo di compilazione è stato di circa 20 minuti. Le matrici dei due questionari dello studio pilota (biennio e triennio) sono visibili nelle Appendici 2 e 3. Durante la compilazione sono stati rilevati alcuni problemi nella tipologia e nei contenuti delle domande dei questionari. Da un lato, gli studenti della classe 5<sup>a</sup>, i primi a svolgere i questionari, hanno segnalato la presenza di alcune domande che indicavano la possibilità di segnare più di una scelta ma che in realtà ne rendevano possibile solo una. Abbiamo corretto in itinere la tipologia dell'esercizio e non sono stati rilevati ulteriori problemi tecnici. Dall'altro, gli studenti del biennio hanno mostrato alcune perplessità nei confronti dei contenuti delle domande. Come riporta la docente di letteratura spagnola per e-mail:

“si sono trovati un po’ in difficoltà a rispondere a certe domande perché la letteratura che loro fanno è epica e antologia, per cui non seguono un percorso storico o biografico”.

Grazie allo studio pilota, i cambiamenti apportati alle interviste sono stati:

- a. differenziare le interviste per i docenti di letteratura italiana da quelle per i docenti di letteratura straniera, aggiungendo la terza ed ultima sotto-domanda alla domanda 1 sulla possibile influenza della lingua straniera nella motivazione allo studio della letteratura;
- b. sdoppiare la domanda 2 dello studio pilota in una domanda relativa al metodo adottato (domanda 2) e una domanda riguardante la struttura della lezione (domanda 3);
- c. aggiungere le domande 4, 5, 7 e 8 sui momenti preferiti e critici della lezione, sulle caratteristiche del docente di letteratura, sulla produzione scritta e sulla riflessione interculturale per consentire la triangolazione con le risposte degli studenti;
- d. riformulare la domanda 4 dello studio pilota in due nuove domande attinenti ai criteri per la scelta del manuale e ai punti di forza e di debolezza del libro di testo adottato (domande poi escluse dalla tesi);
- e. sdoppiare la domanda 5 dello studio pilota in una domanda sull’impiego delle risorse integrative (domanda 9) e in una domanda sull’uso delle tecnologie (domanda 10).

Le modifiche introdotte ai questionari sono state:

- a. rivolgere i questionari solo agli studenti del triennio, escludendo dalla ricerca quelli del biennio per le notevoli differenze emerse nello studio della letteratura italiana, al fine di ottenere dei dati il più possibile uniformi tra la letteratura italiana e la letteratura straniera;
- b. proporre i questionari in forma cartacea: considerate le difficoltà relative alla disponibilità delle aule informatiche, al permesso di usare il telefono cellulare in classe e alla certezza di compilazione da parte degli studenti se richiesta come attività extrascolastica, abbiamo preferito stampare i questionari e rimanere in classe durante la loro compilazione;
- c. ridurre la quantità di item nell’intestazione dei questionari;
- d. ridurre il numero di domande dei questionari: dalle 18 e 28 domande nei questionari dello studio pilota del biennio e del triennio alle 12 domande nel modello 1 (studenti dell’IP e dell’IT) e 13 domande nei modelli 2 (studenti dell’LS) e 3 (studenti dell’LL1 e dell’LL2).  
Dei questionari dello studio pilota (triennio) abbiamo eliminato:

- la domanda 1 sull’utilità dello studio della letteratura;



- la domanda 3 sulle possibili ulteriori ragioni dell'utilità dello studio della letteratura;
  - la domanda 4 sulla riflessione interculturale;
  - la domanda 12 sulle modalità di lettura delle opere;
  - le domande 13 e 14 sui collegamenti interdisciplinari;
  - la domanda 16 sull'uso della lingua straniera da parte del docente di letteratura straniera;
  - le domande 19, 21, 23, 25 sull'apprezzamento dei manuali di letteratura in uso;
- e. aggiungere le domande 5 e 6 sui momenti preferiti e su quelli più critici della lezione;
- f. riunire le domande sulla letteratura italiana e sulla letteratura straniera in un'unica domanda, distinguendo le diverse materie con altrettante sotto-domande (domande 1, 2, 5, 6);
- g. spostare la collocazione di alcune domande. Dei questionari dello studio pilota abbiamo invertito:
- le domande sull'apprezzamento della letteratura (domande 1 e 2 dei questionari finali) con quelle sulla percezione dell'utilità del suo studio (domanda 3 dei questionari finali);
  - le domande sui metodi e sulle risorse usate dal docente (domande 8 e 9 dei questionari finali) con quelle sulle caratteristiche dell'insegnante di letteratura (domanda 7 dei questionari finali).

Considerate le sostanziali variazioni apportate alle interviste e soprattutto ai questionari, i dati raccolti attraverso lo studio pilota non sono stati integrati al corpus dei dati raccolti successivamente.

### 8.5.2 *Il corpus dei dati*

In seguito al perfezionamento degli strumenti di raccolta dati grazie allo svolgimento dello studio pilota abbiamo svolto la raccolta dei dati nei mesi di marzo, aprile e maggio 2018.

La totalità dei dati raccolti è indicata nella tabella seguente:

<b>Tipo di strumento</b>	<b>Quantità</b>	<b>Note</b>
Interviste	24	11 interviste del modello 1, rivolte ai docenti di letteratura italiana.
		13 interviste del modello 2, dirette ai docenti di letteratura straniera (5 di inglese, 3 di spagnola, 3 di tedesca e 2 di

		francese).
		23 interviste registrate con file audio.
		1 intervista non è stata registrata per la mancata autorizzazione da parte del docente. Abbiamo preso appunti nel corso del colloquio e alla fine dell'intervista abbiamo rivisto quanto scritto assieme al docente per avere la conferma da parte di quest'ultimo della nostra corretta comprensione delle risposte.
Questionari	278	98 questionari del modello 1, rivolti agli studenti dell'IP (n=42) e dell'IT (n=56) sulla letteratura italiana.
		55 questionari del modello 2, indirizzati agli studenti dell'LS (n=55) sulla letteratura italiana e inglese.
		125 questionari del modello 3, diretti agli studenti dell'LL1 (n=58) e dell'LL2 (n=67) sulla letteratura italiana, inglese, spagnola, tedesca e francese.

*Tabella 42: corpus dei dati raccolti*

Con questo insieme di dati ci siamo dedicati innanzitutto alla loro analisi (cap. 9) e successivamente alla discussione dei risultati, commentando quanto emerso dalle risposte dei docenti e dagli studenti prima separatamente e poi in forma congiunta, attraverso la loro triangolazione (cap. 10). Sull'importanza di ottenere molteplici punti di vista sulla stessa tematica, Yin (1994: 92-93) afferma: "with triangulation, the potential problems of 'construct validity' also can be addressed, because the multiple source of evidence essentially provide multiple measures of the same phenomenon". Inoltre, riferendosi alle strategie per assicurare la validità della ricerca qualitativa, a proposito dei benefici della triangolazione dei dati Dörney (2007: 61) scrive:

The concept of 'triangulation' involves using multiple methods, sources or perspectives in a research project [...]. Triangulation has been traditionally seen as one of the most efficient ways of reducing the chance of systematic bias in a qualitative study because if we come to the same conclusion about a phenomenon using a different data collection/analysis method or a different participant sample, the convergence offers strong validity evidence.

Ad ulteriore conferma, Stake (2010: 123-124) sottolinea l'utilità della triangolazione per attestare la validità dei dati e per evidenziare le specificità delle differenti risposte:

Qualitative researchers triangulate their evidence. That is, to get the meanings straight, to be more confident that the evidence is good, they develop various habits called 'triangulation' [...]. We used to say that triangulation is a form of confirmation and validation but when we started giving more respect to multiple points of view, we saw that triangulation may be a form of differentiation (Flick, 2002). It make us more confident that we have the meanings rights, or it make us more confident that we need to examine differences to see important multiple meanings.

In totale accordo, Cohen, Manion e Morrison (2011: 195) evidenziano i vantaggi della triangolazione dei dati nei seguenti termini:

Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour. [...] triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data. Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research.

A partire da uno studio di Denzin (1970), Cohen, Manion e Morrison (2011: 196) presentano diversi tipi di triangolazione dei dati, ovvero:

- a. *“time triangulation”*: considerazione dei fattori di cambiamento nel tempo all’interno di studi di tipo longitudinale;
- b. *“space triangulation”*: superamento dei confini di un gruppo ristretto legato ad un Paese o ad una cultura specifica usando tecniche interculturali;
- c. *“combined levels of triangulation”*: considerazione dei tre livelli di analisi individuale (singola persona), interattivo (gruppi) e collettivo (l’intera società);
- d. *“theoretical triangulation”*: impiego di diverse teorie per analizzare gli stessi dati;
- e. *“investigator triangulation”*: coinvolgimento di più ricercatori nel medesimo studio;
- f. *“methodological triangulation”*: uso di diversi metodi di raccolta dati nella stessa ricerca.

Per poter assicurare la validità dei risultati, abbiamo scelto di impiegare l’ultima tipologia di triangolazione, ovvero di incrociare gli strumenti di ricerca delle interviste ai docenti di letteratura e dei questionari ai corrispettivi studenti. Dalla triangolazione delle opinioni raccolte è possibile comprendere le corrispondenze tra le modalità di insegnamento della letteratura italiana e straniera dei docenti e le percezioni e i suggerimenti degli studenti a tal proposito, verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) ed elaborare delle linee guida per poter migliorare l’insegnamento della letteratura.

### 8.5.3 Il trattamento dei dati

Come riportano numerosi studiosi (tra cui Punch 2005; Dörney 2007, 2010; Cohen, Manion e Morrison 2011; Creswell 2009, 2014; Flick 2018), la ricerca educativa è legata a delle questioni

etiche che il ricercatore deve considerare prima di iniziare la raccolta dei dati e per tutta la durata dell'indagine per salvaguardare la *privacy* dei partecipanti e la confidenzialità delle informazioni ottenute. Questa necessità di pianificazione è rilevante soprattutto nella ricerca qualitativa poiché, come scrive Dörney (2007: 63-64), “such [ethical] issues are more acute in QUAL than in QUAN approaches because qualitative research often intrudes more into the human private sphere: it is inherently interested in people’s personal views and often targets sensitive or intimate matters”. Secondo Creswell (2009: 87-92), le questioni etiche che un ricercatore deve considerare durante la ricerca appartengono alle seguenti cinque categorie:

- a. “*ethical issues in the research problem*”: nell’identificare il tema della ricerca e le ragioni della sua importanza, il ricercatore deve individuare e comunicare anche i benefici che gli stessi partecipanti alla ricerca potranno trarre;
- b. “*ethical issues in the purpose and questions*”: nel presentare le domande di ricerca ai partecipanti, il ricercatore deve considerare le possibili incomprensioni che possono sorgere e verificare che gli obiettivi della raccolta dei dati siano chiari;
- c. “*ethical issues in data collection*”: molte questioni etiche sorgono nella fase della ricerca in cui si entra in contatto diretto con i partecipanti. Prima di iniziare la raccolta dati è necessario che il ricercatore chieda ai partecipanti di firmare un modulo per il trattamento dei dati (“*informed consent form*”, Creswell 2009: 89) e l’autorizzazione al loro trattamento. Come suggerisce Sarantakos (2005), nel modulo devono essere indicati l’identità del ricercatore e dell’istituzione di afferenza, l’obiettivo della ricerca e la garanzia della confidenzialità delle informazioni raccolte. A partire dagli studi di Diener e Crandall (1978), Cohen, Manion e Morrison (2011: 78) definiscono l’“*informed consent*” come “the procedures in which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decisions”;
- d. “*ethical issues in data analysis and interpretation*”: altrettante questioni etiche sono sollevate nelle fasi di analisi e di interpretazione dei dati. In questa fase è imprescindibile garantire la *privacy* dei partecipanti alla ricerca attraverso la garanzia dell’anonimato attraverso l’uso di pseudonimi per riferirsi a persone e luoghi, la promessa di confidenzialità delle informazioni raccolte e la conservazione dei dati per un periodo non superiore a 5-10 anni (Sieber 1998). Rispetto alla differenza tra anonimato e confidenzialità, Cohen, Manion e Morrison (2011: 91) distinguono tra i dati raccolti attraverso i questionari e le interviste:

A participant or subject is therefore considered anonymous when the researcher or another person cannot identify the participant or subject from the information provided. For example, a questionnaire might only contain a number instead of a person's name. Where this situation holds, a participant's privacy is guaranteed [...]. A subject agreeing to a face-to-face interview, on the other hand, can in no way expect anonymity. At most, the interviewer can promise confidentiality.

Per proteggere la *privacy* delle persone coinvolte nelle interviste, il ricercatore deve assicurare la confidenzialità delle informazioni raccolte senza fare riferimento all'identità dei rispondenti pur essendone a conoscenza;

- e. "*ethical issues in writing and disseminating the research*": nella diffusione della ricerca è necessario considerare diverse questioni etiche come la tutela ed il possesso dei dati, specificando se resteranno proprietà del ricercatore, del centro di ricerca, dell'Università ecc.

Per quanto attiene alla nostra ricerca, come già indicato (par. 8.4.1), per rispettare le questioni etiche legate al trattamento dei dati abbiamo seguito le seguenti procedure:

- a. promessa di comunicare gli esiti dei risultati ai dirigenti scolastici e ai docenti che hanno acconsentito di effettuare la raccolta dei dati a tesi conclusa;
- b. identificazione dei potenziali problemi etici della ricerca legati alla necessità di recarci più volte presso le istituzioni scolastiche, di registrare le voci dei docenti durante le interviste e di garantire l'anonimato delle interviste e dei questionari;
- c. incontro con i dirigenti scolastici e con i docenti per presentare la ricerca e gli obiettivi che la caratterizzano, le fasi della raccolta dei dati e il successivo trattamento delle informazioni ottenute per poter ottenere l'autorizzazione a realizzare le interviste e a somministrare i questionari durante l'orario scolastico e presso gli istituti prescelti. Ai dirigenti e ai docenti che l'hanno richiesto, abbiamo rilasciato come copia cartacea e/o inviato per e-mail le interviste e i questionari impiegati nella raccolta dei dati;
- d. richiesta ai dirigenti scolastici di firmare il modulo di autorizzazione al trattamento dei dati degli studenti coinvolti nella compilazione dei questionari e di controfirmare il modulo di consenso sia al trattamento dei dati dei docenti sia alla registrazione delle interviste con il registratore audio;
- e. richiesta ai docenti di firmare il modulo di consenso sia al trattamento dei loro dati sia alla registrazione delle interviste con il registratore audio;
- f. anonimato dei partecipanti alla ricerca con l'omissione dei nomi delle scuole, dei docenti e

- degli studenti (indicati mediante appositi codici), dei nomi dei dirigenti scolastici (riportati con una sigla generica) e dei nomi delle città presso cui si trovano le scuole;
- g. confidenzialità delle informazioni ottenute tramite le interviste senza fare riferimenti all'identità dei docenti.

Per il trattamento dei dati degli studenti delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> delle cinque scuole secondarie di secondo grado, di età compresa tra i 16 e i 18 anni, abbiamo ritenuto sufficiente chiedere l'autorizzazione a somministrare i questionari ai dirigenti scolastici. Difatti, non abbiamo raccolto dati sensibili ma attinenti solamente alle percezioni sull'insegnamento della letteratura e ai suggerimenti per un possibile miglioramento. A tal proposito, Dörney (2010: 80) afferma: “in the case of “neutral” questionnaires that do not contain any personally sensitive information, permission to conduct the survey can be granted by the children’s teachers” o “some person who has sufficient authority”.

Dopo aver considerato le questioni etiche, una volta raccolti i dati e prima di procedere con la loro analisi abbiamo realizzato i seguenti passaggi:

- a. trattamento delle informazioni per tutelarne l'anonimato e la confidenzialità;
- b. trascrizione delle interviste in documenti *Word*;
- c. tabulazione dei questionari in un unico documento *Excel*.

Riguardo alla trascrizione delle interviste, abbiamo scelto di riportare in modo fedele quanto comunicato dai docenti, senza apportare correzioni o variare la struttura del discorso, poiché l'obiettivo è quello di riflettere sul contenuto delle risposte. A questo proposito, Dörney (2007: 247) afferma:

For linguistic investigations such as discourse or conversation analysis it is obviously important to include as many details as possible in the transcripts [...]. On the other hand, if we are interested in the content rather than the form of the verbal data, we can decide to edit out any linguistic surface phenomena but we are not advised to make any content selection/editing at this stage because we simply cannot know what might turn out to be important.

Rispetto alle convenzioni di trascrizione, secondo Johnstone (2009: 23) “there is no single generally accepted way to represent speech on the page”. Pertanto, come suggerito da Dörney (2007), ci siamo basati sulle convenzioni di trascrizione di Potter e Wetherell (1994) e Markee (2015) e le abbiamo inserite in un unico sistema di trascrizione che riportiamo a continuazione:

I:	intervistatrice
D:	docente
-	interruzione o frase incompleta
(sovrapposizione)	Interruzione della persona che sta parlando, all'inizio del discorso di chi interviene
...	breve pausa
(pausa)	pausa di tre o quattro secondi
(pausa lunga)	pausa di cinque o più secondi
[risata], [campanella] ecc.	breve commento per descrivere le azioni registrate (linguaggio non verbale o suoni)
[non chiaro]	parte del discorso incomprensibile
“sì”, “uhm”, ecc.	riportati solo se necessari per rappresentare le intenzioni di chi parla
“no-o-o-o”	suoni prolungati
“DAVVERO”	parole pronunciate con enfasi e con un tono di voce più alto
(...)	parte del discorso (parole o intere frasi) tolta perché non riguardante i contenuti dell'intervista o non considerata rilevante per la risposta alla domanda. Nelle note si specificano l'intervallo temporale e i contenuti delle parti non riportate.

*Tabella 43: convenzioni di trascrizione delle interviste*





## Capitolo 9

### Analisi dei dati

Questo capitolo è dedicato all'analisi dei dati raccolti nel corso dell'indagine. Innanzitutto, illustriamo il processo generale di analisi dei dati (par. 9.1), dettagliando l'analisi delle interviste e delle risposte aperte dei questionari attraverso il software *NVivo*. Successivamente, presentiamo l'analisi delle interviste ai docenti (par. 9.2) e dei questionari agli studenti (par. 9.3).

Rispetto alle domande di ricerca empirica, rispondiamo alle domande 3 e 4 investigando come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado, cosa pensano gli studenti al riguardo e come vorrebbero che fosse insegnata la letteratura (3.1-3.4; 4.1-4.4).

#### 9.1 Il processo di analisi delle informazioni

Come già indicato (cap. 8), l'approccio della nostra ricerca è di tipo qualitativo, con un disegno corrispondente a uno studio di caso di tipo multiplo o collettivo, e i due strumenti di indagine equivalgono alle interviste semi-strutturate e ai questionari formati da domande chiuse e aperte.

Pertanto, l'analisi dei dati è qualitativa, sia dei dati qualitativi raccolti con le interviste e le domande aperte dei questionari sia dei dati quantitativi ottenuti con le domande chiuse dei questionari. Per questi ultimi, utilizziamo tecniche statistiche descrittive. A tal proposito, Crocker (2009: 9) afferma che nella ricerca qualitativa si utilizzano diversi strumenti per la raccolta delle informazioni che conducono ad un insieme di dati principalmente testuale, per quanto “that is not to say that numerical data is not used, but that its purpose is supplementary not central”. D'altra parte, uno degli obiettivi è quello di indagare la percezione degli studenti sull'insegnamento della letteratura e, come scrive Serragiotto (2012: 24), “la percezione è quanto di meno quantitativo ci sia” rappresentando invece “il nucleo di una ricerca qualitativa”.

Trattandosi di una ricerca qualitativa, realizziamo una “*interpretative analysis*” (Crocker 2009: 11), facendo riferimento alla procedura di analisi dei dati nella ricerca qualitativa di Creswell (2014: 197) che riportiamo nella figura seguente:

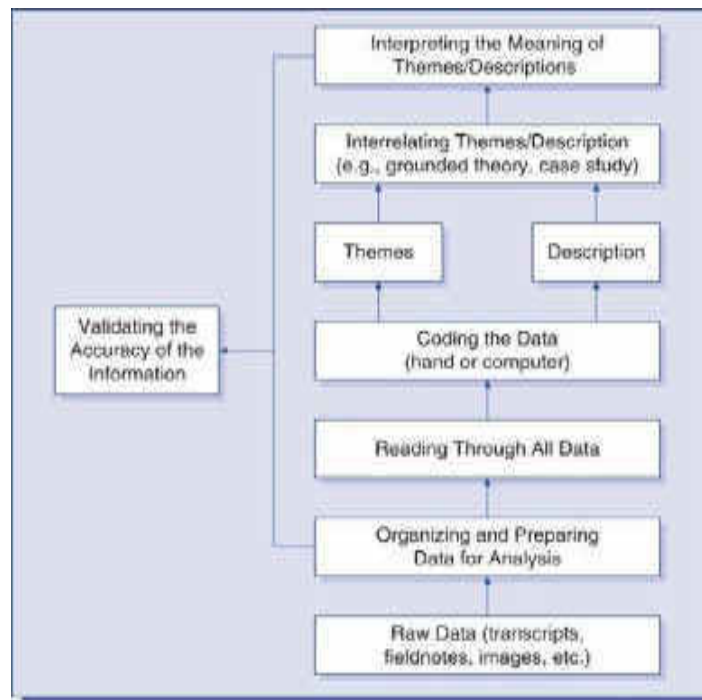


Figura 27: procedura di analisi dei dati nella ricerca qualitativa (Creswell 2014)

Come si può osservare, la procedura si evolve dal particolare (i dati) al generale (le interpretazioni dei dati) e comprende le seguenti fasi:

- a. la raccolta dei dati, nel nostro caso mediante le interviste e i questionari;
- b. l'organizzazione e la preparazione dei dati per l'analisi, con la trascrizione delle interviste e delle risposte dei questionari;
- c. la lettura dei dati;
- d. la codifica dei dati, vale a dire il processo di riduzione dei dati in segmenti significativi con l'assegnazione di codici specifici per la loro rappresentazione;
- e. la combinazione e la riduzione dei codici all'interno dei temi, ovvero di categorie più ampie, con la descrizione dettagliata del contesto in cui i dati sono raccolti e l'esplicitazione delle relazioni tra i temi individuati e le descrizioni redatte. In questa fase si inseriscono i passaggi narrativi, le tabelle e i grafici e si citano le risposte più significative dei partecipanti;
- f. l'interpretazione dei risultati, ovvero l'individuazione della lezione appresa – parafrasando Lincoln e Guba (1985) – a partire dai temi e dalle descrizioni. Come afferma Crocker (2009: 9), “qualitative researchers (...) use interpretative analysis to sift through their data and group similar ideas together, to discover patterns of behavior and thinking”.

Rispetto alla fase di codifica dei dati (d.), Richards (2009) suggerisce di seguire tre passaggi, che secondo Bazeley e Jackson (2013) determinano lo spostamento dal “*seeing*” al “*seeing as*” a cui fa

riferimento Boyatzis (1998: 4): “if sensing a pattern or ‘occurrence’ can be called seeing, then the encoding of it can be called seeing as. That is, you first make the observation that something important or notable is occurring, and then you classify or describe it”. Questi passaggi, che implicano l’evoluzione dal dato particolare al concetto generale, corrispondono alle seguenti azioni:

- a. Identify: What’s interesting? Highlight the passage;
- b. Ask: *Why* is it interesting? [...];
- c. Then ask: Why am I interested in *that*? This will ‘lift you off the page’ to generate a more abstract and generally applicable concept [...]. These more general or abstract concepts are essential for moving from description to analysis (Bazeley e Jackson 2013: 83).

Come scrive Dörnyei (2007: 250) a proposito della definizione di codice e del processo di codifica, “a ‘code’ is simply a label attached to a chunk of text intended to make the particular piece of information manageable and malleable”; “all the qualitative coding techniques are aimed at reducing or simplifying the data while highlighting special features of certain data segments in order to link them to broader topics or concepts”.

Inoltre, Creswell (2007, 2014) individua tre tipologie di codici, a seconda che essi siano:

- a. prevedibili, perché individuabili a partire dalle teorie di riferimento iniziali, definiti anche “*a priori*, or theoretically derived, codes” (Bazeley e Jackson 2013: 82);
- b. inaspettati, perché non anticipati nella cornice teorica, indicati anche come “*in vivo*, or indigenous, codes” (Bazeley e Jackson 2013: 82);
- c. insoliti, perché legati a particolari caratteristiche dello specifico contesto di raccolta dati.

Nella nostra indagine, i codici sono sia predeterminati, perché identificati prima della raccolta delle informazioni a partire dalle riflessioni sviluppate nella cornice teorica della ricerca, sia emergenti, perché aggiunti successivamente, a mano a mano che si individuano durante l’analisi dei dati.

Riguardo alla combinazione e alla riduzione dei codici all’interno dei temi (*e.*), per analizzare i dati raccolti ci siamo basati sull’analisi del contenuto, che Weber (1990), Creswell (2014) e Flick (2018) definiscono come un processo di riduzione dei numerosi dati qualitativi in un numero ridotto di categorie per consentire al ricercatore di focalizzarsi sugli elementi relazionati con le domande di ricerca. Sulla stessa scia, Cohen, Manion e Morrison (2011: 563) affermano che l’analisi del contenuto: “defines the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages”. Infine, Schreier (2012: 170) definisce l’analisi del contenuto come:

A method for systematically describing the meaning of qualitative data. This is done by

assigning successive parts of the material to the categories of a coding frame. This frame is at the heart of the method, and it contains all those aspects that feature in the description and interpretation of the material. Three features characterize the method: qualitative content analysis reduces data, it is systematic, and it is flexible.

A proposito dell'ultima fase di interpretazione dei dati (*f.*), essa include il confronto tra i risultati emersi e le teorie di riferimento iniziali, che possono essere confermate o contraddette, e condurre quindi all'elaborazione di nuove domande di ricerca. A tal riguardo, Wolcott (1994) sottolinea l'importanza di contestualizzare la descrizione all'interno della cornice teorica e Creswell (2014: 200) scrive: “when qualitative researchers use a theoretical lens, they can form interpretations that call for action agendas for reform and change. Researchers might describe how the narrative outcome will be compared with theories and the general literature on the topic”.

A proposito dell'analisi dei dati nello studio di caso, Hood (2009: 80) afferma: “analysis occurs throughout the data collection and coding process. As you collect, code, and review your data, certain patterns, themes, and issues begin to emerge”. Se Coffey e Atkinson (1996: 10) definiscono l'analisi dello studio di caso come “imaginative, artful, flexible, and reflexive” ma anche “methodical, scholarly, and intellectually rigorous”, nell'elencare gli aspetti che la costituiscono Richards (2003) specifica che non si devono intendere come passaggi successivi bensì come procedimenti ripetuti e addirittura simultanei, così come mostrato nel seguente elenco ripreso da Hood (2009: 80):

- a. raccogliere i dati;
- b. pensare ai dati a partire dal progetto di ricerca;
- c. codificare i dati;
- d. riflettere sui dati (scrivere appunti, note, commenti ecc.);
- e. organizzare i dati in modi diversi per individuare codici non considerati a priori;
- f. collegare i temi emergenti alle teorie che potrebbero facilitarne la spiegazione;
- g. raccogliere ulteriori dati sulla base delle considerazioni emerse dall'analisi precedente.

Sul rigore che caratterizza l'analisi della ricerca qualitativa, Richards (2009: 191), infatti, afferma:

It is a mistake to think of qualitative data analysis as subjective, except in so far as all data analysis involves choice and interpretation. In fact, if anything, rigor is more important here than in other forms of analysis because of the need to let the data ‘speak’ [...] all successful analysis depends in the end on the way in which codes and themes are identified and developed.

Una volta analizzati i dati, essi devono essere discussi sia separatamente, all'interno dei singoli

studi di caso, sia in modo congiunto, attraverso il processo della triangolazione, definita come:

[...] the comparison of data relating to the same phenomenon but deriving from different phases of the fieldwork, different points in the temporal cycles occurring in the setting, or ... the accounts of different participants ... differentially located in the setting (Hammersley e Atkinson 1995: 230).

Nel nostro studio, la triangolazione (cap. 10) è presentata successivamente all'analisi dei dati (cap. 9) per individuare le corrispondenze tra le opinioni e le azioni didattiche dei docenti e le percezioni degli studenti al fine di confermare le inferenze emerse durante la codifica dei dati, verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) e definire delle linee guida per migliorare l'insegnamento della letteratura. Nella ricerca qualitativa, infatti, la triangolazione dei risultati:

[...] is not confirmative; rather it is used to gain the broadest and deepest possible view of the issue from different perspectives. Different people will experience the same event differently, constructing different explanations, drawing different conclusions, learning different lessons and, importantly, telling different stories about it. Triangulation of data in this sense, rather than confirming particular interpretations, may reveal both the complexity of the issue and apparently contradictory ways of viewing it (Hood 2009: 81).

### 9.1.1 Il processo di analisi delle interviste

Per l'analisi delle interviste ai docenti abbiamo trascritto i colloqui su singoli documenti *Word*, visibili nell'Appendice 12, assegnato un codice identificativo unico e caricato i documenti nel software *NVivo*. Per analizzare ciascuna domanda, abbiamo:

- a. considerato separatamente le risposte dei docenti di letteratura italiana e straniera, presentandole in tale successione;
- b. indicato i temi individuati e le relative descrizioni, che in alcune domande coincidono invece in altre si differenziano tra i docenti di letteratura italiana e straniera;
- c. esaminato le risposte degli insegnanti di ogni singola scuola, ovvero dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei docenti di letteratura straniera dei tre licei;
- d. riportato le risposte complessive dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei docenti di letteratura straniera dei tre licei.

Scrive Dörnyei (2007: 38) a tal proposito:

During data processing most data are transformed into a textual form (for example, interview recordings are transcribed) because most qualitative data analysis is done with words [...]. Although qualitative data is not gathered with the purpose of being directly counted or measured in an objective way, subsequent analysis can define categories through which certain aspects of qualitative data can be quantified [...].

La scelta di utilizzare *Nvivo* si deve alla constatazione dell'utilità dei suoi strumenti di assistenza per l'organizzazione e l'analisi qualitativa dei dati (Bazeley e Jackson 2013).

Per poter iniziare l'analisi abbiamo importato nel software le 24 interviste dei docenti seguendo i suggerimenti di formattazione di Bazeley e Jackson (2013) riguardanti, ad esempio, le intestazioni a diversi livelli per facilitare l'analisi delle risposte. La lista di tutte le interviste è visibile nella figura seguente. Per agevolare la visualizzazione e la selezione durante l'analisi, ai docenti della stessa scuola abbiamo associato il medesimo colore: giallo per i docenti dell'IP, blu per quelli dell'IT, rosa per quelli dell'LL1, rosso per quelli dell'LL2 e verde per quelli dell'LS.

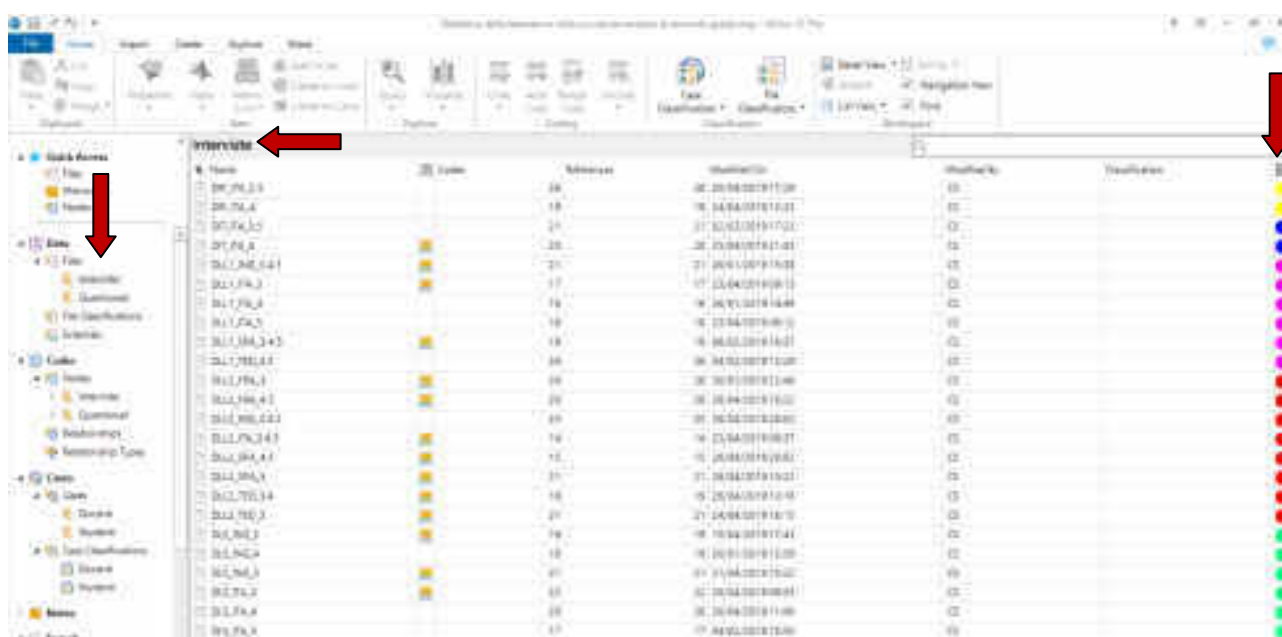


Figura 28: interviste su Nvivo

Ogni docente è stato classificato come 'case', ovvero come una unità di analisi rappresentante un caso specifico e delimitato (l'insegnamento della letteratura italiana o della letteratura straniera in una o più classi), appartenente ad un fenomeno più ampio (l'insegnamento della letteratura nel triennio della scuola secondaria di secondo grado) (Schwandt 1997; Bazeley e Jackson 2013). La lista di tutti i casi corrispondenti ai docenti è riportata nella figura a continuazione.

Nome	Data	Durata	Luogo	Materia	Manuale	Età	Modalità
01.PA.1	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.2	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.3	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.4	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.5	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.6	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.7	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.8	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.9	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.10	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.11	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.12	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.13	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.14	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.15	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.16	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.17	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.18	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.19	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.20	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.21	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.22	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.23	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.24	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.25	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.26	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.27	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.28	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.29	2019/01/13	00					Docenti
01.PA.30	2019/01/13	00					Docenti

Figura 29: casi dei docenti su Nvivo

Per ogni caso abbiamo inserito degli ‘attributes’ corrispondenti alle seguenti variabili: data, durata e luogo dell’intervista, materia insegnata, scuola e classe/i in cui si insegna, manuale adottato, età del docente e modalità di realizzazione dell’intervista. Il collegamento di ciascun caso agli attributi ci ha dato l’opportunità di raggruppare i casi e di filtrarne i dati per stabilire dei confronti all’interno della stessa scuola e successivamente tra tutte le scuole.

Per poterlo fare, abbiamo creato una ‘case classification’ associata ai docenti intervistati, abbiamo inserito gli attributi sopraccitati e per ciascun attributo abbiamo riportato i ‘values’ a partire dalle informazioni sui docenti raccolte durante le interviste. Nella figura a continuazione si possono osservare, a sinistra, la lista degli attributi associati ai casi dei docenti e, a destra, un esempio di valori associati all’attributo ‘età’.

Nome	Created On
Intervista	23/01/2019 11:28
Stato dell'intervista	23/01/2019 13:28
Luogo dell'intervista	23/01/2019 13:28
Materia	23/01/2019 13:28
Scuola	23/01/2019 13:28
Classi	23/01/2019 13:28
Manuale	23/01/2019 13:28
Età	23/01/2019 13:28
Modalità di realizzazione dell'intervista	23/01/2019 13:28
Survey Respondent	23/01/2019 13:48

Value	Attribute Values	Color	Default
Unassigned		None	<input type="checkbox"/>
Non specificate		None	<input type="checkbox"/>
25-40 anni		None	<input type="checkbox"/>
41-50 anni		None	<input type="checkbox"/>
oltre 50 anni		None	<input type="checkbox"/>

Figura 30: classificazione dei casi, attributi e valori dei docenti su Nvivo

Il risultato è che nelle proprietà di ogni caso compaiono tutti gli attributi associati ai valori del docente, che abbiamo scelto tra quelli precedentemente inseriti nella classificazione dei casi. Ad esempio, nella figura seguente è possibile visualizzare la lista dei valori che abbiamo inserito negli attributi del caso DIP\_ITA\_3.5, tra cui compare anche l'età.

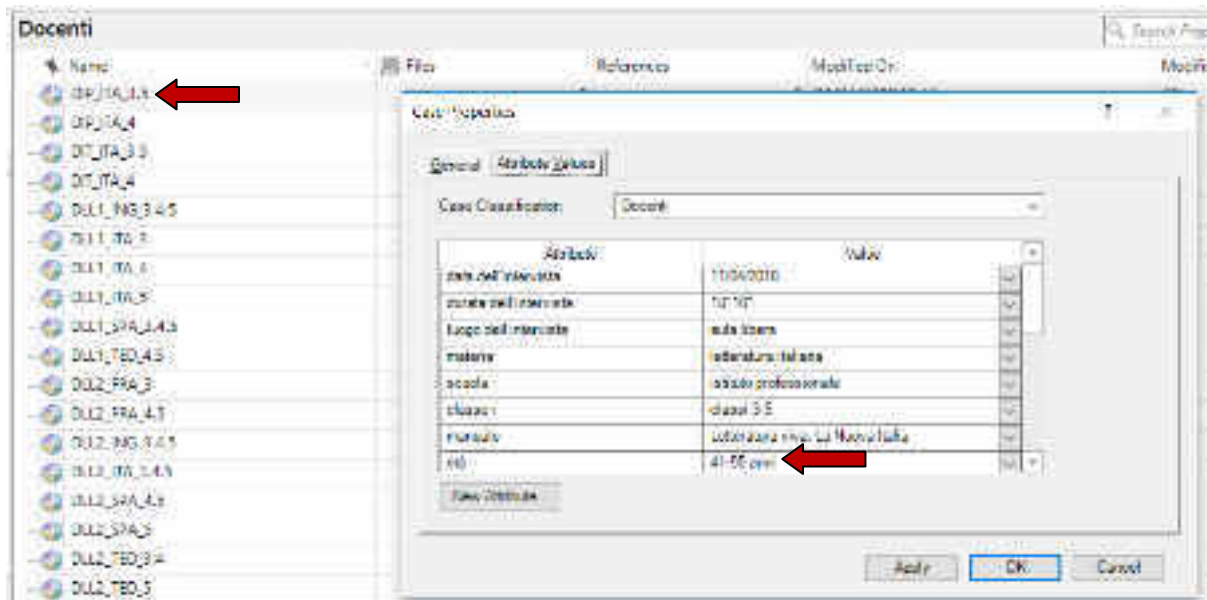


Figura 31: casi, attributi e valori dei docenti su Nvivo

A quel punto è stato possibile iniziare la codifica delle interviste. A partire dalle considerazioni di Corbin e Strauss (2008) e Bernard e Ryan (2010), Bazeley e Jackson (2013: 70) affermano che su NVivo per 'code' si intende "an abstract representation of an object or phenomenon" o "a way of identifying themes in a text". Di conseguenza, il processo di codifica è definito "a way of 'tagging' text with codes, of indexing it, in order to facilitate later retrieval"; "a way of 'fracturing' or 'slicing' the text, of resolving data into its constituent components" (Bazeley e Jackson 2013: 71-74). Per la codifica computerizzata si preferisce il termine 'slicing' in quanto con NVivo è possibile individuare molteplici codici all'interno della stessa porzione di testo.

In NVivo la codifica è contenuta all'interno dei 'nodes', definiti come "points at which concepts potentially branch out into a network of subconcepts or dimensions", tale per cui "in NVivo, you make a node for each topic or concept to be stored" (Bazeley e Jackson 2013: 75). A livello terminologico, quindi, associamo i 'nodes' e i 'subnodes' di NVivo rispettivamente ai temi (le categorie più astratte) e ai codici (i segmenti significativi dei dati) (par. 8.1).

Nella cartella dei nodi delle interviste per ogni domanda abbiamo creato dieci sotto-cartelle.

Come anticipato, per la codifica abbiamo utilizzato sia codici predeterminati, individuati nella cornice teorica e/o all'interno delle stesse domande delle interviste, sia codici emergenti, derivati dalle risposte delle interviste. Per ogni domanda, per i codici predeterminati abbiamo creato i nodi



all'interno della cartella 'nodes' prima di iniziare l'analisi, invece per i codici emergenti abbiamo costituito i nodi attribuendo la parte selezionata di testo ad un 'new node' durante l'analisi delle interviste. Ad esempio, per l'analisi della domanda 2 sui moduli di letteratura abbiamo impiegato cinque codici predeterminati ricavati dalla cornice teorica (par. 6.2), come mostrato nella figura a continuazione.



Figura 32: nodi dei codici predeterminati delle interviste su Nvivo

Invece, per l'analisi della sotto-domanda 6b. sulle tipologie di attività abbiamo utilizzato sia codici predeterminati ('individuali', 'a coppie', 'a gruppi'), ricavati dalla domanda dell'intervista: "Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?", sia codici emergenti ('in plenum', 'ALTRO: non risponde'), individuati dalle risposte delle interviste, come indicato nella figura seguente.

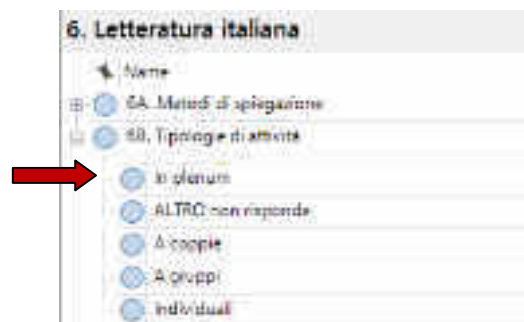


Figura 33: nodi dei codici predeterminati ed emergenti delle interviste su Nvivo

Sia per i codici predeterminati sia per quelli emergenti abbiamo aggiunto una descrizione all'interno delle 'node properties'. Ad esempio, nella figura seguente è possibile vedere la descrizione del nodo 'su un'opera' della domanda 2.

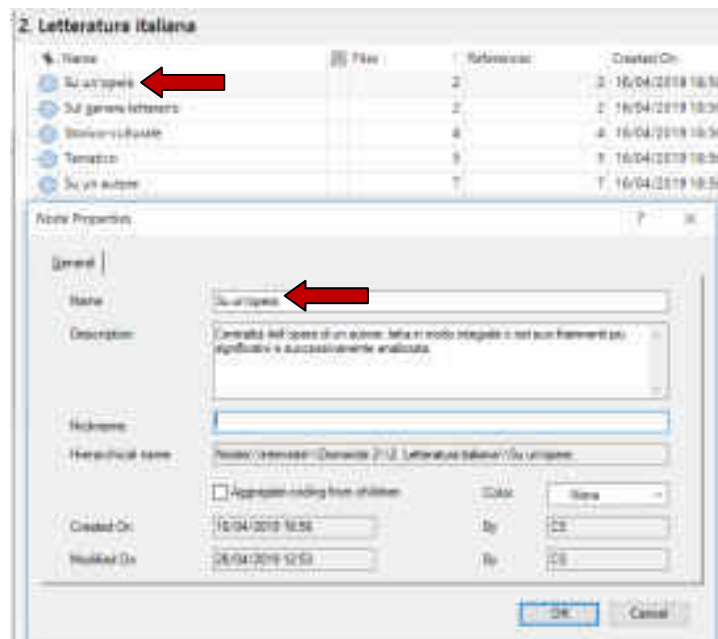


Figura 34: proprietà dei nodi delle interviste su Nvivo

Inoltre, durante la codifica delle singole domande abbiamo organizzato alcuni nodi all'interno di strutture gerarchiche più complesse. Come scrivono Bazeley e Jackson (2013: 95), “in NVivo, nodes can be structured in a branching tree system with categories, subcategories and sub-subcategories”. Questo ha facilitato l'organizzazione delle idee e la definizione dei rapporti concettuali tra nodi e sotto-nodi. Ad esempio, durante la codifica della domanda 1a. sulla percezione del livello di motivazione allo studio della letteratura degli studenti abbiamo individuato cinque nodi (‘alta motivazione’, ‘media motivazione’, ‘bassa motivazione’, ‘motivazione variabile’, ‘ALTRO: non risponde’) e all'interno dei primi quattro abbiamo aggiunto ulteriori sotto-nodi, creando un ‘*branching tree system*’ basato su una gerarchia di codici, come si può notare nella figura seguente.

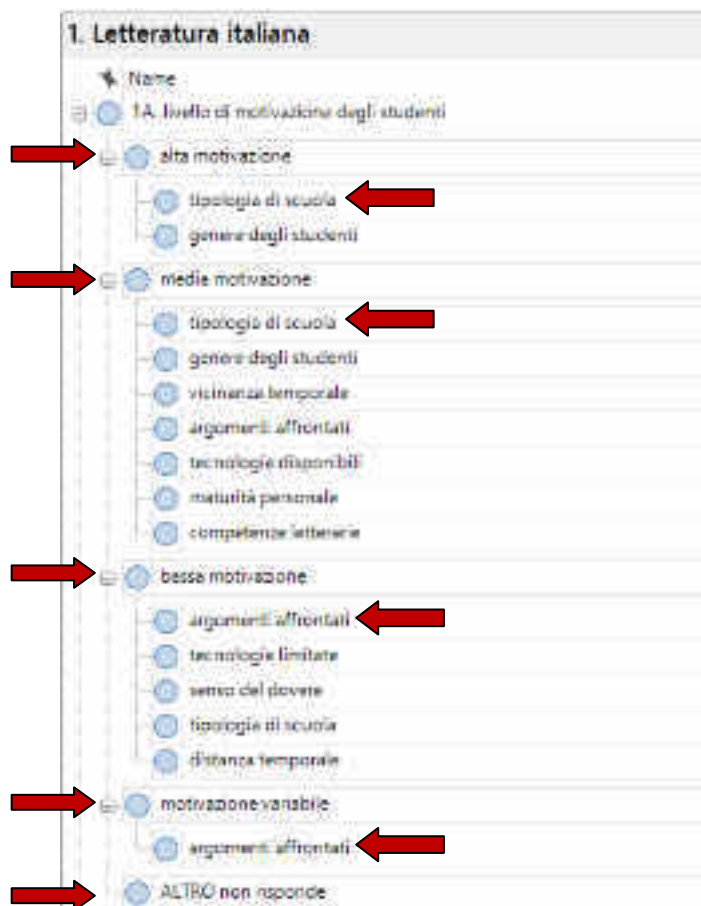


Figura 35: nodi e sotto-nodi delle interviste su Nvivo

Nel corso della codifica, una volta individuata una porzione di testo da codificare, nel caso dei codici predeterminati, già inseriti nei ‘nodes’, abbiamo evidenziato le righe in questione e, con il tasto destro del mouse, da ‘code’ abbiamo selezionato il nodo già esistente. Nel caso dei codici emergenti, dopo aver evidenziato la parte di testo da codificare, con il tasto destro del mouse da ‘code’ abbiamo selezionato ‘new node’ aggiungendo un nodo in quel momento.

Dopo aver completato la codifica, per ogni intervista abbiamo visualizzato sia le parti codificate del testo attraverso la loro evidenziazione in giallo, sia le strisce di codifica dei nodi disposte in verticale e con diversi colori nella colonna di destra. A continuazione riportiamo un esempio di codifica della risposta di DLS\_ITA\_5 alla domanda 1b. sulle strategie per motivare gli studenti allo studio della letteratura. Come si può osservare, alle parti evidenziate in giallo nel testo sono relazionate le strisce di codifica dei nodi della colonna di destra. Inoltre, i nodi ‘coinvolgimento del docente’ e ‘significati attuali’ sono in parte codificati simultaneamente. DLS\_ITA\_5, infatti, afferma che per interessare gli studenti alla letteratura introduce le opere facendo riferimento sia al proprio vissuto personale sia alle esperienze di vita degli studenti, esponendosi in prima persona (‘coinvolgimento del docente’) e dimostrando l’attualità dei testi letterari (‘significati attuali’).

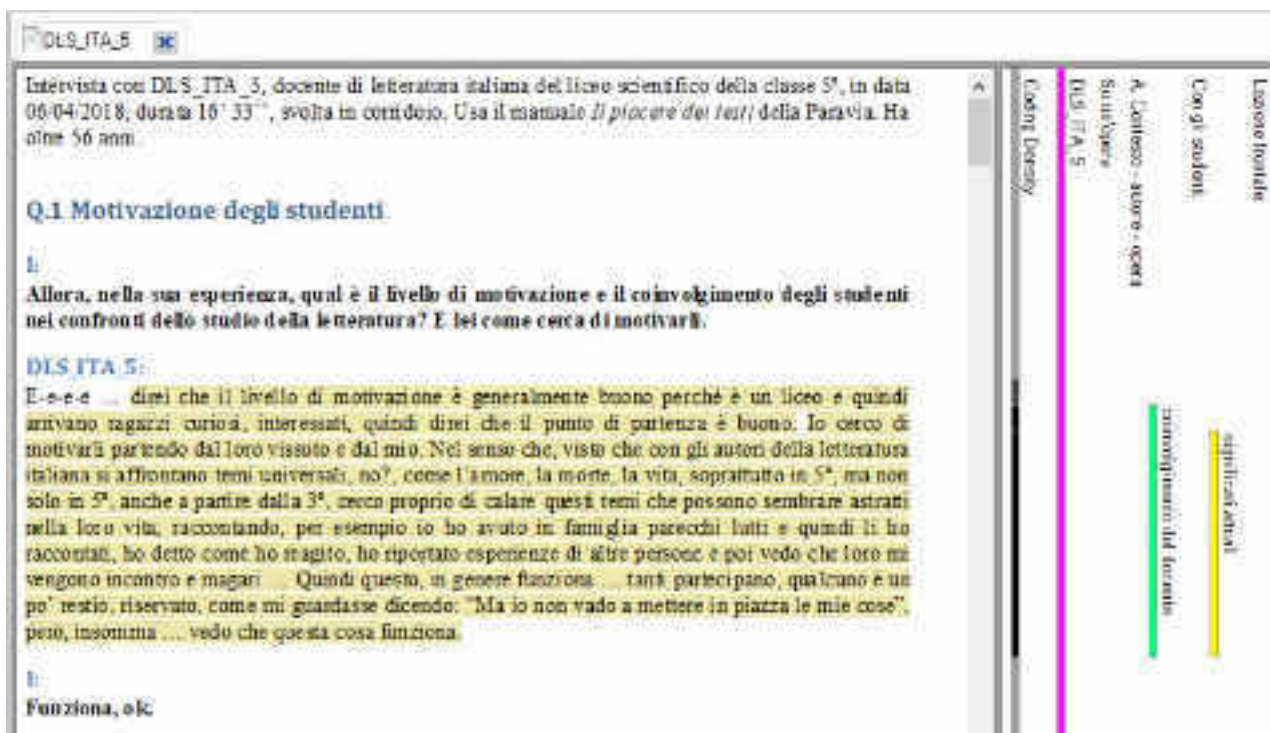


Figura 36: parti del testo codificate e strisce di codifica simultanee delle interviste su Nvivo

Una volta terminata la codifica delle risposte ad una domanda, all'interno della cartella 'nodes' abbiamo visualizzato il numero di interviste ('files') e il numero di riferimenti associati a ciascun nodo ('references'). Questo ci ha consentito di ricavare delle informazioni sui temi e sui codici più sviluppati dai docenti e sulla frequenza con cui sono comparsi nelle interviste.

Inoltre, cliccando su un nodo in particolare, abbiamo verificato sia le esatte porzioni di testo codificate in ciascuna intervista, da cui abbiamo estratto le citazioni per l'analisi, sia il numero di riferimenti a quel tema o codice all'interno di ogni intervista. Questo ci ha permesso di riflettere singolarmente su ogni tema o codice, visualizzando simultaneamente tutte le parti di testo delle diverse interviste codificate in quel nodo specifico. Come afferma Richards (2009), considerare l'insieme dei dati come temi o codici all'interno dello stesso nodo o sotto-nodo, invece che separatamente all'interno dei singoli documenti, consente di avere delle idee più chiare sull'identità degli stessi temi o codici perché si possono visualizzare nel contesto del tema o del codice. Scrivono a questo proposito Bazeley e Jackson (2013: 117): "data in nodes are recontextualized in terms of the concept rather than the case". Ad esempio, considerando il nodo 'interdisciplinarietà' della sotto-domanda 1b. sulle strategie per motivare allo studio della letteratura riportato nella figura a continuazione, a sinistra abbiamo constatato che è associato a due interviste ('files'=2) e che è presente con un riferimento in ciascuna ('references'=2), a destra abbiamo visualizzato le due parti di testo codificate e le interviste delle docenti a cui fanno riferimento (DIP\_ITA\_3.5, DIT\_ITA\_4), a cui è possibile accedere cliccando sul 'file' dell'intervista scritto in azzurro.

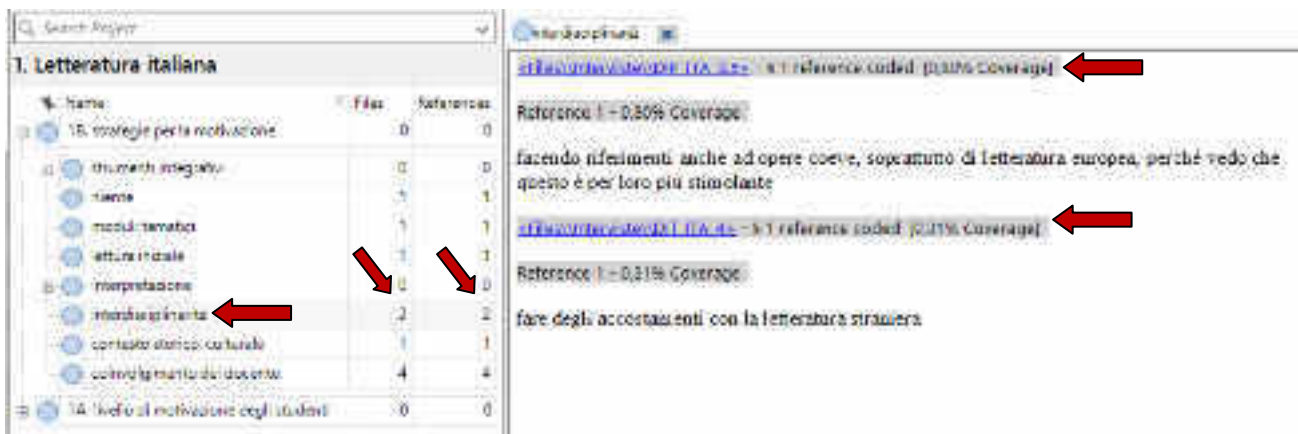


Figura 37: nodi e parti di testo a cui si riferiscono delle interviste su Nvivo

Inoltre, durante la codifica abbiamo creato degli elementi di lavoro aggiuntivi, ovvero le note ('*memos*') e le annotazioni ('*annotations*').

Abbiamo utilizzato le note per associare alle interviste il riferimento alle sotto-domande rimaste senza risposta (ad ogni caso/docente può corrispondere un '*memo*'), a cui era impossibile fare riferimento all'interno del testo tramite codifica. Le note, infatti, possono essere codificate e visualizzate sia nella cartella delle interviste come icone a lato delle interviste, sia come nodo o sotto-nodo nella cartella dei nodi. Come si può osservare nella figura a continuazione in cui si prende come esempio DLS\_ING\_3, all'interno della cartella delle interviste compare l'icona del '*memo*' a destra del codice del docente in cui sono contenute le informazioni sulle sotto-domande a cui non è stata data risposta.

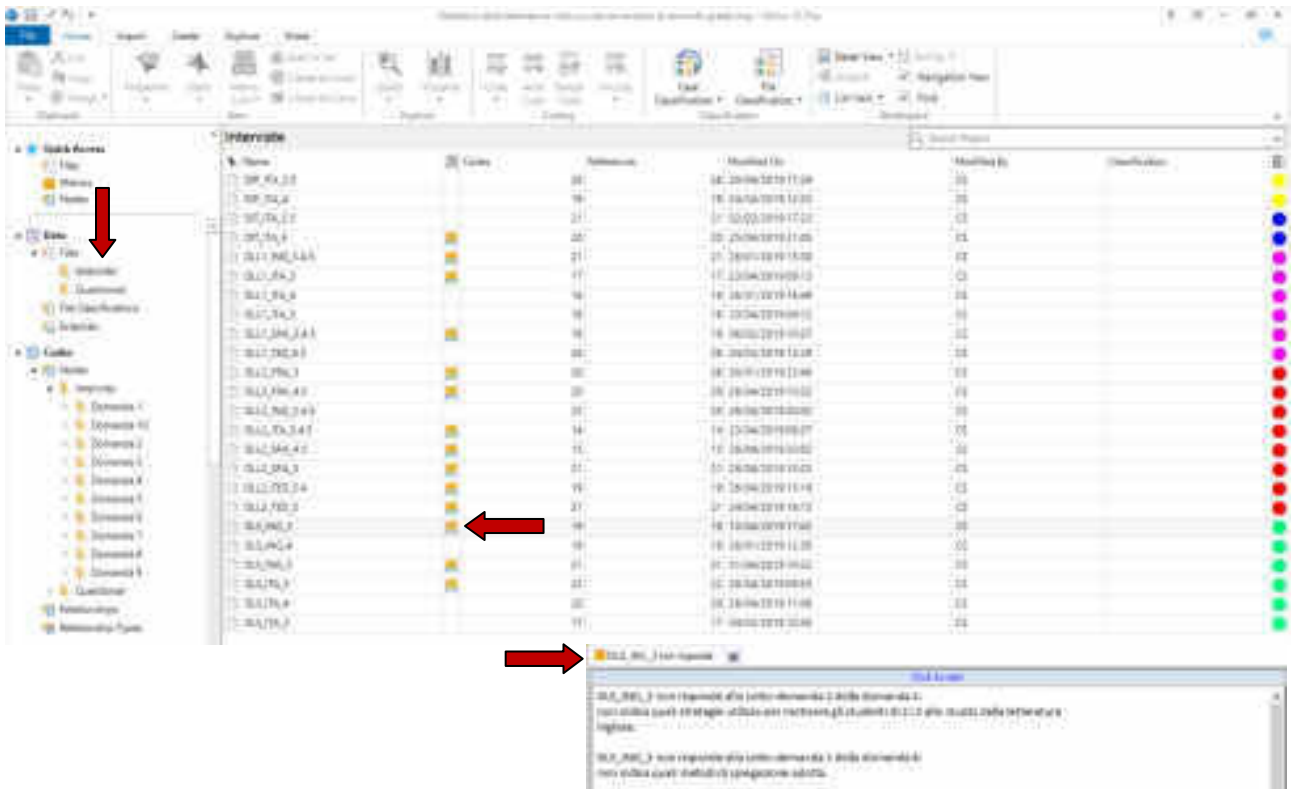


Figura 38: 'memo' nella cartella delle interviste su Nvivo

Inoltre, nella cartella dei nodi, per ogni nodo abbiamo visualizzato il numero di volte in cui non è stata data una risposta ('files') e il riferimento ai docenti che non l'hanno fornita ('references'). Ad esempio, nella figura seguente presentiamo il nodo 'ALTRO non risponde' associato al 'memo' e riferito alla domanda 1a. sulla percezione del livello di motivazione degli studenti allo studio della letteratura. Grazie alle note, abbiamo rilevato che durante le interviste DLL2\_ITA\_3.4.5 e DLL2\_SPA\_5 non fanno riferimento all'interesse che gli studenti delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e della classe 5<sup>a</sup> del LL2 mostrano, rispettivamente, per la letteratura italiana e spagnola.



Figura 39: 'memo' nella cartella dei nodi delle interviste su Nvivo

Abbiamo ricorso alle annotazioni per aggiungere dei commenti a particolari segmenti dei testi delle interviste per dare profondità all'analisi, chiarire certi termini o spiegare perché alcune parti non sono state trascritte. Ad esempio, come si può vedere nella figura seguente, nell'annotazione riferita alla porzione di testo evidenziata in azzurro abbiamo indicato la ragione per cui DIT\_ITA\_3.5 risponde alla sotto-domanda 1b. riferendosi solo alle strategie usate con gli studenti della classe 3<sup>a</sup> e non con quelli della classe 5<sup>a</sup>.

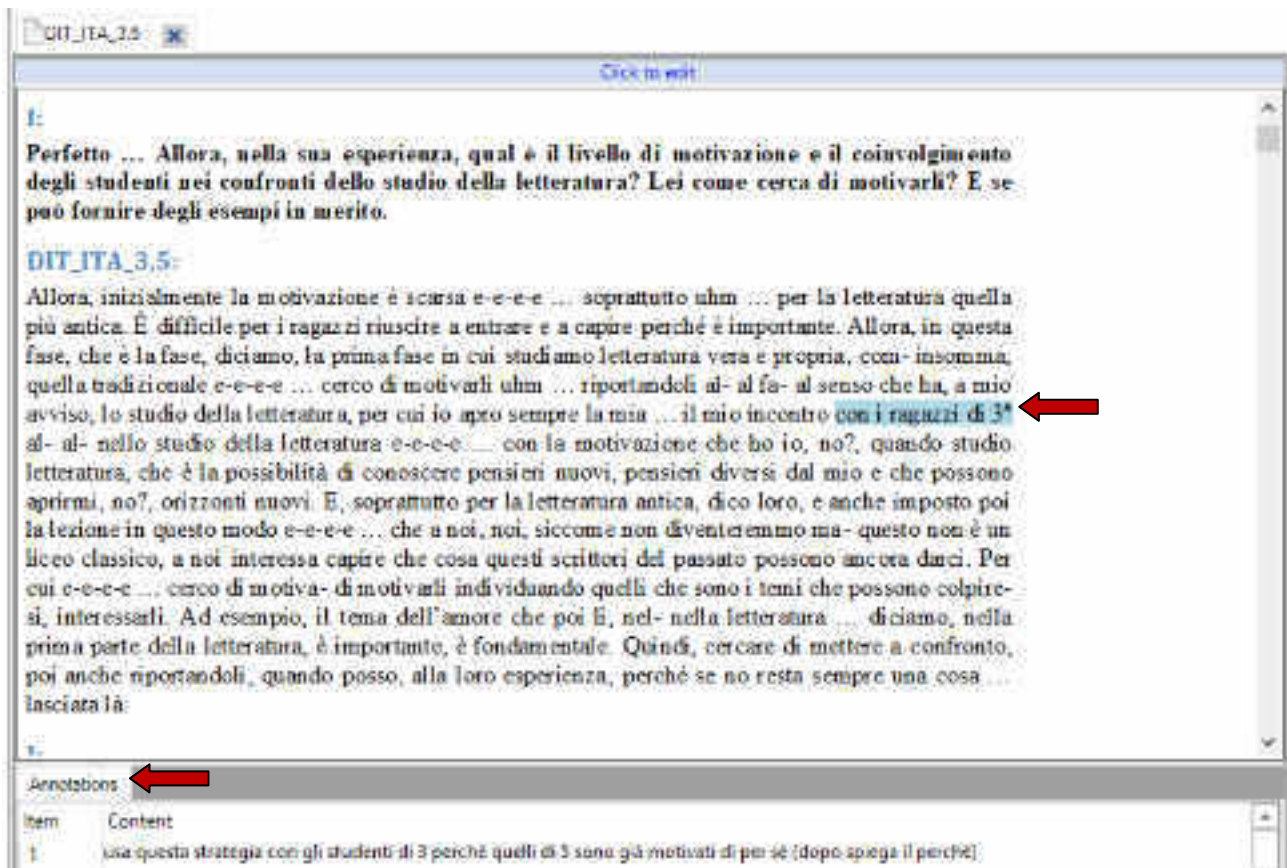


Figura 40: annotazioni delle interviste su Nvivo

Una volta terminata la codifica, abbiamo selezionato tutti i nodi e li abbiamo esportati con l'opzione 'reference view', ottenendo un documento Word con tutte le parti di testo codificate delle diverse interviste in quel nodo o sotto-nodo specifico. Ad esempio, nella figura seguente indichiamo il contenuto del nodo 'interdisciplinarietà' della sotto-domanda 1b. in cui si possono vedere le parti di testo codificate delle due interviste a DIP\_ITA\_3.5 e DIT\_ITA\_4.

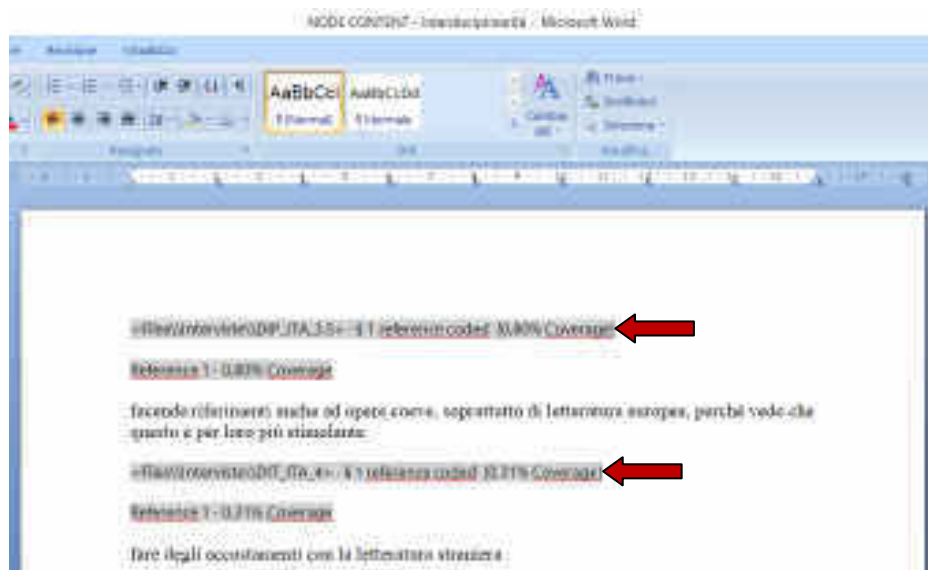


Figura 41: contenuto del singolo nodo delle interviste, documento Word

Per la revisione della codifica dell'intera domanda abbiamo considerato tutti i nodi e sotto-nodi in una visione d'insieme riepilogativa seguendo le due procedure che presentiamo a continuazione.

In primo luogo, abbiamo esportato il 'codebook' dei nodi in un documento Word, grazie al quale li abbiamo considerati assieme alla loro descrizione. Questo ci ha permesso di presentare i temi e le relative descrizioni nelle tabelle che riportiamo all'inizio dell'analisi di ogni domanda (par. 9.2). Ad esempio, nella figura seguente mostriamo parte del 'codebook' sul documento Word della sotto-domanda 1a. a cui ci siamo riferiti per realizzare la tabella relativa ai temi e alla descrizione dei temi della stessa sotto-domanda (par. 9.2.1).





Nome	ID	Codice	Data	Ora	Durata
1. Intervista a...	1	100001	10/02/2010	10:00	00:30
2. Intervista a...	2	100002	10/02/2010	11:00	00:30
3. Intervista a...	3	100003	10/02/2010	12:00	00:30
4. Intervista a...	4	100004	10/02/2010	13:00	00:30
5. Intervista a...	5	100005	10/02/2010	14:00	00:30
6. Intervista a...	6	100006	10/02/2010	15:00	00:30
7. Intervista a...	7	100007	10/02/2010	16:00	00:30
8. Intervista a...	8	100008	10/02/2010	17:00	00:30
9. Intervista a...	9	100009	10/02/2010	18:00	00:30
10. Intervista a...	10	100010	10/02/2010	19:00	00:30
11. Intervista a...	11	100011	10/02/2010	20:00	00:30
12. Intervista a...	12	100012	10/02/2010	21:00	00:30
13. Intervista a...	13	100013	10/02/2010	22:00	00:30
14. Intervista a...	14	100014	10/02/2010	23:00	00:30
15. Intervista a...	15	100015	10/02/2010	00:00	00:30
16. Intervista a...	16	100016	10/02/2010	01:00	00:30
17. Intervista a...	17	100017	10/02/2010	02:00	00:30
18. Intervista a...	18	100018	10/02/2010	03:00	00:30
19. Intervista a...	19	100019	10/02/2010	04:00	00:30
20. Intervista a...	20	100020	10/02/2010	05:00	00:30
21. Intervista a...	21	100021	10/02/2010	06:00	00:30
22. Intervista a...	22	100022	10/02/2010	07:00	00:30
23. Intervista a...	23	100023	10/02/2010	08:00	00:30
24. Intervista a...	24	100024	10/02/2010	09:00	00:30
25. Intervista a...	25	100025	10/02/2010	10:00	00:30

Figura 43: nodi e sotto-nodi delle interviste, documento Excel

9.1.2 Il processo di analisi dei questionari

Per l’analisi dei questionari agli studenti abbiamo trascritto i dati cartacei in un unico documento Excel, visibile nell’Appendice 13. A partire dalle indicazioni di Dörney (2010: 84-87), abbiamo realizzato i seguenti passaggi iniziali:

- a. “coding questionnaire data”: abbiamo trasformato le risposte degli studenti in numeri, con procedure di codifica dirette per le risposte chiuse e legate all’analisi del contenuto per le risposte aperte. Questa fase si divide a sua volta in due sotto-fasi:
  - “assigning identification codes”: ad ogni questionario abbiamo assegnato un codice identificativo unico;
  - “coding quantitative data”: abbiamo assegnato un valore numerico alle risposte delle domande chiuse e delle domande aperte brevi (‘altro’);
  
- b. “inputting the data”: abbiamo trascritto i dati dei questionari cartacei in un documento Excel. Anche questa fase si differenzia in due sotto-fasi:
  - “creating and naming the data file”: abbiamo creato un unico documento Excel in cui riportare le risposte chiuse e aperte dei questionari cartacei, suddividendole in due fogli: ‘risposte chiuse’ e ‘risposte aperte’;

- “keying the data”: nella prima colonna verticale abbiamo inserito i codici degli studenti e nelle successive colonne abbiamo riportato i valori numerici delle risposte chiuse e quanto scritto dagli studenti nelle risposte aperte. Nella prima riga orizzontale in alto abbiamo indicato i numeri delle domande del questionario. Abbiamo deciso di indicare le risposte mancanti con il simbolo /.

Riportiamo a continuazione due estratti dai fogli delle risposte chiuse e aperte del documento *Excel*.

The screenshot shows an Excel spreadsheet with a grid of data. The first column contains student IDs (e.g., 10001, 10002, 10003). The first row contains question numbers (e.g., 1, 2, 3, 4, 5). The cells contain numerical values representing responses, with some cells containing a slash (/) to indicate missing data.

Figura 44: estratto dal foglio ‘risposte chiuse’, documento *Excel*

The screenshot shows an Excel spreadsheet with a grid of data. The first column contains student IDs (e.g., 10001, 10002, 10003). The first row contains question numbers (e.g., 1, 2, 3, 4, 5). The cells contain text responses, such as 'Il futuro è incerto, non so se sarà migliore o peggio'.

Figura 45: estratto dal foglio ‘risposte aperte’, documento *Excel*

A continuazione descriviamo il processo di analisi delle risposte chiuse e aperte dei questionari.

### 9.1.2.1 Il processo di analisi delle risposte chiuse dei questionari

Per analizzare le risposte chiuse dei questionari, abbiamo codificato le risposte agli item dell'intestazione dei questionari con i seguenti valori numerici:

- a. genere: 'studente'=1, 'studentessa'=2;
- b. nazionalità: 'italiana'=1, 'non italiana'=2;
- c. classe: '3<sup>a</sup>'=3, '4<sup>a</sup>'=4, '5<sup>a</sup>'=5;
- d. lingue straniere: 'francese'=1, 'russo'=2, 'spagnolo'=3, 'tedesco'=4.

Per la codifica delle risposte alle domande 1 e 2, appartenenti alla tipologia della *Likert scale*, abbiamo assegnato i seguenti valori numerici: 'molto'=1, 'abbastanza'=2, 'più sì che no'=3, 'più no che sì'=4, 'poco'=5, 'per niente'=6.

Per la codifica delle risposte alle domande 3, 4, 7, 8 e 9, appartenenti alla tipologia della *numerical rating scale*, abbiamo attribuito i seguenti valori numerici: 'per niente'=1, 'poco'=2, 'abbastanza'=3, 'molto'=4.

Per la codifica delle risposte aperte brevi corrispondenti alla voce 'altro' delle domande 3, 4, 7 e 9 abbiamo riportato i valori numerici sopraccitati, accorpando le risposte agli item preesistenti (in tutte le domande) o considerandole come nuovi item (solo per la domanda 9).

Per l'analisi di ogni domanda chiusa abbiamo creato delle tabelle e dei grafici (istogrammi per tutte le domande, grafici a torta solo per la domanda 1) per rappresentare i risultati delle risposte degli studenti delle singole classi (solo per la domanda 1, per facilitare la triangolazione con le risposte dei docenti), di ogni singola scuola e delle cinque scuole considerate insieme.

Per l'analisi della domanda 3 abbiamo ridotto il numero delle variabili così come indicato da Dörney (2010: 91): "the parallel items need to be summed up in *multi-item scales* for the purpose of analysis. (...) we can create fewer but broader variables that carry almost as much information as the original variables". Per decidere quali item unire abbiamo fatto riferimento al seguente approccio: "based on the theoretical considerations guiding the construction of the questionnaire, we form clusters of items that are hypothesized to hang together" (Dörney 2010: 91). I criteri di riduzione degli item ed altre lievi variazioni sono affrontati nell'analisi specifica della domanda 3. Una volta ridotti gli item in un numero inferiore di temi basati sulla cornice teorica della tesi, i temi non raggruppavano lo stesso numero di item, pertanto la somma degli item all'interno di ciascun tema creava delle asimmetrie numeriche tra i temi. Per rendere omogeneo il parametro numerico e poterlo così rappresentare graficamente abbiamo:

- a. individuato il minimo comune multiplo in base al numero degli item di ciascun tema;
- b. diviso il minimo comune multiplo per il numero degli item di ogni tema;
- c. moltiplicato il fattore per la somma dei numeri contenuti nelle singole colonne riferite a 1 ('per niente'), 2 ('poco'), 3 ('abbastanza'), 4 ('molto') e delle risposte lasciate vuote. La somma dei prodotti delle singole colonne ha dato come risultato lo stesso numero per tutti i temi trattati. Questo ci ha permesso di creare le tabelle alla base degli istogrammi;
- d. scelto di riportare i dati nelle tabelle degli istogrammi come percentuali, per agevolarne la lettura (le tabelle con i numeri relativi ai singoli item e successivi al calcolo del minimo comune multiplo sono visibili nell'Appendice 14).

Per l'analisi della domanda 8, per facilitare la lettura e l'analisi dei dati abbiamo diviso i 13 item in 5 gruppi diversi, considerando le risposte di ciascun gruppo separatamente. I criteri di raggruppamento degli item sono indicati nell'analisi specifica della domanda 8.

I documenti *Excel* contenenti l'analisi delle risposte chiuse dei questionari (tabelle, istogrammi e grafici a torta) sono riportati nell'Appendice 14.

#### 9.1.2.2 Il processo di analisi delle risposte aperte dei questionari

Come scrive Brown (2009: 201), “since open-response questionnaire items are primarily exploratory, they are commonly associated with qualitative research, particularly case study, (...) and often complement observation, interviews, and diary studies”. Per queste ragioni, le modalità di analisi delle domande aperte dei questionari sono le stesse delle interviste. Afferma lo studioso: “in qualitative research, open-response items are used to collect data that will be analyzed for its content (that is ‘content analysis’)” (Brown 2009: 204).

Sulla base delle indicazioni di Dörney (2010: 99), per l'analisi del contenuto delle domande aperte dei questionari abbiamo:

- a. considerato ogni singola risposta e individuato i contenuti principali;
- b. creato dei temi più ampi per descrivere il contenuto delle varie risposte, associate perché simili, al fine di favorire la riflessione comparata tra diversi temi.

Per l'analisi delle risposte aperte dei questionari abbiamo usato nuovamente il software *NVivo*.

Per l'analisi di ogni domanda aperta, abbiamo:

- a. considerato separatamente le risposte degli studenti di letteratura italiana e straniera, presentandole in quest'ordine;
- b. riportato i temi individuati e le descrizioni associate;
- c. esaminato le risposte degli studenti di ciascuna scuola, ovvero degli studenti di letteratura italiana delle cinque scuole, di letteratura inglese dei tre licei e della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera dei due licei linguistici;
- d. riportato le risposte complessive degli studenti di letteratura italiana delle cinque scuole, di letteratura inglese dei tre licei e della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera dei due licei linguistici.

A partire dal documento *Excel* in cui avevamo precedentemente inserito le risposte aperte e chiuse dei questionari cartacei, abbiamo creato un nuovo documento *Excel* contenente solo le informazioni sugli studenti e le risposte aperte dei questionari per focalizzarci sui dati qualitativi dei questionari e non rendere ulteriormente complessa la visualizzazione delle risposte dei 278 studenti. A questo proposito, Bazeley e Jackson (2013: 202) scrivono: “not all of your quantitative variables will be relevant to the qualitative analysis. It is your choice as to whether you (a) keep them in the version of the dataset you import into NVivo (...) or (b) decide to remove unnecessary ‘clutter’ from this version of your dataset”. A continuazione riportiamo un estratto dal documento *Excel* creato per l'analisi delle risposte aperte con NVivo con le prime risposte degli studenti della classe 3<sup>a</sup> dell'IP.

Figura 46: estratto delle risposte aperte dei questionari, nuovo documento Excel

Successivamente, abbiamo importato il documento *Excel* nel software con il ‘survey import wizard’ che ha consentito l’auto-codificazione. Infatti, NVivo ha realizzato automaticamente l’‘analysis type’ di tutti i dati del documento, contenuti sia nelle caselle definite ‘classifying fields’ riguardanti le informazioni sugli studenti, sia nelle caselle indicate come ‘codable fields’ attinenti alle risposte qualitative.

Nell’estratto seguente è visibile parte della lista dei questionari, in cui compaiono i riferimenti a

quattro studenti (S1301, S1302, S1303 e S1304) associati ai ‘*classifying fields*’ in grigio (codice, scuola, classe, genere, nazionalità, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera) e ai ‘*codable fields*’ in bianco (risposte visibili dalla 1.a alla 4.f). Dato che gli studenti dell’IP non studiano la letteratura straniera, le celle grigie della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera sono vuote, come anche le celle 1.b, 1.c, 1.d, 2.b, 2.c e 2.d..

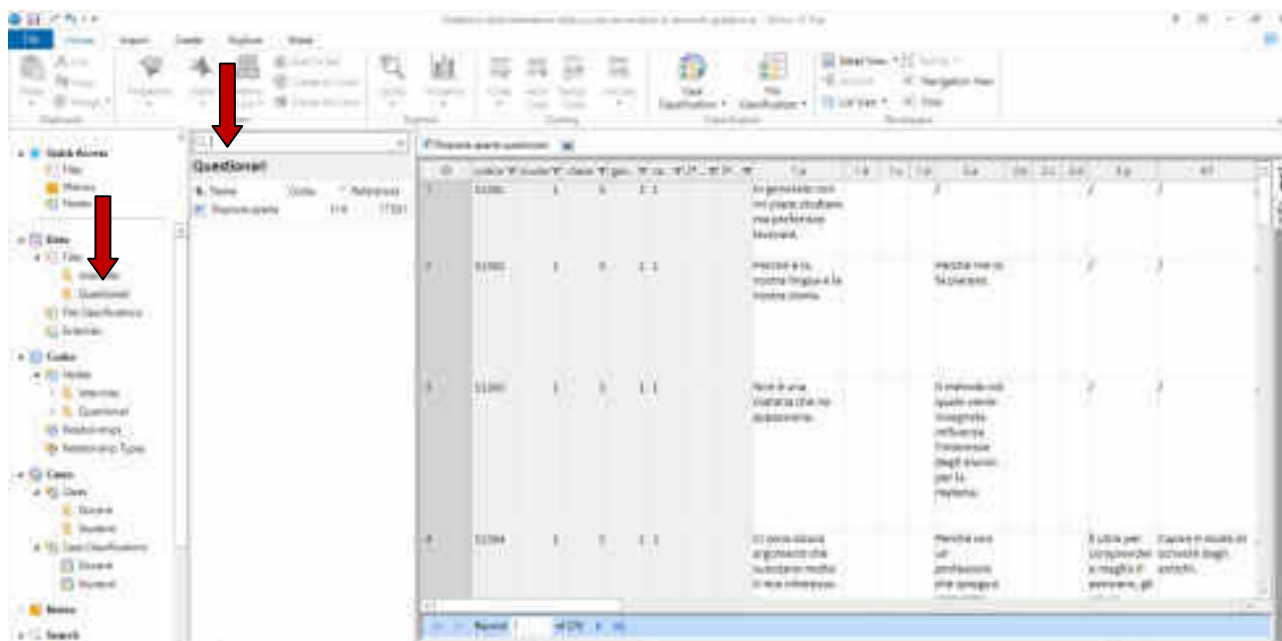


Figura 47: questionari su Nvivo

Se i ‘*codable fields*’ devono essere codificati interattivamente, i ‘*classifying fields*’ sono stati associati ai nuovi ‘*cases*’ creati dal software. Quando abbiamo importato il documento *Excel*, infatti, il software ci ha informato che i ‘*respondents*’ sarebbero stati ‘*stored as cases*’. Una volta inserite le risposte aperte dei questionari, *NVivo* ha codificato automaticamente tutti i dati qualitativi di ciascuna fila all’interno di un caso. In questo modo, il software ha creato 278 casi (tanti casi quanti sono le file) corrispondenti agli studenti e li ha nominati con i codici contenuti nella prima colonna del ‘*dataset*’.

La lista di tutti i casi equivalenti agli studenti è visibile nella figura seguente. Come si può osservare, abbiamo associato gli studenti della stessa scuola al medesimo colore dei docenti: giallo per gli studenti dell’IP, blu per quelli dell’IT, rosa per quelli dell’LL1, rosso per quelli dell’LL2 e verde per quelli dell’LS. Essendo più numerosi degli insegnanti, è possibile visualizzare solo parte degli studenti dell’IP connessi al colore giallo.

Nome	File	Referenze	Numero file	Percentuale	Identificatore
S3401			14	100%	Student
S3402			14	100%	Student
S3403			14	100%	Student
S3404			14	100%	Student
S3405			14	100%	Student
S3406			14	100%	Student
S3407			14	100%	Student
S3408			14	100%	Student
S3409			14	100%	Student
S3410			14	100%	Student
S3411			14	100%	Student
S3412			14	100%	Student
S3413			14	100%	Student
S3414			14	100%	Student
S3415			14	100%	Student
S3416			14	100%	Student
S3417			14	100%	Student
S3418			14	100%	Student
S3419			14	100%	Student
S3420			14	100%	Student
S3421			14	100%	Student
S3422			14	100%	Student
S3423			14	100%	Student
S3424			14	100%	Student
S3425			14	100%	Student
S3426			14	100%	Student
S3427			14	100%	Student
S3428			14	100%	Student
S3429			14	100%	Student
S3430			14	100%	Student

Figura 48: casi degli studenti su Nvivo

Nella figura seguente riportiamo un esempio della codifica iniziale con NVivo di tutti i dati qualitativi della fila di S3401 all'interno dell'omonimo caso.

Nome	File	Referenze
S3401		22
S3402		22
S3403		77
S3404		22
S3405		22
S3406		77
S3407		22
S3408		22
S3409		22
S3410		22
S3411		22
S3412		22
S3413		22
S3414		22
S3415		22
S3416		22
S3417		22
S3418		22
S3419		22
S3420		22
S3421		22
S3422		22
S3423		22
S3424		22
S3425		22
S3426		22
S3427		22
S3428		22
S3429		22
S3430		22

Referenza	Coverage
Referenza 1 - 0,01%	Coverage
Referenza 2 - 0,01%	Coverage
Referenza 3 - 0,01%	Coverage
Referenza 4 - 0,01%	Coverage
Referenza 5 - 0,01%	Coverage
Referenza 6 - 0,01%	Coverage
Referenza 7 - 0,01%	Coverage
Referenza 8 - 0,01%	Coverage

Figura 49: codifica iniziale dei dati qualitativi delle file associate ai casi degli studenti su Nvivo

Come anticipato, NVivo ha assegnato a ciascun caso tutte le informazioni sugli studenti contenute nei 'classifying fields' del documento Excel ed equivalenti alle variabili: scuola, classe, genere, nazionalità, 2ª e 3ª lingua straniera (queste ultime due solo per gli studenti dell'LL1 e dell'LL2).



Una volta importato il documento *Excel*, il software ci ha informato che le ‘*closed-ended questions*’ sarebbero state ‘*created as case attributes*’.

Queste informazioni sono quindi visibili come ‘*attributes*’ all’interno della ‘*case classification*’ degli studenti. Per ogni attributo, *Nvivo* ha riportato i ‘*values*’ come numeri, così indicati nel documento *Excel*. In aggiunta, accanto a ciascun valore abbiamo scritto le descrizioni dei valori degli attributi per facilitare la loro decodifica su *Nvivo* e abbiamo introdotto l’attributo ‘data di compilazione del questionario’ alla ‘*case classification*’ degli studenti, associandolo ai valori delle date di somministrazione dei questionari agli studenti delle cinque scuole. Per ogni caso abbiamo selezionato la data tra quelle inserite come valore del nuovo attributo. Nella figura a continuazione si possono osservare, a sinistra, la lista degli attributi associati ai casi degli studenti e, a destra, un esempio di valori associati all’attributo ‘scuola’, con la descrizione dei numeri associati agli istituti e, solo in questo caso, l’indicazione del colore relazionato a ciascuno.

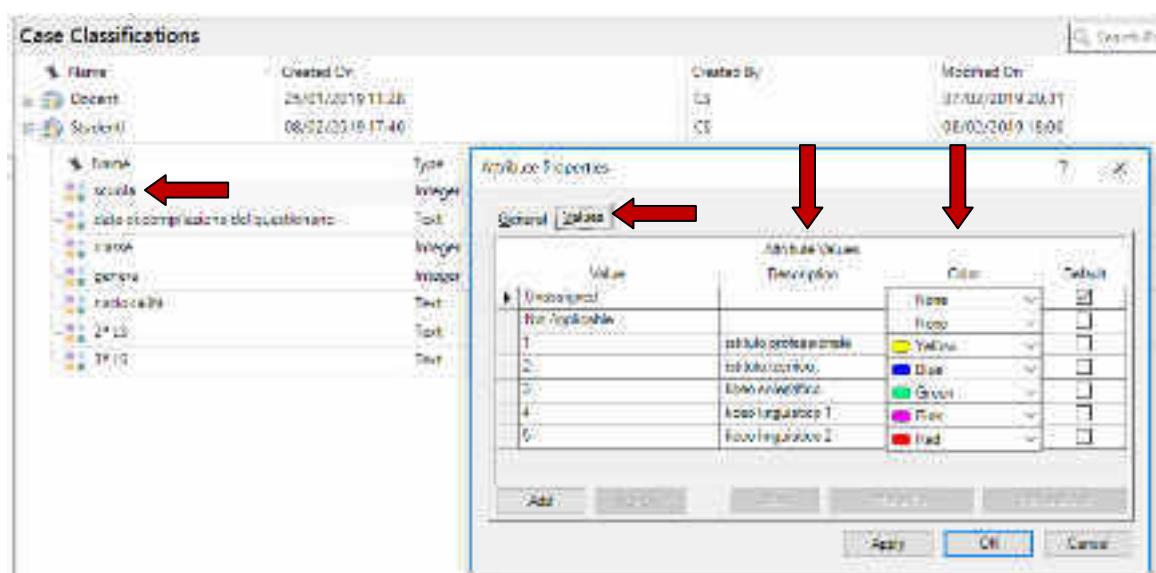


Figura 50: classificazione dei casi, attributi, valori e descrizione dei valori degli studenti su *Nvivo*

In questo modo, nelle proprietà di ogni caso sono visibili tutti gli attributi relazionati ai valori di uno specifico studente, che abbiamo selezionato tra quelli inseriti in forma automatica dal software nella classificazione dei casi (tranne la data di somministrazione dei questionari, inserita manualmente e in seguito). Ad esempio, nella figura a continuazione si può osservare la lista dei valori associati agli attributi del caso S5501, tra cui appare anche la scuola (5=LL2).

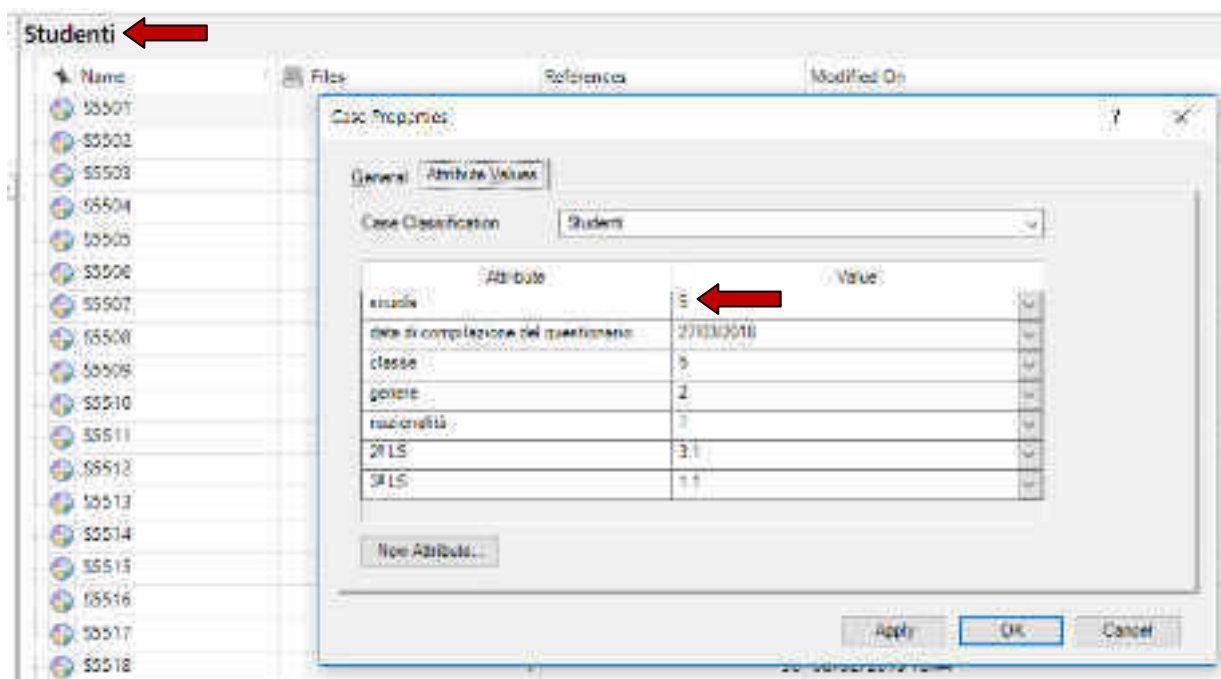


Figura 51: casi, attributi e valori degli studenti su Nvivo

A quel punto è stato possibile iniziare il processo di codifica delle risposte aperte dei questionari.

Nvivo ha codificato automaticamente ciascuna colonna di dati qualitativi come nodi, nominandola con il nome della colonna stessa. Quando abbiamo importato il documento *Excel*, infatti, il software ci ha informato che le *'open-ended questions'* sarebbero state *'created as nodes'*. All'interno della cartella dei nodi dei questionari abbiamo poi creato dodici sotto-cartelle per ciascuna delle domande aperte dei questionari.

Come per le interviste, abbiamo sviluppato una procedura di analisi che dalla codifica in dettaglio, con l'individuazione dei singoli codici, si evolve alla riunione di più codici all'interno di temi generali ed astratti. Pertanto, durante la codifica di ciascuna domanda abbiamo organizzato i nodi individuati singolarmente all'interno di strutture gerarchiche più complesse. Questo ci ha consentito di ordinare i concetti e definire le relazioni tra nodi e sotto-nodi.

A differenza delle interviste, non abbiamo svolto processo di codifica delle risposte aperte nella cartella dei questionari bensì nella cartella dei nodi dei questionari, perché il *'dataset'* ci appariva complesso da visualizzare e manipolare per l'elevato numero di risposte. Come consigliano Bazeley e Jackson (2013: 208-209): "you need to have all your data about any topic or issue together in one place. [...] this is why we suggest storing the auto coded question nodes separately from your other coding".

Analogamente alle interviste, per la codifica delle risposte aperte dei questionari abbiamo utilizzato sia codici predeterminati, inserendo i nodi all'interno della cartella *'nodes'* prima di iniziare l'analisi, sia codici emergenti, assegnati durante l'esplorazione del contenuto delle risposte aperte

attribuendo la parte selezionata di testo ad un *'new node'*.

Durante la codifica di ciascuna domanda abbiamo individuato nodi e sotto-nodi creando un *'branching tree system'*, come è possibile osservare nella figura che riportiamo a continuazione tratta dall'analisi della sotto-domanda 5a. sui momenti preferiti della lezione di letteratura italiana.

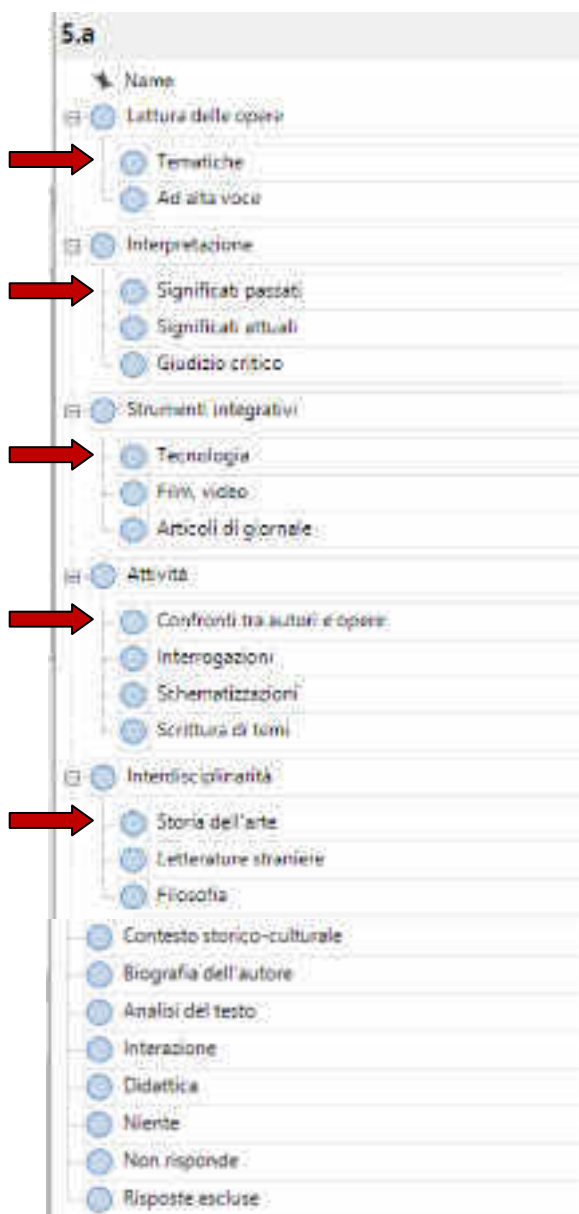


Figura 52: nodi e sotto-nodi delle risposte aperte dei questionari su Nvivo

Per tutti i nodi e i sotto-nodi abbiamo aggiunto una descrizione all'interno delle *'node properties'*. Ad esempio, nelle immagini seguenti mostriamo le descrizioni del nodo *'lettura delle opere'*, a sinistra, e del sotto-nodo *'tematiche'* ad esso associato, a destra, della sotto-domanda 5a.

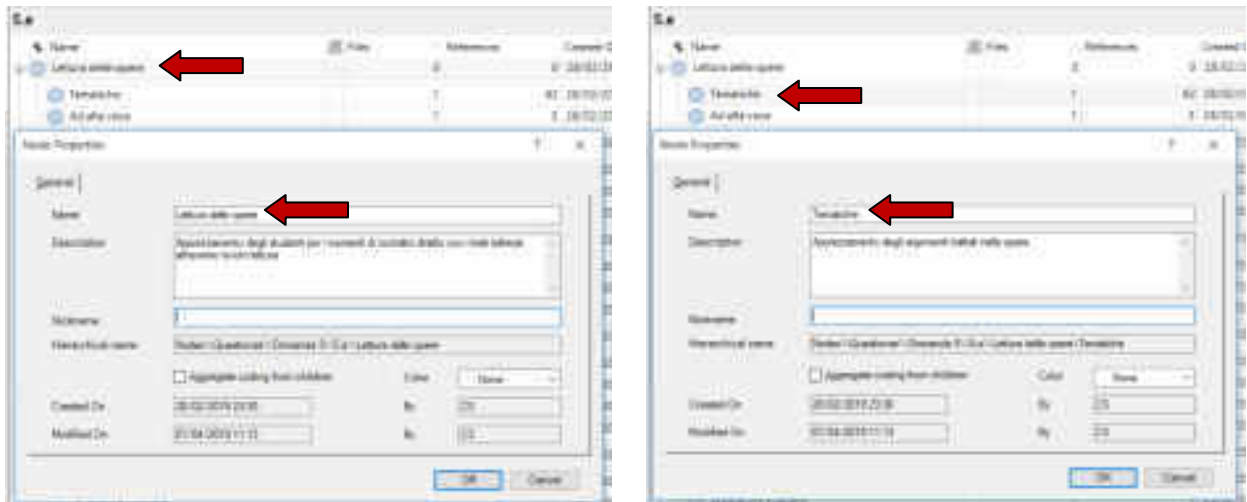


Figure 53, 54: proprietà di nodi e sotto-nodi delle risposte aperte dei questionari su Nvivo

Durante la codifica, abbiamo evidenziato la porzione di testo da codificare e con il tasto destro del mouse da 'code' abbiamo selezionato il nodo già esistente per i codici predeterminati o 'new node' per codici emergenti.

Una volta terminata la codifica, per ogni risposta aperta abbiamo visualizzato le parti codificate del testo evidenziate in giallo e le strisce di codifica verticali dei nodi di diversi colori, come si può osservare nella figura seguente ripresa dall'analisi della sotto-domanda 5a.



Figura 55: parti del testo codificate e strisce di codifica simultanee delle risposte aperte dei questionari su Nvivo

Dopo aver terminato la codifica delle risposte ad una domanda, abbiamo visualizzato il numero di riferimenti associati a ciascun nodo (*references*), scoprendo i temi o i codici più sviluppati dagli studenti e quanto spesso sono presenti nei questionari.

Inoltre, cliccando su un nodo specifico abbiamo considerato sia le risposte o le porzioni delle risposte codificate nei questionari sia la quantità di riferimenti a quel preciso tema o codice, utile per riflettere su ciascuno di essi e visualizzare tutte le risposte codificate in quel determinato nodo. Ad esempio, considerando il sotto-nodo ‘significati attuali’ del nodo ‘interpretazione’ della sotto-domanda 5a., indicato nella figura seguente, nella parte di sinistra abbiamo notato che è presente ventisette volte (*references*=27) e nella parte di destra abbiamo osservato tutte risposte o le porzioni delle risposte codificate.

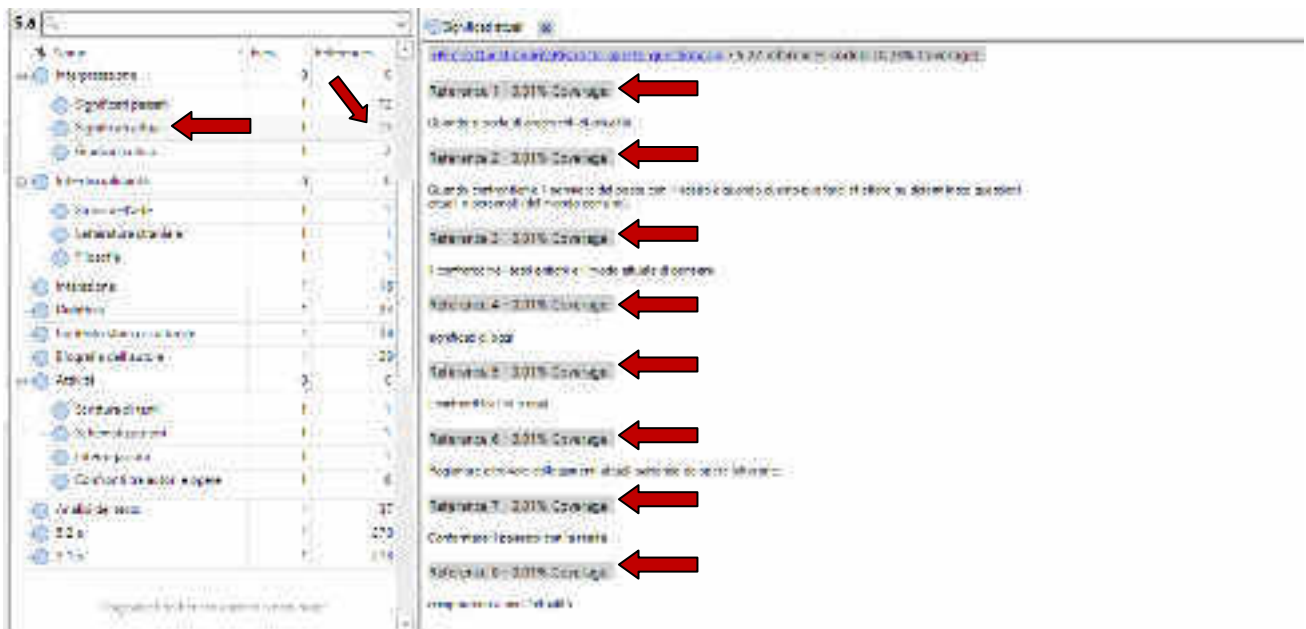


Figura 56: nodi e parti di testo a cui si riferiscono delle risposte aperte dei questionari su Nvivo

Dopo aver concluso la codifica, per il riesame dei singoli nodi di ciascuna domanda abbiamo selezionato ed esportato ogni nodo o sotto-nodo con l'opzione *reference view*, ottenendo un documento *Word* con tutte le risposte aperte codificate dei questionari. Ad esempio, nella figura seguente riportiamo parte del contenuto del sotto-nodo ‘significati attuali’ del nodo ‘interpretazione’ della sotto-domanda 5a., in cui si possono vedere le risposte aperte codificate dei questionari.

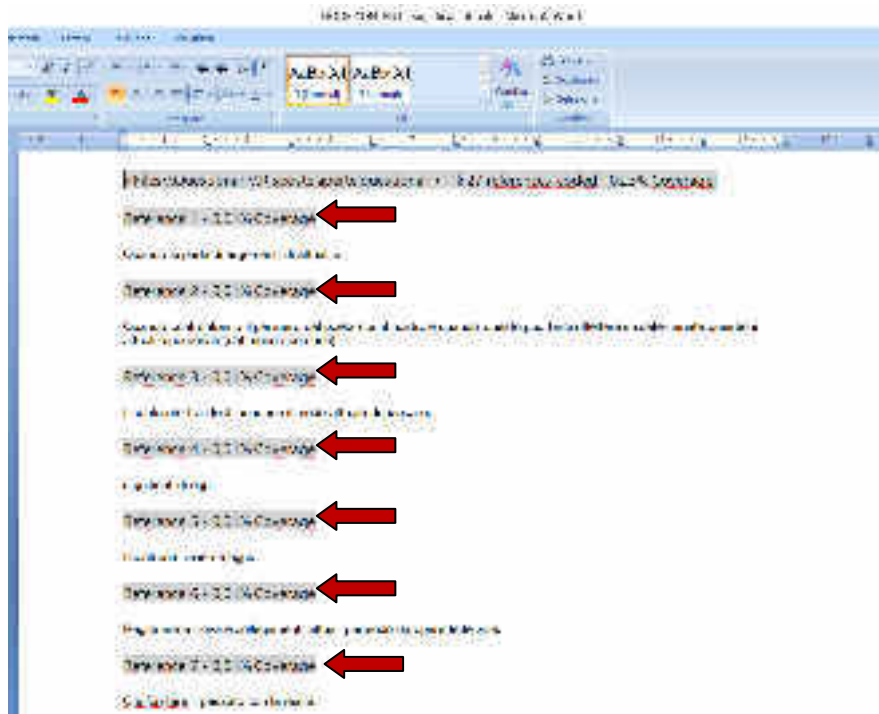


Figura 57: contenuto del singolo nodo delle risposte aperte dei questionari, documento Word

Per la revisione della codifica dell'intera domanda abbiamo considerato tutti i nodi e i sotto-nodi basandoci sulle due procedure usate anche per le interviste. In primo luogo, abbiamo esportato il 'codebook' dei nodi in un documento Word, in cui li abbiamo considerati con la loro descrizione. Questo ci ha consentito di presentare i temi e le relative descrizioni nelle tabelle indicate all'inizio delle analisi di ogni domanda aperta (par. 9.3). Ad esempio, nella figura seguente mostriamo parte del 'codebook' sul documento Word della sotto-domanda 5a. su cui ci siamo basati per realizzare la tabella relativa ai temi e alla descrizione dei temi della stessa sotto-domanda (par. 9.3.1).

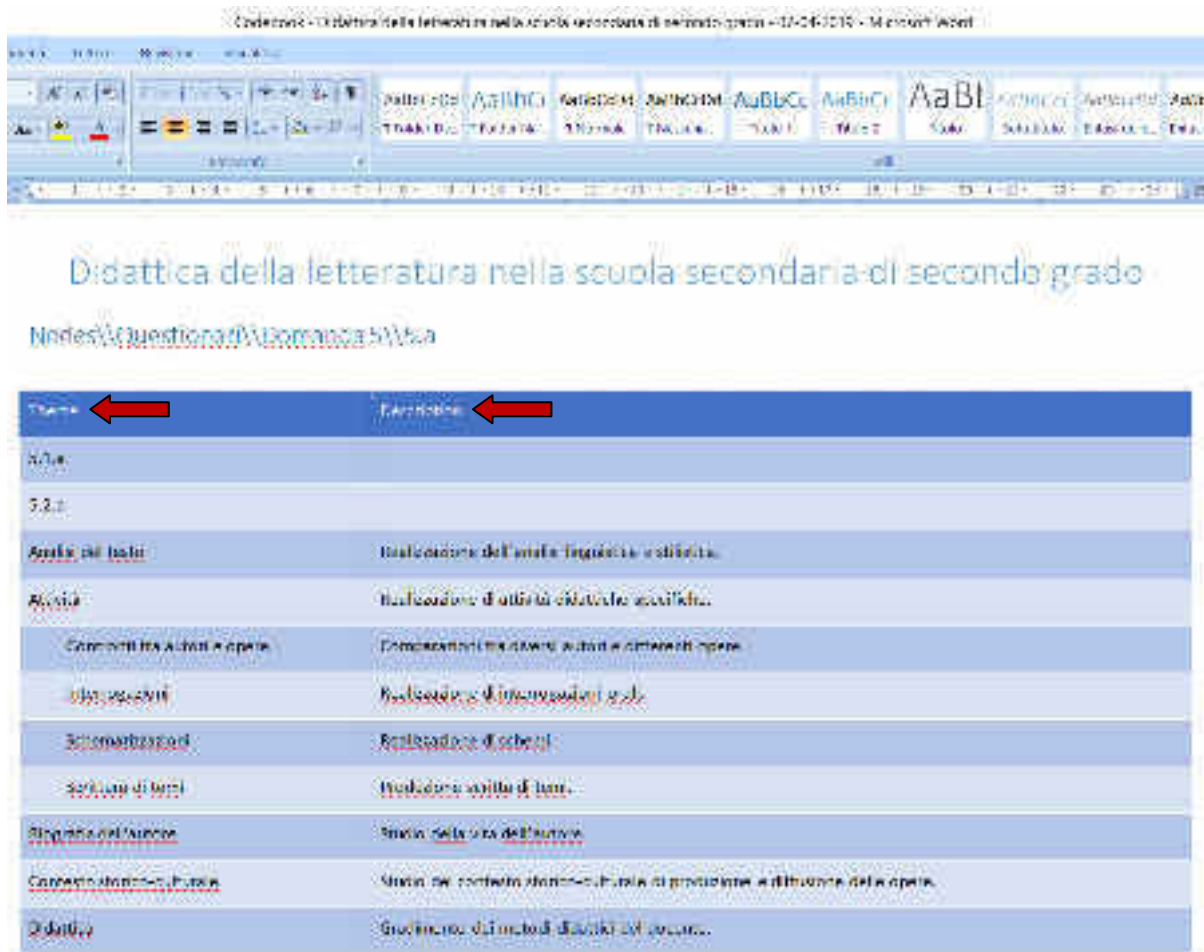


Figura 58: 'codebook' dei nodi delle risposte aperte dei questionari, documento Word

In secondo luogo, abbiamo esportato la lista dei nodi in un documento *Excel* grazie alla quale abbiamo rilevato la frequenza dei codici associati a ciascun nodo e sotto-nodo per ogni domanda. Questo ci ha permesso di sapere quanto spesso gli studenti fanno riferimento a un determinato tema o codice ('*references*'). Abbiamo fatto riferimento a queste informazioni per analizzare le risposte di tutti gli studenti alla fine dell'analisi di ogni domanda, dopo aver considerato separatamente le risposte di ciascuna scuola (par. 9.3). Ad esempio, a continuazione riportiamo la lista dei nodi sul documento *Excel* della sotto-domanda 5a. su cui ci siamo basati per elaborare il grafico con la somma di tutte le risposte degli studenti alla stessa sotto-domanda (par. 9.3.1).





## 9.2 L'analisi delle interviste ai docenti

Questo paragrafo è dedicato all'analisi delle domande delle interviste ai 24 docenti di letteratura italiana e straniera delle cinque scuole. Come anticipato (cap. 8), le interviste sono strutturate in tre sezioni e sono composte da 10 domande:

Sezioni	Domande
1. Motivazione degli studenti	1, 4
2. Docente	5
3. Metodi e metodologie	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10

Tabella 44: struttura delle interviste ai docenti

Abbiamo scelto di non riportare le domande nell'ordine di apparizione nelle interviste per la volontà di proporre ai docenti le domande 4 e 5, sulla percezione dei momenti preferiti e critici della lezione per gli studenti e sulle caratteristiche dell'insegnante di letteratura, a conversazione avviata, perché considerate più personali rispetto alle precedenti e alle seguenti domande.

Per l'analisi di ogni domanda esaminiamo le risposte dei docenti di letteratura italiana delle singole scuole e complessive delle cinque scuole e le risposte dei docenti di letteratura straniera delle singole scuole e complessive dei tre licei.

Analizziamo in successione le risposte degli insegnanti di letteratura italiana e straniera, in quanto l'unica differenza tra i due modelli di intervista risiede nella terza e ultima sotto-domanda della domanda 1: *“Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?”*.

### 9.2.1 Sezione 1: motivazione degli studenti

Nella prima sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 3.1, poiché esploriamo la percezione dei docenti sulla motivazione degli studenti allo studio della letteratura. A tal fine, analizziamo la domanda 1 sul livello di interesse degli studenti, sulle strategie per motivarli e sull'influenza della lingua straniera (quest'ultima sotto-domanda è rivolta solo ai docenti di letteratura straniera) e la domanda 4 sui momenti della lezione che, secondo i docenti, gli studenti apprezzano di più e considerano particolarmente critici.

*Domanda 1: Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?*

L'obiettivo della domanda 1 è quello di scoprire il grado di interesse degli studenti per lo studio della letteratura italiana e straniera secondo i docenti, quali strategie impiegano per motivarli e la possibile influenza della lingua straniera sulla motivazione.

Per poterla analizzare, suddividiamo la domanda 1 in tre sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 1</b>	<b>Docenti di</b>	
<i>1a. Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera
<i>1b. Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera
<i>1c. Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?</i>	/	letteratura straniera

*Tabella 45: sotto-domande della domanda 1 delle interviste*

Analizziamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei. Per l'analisi delle risposte alle tre sotto-domande indichiamo i temi, le opinioni degli insegnanti di ciascuna scuola e la somma di tutte le risposte.

Dato che alcuni docenti insegnano in più di una classe, per rispondere alla domanda hanno dato risposte a volte uguali, a volte differenti. Ad esempio, DLL2\_SPA\_4.5 afferma che sia gli studenti della classe 4<sup>a</sup> sia quelli della classe 5<sup>a</sup> manifestano uno scarso interesse per la letteratura spagnola. Al contrario, DIT\_ITA\_3.5 fornisce delle risposte diverse per gli studenti delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, poiché ritiene che i primi abbiano un interesse basso per la letteratura italiana: “inizialmente la motivazione è scarsa” e che i secondi abbiano, invece, una motivazione media: “c'è una grande differenza tra l'approccio che hanno in 3<sup>a</sup> e l'approccio che hanno in 5<sup>a</sup>. (...) [in 5<sup>a</sup>] i ragazzi non solo seguono ma fanno domande (...), a partire dalla letteratura cercano di capire se stessi”.

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole alle prime due sotto-domande identifichiamo i seguenti temi:

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>	
<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Alta motivazione	Elevato livello di motivazione allo studio della letteratura per la tipologia di scuola e il genere degli studenti.
B. Media motivazione	Buon livello di motivazione allo studio della letteratura per la tipologia di scuola, il genere degli studenti, la vicinanza temporale tra le opere e gli studenti, gli argomenti affrontati, le competenze acquisite, la maturità degli studenti e le tecnologie disponibili.
C. Bassa motivazione	Scarso livello di motivazione allo studio della letteratura per la tipologia di scuola, la distanza temporale tra le opere e gli studenti, gli argomenti affrontati e le tecnologie limitate.
D. Motivazione variabile	Totale instabilità della motivazione e conseguente impossibilità di fare riferimento alla classe/alle classi in cui si insegna.

<b>Strategie per la motivazione</b>	
<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Interdisciplinarietà	Collegamenti tra la letteratura italiana e altre materie scolastiche.
B. Lettura iniziale	Lettura delle opere all'inizio della lezione.
C. Contesto storico-culturale	Focus sulla relazione tra le opere e le coordinate storiche e culturali in cui sono state prodotte e diffuse.
D. Interpretazione	Coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione delle opere, sia nella prospettiva passata, per scoprire i significati originari stabiliti dall'autore (sotto-fase della storicizzazione dell'approccio ermeneutico), sia nella prospettiva presente, per individuare i loro possibili significati attuali per gli studenti mediante il collegamento tra la dimensione passata delle opere e la quotidianità degli studenti (sotto-fase dell'attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
E. Coinvolgimento del docente	Condivisione della passione letteraria e delle riflessioni personali scaturite dalla lettura delle opere da parte del docente.
F. Strumenti integrativi	Uso di risorse appartenenti alla quotidianità extrascolastica degli studenti, come la paraletteratura, i film e le canzoni, ma anche di libri, schede prodotte dai docenti e LIM.
G. Moduli tematici	Proposta di moduli tematici in alternativa a quelli storico-cronologici.
H. Niente	Nessun impiego di strategie.

Tabella 46: temi della domanda 1 delle interviste ai docenti di letteratura italiana

Per ognuna delle cinque scuole indichiamo i temi, i codici relazionati, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Bassa motivazione	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Tipologia di scuola	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4
B. Distanza temporale	1	DIP_ITA_3.5
C. Tecnologie limitate	1	DIP_ITA_3.5

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Interdisciplinarietà		1	DIP_ITA_3.5
C. Contesto storico-culturale		1	DIP_ITA_3.5
D. Interpretazione	2. Significati attuali	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4
F. Strumenti integrativi	1. Paraletteratura	1	DIP_ITA_3.5
	2. Film	1	DIP_ITA_3.5
	3. Canzoni	1	DIP_ITA_3.5
	4. Libri	1	DIP_ITA_3.5
	5. LIM	1	DIP_ITA_3.5

*Tabella 47: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Rispetto al livello di motivazione degli studenti, nel tema C., ‘bassa motivazione’, inseriamo le risposte delle 2 docenti di letteratura italiana dell’IP, che ritengono che l’interesse degli studenti delle tre classi sia estremamente basso. Entrambe attribuiscono la causa alla tipologia di scuola, spostando quindi la riflessione su un piano più generale e riguardante tutti gli studenti di letteratura italiana dell’IP. A tal proposito, DIP\_ITA\_3.5 dichiara: “in una scuola come questa, professionale, è veramente difficile avvicinare i ragazzi al testo letterario” e DIP\_ITA\_4 riferisce: “non è (...) un caso isolato questo, generalmente accade così (...) è piuttosto un’eccezione avere situazioni diverse in questo contesto scolastico”. In aggiunta, DIP\_ITA\_3.5 indica come ulteriori fattori per lo scarso interesse la distanza temporale tra le opere e gli studenti, soprattutto tra la lingua letteraria e quella quotidiana: “c’è una difficoltà soprattutto di ordine linguistico e questo li spaventa immediatamente” e la limitata dotazione tecnologica della scuola: “abbiamo pochissime LIM (...)”. Altrimenti c’è soltanto il testo di riferimento e questo per loro (...) è un ostacolo al piacere della lettura”.

Rispetto alle strategie per la motivazione, a livello contenutistico, nel tema A., ‘interdisciplinarietà’, riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che inserisce le opere italiane nel più ampio panorama letterario internazionale: “facendo riferimenti anche ad opere coeve, soprattutto di letteratura

europea, perché vedo che questo è per loro più stimolante”.

A livello metodologico, nel tema C., ‘contesto storico-culturale’, indichiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, la quale inserisce il testo letterario e la biografia dell’autore nella realtà storica di riferimento.

Nel tema D., ‘interpretazione’, collochiamo le risposte di entrambe le insegnanti, che stabiliscono dei collegamenti tra i contenuti delle opere e la realtà degli studenti. Afferma DIP\_ITA\_4 al riguardo: “come cerco di motivarli? Uhm ... Cercando di avvicinare il più possibile i temi letterari che vengono trattati (...) alla loro esperienza di vita”.

Nel tema F., ‘strumenti integrativi’, segnaliamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, la quale oltre al manuale utilizza delle risorse appartenenti alla quotidianità degli studenti, come la paraletteratura, i film e le canzoni: “nel caso in cui, ad esempio, ci sia in un romanzo che parla (...) di una storia d’amore tra adolescenti, cerco di individuare un romanzo che loro possono aver sentito nominare e molto spesso anche film (...) che possono aver visto, oppure fare riferimenti a musiche, a canzoni ... Questo a loro interessa molto, purtroppo non è sempre possibile perché i mezzi tecnici qui a scuola sono molto limitati”. Nelle aule in cui c’è la LIM, inoltre, la docente proietta delle presentazioni *power point*. Inoltre, considerando la natura professionale della scuola, DIP\_ITA\_3.5 stimola gli studenti a fare esperienza concreta delle opere, presentando i libri da cui sono tratti i frammenti del manuale: “portare in classe fisicamente l’opera per far capire (...) che i testi che poi vengono analizzati e selezionati in classe fanno parte di un OGGETTO che loro possono chiedere, vedere, possono comperare, acquistare, sfogliare, quindi il contatto anche FISICO con il testo che mi sembra fondamentale, soprattutto in una scuola come la nostra dove c’è proprio la manualità alla base di tutto”.

#### Risposte IT

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Media motivazione	1	DIT_ITA_3.5
C. Bassa motivazione	1	DIT_ITA_3.5
D. Motivazione variabile	1	DIT_ITA_4

<b>Cause della motivazione media</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Vicinanza temporale	1	DIT_ITA_3.5
B. Competenze letterarie	1	DIT_ITA_3.5
C. Maturità personale	1	DIT_ITA_3.5
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Distanza temporale	1	DIT_ITA_3.5

<b>Cause della motivazione variabile</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Argomenti affrontati	1	DIT_ITA_4

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Interdisciplinarietà		1	DIT_ITA_4
D. Interpretazione	2. Significati attuali	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4
E. Coinvolgimento del docente		1	DIT_ITA_3.5
G. Moduli tematici		1	DIT_ITA_4

*Tabella 48: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Sul livello di motivazione degli studenti, nel tema B., ‘media motivazione’, inseriamo la risposta DIT\_ITA\_3.5 sulla classe 5<sup>a</sup>, giudicata mediamente interessata allo studio della letteratura. La docente riconosce un progressivo aumento dell’interesse grazie alle competenze letterarie acquisite nei due anni precedenti, alla maggiore vicinanza temporale con le opere e soprattutto al raggiungimento della maturità che porta gli studenti a partecipare di più alla lezione per conoscere se stessi e la realtà che li circonda: “si nota proprio una diversità di approccio, anche di attenzione. (...) i ragazzi non solo seguono ma fanno domande (...) certo, a partire dalla letteratura cercano di capire se stessi (...) quindi è più facile. (...) oggi come oggi (...) le grandi riflessioni o le riflessioni importanti avvengono intorno ai 18-19 anni, per cui seguono con attenzione”.

Nel tema C., ‘bassa motivazione’, collochiamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5 sulla classe 3<sup>a</sup>, considerata scarsamente interessata per la distanza temporale tra i testi letterari e gli studenti: “inizialmente la motivazione è scarsa (...) soprattutto (...) per la letteratura (...) più antica. È difficile per i ragazzi riuscire a entrare e a capire perché è importante”.

Nel tema D., ‘motivazione variabile’, riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che si riferisce alla totalità degli studenti del triennio e, pur rilevando uno scarso interesse per la letteratura dovuto alla tipologia di scuola: “lo studio della letteratura in questa scuola (...) non è forse una cosa che li gratifichi particolarmente”, sostiene la totale variabilità della motivazione: “ci sono degli alti e bassi (...), non c’è mai una costante”, dovuta soprattutto agli argomenti affrontati. Ad esempio, ritiene che per gli studenti la letteratura del Trecento sia complessa e difficile ma nota il loro apprezzamento per Dante, Ariosto e la poesia delle guerre mondiali.

Sulle strategie per la motivazione, a livello contenutistico, nel tema A., ‘interdisciplinarietà’, indichiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, la quale accosta la letteratura italiana a quella straniera.

A livello metodologico, nel tema D., ‘interpretazione’, segnaliamo le risposte di entrambe le docenti, che sottolineano la modernità dei temi letterari e l’opportunità di collegare il passato delle

opere al presente degli studenti. A tal proposito, DIT\_ITA\_4 riconosce l'attualità dell'Illuminismo rispetto alle questioni sulla pena di morte e sui reati di tortura e DIT\_ITA\_3.5 afferma che uno degli obiettivi dell'insegnamento della letteratura all'istituto tecnico è la comprensione dell'insegnamento attuale delle opere: “siccome (...) questo non è un liceo classico, a noi interessa capire che cosa questi scrittori del passato possono ancora darci. Per cui (...) cerco di (...) motivarli individuando quelli che sono i temi che possono colpire- sì, interessarli. Ad esempio, il tema dell'amore che (...) nella prima parte della letteratura (...) è fondamentale. Quindi, cercare di mettere a confronto, poi anche riportandoli, quando posso, alla loro esperienza”.

Nel tema E., 'coinvolgimento del docente', inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, che si mette in gioco e condivide con gli studenti le ragioni del proprio interesse per la letteratura, svolgendo così il ruolo di mediatrice tra le opere e gli studenti: “cerco di motivarli (...) riportandoli (...) al senso che ha, a mio avviso, lo studio della letteratura, per cui io apro sempre (...) il mio incontro con i ragazzi di 3<sup>a</sup> (...) con la motivazione che ho io (...) quando studio letteratura, che è la possibilità di conoscere pensieri nuovi, pensieri diversi dal mio e che possono aprirmi (...) orizzonti”.

Nel tema G., 'moduli tematici', inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_4, la quale propone dei moduli tematici in alternativa ai più tradizionali percorsi storico-cronologici.

#### *Risposte LS*

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Media motivazione	3	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4, DLS_ITA_5

<b>Cause della motivazione media</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Competenze letterarie	1	DLS_ITA_3
D. Tipologia di scuola	1	DLS_ITA_5
E. Genere degli studenti	1	DLS_ITA_3
F. Argomenti affrontati	1	DLS_ITA_3
G. Tecnologie disponibili	1	DLS_ITA_4

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Lettura iniziale		1	DLS_ITA_3
D. Interpretazione	1. Significati passati	1	DLS_ITA_3
	2. Significati attuali	2	DLS_ITA_4, DLS_ITA_5
E. Coinvolgimento del docente		2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_5

*Tabella 49: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Rispetto al livello di motivazione degli studenti, nel tema B., ‘media motivazione’, inseriamo le risposte delle 3 docenti dell’LS, secondo le quali gli studenti sono mediamente interessati allo studio della letteratura italiana. Oltre a ritenere che la motivazione dipenda dal genere: “probabilmente sono inizialmente più motivate le ragazze” e dagli argomenti trattati: “ci sono autori più facili, autori più difficili. (...) Petrarca fanno un po’ fatica (...) lo sentono un po’ lontano (...) viceversa, la *Divina Commedia* (...) è molto ... avvincente”, DLS\_ITA\_3 nota l’evoluzione dell’interesse nella classe 3<sup>a</sup> durante l’anno scolastico grazie all’acquisizione degli strumenti per l’analisi del testo e per lo studio del contesto storico-culturale: “all’inizio della 3<sup>a</sup> sono un attimino spiazzati, sono un attimino disorientati. (...) poi progressivamente entrano un po’ nella materia, capiscono quali sono anche le modalità di lavoro. (...) già nella metà della 3<sup>a</sup> [c’è] un lavoro più consapevole (...) diventano via via più sicuri, anche più motivati. Hanno bisogno di sentire (...) che ce la possono fare, che non è una materia tanto difficile, tanto lontana da loro”. Inoltre, secondo DLS\_ITA\_4 e DLS\_ITA\_5 la motivazione degli studenti dipende, rispettivamente, dall’indirizzo digitale della classe e dalla tipologia della scuola. Afferma DLS\_ITA\_5: “direi che il livello di motivazione è generalmente buono perché è un liceo e quindi arrivano ragazzi curiosi, interessati”.

Rispetto alle strategie per la motivazione, a livello metodologico, nel tema B., ‘lettura iniziale’, indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_3, la quale inizia la lezione con la lettura dell’opera, presentando il contesto storico-culturale in un secondo momento.

Nel tema D., ‘interpretazione’, riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_3, che stimola gli studenti ad intervenire nel corso dell’analisi testuale con la loro interpretazione dei significati originari delle opere: “magari anche poi correggendola perché, soprattutto all’inizio sono un po’ ... approssimativi, insomma, non hanno gli strumenti adatti”, e di DLS\_ITA\_4 e DLS\_ITA\_5, che mostrano agli studenti come le riflessioni sviluppate nelle opere possano riferirsi anche alle loro vicende personali. Afferma DLS\_ITA\_5 a tal proposito: “visto che con gli autori della letteratura italiana si affrontano temi universali, (...) come l’amore, la morte, la vita, soprattutto in 5<sup>a</sup> (...) cerco proprio di calare questi temi che possono sembrare astratti nella loro vita”.

Nel tema E., ‘coinvolgimento del docente’, segnaliamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_5, che sottolineano l’importanza della condivisione della passione letteraria e delle riflessioni personali da parte del docente per motivare gli studenti allo studio delle opere e alla comunicazione delle proprie idee. Sostiene DLS\_ITA\_3: “io credo che passi anche tanto attraverso (...) il modo in cui ... io spiego l’autore, quindi se loro vedono che è un argomento che mi appassiona (...) percepisco che ... colgono molto di più questo aspetto”. Aggiunge DLS\_ITA\_5: “io cerco di motivarli partendo dal loro vissuto e dal mio. (...) per esempio io ho avuto in famiglia parecchi lutti e quindi li ho raccontati, ho detto come ho reagito, ho riportato esperienze di altre persone e poi



vedo che loro mi vengono incontro (...) tanti partecipano, qualcuno è un po' restio, riservato, come mi guardasse dicendo: "Ma io non vado a mettere in piazza le mie cose", però, insomma ... vedo che questa cosa funziona".

*Risposte LL1*

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Alta motivazione	1	DLL1_ITA_5
C. Bassa motivazione	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_4

<b>Cause della motivazione alta</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Tipologia di scuola	1	DLL1_ITA_5
B. Genere degli studenti	1	DLL1_ITA_5
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Distanza temporale	1	DLL1_ITA_3
D. Argomenti affrontati	1	DLL1_ITA_3
E. Senso del dovere	1	DLL1_ITA_4

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
D. Interpretazione	2. Significati attuali	1	DLL1_ITA_3
F. Strumenti integrativi	5. LIM	1	DLL1_ITA_4
	6. Schede del docente	1	DLL1_ITA_4
H. Niente		1	DLL1_ITA_5

*Tabella 50: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1*

Sul livello di motivazione degli studenti, nel tema A., 'alta motivazione', inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, che considera elevato il livello di interesse degli studenti della classe 5<sup>a</sup> per una questione di genere, giudicando le studentesse "più predisposte", e per il tipo di scuola: "io mi ritengo fortunata perché mi trovo in una situazione di liceo e quindi i ragazzi sono già di per sé motivati perché hanno scelto questo ordine di studi".

Nel tema C., 'bassa motivazione', riportiamo le risposte di DLL1\_ITA\_3 e DLL1\_ITA\_4, le quali giudicano basso l'interesse delle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> per lo studio della letteratura italiana. DLL1\_ITA\_3 considera faticoso motivare gli studenti della classe 3<sup>a</sup> a causa della distanza temporale delle opere e del minore interesse per certi argomenti: "parlare di amore alla maniera di Dante e di Petrarca è più faticoso per certi aspetti, soprattutto è meno coinvolgente per la parte maschile della classe (...) che anche sorride rispetto a (...) certe tematiche". DLL1\_ITA\_4, invece, associa la scarsa motivazione al maggiore interesse degli studenti di 4<sup>a</sup> ad ottenere buoni voti anziché ad approfondire i contenuti,

perché molto “scolastici”: “molti di loro lo fanno [studiare la letteratura] solo per avere una situazione scolastica positiva”.

Sulle strategie per la motivazione, a livello metodologico, nel tema D., ‘interpretazione’, segnaliamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, la quale proietta i temi letterari sul vissuto degli studenti.

Nel tema F., ‘strumenti integrativi’, collochiamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, che produce delle schede in aggiunta al manuale e utilizza la LIM.

Nel tema H., ‘niente’, inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale non ricorre a nessuna strategia perché considera gli studenti della classe 5<sup>a</sup> già intrinsecamente motivati: “non fatico a motivare, (...) non devo neanche far nulla di particolare per motivare, perché già sono predisposti”.

#### *Risposte LL2*

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
ALTRO: non risponde	1	DLL2_ITA_3.4.5

<b>Strategie per la motivazione</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
E. Coinvolgimento del docente	1	DLL2_ITA_3.4.5

*Tabella 51: risposte alla domanda 1 del docente di letteratura italiana dell'LL2*

Alla voce ‘altro’ indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 non risponde alla sotto-domanda *Ia*.

Rispetto alle strategie per la motivazione, a livello metodologico, nel tema E., ‘coinvolgimento del docente’, riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 attribuisce all’insegnante il ruolo di sostenere l’interesse degli studenti attraverso costanti consigli di lettura, lasciandoli comunque liberi di scegliere. Afferma il docente: “la letteratura dev’essere piacere, prima di tutto, se è un obbligo, non è letteratura. (...) secondo me la scuola deve presentare una serie di possibilità (...) credo che il lavoro della motivazione vada fatto pian pianino, quotidianamente, in classe, anche con il modello dell’insegnante, che non deve dire: “Leggete”, deve dire: “Ho letto ieri questo libro, credo che possa interessarvi, se qualcuno di voi vuole leggerlo, lo legga”, senza imporre nulla. (...) la mia, come dire, politica educativa è fatta in questo modo: lasciare molta libertà e dare molta responsabilità”. Essenziale per DLL2\_ITA\_3.4.5, inoltre, è che il docente faccia capire agli studenti che senza la letteratura non è possibile vivere esperienze di natura estetica né accedere alla conoscenza degli elementi costitutivi della cultura italiana.

#### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura

italiana sulla percezione del livello di motivazione degli studenti e sulle strategie per stimolare il loro interesse.

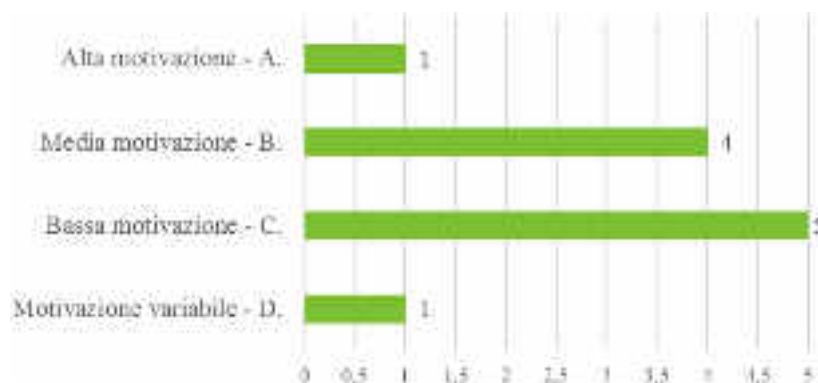


Grafico 16: risposte alla sotto-domanda 1a. dei docenti di letteratura italiana

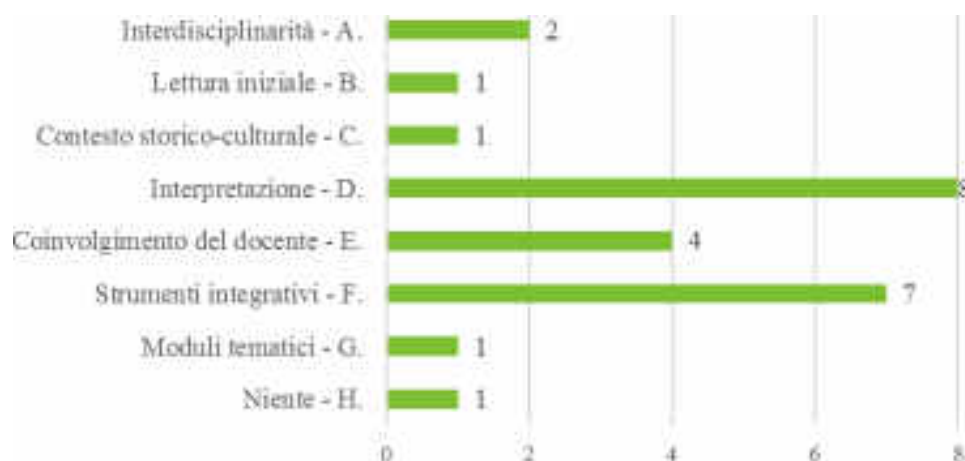


Grafico 17: risposte alla sotto-domanda 1b. dei docenti di letteratura italiana

Rispetto ai livelli di motivazione, secondo i docenti delle cinque scuole l'interesse degli studenti è prevalentemente basso (n=5, 45,5%) e medio (n=4, 36,4%). 1 docente ritiene che il livello di motivazione sia alto (9,1%) e 1 docente lo reputa variabile (9,1%). Le cause alla base di ciascun livello di motivazione sono indicate nella tabella a continuazione.

Rispetto alle strategie di motivazione impiegate per stimolare l'interesse degli studenti, segnaliamo l'interpretazione dei testi (n=8, 32%), nella prospettiva passata dell'autore (n=1) ma soprattutto in quella presente degli studenti (n=7), l'impiego di strumenti integrativi (n=7, 28%) e il coinvolgimento dell'insegnante (n=4, 16%). Segue il ricorso all'interdisciplinarietà (n=2, 8%), la lettura iniziale delle opere (n=1, 4%), la spiegazione del contesto storico-culturale (n=1, 4%) e l'introduzione di moduli tematici (n=1, 4%). 1 docente afferma di non impiegare nessuna strategia (4%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli insegnanti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>				
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>		
A. Alta motivazione	1	9,1%		
B. Media motivazione	4	36,4%		
C. Bassa motivazione	5	45,5%		
D. Motivazione variabile	1	9,1%		
<b>Cause della motivazione alta</b>				
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>		
A. Tipologia di scuola	1	50%		
B. Genere degli studenti	1	50%		
<b>Cause della motivazione media</b>				
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>		
A. Vicinanza temporale	1	12,5%		
B. Competenze letterarie	2	25%		
C. Maturità personale	1	12,5%		
D. Tipologia di scuola	1	12,5%		
E. Genere degli studenti	1	12,5%		
F. Argomenti affrontati	1	12,5%		
G. Tecnologie disponibili	1	12,5%		
<b>Cause della motivazione bassa</b>				
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>		
A. Tipologia di scuola	2	25%		
B. Distanza temporale	3	37,5%		
C. Tecnologie limitate	1	12,5%		
D. Argomenti affrontati	1	12,5%		
E. Senso del dovere	1	12,5%		
<b>Cause della motivazione variabile</b>				
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>		
A. Argomenti affrontati	1	100%		
<b>Strategie per la motivazione</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Interdisciplinarietà			2	8%
B. Lettura iniziale			1	4%
C. Contesto storico-culturale			1	4%
D. Interpretazione	1. Significati passati	1	8	32%
	2. Significati attuali	7		
E. Coinvolgimento del docente			4	16%
F. Strumenti integrativi	1. Paraletteratura	1	7	28%
	2. Film	1		
	3. Canzoni	1		
	4. Libri	1		
	5. LIM	2		
	6. Schede del docente	1		
G. Moduli tematici			1	4%
H. Niente			1	4%

Tabella 52: temi e codici delle risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura italiana

1 docente non risponde alla sotto-domanda 1a.

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei alle tre sotto-domande identifichiamo i seguenti temi:

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>	
<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Alta motivazione	Elevato livello di motivazione allo studio della letteratura per la tipologia di scuola, la vicinanza temporale tra le opere e gli studenti e l'alto livello di competenza nella lingua straniera.
B. Media motivazione	Buon livello di motivazione allo studio della letteratura per la vicinanza temporale tra le opere e gli studenti, il lavoro svolto dal docente, il senso del dovere degli studenti e le buone competenze nella lingua straniera.
C. Bassa motivazione	Scarso livello di motivazione allo studio della letteratura per la tipologia di scuola, il maggiore interesse per la lingua straniera e le limitate competenze nella lingua straniera.
D. Motivazione variabile	Totale instabilità della motivazione e conseguente impossibilità di fare riferimento alla classe/alle classi in cui si insegna. Oltre al riconoscimento delle differenze individuali di ciascuno studente e delle specificità di ogni classe che impediscono di fare delle generalizzazioni, molti docenti associano il livello di motivazione a diversi fattori, come le competenze linguistiche raggiunte, il rapporto tra studenti e docenti, gli argomenti affrontati e l'obbligatorietà dello studio della materia.

<b>Strategie per la motivazione</b>	
<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Allargamento del canone	Inclusione nel programma delle opere preferite dagli studenti.
B. Semplificazione del programma	Riduzione dei contenuti letterari da studiare.
C. Interdisciplinarietà	Creazione di collegamenti con altre materie.
D. Interpretazione	Considerazione delle opinioni degli studenti nell'interpretazione dei possibili significati presenti delle opere mediante il collegamento tra la dimensione passata delle opere e la quotidianità degli studenti (sotto-fase dell'attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
E. Interazione	Realizzazione di lezioni meno frontali e più interattive, basate sul dibattito ed il confronto tra gli studenti sotto la guida del docente.
F. Strumenti integrativi	Uso di risorse didattiche appartenenti alla quotidianità extrascolastica degli studenti, come i video e le canzoni.
G. Attività alternative	Proposta di svolgere delle attività alternative, come la lettura delle opere per intero o gli approfondimenti sulla storia della lingua.
H. Moduli tematici	Proposta di moduli tematici in alternativa a quelli storico-cronologici.

<b>Lingua straniera e motivazione</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Incide positivamente	Influenza positiva della lingua straniera sulla motivazione allo studio della letteratura.
B. Incide negativamente	Influenza negativa della lingua straniera sulla motivazione allo studio della letteratura.
C. Non incide	Ininfluenza della lingua straniera sulla motivazione allo studio della letteratura.

Tabella 53: temi della domanda 1 delle interviste ai docenti di letteratura straniera

Per ognuno dei tre licei indichiamo i temi, i codici relazionati, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### Risposte LS

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Alta motivazione	1	DLS_ING_5
C. Bassa motivazione	2	DLS_ING_3, DLS_ING_4

<b>Cause della motivazione alta</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Vicinanza temporale	1	DLS_ING_5
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Tipologia di scuola	1	DLS_ING_3
B. Maggiore interesse per la LS	2	DLS_ING_3, DLS_ING_4

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Allargamento del canone	1. Opere preferite dagli studenti	1	DLS_ING_5
B. Semplificazione del programma		1	DLS_ING_4
E. Interazione		1	DLS_ING_5
G. Attività alternative	1. Lettura delle opere per intero	1	DLS_ING_5
ALTRO: non risponde		1	DLS_ING_3
<b>Lingua straniera e motivazione</b>			
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>	
C. Non incide	2	DLS_ING_3, DLS_ING_4	
ALTRO: non risponde	1	DLS_ING_5	

Tabella 54: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Rispetto al livello di motivazione degli studenti, nel tema A., ‘alta motivazione’, indichiamo la risposta di DLS\_ING\_5, la quale ritiene che gli studenti della classe 5<sup>a</sup> siano “molto motivati e interessati”, poiché percepiscono la vicinanza tra le opere e la loro quotidianità: “l’interesse per la letteratura si deve al fatto che la letteratura è vita perciò sono presenti riferimenti costanti alla realtà”.

Nel tema C., ‘bassa motivazione’, collochiamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_4, che definiscono gli studenti delle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> scarsamente interessati alla letteratura inglese e maggiormente motivati all’acquisizione della lingua straniera. Secondo DLS\_ING\_3, questo si deve all’indirizzo scientifico della scuola e all’interesse preponderante per le certificazioni linguistiche.

Rispetto alle strategie per la motivazione, a livello contenutistico, nel tema A., ‘allargamento del canone’, riportiamo la risposta di DLS\_ING\_5, che considera le preferenze di lettura degli studenti, adattando il programma agli interessi della classe: “per l’estate tra la 4<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup> propongo una serie di letture, la classe sceglie con me e poi in 5<sup>a</sup> vediamo i testi. Quindi adesso ho due classi quinte ma con testi diversi”.

Nel tema B., ‘semplificazione del programma’, segnaliamo la risposta di DLS\_ING\_4, la quale compie delle cesure al programma per soffermarsi sugli autori che ritiene possano coinvolgere di più gli studenti (come Chaucer e Shakespeare).

A livello metodologico, nel tema E., ‘interazione’, inseriamo la risposta di DLS\_ING\_5, che propone delle lezioni interattive, utili sia per fissare i contenuti letterari sia per praticare la lingua straniera: “da parte degli studenti c’è il timore di essere costantemente valutati, io però cerco di intendere anche le interrogazioni come conversazioni”.

Nel tema G., ‘attività alternative’, indichiamo la risposta di DLS\_ING\_5, la quale preferisce proporre la lettura delle opere per intero invece dello studio frammentato dei testi nel manuale.

Rispetto alla relazione tra la lingua straniera e la motivazione allo studio della letteratura, nel tema C., ‘non incide’, riportiamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_4, le quali ritengono che la lingua inglese non influenzi l’interesse degli studenti per la letteratura, considerati l’alta motivazione per la lingua straniera e lo scarso interesse per la letteratura.

Alla voce ‘altro’ riportiamo che DLS\_ING\_3 non risponde alla sotto-domanda *1b.* e DLS\_ING\_5 non risponde alla sotto-domanda *1c.*

### *Risposte LL1*

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Alta motivazione	1	DLL1_SPA_3.4.5
B. Media motivazione	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5
C. Bassa motivazione	1	DLL1_TED_4.5

<b>Cause della motivazione alta</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Competenze linguistiche	1	DLL1_SPA_3.4.5
<b>Cause della motivazione media</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Vicinanza temporale	1	DLL1_ING_3.4.5
B. Docente	1	DLL1_ING_3.4.5
C. Senso del dovere	1	DLL1_TED_4.5
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Maggiore interesse per la LS	1	DLL1_TED_4.5

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
D. Interpretazione	1. Significati attuali	1	DLL1_TED_4.5
E. Interazione		1	DLL1_TED_4.5
F. Strumenti integrativi	1. Video	1	DLL1_TED_4.5
	2. Canzoni	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5
ALTRO: non risponde		1	DLL1_SPA_3.4.5

<b>Lingua straniera e motivazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Incide positivamente	1	DLL1_SPA_3.4.5
C. Non incide	1	DLL1_TED_4.5
ALTRO: non risponde	1	DLL1_ING_3.4.5

*Tabella 55: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1*

Sul livello di motivazione degli studenti, nel tema A., 'alta motivazione', inseriamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5, la quale ritiene che l'alto livello di competenza linguistica degli studenti delle tre classi renda lo studio delle opere spagnole molto motivante.

Nel tema B., 'media motivazione', collochiamo le risposte di DLL1\_ING\_3.4.5, che giudica medio l'interesse degli studenti delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> per la letteratura inglese, per quanto esso aumenti nel corso del triennio grazie ai programmi più interessanti e al lavoro dell'insegnante, e di DLL1\_TED\_4.5, la quale definisce gli studenti della classe 4<sup>a</sup> mediamente motivati allo studio della letteratura tedesca per il forte senso del dovere che li caratterizza.

Nel tema C., 'bassa motivazione', indichiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che considera gli studenti della classe 5<sup>a</sup> poco interessati alla letteratura e maggiormente appassionati allo studio della lingua tedesca.

Sulle strategie per la motivazione, a livello metodologico, nel tema D., 'interpretazione', riportiamo



la risposta di DLL1\_TED\_4.5, la quale stimola gli studenti ad attualizzare le opere, costruendo dei ‘ponti’ tra i contenuti letterari e la realtà in cui vivono. Spiega la docente: “devo parlare di Kafka, (...) con i ragazzi di 5<sup>a</sup> sono partita così: “Secondo voi, è più importante per una persona, [risolvere] i problemi psicologici che ha oppure risolvere i suoi problemi esistenziali?”. E i ragazzi di 5<sup>a</sup>, che sono molto svegli, hanno molto apprezzato questo, (...) si sono confrontati: “No, per me è più importante, nella vita, sapere se esiste o non esiste Dio”, qualcun altro ha detto: “No, per me è più importante invece risolvere i miei problemi di relazione con i genitori” (...) e questo l’ho utilizzato poi per parlare e per (...) leggere le opere che avevo messo in programma”.

Nel tema E., ‘interazione’, inseriamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che favorisce l’interazione in tedesco tra gli studenti e l’elicitazione delle preconcoscenze con delle domande iniziali che anticipano i contenuti della lezione.

Nel tema F., ‘strumenti integrativi’, indichiamo le risposte di DLL1\_ING\_3.4.5 e DLL1\_TED\_4.5, le quali, oltre al manuale, utilizzano delle risorse appartenenti alla quotidianità degli studenti, proponendo l’ascolto di canzoni e la visione di video. Sostiene DLL1\_ING\_3.4.5: “il lavoro se segue semplicemente il libro di testo è un lavoro piatto. (...) devi inserire tu altri stimoli (...) per rendere la cosa significativa. Collegarla a quella che può essere la realtà dei ragazzi. Un esempio banalissimo, (...) la ballata la devi collegare (...) alle canzoni, Bob Dylan, (...) perché se no resta una cosa veramente asettica”. A sua volta, DLL1\_TED\_4.5 afferma: “credo che la motivazione possa aumentare utilizzando degli strumenti vicini alla loro realtà, per cui ad esempio l’utilizzo di video. Ad esempio, quando devo analizzare un poesia non faccio sentire la registrazione che ho del libro di testo ma piuttosto faccio vedere un video e che quindi ci siano delle immagini. Oppure, ad esempio le poesie di Goethe tendenzialmente sono state musicate, per cui faccio sentire anche versioni (...) di Beethoven”.

Sulla relazione tra la lingua straniera e la motivazione allo studio della letteratura, nel tema A., ‘incide positivamente’, collochiamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5, la quale sostiene che l’ottima preparazione nella lingua spagnola influenzi l’alta motivazione degli studenti del triennio allo studio delle opere: “il fatto che non trovino difficoltà dal punto di vista della lingua diventa più motivante”.

Nel tema C., ‘non incide’, riportiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che ritiene che la lingua tedesca non ricada sulla motivazione allo studio della letteratura.

Alla voce ‘altro’ segnaliamo che DLL1\_SPA\_3.4.5 non risponde alla sotto-domanda *Ib.* e DLL1\_ING\_3.4.5 non risponde alla sotto-domanda *Ic.*

Risposte LL2

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Alta motivazione	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_5
B. Media motivazione	1	DLL2_TED_3.4
C. Bassa motivazione	1	DLL2_SPA_4.5
D. Motivazione variabile	2	DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
ALTRO: non risponde	1	DLL2_SPA_5

<b>Cause della motivazione alta</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Tipologia di scuola	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_5
<b>Cause della motivazione media</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
D. Competenze linguistiche	1	DLL2_TED_3.4
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Competenze linguistiche	1	DLL2_SPA_4.5
<b>Cause della motivazione variabile</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Competenze linguistiche	2	DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
B. Docente	1	DLL2_FRA_3
C. Argomenti affrontati	1	DLL2_FRA_3
D. Obbligatorietà della materia	1	DLL2_FRA_3

<b>Strategie per la motivazione</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Interdisciplinarietà		1	DLL2_SPA_5
G. Attività alternative	1. Lettura di opere per intero	1	DLL2_FRA_4.5
	2. Storia della lingua straniera	1	DLL2_ING_3.4.5
H. Moduli tematici		2	DLL2_SPA_5, DLL2_FRA_4.5
ALTRO: non risponde		4	DLL2_SPA_4.5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3

<b>Lingua straniera e motivazione</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Incide positivamente	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_5
B. Incide negativamente	2	DLL2_SPA_4.5, DLL2_TED_3.4
C. Non incide	2	DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3
ALTRO: non risponde	1	DLL2_FRA_4.5

Tabella 56: risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2

Rispetto al livello di motivazione degli studenti, nel tema A., ‘alta motivazione’, indichiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_TED\_5, le quali ritengono che l’interesse per la letteratura inglese degli studenti del triennio e per la letteratura tedesca della classe 5<sup>a</sup> sia alto ed entrambe lo attribuiscono alla tipologia di scuola. DLL2\_ING\_3.4.5 afferma: “in pochissimi, in rarissimi casi, non c’è interesse al liceo linguistico” e DLL2\_TED\_5 sostiene: “essendo un liceo linguistico, i ragazzi (...) sono generalmente motivati”.

Nel tema B., ‘media motivazione’, riportiamo la risposta di DLL2\_TED\_3.4, che giudica buono il livello di motivazione allo studio della letteratura tedesca delle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, per quanto l’approccio alla letteratura sia abbastanza complesso per via della difficoltà del tedesco.

Nel tema C., ‘bassa motivazione’, segnaliamo la risposta di DLL2\_SPA\_4.5, la quale reputa scarso l’interesse per lo studio della letteratura spagnola delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> a causa della delusione delle aspettative sullo spagnolo. Spiega l’insegnante: “i ragazzi partono sempre molto motivati (...). La motivazione (...) va scemando quando si inizia a fare letteratura, perché loro partono con l’idea dello spagnolo come la lingua della festa (...), dopodiché quando si rendono conto che comincia a essere (...) una lingua ostica dal punto di vista linguistico e (...) devono studiare la letteratura (...) diciamo che sono poi pochi quelli a cui piace veramente”.

Nel tema D., ‘motivazione variabile’, inseriamo le risposte delle docenti di letteratura francese del triennio, le quali difendono la variabilità della motivazione per i numerosi fattori che impediscono di dare un giudizio specifico su una classe. Tra questi, DLL2\_FRA\_3 individua il livello di competenza nella lingua straniera, il rapporto con l’insegnante e gli argomenti affrontati. Inoltre, percepisce una sorta di ‘passività’ nei confronti dello studio della letteratura dovuta all’obbligatorietà della materia: “io ho sempre un po’ l’impressione che, sì, da una parte siano interessati alla cultura (...) però, da un’altra parte, (...) che sia una cosa un po’ subita, nel senso che (...) tu sai che dobbiamo studiarla, la letteratura, al linguistico”. In totale accordo, DLL2\_FRA\_4.5 pensa che la motivazione dipenda dal livello di competenza linguistica raggiunto e conclude: “non c’è un’attitudine particolare nei confronti della letteratura. Ci sono delle classi molto interessate, curiose e motivate, altre un po’ meno”.

Rispetto alle strategie per la motivazione, a livello contenutistico, nel tema C., ‘interdisciplinarietà’, inseriamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, la quale ricorre al confronto tra i testi di letteratura spagnola e quelli di altre letterature straniere.

A livello metodologico, nel tema G., ‘attività alternative’, indichiamo le risposte di DLL2\_FRA\_4.5 e DLL2\_ING\_3.4.5, le quali propongono agli studenti la lettura di opere francesi per intero e la riflessione sulla storia della lingua inglese. Dichiaro a tal riguardo DLL2\_ING\_3.4.5: “sapere se una parola è di derivazione latina, dal francese (...) quindi il legame con la storia della lingua e con la

storia stessa (...) personalmente mi piace e trovo che anche i ragazzi trovino interesse nel capire (...) certe curiosità. (...) è utile per poi creare anche il senso critico nei ragazzi, perché poi (...) ci ragionano, tornano”.

Nel tema H., ‘moduli tematici’, riportiamo le risposte di DLL2\_FRA\_4.5 e DLL2\_SPA\_5, che introducono dei percorsi tematici sulla letteratura francese (in linea con il percorso *Esabac* della classe 4<sup>a</sup>) e sulla letteratura spagnola.

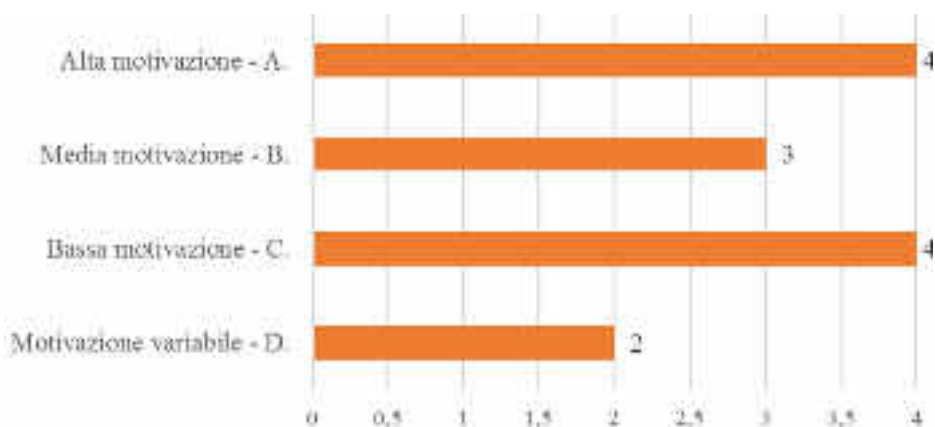
Rispetto alla relazione tra la lingua straniera e la motivazione allo studio della letteratura, nel tema A., ‘indice positivamente’, inseriamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_SPA\_5, le quali ritengono che la lingua straniera influenzi positivamente l’interesse per le opere. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 considera che gli studenti amino l’inglese perché è la lingua dei *social network* e delle serie tv, oltre all’interesse per lo studio etimologico dei termini di cui sopra. Nel tema B., ‘incide negativamente’, collochiamo le risposte di DLL2\_SPA\_4.5 e DLL2\_TED\_3.4, che pensano che la lingua straniera eserciti un’influenza negativa sull’interesse allo studio della letteratura a causa della visione stereotipata dello spagnolo come lingua facile e divertente e della complessità del tedesco.

Nel tema C., ‘non incide’, indichiamo le risposte di DLL2\_TED\_5 e DLL2\_FRA\_3, le quali ritengono che la lingua straniera non influenzi la motivazione allo studio della letteratura.

Alla voce ‘altro’ indichiamo che DLL2\_SPA\_5 non risponde alla sotto-domanda *1a.*, DLL2\_TED\_3.4, DLL2\_TED\_5, DLL2\_FRA\_3 e DLL2\_SPA\_4.5 non rispondono alla sotto-domanda *1b.* e DLL2\_FRA\_4.5 non risponde alla sotto-domanda *1c.*

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulla percezione del livello di motivazione degli studenti, sulle strategie per stimolare il loro interesse e sull’influenza della lingua straniera.



*Grafico 18: risposte alla sotto-domanda 1a. dei docenti di letteratura straniera*

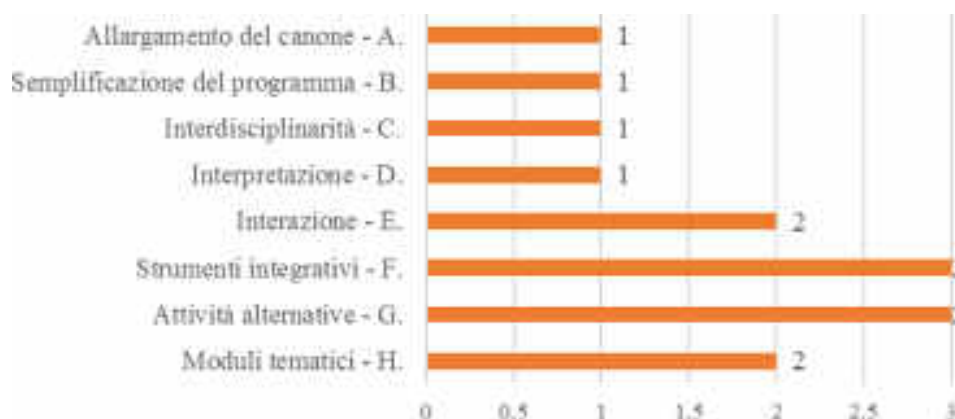


Grafico 19: risposte alla sotto-domanda 1b. dei docenti di letteratura straniera

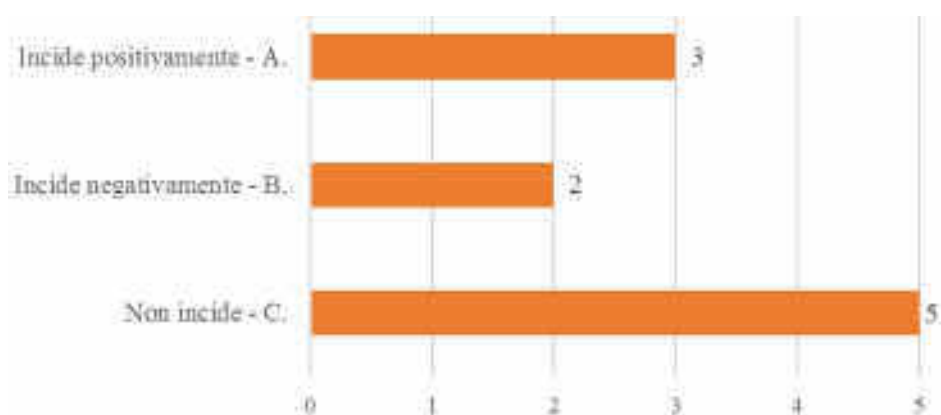


Grafico 20: risposte alla sotto-domanda 1c. dei docenti di letteratura straniera

Rispetto ai livelli di motivazione, secondo i docenti dei tre licei l'interesse degli studenti è in egual misura alto e basso (n=4, 30,8%). Seguono coloro che lo ritengono medio (n=3, 23,1%). Una minoranza lo considera variabile (n=2, 15,4%). Le cause che sottendono i livelli di motivazione sono indicate nella tabella a continuazione.

Rispetto alle strategie di motivazione utilizzate per stimolare l'interesse degli studenti, riportiamo l'uso degli strumenti integrativi (n=3, 21,4%), come le canzoni e i video, e la proposta di attività alternative (n=3, 21,4%), come la lettura delle opere per intero e i focus sulla storia della lingua straniera. Seguono il ricorso all'interazione tra gli studenti sotto la guida del docente (n=2, 14,3%) e ai moduli tematici (n=2, 14,3%). Una minoranza propone l'interpretazione delle opere nella prospettiva attuale degli studenti (n=1, 7,1%), l'allargamento del canone tradizionale con l'introduzione delle opere preferite dagli studenti (n=1, 7,1%), la semplificazione del programma (n=1, 7,1%) ed il ricorso all'interdisciplinarietà (n=1, 7,1%).

Rispetto all'influenza della lingua straniera sulla motivazione allo studio della letteratura straniera, la maggior parte dei docenti ritiene che essa non incida (n=5, 50%). Seguono coloro che ritengono che incida positivamente (n=3, 30%) e negativamente (n=2, 20%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli insegnanti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Livelli di motivazione degli studenti</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Alta motivazione	4	30,8%
B. Media motivazione	3	23,1%
C. Bassa motivazione	4	30,8%
D. Motivazione variabile	2	15,4%

<b>Cause della motivazione alta</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Vicinanza temporale	1	25%
B. Competenza linguistica	1	25%
C. Tipologia di scuola	2	50%
<b>Cause della motivazione media</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Vicinanza temporale	1	25%
B. Docente	1	25%
C. Senso del dovere	1	25%
D. Competenza linguistica	1	25%
<b>Cause della motivazione bassa</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Tipologia di scuola	1	20%
B. Maggiore interesse per la LS	3	60%
C. Competenza linguistica	1	20%
<b>Cause della motivazione variabile</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Competenza linguistica	1	25%
B. Docente	1	25%
C. Argomenti affrontati	1	25%
D. Obbligatorietà della materia	1	25%

<b>Strategie per la motivazione</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Allargamento del canone	1. Opere preferite dagli studenti	1	1	7,1%
B. Semplificazione del programma			1	7,1%
C. Interdisciplinarietà			1	7,1%
D. Interpretazione	1. Significati attuali	1	1	7,1%
E. Interazione			2	14,3%
F. Strumenti integrativi	1. Video	1	3	21,4%
	2. Canzoni	2		
G. Attività alternative	1. Lettura delle opere per intero	2	3	21,4%
	2. Storia della lingua straniera	1		
H. Moduli tematici			2	14,3%

<b>Lingua straniera e motivazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Incide positivamente	3	30%
B. Incide negativamente	2	20%
C. Non incide	5	50%

*Tabella 57: temi e codici delle risposte alla domanda 1 dei docenti di letteratura straniera*

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 10.

<b>ALTRO</b>		<b>N.</b>	<b>%</b>
Non risponde	1. Livello di motivazione degli studenti	1	10%
	2. Strategie per la motivazione	6	60%
	3. Lingua straniera e motivazione	3	30%

*Tabella 58: risposte 'altro' alla domanda 1 dei docenti di letteratura straniera*

*Domanda 4: Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?*

L'obiettivo della domanda 4 è quello di scoprire quali sono i momenti della lezione di letteratura italiana e straniera che gli insegnanti ritengono essere i preferiti e i più critici per gli studenti.

Per poterla analizzare, suddividiamo la domanda 4 in due sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 4</b>	<b>Docenti di</b>	
<i>4a. Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera
<i>4b. Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera

*Tabella 59: sotto-domande della domanda 4 delle interviste*

Esaminiamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei. Per l'analisi delle risposte alle due sotto-domande indichiamo i temi, consideriamo le opinioni dei docenti di ogni scuola e riportiamo la somma di tutte le risposte. In alcuni casi, lo stesso docente enumera più di un momento preferito e/o critico, soprattutto se insegna in due o più classi, perciò il medesimo riferimento può essere associato a più di un tema. Ad esempio, DIT\_ITA\_3.5 ritiene che i momenti meno apprezzati della lezione di letteratura italiana siano quelli dell'analisi del testo (tema B.) e di rielaborazione critica e personale (tema C.): "quello più critico, per loro, credo sia l'analisi del testo. (...) Oppure ricavare dal testo quelle che sono le teorie che abbia- tutta la teoria che abbiamo studiato". A sua volta, DLL1\_TED\_4.5 distingue il momento preferito della lezione di letteratura tedesca per gli studenti della classe 4<sup>a</sup> da quello per gli studenti della classe 5<sup>a</sup>, in quanto ritiene che i primi apprezzino ascoltare le versioni musicate delle opere (tema F.) e i secondi l'interazione in classe (tema D.).



Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole alle due sotto-domande individuiamo i seguenti temi:

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Lettura	Lettura silenziosa delle opere degli studenti o ad alta voce del docente.
B. Analisi del testo	Analisi linguistica e stilistica degli 'scarti' letterari.
C. Interpretazione	Coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati delle opere nella loro prospettiva presente (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
D. Interazione	Dibattiti e confronti tra gli studenti sotto la guida del docente.
E. Uso delle tecnologie	Uso delle risorse tecnologiche a disposizione, come la LIM.
F. Lezione frontale	Spiegazione trasmissiva del docente.

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
B. Analisi del testo	Realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica delle opere.
C. Rielaborazione critica e personale	Riflessione autonoma e argomentata degli studenti sui contenuti affrontati.
D. Interrogazioni	Verifica orale dell'acquisizione dei contenuti.
E. Lezione frontale	Spiegazione trasmissiva del docente.

Tabella 60: temi della domanda 4 delle interviste ai docenti di letteratura italiana

Per ciascuna delle cinque scuole riportiamo i temi, i codici associati, il numero delle volte in cui le risposte sono fornite e i codici degli insegnanti.

*Risposte IP*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lettura	1. Silenziosa	1	DIP_ITA_4
C. Interpretazione	1. Significati attuali	1	DIP_ITA_3.5

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Analisi del testo	1	DIP_ITA_3.5
E. Lezione frontale	1	DIP_ITA_4

Tabella 61: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura italiana dell'IP

Sui momenti prediletti della lezione di letteratura italiana, nel tema A., ‘lettura’, riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, la quale ritiene che gli studenti apprezzino leggere le opere per la possibilità di fare esperienza diretta di quanto introdotto a livello teorico dalla docente.

Nel tema C., ‘interpretazione’, collochiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che ritiene l’immedesimazione degli studenti negli autori e l’interpretazione delle opere nella prospettiva presente le fasi più stimolanti della lezione, poiché la dimensione letteraria si avvicina alla quotidianità degli studenti: “il momento più divertente è quando (pausa) qualcuno di loro fa una battuta e-e-e-e che ne so, si mette nei panni dell’autore e reinterpreta il testo dal proprio punto di vista. E quindi il ... *Sonetto per Laura* può diventare la poesia d’amore [risata] per la vicina di casa [telefono] e-e-e-e magari fatta dal compagno di banco che conosce questo tormento [risata] interiore dell’amico”.

Sui momenti più critici della lezione di letteratura italiana, nel tema B., ‘analisi del testo’, indichiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che definisce l’analisi linguistica e stilistica come “il lavoro più ostico e difficile” per gli studenti delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

Nel tema E., ‘lezione frontale’, inseriamo la risposta di DIP\_ITA\_4, la quale classifica i momenti della spiegazione come i più faticosi, poiché perde l’attenzione degli studenti molto rapidamente.

#### *Risposte IT*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Interpretazione	1. Significati attuali	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>	
B. Analisi del testo	1	DIT_ITA_3.5	
C. Rielaborazione critica e personale	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4	

*Tabella 62: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura italiana dell’IT*

Rispetto ai momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, nel tema C., ‘interpretazione’, segnaliamo le risposte di entrambe le docenti dell’IT, le quali considerano il collegamento tra la dimensione passata delle opere e la realtà presente degli studenti come la parte più stimolante. Da un lato, DIT\_ITA\_3.5 si riferisce al momento di riflessione sui temi letterari (come la morte o la famiglia), successivo alla spiegazione dei significati originari delle opere, in cui chiede agli studenti che cosa possano significare per loro, in una direzione che dal passato muove al presente. Dall’altro, DIT\_ITA\_4 considera l’introduzione di argomenti di attualità (come il terrorismo) per esplicitare i legami con le tematiche letterarie, nella direzione opposta che dal presente si collega al passato.

Rispetto ai momenti più critici della lezione di letteratura italiana, nel tema B., ‘analisi del testo’,

inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, la quale evidenzia la poca dimestichezza degli studenti delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> con l'identificazione degli 'scarti' e la comprensione approfondita delle opere, probabilmente a causa della scarsa abitudine a leggere e della povertà lessicale: "io vedo anche in 5<sup>a</sup> che, con tutto che è da tre anni che facciamo questa cosa, si stupiscono ancora quando li interrogo [risata] e dico: "Prendiamo il testo", mi guardano e dicono: "Il testo?". (...) vivono il testo come una punizione, uhm? Devo dirlo perché è così per loro! Quando gli dici: "Prendi il testo". "Il testo? Perché devo prendere il testo?". (...) Poi li vedo che alla fine riescono, anche da soli, senza una guida, dopo aver fatto la spiegazione, riescono a capirne il senso, a trarne le-le-le cose importanti. Però 'sto testo è sempre qualcosa di sent- che sentono come estraneo".

Nel tema C., 'rielaborazione critica e personale', riportiamo le risposte di DIT\_ITA\_3.5 e DIT\_ITA\_4, che rilevano la difficoltà degli studenti a collocare le opere in una dimensione più ampia, relazionandole al contesto storico-culturale e alla biografia dell'autore o ricavando dai testi i riferimenti alle teorie letterarie affrontate (DIT\_ITA\_3.5), e di scrivere una riflessione critica, corretta e coesa (DIT\_ITA\_4).

#### *Risposte LS*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lettura	2. Ad alta voce	1	DLS_ITA_5
B. Analisi del testo		1	DLS_ITA_3
E. Uso delle tecnologie		1	DLS_ITA_4

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Analisi del testo	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4
D. Interrogazioni	1	DLS_ITA_3
E. Lezione frontale	1	DLS_ITA_5

*Tabella 63: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Sui momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, nel tema A., 'lettura', indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, la quale percepisce l'attenzione degli studenti nel corso della lettura ad alta voce delle opere: "quando leggo, io dico che c'è un religioso silenzio. (...) durante la lettura di alcuni testi, proprio a pelle si sente che stanno attenti, stanno magari facendo loro la- la- la ... come si dice, la lettura, l'interpretazione".

Nel tema B., 'analisi del testo', riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_3, che rileva il coinvolgimento degli studenti durante l'analisi linguistica e stilistica, perché rivolge loro molte domande per stimolarli a partecipare.

Nel tema E., ‘uso delle tecnologie’, segnaliamo la risposta di DLS\_ITA\_4, la quale ricorre ai ripassi interattivi dei contenuti multimediali del manuale, corrispondenti a delle sfide accattivanti in una modalità ludica sulla biografia, sul pensiero e sulle opere. Oltre a ripassare i contenuti, la docente ritiene che in questo modo gli studenti possano fare pratica della tipologia di domande (vero/falso, scelta multipla ecc.) che potranno incontrare nei test d’ingresso universitari.

Sui momenti critici della lezione di letteratura italiana, nel tema B., ‘analisi del testo’, inseriamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, che evidenziano la difficoltà di realizzare la parafrasi per la tendenza degli studenti a focalizzarsi maggiormente sulla comprensione generale del contenuto a discapito dell’attenzione specifica per gli elementi formali. Scrive a tal proposito DLS\_ITA\_4: “a loro basta l’interpretazione complessiva [risata], no? Capire che si deve riordinare l’ordine sintattico, bisogna cercare di cambiare i termini (...) a loro basta una sì- “L’importante capire”. No! Non è sempre così, no?”.

Nel tema D., ‘interrogazioni’, riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_3 sulla difficoltà di sostenere le verifiche orali.

Nel tema E., ‘lezione frontale’, segnaliamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che ritiene che la spiegazione dell’insegnante sia il momento più difficile da seguire per gli studenti.

#### *Risposte LL1*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Interpretazione	1. Significati attuali	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_5
D. Interazione		1	DLL1_ITA_5
F. Lezione frontale		1	DLL1_ITA_4

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Biografia dell’autore	1	DLL1_ITA_3
D. Interrogazioni	2	DLL1_ITA_4, DLL1_ITA_5

*Tabella 64: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura italiana dell’LL1*

Rispetto ai momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, nel tema C., ‘interpretazione’, riportiamo le risposte di DLL1\_ITA\_3 e DLL1\_ITA\_5, che ritengono l’interpretazione delle opere nella prospettiva presente la fase più gratificante per gli studenti. DLL1\_ITA\_3 propone questo momento durante l’analisi dei testi e contestualmente alla riflessione sui loro significati passati, facendo leva sulla possibile vicinanza delle tematiche letterarie alla quotidianità degli studenti. Afferma la docente: “sicuramente quando fai un testo, quando si analizza qualcosa insieme e si chiede a loro di dire come, secondo te- eh allora si sentono parte in causa. (...) mi viene in mente la

letteratura latina, stamattina parlavamo di Catullo e, allora, di questo suo modo di vivere l'amore, anche un po' da *bohémien* e (...) andavamo a vedere i testi, allora c'era il sorriso, c'era la partecipazione (...). Ecco, quando li si tocca anche in aspetti che possono, bene o male, vedere ... proiettati nella propria- nel proprio vissuto, nel proprio modo di pensare quell'argomento, allora diventano parte attiva. E un testo può aiutare in questo senso". A sua volta, durante la lettura, DLL1\_ITA\_5 pone delle domande per stimolare gli studenti a sviluppare delle riflessioni personali sulle opere, relazionando i contenuti al loro presente. La docente, inoltre, nota con soddisfazione come, nel tempo, gli studenti abbiano automatizzato questa procedura di attualizzazione delle opere: "vedo che c'è la risposta, nel senso che le ragazze poi intervengono spontaneamente. (...) all'inizio ero molto dura, nei primi anni, perché vedevo che, tutto sommato, richiedevo delle cose- mi sembrava di chiedere delle cose molto complesse, molto difficili. E invece sono loro, adesso, che fanno domande: "Ma allora qui è perché ... ?", "Ma si potrebbe leggere così?". E mi dà grande soddisfazione, devo dire, e penso che per loro sia l'aspetto più stimolante".

Nel tema D., 'interazione', inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, che identifica la condivisione e il confronto sui possibili significati attuali delle opere come uno dei momenti più graditi della lezione.

Nel tema F., 'lezione frontale', collochiamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, che giudica la sua spiegazione come la parte della lezione prediletta dagli studenti.

Rispetto ai momenti critici della lezione di letteratura italiana, nel tema A., 'biografia dell'autore', indichiamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, la quale considera la presentazione della vita dei letterati come un momento funzionale alla comprensione delle opere ma anche difficile da seguire per gli studenti. Per ovviare a tale criticità e mantenere alto il livello di attenzione, usa dei sussidi multimediali come la LIM.

Nel tema D., 'interrogazioni', indichiamo le risposte di DLL1\_ITA\_4 e DLL1\_ITA\_5, le quali identificano la fase di verifica orale come il momento più difficile per gli studenti. Secondo DLL1\_ITA\_5, al di là della valutazione che essa comporta, può risultare complessa per la tipologia delle domande proposte, che non richiedono la ripetizione mnemonica dei contenuti ma l'elaborazione di considerazioni critiche. Afferma la docente: "il momento critico, (...) penso sia il momento dell'interrogazione, (...) perché quando un ragazzo sa che nel momento dell'interrogazione non dovrà semplicemente dire: "Il tizio è nato a, è morto a e ha scritto questo" o il riassuntino del testo, ma ci si confronterà con delle domande, delle osservazioni che scaturiscono, insomma, dalla lettura, alcuni magari lo temeranno questo, altri invece saranno più- più ... più liberi, cioè più liberi, più sereni perché non avranno nulla da temere".

*Risposte LL2*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
F. Lezione frontale	1	DLL2_ITA_3.4.5

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
C. Rielaborazione critica e personale	1	DLL2_ITA_3.4.5

*Tabella 65: risposte alla domanda 4 del docente di letteratura italiana dell'LL2*

Sui momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, nel tema F., 'lezione frontale', indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 vede gli studenti motivati ad ascoltare le sue spiegazioni.

Sui momenti critici, nel tema C., 'rielaborazione critica e personale', riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 nota la difficoltà degli studenti a ragionare autonomamente sulle opere, anche in una prospettiva comparata, pur tenendo conto della maturità che tale attività richiede. Sostiene il docente: "per loro è difficile, ma insomma è anche comprensibile, cercare di non ripetere in modo pedissequo o la lezione o quello che hanno letto, (...) in- in 5<sup>a</sup> si comin- si può anche pretendere, però, ecco, dalla 3<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> vedo che c'è un salto enorme, la gradualità è importante, perché non posso chiedere una rielaborazione critica in 3<sup>a</sup> (...). Posso cominciare a chiederla in 5<sup>a</sup>, più o meno, poi dipende dalle singole- però questo credo sia la- la cosa più ostica. E, appunto, avere una certa flessibilità nel- nell'affrontare le tematiche. Spesso studiano un po' in modo, uhm, per settori, ecco, e fanno fatica a mettere insieme (...), fa parte della rielaborazione anche questo, credo sia la rielaborazione la parte più complessa".

*Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sulla percezione sui momenti della lezione preferiti e critici per gli studenti. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 25, in quanto nella stessa risposta gli insegnanti fanno riferimento a più temi.

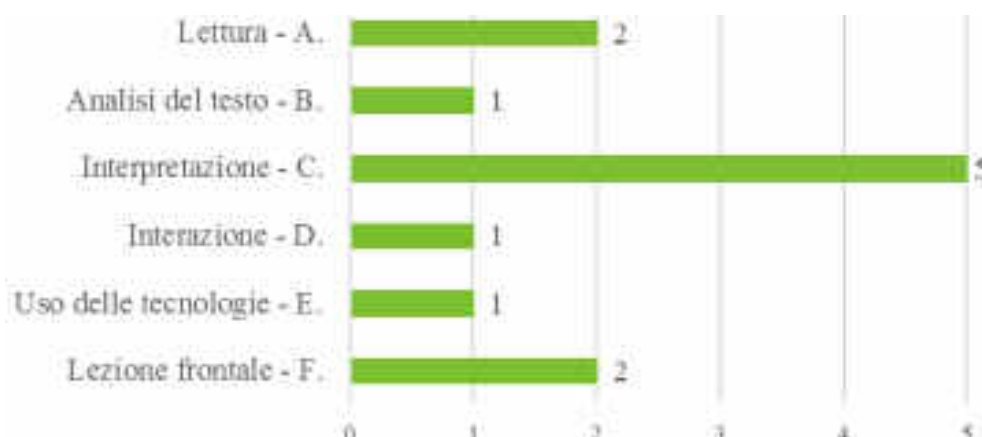


Grafico 21: risposte alla sotto-domanda 4a. dei docenti di letteratura italiana

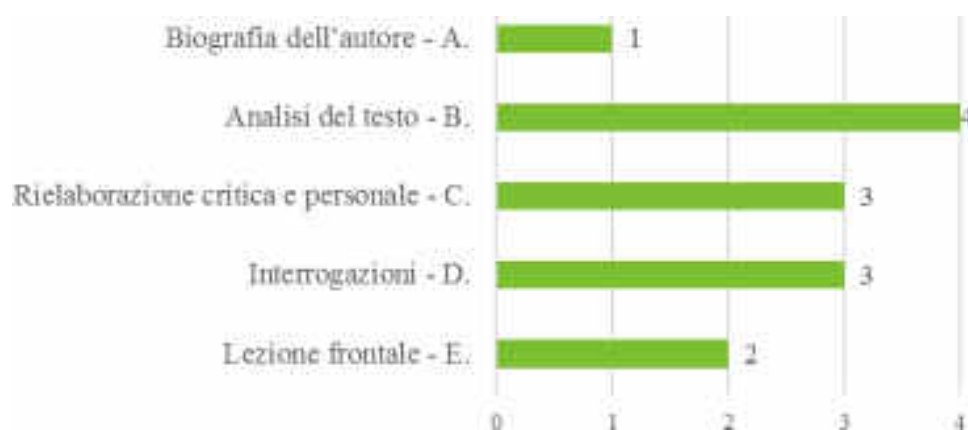


Grafico 22: risposte alla sotto-domanda 4b. dei docenti di letteratura italiana

Tra i momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, secondo i docenti gli studenti apprezzano soprattutto l'interpretazione delle opere nella prospettiva presente (n=5, 41,7%), corrispondente alla sotto-fase dell'attualizzazione dell'approccio ermeneutico. Seguono la lettura silenziosa e individuale degli studenti o ad alta voce del docente (n=2, 16,7%) e la spiegazione trasmissiva dell'insegnante (n=2, 16,7%). Ulteriori momenti corrispondono alla fase dell'analisi testuale (n=1, 8,3%), all'interazione tra gli studenti (n=1, 8,3%) e all'impiego delle tecnologie (n=1, 8,3%).

Tra i momenti della lezione di letteratura italiana che i docenti reputano particolarmente critici per gli studenti segnaliamo l'analisi linguistica e stilistica (n=4, 30,8%), la rielaborazione critica e personale di quanto studiato (n=3, 23,1%) e la verifica delle competenze acquisite attraverso le interrogazioni (n=3, 23,1%). Seguono la percezione dei docenti della problematicità della lezione frontale (n=2, 15,4%) e dello studio della biografia dei letterati (n=1, 7,7%).

A continuazione riportiamo i temi e i codici, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura italiana</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Lettura	1. Silenziosa	1	2	16,7%
	2. Ad alta voce	1		
B. Analisi del testo			1	8,3%
C. Interpretazione	1. Significati attuali	5	5	41,7%
D. Interazione			1	8,3%
E. Uso delle tecnologie			1	8,3%
F. Lezione frontale			2	16,7%

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Biografia dell'autore	1	7,7%
B. Analisi del testo	4	30,8%
C. Rielaborazione critica e personale	3	23,1%
D. Interrogazioni	3	23,1%
E. Lezione frontale	2	15,4%

*Tabella 66: temi e codici delle risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura italiana*

#### *Letteratura straniera*

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei alle due sotto-domande individuiamo i seguenti temi:

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura straniera</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Lettura	Lettura silenziosa delle opere da parte degli studenti.
B. Analisi del testo	Analisi linguistica e stilistica degli 'scarti' letterari.
C. Interpretazione	Coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione delle opere, sia nella prospettiva passata, per scoprire i significati originari stabiliti dall'autore (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico), sia nella prospettiva presente, per individuare i loro possibili significati attuali per gli studenti (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
D. Interazione	Dibattiti e confronti tra gli studenti sotto la guida del docente.
E. Produzione scritta	Attività di composizione letteraria.
F. Ascolto di opere musicate	Ascolto delle versioni musicate delle opere.
G. Opere attuali	Lettura e studio di testi letterari recenti.
H. Autori apprezzati dal docente	Lettura e studio di testi letterari amati dal docente.



<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura straniera</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto storico-culturale	Studio delle coordinate storiche e culturali in cui si compongono e diffondono le opere.
B. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
C. Comprensione	Comprensione dei significati delle opere.
D. Analisi del testo	Analisi linguistica e stilistica degli 'scarti' letterari.
E. Approfondimenti	Approfondimento di determinati temi mediante le riflessioni comparate tra le diverse letterature.
F. Lavoro autonomo	Svolgimento di attività individuali da parte degli studenti.
G. Interrogazioni, verifiche	Verifiche orali e scritte dell'acquisizione dei contenuti.
H. Nessuno	Nessun momento critico della lezione di letteratura straniera.

Tabella 67: temi della domanda 4 delle interviste ai docenti di letteratura straniera

Per ognuna delle tre scuole indichiamo i temi, i codici relazionati, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### Risposte LS

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura straniera</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lettura	1. Silenziosa	1	DLS_ING_4
B. Analisi del testo		1	DLS_ING_3
C. Interpretazione	1. Significati passati	1	DLS_ING_5
	2. Significati attuali	1	DLS_ING_5

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto storico-culturale	1	DLS_ING_4
B. Biografia dell'autore	1	DLS_ING_4
F. Lavoro autonomo	1	DLS_ING_3
G. Interrogazioni, verifiche	1	DLS_ING_3

Tabella 68: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Rispetto ai momenti preferiti della lezione di letteratura straniera, nel tema A., 'lettura', inseriamo la risposta di DLS\_ING\_4, che nota il coinvolgimento degli studenti durante la lettura antologica dei testi letterari inglesi.

Nel tema B., 'analisi del testo', collochiamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale stimola la partecipazione degli studenti durante l'analisi testuale proposta in modalità induttiva per le seguenti ragioni: "vedo che ci scontriamo ancora con un sistema scolastico che non ... non trasmette questo ... cioè, l'insegnante è ancora quello che deve riempire il contenitore. (...) penso che l'insegnante debba essere un facilitatore (...), non (...) una persona che dall'alto trasmette la conoscenza, (...) per quello cerco di favorire questo tipo di lavori".

Nei temi C., ‘interpretazione’, riportiamo la risposta di DLS\_ING\_5, che ritiene che i momenti che gli studenti prediligano siano la scoperta dei significati passati delle opere e l’espressione delle loro interpretazioni dei testi nella prospettiva presente.

Rispetto ai momenti critici della lezione di letteratura straniera, nei temi A., ‘contesto storico-culturale’, e B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo la risposta di DLS\_ING\_4, la quale rileva come gli studenti siano meno coinvolti durante la spiegazione sia delle coordinate storiche e sociali delle opere sia delle vite dei letterati.

Nel tema G., ‘lavoro autonomo’, riportiamo la risposta di DLS\_ING\_3, che osserva la difficoltà degli studenti a relazionarsi in modo autonomo con i temi letterari e gli elementi formali. Per ovviare a tale criticità, propone delle attività a gruppi.

Nel tema H., ‘interrogazioni, verifiche’, collochiamo la risposta di DLS\_ING\_5, la quale identifica il momento della verifica orale finalizzato alla valutazione delle competenze come il più difficile per gli studenti, affermando che preferirebbe eliminare i voti per avere più libertà.

#### *Risposte LL1*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura straniera</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Interpretazione	2. Significati attuali	1	DLL1_ING_3.4.5
D. Interazione		2	DLL1_SPA_3.4.5, DLL1_TED_4.5
F. Ascolto di opere musicate		1	DLL1_TED_4.5

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Comprensione	1	DLL1_TED_4.5
G. Interrogazioni, verifiche	1	DLL1_ING_3.4.5
H. Nessuno	1	DLL1_SPA_3.4.5

*Tabella 69: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura straniera dell’LL1*

Riguardo ai momenti preferiti della lezione di letteratura straniera, nel tema C., ‘interpretazione’, indichiamo la risposta di DLL1\_ING\_3.4.5, secondo la quale gli studenti sono maggiormente coinvolti quando si evidenzia la vicinanza dei temi letterari alla realtà presente e si chiede loro di individuare i possibili significati attuali delle opere.

Nel tema D., ‘interazione’, inseriamo le risposte di DLL1\_SPA\_3.4.5 e DLL1\_TED\_4.5, che notano l’apprezzamento degli studenti per i momenti di dibattito in cui possono esprimere le loro opinioni sulle opere e fare dei confronti tra le letterature studiate in un’ottica comparata.

Nel tema F., ‘ascolto di opere musicate’, riportiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, secondo cui la classe 4<sup>a</sup> apprezza ascoltare la versione musicata dei testi letterari tedeschi affrontati, con notevoli

benefici per l'acquisizione linguistica e letteraria. Afferma l'insegnante: "l'ascolto di brani musicati è una cosa che a loro piace, per cui ho qualcuno anche che canta, quando [risata], hai capito? Quindi ... e questo so che fa piacere, però intanto secondo me quando canti, no?, sopra al testo, poi qualcosa memorizzi, ti risuona qualche- qualche- impari qualche vocabolo nuovo (...), si spera anche qualche concetto".

Riguardo ai momenti critici, nel tema C., 'comprensione', indichiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che evidenzia le difficoltà degli studenti a decifrare i messaggi delle opere quando decide di non fornire la parafrasi completa per allenare le loro strategie di comprensione.

Nel tema H., 'interrogazioni, verifiche', segnaliamo la risposta di DLL1\_ING\_3.4.5, la quale rileva la criticità della verifica orale delle conoscenze.

Nel tema I., 'nessuno', riportiamo il parere di DLL1\_SPA\_3.4.5, secondo cui gli studenti non vivono momenti di difficoltà durante la lezione di letteratura spagnola perché interessati e attenti anche se molto selettivi sugli argomenti.

#### *Risposte LL2*

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura straniera</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lettura	1. Silenziosa	1	DLL2_TED_5
B. Analisi del testo		1	DLL2_TED_5
C. Interpretazione	2. Significati attuali	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_3.4
D. Interazione		1	DLL2_FRA_4.5
E. Produzione scritta		1	DLL2_SPA_5
G. Opere attuali		1	DLL2_FRA_3
H. Autori apprezzati dal docente		1	DLL2_SPA_5
ALTRO: non risponde		1	DLL2_SPA_4.5

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura straniera</b>			
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>	
A. Contesto storico-culturale	1	DLL2_TED_5	
C. Comprensione	2	DLL2_TED_3.4, DLL2_FRA_3	
D. Analisi del testo	1	DLL2_SPA_5	
E. Approfondimenti	1	DLL2_SPA_4.5	
F. Lavoro autonomo	2	DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5	
G. Interrogazioni, verifiche	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_5	

*Tabella 70: risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2*

Rispetto ai momenti preferiti della lezione di letteratura straniera, nei temi A., 'lettura', e B., 'analisi del testo', inseriamo le risposte di DLL2\_TED\_5, la quale crede che gli studenti prediligano maggiormente leggere e analizzare i testi di letteratura tedesca.

Nel tema C., 'interpretazione', riportiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_TED\_3.4, che pensano che la ricerca dei significati attuali delle opere sia la parte più interessante della lezione per gli studenti. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 sottolinea la possibilità di fare percepire il legame tra la dimensione passata dei testi letterari ed il presente anche quando le opere non sono recenti attraverso l'esperienza dell'inesauribilità dei loro significati. Afferma la docente: "T. S. Eliot è piaciuto molto perché è molto moderno nel presentare queste- i correlativi oggettivi, no?, cioè queste immagini, (...) piace, insomma, sapere, capire, entrare in una logica che è ancora molto moderna. Quindi quando colgono la ... l'attualità, io penso, l'attualità di quello che- di quello che è stato".

Nel tema D., 'interazione', indichiamo la risposta di DLL2\_FRA\_4.5, la quale nota l'apprezzamento degli studenti per i momenti della lezione in cui possono intervenire e confrontare le loro opinioni.

Nel tema E., 'produzione scritta', collochiamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, che sottolinea l'interesse degli studenti per le attività di composizione letteraria.

Nel tema G., 'opere attuali', segnaliamo la risposta di DLL2\_FRA\_3, secondo la quale gli studenti apprezzano lo studio di testi letterari vicini alla loro quotidianità.

Nel tema H., 'autori apprezzati dal docente', inseriamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, che nota l'attenzione degli studenti quando tratta i suoi letterati preferiti: "quello che preferiscono è sempre la letteratura quando un autore mi piace. Io mi rendo conto che quando è un autore, diciamo, che a me piace molto c'è- non c'è un rumore, non c'è niente, sono affascinati ovviamente da questo".

Rispetto ai momenti critici della lezione di letteratura straniera, nel tema A., 'contesto storico-culturale', indichiamo la risposta di DLL2\_TED\_5, la quale ritiene che la fase più noiosa per gli studenti sia quella introduttiva sulla storia della letteratura.

Nel tema C., 'comprensione', riportiamo le risposte di DLL2\_TED\_3.4, la quale nota la difficoltà di acquisizione della microlingua in tedesco che richiede uno studio lessicale approfondito, e di DLL2\_FRA\_3, che rileva la problematicità della comprensione e dell'interpretazione delle opere, soprattutto se datate, nella lingua straniera.

Nel tema D., 'analisi del testo', segnaliamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, che rileva lo scarso entusiasmo degli studenti per la realizzazione dell'analisi testuale per iscritto.

Nel tema E., 'approfondimenti', collochiamo la risposta di DLL2\_SPA\_4.5, la quale racconta l'esperienza su un modulo di letteratura comparata svolto assieme al collega di letteratura italiana in cui ha rilevato la difficoltà di approfondimento degli argomenti degli studenti, che si sono limitati allo studio superficiale delle connessioni tra le opere. Sostiene l'insegnante: "quando inizio la lezione e rimangono, diciamo così, in argomenti noti o che loro si aspettano seguono, cioè è

piacevole fare lezione in un linguistico perché comunque ti seguono, (...) dopo però quando approfondisci fan fatica, si perdono, non lo considerano interessante, quello che invece magari a noi sembra più interessante (...). E quando poi infatti lo richiami, nel senso che richiedi di vedere se è arrivato qualcosa, vedo che molto pochi poi effettivamente seguono, cioè han capito”.

Nel tema F., ‘lavoro autonomo’, inseriamo le risposte di DLL2\_FRA\_3 e DLL2\_FRA\_4.5, le quali rilevano la difficoltà degli studenti di svolgere le attività individualmente, soprattutto quando si tratta dell’analisi testuale. DLL2\_FRA\_3 osserva la problematicità nel reperire gli elementi stilistici delle opere e DLL2\_FRA\_4.5 riflette sul bisogno degli studenti di essere costantemente guidati a causa dell’insegnamento trasmissivo e frontale ricevuto. Confrontando il metodo italiano con quello francese, la docente infatti considera: “nella metodologia francese, quando vado a fare gli scambi anche, loro fanno moltissimi- quelli che chiamano *exposé*, cioè, il- l’insegnante dà- incarica l’allievo di farsi lui portavoce di un’analisi del testo, invece noi partiamo dall’esatto opposto, cioè è l’insegnante che mi deve spiegare il senso della poesia e quindi sono poco abituati, in questo senso, ad agire in modo autonomo. Quindi, di fronte a un testo se io gli dico (...): “Leggiamo questa strofa, cosa ... ?”, loro vanno- vanno in panico e questo crea, sì, un po’ di disorientamento”.

Nel tema H., ‘interrogazioni, verifiche’, segnaliamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_SPA\_5, le quali dichiarano lo scarso apprezzamento degli studenti per i momenti di verifica orale e scritta.

Alla voce ‘altro’ indichiamo che DLL2\_SPA\_4.5 non risponde alla sotto-domanda 4a.

### Risposte dei tre licei

Di seguito indichiamo i grafici con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulla percezione dei momenti della lezione preferiti e critici per gli studenti. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 32, perché gli insegnanti fanno riferimento a più temi nella stessa risposta.

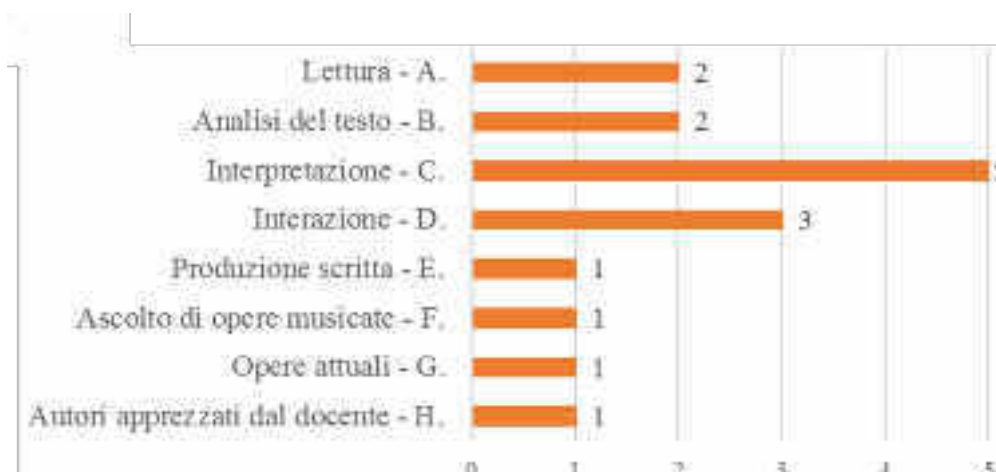


Grafico 23: risposte alla sotto-domanda 4a. dei docenti di letteratura straniera

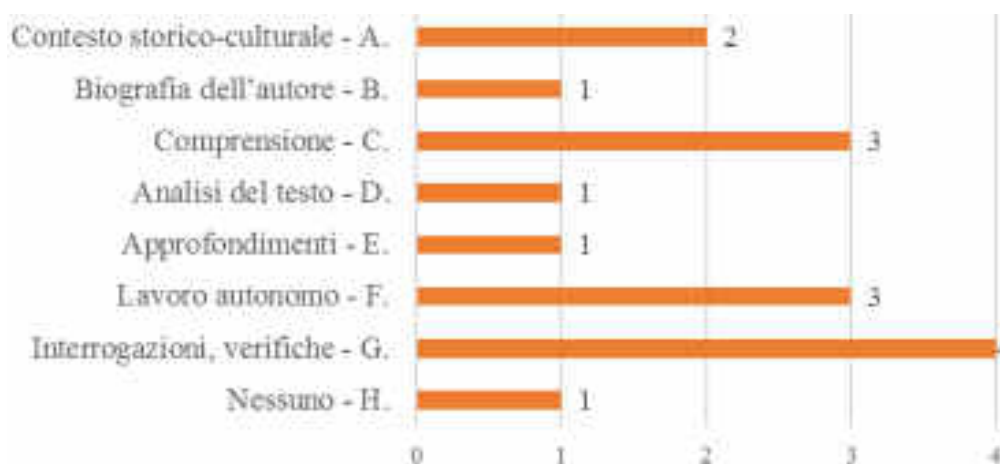


Grafico 24: risposte alla sotto-domanda 4b. dei docenti di letteratura straniera

Tra i momenti preferiti della lezione di letteratura straniera, secondo i docenti gli studenti preferiscono soprattutto la fase di interpretazione delle opere (n=5, 31,3%), in cui si richiede loro di studiare i significati originari trasmessi dall'autore (n=1) ma soprattutto di individuare le possibili interpretazioni attuali nella prospettiva presente (n=4). Seguono i momenti di interazione tra compagni (n=3, 18,8%), di lettura silenziosa dei testi (n=2, 12,5%) e di analisi testuale (n=2, 12,5%). Ulteriori momenti consistono nelle attività di produzione scritta (n=1, 6,3%), ascolto di opere musicate (n=1, 6,3%) e studio di testi letterari recenti (n=1, 6,3%) o di autori amati dagli insegnanti (n=1, 6,3%).

Tra i momenti della lezione di letteratura straniera che i docenti considerano particolarmente critici per gli studenti indichiamo le verifiche e le interrogazioni (n=4, 25%), la comprensione nella lingua straniera (n=3, 18,8%) e lo svolgimento autonomo delle attività (n=3, 18,8%). Segue la problematicità dello studio del contesto storico-culturale (n=2, 12,5%) e della biografia degli autori (n=1, 6,3%), dello svolgimento dell'analisi testuale (n=1, 6,3%) e degli approfondimenti proposti (n=1, 6,3%). 1 docente ritiene che gli studenti non vivano delle criticità nel corso della lezione di letteratura straniera (6,3%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Momenti PREFERITI della lezione di letteratura straniera</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Lettura	1. Silenziosa	2	2	12,5%
B. Analisi del testo			2	12,5%
C. Interpretazione	1. Significati passati	1	5	31,3%
	2. Significati attuali	4		
D. Interazione			3	18,8%
E. Produzione scritta			1	6,3%
F. Ascolto delle opere musicate			1	6,3%
G. Opere attuali			1	6,3%
H. Autori apprezzati dal docente			1	6,3%

<b>Momenti CRITICI della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Contesto storico-culturale	2	12,5%
B. Biografia dell'autore	1	6,3%
C. Comprensione	3	18,8%
D. Analisi del testo	1	6,3%
E. Approfondimenti	1	6,3%
F. Lavoro autonomo	3	18,8%
G. Interrogazioni, verifiche	4	25%
H. Nessuno	1	6,3%

*Tabella 71: temi e codici delle risposte alla domanda 4 dei docenti di letteratura straniera*

1 docente non risponde alla sotto-domanda 4a.

### 9.2.2 Sezione 2: docente

Nella seconda sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 3.2, in quanto indaghiamo le caratteristiche del docente di letteratura italiana e straniera. Per raggiungere questo obiettivo, analizziamo la domanda 5 sulle qualità più importanti che, secondo gli insegnanti intervistati, ogni docente di letteratura dovrebbe possedere.

*Domanda 5: Secondo lei qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?*

L'obiettivo della domanda 5 è quello di scoprire quali sono le caratteristiche fondamentali del docente di letteratura secondo gli insegnanti coinvolti nell'indagine.

Analizziamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, riportando i temi, le opinioni dei docenti di ciascuna scuola e la somma di tutte le risposte.

Nel rispondere alla domanda alcuni docenti indicano più di una qualità. Ad esempio, DIP\_ITA\_3.5 indica le qualità relative ai temi A., 'appassionato', e B., 'comunicativo', poiché ritiene che il docente dovrebbe essere interessato alla letteratura e all'insegnamento, oltre ad avere la capacità di trasmettere queste passioni agli studenti. A sua volta, DLL2\_FRA\_4.5 segnala le qualità attinenti ai temi E., 'empatico', e F., 'competente', in quanto è del parere che l'insegnante dovrebbe mettersi dal punto di vista degli studenti ed essere preparato nella materia che insegna.

#### *Letteratura italiana*

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole identifichiamo i seguenti temi:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Appassionato	Passione per la letteratura e per l'insegnamento della letteratura.
B. Comunicativo	Abilità nel comunicare agli studenti la passione per la letteratura e nell'interpretare le opere in modo teatrale quando le legge ad alta voce.
C. Coinvolgente	Capacità di mantenere alto il livello di attenzione, di fare percepire agli studenti l'attualità delle tematiche letterarie, mostrando il legame tra le opere e la loro quotidianità, e di sviluppare il loro pensiero critico e personale.
D. Empatico	Abilità di immedesimarsi negli autori affrontati e negli studenti,



	dimostrandosi flessibile nell'adattare i contenuti del programma e le metodologie didattiche alle loro diverse esigenze.
E. Aggiornato	Essere costantemente informato dei nuovi studi sugli autori italiani.

Tabella 72: temi della domanda 5 delle interviste ai docenti di letteratura italiana

Per ognuna delle cinque scuole indichiamo i temi, i codici relazionati, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### Risposte IP

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Appassionato	1. Passione per la letteratura	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4
	2. Passione per l'insegnamento	1	DIP_ITA_3.5
B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

Tabella 73: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana dell'IP

Nel tema A., 'appassionato', inseriamo le risposte delle 2 docenti dell'IP, le quali considerano che l'insegnante debba essere interessato alla letteratura italiana (DIP\_ITA\_3.5, DIP\_ITA\_4) e alla propria professione (DIP\_ITA\_3.5).

Nel tema B., 'comunicativo', collochiamo le risposte di entrambe le docenti, le quali ritengono fondamentale che il docente sappia trasmettere la passione che sente per la letteratura, mettendosi in gioco in prima persona. Afferma DIP\_ITA\_3.5: "la capacità di trasmettere ai ragazzi che quello che leggiamo ci piace davvero. Quindi non è soltanto, così, un passaggio di conoscenze, ma è un pezzo della MIA vita, è un pezzo del MIO cuore che io in quel momento do a loro e ... Altrimenti, veramente, allora tanto vale scrivere formule chimiche alla lavagna". Aggiunge DIP\_ITA\_4: "far passare il proprio piacere, il proprio piacere di lettura, il proprio piacere di- di- di conoscenza dell'autore o della questione o del problema, del periodo (...) far sentire che- che è viva dentro di te come cosa".

#### Risposte IT

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	1	DIT_ITA_3.5
	2. Interpretazione delle opere	1	DIT_ITA_4

Tabella 74: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana dell'IT

Nel tema B., 'comunicativo', inseriamo le risposte delle 2 docenti dell'IT, le quali ritengono che l'insegnante debba essere capace di comunicare agli studenti la passione che sente per le opere italiane (DIT\_ITA\_3.5) e di interpretarle in modo teatrale (ad esempio con le cadenze giuste) mentre le legge a voce alta: "bisognerebbe essere un po' più attori" (DIT\_ITA\_4). Per riuscire a

trasmettere agli studenti l'amore che sente per la letteratura, DIT\_ITA\_3.5 chiede agli studenti di leggere un libro a quadrimestre, scelto da una lista da lei preparata, e successivamente di esporlo, presentandone il riassunto, le tematiche significative ed un giudizio personale e argomentato. Rispetto alla possibilità che gli studenti possano non apprezzare le opere proposte, la docente sottolinea comunque l'utilità dell'esperienza: "intanto li hanno letti. (...) secondo me bisogna avere l'opportunità per dire "non mi piace". Bisogna leggere! (...) Se poi io, dopo dieci libri, dico che proprio leggere non mi piace, vabbè, insomma, son scelte personali. Però ti ho dato l'opportunità, con la forza, chiaramente [risata] ... ma l'opportunità te l'ho data!".

#### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	1	DLS_ITA_3
C. Coinvolgente	1. Alta attenzione	1	DLS_ITA_3
	2. Attualità delle opere	1	DLS_ITA_4
	3. Giudizio critico	1	DLS_ITA_4
D. Empatico	1. Con gli studenti	1	DLS_ITA_5

*Tabella 75: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Nel tema B., 'comunicativo', inseriamo la risposta di DLS\_ITA\_3, la quale ritiene che l'insegnante debba essere in grado di trasmettere agli studenti l'interesse per gli argomenti affrontati.

Nel tema C., 'coinvolgente', indichiamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, che sottolineano l'importanza di fare partecipare gli studenti alla lezione, proponendo delle attività variare per mantenere alto il livello di attenzione (DLS\_ITA\_3), evidenziando l'attualità dei contenuti letterari per fare sperimentare il legame tra le opere ed il presente (DLS\_ITA\_4) e chiedendo di esprimere dei giudizi critici sui testi letterari per sviluppare le capacità argomentative (DLS\_ITA\_4). Considerata la significatività, a nostro avviso, delle considerazioni di DLS\_ITA\_4, riportiamo di seguito l'estratto dell'intervista:

**I: Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

D: Allora, innanzitutto, non annoiare ... cercare sempre di ... coinvolgerli, di sottolineare come ... prima le ho detto, non so, mettiamo anche Dante, la teoria dei due soli, l'importanza, no?, della separazione dei due poteri, non è stato solo importante per Dante, è un pensiero TANTO attuale e moderno, no?, rispetto- quindi, far- oppure gli esili, non so, con letteratura italiana, Foscolo, abbiamo fatto- visto Ovidio, cioè ... cerco un- un particolare, una tematica, di far capire che è si svilu- che è sempre attuale ...

**I: Ok.**

D: No? Perché allora questo le fa capire che la letteratura non è una cosa DI SECOLI FA, che è STACCATA ...

**I: (sovrapposizione) Dalla vita quotidiana.**

D: Assolutamente! Comunque è una ... diciamo così, uno spunto per una riflessione che ... è sempre attuale e continua. E-e-e anche questo, diciamo così, è l'atteggiamento con cui si devono porre in OGNI situazione della vita, del lavoro, dello studio, no?, cioè, allena- io dico sempre: "Io vi do dei contenuti ma soprattutto cerco di darvi un modo di riflettere, di criticare, di eh ... che dopo voi potete collocare in tante situazioni diverse", no?

**I: Una competenza trasversale.**

D: È una competenza che dopo vi portate dietro, perché il contenuto lo dimenticate, diciamo, invece la competenza a riflettere quella dopo rimane vostra.

*Estratto 13: analisi con Nvivo, intervista a DLS\_ITA\_4*

Nel tema D., 'empatico', collochiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, la quale evidenzia la necessità che il docente sviluppi l'abilità di mettersi dal punto di vista degli studenti, rinunciando ad un atteggiamento autoritario e aprendosi al dialogo, senza per questo mettere in discussione il proprio ruolo. Mostriamo a continuazione l'estratto dell'intervista:

**I: Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

D: La qualità.

**I: Sì.**

D: (pausa) Direi e-e-e-e ... abbassarsi al livello dello studente, non nel senso di abbassare gli obiettivi, ma essere disposto, e non è facile, a mettersi in discussione. Io mi metto in discussione anche fin troppo, delle volte. E cerco il più possibile di pensare con la mente dei ragazzi, quindi, una sorta di versatilità di- cioè ...

**I (sovrapposizione): L'empatia.**

D: Esatto. Non sono io il docente sulla cattedra che impone dall'alto, eccetera. Sì, questa è la figura tradizionale de 'na volta, eccetera, che adesso sta ... Cerco di mettermi al loro livello. Non è sempre facile perché, trattandoli da pari o da adulti approfittano ...

**I: Sì. [risata]**

D: Però, sapendoci un po' fare, per carità, senza presunzione, vedo che ottengo ... dei risultati, ecco.

*Estratto 14: analisi con Nvivo, intervista a DLS\_ITA\_5*

*Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Coinvolgente	2. Attualità delle opere	1	DLL1_ITA_5
D. Empatico	2. Con gli autori	1	DLL1_ITA_3
E. Aggiornato	1. Sui contenuti	1	DLL1_ITA_4

*Tabella 76: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1*

Nel tema C., 'coinvolgente', inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale sostiene l'importanza di attualizzare le opere per fare percepire agli studenti la ricaduta dei contenuti letterari nella propria esistenza e, di conseguenza, il senso dello studio della letteratura.

Nel tema D., 'empatico', riportiamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, secondo la quale il docente deve sviluppare la capacità di immedesimarsi nell'autore a partire dai tratti di umanità che li rendono simili per appassionare gli studenti allo studio delle opere. Afferma l'insegnante: "il vivere, adesso uso un termine forte, con- con partecipazione, con passione quello che sta raccontando, il cala- cioè, la capacità di calarsi nell'autore, in quello che- quasi vivere la sua vita e farla comprendere appieno, perché stiamo parlando di persone, di uomini che hanno scelto nella scrittura- che hanno visto nella scrittura lo strumento per parlare di sé, no? (...) quindi non trasmetterlo come un elenco di dati biografici e poetici di- ma viverlo come perso- come persona perché di fatto ... è quello che accomuna".

Nel tema E., 'aggiornato', segnaliamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, la quale sottolinea la necessità che l'insegnante sia costantemente informato dei nuovi studi sugli autori italiani, passati e recenti.

*Risposte LL2*

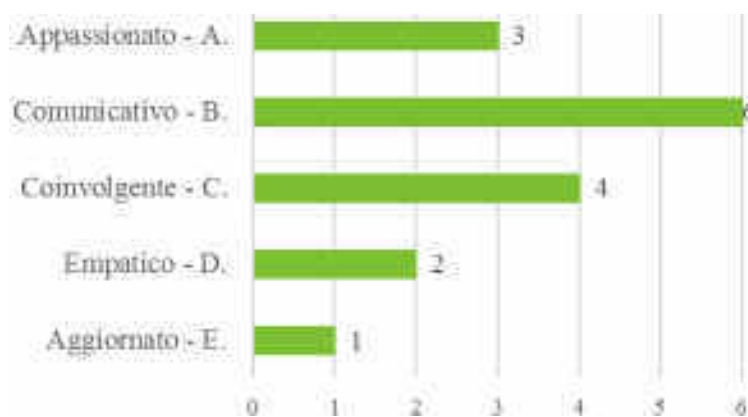
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	1	DLL2_ITA_3.4.5

*Tabella 77: risposte alla domanda 5 del docente di letteratura italiana dell'LL2*

Nel tema B., ‘comunicativo’, riportiamo la risposta DLL2\_ITA\_3.4.5, secondo il quale l’insegnante deve riuscire a fare sperimentare le peculiarità dello studio letterario a tutti gli studenti, indipendentemente dalle diverse aspirazioni future: “trasmettere quella che è l’importanza della letteratura. Anche per uno che farà l’idraulico, insomma. Mostrare che quello che ci viene dall’esperienza estetica non è sostituibile con altri aspetti”.

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sulle qualità dell’insegnante di letteratura. Il totale delle risposte è 16, perché alcuni docenti si riferiscono a più temi nel rispondere alla stessa domanda.



*Grafico 25: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana*

Secondo i docenti delle cinque scuole, l’insegnante di letteratura deve essere innanzitutto comunicativo (n=6, 37,5%), ovvero abile nel trasmettere agli studenti una corretta interpretazione delle opere (n=1) ma soprattutto la passione che sente per la letteratura (n=5). Seguono coloro che ritengono che debba essere coinvolgente (n=4, 25%), attualizzando i testi letterari, mantenendo alta l’attenzione degli studenti e stimolandoli ad elaborare dei giudizi critici sulle opere. Infine, l’insegnante deve essere appassionato (n=3, 18,8%), della materia insegnata e della professione svolta, empatico (n=2, 12,5%), con gli studenti e nei riguardi degli autori affrontati, e aggiornato sui contenuti della materia (n=1, 6,3%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Appassionato	1. Passione per la letteratura	2	3	18,8%
	2. Passione per l’insegnamento	1		

B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	5	6	37,5%
	2. Interpretazione delle opere	1		
C. Coinvolgente	1. Alta attenzione	1	4	25%
	2. Attualità delle opere	2		
	3. Giudizio critico	1		
D. Empatico	1. Con gli studenti	1	2	12,5%
	2. Con gli autori	1		
E. Aggiornato	1. Sui contenuti	1	1	6,3%

Tabella 78: temi e codici delle risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura italiana

### Letteratura straniera

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei individuiamo i seguenti temi:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Appassionato	Passione per la letteratura e per l'insegnamento della letteratura.
B. Comunicativo	Abilità nel comunicare agli studenti la passione per la letteratura.
C. Coinvolgente	Capacità di stimolare la riflessione sulle opere e sulla lingua straniera, di fare percepire agli studenti l'attualità delle tematiche letterarie, mostrando il legame tra le opere e la loro quotidianità, e di sviluppare il loro pensiero critico e personale.
D. Empatico	Abilità di immedesimarsi negli studenti, dimostrandosi flessibile nell'adattare i contenuti del programma e le metodologie didattiche in base alle loro diverse esigenze.
E. Aggiornato	Essere costantemente informato dei nuovi studi sugli autori stranieri e delle nuove metodologie didattiche.
F. Competente	Essere preparato sui contenuti letterari e sulle metodologie didattiche.

Tabella 79: temi della domanda 5 delle interviste ai docenti di letteratura straniera

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, i codici relazionati, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

### Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Appassionato	1. Passione per la letteratura	1	DLS_ING_5
C. Coinvolgente	1. Riflessione sulle opere e sulla lingua straniera	1	DLS_ING_3
D. Empatico	1. Con gli studenti	1	DLS_ING_4

Tabella 80: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Nel tema A., ‘appassionato’, collochiamo la risposta di DLS\_ING\_5, secondo la quale l’insegnante deve essere interessato alla letteratura inglese e portare i libri in classe.

Nel tema C., ‘coinvolgente’, riportiamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale ritiene fondamentale che l’insegnante stimoli gli studenti alla riflessione non solo letteraria ma anche linguistica, in quanto riconosce che “lo studio della letteratura è utile anche per lo studio della lingua straniera”.

Nel tema D., ‘empatico’, indichiamo la risposta di DLS\_ING\_4, che evidenzia la necessità che il docente di letteratura straniera sia flessibile e adatti i contenuti letterari e la didattica alle diverse esigenze degli studenti. Afferma l’insegnante: “secondo me interfacciarsi bene col gruppo classe che ha. (...) ogni classe ha la sua fisionomia. Bisogna essere elastici abbastanza da adattarsi a tutte le situazioni”.

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Coinvolgente	2. Attualità delle opere	1	DLL1_ING_3.4.5
E. Aggiornato	2. Sulle metodologie	1	DLL1_SPA_3.4.5
F. Competente	1. Sui contenuti	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5
	2. Sulle metodologie	1	DLL1_TED_4.5

*Tabella 81: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura straniera dell’LL1*

Nel tema C., ‘coinvolgente’, collochiamo la risposta di DLL1\_ING\_3.4.5, la quale ritiene che il docente debba fare sperimentare la vicinanza dei contenuti letterari alle vicende personali degli studenti, sostenendo che la letteratura non deve essere presentata in modo asettico.

Nel tema E., ‘aggiornato’, indichiamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5, secondo cui il docente deve “riuscire a staccarsi molto dalla storia della letteratura”, proponendo dei percorsi diversi, come i moduli tematici o la lettura di opere per intero come compito per le vacanze estive.

Nel tema F., ‘competente’, inseriamo le risposte delle docenti di letteratura inglese e tedesca, secondo cui l’insegnante deve essere preparato sui contenuti (DLL1\_ING\_3.4.5, DLL1\_TED\_4.5) e sulle metodologie (DLL1\_TED\_4.5). Da un lato, DLL1\_ING\_3.4.5 sostiene: “intanto devi essere padrone della materia”. Dall’altro, DLL1\_TED\_4.5 afferma: “la competenza a livello di contenuti, ma direi che quasi sullo stesso piano anche quella didattica, assolutamente, perché il saperli coinvolgere è fondamentale. Sì, quindi, assolutamente devono essere sullo stesso piano direi”.

#### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Appassionato	1. Passione per la letteratura	3	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_TED_3.4
	2. Passione per l’insegnamento	1	DLL2_TED_3.4

B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_FRA_3
C. Coinvolgente	3. Giudizio critico	1	DLL2_TED_5
D. Empatico	1. Con gli studenti	3	DLL2_SPA_5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
E. Aggiornato	1. Sui contenuti	1	DLL2_ING_3.4.5
	2. Sulle metodologie	1	DLL2_ING_3.4.5
F. Competente	1. Sui contenuti	1	DLL2_FRA_4.5

*Tabella 82: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2*

Nel tema A., ‘appassionato’, indichiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5, DLL2\_SPA\_4.5 e DLL2\_TED\_3.4, che ritengono che l’insegnante debba manifestare un forte interesse per lo studio delle opere. A questo, DLL2\_TED\_3.4 aggiunge l’amore per la propria professione e afferma: “a volte vedo che, anche tra docenti, come dire: “Ah, ma che senso ha insegnare la letteratura?”. Ha tantissimo senso secondo me insegnare letteratura! Solo che, come dire, nello stesso modo in cui tu ti approcci ai testi o ami i testi, questo modo viene- in qualche modo passa, passa”.

Nel tema B., ‘comunicativo’, riportiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_FRA\_3, per le quali è essenziale che il docente trasmetta agli studenti la passione che sente per la letteratura straniera per motivarli allo studio (DLL2\_ING\_3.4.5) e incentivare l’interazione (DLL2\_FRA\_3).

Nel tema C., ‘coinvolgente’, collochiamo la risposta di DLL2\_TED\_5, secondo cui il docente deve incentivare lo sviluppo del senso critico degli studenti, stimolandoli ad esprimere le loro idee e ad argomentarle, superando il timore che siano giudicate scorrette. Afferma l’insegnante: “cercare di (...) fare in modo che esprimano comunque, ecco, una loro opinione sulle cose che facciamo, facendo capire loro che è importante motivare le opinioni e che non ci sono, diciamo, opinioni completamente sbagliate o completamente, appunto, che non devono essere prese in considerazione (...). Ecco, cercare di sollecitare sempre (...) che diano una motivazione alle loro opinioni”.

Nel tema D., ‘empatico’, inseriamo le risposte di DLL2\_SPA\_5, DLL2\_FRA\_3 e DLL2\_FRA\_4.5, per le quali è importante che l’insegnante abbia sviluppato l’abilità di immedesimarsi negli studenti. Secondo DLL2\_FRA\_3, il docente deve essere capace di adeguarsi alle esigenze delle diverse classi e DLL2\_FRA\_4.5 reputa necessario creare delle condizioni di benessere tra gli studenti, evitando di porsi in maniera troppo autoritaria o severa.

Nel tema E., ‘aggiornato’, indichiamo la risposta di DLL2\_ING\_3.4.5, secondo la quale il docente deve essere informato delle novità legate alla letteratura sul piano sia dei contenuti: “cogliere molto il nuovo che c’è, gli autori nuovi. Essere aperti alle correnti, quindi ai premi letterari, ad esempio, che sempre sono stimolanti”, sia delle metodologie, utilizzando ad esempio degli strumenti didattici integrativi: “anche l’ambito del cinema è molto- è molto legato alla letteratura, a mio avviso, e saper leggere criticamente un’opera letteraria e cinematografica, confrontare”.



Nel tema F, ‘competente’, inseriamo la risposta di DLL2\_FRA\_4.5, che ritiene che il docente debba essere preparato nella materia che insegna.

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulle qualità dell’insegnante di letteratura. Il totale delle risposte è 21, in quanto alcuni docenti si riferiscono a più di un tema per rispondere alla domanda.



*Grafico 26: risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura straniera*

Secondo i docenti dei tre licei, l’insegnante di letteratura deve essere appassionato (n=5, 23,8%), della propria professione (n=1) ma soprattutto della materia (n=4). Seguono coloro che ritengono che debba essere empatico con gli studenti (n=4, 19%) e competente (n=4, 19%) rispetto ai contenuti (n=3) e alle metodologie (n=1). Infine, il docente deve essere coinvolgente (n=3, 14,3%), proponendo delle riflessioni sia letterarie sia linguistiche (n=1), attualizzando i temi affrontati nella prospettiva degli studenti (n=1) e stimolando gli studenti ad elaborare dei giudizi critici e argomentati (n=1), aggiornato (n=3, 14,3%), sui contenuti e sulle metodologie didattiche, e comunicativo (n=2, 9,5%), per trasmettere la passione per la letteratura agli studenti.

A continuazione riportiamo i temi e i codici, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Appassionato	1. Passione per la letteratura	4	5	23,8%
	2. Passione per l’insegnamento	1		
B. Comunicativo	1. Passione per la letteratura	2	2	9,5%
C. Coinvolgente	1. Riflessione sulle opere e sulla lingua straniera	1	3	14,3%
	2. Attualità delle opere	1		
	3. Giudizio critico	1		
D. Empatico	1. Con gli studenti	4	4	19%
E. Aggiornato	1. Sui contenuti	1	3	14,3%

	2. Sulle metodologie	2		
F. Competente	1. Sui contenuti	3	4	19%
	2. Sulle metodologie	1		

*Tabella 83: temi e codici delle risposte alla domanda 5 dei docenti di letteratura straniera*

### 9.2.3 Sezione 3: metodi e metodologie

Nella terza e ultima sezione rispondiamo alle domande di ricerca 3.3 e 3.4, poiché indagiamo i metodi scelti e le metodologie utilizzate dai docenti per la didattica della letteratura italiana e straniera. Per realizzare questo obiettivo, analizziamo la maggior parte delle domande che compongono le interviste, ovvero la domanda 2 sui moduli di letteratura scelti più spesso, la domanda 3 sulla struttura delle fasi della lezione di letteratura, la domanda 6 sulle tipologie di attività e sulle modalità di lavoro proposte, la domanda 7 sulla produzione scritta, la domanda 8 sulla riflessione letteraria in prospettiva interculturale, la domanda 9 sull'utilizzo di strumenti didattici integrativi e la domanda 10 sull'impiego delle tecnologie.

*Domanda 2: Quali percorsi sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?*

L'obiettivo della domanda 2 è quello di identificare i moduli di letteratura proposti più spesso dai docenti.

Analizziamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e quelle dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, indicando i temi, le opinioni dei docenti di ciascuna scuola e la somma di tutte le risposte.

Nel rispondere alla domanda, alcuni docenti affermano di scegliere più di un modulo. Ad esempio, DIP\_ITA\_4 propone soprattutto dei moduli centrati su generi letterari (tema E.) e sugli autori (tema B.) ma qualche volta introduce anche dei moduli tematici (tema D.). A sua volta, DLL2\_FRA\_3 si adatta alle esigenze del programma e delle attività previste con le diverse classi, quindi con la classe 3<sup>a</sup> svolge dei moduli storico-culturali sulla Parigi medievale (tema A.) perché è prevista una gita nella capitale francese e dei moduli tematici (tema D.) in base ai contenuti da svolgere, invece alla classe 4<sup>a</sup> (che non partecipa alla raccolta dei dati) presenta dei moduli sui generi letterari (tema E.). Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei docenti di letteratura straniera dei tre licei individuiamo gli stessi temi, riportati nella tabella a continuazione:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Storico-culturale	Ampia panoramica storica, sociale, culturale, economica e politica dell'epoca. Questo tipo di modulo precede generalmente i moduli seguenti, propriamente letterari.
B. Su un autore	Focus sui letterati più rappresentativi attraverso lo studio della vita, del pensiero e delle opere, che rispecchiano i contenuti biografici e ideologici.

C. Su un'opera	Centralità dei testi, letti in modo integrale o nei frammenti più significativi e successivamente analizzati.
D. Tematico	Studio di una serie di opere, scritte in diverse epoche o nello stesso periodo ma appartenenti a tradizioni storico-culturali diverse, unite tra loro per affinità tematiche.
E. Sul genere letterario	Studio dell'evoluzione di un determinato genere nel corso del tempo a livello contenutistico e formale.

*Tabella 84: temi della domanda 2 delle interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera*

Precisiamo che tutti i docenti di letteratura italiana e straniera delle cinque scuole tranne DLL2\_SPA\_5 seguono un percorso cronologico. A titolo esemplificativo, riportiamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale giustifica tale scelta, differenziando tra biennio e triennio, nei seguenti termini: “faccio riferimento alla linea cronologica perché noi al triennio siamo vincolati e dobbiamo fare storia della letteratura. Al biennio è un altro di- è un altro paio di maniche, nel senso che al biennio si fanno spesso percorsi per temi, si affronta, in genere, la prosa al primo anno e la poesia al secondo. Quindi, specialmente per la poesia si possono affrontare dei temi e- e farli trasversalmente, raffrontando autori anche di letterature straniere, autori contemporanei ... Mentre invece nel triennio siamo quasi obbligati a seguire la linea del- diciamo, così, tradizionale”.

La scelta del percorso cronologico non esclude, tuttavia, che si possano proporre diverse tipologie di moduli sullo sfondo della linea del tempo. Afferma ad esempio DLL2\_FRA\_3: “facendo più un percorso più, a livello, come dire, temporale, cerco comunque lo stesso di puntare su un tema o un genere”. Come anticipato, l'unica a differenziarsi è DLL2\_SPA\_5, che propone diverse tipologie di moduli senza seguire un percorso cronologico.

### *Letteratura italiana*

Per ognuna delle cinque scuole riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### *Risposte IP*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	1	DIP_ITA_3.5
B. Su un autore	1	DIP_ITA_4
D. Tematico	1	DIP_ITA_4
E. Sul genere letterario	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

*Tabella 85: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Nel tema A., ‘storico-culturale’, riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che molto spesso collega la letteratura alla storia con dei moduli storico-culturali, che le consentono di definire lo sfondo in cui poi collocare l’autore e le opere.

Nel tema B., ‘su un autore’, indichiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, che presenta “prevalentemente” dei moduli dedicati ai principali letterati italiani.

Nel tema D., ‘tematico’, inseriamo la risposta di DIP\_ITA\_4, che “qualche volta” propone dei moduli basati su determinate tematiche letterarie.

Nel tema E., ‘sul genere letterario’, indichiamo le risposte di entrambe le docenti dell’IP. DIP\_ITA\_3.5 presenta agli studenti della classe 5<sup>a</sup> dei moduli sui generi letterari relazionandoli comunque ad un’epoca precisa, come ad esempio “la poesia in Italia in un determinato contesto cronologico”. A sua volta, DIP\_ITA\_4 sceglie “prevalentemente” dei moduli legati al genere letterario.

In aggiunta, rispetto al tema C., ‘su un’opera’, segnaliamo che DIP\_ITA\_4 non affronta “quasi mai” dei moduli basati sulla lettura integrale delle opere o sui loro frammenti più significativi, poiché non li reputa adatti agli studenti della classe 4<sup>a</sup>: “per loro la lettura del testo, sebbene sarebbe prioritaria o dovrebbe esserlo, è la cosa più difficile da affrontare”.

#### *Risposte IT*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Su un autore	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4
D. Tematico	1	DIT_ITA_4

*Tabella 86: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana dell’IT*

Nel tema B., ‘su un autore’, inseriamo le risposte di entrambe le docenti dell’IT. DIT\_ITA\_3.5 fa riferimento agli autori italiani più rappresentativi di ogni epoca, selezionando i testi principali con l’intento di contribuire alla formazione non solo letteraria ma anche umana degli studenti. Afferma l’insegnante: “relativi al Medioevo, allora faccio Dante, Petrarca, Boccaccio, tutta la parte iniziale sulla nascita della letteratura, poi qualche lettura mi può capitare in mezzo ma, diciamo, che il mio lavoro è strutturato su questi autori che ritengo particolarmente significativi, le cui opere sono particolarmente significative, che possono- da cui essi- loro possono trarre anche del- qualche- qualche frutto per se stessi”. A sua volta, DIT\_ITA\_4 si focalizza prevalentemente sugli autori più rilevanti di ogni periodo. Riferendosi a titolo esemplificativo agli studenti della classe 5<sup>a</sup> (che non hanno partecipato alla raccolta dei dati), dichiara: “per esempio, adesso stiamo- in 5<sup>a</sup> stiamo facendo il Nove- e- la prima guerra mondiale allora parlo di Ungaretti, parlo di Marinetti, (...) cerco di fare emergere le- proprio le- la voce degli intellettuali dell’epoca”, aggiungendo: “se posso cerco sempre di mantenere questo”.

Nel tema D., ‘tematico’, collochiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, la quale, oltre ai moduli dedicati agli autori, introduce anche dei moduli tematici per variare la proposta didattica agli studenti.

In aggiunta, rispetto al tema A., ‘storico-culturale’, riteniamo particolarmente significativa la risposta di DIT\_ITA\_3.5, la quale afferma di seguire il percorso letterario cronologico ma di non proporre dei moduli centrati esclusivamente sulla storia della letteratura. Dato che nelle stesse classi insegna anche storia, non affronta nuovamente gli stessi contenuti a meno che non si tratti di eventi non affrontati ma centrali per le opere: “se c’è qualcosa che io non ho fatto, certo la riprendo dal punto di vista del contesto storico, ma, generalmente, il contesto storico loro ce l’hanno. (...) quindi quando io invece faccio letteratura mi concentro proprio sull’aspetto della letteratura, oppure della storia quando l’opera letteraria è strettamente legata al fatto storico. Se no, vado con la letteratura”.

#### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	1	DLS_ITA_4
B. Su un autore	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4
C. Su un’opera	1	DLS_ITA_5
D. Tematico	1	DLS_ITA_4

*Tabella 87: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana dell’LS*

Nel tema A., ‘storico-culturale’, indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_4, la quale segue generalmente un percorso cronologico proponendo innanzitutto dei moduli storici, culturali e filosofici per offrire una panoramica dell’epoca in cui si collocano gli autori e le opere.

Nel tema B., ‘su un autore’, riportiamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, che presentano dei moduli sui principali letterati italiani, seguendo le indicazioni ministeriali e operando al contempo dei “tagli drastici” (DLS\_ITA\_3) sugli autori minori, per la vastità del programma e il tempo sempre più limitato a disposizione.

Nel tema C., ‘su un’opera’, collochiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, la quale si basa su un percorso cronologico “con particolare riferimento ai testi, all’analisi dei testi”, dando quindi centralità alle opere e alla lettura, sia in classe e ad alta voce da parte dell’insegnante, sia come compito per casa, silenziosa e individuale.

Nel tema D., ‘tematico’, collochiamo la risposta di DLS\_ITA\_4, che oltre ai più frequenti moduli storico-culturali e sugli autori, propone anche dei moduli tematici, in una prospettiva sia diacronica sia sincronica, per favorire la riflessione critica degli studenti. Dichiara la docente: “se ci sono autori che sviluppano lo stesso tema, coevi, contemporanei, oppure anche in senso diacronico, in modo da far capire che, sia in senso diacronico sia anche no, alcune tematiche possono tornare, oppure nello stesso contesto la stessa tematica può essere vista e affrontata da punti di vista diversi,

insomma eh. Anche perché proprio sviluppino una capacità CRITICA di ... estrapolare da ... per analizzare il fatto in sé”.

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	1	DLL1_ITA_3
B. Su un autore	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_4
C. Su un'opera	1	DLL1_ITA_5
D. Tematico	1	DLL1_ITA_3

*Tabella 88: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1*

Nel tema A., ‘storico-culturale’, riportiamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, la quale introduce sempre dei moduli riguardanti il contesto storico, politico ed economico dell'epoca legata agli autori e alle opere che intende affrontare, focalizzandosi in particolare sulla cultura e sui modi di pensare del periodo.

Nel tema B., ‘su un autore’, collochiamo le risposte di DLL1\_ITA\_3 e DLL1\_ITA\_4, che propongono sempre dei moduli basati sui principali letterati italiani e in ordine cronologico.

Nel tema C., ‘su un'opera’, indichiamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale, pur riconoscendo l'importanza della contestualizzazione storica e delle informazioni sulla biografia dell'autore, difende la centralità del testo e presenta soprattutto dei moduli dedicati alla lettura e all'analisi contenutistica e formale delle opere.

Nel tema D., ‘tematico’, inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, che propone, anche se con minore assiduità rispetto ai moduli storico-culturali e sugli autori, dei moduli centrati sul confronto tra le tematiche letterarie: “qualche volta mi capita di partire dal tema, però è meno frequente”.

#### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
A. Storico-culturale	1	DLL2_ITA_3.4.5
D. Tematico	1	DLL2_ITA_3.4.5

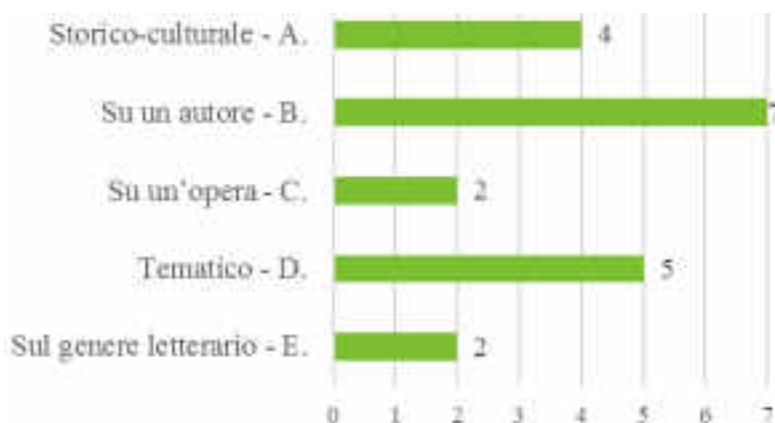
*Tabella 89: risposte alla domanda 2 del docente di letteratura italiana dell'LL2*

Nel tema A., ‘storico-culturale’, indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 propone con frequenza dei moduli riguardanti le coordinate storiche e culturali in cui si producono e diffondono le opere, associando le discipline della letteratura italiana e della storia.

Nel tema D., ‘tematico’, riportiamo che lo stesso docente “alle volte” presenta dei percorsi non cronologici ma tematici, approfondendo dei particolari argomenti trattati dagli autori italiani dal Medioevo alla contemporaneità.

### *Risposte delle cinque scuole*

Di seguito indichiamo il grafico con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sui moduli di letteratura proposti con maggiore frequenza. Il totale delle risposte è 20, in quanto alcuni docenti presentano più tipologie di moduli agli studenti.



*Grafico 27: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana*

Come anticipato, tutti i docenti di letteratura italiana delle cinque scuole si basano su un percorso cronologico. La maggior parte sceglie i moduli dedicati agli autori italiani più rappresentativi (n=7, 35%). Segue la scelta dei moduli tematici (n=5, 25%) e di quelli focalizzati sul contesto storico e culturale (n=4, 20%). Una minoranza introduce i moduli dedicati alla lettura e all'analisi delle opere (n=2, 10%), integrali o nei frammenti più significativi, e a determinati generi letterari (n=2, 10%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno indicati e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Storico-culturale	4	20%
B. Su un autore	7	35%
C. Su un'opera	2	10%
D. Tematico	5	25%
E. Sul genere letterario	2	10%

*Tabella 90: temi delle risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura italiana*

### *Letteratura straniera*

Per ciascun liceo indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono fornite e i relativi codici degli insegnanti.



### Risposte LS

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	3	DLS_ING_3, DLS_ING_4, DLS_ING_5
C. Su un'opera	1	DLS_ING_4
D. Tematico	1	DLS_ING_3
E. Sul genere letterario	1	DLS_ING_3

Tabella 91: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Nel tema A., 'storico-culturale', indichiamo le risposte delle 3 docenti di letteratura inglese dell'LS. DLS\_ING\_3 propone soprattutto dei moduli di tipo storico-culturale, DLS\_ING\_5 li sceglie prevalentemente "anche se non in modo così rigido" e DLS\_ING\_4 precisa di soffermarsi poco sulla parte storica, perché spera sia approfondita dal collega della disciplina, e di dare maggiore spazio al contesto sociale, per non ridurre eccessivamente la parte letteraria.

Nel tema C., 'su un'opera', riportiamo la risposta di DLS\_ING\_4, che dà ampio spazio ai testi o frammenti dei testi presenti nel manuale.

Nel tema D., 'tematico', collochiamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale propone agli studenti della classe 5<sup>a</sup> (che non hanno partecipato alla raccolta dei dati) dei moduli tematici in vista dell'Esame di Maturità, per creare un percorso logico tra le materie e allenarli a stabilire dei collegamenti critici e interdisciplinari.

Nel tema E., 'genere letterario', indichiamo la risposta di DLS\_ING\_3, che, oltre ai moduli storico-culturali e tematici, introduce anche dei moduli dedicati ai generi letterari.

### Risposte LL1

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	1	DLL1_SPA_3.4.5
B. Su un autore	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5
C. Su un'opera	1	DLL1_SPA_3.4.5
D. Tematico	1	DLL1_TED_4.5

Tabella 92: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1

Nel tema A., 'storico-culturale', riportiamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5 che, dopo aver usato un manuale di letteratura spagnola strutturato sui percorsi tematici, per le criticità emerse con la classe 5<sup>a</sup>, che non si trovava allineata sul Novecento come con le altre materie, ha adottato un nuovo libro di testo basato su un percorso cronologico e con moduli di tipo storico-culturale.

Nel tema B., 'su un autore', collochiamo le risposte delle docenti di letteratura inglese e spagnola dell'LL1. In particolare, DLL1\_ING\_3.4.5 sceglie con più frequenza questo tipo di moduli per il tempo limitato e per seguire il manuale facilitando gli studenti. Afferma l'insegnante: "io seguo, in genere, il libro di testo, per cui cronologico, per autore, perché ... Da quest'anno sono al linguistico,

al linguistico stranamente, perché uno dice: “Linguistico, chissà quante ore”, abbiamo due ore alla settimana, sono tre ore ma la terza ora è per il madrelingua. Per cui, fare cose strane, andare-procedere per tematiche eccetera, hai bisogno di fare le cose anche un po’ velocemente. (...) deve essere anche chiaro ai ragazzi come si sviluppa il programma. Per cui, seguire il libro di testo secondo me è un modo abbastanza semplice. Poi apro delle parentesi, magari approfondisco qualcosa, però di solito lo sviluppo è questo”. A sua volta, DLL1\_SPA\_3.4.5 propone dei moduli sugli autori dopo aver affrontato i moduli di tipo storico-culturale.

Nel tema C., ‘su un’opera’, indichiamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5, la quale presenta anche dei moduli sui testi, dopo aver approfondito il contesto storico e culturale di riferimento e i profili dei principali letterati spagnoli e ispanoamericani.

Nel tema D., ‘tematico’, inseriamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che propone principalmente moduli tematici all’interno di un percorso storico-culturale. Spiega la docente riferendosi alla classe 5<sup>a</sup>: “per esempio, penso sempre a- alla 5<sup>a</sup>, adesso stiamo facendo il tema della metropoli, della grande metropoli, e quindi ho scelto, all’interno però degli autori del primo Novecento, quelli che parlano di Berlino nella fattispecie, ok? Quindi (...) scelgo un percorso tematico ma proseguendo all’interno di una cornice storica”.

### *Risposte LL2*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Storico-culturale	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3
B. Su un autore	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3
C. Su un’opera	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_5
D. Tematico	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_FRA_3
E. Sul genere letterario	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_FRA_3
ALTRO: risposte escluse	2	DLL2_SPA_4.5, DLL2_FRA_4.5

*Tabella 93: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura straniera dell’LL2*

DLL2\_ING\_3.4.5 afferma di affrontare tutti i moduli (storico-culturale, su un autore, su un’opera, tematico e sul genere letterario), per questa ragione il codice che la rappresenta è indicato in tutti i temi corrispondenti. A questo proposito, la docente spiega: “prendiamo un modulo tematico e all’interno ci lavoriamo da diversi punti di vista e tutto ci sta. In 5<sup>a</sup>, ad esempio, prendo- che ne so, stiamo facendo le- le antiutopie, adesso concludiamo proprio oggi, per cui ci sta il genere letterario, ci sta la storia del genere letterario, perché, da dove è originata, dal termine stesso, da- dal Cinquecento, da Thomas More, e poi l’antiutopia perché si è sviluppata alla fine dell’Ottocento e ha iniziato a nascere e poi gli autori del- va bene, qualche autore e poi passiamo a 1984, e- e tutto è

collegato al periodo storico-culturale, fino ai moderni, a, qui, a Ishiguro che ha preso il Nobel e *Never let me go*, per cui abbiamo visto il film. Quindi colleghiamo tutto quanto all'interno di un modulo che contiene un po' tutto questo, perché contiene l'autore, contiene anche la vita dell'autore, perché è importantissimo sapere che esperienze ha fatto questo autore, altrimenti non ci spieghiamo le scelte che ha fatto".

Nel tema A., 'storico-culturale', indichiamo le risposte di quasi tutti gli insegnanti di letteratura straniera dell'LL2. Oltre a DLL2\_ING\_3.4.5, le 2 docenti di letteratura tedesca (DLL2\_TED\_3.4, DLL2\_TED\_5) introducono dei moduli di carattere storico per dare un filo conduttore agli studenti e relazionarsi alle altre materie (storia, letteratura italiana, letterature straniere, filosofia). Riferendosi alla classe 4<sup>a</sup>, DLL2\_TED\_3.4 afferma: "adesso noi stiamo facendo, faccio un esempio, in 4<sup>a</sup>, i gruppi di studio, secondo quadrimestre, quindi siamo verso l'Illuminismo, il Romanticismo, *Sturm und Drang* eccetera, e lavoriamo per gruppi di lavoro di ragazzi e ci raccordiamo, appunto, con lettere, stiamo facendo la stessa cosa, filosofia, stiamo facendo l'idealismo, e così via e anche con le altre lingue perché più o meno siamo paralleli". A sua volta, DLL2\_FRA\_3 propone dei moduli storico-culturali a seconda delle esigenze del programma, riportando l'esempio della classe 3<sup>a</sup> in cui presenta il modulo sulla Parigi medievale perché andranno in gita nella capitale francese.

Nel tema B., 'su un autore', riportiamo le risposte di 4 docenti di letteratura straniera dell'LL2. Oltre a DLL2\_ING\_3.4.5, DLL2\_SPA\_5 introduce dei moduli sui letterati spagnoli più rilevanti, attuali e che preferisce, come Lorca e Neruda. DLL2\_TED\_5 presenta dei moduli sui principali letterati tedeschi prima di affrontare lo studio delle loro opere. DLL2\_FRA\_3 propone dei moduli sugli autori più importanti della letteratura francese a seconda degli argomenti: "per esempio, in 4<sup>a</sup> [classe che non partecipa alla raccolta dei dati] mi succede spesso di passare tramite il teatro, di fare gli autori teatrali, perché- anche perché la letteratura francese per uhm ... il secolo di- di- di tre grandi autori si presta a questo. C'è dentro Molière, c'è dentro Corneille, sì, sono i tre grandi autori della- della letteratura".

Nel tema C., 'su un'opera', collochiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_TED\_5, le quali alternano le diverse tipologie di moduli anche con moduli dedicati alla lettura e all'analisi dei testi, da collegare con le nozioni di carattere storico e biografico precedentemente affrontate.

Nel tema D., 'tematico', indichiamo le risposte di 4 docenti di letteratura straniera dell'LL2. Oltre a DLL2\_ING\_3.4.5, DLL2\_SPA\_5 preferisce proporre "solitamente" i moduli tematici in prospettiva diacronica senza seguire il percorso cronologico, per ovviare alle difficoltà della lingua letteraria medievale e per rendere fin da subito la letteratura passata più vicina al presente degli studenti. Spiega la docente: "i libri sono obsoleti. È inutile iniziare una letteratura con il Medioevo perché la lingua è ostica, perché viene affrontato il tema in maniera del tutto diverso da quello che sarebbe

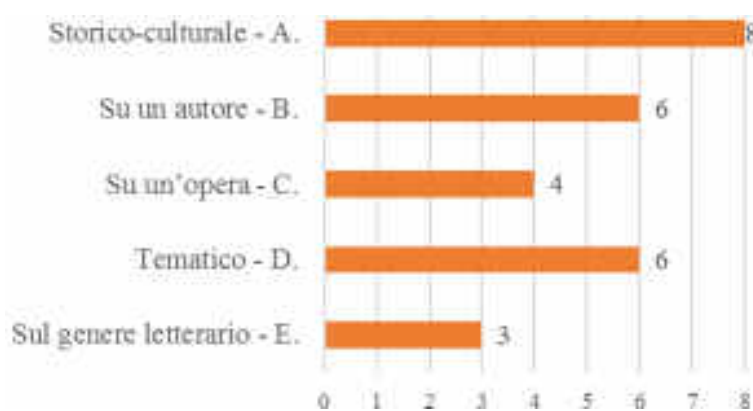
oggi. Quindi si prende il tema e si vede se ci sono punti di contatto sull'idea, partendo sì dall'inizio però andando verso il- l'oggi". DLL2\_TED\_3.4 propone principalmente moduli storico-culturali ma "a volte" cerca di presentare anche moduli tematici. DLL2\_FRA\_3 introduce i moduli tematici ma pur sempre in accordo con l'ordine cronologico del programma: "per esempio, quest'anno sto- in 3<sup>a</sup> sto facendo qualcosa sulla figura della donna, quindi anche quello rientra, però associato a quello che è il loro programma, (...) al periodo che dovrebbe e che comunque è in linea con quello degli altri, perché se [tosse] in italiano si fa il Medioevo, in storia si fa il Medioevo eccetera eccetera, un fa- il fatto di fare anche noi il Medioevo è- voglio dire, è coerente". La docente, infatti, spiega che in passato preferiva il percorso tematico a quello cronologico, ma che gli studenti lamentavano di non avere una chiara percezione della successione temporale.

Nel tema E., 'sul genere letterario', riportiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_FRA\_3.

Alla voce 'altro' escludiamo le risposte di DLL2\_SPA\_4.5 e DLL2\_FRA\_4.5, le quali seguono un approccio cronologico ma non specificano quali tipologie di moduli presentano. Rispetto al futuro, DLL2\_SPA\_4.5 considera che l'introduzione di moduli tematici potrebbe risultare più motivante per gli studenti e DLL2\_FRA\_4.5, che si basa sulla linea del tempo per evitare che gli studenti si disorientino, desidera lavorare maggiormente per temi per ovviare ai problemi di comprensione che gli studenti delle classi 3<sup>a</sup> riscontrano nella lingua letteraria delle opere medievali.

#### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sui moduli di letteratura presentati con più frequenza. Il totale delle risposte è 27, dato che più docenti propongono diverse tipologie di moduli agli studenti.



*Grafico 28: risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura straniera*

Come già indicato, i docenti di letteratura straniera dei tre licei si basano su un percorso cronologico, in linea con le indicazioni ministeriali per il triennio, eccetto DLL2\_SPA\_5. La maggior parte sceglie i moduli dedicati alla presentazione del contesto storico-culturale (n=8, 29,6%), seguiti da quelli sugli autori (n=6, 22,2%), e da quelli tematici (n=6, 22,2%). Una minoranza propone moduli centrati sulla lettura e sull'analisi delle opere (n=4, 14,8%), considerate integralmente o nei frammenti più rappresentativi, e sui generi letterari (n=3, 11,1%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Storico-culturale	8	29,6%
B. Su un autore	6	22,2%
C. Su un'opera	4	14,8%
D. Tematico	6	22,2%
E. Sul genere letterario	3	11,1%

*Tabella 94: temi delle risposte alla domanda 2 dei docenti di letteratura straniera*

2 risposte sono state escluse perché i docenti non hanno risposto completamente alla domanda.

*Domanda 3: Come struttura una lezione di letteratura (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?*

L'obiettivo della domanda 3 è quello di scoprire qual è la struttura della lezione di letteratura italiana e straniera proposta dai docenti e se si tratta di una struttura fissa o mutevole.

Per poterla analizzare, suddividiamo la domanda 3 in due sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 3</b>	<b>Docenti di</b>	
<i>3a. Come struttura una lezione di letteratura (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera
<i>3b. È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera

*Tabella 95: sotto-domande della domanda 3 delle interviste*

Consideriamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei. Per analizzare le risposte alle due sotto-domande indichiamo i temi, consideriamo le opinioni dei docenti di ogni scuola e riportiamo la somma di tutte le risposte. In alcuni casi i docenti indicano più di una struttura di lezione, soprattutto se insegnano in più di una classe, pertanto il riferimento allo stesso insegnante può essere associato a più temi. Ad esempio, DLL1\_TED\_4.5 segue la struttura 'opera → autore → contesto → interpretazione (significati passati, significati attuali)' (tema F.) con gli studenti della classe 4<sup>a</sup>, con cui si sente più libera di sperimentare, e la struttura 'contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)' (tema D.) con gli studenti della classe 5<sup>a</sup>, in vista dell'Esame di Stato e della possibile commissione esterna.

### *Letteratura italiana*

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole alle due sotto-domande individuiamo i seguenti temi:

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto→autore→opera	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica

	dell'opera.
B. Autore → opera → contesto	Presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, contestualizzazione storico-culturale.
C. Opera → contesto → autore	Lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore.
D. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati originari dell'opera (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico).
E. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati attuali dell'opera (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Opera → contesto → autore → interpretazione (significati attuali)	Lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati attuali dell'opera (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Fissa	Impiego della stessa struttura di lezione.
B. Mutevole	Variazione della struttura di lezione.

Tabella 96: temi della domanda 3 delle interviste ai docenti di letteratura italiana

Per ognuna delle cinque scuole riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto → autore → opera	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	1	DIP_ITA_4
B. Mutevole	1	DIP_ITA_3.5

Tabella 97: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura italiana dell'IP

Rispetto alla struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema A., 'contesto → autore → opera',

indichiamo le risposte di entrambe le docenti dell'IP. DIP\_ITA\_3 inizia la lezione con un ripasso di quanto affrontato la lezione precedente per consolidare i contenuti, chiedendo agli studenti di leggere gli appunti e di confrontarsi su quanto acquisito. Poi, procede con un *brainstorming* sulla corrente letteraria o l'autore della lezione per catturare la loro attenzione e creare dei collegamenti con il loro vissuto, realizzando schemi e mappe concettuali alla lavagna. In seguito, legge l'opera ad alta voce e chiede agli studenti divisi a coppie o a piccoli gruppi di realizzare l'analisi. Infine, conclude la lezione con un confronto tra gli studenti a partire dall'analisi in cui si riprende quanto affrontato inizialmente sul contesto storico e sull'autore. Commenta la docente: “mi è successo per esempio in 3<sup>a</sup>, uhm ... spiegando un sonetto del Petrarca, ho creato (...) delle coppie, oppure gruppetti di tre persone e non di più, ho dato il testo e ho chiesto a ciascuno di loro di individuare le parole chiave e di provare a fare una sintesi. Allora, questo funziona, perché il ragazzo da solo davanti al testo, soprattutto se è un testo scritto in un linguaggio antico, prova una sorta di [risata] spaesamento pazzo- ... E-e-e-e insieme, invece, un po' ridono, si divertono, dicono delle sciocchezze (...) qualche volta esce qualcosa di interessante”. A sua volta, DIP\_ITA\_4 inizia la lezione con la contestualizzazione storica e la presentazione generale sull'autore per poi passare rapidamente al testo, cercando di coinvolgere gli studenti in una “lezione dialogata” durante l'analisi testuale o per lo meno con una riflessione sui contenuti di quanto letto.

Rispetto alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., ‘fissa’, riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, che mantiene costante l'organizzazione della lezione.

Nel tema B., ‘mutevole’, collochiamo la risposta di DIP\_ITA\_3, che cambia l'organizzazione in base all'umore della classe, per quanto definisca “standard” la struttura della lezione riportata sopra.

#### *Risposte IT*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
C. Opera → contesto → autore	1	DIT_ITA_4
E. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)	1	DIT_ITA_3.5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	1	DIT_ITA_3.5
ALTRO: non risponde	1	DIT_ITA_4

*Tabella 98: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Riguardo alla struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema C., ‘opera → contesto → autore’, riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, la quale inizia con la lettura e l'analisi dell'opera, verificando soprattutto la comprensione globale, e poi passa alla contestualizzazione e alla



presentazione dell'autore, focalizzandosi sul pensiero più che sugli aspetti biografici, considerati di relativa importanza. Riguardo all'interpretazione delle opere nella prospettiva presente degli studenti, pur riconoscendo l'importanza dell'attualizzazione, la docente la richiede a volte, in base agli argomenti, poiché riconosce i “grossi limiti” degli studenti, che solo se molto guidati riescono a relazionare i contenuti delle opere all'attualità.

Nel tema E., ‘contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)’, indichiamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, la quale compie innanzitutto una presentazione generale sul contesto storico-culturale e sugli elementi centrali della biografia dell'autore. In alternativa, spesso chiede agli studenti di schematizzare le parti del manuale dedicate alla vita dell'autore come compito per casa, per poi confrontarsi e identificare in classe gli eventi principali. Successivamente, legge i frammenti dei testi letterari con gli studenti, chiedendo loro di ripetere più volte la lettura del testo ad alta voce, soprattutto per coglierne la musicalità se poetico, e analizza il testo, stimolando gli studenti a relazionare i contenuti dell'opera con le informazioni sul contesto storico-culturale e sull'autore. A proposito dell'interpretazione, DIT\_ITA\_3.5 non chiede agli studenti di interpretare l'opera nella prospettiva passata ma di individuare quali insegnamenti del testo letterario possono risultare utili nella loro quotidianità a partire dalla sua esperienza personale. Afferma la docente: “chiedo loro che cosa ne hanno tratto dalla lettura di questo testo, (...) nel loro presente, ne- nella loro persona, perché io credo che la letteratura [risata] abbia proprio una funzione fondamentale nello sviluppo della persona, ne- nella riflessione su se stessi, insomma, che è una cosa che un po' ai ragazzi d'oggi manca. Ma, comunque penso che valga- cioè, è valso anche per noi questa cosa qua, nel senso che anche noi abbiamo avuto- abbiamo avuto la lette- io ho avuto la letteratura come una guida, no?, come un aiuto nella mia crescita. E oggi è ancora più difficile per loro perché non hanno grandi relazioni con gli adulti e quindi è una relazione con un adulto, la letteratura. Con qualcuno che ha riflettuto, ha pensato”.

Riguardo alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., ‘fissa’, riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, che considera la lezione presentata una “lezione-tipo”.

Alla voce ‘altro’ indichiamo che DIT\_ITA\_4 non risponde alla sotto-domanda 3b.

#### *Risposte LS*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto→autore→opera	1	DLS_ITA_5
B. Autore→opera→contesto	1	DLS_ITA_3
D. Contesto→autore→opera→ interpretazione (significati passati)	1	DLS_ITA_4

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	1	DLS_ITA_5
B. Mutevole	1	DLS_ITA_4
ALTRO: non risponde	1	DLS_ITA_3

*Tabella 99: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Rispetto alla struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema A., ‘contesto → autore → opera’, riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che presenta in modo essenziale il contesto storico-culturale e gli eventi principali della vita dell'autore, funzionali alla comprensione dell'opera, per poi concentrarsi sul testo, con la lettura e l'analisi stilistica e contenutistica dei suoi frammenti più rappresentativi.

Nel tema B., ‘autore → opera → contesto’, indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_3, la quale inizia la lezione con la presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, concentrandosi sugli avvenimenti centrali della vita ritenuti utili per la comprensione e molto interessanti per gli studenti. Procede con la lettura e l'analisi testuale e conclude con i riferimenti al contesto storico-culturale, corrispondente alla fase di “sintesi conclusiva” in cui recupera anche gli elementi biografici studiati. Nel tema D., ‘contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)’, collochiamo la risposta di DLS\_ITA\_4, che presenta il contesto storico-politico, la biografia e il pensiero dell'autore, esplicitando l'influenza tra la sua produzione e l'epoca in cui vive, e in seguito considera l'opera, realizzando l'analisi testuale o lasciando questo compito agli studenti, a partire dalle conoscenze e dalle competenze acquisite. Durante l'analisi, inoltre, coinvolge gli studenti nell'interpretazione dei significati originari del testo (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico), accettando le loro opinioni purché argomentate e con chiari riferimenti all'opera. Afferma la docente: “io dico sempre: “Questa è un'interpretazione, diciamo, dei critici e che propone il libro, però se a voi viene in mente qualche altro confronto, qualche altra interpretazione, qualche altro spunto, va benissimo”. Pr- come all'Esame di Maturità la tipologia A, purché sia motivato (...) può essere sempre una ... uno spunto per ampliare, diciamo così, l'analisi, arricchirla, no?”.

Rispetto alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., ‘fissa’, inseriamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che all'inizio di ogni settimana suddivide le ore di lezione tra interrogazioni e spiegazione, organizzandole in modo costante.

Nel tema B., ‘mutevole’, indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_4, la quale cambia la struttura della lezione per non annoiarsi e per sfruttare i contenuti multimediali a disposizione della scuola. Spesso, infatti, mostra mappe interattive e video-lezioni perché nota l'interesse degli studenti per l'elemento visivo e come quest'ultimo faciliti la memorizzazione dei contenuti.

Alla voce ‘altro’ riportiamo che DLS\_ITA\_3 non risponde alla sotto-domanda 3b.

*Risposte LL1*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto → autore → opera	1	DLL1_ITA_4
E. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	2	DLL1_ITA_4, DLL1_ITA_5
ALTRO: non risponde	1	DLL1_ITA_3

*Tabella 100: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura italiana dell’LL1*

Sulla struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema A., ‘contesto → autore → opera’, indichiamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, che fa riferimento alle coordinate storico-culturali, all’autore e infine alle opere, selezionandole dal manuale o presentandole come fotocopie e usando pochissimo la LIM, perché ritenuta scomoda e poco motivante per gli studenti. Afferma infatti l’insegnante: “usando la LIM loro non possono scrivere e tendono a distrarsi, mentre invece se hanno il foglio, davanti, in calce scrivono e prendono appunti, diciamo, li vedo più presenti”.

Nel tema E., ‘contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)’, collochiamo le risposte di DLL1\_ITA\_3 e DLL1\_ITA\_5. DLL1\_ITA\_3 parte dal contesto storico-culturale e dalla biografia dell’autore, ritenuta importante perché si riflette nei contenuti e nel modo di scrivere del letterato, e in seguito passa alla lettura, all’analisi dell’opera e al coinvolgimento degli studenti con l’interpretazione nella prospettiva presente. DLL1\_ITA\_5 fornisce le coordinate storico-culturali e biografiche essenziali e poi dedica ampio spazio alla lettura e all’analisi dell’opera, facendo partecipare attivamente gli studenti alla ricerca sui possibili significati attuali, collegando i contenuti dell’opera alla loro quotidianità. Secondo l’insegnante, la centralità del testo che caratterizza la struttura delle sue lezioni deriva dall’influenza dell’educazione ricevuta a scuola e all’università: “io ho sempre questa convinzione, perché, diciamo, faccio il confronto con quella che è stata la mia esperienza di ... di studente. (...) l’ins- l’insegnante non si dilungava troppo nella presentazione teorica ma preferiva partire dai testi. All’università, poi, ho avuto un percorso particolare, per cui uhm ... quasi spinta all’eccesso della lettura formale e del testo”. Riguardo all’importanza della contestualizzazione storica e della vita dell’autore ma anche al loro ruolo secondario rispetto alla comprensione del testo e alla partecipazione degli studenti, veri obiettivi dell’insegnamento letterario, sostiene la docente: “dare qualche coordinata sul contesto, sul- sulla

biografia, è utile. Anche se preferirei partire viceversa dai testi perché, secondo me, non- non ha tanto senso. È importante contestualizzare, però si capisce veramente un autore soltanto quando si prende in mano il testo. E allora ci confrontiamo effettivamente. Perché tanti critici possono dire chissà quali cose ma il ragazzo non è che deve uscire con la testa infarcita di comunicaz- di informazioni, deve tirar fuori le tematiche dal vivo. È che nella pratica scolastica ... bisognerebbe cercare un giusto compromesso, ecco, tra le due cose”.

Sulla frequenza della struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema A., ‘fissa’, riportiamo le risposte di DLL1\_ITA\_4 e DLL1\_ITA\_5, le quali preferiscono mantenere invariata l’organizzazione della lezione descritta sopra.

Alla voce ‘altro’ segnaliamo che DLL1\_ITA\_3 non risponde alla sotto-domanda 3b.

#### *Risposte LL2*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
F. Opera→contesto→autore→interpretazione (significati attuali)	1	DLL2_ITA_3.4.5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
A. Fissa	1	DLL2_ITA_3.4.5

*Tabella 101: risposte alla domanda 3 del docente di letteratura italiana dell’LL2*

Rispetto alla struttura della lezione di letteratura italiana, nel tema F., ‘opera → contesto → autore → interpretazione (significati attuali)’, riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 difende la centralità del testo, dal quale parte e a cui dedica gran parte della lezione, relazionandolo poi con il contesto storico-culturale di riferimento e con la biografia ed il pensiero dell’autore e concludendo la lezione con l’interpretazione dell’opera nella prospettiva presente degli studenti e la relazione tra le tematiche dell’opera e quelle di altri testi già studiati. Sul necessario ridimensionamento della centralità della storia della letteratura e dell’autore, afferma: “per me è molto importante la centralità del testo, cioè, non vorrei- siccome anche- ancora- ancora oggi per molti studenti studiare letteratura è impararsi l’introduzione dell’autore del manuale e risputarlo tale e quale, per loro hanno studiato. No, allora, secondo me è importante investire molto tempo sull’analisi del testo e cerco di insegnare loro che dal micro testo si passa al contesto, al macro testo. Quindi, cercare di tenere presente, insomma, il testo e poi di fare le dovute considerazioni, anche di natura storica, culturale eccetera ... a partire però, appunto, dal testo”. Riguardo all’attualizzazione, rileva l’importanza del rispetto dei significati originari dell’opera e della consapevolezza della distanza storica tra i testi e gli studenti, sottolineando così i limiti dell’interpretazione: “sono un po’ allergico

al fatto di dire: “Questo autore è moderno perché tocca dei problemi che sono, sì ...”. No, un autore medievale è lontanissimo da noi, quindi ci vuole la consapevolezza della distanza storica, dopodiché si può dire, sì, il problema di- del libero arbitrio in Dante è un problema che abbiamo anche noi. (...) Però, ecco, teniamo presente che il libero arbitrio vuol dire una cosa nel Medioevo e vuol dire un'altra cosa oggi, senza fare una minestra, insomma. Credo che, ecco, un'altra cosa molto importante, a proposito di quale approccio avere all'insegnamento, tenere presente le- le- le- il contesto storico e la distanza storica, avere il senso della storia è fondamentale, perché alle volte, anche le parole che cambiano. Ecco, un'altra cosa su cui- ho lavorato su quello, le parole cambiano di significato: “gentile” in Dante vuol dire una cosa e “gentile” per noi vuol dire un'altra cosa. Quindi tenere sempre presente questa- la distanza culturale, insomma. Che è- non è un fattore che impedisce la comprensione, ma che ci permette di capire meglio oggi come si è evoluto ... Siamo storicamente determinati, questo lo ripeto ogni 10 minuti in classe”. A proposito dei legami tra l'opera, oggetto della lezione, e i testi già studiati a partire dalle tematiche condivise, DLL2\_ITA\_3.4.5 considera: “un'altra cosa importante, secondo me, è collegare gli argomenti, mettere insieme le- non studiarli come fossero delle monadi ma mettere- articolare il discorso in modo che si vedano delle ... delle continuità, delle rotture, anche nella lunga durata. Ecco, questo è molto importante, cioè, dire come un tema ha iniziato ad essere declinato in letteratura e come- non so, il sonetto- il sonetto che- che nasce, appunto, nel Medioevo però c'è anche, insomma, autori contemporanei che usano il sonetto, perché, come eccetera. Qua si può fare un discorso di lunga durata”.

Rispetto alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., ‘fissa’, indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 mantiene invariata l'organizzazione della lezione descritta sopra.

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sulla struttura della lezione e sulla frequenza del suo utilizzo. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 19, dato che gli insegnanti possono fare riferimento a più temi all'interno della stessa risposta.

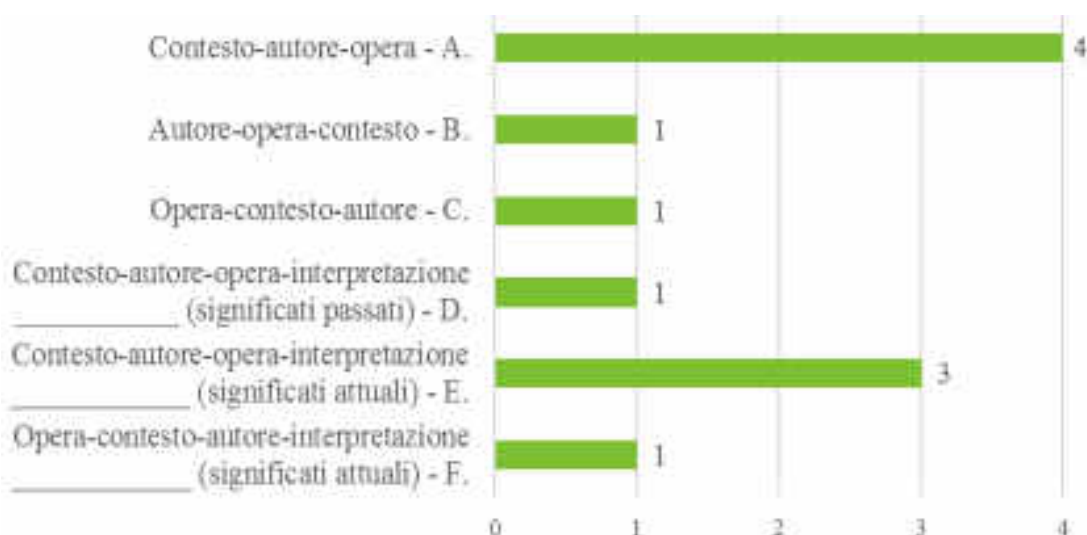


Grafico 29: risposte alla sotto-domanda 3a. dei docenti di letteratura italiana

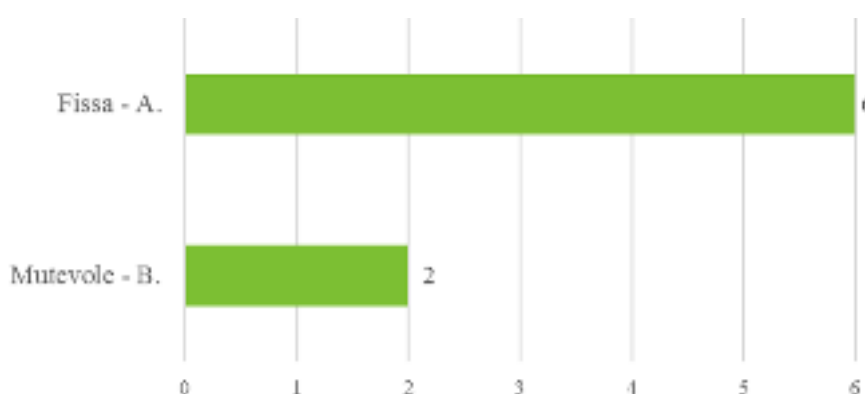


Grafico 30: risposte alla sotto-domanda 3b. dei docenti di letteratura italiana

La struttura della lezione di letteratura italiana che i docenti delle cinque scuole scelgono con più frequenza è basata sulla successione: contesto → autore → opera (n=4, 36,4%), a cui segue la struttura fondata sulle sequenza: contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali) (n=3, 27,3%), corrispondente alla sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico. Una minoranza preferisce le sequenze: autore → opera → contesto (n=1, 9,1%), opera → contesto → autore (n=1, 9,1%), contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati) e opera → contesto → autore → interpretazione (significati attuali) (n=1, 9,1%).

La frequenza della struttura della lezione per la maggior parte dei docenti è fissa (n=6, 75%) e per una minoranza mutevole (n=2, 25%).

A continuazione riportiamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali.

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Contesto→autore→opera	4	36,4%
B. Autore→opera→contesto	1	9,1%
C. Opera→contesto→autore	1	9,1%

D. Contesto→autore→opera→interpretazione (significati passati)	1	9,1%
E. Contesto→autore→opera →interpretazione (significati attuali)	3	27,3%
F. Opera→contesto→autore→interpretazione (significati attuali)	1	9,1%

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Fissa	6	75%
B. Mutevole	2	25%

Tabella 102: temi delle risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura italiana

3 docenti non rispondono alla sotto-domanda 3b.

### *Letteratura straniera*

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei alle due sotto-domande identifichiamo i seguenti temi:

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura straniera</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto→autore→opera	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera.
B. Opera→contesto→autore	Lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore.
C. Contesto→autore→opera →interpretazione (significati passati)	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati originari dell'opera (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico).
D. Contesto→autore→opera →interpretazione (significati attuali)	Contestualizzazione storico-culturale, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati attuali dell'opera (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
E. Opera→autore→contesto →interpretazione (significati attuali)	Lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, contestualizzazione storico-culturale, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati attuali dell'opera (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Opera→autore→contesto →interpretazione (significati passati, significati attuali)	Lettura e analisi stilistica e contenutistica dell'opera, presentazione della biografia e del pensiero dell'autore, contestualizzazione storico-culturale, coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati passati (sotto-fase di

	storicizzazione dell'approccio ermeneutico) e attuali dell'opera (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
G. Totale variabilità	Completa variabilità delle fasi della lezione.

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura straniera</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Fissa	Impiego della stessa struttura di lezione.
B. Mutevole	Variazione della struttura di lezione.

Tabella 103: temi della domanda 3 delle interviste ai docenti di letteratura straniera

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### Risposte LS

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto → autore → opera	1	DLS_ING_4
B. Opera → contesto → autore	2	DLS_ING_3, DLS_ING_5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	1	DLS_ING_3
B. Mutevole	2	DLS_ING_4, DLS_ING_5

Tabella 104: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Rispetto alla struttura della lezione di letteratura straniera, nel tema A., 'contesto → autore → opera', riportiamo la risposta di DLS\_ING\_4, che per questioni di tempo presenta brevemente il contesto sociale e gli eventi principali della vita dell'autore nella modalità frontale o fornisce in anticipo il materiale sulle applicazioni che la classe 4<sup>a</sup> sperimenta in quanto digitale e chiede agli studenti di studiarlo come compito per casa e di presentarlo la lezione successiva. Procedo con l'analisi testuale e contenutistica dell'opera, che presenta di nuovo nella modalità frontale perché la considera difficile da svolgere in modo autonomo, e conclude la lezione chiedendo agli studenti di relazionare il testo ai contenuti teorici affrontati all'inizio.

Nel tema B., 'opera → contesto → autore', collochiamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_5, le quali introducono direttamente l'opera e guidano gli studenti a realizzare l'analisi testuale e contenutistica e a individuare le caratteristiche del periodo storico-culturale e i riferimenti alla biografia dell'autore. Tuttavia, DLS\_ING\_3 rileva la criticità di questa struttura per gli studenti a causa del maggiore grado di partecipazione che essa comporta: "molto spesso preferisco fare così,



anche se vedo che per loro a volte questo tipo di approccio è un po' destabilizzante (...) perché ... credo che siano più abituati ad una lezione frontale". A sua volta, DLS\_ING\_5 evidenzia la necessità di avere una buona competenza in inglese: "la lezione è interattiva. Imprescindibile, per questo, è la conoscenza della lingua straniera. La mia lezione è sempre un dialogo".

Rispetto alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., 'fissa', indichiamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale propone "molto spesso" la struttura della lezione descritta.

Nel tema B., 'mutevole', riportiamo le risposte di DLS\_ING\_4 e DLS\_ING\_5, che cercano di apportare delle variazioni alla lezione in base al tempo a disposizione (DLS\_ING\_4) e agli argomenti (DLS\_ING\_5). Afferma a tal riguardo DLS\_ING\_5: "generalmente parto dai testi anche se dipende. Per esempio, il teatro dell'assurdo di Beckett non può essere compreso senza il riferimento al contesto storico, perciò la flessibilità è importante".

#### *Risposte LL1*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto → autore → opera	1	DLL1_SPA_3.4.5
C. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)	1	DLL1_ING_3.4.5
D. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)	1	DLL1_TED_4.5
F. Opera → autore → contesto → interpretazione (significati passati, significati attuali)	1	DLL1_TED_4.5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5
B. Mutevole	1	DLL1_TED_4.5

*Tabella 105: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1*

Riguardo alla struttura della lezione di letteratura straniera, nel tema A., 'contesto → autore → opera', collochiamo la risposta di DLL1\_SPA\_3.4.5, la quale fornisce delle indicazioni sul periodo storico-culturale e sugli autori più rappresentativi per poi concentrarsi sulle opere, chiedendo agli studenti di dividersi a coppie o a piccoli gruppi e di approfondire uno degli autori trattati, realizzando l'analisi testuale e contenutistica dei testi selezionati e presentandola poi alla classe.

Nel tema C., 'contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)', riportiamo la risposta di DLL1\_ING\_3.4.5, che suddivide la lezione nella presentazione del contesto storico-culturale e dell'autore e nell'analisi del testo, stimolando gli studenti ad essere parte attiva in quest'ultima fase.

Nel tema D., ‘contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali)’, indichiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che con gli studenti della classe 5<sup>a</sup> preferisce seguire un “percorso tradizionale” basato sull’approfondimento del periodo storico-culturale, sulla presentazione della biografia e del pensiero dell’autore e sull’analisi testuale, in vista dell’Esame di Stato e della possibilità del docente esterno di tedesco nella commissione. Dichiara l’insegnante: “purtroppo siamo condizionati (...) dall’idea che poi gli alunni vengano giudicati, soprattutto, no?, nel caso della 5<sup>a</sup>, da un altro insegnante. (...) fino a che non sai di essere interno o esterno pensi: “E saranno giudicati da un insegnante magari, come dire, anziano o che comunque ha un’impostazione tradizionale?”. È giusto che io abbia dato loro gli strumenti per procedere in quel modo, però tendenzialmente non è che sia il mio modo preferito di fare”. Ad ogni modo, nella parte conclusiva della lezione propone delle attività di interpretazione nella prospettiva presente degli studenti.

Nel tema F., ‘opera → autore → contesto → interpretazione (significati passati, significati attuali)’, segnaliamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che nella classe 4<sup>a</sup> inizia la lezione con la lettura e l’analisi dell’opera, poi chiede agli studenti di relazionarla all’autore e al contesto storico-culturale di riferimento ed infine li guida nell’interpretazione dell’opera sia nella prospettiva passata, in accordo con i significati originari trasmessi dall’autore, sia nella prospettiva presente, sulla base dei significati che può rivestire nella loro quotidianità. Rispetto alle prime tre fasi, afferma la docente: “parto direttamente dall’opera e dall’opera poi chiedo loro di ricercare quegli aspetti che potrebbero poi permettere la contestualizzazione- sì, la comprensione del pensiero dell’autore, poi la contestualizzazione, quindi le relazioni che può avere il tema che tratta l’autore con la storia e la cultura dominante”. Riguardo alla fase di interpretazione dei significati passati, dichiara: “dopo la comprensione si cerca di passare all’interpretazione e di chiedere loro, assolutamente, quale ritengono che sia il messaggio dell’autore”. Sull’ultima fase di ricerca dei significati attuali, riflette sulle possibili criticità di espressione nella lingua straniera presentando una possibile soluzione: “per esempio, Goethe, ci sono le prime poesie che abbiamo fatto che sono quelle del periodo giovanile di Goethe, cerchiamo di vedere se quello che esprime i sentimenti che esprime l’autore possono essere anche quelli che provano i ragazzi, quando parla di amore, per esempio, per Friedriche, oppure anche, non so, leggendo il *Werther* ... Anche se è difficile a volte per l’insegnante di lingue e, a quel punto, invidio gli insegnanti di lettere, perché c’è sempre la difficoltà, in particolare ... Quando ho insegnato inglese era un po’ più semplice nel senso che i ragazzi sono più preparati, quando c’è il tedesco senti che avrebbero il bisogno di dire di più di quello che riescono, per cui a volte, vabbè, li facciamo parlare in italiano purché esprimano quello che hanno compreso”.

Riguardo alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., ‘fissa’, riportiamo le risposte di

DLL1\_ING\_3.4.5 e DLL1\_SPA\_3.4.5, le quali solitamente propongono le strutture descritte.

Nel tema B., ‘mutevole’, indichiamo la risposta di DLL1\_TED\_4.5, che propone delle diverse strutture di lezione per le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

*Risposte LL2*

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Contesto → autore → opera	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3
B. Opera → contesto → autore	1	DLL2_FRA_3
C. Contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)	1	DLL2_SPA_5
E. Opera → autore → contesto → interpretazione (significati attuali)	1	DLL2_TED_3.4
G. Totale variabilità	1	DLL2_FRA_4.5

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Fissa	5	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5
B. Mutevole	2	DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5

*Tabella 106: risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2*

Rispetto alla struttura della lezione di letteratura straniera, nel tema A., ‘contesto → autore → opera’, riportiamo le risposte di 4 docenti di letteratura inglese, tedesca, spagnola e francese dell'LL2. DLL2\_ING\_3.4.5 comincia la lezione con la presentazione del contesto storico-culturale e dell'autore e procede con l'analisi testuale e contenutistica dell'opera. A volte riunisce gli studenti in piccoli gruppi e chiede loro di relazionare quanto emerso dal testo a livello formale e tematico con le nozioni teoriche introdotte all'inizio, altre volte riduce la lezione frontale incaricando gli studenti di presentare l'autore dividendosi in gruppi. DLL2\_SPA\_4.5 presenta la contestualizzazione storica e del movimento letterario, traccia un profilo dell'autore e affronta l'analisi del testo, alternando la spiegazione frontale alla visione di video su documentari e testimonianze. Il suo obiettivo è quello di allenare gli studenti a relazionare in modo autonomo e critico gli aspetti formali e contenutistici dell'opera alle informazioni storiche e biografiche affrontate all'inizio della lezione, passando agevolmente dal testo al contesto, per quanto noti come questo sia difficile per loro: “le mie interrogazioni partono dall'analisi del testo e vorrei farli

arrivare- partire dall'analisi dei testi per arrivare poi ai concetti, diciamo così, che sono stati introdotti. Non sempre vedo che il percorso è così semplice per loro, nel senso che tendono a imparare le cose poi a memoria. (...) vedo che alcuni- due mesi di spiegazioni, in alcuni si riducono nella favoletta di Cenerentola [risata]. Non tutti, eh, c'è anche- ci sono anche ragazzi che danno soddisfazione, eh, ma insomma, diciamo, nella media si- non si muovono tanto autonomamente". DLL2\_TED\_5 offre un inquadramento generale del momento storico-culturale e dell'autore e poi passa alla lettura dell'opera, con domande di comprensione globale e analitica sugli aspetti formali e contenutistici, concludendo la lezione con l'esplicitazione dei collegamenti tra il singolo testo e le coordinate storiche, culturali e biografiche generali. Infine, se in base al programma deve affrontare il passaggio da un secolo all'altro e, quindi, da un movimento culturale ad un altro, DLL2\_FRA\_3 preferisce dare un'introduzione sul nuovo contesto storico-culturale e sull'autore per poi focalizzarsi sull'opera.

Nel tema B., 'opera → contesto → autore', inseriamo la risposta di DLL2\_FRA\_3, la quale inizia la lezione con l'analisi testuale e contenutistica dell'opera per poi relazionarla al contesto storico e all'autore, se il testo appartiene ad un periodo storico-culturale già introdotto.

Nel tema C., 'contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati)', indichiamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, la quale riconosce il legame tra la dimensione storica e la produzione letteraria e inizia la lezione con il riferimento alla storia e all'autore, per poi passare all'analisi dell'opera e al coinvolgimento degli studenti nell'interpretazione dei significati originari nella prospettiva passata dell'autore. A questo proposito, afferma la docente: "quelli [gli studenti] che ho, sono molto sensibili e riescono molto spesso senza guida vera e propria a risalire alla tematica, alla discussione, questo sì, e io ci tengo molto perché quello che dico io può essere vero ma può essere che loro abbiano un'altra interpretazione ALTRETTANTO valida".

Nel tema E., 'opera → autore → contesto → interpretazione (significati attuali)', inseriamo la risposta di DLL2\_TED\_3.4, la quale difende la centralità dell'opera iniziando la lezione con l'analisi testuale, per poi collocarla nel contesto storico-culturale di riferimento e relazionarla alla biografia dell'autore. Infine, chiede agli studenti di interpretare l'opera nella prospettiva presente, nella modalità di lavoro a gruppi e a partire dal confronto con testi contemporanei che trattano tematiche simili o con le sue versioni musicate. Spiega l'insegnante: "faccio un esempio, abbiamo fatto un *workshop* di traduzione, stiamo facendo contemporaneamente lo *Strum und Drang*, abbiamo fatto un raffronto tra il libro di Bov Bjerg, *Auerhaus*, e lo *Strum und Drang* vero con *I dolori del giovane Werther* e in questo modo abbiamo creato proprio una correlazione tra un libro che è uscito nel 2017 che tratta lo stesso tema, il suicidio, con *I dolori del giovane Werther*, ogg-vabbè, il contenuto è il suicidio, ma cosa succede oggi, cosa è successo ieri e cosa è successo

proprio in quell'aula scolastica in cui è avvenuta la lettura di quel testo tedesco, sì, diciamo, con questa correlazione. (...) La correlazione può essere o un- un testo letterario, come in caso- in questo caso qui, oppure ci possiamo, come dire, relazionare ad altre produzioni, che può essere la produzione musicale, la produzione ... non so, facciamo la- la uhm ... la poesia de *Il re degli Elfi* e vediamo la- la stessa poesia musicata dai *Rammstein*, ok, no?, e quindi ma- e come è finita l'una e come finisce l'altra, in mezzo, magari ci mettiamo Schubert, perché Schubert l'ha musicata ma ovviamente è un'altra- ok, quindi abbiamo il classico, l'opera da cui partire, la trasposizione che può essere su un altro piano e il collegamento dell'attualità”.

Nel tema G., 'totale variabilità', collochiamo la risposta di DLL2\_FRA\_4.5, la quale varia l'ordine e la modalità di presentazione delle fasi della lezione in base agli argomenti, cercando di coinvolgere gli studenti riducendo al minimo la lezione frontale e di dare poco spazio alla biografia dell'autore, a meno che non abbia avuto una ricaduta fondamentale sul pensiero e sulla produzione. Afferma a tal proposito la docente: “anche quando vado a fare commissione all'Esame di Maturità e chiedo qualcosa sull'autore, io vedo che- che i ragazzi sono abituati, ma anche in italiano: “É nato nel, è morto nel”, è una cosa che detesto”. La docente coinvolge gli studenti con le interviste impossibili agli autori in seguito alla presentazione delle biografie, l'ascolto delle opere musicate, le riflessioni sulle tematiche o sugli effetti stilistici ricorrenti dopo la lettura di alcuni brani e il recupero delle preconcoscenze storiche a partire da quanto già affrontato con il collega di storia in francese (*Esabac*).

Rispetto alla frequenza della struttura della lezione, nel tema A., 'fissa', indichiamo le risposte delle docenti di letteratura inglese, spagnola e tedesca dell'LL2. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 definisce la lezione “variata” per le diverse attività che propone agli studenti anche se la successione delle fasi resta costante.

Nel tema B., 'mutevole', riportiamo le risposte delle 2 docenti di letteratura francese dell'LL2, le quali variano la struttura della lezione a seconda degli argomenti da affrontare.

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione esaminiamo i grafici con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulla struttura della lezione e sulla frequenza del suo utilizzo. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 28, perché uno stesso docente può nominare più temi nella medesima risposta.

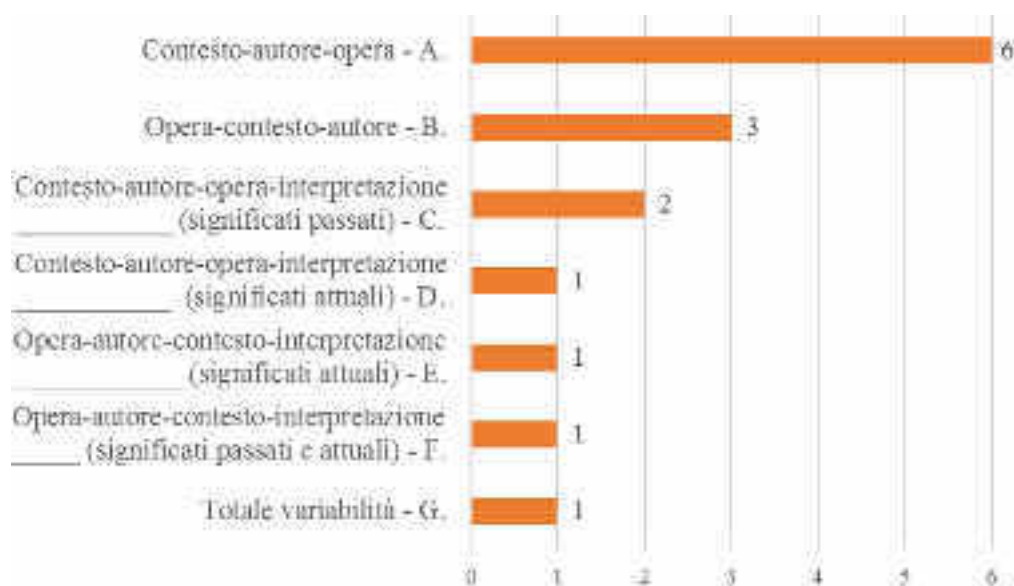


Grafico 31: risposte alla sotto-domanda 3a. dei docenti di letteratura straniera

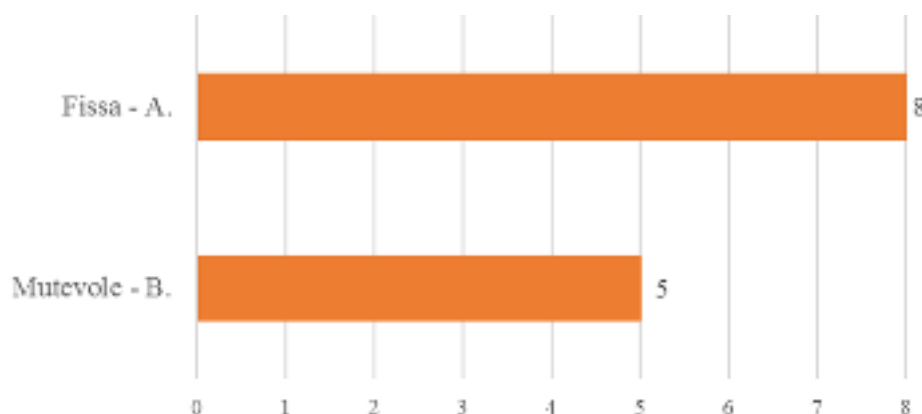


Grafico 32: risposte alla sotto-domanda 3b. dei docenti di letteratura straniera

La struttura della lezione di letteratura straniera che i docenti dei tre licei propongono con maggiore frequenza è basata sulla successione: contesto → autore → opera (n=6, 40%), a cui segue la struttura: opera → contesto → autore (n=3, 20%) e contesto → autore → opera → interpretazione (significati passati) (n=2, 13,3%). Una minoranza preferisce le sequenze: contesto → autore → opera → interpretazione (significati attuali) (n=1, 6,7%), opera → autore → contesto → interpretazione (significati attuali) (n=1, 6,7%), opera → autore → contesto → interpretazione (significati passati, significati attuali) (n=1, 6,7%) e totale variabilità (n=1, 6,7%).

La frequenza della struttura della lezione per la maggior parte dei docenti è fissa (n=8, 61,5%) e per una minoranza mutevole (n=5, 38,5%).

Di seguito inseriamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>STRUTTURA della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
A. Contesto→autore→opera	6	40%
B. Opera→contesto→autore	3	20%
C. Contesto→autore→opera→interpretazione (significati passati)	2	13,3%
D. Contesto→autore→opera→interpretazione (significati attuali)	1	6,7%
E. Opera→ autore→contesto→interpretazione (significati attuali)	1	6,7%
F. Opera→ autore→contesto→interpretazione (significati passati, significati attuali)	1	6,7%
G. Totale variabilità	1	6,7%

<b>FREQUENZA della struttura della lezione di letteratura straniera</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Fissa	8	61,5%
B. Mutevole	5	38,5%

*Tabella 107: temi delle risposte alla domanda 3 dei docenti di letteratura straniera*

*Domanda 6: Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?*

L'obiettivo della domanda 6 è quello di scoprire qual è il metodo di spiegazione preferito e quali sono le tipologie di attività proposte dai docenti di letteratura italiana e straniera.

Per poter procedere con l'analisi, suddividiamo la domanda 6 in due sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 6</b>	<b>Docenti di</b>	
<i>6a. Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera
<i>6b. Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?</i>	letteratura italiana	letteratura straniera

*Tabella 108: sotto-domande della domanda 6 delle interviste*

Esaminiamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei. Per analizzare le risposte alle due sotto-domande indichiamo i temi, riportiamo le opinioni dei docenti di ogni scuola e indichiamo la somma di tutte le risposte.

Alcuni docenti indicano più metodi di spiegazione e soprattutto tipologie di attività, perciò il riferimento al medesimo insegnante può comparire in più temi. Ad esempio, riguardo alle modalità di lezione, DLL2\_FRA\_3 alterna la lezione frontale (tema A.) alla discussione guidata (tema B.) a seconda degli argomenti da affrontare; rispetto alla tipologia di attività, DIP\_ITA\_4 propone attività sia individuali (tema A.) sia a coppie (tema B.).

Dall'analisi individuiamo gli stessi temi per tutti i docenti, riportati nella tabella a continuazione:

<b>Metodi di spiegazione</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Lezione frontale	Presentazione dei contenuti in modo trasmissivo, nella modalità della lezione frontale.
B. Discussione guidata	Presentazione dei contenuti in modo interattivo, nella modalità della lezione guidata dal docente che stimola la discussione degli studenti.

<b>Tipologie di attività</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Individuali	Lavoro del singolo studente.
B. A coppie	Lavoro di due studenti.
C. A gruppi	Lavoro di piccoli gruppi di 3-4 studenti.
D. In plenum	Lavoro di tutta la classe.

*Tabella 109: temi della domanda 6 delle interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera*



## Letteratura italiana

Per ognuna delle cinque scuole riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

### Risposte IP

Metodi di spiegazione		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Lezione frontale	1	DIP_ITA_3.5
B. Discussione guidata	1	DIP_ITA_4

Tipologie di attività		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Individuali	1	DIP_ITA_4
B. A coppie	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

Tabella 110: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura italiana dell'IP

Rispetto ai metodi di spiegazione, nel tema A., 'lezione frontale', collochiamo la risposta di DIP\_ITA\_3, che adotta soprattutto la lezione frontale per limiti di tempo, proponendo la discussione guidata all'inizio della lezione, nel momento del recupero delle conoscenze, e durante le interrogazioni, che effettua dal posto senza chiamare gli studenti alla cattedra.

Nel tema B., 'discussione guidata', riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, la quale cerca di ridurre al minimo la spiegazione frontale a favore dei momenti più interattivi.

Rispetto alle tipologie di attività, nel tema A., 'individuali', segnaliamo la risposta di DIP\_ITA\_4, che propone soprattutto attività da svolgere singolarmente.

Nel tema B., 'a coppie', collochiamo le risposte di entrambe le docenti di letteratura italiana dell'IP. In particolare, DIP\_ITA\_3 preferisce proporre attività a coppie perché considera i lavori a gruppi troppo dispersivi per lo studio della letteratura.

### Risposte IT

Metodi di spiegazione		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Lezione frontale	1	DIT_ITA_4
B. Discussione guidata	1	DIT_ITA_3.5

Tipologie di attività		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Individuali	1	DIT_ITA_4
B. A coppie	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4
C. A gruppi	1	DIT_ITA_4

Tabella 111: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura italiana dell'IT

Riguardo ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, indichiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, la quale preferisce adottare un metodo trasmissivo perché ritiene fondamentale la funzione di mediatore tra l’opera e gli studenti svolta dall’insegnante, per quanto cerchi di coinvolgere gli studenti durante l’analisi testuale.

Nel tema B., ‘discussione guidata’, riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, che preferisce la “lezione partecipata” in cui richiama costantemente l’attenzione degli studenti facendoli intervenire nelle diverse fasi della lezione.

Riguardo alle tipologie di attività, nel tema A., ‘individuali’, riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che cerca di alternare tutte le modalità di lavoro, tra cui anche quelle da svolgere in modo autonomo.

Nel tema B. ‘a coppie’, indichiamo le risposte di entrambe le docenti di letteratura italiana dell’IT. Per fare lavorare gli studenti sul testo, DIT\_ITA\_3.5 privilegia le attività a coppie a quelle a gruppi, considerando queste ultime molto dispendiose in termini di tempo.

Nel tema C., ‘a gruppi’, collochiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che qualche volta propone questa modalità di lavoro perché riconosce l’apprezzamento degli studenti per le attività a gruppi.

#### *Risposte LS*

<b>Metodi di spiegazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lezione frontale	1	DLS_ITA_5
B. Discussione guidata	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4

<b>Tipologie di attività</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Individuali	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_5
C. A gruppi	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4

*Tabella 112: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura italiana dell’LS*

Rispetto ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, indichiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che nella classe 5<sup>a</sup> adotta prevalentemente la modalità trasmissiva per la densità del programma e la limitata disponibilità di ore, per quanto ci siano anche momenti di discussione guidata in cui intervengono però sempre gli stessi studenti.

Nel tema B., ‘discussione guidata’, collochiamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, che adottano in prevalenza la modalità interattiva. DLS\_ITA\_4 evidenzia i vantaggi di questo tipo di spiegazione, che favorisce la memorizzazione dei contenuti e stimola il pensiero critico degli studenti: “guidandoli un po’ e facendoli ragionare poi loro si ricordano meglio e di più, perché ci sono arrivati o il singolo o il gruppo, però è frutto di un ragionamento ... che dopo rimane piuttosto

che la- la notiziola così, no?”. Inoltre, DLS\_ITA\_3 pone frequenti domande agli studenti anche nei momenti frontali per tenere desta l’attenzione e verificare la comprensione.

Rispetto alle tipologie di attività, nel tema A., ‘individuali’, inseriamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_5, che propongono agli studenti soprattutto attività da svolgere da soli, solitamente come compito per casa (DLS\_ITA\_3). A differenza del biennio in cui sono presentate con frequenza, nel triennio DLS\_ITA\_5 limita progressivamente le attività a coppie e a gruppi per la grande quantità di tempo che richiedono, le poche ore a disposizione e la vastità degli argomenti da affrontare.

Nel tema C., ‘a gruppi’, collochiamo la risposta di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, che chiedono agli studenti di lavorare a piccoli gruppi di 3-4 persone se dispongono di una sufficiente quantità di tempo.

#### *Risposte LL1*

<b>Metodi di spiegazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Lezione frontale	3	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_4, DLL1_ITA_5
B. Discussione guidata	1	DLL1_ITA_5

<b>Tipologie di attività</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Individuali	1	DLL1_ITA_4
C. A gruppi	1	DLL1_ITA_3
D. In plenum	1	DLL1_ITA_5

*Tabella 113: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura italiana dell’LL1*

Riguardo ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, riportiamo le risposte di tutti i docenti di letteratura italiana dell’LL1. In particolare, DLL1\_ITA\_3 ritiene che la disciplina della letteratura dovrebbe disporre di molte più ore dedicate alla discussione e al confronto. Allo stesso tempo, però, dichiara di dover ricorrere alla lezione frontale a causa dei tempi limitati, coadiuvandosi con la multimedialità, domande frequenti e le esposizioni degli studenti di parte dei contenuti per poter mantenere alta la loro motivazione. Ad esempio, chiede a chi se la sente di presentare l’analisi di una lirica o di un frammento degli autori che stanno studiando come “occasione per mettersi in gioco”.

Nel tema B., ‘discussione guidata’, indichiamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale alterna la lezione frontale al confronto interattivo durante la lettura dei testi. La scelta della modalità di spiegazione dipende pertanto dalle fasi della lezione.

Riguardo alle tipologie di attività, nel tema A. ‘individuali’, segnaliamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, che preferisce gli esercizi da svolgere in modo autonomo e si dichiara contraria ai

lavori di gruppo per la mancanza di equilibrio che li caratterizza: “son CONTRARISSIMA ai lavori di gruppo, contrarissima perché è norm- è umano che, diciamo, ci sia sempre un *leader* in un gruppo e gli altri ... sono dei parassiti”.

Nel tema C., ‘a gruppi’, inseriamo la risposte di DLL1\_ITA\_3, che considera positivamente il lavoro a gruppi, definendolo come “un’occasione in cui li vedo [gli studenti] anche più protagonisti”, “un valore (...) aggiunto” alla didattica. L’insegnante racconta dell’esperienza di un lavoro a gruppi proposto agli studenti della classe 3<sup>a</sup> sulle novelle di Boccaccio valso anche come interrogazione in cui, dopo la presentazione dell’autore e delle tematiche da parte della docente, ciascun gruppo ha proposto una novella a partire da una serie di indicazioni contenutistiche e formali fornite dall’insegnante.

Nel tema D., ‘in plenum’, collochiamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, che definisce gli studenti della classe 5<sup>a</sup> come “un gruppo classe” in cui le attività sono proposte in modo collettivo per i tempi limitati a disposizione. Afferma la docente: “nel biennio queste attività [a coppie o a gruppi] si possono fare, mentre invece nel triennio abbiamo una uhm ... costrizione, ecco, legata a svolgere un determinato tipo di programma che è anche lungo, (...) impegnativo, e quindi tanti lavori a gruppi, (...) magari i contenuti restano anche impressi perché quando si discutono ... però non c’è tanto tempo per organizzarci in questo. (...) è una lotta veramente contro il tempo, specialmente all’ultimo anno quando si preparano alla Maturità”.

#### Risposte LL2

Metodi di spiegazione		
Temi	N.	Codice del docente
A. Lezione frontale	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tipologie di attività		
Temi	N.	Codice del docente
ALTRO: non risponde	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tabella 114: risposte alla domanda 6 del docente di letteratura italiana dell’LL2

Rispetto ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 preferisce la modalità trasmissiva delle informazioni e guida il più possibile la partecipazione degli studenti per le seguenti ragioni: “sono per la lezione frontale (...) nella maggior parte dei casi. Alle volte, dalla lettura del testo- partendo dalla lettura del testo posso fare qualche domanda per vedere voi, che cosa, però, siccome credo poco nella libertà, come dire, nel- nel fatto che si possa dire TUTTO quello che passa per la mente intorno ad un testo letterario, cerco questo tipo di esperienze- lezioni il più guidate possibili, ecco, perché sono un po’ allergico al ... al *brainstorming* gen- troppo astratto e generale”.

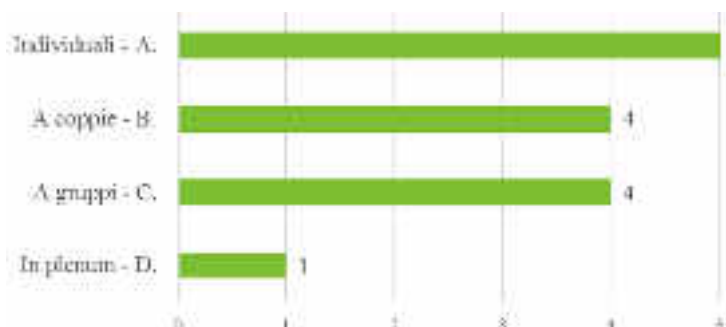
Alla voce 'altro' segnaliamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 non risponde completamente alla sotto-domanda 6b., in quanto dichiara di non fare lavorare gli studenti a gruppi ma non indica se propone delle attività individuali e/o a coppie.

### *Risposte delle cinque scuole*

Di seguito indichiamo i grafici con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sui metodi di lezione adottati e sulle tipologie di attività proposte. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 26, in quanto alcuni insegnanti indicano più di un tema nella stessa risposta.



*Grafico 33: risposte alla sotto-domanda 6a. dei docenti di letteratura italiana*



*Grafico 34: risposte alla sotto-domanda 6b. dei docenti di letteratura italiana*

I metodi di lezione privilegiati dai docenti di letteratura italiana delle cinque scuole corrispondono principalmente alla lezione frontale (n=7, 58,3%) e in minore misura alla discussione guidata (n=5, 41,7%).

Le tipologie di attività sono soprattutto individuali (n=5, 35,7%), seguite da quelle a coppie (n=4, 28,6%) e a gruppi (n=4, 28,6%). 1 docente preferisce le attività in plenum (7,1%).

A continuazione mostriamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Metodi di spiegazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Lezione frontale	7	58,3%
B. Discussione guidata	5	41,7%

<b>Tipologie di attività</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Individuale	5	35,7%
B. A coppie	4	28,6%
C. A gruppi	4	28,6%
D. In plenum	1	7,1%

*Tabella 115: temi delle risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura italiana*

1 docente non risponde completamente alla sotto-domanda 6b.

#### *Letteratura straniera*

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### *Risposte LS*

<b>Metodi di spiegazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Discussione guidata	2	DLS_ING_4, DLS_ING_5
ALTRO: non risponde	1	DLS_ING_3

<b>Tipologie di attività</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Individuali	1	DLS_ING_3
B. A coppie	1	DLS_ING_5
C. A gruppi	2	DLS_ING_4, DLS_ING_5

*Tabella 116: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura straniera dell'LS*

Rispetto ai metodi di spiegazione, nel tema B., ‘discussione guidata’, inseriamo le risposte di DLS\_ING\_4 e DLS\_ING\_5. In particolare, DLS\_ING\_4 privilegia l’interazione con gli studenti perché considera la lezione frontale noiosa non solo per gli studenti ma anche per sé.

Rispetto alle tipologie di attività, nel tema A., ‘attività individuali’, collochiamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale chiede agli studenti di riflettere in modo autonomo sul legame tra il testo analizzato e il contesto storico-culturale.

Nel tema B., ‘a coppie’, riportiamo la risposta di DLS\_ING\_5, che incentiva il lavoro a coppie degli

studenti.

Nel tema C., ‘a gruppi’, indichiamo le risposte di DLS\_ING\_4 e DLS\_ING\_5. Da un lato, DLS\_ING\_4 è soddisfatta di come gli studenti della classe 4<sup>a</sup> lavorano a gruppi e per questo lascia loro molta autonomia: “io presento un *task* alla classe preparato naturalmente in anticipo, comunque in modalità multimediale, perché io poi glielo condivido. (...) i gruppi se li di- se li organizzano in maniera autonoma e i contenuti anche li scelgono. Perché poi, secondo me, ogni gruppo, cioè ogni studente è particolarmente competente, non so, nella ricerca storica o nella raccolta dei dati o nella lettura antologica. Quindi i gruppi lavorano già- sono già consapevoli. Sono in 4<sup>a</sup>, quindi sanno già come organizzarsi per scegliere l’argomento su cui lavorare”. Dall’altro, DLS\_ING\_5 favorisce il lavoro a gruppi ma ne rileva al contempo le criticità, ovvero la grande quantità di tempo richiesta e il rischio che i ragazzi più bravi prevalgano sugli altri. Per risolvere questi svantaggi, fornisce i materiali in anticipo attraverso la piattaforma didattica, affinché gli studenti possano svolgere dei primi esercizi di contatto con le opere, e lascia che si organizzino autonomamente, considerando la rotazione periodica dei posti a sedere e rispettando le diversità individuali. Afferma l’insegnante: “se qualcuno non parla, lo sollecito, ma preferisco rispettare le caratteristiche personali (chi è più timido magari si esprime meglio nello scritto) e dare ad ognuno il tempo necessario”.

Alla voce ‘altro’ indichiamo che DLS\_ING\_3 non risponde alla sotto-domanda 6a.

#### Risposte LL1

Metodi di spiegazione		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Lezione frontale	1	DLL1_ING_3.4.5
B. Discussione guidata	2	DLL1_TED_4.5, DLL1_SPA_3.4.5

Tipologie di attività		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Individuali	2	DLL1_TED_4.5, DLL1_SPA_3.4.5
B. A coppie	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5, DLL1_SPA_3.4.5
C. A gruppi	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5, DLL1_SPA_3.4.5

Tabella 117: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura straniera dell’LL1

Riguardo ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, indichiamo la risposta di DLL1\_ING\_3.4.5, che trasmette i contenuti prevalentemente nella modalità trasmissiva.

Nel tema B., ‘discussione guidata’, inseriamo le risposte di DLL1\_TED\_4.5 e DLL1\_SPA\_3.4.5. In particolare, quest’ultima coinvolge gli studenti nella presentazione delle opere spagnole e nota che la lettrice imposta spesso le lezioni sul dibattito.

Riguardo alle tipologie di attività, nel tema A., ‘individuali’, riportiamo le risposte di

DLL1\_TED\_4.5 e DLL1\_SPA\_3.4.5, che alternano tutte le tipologie di attività, tra cui anche quelle da svolgere in modo autonomo.

Nel tema B., ‘a coppie’, segnaliamo le risposte delle 3 docenti di letteratura straniera dell’LL1. In particolare, DLL1\_TED\_4.5 le ritiene più semplici da organizzare rispetto alle attività a gruppi a livello di conoscenza degli studenti e soprattutto di tempo a disposizione.

Nel tema C., ‘a gruppi’, indichiamo le risposte delle 3 docenti di letteratura straniera dell’LL1. Nello specifico, DLL1\_ING\_3.4.5 adotta prettamente la lezione frontale ma cerca di coinvolgere gli studenti con attività a coppie o a gruppi nelle fasi conclusive della lezione o del modulo, “quando si tratta magari di tirar le fila, di vedere- di fare i confronti”, per stimolare così il pensiero critico degli studenti e favorire la creazione di collegamenti tra la dimensione storico-culturale, la figura dell’autore e le opere. A sua volta, DLL1\_TED\_4.5 utilizza le attività a gruppi, considerate “particolarmente importanti” per gli studenti, ma con meno frequenza rispetto a quelle a coppie, perché impostandole come *Cooperative Learning* richiedono molto tempo a disposizione. Infine, DLL1\_SPA\_3.4.5 utilizza i lavori a gruppi per la presentazione delle opere dei diversi autori da parte degli studenti (un autore per gruppo).

#### Risposte LL2

Metodi di spiegazione		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Lezione frontale	6	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3
B. Discussione guidata	3	DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5

Tipologie di attività		
Temi	N.	Codici dei docenti
A. Individuali	1	DLL2_FRA_3
B. A coppie	3	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
C. A gruppi	5	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
D. In plenum	2	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_5
ALTRO: non risponde	1	DLL2_SPA_4.5

Tabella 118: risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura straniera dell’LL2

DLL2\_FRA\_3 dichiara di adottare entrambi i metodi di spiegazione della lezione frontale e della discussione guidata e le tre tipologie di attività (individuali, a coppie e a gruppi), variandole in base all’argomento affrontato. A tal proposito, la docente sostiene: “le faccio tutte, nel senso che, a seconda del momento, c’è la spiegazione frontale, c’è il lavoro che fanno da soli, c’è il lavoro che fanno a casa e dopo correggiamo (...). A seconda del momento, a seconda di quello che stiamo



facendo. Se comincio un testo magari lo leggiamo insieme e vediamo di commentarlo (...) a volte do delle attività da fare a casa e dopo lo si corregge, lo si analizza insieme”.

Rispetto ai metodi di spiegazione, nel tema A., ‘lezione frontale’, riportiamo le risposte di sei docenti di letteratura straniera dell’LL2. DLL2\_ING\_3.4.5 spiega che la modalità trasmissiva delle conoscenze è preponderante, ma che la lezione frontale adottata “è comunque dinamica, aperta al confronto, al dialogo”. DLL2\_SPA\_4.5 riferisce con stupore come gli studenti confidino nella lezione frontale perché educati in questo modo e come le altre possibili modalità di lezione al pari della discussione guidata siano poco apprezzate. Afferma l’insegnante: “nonostante a volte abbia io proposto un percorso alternativo di presentazione del, diciamo così, della teoria letteraria, loro però si aspettano, SI ASPETTANO, la lezione frontale. E vedo quindi che, nonostante sia noiosissimo anche per me, purtroppo se non sono abituati, dalla 1<sup>a</sup> o non so neanche, dalle medie forse, a lavorare in un modo diverso, per esempio con la classe capovolta, non riescono a capire, a loro sembra di non fare lezione. Cioè, se io non spiego a loro sembra di non fare niente, ecco, cioè questa è la percezione che sembra incredibile ma è così, è proprio così. (...) Alla fine prediligo la lezione frontale, dopo chiaramente ogni momento è uno spunto per un richiamo, per un- diciamo, una domanda alla classe: “Secondo voi ...?”, “Perché ...?”, “Cosa- quale potrebbe essere la conseguenza?” eccetera, senz’altro ... però, sì, loro si aspettano la mia spiegazione se no si lamentano”. DLL2\_SPA\_5 propone la spiegazione frontale aperta agli interventi degli studenti, che si confrontano sulle diverse idee nella lingua straniera. DLL2\_TED\_4.5 afferma: “la tendenza ma anche il limite, no?, del nostro insegnare è quello di perderci nella lezione frontale”. Per ovviare ad una lezione interamente di tipo trasmissivo, la docente presenta in modo generale gli argomenti, fornisce un paradigma/modello iniziale con gli strumenti linguistici (“i famosi *Redemittel*”) per svolgere l’analisi stilistica e contenutistica delle opere e guida gli studenti nel lavoro a gruppi sui testi e nell’esposizione ai compagni.

Nel tema B., ‘discussione guidata’, inseriamo le risposte di 3 docenti di letteratura straniera dell’LL2. In particolare, DLL2\_TED\_5 e DLL2\_FRA\_3 adottano i metodi della lezione frontale e della discussione guidata in eguale misura.

Rispetto alle tipologie di attività, nel tema A., ‘individuali’, riportiamo la risposta di DLL2\_FRA\_3, che propone agli studenti delle attività da svolgere in modo autonomo come compito per casa.

Nel tema B., ‘a coppie’, indichiamo le risposte della docente di letteratura inglese e delle 2 docenti di letteratura francese dell’LL2.

Nel tema C., ‘a gruppi’, riportiamo le risposte delle docenti di letteratura inglese, tedesca e francese dell’LL2. Nello specifico, DLL2\_TED\_3.4 struttura le attività a gruppi come prova di lingua e di esposizione. Dopo aver selezionato i testi e aver fornito gli strumenti linguistici per l’analisi, divide

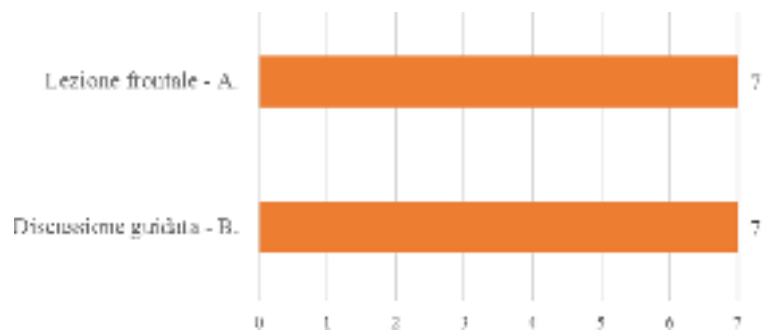
gli studenti a gruppi, chiede di svolgere l'analisi contenutistica e stilistica e li guida nella presentazione multimediale (generalmente con *Prezi*) del lavoro svolto alla classe. DLL2\_TED\_5 e DLL2\_FRA\_4.5 propongono agli studenti delle attività a piccoli gruppi di 3-4 persone anche durante le ore con la lettrice, in cui il focus non è più letterario come nelle loro lezioni ma esclusivamente linguistico.

Nel tema D., 'in plenum', collochiamo le risposte di DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_SPA\_5. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 spiega che alla fine di ogni modulo chiede agli studenti di scrivere individualmente cinque domande sulle tematiche affrontate e di porle ai compagni in modo 'incatenato': uno studente sceglie una delle domande e la pone ad un compagno, il quale risponde e rivolge una delle domande ad un altro compagno e così via, come attività collettiva di confronto e di verifica della comprensione.

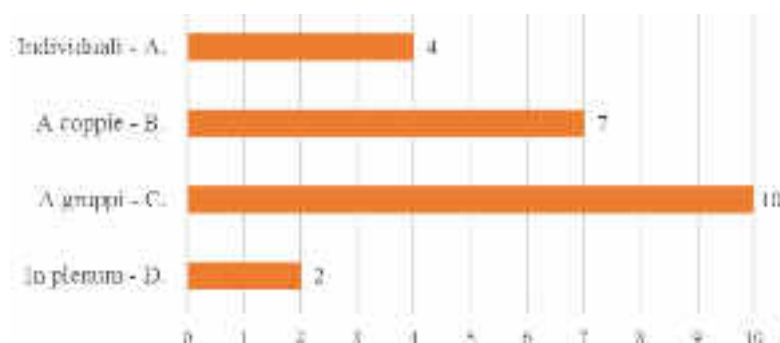
Alla voce 'altro' indichiamo che DLL2\_SPA\_4.5 non risponde alla sotto-domanda 6b.

#### *Risposte dei tre licei*

Di seguito presentiamo i grafici con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sui metodi di spiegazione e sulle tipologie di attività. Il totale delle risposte alle due sotto-domande è 37, poiché uno stesso docente può indicare più di un tema nella medesima risposta.



*Grafico 35: risposte alla sotto-domanda 6a. dei docenti di letteratura straniera*



*Grafico 36: risposte alla sotto-domanda 6b. dei docenti di letteratura straniera*

I metodi di lezione privilegiati dai docenti di letteratura straniera dei tre licei equivalgono in modo eguale alla lezione frontale (n=7, 50%) e alla discussione guidata (n=7, 50%).

Le attività proposte sono soprattutto a gruppi (n=10, 43,5%), seguite da quelle a coppie (n=7, 30,4%) e individuali (n=4, 17,4%). Una minoranza preferisce le attività in plenum (n=2, 8,7%).

A continuazione inseriamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Metodi di spiegazione</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Lezione frontale	7	50%
B. Discussione guidata	7	50%

<b>Tipologie di attività</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Individuali	4	17,4%
B. A coppie	7	30,4%
C. A gruppi	10	43,5%
D. In plenum	2	8,7%

*Tabella 119: temi delle risposte alla domanda 6 dei docenti di letteratura straniera*

2 docenti non rispondono rispettivamente alle sotto-domande 6a. e 6b.

*Domanda 7: Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?*

L'obiettivo della domanda 7 è quello di capire se i docenti di letteratura italiana e straniera propongono delle attività di produzione scritta (come poesie e racconti) agli studenti.

Analizziamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e quelle dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, riportando i temi, le opinioni dei docenti di ciascuna scuola e la somma di tutte le risposte.

Dall'analisi delle risposte di tutti i docenti individuiamo gli stessi temi, indicati a continuazione:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Sì	Produzione di poesie e/o racconti da parte degli studenti.
B. No	Nessuna produzione di poesie o racconti da parte degli studenti.
C. Dipende	Possibile produzione di poesie e/o racconti da parte degli studenti a seconda dell'argomento, del tempo a disposizione e degli stessi studenti.

*Tabella 120: temi della domanda 7 delle interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera*

*Letteratura italiana*

Per ciascuna delle cinque scuole indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. No	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4

*Tabella 121: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Nel tema B. inseriamo le risposte delle 2 docenti di letteratura italiana dell'IP, che non propongono attività di produzione poetica o narrativa agli studenti del triennio. DIP\_ITA\_3.5 chiede di comporre racconti e favole agli studenti del biennio, ma lo considera "pressoché impossibile" negli anni successivi, durante i quali propone la composizione del saggio breve e dell'articolo di cronaca, giudicato "molto più noioso, più difficile anche, per alcuni di loro, e che tra l'altro toglie anche emozione allo studio della letteratura", in vista dell'Esame di Stato. La docente, tuttavia, considera positivamente la composizione di poesie e racconti al triennio e afferma: "questo andrebbe proprio riformato, cioè in una futura scuola buona, davvero, la produzione scritta personale andrebbe veramente incrementata".

### *Risposte IT*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. S	1	DIT_ITA_4
B. No	1	DIT_ITA_3.5

*Tabella 122: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Nel tema A. riportiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che dichiara di fare produrre “molto poco” poesie e racconti agli studenti della classe 4<sup>a</sup>, impegnati soprattutto nelle esercitazioni sul saggio breve e sull'articolo di giornale nella prospettiva dell'Esame di Stato. A differenza del biennio, in cui chiede questo tipo di produzione scritta, nel triennio rileva la limitata disponibilit  di tempo, lo svolgimento di altri progetti e la densit  del programma.

Nel tema B. inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, la quale non fa produrre poesie e racconti agli studenti delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> ma solo racconti agli studenti del biennio dopo aver affrontato lo studio del testo narrativo: “li metto insieme [gli studenti], faccio fare- in gruppo faccio fare una scaletta su (...) un racconto, da loro immaginato e inventato. E poi ognuno individualmente come compito, proprio come te-, devono- ognuno deve scrivere il suo racconto in base a questa scaletta che hanno elaborato insieme. Invece le poesie trovo che sia un'attivit  [risata] che deve nascere, cio    complessa,   troppo personale ... (...) Se mi avessero chiesto [risata] di scrivere una poesia li avrei odiati e allora non lo chiedo ai miei studenti”.

### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. No	3	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4, DLS_ITA_5

*Tabella 123: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Nel tema B. collochiamo le risposte di tutte le docenti di letteratura italiana dell'LS, che non chiedono agli studenti del triennio di produrre poesie o racconti. DLS\_ITA\_3 propone questo tipo di attivit  al biennio e DLS\_ITA\_4 dichiara che le piacerebbe proporre questa attivit  di produzione scritta libera, affermando: “devo dire che   proprio una pecca”.

### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. No	3	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_4, DLL1_ITA_5

*Tabella 124: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1*

Nel tema B. riportiamo le risposte di tutte le docenti di letteratura italiana dell'LL1, che non propongono la composizione di poesie o racconti agli studenti del triennio. DLL1\_ITA\_3 attribuisce

questa decisione alla mancanza di tempo. Tutte le insegnanti affermano di presentare questa attività agli studenti del biennio, soprattutto nella classe 1<sup>a</sup> quando si affronta il testo narrativo. Dichiarò DLL1\_ITA\_3: “è piacevole anche, così, dare delle indicazioni di massima e lasciarli liberi anche al racconto col finale a sorpresa”.

#### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
B. No	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tabella 125: risposte alla domanda 7 del docente di letteratura italiana dell'LL2

Nel tema B. indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 non fa produrre poesie o racconti agli studenti del triennio.

#### Risposte delle cinque scuole

Di seguito mostriamo il grafico con la somma delle 11 risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sulla produzione di poesie o racconti agli studenti del triennio.

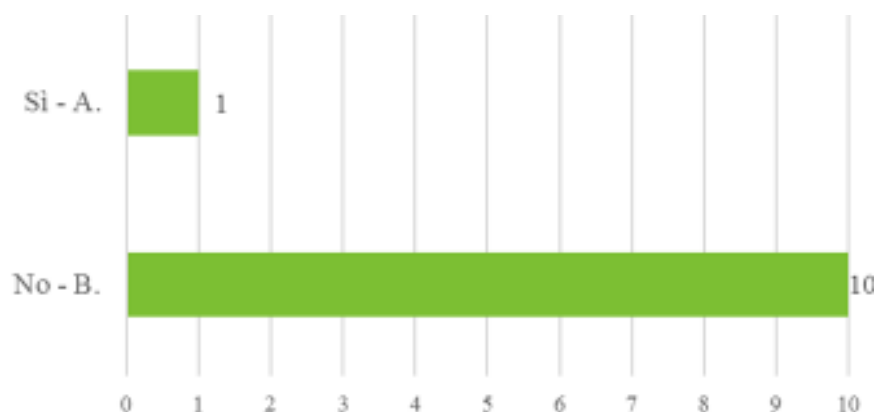


Grafico 37: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana

La maggioranza dei docenti di letteratura italiana non fa produrre poesie o racconti agli studenti del triennio (n=10, 90,9%). Solo 1 docente afferma di richiederlo, anche se “molto poco” (9,1%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sì	1	9,1%
B. No	10	90,9%

Tabella 126: temi delle risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura italiana

## Letteratura straniera

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

### Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. No	2	DLS_ING_3, DLS_ING_4
C. Dipende	1	DLS_ING_5

Tabella 127: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Nel tema B. riportiamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_4, che non propongono attività di produzione scritta in inglese di poesie o racconti agli studenti. A tal proposito, DLS\_ING\_4 dichiara: “sarebbe bello (...), ci manca il tempo”.

Nel tema C. inseriamo la risposta di DLS\_ING\_5, che relaziona la composizione di poesie e racconti ai progetti in corso, agli studenti e alle tematiche trattate, sostenendo: “dipende dall'anno, dalla classe, dagli argomenti”.

### Risposte LL1

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sì	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5, DLL1_TED_4.5

Tabella 128: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1

Nel tema A. collochiamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell'LL1. In particolare, DLL1\_ING\_3.4.5 afferma di fare produrre racconti e DLL1\_SPA\_3.4.5 chiede una produzione scritta libera agli studenti una o due volte l'anno e racconta di un'attività realizzata poco prima dell'intervista: “ne hanno prodotto uno proprio la settimana scorsa sul- sì, dovevano dare lo stile del realismo magico per raccontare un evento”.

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sì	3	DLL2_TED_3.4, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
B. No	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_5

Tabella 129: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2

Nel tema A. collochiamo le risposte di 3 docenti di letteratura straniera dell'LL2, che propongono la composizione di poesie e racconti agli studenti del triennio. DLL2\_FRA\_3 chiede agli studenti di

cambiare i finali delle opere di letteratura francese studiate. DLL2\_FRA\_4.5 fa riferimento ad un “*atelier*” realizzato con gli studenti della classe 5<sup>a</sup> a partire dalle poesie visive di Apollinaire, in cui gli studenti dovevano creare delle poesie con la forma dell’oggetto o della persona protagonisti delle stesse composizioni. Commenta la docente: “c’è chi ha prodotto una cravatta, chi una freccia, però c’era un senso! (...) sono venute fuori delle cose straordinarie!”. DLL2\_TED\_3.4 racconta di un’esperienza di produzione letteraria creativa mirata all’attualizzazione dei testi di letteratura tedesca studiati per ridurre la distanza tra la dimensione passata delle opere e quella presente degli studenti e sviluppare l’empatia. Considerata la significatività, a nostro parere, dell’esperienza di DLL2\_TED\_3.4, riportiamo a continuazione l’estratto dell’intervista:

**I: Lei fa produrre poesie o racconti agli studenti di 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>?**

D: Abbiamo- abbiamo provato- abbiamo provato delle ... delle ... come posso dire ... vari esercizi letterari. Cioè, mi viene in mente adesso- magari la poesia non ancora, forse, però sul testo letterario avevamo analizzato- adesso non mi ricordo se fosse di Gunter Grass o qualcosa per cui due ragazzi si trovavano lì, negli anni Cinquanta, esce il televisore, due ragazzi si incontrano così, la tipica storica degli anni Cinquanta, davanti al televisore, la vetrina, si innamorano e poi si sposeranno eccetera, eccetera. Ho detto: “Cosa succederebbe se due ragazzi si trovasse davanti a *Mediaworld*? Inventate, REINVENTATE il dialogo. Ecco, cosa si dicono?”. Qualcuno ha detto: “Neanche si guardano” e quindi mi ha descritto la scena [risata] con questi che smanettano, altri invece han trovato, insomma, quindi lì un po’ stimola la fantasia. Comunque, certo, vari ... sì, sì.

**I (sovrapposizione): Quindi parte dal testo letterario e poi lo organizza di nuovo in questo senso?**

D: Sì, sempre cercando di attualizzarlo ...

**I (sovrapposizione): Ok, alla loro realtà.**

D: Sì, sì. Dopo mi dirà lei qualcos’altro, se posso [risata] Perché a volte si cerca di- come dire ...

**I (sovrapposizione): Di avvicinare.**

D: Di avvicinare, di avvicinare, cercando, appunto, di lavorare sul, appunto, sull’empatia verso quel testo ma anche sull’identificazione ...

*Estratto 15: analisi con Nvivo, intervista a DLL2\_TED\_3.4*

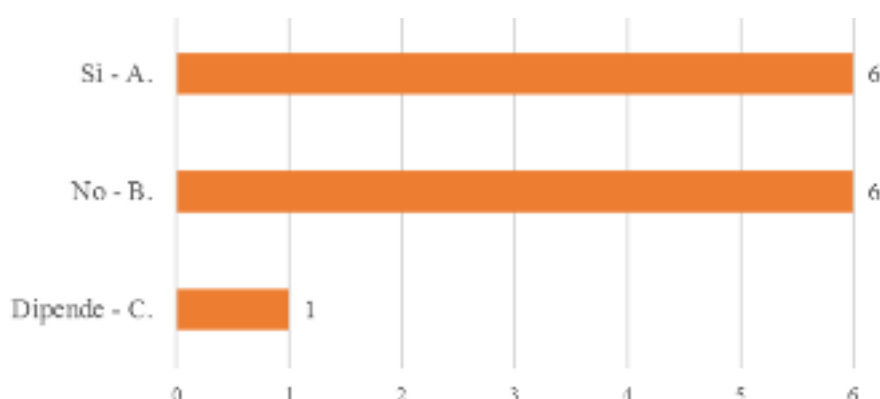
Nel tema B. indichiamo le risposte di 4 docenti di letteratura straniera dell’LL2, che non fanno (più) produrre poesie o racconti agli studenti del triennio. Nello specifico, DLL2\_ING\_3.4.5 e DLL2\_TED\_5 hanno chiesto agli studenti del triennio degli anni precedenti di comporre delle poesie (DLL2\_TED\_5 utilizzava la struttura degli Haiku), ma non hanno più proposto questa attività pur evidenziandone l’utilità linguistica e i buoni risultati raggiunti. Dichiaro, infatti,



DLL2\_ING\_3.4.5: “in passato l’ho fatto, quello della poesia e sì, penso che sarebbe molto utile (...) sono venute fuori delle cose davvero belle (...) però non lo faccio più, è vero, ha ragione ... questa sarebbe una buona cosa”. A loro volta, le docenti di spagnolo distinguono tra biennio e triennio. Agli studenti del triennio DLL2\_SPA\_4.5 chiede la composizione di testi argomentativi, invece a quelli del biennio propone la scrittura di poesie collettive durante le ore dell’insegnante madrelingua e riconosce la partecipazione degli studenti: “si sono anche molto divertiti”. Racconta la docente: “[la lettrice] aveva dato degli spunti (...) perché ogni gruppo individuasse alcune parole. E poi le parole che aveva individuato un gruppo le aveva, diciamo, utilizzate e spostate su un altro gruppo e quest’altro gruppo aveva costruito una poesia su queste parole”. Analogamente, DLL2\_SPA\_5 propone la produzione di racconti agli studenti del biennio e non a quelli del triennio.

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle 13 risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulla produzione di poesie o racconti agli studenti del triennio.



*Grafico 38: risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura straniera*

I docenti di letteratura straniera dichiarano in numero eguale di fare e di non fare produrre poesie o racconti agli studenti del triennio (n=6, 46,2%, in entrambi i casi). Solo 1 docente afferma di fare dipendere la realizzazione di queste attività da alcuni fattori, come le attività previste durante l’anno, gli studenti e il programma (7,7%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui i docenti li hanno scelti e le percentuali corrispondenti.

<b>Tem</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sì	6	46,2%
B. No	6	46,2%
C. Dipende	1	7,7%

*Tabella 130: temi delle risposte alla domanda 7 dei docenti di letteratura straniera*

*Domanda 8: Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?*

L'obiettivo della domanda 8 è quello di scoprire se i docenti insegnano la letteratura italiana e straniera in prospettiva interculturale.

Consideriamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, indicando i temi, le opinioni dei docenti e la somma di tutte le risposte.

Dall'analisi delle risposte di tutti docenti individuiamo gli stessi temi, indicati nella tabella seguente:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Sempre	Insegnamento sistematico della letteratura in prospettiva interculturale per le caratteristiche specifiche della classe (come l'alta percentuale di studenti stranieri) o generali della scuola (ad esempio, l'indirizzo linguistico del liceo).
B. A volte	Insegnamento saltuario della letteratura in prospettiva interculturale, a seconda degli argomenti affrontati e del tempo a disposizione.
C. Raramente	Insegnamento sporadico della letteratura in prospettiva interculturale, per mancanza di tempo a disposizione e solo se proposto dagli studenti.

*Tabella 131: temi della domanda 8 delle interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera*

*Letteratura italiana*

Per ognuna delle cinque scuole indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	1	DIP_ITA_3.5
B. A volte	1	DIP_ITA_4

*Tabella 132: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Nel tema A., 'sempre', collochiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, la quale propone la riflessione interculturale sulle opere di letteratura italiana perché il confronto tra le diverse culture a partire dalle opere mantiene alta l'attenzione degli studenti e favorisce la reciproca conoscenza, consentendo agli studenti stranieri di conoscere le opere italiane più rappresentative e a quelli italiani di entrare in contatto con testi letterari europei ed extraeuropei. Data la significatività, dal nostro punto di vista, della riflessione di DIP\_ITA\_3.5, proponiamo a continuazione l'estratto

dell'intervista:

**I: Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? In realtà, me l'ha già detto prima quando ha una- dice di avere una prospettiva europea nel momento in cui presenta l'opera.**

D: Sì, sì, perché abbiamo tanti stranieri in classe, quindi il confronto con le altre culture è fondamentale, intanto per far lezione, perché questo cattura l'attenzione, e soprattutto è fondamentale per far socializzare i ragazzi, per creare classe. E la presenza di elementi stranieri è una risorsa in classe per certi versi, per altri purtroppo è un ostacolo perché la scuola italiana non ha ancora i mezzi per accogliere questi ragazzi e integrarli tra loro. Quindi lì bisognerebbe fare un lavoro proprio strutturale e un testo di letteratura dovrebbe pensare a questo, cioè la multiculturalità. Poi lei lo ha visto, cioè, nella mia classe ci sono tre cinesi, tre ragazzi rumeni e-e-e-e un ragazzo polacco e-e-e-e un ragazzo americano ... quindi i livelli linguistici sono- di- di conoscenza della lingua italiana sono diversissimi, ma anche è diversa proprio la cultura.

**I (sovrapposizione): La mentalità. Beh, quindi quando trova un'opera che si presta a un confronto crea un, diciamo, un- un'interazione tra di loro per fare emergere i punti di vista diversi?**

D: Sì, assolutamente, sì, sì, sì. Questo è fondamentale [telefono] abbiamo letto la *Divina Commedia* e qualcuno di loro mi ha citato un'opera che conosceva nella propria lingua.

**I: Che si- riprendeva ...**

D: Sì, sì, sì, cioè questo è fondamentale, altrimenti la partecipazione è zero.

*Estratto 16: analisi con Nvivo, intervista a DIP\_ITA\_3.5*

Nel tema B., 'a volte', riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, la quale presenta i testi letterari italiani in prospettiva interculturale "tutte le volte che è possibile" anche se "in una forma piuttosto semplice e superficiale".

*Risposte IT*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. A volte	1	DIT_ITA_4
C. Raramente	1	DIT_ITA_3.5

*Tabella 133: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Nel tema B., 'a volte', indichiamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che "se si può" propone agli studenti delle riflessioni interculturali sui testi di letteratura italiana visitando delle mostre in cui le tematiche letterarie sono trattate da diversi punti di vista. Al riguardo, riporta l'esempio di un'uscita didattica a Padova per visitare una mostra su Galileo e il Seicento.

Nel tema C., 'raramente', inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_3.5, che non presenta quasi mai le

opere in una prospettiva interculturale, soprattutto se antiche e nella classe 3<sup>a</sup>, perché ritiene di non possedere le conoscenze necessarie e teme di discostarsi troppo dai percorsi ‘tradizionali’. Spiega l’insegnante: “io non sono così preparata, quindi non ho- non ho forse riferimenti, (...) poi richiederebbe un lavoro molto più sottile, più attento, anche su aspetti (...) meno imp- cioè, importanti ma meno affrontati nella scuola, perché poi un po’ è quello il discorso, no?”. In aggiunta, riferendosi alla letteratura di genere, solo nel programma di 5<sup>a</sup> aggiunge le opere di alcune letterate. Afferma la docente: “oltre al piano interculturale, anche la letteratura di genere. Cioè, io mi sono accorta, e mi accorgo e poi non faccio niente, che sono arrivata al 1900 e con loro non ho mai studiato una scrittrice. [risata] Adesso faccio, quest’anno, Virginia Woolf ... una lettura, ma la faccio. Ma anche questo è una cosa di cui sono molto cosciente, di cui sono molto arrabbiata [risata] ma poi presa da questo meccanismo per cui tu devi dare almeno le figure (...) più significative della letteratura, finisci che, ad esempio, il genere femminile scompare. (...) E questo [risata] è una cosa di cui mi vergogno ma, ahimè, ci cado sempre e non riesco a strutturarmi in maniera diversa”.

#### *Risposte LS*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. A volte	1	DLS_ITA_5
C. Raramente	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4

*Tabella 134: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana dell’LS*

Nel tema B., ‘a volte’, riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che, “quando è possibile” e “compatibilmente con il tempo”, introduce degli approfondimenti sulle letterature europee a partire dalle opere italiane, come ad esempio Goethe nell’affrontare il romanticismo italiano.

Nel tema C., ‘raramente’, indichiamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4, le quali propongono delle riflessioni letterarie di tipo interculturale in modo sporadico, inserendo le opere italiane in un quadro letterario internazionale (DLS\_ITA\_4) o con collegamenti interdisciplinari alla filosofia, alla storia, alla letteratura inglese ma solo se proposti dagli studenti (DLS\_ITA\_3). Dichiarò infatti quest’ultima docente: “qualche riflessione sì, ma non- non molto ... non molto spesso e neanche in maniera molto ampia e sistematica. Se viene da loro, sì, ben venga, se no ...”.

#### *Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. A volte	2	DLL1_ITA_4, DLL1_ITA_5
C. Raramente	1	DLL1_ITA_3

*Tabella 135: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana dell’LL1*

Nel tema B., ‘a volte’, segnaliamo le risposte di DLL1\_ITA\_4 e DLL1\_ITA\_5, che introducono

talvolta delle riflessioni interculturali sulle opere italiane a partire dalle letterature straniere studiate nel liceo linguistico, confrontandole con le produzioni di autori internazionali e coevi (DLL1\_ITA\_4) o inserendole in un panorama culturale più ampio (DLL1\_ITA\_5).

Nel tema C., ‘raramente’, indichiamo la risposta di DLL1\_ITA\_3, che non propone molte riflessioni letterarie di tipo interculturale alla classe 3<sup>a</sup>, sostenendo che sia più facile con il programma di 5<sup>a</sup>.

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
A. Sempre	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tabella 136: risposte alla domanda 8 del docente di letteratura italiana dell'LL2

Nel tema A., ‘sempre’, riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 propone costantemente delle riflessioni interculturali a partire dalle opere di letteratura italiana affrontate considerandolo “uno degli obiettivi” del liceo linguistico. Per questo, durante le lezioni comunica agli studenti dei titoli di opere letterarie ‘alternative’ al programma tradizionale, non solo italiane ma anche europee ed extraeuropee, per stimolare l’interesse ed ampliare la loro visione del mondo. Dichiara il docente: “ecco io su questo- credo molto a questo cioè, in ogni lezione, uhm ... tre o quattro titoli li fornisco, ma che mi vengono in mente, cioè può essere anche Joyce in 3<sup>a</sup>, cioè, se- se c’è una motivazione per proporre un riferimento culturale anche a qualcosa di molto distante, lo faccio ed è giusto farlo, perché si alimenta un po’ la curiosità e anche l’apertura”.

### Risposte delle cinque scuole

Di seguito mostriamo il grafico con la somma delle 11 risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sulla didattica della letteratura in prospettiva interculturale.



Grafico 39: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana

La maggioranza dei docenti di letteratura italiana propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale a volte (n=5, 45,5%), seguiti da coloro che le presentano raramente (n=4, 36,4%).

Una minoranza le introduce sempre (n=2, 18,2%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui sono stati scelti dai docenti e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sempre	2	18,2%
B. A volte	5	45,5%
C. Raramente	4	36,4%

*Tabella 137: temi delle risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura italiana*

### *Letteratura straniera*

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### *Risposte LS*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	1	DLS_ING_5
C. Raramente	2	DLS_ING_3, DLS_ING_4

*Tabella 138: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura straniera dell'LS*

Nel tema A., 'sempre', collochiamo la risposta di DLS\_ING\_5, che propone costanti riferimenti alla storia dell'arte e alla filosofia, stabilendo ad esempio delle connessioni tra Beckett e Bacon.

Nel tema C., 'raramente', segnaliamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_4, le quali non presentano riflessioni sulle opere di letteratura inglese in prospettiva interculturale, ritenendo che il programma della classe 5<sup>a</sup> si presti maggiormente a questo tipo di ragionamento.

#### *Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5, DLL1_TED_4.5

*Tabella 139: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1*

Nel tema A., 'sempre', inseriamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell'LL1. DLL1\_ING\_3.4.5 propone delle riflessioni in chiave interculturale soprattutto nell'ultimo anno, in cui "i confronti sono abbastanza ovvi", come Joyce e Svevo nel caso della letteratura italiana. A sua volta, DLL1\_SPA\_3.4.5 stimola gli studenti a riflettere su come le tematiche universali trattate nella letteratura spagnola possano essere sviluppate in modo diverso nelle differenti letterature: "quando

abbiamo trattato *Niebla*, per esempio, il personaggio, la crisi dell'individuo, non so, sto pensando *La poesia dell'ateo* di Unamuno, anche quella ho detto: “Che altri autori avete studiato nelle altre letterature?” Io che non ho studiato, per esempio, la letteratura tedesca: “Conoscete? Vi- vi ricorda?”. Sì, gli faccio fare a loro dei confronti”. Infine, DLL1\_TED\_4.5 riconosce che la riflessione letteraria in prospettiva interculturale è uno degli obiettivi della materia.

#### *Risposte LL2*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	3	DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_FRA_4.5
B. A volte	4	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_TED_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_FRA_3

*Tabella 140: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2*

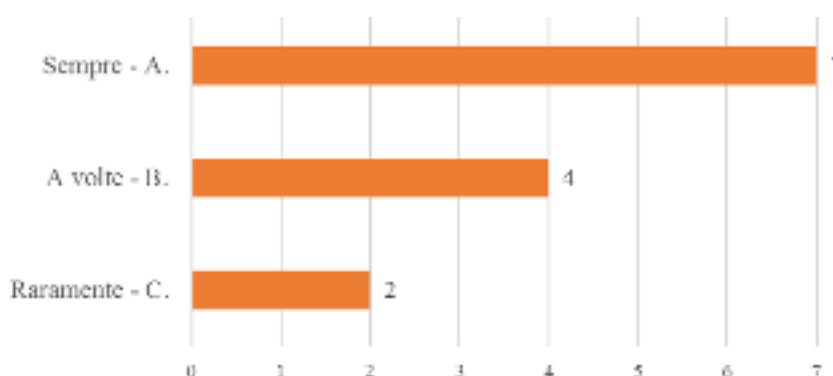
Nel tema A., ‘sempre’, indichiamo le risposte di 3 docenti di letteratura straniera dell'LL2. DLL2\_SPA\_4.5 sottolinea la volontà di riflettere sulle opere di letteratura straniera e italiana in prospettiva interculturale da parte di tutti i colleghi del liceo linguistico per la tipologia di scuola in cui insegnano, che promuove il confronto tra lingue, culture e letterature diverse. DLL2\_SPA\_5 è particolarmente sensibile alla riflessione letteraria di tipo interculturale per la sua storia personale e per l'opportunità di allenare gli studenti a ragionare con una visione più ampia: “siccome io sono non sono italiana ma mi sono occupata di letteratura italiana, mi sembrava doveroso, ma sono francese e insegno spagnolo, quindi trovo che sia giusto andare ad ampio spettro, questo sì. Perché poi, se lo capiscono, saranno sempre in grado comunque di cadere in piedi; se memorizzano a comparti, prima o dopo la memoria fa difetto”. DLL2\_FRA\_4.5 ritiene che saper riflettere in chiave interculturale sia uno degli obiettivi della materia, oltre a considerare i viaggi promossi dalla scuola, le origini straniere degli studenti e i numerosi spunti offerti dalla letteratura francofona: “lo studio (...) della letteratura, ma in genere della cultura, ha ormai questa funzione. Anche perché noi viaggiamo anche abbastanza (...) quindi è importante che riescano a capire che- che loro non studiano solo la lingua, ma che devono comunque abbracciare quello che è ... la lingua è veicolo, e che è principalmente la cultura. (...) Io poi in classe ho anche alcune ragazze, adesso sono anche nel biennio, ma anche nel triennio che sono, vabbè, nate qui in Italia, quindi di seconda generazione, però hanno origini marocchine, tunisine. Quindi un confronto interculturale anche con la letteratura francofona, per esempio (...) uno degli autori che tratto più spesso è Tahar Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia*”.

Nel tema B., ‘a volte’, segnaliamo le risposte di 4 docenti di letteratura straniera dell'LL2. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 introduce “se è possibile” dei confronti tra le opere letterarie inglesi e italiane e DLL2\_FRA\_3 stabilisce “a volte” dei collegamenti tra le opere francesi, la letteratura

italiana e la storia. DLL2\_TED\_5 racconta di alcune esperienze letterarie in ottica interculturale attraverso il collegamento tra la letteratura tedesca e l'attuale immigrazione in Germania o lo studio delle opere di alcuni autori tedeschi di seconda generazione. Spiega l'insegnante: "per esempio, (...) abbiamo trattato dell'immigrazione in Germania e abbiamo visto il film *Almanya* che tratta dell'immigrazione dei turchi in Germania, quindi per esempio abbiamo parlato un po' di- perché, non so, questi turchi avevano un'idea, appunto, i pregiudizi sulla Germania eccetera, e lo leghiamo anche con noi, appunto, con l'immigrazione italiana. Quindi sì, c'è qualche legame ... Adesso arriva- potendoci arrivare verso la fine dell'anno non si riesce- non sempre lo si fa, qualche volta anche la letteratura (...) tedesca di seconda generazione, quindi questi autori stranieri che però scrivono- che sono nati già lì, oppure anche gente che è arriva- cioè che è nata appunto in Turchia, fuori, ma che ha imparato anche la lingua talmente bene, diciamo, si è inserita che scrive letteratura in lingua tedesca".

#### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle 13 risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sulla didattica della letteratura in prospettiva interculturale.



*Grafico 40: risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura straniera*

La maggior parte dei docenti di letteratura straniera dichiarano di insegnare sempre la letteratura in prospettiva interculturale (n=7, 53,8%), seguiti da coloro che a volte propongono delle riflessioni interculturali sulle opere (n=4, 30,8%) e da una minoranza che le presenta raramente (n=2, 15,4%). Di seguito esplicitiamo i temi, le volte in cui sono stati scelti dai docenti e le percentuali associate.

<b>Tem</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sempre	7	53,8%
B. A volte	4	30,8%
C. Raramente	2	15,4%

*Tabella 141: temi delle risposte alla domanda 8 dei docenti di letteratura straniera*



*Domanda 9: Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative (l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti) per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?*

L'obiettivo della domanda 9 è quello di capire se e quali risorse e modalità integrative i docenti utilizzino per la didattica della letteratura italiana e straniera.

Esaminiamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, proponendo i temi, le opinioni degli insegnanti e la somma di tutte le risposte.

In più di una risposta i docenti indicano diverse risorse utilizzate, perciò il riferimento allo stesso insegnante può comparire in più temi. Ad esempio, DLS\_ITA\_4 propone la visione di video e film (tema A.), l'ascolto di canzoni (tema B.) e la lettura di articoli di giornale (tema C.) perché presenti nelle espansioni digitali. A sua volta, DLS\_ING\_5 mostra agli studenti la visione di film e di video con rappresentazioni teatrali e *TED Talks* (tema A.), presenta la lettura di articoli di giornale (tema C.) e organizza uscite a teatro (tema F.).

#### *Letteratura italiana*

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole individuiamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Video, film	Visione di video da <i>youtube</i> (con, ad esempio, interviste agli autori o rappresentazioni teatrali) e di film o spezzoni di film associati alle opere.
B. Canzoni	Ascolto di canzoni relazionate alle opere.
C. Articoli	Lettura di articoli di giornali e riviste attinenti alla letteratura.
D. Immagini	Visione di immagini (ad esempio, quadri) collegate alle opere studiate.
E. Audio	Ascolto di <i>file</i> audio con la lettura delle opere da parte di attori.

*Tabella 142: temi della domanda 9 delle interviste ai docenti di letteratura italiana*

Specifichiamo che al momento dell'intervista (e quindi nel corso dell'anno scolastico 2017/2018) nessuno dei docenti di letteratura italiana realizza dei percorsi interdisciplinari che coinvolgano la letteratura italiana e altre materie a partire da tematiche comuni. In ogni caso, riportiamo le risposte di coloro che utilizzavano questa risorsa in passato ma che l'hanno in seguito abbandonata, perché riteniamo interessante esplicitare le ragioni che hanno determinato questo cambiamento.

Per ognuna delle cinque scuole riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

#### *Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	2	DIP_ITA_3.5, DIP_ITA_4
D. Immagini	1	DIP_ITA_3.5

*Tabella 143: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Nel tema A., 'video, film', inseriamo le risposte delle 2 docenti dell'IP, le quali utilizzano le risorse audiovisive per motivare gli studenti allo studio della letteratura italiana. Se dispone di risorse tecniche (la LIM è presente solo in alcune aule dell'istituto), DIP\_ITA\_3.5 è solita proporre agli studenti la visione di filmati tratti da internet e legati alle tematiche letterarie affrontate. A sua volta, DIP\_ITA\_4 mostra film e rappresentazioni teatrali in DVD basate sulle opere studiate.

Nel tema D., 'immagini', riportiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che ricorre ai quadri perché nota l'interesse degli studenti per la scoperta del connubio tra arte e letteratura.

Riguardo ai percorsi interdisciplinari che nessuna docente dell'IP realizza, segnaliamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, che si dichiara interessata alla creazione di percorsi congiunti tra letteratura italiana e storia dell'alimentazione, ma evidenzia al contempo la necessaria disponibilità dei colleghi e motivazione degli studenti, oltre a rilevare la limitata disponibilità di ore : "non abbiamo il tempo (...) i programmi ministeriali proprio ci ammanettano, qualche volta però si riesce a fare qualcosa di bello, sì". A tal proposito, racconta dell'esperienza passata relativa a un percorso tra letteratura italiana, storia dell'alimentazione, storia dell'arte e lingua inglese: "siamo riusciti (...) in una 5<sup>a</sup> particolarmente interessata (...) a creare un percorso su cibo e letteratura, insieme all'insegnante di storia dell'alimentazione e alla docente di inglese. In questa scuola c'era un insegnante di storia dell'arte di potenziamento, quindi i ragazzi hanno scelto dei cibi, abbiamo creato un piccolo percorsino a coppie (...) trattando dell'alimento (...) dal punto di vista nutrizionale, dal punto di vista letterario, (...) dal punto di vista delle opere artistiche, con la traduzione poi in inglese".

#### *Risposte IT*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4
C. Articoli	2	DIT_ITA_3.5, DIT_ITA_4

*Tabella 144: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Nel tema A., 'video, film', collochiamo le risposte delle 2 docenti di letteratura italiana dell'IT, anche se DIT\_ITA\_3.5 afferma di impiegarli "qualche volta", ma soprattutto nelle ore di storia.

Nel tema C., ‘articoli’, inseriamo le risposte di entrambe le insegnanti, che presentano agli studenti la lettura di articoli di giornale sia associati alle opere sia in alternativa allo studio letterario del triennio. A conclusione della domanda 6, DIT\_ITA\_3.5 anticipa: “nel triennio adesso, se posso, faccio leggere un articolo alla settimana a una persona e faccio in modo che questa persona, in classe, parli di questo articolo, per mantenere un contatto con la realtà e poi anche con i testi che non sono solo testi letterari”.

Riguardo ai percorsi interdisciplinari che nessuna docente dell’IT realizza, DIT\_ITA\_3.5 rileva la difficoltà di accordarsi tra colleghi e DIT\_ITA\_4 ritiene che siano più facili da organizzare nel biennio, considerata la limitata disponibilità di ore per l’alternanza scuola-lavoro e la densità del programma del triennio concludendo: “dipende dalle occasioni, ecco, questo sì, non di prassi”.

#### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	3	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4, DLS_ITA_5
B. Canzoni	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4
C. Articoli	2	DLS_ITA_4, DLS_ITA_5

*Tabella 145: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana dell’LS*

Nel tema A, ‘video, film’, riportiamo le risposte delle 3 docenti di letteratura italiana dell’LS. Se DLS\_ITA\_3 ammette di ricorrere ai film anche se “poco”, DLS\_ITA\_4 sfrutta le proposte contenute nelle espansioni digitali, come i video sugli autori e sulle opere, gli spezzoni di film adattati dai testi e le registrazioni di spettacoli teatrali, e DLS\_ITA\_5 propone agli studenti la visione di DVD con gli adattamenti cinematografici delle opere (*L’uomo dal fiore in bocca*, *La locandiera*, *La mandragola* ecc.), soprattutto alla fine dell’anno scolastico.

Nel tema B., ‘canzoni’, indichiamo le risposte di DLS\_ITA\_3, che impiega questa risorsa principalmente al biennio e in misura inferiore al triennio, e di DLS\_ITA\_4, che propone le canzoni a fini letterari se presenti nelle espansioni digitali.

Nel tema C., ‘articoli’, inseriamo le risposte di DLS\_ITA\_4, che integra la lezione di letteratura italiana con la lettura di articoli contenuti nelle espansioni digitali, e di DLS\_ITA\_5, che commenta con gli studenti gli articoli di giornale sulla letteratura o sulla relazione tra giovani, abitudini di lettura e capacità di scrittura.

Rispetto ai percorsi interdisciplinari che le insegnanti dell’LS non sviluppano, DLS\_ITA\_4 spiega che in passato organizzava delle proposte pluridisciplinari al triennio, a partire da tematiche trasversali alle diverse materie come l’amore, alle quali ha poi rinunciato a causa della mancanza di ore a disposizione: “adesso siccome TANTO tempo loro sono occupati per l’alternanza scuola-lavoro, in 4<sup>a</sup> poi, 100 ore sono tantissime ... Non- non ce la facciamo”.

### Risposte LL1

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_4
E. Audio	1	DLL1_ITA_5

Tabella 146: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1

Nel tema A., 'video, film', indichiamo le risposte di DLL1\_ITA\_3, che mostra sempre più video sulle opere e sugli autori a mano a mano che il programma si avvicina alla contemporaneità, e DLL1\_ITA\_4, che propone la visione degli adattamenti cinematografici delle opere senza però usare la risorsa filmica in modo sistematico: "un film se capita, sì" e aggiungendo: "visto il tipo di letteratura, cioè, in 4<sup>a</sup>, diciamo, è vecchia di secoli, per cui non- non ... non mi sono mai posta il problema, sinceramente, se trovare altre forme".

Nel tema E., 'audio', inseriamo la risposta di DLL1\_ITA\_5, la quale fa ascoltare la lettura ad alta voce delle poesie da parte di attori professionisti per fare apprezzare gli 'scarti' fonologici. Dichiarò la docente: "a noi è capitato di leggere qualche poesia attraverso la LIM, ci sono dei- in *youtube* delle registrazioni da parte di autori ... attori, ecco, più che altro, e allora volevamo sentire l'effetto, non so, di *La pioggia nel pineto* (...) perché ci sia una pronuncia, così, più efficace".

Riguardo ai percorsi interdisciplinari che le docenti dell'LL1 non propongono, DLL1\_ITA\_3 sostiene di averli svolti a partire dall'identificazione di un tema comune tra le diverse materie.

### Risposte LL2

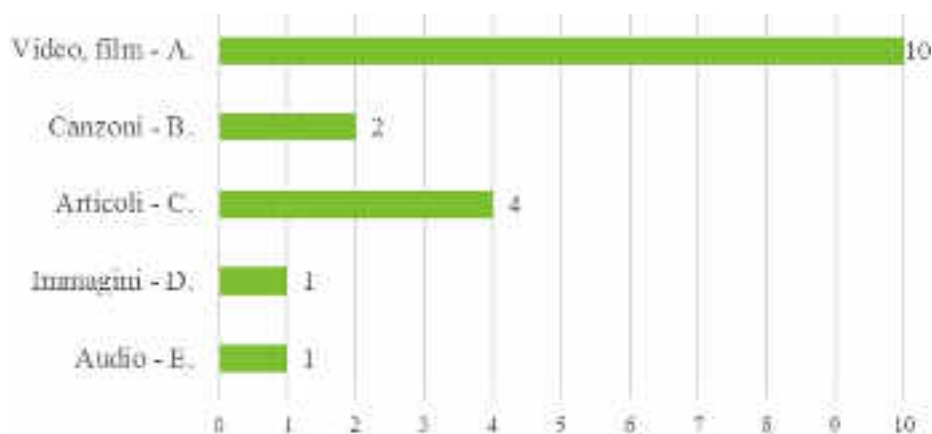
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
A. Video, film	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tabella 147: risposte alla domanda 9 del docente di letteratura italiana dell'LL2

Nel tema A., 'video, film', indichiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 "qualche volta" propone la visione di film collegati alle opere studiate corredata da attività di confronto tra la versione letteraria e quella cinematografica per coinvolgere attivamente gli studenti. Spiega il docente: "per esempio, ecco, la trasposizione di un'opera letteraria e si lavora sulla modalità di trasposizione, perché altrimenti se non ha una forte motivazione didattica, secondo me, può essere interessante ma se la possono vedere a casa. Io credo anche in questo, nell'iniziativa degli studenti, per cui, in classe cerco di fare le cose che non possono fare da soli".

### *Risposte delle cinque scuole*

Di seguito mostriamo il grafico con la somma delle risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sull'uso di risorse e di modalità didattiche integrative. Il totale delle risposte è 18, perché lo stesso docente può indicare più temi.



*Grafico 41: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana*

La maggioranza dei docenti di letteratura italiana propone la visione di video o di film (n=10, 55,6%). Seguono coloro che utilizzano gli articoli di giornale (n=4, 22,2%) e le canzoni (n=2, 11,1%) associate alle opere studiate. Una minoranza impiega le immagini (n=1, 5,6%) e l'ascolto di audio con le opere lette da attori professionisti (n=1, 5,6%).

A continuazione esplicitiamo i temi, le volte in cui sono stati scelti dai docenti e le percentuali.

<b>Tem</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Video, film	10	55,6%
B. Canzoni	2	11,1%
C. Articoli	4	22,2%
D. Immagini	1	5,6%
E. Audio	1	5,6%

*Tabella 148: temi delle risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura italiana*

## Letteratura straniera

Dall'analisi delle risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei identifichiamo i seguenti temi:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Video, film	Visione di video da <i>youtube</i> (con, ad esempio, interviste agli autori o rappresentazioni teatrali) e di film o spezzoni di film associati alle opere.
B. Canzoni	Ascolto di canzoni relazionate alle opere.
C. Articoli	Lettura di articoli di giornali e riviste attinenti alla letteratura.
D. Immagini	Visione di immagini (ad esempio, quadri) collegate alle opere studiate.
E. Fotocopie	Studio sulle fotocopie tratte da altri libri di testo.
F. Uscite a teatro	Uscite didattiche a teatro per assistere alla rappresentazione delle opere teatrali e ascoltare la pronuncia di attori madrelingua.
G. Viaggi d'istruzione	Viaggi all'estero in cui sperimentare il legame tra la letteratura e le città degli autori e/o in cui sono ambientate le opere.
H. Percorsi interdisciplinari	Realizzazione di percorsi tra i docenti di diverse materie, tra cui le letterature straniere, a partire da temi trasversali e comuni.

Tabella 149: temi della domanda 9 delle interviste ai docenti di letteratura straniera

Per ciascuno dei tre licei indichiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

### Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	3	DLS_ING_3, DLS_ING_4, DLS_ING_5
B. Canzoni	1	DLS_ING_3
C. Articoli	2	DLS_ING_3, DLS_ING_5
F. Uscite a teatro	1	DLS_ING_5
H. Percorsi interdisciplinari	1	DLS_ING_4

Tabella 150: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Nel tema A., 'video, film', collochiamo le risposte delle 3 docenti di letteratura inglese dell'LS. In particolare, DLS\_ING\_4 nota come la visione di opere cinematografiche relazionate ai testi letterari sia motivante per gli studenti, faciliti la memorizzazione dei contenuti e stimoli sia il confronto critico tra le arti sia l'interazione in lingua straniera. Dichiara la docente: "trovo il film, anche se magari non è un'interpretazione onesta del testo da cui parte, [telefono] però è coinvolgente. Io vedo che dove guardiamo il film i ragazzi ricordano l'opera e poi riusciamo a lavorare anche meglio sull'antologia e fanno confronti, sempre: "No ma questo nel film non c'era", "Questo era stato ..."

[campanella] Sì, film senz'altro". A sua volta, DLS\_ING\_5 propone la visione di film tratti da opere letterarie (*The Great Gatsby*), video di rappresentazioni teatrali (*Hamlet*) e molti *TED Talks* su svariati temi legati alla letteratura.

Nel tema B., 'canzoni', inseriamo la risposta di DLS\_ING\_3, la quale presenta l'ascolto di canzoni in lingua straniera attinenti ai testi letterari inglesi studiati.

Nel tema C., 'articoli', indichiamo le risposte di DLS\_ING\_3 e DLS\_ING\_5, che propongono la lettura di articoli di giornale in lingua inglese relazionati alle opere affrontate.

Nel tema F., 'uscite a teatro', riportiamo la risposta di DLS\_ING\_5, che porta gli studenti a teatro per vedere le rappresentazioni delle opere e sentire la pronuncia degli attori madrelingua.

Nel tema H., 'percorsi interdisciplinari', segnaliamo la risposta di DLS\_ING\_4, la quale propone con frequenza dei collegamenti tra la letteratura inglese e quella italiana, suggeriti ampiamente dal manuale, e racconta di un'esperienza passata realizzata nel biennio: "ne facciamo perché ci sono le unità didattiche sì, per ogni in classe, in genere. Quindi percorsi interdisciplinari con loro l'ho fatto in 2<sup>a</sup> sul romanzo storico, (...) abbiamo lavorato su Walter Scott in parallelo con Manzoni con la professoressa di italiano, ma io personalmente faccio continuamente richiami alla letteratura italiana".

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5, DLL1_TED_4.5
B. Canzoni	2	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_TED_4.5
C. Articoli	1	DLL1_ING_3.4.5

*Tabella 151: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1*

Nel tema A., 'video, film', collochiamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell'LL1. In particolare, DLL1\_SPA\_3.4.5 presenta agli studenti uno o due film integrali all'anno (nell'a. s. 2017/2018 ha mostrato *La lengua de las mariposas*) e vari spezzoni di film (come ad esempio *Picari* di Monicelli – anche se in italiano – per avvicinare gli studenti al protagonista de *El Lazarillo de Tormes*). A sua volta, DLL1\_TED\_4.5 mostra dei video con le immagini e l'audio della lettura ad alta voce per facilitare la comprensione o con le interviste agli autori tedeschi contemporanei.

Nel tema B., 'canzoni', inseriamo le risposte di DLL1\_ING\_3.4.5 e DLL1\_TED\_4.5. Quest'ultima, infatti, fa ascoltare le versioni musicate delle opere letterarie tedesche (ad esempio, Beethoven/Goethe) e nota l'apprezzamento degli studenti, che spesso cantano e possono così memorizzare più facilmente la pronuncia, i vocaboli e i contenuti (come già accennato nella risposta alla domanda 4).

Riguardo ai percorsi interdisciplinari che nessuna docente di letteratura straniera dell'LL1 realizza, DLL1\_ING\_3.4.5 riporta di averli organizzati in passato, in un altro istituto, ma che di fatto non li propone più tanto spesso.

#### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Video, film	7	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5
B. Canzoni	5	DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_4.5
C. Articoli	2	DLL2_SPA_4.5, DLL2_FRA_4.5
D. Immagini	1	DLL2_FRA_4.5
E. Fotocopie	1	DLL2_SPA_5
G. Viaggi d'istruzione	1	DLL2_ING_3.4.5
H. Percorsi interdisciplinari	5	DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3

Tabella 152: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2

Nel tema A., 'video, film', inseriamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell'LL2. In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5, DLL2\_TED\_3.4 e DLL2\_FRA\_3 propongono la visione di film o spezzoni di film associati ai testi letterari inglesi, tedeschi e francesi, DLL2\_SPA\_4.5 mostra dei documentari da RTVE, DLL2\_SPA\_5 presenta spezzoni di film e rappresentazioni teatrali delle opere spagnole e DLL2\_TED\_5 mostra degli spezzoni di film che collega alle opere tedesche e anche ai viaggi d'istruzione in Germania: "hanno apprezzato molto anche il film su *Sophie Scholl* [*La rosa bianca – Sophie Scholl*] perché poi (...) siamo andati anche a Monaco, appunto, abbiamo visto l'università e per esempio quelli che son venuti mi hanno detto: "Ah, ma ...", perché le scene-alcune scene del film sono (...) girate proprio all'università: "Ah, ma siamo proprio nello stesso posto! Che bello che è stato aver visto prima il film"".

Nel tema B., 'canzoni', collochiamo le risposte di 5 docenti di letteratura straniera dell'LL2. Nello specifico, DLL2\_FRA\_4.5 utilizza molto la LIM ed il laboratorio di informatica per fare ascoltare le canzoni francesi connesse alle opere e la radio.

Nel tema C., 'articoli', riportiamo le risposte di DLL2\_SPA\_4.5 e DLL2\_FRA\_4.5, che utilizzano quotidianamente i mass media, tra cui i giornali e le riviste, per la didattica della letteratura.

Nel tema D., 'immagini', indichiamo la risposta di DLL2\_FRA\_4.5, la quale collega frequentemente le correnti letterarie alle correnti artistiche a partire dall'osservazione dei quadri "per vedere gli sviluppi (...) antropologici o sociali".

Nel tema E., 'fotocopie', collochiamo la risposta di DLL2\_SPA\_5, la quale integra le proposte del



manuale con fotocopie di opere non presenti per vivacizzare le lezioni.

Nel tema G., ‘viaggi d’istruzione’, inseriamo la risposta di DLL2\_ING\_3.4.5, che considera i viaggi organizzati dalla scuola come una modalità integrativa allo studio della letteratura inglese, in quanto offrono la possibilità di sperimentare il legame tra le opere e i luoghi con cui sono strettamente vincolate, come ad esempio le opere di Joyce e Dublino. Racconta l’insegnante: “i viaggi sono sicuramente una modalità integrativa importante, perché la conciliamo con tutto un lavoro di approfondimento fatto prima e il lavoro in loco. (...) andremo anche a Dublino quest’anno, (...) facciamo una caccia al tesoro sulle placche, *plaques*, che ci sono- quelle sul percorso di Joyce”.

Nel tema H., ‘percorsi interdisciplinari’, segnaliamo le risposte di 5 docenti di letteratura straniera dell’LL2. In particolare, DLL2\_SPA\_4.5 racconta di percorsi interdisciplinari sia passati, svolti in un’altra scuola, sul tema dell’imperialismo in America Latina e con la collega di letteratura italiana, sia presenti sul confronto tra le diverse protagoniste femminili del romanzo russo, spagnolo, francese e tedesco dell’Ottocento (Anna Karenina, La Regenta, Madame Bovary, Effi Briest). DLL2\_SPA\_5 propone “spesso e volentieri” dei percorsi interdisciplinari con il collega di storia sulle vicende spagnole del Novecento (guerra civile e dittatura franchista). DLL2\_TED\_3.4 è interessata alla creazione di percorsi interdisciplinari con le colleghe di letteratura italiana, inglese, spagnola e francese, con cui a volte realizza delle proposte a partire da tematiche comuni (come l’amor cortese nel Medioevo), ma sottolinea la necessità di organizzarle con maggiore anticipo e precisione. Dichiara l’insegnante: “quello che forse ci manca ancora è di strutturare dei percorsi interdisciplinari seri, non improvvisati, (...) perché a volte sono un po’ scoordinati temporalmente, a volte un po’ - non effettivamente ... E questo sarebbe secondo me un’altra strada molto interessante per insegnare insieme, per non sempre parcellizzare, no? E quindi ognuno vede il suo pezzettino di orto”. DLL2\_TED\_5 racconta del percorso interdisciplinare creato con il collega di storia sul tema dell’immigrazione dall’Algeria alla Francia e dalla Turchia alla Germania.

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sull’uso di risorse e di modalità didattiche integrative. Il totale delle risposte è 36, perché i docenti possono indicare più temi all’interno della medesima risposta.

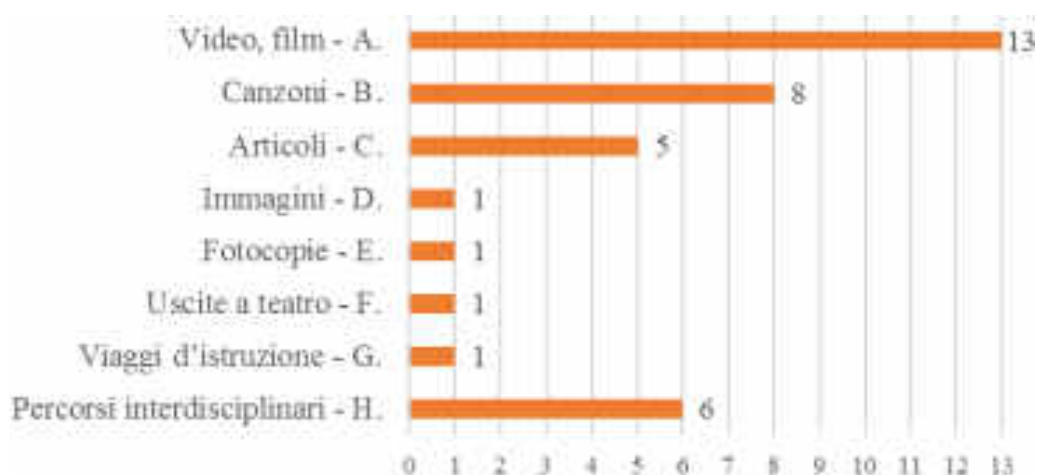


Grafico 42: risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura straniera

La maggioranza dei docenti di letteratura straniera propone la visione di video o film (n=13, 36,1%). Seguono coloro che impiegano le canzoni (n=8, 22,2%) relazionate con i testi studiati, organizzano percorsi interdisciplinari con altri colleghi (n=6, 16,7%) e introducono la lettura di articoli di giornale (n=5, 13,9%). Una minoranza utilizza le immagini (n=1, 2,8%), fotocopia le opere di altri libri di testo (n=1, 2,8%), organizza uscite a teatro (n=1, 2,8%) e relaziona i viaggi d'istruzione alle opere studiate (n=1, 2,8%).

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Video, film	13	36,1%
B. Canzoni	8	22,2%
C. Articoli	5	13,9%
D. Immagini	1	2,8%
E. Fotocopie	1	2,8%
F. Uscite a teatro	1	2,8%
G. Viaggi d'istruzione	1	2,8%
H. Percorsi interdisciplinari	6	16,7%

Tabella 153: temi delle risposte alla domanda 9 dei docenti di letteratura straniera

*Domanda 10: Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?*

L'obiettivo della domanda 10 è quello di capire se e come i docenti utilizzino la tecnologia per la didattica della letteratura italiana e straniera.

Consideriamo le risposte degli 11 docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e dei 13 docenti di letteratura straniera dei tre licei, proponendo i temi, le opinioni degli insegnanti e la somma di tutte le risposte.

Dall'analisi delle risposte di tutti i docenti individuiamo gli stessi temi, riportati nella tabella a continuazione:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Sempre	Uso quotidiano e diffuso della tecnologia con la LIM, disponibile nelle aule, e con le piattaforme didattiche digitali, per mostrare e condividere materiali (testi, presentazioni <i>power point</i> , video e altri strumenti integrativi).
B. Poco	Uso limitato e saltuario della tecnologia per la scarsa dotazione tecnologica della scuola.
C. Mai	Uso inesistente della tecnologia per la scarsa dotazione tecnologica della scuola e la poca dimestichezza degli insegnanti.

*Tabella 154: temi della domanda 10 delle interviste ai docenti di letteratura italiana e straniera*

### *Letteratura italiana*

Per ognuna delle cinque scuole riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici degli insegnanti che le forniscono.

### *Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Poco	1	DIP_ITA_3.5
C. Mai	1	DIP_ITA_4

*Tabella 155: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana dell'IP*

Nel tema B., 'poco', inseriamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, la quale utilizza la LIM se presente nella classe in cui insegna per mostrare video o documentari connessi alle opere, proiettare *power point* per attirare l'attenzione degli studenti e fare ricerche. Tuttavia, pochissime aule dell'IP sono dotate di LIM e il pc della docente non è efficace poiché le classi sono molto numerose.

Nel tema C., 'mai', indichiamo la risposta di DIP\_ITA\_4, che non utilizza la tecnologia per la

didattica della letteratura perché “purtroppo” nelle aule in cui insegna non ci sono gli strumenti.

#### *Risposte IT*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Poco	1	DIT_ITA_4
C. Mai	1	DIT_ITA_3.5

*Tabella 156: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana dell'IT*

Nel tema B., ‘poco’, inseriamo la risposta di DIT\_ITA\_4, che adopera in modo limitato le tecnologie quando prenota in anticipo il laboratorio informatico, perché la classe in cui insegna non dispone della LIM.

Nel tema C., ‘mai’, indichiamo la risposta di DIP\_ITA\_3.5, la quale non impiega le tecnologie per la didattica della letteratura perché si ritiene poco abile e lo considera una perdita di tempo che non dà valore aggiunto alle sue lezioni.

#### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	2	DLS_ITA_3, DLS_ITA_4
B. Poco	1	DLS_ITA_5

*Tabella 157: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana dell'LS*

Nel tema A, ‘sempre’, collochiamo le risposte di DLS\_ITA\_3 e DLS\_ITA\_4. Da un lato, DLS\_ITA\_3 ricorre sempre alla LIM anche se “a livello di schemi [e] proiezione di *power point*”, dunque sfruttando una parte limitata delle potenzialità. Dall’altro, DLS\_ITA\_4 utilizza moltissimo la LIM a partire dalle espansioni digitali del manuale considerata la natura digitale della classe 4<sup>a</sup>.

Nel tema B., ‘poco’, riportiamo la risposta di DLS\_ITA\_5, che impiega in modo limitato le tecnologie, ad esempio con le video-presentazioni degli autori proposte nel manuale, perché non si considera esperta.

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
B. Poco	2	DLL1_ITA_3, DLL1_ITA_5
C. Mai	1	DLL1_ITA_4

*Tabella 158: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana dell'LL1*

Nel tema B., ‘poco’, inseriamo le risposte di DLL1\_ITA\_3, che impiega la tecnologia “poco, se riesco”, e di DLL1\_ITA\_5, che ne fa un uso limitato, ad esempio utilizza la LIM per leggere le opere non presenti nel manuale che poi carica nella piattaforma didattica digitale della scuola.

Nel tema C., ‘mai’, segnaliamo la risposta di DLL1\_ITA\_4, che non impiega mai la tecnologia, specificando: “la LIM ma solo in casi proprio par- eccezionalissimi, insomma, ecco”.

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codice del docente</b>
A. Sempre	1	DLL2_ITA_3.4.5

Tabella 159: risposte alla domanda 10 del docente di letteratura italiana dell'LL2

Nel tema A., ‘sempre’, riportiamo che DLL2\_ITA\_3.4.5 usa quotidianamente la LIM e il tablet.

### Risposte delle cinque scuole

A continuazione indichiamo il grafico con la somma delle 11 risposte degli 11 docenti di letteratura italiana sull'uso della tecnologia a fini didattici.

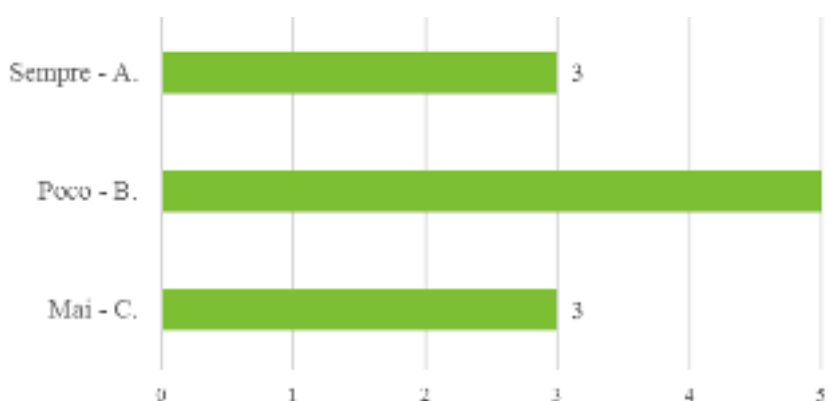


Grafico 43: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana

La maggioranza dei docenti di letteratura italiana ricorre poco all'impiego della tecnologia per la didattica della letteratura (n=5, 45,5%). Seguono in egual numero coloro che la utilizzano sempre e coloro che invece non la usano mai (n=3, 27,3%, in entrambi i casi).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui sono stati scelti dai docenti e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sempre	3	27,3%
B. Poco	5	45,5%
C. Mai	3	27,3%

Tabella 160: temi delle risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura italiana

## Letteratura straniera

Per ognuno dei tre licei riportiamo i temi, il numero delle volte in cui le risposte sono date e i codici dei docenti che le forniscono.

### Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	2	DLS_ING_4, DLS_ING_5
B. Poco	1	DLS_ING_3

Tabella 161: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura straniera dell'LS

Nel tema A., 'sempre', segnaliamo le risposte di 2 docenti di letteratura inglese dell'LS. DLS\_ING\_4 utilizza la tecnologia per condividere i materiali di letteratura inglese con gli studenti della classe digitale attraverso il registro elettronico on-line e *Test Teach*, un'applicazione con cui anticipa gli argomenti della lezione per preparare gli studenti e dare loro l'opportunità di introdurli. A sua volta, DLS\_ING\_5 impiega moltissimo la tecnologia sia con la piattaforma didattica, in cui carica le presentazioni *power point* e il materiale di approfondimento, sia con la LIM, grazie alla quale può mostrare i video del manuale o da *youtube*.

Nel tema B., 'poco', collochiamo la risposta di DLS\_ING\_3, che fa un uso scarso della tecnologia.

### Risposte LL1

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	3	DLL1_ING_3.4.5, DLL1_SPA_3.4.5, DLL1_TED_4.5

Tabella 162: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura straniera dell'LL1

Nel tema A., 'sempre', inseriamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell'LL1. DLL1\_ING\_3.4.5 usa la LIM principalmente per proiettare le presentazioni *power point*, DLL1\_TED\_4.5 impiega la tecnologia pur non considerandosi "particolarmente brava" e DLL1\_SPA\_3.4.5 utilizza i materiali per la LIM del manuale, come gli audio con le letture delle opere, e chiede agli studenti di avvalersi delle presentazioni *power point* per le esposizioni.

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici dei docenti</b>
A. Sempre	7	DLL2_ING_3.4.5, DLL2_SPA_4.5, DLL2_SPA_5, DLL2_TED_3.4, DLL2_TED_5, DLL2_FRA_3, DLL2_FRA_4.5

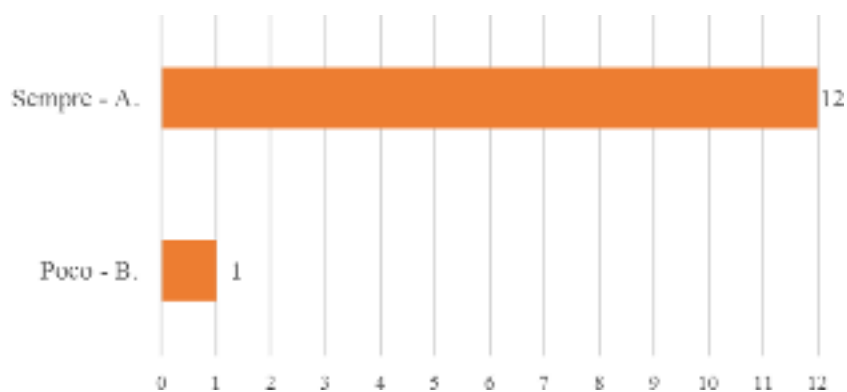
Tabella 163: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura straniera dell'LL2

Nel tema A., ‘sempre’, inseriamo le risposte di tutte le docenti di letteratura straniera dell’LL2.

In particolare, DLL2\_ING\_3.4.5 utilizza la piattaforma didattica *Edmodo* per inviare materiali agli studenti e il sito *Online Literature* per reperire i testi non presenti nel manuale e stimola gli studenti a compiere delle ricerche in classe con la LIM. Anche DLL2\_SPA\_4.5 ricorre a *Edmodo* sia per presentare agli studenti degli input che anticipano le attività che svolgeranno in classe e indagano le loro preconoscenze, sia per rinviare a documenti completi che in classe sono proposti in minima parte, come ad esempio il rimando all’intera puntata di una serie TV mostrata come spezzone. Spiega la docente: “io ho aperto una pagina in *Edmodo* (...) quindi diventa un modo per, diciamo così, non solo come un archivio ma tante volte, magari, in classi precedenti abbiamo dato delle attività per prepararli poi a un’attività in classe, tipo: “Cosa ne pensate di questo tema?”, loro avevano risposto e da lì eravamo partiti poi per l’attività in classe. (...) anche i documentari (...) io non faccio vedere tutto ma magari dei pezzi, tipo anche, non so, (...) *La Regenta*, io ho cercato RTVE ha fatto una ... delle puntate e io ho cercato esattamente lo stesso momento. Allora, non è che lo vediamo tutto ovviamente, però prima magari vediamo la parte visiva, filmica, e dopo leggiamo così facciamo anche un po’ un confronto tra come rende il cinema un certo momento dell’opera e come invece è scritta”. A sua volta, DLL2\_TED\_3.4 considera la tecnologia “importantissima”, tanto da dichiarare: “forse non riuscirei più a pensare senza”. Infatti, impiega con frequenza gli esercizi interattivi, mostra gli spezzoni di film e fa ascoltare le canzoni proposte nell’*eBook* del manuale attraverso la LIM, perché catturano l’attenzione degli studenti. Anche DLL2\_TED\_5 si avvale spesso della LIM e del laboratorio linguistico, soprattutto per fare lavorare gli studenti a gruppi a partire da input audiovisivi. Commenta la docente: “quando hanno fatto- poi su- sul film *Almanya*, per esempio, avevamo preparato diverse domande, allora li ho portati in laboratorio, ho detto, sempre a gruppi: “Potete rivedere eventualmente le scene, rispondete alle domande o cercate informazioni””.

### *Risposte dei tre licei*

Di seguito mostriamo il grafico con la somma delle 13 risposte dei 13 docenti di letteratura straniera sull’uso delle tecnologie per fini letterari.



*Grafico 44: risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura straniera*

La maggioranza dei docenti di letteratura straniera impiega costantemente la tecnologia per l'insegnamento della materia (n=12, 92,3%). Solo 1 docente dichiara di utilizzarla poco perché non esperta (7,7%).

Di seguito indichiamo i temi, le volte in cui sono stati scelti dai docenti e le percentuali associate.

<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Sempre	12	92,3%
B. Poco	1	7,7%

*Tabella 164: temi delle risposte alla domanda 10 dei docenti di letteratura straniera*



### 9.3 Analisi dei questionari agli studenti

Questo paragrafo è dedicato all'analisi delle domande dei questionari ai 278 studenti delle cinque scuole. Come già indicato (cap. 8), i questionari sono strutturati in quattro sezioni e sono formati da 11 domande, chiuse e aperte:

Sezioni	Domande	Tipologia di domande
1. Motivazione	1	chiusa e aperta
	2	chiusa e aperta
	3	chiusa
	4	chiusa e aperta
	5	aperta
	6	aperta
2. Docente	7	chiusa
3. Metodi e metodologie	8	chiusa
	9	chiusa
4. Suggerimenti	10	aperta
	11	aperta

Tabella 165: struttura dei questionari agli studenti

Riportiamo le domande nell'ordine di apparizione nei questionari. Per l'analisi di ogni domanda consideriamo le risposte degli studenti delle singole scuole e in seguito la somma delle risposte degli studenti di tutte le scuole.

Per le domande 1, 5 e 6, in cui differenziamo tra la letteratura italiana e la letteratura straniera, presentiamo l'analisi delle risposte di tutti gli studenti per la letteratura italiana, dei tre licei per la letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera.

Per la domanda 11, solo sulla letteratura straniera, consideriamo le risposte degli studenti dei tre licei e in seguito la somma delle risposte degli studenti di tutti i licei.

#### 9.3.1 Sezione 1: motivazione

Nella prima sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 4.1, dato che indagiamo la motivazione degli studenti allo studio della letteratura italiana e straniera. A tal fine, analizziamo la domanda 1 sull'apprezzamento per lo studio della letteratura, la domanda 3 sulla percezione dell'utilità dello studio della letteratura, la domanda 4 sugli aspetti più interessanti dello studio della letteratura e le domande 5 e 6 sui momenti della lezione più e meno apprezzati.

Abbiamo deciso di togliere l'analisi della domanda 2 sull'influenza del metodo di insegnamento e

della lingua straniera nella motivazione allo studio della letteratura perché gli studenti fanno già riferimento a questi temi rispondendo alla domanda 1 e le risposte alla domanda 2 confermano quanto già emerso.

*Domanda 1 (chiusa): Ti piace studiare la letteratura?*

L'obiettivo della domanda 1 (chiusa) è quello di conoscere il livello di gradimento degli studenti per lo studio della letteratura italiana e straniera.

Gli studenti possono scegliere tra le opzioni 'molto', 'abbastanza', 'più sì che no', 'più no che sì', 'poco' e 'per niente'. Consideriamo alto l'apprezzamento degli studenti che scelgono in maggioranza le opzioni 'molto' e 'abbastanza', medio il gradimento di coloro che indicano soprattutto le opzioni 'più sì che no' e 'più no che sì' e basso l'interesse degli studenti che selezionano prevalentemente le opzioni 'poco' e 'per niente'.

Esaminiamo le risposte degli studenti di ogni classe delle cinque scuole per la letteratura italiana, dei tre licei per la letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera. Per poterla analizzare, dividiamo la domanda 1 (chiusa) in quattro sotto-domande:

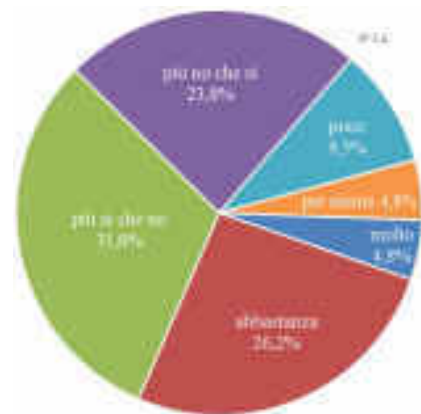
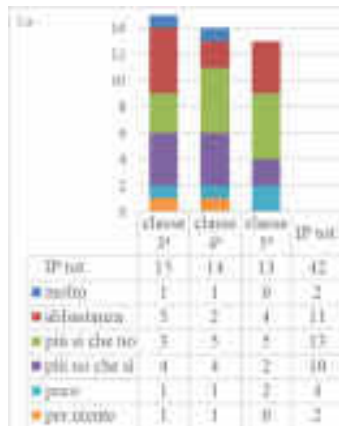
<b>Sotto-domande della domanda 1 (chiusa)</b>	<b>Scuole</b>
<i>1a. Ti piace studiare la letteratura italiana?</i>	IP, IT, LS, LL1, LL2
<i>1b. Ti piace studiare la letteratura inglese?</i>	LS, LL1, LL2
<i>1c. Ti piace studiare la letteratura della 2<sup>a</sup> lingua straniera?</i>	LL1, LL2
<i>1d. Ti piace studiare la letteratura della 3<sup>a</sup> lingua straniera?</i>	LL1, LL2

*Tabella 166: sotto-domande della domanda 1 (chiusa) dei questionari*

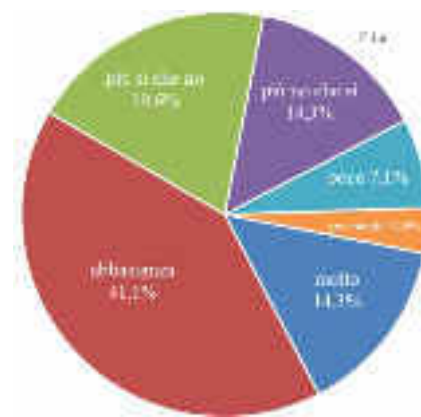
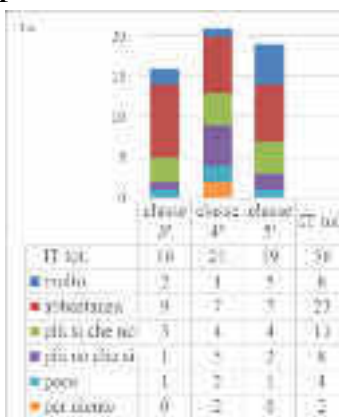
Per l'analisi delle risposte abbiamo creato degli istogrammi in cui rappresentare con colori diversi le opzioni scelte dagli studenti delle tre classi di ogni scuola e abbiamo riportato i dati in altrettante tabelle sottostanti. A partire da queste ultime, abbiamo elaborato dei grafici a torta per rappresentare i risultati complessivi di ogni scuola. Infine, abbiamo inserito un istogramma, la relativa tabella e il corrispondente grafico a torta con la somma delle risposte degli studenti delle cinque scuole per la letteratura italiana, dei tre licei per la letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera.

Sotto-domanda 1a.: Ti piace studiare la letteratura italiana?

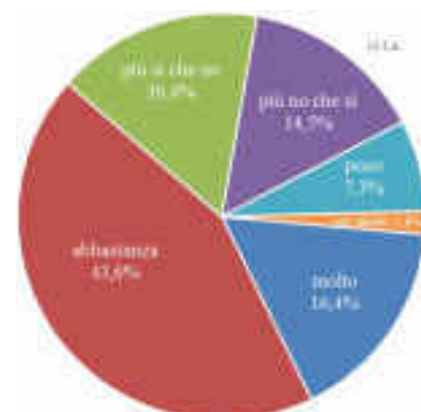
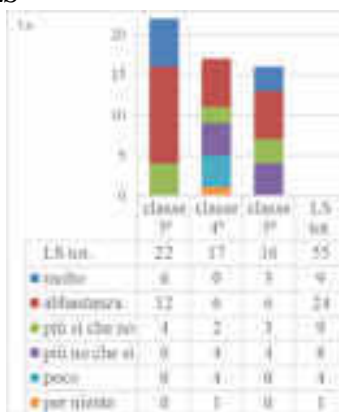
Risposte IP

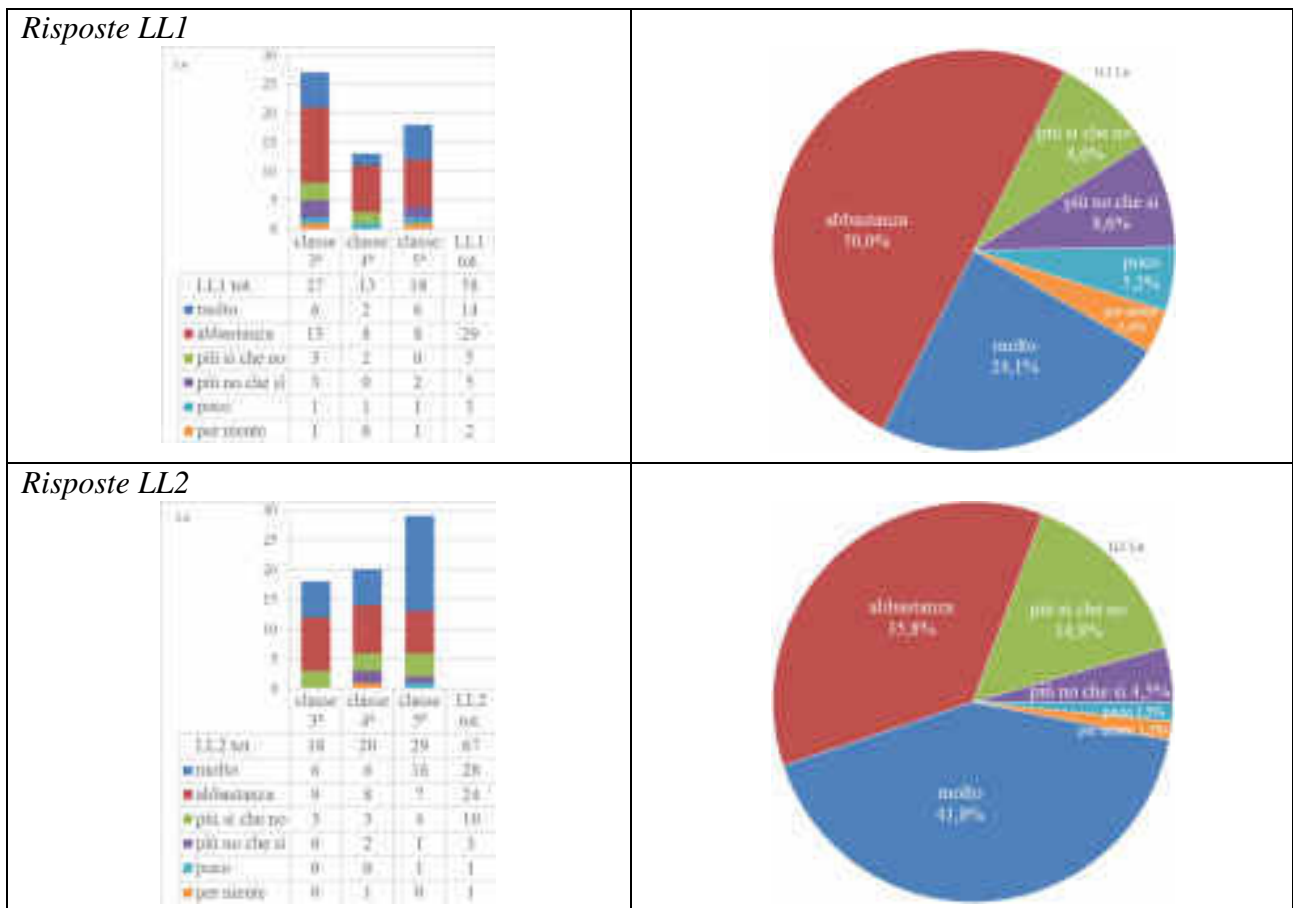


Risposte IT



Risposte LS





Grafici 45-54: risposte alla sotto-domanda 1a. (chiusa) degli studenti di ogni scuola

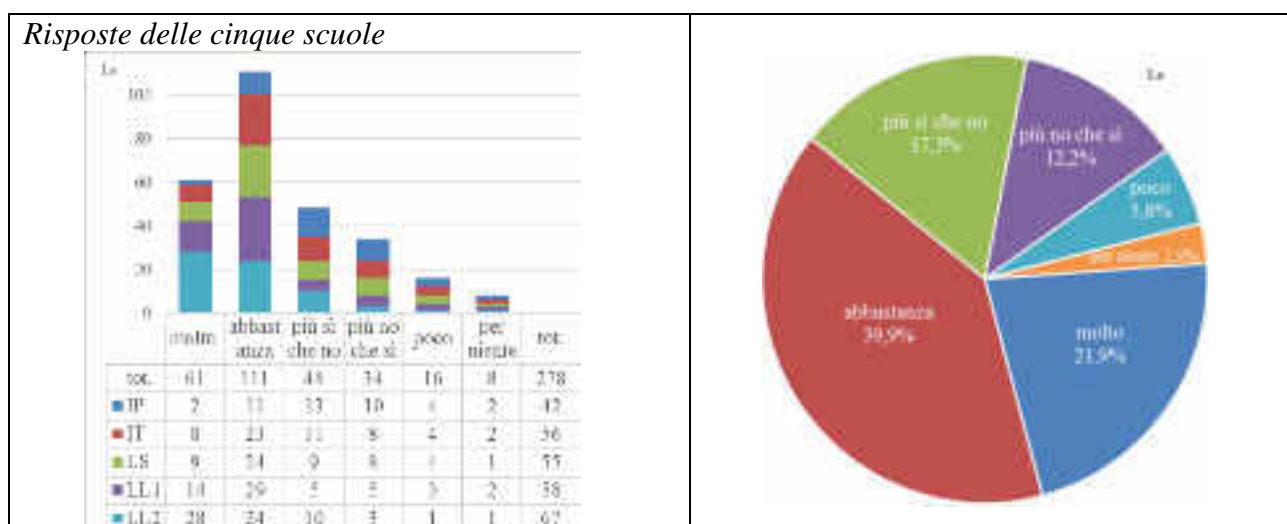
Rispetto all'IP, nella classe 3<sup>a</sup> l'apprezzamento per la letteratura italiana è medio-alto, poiché se alla maggioranza degli studenti piace abbastanza, circa la metà oscilla tra le risposte 'più sì che no' e 'più no che sì'. Nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, invece, il gradimento è medio. Pertanto, nell'IP l'apprezzamento per la letteratura italiana è generalmente medio. La prevalenza degli studenti, infatti, sceglie l'opzione 'più sì che no', seguita da coloro a cui piace abbastanza e da un numero poco inferiore che seleziona l'opzione 'più no che sì'.

Rispetto all'IT, nelle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> il gradimento per la letteratura italiana è alto, invece nella classe 4<sup>a</sup> è medio-alto. Se alla maggioranza degli studenti piace abbastanza, una quantità consistente si muove tra le risposte 'più no che sì' e 'più sì che no'. Nell'IT il livello di apprezzamento per la letteratura italiana è quindi abbastanza alto. Alla prevalenza degli studenti che la apprezzano abbastanza, seguono coloro che scelgono l'opzione 'più sì che no' e una quantità uguale di studenti che seleziona le opzioni 'molto' e 'più no che sì'.

Rispetto all'LS, nelle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> l'apprezzamento per la letteratura italiana è alto, invece nella classe 4<sup>a</sup> è medio. Nell'LS il livello di gradimento per la letteratura italiana è abbastanza alto, dato che alla maggioranza a cui piace abbastanza segue un numero uguale di studenti che sceglie le opzioni 'più no che sì' e 'molto'.

Rispetto all'LL1, nelle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> il livello di apprezzamento per la letteratura italiana è uniformemente alto, infatti all'esatta metà degli studenti che dichiara di gradirla abbastanza seguono coloro a cui piace molto.

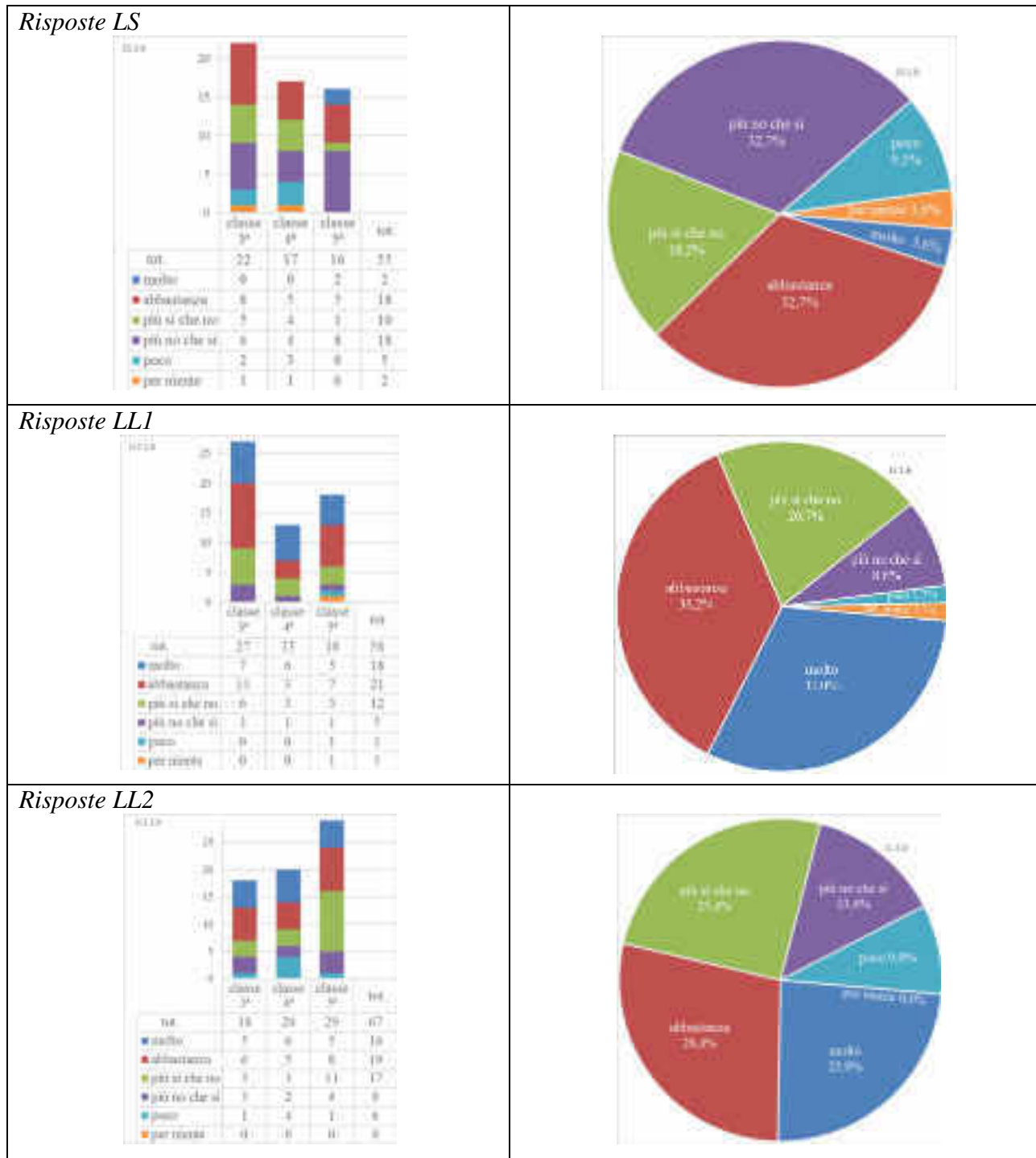
Rispetto all'LL2, nelle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> il gradimento per la letteratura italiana è alto e nella classe 5<sup>a</sup> è molto alto. Pertanto, nell'LL2 il livello di apprezzamento per la letteratura italiana è molto alto, poiché la maggior parte degli studenti che afferma di gradirla molto è seguita da coloro che la apprezzano abbastanza.



Grafici 55, 56: risposte alla sotto-domanda 1a. (chiusa) degli studenti delle cinque scuole

Il livello di apprezzamento della letteratura italiana degli studenti delle cinque scuole è complessivamente alto e aumenta nel passaggio dall'IP (medio), all'IT e all'LS (abbastanza alto), fino all'LL1 (alto) e LL2 (molto alto). Alla maggior parte degli studenti la letteratura italiana piace abbastanza e molto. Seguono coloro che selezionano l'opzione 'più sì che no' e 'più no che sì'. Un numero esiguo la apprezza poco e non la gradisce per niente.

Sotto-domanda 1b.: Ti piace studiare la letteratura inglese?

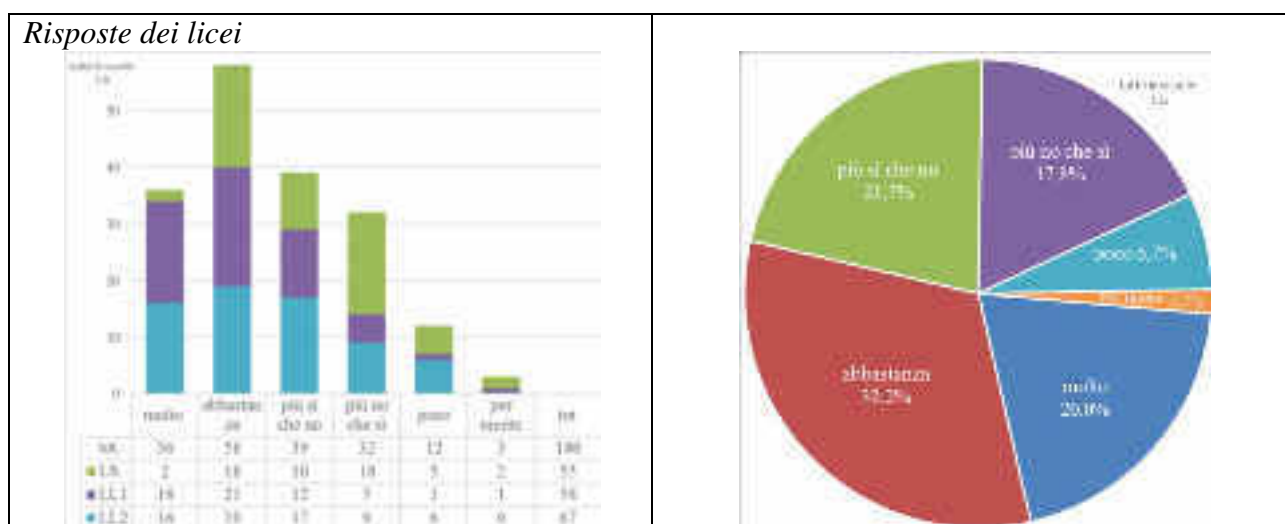


Grafici 57-62: risposte alla sotto-domanda 1b. (chiusa) degli studenti di ogni liceo

Rispetto all'LS, nella classe 3<sup>a</sup> il gradimento per la letteratura inglese è medio-alto. Alla maggioranza degli studenti piace abbastanza ma una quantità consistente oscilla tra le risposte 'più no che sì' e 'più sì che no'. Nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, invece, l'apprezzamento è medio. Nell'LS il livello di apprezzamento per la letteratura inglese è dunque complessivamente medio, dato che alla prevalenza che sceglie l'opzione 'più no che sì' seguono coloro che selezionano l'opzione 'più sì che no'.

Rispetto all'LL1, nelle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> il livello di apprezzamento per la letteratura inglese è uniformemente alto, poiché alla maggioranza degli studenti piace abbastanza e ad un numero poco inferiore piace molto.

Rispetto all'LL2, nella classe 3<sup>a</sup> l'apprezzamento per la letteratura inglese è alto, nella classe 4<sup>a</sup> è molto alto e nella classe 5<sup>a</sup> è medio. Pertanto, nell'LL2 il livello di gradimento della letteratura inglese è abbastanza alto. Alla prevalenza degli studenti piace abbastanza, seguita da coloro che scelgono le opzioni 'più sì che no' e 'molto'.

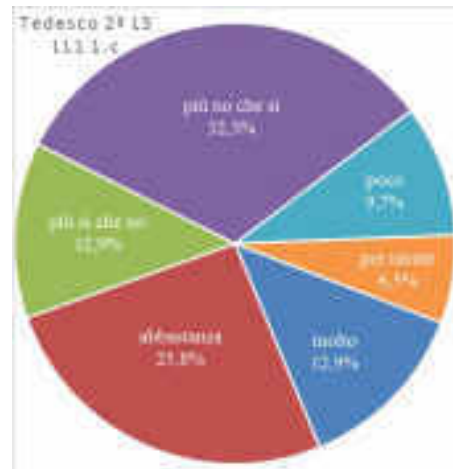
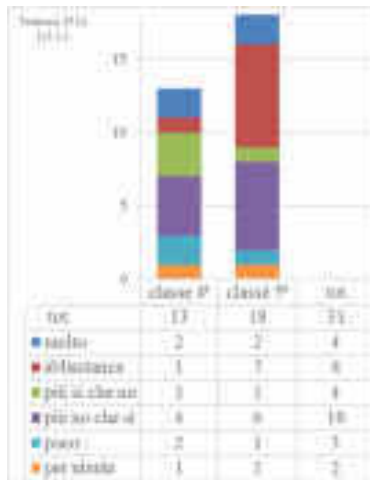


Grafici 63, 64: risposte alla sotto-domanda 1b. (chiusa) degli studenti dei tre licei

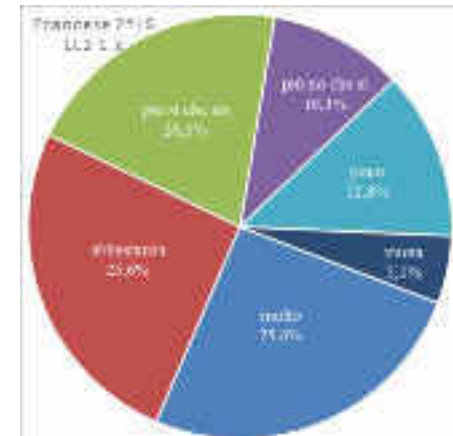
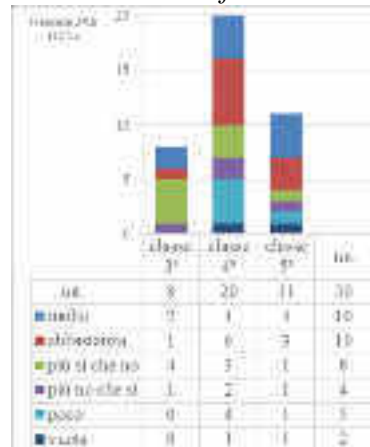
Il livello di apprezzamento per la letteratura inglese degli studenti dei licei è abbastanza alto e varia nel passaggio dall'LS (medio) all'LL1 (alto) e LL2 (abbastanza alto). Alla maggioranza a cui piace abbastanza seguono coloro che scelgono l'opzione 'più sì che no', che la apprezzano molto e che indicano l'opzione 'più no che sì'. Ad un numero limitato piace poco e non piace per niente.

Sotto-domanda 1c.: Ti piace studiare la letteratura della 2ª lingua straniera?

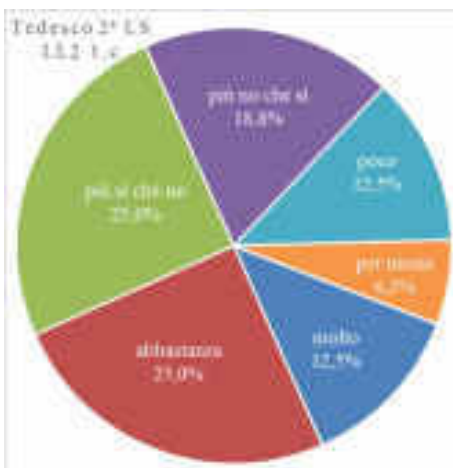
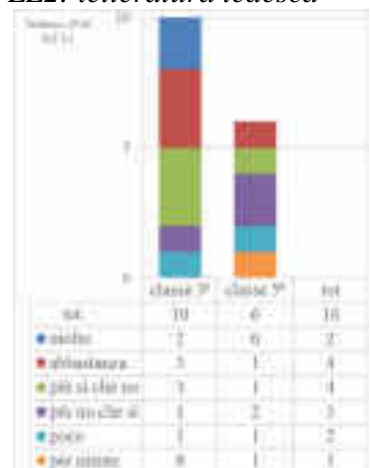
Risposte LL1: letteratura tedesca



Risposte LL2: letteratura francese

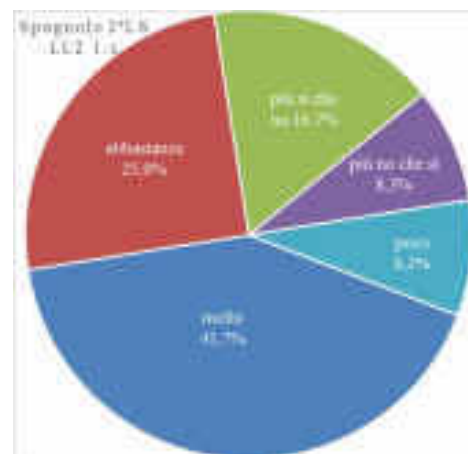
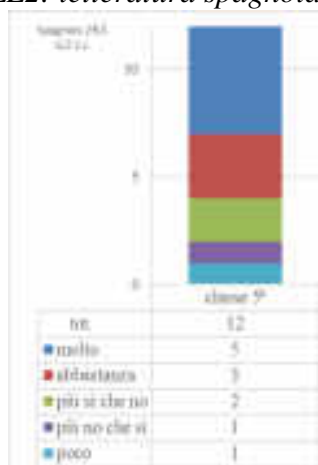


Risposte LL2: letteratura tedesca





*Risposte LL2: letteratura spagnola*



*Grafici 65-72: risposte alla sotto-domanda 1c. (chiusa) degli studenti di ogni liceo linguistico*

Nell'LL1 facciamo riferimento alle risposte sulla letteratura tedesca delle classi 4ª e 5ª, poiché gli studenti della classe 3ª non studiano la letteratura della 2ª lingua straniera. Nella classe 4ª l'apprezzamento per la letteratura tedesca è medio, invece nella classe 5ª è alto. Nell'LL1 il livello di gradimento per la letteratura tedesca è, comunque, complessivamente medio, in quanto la prevalenza degli studenti sceglie l'opzione 'più no che sì' seguita da coloro a cui piace abbastanza. Un numero uguale di studenti seleziona l'opzione 'più sì che no' e molto.

Nell'LL2 facciamo riferimento alla letteratura spagnola, francese e tedesca, poiché la classe 3ª studia tedesco e francese, la classe 4ª francese e la classe 5ª spagnolo, tedesco e francese.

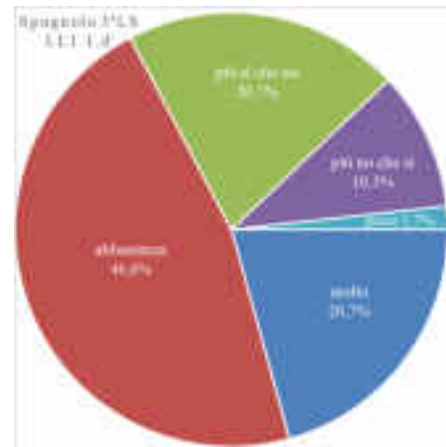
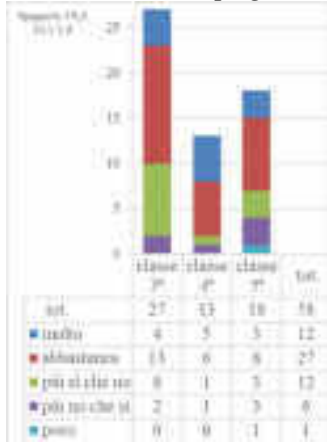
Nella classe 3ª l'apprezzamento per la letteratura francese è medio, invece nelle classi 4ª e 5ª è alto. 2 studenti non rispondono alla domanda. Il livello di gradimento per la letteratura francese è dunque abbastanza alto, in quanto alla stessa quantità di studenti piace molto e abbastanza.

Nella classe 3ª il gradimento per la letteratura tedesca è medio-alto, dato che allo stesso numero di studenti piace abbastanza e 'più sì che no', seguiti da coloro a cui piace molto e 'più no che sì'. Invece, nella classe 5ª è medio. Il livello di apprezzamento per la letteratura tedesca è quindi medio, dato che alla stessa quantità di studenti a cui piace abbastanza e 'più sì che no' seguono coloro che selezionano le opzioni 'più no che sì' e 'molto'.

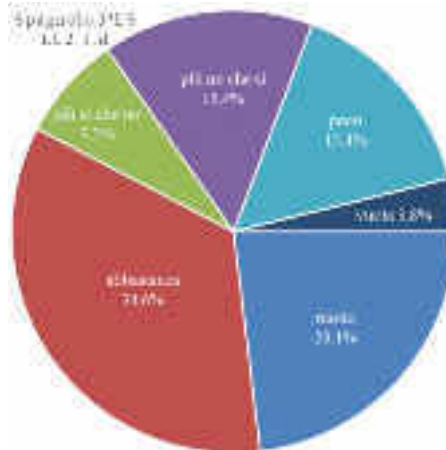
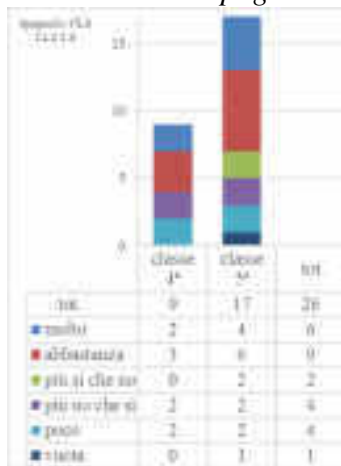
Nella classe 5ª il livello di gradimento per la letteratura spagnola è molto alto, poiché alla maggioranza degli studenti piace molto, seguita da coloro che la apprezzano abbastanza.

Sotto-domanda 1d.: Ti piace studiare la letteratura della 3<sup>a</sup> lingua straniera?

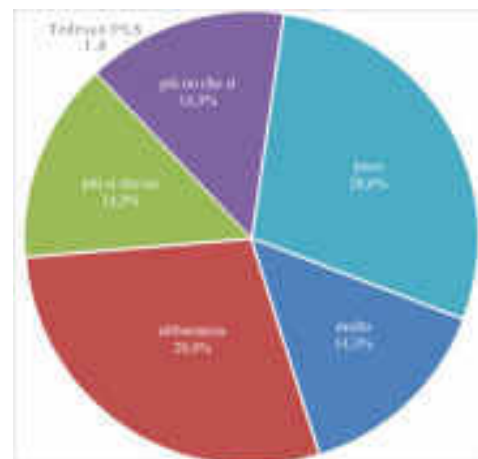
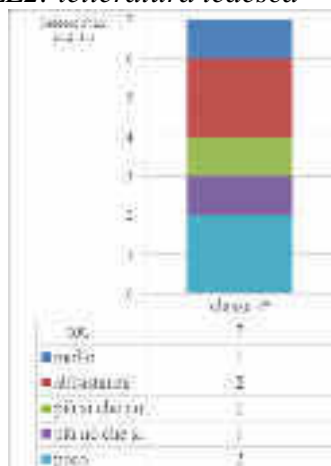
Risposte LL1: letteratura spagnola



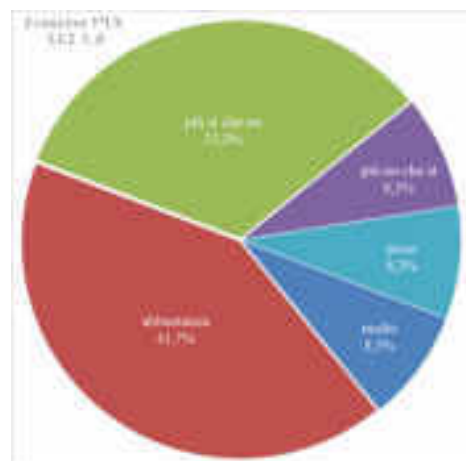
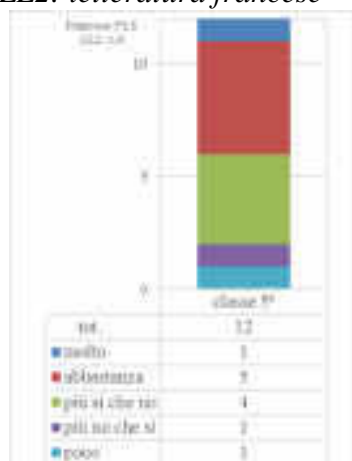
Risposte LL2: letteratura spagnola



Risposte LL2: letteratura tedesca



### Risposte LL2: letteratura francese



Grafici 73-80: risposte alla sotto-domanda 1d. (chiusa) degli studenti di ogni liceo linguistico

Nell'LL1 facciamo riferimento alle risposte sulla letteratura spagnola delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>. Nella classe 3<sup>a</sup> il gradimento per la letteratura spagnola è abbastanza alto, dato che alla prevalenza degli studenti a cui piace abbastanza seguono coloro che la apprezzano molto, anche se un numero poco inferiore sceglie l'opzione 'più sì che no'. Nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> l'apprezzamento è alto. Pertanto, nell'LL1 il livello di gradimento per la letteratura spagnola è complessivamente alto. Alla maggior parte degli studenti piace abbastanza, seguita da coloro a cui piace molto.

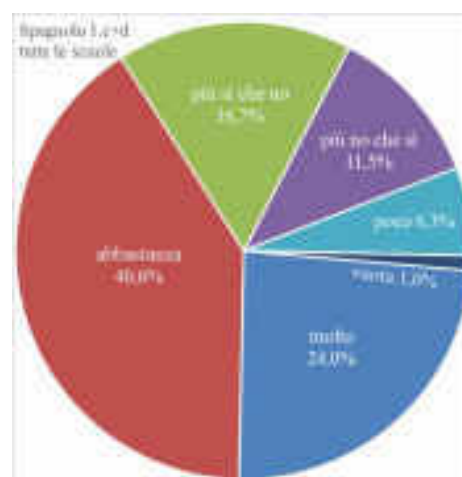
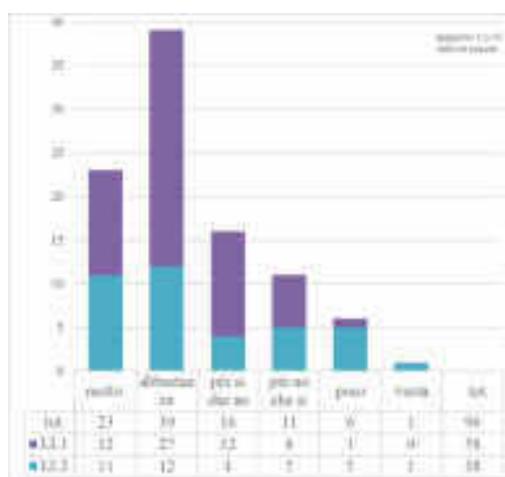
Nell'LL2 facciamo riferimento alla letteratura spagnola, tedesca e francese per la classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, poiché nella classe 3<sup>a</sup> tutti gli studenti studiano lingua russa. Nella classe 4<sup>a</sup> studiano spagnolo, tedesco e russo (solo come lingua straniera) e nella classe 5<sup>a</sup> studiano spagnolo e francese.

Nelle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> il livello di gradimento per la letteratura spagnola è alto, poiché alla maggioranza degli studenti piace abbastanza, seguita da coloro che la apprezzano molto. 1 studente non risponde alla domanda.

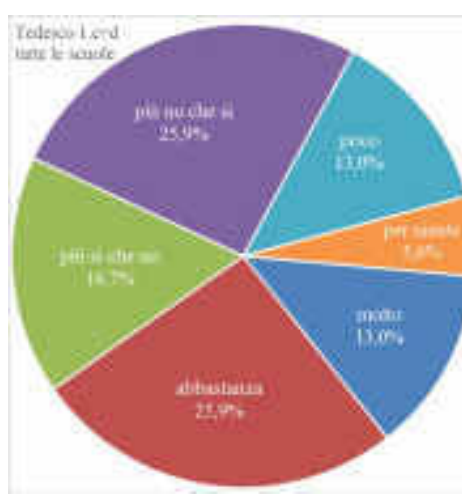
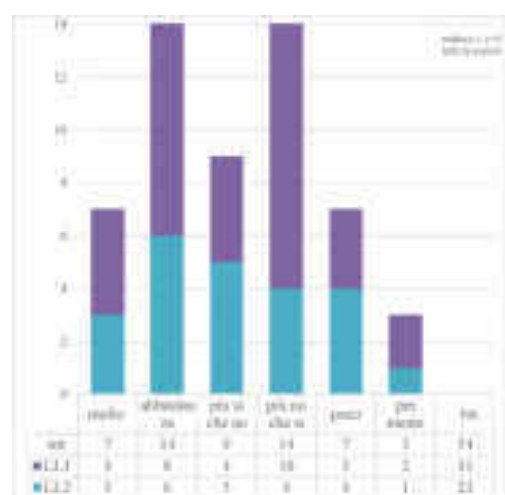
Nella classe 4<sup>a</sup> il livello di gradimento per la letteratura tedesca è medio, poiché alla prevalenza a cui piace abbastanza e poco segue un numero uguale di studenti che seleziona le opzioni 'molto', 'più sì che no' e 'più no che sì'.

Nella classe 5<sup>a</sup> il grado di apprezzamento per la letteratura francese è abbastanza alto, dato che la maggior parte degli studenti la gradisce abbastanza e un numero poco inferiore seleziona l'opzione 'più sì che no'.

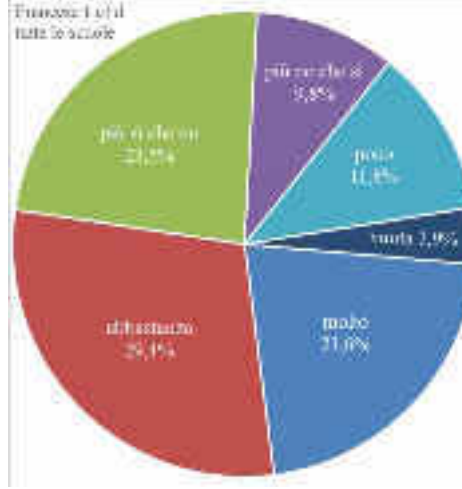
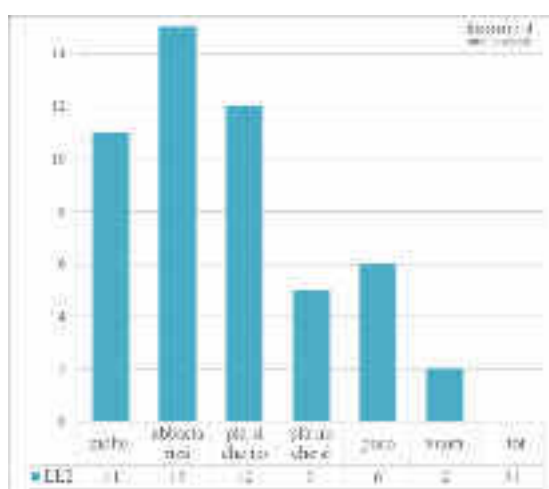
Risposte dei linguistici: spagnolo (1c.-1d.)



Risposte dei linguistici: tedesco (1c.-1d.)



Risposte dell'LL2: francese (1c.-1d.)



Grafici 81-86: risposte alle sotto-domande 1c.-1d. (chiusa) degli studenti dei due licei linguistici

Al fine di conoscere qual è la motivazione allo studio della letteratura spagnola, tedesca e francese consideriamo la somma delle risposte alle domande *Ic.* e *Id.*, riferendoci a entrambe le scuole per la letteratura spagnola e tedesca e solo all'LL2 per la letteratura francese.

Il livello di apprezzamento per la letteratura spagnola degli studenti dei licei linguistici è alto e varia nel passaggio dall'LL1 (alto) all'LL2 (molto alto come 2<sup>a</sup> lingua straniera, alto come 3<sup>a</sup> lingua straniera). In entrambe le scuole, alla prevalenza degli studenti a cui piace abbastanza seguono coloro che la apprezzano molto. Un numero inferiore di studenti sceglie le opzioni 'più sì che no' e 'più no che sì' e solo ad una minoranza la letteratura spagnola piace poco. 1 studente non risponde alla domanda.

Il gradimento per la letteratura tedesca degli studenti dei licei linguistici è medio e si mantiene costante nel passaggio dall'LL1 (medio) all'LL2 (medio sia come 2<sup>a</sup> lingua straniera sia come 3<sup>a</sup> lingua straniera). La maggior parte degli studenti sceglie le opzioni 'abbastanza' e 'più no che sì'. Seguono coloro che selezionano l'opzione 'più sì che no' e 'molto'. Ad un numero inferiore di studenti piace poco e non piace per niente.

Il livello di apprezzamento per la letteratura francese degli studenti dell'LL2 è abbastanza alto. Alla preponderanza degli studenti a cui piace abbastanza seguono coloro che selezionano l'opzione 'più sì che no'. Ad un numero poco inferiore di studenti piace molto. Ad una minoranza piace poco e 'più no che sì'. 2 studenti non rispondono alla domanda.

*Domanda 1 (aperta): Perché?*

L'obiettivo della domanda 1 (aperta) è quello di conoscere quali sono le ragioni che giustificano l'apprezzamento alto, medio o basso per la letteratura italiana e straniera da parte degli studenti.

Esaminiamo le risposte degli studenti delle cinque scuole per la letteratura italiana, dei tre licei per letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera.

Per poterla analizzare, dividiamo la domanda 1 (aperta) in quattro sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 1</b>	<b>Scuole</b>
<i>1a. Perché (letteratura italiana)?</i>	IP, IT, LS, LL1, LL2
<i>1b. Perché (letteratura inglese)?</i>	LS, LL1, LL2
<i>1c. Perché (letteratura nella 2<sup>a</sup> lingua straniera)?</i>	LL1, LL2
<i>1d. Perché (letteratura nella 3<sup>a</sup> lingua straniera)?</i>	LL1, LL2

*Tabella 167: sotto-domande della domanda 1 (aperta) dei questionari*

Analizziamo le quattro sotto-domande separatamente. Per ognuna, suddividiamo le risposte in due gruppi, corrispondenti ai motivi per apprezzare e ai motivi per non apprezzare la letteratura, indichiamo i temi, consideriamo le risposte degli studenti di ogni scuola e riportiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Dato che alcuni studenti hanno espresso diverse motivazioni all'interno della stessa risposta, il medesimo riferimento può essere associato a più di un tema. Ad esempio, la risposta di S3507 per la letteratura italiana: "utile per la propria cultura generale, ma spesso insegnata in maniera troppo piatta" si collega al tema A., 'conoscenze storico-culturali' (codice 'cultura generale'), tra i motivi per apprezzarla e al tema B., 'didattica', tra i motivi per non apprezzarla; la risposta di S4303 per la letteratura inglese: "perché amplia il vocabolario personale e il bagaglio culturale" si relaziona ai temi E., 'lingua straniera', e A. 'conoscenze storico-culturali (codice 'cultura generale') tra i motivi per apprezzarla; la risposta di S4509 per la letteratura tedesca: "mi piace la lingua, sia studiarla che parlare in tedesco, ma non tanto come viene spiegata la letteratura" si associa ai temi E., 'lingua straniera', tra i motivi per apprezzarla, e B., 'didattica', tra i motivi per non apprezzarla.

Alla voce 'altro' indichiamo le risposte non date e quelle escluse perché generiche, come: "mi affascina e incuriosisce" (S4510), o tautologiche, come: "mi piace" (S4412).

*Sotto-domanda 1a.: Perché (letteratura italiana)?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 1a. individuiamo i seguenti temi:

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Conoscenze storico-culturali	Approfondimento delle conoscenze storiche e ampliamento della cultura generale sull'Italia.
B. Biografia dell'autore	Interesse per la vita dei letterati italiani.
C. Opere	Apprezzamento per le tematiche letterarie, soprattutto se attuali.
D. Pensiero dell'autore	Studio della mentalità degli autori come occasione di incontrare i diversi punti di vista sul mondo dovuti alle differenze che caratterizzano ciascuna persona in quanto tale, che consente agli studenti di ampliare il proprio modo di pensare. In questo tema inseriamo anche l'immedesimazione con le tematiche, i personaggi ed il pensiero degli autori per la vicinanza agli argomenti trattati e l'universalità dei sentimenti espressi.
E. Didattica	Valutazione positiva dei metodi, delle metodologie e del docente.
F. Lingua italiana	Ampliamento delle conoscenze sull'origine e sull'evoluzione dell'italiano.
G. Lettura	Passione per la lettura.
H. Scrittura	Passione per la scrittura.

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Opere	Scarso interesse per gli argomenti dei testi letterari.
B. Didattica	Valutazione negativa dei metodi, delle metodologie e del docente.
C. Lettura	Scarso interesse per la lettura.
D. Studio	Scarso interesse per lo studio della materia.

*Tabella 168: temi della sotto-domanda 1a. (aperta)*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici associati, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	3	S1302, S1305, S1504
	2. Cultura generale	3	S1308, S1315, S1413
B. Biografia dell'autore		3	S1305, S1412, S1505
C. Opere	1. Tematiche	7	S1304, S1306, S1402, S1412, S1502, S1505, S1511
	2. Legame con l'attualità	1	S1307
D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	7	S1309, S1312, S1403, S1410, S1502, S1504, S1510
	2. Identificazione	1	S1312

E. Didattica		2	S1306, S1504
F. Lingua italiana		5	S1302, S1502, S1507, S1508, S1509

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>	
A. Opere	2	S1311, S1411	
B. Didattica	2	S1411, S1501	
D. Studio	3	S1301, S1313, S1409	

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>	
Non risponde	1	S1414	
Risposte escluse	13	S1303, S1310, S1314, S1401, S1404, S1405, S1406, S1407, S1408, S1503, S1506, S1512, S1513	

*Tabella 169: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta) degli studenti dell'IP*

Tra le ragioni che gli studenti dell'IP identificano per gradire la letteratura italiana, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', inseriamo l'opportunità di approfondire la relazione tra le opere e il contesto storico di riferimento e di ampliare la propria cultura generale. A tal riguardo, S1413 scrive: "mi affascina e credo che ampliare le proprie conoscenze in tutti i campi serva nella vita".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo la curiosità di scoprire la vita dei letterati.

Nel tema C., 'opere', segnaliamo il gradimento dei testi letterari italiani e del legame con l'attualità. Sui significati che le opere possono continuare a rivestire nel presente degli studenti, scrive S1307: "trovo interessante il modo in cui scrittori e poeti con un po' di immaginazione o semplicemente esprimendo un parere siano riusciti a creare opere che sono arrivate fino al giorno d'oggi".

Nel tema D., 'pensiero dell'autore', riportiamo l'interesse per la visione del mondo dei letterati. A questo proposito, S1502 e S1504 scrivono: "conoscere i pensieri, (...) il modo in cui si esprimevano e ragionavano gli autori di un tempo", "mi interessa capire (...) il pensiero degli artisti". Nello stesso tema inseriamo anche la possibilità di identificarsi con il modo di pensare degli autori e di acquisire nuovi punti di vista sulla realtà. Afferma a tal riguardo S1312: "[la letteratura] ci fa capire il modo di pensare e di vedere le cose degli scritto[ri] dell'epoca".

Nel tema E., 'didattica', riportiamo la valutazione positiva delle attività proposte dal docente, come l'interpretazione delle opere (S1504).

Nel tema F., 'lingua italiana', segnaliamo la possibilità di aumentare le conoscenze sulla lingua letteraria italiana in prospettiva sia sincronica: "per conoscere (...), il modo in cui si esprimevano (...) gli autori di un tempo" (S1502), sia diacronica: "è interessante conoscere la differenza di come scrivevano prima e di come scriviamo adesso" (S1508), "trovo interessante vedere come il modo di scrivere sia cambiato nel tempo" (S1509).



Tra le ragioni che gli studenti dell'IP identificano per non apprezzare la letteratura italiana, nel tema A., 'opere', indichiamo lo scarso interesse per gli argomenti trattati.

Nel tema B., 'didattica', riportiamo il basso apprezzamento per le attività didattiche sugli aspetti letterari "più tecnici" (S1501) e per le modalità di spiegazione (S1411).

Nel tema D., 'studio', segnaliamo la poca predisposizione allo studio per la mancanza di tempo (S1409) e la percezione della poca utilità della materia (S1313).

Nella sezione 'altro' riportiamo che 1 studente non risponde e che 13 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: "è una materia che non mi è mai piaciuta particolarmente" (S1310), "ho altri interessi" (S1314), "alcune cose sono semplici e mi piacciono, altre no" (S1404).

#### *Risposte IT*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	1	S2407
	2. Cultura generale	4	S2402, S2407, S2503, S2516
B. Biografia dell'autore		2	S2306, S2404
C. Opere	1. Tematiche	12	S2306, S2308, S2309, S2313, S2403, S2410, S2420, S2502, S2508, S2510, S2518, S2519
	2. Legami con l'attualità	2	S2303, S2506
D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	11	S2305, S2311, S2314, S2315, S2416, S2501, S2506, S2511, S2513, S2515, S2517
	2. Identificazione	2	S2303, S2511
E. Didattica		1	S2304
F. Lingua italiana		8	S2304, S2308, S2309, S2313, S2414, S2420, S2515, S2516
G. Lettura		3	S2403, S2515, S2518

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere	3	S2401, S2412, S2505
B. Didattica	1	S2505
D. Studio	2	S2301, S2509

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	3	S2405, S2504, S2507
Risposte escluse	17	S2303, S2307, S2310, S2312, S2316, S2406, S2408, S2409, S2411, S2413, S2415, S2417, S2418, S2419, S2421, S2512, S2514

*Tabella 170: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta) degli studenti dell'IT*

Tra le ragioni che gli studenti dell'IT individuano per gradire la letteratura italiana, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', riportiamo la possibilità di approfondire gli aspetti storici legati alle opere e l'interesse ad estendere le conoscenze culturali. A tal proposito, considerando la materia e la scuola frequentata, S2402 afferma: "è comunque giusto avere un minimo di cultura generale ma non la trovo inerente al mio corso di studi".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo l'interesse per la conoscenza della vita dei letterati. Nel tema C., 'opere', riportiamo il gradimento dei testi di letteratura italiana, soprattutto se connessi alla quotidianità degli studenti. Al riguardo, S2303 scrive: "molto spesso ha riferimento con il mondo attuale che ci circonda".

Nel tema D., 'pensiero dell'autore', segnaliamo l'interesse per il modo di pensare dei letterati. A tal proposito, S2416 e S2513 sostengono: "mi affascina conoscere la mentalità del passato", "è una delle materie più interessanti, trovo coinvolgente studiare le varie ideologie dei poeti e degli scrittori". Lo studio della mentalità degli autori è intesa come un'occasione per incontrare visioni del mondo storicamente e culturalmente differenti che possono ampliare la propria percezione della realtà. Scrivono gli studenti: "penso che sia una materia interessante con molte culture e racconti differenti che hanno una propria storia" (S2305), "mi fa conoscere diversi punti di vista degli scrittori e poeti, in questo modo posso avere una visione più ampia" (S2315), "mi dà l'opportunità di affrontare sia tematiche attuali che passate sotto visioni differenti" (S2506). In questo tema collochiamo anche la possibilità di immedesimarsi con le tematiche studiate e le personalità degli autori. A tal proposito, S2303 e S2511 affermano: "molto spesso ha riferimenti (...) con il nostro stato d'animo", "studiando certi poeti con i vari pensieri, le varie idee, riesco a capire una persona e riesco a entrare parzialmente nella loro vita anche cercando di immedesimarmi".

Nel tema E., 'didattica', inseriamo la risposta di S2304, che apprezza le attività di confronto tra autori antichi e moderni proposte dal docente.

Nel tema F., 'lingua italiana', consideriamo l'interesse a migliorare le conoscenze linguistiche grazie alla riflessione sull'origine (S2304, S2309, S2313) e sull'evoluzione dell'italiano (S2308, S2420) a partire dallo studio delle opere.

Nel tema G., 'lettura', collochiamo la passione per la lettura, che può predisporre positivamente gli studenti allo studio della materia.

Tra i motivi che gli studenti dell'IT individuano per non apprezzare la letteratura italiana, nel tema A., 'opere', riportiamo il limitato gradimento per i testi proposti, considerati difficili (S2412) e ripetitivi (S2505).

Nel tema B., 'didattica', indichiamo lo scarso apprezzamento di S2505 per i metodi di insegnamento, considerati pesanti.

Nel tema D., ‘studio’, riportiamo la bassa predisposizione allo studio.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 3 studenti non rispondono e che 17 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: “ci sono certe cose complicate e lunghe con molti significati” (S2307), “la trovo una materia interessante” (S2411), “perché non mi coinvolge” (S2419).

#### Risposte LS

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	6	S3402, S3408, S3502, S3505, S3506, S3508
	2. Cultura generale	13	S3303, S3308, S3309, S3312, S3315, S3317, S3319, S3409, S3410, S3414, S3502, S3507, S3513
C. Opere	1. Tematiche	9	S3302, S3304, S3306, S3309, S3311, S3315, S3402, S3406, S3506
D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	9	S3301, S3305, S3309, S3310, S3320, S3322, S3504, S3505, S3512
	2. Identificazione	8	S3307, S3308, S3312, S3316, S3317, S3503, S3512, S3514
E. Didattica		1	S3320
F. Lingua italiana		1	S3508
G. Lettura		2	S3301, S3417

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere	5	S3401, S3405, S3407, S3412, S3515
B. Didattica	8	S3403, S3407, S3412, S3413, S3501, S3504, S3507, S3510
C. Lettura	1	S3404
D. Studio	1	S3416

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	8	S3314, S3318, S3321, S3411, S3415, S3509, S3511, S3516

Tabella 171: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta) degli studenti dell'LS

Tra le ragioni che gli studenti dell'LS rilevano per gradire la letteratura italiana, nel tema A., ‘conoscenze storico-culturali’, segnaliamo la possibilità di approfondire le conoscenze storiche associate alle opere e di ampliare la propria cultura generale. Scrivono gli studenti: “è importante conoscere le nostre radici storiche” (S3402) “per studiare il mio passato, la mia storia” (S3408), “mi interessa perché rappresenta le basi della nostra cultura” (S3309), “fa parte del nostro patrimonio culturale” (S3312), “arricchisce il mio livello di conoscenza e arricchisce anche me come persona”

(S3409), “è giusto avere una cultura generale riguardo gli scrittori più famosi” (S3414).

Nel tema C., ‘opere’, riportiamo l’apprezzamento per gli argomenti dei testi letterari. A tal riguardo, S3315 e S3309 affermano: “è interessante capire i temi trattati secoli fa”, “mi piace riflettere sull’evoluzione dei temi”.

Nel tema D., ‘pensiero dell’autore’, indichiamo l’interesse per il modo di pensare degli autori, che può rappresentare una porta di accesso a nuove visioni del mondo. A tal proposito, S3310 scrive: “[la letteratura] apre la mente e ci mostra diversi punti di vista” e S3309 sostiene: “mi piace riflettere sull’evoluzione (...) dei modi di pensare”. In questo tema collochiamo anche l’opportunità di identificarsi sia con i temi delle opere: “mi sembra di immergermi nella storia e rivivere quel preciso momento” (S3503), sia con gli stati d’animo descritti dagli autori: “mi piace immedesimarmi nei racconti e nei sentimenti dell’autore” (S3307). In quest’ottica, la letteratura può rappresentare un punto di appoggio per gli studenti grazie all’universalità degli argomenti trattati: “mi permette di conoscere il pensiero di molti autori e di trovare risposte e conforto nei loro scritti” (S3512), “racconta attraverso testi la storia delle persone” (S3316), “possono esserci risvolti che ci riguardano direttamente” (S3513).

Nel tema E., ‘didattica’, inseriamo il gradimento di S3320 per la possibilità di interpretare le opere.

Nel tema F., ‘lingua italiana’, collochiamo l’apprezzamento di S3508 per l’opportunità di migliorare le competenze linguistiche grazie allo studio dei diversi modi di scrivere dei letterati.

Nel tema G., ‘lettura’, collochiamo la passione per la lettura.

Tra i motivi che gli studenti dell’LS rilevano per non gradire la letteratura italiana, nel tema A., ‘opere’, segnaliamo il limitato gradimento per le opere del programma, percepite come troppo distanti dalla quotidianità degli studenti. A tal riguardo, S3405 e S3515 affermano: “preferisco leggere libri contemporanei o non molto antichi, che però vengono trattati poco a scuola”, “spesso i temi affrontati non sono vicini alla realtà contemporanea”.

Nel tema B., ‘didattica’, riportiamo lo scarso apprezzamento per il metodo di insegnamento, ritenuto frontale (S3403), “piatto” (S3507) e poco aperto all’uso di strumenti didattici integrativi (S3510). A questo proposito, S3413 e S3510 dichiarano: “si basa molto sull’imparare a memoria e c’è poco di personale”, “si potrebbe usare del tempo per ampliare lo studio di altri media (...) come il cinema, il teatro o il videogioco”.

Nel tema C., ‘lettura’, inseriamo la risposta di S3404, che non ama leggere.

Nel tema D., ‘studio’, collochiamo la risposta di S3416, che ritiene lo studio della letteratura poco interessante e poco utile alla propria formazione.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 8 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: “ci sono momenti avvincenti” (S3318), “mi piace capire e sono curiosa” (S3415),

“non mi affascina particolarmente dati gli interessi in altri ambiti” (S3511).

*Risposte LL1*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	6	S4304, S4308, S4318, S4323, S4405, S4518
	2. Cultura generale	7	S4303, S4313, S4324, S4326, S4408, S4410, S4507
C. Opere	1. Tematiche	10	S4305, S4309, S4321, S4322, S4401, S4405, S4407, S4413, S4502, S4509
	2. Legame con l'attualità	1	S4517
D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	6	S4306, S4312, S4315, S4327, S4508, S4516
	2. Identificazione	6	S4302, S4310, S4403, S4505, S4508, S4518
E. Didattica		2	S4404, S4513
F. Lingua italiana		3	S4303, S4311, S4501
G. Lettura		1	S4304
H. Scrittura		2	S4301, S4304

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere	3	S4315, S4317, S4409
B. Didattica	8	S4307, S4308, S4314, S4317, S4319, S4502, S4503, S4515

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	13	S4316, S4320, S4325, S4402, S4406, S4411, S4412, S4504, S4506, S4510, S4511, S4512, S4514

*Tabella 172: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta) degli studenti dell'LL1*

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL1 identificano per gradire la letteratura italiana, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', collochiamo la possibilità di accedere ai contenuti storici e di perfezionare le conoscenze sulla cultura italiana. Sostengono gli studenti: “[la letteratura] è la radice della cultura odierna” (S4313), “[la letteratura] è parte della cultura della mia patria” (S4507), “[la letteratura] mi aiuta a capire molti eventi sociali” (S4518), “trovo giusto conoscere la letteratura del mio Paese” (S4408).

Nel tema C., 'opere', indichiamo l'apprezzamento delle tematiche affrontate e del loro legame con il presente degli studenti. A questo proposito, S4517 sostiene: “i testi rispecchiano spesso molte dinamiche della società d'oggi”.

Nel tema D., 'pensiero dell'autore', segnaliamo l'interesse per la visione del mondo dei letterati:

“fornisce punti di vista della realtà da altri periodi storici” (S4516). In una prospettiva comparata, S4312 afferma: “è interessante capire e mettere a confronto i diversi punti di vista dei vari autori”. All’interno di questo tema inseriamo la possibilità di immedesimarsi con gli argomenti delle opere: “gli autori affrontano temi che riguardano anche noi adolescenti” (S4310), “molti autori sono interessanti, trattano di tematiche universali” (S4505), e con i pensieri degli autori: “ci sono autori in cui mi rivedo molto come Petrarca” (S4302), “molti autori sono interessanti, mi piace riflettermi nel loro pensiero, mi apre la mente” (S4508).

Nel tema E., ‘didattica’, rileviamo la valutazione positiva dei metodi di insegnamento, considerati accurati (S4404), chiari e basati sul confronto (S4513).

Nel tema F., ‘lingua italiana’, riportiamo l’interesse a ragionare sull’evoluzione della lingua italiana (S4303) e a migliorare le abilità di produzione scritta: “posso imparare molto (come scrivere, esprimermi ...)” (S4311).

Nel tema G., ‘lettura’, riportiamo la passione di S4304 per la lettura.

Nel tema H., ‘scrittura’, segnaliamo la passione per la scrittura. A tal proposito, S4301 afferma: “ho una passione per la scrittura e quindi lo vedo [la letteratura] come un appoggio, qualcosa a cui ispirarmi”.

Tra le ragioni che gli studenti dell’LL1 identificano per non apprezzare la letteratura italiana, nel tema A., ‘opere’, rileviamo il limitato interesse per i temi sviluppati dovuto alla loro scarsa attualità (S4315). Scrive S4409 al riguardo: “ci si concentra troppo sul periodo medievale”.

Nel tema B., ‘didattica’, segnaliamo lo scarso gradimento dei metodi didattici, ritenuti discorsivi (S4314) e poco stimolanti (S4319), e della relazione con il docente (S4503).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 13 risposte sono state escluse perché generiche o tautologiche, come ad esempio: “la trovo affascinante” (S4316), “mi piace” (S4412), “la trovo abbastanza monotona e noiosa” (S4504).

### *Risposte LL2*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	4	S5301, S5302, S5409, S5517
	2. Cultura generale	13	S5302, S5307, S5308, S5311, S5315, S5316, S5411, S5416, S5417, S5503, S5517, S5528, S5529
B. Biografia dell’autore		1	S5507
C. Opere	1. Tematiche	12	S5305, S5312, S5317, S5418, S5508, S5514, S5518, S5522, S5523, S5525, S5526, S5527
	2. Attualità	1	S5501

D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	4	S5310, S5406, S5408, S5507
E. Didattica		11	S5314, S5413, S5414, S5419, S5420, S5505, S5506, S5508, S5512, S5513, S5519
F. Lingua italiana		10	S5303, S5304, S5306, S5309, S5318, S5403, S5405, S5419, S5514, S5525
G. Lettura		2	S5418, S5523

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
B. Didattica	4	S5410, S5412, S5415, S5521

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	3	S5402, S5404, S5504
Risposte escluse	11	S5313, S5401, S5407, S5502, S5509, S5510, S5511, S5515, S5516, S5520, S5524

*Tabella 173: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta) degli studenti dell'LL2*

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL2 individuano per apprezzare la letteratura italiana, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', inseriamo la possibilità di migliorare le conoscenze storiche e di estendere le conoscenze sulla cultura italiana. Dichiarano gli studenti: "è quella più vicina [rispetto alle letterature straniere studiate] e narra la nostra storia" (S5409) "mi piace scoprire tutto quello che ha contribuito alla nostra cultura nazionale" (S5308), "fa parte della mia cultura e mi sembra giusto scoprirla" (S5503), "è la nostra storia, la nostra identità culturale ed è fondamentale conoscerla" (S5517), "è un bagaglio culturale necessario per poter essere chiamati italiani" (S5529). Nel tema B., 'biografia dell'autore', inseriamo la risposta di S5507, che reputa interessante conoscere la vita dei letterati.

Nel tema C., 'opere', riportiamo il gradimento per le opere studiate, soprattutto degli ultimi due secoli (S5527).

Nel tema D., 'pensiero dell'autore', segnaliamo l'interesse per la visione del mondo dei letterati italiani più rappresentativi. Scrivono gli studenti: "penso sia interessante studiare che cosa ha spinto gli autori a scrivere le proprie opere" (S5312), "[la letteratura] mi permette di fare un viaggio mentale nel passato" (S5310), "[la letteratura] mostra l'evoluzione di un pensiero" (S5408).

Nel tema E., 'didattica', rileviamo l'apprezzamento per il docente, considerato competente (S5414, S5505, S5508, S5512, S5513, S5519) e coinvolgente (S5508), e per i metodi di insegnamento, grazie soprattutto ai collegamenti con l'attualità (S5506).

Nel tema F., 'lingua italiana', indichiamo il potenziamento delle competenze linguistiche in italiano attraverso lo studio dell'evoluzione della lingua letteraria. Affermano gli studenti: "mi interessa

sapere la storia della lingua” (S5309), “riusciamo a risalire alle origini della nostra lingua, che parliamo tutti i giorni” (S5318), “ritengo sia importante conoscere che percorso ha fatto la nostra lingua” (S5403).

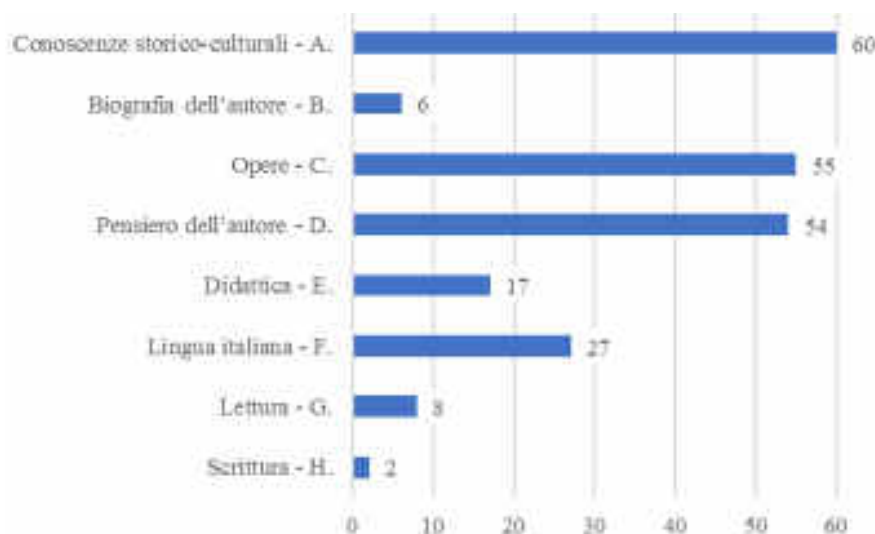
Nel tema G., ‘lettura’, collochiamo la passione per la lettura.

Tra i motivi che gli studenti dell’LL2 rilevano per non gradire la letteratura italiana, nel tema B., ‘didattica’, segnaliamo lo scarso apprezzamento dei metodi di insegnamento per l’eccessivo carico di studio (S5410, S5412, S5415).

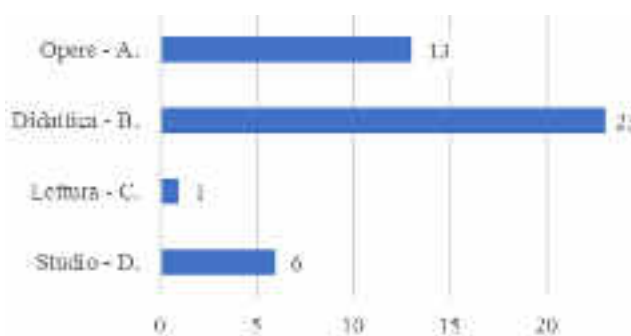
Nella sezione ‘altro’ indichiamo che 3 studenti non rispondono e che 11 risposte sono state escluse in quanto troppo vaghe o tautologiche, come ad esempio: “è interessante” (S5407), “la trovo noiosa” (S5509), “è sempre stata una mia passione” (S5520).

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte dei 278 studenti delle cinque scuole sui motivi per apprezzare e non apprezzare la letteratura italiana. Il totale delle risposte è 279, poiché nella stessa risposta possono essere contenuti riferimenti a più temi.



*Grafico 87: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta): motivi per apprezzare la letteratura italiana*



*Grafico 88: risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta): motivi per non apprezzare la letteratura italiana*



Tra i motivi per apprezzare la letteratura italiana, gli studenti delle cinque scuole identificano l'acquisizione di conoscenze storico-culturali (n=60, 26,2%), attinenti soprattutto all'aumento della cultura generale (n=40). Seguono le opere affrontate (n=55, 24%), in particolare per le tematiche sviluppate (n=50), e lo studio del pensiero dei letterati (n=54, 23,6%), corrispondente all'opportunità di conoscere nuove visioni del mondo (n=37) e di identificarsi con le tematiche e i diversi punti di vista (n=17). Ulteriori motivi riguardano il miglioramento delle conoscenze sulla lingua italiana (n=27, 11,8%) e i metodi didattici (n=17, 7,4%). Una minoranza ama leggere (n=8, 3,5%), studiare la vita dei letterati (n=6, 2,6%) e scrivere (n=2, 0,9%).

Tra i motivi per non apprezzare la letteratura italiana, gli studenti identificano i metodi di insegnamento (n=23, 53,5%), le opere proposte (n=13, 30,2%), lo studio di tutte le discipline scolastiche (n=6, 14%) e la lettura (n=1, 2,3%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura italiana</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	20	60	26,2%
	2. Cultura generale	40		
B. Biografia dell'autore			6	2,6%
C. Opere	1. Tematiche	50	55	24%
	2. Legame con l'attualità	5		
D. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	37	54	23,6%
	2. Identificazione	17		
E. Didattica			17	7,4%
F. Lingua italiana			27	11,8%
G. Lettura			8	3,5%
H. Scrittura			2	0,9%

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura italiana</b>		
<b>Temi</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
A. Opere	13	30,2%
B. Didattica	23	53,5%
C. Lettura	1	2,3%
D. Studio	6	14%

Tabella 174: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 1a. (aperta)

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 69.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	7	10,1%
Risposte escluse	62	89,9%

Tabella 175: risposte 'altro' alla sotto-domanda 1a. (aperta)

*Sotto-domanda 1b.: Perché (letteratura inglese)?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 1b. individuiamo i seguenti temi:

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura inglese</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Conoscenze storico-culturali	Approfondimento delle conoscenze storiche e ampliamento della cultura generale sui Paesi stranieri associati alla letteratura.
B. Opere	Apprezzamento per le tematiche letterarie e per l'incontro con la diversità culturale che lo studio delle opere in lingua straniera presuppone.
C. Pensiero dell'autore	Studio della mentalità degli autori come occasione di incontrare diversi punti di vista sul mondo dovuti alle differenze che caratterizzano ciascuna persona in quanto tale, che permette agli studenti di ampliare il proprio modo di pensare. In questo tema inseriamo anche l'immedesimazione con le tematiche, i personaggi ed il pensiero degli autori per la vicinanza agli argomenti trattati e l'universalità dei sentimenti espressi.
D. Didattica	Valutazione positiva dei metodi, delle metodologie e del docente.
E. Lingua straniera	Ampliamento delle conoscenze sull'origine e sull'evoluzione della lingua straniera.

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura inglese</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Opere	Scarso interesse per gli argomenti dei testi letterari.
B. Didattica	Valutazione negativa dei metodi, delle metodologie e del docente.
C. Cultura straniera	Distanza culturale percepita nei confronti della letteratura straniera.
D. Lingua straniera	Scarso interesse per la lingua straniera.
E. Studio	Scarso interesse per lo studio della materia.

*Tabella 176: temi della sotto-domanda 1b. (aperta)*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte LS*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura inglese</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	2	S3410, S3508
	2. Cultura generale	7	S3302, S3307, S3313, S3317, S3403, S3410, S3509
B. Opere	1. Tematiche	2	S3401, S3406
	2. Incontro con la diversità	5	S3310, S3402, S3409, S3503, S3512
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	5	S3504, S3505, S3508, S3512, S3514
D. Didattica		2	S3320, S3413

E. Lingua straniera	1. Interesse	8	S3301, S3313, S3315, S3406, S3501, S3503, S3506, S3512
	2. Facilità	2	S3322, S3401

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura inglese</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere		4	S3312, S3507, S3510, S3515
B. Didattica		4	S3309, S3304, S3504, S3513
C. Cultura straniera		2	S3309, S3408
D. Lingua straniera	1. Disinteresse	3	S3308, S3318, S3321
	2. Difficoltà	8	S3304, S3306, S3311, S3314, S3316, S3405, S3415, S3502
E. Studio		4	S3303, S3319, S3411, S3414

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	8	S3305, S3404, S3407, S3412, S3416, S3417, S3511, S3516

*Tabella 177: risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta) degli studenti dell'LS*

Tra le ragioni che gli studenti dell'LS individuano per apprezzare la letteratura inglese, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', inseriamo l'interesse per il legame tra le opere, la storia e la cultura inglesi. Scrivono S3317 e S3410: "mostra un lato diverso di un'altra cultura", "riesco, studiandola [la letteratura] ad avere un quadro generale sulla cultura estera, con i rispettivi movimenti ideologici e momenti storici".

Nel tema B., 'opere', collochiamo l'apprezzamento per le tematiche sviluppate e per l'incontro con la diversità culturale che lo studio della letteratura straniera presuppone, considerato anche in un'ottica comparata rispetto alle opere italiane. Affermano gli studenti: "ci mostra una cultura diversa e i suoi valori" (S3310), "è interessante vedere come, in uno stesso periodo storico, un altro Paese sviluppi la letteratura in modo differente rispetto all'Italia" (S3402), "mi piace confrontarla con la letteratura italiana: vedere le affinità e gli elementi originali" (S3409), "dà una visione anche su altre culture" (S3503).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', segnaliamo lo studio dei modi di pensare dei letterati che dà agli studenti la possibilità di entrare in contatto con diversi modi di concepire il mondo: "gli autori sono eterogenei e mostrano vari punti di vista" (S3514), "sono molto curioso di (...) confrontarmi con diverse prospettive" (S3512).

Nel tema D., 'didattica', riportiamo la valutazione positiva dei metodi didattici che includono le attività di interpretazione delle opere (S3320).

Nel tema E., 'lingua straniera', indichiamo le risposte di coloro che apprezzano l'inglese poiché si ritengono competenti in questa lingua straniera: "sono abbastanza forte nel parlato, quindi è quasi scontato" (S3322), sono interessati a studiarne l'evoluzione (S3315) e percepiscono l'opportunità di

migliorare le proprie competenze linguistiche: “sono molto curioso di (...) imparare nuovi vocaboli” (S3512).

Tra gli aspetti che gli studenti dell’LS individuano per non apprezzare la letteratura inglese, nel tema A., ‘opere’, riportiamo il limitato gradimento per le tematiche letterarie, ritenute distanti dalla quotidianità. Scrivono S3510 e S3515: “credo sarebbe più interessante concentrarsi sulla letteratura moderna, anche sacrificando parte di quella antica”, “spesso i temi affrontati non sono vicini alla realtà contemporanea”.

Nel tema B., ‘didattica’, indichiamo lo scarso apprezzamento per i metodi didattici centrati sull’analisi stilistica (S3504).

Nel tema C., ‘cultura straniera’, inseriamo la distanza culturale avvertita nei confronti della letteratura inglese che demotiva gli studenti allo studio: “non mi piace molto perché non ci riguarda” (S3309), “la sento più distante” (S3408).

Nel tema D., ‘lingua straniera’, riportiamo le risposte degli studenti che considerano l’inglese poco interessante e soprattutto difficile: “faccio fatica a capire la lingua” (S3304), “non sono bravo in inglese” (S3311), “non riesco a studiarla [la letteratura] perché trovo difficile lo studio della lingua inglese” (S3405).

Nel tema E., ‘studio’, collochiamo lo scarso interesse per la materia, ritenuta poco utile (S3303, S3319, S3411) e studiata solo perché obbligatoria (S3414).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 8 risposte sono state escluse perché o tautologiche, come ad esempio: “mi incuriosisce” (S3416), “tanto so che finiti i 5 anni non la vedrò più” (S3417), “non mi entusiasma molto” (S3516).

#### *Risposte LL1*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura inglese</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	5	S4308, S4322, S4405, S4515, S4518
	2. Cultura generale	11	S4303, S4304, S4311, S4313, S4315, S4316, S4323, S4324, S4509, S4514, S4516
B. Opere	1. Tematiche	9	S4309, S4318, S4325, S4401, S4404, S4406, S4407, S4413, S4504
	2. Incontro con la diversità	4	S4315, S4403, S4502, S4511
C. Pensiero dell’autore	2. Identificazione	3	S4403, S4501, S4518
D. Didattica		2	S4307, S4319
E. Lingua straniera	1. Interesse	19	S4303, S4310, S4312, S4314, S4318, S4319, S4323, S4327, S4401, S4405, S4408, S4409,

			S4410, S4506, S4507, S4509, S4510, S4512, S4514
--	--	--	--

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura inglese</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
B. Didattica		4	S4308, S4409, S4411, S4513
C. Cultura generale		1	S4321
D. Lingua straniera	1. Disinteresse	1	S4326
	2. Difficoltà	1	S4317
E. Studio		1	S4517

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	10	S4301, S4302, S4305, S4306, S4320, S4402, S4412, S4503, S4505, S4508

*Tabella 178: risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta) degli studenti dell'LL1*

Tra gli elementi che gli studenti dell'LL1 identificano per apprezzare la letteratura inglese, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', collochiamo l'interesse per i riferimenti storici e la possibilità di ampliare le conoscenze sulla cultura inglese. Scrivono gli studenti: "mi piace conoscere la storia anche di altri Paesi" (S4322), "amplia (...) il bagaglio culturale" (S4303), "mi aiuta a (...) capire meglio la cultura di questa lingua" (S4509), "dà una visione complessiva del popolo" (S4516).

Nel tema B., 'opere', inseriamo il gradimento delle tematiche sviluppate e dell'incontro con la diversità culturale che consente lo studio dei testi di letteratura inglese, sottolineato dal confronto con quelli italiani per individuarne somiglianze e differenze. Affermano gli studenti: "arricchisce la cultura e dà modo di conoscere ideologie anche di altri Paesi" (S4315), "è bello confrontarla con quella delle altre lingue per comprendere le diverse culture e civiltà" (S4403), "è affascinante come vari a seconda del Paese interessato (Inghilterra)" (S4502).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', indichiamo l'opportunità di identificarsi con le tematiche sviluppate nelle opere. Scrivono a tal riguardo S4403 e S4501: "riesce sempre a trasmettermi e ad insegnarmi qualcosa", "a mio giudizio è la letteratura più affascinante, che riesce a esprimere appieno ciò che si sente".

Nel tema D., 'didattica', inseriamo il gradimento delle spiegazioni "appassionate" del docente (S4319).

Nel tema E., 'lingua straniera', segnaliamo l'apprezzamento per l'inglese e la possibilità di poterlo migliorare grazie allo studio delle opere. Dichiarano gli studenti: "adoro l'inglese, quindi fare letteratura in questa lingua mi entusiasma" (S4327), "mi piace come lingua e di conseguenza mi interessa approfondire" (S4410), "amplia il vocabolario personale" (S4303), "mi piace il fatto di essere spinta a ragionare in inglese" (S4312).

Tra gli aspetti che gli studenti dell'LL1 individuano per non apprezzare la letteratura inglese, nel tema B., 'didattica', indichiamo la valutazione negativa dell'insegnamento, considerato poco coinvolgente (S4409).

Nel tema C., 'cultura straniera', segnaliamo la distanza culturale percepita verso la letteratura inglese: "è un po' più fredda" (S4321).

Nel tema D., 'lingua straniera', riportiamo lo scarso apprezzamento per l'inglese (S4326), considerato difficile (S4317).

Nel tema E., 'studio', indichiamo la risposta di S4517, che riconoscere di essere più attento al voto che ai contenuti: "sono più preoccupata per il voto, che per imparare".

Nella sezione 'altro' riportiamo che 10 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: "mi è sempre piaciuta la letteratura inglese" (S4302), "penso sia interessante" (S4305), "mi piace" (S4412).

#### Risposte LL2

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura inglese</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	1	S5414
	2. Cultura generale	9	S5303, S5305, S5306, S5307, S5314, S5315, S5411, S5413, S5417
B. Opere	1. Tematiche	5	S5401, S5411, S5416, S5508, S5519
	2. Incontro con la diversità	3	S5501, S5522, S5524
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	1	S5527
D. Didattica		2	S5414, S5505
E. Lingua straniera	1. Interesse	12	S5309, S5316, S5317, S5406, S5407, S5408, S5418, S5420, S5503, S5515, S5525, S5526

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura inglese</b>		
<b>Tem</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere	1	S5504
B. Didattica	8	S5409, S5410, S5412, S5419, S5506, S5512, S5517, S5529

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	7	S5310, S5313, S5402, S5403, S5404, S5518, S5528
Risposte escluse	20	S5301, S5302, S5304, S5308, S5311, S5312, S5318, S5405, S5415, S5502, S5507, S5509, S5510, S5511, S5513, S5514, S5516, S5520, S5521, S5523

Tabella 179: risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta) degli studenti dell'LL2

Tra gli elementi che gli studenti dell'LL2 individuano per apprezzare la letteratura inglese, nel tema

A., ‘conoscenze storico-culturali’, segnaliamo lo studio del contesto di produzione e di diffusione delle opere che permette di accedere alla storia e alla cultura inglesi: “per conoscere la cultura di questo Paese” (S5417).

Nel tema B., ‘opere’, collochiamo il gradimento per i temi sviluppati nelle opere inglesi, soprattutto per la loro diversità rispetto a quelli italiani (S5501, S5524). Scrive a tal proposito S5522: “mi piace ampliare la mia mentalità e conoscere nuovi orizzonti letterari”.

Nel tema C., ‘pensiero dell’autore’, inseriamo la risposta di S5527, che apprezza la possibilità di estendere la propria visione del mondo grazie allo studio della mentalità dei letterati inglesi: “gli autori spesso presentano ideologie diverse rispetto a quella italiana”.

Nel tema D., ‘didattica’, indichiamo la valutazione positiva dei metodi e del docente, considerato competente (S5414).

Nel tema E., ‘lingua straniera’, segnaliamo l’opportunità di migliorare le competenze linguistiche. Scrivono gli studenti: “è un modo per maturare la conoscenza della lingua” (S5317), “posso arricchire il mio bagaglio linguistico” (S5503), “è utile anche per il linguaggio” (S5526).

Tra le ragioni che gli studenti dell’LL2 identificano per non apprezzare la letteratura inglese, nel tema A., ‘opere’, collochiamo la risposta di S5504, che dichiara uno scarso interesse per gli autori.

Nel tema B., ‘didattica’, inseriamo il basso gradimento delle modalità di spiegazione della letteratura inglese, affrontata superficialmente (S5419).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 7 studenti non rispondono e che 20 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: “è interessante” (S5302), “mi interessa ma non molto” (S5312), “ho sbagliato liceo” (S5405).

### Risposte dei licei

A continuazione riportiamo i grafici contenenti la somma delle risposte dei 180 studenti dei tre licei sui motivi per apprezzare e non apprezzare la letteratura inglese. Il totale delle risposte è 164.

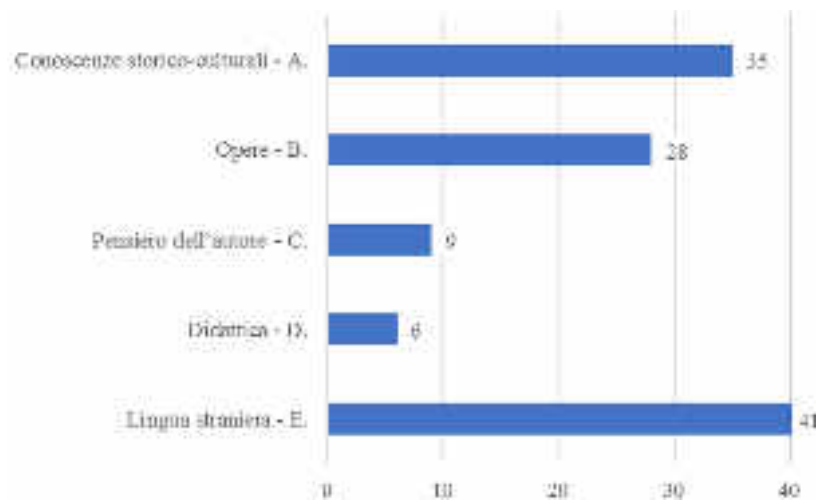


Grafico 89: risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta): motivi per apprezzare la letteratura inglese

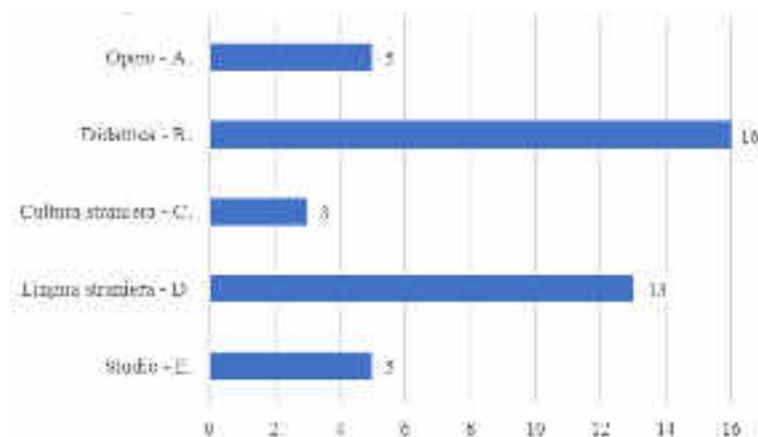


Grafico 90: risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta): motivi per non apprezzare la letteratura inglese

Tra le ragioni per apprezzare la letteratura inglese, gli studenti dei tre licei individuano la lingua straniera (n=41, 34,5%), soprattutto per l'interesse nei confronti dell'inglese (n=39), la possibilità di approfondimenti culturali (n=27) sull'Inghilterra e sui Paesi anglofoni (n=35, 29,4%) e lo studio delle opere (n=28, 23,5%), per le tematiche sviluppate (n=16) e l'incontro con la diversità culturale (n=12). Ulteriori motivi riguardano l'interesse per il modo di pensare degli autori (n=9, 7,6%), che apre alla scoperta di nuove visioni del mondo (n=6) e alla possibilità di immedesimazione (n=3), e i metodi di insegnamento (n=6, 5%).

Tra le ragioni per non apprezzare la letteratura inglese, gli studenti individuano i metodi didattici (n=16, 38,1%) e la lingua in cui è insegnata la letteratura (n=13, 31%), ritenuta poco interessante



(n=4) e soprattutto difficile (n=9). Ulteriori motivi riguardano il limitato gradimento per le opere (n=5, 11,9%) e per lo studio delle discipline scolastiche (n=5, 11,9%) e la percezione della distanza culturale nei confronti della letteratura inglese (n=3, 7,1%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura inglese</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	8	35	29,4%
	2. Cultura generale	27		
B. Opere	1. Tematiche	16	28	23,5%
	2. Incontro con la diversità	12		
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	6	9	7,6%
	2. Identificazione	3		
D. Didattica			6	5%
E. Lingua straniera	1. Interesse	39	41	34,5%
	2. Facilità	2		

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura inglese</b>				
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Opere			5	11,9%
B. Didattica			16	38,1%
C. Cultura straniera			3	7,1%
D. Lingua straniera	1. Disinteresse	4	13	31%
	2. Difficoltà	9		
E. Studio			5	11,9%

*Tabella 180: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 1b. (aperta)*

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 45.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	7	15,6%
Risposte escluse	38	84,4%

*Tabella 181: risposte 'altro' alla sotto-domanda 1b. (aperta)*

*Sotto-domande 1c-1d.: Perché (letteratura spagnola, tedesca, francese)?*

La scelta di considerare insieme le risposte relative alla 2<sup>a</sup> e alla 3<sup>a</sup> lingua straniera si deve alla volontà di capire le motivazioni che giustificano l'apprezzamento ed il non apprezzamento degli studenti nei confronti della stessa letteratura straniera.

Dall'analisi delle risposte alle sotto-domande 1c. e 1d. degli studenti dei licei linguistici riferite alla letteratura spagnola, tedesca e francese individuiamo i seguenti temi:

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura spagnola, tedesca, francese</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Conoscenze storico-culturali	Approfondimento delle conoscenze storiche e ampliamento della cultura generale sui Paesi stranieri associati alla letteratura.
B. Opere	Apprezzamento per le tematiche letterarie e per l'incontro con la diversità culturale che lo studio delle opere in lingua straniera presuppone.
C. Pensiero dell'autore	Studio della mentalità degli autori come occasione di incontrare diversi punti di vista sul mondo dovuti alle differenze che caratterizzano ciascuna persona in quanto tale, che permette agli studenti di ampliare il proprio modo di pensare. In questo tema inseriamo anche l'immedesimazione con le tematiche, i personaggi ed il pensiero degli autori per la vicinanza agli argomenti trattati e l'universalità dei sentimenti espressi.
D. Didattica	Valutazione positiva dei metodi, delle metodologie e del docente.
E. Lingua straniera	Ampliamento delle conoscenze sull'origine e sull'evoluzione della lingua straniera.

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura spagnola, tedesca, francese</b>	
<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Opere	Scarso interesse per gli argomenti dei testi letterari.
B. Didattica	Valutazione negativa dei metodi, delle metodologie e del docente.
C. Lingua straniera	Scarso interesse per la lingua straniera.
D. Studio	Scarso interesse per lo studio della letteratura straniera.

*Tabella 182: temi delle sotto-domande 1c.-1d. (aperte)*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

## Letteratura spagnola

Rispetto alla letteratura spagnola, per l'LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda *1d.*, per l'LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande *1c.* della classe 5<sup>a</sup> e *1d.* delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

### Risposte LL1

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura spagnola</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	3	S4322, S4326, S4518
	2. Cultura generale	12	S4301, S4303, S4313, S4316, S4323, S4324, S4401, S4402, S4405, S4509, S4514, S4516
B. Opere	1. Tematiche	6	S4304, S4307, S4309, S4413, S4504, S4507
	2. Incontro con la diversità	2	S4311, S4403
C. Pensiero dell'autore	2. Identificazione	6	S4403, S4404, S4406, S4501, S4511, S4518
D. Didattica		2	S4307, S4513
E. Lingua straniera	1. Interesse	17	S4303, S4305, S4310, S4312, S4314, S4315, S4323, S4325, S4327, S4401, S4406, S4408, S4409, S4412, S4501, S4514, S4515
	2. Facilità	3	S4320, S4321, S4410

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura spagnola</b>		
<b>Temi</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere	3	S4315, S4318, S4505
B. Didattica	10	S4308, S4319, S4409, S4411, S4502, S4506, S4508, S4510, S4512, S4517

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	5	S4302, S4306, S4317, S4407, S4503

Tabella 183: risposte alla sotto-domanda *1d.* (aperta) degli studenti di letteratura spagnola dell'LL1

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL1 segnalano per gradire la letteratura spagnola, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', indichiamo l'approfondimento sulla storia e sulla cultura spagnole: "aiuta a capire la storia della determinata nazione" (S4326), "leggere le diverse opere e conoscere così la cultura spagnola" (S4405).

Nel tema B., 'opere', segnaliamo l'apprezzamento per le tematiche sviluppate e per la possibilità di conoscere punti di vista differenti legati alla cultura spagnola, da confrontare con quelli italiani. A questo proposito, S4311 afferma: "è una cultura diversa e [la letteratura] si diversifica da quella italiana".

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', inseriamo la possibilità di identificarsi con i pensieri e con gli

stati d'animo degli autori: “non abbiamo studiato molto, ma quel poco mi ha trasmesso emozioni forti” (S4404), “la letteratura esprime colore e vicinanza” (S4501), “è romantica e molto vicina ai miei ideali” (S4511).

Nel tema D., ‘didattica’, riportiamo la valutazione positiva dei metodi didattici basati sull'interazione: “si fanno confronti e la lezione è dialogata” (S4513).

Nel tema E., ‘lingua straniera’, collochiamo l'interesse per la lingua straniera e per il miglioramento delle competenze linguistiche: “mi dà l'opportunità di imparare ad affrontare un argomento in spagnolo” (S4312), “è divertente soprattutto per il piacere di conoscere meglio la lingua” (S4327), oltre alla percezione della sua facilità: “non riscontro difficoltà poiché la lingua agevola la sua comprensione” (S4410).

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL1 segnalano per non gradire la letteratura spagnola, nel tema A., ‘opere’, riportiamo il limitato apprezzamento dei temi letterari a causa della scarsa attualità (S4315).

Nel tema B., ‘didattica’, segnaliamo il basso gradimento per i metodi didattici, ritenuti poco organizzati (S4319) e superficiali (S4517).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 5 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: “mi incuriosisce molto” (S4302), “non è così interessante” (S4407), “è interessante, purtroppo non spesso” (S4503).

#### *Risposte LL2*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura spagnola</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	1	S5409
	2. Cultura generale	4	S5501, S5518, S5519, S5522
B. Opere	1. Tematiche	4	S5503, S5504, S5514, S5515
	2. Incontro con la diversità	1	S5526
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	1	S5406
D. Didattica		5	S5407, S5409, S5504, S5505, S5506
E. Lingua straniera	1. Interesse	4	S5403, S5502, S5527, S5507
	2. Facilità	1	S5523

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura spagnola</b>			
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere		1	S5512
B. Didattica		3	S5517, S5524, S5529
C. Lingua straniera	1. Disinteresse	2	S5408, S5516
	2. Difficoltà	1	S5508

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S5402, S5404, S5525, S5528, S5511
Risposte escluse	7	S5401, S5405, S5513, S5520, S5521, S5509, S5510

*Tabella 184: risposte alle sotto-domande 1c-1d. (aperte) degli studenti di letteratura spagnola dell'LL2*

Tra i motivi che gli studenti dell'LL2 identificano per apprezzare la letteratura spagnola, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', riportiamo la possibilità di approfondire gli aspetti storici e culturali relazionati alle opere. Scrive S5409: "ha un rapporto importante con la storia italiana". Significativa, a nostro parere, è la definizione che in questa prospettiva S5519 dà di letteratura: "letteratura come mezzo di indagare la cultura".

Nel tema B., 'opere', segnaliamo l'interesse per i temi letterari trattati, anche in una prospettiva comparata rispetto a quelli italiani. Afferma S5526 a tal riguardo: "è utile ed interessante comprendere l'approccio diverso alla letteratura".

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', indichiamo la risposta di S5406, che gradisce l'opportunità di scoprire le visioni del mondo dei letterati: "è interessante vedere gli stessi periodi da diversi punti di vista" (S5406).

Nel tema D., 'didattica', inseriamo la valutazione positiva dei metodi didattici e del docente, definito "coinvolgente" (S5504).

Nel tema E., 'lingua straniera', collochiamo l'interesse per lo spagnolo e la percezione della facilità di questa lingua straniera. A tal riguardo, afferma S5507: "studiare la letteratura spagnola (...) mi piace soprattutto per l'aspetto linguistico".

Tra i motivi che gli studenti dell'LL2 identificano per non gradire la letteratura spagnola, nel tema A., 'opere', inseriamo la risposta di S5512, che non apprezza le tematiche trattate perché ripetitive.

Nel tema B., 'didattica', riportiamo lo scarso gradimento per le modalità di spiegazione.

Nel tema C., 'lingua straniera', indichiamo il basso apprezzamento dello spagnolo e la scarsa preparazione che gli studenti ritengono di avere in questa lingua straniera.

Nella sezione 'altro' riportiamo che 5 studenti non rispondono e che 7 risposte sono state escluse in quanto generiche o tautologiche, come ad esempio: "non trovo niente di interessante" (S5513), "mi piace ma ho altre preferenze" (S5520), "è interessante" (S5509).

### Letteratura tedesca

Rispetto alla letteratura tedesca, per l'LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda *1c.* degli studenti delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e per l'LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande *1c.* delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e *1d.* della classe 4<sup>a</sup>.

#### Risposte LL1

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura tedesca</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	2	S4506, S4518
	2. Cultura generale	2	S4514, S4516
B. Opere	1. Tematiche	1	S4501
	2. Incontro con la diversità	1	S4403
C. Pensiero dell'autore	2. Identificazione	3	S4403, S4406, S4518
E. Lingua straniera	1. Interesse	4	S4406, S4501, S4509, S4515

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura tedesca</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
B. Didattica		6	S4401, S4409, S4411, S4509, S4512, S4513
C. Lingua straniera	1. Disinteresse	6	S4408, S4412, S4502, S4504, S4507, S4512
	2. Difficoltà	9	S4402, S4404, S4407, S4410, S4413, S4508, S4510, S4511, S4517

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	3	S4405, S4503, S4505

Tabella 185: risposte alla sotto-domanda *1c.* (aperta) degli studenti di letteratura tedesca dell'LL1

Tra i motivi che gli studenti dell'LL1 individuano per apprezzare la letteratura tedesca, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', inseriamo l'opportunità di approfondire le conoscenze storiche e culturali. Scrivono S4514 e S4516: "permette di entrare nella cultura", "dà una visione complessiva del popolo".

Nel tema B., 'opere', collochiamo l'apprezzamento per le tematiche trattate, come la stagione romantica e quella espressionista (S4501).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', segnaliamo la possibilità di immedesimarsi nelle opere e nei pensieri degli autori. Significativa, a nostro avviso, è la risposta di S4406: "mi rispecchio nei temi delle poesie e gli autori sono vicini alla mia vita quotidiana e mi fanno riflettere".

Nel tema E., 'lingua straniera', indichiamo la passione per il tedesco.

Tra i motivi che gli studenti dell'LL1 individuano per non gradire la letteratura tedesca, nel tema B., 'didattica', riportiamo lo scarso apprezzamento per i metodi di insegnamento, considerati troppo

dettagliati (S4401), poco stimolanti (S4409) e confusionari (S4513).

Nel tema C., ‘lingua straniera’, indichiamo il basso gradimento per il tedesco, a causa della percezione della sua complessità: “la lingua è abbastanza difficile e rende pesante il godimento dell’opera” (S4402), “risulta difficile capire la lingua e quindi il contenuto” (S4404), “a volte mi risulta difficile esprimermi in tedesco” (S4413), “mi piace ma ho difficoltà a capire molte parole perché trovo il tedesco difficile”.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 3 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: “non mi appassiona” (S4503).

#### *Risposte LL2*

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura tedesca</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	2. Cultura generale	3	S5311, S5315, S5411
B. Opere	2. Incontro con la diversità	2	S5416, S5525
C. Pensiero dell’autore	1. Incontro con la diversità	1	S5313
E. Lingua straniera	1. Interesse	1	S5314

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura tedesca</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
C. Lingua straniera	1. Disinteresse	2	S5410, S5529
	2. Difficoltà	10	S5309, S5317, S5318, S5412, S5413, S5414, S5524, S5526, S5527, S5528

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	1	S5310
Risposte escluse	3	S5312, S5316, S5415

*Tabella 186: risposte alle sotto-domande 1c.-1d. (aperte) degli studenti di letteratura tedesca dell’LL2*

Tra le ragioni che gli studenti dell’LL2 segnalano per gradire la letteratura tedesca, nel tema A., ‘conoscenze storico-culturali’, indichiamo l’interesse per gli approfondimenti sulla cultura tedesca.

Nel tema B., ‘opere’, inseriamo l’opportunità di conoscere nuovi modi di trattare determinate tematiche, anche in comparazione con le opere italiane: “è completamente diversa dalla nostra” (S5416), “capire una letteratura più lontana dalla nostra” (S5525).

Nel tema C., ‘pensiero dell’autore’, riportiamo l’interesse di S5313 a conoscere il modo di pensare degli autori tedeschi: “mi permette di capire come funziona la mentalità tedesca”.

Nel tema E., ‘lingua straniera’, inseriamo la risposta di S5314, che riconosce l’opportunità di migliorare le competenze linguistiche in tedesco grazie allo studio delle opere: “per imparare meglio la lingua”.

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL2 segnalano per non gradire la letteratura tedesca, nel tema C., 'lingua straniera', indichiamo lo scarso interesse e soprattutto la percezione della difficoltà del tedesco, che li demotiva allo studio della letteratura. Scrivono gli studenti a tal proposito: "non capisco la lingua" (S5412), "è molto difficile, la comprensione è difficile" (S5414), "complicato nell'esprimersi e imparare i vocaboli" (S5524), "difficile interpretazione" (S5528).

Nella sezione 'altro' riportiamo che 1 studente non risponde e che 3 risposte sono state escluse perché vaghe o tautologiche, come ad esempio: "è interessante" (S5415).

### Letteratura francese

Rispetto alla letteratura francese, consideriamo le risposte alle sotto-domande *1c.* degli studenti delle tre classi e *1d.* della classe 5<sup>a</sup> dell'LL2.

### Risposte LL2

<b>Motivi per APPREZZARE la letteratura francese</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	2	S5306, S5414
	2. Cultura generale	6	S5303, S5304, S5307, S5411, S5519, S5522
B. Opere	1. Tematiche	6	S5401, S5409, S5501, S5502, S5513, S5515
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	1	S5406
D. Didattica		4	S5412, S5414, S5505, S5517
E. Lingua straniera	1. Interesse	4	S5415, S5419, S5507, S5523
	2. Facilità	1	S5412

<b>Motivi per NON APPREZZARE la letteratura francese</b>			
<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Opere		3	S5413, S5508, S5516
B. Didattica		3	S5407, S5410, S5504
C. Lingua straniera	1. Disinteresse	2	S5403, S5506
	2. Difficoltà	5	S5408, S5504, S5510, S5514, S5518
D. Studio		1	S5417

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	3	S5402, S5404, S5511
Risposte escluse	13	S5301, S5302, S5305, S5308, S5405, S5416, S5418, S5420, S5503, S5509, S5512, S5520, S5521

Tabella 187: risposte alle sotto-domande *1c-1d.* (aperte) degli studenti di letteratura francese dell'LL2

Tra le ragioni che gli studenti dell'LL2 identificano per gradire la letteratura francese, nel tema A., 'conoscenze storico-culturali', riportiamo il legame con la storia francese e l'approfondimento delle



conoscenze culturali sulla Francia. A tal proposito, S5306 afferma: “adoro mettere in pratica la lingua nella storia della lingua stessa”.

Nel tema B., ‘opere’, segnaliamo l’interesse per i temi affrontati, come l’illuminismo (S5401).

Nel tema C., ‘pensiero dell’autore’, indichiamo il confronto tra il diverso sviluppo dei temi letterari universali (come l’amore, l’amicizia, la morte ecc.) secondo il punto di vista degli autori.

Nel tema D., ‘didattica’, collochiamo la valutazione positiva dei metodi didattici e del docente, ritenuto competente (S5414, S5517).

Nel tema E., ‘lingua straniera’, riportiamo l’interesse per il francese: “è interessante vedere l’evoluzione della lingua” (S5419), “mi piacciono i suoni e la musicalità della lingua” (S5523) e la percezione della sua relativa facilità.

Tra le ragioni che gli studenti dell’LL2 identificano per non gradire la letteratura francese, nel tema A., ‘opere’, indichiamo il limitato interesse per le tematiche letterarie, considerate monotone perché già affrontate nelle ore di letteratura italiana (S5413, S5508) o troppo romantiche (S5516).

Nel tema B., ‘didattica’, segnaliamo lo scarso apprezzamento per i metodi didattici, ad esempio S5504 giudica “confusionarie” le spiegazioni.

Nel tema C., ‘lingua straniera’, indichiamo il limitato interesse per il francese: “la lingua in sé non mi piace, la letteratura segue” (S5403).

Nel tema D., ‘studio’, inseriamo la risposta di S5417 sull’obbligatorietà di studiare questa materia.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 3 studenti non rispondono e che 13 risposte sono state escluse in quanto generiche o tautologiche, come ad esempio: “mi piace abbastanza forse perché siamo ancora all’inizio” (S5308), “la trovo affascinante” (S5416), “la trovo abbastanza noiosa” (S5418).

### *Risposte dei licei linguistici*

A continuazione riportiamo i grafici con la somma delle risposte dei 125 studenti dei due licei linguistici sui motivi per apprezzare e non apprezzare le letterature spagnola, tedesca e francese. Il totale delle risposte è 184, poiché nella stessa risposta possono esserci riferimenti a più temi.

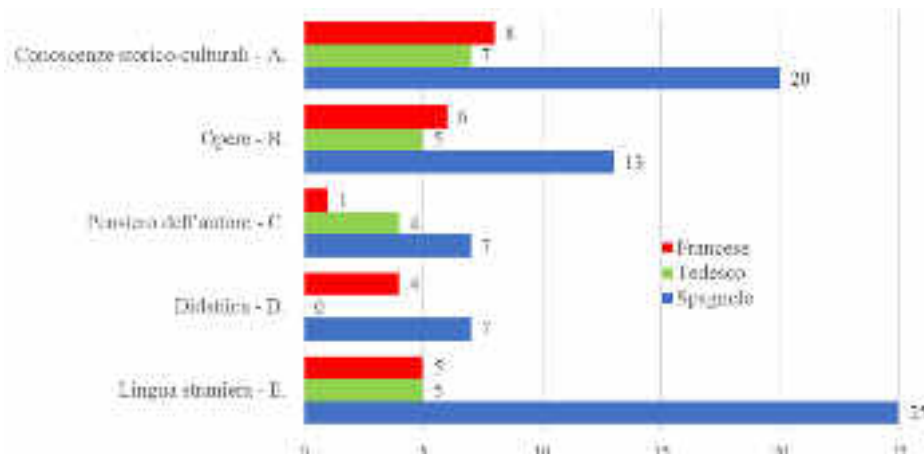


Grafico 91: risposte alle sotto-domande 1c.-1d. (aperte): motivi per apprezzare la letteratura spagnola, tedesca, francese



Grafico 92: risposte alle sotto-domande 1c.-1d. (aperte): motivi per non apprezzare la letteratura spagnola, tedesca, francese

Per quanto riguarda la letteratura spagnola, i motivi che gli studenti dei due licei linguistici individuano per apprezzarla corrispondono alla lingua straniera (n=25, 21,4%), nei confronti della quale sentono soprattutto interesse (n=21), all'approfondimento delle conoscenze storico-culturali (n=20, 17,1%), soprattutto per arricchire la propria cultura generale (n=16), e alle opere (n=13, 11,1%), che consentono di scoprire nuovi temi (n=10) e visioni del mondo (n=3) rispetto alla letteratura italiana. Una minoranza gradisce studiare il pensiero dell'autore (n=7, 6%), soprattutto per la possibilità di identificarsi con il suo punto di vista (n=6), e i metodi didattici con cui è insegnata la letteratura spagnola (n=7, 6%). Tra i motivi per non apprezzarla, gli studenti individuano i metodi didattici (n=13, 19,4%), le opere (n=4, 6%) e la lingua straniera (n=3, 4,5%).

Rispetto alla letteratura tedesca, le ragioni che gli studenti dei due licei linguistici identificano per apprezzarla equivalgono all'ampliamento delle conoscenze storiche e culturali (n=7, 6%), riguardanti soprattutto l'estensione della cultura generale (n=5), allo studio delle opere (n=5, 4,3%), in particolare per la possibilità di entrare in contatto con aspetti culturali differenti dalla letteratura italiana (n=3), e all'interesse per la lingua tedesca (n=5, 4,3%). Inoltre, gli studenti gradiscono studiare il pensiero dei letterati (n=4, 3,4%), soprattutto per la possibilità di identificazione (n=3).

Tra le ragioni per non apprezzarla, gli studenti identificano in larga maggioranza la lingua tedesca (n=27, 40,3%), considerata difficile (n=19), seguita dai metodi didattici (n=6, 9%).

Per quanto attiene alla letteratura francese, i motivi che gli studenti dell'LL2 individuano per apprezzarla riguardano l'ampliamento delle conoscenze storiche e culturali (n=8, 6,8%), in particolar modo l'arricchimento della propria cultura generale (n=6), lo studio dei testi letterari (n=6, 5,1%) e la lingua francese (n=5, 4,3%). Seguono i metodi didattici (n=4, 3,4%) e lo studio dei modi di pensare dei letterati (n=1, 0,9%). Tra i motivi per non apprezzarla, gli studenti individuano la lingua francese (n=7, 10,4%), ritenuta difficile (n=5), le opere (n=3, 4,5%), i metodi didattici (n=3, 4,5%) e lo studio della materia (n=1, 1,5%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali, distinguendo tra letteratura spagnola (S), tedesca (T) e francese (F).

<b>Motivi per APPREZZARE</b>										
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>			<b>Tot.</b>			<b>%</b>		
		<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>
A. Conoscenze storico-culturali	1. Storia	4	2	2	20	7	8	17,1%	6%	6,8%
	2. Cultura generale	16	5	6						
B. Opere	1. Tematiche	10	2	6	13	5	6	11,1%	4,3%	5,1%
	2. Incontro con la diversità	3	3	/						
C. Pensiero dell'autore	1. Incontro con la diversità	1	1	1	7	4	1	6%	3,4%	0,9%
	2. Identificazione	6	3	/						
D. Didattica					7	/	4	6%	/	3,4%
E. Lingua straniera	1. Interesse	21	5	4	25	5	5	21,4%	4,3%	4,3%
	2. Facilità	4	/	1						

<b>Motivi per NON APPREZZARE</b>										
<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>			<b>Tot.</b>			<b>%</b>		
		<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>
A. Opere					4	/	3	6%	/	4,5%
B. Didattica					13	6	3	19,4%	9%	4,5%
C. Lingua straniera	1. Disinteresse	2	8	2	3	27	7	4,5%	40,3%	10,4%
	2. Difficoltà	1	19	5						
D. Studio					/	/	1	/	/	1,5%

Tabella 188: temi e codici delle risposte alle sotto-domande 1c-1d. (aperte)

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 40.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>			<b>Percentuali</b>		
	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>
Non risponde	5	1	3	12,5%	2,5%	7,5%
Risposte escluse	12	6	13	30%	15%	32,5%

*Tabella 189: risposte 'altro' alle sotto-domande 1c.-1d. (aperte)*

*Domanda 3: Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?*

L'obiettivo della domanda 3 è quello di scoprire la percezione dell'utilità dello studio della letteratura secondo gli studenti. Consideriamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Gli studenti hanno la possibilità di segnare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto) per una serie di 16 item (*a. – p.*) più uno (*q.*), corrispondente alla voce 'altro'. Consideriamo alta l'utilità delle risposte che si concentrano sulle voci 'molto' e 'abbastanza', media l'utilità di quelle che si concentrano sulle voci 'abbastanza' e 'poco' e bassa l'utilità di quelle che si concentrano sulle voci 'poco' e 'per niente'.

Abbiamo ridotto i 16 item (cambiandone l'ordine) a 6 temi a partire dalle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3) e dalla nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4):

<b>Item</b>	<b>Finalità</b>	<b>Temi</b>
<i>a.</i> conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<i>a.</i> riconoscimento delle caratteristiche formali dei testi letterari	<i>a.</i> competenze letterarie
<i>b.</i> conoscere le figure retoriche		
<i>c.</i> sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario		
<i>d.</i> migliorare la conoscenza della lingua (italiana + <i>q.</i> straniera, solo in LS, LL1, LL2)	<i>b.</i> potenziamento linguistico	<i>b.</i> competenze linguistiche
<i>e.</i> aumentare le conoscenze storiche e culturali	<i>c.</i> arricchimento storico-culturale	<i>c.</i> competenze storico-culturali
<i>f.</i> conoscere le biografie degli autori		
<i>g.</i> riflettere sui significati attuali delle opere		
<i>i.</i> imparare a confrontarmi con i miei compagni	<i>d.</i> maturazione etica	<i>d.</i> competenze etiche
<i>m.</i> entrare in contatto con culture distanti		
<i>n.</i> immedesimarsi in personaggi diversi		
<i>j.</i> avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)		
<i>k.</i> conoscere meglio me stesso	<i>e.</i> conoscenza di se stessi e del mondo	<i>e.</i> competenze psicologiche
<i>l.</i> conoscere meglio il mondo in cui vivo		
<i>h.</i> saper esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)		
<i>o.</i> saper distinguere opere buone da opere mediocri	<i>f.</i> sviluppo del senso critico	<i>f.</i> competenze estetiche

*Tabella 190: corrispondenza tra item dei questionari, finalità dell'ed. letteraria e temi dell'analisi*

Nel passaggio dai questionari all'analisi abbiamo rinominato alcuni item:

- a. l'item *e.*, 'migliorare le conoscenze delle lingue straniere' e presente solo nei questionari dei licei, è stato indicato come *q.* e unito all'item *d.*, 'migliorare le conoscenze della lingua

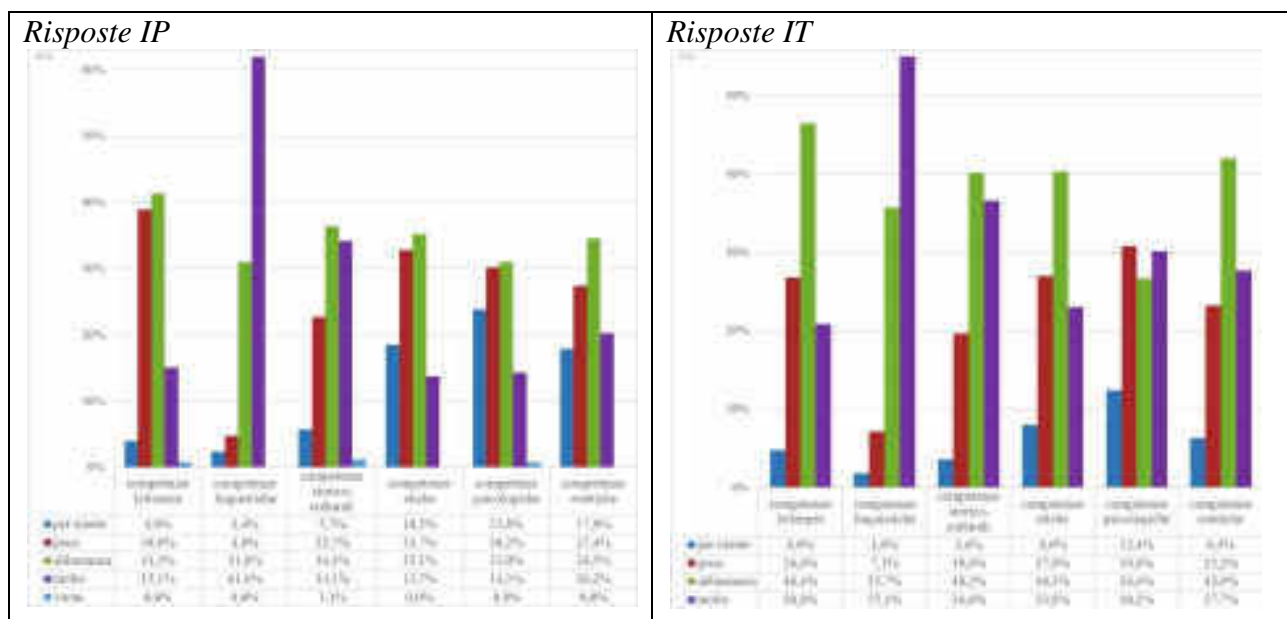
italiana'. Pertanto, nell'analisi ci riferiamo a questo dato con la denominazione generale: 'migliorare le conoscenze della lingua'. Se nelle risposte dell'IP e dell'IT il dato *q.* relativo alla lingua straniera risulta non esistente, in quelle dei licei è presente ed è unito con i dati sulla lingua italiana nell'unico item *d.*;

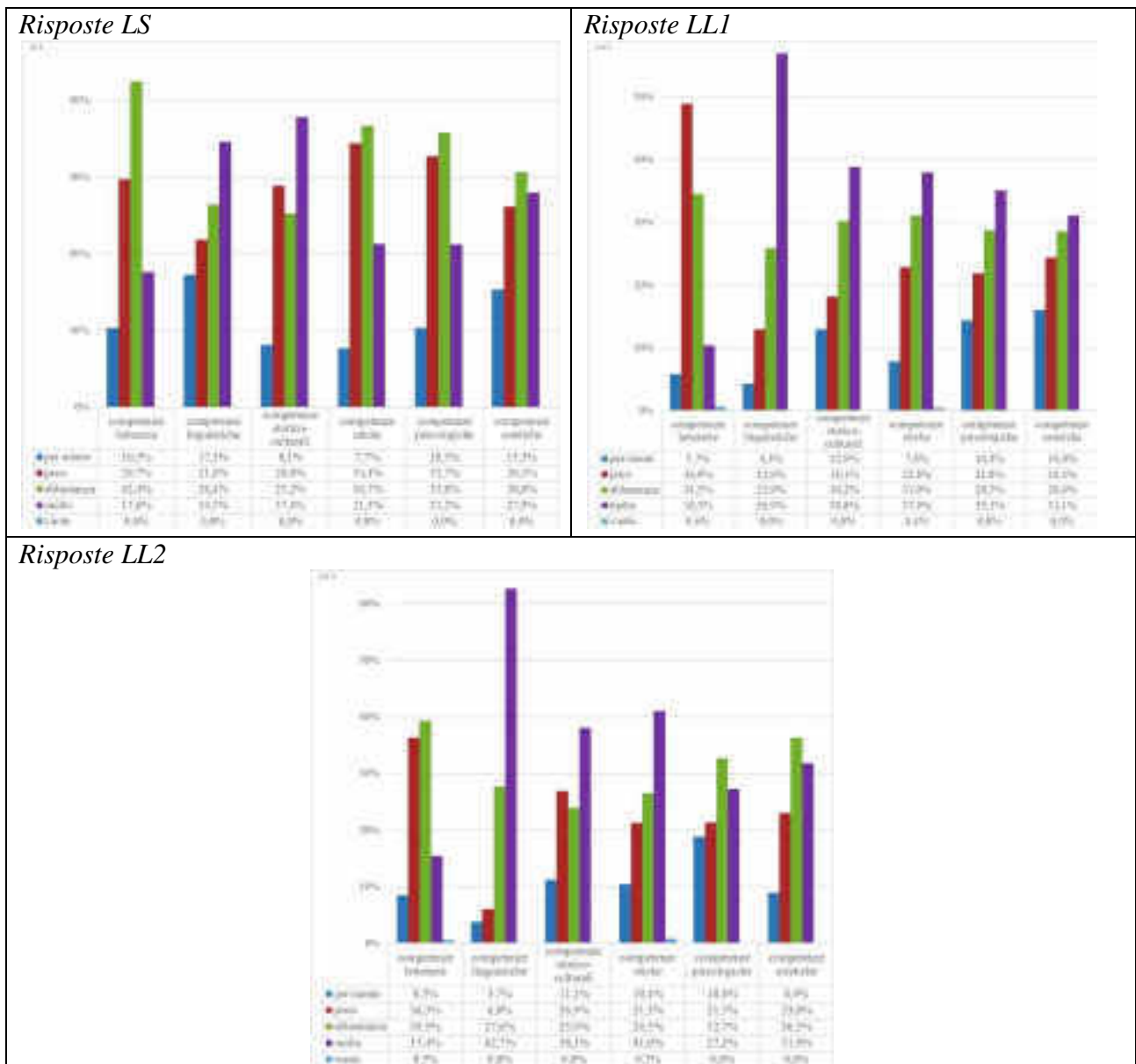
- b. gli item dall'*f.* al *q.* sono stati fatti scalare in ordine decrescente (l'item *f.* del questionario è diventato l'item *e.* nell'analisi e così fino alla fine), per cui l'ultimo item 'altro', corrispondente a *q.* nel questionario, è stato rinominato come *p.*

Le risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate agli item preesistenti o sono state escluse.

Per l'analisi delle risposte abbiamo creato degli istogrammi in cui rappresentare con colori diversi le opzioni scelte dagli studenti di ogni scuola e abbiamo riportato i dati in altrettante tabelle sottostanti. Dopo l'analisi di ciascuna scuola abbiamo inserito un istogramma e la relativa tabella per illustrare la somma delle risposte di tutti gli studenti delle cinque scuole.

Abbiamo deciso di riportare i dati come percentuali per facilitarne la visualizzazione e la relativa analisi (i dati numerici sono indicati nell'Appendice 14).





Grafici 93-97: risposte alla domanda 3 degli studenti di ogni scuola

Gli studenti dell'IP ritengono che lo studio della letteratura serva innanzitutto e in larga misura per sviluppare le competenze linguistiche in italiano e abbastanza per acquisire le competenze storico-culturali. Seguono coloro che pensano che sia mediamente utile per sviluppare le competenze estetiche e letterarie e che non sia particolarmente utile per acquisire le competenze etiche e psicologiche. Delle 5 risposte scritte alla voce 'altro', 4 sono state accorpate all'item *e*. poiché fanno riferimento alla conoscenza della "cultura degli antichi" (S1304), alla "cultura personale" (S1402), al confronto tra "i periodi storici" (S1504) e alla comprensione delle origini della letteratura (S1510), invece 1 è stata esclusa (S1404) perché non attinente alla domanda. 3 studenti non segnano i valori di 3 item.

Gli studenti dell'IT considerano che lo studio della letteratura sia utile soprattutto e in netta misura

per sviluppare le competenze linguistiche in italiano. Seguono coloro che ritengono che sia abbastanza utile per sviluppare le competenze storico-culturali, estetiche e psicologiche e mediamente utile per acquisire le competenze letterarie ed etiche. Le 3 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *m.*, poiché S2401 si riferisce alla capacità di relazionarsi con "visioni differenti", all'item *n.*, in quanto S2514 cita il "potere dell'immaginazione", e all'item *l.*, dato che S2517 scrive: "riuscire ad avere una mente più aperta".

Gli studenti dell'LS ritengono che lo studio della letteratura sia molto utile per sviluppare le competenze storico-culturali, linguistiche (italiano e inglese) ed estetiche. Seguono coloro che sostengono che sia mediamente utile per acquisire le competenze etiche, psicologiche e letterarie. Le 3 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate rispettivamente all'item *e.*, poiché S3303 si riferisce alla capacità di "fare colte citazioni", all'item *h.*, in quanto S3408 scrive: "aumentare la capacità di giudizio", e all'item *i.*, dato che S3410 considera la capacità di confrontarsi con idee diverse.

Gli studenti dell'LL1 considerano che lo studio della letteratura sia molto utile innanzitutto per sviluppare le competenze linguistiche in italiano e nelle lingue straniere (inglese, tedesco e spagnolo) e successivamente per acquisire le competenze storico-culturali ed etiche. Seguono coloro che pensano che sia abbastanza utile per sviluppare le competenze psicologiche ed estetiche e poco utile per acquisire le competenze letterarie. Le 3 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *h.*, poiché S4402 si riferisce alla costruzione di un "pensiero critico", S4501 considera il miglioramento della "capacità di ragionamento" e S4509 scrive: "saper costruire delle opinioni personali sulle opere". 2 studenti non segnano i valori di 2 item.

Gli studenti dell'LL2 considerano che lo studio della letteratura serva in larga misura per sviluppare le competenze linguistiche in italiano e nelle lingue straniere (inglese, spagnolo, tedesco e francese) e in misura leggermente inferiore per acquisire le competenze etiche e storico-culturali. Seguono coloro che sostengono che sia abbastanza utile per sviluppare le competenze estetiche e psicologiche e mediamente utile per acquisire le competenze letterarie. Delle 3 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché troppo vaga (S5401) e 2 sono state accorpate all'item *j.*, poiché S5505 scrive: "spesso trovo nelle riflessioni degli autori i miei pensieri, dubbi e trovo dei possibili modi per affrontare le domande "esistenziali" che mi pongo", e all'item *h.*, in quanto S5525 si riferisce all'opportunità di "sviluppare un pensiero critico". 3 studenti non segnano i valori di 3 item.



### Risposte delle cinque scuole

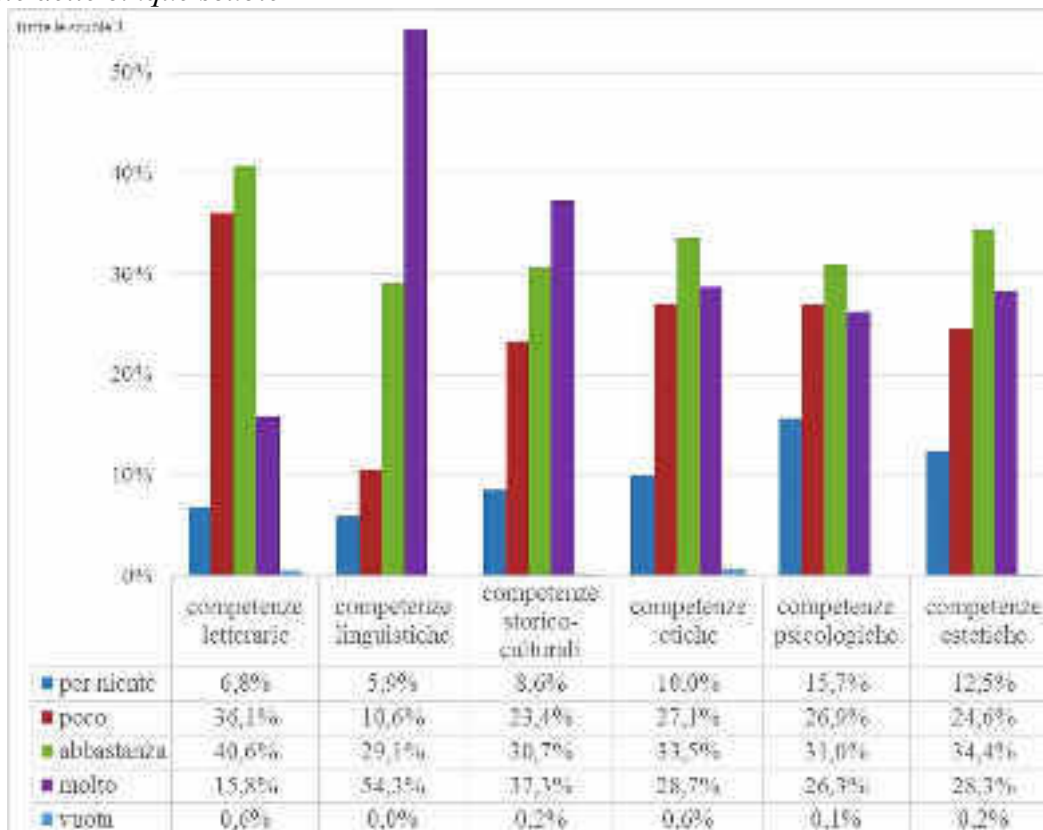


Grafico 98: risposte alla domanda 3 degli studenti delle cinque scuole

Secondo gli studenti delle cinque scuole, lo studio della letteratura serve principalmente allo sviluppo delle competenze linguistiche (*b.*), ovvero a migliorare la conoscenza della lingua italiana e delle lingue straniere (inglese, spagnolo, tedesco e francese). Seguono coloro che ritengono che sia molto utile per approfondire le conoscenze storico-culturali (*c.*) grazie allo studio delle coordinate storiche e culturali legate alle opere e alla conoscenza delle biografie degli autori. Inoltre, gli studenti considerano che lo studio della letteratura sia abbastanza utile per sviluppare le competenze etiche (*d.*), mediante la riflessione sui significati attuali dei testi letterari ed il confronto con la classe; estetiche (*f.*), attraverso l'elaborazione di un giudizio critico sulle opere e l'acquisizione della capacità di saperle differenziare; psicologiche (*e.*), ottenendo delle risposte su temi importanti, approfondendo la conoscenza su se stessi e il mondo, relazionandosi con culture lontane nello spazio e/o nel tempo e immedesimandosi nei personaggi. Infine, gli studenti considerano che lo studio della letteratura sia mediamente utile per acquisire le competenze letterarie (*a.*), legate alla conoscenza dei tratti costitutivi delle opere, dei generi letterari e delle figure retoriche. 8 studenti non segnano i valori di 8 item. 2 risposte scritte alla voce 'altro' sono state escluse.

*Domanda 4 (chiusa): Che cosa ti piace studiare della letteratura?*

L'obiettivo della domanda 4 (chiusa) è quello di scoprire quali aspetti dello studio della letteratura sono apprezzati dagli studenti. Esaminiamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Gli studenti possono indicare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto) per una serie di 5 item (*a. – e.*) più uno (*f.*), corrispondente alla voce 'altro'. Consideriamo alto l'apprezzamento delle risposte che si concentrano sulle voci 'molto' e 'abbastanza', medio l'apprezzamento di quelle che si concentrano sulle voci 'abbastanza' e 'poco' e basso l'apprezzamento di quelle che si concentrano sulle voci 'poco' e 'per niente'.

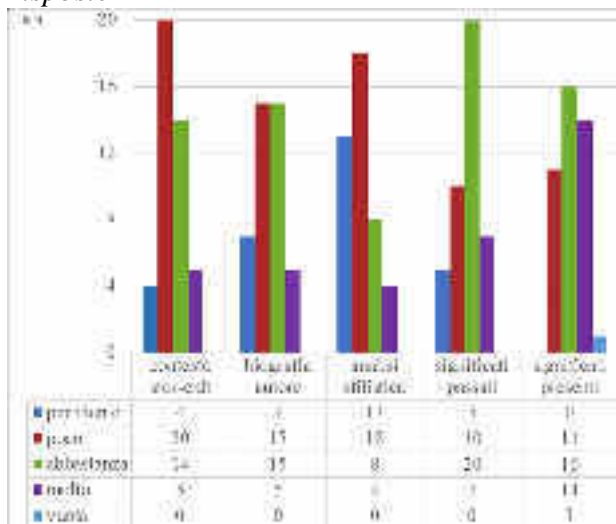
Gli item della domanda 4 (chiusa) del questionario sono:

- a. il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera;
- b. la biografia dell'autore;
- c. l'analisi linguistica e stilistica dell'opera;
- d. i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta;
- e. i significati attuali che l'opera può avere oggi, per noi;
- f. altro.

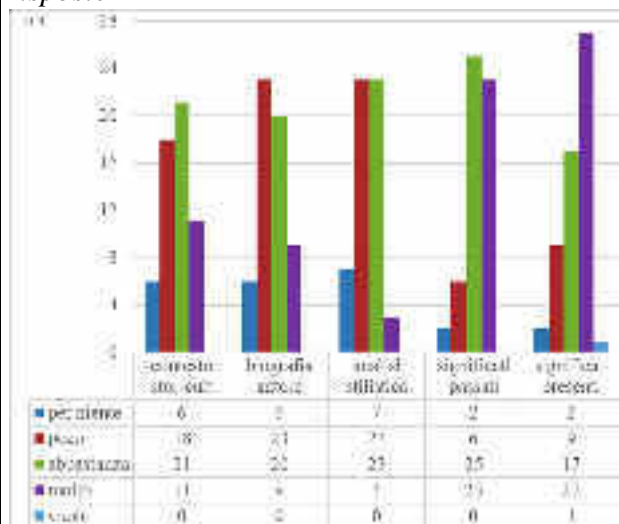
Le risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate agli item preesistenti o sono state escluse.

Per l'analisi delle risposte abbiamo creato degli istogrammi in cui rappresentare con colori diversi le opzioni scelte dagli studenti di ogni scuola e abbiamo indicato i relativi dati in altrettante tabelle sottostanti. Dopo l'analisi delle singole scuole abbiamo inserito un istogramma con la tabella associata per mostrare la somma delle risposte di tutti gli studenti delle cinque scuole.

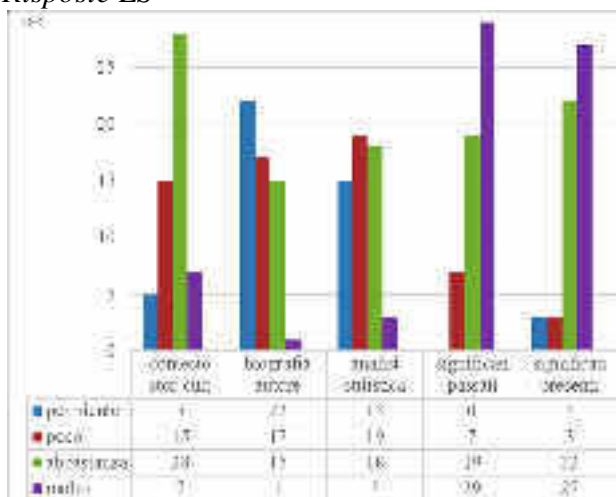
**Risposte IP**



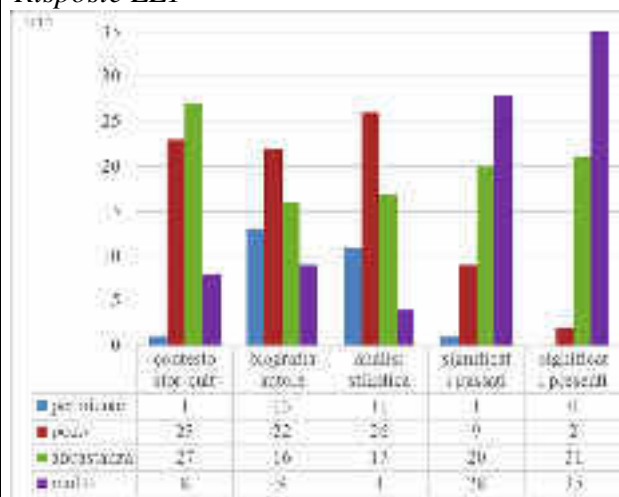
**Risposte IT**



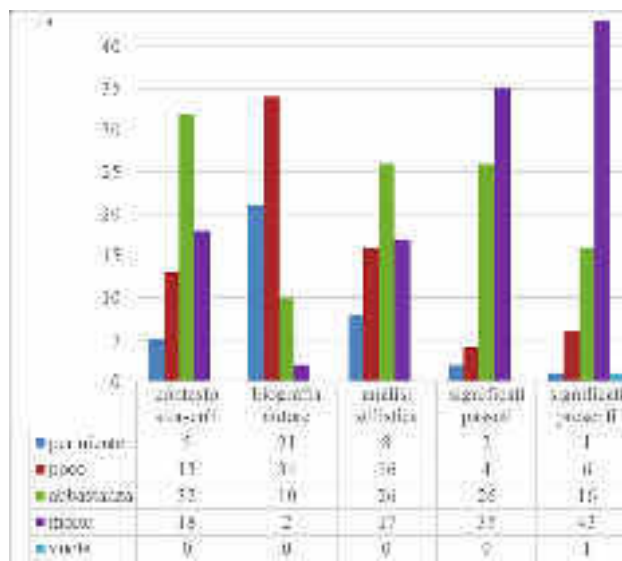
**Risposte LS**



**Risposte LL1**



**Risposte LL2**



Grafici 99-103: risposte alla domanda 4 (chiusa) degli studenti di ogni scuola

Agli studenti dell'IP piace abbastanza ricercare i significati attuali delle opere nella prospettiva presente e studiarne i significati passati legati alla volontà originaria dell'autore. Seguono coloro che dichiarano un apprezzamento medio per lo studio della biografia dell'autore. Infine, gli studenti dimostrano uno scarso interesse per lo studio del contesto storico-culturale relazionato alle opere e apprezzano ancora meno la realizzazione dell'analisi stilistica. Le 2 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *c.*, poiché S1304 fa riferimento al "modo di scrivere degli antichi", e all'item *a.*, in quanto S1312 scrive: "le influenze che hanno portato alla creazione di una determinata opera". 1 studente non segna il valore di 1 item.

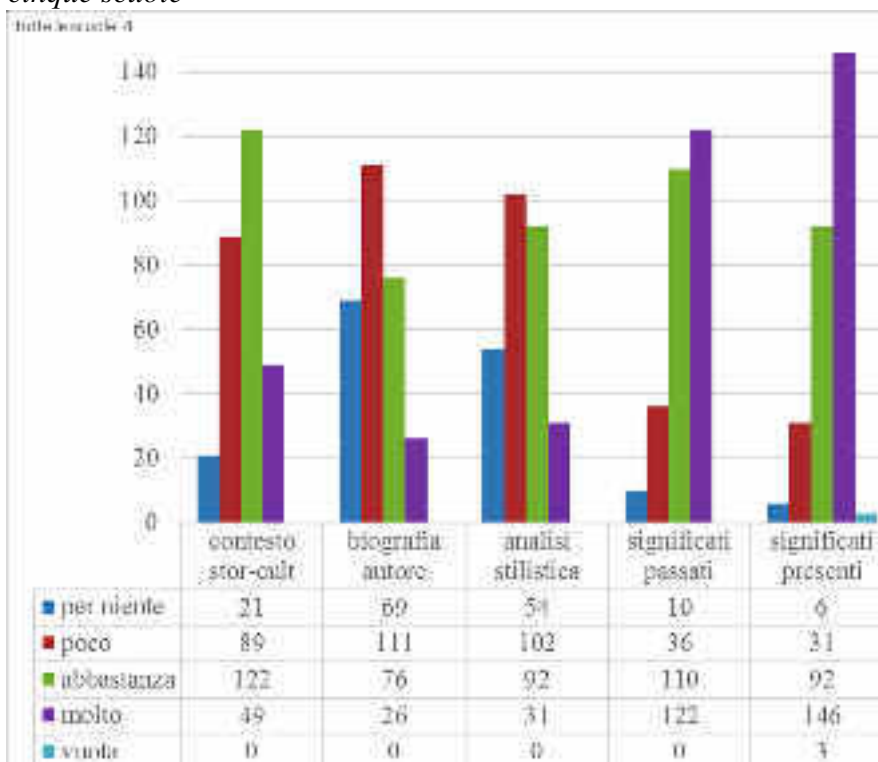
Agli studenti dell'IT piace molto indagare sui possibili significati dei testi letterari nella prospettiva presente e abbastanza studiare i significati originari delle opere trasmessi dall'autore e il relativo contesto storico-culturale. Seguono coloro che mostrano un apprezzamento medio per lo studio della vita dell'autore e la realizzazione dell'analisi testuale. Delle 3 risposte scritte alla voce 'altro' 1 è stata esclusa perché vaga (S2301) e 2 sono state associate all'item *d.*, poiché S2401 e S2514 fanno riferimento alla "concezione della vita" e ai "pensieri" dell'autore trasmessi nel messaggio originario delle opere. 1 studente non segna il valore di 1 item.

Agli studenti dell'LS piace molto individuare i significati attuali delle opere nella prospettiva presente e studiare i loro significati passati. Seguono coloro che dichiarano di gradire abbastanza lo studio del contesto storico-culturale di produzione dei testi letterari, che mostrano un gradimento scarso per la realizzazione dell'analisi testuale e che affermano un interesse minimo per lo studio della biografia dell'autore. L'unica risposta scritta alla voce 'altro' è stata esclusa, poiché S3410 non associa nessun valore numerico alla propria indicazione.

Gli studenti dell'LL1 segnalano un gradimento altissimo per la ricerca dei significati attuali delle opere e un apprezzamento alto per lo studio dei messaggi originari. Segue un interesse abbastanza alto per lo studio del contesto storico-culturale e un apprezzamento scarso per lo studio della biografia dell'autore e dell'analisi stilistica. Delle 3 risposte scritte alla voce 'altro', 2 sono state associate all'item *d.*, in quanto S4402 scrive: "l'intento dell'autore e il motivo delle scelte" e S4405 afferma: "come i pensieri dell'autore sono riflessi nell'opera", e 1 è stata accorpata all'item *a.*, dato che S4501 si riferisce al confronto tra le correnti letterarie.

Gli studenti dell'LL2 dichiarano di apprezzare moltissimo l'indagine sui possibili significati presenti delle opere e di gradire molto lo studio dei loro significati passati. Seguono coloro che manifestano un interesse abbastanza alto per l'approfondimento delle circostanze storico-culturali e per la realizzazione dell'analisi del testo. Infine, gli studenti affermano uno scarso gradimento per lo studio della vita dell'autore. L'unica risposta scritta alla voce 'altro' è stata accorpata all'item *a.*, poiché S5519 si riferisce al "ruolo della letteratura nella società".

*Risposte delle cinque scuole*



*Grafico 104: risposte alla domanda 4 (chiusa) degli studenti di tutte le scuole*

Agli studenti delle cinque scuole piace soprattutto scoprire i significati attuali che le opere possono rivestire nel loro presente (e.) e studiare i significati passati attribuiti originariamente dall'autore (d.). Seguono coloro che si dimostrano abbastanza interessati ad approfondire il contesto storico-culturale di produzione delle opere (a.). Infine, gli studenti mostrano uno scarso gradimento per la realizzazione dell'analisi testuale (c.) ed un interesse ulteriormente inferiore per lo studio della biografia dell'autore (b.). 3 studenti non segnano i valori di 3 item. 2 risposte scritte alla voce 'altro' sono state escluse.

*Domanda 4 (aperta): Perché?*

L'obiettivo della domanda 4 (aperta) è quello di conoscere le motivazioni che giustificano le risposte degli studenti sugli aspetti più e meno apprezzati dello studio della letteratura.

Consideriamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Dall'analisi delle risposte identifichiamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Confronto tra passato e presente	Comparazione tra le dimensioni passata dei testi letterari e presente degli studenti per individuare i possibili significati attuali delle opere (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
B. Riflessione	Apporto che i testi letterari possono dare alla riflessione degli studenti su se stessi e sul mondo in cui vivono.
C. Pensiero dell'autore	Centralità dello studio del modo di pensare dei letterati, con cui è possibile identificarsi, per comprendere il significato originario delle opere.
D. Arricchimento storico-culturale	Ampliamento delle conoscenze storico-culturali grazie allo studio del contesto di produzione e di diffusione delle opere.
E. Utilità dell'analisi stilistica	Potenziamento delle competenze linguistiche in italiano e nelle lingue straniere (inglese, spagnolo, tedesco e francese).
F. Utilità della biografia dell'autore	Centralità dello studio della biografia dell'autore per la comprensione del significato originario delle opere (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico) e l'individuazione dei loro possibili significati attuali (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
G. Relatività dell'analisi stilistica	Scarsa importanza dell'analisi del testo se è fine a se stessa.
H. Relatività della biografia dell'autore	Scarsa importanza della biografia dell'autore se è fine a se stessa.

*Tabella 191: temi della domanda 4 (aperta) dei questionari*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono. Infine, indichiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Dato che alcuni studenti hanno espresso diverse motivazioni all'interno della medesima risposta, lo stesso riferimento può essere associato a più di un tema. Ad esempio, la risposta di S3315: "perché permette di capire il mondo attuale in modo migliore oltre a poter aumentare il proprio bagaglio culturale" si associa ai temi A., 'confronto tra passato e presente', e D., 'arricchimento storico-culturale'; la risposta di S3322: "penso che di un'opera è importante sapere il messaggio e cosa ci comunica" si collega al tema C., 'pensiero dell'autore', poiché rimanda al significato originario del testo letterario, e al tema A., 'confronto tra passato e presente', dato che riguarda l'interpretazione

dell'opera nella prospettiva degli studenti.

Alla voce 'altro' riportiamo le risposte non date, quelle ritenute vaghe, come: "per poter conoscere e saper meglio le cose" (S2306), "trovo interessante questa tipologia di argomenti" (S1502), o considerate tautologiche, come: "preferisco più la storia del testo che la biografia dell'autore" (S2415), "mi piace maggiormente la vita e il pensiero dell'autore rispetto a ciò che scrive" (S4309). Molti studenti, infatti, tendono a ribadire le scelte della domanda 4 (chiusa) senza argomentarle.

#### *Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell'opera	5	S1406, S1409, S1504, S1507, S1510
B. Riflessione	1. Su se stessi	1	S1308
C. Pensiero dell'autore	1. Studio dei significati passati dell'opera	2	S1410, S1512

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	31	S1301, S1302, S1303, S1304, S1305, S1307, S1309, S1310, S1311, S1312, S1313, S1314, S1315, S1401, S1402, S1403, S1404, S1405, S1407, S1408, S1411, S1412, S1413, S1414, S1501, S1503, S1505, S1506, S1508, S1509, S1513
Risposte escluse	3	S1306, S1502, S1511

*Tabella 192: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti dell'IP*

Nel tema A., 'confronto tra passato e presente', indichiamo l'interesse degli studenti per il confronto tra la realtà del testo letterario e quella in cui vivono, utile per sviluppare la capacità di interpretare i significati delle opere nella prospettiva attuale. A tal proposito, S1409 e S1507 affermano: "mi piace vedere la differenza di pensiero", "è molto interessante capire quello che i poeti scrivevano e provare ad immaginarlo nella vita quotidiana".

Nel tema B., 'riflessione', segnaliamo la risposta di S1308 sull'opportunità data dalla letteratura di riflettere su se stessi attraverso il confronto con gli altri: "è un modo per aprirsi con altre persone e sfogarsi" (S1308).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', rileviamo l'importanza di comprendere il modo di pensare dell'autore durante lo studio del messaggio dell'opera, da valorizzare maggiormente (S1512).

Nella sezione 'altro' riportiamo che 31 studenti non rispondono e che 3 risposte sono state escluse perché generiche o tautologiche: "perché è interessante" (S1306), "trovo interessante questa tipologia di argomenti" (S1502) "alcuni autori o contesti sono molto interessanti o suscitano la mia curiosità" (S1511).

*Risposte IT*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell'opera	8	S2313, S2410, S2417, S2502, S2503, S2513, S2516, S2518
	2. Tra culture	1	S2504
B. Riflessione	1. Su se stessi	3	S2303, S2401, S2403
	2. Sul mondo	2	S2315, S2506
C. Pensiero dell'autore	1. Studio dei significati passati dell'opera	4	S2310, S2314, S2514, S2518
F. Utilità della biografia dell'autore		2	S2410, S2501
H. Relatività dell'analisi stilistica		1	S2314

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	21	S2302, S2305, S2307, S2311, S2312, S2402, S2404, S2405, S2406, S2407, S2409, S2411, S2413, S2414, S2416, S2418, S2419, S2509, S2510, S2511, S2519
Risposte escluse	17	S2301, S2304, S2306, S2308, S2309, S2316, S2408, S2412, S2415, S2420, S2421, S2505, S2507, S2508, S2512, S2515, S2517

*Tabella 193: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti dell'IT*

Nel tema A., 'confronto tra passato e presente', riportiamo l'interesse degli studenti per la comparazione tra la dimensione passata dell'opera e quella presente per identificare le evoluzioni, le variazioni o le possibili coincidenze tra i significati originari e le proposte di interpretazione attuali. Scrivono gli studenti: "credo sia curioso sapere come sono cambiate le idee" (S2417), "mi piace l'idea di leggere un'opera scritta nel passato con un determinato significato che può coincidere con situazioni attuali" (S2502), "mi piacciono i paragoni tra l'attualità e le opere passate" (S2518), "mi piace conoscere i significati attuali che l'opera può avere oggi perché anche se è stata scritta secoli prima ha sempre un insegnamento attuale" (S2503).

Nel tema B., 'riflessione', inseriamo la possibilità data dalla letteratura di elaborare delle riflessioni sul mondo: "può dare una visione complessiva del mondo e può essere utilizzata per trovare soluzioni a certe problematiche" (S2506) e soprattutto su se stessi, poiché la lettura delle opere è considerata come uno strumento per acquisire maggiore consapevolezza di sé. Dichiarano gli studenti: "aiuta a farti riflettere su quello che stai vivendo (...) e a farti un esame di coscienza e conoscerti meglio" (S2303), "mi interessa (...) quello che possono insegnarmi per migliorare e incrementare la mia persona" (S2401), "importante per la mia crescita personale" (S2403).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', segnaliamo la valorizzazione dello studio della visione del mondo dei letterati per perfezionare la comprensione del messaggio originario dell'opera, considerando in modo congiunto "la mentalità e il contesto storico" (S2518).



Nel tema F., ‘utilità della biografia dell’autore’, indichiamo l’importanza di studiare la biografia dell’autore se finalizzata alla comprensione del testo letterario: “ritengo che conoscere il passato dell’autore sia fondamentale per comprendere il motivo per cui tratta determinati argomenti nelle sue opere” (S2501), e al confronto tra la dimensione passata dell’opera e quella presente: “mi piace studiare la biografia (...) soprattutto per capire la vita di un tempo con quella d’adesso” (S2410).

Nel tema H., ‘relatività dell’analisi stilistica’, segnaliamo la risposta di S2314, che risalta l’onnipresenza dell’analisi testuale a discapito dell’attenzione per la comprensione dei contenuti: “credo sia più importante capire l’opera senza doverla analizzare continuamente”.

Nella sezione ‘altro’ indichiamo che 21 studenti non rispondono e che 17 risposte sono state escluse poiché troppo vaghe o tautologiche, come ad esempio: “per poter conoscere e saper meglio le cose” (S2306), “perché la penso così, non c’è un motivo” (S2408), “li trovo molto interessanti” (S2517).

#### *Risposte LS*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell’opera	12	S3302, S3305, S3309, S3311, S3317, S3322, S3412, S3506, S3507, S3510, S3511, S3513
B. Riflessione	1. Su se stessi	3	S3316, S3414, S3512
	2. Sul mondo	3	S3304, S3315, S3401
C. Pensiero dell’autore	1. Studio dei significati passati dell’opera	6	S3312, S3322, S3415, S3508, S3513, S3514
	2. Identificazione	1	S3309
D. Arricchimento storico-culturale		6	S3308, S3313, S3315, S3412, S3414, S3509
G. Relatività della biografia dell’autore		3	S3402, S3403, S3405
H. Relatività dell’analisi stilistica		5	S3312, S3318, S3401, S3412, S3416

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	16	S3301, S3306, S3310, S3319, S3321, S3407, S3408, S3409, S3410, S3413, S3417, S3501, S3504, S3505, S3515, S3516
Risposte escluse	9	S3303, S3307, S3314, S3320, S3404, S3406, S3411, S3502, S3503

*Tabella 194: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti dell’LS*

Nel tema A., ‘confronto tra passato e presente’, indichiamo l’interesse degli studenti per il raffronto tra i contesti passati rappresentati dalle opere e la realtà presente in cui sono immersi, considerato coinvolgente (S3412), utile e interessante (S3302) per scoprire i possibili significati attuali delle opere. Come affermano gli studenti, l’attualizzazione rende lo studio della letteratura più motivante: “mi appassiona maggiormente avere collegamenti con l’attualità” (S3305), “attualizzarlo vuol dire

renderlo più interessante” (S3513) ed efficace: “contestualizzare l’opera ai giorni nostri aiuta lo studente a vedere l’attualità in modo diverso” (S3311), “è importante attualizzare un’opera per dare un’importanza concreta” (S3511), oltre ad essere insito nella natura stessa dei testi: “ogni opera letteraria ha un fondo di verità ricollegabile al presente e all’attualità” (S3506).

Nel tema B., ‘riflessione’, inseriamo l’opportunità di riflettere sul mondo e soprattutto su se stessi. Da una parte, gli studenti dichiarano: “credo che le opere dei grandi della storia siano un eccezionale spunto di riflessione” (S3304), “permette di capire il mondo attuale in modo migliore” (S3315), “vedo la letteratura (...) come un mezzo per aiutarmi a percepire i cambiamenti nella storia che hanno portato all’età moderna” (S3401). Dall’altra, scrivono: “coi suoi significati fa crescere le persone” (S3316), “sono le uniche cose che ha senso conoscere per (...) la coscienza dell’individuo” (S3414), “lo scopo della letteratura dovrebbe essere quello di far crescere una persona nella sua interiorità e aiutarla a cercare risposte e a conoscere se stessa” (S3512).

Nel tema C., ‘pensiero dell’autore’, riportiamo l’importanza di comprendere il modo di pensare dei letterati, con cui gli studenti si possono identificare: “mi piace riflettere sulla concezione dei poeti rispetto alla mia” (S3309). La conoscenza della mentalità dei letterati è fondamentale per individuare i significati originari delle opere, in contrapposizione all’attenzione eccessiva per gli aspetti stilistici: “per quanto la forma sia importante ritengo che il messaggio sia più importante” (S3514).

Nel tema D., ‘arricchimento storico-culturale’, segnaliamo la possibilità di estendere le conoscenze storiche e culturali grazie allo studio delle opere: “per incrementare la mia cultura generale” (S3509), da impiegare in materie e contesti diversi dall’esclusiva lezione di letteratura, in un’ottica interdisciplinare: “util[e] anche in altri ambiti” (S3313).

Nel tema G., ‘relatività della biografia dell’autore’, inseriamo la relativa importanza dello studio della vita dei letterati, giudicata noiosa, dispendiosa in termini di tempo e velocemente dimenticata se studiata nel dettaglio (S3402, S3403). A tal riguardo, S3405 sostiene: “credo che la biografia sia inutile, tranne sapere i fatti che hanno direttamente influenzato le opere dell’autore”.

Nel tema H., ‘relatività dell’analisi stilistica’, riportiamo la scarsa centralità dell’analisi testuale, considerata difficile (S3318), “poco utile a livello pratico” (S3412), mnemonica (S3312, S3416) e soprattutto non coincidente con la finalità dell’insegnamento letterario: “non vedo la letteratura come un mezzo per imparare l’analisi di un’opera” (S3401).

Nella sezione ‘altro’ rileviamo che 16 studenti non rispondono e che 9 risposte sono state escluse perché generiche o tautologiche, come ad esempio: “è un argomento che mi interessa” (S3314), “ritengo più importante l’analisi dell’opera e il pensiero dell’autore piuttosto che la sua biografia” (S3406), “preferisco focalizzarmi sul contesto storico che ha portato un autore a scrivere una

determinata opera, piuttosto dell'analisi stilistica dell'opera" (S3502).

*Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell'opera	8	S4305, S4312, S4316, S4318, S4410, S4411, S4501, S4504
	3. Tra opere	1	S4503
B. Riflessione	1. Su se stessi	1	S4403
	2. Sul mondo	8	S4304, S4313, S4404, S4506, S4510, S4511, S4517, S4518
C. Pensiero dell'autore	1. Studio dei significati passati dell'opera	7	S4305, S4322, S4327, S4401, S4402, S4502, S4512
	2. Identificazione	1	S4306
D. Arricchimento storico-culturale		5	S4307, S4313, S4316, S4320, S4404, S4412
E. Utilità dell'analisi stilistica		2	S4301, S4320
G. Relatività della biografia dell'autore		1	S4402
H. Relatività dell'analisi stilistica		4	S4316, S4319, S4401, S4402

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	12	S4303, S4310, S4311, S4324, S4408, S4409, S4505, S4507, S5413, S4514, S4515, S4516
Risposte escluse	16	S4302, S4308, S4309, S4314, S4315, S4317, S4321, S4323, S4325, S4326, S4405, S4406, S4407, S4413, S4508, S4509

*Tabella 195: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., 'confronto tra passato e presente', riportiamo l'importanza di comparare il passato dei testi letterari ed il presente degli studenti per comprendere l'inesauribilità dei significati dei testi letterari e scoprire come il significato possa variare a seconda degli eventi storici e culturali che si succedono: "è interessante come un'opera antica possa essere allo stesso tempo attuale ai giorni di oggi e come, invece, possa cambiare" (S4410), oltre ad allenare le abilità interpretative: "ritengo più importante avere un proprio pensiero" (S4316).

Nel tema B., 'riflessione', inseriamo l'opportunità offerta dalla letteratura di riflettere su se stessi: "utilizzare gli strumenti che essa ci dà nella nostra vita attuale" (S4430) e sul mondo: "mi piace analizzare il ruolo che ha la letteratura nel mondo d'oggi e come può guidarci" (S4517), considerando le opere come uno strumento per ampliare la mente (S4304, S4313, S4518), ad esempio su "aspetti etici/comportamentali" (S4404). Inoltre, gli studenti valorizzano la possibilità di sviluppare la capacità di ragionamento: "non è tanto importante sapere i dettagli ma riuscire a capire

il significato e ragionare su determinati temi” (S4506), “mi interessa riflettere e ragionare su ciò che leggo piuttosto che una conoscenza di date o avvenimenti” (S4510), “la letteratura serve per riflettere, una volta come oggi” (S4511).

Nel tema C., ‘pensiero dell’autore’, riportiamo la centralità del modo di pensare dei letterati, con cui gli studenti si possono identificare: “mi piace immedesimarmi nel poeta, capire come ragiona ed analizzare le sue argomentazioni” (S4306), per cogliere l’insegnamento che trasmette (S4305) e comprendere il significato originario dell’opera (S4402), giudicato più rilevante della focalizzazione sugli elementi stilistici: “per me l’importanza dell’arte in generale è data dal contenuto più che dalla forma” (S4512).

Nel tema D., ‘arricchimento storico-culturale’, indichiamo l’approfondimento delle conoscenze storiche e culturali attraverso lo studio delle opere. A tal proposito, S4301 definisce la lezione di letteratura come: “un modo alternativo per studiare storia”.

Nel tema E., ‘utilità dell’analisi stilistica’, riportiamo l’opportunità di migliorare le competenze linguistiche grazie all’analisi stilistica: “posso anche approfondire il mio lessico” (S4301), “permette una maggiore padronanza della lingua” (S4320).

Nel tema G., ‘relatività della biografia dell’autore’, inseriamo la risposta di S4402 sulla necessità di ridimensionare l’importanza dello studio della vita dei letterati.

Nel tema H., ‘relatività dell’analisi stilistica’, segnaliamo la perdita della centralità dell’analisi testuale, considerata poco utile, noiosa e complicata (S4316, S4319) se fine a se stessa, ma funzionale allo studio del messaggio dell’opera, vero obiettivo dell’insegnamento. Scrivono gli studenti: “lo stile serve come mezzo per esprimere il messaggio dell’autore che secondo me è il punto centrale della letteratura” (S4401), “alla fine ciò che realmente ci rimane in mente e ricordiamo a lungo non è l’analisi linguistica e stilistica o la biografia dell’autore, ma l’intento delle opere” (S4402).

Nella sezione ‘altro’ rileviamo che 12 studenti non rispondono e che 16 risposte sono state escluse in quanto vaghe o tautologiche, come ad esempio: “è interessante documentarsi sulla vita dell’autore e l’ambiente che lo circondava” (S4314), “alcuni aspetti non sono fondamentali per appassionarsi a un’opera letteraria” (S4315), “preferisco conoscere il contesto storico e la biografia dell’autore che analizzare i testi” (S4326).

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell’opera	5	S5312, S5409, S5515, S5527, S5529
B. Riflessione	2. Su se stessi	2	S5505, S5528
	3. Sul mondo	2	S5311, S5405

C. Pensiero dell'autore	1. Studio dei significati passati dell'opera	4	S5305, S5408, S5413, S5516
	2. Identificazione	2	S5308, S5505
D. Arricchimento storico-culturale		6	S5303, S5307, S5514, S5519, S5522, S5523
H. Relatività dell'analisi stilistica		1	S5408

Altro	N.	Codici degli studenti
Non risponde	34	S5301, S5306, S5309, S5310, S5313, S5401, S5402, S5403, S5404, S5406, S5407, S5410, S5411, S5414, S5415, S5416, S5417, S5418, S5419, S5420, S5502, S5503, S5407, S5408, S5409, S5410, S5411, S5412, S5413, S5518, S5520, S5424, S5425, S5426
Risposte escluse	12	S5302, S5304, S5314, S5315, S5316, S5317, S5318, S5412, S5504, S5506, S5517, S5521

*Tabella 196: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti dell'LL2*

Nel tema A., 'confronto tra passato e presente', indichiamo la centralità della scoperta dei possibili significati attuali delle opere mediante il raffronto tra la dimensione letteraria passata e la realtà presente degli studenti. A tal riguardo, S5409 scrive: "bisogna innanzitutto pensare al presente". Come rilevano gli studenti, tale confronto consente di allenare le capacità interpretative (sotto-fasi di attualizzazione e di valorizzazione dell'approccio ermeneutico): "riesco (...) ad alimentare il mio pensiero critico" (S5527), "penso che la letteratura sia atemporale, riflette un pensiero che può ripresentarsi nel corso del tempo, deve avere un significato per tutti" (S5529).

Nel tema B., 'riflessione', riportiamo la possibilità per gli studenti di sviluppare delle riflessioni sulla realtà che li circonda: "conosco meglio il mondo in cui vivo" (S5311), "la letteratura riflette il contesto in cui viviamo" (S5405) e su loro stessi: "nelle riflessioni degli autori (...) trovo dei possibili modi per affrontare le domande "esistenziali" che mi pongo" (S5505).

Nel tema C., 'pensiero dell'autore', segnaliamo la rilevanza di scoprire il modo di pensare dei letterati: "può far comprendere punti di vista ormai passati" (S5413), con cui è possibile identificarsi: "la cosa che più mi interessa è entrare nel pensiero degli autori, capire come si sia evoluta la cultura, il modo di vivere, di credere" (S5308), "trovo nelle riflessioni degli autori i miei pensieri, dubbi" (S5505). Inoltre, lo studio della mentalità degli autori è funzionale al perfezionamento della comprensione dei significati originari dell'opera, considerata in antitesi agli aspetti stilistici: "preferisco i concetti alla forma" (S5408).

Nel tema D., 'arricchimento storico-culturale', inseriamo l'approfondimento delle conoscenze storiche e culturali associate alle opere. Ad esempio, S5303 scrive: "posso scoprire e imparare la cultura passata".

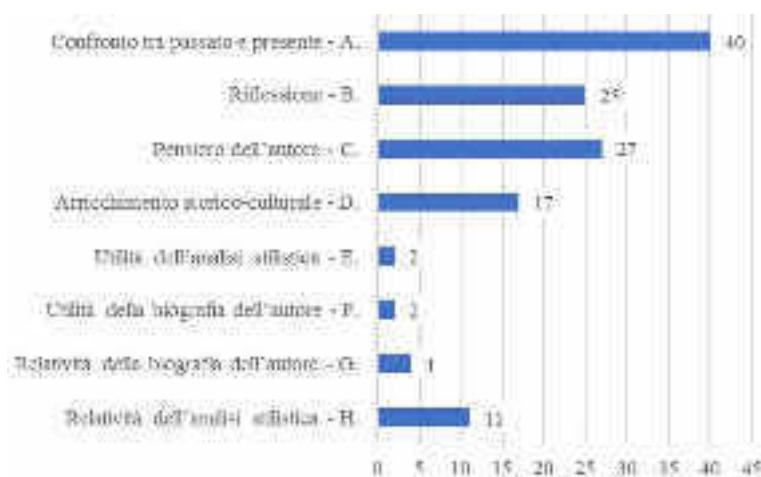
Nel tema H., 'relatività dell'analisi stilistica', indichiamo la riposta di S5408, che sostiene la

relativa importanza dell'analisi testuale, giudicata mnemonica: “preferisco i concetti alla forma e non devo imparare a memoria”.

Nella sezione ‘altro’ rileviamo che 34 studenti non rispondono e che 12 risposte sono state escluse perché generiche o tautologiche, come ad esempio: “è bello conoscere cose nuove e di significato profondo” (S5304), “sono cose molto interessanti” (S5315), “amo studiare il contesto storico e culturale in cui è stata scritta un'opera” (S5517).

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 278 studenti delle cinque scuole sui motivi che giustificano le risposte alla domanda 4 (chiusa) sugli aspetti più e meno apprezzati dello studio della letteratura. Il totale delle risposte è 128.



*Grafico 105: risposte alla domanda 4 (aperta) degli studenti delle cinque scuole*

Per giustificare le risposte alla domanda 4 (chiusa), gli studenti dichiarano di apprezzare innanzitutto il confronto tra le dimensioni passata delle opere e presente in cui vivono (n=40, 31,3%), soprattutto per la possibilità di scoprire i significati attuali dei testi (n=38). Seguono lo studio del pensiero dell'autore (n=27, 21,1%), in particolare per l'accesso ai significati passati dei testi (n=23), la riflessione su se stessi e sul mondo stimolata dalla lettura (n=25, 19,5%) e la possibilità di arricchire le proprie conoscenze a livello storico-culturale (n=17, 13,3%). Inoltre, gli studenti affermano la relativa importanza dell'analisi stilistica (n=11, 8,6%) e della biografia dell'autore se fini a se stesse (n=4, 3,1%). Una minoranza ne sostiene invece l'utilità (n=2, 1,6% in entrambi i casi).

A continuazione riportiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell'opera	38	40	31,3%
	2. Tra culture	1		
	3. Tra opere	1		
B. Riflessione	1. Su se stessi	10	25	19,5%
	2. Sul mondo	15		
C. Pensiero dell'autore	1. Studio dei significati passati dell'opera	23	27	21,1%
	2. Identificazione	4		
D. Arricchimento storico-culturale			17	13,3%
E. Utilità dell'analisi stilistica			2	1,6%
F. Utilità della biografia dell'autore			2	1,6%
G. Relatività della biografia dell'autore			4	3,1%
H. Relatività dell'analisi stilistica			11	8,6%

*Tabella 197: temi e codici delle risposte alla domanda 4 (aperta)*

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 171.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	114	66,7%
Risposte escluse	57	33,3%

*Tabella 198: risposte 'altro' alla domanda 4 (aperta)*

*Domanda 5: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura? Perché?*

L'obiettivo della domanda 5 è quello di conoscere quali sono gli aspetti della lezione di letteratura maggiormente apprezzati dagli studenti e le ragioni che giustificano tali scelte. Consideriamo le risposte degli studenti delle cinque scuole per la letteratura italiana, dei tre licei per letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e della 3<sup>a</sup> lingua straniera.

Per poterla analizzare, dividiamo la domanda 5 in quattro sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 5</b>	<b>Scuole</b>
<i>5a. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura italiana? Perché?</i>	IP, IT, LS, LL1, LL2
<i>5b. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura inglese? Perché?</i>	LS, LL1, LL2
<i>5c. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura nella 2<sup>a</sup> lingua straniera? Perché?</i>	LL1, LL2
<i>5d. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura nella 3<sup>a</sup> lingua straniera? Perché?</i>	LL1, LL2

*Tabella 199: sotto-domande della domanda 5 dei questionari*

Analizziamo le quattro sotto-domande separatamente. Per ognuna indichiamo i temi, esaminiamo le risposte di ogni scuola e indichiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Dato che alcuni studenti indicano più di un elemento che apprezzano all'interno della medesima risposta, lo stesso riferimento può essere associato a più di un tema. Ad esempio, la risposta di S1304 per la letteratura italiana: "mi piace il contesto storico, la biografia dell'autore e cercare di capire il pensiero del poeta" si collega ai temi A., 'contesto storico-culturale', B., 'biografia dell'autore', e E., 'interpretazione' (codice 'significati passati'); la risposta di S3307 per la letteratura inglese: "la spiegazione del contesto di una composizione e lo stato d'animo dell'autore" si relaziona ai temi A., 'contesto storico-culturale', e E., 'interpretazione' (codice 'significati passati'); la risposta di S4515 per la letteratura spagnola: "migliorare la lingua e poter dare la mia opinione" si associa ai temi L., 'lingua straniera', e F., 'interazione'.

Alla voce 'altro' indichiamo le risposte non date, quelle degli studenti che non apprezzano nessun aspetto della lezione di letteratura e le risposte escluse perché generiche, come ad esempio: "solo gli autori che più mi affascinano" (S4502), "le presentazioni delle opere" (S3412), "l'utilizzo di approfondimenti" (S5312).



*Sotto-domanda 5a.: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura italiana? Perché?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 5a. individuiamo i seguenti temi:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto storico-culturale	Studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione delle opere.
B. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
C. Lettura delle opere	Lettura delle opere fine a se stessa. Comprende la lettura silenziosa con la scoperta delle tematiche delle opere e l'ascolto della lettura ad alta voce.
D. Analisi del testo	Realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica.
E. Interpretazione	Studio del significato passato delle opere e del pensiero dell'autore (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico), scoperta dei possibili significati attuali nella prospettiva presente degli studenti (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico), elaborazione di un giudizio critico, personale e argomentato (sotto-fase di valorizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Interazione	Discussione sulle opere da parte degli studenti sotto la guida del docente.
G. Didattica	Gradimento dei metodi didattici del docente.
H. Strumenti integrativi	Uso di strumenti didattici integrativi come la tecnologia, i film e i video, gli articoli di giornale.
I. Attività	Realizzazione di attività specifiche come i confronti tra diversi autori e opere, lo svolgimento delle interrogazioni, la realizzazione di schemi e la composizione di temi.
J. Interdisciplinarietà	Collegamenti con altre discipline come la storia dell'arte, la filosofia e le letterature straniere.

*Tabella 200: temi della sotto-domanda 5a.*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		4	S1304, S1312, S1405, S1506
B. Biografia dell'autore		8	S1301, S1304, S1305, S1308, S1310, S1402, S1412, S1508
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	9	S1303, S1309, S1403, S1404, S1406, S1411, S1501, S1507, S1509
	2. Ad alta voce	2	S1401, S1503
D. Analisi del testo		4	S1314, S1315, S1505, S1509
E. Interpretazione	1. Significati passati	7	S1304, S1409, S1413, S1502, S1504, S1509, S1510
	2. Significati attuali	1	S1513

F. Interazione		2	S1410, S1512
G. Didattica		1	S1511
H. Strumenti integrativi	3. Articoli di giornale	1	S1302
I. Attività	3. Schematizzazioni	1	S1306
	4. Scrittura di temi	1	S1414

Altro	N.	Codici degli studenti
Non risponde	3	S1307, 1311, S1407
Risposte escluse	1	S1408
Niente	1	S1313

Tabella 201: risposte alla sotto-domanda 5a. degli studenti dell'IP

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', riportiamo la conoscenza delle circostanze storiche e culturali di produzione e di diffusione delle opere. Afferma S1312: "la scoperta delle influenze che hanno portato alla creazione di un'opera".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo lo studio della vita dei letterati per scoprire le ragioni (S1508) e le emozioni legate alla produzione letteraria (S1305). Scrive S1508 a tal proposito: "mi piace sapere come hanno vissuto e perché hanno deciso di scrivere".

Nel tema C., 'lettura delle opere', segnaliamo la passione degli studenti per la lettura, soprattutto di testi contemporanei (S1303) e di sonetti (S1403, S1404, S1406), per l'interesse a conoscere le idee degli autori (S1309) e ad identificarsi con le emozioni che esprimono: "un po' mi rispecchio, specialmente nei temi come l'amore, l'amicizia" (S1507). Alcuni studenti amano anche ascoltare la lettura ad alta voce delle opere da parte del docente, ritenuta coinvolgente e appassionante (S1503).

Nel tema D., 'analisi del testo', inseriamo la realizzazione dell'analisi testuale per migliorare le competenze linguistiche (S1314) e perfezionare la comprensione dei contenuti, ritenuta propedeutica all'interpretazione: "capisci i pensieri dell'autore" (S1505), "trovo interessante sapere i significati, a volte nascosti, che può avere una poesia/testo" (S1509).

Nel tema E., 'interpretazione', indichiamo la conoscenza dei significati passati delle opere e la scoperta del pensiero degli autori. A tal proposito, S1413 scrive: "studiare il pensiero e la poetica [perché] mi affascina l'interpretazione dei vecchi autori per la poesia che alla fine è una lezione di vita". In particolare, gli studenti considerano lo studio della mentalità dei letterati come l'occasione per entrare in contatto con nuove e diverse visioni della realtà (S1409) con cui potersi identificare: "mi piace immedesimarmi nell'autore e capire o provare a capire il suo punto di vista" (S1504). Inoltre, S1513 fa riferimento al collegamento delle opere con il presente degli studenti, considerato motivante: "quando si parla di argomenti di attualità [perché] sono più stimolato e interessato".

Nel tema F., 'interazione', inseriamo i momenti interattivi della lezione, considerati utili per

“imparare a confrontarsi sulle idee” (S1410).

Nel tema G., ‘didattica’, collochiamo la risposta di S1511, che gradisce la spiegazione chiara del docente che facilita la comprensione.

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, inseriamo la risposta di S1302, che valorizza positivamente la lettura di articoli di giornale relazionati alle opere e riguardanti l’attualità.

Nel tema I., ‘attività’, segnaliamo gli esercizi di schematizzazione e la composizione di temi.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 3 studenti non rispondono, 1 risposta è stata esclusa perché non attinente alla domanda: “rilassarmi” (S1408) e 1 studente non gradisce nulla della lezione di letteratura italiana poiché non ama la materia.

### Risposte IT

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S2304, S2418
B. Biografia dell’autore		10	S2305, S2306, S2312, S2404, S2408, S2409, S2418, S2419, S2508, S2516
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	10	S2302, S2308, S2314, S2501, S2502, S2505, S2507, S2508, S2515, S2519
D. Analisi del testo		8	S2315, S2403, S2405, S2409, S2415, S2416, S2420, S2519
E. Interpretazione	1. Significati passati	16	S2305, S2307, S2310, S2311, S2313, S2315, S2401, S2407, S2412, S2413, S2414, S2417, S2511, S2512, S2515, S2519
	2. Significati attuali	8	S2303, S2309, S2315, S2410, S2503, S2504, S2509, S2514
	3. Giudizio critico	1	S2406
F. Interazione		5	S2301, S2316, S2402, S2509, S2510
G. Didattica		3	S2506, S2517, S2518

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	2	S2411, S2513
Niente	1	S2421

Tabella 202: risposte alla sotto-domanda 5a. degli studenti dell’IT

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio delle circostanze storiche e culturali in cui si sono prodotte e diffuse le opere, in un’ottica comparata: “riflettere sul periodo storico nel quale è stato scritto [il testo letterario] e sul perché è stato scritto perché poi lo confronto con l’attualità” (S2304).

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo la conoscenza della vita dei letterati, che attira la curiosità degli studenti (S2408, S2418, S2419) e facilita la comprensione dei testi letterari: “tramite

la vita vissuta dell'autore si può capire molto anche delle opere" (S2516).

Nel tema C., 'lettura delle opere', segnaliamo la lettura dei testi per le tematiche sviluppate: "analizzare un'opera, non dal punto di vista della scrittura, ma degli argomenti trattati" (S2314), "mi piace quando leggiamo i testi e analizziamo i temi principali" (S2501) e il riscontro diretto delle teorie apprese: "riesco a vedere concretamente ciò che mi viene spiegato/studio in merito allo stile e alle innovazioni dell'autore" (S2502), "permette di mettere in campo le proprie conoscenze" (S2505).

Nel tema D., 'analisi del testo', inseriamo lo studio dell'analisi testuale, ritenuta utile per acquisire nuovi termini (S2403).

Nel tema E., 'interpretazione', indichiamo la scoperta dei significati passati dei testi letterari: "l'insegnamento che ci dà un'opera" (S2313) e la conoscenza delle visioni del mondo dei letterati. A questo proposito, gli studenti affermano: "relazionarmi con i pensieri degli autori [perché] mi piace mettere in discussione quello che penso" (S2401), "conoscere il modo di pensare nelle varie epoche della storia" (S2407). In questo tema inseriamo anche il collegamento tra la dimensione passata e quella presente e la ricerca dei possibili significati attuali dei testi. Scrivono gli studenti: "il confronto tra i testi antichi e il modo attuale di pensare" (S2309), "ragionare e trovare collegamenti attuali partendo da opere letterarie" (S2503), "quando confrontiamo il pensiero del poeta con il nostro e quando questo può farci riflettere su determinate questioni attuali o personali" (S2303). Inoltre, S2406 è interessato a sviluppare la capacità di valutare criticamente le opere: "imparare ad esprimere un giudizio personale".

Nel tema F., 'interazione', riportiamo l'opportunità di interagire con i compagni e con il docente sui temi letterari (S2510) e sulle idee degli autori (S2402) che consente di approfondire le conoscenze sulle opere e di stabilire dei collegamenti con l'attualità. Affermano gli studenti: "quando si possono esprimere pareri personali perché ognuno può confrontarsi con ideali passati" (S2316), "il dibattito sulle idee e sul modo di pensare dell'autore perché mi piace provare a capire il modo di pensare delle persone" (S2402), "mi piace quando si aprono delle discussioni con la prof. perché fanno riferimento anche a cose attuali" (S2301), "quando si fanno riflessioni sulle tematiche delle opere [perché] si può fare un confronto con l'attualità".

Nel tema G., 'didattica', indichiamo i metodi didattici del docente, che insiste sui concetti chiave (S2506), è coinvolgente, disponibile e aperto al confronto con l'attualità (SS2517, S2518).

Nella sezione 'altro' segnaliamo che 1 studente non risponde e che 1 studente non apprezza niente della lezione di letteratura italiana perché la ritiene noiosa.

Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		10	S3306, S3307, S3308, S3311, S3320, S3412, S3416, S3502, S3507, S3516
B. Biografia dell'autore		2	S3308, S3314
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	14	S3301, S3309, S3312, S3314, S3321, S3402, S3408, S3413, S3414, S3415, S3505, S3506, S3511, S3513
	2. Ad alta voce	1	S3401
D. Analisi del testo		7	S3306, S3309, S3403, S3406, S3415, S3508, S3511
E. Interpretazione	1. Significati passati	22	S3301, S3302, S3304, S3305, S3307, S3308, S3310, S3312, S3315, S3316, S3320, S3322, S3404, S3405, S3406, S3407, S3409, S3410, S3411, S3504, S3509, S3510
	2. Significati attuali	4	S3313, S3315, S3509, S3515
	3. Giudizio critico	1	S3512
F. Interazione		3	S3302, S3317, S3514
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	2	S3303, S3503
J. Interdisciplinarietà	3. Filosofia	1	S3417

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	3	S3318, S3319, S3501

Tabella 203: risposte alla sotto-domanda 5a. degli studenti dell'LS

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', indichiamo lo studio delle circostanze storiche e culturali di produzione e di diffusione delle opere, che consente di entrare maggiormente nello spirito dell'epoca (S3311), comprendere i motivi di composizione dei testi e i loro destinatari (S3320, S3507, S3516) e stabilire dei confronti con la realtà contemporanea. Su quest'ultimo aspetto, S3412 afferma: "il contesto storico e culturale in cui vive un autore [perché] è interessante conoscere le tendenze della storia passata e confrontarle con quelle moderne".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', segnaliamo l'interesse per lo studio della vita dei letterati.

Nel tema C., 'lettura delle opere', indichiamo i momenti della lezione in cui gli studenti entrano in contatto diretto con i testi letterari: "lettura delle opere senza analisi o altro" (S3414), che può stimolarli a leggere le opere per intero (S3506, S3511, S3513). A S3401 piace ascoltare la lettura a voce alta del docente perché coinvolgente: "mi sveglia e aumenta l'interesse".

Nel tema D., 'analisi del testo', riportiamo lo studio dell'analisi testuale, giudicata utile per poter accedere ai contenuti letterari (S3306, S3508) e necessaria per apprezzare la ricercatezza formale delle opere (S3309).

Nel tema E., 'interpretazione', inseriamo la conoscenza dei significati originari delle opere: "capire

il messaggio dell'autore" (S3322) e dei pensieri dei letterati per ampliare la visione del mondo e sentire maggiore vicinanza con gli autori sul piano emotivo. A tal riguardo, gli studenti scrivono: "i significati che si apprendono dalla letteratura e il diverso modo di pensare degli autori [perché] apre la mente" (S3310), "capire e leggere come gli artisti trasmettono idee ed emozioni nelle opere per essere ispirata e confrontare idee diverse" (S3410), "identificare gli autori come persone, con sentimenti e debolezze [perché] aiuta a leggere con gli occhi giusti la loro opera" (S3510). Interpretare le opere nella prospettiva passata, infatti, è considerato "uno stimolo importante per crescere come persona" (S3304), poiché favorisce l'immedesimazione in situazioni diverse (S3305) e nei sentimenti dei letterati (S3307). Affermano gli studenti a tal proposito: "è un modo per entrare nell'interiorità del poeta e capire che molti sentimenti sono ancora contemporanei" (S3308), "mi piace conoscere i modi di pensare altrui e confrontarli con i miei" (S3407), "mi piace immedesimarmi (...) o individuare differenze con il mio modo di essere e trovare parole per esprimere qualcosa che a volte è difficile spiegare" (S3312). La comprensione dei significati passati delle opere è dunque propedeutica alla loro interpretazione nella prospettiva presente: "fa riflettere su messaggi anche attuali" (S3310) "il confronto con temi attuali poiché si può notare il cambiamento della cultura, tradizioni e lingua" (S3315). L'attualizzazione dei testi letterari permette agli studenti di riflettere anche su se stessi e sul mondo: "fa riflettere su me stessa e sulle tematiche della vita" (S3409), "estrapolare collegamenti con l'attualità per poter avere una visione più ampia del mondo che mi circonda" (S3509), "i collegamenti con il presente per trarre spunti di riflessione" (S3515). A S3512 piace sviluppare la capacità di valutare criticamente le opere: "quando si impara ad esprimere un giudizio critico su un'opera o un autore [perché] è importante sviluppare un senso critico basato su una conoscenza umanistica".

Nel tema F., 'interazione', segnaliamo i momenti della lezione in cui gli studenti interagiscono con i compagni sugli argomenti affrontati. Gli studenti apprezzano le occasioni di discussione e di confronto perché stimolano la riflessione personale: "le discussioni scaturite dai temi trattati in classe [perché] portano a riflettere su cosa il singolo ne pensi" (S3317), consentono di ascoltare nuovi pareri e permettono di estendere il proprio punto di vista: "mi arricchisce aiutandomi ad ampliare la visione" (S3514).

Nel tema I., 'attività', riportiamo il confronto tra le opere studiate e le produzioni di altri autori con l'obiettivo di avere una visione d'insieme più ampia sullo stesso argomento.

Nel tema J., 'interdisciplinarietà', indichiamo la risposta di S3417, che apprezza i collegamenti con la filosofia.

Nella sezione 'altro' segnaliamo che 3 risposte sono state escluse perché eccessivamente generiche: "l'introduzione alle opere" (S3318), "gli approfondimenti" (S3319), "le spiegazioni sui testi di

dichiarazione poetica” (S3501).

*Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		7	S4401, S4405, S4406, S4408, S4413, S4504, S4507
B. Biografia dell'autore		6	S4306, S4309, S4313, S4320, S4321, S4410
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	14	S4301, S4304, S4311, S4319, S4325, S4403, S4407, S4410, S4412, S4505, S4510, S4511, S4512, S4516
D. Analisi del testo		7	S4301, S4304, S4321, S4322, S4327, S4401, S4411
E. Interpretazione	1. Significati passati	13	S4302, S4304, S4305, S4310, S4311, S4314, S4401, S4403, S4406, S4413, S4508, S4509, S4510
	2. Significati attuali	8	S4303, S4314, S4315, S4316, S4318, S4509, S4514, S4515
F. Interazione		6	S4301, S4506, S4510, S4512, S4517, S4518
G. Didattica		1	S4501
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	3	S4308, S4312, S4323
	2. Film, video	1	S4317
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	4	S4301, S4324, S4406, S4505
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte	1	S4317
	2. Letterature straniere	1	S4326

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Risposte escluse	4	S4402, S4409, S4502, S4513
Niente	3	S4307, S4404, S4503

*Tabella 204: risposte alla sotto-domanda 5a. degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, segnaliamo lo studio delle circostanze storiche e culturali di composizione dei testi letterari per conoscere le relazioni tra le opere e l’epoca di riferimento: “immergere l’opera nel suo contesto storico e capire cosa riflette del periodo” (S4405), scoprire i motivi della loro produzione (S4406) e stabilire dei collegamenti con la realtà contemporanea: “mi serve per capire la società d’oggi” (S4405).

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo il gradimento per lo studio della vita dei letterati, considerata come un’occasione per poter riflettere su se stessi: “studiare la crescita/maturazione del poeta perché è un’opportunità per farmi un’analisi interiore” (S4306).

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, riportiamo i momenti dedicati alla lettura dei testi letterari, ritenuta utile per fare esperienza delle nozioni apprese: “mi aiuta a mettere a confronto e ad

applicare le varie cose studiate” (S4301) e soprattutto considerata il vero obiettivo della lezione. A questo proposito, gli studenti scrivono: “molto spesso i commenti appesantiscono la lezione, se eccessivi. Meglio leggere direttamente l’opera” (S4505), “preferisco leggere nel concreto i testi degli autori e interpretarli” (S4510), “lettura dei testi perché è la parte più concreta della lezione” (S4516).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, inseriamo la realizzazione dell’analisi testuale, considerata imprescindibile per poter accedere ai contenuti letterari (S4327), riflettere sulle scelte linguistiche (S4327) e approfondire le conoscenze lessicali: “scopro nuove parole, più auliche” (S4411).

Nel tema E., ‘interpretazione’, riportiamo lo studio dei significati passati delle opere: “interpretare i testi e cogliere il messaggio degli autori” (S4508) e del modo di pensare dei letterati, con cui gli studenti si possono identificare. A tal proposito, S4302 e S4310 sostengono: “potersi immedesimare in certi aspetti del poeta [perché] posso rivedermi nei punti di vista, nella mentalità e nella vita”, “a volte riflettono molto il nostro pensiero, nonostante abbiano vissuto in un’epoca differente”. Inoltre, lo studio dei significati originari dei testi letterari consente di interpretare le opere anche nella prospettiva attuale degli studenti e rappresenta una fase molto gradita della lezione: “il momento in cui si attualizza il contenuto dell’opera perché se questo non venisse fatto non avrebbe senso studiare la letteratura” (S4315), “interpretare i testi e i vari significati che possono assumere [perché] sono interessata a ciò che un’opera può offrirmi a livello personale” (S4509), “quando i temi vengono attualizzati [perché] rende lo studio più piacevole e vicino” (S4318).

Nel tema F., ‘interazione’, collochiamo la riflessione collettiva sulle opere sotto la guida del docente, che consente agli studenti di entrare in contatto con diversi pareri e di estendere la propria visione del mondo. Scrivono S4518 e S4517: “quando discutiamo in classe assieme all’insegnante [perché] aiuta a dare uno sguardo più ampio alle cose”, “i significati (...) delle opere che provocano discussioni perché imparo sempre un punto di vista diverso dal mio”.

Nel tema G., ‘didattica’, inseriamo la risposta di S4501, che apprezza la cura del docente nell’insegnamento: “aiuta a ragionare arricchendo il mio lessico, inoltre tratta temi interessanti”.

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, segnaliamo l’uso di risorse diverse dal manuale tradizionale, come la LIM, che permette di seguire più facilmente la spiegazione (S4312) e di fare approfondimenti (S4323), e la visione di film, che stimola l’attenzione (S4317).

Nel tema I., ‘attività’, indichiamo il confronto con le opere di diversi autori.

Nel tema J., ‘interdisciplinarietà’, segnaliamo i collegamenti interdisciplinari con la storia dell’arte, mediante l’uso di immagini associate alle opere, e con le letterature straniere.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 4 risposte sono state escluse perché generiche, come: “solo gli autori che più mi affasciano” (S4402), e che 3 studenti non apprezzano niente della lezione di



letteratura italiana perché considerano la materia noiosa e pesante (S4307) e a causa del rapporto con il docente (S4503).

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		5	S5405, S5504, S5510, S5515, S5525
B. Biografia dell'autore		2	S5303, S5415
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	15	S5303, S5307, S5308, S5309, S5313, S5317, S5401, S5403, S5411, S5418, S5501, S5510, S5513, S5522, S5528
D. Analisi del testo		11	S5301, S5302, S5304, S5318, S5414, S5419, S5502, S5512, S5519, S5520, S5526
E. Interpretazione	1. Significati passati	14	S5301, S5302, S5305, S5308, S5316, S5408, S5419, S5505, S5507, S5508, S5510, S5519, S5520, S5528
	2. Significati attuali	6	S5405, S5407, S5409, S5417, S5503, S5506
F. Interazione		2	S5306, S5312
G. Didattica		18	S5311, S5314, S5315, S5406, S5413, S5414, S5416, S5511, S5512, S5513, S5514, S5516, S5517, S5518, S5523, S5524, S5527, S5529
I. Attività	2. Interrogazioni	1	S5519

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	7	S5310, S5402, S5404, S5410, S5412, S5509, S5521
Risposte escluse	1	S5420

*Tabella 205: risposte alla sotto-domanda 5a. degli studenti dell'LL2*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', riportiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali relazionate ai testi letterari per comprendere il rapporto tra questi ultimi e l'epoca di produzione e di diffusione (S5525).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo l'interesse per lo studio della vita dei letterati.

Nel tema C., 'lettura delle opere', segnaliamo la lettura delle opere per scoprire i temi sviluppati e approfondire la conoscenza della cultura sia passata: "leggere le opere [per] scoprire come vedevano il mondo anni e anni fa" (S5403), sia presente: "leggere le poesie e le opere in generale [perché] permettono di capire a noi studenti come si sia arrivati ad avere la cultura di oggi" (S5313).

Nel tema D., 'analisi del testo', segnaliamo la realizzazione dell'analisi testuale, ritenuta utile per approfondire la storia della lingua italiana (S5304), accedere al messaggio originario delle opere: "analisi perché riesco a capire il vero significato" (S5502), "analizzare e comprendere i testi

[perché] mi piace capire cosa gli autori volevano comunicare” (S5520) e perfezionare la conoscenza del presente: “analizzando è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo” (S5526).

Nel tema E., ‘interpretazione’, inseriamo lo studio dei significati originari delle opere e del pensiero degli autori, considerato funzionale alla comprensione della realtà passata: “capire i significati dell’opera perché mi interessa scoprire la mentalità di un tempo” (S5301), con cui gli studenti si possono identificare: “mi aiuta ad avere delle risposte a temi importanti” (S5308). Inoltre, la scoperta delle visioni della realtà dei letterati può risultare utile nella prospettiva attuale: “imparare nuovi pensieri, [perché] è importante per capire il presente” (S5305). Ad alcuni studenti piace scoprire i possibili significati delle opere nella prospettiva presente: “riflettere sulla modernità dei testi perché si agganciano al contemporaneo” (S5409), “fare confronti con l’attualità, modernizzare l’opera” (S5417), esplicitati principalmente dal docente (S5405, S5506).

Nel tema F., ‘interazione’, indichiamo lo svolgimento di dibattiti sulle opere tra gli studenti sotto la guida del docente: “quando il professore spiega, mi piace essere coinvolta” (S5306), “il confronto tra prof. e alunno [perché] è interessante fare confronti” (S5312).

Nel tema G., ‘didattica’, riportiamo i metodi didattici dell’insegnante, considerato coinvolgente (S5314, S5517, S5529), competente (S5315, S5524, S5513), chiaro (S5523) ed originale (S5406): “il professore ha un modo unico di spiegare” (S5413).

Nel tema I., ‘attività’, inseriamo la risposta di S5519, che apprezza le interrogazioni per verificare le competenze raggiunte.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 7 studenti non rispondono e che 1 risposta è stata esclusa perché troppo vaga: “riflettere” (S5420).

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 278 studenti delle cinque scuole, relative agli aspetti della lezione di letteratura italiana maggiormente apprezzati e alle ragioni che stanno alla base di tali scelte. Il totale delle risposte è 317 (senza contare le risposte alla voce ‘altro’, indicate in seguito), dato che nella stessa risposta ci possono essere riferimenti a più di un tema.

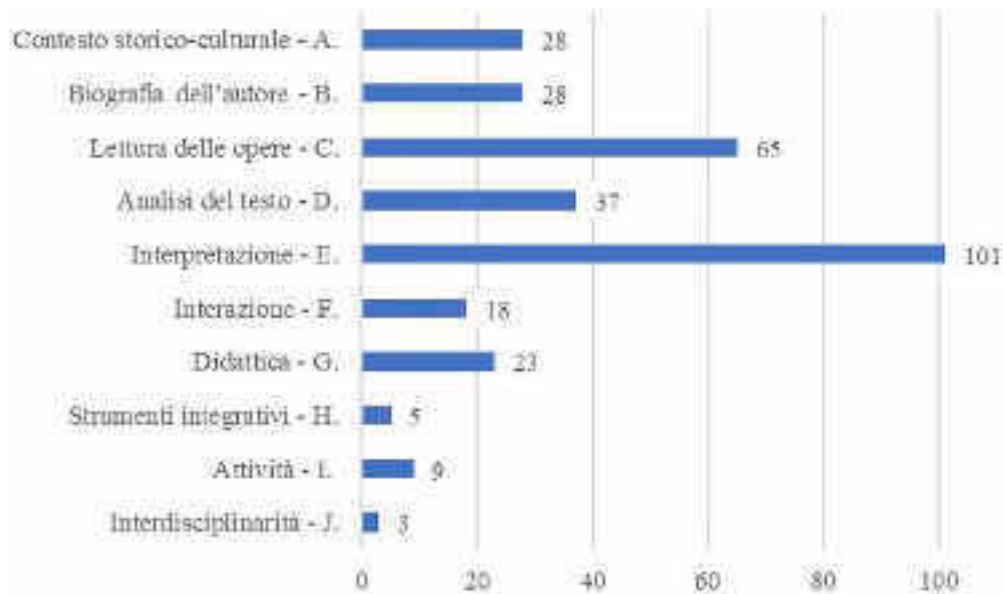


Grafico 106: risposte alla sotto-domanda 5a.

L'aspetto più apprezzato della lezione di letteratura italiana da parte degli studenti delle cinque scuole è l'interpretazione delle opere (n=101, 31,9%), proposta soprattutto nella prospettiva passata dei significati originari e della visione del mondo dell'autore con cui è possibile identificarsi (n=72) e in minima parte come ricerca dei potenziali significati attuali nella prospettiva presente degli studenti (n=27) e formazione di un giudizio critico (n=2). Seguono la lettura delle opere fine a se stessa (n=65, 20,5%), intesa principalmente come contatto diretto con i testi letterari alla scoperta dei loro contenuti (n=62), e l'analisi del testo (n=37, 11,7%), finalizzata al miglioramento delle competenze linguistiche in italiano e al perfezionamento della comprensione delle opere. Una minoranza apprezza lo studio del contesto storico-culturale (n=28, 8,8%), per capire le circostanze di produzione e di diffusione delle opere e stabilire dei confronti con la realtà presente, e della biografia dell'autore (n=28, 8,8%), per facilitare la comprensione dei contenuti letterari e conoscere le ragioni e lo stato d'animo legati alla scrittura delle opere. Seguono coloro a cui piacciono i metodi didattici dei docenti (n=23, 7,3%), che apprezzano i momenti di interazione con i compagni (n=18, 5,7%), la realizzazione di attività specifiche come il confronto tra diversi autori e opere, le interrogazioni, la schematizzazione degli argomenti e la produzione di temi (n=9, 2,8%), l'uso di strumenti integrativi come la LIM, i film e gli articoli di giornale (n=5, 1,6%) e i collegamenti interdisciplinari con altre materie, ovvero la storia dell'arte, le letterature straniere e la filosofia (n=3, 0,9%).

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Contesto storico-culturale			28	8,8%
B. Biografia dell'autore			28	8,8%
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	62	65	20,5%
	2. Ad alta voce	3		
D. Analisi del testo			37	11,7%
E. Interpretazione	1. Significati passati	72	101	31,9%
	2. Significati attuali	27		
	3. Giudizio critico	2		
F. Interazione			18	5,7%
G. Didattica			23	7,3%
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	3	5	1,6%
	2. Film, video	1		
	3. Articoli di giornale	1		
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	6	9	2,8%
	2. Interrogazioni	1		
	3. Schematizzazioni	1		
	4. Scrittura di temi	1		
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte	1	3	0,9%
	2. Letterature straniere	1		
	3. Filosofia	1		

Tabella 206: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 5a.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 26.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	12	46,2%
Risposte escluse	9	34,6%
Niente	5	19,2%

Tabella 207: risposte 'altro' alla sotto-domanda 5a.

*Sotto-domanda 5b.: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura inglese? Perché?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 5b. individuiamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto storico-culturale	Studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione delle opere.
B. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
C. Lettura delle opere	Lettura dei testi letterari fine a se stessa. Comprende la lettura silenziosa con la scoperta delle tematiche delle opere e l'ascolto della lettura ad alta voce.
D. Analisi del testo	Realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica.
E. Interpretazione	Studio del significato passato delle opere e del pensiero dell'autore (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico), scoperta dei possibili significati attuali nella prospettiva presente degli studenti (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico), elaborazione di un giudizio critico, personale e argomentato (sotto-fase di valorizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Interazione	Discussione sulle opere da parte degli studenti sotto la guida del docente.
G. Didattica	Gradimento dei metodi didattici del docente.
H. Strumenti integrativi	Uso di strumenti didattici integrativi come i film, i video e le canzoni.
I. Attività	Realizzazione di attività specifiche come i confronti tra diversi autori e opere.
J. Interdisciplinarietà	Collegamenti con altre discipline come la storia dell'arte.
K. Cultura straniera	Approfondimenti sulla cultura straniera.
L. Lingua straniera	Approfondimenti sulla lingua straniera.

*Tabella 208: temi della sotto-domanda 5b.*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		8	S3307, S3308, S3322, S3404, S3408, S3416, S3502, S3516
B. Biografia dell'autore		2	S3415, S3513
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	10	S3301, S3309, S3311, S3312, S3314, S3402, S3405, S3410, S3414, S3503
	2. Ad alta voce	1	S3316
D. Analisi del testo		9	S3302, S3310, S3313, S3321, S3403, S3406, S3409, S3507, S3508
E. Interpretazione	1. Significati passati	11	S3307, S3310, S3312, S3401, S3407, S3410, S3411, S3417, S3503, S3504, S3514
	2. Significati attuali	4	S3501, S3509, S3510, S3515

F. Interazione		3	S3318, S3401, S3413
G. Didattica		3	S3501, S3505, S3512
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	2	S3506, S3511
K. Cultura straniera		3	S3305, S3306, S3313
L. Lingua straniera		5	S3302, S3303, S3315, S3320, S3507

Altro	N.	Codici degli studenti
Risposte escluse	3	S3317, S3319, S3412
Niente	1	S3304

*Tabella 209: risposte alla sotto-domanda 5b. degli studenti dell'LS*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali in cui si producono e si diffondono i testi letterari per perfezionare la comprensione dei loro contenuti. A tal proposito, S3308 afferma: “il contesto storico in cui l’opera è inserita [perché] permette di capire il significato dell’opera”.

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo il gradimento per lo studio della vita dei letterati.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, inseriamo la lettura delle opere per conoscerne la trama (S3314) ed entrare in contatto con i diversi stili degli autori (S3503). Inoltre, a S3316 piace ascoltare la lettura ad alta voce da parte del docente perché la considera utile per allenare le competenze linguistiche ricettive: “l’ascolto dei testi in inglese [perché] si allena l’orecchio”.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, indichiamo la realizzazione dell’analisi testuale per individuare “le diverse caratteristiche stilistiche” (S3313) delle opere inglesi rispetto a quelle italiane, approfondire le conoscenze lessicali nella lingua straniera (S3302) e perfezionare le conoscenze sull’autore e sui contenuti. A tal proposito, S3409 e S3508 scrivono: “l’analisi del testo [perché] è interessante capire come mai l’autore ha scelto determinate parole”, “l’analisi dei testi [perché] è incredibile quanto ci possa rivelare un testo letterario attraverso una lettura approfondita”.

Nel tema E., ‘interpretazione’, segnaliamo lo studio dei significati passati delle opere e del pensiero dell’autore. Scrive S3411: “cercare di comprendere il messaggio dell’autore [perché] è più interessante della vita dell’autore e del contesto storico”. Da un lato, gli studenti sono interessati alla conoscenza dello stato d’animo dei letterati: “l’emotività di alcune poesie” (S3417), con cui si possono identificare: “la spiegazione [dello] stato d’animo dell’autore [perché] mi piace immedesimarmi in quello che prova l’autore” (S3307). Dall’altro, desiderano conoscere il modo di pensare dei letterati, legato ad una cultura diversa e per questo utile ad arricchire la propria visione del mondo: “scoprire nuovi modi di vedere le cose [perché] mi aiuta nel confronto con idee anche diametralmente opposte” (S3514), “capire ciò che gli autori di un’altra nazionalità pensano, entrare in contatto con culture differenti e distanti dalla nostra” (S3310), “quando viene spiegato il pensiero

del poeta [perché] mi piace conoscere i modi di pensare altrui e confrontarli con i miei” (S3407), “la spiegazione del pensiero degli autori [perché] mi interessa sapere la loro visione della realtà in relazione al contesto in cui vivono” (S3504). Ad alcuni studenti piace interpretare le opere anche nella prospettiva attuale, individuandone i vantaggi sul piano linguistico e culturale: “studiare un autore e dalle sue opere estrapolare collegamenti con l’attualità [perché] incrementa la mia capacità linguistica” (S3509), “collegamenti con alla modernità [perché] è un metodo per dibattere in inglese, aumentando l’abilità nell’uso della lingua” (S3510), “i collegamenti all’attualità [perché] è una grande opportunità per apprendere nozioni e modi di pensare” (S3501).

Nel tema F., ‘interazione’, indichiamo i momenti interattivi della lezione di letteratura inglese, come i lavori a gruppi (S3318), le discussioni in plenum: “migliora la lingua e il mio spirito critico” (S3401) e le conversazioni in lingua straniera con il docente, che consente di allenare la lingua e favorisce la memorizzazione dei contenuti: “così imparo la (...) pronuncia e le cose dette sono più facili da ricordare” (S3413).

Nel tema G., ‘didattica’, inseriamo i metodi didattici del docente per gli approfondimenti proposti (S3501), le interpretazioni accurate (S3505) e la passione nell’insegnamento (S3512).

Nel tema I., ‘attività’, collochiamo gli esercizi di confronto tra le opere e gli autori inglesi. A tal proposito, scrivono S3506 e S3511: “gli approfondimenti e i confronti con altre opere [perché] è giusto avere una visione d’insieme sul modo in cui uno stesso argomento è trattato”, “permette di comprendere più punti di vista su quanto studiato”.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, inseriamo l’approfondimento delle conoscenze sulla cultura inglese a partire dallo studio dei testi letterari: “imparare qualcosa sulle tradizioni straniere” (S3305), “la cultura diversa da quella italiana” (S3313).

Nel tema L., ‘lingua straniera’, segnaliamo i focus sulla lingua inglese mirati all’acquisizione di nuovi vocaboli (S3302, S3303, S3320, S3507) e alla riflessione sull’evoluzione della lingua attraverso il confronto con l’inglese attuale (S3315).

Nella sezione ‘altro’ indichiamo che 3 risposte sono state escluse perché troppo generiche, come ad esempio: “gli approfondimenti” (S3319) e che ad 1 studente non piace nulla della lezione di letteratura inglese perché non apprezza i metodi didattici.

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		5	S4310, S4314, S4325, S4401, S4406
B. Biografia dell’autore		4	S4310, S4322, S4410, S4504
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	15	S4301, S4304, S4307, S4311, S4403, S4410, S4412, S4413, S4506, S4507,

			S4510, S4511, S4512, S4516, S4517
	2. Ad alta voce	1	S4404
D. Analisi del testo		9	S4301, S4304, S4305, S4306, S4320, S4321, S4322, S4401, S4412
E. Interpretazione	1. Significati passati	8	S4304, S4311, S4401, S4403, S4405, S4406, S4411, S4510
	2. Significati attuali	2	S4301, S4501
F. Interazione		1	S4510
G. Didattica		4	S4303, S4402, S4407, S4507
H. Strumenti integrativi	2. Film, video	2	S4317, S4401
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	3	S4315, S4406, S4503
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte	1	S4317
	2. Letterature straniere	1	S4509
K. Cultura straniera		4	S4313, S4324, S4326, S4508
L. Lingua straniera		8	S4302, S4316, S4325, S4327, S4408, S4502, S4509, S4515

Altro	N.	Codici degli studenti
Risposte escluse	6	S4308, S4312, S4318, S4319, S4323, S4409
Niente	5	S4309, S4505, S4513, S4514, S4518

*Tabella 210: risposte alla sotto-domanda 5b. degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', indichiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali in cui sono immerse le opere per capire la relazione tra l'autore, l'epoca in cui è vissuto e le ragioni della scrittura (S4406).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', riportiamo lo studio della vita dei letterati, in cui gli studenti si possono identificare. Scrive S4504: "la biografia degli autori [perché] ti aiuta a immedesimarti nell'autore".

Nel tema C., 'lettura delle opere', inseriamo la lettura dei testi letterari finalizzata ad entrare in contatto con la cultura straniera (S4301), approfondire le conoscenze in inglese (S4304, S4311) e scoprire le tematiche trattate (S4307, S4413, S4512). A S4404 piace la lettura ad alta voce del docente: "ascoltare la professoressa leggere la poesia con la giusta intonazione e interpretarla [perché] attraverso l'intonazione capisco e percepisco emozioni".

Nel tema D., 'analisi del testo', indichiamo lo studio dell'analisi testuale mirata alla scoperta delle caratteristiche formali delle opere per apprezzare gli 'scarti' letterari in modo consapevole. A tal riguardo, S4306 scrive: "analisi dell'opera [perché] è interessante vedere il perché delle scelte linguistiche e stilistiche".

Nel tema E., 'interpretazione', segnaliamo i momenti di interpretazione dei testi letterari nella prospettiva passata per conoscere il significato originario e scoprire il pensiero dell'autore: "capire i significati intrinseci dell'opera [perché] molte volte il poeta nasconde critiche" (S4405). Inoltre, gli



studenti sono interessati ad interpretare le opere nella prospettiva attuale per collegare i contenuti letterari alla dimensione presente. A tal proposito, S4301 e S4501 scrivono: “capire quali collegamenti sono possibili col mondo odierno”, “i mille ragionamenti e pensieri che scaturiscono da una lettura così stimolante”.

Nel tema F., ‘interazione’, inseriamo la risposta di S4510, che apprezza i momenti di discussione sui significati passati e presenti delle opere assieme ai compagni.

Nel tema G., ‘didattica’, collochiamo il gradimento per la spiegazione chiara (S4303, S4407, S4507) e approfondita del docente (S4402).

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, identifichiamo la visione di film collegati ai testi letterari, considerata coinvolgente e motivante: “guardare film [perché] non annoia, rende più attivi e stimola gli studenti” (S4317).

Nel tema I., ‘attività’, inseriamo gli esercizi di confronto tra diversi autori e opere della letteratura inglese, che rafforza le conoscenze letterarie degli studenti e permette di considerare le opere da prospettive diverse collocandole in una dimensione più ampia. Scrivono S4315 e S4503 a tal riguardo: “quando si confrontano generi diversi perché conoscendo un genere si può capire meglio anche quello dell’opera successiva”, “confronti tra opere [perché] aiuta a riflettere”.

Nel tema J., ‘interdisciplinarietà’, inseriamo il collegamento tra i testi letterari e la storia dell’arte, mediante l’associazione con le immagini, e le letterature straniere per individuare analogie e differenze.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, indichiamo l’approfondimento della conoscenza sulla cultura inglese relazionata alle opere studiate, anche in un’ottica comparata: “trovare le differenze rispetto alla letteratura italiana” (S4326).

Nel tema L., ‘lingua straniera’, segnaliamo la possibilità di potenziare le competenze linguistiche in inglese, sia ricettive sia produttive: “avere la capacità di studiare in inglese dei pensieri complessi” (S4316), “poter trattare di temi importanti di storia, cultura ecc. in lingua [perché] mi permette di praticare la lingua” (S4408), “sentir parlare in inglese” (S4502), “esprimermi nella lingua inglese [perché] sono sempre spinto a migliorare questa lingua” (S4509).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che a 5 studenti non piace nulla della lezione di letteratura inglese, giudicata troppo dettagliata (S4505) e statica (S4514), e che 6 risposte sono state escluse perché vaghe, come ad esempio: “gli approfondimenti e le curiosità” (S4308).

Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S5414, S5526
B. Biografia dell'autore		2	S5305, S5306
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	22	S5303, S5305, S5307, S5308, S5309, S5312, S5313, S5401, S5403, S5406, S5407, S5411, S5415, S5417, S5419, S5508, S5514, S5515, S5517, S5524, S5525, S5528
D. Analisi del testo		5	S5308, S5409, S5502, S5519, S5520
E. Interpretazione	1. Significati passati	6	S5419, S5511, S5519, S5520, S5522, S5528
G. Didattica		1	S5317
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	1	S5527
I. Attività	2. Interrogazioni	1	S5519
K. Cultura straniera		6	S5314, S5315, S5416, S5510, S5518, S5521
L. Lingua straniera		10	S5302, S5303, S5304, S5316, S5318, S5405, S5408, S5410, S5418, S5516

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	8	S5310, S5402, S5404, S5412, S5503, S5504, S5505, S5509
Risposte escluse	7	S5311, S5413, S5420, S5501, S5512, S5513, S5523
Niente	3	S5301, S5506, S5507

Tabella 211: risposte alla sotto-domanda 5b. degli studenti dell'LL2

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', riportiamo lo studio della dimensione storica e culturale associata alle opere al fine di perfezionare la comprensione degli argomenti trattati: "l'analisi del contesto [perché] è spesso rispecchiato nell'opera" (S5526).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', inseriamo la conoscenza delle vite dei letterati.

Nel tema C., 'lettura delle opere', indichiamo la lettura e lo studio delle tematiche letterarie per migliorare le competenze in inglese (S5411, S5515), conoscere le evoluzioni della lingua nel tempo (S5307, S5312, S5407), comprendere i contenuti letterari (S5305) ed entrare in contatto con diverse visioni del mondo. Riguardo a quest'ultimo aspetto, S5403 afferma: "leggere le opere [per] scoprire come vedevano il mondo anni e anni fa".

Nel tema D., 'analisi del testo', segnaliamo l'interesse per l'analisi testuale, ritenuta propedeutica all'interpretazione dei testi (S5502).

Nel tema E., 'interpretazione', inseriamo lo studio dei significati passati delle opere e del modo di pensare degli autori. A tal riguardo, S5419 e S5520 affermano: "permette di ragionare, riflettere" (S5419), "mi piace capire cosa gli autori volevano comunicare" (S5520).

Nel tema G., 'didattica', collochiamo la risposta di S5317, a cui piacciono i metodi didattici del

docente, considerati innovativi.

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, inseriamo la risposta di S5527, che apprezza il ricorso didattico alla tecnologia, considerato utile perché facilita la comprensione dei contenuti: “l’approccio “digitale” con l’argomento trattato [perché] rende meno scolastico e più comprensibile il lavoro”.

Nel tema I., ‘attività’, riportiamo la risposta di S5519, che gradisce le interrogazioni finalizzate alla verifica delle competenze raggiunte.

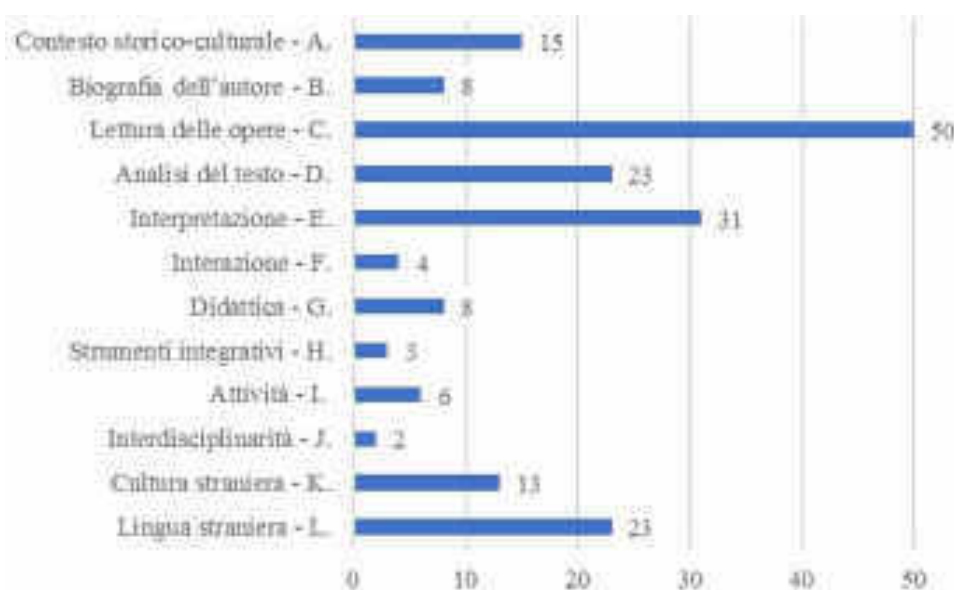
Nel tema K., ‘cultura straniera’, segnaliamo gli approfondimenti sulla cultura inglese a partire dalla lettura dei testi letterari: “[è] un contesto diverso e nuovo e riuscire a entrarci è stimolante” (S5416).

Nel tema L., ‘lingua straniera’, indichiamo i focus sugli aspetti linguistici, ritenuti utili per “conoscere la lingua antica” (S5302), percepire “la diversità della lingua da ieri a oggi” (S5316) e “imparare nuovi vocaboli” (S5405).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 8 studenti non rispondono, a 3 studenti non piace nulla della lezione di letteratura inglese perché non apprezzano i metodi didattici (S5506, S5507), e 7 risposte sono state escluse perché troppo generiche, come ad esempio: “la riflessione” (S5311), “studiarla, in generale” (S5413), “i riferimenti” (S5523).

### *Risposte dei licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 180 studenti dei tre licei sugli elementi più apprezzati della lezione di letteratura inglese e sui motivi che giustificano tali scelte. Il totale delle risposte è 186, poiché nella stessa risposta possono esserci riferimenti a più temi.



*Grafico 107: risposte alla sotto-domanda 5b.*

L’aspetto più apprezzato della lezione di letteratura inglese da parte degli studenti dei tre licei è la

lettura delle opere (n=50, 26,9%), finalizzata principalmente alla conoscenza dei contenuti e al contatto con la lingua straniera (n=48). Segue l'interpretazione delle opere (n=31, 16,7%), riguardante quasi esclusivamente i significati passati e il modo di pensare degli autori con cui è possibile identificarsi (n=25) e limitatamente la ricerca dei possibili significati presenti secondo gli studenti (n=6). Altri aspetti graditi sono l'analisi del testo (n=23, 12,4%), mirata alla comprensione delle scelte linguistiche e stilistiche e dei contenuti e quindi propedeutica all'interpretazione, e la focalizzazione sulla lingua straniera e sulle possibilità di migliorare le competenze in inglese grazie allo studio delle opere (n=23, 12,4%). Ad una minoranza piace studiare il contesto storico-culturale di produzione e di diffusione dei testi (n=15, 8,1%), approfondire le tradizioni culturali inglesi (n=13, 7%), conoscere la biografia dell'autore (n=8, 4,3%) per migliorare la comprensione dei contenuti letterari e realizzare determinate attività didattiche (n=6, 3,2%), in particolare confrontare diversi autori e opere (n=5). Seguono coloro che apprezzano i metodi didattici dei docenti (n=8, 4,3%), l'interazione con la classe (n=4, 2,2%), l'uso di strumenti integrativi come la LIM e i film (n=3, 1,6%) ed il ricorso all'interdisciplinarietà con i riferimenti alla storia dell'arte e alle letterature straniere (n=2, 1,1%).

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Contesto storico-culturale			15	8,1%
B. Biografia dell'autore			8	4,3%
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	48	50	26,9%
	2. Ad alta voce	2		
D. Analisi del testo			23	12,4%
E. Interpretazione	1. Significati passati	25	31	16,7%
	2. Significati attuali	6		
F. Interazione			4	2,2%
G. Didattica			8	4,3%
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	1	3	1,6%
	2. Film, video	2		
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	5	6	3,2%
	2. Interrogazioni	1		
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte	1	2	1,1%
	2. Letterature straniere	1		
K. Cultura straniera			13	7%
L. Lingua straniera			23	12,4%

Tabella 212: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 5b.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 33.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	8	24,2%
Risposte escluse	16	48,5%
Niente	9	27,3%

Tabella 213: risposte 'altro' alla sotto-domanda 5b.

*Sotto-domande 5c-5d.: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura spagnola, tedesca e francese? Perché?*

I temi relativi all'analisi delle risposte alle sotto-domande 5c. e 5d. sono gli stessi della 5b.

### *Letteratura spagnola*

Rispetto alla letteratura spagnola, per l'LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda 5d., per l'LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande 5c. della classe 5<sup>a</sup> e 5d. delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

### *Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		6	S4314, S4325, S4404, S4406, S4408, S4410
B. Biografia dell'autore		1	S4319
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	16	S4301, S4302, S4304, S4305, S4311, S4321, S4322, S4402, S4403, S4405, S4407, S4509, S4510, S4511, S4513, S4516
	2. Ad alta voce	1	S4402
D. Analisi del testo		4	S4306, S4310, S4320, S4401
E. Interpretazione	1. Significati passati	9	S4304, S4310, S4311, S4313, S4321, S4401, S4406, S4508, S4510
	2. Significati attuali	5	S4304, S4411, S4503, S4514, S4517
F. Interazione		8	S4307, S4315, S4409, S4502, S4506, S4510, S4515, S4518
G. Didattica		2	S4303, S4513
H. Strumenti integrativi	2. Film, video	4	S4308, S4317, S4318, S4504
	4. Canzoni	1	S4318
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	1	S4406
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte	1	S4317
K. Cultura straniera		5	S4316, S4324, S4326, S4401, S4508
L. Lingua straniera		8	S4312, S4316, S4325, S4327, S4408, S4413, S4501, S4515

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	3	S4505, S4507, S4512
Risposte escluse	1	S4323
Niente	1	S4309
Tutto	1	4412

*Tabella 214: risposte alla sotto-domanda 5d. (letteratura spagnola) degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', indichiamo lo studio delle circostanze storiche e culturali associate alle opere per approfondire le conoscenze sull'autore. Scrive a tal riguardo S4404: "i

collegamenti con il contesto storico-culturale dell'epoca [perché] si capiscono bene le emozioni e le esperienze che [i letterati] hanno vissuto in quel periodo” (S4404).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', riportiamo la risposta di S4319, a cui interessa conoscere la vita dei letterati.

Nel tema C., 'lettura delle opere', segnaliamo la passione per la lettura finalizzata al miglioramento delle competenze linguistiche in spagnolo (S4301, S4302, S4311) e alla scoperta delle tematiche (S4302, S4304) con cui gli studenti si possono identificare: “lettura delle poesie [perché] i temi mi appartengono molte volte” (S4511). A S4402 piace ascoltare la lettura a voce alta del docente: “l'ascolto del testo letterario perché è bello sentire la poesia/il componimento interpretato”.

Nel tema D., 'analisi del testo', riportiamo lo studio dell'analisi del testo per comprendere i motivi che giustificano l'inserimento degli 'scarti' letterari (S4306).

Nel tema E., 'interpretazione', indichiamo l'interpretazione delle opere nella prospettiva passata, finalizzata alla conoscenza dei significati originari e del pensiero dell'autore. Scrivono S4313 e S4401: “imparare ciò che trasmettono le opere, soprattutto quelle popolari [perché] sono interessanti i loro insegnamenti di vita”, “parlare (...) dell'intento dell'autore”. Inoltre, agli studenti piace interpretare i testi letterari anche nella prospettiva presente al fine di confrontarsi sulle possibili attualizzazioni diverse delle opere: “dare un'interpretazione personale e attuale [perché] mi piace scoprire che qualcuno può avere interpretato un'opera in modo diverso dal mio” (S4411), “quando dobbiamo esprimere un'opinione personale [perché] vengono espresse opinioni” (S4502), “i collegamenti con temi attuali [perché] spesso la lezione si tramuta in discussione” (S4517).

Nel tema F., 'interazione', collochiamo i momenti interattivi con i compagni e con il docente per allenarsi ad argomentare le proprie idee. S4307 e S4317 sostengono: “il confronto [perché] è interessante confrontarsi con le opinioni altrui riguardo un certo tema”, “quando ci si confronta in classe, tra compagni o con la professoressa perché permette a tutti di dire la propria opinione”.

Nel tema G., 'didattica', riportiamo la spiegazione “dinamica” del docente (S4303).

Nel tema H., 'strumenti integrativi', indichiamo l'uso di film e canzoni nella lezione di letteratura spagnola, considerato motivante e utile per lo studio dei contenuti letterari. Afferma S4318: “la visione di video o l'ascolto di audio inerenti al programma [perché] aiuta a memorizzare meglio”.

Nel tema I., 'attività', inseriamo la risposta di S4406, che apprezza individuare le somiglianze e le differenze tra le diverse opere di letteratura spagnola studiate, creando dei possibili collegamenti.

Nel tema J., 'interdisciplinarietà', riportiamo la risposta di S4317, a cui piace relazionare i testi letterari alle immagini della storia dell'arte.

Nel tema K., 'cultura straniera', segnaliamo la scoperta della cultura spagnola mediante la lettura delle opere, in un'ottica comparata con quella italiana. Scrivono S4508 e S4326: “scoprire altre

culture e modi di pensare”, “trovare le differenze con la letteratura italiana”.

Nel tema L., ‘lingua straniera’, indichiamo il miglioramento delle competenze linguistiche in spagnolo, in quanto lo studio della letteratura straniera offre l’occasione di “praticare la lingua” (S4316, S4408). Scrive S4312 a tal proposito: “si tenta anche di rielaborare concetti con parole più semplici e di uso più comune [perché] è importante rendere propri i modi di pensare degli autori, cercare di comprenderli”.

Nella sezione ‘altro’ indichiamo che 3 studenti non rispondono, 1 studente non apprezza nulla, 1 studente gradisce tutto della lezione di letteratura spagnola e 1 risposta è stata esclusa perché considerata vaga: “spiegazione dal libro” (S4323).

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S5515, S5524
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	12	S5403, S5407, S5409, S5501, S5507, S5514, S5522, S5523, S5525, S5526, S5528, S5529
D. Analisi del testo		4	S5512, S5519, S5520, S5527
E. Interpretazione	1. Significati passati	4	S5505, S5519, S5520, S5528
F. Interazione		1	S5506
G. Didattica		4	S5402, S5406, S5508, S5512
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	1	S5408
	2. Film, video	1	S5504
I. Attività	2. Interrogazioni	1	S5519
K. Cultura straniera		3	S5510, S5511, S5518
L. Lingua straniera		2	S5405, S5502

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S5404, S5503, S5509, S5517, S5521
Risposte escluse	2	S5401, S5513
Niente	1	S5516

Tabella 251: risposte alle sotto-domande 5c.-5d. (letteratura spagnola) degli studenti dell’LL2

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo il collegamento tra le opere studiate e le circostanze storiche e culturali di riferimento. A tal proposito, S5515 afferma: “i collegamenti con il contesto storico-culturale [perché] permettono una visione più globale della realtà”.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, indichiamo la passione per la lettura finalizzata alla conoscenza del punto di vista dei letterati. Scrivono S5403 e S5409: “leggere le opere [per] scoprire come vedevano il mondo anni e anni fa”, “l’originalità delle opere [perché] implica una visione più ampia”. Inoltre, gli studenti apprezzano la possibilità di aumentare le competenze linguistiche in spagnolo. S5407 e S5522 affermano: “la lettura delle opere [perché] mi piace studiare l’evoluzione

della lingua”, “per migliorare la lingua scritta e parlata”.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, riportiamo la realizzazione dell’analisi testuale per apprezzare la ricercatezza stilistica delle opere. A tal proposito, S5527 afferma: “l’analisi dell’opera [perché] mi affascina lo stile degli autori spagnoli”.

Nel tema E., ‘interpretazione’, segnaliamo l’interpretazione dei testi letterari nella prospettiva passata per comprendere i significati originari e conoscere i pensieri dei letterati. Scrive S5520 a tal riguardo: “mi piace capire cosa gli autori volevano comunicare”.

Nel tema F., ‘interazione’, collochiamo la risposta di S5506, che apprezza i momenti di confronto con la classe: “la condivisione di idee [perché] stimo insegnante e alcuni compagni”.

Nel tema G., ‘didattica’, inseriamo le spiegazioni del docente, ritenuto competente nella lingua straniera (S5402), chiaro e schematico (S5508).

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, indichiamo l’uso di materiali multimediali e la visione di film, considerati delle utili risorse alternative da integrare al manuale (S5408).

Nel tema I., ‘attività’, inseriamo l’apprezzamento delle interrogazioni da parte di S5519.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, inseriamo la possibilità di aumentare le conoscenze sulla cultura spagnola in un’ottica comparata con quella italiana (S5511).

Nel tema L., ‘lingua straniera’, segnaliamo l’aumento delle competenze linguistiche in spagnolo per arricchire il bagaglio lessicale (S5405). Scrive S5502 al riguardo: “ricerca dei termini (regionalismi) [perché] colgo la raffinatezza retorica”.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 5 studenti non rispondono, ad 1 studente non piace nulla della lezione di letteratura spagnola e 2 risposte sono state escluse perché non attinenti: “dormire” (S5401), “boh” (S5513).



## Letteratura tedesca

Rispetto alla letteratura tedesca, per l'LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda 5c. degli studenti delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e per l'LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande 5c. delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e 5d. della classe 4<sup>a</sup>.

### Risposte LL1

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		4	S4406, S4408, S4512, S4517
B. Biografia dell'autore		1	S4410
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	9	S4402, S4403, S4405, S4413, S4504, S4506, S4510, S4513, S4516
	2. Ad alta voce	1	S4402
D. Analisi del testo		2	S4506, S4511
E. Interpretazione	1. Significati passati	11	S4401, S4403, S4404, S4405, S4406, S4413, S4502, S4504, S4508, S4509, S4510
F. Interazione		3	S4409, S4510, S4518
G. Didattica		2	S4407, S4501
H. Strumenti integrativi	4. Canzoni	2	S4401, S4404
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	2	S4406, S4503
	3. Schematizzazioni	1	S4501
K. Cultura straniera		1	S4508
L. Lingua straniera		2	S4407, S4515

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	2	S4505, S4507
Niente	3	S4411, S4412, S4514

Tabella 216: risposte alla sotto-domanda 5c. (letteratura tedesca) degli studenti dell'LL1

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', collochiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali di riferimento delle opere. A tal riguardo, S4512 scrive: "l'importanza storica legata alla letteratura tedesca [perché] è interessante vedere come gli autori fossero interessati dalle vicende storiche".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo l'interesse di S4410 per la vita dei letterati.

Nel tema C., 'lettura delle opere', riportiamo la lettura dei testi letterari per conoscere le tematiche trattate (S4413) e fare esperienza diretta della letteratura (S4510, S4516). Inoltre, S4402 ama ascoltare la lettura ad alta voce del docente: "l'ascolto del testo letterario perché è bello sentire la poesia/il componimento interpretato".

Nel tema D., 'analisi del testo', segnaliamo la realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica per essere facilitati nella comprensione dei contenuti. Scrive S4511: "analisi dei testi, così si riesce a capirlo tramite la traduzione".

Nel tema E., ‘interpretazione’, riportiamo l’interpretazione nella prospettiva passata dell’autore per conoscere i significati originari delle opere. A tal proposito, S4403 e S4502 affermano: “quando viene spiegata una nuova opera, soprattutto i significati [per] vedere cosa mi trasmette”, “riuscire a comprendere un testo da me [perché] è soddisfacente comprendere una lingua più complessa”.

Nel tema F., ‘interazione’, indichiamo lo svolgimento di attività che richiedono agli studenti di interagire tra loro. Al riguardo, S4518 scrive: “dibattiti, adoro intervenire e dare la mia opinione”.

Nel tema G., ‘didattica’, riportiamo la valutazione positiva dei metodi didattici, che facilitano la comprensione dei testi letterari scritti in una lingua considerata difficile (S4407).

Nel tema H., ‘strumenti integrativi’, segnaliamo l’ascolto degli adattamenti musicali dei testi letterari, considerato motivante e utile per la memorizzazione dei contenuti. Scrivono S4401 e S4404: “ascoltare alcune opere musicate perché si apprezzano di più”, “l’ascolto del brano musicato da compositori famosi es. Mozart/Schubert [perché] mi aiuta a fissare i concetti principali”.

Nel tema I., ‘attività’, indichiamo gli esercizi di confronto tra autori e opere e di schematizzazione dei contenuti.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, inseriamo la risposta di S4508, a cui piace approfondire la cultura tedesca per ampliare la conoscenza sul mondo: “scoprire altre culture e modi di pensare”.

Nel tema L., ‘lingua straniera’, collochiamo i focus sulla lingua tedesca, soprattutto con le attività di traduzione delle opere (S4407) che favoriscono il miglioramento linguistico (S4515).

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 2 studenti non rispondono e che 3 studenti non gradiscono nulla della lezione di letteratura tedesca per la difficoltà riscontrata nella lingua straniera (S4411).

### *Risposte LL2*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		6	S5316, S5318, S5413, S5414, S5524, S5529
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	5	S5309, S5313, S5317, S5411, 5528
E. Interpretazione	1. Significati passati	1	S5528
K. Cultura straniera		3	S5314, S5315, S5416

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	6	S5310, S5311, S5410, S5412, S5415, S5526
Risposte escluse	2	S5312, S5525
Niente	1	S5527

*Tabella 217: risposte alle sotto-domande 5c-5d. (letteratura tedesca) degli studenti dell’LL2*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio delle circostanze storiche e culturali in cui sono inserite le opere per migliorare le competenze nella lingua straniera. Scrivono S5316 e S5318 a tal proposito: “lo studio delle varie epoche in lingua straniera [per] saper discutere la storia

in altre lingue”, “la spiegazione del fatto storico [perché] è molto interessante sapere un fatto storico in un’altra lingua”.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, segnaliamo la lettura dei testi letterari per scoprire le tematiche sviluppate e allenare la lingua straniera (S5411).

Nel tema E., ‘interpretazione’, inseriamo la risposta di S5528, a cui piace interpretare i significati originari delle opere nella prospettiva passata dell’autore.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, indichiamo l’opportunità di approfondire la conoscenza della cultura tedesca, percepita diversa rispetto a quella italiana. Scrive S5416 a tal proposito: “mi piace scoprire mondi completamente diversi”.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 6 studenti non rispondono, ad 1 studente non piace nulla della lezione in quanto non ama la lingua tedesca e 2 risposte sono state escluse perché vaghe: “l’utilizzo di approfondimenti” (S5312) o incomplete (S5525).

### *Letteratura francese*

Rispetto alla letteratura francese, consideriamo le risposte alle sotto-domande 5c. degli studenti delle tre classi e 5d. della classe 5<sup>a</sup> dell’LL2.

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		3	S5414, S5415, S5418
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	15	S5303, S5305, S5307, S5401, S5403, S5406, S5411, S5413, S5417, S5501, S5506, S5507, S5515, S5522, S5523
D. Analisi del testo		7	S5407, S5409, S5502, S5511, S5514, S5519, S5520
E. Interpretazione	1. Significati passati	4	S5408, S5419, S5519, S5520
G. Didattica		3	S5512, S5516, S5517
I. Attività	2. Interrogazioni	1	S5519
K. Cultura straniera		6	S5304, S5305, S5405, S5416, S5510, S5518
L. Lingua straniera		6	S5302, S5306, S5308, S5410, S5412, S5513

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	8	S5402, S5404, S5503, S5504, S5505, S5508, S5509, S5521
Risposte escluse	2	S5301, S5420

*Tabella 218: risposte alle sotto-domande 5c-5d. (letteratura francese) degli studenti dell’LL2*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, collochiamo l’approfondimento delle conoscenze sulla

dimensione storica e culturale relazionata ai testi letterari.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, indichiamo la lettura dei testi mirata ad approfondire le conoscenze culturali (S5403) e linguistiche. A tal riguardo, affermano S5307 e S5515: “la lettura dei testi per confrontare la lingua antica con quella moderna”, “la lettura dei testi [perché] si apprendono termini nuovi e utili”.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, inseriamo la realizzazione dell’analisi testuale per accedere alla comprensione dei contenuti letterari. S5502 sostiene: “analisi [perché] riesco a capire la profondità concettuale”.

Nel tema E., ‘interpretazione’, inseriamo la ricerca dei significati passati delle opere. A tal proposito, S5419 afferma: “il commento [perché] permette di ragionare, riflettere, conoscere nuove informazioni”.

Nel tema G., ‘didattica’, riportiamo l’apprezzamento per le interessanti spiegazioni del docente.

Nel tema I., ‘attività’, inseriamo la risposta di S5519, che gradisce le interrogazioni.

Nel tema K., ‘cultura straniera’, segnaliamo lo studio dei riferimenti culturali associati alla letteratura francese. A tal riguardo, S5305 scrive: “imparare la cultura [perché] mi piace capire nuovi stili e pensieri”.

Nel tema L., ‘lingua straniera’, collochiamo i momenti della lezione di letteratura dedicati alla focalizzazione sulla lingua francese. S5306 scrive: “quando traduco i testi dal francese antico a quello moderno”.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 8 studenti non rispondono e 2 risposte sono state escluse poiché generiche: “non la facciamo particolarmente” (S5301) “riflettere” (S5420).

### *Risposte dei licei linguistici*

A continuazione indichiamo il grafico con la somma delle risposte dei 125 studenti dei due licei linguistici sugli elementi più apprezzati delle lezioni di letteratura spagnola, tedesca e francese e sulle ragioni che stanno alla base di tali scelte. Il totale delle risposte è 208, dato che nella stessa risposta possono esserci riferimenti a più di un tema.

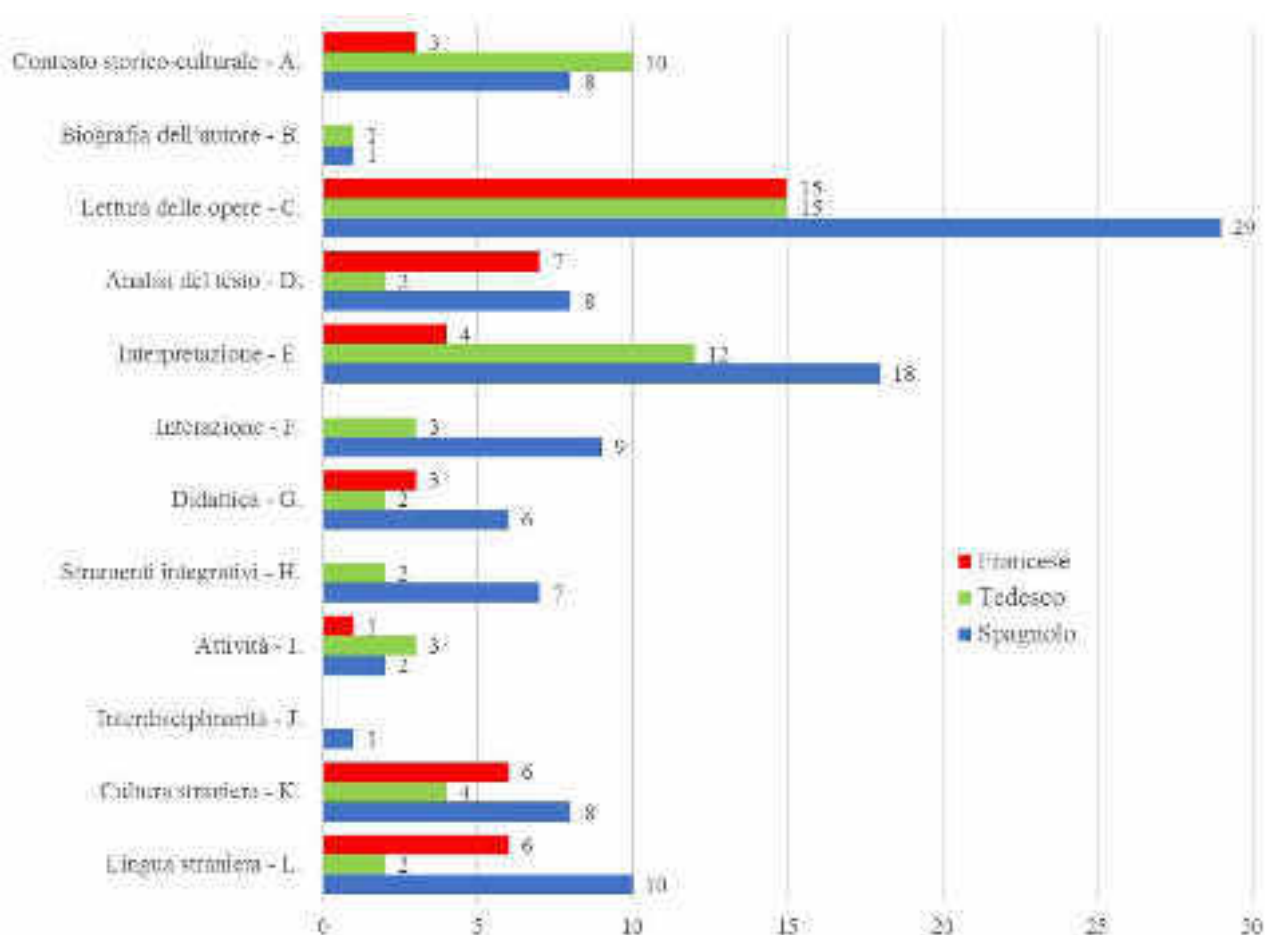


Grafico 108: risposte alle sotto-domande 5c.-5d.

Per quanto riguarda la lezione di letteratura spagnola, l'aspetto maggiormente apprezzato dagli studenti dei due licei linguistici è la lettura delle opere (n=29, 13,9%), fine a se stessa e legata soprattutto alla scoperta dei contenuti nella lingua straniera (n=28). Segue l'interpretazione dei testi letterari (n=18, 8,7%), legata principalmente allo studio dei significati passati delle opere e ai pensieri dei letterati (n=13) e secondariamente alla ricerca dei potenziali significati attuali nell'ottica degli studenti (n=5). Inoltre, gli studenti apprezzano i focus sulla lingua spagnola (n=10, 4,8%), i momenti di interazione tra compagni sotto la guida del docente (n=9, 4,3%), lo studio del contesto storico-culturale (n=8, 3,8%), la realizzazione dell'analisi testuale (n=8, 3,8%), l'approfondimento sulla cultura straniera (n=8, 3,8%), l'uso di strumenti didattici integrativi (n=7, 3,4%), soprattutto film e video (n=5), e i metodi didattici (n=6, 2,9%). Una minoranza gradisce le attività proposte (n=2, 1%), ovvero i confronti tra autori e opere e le interrogazioni, i collegamenti interdisciplinari con la storia dell'arte (n=1, 0,5%) e lo studio della biografia dell'autore (n=1, 0,5%).

Rispetto alla letteratura tedesca, gli studenti dei due licei linguistici apprezzano soprattutto la lettura delle opere (n=15, 7,2%), la loro interpretazione nella prospettiva dei significati passati (n=12, 5,8%) e lo studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione letteraria (n=10, 4,8%).

Una minoranza apprezza l'approfondimento sulla cultura straniera (n=4, 1,9%), i momenti di interazione in classe (n=3, 1,4%), le attività di confronto tra autori e opere e di schematizzazione (n=3, 1,4%), l'uso di strumenti didattici integrativi come le canzoni (n=2, 1%), i metodi didattici (n=2, 1%), i focus sulla lingua tedesca (n=2, 1%), la realizzazione dell'analisi testuale (n=2, 1%) e lo studio della biografia dell'autore (n=1, 0,5%).

Per quanto attiene alla letteratura francese, l'aspetto più gradito dagli studenti dell'LL2 è la lettura delle opere (n=15, 7,2%). Segue l'analisi testuale (n=7, 3,4%), lo studio della cultura (n=6, 2,9%) e della lingua francese (n=6, 2,9%) e l'interpretazione delle opere nella prospettiva passata dell'autore (n=4, 1,9%). Una minoranza apprezza i metodi didattici (n=3, 1,4%), lo studio del contesto storico-culturale associato alle opere (n=3, 1,4%) e le interrogazioni (n=1, 0,5%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali, distinguendo tra letteratura spagnola (S), tedesca (T) e francese (F).

Temi	Codici	N.			Tot.			%		
		S	T	F	S	T	F	S	T	F
A. Contesto storico-culturale					8	10	3	3,8 %	4,8 %	1,4 %
B. Biografia dell'autore					1	1	/	0,5 %	0,5 %	/
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	28	14	15	29	15	15	13, 9%	7,2 %	7,2 %
	2. Ad alta voce	1	1	/						
D. Analisi del testo					8	2	7	3,8 %	1%	3,4 %
E. Interpretazione	1. Significati passati	13	12	4	18	12	4	8,7 %	5,8 %	1,9 %
	2. Significati attuali	5	/	/						
F. Interazione					9	3	/	4,3 %	1,4 %	/
G. Didattica					6	2	3	2,9 %	1%	1,4 %
H. Strumenti integrativi	1. Tecnologia	1	/	/	7	2	/	3,4 %	1%	/
	2. Film, video	5	/	/						
	4. Canzoni	1	2	/						
I. Attività	1. Confronti tra autori e opere	1	2	/	2	3	1	1%	1,4 %	0,5 %
	2. Interrogazioni	1	/	1						
	3. Schematizzazioni	/	1	/						
J. Interdisciplinarietà	1. Storia dell'arte				1	/	/	0,5 %	/	/
K. Cultura straniera					8	4	6	3,8 %	1,9 %	2,9 %
L. Lingua straniera					10	2	6	4,8 %	1%	2,9 %

Tabella 219: temi e codici delle risposte alle sotto-domande 5c-5d.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 38.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>			<b>Percentuali</b>		
	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>F</b>
Non risponde	8	8	8	21,1%	21,1%	21,1%
Risposte escluse	3	2	2	7,9%	5,3%	5,3%
Niente	2	4	/	5,3%	10,5%	/
Tutto	1	/	/	2,6%	/	/

*Tabella 220: risposte 'altro' alle sotto-domande 5c.-5d.*

*Domanda 6: Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura? Perché?*

L'obiettivo della domanda 6 è quello di conoscere quali sono gli aspetti della lezione di letteratura che gli studenti apprezzano di meno e i motivi alla base di tali affermazioni. Esaminiamo le risposte degli studenti delle cinque scuole per la letteratura italiana, dei tre licei per letteratura inglese e dei due licei linguistici per le letterature della 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> lingua straniera.

Per poterla analizzare, dividiamo la domanda 6 in quattro sotto-domande:

<b>Sotto-domande della domanda 6</b>	<b>Scuole</b>
<i>6a. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura italiana? Perché?</i>	IP, IT, LS, LL1, LL2
<i>6b. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura inglese? Perché?</i>	LS, LL1, LL2
<i>6c. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura nella 2<sup>a</sup> lingua straniera? Perché?</i>	LL1, LL2
<i>6d. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura nella 3<sup>a</sup> lingua straniera? Perché?</i>	LL1, LL2

*Tabella 221: sotto-domande della domanda 6 dei questionari*

Consideriamo le quattro sotto-domande separatamente e per ciascuna indichiamo i temi, analizziamo le risposte di ogni scuola e indichiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Siccome alcuni studenti esprimono più di un aspetto non apprezzato nella stessa risposta, lo stesso riferimento può comparire in più di un tema. Ad esempio, la risposta di S2310 per la letteratura italiana: “il contesto storico e quando si fanno lezioni frontali” si associa ai temi A., ‘contesto storico-culturale’, e F., ‘didattica’; la risposta di S3505 per la letteratura inglese: “l’analisi formale dell’opera/biografia” si relaziona ai temi D., ‘analisi del testo’, e B., ‘biografia dell’autore’; la risposta di S4411 per la letteratura tedesca: “il contesto storico e la lingua” si collega ai temi A., ‘contesto storico-culturale’, e H., ‘lingua straniera’.

Alla voce ‘altro’ indichiamo le risposte non date, quelle degli studenti che gradiscono tutti gli aspetti della lezione, di coloro che non la apprezzano e le risposte escluse in quanto troppo vaghe, come: “la lettura di parti “inutili” del testo” (S2313), “le restrizioni che possono sorgere nell’analizzare un’opera” (S2509), “vengono spiegati concetti impegnativi e difficili da capire a volte” (S4302).



*Sotto-domanda 6a.: Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura italiana? Perché?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 6a. individuiamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto storico-culturale	Studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione delle opere.
B. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
C. Lettura delle opere	Lettura silenziosa delle opere con la scoperta delle tematiche letterarie e l'ascolto della lettura ad alta voce.
D. Analisi del testo	Realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica.
E. Interpretazione	Studio del significato passato delle opere e del pensiero dell'autore (sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico), scoperta dei possibili significati attuali nella prospettiva presente degli studenti (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Didattica	Scarso gradimento dei metodi didattici del docente.
G. Attività	Realizzazione di attività specifiche come sostenere le verifiche e le interrogazioni, svolgere gli esercizi e prendere appunti.
H. Lingua italiana	Studio della lingua italiana.

*Tabella 222: temi della sotto-domanda 6a.*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte IP*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		3	S1508, S1509, S1512
B. Biografia dell'autore		9	S1303, S1403, S1404, S1409, S1410, S1411, S1503, S1504, S1510
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	6	S1304, S1310, S1311, S1313, S1408, S1512
	2. Ad alta voce	1	S1306
D. Analisi del testo		13	S1301, S1305, S1309, S1312, S1315, S1405, S1412, S1501, S1502, S1505, S1507, S1511, S1513
E. Interpretazione	1. Significati passati	1	S1313
G. Attività	3. Prendere appunti	1	S1414
H. Lingua italiana		3	S1302, S1314, S1401

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S1307, S1308, S1407, S1413, S1506
Risposte escluse	2	S1402, S1406

*Tabella 223: risposte alla sotto-domanda 6a. degli studenti dell'IP*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, collochiamo lo studio del contesto storico-culturale associato alle opere perché non si gradisce la disciplina della storia (S1509).

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo lo studio della vita dei letterati, giudicata difficile (S1404, S1409), noiosa (S1403, S1411, S1503, S1504, S1510) e poco utile per la comprensione delle opere (S1403, S1410).

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, riportiamo la lettura dei testi, a causa della pesantezza (S1304, S1408, S1512) e della ripetitività delle tematiche affrontate. A tal proposito, S1311 afferma: “gli argomenti perché sono sempre gli stessi e vengono trattati e insegnati allo stesso modo”. A S1306 non piace ascoltare la lettura ad alta voce del docente e preferisce la lettura individuale e silenziosa.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, segnaliamo la realizzazione dell’analisi testuale, in particolare della parafrasi (S1305, S1513), considerata difficile (S1301, S1507), dispendiosa in termini di tempo (S1305) e poco utile (S1412, S1511). Scrive S1315 al riguardo: “analizzare la linguistica e la stilistica [perché] a me interessa il contenuto non la scheda tecnica”.

Nel tema E., ‘interpretazione’, inseriamo la risposta di S1313, che è poco interessato a conoscere i significati delle opere nella prospettiva passata.

Nel tema G., ‘attività’, riportiamo la risposta di S1414, che non ama prendere appunti.

Nel tema H., ‘lingua italiana’, indichiamo l’approfondimento sulla grammatica italiana a partire dalla lettura delle opere.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 5 studenti non rispondono e che 2 risposte sono state escluse perché poco chiare: “spesso la lezione è esaustiva” (S1402), “le opere durature” (S1406).

#### *Risposte IT*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		6	S2303, S2310, S2312, S2410, S2415, S2511
B. Biografia dell’autore		11	S2308, S2309, S2403, S2406, S2407, S2417, S2502, S2504, S2507, S2512, S2515
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	4	S2404, S2418, S2419, S2517
D. Analisi del testo		19	S2301, S2302, S2303, S2304, S2305, S2306, S2307, S2311, S2314, S2315, S2316, S2401, S2412, S2501, S2503, S2510, S2513, S2514, S2516
F. Didattica		3	S2310, S2416, S2505
G. Attività	2. Esercizi	1	S2518
H. Lingua italiana		1	S2402

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S2405, S2409, S2411, S2413, S2508
Risposte escluse	4	S2313, S2408, S2509, S2519
Niente	3	S2414, S2420, S2506
Tutto	1	S2421

*Tabella 224: risposte alla sotto-domanda 6a. degli studenti dell'IT*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, indichiamo lo studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione delle opere. Afferma S2312: “la parte storica delle opere e/o autori [perché] (...) a volte si dà troppa importanza a questa parte tralasciando quella della letteratura” (S2312).

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, riportiamo lo studio della vita dei letterati, ritenuta poco utile (S2308, S2309) e noiosa (S2308, S2403, S2407, S2417, S2502, S2515) se fine a se stessa e proposta in termini nozionistici. Scrivono gli studenti: “la biografia dell’autore [perché] trovo che sia una cosa noiosa, forse bisognerebbe cambiare il modo di insegnamento” (S2406), “studiare la biografia degli autori [perché] credo che i libri dicano troppo sulla biografia di un autore quando secondo me dovrebbero soffermarsi solo sui punti importanti” (S2504), “la biografia troppo approfondita [perché] è più interessante focalizzarsi sulle opere” (S2507). Significativa, a nostro parere, è la risposta di S2512: “lo studio delle date e della biografia degli autori stessi poiché non è importante, infatti l’autore viene ricordato per l’opera e non per il luogo di studio o nascita” (S2512).

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, segnaliamo la lettura dei testi letterari a causa della poca attrattiva degli argomenti trattati, come la morte (S2517).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, collochiamo l’analisi testuale: “gli esercizi di comprensione e analisi, specialmente quando dobbiamo spiegare noi” (S2311), “quando ci si sofferma troppo sull’analisi del testo” (S2316), in particolare la realizzazione della parafrasi (S2314, S2401) e lo studio delle figure retoriche (S2305, S2315, S2401, S2501, S2510). Secondo gli studenti, l’analisi del testo è difficile (S2305, S2306, S2314, S2513), poco utile (S2301), dispendiosa in termini di tempo (S2304, S2307) e noiosa (S2302, S2303, S2305, S2307, S2314, S2316, S2401, S2412, S2501, S2503, S2510, S2513), soprattutto se coincide con l’obiettivo della lezione. Affermano gli studenti: “l’analisi linguistica e stilistica dell’opera [perché] la trovo più noiosa rispetto alla profondità del significato del testo e dei pensieri dell’autore” (S2514), “studiare l’opera dal punto di vista delle figure retoriche [perché] si perde in questo modo l’essenza dell’opera” (S2315), “analisi del testo (...) [perché] preferisco molto di più il significato che ha impresso l’autore” (S2305).

Nel tema F., ‘didattica’, indichiamo i metodi didattici, come la lezione frontale (S2310).

Nel tema G., ‘attività’, inseriamo la risposta di S2518, che non ama i compiti per casa.

Nel tema H., ‘lingua italiana’, riportiamo la risposta di S2402, che non apprezza gli approfondimenti sugli aspetti lessicali e morfologici delle opere.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 3 studenti apprezzano tutto della lezione di letteratura italiana, 1 studente non gradisce nulla, 5 studenti non rispondono e 4 risposte sono state escluse perché generiche, come ad esempio: “la lettura di parti “inutili” del testo” (S2313), “le restrizioni che possono sorgere nell’analizzare un’opera” (S2509).

#### *Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		4	S3301, S3307, S3509, S3513
B. Biografia dell’autore		17	S3301, S3311, S3316, S3401, S3405, S3406, S3407, S3411, S3414, S3415, S3416, S3503, S3505, S3506, S3508, S3509, S3513
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	2	S3317, S3507
D. Analisi del testo		30	S3302, S3304, S3306, S3308, S3310, S3313, S3314, S3315, S3318, S3319, S3320, S3321, S3322, S3401, S3404, S3408, S3409, S3412, S3414, S3416, S3501, S3504, S3505, S3507, S3508, S3510, S3512, S3514, S3515, S3516
F. Didattica		10	S3303, S3305, S3309, S3402, S3403, S3410, S3413, S3415, S3417, S3511
G. Attività	2. Esercizi	1	S3502
	3. Prendere appunti	1	S3312

*Tabella 225: risposte alla sotto-domanda 6a. degli studenti dell’LS*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali in cui si inseriscono in testi letterari, reputato poco utile (S3513) e coinvolgente (S3307, S3509). A proposito del rischio di sostituire la lezione di letteratura con una lezione sulla storia della letteratura, S3513 afferma: “il contesto storico alla base [perché] sono info[rmazioni] non fondamentali ed esiste la storia per questo”.

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo lo studio della biografia dell’autore se proposta in modo troppo dettagliato (S3411), risultando così fine a se stessa e dunque poco utile (S3401, S3405, S3406, S3407, S3411, S3414, S3416, S3513), noiosa (S3311, S3316, S3405, S3414, S3416, S3503, S3506, S3509) e difficile da ricordare (S3406, S3407, S3415). Scrivono S3505 e S3506: “la spiegazione delle biografie [perché] la biografia non viene affrontata per capire meglio le opere ma diventa una serie di dati mnemonici”, “lo studio della vita dell’autore [perché] la trovo noiosa e credo sia importante non ricordare ogni singolo evento ma solo i più importanti”.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, riportiamo la lettura delle opere a causa delle tematiche trattate, considerate ripetitive (S3317).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, segnaliamo l’analisi del testo, in particolare la realizzazione della parafrasi (S3408, S3409, S3416, S3508, S3515) e lo studio delle figure retoriche (S3302, S3308, S3310, S3314, S3319, S3322, S3412, S3514), considerata poco utile (S3304, S3313, S3404, S3414, S3416, S3515), mnemonica (S3308, S3408, S3514), noiosa (S3315, S3409, S3412, S3414, S3416), difficile da ricordare e da svolgere individualmente (S3314, S3318, S3320, S3321, S3409). Gli studenti non apprezzano l’analisi del testo se proposta come fine a se stessa, ovvero quando rappresenta il fine ultimo della lezione e consiste nella memorizzazione sterile dei contenuti: “l’analisi precisa e dettagliata di ogni singola figura retorica [perché] sembra che il nozionismo sia la cosa più importante di tutte” (S3302), “parafrasi, analisi stilistica e conoscenze puramente mnemoniche [perché] rischiamo di far odiare il testo e l’autore, che potrebbero far invece bene allo studente” (S3510), “parafrasi [perché] lo scopo sembra sia imparare a memoria un brano” (S3408). In particolare, S3512 contrappone lo studio mnemonico alle finalità dell’insegnamento letterario: “il nozionismo inutile e i formalismi, che non sono letteratura [perché] fanno perdere interesse per la disciplina e il senso vero della bellezza”. Secondo gli studenti, l’esclusiva focalizzazione sull’analisi testuale rischia di andare a discapito di altre fasi della lezione, come la scoperta del pensiero dell’autore, l’interpretazione dei significati attuali e la valutazione critica delle opere: “i momenti in cui ci si concentra soltanto sulla forma tralasciando l’umanità dell’autore” (S3501), “la parte di analisi (figure retoriche, analisi [della] struttura) [perché] la vedo come una cosa oggettiva che non dà spunti di riflessione come invece fa la parte di rielaborazione” (S3310), “analisi formale [perché] non permette di proporre uno spunto critico personale” (S3507).

Nel tema F., ‘didattica’, indichiamo i metodi didattici, considerati poco motivanti perché statici (S3511), frontali e soprattutto poco aperti alle opinioni degli studenti. Sulla limitata interazione, gli studenti scrivono: “lezione frontale [perché] perdo interesse, se devo solo ascoltare e prendere appunti” (S3305), “le spiegazioni troppo frontali [perché] non sono coinvolgenti e non si riesce a prestare attenzione all’insegnante per tutta la durata della lezione” (S3402), “quando diventa una lezione frontale [perché] i contenuti non mi rimangono impressi” (S3413). Riguardo alla scarsa possibilità di esprimere le proprie considerazioni sulle opere, affermano gli studenti: “quando la prof. non ci lascia liberi di esprimere un nostro pensiero su un’opera, ritenendo che la sua risposta sia giusta e universale” (S3403), “l’imposizione di una precisa interpretazione piuttosto che una personale [perché] limita l’interpretazione personale, che per me è la più bella” (S3410).

Nel tema G., ‘attività’, inseriamo le risposte di S3312, che non ama prendere molti appunti, e di S3502, che non apprezza leggere le opere come compito per casa perché sente la mancanza di una

“spiegazione professionale” (S3502).

*Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S4321, S4322
B. Biografia dell'autore		7	S4327, S4403, S4405, S4407, S4411, S4412, S4509
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	5	S4307, S4309, S4315, S4504, S4508
	2. Ad alta voce	1	S4311
D. Analisi del testo		14	S4306, S4308, S4310, S4314, S4316, S4319, S4320, S4323, S4325, S4326, S4401, S4402, S4413, S4516
E. Interpretazione	2. Significati attuali	1	S4507
F. Didattica		22	S4301, S4303, S4304, S4312, S4313, S4317, S4324, S4404, S4406, S4408, S4410, S4501, S4502, S4506, S4510, S4511, S4512, S4513, S4514, S4515, S4517, S4518
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	2	S4326, S4402
	2. Esercizi	2	S4402, S4505
	3. Prendere appunti	1	S4318

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	2	S4305, S4409
Risposte escluse	1	S4302
Tutto	1	S4503

*Tabella 226: risposte alla sotto-domanda 6a. degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio della dimensione storica e culturale associata alle opere, considerata di difficile memorizzazione (S4321).

Nel tema B., ‘biografia dell'autore’, indichiamo lo studio della vita dei letterati, giudicata noiosa (S4407, S4411, S4412) e superflua (S4327) per il modo poco motivante in cui è proposta. Scrivono gli studenti: “la biografia degli autori [perché] molte volte è lunga e troppo ricca di informazioni che dimenticheremo” (S4405), “concentrarsi troppo sulle biografie degli autori [perché] sono dettagli che dimenticheremo” (S4403), “studiare la vita degli autori [perché] servirebbe ad eventualmente capire le opere, però è un argomento troppo nozionistico” (S4509).

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, segnaliamo la lettura delle opere e l'ascolto della lettura ad alta voce per la lunghezza dei brani proposti (S4508), l'assenza di partecipazione e la difficoltà della lingua letteraria. Scrivono S4307 e S4315: “gli argomenti [perché] la lezione è troppo monotona e non si svolgono esercizi d'insieme”, “lettura del brano [perché] a causa del linguaggio arcaico

l'attenzione non è costante”.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, riportiamo l’analisi del testo, in particolare il riconoscimento delle figure retoriche (S4306, S4325), considerata difficile (S4306, S4323), noiosa (S4314, S4319, S4320, S4323, S4325, S4401, S4413) e poco utile se proposta come fine a se stessa (S4316, S4325, S4401, S4516). Sulla contrapposizione tra la centralità dell’analisi testuale e le finalità dell’insegnamento letterario, S4402 scrive: “l’analisi (...) perché a mio parere la letteratura andrebbe goduta e fruita e non dovrebbe essere presa [in maniera] così scolastica e seria. Inoltre (...) i dettagli come figure retoriche e analisi ferrea non vengono ricordati dagli studenti”.

Nel tema E., ‘interpretazione’, collochiamo la risposta di S4507, che non ama essere coinvolto nella ricerca dei possibili significati attuali delle opere per la valutazione delle proprie idee secondo i parametri di correttezza e scorrettezza: “dover dare interpretazioni proprie perché non sono mai giuste” (S4507) e non sulla base delle argomentazioni nel rispetto dei significati originari dei testi.

Nel tema F., ‘didattica’, indichiamo i metodi di insegnamento, considerati troppo tradizionali, basati sulla lezione frontale e poco aperti al confronto tra le opinioni degli studenti. Sulla necessità di rinnovamento delle proposte didattiche, afferma S4410: “l’impostazione della lezione [perché] è necessario che si adoperino metodi innovativi che possano stimolare noi alunni”. Rispetto agli svantaggi della lezione frontale, scrivono gli studenti: “la lezione frontale, poco interattiva, non cattura molto, [perché] (...) ascoltare una persona costantemente parlare con lo stesso tono mi fa addormentare” (S4301), “le lunghe spiegazioni, senza interazione [perché] (...) trovo difficile seguirle” (S4313), “dover ascoltare la prof. che parla ininterrottamente senza interagire con noi [perché] non mi coinvolge” (S4406). A proposito della mancanza di discussione sui contenuti affrontati, affermano gli studenti: “leggere testi interi per ore senza fermare a riflettere un po’” (S4515), “non poter dire subito la mia opinione perché non conosco l’argomento di cui si sta parlando. Mi piacerebbe interagire fin da subito con l’insegnante/compagni” (S4304), “la lettura di opere senza collegamenti con l’attualità perché le sento distanti, quindi poco interessanti” (S4517). Nel tema G., ‘attività’, riportiamo sostenere le interrogazioni, svolgere gli esercizi del manuale e prendere appunti “senza sosta” (S4318).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 2 studenti non rispondono, ad 1 studente non piace nulla della lezione di letteratura italiana e 1 risposta è stata esclusa perché troppo vaga: “vengono spiegati concetti impegnativi e difficili da capire a volte” (S4302).

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S5412, S5528

B. Biografia dell'autore		10	S5305, S5308, S5318, S5407, S5410, S5419, S5518, S5520, S5525, S5526
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	10	S5304, S5314, S5315, S5406, S5408, S5416, S5418, S5420, S5501, S5511
D. Analisi del testo		11	S5301, S5302, S5307, S5309, S5316, S5317, S5403, S5506, S5510, S5524, S5527
E. Interpretazione	1. Significati passati	1	S5303
F. Didattica		2	S5409, S5414
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	4	S5313, S5401, S5413, S5522

Altro	N.	Codici degli studenti
Non risponde	17	S5310, S5311, S5402, S5404, S5415, S5417, S5504, S5505, S5509, S5512, S5514, S5515, S5516, S5517, S5519, S5521, S5529
Risposte escluse	1	S5405
Niente	9	S5306, S5312, S5411, S5502, S5503, S5507, S5508, S5513, S5523

Tabella 227: risposte alla sotto-domanda 6a. degli studenti dell'LL2

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', segnaliamo lo studio delle coordinate storiche e culturali di produzione e di diffusione delle opere, considerato noioso perché già affrontato durante le lezioni di storia. Scrive a tal proposito S5528: "riflettere sul contesto storico perché è una ripetizione dell'ora di storia".

Nel tema B., 'biografia dell'autore', inseriamo lo studio della vita dei letterati, ritenuta noiosa (S5318, S5518), troppo dettagliata (S5407) e fine a se stessa. A tal proposito, sulla necessità di focalizzarsi sulle finalità dell'insegnamento letterario, che non coincidono con lo studio mnemonico della vita dei letterati, S5419 scrive: "biografie [perché] ci si focalizza troppo sulla vita di un autore più che sulle sue opere. La letteratura non è nata per essere studiata e valutare gli studenti, ma come espressione di persone".

Nel tema C., 'lettura delle opere', indichiamo la lettura dei testi a causa delle tematiche "troppo pesanti" (S5314, S5315), riguardanti "i periodi più antichi" (S5406) e quindi distanti dalla quotidianità degli studenti.

Nel tema D., 'analisi del testo', riportiamo l'analisi testuale, considerata noiosa e poco utile se considerata come il fine ultimo della lezione. Gli studenti, infatti, non apprezzano l'analisi del testo e sono maggiormente interessati alla comprensione del messaggio delle opere e alla loro interpretazione nelle prospettive passate e presenti. Scrivono S5317 e S5510: "l'analisi metrica [perché] la trovo meno importante della comprensione del testo", "preferisco capire il senso generale dell'opera (...). Le analisi testuali tendo a dimenticarle".

Nel tema E., 'interpretazione', collochiamo la risposta di S5303, che considera difficile



l'interpretazione dei testi letterari nella prospettiva passata.

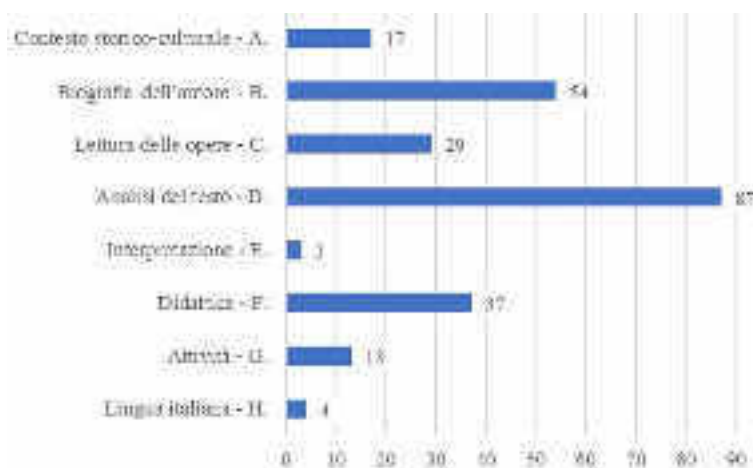
Nel tema F., 'didattica', indichiamo la spiegazione del docente, giudicata complessa (S5414) ed eccessivamente legata agli strumenti tradizionali: "la ripetitività del medium" (S5409).

Nel tema G., 'attività', riportiamo il limitato gradimento per le interrogazioni e le verifiche.

Nella sezione 'altro' riportiamo che 17 studenti non rispondono, 9 studenti apprezzano tutto della lezione di letteratura italiana e 1 risposta è stata esclusa perché generica: "per tutte le materie non mi piace che il sistema scolastico italiano sia fine a se stesso" (S5405).

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 278 studenti delle cinque scuole sugli aspetti della lezione di letteratura italiana meno apprezzati e sui motivi che giustificano tali decisioni. Il totale delle risposte è 244.



*Grafico 109: risposte alla sotto-domanda 6a.*

L'aspetto meno apprezzato della lezione di letteratura italiana da parte degli studenti delle cinque scuole è l'analisi del testo (n=87, 35,7%), se fine a se stessa e non proposta come propedeutica alla successiva fase di interpretazione delle opere. Seguono lo studio della biografia dell'autore (n=54, 22,1%), se affrontata senza una selezione degli aspetti più rilevanti della vita dei letterati e finalizzata alla comprensione delle opere, i metodi didattici (n=37, 15,2%), considerati generalmente poco innovativi, frontali e limitatamente centrati sugli studenti, e la lettura delle opere (n=29, 11,9%), soprattutto per gli argomenti poco apprezzati (n=27). Alcuni studenti non gradiscono studiare il contesto storico-culturale di produzione e di diffusione dei testi letterari (n=17, 7%), se presentato in modo nozionistico e simile alla lezione di storia, e non apprezzano svolgere determinate attività, come sostenere interrogazioni e verifiche, svolgere gli esercizi e prendere appunti (n=13, 5,3%). Ad una minoranza non piace focalizzarsi sulla lingua italiana (n=4,

1,6%), soprattutto sulla grammatica, né interpretare le opere nelle prospettive passate e presenti (n=3, 1,2%).

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Contesto storico-culturale			17	7%
B. Biografia dell'autore			54	22,1%
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	27	29	11,9%
	2. Ad alta voce	2		
D. Analisi del testo			87	35,7%
E. Interpretazione	1. Significati passati	2	3	1,2%
	2. Significati attuali	1		
F. Didattica			37	15,2%
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	6	13	5,3%
	2. Esercizi	4		
	3. Prendere appunti	3		
H. Lingua italiana			4	1,6%

Tabella 228: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 6a.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 51.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	29	56,9%
Risposte escluse	8	15,7%
Niente	12	23,5%
Tutto	2	3,9%

Tabella 229: risposte 'altro' alla sotto-domanda 6a.

*Sotto-domanda 6b.: Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura inglese? Perché?*

Dall'analisi delle risposte alla sotto-domanda 6b. individuiamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Contesto storico-culturale	Studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione delle opere.
B. Biografia dell'autore	Studio della vita dei letterati.
C. Lettura delle opere	Lettura silenziosa delle opere con la scoperta delle tematiche letterarie.
D. Analisi del testo	Realizzazione dell'analisi linguistica e stilistica.
E. Interpretazione	Scoperta dei possibili significati attuali nella prospettiva presente degli studenti (sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico).
F. Didattica	Scarso gradimento dei metodi didattici del docente.
G. Attività	Realizzazione di attività specifiche come sostenere le interrogazioni e le verifiche, svolgere gli esercizi e confrontare diversi autori e opere.
H. Lingua straniera	Studio della lingua straniera.

*Tabella 230: temi della sotto-domanda 6b.*

Per ciascuna scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono.

*Risposte LS*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		4	S3406, S3409, S3508, S3509
B. Biografia dell'autore		8	S3311, S3401, S3411, S3414, S3416, S3503, S3505, S3509
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	3	S3318, S3507, S3512
D. Analisi del testo		19	S3304, S3308, S3310, S3313, S3314, S3316, S3319, S3320, S3321, S3404, S3407, S3408, S3412, S3504, S3505, S3507, S3513, S3515, S3516
F. Didattica		7	S3302, S3305, S3309, S3322, S3405, S3410, S3510
G. Attività	2. Esercizi	4	S3312, S3413, S3502, S3514
H. Lingua straniera		6	S3301, S3306, S3307, S3415, S3417, S3511

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	4	S3315, S3402, S3501, S3506
Risposte escluse	2	S3303, S3317
Niente	1	S3403

*Tabella 231: risposte alla sotto-domanda 6b. degli studenti dell'LS*

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, riportiamo lo studio del contesto storico-culturale associato alle opere, proposto in maniera troppo dettagliata (S3409) e mnemonica a discapito della centralità dei messaggi letterari. A tal riguardo, S3509 scrive: “il contesto storico in cui è scritta l’opera (...) perché preferisco mantenere in testa i concetti piuttosto di una grande quantità di date o avvenimenti storici”.

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, indichiamo lo studio della vita dei letterati, ritenuta noiosa (S3311, S3414, S3416, S3503) e poco utile (S3401, S3411, S3414, S3416). S3401 e S3414 scrivono: “la biografia degli autori [perché] penso che non mi servirà a nulla nella vita”, “studio degli autori, delle biografie [perché] noioso e accumula conoscenze superflue”.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, segnaliamo la lettura dei testi letterari a causa delle difficili tematiche trattate (S3512).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, riportiamo l’analisi testuale, soprattutto lo studio delle figure retoriche (S3310, S3313, S3314, S3319), giudicata poco utile se fine a se stessa (S3314, S3316, S3319, S3320, S3321, S3404, S3513), difficile da svolgere nella lingua straniera (S3407) e meno interessante di altri aspetti della lezione, come la comprensione del messaggio delle opere. Scrivono S3304 e S3408 a tal proposito: “l’analisi stilistica dell’opera [perché] non credo sia particolarmente rilevante e che la scuola le dia troppa importanza”, “analisi stilistica [perché] preferisco studiare i significati più profondi”.

Nel tema F., ‘didattica’, indichiamo i metodi didattici, basati sulla lezione frontale (S3305), con limitati collegamenti al presente degli studenti, scarsi riferimenti alla cultura inglese (S3410) e poche verifiche della comprensione nella lingua straniera. Sostengono gli studenti: “l’impossibilità di spaziare su argomenti di attualità [perché] gli argomenti non prevedono parti di *speaking*” (S3302), “gli argomenti svolti in velocità. Sarebbe meglio fare meno argomenti, ma legati all’attualità” (S3510), “leggere i testi in inglese dando per scontato che tutti comprendano” (S3405).

Nel tema G., ‘attività’, inseriamo le risposte di coloro a cui non piace svolgere (S3312, S3514) e correggere (S3413, S3502) gli esercizi.

Nel tema H., ‘lingua straniera’, riportiamo lo studio della letteratura in inglese a causa delle difficoltà ricettive: “il dover a volte imparare a memoria quando ci sono difficoltà nella comprensione” (S3306).

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 4 studenti non rispondono, ad 1 studente piace tutto della lezione di letteratura inglese e 2 risposte sono state escluse perché vaghe: “perdere tempo sui contenuti” (S3303), “dipende molto dal tipo di insegnante in classe” (S3317).

*Risposte LLI*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		5	S4318, S4319, S4321, S4322, S4411
B. Biografia dell'autore		4	S4313, S4404, S4412, S4509
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	5	S4303, S4309, S4315, S4502, S4504
D. Analisi del testo		9	S4308, S4314, S4320, S4325, S4326, S4401, S4402, S4403, S4405
E. Interpretazione	2. Significati attuali	1	S4507
F. Didattica		23	S4301, S4302, S4304, S4306, S4312, S4317, S4324, S4327, S4406, S4408, S4410, S4501, S4503, S4506, S4508, S4510, S4511, S4512, S4513, S4514, S4515, S4517, S4518
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	6	S4307, S4326, S4327, S4402, S4506, S4516
	2. Esercizi	2	S4402, S4407
	4. Confronti tra autori e opere	1	S4323
H. Lingua straniera		1	S4316

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	4	S4305, S4409, S4413, S4505
Niente	2	S4310, S4311

*Tabella 232: risposte alla sotto-domanda 6b. degli studenti dell'LLI*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', inseriamo lo studio delle coordinate storiche e culturali delle opere, considerato difficile (S4319) e noioso (S4321, S4411).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', segnaliamo lo studio della vita dei letterati, ritenuta noiosa (S4412), mnemonica e troppo dettagliata, a discapito dell'approfondimento sui contenuti letterari. A tal proposito, S4509 e S4313 scrivono: "studiare la vita degli autori [perché] non mi piace imparare nozioni su nozioni a memoria", "la biografia dell'autore perché non la ritengo obbligatoria nello specifico, ma solo le info[rmazioni] più imp[ortanti]".

Nel tema C., 'lettura delle opere', riportiamo la lettura dei testi per le difficoltà riscontrate nella lingua straniera (S4315) e la complessità dei contenuti trattati (S4303, S4502).

Nel tema D., 'analisi del testo', indichiamo la realizzazione dell'analisi testuale, in particolare lo studio delle figure retoriche (S4325, S4403, S4405), considerata difficile (S4320, S4405), noiosa, dispendiosa in termini di tempo (S4314), poco utile (S4325, S4403) ed eccessivamente dettagliata. A questo proposito, S4401 afferma: "trovare eventuali elementi stilistici nelle opere lo trovo noioso e inutile perché il loro effetto nel testo [delle figure retoriche] è apprezzabile anche senza doverle identificare tutte".

Nel tema E., 'interpretazione', collochiamo la risposta di S4507, che non gradisce interpretare le

opere nella prospettiva presente perché crede che le versioni proposte al docente non siano mai considerate corrette.

Nel tema F., ‘didattica’, inseriamo i metodi didattici, giudicati poco innovativi (S4410), frontali, con pochi spunti critici e finalizzati all’acquisizione mnemonica dei contenuti. Scrivono gli studenti: “lezioni frontali [perché] non c’è interazione” (S4514), “le spiegazioni unilaterali [perché] risultano noiose e pesanti, si perde [la] concentrazione” (S4503), “la prof. che parla tutta l’ora [perché] non è coinvolgente, anzi è noioso” (S4517) “la monotonia dell’insegnante, poco spazio a riflessioni e discussioni degli studenti” (S4510), “dover imparare a memoria le interpretazioni dell’insegnante” (S4515).

Nel tema G., ‘attività’, indichiamo sostenere le verifiche e le interrogazioni, che creano ansia (S4506), svolgere gli esercizi e stabilire dei confronti tra diversi autori e opere perché difficile.

Nel tema H., ‘lingua straniera’, inseriamo la risposta di S4316, che a causa della difficoltà dell’inglese che non riesce a comunicare in modo efficace: “poter avere delle difficoltà con la lingua [e] non potermi esprimere correttamente”.

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 4 studenti non rispondono e 2 studenti apprezzano tutto della lezione di letteratura inglese.

#### Risposte LL2

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		3	S5317, S5418, S5528
B. Biografia dell’autore		8	S5305, S5308, S5318, S5410, S5419, S5518, S5520, S5526
C. Lettura delle opere	1.Tematiche	4	S5304, S5309, S5314, S5420
D. Analisi del testo		6	S5302, S5307, S5403, S5510, S5524, S5527
F. Didattica		22	S5312, S5401, S5402, S5406, S5407, S5408, S5409, S5412, S5414, S5416, S5501, S5502, S5503, S5504, S5506, S5507, S5508, S5511, S5513, S5517, S5523, S5525
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	5	S5313, S5315, S5413, S5419, S5522
H. Lingua straniera		1	S5303

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	14	S5310, S5311, S5404, S5415, S5417, S5505, S5509, S5512, S5514, S5515, S5516, S5519, S5521, S5529
Risposte escluse	1	S5405
Niente	3	S5306, S5316, S5411
Tutto	1	S5301

Tabella 233: risposte alla sotto-domanda 6b. degli studenti dell’LL2

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, indichiamo lo studio del contesto storico-culturale relazionato ai testi letterari se si propone in modo simile alla lezione di storia (S5528).

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, collochiamo lo studio della vita dei letterati, perché quando è proposta senza una previa selezione degli aspetti principali, fondamentali per la comprensione delle opere (S5526), risulta mnemonica (S5305), noiosa (S5318) e poco utile (S5419). Sulla necessità di studiare gli aspetti biografici essenziali, S5526 scrive: “le biografie perché molto spesso interessanti sono solo alcuni avvenimenti della vita dell’autore e non è sempre necessario studiarla tutta”.

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, segnaliamo la lettura dei testi, ritenuti lontani dagli interessi degli studenti (S5420).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, riportiamo l’analisi del testo, considerata difficile (S5302), noiosa (S5403) e poco utile rispetto alla comprensione dei significati delle opere (S5510). A tal proposito, S5307 sostiene: “l’analisi delle opere perché penso sia più importante capire ciò che l’autore vuole trasmettere”.

Nel tema F., ‘didattica’, inseriamo i metodi didattici, considerati confusionari (S5402, S5407, S5409, S5504, S5416, S5503, S5504, S5506, S5513, S5523, S5525), poco interattivi (S5501, S5517) e superficiali (S5312, S5414, S5503), anche a causa del manuale adottato: “spiegazioni poco approfondite [perché] i libri di testo sono poveri di informazioni e poco esaustivi” (S5414).

Nel tema G., ‘attività’, indichiamo le verifiche e le interrogazioni, vissute in modo ansiogeno (S5313, S5315, S5413, S5522).

Nel tema H., ‘lingua straniera’, segnaliamo che a S5303 non piace tradurre le opere nell’inglese moderno.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 14 studenti non rispondono, 3 studenti apprezzano tutto, 1 studente non gradisce nulla della lezione di letteratura inglese e 1 risposta è stata esclusa perché troppo generica (è la stessa risposta che S5404 fornisce per la sotto-domanda 6a.).

### *Risposte dei licei*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 180 studenti dei tre licei sugli aspetti meno apprezzati della lezione di letteratura inglese e sulle ragioni che motivano quanto scritto. Il totale delle risposte è 157.

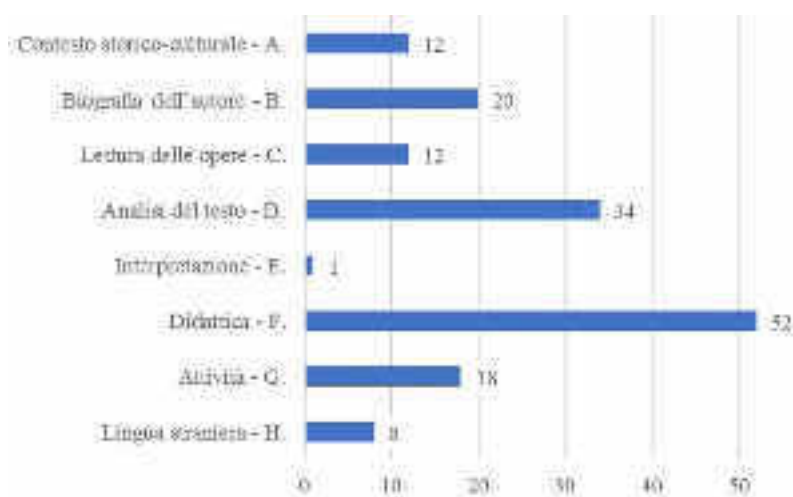


Grafico 110: risposte alla sotto-domanda 6b.

L'aspetto meno apprezzato della lezione di letteratura inglese da parte degli studenti dei tre licei è il metodo di insegnamento (n=52, 33,1%). Seguono l'analisi del testo (n=34, 21,7%), considerata difficile anche perché in lingua straniera, lo studio della biografia dell'autore (n=20, 12,7%) e la realizzazione di determinate attività (n=18, 11,5%), come sostenere le interrogazioni e le verifiche, svolgere gli esercizi e confrontare diversi autori e opere. Inoltre, agli studenti non piace studiare il contesto storico-culturale associato ai testi letterari (n=12, 7,6%), leggere le opere per le tematiche sviluppate (n=12, 7,6%) e impiegare la lingua straniera per lo studio della letteratura (n=8, 5,1%). 1 studente non apprezza ricercare i possibili significati attuali dei testi letterari (0,6%).

Tem	Codici	N.	Tot.	%
A. Contesto storico-culturale			12	7,6%
B. Biografia dell'autore			20	12,7%
C. Lettura delle opere	1. Tematiche		12	7,6%
D. Analisi del testo			34	21,7%
E. Interpretazione	2. Significati attuali		1	0,6%
F. Didattica			52	33,1%
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	11	18	11,5%
	2. Esercizi	6		
	4. Confronti tra autori e opere	1		
H. Lingua straniera			8	5,1%

Tabella 234: temi e codici delle risposte alla sotto-domanda 6b.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 32.

Altro	Numeri	Percentuali
Non risponde	22	68,8%
Risposte escluse	3	9,4%
Niente	6	18,8%
Tutto	1	3,1%

Tabella 235: risposte 'altro' alla sotto-domanda 6b.



*Sotto-domande 6c-6d.: Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura spagnola, tedesca e francese? Perché?*

I temi relativi all'analisi delle risposte alle sotto-domande 6c. e 6d. sono uguali a quelli della 6b.

### *Letteratura spagnola*

Rispetto alla letteratura spagnola, per l'LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda 6d., per l'LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande 6c. della classe 5<sup>a</sup> e 6d. delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

### *Risposte LL1*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S4310, S4511
B. Biografia dell'autore		5	S4320, S4321, S4404, S4411, S4509
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	4	S4303, S4309, S4315, S4504
D. Analisi del testo		10	S4308, S4314, S4319, S4322, S4325, S4326, S4401, S4402, S4403, S4406
E. Interpretazione	1. Significati attuali	1	S4507
F. Didattica		21	S4301, S4304, S4307, S4311, S4316, S4317, S4324, S4327, S4405, S4408, S4410, S4501, S4503, S4506, S4508, S4510, S4512, S4514, S4516, S4517, S4518
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	2	S4326, S4402
	2. Esercizi	2	S4402, S4407
	4. Confronti tra autori e opere	1	S4323
H. Lingua straniera		3	S4302, S4306, S4312

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S4305, S4318, S4409, S4413, S4505
Risposte escluse	1	S4313
Niente	4	S4412, S4502, S4513, S4515

*Tabella 236: risposte alla sotto-domanda 6d. (letteratura spagnola) degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', riportiamo lo studio delle coordinate storiche e culturali in cui sono immersi i testi letterari.

Nel tema B., 'biografia dell'autore', segnaliamo lo studio della vita dei letterati se proposta come fine a se stessa, con il rischio di fare confusione tra i diversi autori (S4509). Scrive S4404: "la spiegazione della biografia degli autori [perché] non mi sembra utile alla comprensione dell'opera".

Nel tema C., 'lettura delle opere', indichiamo la lettura delle opere a causa degli argomenti trattati,

giudicati poco interessanti (S4303).

Nel tema D., ‘analisi del testo’, collochiamo la realizzazione dell’analisi testuale, ritenuta dispendiosa in termini di tempo (S4314), noiosa (S4319, S4325, S4401, S4403, S4406) e poco utile (S4325, S4401, S4402), soprattutto quando è considerata come il principale obiettivo della lezione: “analizzare gli aspetti stilistici e linguistici (un po’ sì ma non troppo)” (S4406).

Nel tema E., ‘interpretazione’, inseriamo la risposta di S4507, il quale non ama interpretare le opere nella prospettiva presente poiché teme che le proprie proposte non siano ritenute ‘corrette’.

Nel tema F., ‘didattica’, segnaliamo i metodi didattici, considerati poco organizzati (S4301, S4304, S4307, S4311, S4324, S4510), superficiali (S4517) e basati su un insegnamento mnemonico (S4316), frontale (S4317, S4503, S4514) e legato ad un manuale dispersivo (S4405). Scrivono S4506 e S4311: “non vengono spiegati gli argomenti spesso, poco approfonditi o svolti da noi” (S4506), “quando si passa da un argomento all’altro senza filo logico, perché ci mette in confusione e ci distrae” (S4311).

Nel tema G., ‘attività’, indichiamo le interrogazioni, gli esercizi e il confronto tra autori e opere.

Nel tema H., ‘lingua straniera’, inseriamo la traduzione dallo spagnolo antico al moderno (S4302, S4312) e le difficoltà di comprensione nella lingua straniera (S4306).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 5 studenti non rispondono, 4 studenti apprezzano tutto della lezione di letteratura spagnola e 1 risposta è stata esclusa perché vaga: “i fondamenti (es. *novela*, con la sua spiegazione specifica)” (S4313).

#### Risposte LL2

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		1	S5528
B. Biografia dell’autore		4	S5406, S5518, S5520, S5526
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	1	S5508
D. Analisi del testo		4	S5403, S5510, S5524, S5527
F. Didattica		5	S5409, S5506, S5511, S5517, S5523
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	1	S5522
H. Lingua straniera		2	S5502, S5513

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	15	S5402, S5404, S5503, S5504, S5505, S5507, S5509, S5512, S5514, S5515, S5516, S5519, S5521, S5525, S5529
Risposte escluse	3	S5401, S5405, S5408
Niente	2	S5407, S5501

Tabella 237: risposte alle sotto-domande 6c.-6d. (letteratura spagnola) degli studenti dell’LL2

Nel tema A., ‘contesto storico-culturale’, inseriamo la risposta di S5528, che non ama studiare il contesto storico-culturale relazionato ai testi letterari perché già affrontato nelle lezioni di storia.

Nel tema B., ‘biografia dell’autore’, segnaliamo lo studio della vita dei letterati, affrontata in modo troppo approfondito (S5406) e senza una selezione degli aspetti più rilevanti (S5526).

Nel tema C., ‘lettura delle opere’, collochiamo la risposta di S5508, che non ama leggere le opere perché non apprezza la lingua spagnola.

Nel tema D., ‘analisi del testo’, segnaliamo l’analisi testuale, ritenuta noiosa (S5403, S5524) e di difficile memorizzazione (S5510).

Nel tema F., ‘didattica’, indichiamo i metodi didattici, considerati mnemonici (S5409).

Nel tema G., ‘attività’, inseriamo la risposta di S5522, che non ama sostenere le interrogazioni perché vissute con ansia.

Nel tema H., ‘lingua straniera’, riportiamo che alcuni studenti non apprezzano la lingua spagnola (S5513) e le attività di traduzione, giudicate noiose (S5502).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 15 studenti non rispondono, 2 studenti gradiscono tutto della lezione e 3 risposte sono state escluse perché vaghe: “teoria” (S5408) o non attinenti (S5401, S5405).

### *Letteratura tedesca*

Rispetto alla letteratura tedesca, per l’LL1 consideriamo le risposte alla sotto-domanda 6c. degli studenti delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e per l’LL2 esaminiamo le risposte alle sotto-domande 6c. delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e 6d. della classe 4<sup>a</sup>.

### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S4411, S4504
B. Biografia dell’autore		1	S4509
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	1	S4502
D. Analisi del testo		5	S4401, S4402, S4403, S4404, S4406
E. Interpretazione	1. Significati attuali	1	S4507
F. Didattica		10	S4410, S4501, S4503, S4506, S4512, S4513, S4514, S4516, S4517, S4518
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	1	S4402
	2. Esercizi	2	S4402, S4407
H. Lingua straniera		7	S4405, S4408, S4411, S4413, S4508, S4510, S4511

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	2	S4409, S4505
Niente	1	S4515
Tutto	1	S4412

*Tabella 238: risposte alla sotto-domanda 6c. (letteratura tedesca) degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', riportiamo lo studio delle circostanze storiche e culturali in cui sono immerse le opere, giudicato noioso.

Nel tema B., 'biografia dell'autore', inseriamo la risposta di S4509, che considera la relativa utilità della biografia: "studiare la vita degli autori [perché] non sempre la vita aiuta a capire le opere".

Nel tema C., 'lettura delle opere', collochiamo la risposta di S4502, che ritiene alcuni testi difficili e noiosi da leggere.

Nel tema D., 'analisi del testo', segnaliamo l'analisi testuale, giudicata difficile (S4404), noiosa (S4403, S4406), poco utile (S4401) e difficilmente memorizzabile (S4402), soprattutto se realizzata dagli studenti in modo autonomo (S4404) e se diventa l'obiettivo della lezione (S4406).

Nel tema E., 'interpretazione', indichiamo la risposta di S4507, che non ama ragionare sui significati attuali delle opere poiché ritiene che le idee proposte non siano mai considerate 'giuste'.

Nel tema F., 'didattica', riportiamo i metodi di insegnamento, giudicati poco chiari (S4410, S4501, S4513, S4518) noiosi (S4512) e basati sulla lezione frontale (S4503, S4514). Scrive a tal proposito S4517: "la prof che parla senza confrontarsi perché non interiorizziamo il messaggio dell'opera".

Nel tema G., 'attività', segnaliamo il basso apprezzamento per gli esercizi e le interrogazioni.

Nel tema H., 'lingua straniera', riportiamo lo studio della letteratura in tedesco, considerata una lingua difficile (S4405, S4408, S4411, S4413, S4510) soprattutto per le attività di traduzione (S4511) e di comprensione: "leggere testi di cui non capisco nulla [perché] mi annoio" (S4508).

Nella sezione 'altro' indichiamo che 2 studenti non rispondono, 1 studente non apprezza nulla e 1 studente gradisce tutto della lezione di letteratura tedesca.

#### *Risposte LL2*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Contesto storico-culturale		2	S5412, S5528
B. Biografia dell'autore		2	S5318, S5526
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	2	S5309, S5413
D. Analisi del testo		4	S5412, S5524, S5525, S5527
F. Didattica		3	S5314, S5315, S5414
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	1	S5313
H. Lingua straniera		4	S5316, S5317, S5410, S5416

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	4	S5310, S5311, S5415, S5529
Niente	2	S5312, S5411

*Tabella 239: risposte alle sotto-domande 6c.-6d. (letteratura tedesca) degli studenti dell'LL2*

Nel tema A., 'contesto storico-culturale', segnaliamo lo studio del contesto storico-culturale relazionato alle opere perché simile a quanto svolto in storia (S5528).

Nel tema B., 'biografia dell'autore', riportiamo lo studio della vita dei letterati, ritenuta poco interessante e noiosa (S5318) senza una previa selezione degli aspetti essenziali (S5526).

Nel tema C., 'lettura delle opere', collochiamo la lettura dei testi letterari tedeschi perché di difficile comprensione (S5413).

Nel tema D., 'analisi del testo', indichiamo l'analisi del testo, considerata complessa (S5412), dispendiosa in termini di tempo (S5525) e poco interessante (S5524).

Nel tema F., 'didattica', inseriamo i metodi didattici, poco coinvolgenti (S5314, S5315) e basati sull'uso di manuali poco approfonditi (S5414).

Nel tema G., 'attività', inseriamo la risposta di S5313, che vive le interrogazioni con ansia.

Nel tema H., 'lingua straniera', riportiamo il basso apprezzamento per il tedesco, soprattutto per la difficoltà nella comprensione dei vocaboli (S5317, S5410).

Nella sezione 'altro' indichiamo che 4 studenti non rispondono e 2 studenti apprezzano tutto della lezione di letteratura tedesca.

### *Letteratura francese*

Rispetto alla letteratura francese, consideriamo le risposte alle sotto-domande 6c. degli studenti delle tre classi e 6d. della classe 5<sup>a</sup> dell'LL2.

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
B. Biografia dell'autore		6	S5308, S5410, S5412, S5419, S5518 S5520
C. Lettura delle opere	1. Tematiche	3	S5406, S5407, S5420
D. Analisi del testo		6	S5302, S5307, S5403, S5413, S5418, S5510
F. Didattica		6	S5401, S5408, S5414, S5416, S5511, S5513
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	3	S5419, S5506, S5522
H. Lingua straniera		5	S5303, S5304, S5305, S5501, S5502

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	17	S5301, S5402, S5404, S5415, S5417, S5503, S5504, S5505, S5507, S5509, S5512, S5514, S5515, S5516, S5517, S5519, S5521
Risposte escluse	1	S5405
Niente	4	S5306, S5409, S5411, S5523
Tutto	1	S5508

*Tabella 240: risposte alle sotto-domande 6c-6d. (letteratura francese) degli studenti dell'LL2*

Nel tema B., 'biografia dell'autore', indichiamo lo studio della vita dei letterati, troppo approfondita a discapito dei messaggi delle opere (S5410, S5419).

Nel tema C., 'lettura delle opere', segnaliamo la lettura dei testi per le tematiche trattate e determinati autori che non riflettono gli interessi personali (S5420). Scrive a tal proposito S5406: "argomenti dei periodi più antichi [per i] pensieri antiquati".

Nel tema D., 'analisi del testo', inseriamo l'analisi testuale, considerata difficile (S5302), meno importante del messaggio letterario (S5307) e noiosa (S5403).

Nel tema F., 'didattica', indichiamo i metodi di insegnamento, ritenuti poco precisi (S5401, S5408, S5414), frontali (S5513) e poco approfonditi a causa del manuale (S5414).

Nel tema G., 'attività', riportiamo le interrogazioni per la pressione e l'ansia generate (S5522).

Nel tema H., 'lingua straniera', indichiamo lo studio della letteratura nella lingua francese per la difficoltà di comprensione della lingua letteraria antica (S5304) e la complessità delle traduzioni al francese moderno (S5303, S5305).

Nella sezione 'altro' segnaliamo che 17 studenti non rispondono, 4 studenti apprezzano tutto, 1 studente non gradisce nulla della lezione di letteratura francese e 1 risposta è stata esclusa perché vaga (è la stessa risposta che S5404 fornisce per le sotto-domande 6a. e 6b.).

### *Risposte dei licei linguistici*

A continuazione indichiamo il grafico con la somma delle risposte dei 125 studenti dei due licei linguistici sugli elementi meno apprezzati delle lezioni di letteratura spagnola, tedesca e francese e sui motivi che giustificano quanto affermato. Il totale delle risposte è 146, poiché possono essere contenuti riferimenti a più temi all'interno della stessa risposta.

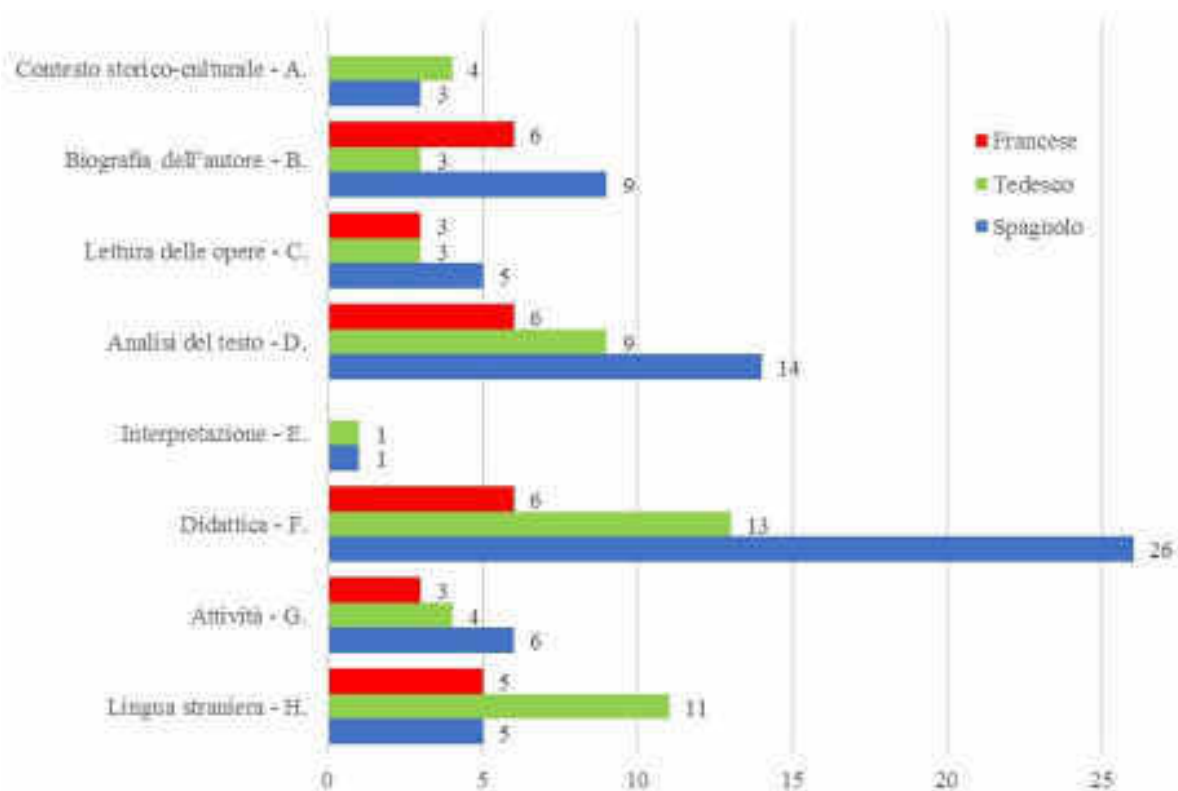


Grafico III: risposte alle sotto-domande 6c.-6d.

Per quanto riguarda la lezione di letteratura spagnola, l'aspetto meno apprezzato da parte degli studenti dei due licei linguistici è il metodo di insegnamento (n=26, 17,8%), seguito dall'analisi del testo (n=14, 9,6%) e dallo studio della biografia dell'autore (n=9, 6,2%). Inoltre, agli studenti non piace svolgere determinate attività (n=6, 4,1%), come sostenere le interrogazioni e le verifiche, svolgere gli esercizi e confrontare diversi autori e opere, leggere i testi letterari per i temi trattati (n=5, 3,4%), studiare la letteratura nella lingua straniera (n=5, 3,4%) ed il contesto storico-culturale associato alle opere (n=3, 2,1%). Ad 1 studente non piace interpretare le opere nella prospettiva attuale (0,7%).

Per quanto attiene alla letteratura tedesca, l'aspetto meno gradito dagli studenti dei due licei linguistici è il metodo di insegnamento (n=13, 8,9%), seguito dalla lingua straniera in cui studiano la letteratura (n=11, 7,5%) e dall'analisi del testo (n=9, 6,2%). Inoltre, gli studenti non apprezzano studiare il contesto storico-culturale relazionato alle opere (n=4, 2,7%), svolgere determinate attività (n=4, 2,7%) come sostenere le interrogazioni e le verifiche e svolgere gli esercizi, conoscere la biografia dell'autore in modo dettagliato (n=3, 2,1%) e leggere le opere per le tematiche sviluppate (n=3, 2,1%). 1 studente non ama ricercare i possibili significati presenti delle opere (0,7%).

Rispetto alla letteratura francese, gli aspetti meno apprezzati dagli studenti dell'LL2 sono lo studio della biografia dell'autore, la realizzazione dell'analisi testuale e i metodi didattici utilizzati (n=6,

4,1% per i tre temi). Seguono coloro che non gradiscono la lingua straniera in cui si studia la letteratura (n=5, 3,4%). Una minoranza non ama sostenere le interrogazioni e le verifiche (n=3, 2,1%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali, distinguendo tra letteratura spagnola (S), tedesca (T) e francese (F).

Temi	Codici	N.			Tot.			%		
		S	T	F	S	T	F	S	T	F
A. Contesto storico-culturale					3	4	/	2,1 %	2,7 %	/
B. Biografia dell'autore					9	3	6	6,2 %	2,1 %	4,1 %
C. Lettura delle opere	1. Tematiche				5	3	3	3,4 %	2,1 %	2,1 %
D. Analisi del testo					14	9	6	9,6 %	6,2 %	4,1 %
E. Interpretazione	2. Significati attuali				1	1	/	0,7 %	0,7 %	/
F. Didattica					26	13	6	17,8 %	8,9 %	4,1 %
G. Attività	1. Interrogazioni, verifiche	3	2	3	6	4	3	4,1 %	2,7 %	2,1 %
	2. Esercizi	2	2	/						
	4. Confronti tra autori e opere	1	/	/						
H. Lingua straniera					5	11	5	3,4 %	7,5 %	3,4 %

Tabella 241: temi e codici delle risposte alle sotto-domande 6c-6d.

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 63.

Altro	Numeri			Percentuali		
	S	T	F	S	T	F
Non risponde	20	6	17	31,7%	9,5%	27%
Risposte escluse	4	/	1	6,3%	/	1,6%
Niente	6	3	4	9,5%	4,8%	6,3%
Tutto	/	1	1	/	1,6%	1,6%

Tabella 242: risposte 'altro' alle sotto-domande 6c.-6d.



### 9.3.2 Sezione 2: docente

Nella seconda sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 4.2, poiché scopriamo quali sono le caratteristiche del docente di letteratura ideale secondo gli studenti. Per realizzare questo obiettivo analizziamo la domanda 7.

*Domanda 7: Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?*

L'obiettivo della domanda 7 è quello di scoprire quali sono le caratteristiche che l'insegnante di letteratura dovrebbe possedere secondo gli studenti. Consideriamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Gli studenti hanno la possibilità di segnare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto) per una serie di 6 item (a. – f.) più uno (g.), corrispondente alla voce 'altro'. Consideriamo alto l'apprezzamento per le caratteristiche che si concentrano sulle voci 'molto' e 'abbastanza', medio quello per gli aspetti che si concentrano sulle voci 'abbastanza' e 'poco' e basso quello per le peculiarità che si concentrano sulle voci 'poco' e 'per niente'.

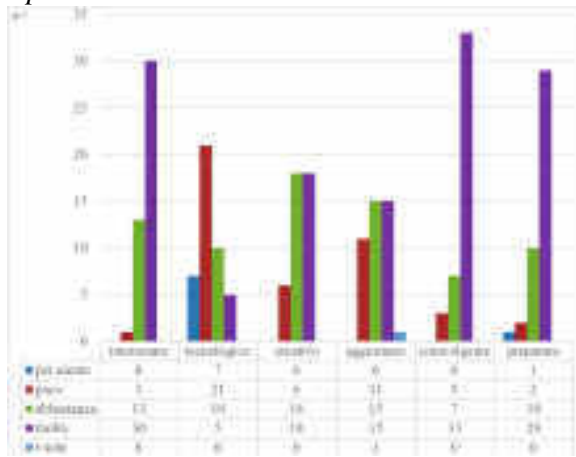
Gli item della domanda 7 sono:

- a. essere interessato alle opinioni degli studenti;
- b. essere esperto di tecnologie e social network;
- c. essere creativo;
- d. essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti;
- e. essere coinvolgente, metterci passione nel suo lavoro;
- f. conoscere bene la propria disciplina di insegnamento;
- g. altro.

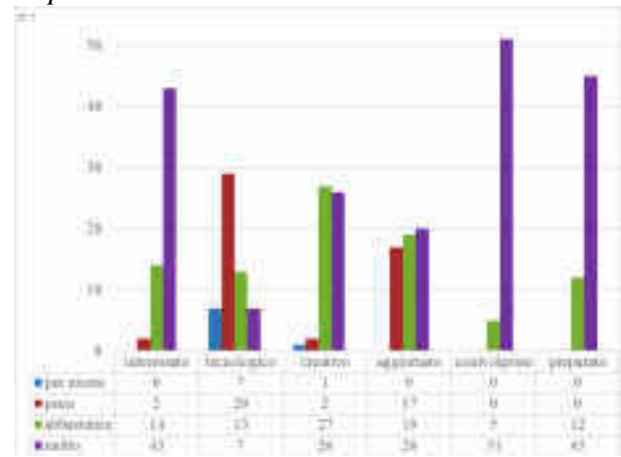
Le risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate agli item preesistenti o sono state escluse.

Per l'analisi delle risposte abbiamo elaborato degli istogrammi in cui rappresentare con colori diversi le opzioni selezionate dagli studenti di ciascuna scuola e abbiamo indicato i dati corrispondenti in altrettante tabelle riportate sotto. In seguito all'analisi di ogni scuola abbiamo inserito un istogramma con la tabella associata per mostrare la somma delle risposte di tutti gli studenti delle cinque scuole.

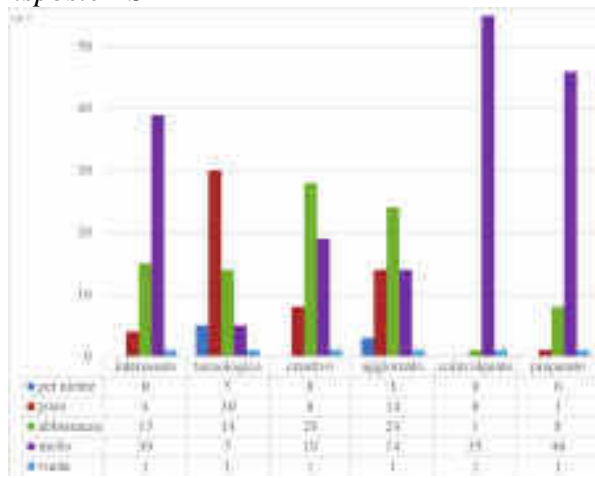
Risposte IP



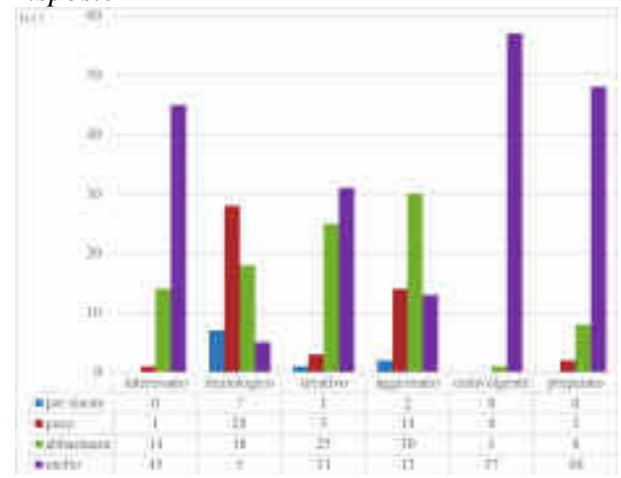
Risposte IT



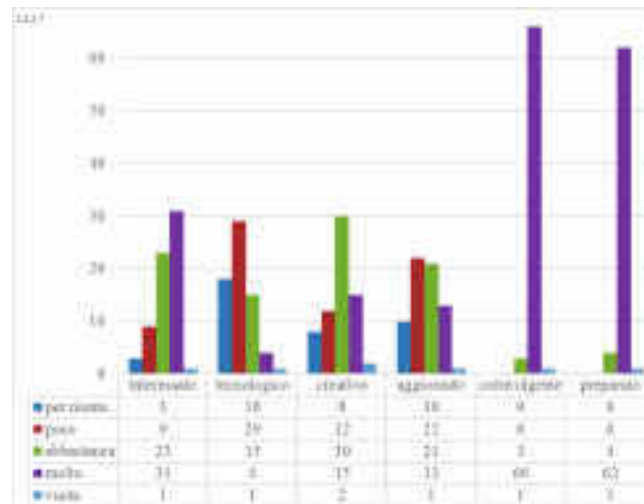
Risposte LS



Risposte LL1



Risposte LL2



Grafici 112-116: risposte alla domanda 7 degli studenti di ogni scuola

Gli studenti dell'IP ritengono che l'insegnante di letteratura debba essere innanzitutto coinvolgente, interessato alle opinioni degli studenti e preparato nella propria materia di insegnamento. Seguono coloro che pensano che debba essere creativo, aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti e non necessariamente esperto di tecnologie e *social network*. Le 5 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *e.*, poiché S1304 si riferisce alla capacità di coinvolgere tutti gli studenti; all'item *f.*, dato che S1408 scrive della necessità di fare delle pause tra le opere considerando la densità degli argomenti e il ritmo di apprendimento degli studenti; all'item *a.*, perché S1409 e S1411 scrivono dell'importanza di valutare le possibili problematiche vissute dagli studenti e il loro punto di vista: "non fare un'ora di sola lezione ma anche di opinioni degli studenti sull'argomento"; all'item *b.*, in quanto S1510 afferma: "usare mezzi innovativi". 1 studente non indica il valore di 1 item.

Gli studenti dell'IT sono del parere che l'insegnante di letteratura debba essere appassionato della propria professione, competente in letteratura e nella didattica e interessato alle opinioni degli studenti. Seguono coloro che credono che debba proporre letture e attività creative ed essere aggiornato sui gusti degli studenti senza dover essere esperto di tecnologie e *social network*. Delle 5 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché non attinente alla domanda: "niente" (S2301); 1 è stata associata all'item *f.*, poiché S2303 fa riferimento alla chiarezza nell'esposizione del docente e 4 sono state accorpate all'item *a.*, dato che riguardano l'essere disponibili con gli studenti (S2305) e la capacità di ascoltare il loro punto di vista: "saper ascoltare varie e differenti opinioni anche se non condivise" (S2514), "avere una mente aperta nei confronti di tutti" (S2517).

Secondo gli studenti dell'LS, l'insegnante di letteratura dovrebbe essere coinvolgente, preparato e interessato ai pareri degli studenti. Seguono coloro che lo desidererebbero creativo, aggiornato sulle preferenze degli studenti e non per forza esperto di tecnologie e *social network*. Le 9 risposte indicate alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *e.*, perché si riferiscono alla gestione della classe (S3309) e all'uso dell'ironia nell'insegnamento (S3413); all'item *a.*, in quanto riguardano l'interazione: "incentivare la discussione" (S3401), lo sviluppo del pensiero critico: "stimolare lo spunto critico degli studenti (opera gradita o no, perché ...)" (S3507) e l'attenzione per gli studenti (S3408) e le loro idee: "avere la mente aperta per opinioni diverse" (S3410); all'item *c.*, perché attengono alla varietà delle proposte didattiche (S3407); all'item *f.*, dato che si riferiscono alla selezione delle informazioni principali (S3414); all'item *d.*, in quanto riguarda la conoscenza della letteratura contemporanea (S3505). 1 studente non risponde alla domanda.

Gli studenti dell'LL1 considerano che l'insegnante di letteratura dovrebbe essere appassionato della letteratura e della propria professione, interessato alle opinioni degli studenti e competente. Seguono coloro che ritengono che debba essere creativo e aggiornato sulle preferenze degli studenti

e solo secondariamente esperto di tecnologie e *social network*. Le 5 risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate all'item *c.*, dato che fanno riferimento all'approfondimento degli studenti su determinate tematiche e alla successiva esposizione ai compagni (S4301) e alla valorizzazione delle peculiarità degli studenti: "incoraggiare le originalità" (S4505); all'item *a.*, poiché riguardano l'ascolto e la comprensione delle idee: "offrire stimoli alla riflessione degli studenti" (S4411) "empatico e disponibile" (S4518); all'item *d.*, perché attengono all'allargamento del canone: "essere aperto ad altre forme di letteratura, ad esempio il cantautorato italiano" (S4512).

Secondo gli studenti dell'LL2, il docente di letteratura dovrebbe essere innanzitutto coinvolgente e competente. Seguono coloro che sostengono, da un lato, l'importanza dell'attenzione nei confronti delle opinioni degli studenti, della creatività dell'insegnamento, dell'aggiornamento sui gusti degli studenti e, dall'altro, la relativa centralità della conoscenza delle tecnologie e dei *social network*. Delle 4 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché generica: "avere un atteggiamento adeguato per facilitare la creazione di un ambiente adeguato" (S5519) e 3 sono state accorpate all'item *e.*, poiché S5401, S5403 e S5506 scrivono: "crederci", "saper comunicare", "saper rendere certe tematiche meno pesanti". 1 studente non risponde alla domanda e 1 studente non indica il valore di 1 item.

### Risposte delle cinque scuole

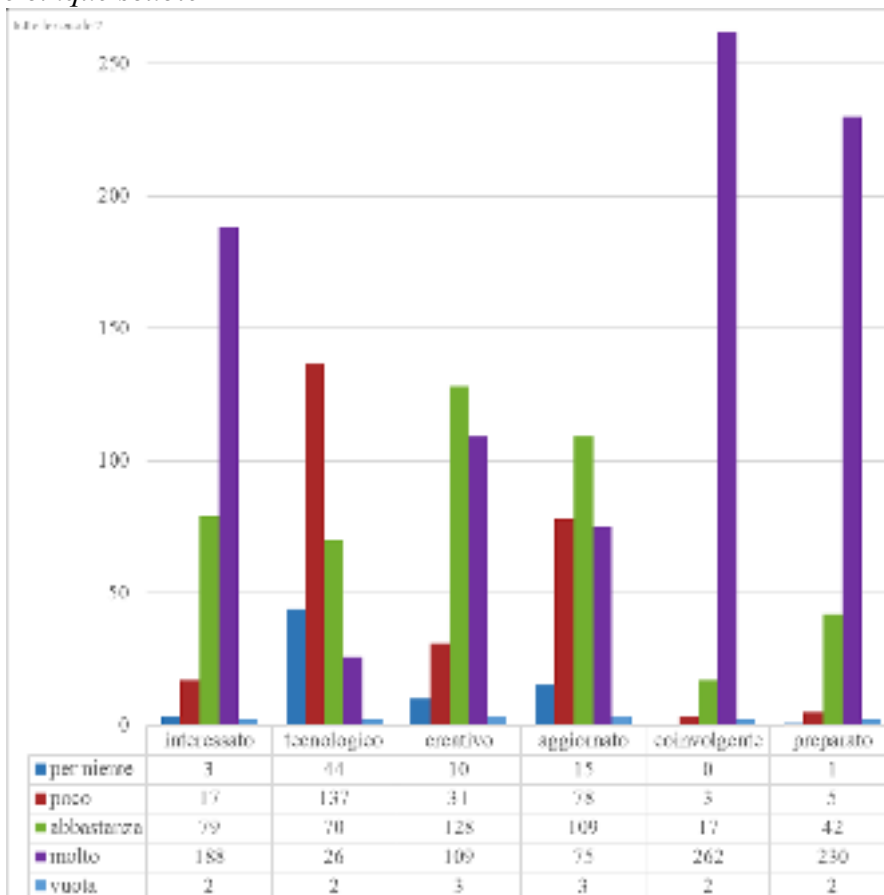


Grafico 117: risposte alla domanda 7 degli studenti delle cinque scuole

Secondo gli studenti delle cinque scuole, il docente di letteratura dovrebbe essere innanzitutto coinvolgente (*e.*) ovvero appassionato del proprio lavoro, preparato nella propria disciplina di insegnamento (*f.*) e interessato alle opinioni degli studenti (*a.*). Inoltre, gli studenti vorrebbero che fosse creativo (*c.*), aggiornato sui loro gusti letterari (*d.*). Infine, gli studenti concordano sulla relativa importanza di essere esperto di tecnologie e *social network* (*b.*). 2 studenti non rispondono alla domanda e 1 non segna i valori di 2 item. 2 risposte scritte alla voce ‘altro’ sono state escluse.

### 9.3.3 Sezione 3: metodi e metodologie

Nella terza sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 4.3, in quanto indaghiamo i metodi e le metodologie che gli studenti vorrebbero che i loro docenti utilizzassero per motivarli allo studio della letteratura. A tal fine, analizziamo la domanda 8 sulle tipologie di lezione e di attività e la domanda 9 sugli strumenti didattici integrativi.

*Domanda 8: Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?*

L'obiettivo della domanda 8 è quello di capire che tipo di lezione e quali attività gli studenti vorrebbero che i docenti proponessero per rendere la lezione motivante. Esaminiamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Gli studenti possono indicare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto) per una serie di 13 item (*a. – m.*). Consideriamo alto l'apprezzamento per gli item associati alle voci 'molto' e 'abbastanza', medio quello gli item indicati alle voci 'abbastanza' e 'poco' e basso quello per gli item concentrati sulle voci 'poco' e 'per niente'.

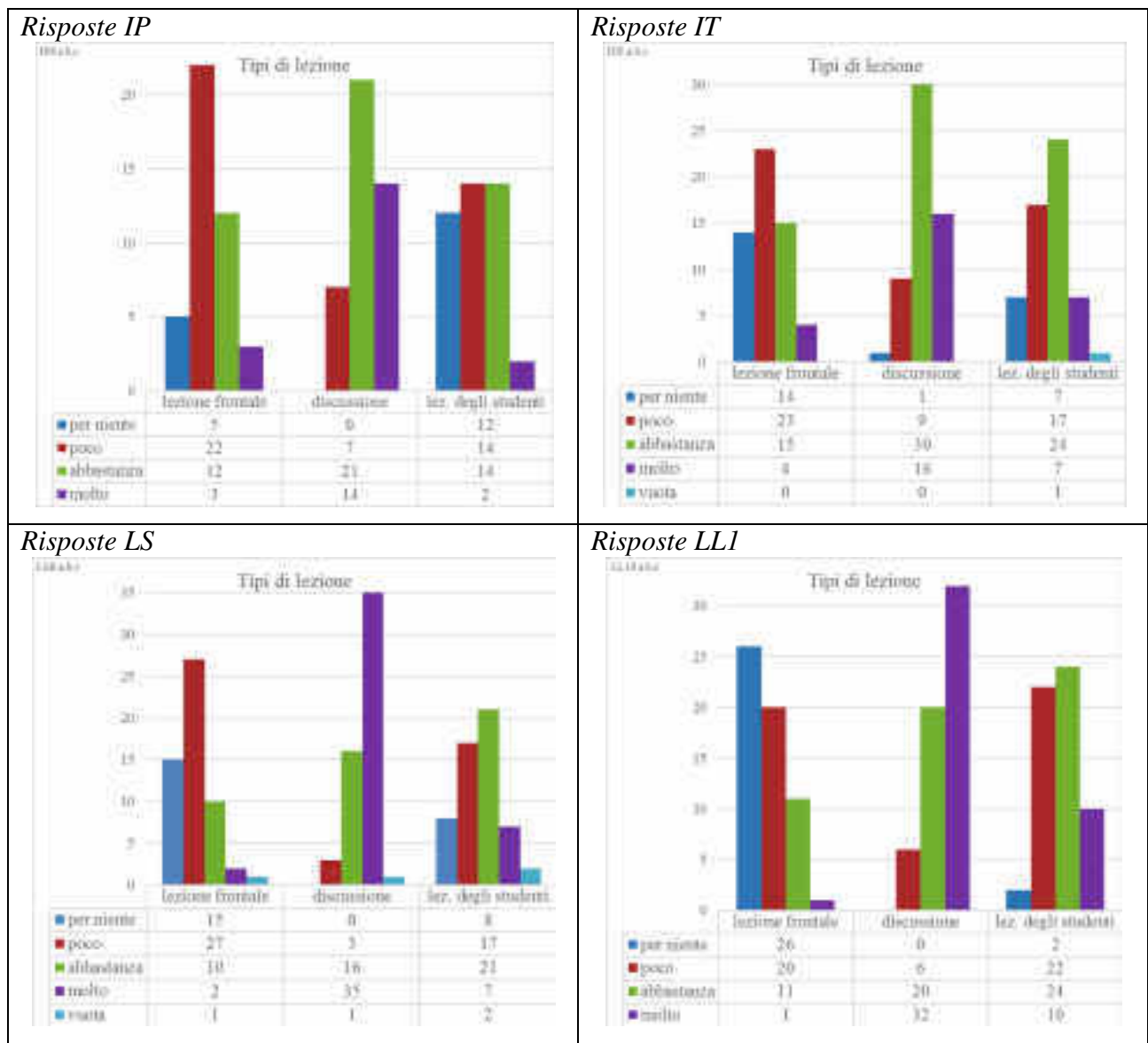
Per facilitare la lettura e l'analisi dei dati, abbiamo diviso i 13 item in 5 gruppi:

Item	Gruppi
<i>a.</i> fare lezioni frontali (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti)	1. Tipologie di lezione
<i>b.</i> far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera letteraria	
<i>c.</i> far fare delle lezioni agli studenti	
<i>d.</i> fare studiare il contesto storico e culturale	2. Tipologie di attività: contenuti
<i>e.</i> fare esercizi di analisi del testo	
<i>f.</i> proporre delle attività creative (per es. scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo, fare delle interviste impossibili agli autori)	
<i>g.</i> fare scrivere poesie e/o racconti	
<i>h.</i> creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana	3. Interdisciplinarietà
<i>i.</i> creare collegamenti tra la letteratura e altre materie scolastiche	4. Uscite didattiche
<i>j.</i> portare gli studenti a vedere opere a teatro	5. Tipologie di attività: modalità di realizzazione
<i>k.</i> proporre attività individuali	
<i>l.</i> proporre attività a coppie	
<i>m.</i> proporre attività a gruppi	

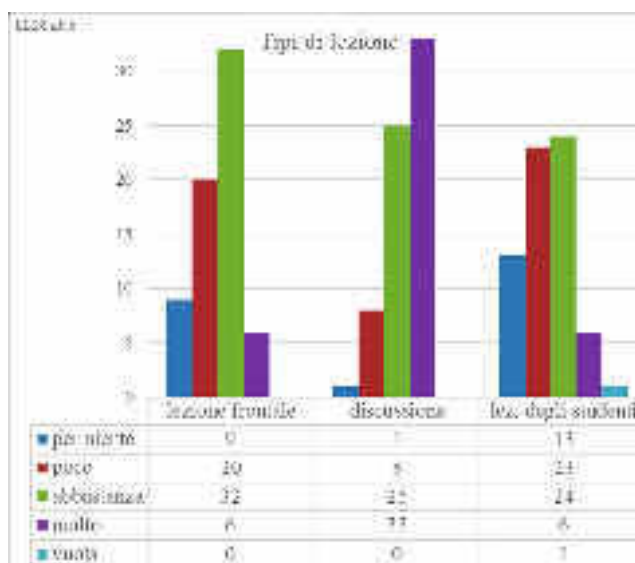
Tabella 243: corrispondenza tra item dei questionari e temi dell'analisi

Consideriamo le risposte di ciascun gruppo separatamente. Per ognuno abbiamo creato degli istogrammi in cui rappresentare con colori diversi le opzioni scelte dagli studenti di ogni scuola e abbiamo indicato i relativi dati in altrettante tabelle sottostanti. In seguito all'analisi delle singole scuole, abbiamo inserito un istogramma con la tabella associata per illustrare la somma delle risposte di tutti gli studenti delle cinque scuole.

*Gruppo 1: tipologie di lezione*



Risposte LL2



Grafici 118-122: risposte alla domanda 8 a. – c. degli studenti di ogni scuola

Rispetto alle tipologie di lezione, gli studenti dell'IP sono abbastanza interessati ai momenti di discussione sulle opere ma mostrano uno scarso interesse per la loro presentazione dei contenuti e soprattutto per le lezioni frontali.

Gli studenti dell'IT si dichiarano abbastanza interessati alle lezioni basate sull'interazione in classe e sulla spiegazione realizzata da loro, invece mostrano un interesse limitato per le lezioni frontali. 1 studente non indica il valore di 1 item.

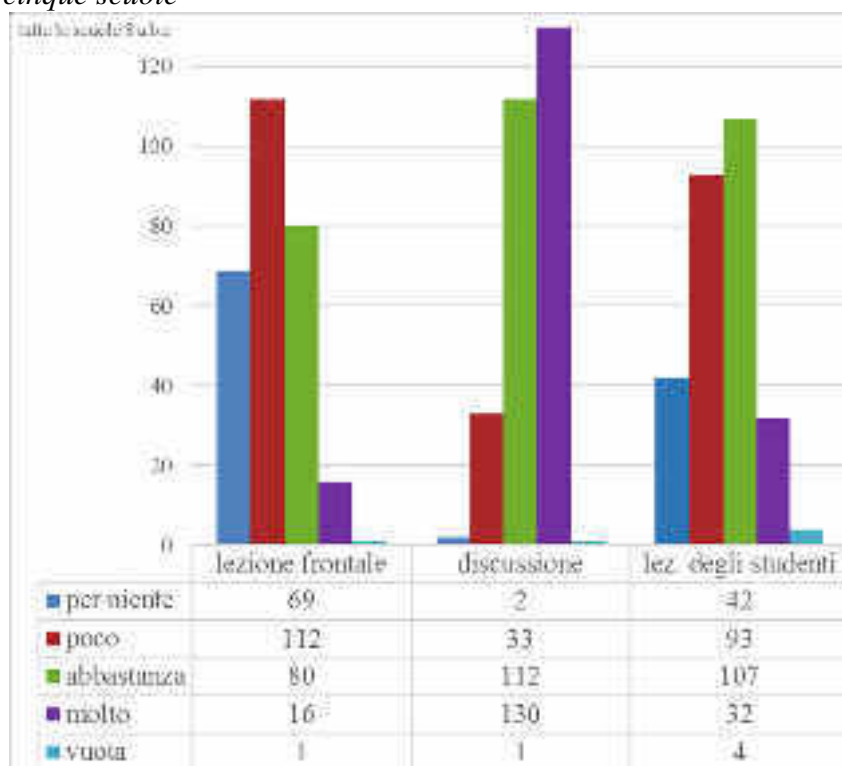
Gli studenti dell'LS manifestano un interesse molto alto per le lezioni dedicate al dibattito letterario, medio per la possibilità di essere coinvolti nella spiegazione della lezione e basso per le lezioni frontali. 1 studente non risponde alla domanda e 1 studente non indica il valore di 1 item.

Gli studenti dell'LL1 dichiarano un interesse molto alto per le lezioni centrate sulla discussione e abbastanza alto per la loro presentazione delle lezioni ma si mostrano poco interessati alle lezioni frontali.

Gli studenti dell'LL2 mostrano un interesse molto alto per le lezioni basate sulla discussione, abbastanza alto per le lezioni frontali e basso per le lezioni in cui loro stessi possono spiegare parte dei contenuti. 1 studente non segna il valore di 1 item.



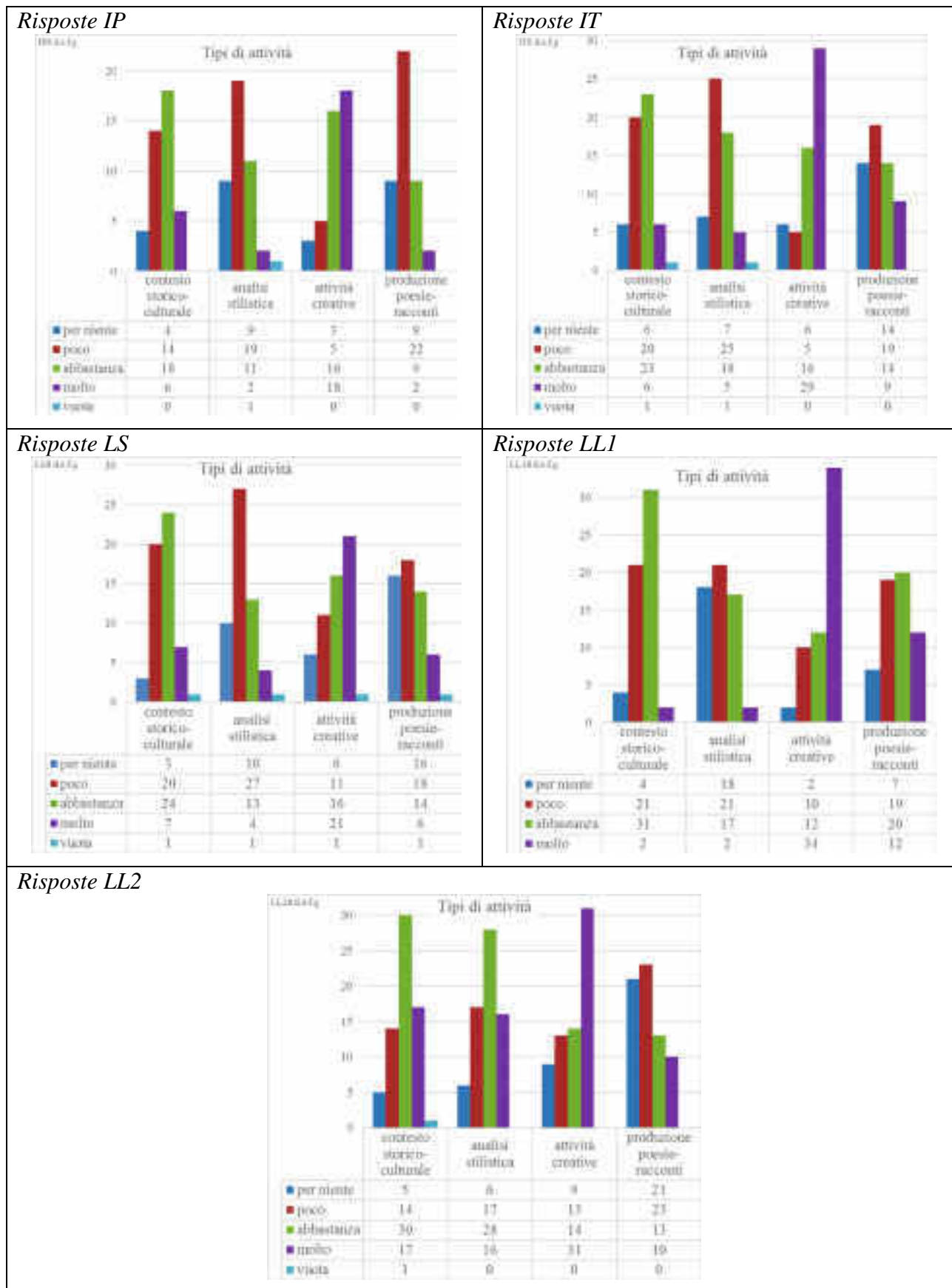
*Risposte delle cinque scuole*



*Grafico 123: risposte alla domanda 8 a. – c. degli studenti delle cinque scuole*

Gli studenti delle cinque scuole manifestano un interesse molto alto per le lezioni in cui si dà ampio spazio alla discussione sui significati e sul valore delle opere (b.), un interesse medio per le lezioni in cui loro stessi sono incaricati di presentare parte dei contenuti del programma ai compagni (c.) e un interesse basso per le lezioni frontali, fondate sulla trasmissione trasmissiva del sapere da parte del docente (a.). 1 studente non risponde alla domanda e 3 studenti non segnano il valore di 1 item.

Gruppo 2: tipologie di attività: contenuti



Grafici 124-128: risposte alla domanda 8 d. – g. degli studenti di ogni scuola

Rispetto alle tipologie di attività con un focus sui contenuti, gli studenti dell'IP sono molto interessati alla realizzazione di attività creative e apprezzano abbastanza studiare il contesto storico-culturale associato alle opere. Seguono coloro che mostrano uno scarso interesse per la realizzazione dell'analisi stilistica e che apprezzano ancora meno le attività di produzione scritta. 1 studente non indica il valore di 1 item.

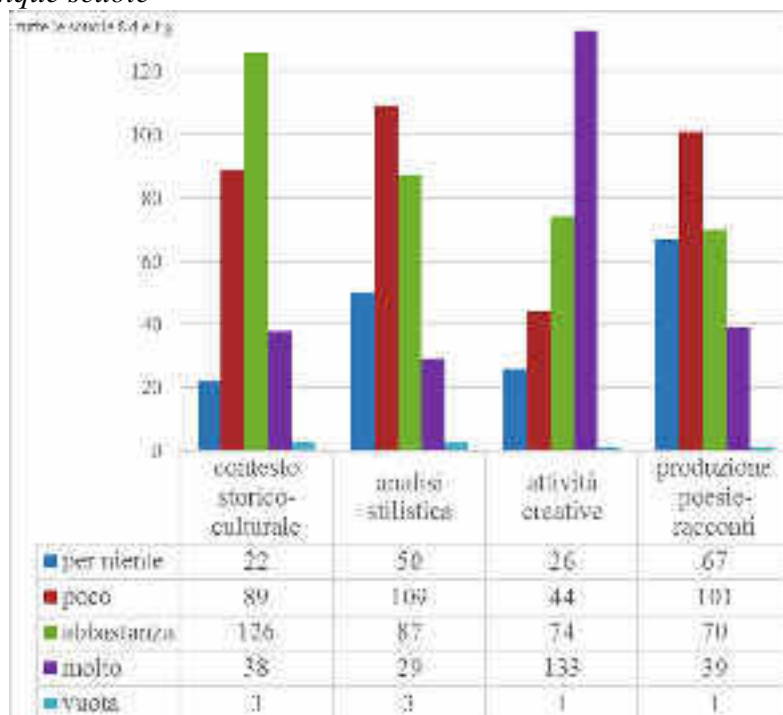
Gli studenti dell'IT manifestano un interesse molto alto per le attività creative e un interesse medio per lo studio del contesto storico-culturale di produzione e di diffusione dei testi letterari. Seguono coloro che dichiarano di apprezzare poco studiare l'analisi stilistica e ancora meno produrre poesie e racconti. 1 studente non indica il valore di 2 item.

Gli studenti dell'LS sono molto interessati allo svolgimento di attività creative e abbastanza interessati allo studio del contesto storico-culturale relazionato ai testi letterari. Seguono coloro che mostrano un limitato interesse per le attività di produzione scritta e apprezzano ancora meno lo studio dell'analisi del testo. 1 studente non risponde alla domanda.

Gli studenti dell'LL1 mostrano un interesse molto alto per la realizzazione di attività creative e abbastanza alto sia per lo studio del contesto storico-culturale di riferimento delle opere sia per la produzione di testi poetici e in prosa. Seguono coloro che manifestano un interesse basso per lo studio dell'analisi stilistica.

Gli studenti dell'LL2 sono molto interessati alle attività creative e abbastanza interessati sia alla realizzazione dell'analisi testuale sia allo studio delle circostanze storico-culturali di produzione delle opere. Seguono coloro che si dichiarano scarsamente interessati alle attività di produzione scritta. 1 studente non segna il valore di 1 item.

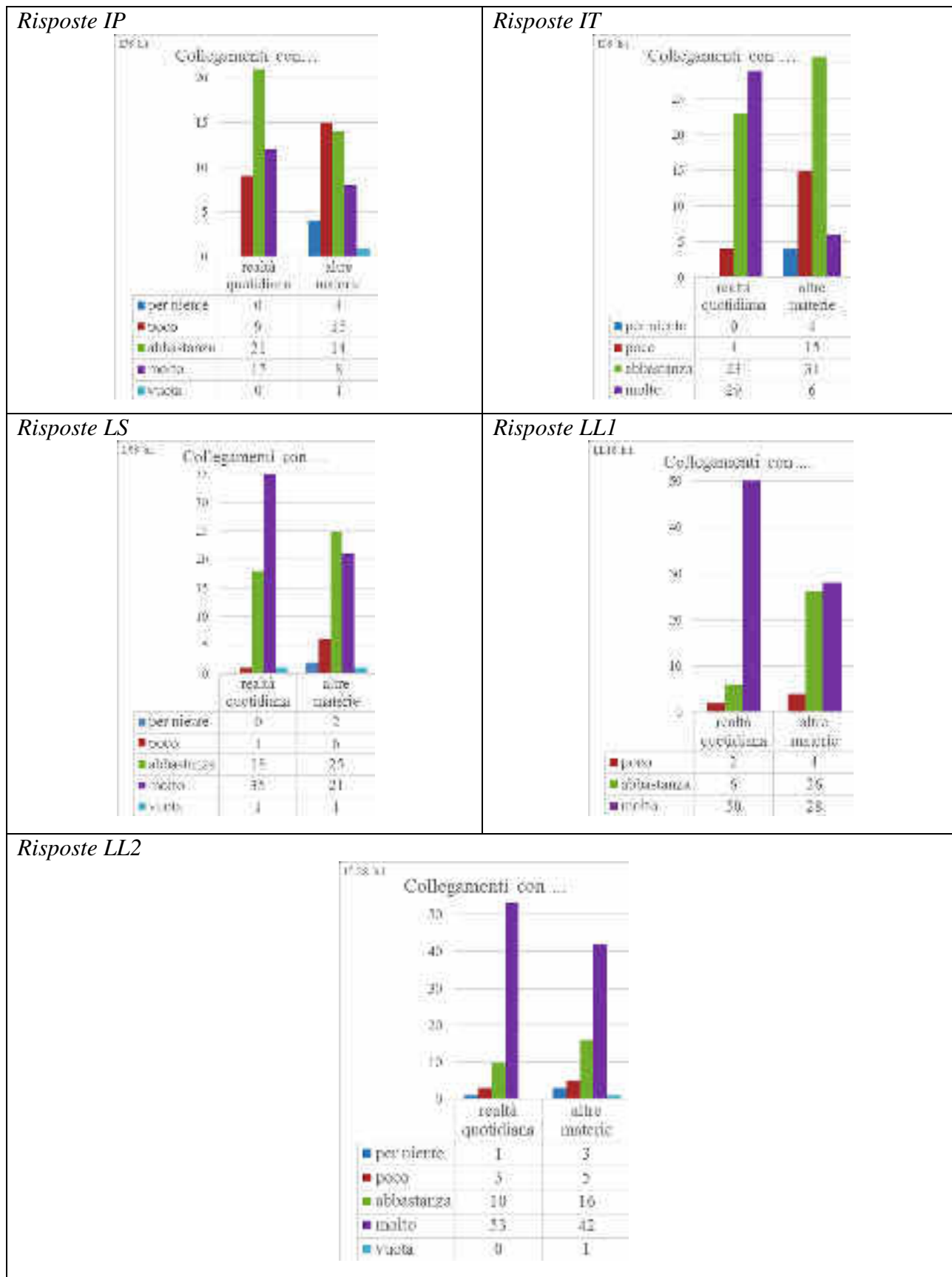
*Risposte delle cinque scuole*



*Grafico 129: risposte alla domanda 8 d. – g. degli studenti delle cinque scuole*

Gli studenti delle cinque scuole manifestano un interesse molto alto per le attività creative (f.), riguardanti ad esempio la scelta della colonna sonora di un'opera, la progettazione dell'adattamento cinematografico di un romanzo e la scrittura di interviste impossibili agli autori, e un interesse abbastanza alto per lo studio del contesto storico-culturale di produzione delle opere (d.). Seguono coloro che si dichiarano poco interessati alla realizzazione dell'analisi testuale (e.) e alla produzione scritta di poesie e racconti (g.). 1 studente non risponde alla domanda e 2 studenti non indicano il valore di 2 item.

Gruppo 3: interdisciplinarietà



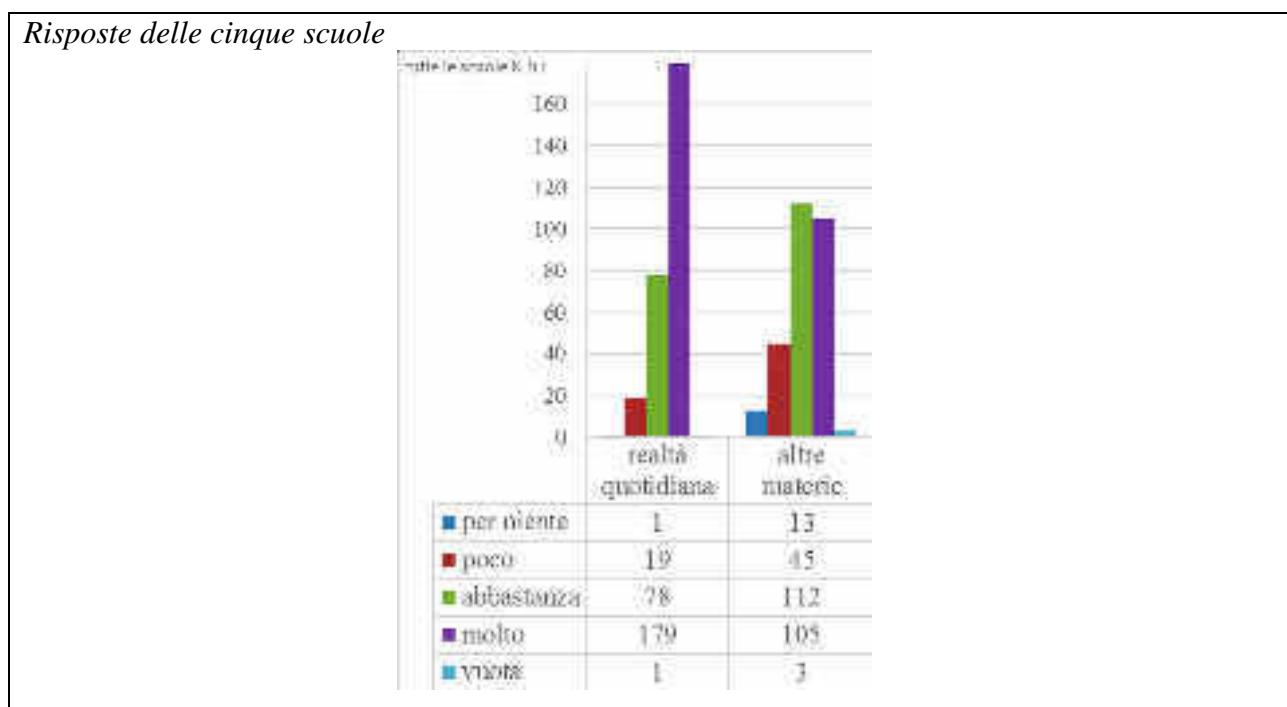
Grafici 130-134: risposte alla domanda 8 h. – i. degli studenti di ogni scuola

Rispetto all'interdisciplinarietà, gli studenti dell'IP sono abbastanza interessati ai collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana e mediamente interessati ai riferimenti ad altre materie scolastiche. 1 studente non indica il valore di 1 item.

Gli studenti dell'IT manifestano un interesse molto alto per la relazione tra i contenuti letterari e il presente in cui vivono e abbastanza alto per la connessione con altre discipline.

Anche gli studenti dell'LS sono molto interessati alla creazione di 'ponti' tra la dimensione delle opere e la realtà quotidiana e abbastanza interessati alle relazioni della letteratura con altre materie scolastiche. 1 studente non risponde alla domanda.

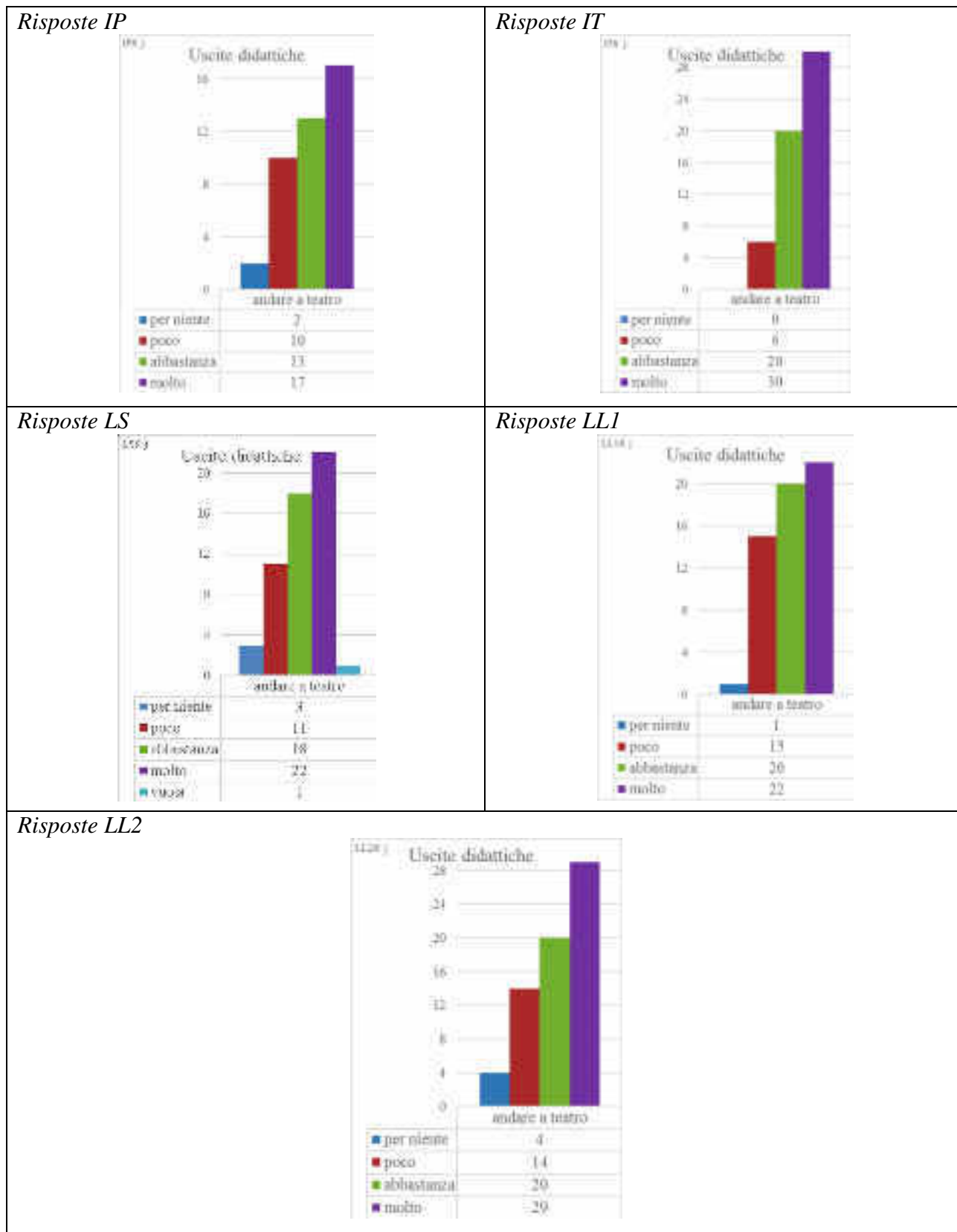
Sia gli studenti dell'LL1 sia quelli dell'LL2 sono molto interessati a entrambi i tipi di collegamenti interdisciplinari proposti e in particolare alla relazione tra i contenuti del programma ed il presente in cui sono immersi. 1 studente dell'LL2 non segna il valore di 1 item.



*Grafico 135: risposte alla domanda 8 h. – i. degli studenti delle cinque scuole*

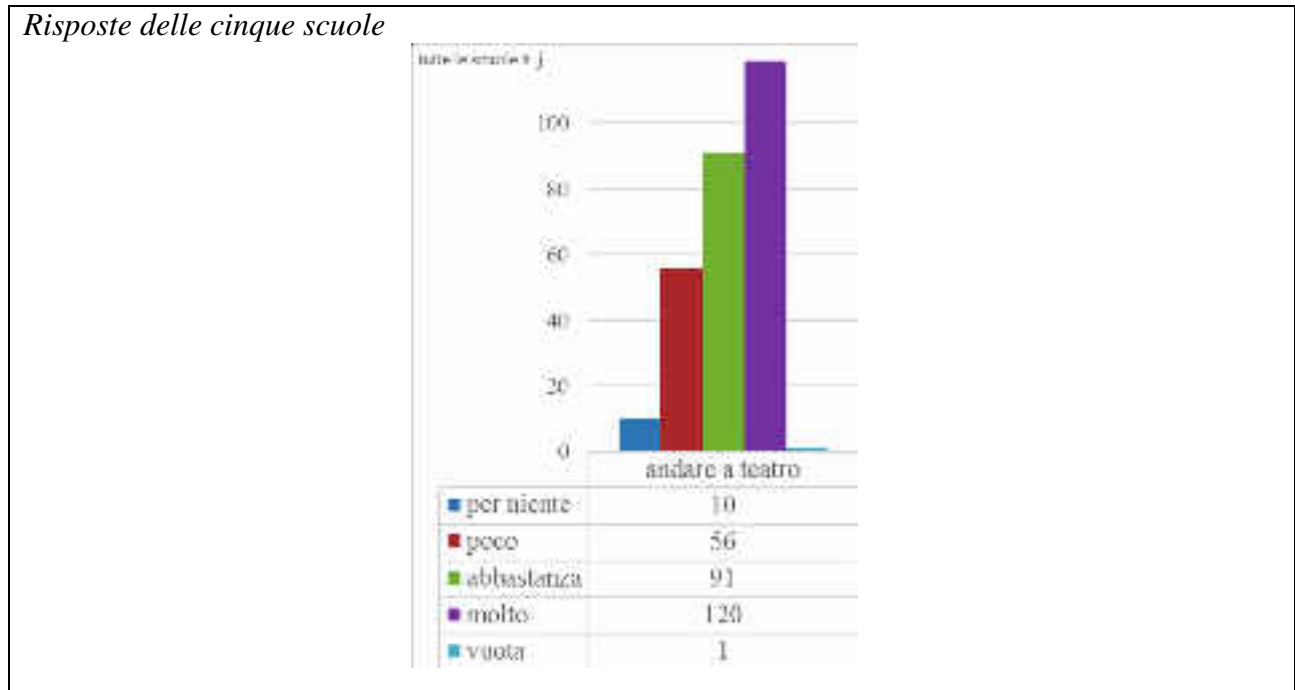
Gli studenti delle cinque scuole manifestano un interesse molto alto per il collegamento tra i contenuti del programma e la realtà quotidiana in cui sono immersi (*h.*) e un interesse abbastanza alto per i collegamenti interdisciplinari con altre materie scolastiche (*i.*). 1 studente non risponde alla domanda e 2 studenti non indicano il valore di 2 item.

Gruppo 4: uscite didattiche



Grafici 136-140: risposte alla domanda 8 j. degli studenti di ogni scuola

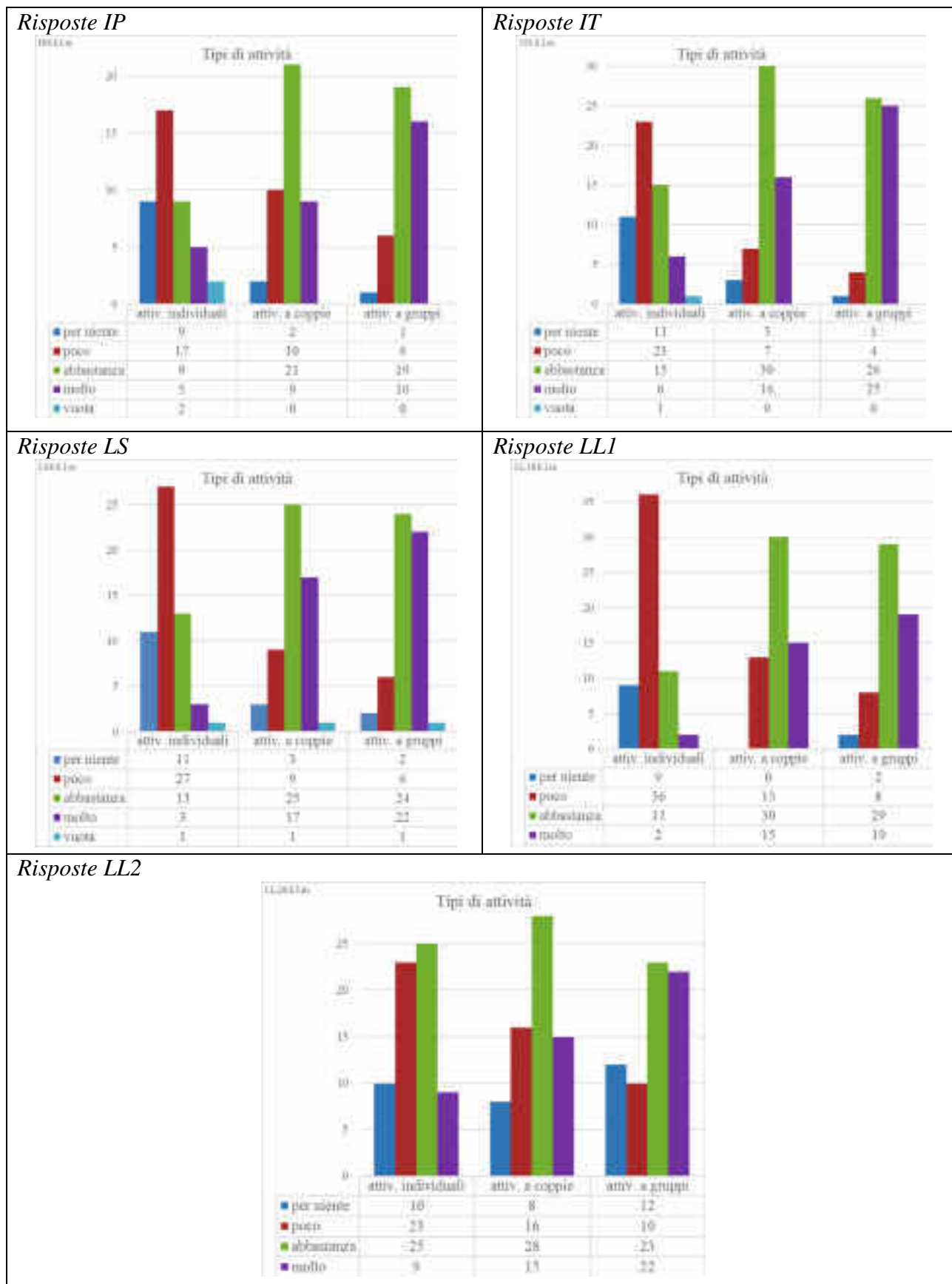
Rispetto alle uscite didattiche, tutti gli studenti delle cinque scuole si dimostrano molto interessati ad andare a teatro, in particolar modo quelli dell'IT e dell'LL2. Uno studente dell'LS non risponde. Tale uniformità nelle risposte è visibile anche nell'istogramma e nella tabella seguenti relativi alla somma delle risposte degli studenti delle cinque scuole.



*Grafico 141: risposte alla domanda 8 j. degli studenti delle cinque scuole*



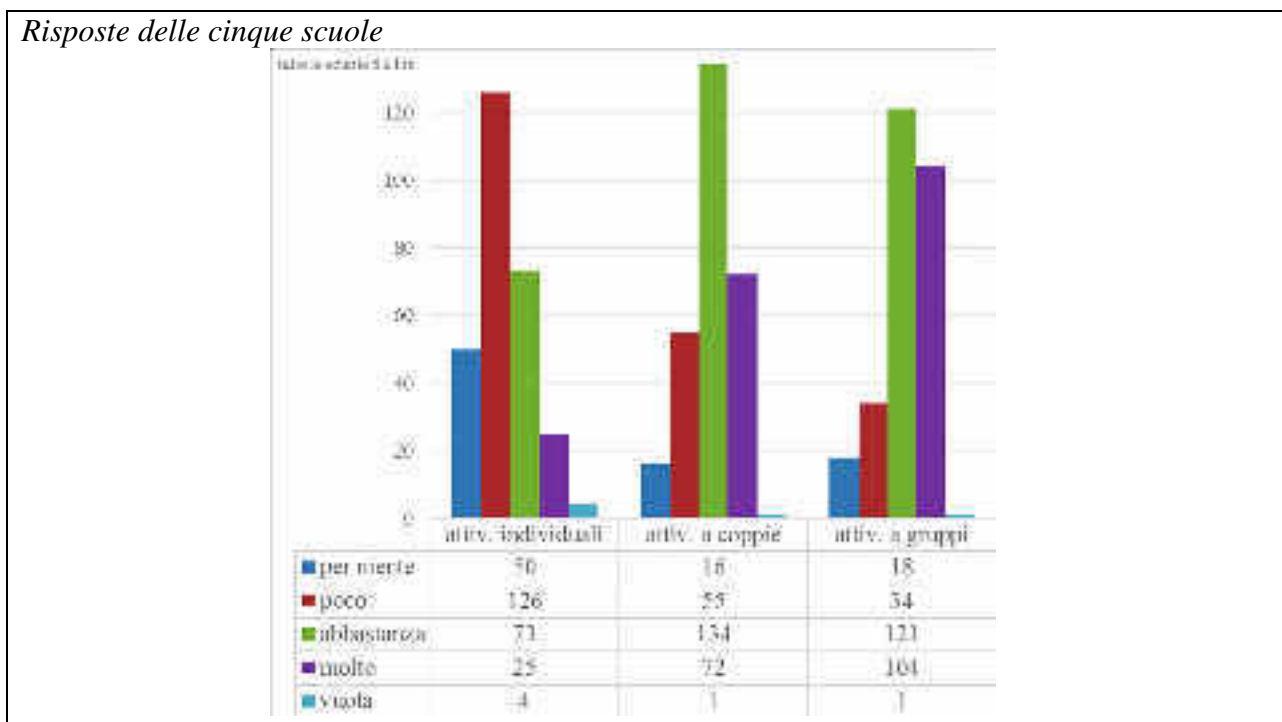
Gruppo 5: tipologia di attività: modalità di realizzazione



Grafici 142-146: risposte alla domanda 8 h. – i. degli studenti di ogni scuola

Rispetto alle tipologie di attività con un focus sulle modalità di realizzazione, gli studenti dell'IP, dell'IT, dell'LS e dell'LL1 dichiarano di essere abbastanza interessati a svolgere attività a gruppi e secondariamente a coppie, ma mostrano uno scarso interesse per attività da svolgere da soli. 2 studenti dell'IP non segnano il valore di 2 item, 1 studente dell'IT non segna il valore di 1 item e 1 studente dell'LS non risponde alla domanda. Gli studenti dell'LL2 si dimostrano abbastanza interessati alle attività sia a gruppi sia a coppie e manifestano un interesse medio per le attività individuali.

Il maggiore interesse per le attività a gruppi (*m.*) e a coppie (*l.*) ed il minore interesse per quelle individuali (*k.*) è confermato dal grafico relativo alla somma delle risposte degli studenti delle cinque scuole.



*Grafico 147: risposte alla domanda 8 k. – m. degli studenti delle cinque scuole*

*Domanda 9: Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?*

L'obiettivo della domanda 9 è quello di capire con quali strumenti gli studenti vorrebbero che il docente integrasse le lezioni di letteratura. Consideriamo le risposte degli studenti delle cinque scuole senza distinguere tra letteratura italiana e straniera.

Gli studenti possono indicare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto) per una serie di 9 item (*a. – i.*) più uno (*j.*), corrispondente alla voce 'altro'. Consideriamo alta la preferenza degli studenti per le risposte concentrate sui valori 'molto' e 'abbastanza', media quella per le risposte corrispondenti ai valori 'abbastanza' e 'poco' e bassa quella delle risposte associate ai valori 'poco' e 'per niente'.

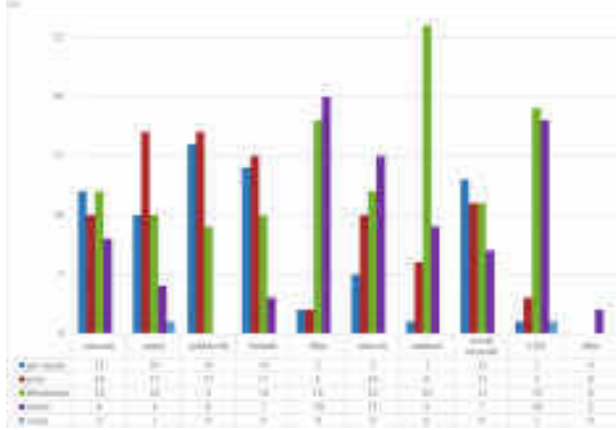
Gli item della domanda 9 sono:

- a. canzoni;
- b. arie d'opera;
- c. pubblicità;
- d. fumetti;
- e. film o spezzoni di film;
- f. articoli di giornali e riviste;
- g. internet;
- h. social network;
- i. la LIM;
- j. altro.

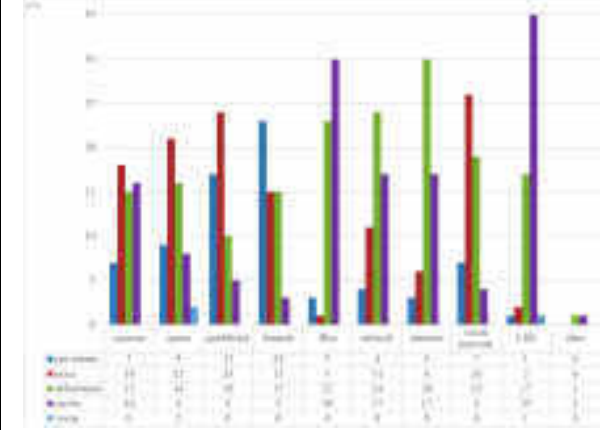
Le risposte scritte alla voce 'altro' sono state accorpate agli item preesistenti, escluse o considerate come nuovi item: libri, giochi, esperti e opere d'arte.

Per l'analisi delle risposte abbiamo creato degli istogrammi in cui mostrare con colori diversi le preferenze degli studenti di ciascuna scuola e abbiamo indicato i dati corrispondenti in altrettante tabelle riportate sotto. I nuovi item (libri, giochi, esperti e opere d'arte) sono indicati alla voce 'altro' nei grafici e descritti in modo dettagliato nell'analisi. Dopo l'analisi di ogni scuola abbiamo elaborato un istogramma con la tabella corrispondente per illustrare la somma delle risposte di tutti gli studenti delle cinque scuole.

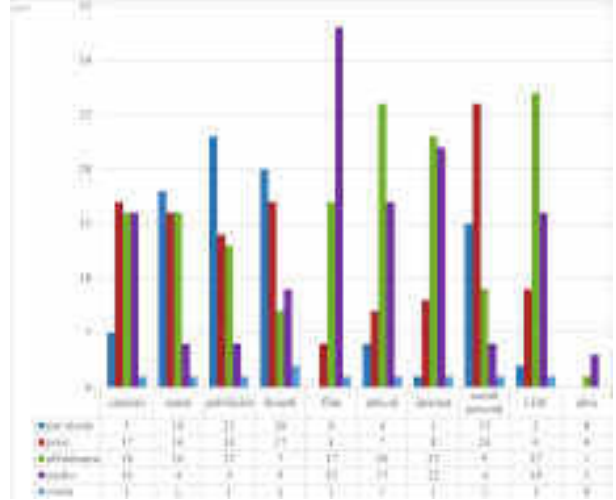
Risposte IP



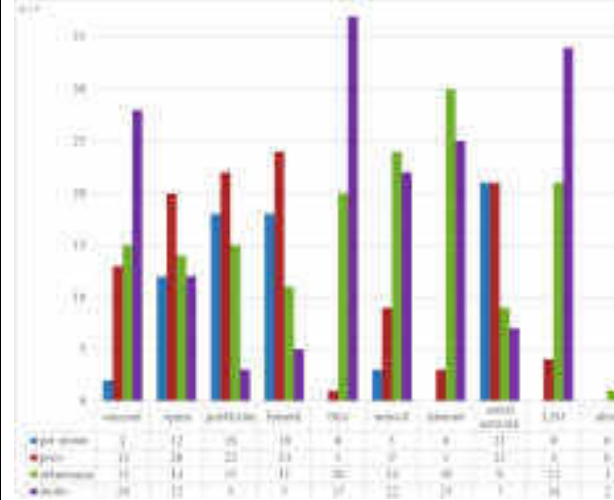
Risposte IT



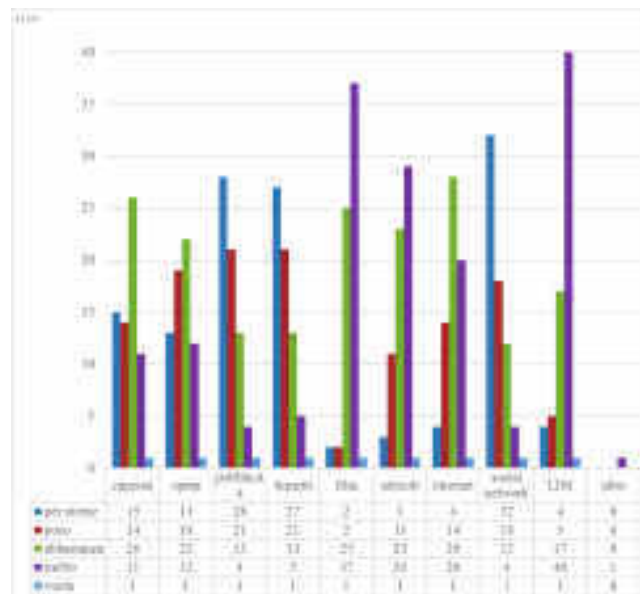
Risposte LS



Risposte LL1



Risposte LL2



Grafici 148-152: risposte alla domanda 9 degli studenti di ogni scuola

Gli studenti dell'IP vorrebbero che il docente integrasse la lezione di letteratura con l'uso di film, della LIM, di internet e degli articoli di giornale. Seguono coloro che apprezzerebbero mediamente l'uso delle canzoni. Gli studenti si dimostrano invece poco interessati all'impiego dei *social network*, delle arie d'opera, dei fumetti e della pubblicità. Delle 3 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché non attinente (S1404), 1 si riferisce all'uso di libri (S1505) in contrapposizione allo studio dei frammenti delle opere nel manuale e 1 riguarda l'incontro con esperti (S1510). Queste ultime 2 risposte sono state indicate con il valore 'molto'. 2 studenti non segnano i valori di 2 item.

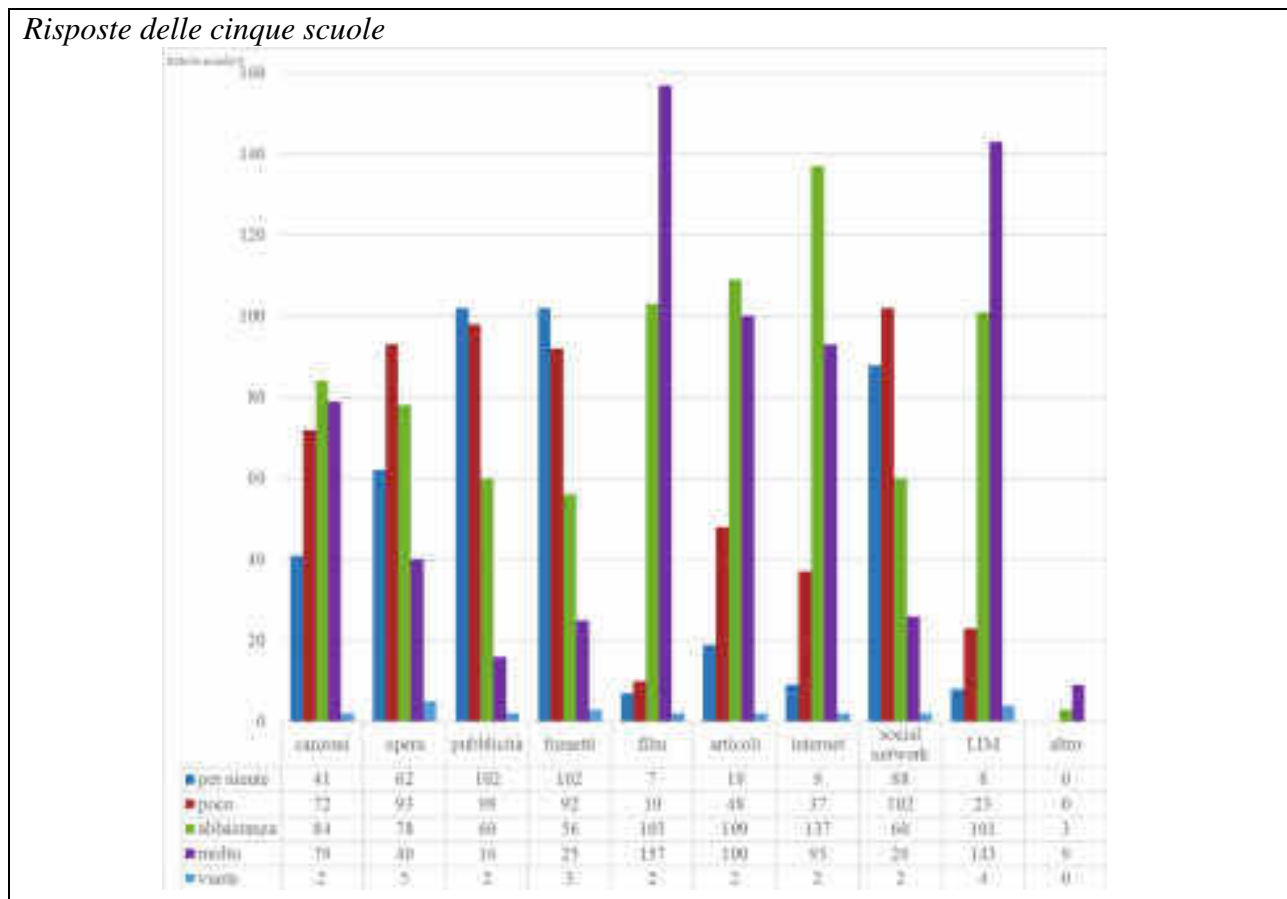
Gli studenti dell'IT vorrebbero che il docente impiegasse soprattutto la LIM, i film, internet e gli articoli di giornale. Seguono coloro che gradirebbero mediamente l'utilizzo delle canzoni. Gli studenti manifestano invece un basso interesse per l'uso dei *social network*, delle arie d'opera, della pubblicità e soprattutto dei fumetti. Delle 4 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché non attinente (S2301), 1 è stata accorpata all'item *e.* con il valore 'molto', dato che riguarda la visione di video in cui gli artisti (come Benigni) spiegano i testi letterari (la *Divina Commedia*) (S2303), e 2 fanno riferimento all'uso di libri con i valori 'molto' e 'abbastanza': "libri classici e moderni: per poter paragonare la differenza di idee e opinioni" (S2514), "libri di autori che si stanno studiando per fare esempi diretti agli alunni in modo che capiscano meglio" (S2517). 3 studenti non segnano i valori di 3 item.

Gli studenti dell'LS vorrebbero che il docente integrasse la lezione di letteratura ricorrendo ai film, a internet, agli articoli di giornale e alla LIM. Seguono coloro che apprezzerebbero abbastanza l'uso delle canzoni. Gli studenti si dichiarano invece poco interessati all'impiego delle arie d'opera, dei *social network*, dei fumetti e delle pubblicità. Delle 4 risposte scritte alla voce 'altro', 1 si riferisce all'uso di libri (S3304) con il valore 'abbastanza' e 3 attengono all'impiego di giochi (S3401, S3407, S3510) con il valore 'molto'. 1 studente non risponde alla domanda e 1 studente non indica il valore di 1 item.

Gli studenti dell'LL1 vorrebbero che il docente impiegasse in particolare i film, la LIM, le canzoni, internet e gli articoli di giornale. Gli studenti si mostrano poco interessati all'uso delle arie d'opera, della pubblicità, dei fumetti e dei *social network*. Delle 4 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata accorpata all'item *i.*, poiché si riferisce all'uso di *power point* (S4322) con il valore 'abbastanza', e le altre 3 fanno riferimento al collegamento interdisciplinare con le opere d'arte connesse alle opere (S4402) con il valore 'abbastanza', all'uso di libri (S4405) e all'impiego di giochi: "quiz a gara, sarebbe stimolante" (S4505) con il valore 'molto'.

Gli studenti dell'LL2 vorrebbero che il docente integrasse la lezione di letteratura con la LIM, i film, gli articoli di giornale, internet, le canzoni e le arie d'opera. Gli studenti manifestano invece

poco interesse per l'impiego dei fumetti, della pubblicità e dei *social network*. Delle 2 risposte scritte alla voce 'altro', 1 è stata esclusa perché non attinente (S5401) e 1 riguarda l'uso di libri contemporanei (S5523) con il valore 'molto'. 1 studente non risponde alla domanda.



*Grafico 153: risposte alla domanda 9 degli studenti delle cinque scuole*

Secondo gli studenti delle cinque scuole, i docenti dovrebbero integrare la lezione di letteratura innanzitutto con i film (*d.*), la LIM (*i.*), internet (*g.*), gli articoli di giornale (*f.*) e le canzoni (*a.*). Seguono coloro che si dichiarano mediamente interessati all'introduzione delle arie d'opera (*b.*). Gli studenti sono invece poco interessati all'uso dei *social network* (*h.*), dei fumetti (*d.*) e della pubblicità (*c.*). 2 studenti non rispondono alla domanda, 8 studenti non segnano il valore di 8 item, 3 risposte scritte alla voce 'altro' sono state escluse.

#### 9.3.4 Sezione 4: suggerimenti

Nella quarta e ultima sezione rispondiamo alla domanda di ricerca 4.4, poiché investighiamo quali sono i consigli degli studenti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana e della letteratura straniera, rendendole così più motivanti da studiare. Per realizzare questa finalità, analizziamo la domanda 10 sulla letteratura italiana e la domanda 11 sulla letteratura straniera.

*Domanda 10: Che cosa suggeriresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?*

L'obiettivo della domanda 10 è quello di conoscere quali sono i suggerimenti che gli studenti delle cinque scuole darebbero ai docenti per perfezionare l'insegnamento della letteratura italiana.

Dall'analisi delle risposte identifichiamo i seguenti temi:

<b>Temi</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Maggiore coinvolgimento	Richiesta di partecipare a lezioni più stimolanti, indicata in modo generico, come nella risposta di S1306: "più coinvolgimento", o associata a suggerimenti specifici relativi ai contenuti letterari o ai metodi didattici, come nella risposta di S3318: "una lezione più coinvolgente con l'uso delle nuove tecnologie". A questo tema appartengono le risposte che contengono i termini "coinvolgere", "coinvolgente/i", "intrattenere", "stimolare", "stimolante/i", "entusiasmo".
B. Allargamento del canone	Inclusione nel programma di opere contemporanee, preferite dagli studenti, classiche e dialettali.
C. Semplificazione del programma	Riduzione dei contenuti letterari da studiare, delle interrogazioni e degli esercizi.
D. Interdisciplinarietà	Creazione di collegamenti con altre materie scolastiche, soprattutto con la storia dell'arte e le letterature straniere.
E. Maggiore biografia dell'autore	Studio più approfondito della vita dei letterati
F. Maggiore analisi del testo	Studio più approfondito dell'analisi linguistica e stilistica.
G. Maggiore interpretazione	Applicazione dell'approccio ermeneutico alla prassi didattica, attraverso una minore attenzione allo studio del contesto storico-culturale, della biografia dell'autore e dell'analisi del testo fini a se stessi e una maggiore considerazione delle opinioni degli studenti nell'interpretazione delle opere, rispetto ai significati passati (storicizzazione) e presenti (attualizzazione) delle opere e al giudizio critico e argomentato sulle stesse (valorizzazione).
H. Maggiore interazione	Realizzazione di lezioni meno frontali e più interattive, con dibattiti e confronti tra gli studenti sotto la guida del docente. A questo tema appartiene anche lo svolgimento di attività a coppie, a gruppi e creative. Con quest'ultimo tipo di attività intendiamo sia quelle di

	scrittura creativa sia, come scritto nella domanda 8 del questionario, la scelta della colonna sonora per un'opera, la progettazione dell'adattamento cinematografico di un romanzo e la realizzazione di interviste impossibili agli autori. Abbiamo scelto di collocare queste attività all'interno del tema 'maggiore interazione' perché generalmente richiedono la collaborazione di più studenti e la successiva socializzazione di quanto prodotto.
I. Nuovo profilo del docente	Caratteristiche dell'insegnante di letteratura italiana ideale, ovvero appassionato alla letteratura e al proprio lavoro, preparato, interessato alle opinioni e alle preferenze letterarie degli studenti, creativo ed esperto di tecnologie.
J. Strumenti integrativi	Risorse didattiche integrative al manuale tradizionale, come i film, le canzoni, le arie d'opera, gli articoli di giornale, i giochi, l'uso di internet e della LIM, che svolgono la funzione di 'ponte' per introdurre gli studenti allo studio dell'opera. In questo tema inseriamo anche i libri, ovvero il contatto diretto con il testo letterario per intero e non come frammenti all'interno del manuale.
K. Attività alternative	Proposta di svolgere attività alternative, come le uscite didattiche, la lettura delle opere per intero e gli incontri con esperti.

*Tabella 244: temi della domanda 10 dei questionari*

Ad eccezione del tema A., generale e trasversale, i temi B. – D. si riferiscono ai contenuti dell'insegnamento della letteratura italiana (che cosa insegnare) e i temi E. – K. riguardano i metodi e le metodologie che gli studenti vorrebbero che gli insegnanti utilizzassero (come insegnare).

Per ogni scuola indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono. Infine, indichiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Alcuni studenti scrivono più di un suggerimento all'interno della medesima risposta, pertanto quest'ultima può essere associata a più di un tema. Ad esempio, la risposta di S2515: "innanzitutto scegliere insegnanti competenti e cercare di spronare i ragazzi a studiare magari organizzando attività a gruppi" corrisponde ai temi I., 'nuovo profilo del docente', e H., 'maggiore interazione'; la risposta di S3411: "prestare maggiore attenzione al significato delle opere e fare collegamenti con opere contemporanee" si relaziona ai temi G., 'maggiore interpretazione' associata alla comprensione del significato originario dei testi letterari, e B., 'allargamento del canone' a opere italiane recenti; la risposta di S4517: "meno lezioni frontali e più collegamenti con l'attualità" si collega ai temi H., 'maggiore interazione', e G., 'maggiore interpretazione' per la relazione dei testi letterari alla quotidianità degli studenti.

Alla voce 'altro' indichiamo le risposte non date, gli studenti che si considerano soddisfatti di come è insegnata la letteratura italiana e le risposte escluse perché imprecise, come ad esempio: "renderla più interessante e meno noiosa" (S1407), "io proporrei più attività pratiche" (S2418), "rendere più interessanti le spiegazioni teoriche attraverso diverse attività" (S4506).



*Risposte IP*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		9	S1306, S1315, S1403, S1404, S1410, S1504, S1508, S1511, S1512
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	1	S1303
	4. Opere dialettali	1	S1314
E. Maggiore biografia dell'autore		1	S1412
G. Maggiore interpretazione	4. Significati passati	2	S1504, S1505
	5. Significati attuali	2	S1402, S1411
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	4	S1403, S1410, S1501, S1506
	3. Attività a gruppi	4	S1301, S1308, S1409, S1508
	4. Attività creative	2	S1508, S1509
I. Nuovo profilo del docente	2. Appassionato	2	S1315, S1510
	3. Interessato agli studenti	3	S1311, S1312, S1313
J. Strumenti integrativi	1. Film	2	S1301, S1512
	3. Internet	2	S1301, S1308
	4. LIM	2	S1506, S1513
	6. Articoli di giornale	1	S1507
	7. Libri	1	S1507
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	5	S1302, S1305, S1309, S1406, S1511
	2. Incontri con esperti	1	S1511
	3. Lettura delle opere per intero	1	S1404

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	5	S1307, S1405, S1414, S1502, S1503
Risposte escluse	5	S1304, S1310, S1401, S1407, S1408
Soddisfatto/a	1	S1413

*Tabella 245: risposte alla domanda 10 degli studenti dell'IP*

Nel tema A, 'maggiore coinvolgimento', indichiamo la richiesta di prendere parte a lezioni più stimolanti. Nella maggior parte dei casi (S1315, S1403, S1404, S1410, S1508, S1511, S1512) gli studenti specificano quali modifiche introdurre a livello contenutistico e metodologico, come vedremo nell'analisi dei temi seguenti. Solo in due risposte (S1306, S1504) non si forniscono ulteriori dettagli.

Nel tema B., 'allargamento del canone', inseriamo l'inclusione di romanzi contemporanei (S1303) e di opere scritte in dialetto (S1314).

Nel tema E., 'maggiore biografia dell'autore', indichiamo il suggerimento di S1412 di approfondire lo studio della vita dei letterati.

Nel tema G., 'maggiore interpretazione', riportiamo le indicazioni corrispondenti alle sotto-fasi di storicizzazione e di attualizzazione dell'approccio ermeneutico. Alla prima associamo le risposte

sullo studio del pensiero dell'autore (S1504) e sulla spiegazione del significato originario delle opere (S1505). Alla seconda colleghiamo le risposte sull'introduzione di riferimenti all'attualità e sulla riflessione riguardo ai possibili significati presenti (S1402, S1411). A tal proposito, S1402 afferma: "affiancare temi attuali anche attraverso poesie e opere" e S1411 scrive: "collegare le opere a cosa succede nei giorni d'oggi".

Nel tema H., 'maggiore interazione', associamo la partecipazione a lezioni meno frontali (S1403), più interattive e basate sulla collaborazione tra docenti e studenti (S1410, S1501, S1506). Al riguardo, S1403 riporta: "far capire ai docenti che devono saper coinvolgere gli studenti, se il docente spiega per 2 ore è normale che gli studenti si "perdano"". All'interno dello stesso tema inseriamo la richiesta di maggiori attività a gruppi e di scrittura creativa basate sull'immedesimazione nell'autore e nell'epoca studiati: "fare esercizi in classe, [s]crivendo poesie basandosi su un movimento culturale in particolare "fingendosi" un poeta del tempo" (S1509).

Nel tema I., 'nuovo profilo del docente', indichiamo le caratteristiche dell'insegnante di letteratura italiana ideale, ovvero interessato agli studenti, consapevole della scuola in cui insegna (S1313), dotato di "una mentalità più aperta" (S1312) ed appassionato della materia. A tal riguardo, S1315 afferma: "ci vorrebbero insegnanti con più entusiasmo, molte cose nella letteratura perché prendano lo studente vanno raccontate con enfasi e non come fossero un esercizio di matematica".

Nel tema J., 'strumenti integrativi', inseriamo l'uso dei film, di internet, della LIM, degli articoli di giornale e delle opere nel formato originale e non come frammenti del manuale. Secondo gli studenti, l'impiego di queste risorse è utile per costruire dei 'ponti' tra la letteratura e la loro quotidianità: "fare uso dei mezzi che ci sono al giorno d'oggi tipo internet" (S1308), rendere le lezioni più motivanti: "fare delle lezioni più coinvolgenti, magari proponendo film" (S1512), "l'uso di LIM o computer per attirare meglio la concentrazione" (S1506) ed approfondire i contenuti: "aggiungere oltre al libro di letteratura [il manuale] anche altri strumenti per integrare meglio l'argomento che si va a svolgere (ad esempio dei giornali, dei libri degli autori)" (S1507).

Nel tema K., 'attività alternative', collochiamo l'organizzazione di più uscite didattiche, come le gite culturali (S1305, S1406, S1511), le visite ai musei (S1302, S1309), le uscite a teatro (S1309) e al cinema (S1309), l'incontro con esperti di letteratura (S1511) e la lettura di libri per intero (S1404).

Nella sezione 'altro' riportiamo che 1 studente afferma di trovare già "ottimo" l'insegnamento (S1413), 5 studenti non rispondono e altrettante risposte sono state escluse perché troppo vaghe, come ad esempio: "renderla meno noiosa e spiegarla in modo tale da farla apprezzare agli studenti" (S1310), "renderla più interessante e meno noiosa" (S1407), "non saprei; bisogna saper fare il proprio lavoro e basta" (S1408).

Risposte IT

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		14	S2306, S2307, S2310, S2311, S2315, S2316, S2406, S2419, S2421, S2505, S2507, S2512, S2513, S2519
B. Allargamento del canone	2. Opere preferite dagli studenti	1	S2516
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	1	S2408
	2. Esercizi	2	S2301, S2501
D. Interdisciplinarietà	3. Letterature straniere	1	S2420
F. Maggiore analisi del testo		1	S2513
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	1	S2310
	3. Meno analisi del testo	2	S2303, S2316
	4. Significati passati	3	S2303, S2314, S2513
	5. Significati attuali	7	S2306, S2311, S2315, S2501, S2509, S2513, S2517
	6. Giudizio critico	1	S2407
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	3	S2306, S2413, S2519
	2. Attività a coppie	1	S2304
	3. Attività a gruppi	5	S2304, S2308, S2406, S2501, S2515
	4. Attività creative	4	S2303, S2305, S2310, S2406
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	1	S2515
	2. Appassionato	3	S2502, S2512, S2514
	3. Interessato agli studenti	2	S2401, S2514
	4. Creativo	1	S2309
J. Strumenti integrativi	1. Film	3	S2405, S2415, S2517
	2. Canzoni	2	S2410, S2415
	3. Internet	2	S2312, S2517
	4. LIM	2	S2416, S2504
	5. Arie d'opera	2	S2410, S2517
	7. Libri	1	S2416
	8. Giochi	1	S2415
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	1	S2403
	3. Lettura delle opere per intero	1	S2314
	4. Schematizzazioni	2	S2312, S2504
	6. Ascolto di audio con le letture delle opere	1	S2510

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	7	S2302, S2404, S2409, S2411, S2417, S2503, S2508
Risposte escluse	6	S2313, S2402, S2412, S2414, S2418, S2518
Soddisfatto/a	3	S2502, S2506, S2511

Tabella 246: risposte alla domanda 10 degli studenti dell'IT

Nel tema A., ‘maggiore coinvolgimento’, riportiamo il suggerimento di partecipare a lezioni più interattive. Nella maggior parte delle risposte (S2307, S2311, S2315, S2419, S2421, S2505, S2507, S2512, S2513) questa richiesta si esprime in modo vago. Ad esempio, S2419 e S2507 scrivono rispettivamente: “intrattenere di più gli studenti” e “proporrei di svolgere attività che coinvolgono di più lo studente a studiare questa materia”. Solo una minoranza (S2306, S2310, S2316, S2406, S2519) aggiunge con che cosa e come essere più coinvolta, come vedremo nell’analisi dei temi seguenti.

Nel tema B., ‘allargamento del canone’, inseriamo la richiesta di S2516 di includere lo studio delle opere preferite dagli studenti: “proporrei delle lezioni dove si legge assieme un libro scelto dalla classe e di analizzarlo”.

Nel tema C., ‘semplificazione del programma’, indichiamo la proposta di alleggerire i contenuti e di diminuire e semplificare gli esercizi.

Nel tema D., ‘interdisciplinarietà’, riportiamo il suggerimento di S2420 di introdurre le opere di letteratura straniera: “insegnare la letteratura straniera anche negli istituti tecnici”.

Nel tema F., ‘maggiore analisi del testo’, segnaliamo la richiesta di S2513 di approfondire lo studio dell’analisi testuale.

Nel tema G., ‘maggiore interpretazione’, inseriamo la diminuzione dell’attenzione per la storiografia letteraria (S2310) e l’analisi del testo fini a se stesse (S2303, S2316) e l’aumento dello spazio dedicato all’interpretazione delle opere. In linea con l’approccio ermeneutico, individuiamo in primo luogo la sotto-fase della storicizzazione, associata alla richiesta di focalizzarsi sulla comprensione del pensiero dell’autore e sul significato originario dei testi letterari: “cercare di capire l’autore” (S2314), “soffermarsi di più sul significato del testo e ciò che ci può insegnare, che sulla tecnica e la struttura” (S2303), “concentrarsi (...) sull’idea che l’opera vuole trasmettere” (S2513). In secondo luogo, identifichiamo la sotto-fase dell’attualizzazione, relazionata alla proposta di investigare i significati attuali e di collegare le opere alla quotidianità: “farci dire di più la nostra opinione” (S2306), “fare interpretare [agli studenti] il testo che stanno leggendo” (S2315), “fare continui confronti con il presente” (S2513). In terzo e ultimo luogo, segnaliamo la sotto-fase della valorizzazione, legata all’interesse per sviluppare la capacità di elaborare un giudizio critico: “più esercizi di valutazione personale delle opere” (S2407). A proposito della necessità di evidenziare il legame tra la dimensione passata delle opere e la realtà presente degli studenti, S2509 rileva la componente razionale ed irrazionale dell’esperienza letteraria: “l’insegnante dovrebbe prendere la materia come sfogo per gli studenti, sia dal punto di vista degli ideali sia facendo emergere le emozioni”.

Nel tema H., ‘maggiore interazione’, inseriamo la partecipazione a lezioni più interattive,

caratterizzate da un minore ricorso alla lezione frontale (S2413) e da una maggiore collaborazione tra studenti e docenti. A tal riguardo, S2306 e S2519 scrivono: “farci coinvolgere di più nelle spiegazioni”, “proporrei il coinvolgimento tra gli studenti e i professori. E lo svolgimento di lezioni da parte degli studenti, e conseguente correzione degli sbagli da parte dell’insegnante”. All’interno del medesimo tema includiamo il suggerimento di realizzare più attività a coppie, a gruppi e creative. Rispetto all’attività a gruppi, S2308 riconosce il carattere socio-costruttivista dei metodi a mediazione sociale, scrivendo di voler fare “più attività di gruppo per avere la possibilità di imparare dagli altri”. Le attività creative sono associate ai giochi (S2415) e all’immedesimazione con gli autori per presentare l’opera anche da un punto di vista emotivo allenando al contempo le abilità relazionali. Riporta S2305: “potrebbe essere più gioiosa e creativa, qualche volta anche proporre alcune attività non sarebbe una cattiva idea (immedesimarsi come gli autori cercando di descrivere l’opera in senso emotivo)”.

Nel tema I., ‘nuovo profilo del docente’, collochiamo le caratteristiche dell’insegnante di letteratura italiana ideale, ovvero appassionato, interessato agli studenti: “la passione della materia e la disponibilità e l’interesse nel confronto dell’alunno e delle sue opinioni” (S2514), preparato e creativo: “trovare sempre nuovi metodi d’insegnamento” (S2309).

Nel tema J., ‘strumenti integrativi’, indichiamo l’introduzione dei film, delle canzoni, di internet, della LIM, delle arie d’opera, dei libri e dei giochi. Sulla consapevolezza dei benefici dell’uso di questi materiali autentici, S2410 e S2415 scrivono: “più attività pratiche (giochi, film, canzoni) che ci aiutano a comprendere di più argomenti che risultano difficili”, “rendere le lezioni meno pesanti con canzoni, arie d’opera; perché secondo me ti rimane più in testa”. Riguardo all’uso dei libri, S2416 chiede di “fare qualche esperienza di un’opera dal vivo”, relazionandosi con il testo letterario per intero anziché come frammenti del manuale.

Nel tema K., ‘attività alternative’, riportiamo la schematizzazione dei contenuti, le uscite didattiche, la lettura delle opere per intero e l’ascolto di tracce audio con la lettura delle opere da parte di attori professionisti.

Nella sezione ‘altro’ segnaliamo che 3 studenti apprezzano come è insegnata la letteratura italiana, 7 studenti non rispondono e 6 risposte sono state escluse perché molto generiche, come ad esempio: “proporrei attività che distolgono lo sguardo dal libro” (S2412), “un po’ di vivacità durante le lezioni” (S2414), “far capire ai giovani, ai ragazzi della mia età, che è bello leggere” (S2518).

#### *Risposte LS*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		8	S3305, S3306, S3318, S3320, S3321, S3407, S3503, S3515

B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	8	S3301, S3311, S3314, S3317, S3322, S3405, S3411, S3505
	2. Opere preferite dagli studenti	2	S3308, S3316
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	1	S3412
D. Interdisciplinarietà	1. Generale: altre materie	2	S3514, S3516
	2. Storia dell'arte	2	S3401, S3507
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	1	S3513
	2. Meno biografia dell'autore	1	S3406
	3. Meno analisi del testo	4	S3304, S3319, S3404, S3504
	4. Significati passati	7	S3320, S3404, S3406, S3411, S3504, S3508, S3513
	5. Significati attuali	18	S3304, S3305, S3306, S3307, S3310, S3312, S3315, S3322, S3403, S3408, S3409, S3410, S3416, S3502, S3504, S3506, S3508, S3515
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	17	S3302, S3303, S3305, S3312, S3313, S3319, S3320, S3402, S3403, S3407, S3409, S3413, S3415, S3416, S3506, S3511, S3512
	3. Attività a gruppi	4	S3307, S3408, S3416, S3509
	4. Attività creative	1	S3408
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	2	S3320, S3414
	2. Appassionato	1	S3512
	4. Creativo	1	S3512
J. Strumenti integrativi	1. Film	4	S3405, S3507, S3509, S3510
	2. Canzoni	1	S3509
	3. Internet	3	S3309, S3318, S3501
	4. LIM	1	S3415
	6. Articoli di giornale	1	S3501
	8. Giochi	2	S3401, S3510
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	2	S3507, S3510
	2. Incontri con esperti	1	S3503

Altro	N.	Codici degli studenti
Risposte escluse	1	S3417

Tabella 247: risposte alla domanda 10 degli studenti dell'LS

Nel tema A, 'maggiore coinvolgimento', indichiamo la richiesta di essere maggiormente stimolati durante la lezione di letteratura. Alcuni studenti esprimono questo suggerimento in modo generico (S3321, S3407, S3503), invece altri (S3305, S3306, S3318, S3320) lo accompagnano con precise proposte contenutistiche e metodologiche, come vedremo a continuazione.

Nel tema B., 'allargamento del canone', riportiamo l'introduzione di testi letterari contemporanei,

da relazionare alle opere canoniche, e degli autori preferiti dagli studenti, senza pregiudizi da parte dei docenti (S3308). Significativa è, a nostro parere, la risposta di S3505, che scrive: “si dovrebbero far appassionare gli studenti alla lettura, anche con riferimenti a libri attuali, non trasformando la letteratura in una materia noiosa e ancorata al passato”.

Nel tema C., ‘semplificazione del programma’, collochiamo la proposta di S3412 di ridurre i contenuti letterari, selezionando e approfondendo solo le tematiche più importanti.

Nel tema D., ‘interdisciplinarietà’, inseriamo il collegamento tra la letteratura italiana e altre materie per “creare una migliore e più efficace visione d’insieme” (S3514). In particolare, gli studenti desiderano studiare la connessione con la storia dell’arte, mediante l’uso di immagini associate alle opere: “puntare di più sull’aspetto dell’impressione visiva” (S3507).

Nel tema G., ‘maggiore interpretazione’, indichiamo il suggerimento di dare meno spazio allo studio nozionistico del contesto storico-culturale, della biografia dell’autore e degli aspetti formali legati all’analisi del testo, a favore di una maggiore attenzione alla comprensione del pensiero dell’autore e al significato originario delle opere, in linea con la sotto-fase di storicizzazione dell’approccio ermeneutico. Infatti, S3513, S3406 e S3319 chiedono: “meno contesto storico, facendolo in storia, e più analisi del pensiero, dei messaggi più profondi, di un autore”, “soffermarsi di meno su biografie e dettagli ma considerare concetti caratteristici degli autori e opere celebri” e “un insegnamento (...) che non sia basato unicamente su (...) una spiegazione di figure retoriche”. Inoltre, gli studenti desiderano essere maggiormente coinvolti nella ricerca dei possibili significati presenti nei testi letterari, così come stabilito nella sotto-fase di attualizzazione dell’approccio ermeneutico. Molto eloquente, a nostro avviso, è la risposta di S3409, che fa emergere il legame tra l’approccio ermeneutico dell’educazione letteraria e l’abilità relazionale del saper comunicare emotivamente (empatia) della comunicazione interculturale, suggerendo di “usare un metodo più moderno volto a far partecipare lo studente” poiché “lo studente non può studiare letteratura se non avviene un’identificazione”. Rispetto all’introduzione di attività sui significati attuali delle opere, S3315 e S3508 suggeriscono di “cercare di attualizzare i temi contenuti nei testi, fare confronti col contesto moderno, non trattare solamente periodi passati ma anche contemporanei” e di “andare al di là della semplice lezione volta a insegnare e a spiegare una opera, ma allargarsi all’attualità e ai significati dell’opera”. Consapevole dell’aumento della motivazione intrinseca prodotto dal riferimento alla realtà presente, S3515 scrive: “introdurre più spunti di riflessione e collegarsi con l’attualità: gli studenti si sentiranno maggiormente coinvolti se viene trattata una tematica loro vicina”. Rilevante è la risposta di S3504, che scrive: “dopo aver spiegato un’opera fare delle riflessioni con gli studenti, anche in relazione a temi attuali” riproducendo esattamente la scansione delle fasi e delle sotto-fasi dell’approccio ermeneutico, in base al quale al commento e alla

spiegazione del significato passato dell'opera segue il confronto sui significati presenti da parte degli studenti.

Nel tema H., 'maggiore interazione', introduciamo la riduzione del ricorso alla lezione frontale (S3305, S3402, S3403, S3407, S3413, S3415, S3416, S3511), eliminando la ripetizione sterile delle conoscenze (S3319) e dedicando maggiore spazio al dibattito critico per rendere l'insegnamento "più dinamico" (S3511) e consentire agli studenti di esprimere le proprie opinioni, confrontarsi e riflettere insieme (S3302, S3303, S3312, S3313, S3320, S3409, S3506, S3512). A tal riguardo, S3305 propone "lezioni non frontali, ma che coinvolgano lo studente, che deve essere creativo ed esprimere le proprie considerazioni senza timore", per quanto S3402 riconosca la necessità di un momento trasmissivo delle conoscenze: "evitare le lezioni troppo frontali o quelle in cui il professore ripete parola per parola ciò che è scritto nel libro (...) tuttavia è impossibile eliminare le spiegazioni". Nello stesso tema collochiamo il suggerimento di svolgere più attività a gruppi e creative di produzione scritta da parte degli studenti. S3408, infatti, desidera che nella lezione di letteratura italiana ci sia uno "spazio dedicato a poesie o racconti portati dagli studenti".

Nel tema I., 'nuovo profilo del docente', inseriamo le caratteristiche dell'insegnante ideale di letteratura italiana, vale a dire preparato, appassionato e creativo. A tal proposito, S3512 scrive: "è fondamentale avere docenti motivati, creativi e con tanta passione. Proporre dibattiti personali e critici, far strappare un sorriso ai ragazzi e trasmettere loro l'amore e la bellezza andando controcorrente".

Nel tema J., 'strumenti integrativi', riportiamo l'uso dei film, delle canzoni, di internet, della LIM, degli articoli di giornale e dei videogiochi associati ai testi letterari affrontati. Sulla necessità e sul vantaggio di aprirsi ad altre forme di trasmissione dei testi letterari, S3510 afferma: "usare del tempo per conoscere forme d'arte alternativa: film, teatro, videogiochi, senza pregiudizi, per avere un'idea più complessiva della cultura italiana".

Nel tema K., 'attività alternative', collochiamo l'organizzazione di più uscite didattiche a teatro e di incontri con autori contemporanei.

Nella sezione 'altro' riportiamo l'esclusione di 1 risposta in cui si afferma vagamente che "si dovrebbe puntare di più sulle competenze" (S3417) senza l'aggiunta di ulteriori dettagli.

#### *Risposte LL1*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		9	S4301, S4309, S4317, S4319, S4401, S4402, S4405, S4410, S4501
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	3	S4401, S4503, S4507
C. Semplificazione	1. Contenuti	3	S4317, S4513, S4515



del programma			
D. Interdisciplinarietà	2. Storia dell'arte	1	S4317
	3. Letterature straniere	2	S4404, S4502
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	1	S4322
	3. Meno analisi del testo	1	S4319
	4. Significati passati	1	S4319
	5. Significati attuali	20	S4301, S4302, S4309, S4312, S4316, S4326, S4405, S4406, S4410, S4413, S4501, S4503, S4504, S4507, S4508, S4509, S4510, S4511, S4513, S4517
	6. Giudizio critico	2	S4401, S4406
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	17	S4303, S4304, S4306, S4307, S4312, S4313, S4318, S4320, S4327, S4401, S4406, S4407, S4502, S4503, S4508, S4514, S4517
	2. Attività a coppie	1	S4410
	3. Attività a gruppi	7	S4307, S4308, S4317, S4321, S4323, S4324, S4410
	4. Attività creative	4	S4317, S4320, S4402, S4504
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	1	S4314
	2. Appassionato	1	S4405
	3. Interessato agli studenti	1	S4411
	4. Creativo	2	S4408, S4412
J. Strumenti integrativi	1. Film	7	S4301, S4315, S4317, S4324, S4327, S4403, S4501
	2. Canzoni	2	S4324, S4512
	3. Internet	1	S4325
	4. LIM	3	S4323, S4325, S4327
	7. Libri	1	S4301
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	2	S4324, S4403
	2. Incontri con esperti	1	S4403
	3. Lettura delle opere per intero	1	S4516
	4. Schematizzazione	2	S4313, S4326
	5. Lettura ad alta voce degli studenti	1	S4311
	7. Pre-interrogazioni	1	S4409
	8. Attività individuali	1	S4321

Altro	N.	Codici degli studenti
Non risponde	3	S4305, S4310, S4505
Risposte escluse	1	S4506
Soddisfatto/a	1	S4518

Tabella 248: risposte alla domanda 10 degli studenti dell'LLI

Nel tema A., 'maggiore coinvolgimento', riportiamo la richiesta di partecipare a lezioni più

stimolanti, espressa in maniera sia generica (S4309, S4319, S4402, S4501) sia specifica (S4301, S4317, S4401, S4405, S4410) con indicazioni dettagliate a livello contenutistico e metodologico, riportate nell'analisi dei temi seguenti.

Nel tema B., 'allargamento del canone', inseriamo l'inclusione di testi letterari recenti, considerati "più utili nel presente" (S4401).

Nel tema C., 'semplificazione del programma', indichiamo la proposta di ridurre il numero di opere da studiare, soprattutto se espressione di epoche lontane (S4515).

Nel tema D., 'interdisciplinarietà', inseriamo il maggiore collegamento con altre materie, come la storia dell'arte, attraverso l'uso delle immagini associate ai testi letterari, e le letterature straniere, in un'ottica comparata. A tal riguardo, S4404 chiede di "utilizzare più confronti con opere di letteratura straniera invece di analizzare ogni opera singolarmente e senza collegarla ad altre".

Nel tema G., 'maggiore interpretazione', indichiamo la diminuzione dello studio nozionistico del contesto storico-culturale e dell'analisi del testo, a favore del maggiore rilievo all'interpretazione delle opere da parte degli studenti per fare emergere le loro opinioni (S4405, S4406, S4413, S4503, S4508) ed emozioni (S4501, S4511). A tal riguardo, S4322 scrive: "meno contesto storico, abbiamo già storia". In accordo con la sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico, gli studenti chiedono di rivolgere una maggiore attenzione allo studio dei significati passati dei testi letterari: "concentrarsi di più sui significati dell'opera e non sull'analisi del testo" (S4319). In linea con la sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico, gli studenti desiderano collegare le opere alla loro quotidianità (S4301, S4309, S4326, S4501, S4507, S4510, S4513, S4517), interpretarle nella prospettiva presente (S4302, S4312, S4410, S4503, S4504, S4509) sul piano razionale ed irrazionale: "opinioni personali degli studenti e i loro sentimenti riguardo alle opere" (S4501), "lasciare più libertà d'interpretazione agli studenti, in questo modo le opere potrebbero suscitare riflessioni personali ed emozioni" (S4511) e confrontare il proprio punto di vista con la visione del mondo dell'autore: "fare dei lavori che richiedono di confrontare il pensiero dell'autore con il nostro in un determinato tema" (S4316). Sulla scia della sotto-fase di valorizzazione dell'approccio ermeneutico, gli studenti sono interessati ad acquisire la capacità di formulare dei giudizi personali e argomentati sulle opere: "insegnando anche a valutare criticamente" (S4401).

Nel tema H., 'maggiore interazione', collochiamo la diminuzione dell'impiego della lezione frontale (S4304, S4306, S4307, S4318, S4320, S4327, S4517) a favore di una didattica più partecipativa e basata sul dibattito, in cui gli studenti possano acquisire maggiore protagonismo. A tal riguardo, S4401 e S4502 scrivono: "cercare di coinvolgere gli studenti con attività interattive (far spiegare a loro qualche insegnamento)", "non limitandosi alla ripetizione di ciò che è scritto nel libro". All'interno dello stesso tema riportiamo la proposta di svolgere più attività a coppie, a gruppi

e creative, finalizzate ad allenare le abilità di produzione scritta degli studenti. A questo proposito, S4317 scrive: “meno testi da analizzare e più testi o poesie composte da noi, per vedere le abilità di una persona”. Significativa, a nostro parere, è la risposta di S4308, che suggerisce di ricorrere all’attività a gruppi evidenziando la necessità di una previa presentazione degli argomenti da parte del docente affinché gli studenti siano guidati nella realizzazione del compito: “non lasciare fare i lavori in gruppo solo agli studenti senza la spiegazione degli argomenti”.

Nel tema I., ‘nuovo profilo del docente’, riportiamo le caratteristiche dell’insegnante ideale di letteratura italiana, ovvero creativo, per la ricerca di metodi didattici sempre nuovi: “cambiare il modo di insegnamento dei professori adattandolo ai tempi moderni” (S4408), preparato, appassionato e interessato alle opinioni degli studenti, con un atteggiamento meno impostato e più flessibile (S4411).

Nel tema J., ‘strumenti integrativi’, indichiamo l’utilizzo dei film, delle canzoni, di internet, della LIM e dei libri, per poter fare esperienza concreta delle opere. Rispetto all’introduzione della tecnologia per avvicinare la letteratura alla quotidianità degli studenti e motivarli maggiormente allo studio, S4325 afferma: “[vorrei] che i professori adattassero il loro metodo alle esigenze della classe, integrando argomenti dal libro con parti prese da internet. Usare di più la LIM”.

Nel tema K., ‘attività alternative’, inseriamo l’organizzazione di più uscite didattiche a teatro (S4403, S4324) e ai musei: “visitare luoghi, musei con opere connesse alla letteratura” (S4403) e di incontri con scrittori ed esperti, la lettura delle opere per intero “per garantire lo sviluppo di un vero senso critico nell’alunno” (S4516), la realizzazione di mappe concettuali, schemi e riassunti, la lettura delle opere da parte degli studenti “per migliorare l’attenzione” (S4311), le pre-interrogazioni per verificare la corretta comprensione dei contenuti e lo svolgimento di attività individuali.

Nella sezione ‘altro’ indichiamo che 1 studente è generalmente soddisfatto di come è insegnata la letteratura italiana, 3 studenti non rispondono alla domanda e 1 risposta è stata esclusa per l’indeterminatezza dei suggerimenti riguardanti l’introduzione di “diverse attività” (S4506).

### *Risposte LL2*

<b>Tem</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		7	S5305, S5306, S5309, S5317, S5416, S5514, S5517
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	5	S5405, S5407, S5501, S5522, S5523
	3. Opere classiche	1	S5303
C. Semplificazione del programma	3. Interrogazioni	1	S5401
D. Interdisciplinarietà	1. Generale: altre materie	1	S5528
	3. Letterature straniere	1	S5311

G. Maggiore interpretazione	2. Meno biografia dell'autore	1	S5419
	4. Significati passati	2	S5417, S5419
	5. Significati attuali	9	S5316, S5407, S5409, S5412, S5413, S5416, S5417, S5507, S5524
	6. Giudizio critico	1	S5312
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	6	S5305, S5312, S5313, S5409, S5413, S5527
	2. Attività a coppie	1	S5306
	4. Attività creative	1	S5317
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	8	S5301, S5307, S5416, S5417, S5508, S5514, S5517, S5526
	2. Appassionato	6	S5301, S5416, S5417, S5506, S5508, S5529
	3. Interessato agli studenti	1	S5418
	5. Tecnologico	1	S5406
J. Strumenti integrativi	1. Film	3	S5304, S5402, S5518
	2. Canzoni	1	S5518
	3. Internet	1	S5518
	5. Arie d'opera	1	S5518
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	2	S5317, S5402

Altro	N.	Codici degli studenti
Non risponde	18	S5310, S5403, S5404, S5410, S5411, S5414, S5415, S5420, S5502, S5503, S5504, S5505, S5509, S5510, S5512, S5515, S5519, S5525
Risposte escluse	7	S5302, S5318, S5408, S5513, S5516, S5520, S5521
Soddisfatto/a	9	S5301, S5305, S5307, S5308, S5314, S5315, S5511, S5517, S5526

Tabella 249: risposte alla domanda 10 degli studenti dell'LL2

Nel tema A., 'maggiore coinvolgimento', inseriamo la richiesta degli studenti di essere più stimolati a partecipare alla lezione di letteratura italiana, formulata con precisi suggerimenti contenutistici e metodologici (S5309, S5317, S5416, S5517), discussi nell'analisi dei temi seguenti, o in modo generico (S5305, S5306, S5514).

Nel tema B., 'allargamento del canone', collochiamo la proposta di leggere più libri classici e contemporanei, per poter stabilire un confronto con le opere passate: "più confronto con le opere attuali in modo che i ragazzi siano spinti a leggere" (S5405).

Nel tema C., 'semplificazione del programma', riportiamo il suggerimento di S5401 di diminuire le interrogazioni.

Nel tema D., 'interdisciplinarietà', indichiamo i maggiori collegamenti con "altre arti" (S5528) e con le opere di letteratura straniera, rappresentanti di "altre culture" (S5311) e utili per introdurre delle riflessioni di tipo interculturale.

Nel tema G., 'maggiore interpretazione', inseriamo la riduzione dello spazio dedicato allo studio

della biografia dell'autore e il maggiore rilievo alle sotto-fasi di storicizzazione, attualizzazione e valorizzazione dell'approccio ermeneutico, relative allo studio dei significati originari delle opere, alla ricerca dei loro possibili significati attuali e all'elaborazione di giudizi critici e argomentati. A proposito dell'attualizzazione, S5413 e S5316 scrivono: "invitare a sviluppare un pensiero autonomo più che dover imparare a memoria", "rendere l'opera più interessante avvicinandola agli interessi degli studenti". Rispetto alla valorizzazione, S5312 desidera "un insegnamento basato maggiormente sulla discussione del valore dell'opera".

Nel tema H., 'maggiore interazione', indichiamo la riduzione della lezione frontale, basata sulla ripetizione mnemonica dei contenuti, e l'aumento delle occasioni di dibattito critico e di confronto sulle opere da parte degli studenti sotto la guida del docente. A tal riguardo, S5413 e S5527 scrivono: "discutere maggiormente in classe", "più interazione tra alunno e insegnante". Rilevante, a nostro avviso, è la richiesta di S5413, che propone di "discutere maggiormente in classe, invitare a sviluppare un pensiero autonomo più che dover imparare a memoria". All'interno dello stesso tema abbiamo riportato la richiesta di svolgere più attività a coppie e creative, "di rielaborazione personale" (S5317).

Nel tema I., 'nuovo profilo del docente', collochiamo le caratteristiche dell'insegnante di letteratura italiana ideale, vale a dire preparato, appassionato, interessato alle preferenze letterarie degli studenti: "gli insegnanti dovrebbero informarsi sui gusti degli studenti" (S5418) ed esperto di tecnologie, affinché sia in grado di usare dei "metodi più innovativi (tecnologie)" (S5406).

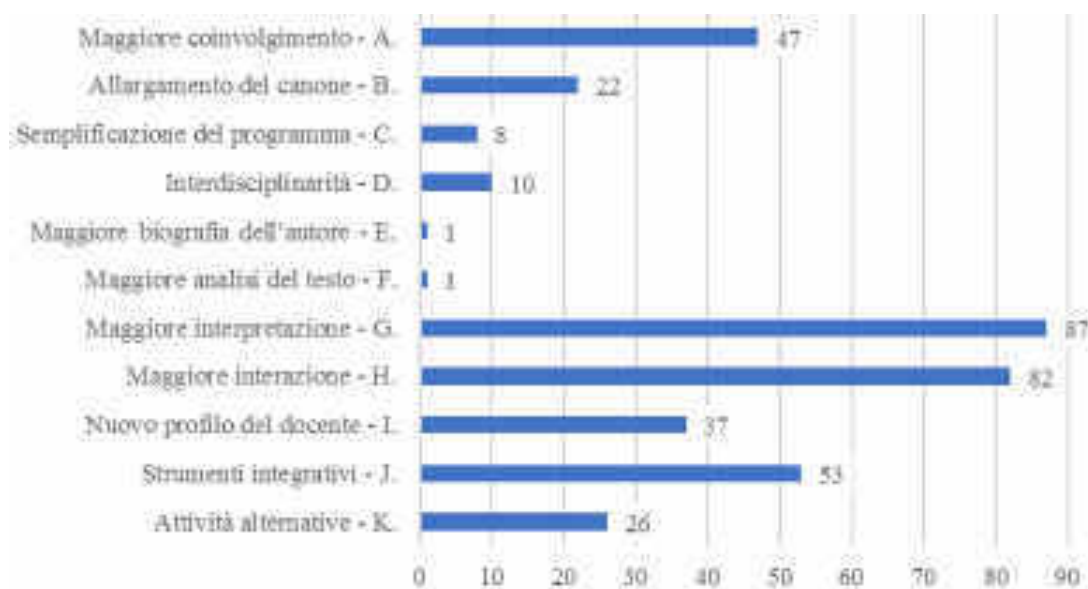
Nel tema J., 'strumenti integrativi', inseriamo la visione di film, l'ascolto di canzoni e di arie d'opera e l'uso di internet per approfondire le tematiche letterarie (S5402).

Nel tema K., 'attività alternative', segnaliamo la richiesta di organizzare più uscite didattiche a teatro: "andare a vedere qualche opera teatrale o lirica" (S5317).

Nella sezione 'altro' riportiamo una quantità elevata di risposte lasciate in bianco (n=18) dovuta probabilmente alla stanchezza successiva allo svolgimento di una prova *Esabac* per la classe 4<sup>a</sup> e alla compilazione del questionario all'ultima ora e a ridosso del suono della campanella per la classe 5<sup>a</sup>. 9 studenti riportano di essere soddisfatti di come è insegnata la letteratura italiana, poiché il docente è "competente" (S5301, S5307, S5517, S5526), "coinvolgente" (S5517), "molto preparato" (S5307), "ha passione nelle cose che fa" (S5301). 7 risposte sono state escluse a causa della vaghezza dei suggerimenti, come ad esempio: "aggiungere attività sul libro ed extrascolastiche" (S5318), "approccio più attivo" (S5408), "far capire che [la letteratura] non è solo una cosa vecchia" (S5302).

### *Risposte delle cinque scuole*

A continuazione riportiamo il grafico con la somma delle risposte dei 278 studenti delle cinque scuole sui suggerimenti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana. Il totale delle risposte è 374, poiché in alcune risposte sono contenuti riferimenti a più di un tema.



*Grafico 154: risposte alla domanda 10 degli studenti delle cinque scuole*

Per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana, gli studenti delle cinque scuole suggeriscono di dare più spazio all'interpretazione delle opere (n=87, 23,3%), focalizzandosi soprattutto sulla ricerca dei possibili significati attuali (n=56) e sullo studio dei significati originari (n=15), e all'interazione in classe (n=82, 21,9%), aumentando in particolare la discussione tra gli studenti (n=47) e le attività a gruppi (n=20). Segue la richiesta di usare degli strumenti didattici integrativi (n=53, 14,2%), soprattutto i film (n=19), e di coinvolgere maggiormente gli studenti nel corso della lezione (n=47, 12,6%). Ulteriori consigli riguardano l'assunzione di determinate caratteristiche da parte del docente di letteratura (n=37, 9,9%), che dovrebbe essere soprattutto appassionato (n=13) e preparato (n=12), l'impiego di attività alternative (n=26, 7%), come le uscite didattiche (n=12), e l'allargamento del canone (n=22, 5,9%), soprattutto alle opere contemporanee (n=17). Gli studenti richiedono, infine, di stabilire dei collegamenti con altre discipline (n=10, 2,7%), come le letterature straniere (n=4), e di semplificare il programma (n=8, 2,1%), riducendo in particolare i contenuti (n=5). Una minoranza propone di aumentare lo studio della biografia dell'autore (n=1, 0,3%) e dell'analisi del testo (n=1, 0,3%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Maggiore coinvolgimento			47	12,6%
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	17	22	5,9%
	2. Opere preferite dagli studenti	3		
	3. Opere classiche	1		
	4. Opere dialettali	1		
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	5	8	2,1%
	2. Esercizi	2		
	3. Interrogazioni	1		
D. Interdisciplinarietà	1. Generale: altre materie	3	10	2,7%
	2. Storia dell'arte	3		
	3. Letterature straniere	4		
E. Maggiore biografia dell'autore			1	0,3%
F. Maggiore analisi del testo			1	0,3%
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	3	87	23,3%
	2. Meno biografia dell'autore	2		
	3. Meno analisi del testo	7		
	4. Significati passati	15		
	5. Significati attuali	56		
	6. Giudizio critico	4		
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	47	82	21,9%
	2. Attività a coppie	3		
	3. Attività a gruppi	20		
	4. Attività creative	12		
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	12	37	9,9%
	2. Appassionato	13		
	3. Interessato agli studenti	7		
	4. Creativo	4		
	5. Tecnologico	1		
J. Strumenti integrativi	1. Film	19	53	14,2%
	2. Canzoni	6		
	3. Internet	9		
	4. LIM	8		
	5. Arie d'opera	3		
	6. Articoli di giornale	2		
	7. Libri	3		
	8. Giochi	3		
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	12	26	7%
	2. Incontri con esperti	3		
	3. Lettura delle opere per intero	3		
	4. Schematizzazione	4		
	5. Lettura ad alta voce degli studenti	1		
	6. Ascolto di audio con la lettura delle opere	1		
	7. Pre-interrogazioni	1		
	8. Attività individuali	1		

Tabella 250: temi e codici delle risposte alla domanda 10

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 67.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	33	49,2%
Risposte escluse	20	29,9%
Soddisfatto/a	14	20,9%

*Tabella 251: risposte 'altro' alla domanda 10*



*Domanda 11: Che cosa suggeriresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?*

L'obiettivo della domanda 11 è quello di scoprire quali sono i suggerimenti degli studenti dei tre licei per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera (inglese, spagnola, tedesca e francese). Dall'analisi delle risposte individuamo i seguenti temi:

<b>Tem</b>	<b>Descrizioni</b>
A. Maggiore coinvolgimento	Richiesta di partecipare a lezioni più stimolanti, indicata in modo generico o associata a suggerimenti specifici relativi ai contenuti letterari o ai metodi didattici.
B. Allargamento del canone	Inclusione nel programma di opere contemporanee.
C. Semplificazione del programma	Riduzione dei contenuti letterari da studiare, delle interrogazioni e degli esercizi.
D. Interdisciplinarietà	Creazione di collegamenti con altre materie scolastiche, soprattutto con la storia dell'arte, la letteratura italiana e le letterature straniere.
E. Maggiore contesto storico-culturale	Studio più approfondito del contesto storico-culturale associato alla produzione e della diffusione delle opere.
F. Maggiore analisi del testo	Studio più approfondito dell'analisi linguistica e stilistica.
G. Maggiore interpretazione	Applicazione dell'approccio ermeneutico alla prassi didattica, attraverso una minore attenzione allo studio del contesto storico-culturale, della biografia dell'autore e dell'analisi del testo fini a se stessi e una maggiore considerazione delle opinioni degli studenti nell'interpretazione delle opere, rispetto ai significati passati (storicizzazione) e presenti (attualizzazione) delle opere e al giudizio critico e argomentato sulle stesse (valorizzazione).
H. Maggiore interazione	Realizzazione di lezioni meno frontali e più interattive, con dibattiti e confronti tra gli studenti sotto la guida del docente. A questo tema appartiene anche lo svolgimento di attività a coppie, a gruppi e creative. Con quest'ultimo tipo di attività intendiamo sia quelle di scrittura creativa sia, come scritto nella domanda 8 del questionario, la scelta della colonna sonora per un'opera, la progettazione dell'adattamento cinematografico di un romanzo e la realizzazione di interviste impossibili agli autori. Abbiamo scelto di collocare queste attività all'interno del tema 'maggiore interazione' perché generalmente richiedono la collaborazione di più studenti e la successiva socializzazione di quanto prodotto.
I. Nuovo profilo del docente	Caratteristiche dell'insegnante di letteratura straniera ideale, ovvero preparato, appassionato alla letteratura e al proprio lavoro, interessato alle opinioni e alle preferenze letterarie degli studenti, creativo ed esperto di tecnologie.
J. Strumenti integrativi	Risorse didattiche integrative al manuale tradizionale, come i film, le canzoni, le arie d'opera, gli articoli di giornale, i giochi, pubblicità l'uso di internet, della LIM e dei <i>social network</i> , che svolgono la funzione di 'ponte' per introdurre gli studenti allo studio dell'opera.
K. Attività alternative	Proposta di svolgere attività alternative, come le uscite didattiche, la

	lettura delle opere per intero e gli incontri con esperti.
L. Potenziamento della lingua straniera	Ripasso degli aspetti grammaticali e lessicali della lingua straniera per rafforzare le competenze linguistiche nel corso dell'acquisizione di quelle letterarie.
M. Miglioramento del manuale	Richiesta di adottare dei libri di testo di letteratura straniera diversi.

*Tabella 252: temi della domanda 11 dei questionari*

Come per la domanda 10, se il tema A. è generale e trasversale, i temi B. – D. si riferiscono ai contenuti dell'insegnamento della letteratura straniera (che cosa insegnare) e i temi E. – M. riguardano i metodi e le metodologie che gli studenti vorrebbero che gli insegnanti utilizzassero (come insegnare).

Per ogni liceo indichiamo i temi, i codici, le volte in cui le risposte sono date e i codici degli studenti che le forniscono. Infine, indichiamo la somma delle risposte di tutti gli studenti.

Dato che alcuni studenti indicano più di un suggerimento all'interno della medesima risposta, lo stesso riferimento può comparire in più di un tema. Ad esempio, la risposta di S3312: "lasciare più spazio all'interpretazione degli alunni e discutere liberamente dei temi affrontati" corrisponde ai temi G., 'maggiore interpretazione', relativo alla ricerca dei significati attuali delle opere, e H., 'maggiore interazione', per il riferimento al dibattito tra gli studenti sulle tematiche affrontate; la risposta di S4304: "utilizzo di canzoni e autori contemporanei" si relaziona ai temi J., 'strumenti integrativi', per il riferimento alle canzoni, e B., 'allargamento del canone', per l'inclusione di opere straniere recenti; la risposta di S5508: "dei libri di testo più completi e un insegnante che la conosca" si collega ai temi M., 'miglioramento del manuale', e I., 'nuovo profilo del docente'.

Alla voce 'altro' indichiamo le risposte non date, gli studenti che si reputano soddisfatti di come è insegnata la letteratura straniera e le risposte escluse perché troppo vaghe, come ad esempio: "non ho particolari consigli" (S3403), "approfondimento degli argomenti trattati dai poeti" (S4306), "più attenzione nell'insegnamento" (S5513).

Risposte LS

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		4	S3314, S3319, S3321, S3322
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	5	S3301, S3315, S3411, S3510, S3512
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	3	S3303, S3407, S3510
D. Interdisciplinarietà	2. Storia dell'arte	2	S3401, S3507
	3. Altre letterature (italiana, straniera)	5	S3310, S3406, S3503, S3511, S3514
E. Maggiore contesto storico-culturale		2	S3302, S3310
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	1	S3303
	2. Meno analisi del testo	1	S3504
	3. Significati passati	3	S3410, S3411, S3504
	4. Significati attuali	6	S3305, S3312, S3315, S3410, S3416, S3504
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	7	S3312, S3313, S3322, S3406, S3407, S3416, S3510
	2. Attività a coppie	1	S3511
	3. Attività a gruppi	4	S3408, S3416, S3509, S3511
	4. Attività creative	1	S3322
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	5	S3307, S3308, S3309, S3311, S3320
	2. Appassionato	2	S3304, S3308
	4. Creativo	2	S3319, S3320
J. Strumenti integrativi	1. Film	13	S3305, S3314, S3317, S3319, S3320, S3402, S3404, S3405, S3415, S3507, S3512, S3515, S3516
	2. Canzoni	3	S3305, S3317, S3319
	4. LIM	2	S3408, S3501
	7. Giochi	1	S3401
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	4	S3408, S3409, S3507, S3508
	2. Incontri con esperti	1	S3412
	4. Schematizzazione	1	S3509
	5. Ascolto di audio con la lettura delle opere	1	S3316
L. Potenziamento della lingua straniera		9	S3304, S3306, S3308, S3316, S3318, S3404, S3405, S3502, S3511
M. Miglioramento del manuale		2	S3302, S3321

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	3	S3417, S3505, S3506
Risposte escluse	3	S3403, S3414, S3513
Soddisfatto/a	1	S3413

Tabella 253: risposte alla domanda 11 degli studenti dell'LS

Nel tema A, 'maggiore coinvolgimento', indichiamo la richiesta di partecipare a lezioni più stimolanti. Gli studenti esplicitano quali modifiche introdurre sul piano contenutistico e metodologico, come vedremo nell'analisi dei temi seguenti.

Nel tema B., 'allargamento del canone', inseriamo l'aumento di opere contemporanee per stabilire dei confronti con i testi letterari tradizionali e motivare gli studenti allo studio di questi ultimi. A tal proposito, S3315 scrive: "non trattare solamente periodi passati ma anche contemporanei" e S3512 aggiunge: "concentrarsi di più su opere moderne ed accattivanti per il lettore/studente".

Nel tema C., 'semplificazione del programma', segnaliamo la riduzione dei contenuti letterari, selezionando gli autori più importanti (S3407), limitando "al minimo necessario" lo studio dei classici (S3510) e affrontando solo alcuni testi poetici nella classe 5<sup>a</sup> (S3303).

Nel tema D., 'interdisciplinarietà', riportiamo la creazione di maggiori collegamenti con altre materie, come la storia dell'arte, attraverso il ricorso alle immagini associate ai testi letterari affrontati, e altre letterature (italiana e straniera), per conoscere diversi punti sulla stessa tematica favorendo lo sviluppo di riflessioni interculturali. A tal riguardo, S3310 desidera conoscere "le diverse visioni sull'argomento trattato (culture differenti)", S3406 scrive: "concentrarsi (...) sul confronto con opere appartenenti a culture diverse" e S3514 afferma: "argomenti che possono ricollegarsi anche alla letteratura italiana così da poter rappresentare il diverso modo di progredire delle due".

Nel tema E., 'maggiore contesto storico-culturale', indichiamo l'approfondimento delle informazioni sulle circostanze storiche e culturali in cui si producono e si diffondono le opere.

Nel tema G., 'maggiore interpretazione', segnaliamo la diminuzione dell'attenzione per la storiografia letteraria e l'analisi del testo fini a se stesse e l'aumento dello spazio dedicato all'interpretazione delle opere da parte degli studenti. A partire dalle sotto-fasi dell'approccio ermeneutico, individuiamo in primo luogo le risposte associate alla storicizzazione, attinenti allo studio dei significati passati dei testi letterari (S3410, S3411) e della visione del mondo dell'autore (S3504). A tal riguardo, S3504 afferma: "analizzare di più il pensiero senza soffermarsi troppo sugli aspetti linguistici e stilistici". In secondo luogo, identifichiamo le risposte relazionate all'attualizzazione, riguardanti la scoperta dei possibili significati presenti delle opere attraverso il collegamento con la quotidianità degli studenti. A tal proposito, S3315 scrive: "cercare di attualizzare i temi contenuti nei testi, fare confronti col contesto moderno". Rilevante, a nostro parere, è la risposta di S3416, che chiede: "presentazioni o discussioni di attualità, lasciare però la spiegazione dell'opera all'insegnante e lasciare agli studenti di fare degli approfondimenti su essa" riproducendo la successione delle fasi e delle sotto-fasi dell'approccio ermeneutico, secondo cui al commento e alla spiegazione del significato passato dell'opera da parte del docente segue il

dibattito sui possibili significati attuali da parte degli studenti, sempre sotto la guida dell'insegnante. Nel tema H., 'maggiore interazione', inseriamo la partecipazione a lezioni meno frontali (S3322, S3416) e più interattive, in cui si lascia ampio spazio alla discussione sui temi letterari nella lingua straniera (S3312, S3313, S3406, S3407, S3510). A tal proposito, S3322, S3407 e S3416 scrivono: "non fare solo leggere agli studenti le pagine e poi farle ripetere, l'insegnante dovrebbe coinvolgere la classe", "far esporre più argomenti agli studenti", "cercare di far lavorare il più possibile gli studenti". Come rileva S3510, oltre a sviluppare le abilità relazionali, la maggiore interazione può consentire di migliorare le competenze linguistiche: "dibattere in classe per allenare tanto l'inglese quanto l'eloquenza e la capacità di esporre le proprie idee". All'interno dello stesso tema inseriamo il suggerimento di aumentare le attività a coppie, a gruppi e creative, associate alla realizzazione di lezioni rovesciate da parte degli studenti. Secondo gli studenti, queste modalità di lavoro sono utili per migliorare la presentazione dei testi letterari: "cercare di essere più ordinati nell'esposizione degli argomenti aiutandosi anche con (...) lavori di gruppo" (S3509), "organizzare lavori di coppia o gruppo per l'esposizione di un componimento o opera" (S3511).

Nel tema I., 'nuovo profilo del docente', riportiamo le caratteristiche dell'insegnante di letteratura straniera ideale, tra cui essere preparato, soprattutto rispetto all'indirizzo scientifico della scuola (S3311), appassionato di letteratura e dell'insegnamento, e creativo, ovvero aperto ai nuovi possibili modi di insegnare la letteratura straniera. Riferendosi a quest'ultimo aspetto, S3319 scrive: "lezioni che varino e non seguano sempre il medesimo svolgimento".

Nel tema J., 'strumenti integrativi', indichiamo la richiesta dell'uso dei film, delle canzoni, della LIM e dei giochi. Secondo gli studenti, queste risorse sono utili per motivare allo studio delle opere: "una lezione più coinvolgente che comprenda forme audio/video" (S3319), perfezionare la comprensione dei contenuti letterari: "visioni di video per capire meglio le opere" (S3314) e potenziare la lingua straniera: "consolidare la lingua attraverso la visione di film e documentari inerenti al programma scolastico" (S3314), "integrare le spiegazioni con materiale multimediale (film ...) in modo tale da migliorare la capacità di comprendere la lingua straniera" (S3516).

Nel tema K., 'attività alternative', collochiamo l'organizzazione delle uscite didattiche a teatro e degli incontri con esperti di letteratura straniera, la realizzazione di mappe riassuntive per facilitare l'esposizione e lo studio dei contenuti letterari e l'ascolto di tracce audio per agevolare la comprensione delle opere.

Nel tema L., 'potenziamento della lingua straniera', indichiamo lo svolgimento di attività di ripasso degli aspetti grammaticali e lessicali nella lingua straniera ed il maggiore impiego della lingua straniera nel corso della lezione, per poter sviluppare parallelamente le conoscenze letterarie e le competenze linguistiche. A tal proposito, gli studenti chiedono: "insegnanti (...) che propongono un

costante ripasso di vocaboli e grammatica” (S3308), “fare più attività sull’uso della lingua” (S3404), “non dare per scontato nulla relativo alla grammatica e al lessico delle lingue” (S3511).

Nel tema M., ‘miglioramento del manuale’, inseriamo la diminuzione dell’uso delle attività dei libri di testo (S3302) e la scelta di manuali “migliori” (S3321).

Nella sezione relativa ad ‘altro’, riportiamo che 1 studente è soddisfatto di come è insegnata la letteratura straniera, 3 studenti non rispondono e altrettante risposte sono state escluse perché troppo generiche, come ad esempio: “renderla di più facile comprensione” (S3513).

### *Risposte LLI*

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		3	S4317, S4410, S4506
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee	2	S4304, S4516
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	2	S4317, S4516
D. Interdisciplinarietà	1. Generale: altre materie	3	S4326, S4502, S4512
	2. Storia dell’arte	2	S4317, S4318
E. Maggiore contesto storico-culturale		1	S4512
F. Maggiore analisi del testo		1	S4321
G. Maggiore interpretazione	3. Significati passati	1	S4321
	4. Significati attuali	9	S4302, S4307, S4404, S4406, S4409, S4410, S4503, S4504, S4510
	5. Giudizio critico	1	S4406
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	13	S4303, S4319, S4327, S4406, S4407, S4409, S4410, S4411, S4412, S4503, S4510, S4514, S4517
	2. Attività a coppie	1	S4410
	3. Attività a gruppi	3	S4317, S4326, S4410
	4. Attività creative	2	S4317, S4402
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	4	S4311, S4501, S4506, S4518
	3. Interessato agli studenti	1	S4513
	4. Creativo	1	S4408
J. Strumenti integrativi	1. Film	13	S4308, S4313, S4314, S4315, S4316, S4317, S4318, S4324, S4325, S4403, S4405, S4508, S4513
	2. Canzoni	6	S4304, S4315, S4316, S4318, S4325, S4410
	3. Internet	3	S4318, S4405, S4504
	4. LIM	3	S4322, S4325, S4405
	6. Articoli di giornale	1	S4314
	8. Pubblicità	1	S4410
	9. Social network	1	S4504

K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	5	S4316, S4324, S4403, S4501, S4507
	2. Incontri con esperti	2	S4403, S4405
	4. Schematizzazione	1	S4326
	5. Ascolto di audio con la lettura delle opere	2	S4320, S4404
L. Potenziamento della lingua straniera		7	S4301, S4312, S4316, S4323, S4405, S4413, S4509

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	4	S4305, S4310, S4401, S4505
Risposte escluse	3	S4306, S4309, S4511
Soddisfatto/a	1	S4515

*Tabella 254: risposte alla domanda 11 degli studenti dell'LL1*

Nel tema A., ‘maggiore coinvolgimento’, riportiamo il desiderio di partecipare a lezioni più stimolanti, espresso in maniera sia generica (S4506) sia specifica (S4317, S4410), con indicazioni dettagliate indicate nell’analisi dei temi seguenti.

Nel tema B., ‘allargamento del canone’, indichiamo l’introduzione di opere contemporanee per entrare in contatto con la lingua letteraria del presente. A tal riguardo, S4516 scrive: “per migliorare la lingua e conoscere la lingua effettivamente parlata vedere principalmente autori contemporanei”.

Nel tema C., ‘semplificazione del programma’, inseriamo il rinnovamento del programma con la riduzione dei testi letterari da studiare a “pochi principali autori del passato” (S4516).

Nel tema D., ‘interdisciplinarietà’, riportiamo l’introduzione di riferimenti ad altre materie, come la storia dell’arte attraverso il ricorso alle immagini. Sull’inserimento della letteratura straniera in una dimensione culturale più ampia, funzionale al perfezionamento della comprensione delle opere, S4502 scrive: “non centrarsi troppo sui testi cercando di ampliare il quadro culturale con nozioni di musica, geografia, cucina, tradizioni per capire anche meglio la letteratura”.

Nel tema E., ‘maggiore contesto storico-culturale’, indichiamo l’approfondimento delle conoscenze sulla dimensione storica e culturale del Paese straniero associata alla composizione delle opere: “dare più attenzione al contesto storico-culturale, che magari si conosce meno rispetto al proprio” (S4512).

Nel tema F., ‘maggiore analisi del testo’, inseriamo la maggiore rilevanza all’analisi linguistica e stilistica.

Nel tema G., ‘maggiore interpretazione’, riportiamo il maggiore rilievo all’interpretazione delle opere da parte degli studenti. A partire dalle sotto-fasi dell’approccio ermeneutico, in primo luogo individuiamo le richieste di storicizzazione, con la maggiore attenzione allo studio dei significati originari dei testi letterari. In secondo luogo, segnaliamo le richieste di attualizzazione, con la considerazione dei temi letterari nella prospettiva presente (S4302, S4307, S4409, S4410, S4503,

S4504) e la ricerca dei significati attuali da parte degli studenti (S4404, S4406, S4510). A tal riguardo, S4307 scrive: “fare più spesso confronti in lingua straniera rispetto ai temi che vengono trattati in letteratura con le situazioni attuali” e S4510 chiede: “più spazio alle interpretazioni”. In terzo e ultimo luogo, rileviamo le richieste di valorizzazione, con l’elaborazione di un giudizio critico e argomentato sulle opere da parte degli studenti: “l’insegnante deve riuscire a far apprezzare la letteratura (...) consentendo di esprimere il proprio parere e il diritto a disprezzare” (S4406).

Nel tema H., ‘maggiore interazione’, collochiamo la diminuzione dell’impiego della lezione frontale (S4319, S4327) a favore di una didattica più partecipativa (S4303, S4406, S4407, S4410, S4411, S4412, S4514) fondata sulla discussione (S4409, S4503, S4510, S4517). Oltre alla possibilità di migliorare le conoscenze sul piano dei contenuti e di allenare le abilità relazionali, il confronto sulle opere può consentire di rafforzare le competenze linguistiche degli studenti. Scrivono S4510 e S4517: “più spazio (...) soprattutto ai dibattiti: per praticare la lingua ed esercitarsi”, “far parlare di più gli studenti per far interiorizzare la lingua”. All’interno dello stesso tema indichiamo la proposta di svolgere più attività a coppie, a gruppi e creative, mirate a sviluppare le abilità di produzione scritta degli studenti e ad incentivare le capacità di rielaborazione personale. Significativa, a nostro parere, è la risposta di S4402, che suggerisce di proporre attività creative che stimolino il coinvolgimento emotivo degli studenti, lasciandoli relativamente liberi nello svolgimento del compito: “proporre attività creative non legate soltanto all’interrogazione o all’ambito scolastico, ma usando l’opera per lasciare un segno negli studenti”.

Nel tema I., ‘nuovo profilo del docente’, riportiamo le caratteristiche dell’insegnante di letteratura straniera ideale, ovvero preparato perché chiaro nell’esposizione degli argomenti (S4311, S4506, S4518) e competente nella lingua straniera (S4501), interessato agli studenti perché consapevole della maggiore difficoltà di studiare i contenuti letterari in una lingua straniera, e creativo perché alla ricerca di metodi didattici innovativi. Riguardo a quest’ultimo aspetto, S4408 suggerisce: “cambiare il modo di insegnamento dei professori adattandolo ai tempi moderni”.

Nel tema J., ‘strumenti integrativi’, indichiamo l’utilizzo dei film, delle canzoni, di internet, della LIM, degli articoli di giornale, della pubblicità e dei *social network*, considerati “più stimolanti” (S4317) rispetto all’esclusivo impiego del manuale, vantaggiosi per “migliorare la lingua e invogliare a studiare” (S4318) e utili per “intuire e capire meglio i temi da trattare” (S4513). Rispetto all’uso delle tecnologie, S4504 sottolinea la necessità di diminuire la distanza tra i testi letterari e la realtà simultanea e multimediale in cui sono immersi gli studenti: “implicare l’uso anche di social network o di internet. Si dovrebbe rendere la letteratura più vicina alla vita delle persone di oggi”.

Nel tema K., ‘attività alternative’, inseriamo l’organizzazione di più uscite didattiche a teatro



(S4316, S4324, S4403), ai musei “con opere connesse alla letteratura” (S4403) e all’estero, come i viaggi di istruzione (S4501, S4507), e di più incontri con esperti e letterati, soprattutto stranieri, la realizzazione di più schemi riassuntivi dei contenuti affrontati e l’ascolto di tracce audio con la lettura delle opere: “esercizi di ascolto per implementare la padronanza linguistica” (S4320).

Nel tema L., ‘potenziamento della lingua straniera’, segnaliamo le richieste di usare la lingua straniera nel corso dell’intera lezione di letteratura (S4301, S4509), di introdurre dei focus linguistici di ripasso del lessico e della grammatica (S4316, S4323, S4405) e di sviluppare delle riflessioni comparate con la lingua italiana (S4312) e le altre lingue straniere studiate (S4413).

Nella sezione ‘altro’ riportiamo che 4 studenti non rispondono alla domanda, 1 studente è soddisfatto di come è insegnata la letteratura straniera e 3 risposte sono state escluse per la vaghezza dei suggerimenti, come ad esempio: “approfondimento degli argomenti trattati dai poeti” (S4306).

### Risposte LL2

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
A. Maggiore coinvolgimento		6	S5307, S5314, S5315, S5517, S5520, S5522
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	1	S5413
	2. Esercizi	1	S5419
	3. Interrogazioni	1	S5401
D. Interdisciplinarietà	3. Altre letterature (italiana, straniere)	2	S5522, S5523
E. Maggiore contesto storico-culturale		3	S5305, S5308, S5507
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	1	S5418
	3. Significati passati	2	S5309, S5311
	4. Significati attuali	2	S5316, S5409
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	3	S5309, S5409, S5527
	3. Attività a gruppi	1	S5306
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	12	S5301, S5302, S5309, S5314, S5315, S5317, S5407, S5417, S5506, S5508, S5511, S5517
	2. Appassionato	1	S5307
	5. Tecnologico	2	S5406, S5417
J. Strumenti integrativi	1. Film	2	S5303, S5518
	2. Canzoni	1	S5518
	3. Internet	1	S5518
	5. Arie d’opera	1	S5518
K. Attività alternative	3. Letture di opere per intero	1	S5304
L. Potenziamento della lingua straniera		10	S5309, S5312, S5313, S5402, S5404, S5413, S5514, S5524, S5528, S5529
M. Miglioramento		5	S5318, S5414, S5416, S5417, S5508

del manuale			
-------------	--	--	--

<b>Altro</b>	<b>N.</b>	<b>Codici degli studenti</b>
Non risponde	18	S5310, S5403, S5405, S5410, S5411, S5415, S5420, S5502, S5503, S5504, S5505, S5509, S5510, S5512, S5515, S5519, S5525, S5526
Risposte escluse	6	S5408, S5412, S5501, S5513, S5516, S5521

*Tabella 255: risposte alla domanda 11 degli studenti dell'LL2*

Nel tema A., 'maggiore coinvolgimento', inseriamo la richiesta degli studenti di essere più stimolati a partecipare alla lezione di letteratura straniera, espressa principalmente in modo generico (S5307, S5314, S5315, S5317, S5520) ma anche con precisi suggerimenti contenutistici (S5522), presentati nell'analisi a continuazione.

Nel tema C., 'semplificazione del programma', riportiamo la riduzione dell'estensione del programma, la semplificazione degli esercizi: "chiedere brevi commenti, non studiarla come si fa con la letteratura italiana" (S5419) e la diminuzione delle interrogazioni.

Nel tema D., 'interdisciplinarietà', indichiamo l'introduzione del riferimento alle altre letterature straniere studiate (S5522) e alla letteratura italiana, in un'ottica comparata: "compararla a quella italiana per differenze e somiglianze" (S5523).

Nel tema E., 'maggiore contesto storico-culturale', riportiamo l'approfondimento dello studio delle coordinate storiche e culturali in cui si producono e si diffondono i testi letterari. A tal riguardo, S5308 propone di anticiparlo al biennio, parallelamente allo studio della lingua straniera: "penso che un accenno alla storia (almeno), alla cultura si potrebbe iniziare ad averlo già dai primi anni, soprattutto per noi che studiamo lingue".

Nel tema G., 'maggiore interpretazione', inseriamo la riduzione della centralità della contestualizzazione storica fine a se stessa e l'aumento dello spazio allo studio dei significati originari e alla ricerca dei significati attuali delle opere, corrispondenti alle sotto-fasi di storicizzazione e di attualizzazione dell'approccio ermeneutico. A tal proposito, S5311 chiede di "riflettere sui significati contenuti nelle opere" e S5316 e S5409 suggeriscono di aumentare l'interazione tra gli studenti e i testi, incentivando la formulazione di riflessioni personali.

Nel tema H., 'maggiore interazione', riportiamo la riduzione del ricorso alla lezione frontale a favore di una lezione più partecipativa (S5309), con meno nozioni da imparare a memoria (S5409) e più confronto tra gli studenti e il docente (S5527). In questo tema collochiamo la richiesta di realizzare più attività a gruppi.

Nel tema I., 'nuovo profilo del docente', segnaliamo le caratteristiche dell'insegnante di letteratura straniera ideale, vale a dire preparato, soprattutto nei termini di chiarezza e comprensibilità della spiegazione (S5302, S5309, S5314, S5315, S5317, S5407), tecnologico, ovvero con "doti

informatiche” (S5417), e appassionato.

Nel tema J., ‘strumenti integrativi’, inseriamo la visione di film, l’ascolto di canzoni e di arie d’opera e l’uso di internet.

Nel tema K., ‘attività alternative’, collochiamo la lettura delle opere per intero e in lingua straniera.

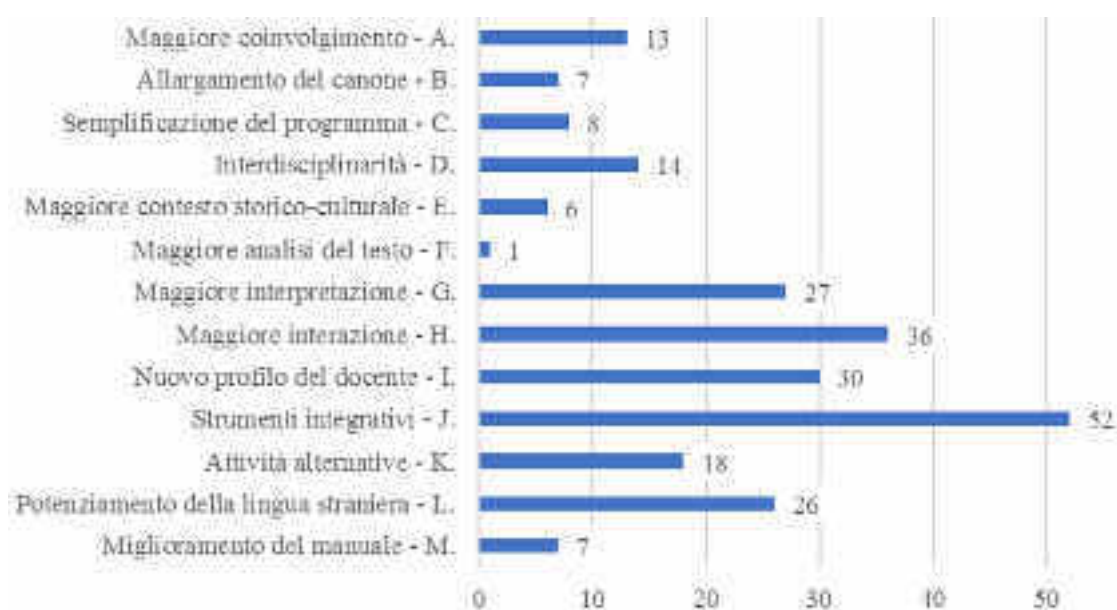
Nel tema L., ‘potenziamento della lingua straniera’, indichiamo la presenza del docente madrelingua anche nelle ore di letteratura straniera (S5312, S5313, S5402) e l’introduzione di focus linguistici associati allo studio delle opere (S5528, S5529), ad esempio per ampliare il repertorio lessicale (S5514).

Nel tema M., ‘miglioramento del manuale’, segnaliamo l’utilizzo di libri di testo diversi, “più precisi e accurati” (S5318), “chiari, ordinati e strutturati” (S5416) e “con meno illustrazioni e più testi” (S5417).

Nella sezione ‘altro’, indichiamo che molti studenti non hanno risposto (n=18), probabilmente per lo svolgimento precedente della prova *Esabac* per la classe 4<sup>a</sup> e per il poco tempo a disposizione per la classe 5<sup>a</sup>, e che 6 risposte sono state escluse per l’indeterminatezza dei suggerimenti, riguardanti ad esempio la richiesta di “fare cose più pratiche” (S5412).

### *Risposte dei tre licei*

A continuazione riportiamo un grafico con la somma di tutte le risposte dei 180 studenti dei tre licei sui suggerimenti per migliorare l’insegnamento della letteratura straniera. Il totale delle risposte date è 245, in quanto in alcuni casi nella stessa risposta ci sono riferimenti a più temi.



*Grafico 155: risposte alla domanda 11 degli studenti dei tre licei*

Per migliorare l’insegnamento della letteratura straniera, gli studenti dei tre licei suggeriscono di

aumentare l'uso degli strumenti didattici integrativi (n=52, 21,2%), in particolare i film (n=28), le canzoni (n=10) e la LIM (n=5), e di stimolare maggiormente l'interazione (n=36, 14,7%), soprattutto con l'aumento delle occasioni di discussione tra gli studenti (n=23). Ulteriori consigli riguardano l'assunzione di determinate caratteristiche da parte del docente (n=30, 12,2%), che dovrebbe essere soprattutto preparato (n=23), la concessione di maggiore spazio all'interpretazione delle opere (n=27, 11%), in particolare alla ricerca dei significati attuali nella prospettiva degli studenti (n=17), e l'attenzione per il potenziamento della lingua straniera (n=26, 10,6%). Seguono le proposte di realizzare più attività alternative (n=18, 7,3%), soprattutto le uscite didattiche (n=9), di aumentare i collegamenti interdisciplinari con altre materie (n=14, 5,7%), in particolare con le letterature italiana e straniere (n=7), e di coinvolgere maggiormente gli studenti nel corso della lezione (n=13, 5,3%). Una minoranza suggerisce di semplificare il programma (n=8, 3,3%), in particolare riducendo i contenuti (n=6), di allargare il canone alle opere contemporanee (n=7, 2,9%), di migliorare il manuale di letteratura straniera (n=7, 2,9%) e di approfondire lo studio del contesto storico-culturale (n=6, 2,4%) e dell'analisi del testo (n=1, 0,4%).

Di seguito indichiamo i temi e i codici, le volte in cui gli studenti li hanno scelti e le relative percentuali.

<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>
A. Maggiore coinvolgimento			13	5,3%
B. Allargamento del canone	1. Opere contemporanee		7	2,9%
C. Semplificazione del programma	1. Contenuti	6	8	3,3%
	2. Esercizi	1		
	3. Interrogazioni	1		
D. Interdisciplinarietà	1. Generale: altre materie	3	14	5,7%
	2. Storia dell'arte	4		
	3. Altre letterature (italiana, straniere)	7		
E. Maggiore contesto storico-culturale			6	2,4%
F. Maggiore analisi del testo			1	0,4%
G. Maggiore interpretazione	1. Meno contesto storico-culturale	2	27	11%
	2. Meno analisi del testo	1		
	3. Significati passati	6		
	4. Significati attuali	17		
	5. Giudizio critico	1		
H. Maggiore interazione	1. Meno lezione frontale, più discussione	23	36	14,7%
	2. Attività a coppie	2		
	3. Attività a gruppi	8		
	4. Attività creative	3		
I. Nuovo profilo del docente	1. Preparato	21	30	12,2%
	2. Appassionato	3		
	3. Interessato agli studenti	1		

	4. Creativo	3		
	5. Tecnologico	2		
J. Strumenti integrativi	1. Film	28	52	21,2%
	2. Canzoni	10		
	3. Internet	4		
	4. LIM	5		
	5. Arie d'opera	1		
	6. Articoli di giornale	1		
	7. Giochi	1		
	8. Pubblicità	1		
	9. Social network	1		
K. Attività alternative	1. Uscite didattiche	9	18	7,3%
	2. Incontri con esperti	3		
	3. Lettura delle opere per intero	1		
	4. Schematizzazione	2		
	5. Ascolto di audio con la lettura delle opere	3		
L. Potenziamento della lingua straniera			26	10,6%
M. Miglioramento del manuale			7	2,9%

Tabella 256: temi e codici delle risposte alla domanda 11

Il totale delle risposte alla voce 'altro' è 39.

<b>Altro</b>	<b>Numeri</b>	<b>Percentuali</b>
Non risponde	25	64,1%
Risposte escluse	12	30,8%
Soddisfatto/a	2	5,1%

Tabella 257: risposte 'altro' alla domanda 11



## Capitolo 10

### Risultati

Come indicato nell'Introduzione, nella prima parte della tesi abbiamo investigato lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia, considerando queste discipline in relazione all'educazione linguistica, all'educazione interculturale e alla comunicazione interculturale. Nella seconda parte della tesi abbiamo scoperto come i docenti insegnano la letteratura italiana e straniera nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, cosa pensano gli studenti a tal riguardo e come vorrebbero che fosse insegnata la letteratura.

Le domande di ricerca a cui abbiamo risposto nella prima parte teorica della tesi sono:

1. Qual è lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia?
  - 1.1 Quali sono i principali approcci?
  - 1.2 Quali sono i principali metodi?
  - 1.3 Quali sono le principali finalità?
  - 1.4 Qual è la normativa vigente sull'insegnamento della letteratura?
  
2. Quali sono le relazioni tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?
  - 2.1 Come si relazionano l'educazione letteraria e l'educazione linguistica?
  - 2.2 Come si relazionano l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?
  - 2.3 Come si possono relazionare l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?
  - 2.4 Come si possono coniugare la didattica della letteratura, la didattica della lingua e la comunicazione interculturale?

Le domande di ricerca a cui abbiamo risposto nella seconda parte empirica della tesi sono:

3. Come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado?
  - 3.1 Secondo i docenti, qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura?

- Come cercano di motivarli?
- 3.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?
  - 3.3 Su quali approcci si basano? Come strutturano la lezione?
  - 3.4 Quali metodologie utilizzano? Quali strumenti impiegano?
4. Cosa pensano gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado di come è insegnata la letteratura italiana e straniera? Come vorrebbero che fosse insegnata?
- 4.1 Qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura?
  - 4.2 Quali caratteristiche dovrebbe avere il docente di letteratura?
  - 4.3 Come vorrebbero che fosse strutturata la lezione?
  - 4.4 Cosa suggerirebbero per migliorare l'insegnamento della letteratura?

Grazie allo studio della letteratura esistente, nella prima parte della tesi abbiamo elaborato un modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (cap. 5) e un metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura (cap. 6) coniugando la dimensione letteraria, linguistica e interculturale sul piano teorico e operativo. Grazie alle interviste ai docenti e ai questionari agli studenti ottenute attraverso l'indagine sul campo, nella seconda parte della tesi abbiamo verificato la corrispondenza tra le sopraccitate teorie e le pratiche scolastiche.

In questo capitolo e nelle Conclusioni rispondiamo all'ultima domanda di ricerca:

5. Quali sono le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti?
  - 5.1 Quali proposte contenutistiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?
  - 5.2 Quali proposte metodologiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?

Nello specifico, in questo capitolo presentiamo i risultati delle interviste (par. 10.1), quelli dei questionari (par. 10.2) e la loro triangolazione (par. 10.3) per individuare le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti (5). Il nostro proposito è quello di confrontare i risultati della ricerca empirica con i contenuti della cornice teorica (Creswell 2014) per verificare se i dati – seppur non generalizzabili per la natura qualitativa dell'indagine – confermano la validità delle nostre proposte di modello e di metodo. Su queste basi, nelle Conclusioni definiamo delle linee guida per migliorare l'insegnamento della letteratura (5.1, 5.2).



## 10.1 I risultati delle interviste ai docenti

Con la discussione dei risultati delle interviste ai docenti perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 3, poiché riflettiamo su come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado. Dato che ci riferiamo ai dati degli insegnanti che hanno partecipato alla nostra indagine, ribadiamo l'impossibilità di generalizzare i risultati.

Come per l'analisi, la struttura della discussione dei risultati si basa sulla suddivisione delle 10 domande in tre sezioni, riportate nella tabella a continuazione (ripresa dal par. 9.2):

Sezioni	Domande
1. Motivazione degli studenti	1, 4
2. Docente	5
3. Metodi e metodologie	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10

Tabella 44: struttura delle interviste ai docenti

Riportiamo le domande nell'ordine indicato nella tabella. Per la discussione dei risultati di ogni domanda consideriamo le risposte dei docenti di letteratura italiana delle cinque scuole e le risposte dei docenti di letteratura straniera dei tre licei. Esaminiamo le risposte degli insegnanti di letteratura italiana e straniera in successione, poiché l'unica differenza tra i due modelli di intervista riguarda la terza ed ultima sotto-domanda della domanda 1: *“Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?”*.

### 10.1.1 Sezione 1: motivazione degli studenti

Nella prima sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 3.1, in quanto discutiamo i risultati sulla percezione dei docenti rispetto alla motivazione degli studenti allo studio della letteratura. Per realizzare questo obiettivo, consideriamo l'analisi delle risposte alla domanda 1, sul livello di interesse degli studenti, sulle strategie per motivarli e sull'influenza della lingua straniera (quest'ultima sotto-domanda è rivolta solo ai docenti di letteratura straniera), e alla domanda 4, sui momenti preferiti e critici della lezione per gli studenti.

*Domanda 1: Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?*

### *Letteratura italiana*

Riguardo alla percezione sulla motivazione allo studio della letteratura italiana, la maggior parte degli insegnanti ritiene che il livello di interesse degli studenti sia basso (n=5) e medio (n=4). Solo 1 docente lo giudica alto e 1 insegnante lo reputa variabile. È interessante notare che l'appartenenza scolastica non influenza le risposte dei docenti. Infatti, quelli che considerano basso l'interesse degli studenti lavorano all'IP, all'IT e all'LL1, quelli che lo reputano medio insegnano all'IT e all'LS, il docente che lo giudica alto proviene dall'LL1 e quello che lo ritiene variabile lavora all'IT.

A nostro avviso, questi dati confermano la situazione di crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura e il rischio del progressivo distanziamento tra gli studenti e lo studio letterario 'tradizionale', ovvero delle opere scritte e stampate (par. 6.1).

Questa constatazione concorda con le cause individuate dai docenti a sostegno della motivazione bassa e media. Tra quelle del basso livello di motivazione, indichiamo la distanza temporale, gli argomenti affrontati e le tecnologie limitate. Dal nostro punto di vista, questi dati aderiscono alle macro-cause della crisi legate alla concezione anacronistica della letteratura e alla modalità altrettanto anacronistica con cui è insegnata (par. 6.1). Tra le cause del livello di motivazione medio, evidenziamo la vicinanza temporale, gli argomenti affrontati e le tecnologie disponibili. In questo caso, si intendono in un'accezione positiva perché le opere sono recenti e le tecnologie in dotazione della scuola sono utilizzate, ad ulteriore conferma del rischio che le due sopraccitate macro-cause possano continuare ad allontanare gli studenti dallo studio della letteratura 'tradizionale'.

Rispetto alle strategie per motivare allo studio della letteratura italiana, la maggioranza delle risposte dei docenti aderisce alle proposte di soluzione alla crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (par. 6.1).

Sul piano dei metodi didattici, 8 docenti introducono delle attività interpretative. Tuttavia, solo 1 insegnante stimola gli studenti a individuare i significati passati delle opere. I restanti 7 docenti stabiliscono dei collegamenti tra i testi letterari e l'attualità, evidenziano la modernità delle tematiche e le proiettano nel vissuto degli studenti, affinché questi ultimi possano percepire il legame tra la letteratura e la loro quotidianità. Queste strategie rimandano alle sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). Inoltre, confermano i risultati dell'indagine di Foddai, Mattei, Scagliarini e Vennarucci (2013) sull'aumento della

motivazione allo studio della letteratura italiana grazie al collegamento tra i contenuti delle opere e il contesto storico passato e presente e l'interpretazione dei testi nella prospettiva presente degli studenti. In ogni caso, ci sembra significativo sottolineare che la riflessione sui significati passati e presenti delle opere è proposta in prima persona dai docenti o attraverso la discussione *in plenum*. Nessun insegnante, invece, si riferisce all'uso delle metodologie a mediazione sociale per favorire il confronto interpretativo tra gli studenti (par. 6.1.3), né accenna ad attività di valorizzazione con la formulazione di giudizi critici, personali e argomentati sulle opere da parte degli studenti.

Sul piano dei mezzi di trasmissione della letteratura, 7 docenti impiegano gli strumenti integrativi (soprattutto LIM, film e canzoni). Questa strategia riflette l'indicazione di affiancare i testi letterari scritti e a stampa agli ambienti virtuali e ai linguaggi visivi e musicali attraverso cui la letteratura si può trasmettere (par. 6.1.2).

Sul piano dei contenuti, solo 2 docenti collocano le opere italiane nel panorama internazionale, stabilendo dei collegamenti con la letteratura straniera. Questa strategia è in linea con la proposta di includere le opere europee, occidentali ed extraoccidentali nel canone letterario per giungere ad una concezione democratica di letteratura e favorire la riflessione interculturale (par. 6.1.1).

Infine, 4 docenti identificano nel proprio atteggiamento una strategia per motivare gli studenti allo studio della letteratura, proponendosi come un modello positivo attraverso la condivisione dei motivi della propria passione per la lettura, il racconto di esperienze personali a partire dalla discussione sulle opere e i consigli di lettura, lasciando gli studenti liberi di seguirli o meno. Questo dato riflette quanto emerge dalle numerose indagini sull'influenza delle abitudini di lettura nella didattica, tra cui ricordiamo quelle di Duszynski (2006), Émery-Bruneau (2014) Ballester e Ibarra (2015b). Dai risultati di queste ricerche si evince che maggiore è il tempo che gli insegnanti dedicano alla lettura, più complessa è la loro idea di letteratura, più variati sono i metodi usati per insegnarla e maggiore è lo spazio della lezione dedicato alla discussione sulle opere da parte degli studenti.

### *Letteratura straniera*

Riguardo alla percezione sulla motivazione allo studio della letteratura straniera, la maggioranza degli insegnanti giudica il livello di interesse degli studenti alto e basso (n=4, in entrambi i casi). Seguono coloro che lo considerano medio (n=3) e variabile (n=2). Come per la letteratura italiana, è interessante osservare che l'appartenenza scolastica non condiziona le risposte dei docenti. Difatti, gli insegnanti che considerano l'interesse degli studenti alto e basso insegnano nei tre licei, quelli che lo ritengono medio lavorano nei due licei linguistici e quelli che lo giudicano variabile

insegnano entrambi nell'LL2.

A differenza della letteratura italiana, questi risultati sono più omogenei e meno negativi. Di conseguenza, la percezione dei docenti di letteratura straniera rispecchia solo in parte la situazione di crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (par. 6.1).

Esaminando le cause che i docenti identificano a sostegno delle proprie risposte, 4 insegnanti ritengono che la competenza nella lingua straniera possa incidere sulla motivazione allo studio delle opere. Questo dato ci sembra interessante perché conferma la necessità di possedere un adeguato livello di competenza linguistica per poter comprendere la lingua letteraria e apprezzare i contenuti delle opere (par. 3.2.1). Inoltre, tra le cause della motivazione alta e media, 2 docenti indicano la vicinanza temporale tra le opere e gli studenti. A nostro avviso, questo dato è rilevante poiché concorda con la percezione dell'interesse degli studenti per la lettura di opere recenti e avvalorata la necessità di aggiornare ed estendere il canone letterario (par. 6.1.1).

Come per la letteratura italiana, le strategie per motivare allo studio della letteratura straniera indicate dai docenti corrispondono alle proposte di soluzione allo stato di crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (par. 6.1). Tuttavia, non sono scelte da un numero elevato di insegnanti, i quali tendono a dare risposte molto eterogenee.

A livello metodologico, solo 2 docenti propongono attività interattive (come il *brainstorming* sui temi letterari), ritenute utili per sistematizzare i contenuti letterari e potenziare la lingua straniera, e 1 unico docente introduce momenti di dibattito sui significati attuali dei testi, per creare delle connessioni tra le dimensioni passata delle opere e presente degli studenti. Queste strategie rimandano alla concezione socio-costruttivista dell'apprendimento (par. 6.1.3) e alla fase di interpretazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). Tuttavia, come per la letteratura italiana, i docenti di letteratura straniera non si riferiscono all'uso delle metodologie a mediazione sociale per strutturare e regolare lo scambio interpretativo tra gli studenti, alla ricerca dei significati passati né alla condivisione delle valutazioni critiche sulle opere da parte degli studenti.

A livello dei mezzi di trasmissione, solo 3 insegnanti usano gli strumenti integrativi delle canzoni e dei video. Questa strategia è in linea con l'uso di questi materiali autentici nella funzione di 'ponte' per collegare le preferenze estetiche degli studenti ai contenuti del programma ed è coerente con la necessità di investire sulla motivazione degli studenti per facilitare la riconquista del ruolo formativo della letteratura (par. 6.1).

A livello contenutistico, solo 1 docente promuove l'allargamento del canone letterario coinvolgendo gli studenti nella scelta delle opere del programma e 1 unico insegnante stimola gli studenti a sviluppare delle riflessioni comparate tra le letterature straniere. Queste strategie rimandano alla proposta di estendere il canone letterario alle preferenze estetiche degli studenti per incentivare i

confronti interculturali tra i testi espressioni di lingue e culture 'altre' (par. 6.1.1).

Infine, ci sembra interessante osservare che, in alternativa ai moduli storico-culturali, 2 docenti propongono dei moduli sull'opera e altri 2 insegnanti presentano dei moduli tematici (par. 6.2).

Nella normativa vigente, infatti, si conferisce ampia libertà ai docenti di letteratura straniera sulla scelta dei percorsi didattici (par. 2.4).

Per quanto concerne l'influenza della lingua straniera, la maggior parte dei docenti (n=5) ritiene che non incida sulla motivazione allo studio della letteratura. Seguono coloro che pensano che incida positivamente (n=3) e negativamente (n=2). È interessante notare che il tipo di lingua straniera non influenza le risposte degli insegnanti, perciò tra coloro che insegnano la stessa materia possono esserci pareri discordi. Ad esempio, 2 docenti di spagnolo dell'LL1 e dell'LL2 ritengono che la lingua straniera motivi gli studenti perché non incontrano eccessive difficoltà nello studio delle opere. Al contrario, 1 docente di spagnolo dell'LL2 sostiene l'influenza negativa dello spagnolo dal momento in cui gli studenti scoprono le complessità della lingua letteraria e devono modificare la visione stereotipata di lingua straniera facile perché simile all'italiano.

*Domanda 4: Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?*

#### *Letteratura italiana*

Tra i momenti preferiti della lezione di letteratura italiana, la maggior parte dei docenti (n=5) considera che gli studenti apprezzino interpretare le opere nella prospettiva presente per la possibilità di immedesimarsi negli autori e nei personaggi, percepire la vicinanza alla dimensione letteraria e riflettere sui testi e sulla realtà in cui vivono. Riteniamo che questo momento possa corrispondere alla sotto-fase di attualizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). Solo 1 docente reputa che gli studenti prediligano interagire tra compagni sui significati attuali delle opere. Ci chiediamo se, posto che l'interpretazione dei testi nella prospettiva presente rappresenta un momento evidentemente sperimentato con successo durante le lezioni, il limitato riferimento all'interazione sia dovuto alla scarsa frequenza con cui è proposta agli studenti.

Tra i momenti critici della lezione di letteratura italiana, la maggioranza dei docenti (n=4) identifica l'analisi testuale a causa della difficoltà ad esaminare in modo approfondito gli elementi formali. Inoltre, secondo 3 docenti la rielaborazione critica e personale corrisponde ad un momento altrettanto difficile per la capacità di ragionare in modo autonomo e di stabilire collegamenti

flessibili tra ambiti diversi che presuppone. A nostro avviso, questi dati sono interessanti perché rappresentano gli ambiti su cui riflettere per individuare delle soluzioni sul piano contenutistico e metodologico per rendere più motivanti queste fasi della lezione (par. 6.1). Ad esempio, 1 docente percepisce la difficoltà degli studenti a seguire la spiegazione sulla biografia dell'autore e ricorre alla LIM per cercare di mantenere alto l'interesse.

### *Letteratura straniera*

Tra i momenti preferiti della lezione di letteratura straniera, la maggioranza dei docenti (n=5) identifica l'interpretazione delle opere nella prospettiva passata (n=1) e soprattutto presente (n=4) per il ruolo attivo svolto dagli studenti ed il maggiore coinvolgimento grazie alla vicinanza tra i temi letterari e la loro quotidianità. A nostro avviso, questi momenti equivalgono alle sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). Inoltre, secondo 3 docenti gli studenti apprezzano interagire sui significati dei testi per l'opportunità di intervenire, esprimere la propria opinione e confrontare le idee. Anche in questo caso, ci chiediamo se le indicazioni sull'interpretazione e sull'interazione si debbano alla loro sperimentazione positiva durante la lezione. A nostro parere, è interessante evidenziare che la produzione scritta creativa, l'ascolto delle opere musicate e la lettura di testi recenti sono indicati da 1 solo insegnante per tema, portandoci a riflettere nuovamente sulla frequenza nella realizzazione di queste attività.

Tra i momenti critici della lezione di letteratura straniera, 3 docenti identificano la comprensione delle opere per la difficoltà riscontrata nella lingua letteraria. Questi dati confermano la maggiore complessità linguistica dei testi letterari e la conseguente necessità di fare acquisire agli studenti delle solide competenze nella lingua straniera per poter accedere ai significati delle opere sul piano semantico e formale e progredire nel processo di acquisizione linguistica (par. 3.2.1). Inoltre, secondo 3 docenti un ulteriore momento critico corrisponde allo svolgimento autonomo delle attività di riflessione sui temi letterari e di analisi testuale. Per ovviare a questa criticità, è interessante notare la proposta delle attività a gruppi sebbene da 1 solo docente, a conferma delle potenzialità del socio-costruttivismo e delle metodologie a mediazione sociale per l'acquisizione letteraria (par. 6.1.3).

### *10.1.2 Sezione 2: docente*

Nella seconda sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 3.2, poiché discutiamo i risultati sulle caratteristiche del docente di letteratura a partire dall'analisi delle risposte alla domanda 5.

*Domanda 5: Secondo lei qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?*

#### *Letteratura italiana*

Tra le caratteristiche che ogni docente di letteratura italiana dovrebbe possedere, gli insegnanti indicano soprattutto essere comunicativo (n=6), ovvero saper trasmettere agli studenti la passione che sente per la letteratura, e coinvolgente (n=4), vale a dire capace di mantenere l'attenzione, mostrare l'attualità dei temi letterari e stimolare la maturazione del pensiero critico degli studenti.

Riteniamo interessante sottolineare che la maggioranza dei docenti si riferisce a caratteristiche riguardanti la relazione con gli studenti e che un numero inferiore indica delle qualità focalizzate esclusivamente sull'insegnante, come essere appassionato di letteratura e della propria professione (n=3) e mantenersi aggiornato sulla critica letteraria (n=1).

Pertanto, a nostro avviso i dati sul profilo del docente di letteratura italiana sono in linea con la funzione di mediatore tra le opere e gli studenti nella prospettiva della glottodidattica umanistica (par. 1.3.3) e con la figura di intellettuale nell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), tale per cui l'insegnante incentiva gli studenti a sviluppare le potenzialità immaginative e cognitive, a condividere le idee e ad argomentare le opinioni. Tuttavia, solo 2 docenti si riferiscono all'empatia dell'insegnante, aderendo maggiormente al profilo di facilitatore, *tutor* e regista nell'ottica umanistica dell'insegnamento (par. 1.3.3). In particolare, secondo 1 docente è necessario mostrarsi empatici nei confronti dell'autore per poterlo presentare agli studenti come un essere umano e non come elenco sterile di date. Secondo l'altro docente, invece, è fondamentale essere empatici con gli studenti per poter stabilire un dialogo efficace contro qualsiasi atteggiamento autoritario. Al riguardo, DLS\_ITA\_5 dichiara: "essere disposto, e non è facile, a mettersi in discussione. (...) cerco il più possibile di pensare con la mente dei ragazzi (...). Non sono io il docente sulla cattedra che impone dall'alto (...). Cerco di mettermi al loro livello" (par. 9.2.2).

## *Letteratura straniera*

Tra le caratteristiche che ogni docente di letteratura straniera dovrebbe possedere, gli insegnanti segnalano soprattutto essere appassionato di letteratura e della propria professione (n=5) e competente nei contenuti e nelle metodologie didattiche (n=4). Infatti, ritengono che la preparazione sulle modalità di insegnamento sia parimenti importante a quella sui contenuti da spiegare e che la passione per le opere da parte dell'insegnante sia immediatamente colta dagli studenti. A differenza della letteratura italiana, l'empatia è valorizzata da un numero maggiore di docenti di letteratura straniera (n=4), i quali considerano l'importanza di essere flessibili e di adattare, nei limiti del possibile, il programma e i metodi didattici alle diverse esigenze degli studenti al fine di creare una condizione di benessere in classe.

Pertanto, a nostro parere i dati sul profilo del docente di letteratura straniera rispecchiano il ruolo di mediatore della glottodidattica umanistica (par. 1.3.3) e la figura di intellettuale e di guida dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2) poiché, oltre ad essere competente nei contenuti disciplinari, impiega delle metodologie didattiche che valorizzano le diverse competenze degli studenti e stimola la loro partecipazione attiva.

### *10.1.3 Sezione 3: metodi e metodologie*

Nella terza e ultima sezione perfezioniamo le risposte alle domande di ricerca 3.3 e 3.4, in quanto discutiamo i risultati sui metodi e sulle metodologie che i docenti utilizzano nella lezione di letteratura. Per realizzare questo obiettivo, consideriamo l'analisi delle risposte alle domande 2 sui moduli di letteratura, 3 sulla struttura della lezione, 6 sulle tipologie di attività e sulle modalità di lavoro, 7 sulla produzione scritta, 8 sulla prospettiva interculturale nell'insegnamento della letteratura, 9 sugli strumenti didattici integrativi, 10 sulle tecnologie.

*Domanda 2: Quali percorsi sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?*

## *Letteratura italiana*

La maggior parte dei docenti di letteratura italiana utilizza moduli tradizionali (n=13). Tra questi, 7



impiegano i moduli sull'autore, 4 i moduli sul contesto storico-culturale e 2 i moduli sull'opera. Questi percorsi sono tradizionali poiché quelli sull'autore e sul contesto storico-culturale rispecchiano l'approccio storicistico, affermano la centralità dell'autore e seguono l'asse cronologico, e quello sull'opera riflette l'approccio strutturalista, afferma la centralità del testo e colloca il contesto storico in secondo piano (par. 6.2).

Circa la metà dei docenti impiega anche moduli innovativi (n=7). Tra questi, 5 usano i moduli per temi e 2 i moduli per generi letterari. Questi moduli sono innovativi perché rimandano agli approcci ermeneutico e tematico, permettono di studiare testi della stessa epoca in una prospettiva sincronica e consentono di affiancare opere di periodi diversi unite sul piano contenutistico e/o formale in una prospettiva diacronica che può avvicinarsi maggiormente al presente degli studenti (par. 6.2). Infatti, i 7 docenti mirano ad offrire una proposta didattica diversificata e di approfondire determinati argomenti. Questo aspetto è in linea con l'indicazione di variare le tipologie di moduli per trasmettere i contenuti letterari attraverso prospettive diverse (par. 6.2). Tuttavia, ci sembra significativo sottolineare che, ad esclusione di 1 insegnante che impiega spesso i moduli per generi letterari, i 6 docenti rimanenti usano i moduli innovativi con una frequenza minore rispetto a quelli tradizionali. A nostro parere, quindi, la volontà di offrire una didattica variata si realizza in modo solo parziale.

Riassumendo, i risultati mostrano che tutti i docenti di letteratura italiana seguono un percorso cronologico e utilizzano moduli diversi, aderenti agli approcci basati sulla centralità dell'autore, del testo e del lettore. Da un lato, prevale l'uso dei moduli tradizionali, riferiti soprattutto all'approccio storicistico. Dall'altro, anche i docenti che impiegano i moduli innovativi, relazionati in particolare all'approccio tematico, ricorrono con maggiore frequenza a quelli tradizionali.

A nostro avviso, questi dati confermano innanzitutto la mancata corrispondenza tra l'evoluzione teorica degli approcci per l'educazione letteraria e l'applicazione operativa dei metodi per la didattica della letteratura (par. 2.2). Nonostante l'ermeneutica costituisca l'approccio più recente per l'educazione letteraria, nella prassi didattica si continuano ad impiegare moduli che rimandano ai precedenti approcci storicistico e strutturalista. In secondo luogo, i risultati ribadiscono la situazione di eterogeneità didattica dovuta all'applicazione simultanea e poco equilibrata dei moduli sull'autore, sul contesto storico-culturale, sull'opera, per temi e per generi letterari (par. 2.2). In terzo ed ultimo luogo, i dati sono coerenti con la normativa vigente. Infatti, nelle indicazioni ministeriali l'insegnamento della letteratura italiana continua a identificarsi con la storia della letteratura, nonostante si promuova l'uso dei moduli per temi e per generi letterari e si richieda maggiore attenzione per l'analisi testuale, l'interpretazione e l'elaborazione di giudizi critici da parte degli studenti (par. 2.4).

## *Letteratura straniera*

Come per la letteratura italiana, la maggioranza dei docenti di letteratura straniera ricorre a moduli tradizionali (n=18). Tra questi, 8 scelgono i moduli sul contesto storico-culturale e 6 i moduli sull'autore, basati sull'approccio storicistico, invece 4 utilizzano i moduli sull'opera, riferiti all'approccio strutturalista (par. 6.2).

La metà dei docenti usa anche moduli innovativi (n=9). Tra questi, 6 impiegano i moduli per temi e 3 usano i moduli per generi letterari, rifacendosi agli approcci ermeneutico e tematico (par. 6.2).

A differenza della letteratura italiana, i docenti di letteratura straniera propongono i diversi tipi di moduli in modo abbastanza equilibrato. Ad esempio, 3 insegnanti impiegano i moduli per temi in maniera prevalente per allenare gli studenti a collegare autonomamente le discipline, prepararli alla prova scritta dell'Esame di Stato e riflettere sulle differenze della lingua letteraria nelle diverse epoche. Inoltre, 1 docente propone tutti i tipi di moduli all'interno di macro-moduli tematici. A nostro avviso, quindi, la scelta degli insegnanti di letteratura straniera realizza maggiormente l'indicazione di proporre percorsi letterari variati (par. 6.2). Questo dato è in linea con i risultati dell'indagine di Agee (2000) sull'efficacia dell'uso equilibrato dei diversi tipi di moduli per riuscire a rispondere ai diversi bisogni degli studenti di letteratura nella scuola secondaria nordamericana.

Inoltre, ci sembra interessante evidenziare che solo 1 docente tra tutti i 24 insegnanti di letteratura italiana e straniera coinvolti nella nostra ricerca usa i moduli tematici senza seguire l'asse cronologico, per stabilire delle connessioni tra le opere antiche e recenti fin dalla classe 3<sup>a</sup> e ridurre, così, le difficoltà degli studenti con la lingua letteraria delle opere medievali. Per la stessa ragione, 2 dei docenti che non usano i moduli per temi desiderano iniziare ad impiegarli perché motivanti per gli studenti e utili per gestire la complessità della lingua straniera nelle opere antiche.

Riassumendo, i risultati mostrano che quasi tutti i docenti di letteratura straniera seguono un percorso cronologico e impiegano moduli diversi relazionati agli approcci fondati sulla centralità dell'autore, del testo e del lettore. Come per la letteratura italiana, domina l'uso dei moduli tradizionali, basati soprattutto sull'approccio storicistico. Ciononostante, la proposta è abbastanza bilanciata, poiché i docenti che utilizzano più tipi di moduli affermano di alternarli con frequenza.

A nostro parere, questi dati ribadiscono in primo luogo il ritardo nell'applicazione delle teorie sull'educazione letteraria sul piano operativo della didattica della letteratura, in cui persiste l'uso di percorsi tradizionali associati agli approcci storicistico e strutturalista (par. 2.2). In secondo luogo, i risultati avvalorano la situazione di ibridismo didattico, con il ricorso contemporaneo ai diversi moduli relazionati allo storicismo, allo strutturalismo e all'ermeneutica letteraria. In terzo ed ultimo luogo, a differenza della letteratura italiana, questi dati non sono pienamente in linea con la

normativa vigente. Infatti, nelle indicazioni ministeriali l'insegnamento della letteratura straniera non corrisponde (più) all'insegnamento della storia della letteratura e per la letteratura inglese si fa riferimento all'impiego di moduli per temi e per generi letterari (par. 2.4) Ciononostante, in accordo con quanto emerge dallo studio di Della Valle (2014), la scelta dei moduli tradizionali continua ad essere prevalente. Ci sembra significativo osservare che l'impostazione tradizionale dei manuali in adozione e lo sviluppo cronologico delle altre discipline influenzano notevolmente la scelta dei percorsi. Infatti, per giustificare la preferenza per i moduli tradizionali, i docenti considerano il limitato tempo a disposizione per l'organizzazione dei moduli innovativi, l'impostazione cronologica e tradizionale dei libri di testo, l'utilità di sviluppare percorsi paralleli alle altre materie (storia, filosofia, letteratura italiana) per dare un filo conduttore agli studenti ed essere supportati dalle spiegazioni dei colleghi di storia per la contestualizzazione delle opere.

*Domanda 3: Come struttura una lezione di letteratura (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?*

#### *Letteratura italiana*

La maggior parte dei docenti (n=6) ricorre ai metodi tradizionali per strutturare la lezione di letteratura italiana. Tra questi, 5 adottano il metodo storicistico, basato sulla centralità del contesto storico (n=4) e dell'autore (n=1), e solo 1 insegnante si riferisce al metodo strutturalista, fondato sulla centralità dell'opera. Sebbene la successione interna delle fasi cambi, l'elemento costante della struttura della lezione è l'esclusione della fase di interpretazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2).

Ci sembra interessante evidenziare che, tra questi docenti, solo 2 considerano la necessità di guidare gli studenti durante la lezione e per questo chiedono di svolgere l'analisi testuale a coppie o a piccoli gruppi e di collegare *in plenum* le informazioni sul contesto storico e sulla biografia dell'autore ai contenuti dell'opera. Inoltre, l'unico docente che adotta il metodo strutturalista tende a non richiedere l'attualizzazione delle opere per la mancanza di autonomia degli studenti e la necessità di guidarli molto nella ricerca dei significati presenti.

I docenti rimanenti (n=5) introducono la fase dell'interpretazione ma non realizzano completamente il metodo ermeneutico. Infatti, chiedono agli studenti di ricercare i significati passati (n=1) oppure i significati presenti (n=4) delle opere, senza proporre entrambe le sotto-fasi di storicizzazione e di

attualizzazione in successione.

Riteniamo significativo sottolineare che l'unico docente che coinvolge gli studenti nell'interpretazione passata dei testi insiste sulla necessità di argomentare le proprie idee e di fare puntuali riferimenti alle opere. A sua volta, 1 degli insegnanti che stimola gli studenti a interpretare i testi nella prospettiva presente ribadisce l'importanza di rispettare i significati originari, possedere la consapevolezza della distanza tra le epoche dell'autore e dei lettori e di avere il senso della storia. Questi dati concordano con le caratteristiche delle sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione dell'approccio ermeneutico, fondate sulla conoscenza del contesto storico-culturale, della personalità dell'autore, di se stessi e della realtà presente (par. 2.2.3.2).

Inoltre, ci sembra interessante notare che 1 dei docenti che richiedono agli studenti di interpretare i testi nella prospettiva presente giustifica la propria scelta riferendosi al ruolo di guida della letteratura nella riflessione sull'identità personale. Questo dato aderisce a una delle finalità dell'educazione letteraria attinente alla conoscenza di se stessi e del mondo (par. 2.3.5).

Infine, 1 insegnante si riferisce all'influenza del metodo strutturalista sperimentato da studente, a scuola e all'università, in quanto da docente preferisce presentare sinteticamente le informazioni storiche e biografiche per concentrarsi sull'analisi testuale, aggiungendo poi il collegamento tra i contenuti dell'opera e la quotidianità degli studenti. Questo dato conferma i risultati delle indagini di Émery-Bruneau (2014), Contreras e Prats (2015) e Strand e Michaelsen (2015) sul condizionamento delle esperienze vissute da studenti nella scelta dei metodi per l'insegnamento della letteratura da parte dei docenti. Di conseguenza, ci chiediamo quanto peso abbia la variabile dell'età nella strutturazione della lezione. Come già indicato (par. 8.4.1.1), la maggior parte dei docenti ha 41-55 anni (n=7), un numero poco inferiore ha oltre 56 anni (n=4) e nessuno ha 25-40 anni. Considerando un intervallo di tempo di una decina d'anni (14-24 anni) per la formazione scolastica e universitaria e i periodi di diffusione in Italia dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico in Italia (par. 2.2), ipotizziamo che i docenti abbiano ricevuto una formazione storicistica e strutturalista ma non ermeneutica. Questo dato, in effetti, risulta coerente con l'uso prevalente dei metodi tradizionali e con l'applicazione ibrida dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico.

Pertanto, riteniamo che questi dati confermino i risultati della domanda 2, poiché attestano il ritardo nella realizzazione operativa degli approcci, riflettono la situazione di ecletticismo didattico e rispettano la normativa vigente (parr. 2.2, 2.4). Infatti, mostrano che il metodo storicistico continua ad essere impiegato in modo prevalente, il metodo strutturalista è usato in maniera limitata, l'ermeneutica letteraria resta circoscritta alla dimensione teorica e i metodi non aderiscono perfettamente agli approcci (soprattutto quello ermeneutico). D'altra parte, la normativa vigente

ridimensiona solo parzialmente l'egemonia della storiografia letteraria. Inoltre, questi dati riflettono quanto rilevato nelle indagini di Trujillo (2010) e Sanjuán (2011), secondo cui i metodi maggiormente adoperati nella scuola secondaria messicana e spagnola valorizzano la dimensione cognitiva, storica e culturale a sfavore delle componenti emotive dell'esperienza letteraria.

Rispetto alla frequenza nell'impiego della struttura della lezione di letteratura italiana, la quasi totalità dei docenti la propone in modo costante (n=6) e solo una minoranza la varia (n=2). A nostro parere, questo dato conferma che l'offerta didattica variata si realizza solo parzialmente ed è coerente con i risultati della domanda 2, da cui emerge che i docenti ricorrono con maggiore frequenza ai percorsi tradizionali.

### *Letteratura straniera*

La maggioranza degli insegnanti (n=9) impiega i metodi tradizionali per strutturare la lezione di letteratura straniera. Tra questi, 6 docenti adottano il metodo storicistico, legato alla centralità del contesto storico, e i 3 insegnanti rimanenti scelgono il metodo strutturalista, basato sulla centralità dell'opera. Sebbene la sequenza interna delle fasi cambi, nella struttura della lezione è sempre assente la fase di interpretazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2).

In ogni caso, è interessante notare che, tra questi insegnanti, un numero rilevante (n=6) coinvolge gli studenti nella lezione, guidandoli nell'analisi testuale o facendola svolgere a coppie o a piccoli gruppi, chiedendo di relazionare autonomamente i contenuti dell'opera alle informazioni storiche e biografiche e di presentare alla classe le ricerche sugli autori realizzate a piccoli gruppi. Tuttavia, 2 docenti rilevano la difficoltà degli studenti a partecipare attivamente alla lezione per l'abitudine a ricevere una lezione frontale, la necessità di possedere un livello linguistico adeguato nella lingua straniera e la tendenza ad imparare i contenuti a memoria.

Una minoranza dei docenti (n=4) aggiunge la fase dell'interpretazione ma non applica il metodo ermeneutico in modo completo. Infatti, 2 insegnanti incentivano gli studenti a ricercare i significati passati delle opere e 2 docenti propongono di individuare quelli presenti, senza introdurre le sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione in forma congiunta.

A nostro avviso, è interessante notare che 1 dei docenti che richiedono di ricercare i significati passati delle opere ritiene che gli studenti possano fornire delle interpretazioni altrettanto valide rispetto alla propria. A sua volta, 1 degli insegnanti che incentiva gli studenti a interpretare i testi nella prospettiva presente ricorre all'uso di testi letterari contemporanei e di canzoni per realizzare la sotto-fase di attualizzazione. Quest'ultimo dato è in linea con le indicazioni per motivare allo studio della letteratura (par. 6.1), in quanto rimanda all'allargamento del canone letterario e all'uso

degli strumenti integrativi per la trasmissione della letteratura.

Solo 1 insegnante adotta il metodo ermeneutico per intero, dando la possibilità agli studenti di comunicare le proprie idee sui significati presenti delle opere in italiano, considerata la difficoltà di esprimersi pienamente nella lingua straniera (tedesco). Tuttavia, riteniamo significativo rilevare che lo stesso docente fornisce due risposte differenti a seconda delle classi in cui insegna. Infatti, se nella classe 4<sup>a</sup> usa il metodo ermeneutico, nella classe 5<sup>a</sup> adotta un metodo ibrido basato sulla fusione tra lo storicismo e l'interpretazione dei testi nella prospettiva presente degli studenti. L'insegnante giustifica questa scelta riferendosi all'incertezza di essere presente nella commissione dell'Esame di Stato e alla possibilità di essere sostituito da un docente esterno che preferisce i metodi tradizionali. Al riguardo, l'insegnante afferma: “purtroppo siamo condizionati (...) dall'idea che poi gli alunni vengano giudicati, (...) da un altro insegnante. (...) fino a che non sai di essere interno o esterno pensi: “E saranno giudicati da un insegnante magari, come dire, anziano o che comunque ha un'impostazione tradizionale?”. È giusto che io abbia dato loro gli strumenti per procedere in quel modo, però tendenzialmente non è che sia il mio modo preferito di fare” (DLL1\_TED\_4.5, par. 9.2.1). È interessante notare il riferimento implicito che l'insegnante fa alla variabile dell'età per motivare l'adozione di un determinato approccio, avvalorando così la nostra ipotesi secondo cui maggiore è l'età del docente, più alta è la probabilità che venga adottato un metodo storicistico.

Solo 1 docente struttura la lezione in modo variabile, usando metodi diversi a seconda degli argomenti da affrontare. Tra i pochi elementi costanti della lezione individua la partecipazione degli studenti, il riferimento sintetico alla biografia dell'autore e il ricorso a strumenti integrativi come l'ascolto delle opere musicate dai cantautori.

Come per la letteratura italiana, consideriamo la possibile influenza della variabile dell'età nella strutturazione della lezione. Come già riportato (par. 8.4.1.1), la maggioranza dei docenti ha oltre 56 anni (n=7), un numero poco inferiore ha 41-55 anni (n=4) e una minoranza ha 25-40 anni (n=2). Riferendoci all'intervallo di tempo dei 14-24 anni per la formazione scolastica e universitaria e alle epoche di diffusione dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico in Italia (par. 2.2), possiamo dedurre che gli insegnanti abbiano ricevuto una formazione soprattutto storicistica e strutturalista e che solo 2 docenti si possano essere formati con il metodo ermeneutico, proposto comunque in una forma ibrida assieme ai precedenti metodi. Questi dati concordano con la scelta dominante dei metodi tradizionali e con la realizzazione eclettica dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico.

Pertanto, riteniamo che questi dati siano coerenti con i risultati della domanda 2, in quanto avvalorano sia il ritardo nell'applicazione operativa degli approcci sia la proposta didattica

combinata dei metodi storicistico, strutturalista ed ermeneutico, oltre a non aderire pienamente alle indicazioni normative (parr. 2.2, 2.4). Infatti, come per la letteratura italiana, dimostrano che continua a prevalere l'uso del metodo storicistico, l'impiego del metodo strutturalista è scarso e l'ermeneutica letteraria non contribuisce in modo significativo al rinnovamento della didattica della letteratura. Tuttavia, a differenza della letteratura italiana, la normativa vigente conferisce ai docenti di letteratura straniera una maggiore libertà nella scelta dei metodi, e dunque nella strutturazione della lezione, poiché non identifica (più) l'insegnamento della letteratura straniera con la storia della letteratura. A nostro avviso, il perdurare dell'uso dei metodi tradizionali può essere determinato dalle stesse ragioni individuate dai docenti per motivare la preferenza per i moduli tradizionali nella domanda 2, ovvero l'impostazione storicistica e strutturalista dei manuali adottati e lo sviluppo cronologico delle altre discipline. Questi dati concordano con i risultati delle indagini sull'insegnamento della letteratura straniera nella scuola secondaria malese di Hwang e Embi (2007) e nella scuola secondaria norvegese di Løvstuhagen (2012) in cui si dimostrano, rispettivamente, la maggiore attenzione dei docenti per la comprensione globale a discapito della condivisione delle opinioni e dei sentimenti degli studenti sulle opere e l'influenza dell'impostazione strutturalista dei manuali nella struttura della lezione.

Rispetto alla frequenza nell'uso della struttura della lezione di letteratura straniera, la maggior parte degli insegnanti la considera fissa (n=8) e un numero poco inferiore la ritiene mutevole (n=5), cambiandola a seconda del tempo a disposizione, degli argomenti e della classe. Pertanto, questo dato dimostra che l'offerta didattica è abbastanza variata ed è coerente con i risultati della domanda 2, da cui si rileva che i docenti alternano con frequenza la tipologia dei moduli di letteratura.

*Domanda 6: Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie o a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?*

#### *Letteratura italiana*

La maggioranza dei docenti di letteratura italiana privilegia la lezione frontale (n=7) e giustifica questa scelta riferendosi alla limitata disponibilità di ore, alla densità del programma e al ruolo di mediatore tra le opere e gli studenti svolto dall'insegnante. Un numero poco inferiore preferisce la discussione guidata (n=5) e motiva questa scelta considerando la possibilità di mantenere alta l'attenzione degli studenti, la migliore memorizzazione dei contenuti e lo sviluppo del pensiero

critico degli studenti.

Inoltre, la maggior parte degli insegnanti propone attività individuali (n=5), a coppie e a gruppi (n=4, in entrambi i casi). Solo 1 docente utilizza attività *in plenum*. A proposito delle attività a gruppi, ci sembra interessante rilevare che gli insegnanti che non le utilizzano le giudicano dispersive in termini di tempo, considerate la quantità limitata di ore e la vastità del programma, e poco equilibrate, per il rischio che lo studente più bravo prevalga sui compagni. Invece, i docenti che ricorrono alle attività a gruppi notano il maggiore protagonismo degli studenti, l'aumento della motivazione allo studio della letteratura e la memorizzazione più approfondita delle informazioni.

A nostro avviso, questi dati sono in linea con i risultati delle domande 2 e 3. Infatti, l'uso dei moduli e dei metodi tradizionali concorda con l'impostazione prevalentemente trasmissiva della lezione, strutturata in modo monodirezionale (storicismo) e rigoroso (strutturalismo). Al contrario, l'impiego di moduli e di metodi innovativi aderisce all'impostazione sia trasmissiva sia interattiva della lezione (ermeneutica letteraria), preferita da un numero minore di docenti (parr. 2.2, 6.2).

### *Letteratura straniera*

I docenti di letteratura straniera preferiscono in numero uguale la lezione frontale e la discussione guidata (n=7, in entrambi i casi). Tra i docenti che privilegiano la lezione frontale, 1 insegnante adotta la modalità trasmissiva dei contenuti perché nota il mancato apprezzamento degli studenti per impostazioni alternative della lezione (come la discussione guidata), probabilmente per l'abitudine a ricevere un insegnamento trasmissivo dalla scuola secondaria di primo grado. Al riguardo, il docente dichiara: "loro (...) si aspettano (...) la lezione frontale (...) se io non spiego a loro sembra di non fare niente" (DLL2\_SPA\_4.5, par. 9.2.1). Al contrario, gli insegnanti che privilegiano la discussione guidata considerano la lezione frontale noiosa per se stessi oltre che per gli studenti e desiderano essere coerenti con le lezioni interattive proposte dai lettori madrelingua.

Inoltre, la maggioranza degli insegnanti propone attività a gruppi (n=10) e a coppie (n=7). Ci sembra significativo sottolineare che solo 1 docente fa riferimento alle metodologie a mediazione sociale dell'apprendimento cooperativo. Una minoranza impiega attività individuali (n=4) e *in plenum* (n=2). Riguardo alle attività a gruppi, come per la letteratura italiana, anche gli insegnanti di letteratura straniera le considerano dispendiose in termini di tempo e rischiose per la distribuzione squilibrata dei compiti tra gli studenti. Tuttavia, a differenza della letteratura italiana, utilizzano comunque questo tipo di attività considerati i benefici per la motivazione allo studio della letteratura e l'acquisizione della lingua straniera, cercano di risolvere le criticità sopracitate adottando le seguenti soluzioni:



- a. forniscono i materiali in anticipo attraverso le piattaforme didattiche multimediali chiedendo agli studenti di svolgere parte degli esercizi come compito per casa;
- b. dedicano alle attività a gruppi la parte conclusiva della lezione affinché gli studenti sistematizzino quanto studiato e sviluppino il pensiero critico;
- c. variano la composizione dei gruppi anche grazie alla rotazione dei posti a sedere;
- d. utilizzano la metodologia a mediazione sociale dell'apprendimento cooperativo (n=1).

Questi dati sono in linea con i risultati dell'indagine di Yang (2002) sulle attività impiegate per insegnare la letteratura inglese nel contesto universitario cinese, in cui si mostra che la lezione partecipata consente maggiori miglioramenti nella lingua straniera rispetto alla lezione frontale. In ogni caso, riteniamo significativo sottolineare che solo 1 docente si riferisce alla metodologia a mediazione sociale dell'apprendimento cooperativo.

A nostro parere, questi risultati concordano con quanto emerso dalle domande 2 e 3. Infatti, l'equilibrio nell'impostazione trasmissiva e interattiva della lezione riflette l'alternanza frequente e abbastanza bilanciata dei moduli di letteratura, nonostante il predominio nell'impiego dei metodi tradizionali.

*Domanda 7: Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?*

#### *Letteratura italiana*

La quasi totalità dei docenti di letteratura italiana non propone attività di produzione scritta di poesie e racconti (n=10). Solo 1 insegnante le richiede, anche se in occasioni limitate.

I docenti che non propongono queste attività distinguono tra il biennio, in cui richiedono la composizione di favole e racconti, e il triennio, in cui limitano la produzione scritta al saggio breve e all'articolo di cronaca per i tempi limitati, la vastità del programma e la prospettiva dell'Esame di Stato. In ogni caso, ci sembra interessante sottolineare che 2 docenti ritengono che la produzione di poesie e racconti andrebbe incrementata nel triennio.

Questi dati sono coerenti con la normativa vigente del triennio (par. 2.4), in cui si incentiva soprattutto lo sviluppo delle abilità di comprensione e di interazione. Tuttavia, in questo modo non si realizza pienamente la finalità dell'educazione letteraria legata al potenziamento linguistico (par. 2.3). Infatti, lo studio dei testi letterari può favorire il miglioramento delle competenze linguistiche

ricettive, integrate (interattive e manipolative) e produttive. Queste ultime si possono promuovere attraverso attività di interpretazione e valorizzazione delle opere, che richiedono la condivisione delle idee tra compagni, e di scrittura creativa (racconti brevi, dialoghi teatrali, poesie ecc.), che incentivano l'uso espressivo, ludico ed emotivo della lingua da parte degli studenti (par. 3.2.2).

I benefici motivazionali, linguistici e letterari delle attività di produzione scritta creativa sono dimostrati anche a livello empirico. I risultati dell'indagine di Boscolo e Carotti (2003) nella scuola secondaria di secondo grado italiana attestano l'aumento della motivazione allo studio della letteratura e il miglioramento delle capacità di comprensione scritta delle opere grazie allo svolgimento di attività di produzione scritta creativa. Riferendosi alla scuola secondaria olandese e fiamminga, Broekkamp, Janssen e van den Bergh (2009) dimostrano l'esistenza di una relazione positiva tra lo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta e il miglioramento della capacità di scrittura creativa. Considerando la scuola secondaria spagnola, dalla ricerca empirica di Martínez (2016) emergono i benefici della scrittura autobiografica per diventare più consapevoli dell'espressività della lingua e stabilire un legame tra la sfera letteraria e quella personale.

Pertanto, i dati sulla produzione di poesie e racconti nella letteratura italiana mostrano che le potenzialità linguistiche e letterarie delle attività di scrittura creativa sono ancora poco sfruttate.

### *Letteratura straniera*

I docenti di letteratura straniera rispondono in egual numero di proporre e non proporre attività di produzione scritta di poesie e racconti (n=6, in entrambi i casi). 1 insegnante afferma che questa scelta dipende dall'argomento affrontato, dal tempo a disposizione e dalla personalità degli studenti. I docenti che propongono queste attività chiedono agli studenti di scrivere un racconto imitando lo stile delle correnti letterarie, cambiare il finale dei racconti, creare delle poesie considerando anche i linguaggi visivi (ad esempio imitando i *Calligrammes* di Apollinaire), attualizzare le opere riscrivendo i dialoghi e ambientandoli al giorno d'oggi.

Gli insegnanti che non propongono queste attività giustificano questa scelta per la mancanza di tempo e distinguono tra il biennio, in cui richiedono la composizione di racconti e poesie, e il triennio, in cui puntano sulla composizione dei testi argomentativi in vista dell'Esame di Stato.

Come per la letteratura italiana, questi dati aderiscono alla normativa vigente del triennio (par. 2.4), in cui si rivolge maggiore attenzione allo sviluppo delle abilità di comprensione e di interazione. Tuttavia, a differenza della letteratura italiana, si realizza maggiormente la finalità dell'educazione letteraria del potenziamento linguistico sui piani ricettivo, integrato e produttivo (parr. 2.3, 3.2.2). Il possesso di un'adeguata competenza nella lingua straniera rappresenta a maggior ragione il

presupposto fondamentale per svolgere le attività di produzione scritta, le quali contribuiscono a loro volta a migliorare le competenze linguistiche sulla base della reciproca implicazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (par. 3.2).

Come per la letteratura italiana, i vantaggi motivazionali, linguistici e letterari delle attività di produzione scritta creative sono attestati anche sul piano empirico. Riferendosi alla scuola secondaria di secondo grado italiana, Marin, Marini, Menegaz e Vettorel (2000) dimostrano l'aumento della motivazione allo studio della letteratura straniera e il miglioramento nella comprensione scritta grazie alla realizzazione di attività di produzione scritta creativa.

Pertanto, i dati sulla produzione di poesie e racconti sulla letteratura straniera rivelano che le potenzialità linguistiche e letterarie delle attività di scrittura creativa sono mediamente valorizzate.

*Domanda 8: Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?*

#### *Letteratura italiana*

La maggior parte dei docenti di letteratura italiana propone a volte (n=5) e raramente (n=4) delle riflessioni interculturali sulle opere. Gli insegnanti che rispondono 'a volte' fanno dipendere la propria scelta dagli argomenti affrontati e dal limitato tempo a disposizione. I docenti che rispondono 'raramente' considerano la maggiore facilità di presentare i testi letterari del programma di 5<sup>a</sup> in prospettiva interculturale, l'impossibilità di discostarsi eccessivamente dai programmi tradizionali che questo comporterebbe, la mancanza delle conoscenze necessarie e il collegamento alle letterature europee e ad altre materie (filosofia e storia) solo se introdotto dagli studenti.

Solo una minoranza dei docenti sviluppa sempre (n=2) delle riflessioni interculturali sulle opere, considerati l'aumento della motivazione allo studio della letteratura degli studenti, lo stimolo all'interazione tra compagni e il rispetto degli obiettivi formativi della scuola (liceo linguistico).

Tuttavia, nella normativa vigente si richiede di sviluppare delle riflessioni interculturali nell'intero triennio a partire dal confronto tra le opere italiane canoniche e i testi letterari stranieri selezionati dal docente, per quanto non si espliciti come realizzare questa comparazione né a livello contenutistico né a livello metodologico (par. 2.4). Di conseguenza, i dati rispettano in minima parte le indicazioni normative e confermano la limitata possibilità di introdurre le opere straniere a causa dell'ampiezza del programma richiesto (soprattutto nei licei). In realtà, a livello contenutistico è possibile proporre lo studio o la rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali oltre ad introdurre le opere straniere di origine europea, occidentale e extraoccidentale (parr.

6.1.1.1, 6.1.1.2). Dalle ricerche empiriche di Gisbussi (2011) e di Gambato e Marchiori (2018) sull'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale nella scuola secondaria italiana si dimostrano lo sviluppo di atteggiamenti empatici e l'aumento delle conoscenze sui temi dell'accoglienza grazie a percorsi didattici sia sulla letteratura della migrazione sia sul tema dello straniero individuato nelle opere canoniche.

Inoltre, riteniamo significativo evidenziare che la quasi totalità dei docenti interpreta questa domanda sul piano dei contenuti, riferendosi ai programmi ministeriali, alle opere straniere e alle altre discipline, e che solo 1 docente considera anche la dimensione metodologica, accennando all'interazione tra gli studenti per favorire lo sviluppo della competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4). In effetti, abbiamo scelto di non comunicare le definizioni di educazione interculturale e di comunicazione interculturale né di spiegare cosa intendessimo con 'riflessioni sulle opere in chiave interculturale' per evitare il rischio di condizionare le risposte dei docenti.

Pertanto, i risultati mostrano la limitata riflessione interculturale sulle opere a livello contenutistico e la quasi totale assenza dell'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale a livello metodologico, poiché i docenti non si riferiscono alle strategie per sviluppare le abilità relazionali (par. 4.1.3). Come indicato nelle nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e interculturale (capp. 5, 6), riteniamo che l'esercizio delle abilità relazionali si possa favorire con l'interazione tra compagni, l'interpretazione degli studenti e la condivisione dei giudizi critici, personali e argomentati sulle opere grazie all'uso delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo e tutoraggio tra pari) (par. 6.1.3).

Riteniamo che questi dati siano coerenti con i risultati delle domande 3 e 6, in quanto la mancata applicazione del metodo ermeneutico e la prevalente impostazione frontale della lezione si riflettono sull'insegnamento della letteratura italiana in prospettiva interculturale a livello sia contenutistico sia metodologico da parte di 1 unico docente. Di conseguenza, a nostro avviso le finalità che si intendono perseguire con l'insegnamento della letteratura italiana riguardano soprattutto lo sviluppo delle competenze linguistiche, storiche e culturali e solo secondariamente l'acquisizione della competenza comunicativa interculturale.

### *Letteratura straniera*

La maggior parte dei docenti di letteratura straniera propone sempre (n=7) delle riflessioni sulle opere in prospettiva interculturale. Gli insegnanti giustificano questa scelta considerando il rispetto degli obiettivi formativi della scuola (liceo linguistico), la possibilità di fare cogliere agli studenti l'universalità di alcuni temi letterari, la creazione di collegamenti interdisciplinari (storia dell'arte e

filosofia), i viaggi studio e l'alta presenza degli studenti di origine straniera.

Una minoranza dei docenti propone a volte (n=4) delle riflessioni interculturali sui testi letterari. Ad esempio, 1 docente si riferisce allo studio delle opere degli autori tedeschi di seconda generazione. Solo 2 docenti riflettono raramente sulle opere in prospettiva interculturale e fanno dipendere questa scelta dal limitato tempo a disposizione e dagli argomenti affrontati, considerando che sia più facile sviluppare questo tipo di riflessioni con le opere del programma della classe 5<sup>a</sup>.

Come per la letteratura italiana, nella normativa vigente si richiede di sviluppare la competenza comunicativa interculturale nell'intero triennio attraverso il confronto tra i testi letterari stranieri e italiani scelti dall'insegnante, al quale si conferisce un'ampia libertà (par. 2.4). Pertanto, i dati concordano abbastanza con le indicazioni normative, per quanto neanche in questo caso siano fornite precise indicazioni su come insegnare la letteratura straniera in prospettiva interculturale a livello contenutistico e metodologico.

Ci sembra interessante evidenziare che tutti i docenti intendono questa domanda sul piano dei contenuti, riferendosi alle tematiche letterarie e ai collegamenti interdisciplinari, ma nessuno la interpreta sul piano delle metodologie. Infatti, non menzionano delle strategie per esercitare le abilità relazionali (par. 4.1.3) e sviluppare, così, la competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4). D'altra parte, per le stesse ragioni della letteratura italiana, neanche ai docenti di letteratura straniera abbiamo comunicato le definizioni di educazione interculturale e di comunicazione interculturale né abbiamo chiarito il concetto di 'riflessioni sulle opere in chiave interculturale' prima di porre la domanda.

A livello contenutistico, le indagini in ambito internazionale mostrano i vantaggi dell'insegnamento della letteratura straniera in prospettiva interculturale. Nel contesto della scuola secondaria statunitense, Beach, Parks, Thein e Lensmire (2003) e Glazier e Seo (2005) attestano il superamento delle visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali, l'aumento della conoscenza sulle culture diverse e la maggiore consapevolezza della propria identità grazie alla lettura di opere di autori multiculturali. Tuttavia, è fondamentale considerare anche la dimensione metodologica per supportare la riflessione interculturale sui testi letterari. Riferendosi alla scuola secondaria spagnola, Calvo (2010) e Martínez, Ballester e Ibarra (2017) dimostrano il ruolo della letteratura per il riconoscimento del carattere culturale dei valori, la sperimentazione dell'empatia e la comprensione dei motivi della migrazione grazie alla lettura di opere di autori multiculturali e su temi socio-culturali attuali e allo svolgimento di attività cooperative e di discussione *in plenum*. Considerando la realtà universitaria portoghese, Gonçalves Matos (2012) attesta le potenzialità dell'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale attraverso l'uso delle metodologie a mediazione sociale da parte di futuri docenti di letteratura inglese nella scuola secondaria. Infine, nel contesto della

scuola secondaria francese e canadese, Sauvaire (2015) dimostra l'importanza dell'interazione tra pari per interpretare le opere nella prospettiva presente e per acquisire maggiore consapevolezza sulla propria identità personale e culturale.

Pertanto, i risultati mostrano un divario tra la riflessione interculturale sulle opere a livello contenutistico, proposta dai docenti di letteratura straniera, e l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale a livello metodologico, assente per la mancata considerazione delle strategie per favorire l'esercizio delle abilità relazionali (par. 4.1.3). Come mostrato nelle nostre proposte di modello e di metodo (parr. 5.4, 6.2), per sviluppare la competenza comunicativa, letteraria e interculturale è possibile puntare sull'interazione con la classe, sull'interpretazione passata e presente delle opere e sull'espressione di giudizi critici sui testi attraverso l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (par. 6.1.3).

A nostro avviso, questi dati sono coerenti con i risultati delle domande 3 e 6, poiché l'impiego del metodo ermeneutico da parte di 1 solo docente e la ricerca dell'equilibrio nell'impostazione trasmissiva e interattiva della lezione si riflettono nel mancato insegnamento della letteratura straniera in prospettiva interculturale a livello sia contenutistico sia metodologico. Di conseguenza, come per la letteratura italiana, riteniamo che gli obiettivi che si intendono raggiungere attraverso l'insegnamento della letteratura straniera corrispondano principalmente all'acquisizione delle competenze linguistiche, storiche e culturali e solo secondariamente allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

*Domanda 9: Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative (l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti) per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?*

#### *Letteratura italiana*

Per motivare allo studio della letteratura italiana, la maggior parte dei docenti utilizza gli strumenti integrativi di video e film (n=10), canzoni (n=2) e audio (n=1). Una minoranza promuove l'allargamento del canone letterario attraverso la lettura di articoli su temi letterari (n=4) e l'accostamento dei testi letterari ai quadri (n=1).

In particolare, gli insegnanti propongono – nella maggior parte dei casi qualche volta – la visione di filmati sui temi letterari tratti da internet o dalle espansioni digitali dei manuali, di trasposizioni cinematografiche delle opere (per intero o di alcuni frammenti) e di rappresentazioni teatrali.

Inoltre, favoriscono l'ascolto di canzoni associate alle opere e di tracce audio con la lettura delle poesie da parte di professionisti. Ci sembra interessante notare che solo 1 docente si riferisce alla metodologia basata sul confronto tra la versione letteraria e quella cinematografica impiegata per guidare la visione degli studenti sui film o sugli spezzoni di film legati alle opere.

Pertanto, i risultati mostrano che i docenti sfruttano i mezzi di trasmissione audiovisiva e multimediale della letteratura, soprattutto i linguaggi visivi attraverso cui si esprime (par. 6.1), sebbene non impieghino queste risorse in modo sistematico.

Tuttavia, riteniamo interessante evidenziare che nessun insegnante realizza dei percorsi interdisciplinari per la mancanza di tempo, la difficoltà di organizzazione con i colleghi e la vastità del programma. Questi dati non concordano con le indicazioni della normativa vigente, in cui si incentiva la creazione di percorsi interdisciplinari tra la letteratura italiana e le materie artistiche e culturali (istituti professionali e tecnici), filosofiche e scientifiche (licei) (par. 2.4).

### *Letteratura straniera*

Per motivare allo studio della letteratura straniera, la maggioranza degli insegnanti impiega gli strumenti integrativi di video, film (n=13) e canzoni (n=8) perché nota la motivazione degli studenti, la migliore memorizzazione del lessico e dei contenuti, l'occasione per perfezionare la pronuncia e interagire nella lingua straniera. Una minoranza promuove l'estensione del canone letterario attraverso la creazione di percorsi interdisciplinari (n=6), la lettura di articoli su argomenti di letteratura (n=5) e l'accostamento dei testi letterari ai quadri (n=1).

Come per la letteratura italiana, è interessante osservare che solo 1 docente si riferisce alla metodologia usata per la visione di film o spezzoni di film e basata sul confronto tra il testo letterario e la versione cinematografica, sottolineando la partecipazione attiva richiesta agli studenti. Pertanto, questi risultati attestano che i docenti valorizzano le potenzialità dei mezzi di trasmissione della letteratura, con una particolare attenzione per i linguaggi visivi e musicali attraverso i quali si può trasmettere (par. 6.1). Questi dati sono in linea con i risultati della ricerca empirica di Colomer e Manresa (2008) sulla scuola secondaria spagnola, da cui emerge l'influenza dei mezzi audiovisivi nella scelta delle letture degli studenti e la maggiore motivazione allo studio della letteratura se si considerano anche le opere più vicine alle loro preferenze.

A differenza della letteratura italiana, alcuni docenti di letteratura straniera realizzano dei percorsi interdisciplinari con i colleghi di letteratura italiana e di storia su temi comuni, ma evidenziano comunque la necessità di strutturare i percorsi con maggiore organizzazione e anticipo. Anche se nella normativa vigente non sono presenti riferimenti all'interdisciplinarietà per l'insegnamento della

letteratura straniera (par. 2.4), questi dati sono positivi poiché favoriscono l'acquisizione più approfondita dei contenuti e lo sviluppo della capacità di relazionare in modo flessibile le conoscenze (par. 6.1.1.5).

*Domanda 10: Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?*

#### *Letteratura italiana*

La maggioranza dei docenti (n=5) ricorre poco alla tecnologia per insegnare la letteratura italiana. Un numero uguale di insegnanti non la impiega mai e la usa sempre (n=3, in entrambi i casi).

I docenti giustificano l'uso scarso o assente della tecnologia considerando la limitata dotazione tecnologica della scuola, la mancata padronanza delle competenze necessarie e l'idea che il ricorso alla tecnologia non dia un valore aggiunto alle lezioni. Riteniamo significativo sottolineare che solo 3 insegnanti non dispongono della LIM nella propria classe.

I docenti che ricorrono quotidianamente alla tecnologia impiegano la LIM, il tablet e le espansioni digitali del manuale. Tuttavia, dai dati si evince che questi insegnanti sfruttano la tecnologia come mezzo di riproduzione e diffusione delle opere attraverso gli ambienti virtuali e non anche come espressione di nuove forme di letteratura multimediale (par. 6.1.2.4). Nessun docente, infatti, si riferisce alla prosa ipertestuale, alla poesia ipertestuale, al romanzo collettivo o al blog né progetta percorsi congiunti di letteratura e tecnologie basati sulla produzione letteraria degli studenti mediante *social network* e piattaforme digitali.

Pertanto, i risultati attestano l'impiego limitato della tecnologia. Inoltre, i dati non rispettano la normativa vigente degli istituti professionali e tecnici in cui si promuove l'uso della tecnologia per l'insegnamento della letteratura italiana (par. 2.4).

#### *Letteratura straniera*

La quasi totalità dei docenti (n=12) ricorre sempre alla tecnologia per l'insegnamento della letteratura straniera. Solo 1 docente la impiega poco. In particolare, gli insegnanti usano il registro elettronico, la LIM, le espansioni digitali del manuale, le applicazioni come *Test Teach* e le piattaforme digitali come *Edmodo*. Inoltre, chiedono agli studenti di realizzare delle presentazioni servendosi di *power point* o di lavorare a gruppi a partire da input audiovisivi (visione di spezzoni



di film, ascolto di canzoni e di tracce audio con la lettura dei testi poetici).

Come per la letteratura italiana, i docenti di letteratura straniera impiegano la tecnologia per riprodurre e diffondere le opere ma non per promuovere la letteratura multimediale (par. 6.1.2.4).

Pertanto, i dati attestano la valorizzazione degli ambienti virtuali in accordo con la normativa vigente, in cui si incentiva l'uso delle tecnologie per l'insegnamento della letteratura straniera (par. 2.4), ma anche l'uso di solo una delle due funzioni della tecnologia. Le potenzialità dell'ulteriore ruolo della tecnologia di espressione delle forme letterarie multimediali sono dimostrate nell'indagine di Bordons, Costa e Manuel (2008) sulla motivazione allo studio della letteratura e sull'aumento della competenze linguistiche e interculturali degli studenti grazie alla creazione di un sito web di poesia in cui le opere sono proposte con attività personali e collaborative.

## 10.2 I risultati dei questionari agli studenti

Con la discussione dei risultati dei questionari agli studenti perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 4, dato che riflettiamo su cosa pensano gli studenti di come è insegnata la letteratura e come vorrebbero che fosse insegnata. Anche in questo caso confermiamo l'impossibilità di generalizzare i risultati, riferiti ai dati raccolti dagli studenti coinvolti nella nostra ricerca empirica. Come per l'analisi, la struttura della discussione dei risultati si basa sulla suddivisione delle 11 domande in quattro sezioni, indicate nella tabella seguente (ripresa dal par. 9.3):

Sezioni	Domande	Tipologia di domande
1. Motivazione	1	chiusa e aperta
	2	chiusa e aperta
	3	chiusa
	4	chiusa e aperta
	5	aperta
	6	aperta
2. Docente	7	chiusa
3. Metodi e metodologie	8	chiusa
	9	chiusa
4. Suggerimenti	10	aperta
	11	aperta

Tabella 165: struttura dei questionari agli studenti

Riportiamo le domande nell'ordine di apparizione nei questionari. Per la discussione dei risultati di ogni domanda consideriamo le risposte degli studenti di tutte le scuole, riferendoci alle singole scuole solo se sono presenti differenze significative nelle risposte. Distinguiamo tra la letteratura

italiana e la letteratura straniera nella discussione dei risultati delle domande 1, 5 e 6. I risultati delle domande 10 e 11 riguardano solo la letteratura italiana e straniera, rispettivamente.

### *10.2.1 Sezione 1: motivazione*

Nella prima sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 4.1, poiché discutiamo i risultati sulla motivazione degli studenti allo studio della letteratura. Per realizzare questo obiettivo, consideriamo l'analisi delle risposte alle domande 1 sull'apprezzamento per lo studio della letteratura, 3 sulla percezione dell'utilità dello studio della letteratura, 4 sugli aspetti più interessanti dello studio della letteratura, 5 e 6 sui momenti più e meno apprezzati della lezione. Non discutiamo i risultati della domanda 2 poiché abbiamo escluso questa domanda dall'analisi.

*Domanda 1 (chiusa): Ti piace studiare la letteratura?*

#### *Letteratura italiana*

L'apprezzamento per lo studio della letteratura italiana è complessivamente alto. Il gradimento aumenta dall'istituto professionale e tecnico ai licei. Infatti, nell'IP e nell'IT è medio e medio-alto, nell'LS è abbastanza alto, nell'LL1 e nell'LL2 è alto e molto alto. A nostro avviso, è possibile che l'ordine di scuola influenzi le risposte degli studenti. Nelle scuole in cui le discipline letterarie sono materie caratterizzanti (licei linguistici) l'interesse è maggiore rispetto a quelle in cui non costituiscono le materie focali (istituto professionale, istituto tecnico, liceo scientifico).

Dal nostro punto di vista, questi dati concordano con quanto riportato dagli ultimi indici di lettura in Italia (Istat 2018) in cui, sullo sfondo di una modesta propensione della popolazione italiana alla lettura, i ragazzi di 11-14 anni, 15-17 anni e 18-24 anni rappresentano la quota più alta di lettori (par. 6.1).

#### *Letteratura straniera*

Il gradimento per lo studio della letteratura inglese è abbastanza alto e cambia dall'LS, in cui è medio, all'LL1 e LL2, in cui è rispettivamente alto e abbastanza alto. L'apprezzamento per lo studio della letteratura spagnola è alto, invece è medio per lo studio della letteratura tedesca; entrambi i

livelli si mantengono costanti nei due licei linguistici. Il gradimento per lo studio della letteratura francese degli studenti dell'LL2 è abbastanza alto.

Anche in questo caso, riteniamo che l'ordine di scuola possa condizionare le risposte degli studenti. Infatti, nelle scuole in cui le discipline letterarie sono le materie centrali (licei linguistici) l'apprezzamento per la letteratura inglese è maggiore rispetto alla scuola in cui non corrispondono alle materie principali (liceo scientifico). L'interesse per letteratura spagnola e tedesca si mantiene invece costante (non possiamo stabilire dei confronti sulla letteratura francese poiché i dati provengono solo dall'LL2).

Come per la letteratura italiana, a nostro avviso questi dati sono coerenti con gli ultimi risultati del report sulla lettura in Italia (Istat 2018) (par. 6.1).

*Domanda 1 (aperta): Perché?*

*Letteratura italiana*

Gli studenti gradiscono studiare la letteratura italiana soprattutto per aumentare le conoscenze storico-culturali, approfondire le tematiche attuali delle opere e scoprire il pensiero dei letterati. Rispetto a quest'ultimo tema, a nostro avviso è interessante che valorizzino l'opportunità di incontrare punti di vista diversi, ampliare la propria visione del mondo, trovare delle risposte nelle tematiche universali e immedesimarsi nei personaggi e negli autori. Seguono gli studenti che segnalano il miglioramento delle conoscenze sulle origini e sull'evoluzione della lingua italiana. Tuttavia, ci sembra interessante evidenziare che solo 1 studente si riferisce al potenziamento delle abilità di produzione scritta.

Dal nostro punto di vista, questi dati riflettono la maggior parte delle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3). Infatti, si relazionano all'arricchimento storico-culturale, alla maturazione etica rispetto all'incontro con l'«altro» interno al testo (autore e personaggi), alla conoscenza di se stessi e del mondo, al potenziamento linguistico (soprattutto delle abilità ricettive) e al riconoscimento delle caratteristiche formali (specialmente degli «scarti» morfosintattici e lessicali). Ciononostante, riteniamo che manchi la considerazione delle finalità legate alla maturazione etica nei termini di incontro con l'«altro» esterno al testo (compagni di classe) e al potenziamento linguistico delle abilità produttive e integrate. Inoltre, è del tutto assente il riferimento alla finalità associata allo sviluppo del senso critico.

Gli studenti non gradiscono studiare la letteratura italiana specialmente per la didattica trasmissiva e

la distanza degli argomenti letterari dalla loro quotidianità.

A nostro parere, questi dati rimandano alle soluzioni per la riconquista del ruolo formativo della letteratura con il maggiore coinvolgimento degli studenti nella lezione di letteratura. Tra queste, indichiamo l'interpretazione delle opere nella prospettiva passata e presente assieme all'elaborazione di giudizi critici, personali e motivati (par. 2.2.3.2), l'uso delle metodologie a mediazione sociale (par. 6.1.3), la realizzazione di attività di produzione scritta creativa (par. 3.2.2) e l'estensione del canone letterario alla paraletteratura perché potenzialmente più vicina ai consumi extrascolastici degli studenti (par. 6.1.1.4). Nella nostra proposta di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4), infatti, includiamo tutte le finalità dell'educazione letteraria. In particolare, ci riferiamo alle competenze linguistiche, storico-culturali, etiche ed estetiche che, grazie alla padronanza delle abilità produttive e relazionali, permettono di sviluppare la capacità di realizzare attività di produzione scritta creativa, contestualizzare le opere, individuare i significati passati, interagire con le opere e con i compagni, individuare i significati presenti ed esprimere un giudizio critico. Questi elementi sono applicati a livello operativo nella nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale (par. 6.2). Da un lato, le metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo e tutoraggio tra pari) permeano le attività delle diverse fasi per stimolare l'esercizio delle abilità relazionali durante il confronto con le opere ed i compagni. Dall'altro, l'interpretazione nella prospettiva passata e presente corrisponde alle fasi 'contestualizzare il testo' e 'attualizzare il testo'; l'espressione dei giudizi critici riguarda la fase 'valutare il testo'; la produzione scritta creativa e l'uso della paraletteratura sono contenute nella fase 'attualizzare il testo', in cui si favorisce la connessione tra i contenuti letterari e la quotidianità degli studenti.

### *Letteratura straniera*

Gli studenti apprezzano studiare la letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese specialmente per rafforzare le competenze linguistiche, espandere le conoscenze storico-culturali, scoprire i temi letterari attuali e incontrare la diversità culturale attraverso gli argomenti delle opere e il pensiero degli autori.

Dal nostro punto di vista, questi dati aderiscono ad alcune delle finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3). Infatti, si associano al potenziamento linguistico (soprattutto delle abilità ricettive), all'arricchimento storico-culturale, alla maturazione etica nei termini di incontro con l' 'altro' interno al testo (autore e personaggi), alla conoscenza di se stessi e del mondo e al riconoscimento delle caratteristiche formali (specialmente degli 'scarti' lessicali). Tuttavia, come per la letteratura

italiana, riteniamo che non siano presenti riferimenti sufficienti alle finalità della maturazione etica rispetto all'incontro con l' 'altro' esterno al testo (compagni di classe) e del potenziamento linguistico delle abilità produttive e integrate. Anche in questo caso, manca il riferimento alla finalità dello sviluppo del senso critico.

Gli studenti non apprezzano studiare la letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese soprattutto per la didattica poco coinvolgente, la difficoltà della lingua straniera e la lontananza dei temi letterari dalla loro realtà.

Come per la letteratura italiana, a nostro avviso questi dati si collegano alle proposte di soluzione alla crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura riguardanti l'aumento dell'interpretazione e dell'interazione (par. 6.1.3) e l'ampliamento del canone letterario alla paraletteratura (par. 6.1.1.4). Questi suggerimenti sono contenuti nelle formulazioni teoriche e nelle applicazioni operative delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6). Inoltre, questi dati sono coerenti con i risultati delle indagini di Yang (2001), Kim (2004) e Gómez (2015) sullo studio della letteratura inglese nei contesti universitari cinese, statunitense e colombiano da cui emerge il contributo positivo della letteratura per l'avanzamento nel processo di acquisizione linguistica degli studenti grazie all'interazione tra compagni, al coinvolgimento emotivo e alla condivisione delle opinioni critiche sulle opere.

*Domanda 3: Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?*

Secondo gli studenti, lo studio della letteratura serve principalmente a migliorare le competenze linguistiche nella lingua italiana e straniera e ad approfondire le conoscenze sulle coordinate storiche e culturali delle opere e sulle biografie degli autori. Inoltre, ritengono lo studio della letteratura abbastanza utile per relazionarsi con culture lontane nello spazio e/o nel tempo, immedesimarsi nei personaggi, riflettere sui significati attuali dei testi letterari e imparare a confrontarsi con i compagni, formulare giudizi critici sulle opere, ottenere delle risposte su temi importanti e approfondire la conoscenza su se stessi e sul mondo. Ci sembra interessante evidenziare che lo studio della letteratura è giudicato mediamente utile per conoscere le specificità delle opere, dei generi letterari e delle figure retoriche. Rispetto alle singole scuole, gli studenti considerano in modo diverso la finalità della maturazione etica. Infatti, secondo gli studenti dell'IP lo studio della letteratura non è particolarmente utile per sviluppare le competenze etiche, invece per quelli dell'IT e dell'LS è mediamente utile e per quelli dell'LL1 e dell'LL2 è abbastanza utile.

A nostro avviso, questi dati sono in linea con la maggior parte dei risultati della domanda 1 (aperta)

e aderiscono alle principali finalità dell'educazione letteraria (par. 2.3). In primo luogo, confermano il potenziamento linguistico e l'arricchimento storico-culturale associati alle competenze linguistiche e storico-culturali. In secondo luogo, considerano la maturazione etica e la conoscenza di se stessi e del mondo, relazionati alle competenze etiche e psicologiche, e aggiungono lo sviluppo del senso critico collegato alle competenze estetiche. In terzo e ultimo luogo, si riferiscono al riconoscimento delle caratteristiche formali dei testi letterari connesso alle competenze letterarie. Tuttavia, confrontando questi risultati con quelli della domanda 1 (aperta), emerge una differenza significativa nella considerazione dello sviluppo del senso critico tra quello che gli studenti ricevono a lezione (domanda 1) e quello che gli studenti pensano (domanda 3). Difatti, se nei risultati della domanda 1 (aperta) gli studenti non accennano all'acquisizione delle competenze estetiche, nei risultati della domanda 3 valorizzano l'utilità di saper esprimere un giudizio personale su un'opera e saper distinguere opere buone da opere mediocri. Pertanto, ci chiediamo se questa differenza si debba alla proposta limitata di attività di elaborazione di giudizi critici, personali e argomentati sulle opere nella lezione di letteratura.

*Domanda 4 (chiusa): Che cosa ti piace studiare della letteratura?*

Agli studenti piace scoprire i significati attuali delle opere nella loro prospettiva presente e individuare i significati originari dei testi nella prospettiva passata dell'autore. Inoltre, sono abbastanza interessati ad approfondire il contesto storico-culturale di produzione e diffusione dei testi letterari. Invece, manifestano uno scarso interesse per l'analisi testuale e per lo studio della biografia dell'autore.

A nostro avviso, questi dati consentono di stabilire delle connessioni tra gli aspetti più graditi dagli studenti e le sotto-fasi di storicizzazione e di attualizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). Parallelamente, permettono di relazionare gli elementi meno apprezzati dagli studenti agli approcci tradizionali dello storicismo, basato sulla centralità dell'autore e del contesto storico, e dello strutturalismo, fondato sulla centralità dell'opera (parr. 2.2.1.1, 2.2.2.2). Inoltre, questi risultati aderiscono a uno dei tratti caratterizzanti delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) corrispondente all'interpretazione delle opere. A livello teorico, nel modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale l'interpretazione è connessa con l'identificazione dei significati passati e presenti e l'elaborazione di giudizi critici grazie al possesso delle competenze storico-culturali, etiche ed estetiche e alla padronanza delle abilità di contestualizzazione e relazionali. A livello operativo, nel metodo ermeneutico e interculturale l'interpretazione si realizza

nelle fasi ‘contestualizzare il testo’ sui significati originari nella prospettiva dell’autore, ‘attualizzare il testo’ sui significati attuali nella prospettiva degli studenti e ‘valutare il testo’ sul giudizio critico, individuale e motivato delle opere.

*Domanda 4 (aperta): Perché?*

Gli studenti apprezzano soprattutto l’opportunità di confrontare la realtà passata delle opere con il momento presente per scoprire i significati che i testi letterari possono rivestire nella quotidianità; studiare il pensiero dell’autore, con cui è anche possibile identificarsi, per accedere ai significati originari delle opere; riflettere su se stessi e sul mondo a partire dalle tematiche dei testi letterari.

A nostro parere, questi dati confermano l’interesse degli studenti per la storicizzazione e l’attualizzazione delle opere, le quali non rappresentano solo una fonte di informazioni storiche, culturali e letterarie ma possono anche svolgere il ruolo di guida per l’acquisizione di una maggiore consapevolezza sulla propria identità e sulla realtà in cui vivono. Inoltre, questi risultati sono coerenti con quanto emerge dalla domanda 1 (aperta), poiché si collegano alle finalità della maturazione etica e della conoscenza di se stessi e del mondo dell’educazione letteraria (par. 2.3).

Riteniamo interessante evidenziare che alcuni studenti sostengono la relativa importanza dell’analisi stilistica e della biografia dell’autore se proposte come fine a se stesse, in modo trasmissivo e mirate all’apprendimento mnemonico. Parallelamente, ne riconoscono il ruolo fondamentale per lo studio dei significati passati e presenti delle opere, considerati il focus dell’insegnamento della letteratura.

Dal nostro punto di vista, questi dati aderiscono alla funzione propedeutica dell’analisi testuale, del contesto storico e della biografia dell’autore per l’interpretazione delle opere nella prospettiva passata e presente e l’elaborazione di un giudizio critico su di esse. Questa consequenzialità riprende la struttura dell’approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), basato sugli apporti dello storicismo e dello strutturalismo ma soprattutto fondato sulla centralità del lettore, e costituisce l’impianto teorico e operativo delle nostre proposte di modello e metodo (capp. 5, 6). Infatti, nel modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, alla comprensione dei testi letterari seguono la collocazione delle opere nel contesto storico-culturale di riferimento, l’interpretazione nella prospettiva passata, l’interazione con i testi e con i compagni, l’interpretazione nella prospettiva presente, la maggiore consapevolezza su di sé e sul mondo e l’espressione di giudizi critici. A sua volta, nel metodo ermeneutico e interculturale, alle fasi ‘esplorare il testo’ e ‘approfondire il testo’ succedono le fasi ‘contestualizzare il testo’, ‘attualizzare il testo’ e ‘valutare il testo’.

### *Domanda 5: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura? Perché?*

#### *Letteratura italiana*

Della lezione di letteratura italiana gli studenti gradiscono soprattutto le attività di interpretazione delle opere, riguardanti principalmente i significati passati attribuiti dall'autore, con cui possono identificarsi, e secondariamente i significati presenti nella loro prospettiva. Ci sembra interessante evidenziare che solo 2 studenti si riferiscono alla formulazione di giudizi critici, personali e argomentati. Inoltre, apprezzano leggere i testi per scoprire le tematiche trattate, l'analisi testuale per approfondire la conoscenza della lingua italiana e perfezionare la comprensione, lo studio del contesto storico-culturale per capire la realtà di produzione e diffusione delle opere e lo studio della biografia dell'autore per agevolare la comprensione dei testi letterari. Riteniamo significativo sottolineare che una quantità inferiore di studenti gradisce l'interazione con i compagni sui significati delle opere, i collegamenti interdisciplinari (letteratura straniera, storia dell'arte e filosofia) e l'uso di strumenti integrativi (tecnologia, film e video, articoli). Solo 1 studente si riferisce alla produzione scritta di temi.

Questi dati sono in linea con i risultati della domanda 4, in quanto ribadiscono il gradimento per l'interpretazione delle opere e la percezione del ruolo propedeutico dell'analisi testuale, del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore, così come indicato anche nelle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6). Inoltre, questi risultati forniscono maggiori informazioni sull'opinione degli studenti riguardo alle attività della lezione di letteratura italiana. Pertanto, in accordo con i risultati delle domande 1 (aperta) e 3, ci chiediamo se il limitato riferimento all'attualizzazione e all'interazione tra compagni e la quasi assente considerazione della valorizzazione, della produzione scritta, dei collegamenti interdisciplinari e degli strumenti integrativi siano dovuti alla scarsa frequenza con cui si propongono a lezione.

#### *Letteratura straniera*

Della lezione di letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese gli studenti apprezzano soprattutto la lettura delle opere, mirata alla scoperta delle tematiche e al contatto con la lingua straniera. Inoltre, gradiscono le attività di interpretazione, focalizzate quasi esclusivamente sui significati passati e sulla visione del mondo dei letterati, con cui si possono identificare, e in modo molto limitato sui significati presenti nell'ottica degli studenti. Tuttavia, per la letteratura tedesca e francese non sono presenti riferimenti all'attualizzazione. Inoltre, ci sembra interessante sottolineare



la mancata considerazione della formulazione di giudizi critici sui testi letterari. In aggiunta, gli studenti di letteratura inglese e francese apprezzano l'analisi testuale per la possibilità di comprendere le scelte linguistiche, stilistiche e semantiche delle opere e, assieme a quelli di letteratura spagnola, gradiscono gli esercizi sulla lingua straniera, per quanto nessuno si riferisca ad attività di produzione scritta. Una minoranza apprezza lo studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore per facilitare la comprensione delle opere. Ci sembra significativo evidenziare che un numero scarso gradisce l'interazione con i compagni, l'uso degli strumenti integrativi (tecnologia, film e video, canzoni) e i collegamenti interdisciplinari (letterature straniere, storia dell'arte). Per la letteratura tedesca e francese non sono presenti riferimenti ai collegamenti interdisciplinari.

Come per la letteratura italiana, riteniamo che questi dati siano coerenti con i risultati della domanda 4, poiché confermano l'apprezzamento per la ricerca dei significati passati e presenti delle opere e la funzione propedeutica dell'analisi testuale, del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore, caratteristiche anche dei nostri modello e metodo (capp. 5, 6). Allo stesso tempo, questi risultati chiariscono la percezione degli studenti sulle attività della lezione di letteratura straniera. Pertanto, in linea con i risultati delle domande 1 (aperta) e 3, ci domandiamo di nuovo se lo scarso riferimento all'attualizzazione, all'interazione, agli strumenti integrativi e ai collegamenti interdisciplinari e l'assente considerazione della valorizzazione e della produzione scritta siano dovuti alla limitata o del tutto mancante frequenza con cui si presentano a lezione.

*Domanda 6: Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura? Perché?*

#### *Letteratura italiana*

Della lezione di letteratura italiana gli studenti non apprezzano in particolare l'analisi del testo e lo studio dettagliato della biografia dell'autore se corrispondono al focus della lezione, sono presentati in termini nozionistici e mirano alla memorizzazione sterile delle informazioni. Inoltre, non gradiscono la didattica frontale, poco innovativa e scarsamente centrata sugli apprendenti e sulle loro opinioni. Alcuni studenti non apprezzano lo studio del contesto storico-culturale se proposto in modo preponderante rispetto al contatto diretto con le opere e simile alla lezione di storia. Ci sembra interessante sottolineare che 1 studente non gradisce interpretare i significati attuali delle opere a causa della percezione che le proprie idee siano valutate in base ai criteri 'giusto'/'sbagliato' e non alle argomentazioni apportate nel rispetto del significato originario dei testi.

A nostro avviso, questi dati sono coerenti con i risultati delle domande 1 (aperta), 4 e 5. Infatti, mostrano l'interesse degli studenti per l'analisi testuale, la biografia dell'autore ed il contesto storico-culturale solo se proposti in funzione dell'interpretazione delle opere e manifestano il desiderio di ricevere un insegnamento della letteratura più innovativo e interattivo. Inoltre, questi risultati si possono collegare alle soluzioni per la riconquista del ruolo formativo della letteratura riguardanti il maggiore coinvolgimento degli studenti nella lezione di letteratura grazie all'interpretazione delle opere e all'interazione tra compagni. Questi elementi rappresentano le fondamenta della nostra proposta di modello (par. 5.4), basato sull'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2) e sull'esercizio delle abilità relazionali (par. 4.2.1), e caratterizzano la struttura della nostra proposta di metodo (par. 6.2). In particolare, nel metodo ermeneutico e interculturale l'interazione si promuove costantemente attraverso le metodologie a mediazione sociale (attività di apprendimento cooperativo e di tutoraggio tra pari), invece l'interpretazione si propone nelle fasi 'contestualizzare il testo', con la ricerca dei significati originari delle opere a partire dal contesto storico-culturale e dalla biografia dell'autore, e 'attualizzare il testo', con la considerazione delle opere nella prospettiva presente degli studenti.

### *Letteratura straniera*

Della lezione di letteratura inglese, spagnola, tedesca e francese gli studenti non apprezzano soprattutto la didattica frontale, basata sull'apprendimento mnemonico, poco innovativa e coinvolgente, con scarsi riferimenti alla quotidianità. Inoltre, non gradiscono l'analisi testuale né lo studio della biografia dell'autore e del contesto storico-culturale quando si considerano il principale obiettivo della lezione e si presentano in modo eccessivamente dettagliato, a discapito dell'interpretazione delle opere. Ci sembra interessante evidenziare che, anche in questo caso, 1 studente non apprezza interpretare i testi letterari inglesi, spagnoli e tedeschi nella prospettiva presente per la percezione che le proprie idee non siano mai considerate 'corrette' dal docente.

Come per la letteratura italiana, dal nostro punto di vista questi dati concordano con i risultati delle domande 1 (aperta), 4 e 5. Difatti, attestano il gradimento per una didattica innovativa, basata sulla partecipazione attiva degli studenti e finalizzata a relazionare i contenuti letterari con la realtà presente, e rilevano l'apprezzamento per l'analisi testuale, la biografia dell'autore ed il contesto storico-culturale se considerati come delle tappe propedeutiche all'interpretazione delle opere. In aggiunta, anche questi risultati rimandano al maggiore coinvolgimento degli studenti nella lezione di letteratura mediante attività interpretative ed interattive, presenti nelle nostre proposte teoriche e operative di modello e di metodo (capp. 5, 6).

### *10.2.2 Sezione 2: docente*

Nella seconda sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 4.2, poiché discutiamo i risultati sulle caratteristiche del docente di letteratura a partire dall'analisi delle risposte alla domanda 7.

*Domanda 7: Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?*

Gli studenti ritengono che un buon docente di letteratura dovrebbe essere coinvolgente e capace di trasmettere la propria passione per l'insegnamento, competente nella disciplina, interessato alle loro opinioni, creativo e aggiornato sulle loro preferenze letterarie. Ci sembra interessante sottolineare la relativa importanza per gli studenti che l'insegnante sia esperto di tecnologie e *social network*.

A nostro parere, questi dati riflettono il profilo di mediatore tra le opere e gli studenti, di intellettuale e di guida che l'insegnante riveste nella glottodidattica umanistica (par. 1.3.3) e nell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2). In questa prospettiva, oltre ad essere appassionato del proprio lavoro e preparato nella materia, il docente deve essere anche in grado di comunicarlo agli studenti e di stimolare la loro partecipazione attiva, richiedendo il loro parere, proponendo una didattica innovativa e introducendo testi e strumenti più vicini ai loro consumi extrascolastici.

### *10.2.3 Sezione 3: metodi e metodologie*

Nella terza sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 4.3, in quanto discutiamo i risultati sui metodi e sulle metodologie che gli studenti vorrebbero che i docenti utilizzassero per la lezione di letteratura. Per realizzare questo obiettivo, esaminiamo l'analisi delle risposte alla domanda 8, sulla struttura della lezione e sulle tipologie di attività, e alla domanda 9, sugli strumenti didattici integrativi.

*Domanda 8: Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?*

Secondo gli studenti, per rendere più piacevole lo studio della letteratura il docente dovrebbe dedicare ampio spazio della lezione alla discussione sui significati e sul valore delle opere. Ci sembra interessante sottolineare che gli studenti mostrano un interesse medio per le lezioni in cui devono presentare parte dei contenuti e basso per le lezioni frontali.

Questi dati sono coerenti con i risultati delle domande precedenti. Infatti, ribadiscono la volontà degli studenti di partecipare attivamente alla lezione di letteratura, esprimendo le proprie interpretazioni sui significati passati e presenti delle opere e condividendo i propri giudizi critici sui testi con i compagni. Inoltre, riteniamo che questi risultati aderiscano alle sotto-fasi di attualizzazione e valorizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), che a nostro parere si possono realizzare grazie al possesso delle abilità relazionali (par. 4.1.2) e all'impiego delle metodologie a mediazione sociale (par. 6.1.3) così come presentato nelle nostre proposte di modello e di metodo (fasi: 'attualizzare il testo' e 'valutare il testo') (capp. 5, 6). In aggiunta, questi risultati riflettono quanto rilevato nelle indagini di Molina (2017) e di Martínez, Ballester e Ibarra (2018) sull'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria spagnola, in cui si dimostra il miglioramento delle strategie di comprensione scritta e di argomentazione delle idee negli studenti che partecipano a lezioni comunicative in cui si favorisce il confronto sotto la guida del docente.

Rispetto alle tipologie di attività, secondo gli studenti l'insegnante dovrebbe proporre soprattutto attività creative (come scegliere la colonna sonora di un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo e scrivere interviste impossibili agli autori) e relazionare i contenuti del programma alla loro quotidianità e ad altre materie scolastiche. Inoltre, mostrano un interesse abbastanza alto per lo studio del contesto storico-culturale di produzione e diffusione delle opere, ma un interesse limitato per l'analisi testuale e la composizione di poesie e racconti. Le risposte delle singole scuole sono abbastanza uniformi, eccetto per l'apprezzamento abbastanza alto manifestato dagli studenti dell'LL1 nei confronti delle attività di produzione scritta.

Questi dati aderiscono ai risultati delle domande precedenti. Difatti, attestano l'interesse degli studenti per le attività che consentono lo sviluppo delle abilità linguistiche ricettive, produttive e integrate (par. 3.2.2) e per i momenti non solo trasmissivi ma anche interattivi della lezione. Inoltre, riportano il desiderio di percepire la vicinanza tra la dimensione passata delle opere e la realtà presente per sperimentare i benefici della letteratura nei termini di arricchimento della propria visione del mondo e di maggiore consapevolezza di sé e del contesto in cui si vive. In particolare, l'interdisciplinarietà rimanda a una delle soluzioni per la riconquista del ruolo formativo della

letteratura, è associata all'allargamento del canone letterario e consente non solo di migliorare l'acquisizione dei contenuti ma anche di sviluppare la capacità di relazionare saperi diversi in modo flessibile (par. 6.1.1.5). A nostro avviso, i principi teorici e le realizzazioni operative delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6) concordano con queste indicazioni. Nello specifico, le fasi del metodo ermeneutico e interculturale che vi aderiscono sono 'avvicinarsi al testo', precedente alla lettura e finalizzata a collegare la quotidianità degli studenti ai contenuti letterari; 'contestualizzare il testo'; 'collegare il testo', basata sulla connessione tra le opere e altre materie (storia dell'arte, letterature straniere, scienze ecc.); 'attualizzare il testo'.

Infine, gli studenti ritengono che l'insegnante dovrebbe proporre soprattutto attività a gruppi e a coppie. Nei confronti delle attività individuali, invece, manifestano un interesse minore.

A nostro parere, questi dati sono coerenti con i risultati delle domande precedenti, si collegano a una delle soluzioni per risolvere la crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura corrispondente all'impiego delle metodologie a mediazione sociale (par. 6.1.3) e aderiscono alle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6), in cui si promuove l'esercizio delle abilità relazionali attraverso l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari.

*Domanda 9: Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?*

Gli studenti vorrebbero che durante la lezione di letteratura il docente impiegasse soprattutto film, LIM, internet, articoli e canzoni.

Dal nostro punto di vista, questi dati rimandano a due delle soluzioni individuate per contrastare la crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. La prima riguarda l'allargamento del canone e, in particolare, l'introduzione della paraletteratura di cui fanno parte anche gli articoli di giornali e riviste (par. 6.1.1.4). La seconda attiene ai mezzi di trasmissione della letteratura, ovvero all'uso di strumenti integrativi (come i film, le canzoni e le tecnologie) per aggiornare l'idea tradizionale della letteratura, scritta e a stampa, allo statuto audiovisivo e multimediale che la contraddistingue negli ultimi decenni (par. 6.1.2). Inoltre, questi risultati sono coerenti con la fase 'attualizzare il testo' della nostra proposta di metodo ermeneutico e interculturale (par. 6.2), in cui si incentiva l'uso di film o spezzoni di film, canzoni, fumetti e articoli per favorire la connessione tra i contenuti letterari e le preferenze estetiche degli studenti e facilitare l'interpretazione delle opere nella prospettiva presente. In aggiunta, questi dati sono in linea con quanto emerge dall'indagine di González (2015) sulla richiesta di introdurre letture più vicine alla loro quotidianità e di usare maggiormente la tecnologia per aumentare la motivazione allo studio della letteratura da parte degli

studenti di sette province andaluse nella scuola secondaria spagnola.

#### *10.2.4 Sezione 4: suggerimenti*

Nella quarta ed ultima sezione perfezioniamo la risposta alla domanda di ricerca 4.4, poiché discutiamo i risultati relativi ai suggerimenti degli studenti per migliorare l'insegnamento della letteratura a partire dall'analisi delle risposte alle domande 10, sulla letteratura italiana, e 11, sulla letteratura straniera.

#### *Domanda 10: Che cosa suggeriresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?*

Per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana, la maggioranza degli studenti suggerisce di dare più spazio all'interpretazione delle opere, in particolare alla ricerca dei significati attuali, e all'interazione in classe, aumentando soprattutto la discussione tra compagni e le attività a gruppi. Inoltre, gli studenti consigliano di incrementare l'uso degli strumenti didattici integrativi (specialmente film) e, in generale, chiedono di essere più coinvolti nella lezione. Una minoranza consiglia di allargare il canone letterario, soprattutto alle opere contemporanee, e di creare più collegamenti interdisciplinari (letterature straniere e storia dell'arte). Ci sembra significativo sottolineare che solo 1 studente propone di dare maggiore importanza alla biografia dell'autore e 1 altro studente vorrebbe approfondire di più l'analisi testuale.

A nostro avviso, questi dati sono coerenti con i risultati delle domande 4 e 8 e confermano la validità delle nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4) e di metodo ermeneutico e interculturale (par. 6.2). Infatti, le richieste di maggiore interpretazione e di maggiore interazione rimandano alle sotto-fasi di storicizzazione, attualizzazione e valorizzazione dell'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2) e all'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (par. 4.1.2), che costituiscono le basi teoriche del nostro modello. Inoltre, si collegano alle fasi 'contestualizzare il testo', 'attualizzare il testo' e all'uso delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo e tutoraggio tra pari) che corrispondono all'applicazione operativa del nostro metodo. In aggiunta, questi dati confermano i risultati della ricerca empirica di Foddai, Mattei, Scagliarini e Vennarucci (2013) in cui si dimostra l'aumento della motivazione allo studio della letteratura italiana da parte degli studenti di un liceo classico romano grazie alle attività di interpretazione dei significati attuali delle

opere e di ricerca delle connessioni tra la dimensione passata dei testi e la realtà presente, nonostante le perplessità iniziali verso una didattica meno frontale.

*Domanda 11: Che cosa suggeriresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?*

Per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera, la maggior parte degli studenti suggerisce di aumentare l'uso degli strumenti didattici integrativi (soprattutto film, canzoni e LIM) e di lasciare più spazio all'interazione tra compagni, specialmente attraverso la discussione e le attività a gruppi. Inoltre, vorrebbero dei docenti preparati sia nei contenuti letterari sia nella lingua straniera; chiedono un maggiore spazio della lezione dedicato all'interpretazione delle opere, soprattutto nella prospettiva presente; desiderano più esercizi sulla lingua straniera per rafforzare le abilità linguistiche durante lo sviluppo di quelle letterarie. Una minoranza suggerisce di aumentare i collegamenti interdisciplinari (letteratura italiana e straniera, storia dell'arte) e di estendere il canone letterario alle opere contemporanee. Riteniamo interessante evidenziare che solo 1 studente propone di studiare l'analisi del testo in modo più approfondito.

Come per la letteratura italiana, a nostro parere questi dati sono coerenti con i risultati delle domande 4 e 8 e confermano la validità delle nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale (par. 5.4) e di metodo ermeneutico e interculturale (par. 6.2). Infatti, le richieste di maggiore interazione e interpretazione, indicate rispettivamente come secondo e quarto suggerimento, si relazionano sia ai principi teorici del modello, fondato sulle abilità relazionali (par. 4.1.2) e sull'approccio ermeneutico (par. 2.2.3.2), sia alle realizzazioni operative del metodo, attraverso l'uso delle metodologie a mediazione sociale e la ricerca dei significati passati e presenti delle opere nelle fasi 'contestualizzare il testo' e 'attualizzare il testo'. In aggiunta, questi dati aderiscono ai risultati delle indagini di Ghazali, Setia, Muthusamy e Jusoff (2009) e di Gómez (2012) sullo studio della letteratura inglese nel contesto scolastico malese e universitario colombiano, in cui si attestano rispettivamente il desiderio degli studenti di svolgere più attività a gruppi e di partecipare maggiormente alla discussione sui significati delle opere e la validità del socio-costruttivismo per l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale.

### 10.3 La triangolazione dei risultati delle interviste e dei questionari

Con la triangolazione dei risultati delle interviste e dei questionari rispondiamo alla domanda di ricerca 5, in quanto scopriamo le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti. L'obiettivo è quello di verificare la validità delle nostre proposte di modello e di metodo (capp. 5, 6.) e individuare delle linee guida per poter migliorare l'insegnamento della letteratura (di cui tratteremo soprattutto nelle Conclusioni). Essendo una ricerca qualitativa, ribadiamo l'impossibilità di generalizzare i risultati.

La struttura della triangolazione si basa sulla corrispondenza tra le domande delle interviste e dei questionari riportata nella tabella a continuazione:

<b>Sezioni</b>	<b>Domande delle interviste</b>	<b>Domande dei questionari</b>
1. Motivazione	1	1, 3
	4	5, 6
2. Docente	5	7
3. Metodi e metodologie	2	4
	3	
	6	8
	7	
	8	
	9	9
	10	
	---	10, 11

*Tabella 258: struttura della triangolazione*

Confrontiamo i risultati dei docenti e degli studenti senza riportare le domande nell'ordine di apparizione nelle interviste e nei questionari ma seguendo gli sviluppi della riflessione all'interno dei nuclei tematici delle tre sezioni.

#### *10.3.1 Sezione 1: motivazione*

Nella percezione della maggior parte dei docenti, il livello di motivazione degli studenti allo studio della letteratura italiana e straniera è rispettivamente basso e medio. Al contrario, la maggioranza degli studenti manifesta un apprezzamento alto per la letteratura italiana e abbastanza alto per la letteratura straniera.

Pertanto, dalla triangolazione dei risultati emerge un divario tra la percezione dei docenti e l'opinione degli studenti, a conferma di quanto sostenuto nella cornice teorica della tesi sulla



situazione dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura in Italia (par. 6.1). Da un lato, i dati riflettono lo stato di criticità delle due discipline e confermano il rischio di allontanamento degli studenti dallo studio tradizionale della letteratura. Dall'altro, sono coerenti con l'ultimo report sulla lettura, in base al quale la quota più alta di lettori corrisponde ai giovani di 11-14 anni, 15-17 anni, 18-24 anni. Pertanto, questi risultati confermano la funzione chiave dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura per consentire la riconquista del ruolo formativo della letteratura nella realtà scolastica odierna e per consolidare le abitudini di lettura degli adolescenti in una prospettiva di *lifelong learning*.

Per procedere in questa direzione è necessario identificare le cause della crisi e puntare alla loro risoluzione. Secondo i docenti, i motivi della bassa e media motivazione degli studenti si devono soprattutto alla distanza temporale delle opere, alla scarsa attualità dei temi letterari e all'uso limitato delle tecnologie. Inoltre, gli insegnanti ritengono che i momenti più critici della lezione per gli studenti siano l'analisi testuale, la rielaborazione autonoma, critica e personale delle informazioni e la comprensione dei testi (quest'ultimo aspetto solo per la letteratura straniera).

Questi risultati si riflettono abbastanza nelle risposte degli studenti, i quali non gradiscono studiare la letteratura specialmente per la didattica frontale e la distanza tra i contenuti letterari e la loro quotidianità. Infatti, delle lezioni di letteratura gli studenti non apprezzano in particolare la modalità trasmissiva dell'insegnamento, scarsamente innovativa e poco aperta alle loro opinioni, né l'analisi del testo e lo studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore se fine a se stessi, proposti in modo nozionistico e finalizzati all'apprendimento mnemonico, anziché essere intesi come tappe funzionali all'interpretazione delle opere.

Questi dati sono coerenti con le macro-cause della crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura, corrispondenti alla concezione anacronistica della letteratura e alla modalità altrettanto anacronistica con cui è insegnata (par. 6.1). Allo stesso tempo, si collegano alle possibili soluzioni individuate per risolvere questo stato di criticità, le quali devono puntare sulla motivazione degli studenti attraverso l'allargamento del canone letterario, l'uso di strumenti didattici integrativi e l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (parr. 6.1.1-6.1.3).

Secondo i docenti, i momenti che gli studenti preferiscono della lezione di letteratura corrispondono specialmente all'interpretazione delle opere, nella prospettiva passata e soprattutto presente. Una minoranza considera l'interazione tra compagni sui significati attuali dei testi, la produzione scritta creativa, l'ascolto di versioni musicate delle opere e la lettura di testi recenti. Ciononostante, riflettendo sulle strategie per motivare gli studenti allo studio della letteratura, meno della metà propone attività interpretative (n=9) e usa strumenti integrativi (film, video, canzoni e LIM) (n=10), una minoranza introduce la lettura di testi recenti e di altre letterature (n=4) e si riferisce

all'interazione tra studenti (n=2), nessuno considera l'espressione di giudizi critici sulle opere.

Questi risultati concordano con le risposte degli studenti, i quali apprezzano studiare la letteratura per acquisire nuove informazioni storiche, scoprire le tematiche attuali delle opere, conoscere punti di vista diversi (dell'autore e dei personaggi), diventare più coscienti della propria identità e della realtà in cui vivono, migliorare la competenza nella lingua letteraria. Tuttavia, non accennano all'interazione tra compagni, alla produzione scritta né alla condivisione delle proprie valutazioni sulle opere. Infatti, delle lezioni di letteratura gli studenti gradiscono soprattutto leggere e interpretare le opere (principalmente nella prospettiva passata), realizzare l'analisi testuale, studiare il contesto storico-culturale e la biografia degli autori per essere facilitati nella comprensione dei testi e svolgere gli esercizi sulla lingua straniera (quest'ultimo aspetto solo per la letteratura straniera). Anche in questo caso sono presenti limitati o assenti riferimenti all'interpretazione delle opere nella prospettiva presente, all'espressione di giudizi critici, all'interazione tra compagni, alla produzione scritta, ai collegamenti interdisciplinari e all'uso di strumenti integrativi. Ciononostante, secondo gli studenti lo studio della letteratura non serve solo a migliorare le competenze linguistiche, letterarie, storico-culturali, etiche (incontro con autore e personaggi) e psicologiche (maggiore consapevolezza di sé e del mondo), ma anche a sviluppare le competenze etiche (ricerca dei significati attuali delle opere e confronto tra compagni) ed estetiche (elaborazione e condivisione dei giudizi critici sulle opere).

Pertanto, dalla triangolazione dei risultati si evince la necessità di investire su una didattica che coinvolga maggiormente gli studenti grazie a delle modalità di insegnamento più innovative, centrate sull'interpretazione delle opere e sull'interazione tra studenti, e all'aggiornamento dell'idea stessa di letteratura, non più solo scritta e a stampa.

### *10.3.2 Sezione 2: docente*

Secondo i docenti, oltre ad essere appassionato di letteratura e del proprio lavoro e competente nei contenuti disciplinari e nelle metodologie didattiche, l'insegnante di letteratura dovrebbe essere comunicativo, vale a dire capace di trasmettere il piacere della letteratura agli studenti; coinvolgente, ovvero in grado di mantenere alto il livello di attenzione, fare percepire la modernità delle opere e favorire lo sviluppo del pensiero critico degli studenti; empatico, ovvero abile nell'adattare, nei limiti del possibile, il programma e le modalità di insegnamento ai bisogni degli studenti.

Questi risultati concordano con le risposte degli studenti, secondo cui un buon insegnante di

letteratura dovrebbe essere capace di trasmettere la passione per l'insegnamento e coinvolgerli nella lezione, competente, interessato alle loro idee, creativo e aggiornato sulle loro preferenze letterarie. Pertanto, dalla triangolazione dei risultati si delinea la stessa figura del docente di letteratura come mediatore tra i testi letterari e gli studenti, intellettuale e guida, aderente ai principi della glottodidattica umanistica e dell'ermeneutica letteraria. Ad ogni modo, se sul piano teorico le opinioni dei docenti e degli studenti convergono, sul piano operativo nelle risposte dei docenti persiste il divario tra la percezione dei momenti preferiti della lezione da parte degli studenti e le strategie adottate per motivarli allo studio della letteratura. Da un lato, a conferma del profilo sopradescritto, i docenti percepiscono l'apprezzamento degli studenti per i momenti della lezione dedicati all'interpretazione, all'interazione, alla produzione scritta creativa, all'ascolto di canzoni e alla lettura di opere recenti. Dall'altro, i metodi e le metodologie adottati risultano ancora poco incisivi, poiché appaiono maggiormente focalizzati sullo sviluppo delle competenze linguistiche, storiche e culturali e non rispecchiano pienamente le idee degli studenti. Secondo questi ultimi, infatti, lo studio della letteratura serve anche per acquisire la capacità di interpretare le opere e interagire su di esse con gli altri lettori (compagni).

### *10.3.3 Sezione 3: metodi e metodologie*

In primo luogo, la quasi totalità dei docenti (n=23) segue un percorso cronologico e ricorre ai moduli e ai metodi tradizionali, legati soprattutto all'approccio storicistico e in minor misura all'approccio strutturalista, per strutturare il curriculum e la lezione di letteratura. Una minoranza impiega anche moduli innovativi (per temi e per generi letterari) ma la proposta non risulta bilanciata. Infatti, se gli insegnanti di letteratura straniera alternano moduli innovativi e tradizionali in modo abbastanza equilibrato, quelli di letteratura italiana usano i primi con minore frequenza. Meno della metà dei docenti (n=9) aggiunge la fase dell'interpretazione alla struttura della lezione ma non applica il metodo ermeneutico in modo completo, poiché propone la ricerca dei significati delle opere nella prospettiva o passata o presente. Solo 1 docente applica il metodo ermeneutico per intero, realizzando tutte le fasi e le sotto-fasi del corrispettivo approccio.

Questi risultati non concordano con le risposte degli studenti, ai quali della letteratura piace studiare specialmente i significati attuali e i significati originari delle opere per poter relazionare la dimensione letteraria passata alla realtà presente, scoprire la mentalità dell'autore e riflettere su di sé e sul mondo. Inoltre, pur riconoscendo la funzione propedeutica dell'analisi testuale e dello studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore, gli studenti manifestano un

apprezzamento medio e scarso per queste fasi quando rappresentano l'obiettivo della lezione. Di conseguenza, gli aspetti meno apprezzati dagli studenti caratterizzano gli approcci e i metodi tradizionali dello storicismo e dello strutturalismo, che invece i docenti impiegano con maggiore frequenza. Al contrario, gli elementi più apprezzati dagli studenti contraddistinguono l'approccio e il metodo innovativo dell'ermeneutica letteraria, che solo 1 docente applica in forma completa e che una minoranza impiega in forma incompleta.

In secondo luogo, la maggior parte dei docenti privilegia la lezione frontale alla discussione guidata con gli studenti, nonostante proponga soprattutto attività a gruppi e a coppie. Tuttavia, solo 1 docente fa esplicito riferimento alle metodologie a mediazione sociale dell'apprendimento cooperativo. Inoltre, la maggioranza degli insegnanti dichiara di presentare sempre (n=9) e a volte (n=9) delle riflessioni sulle opere in prospettiva interculturale. Ciononostante, la quasi totalità (n=23) interpreta la dimensione interculturale della letteratura sul piano contenutistico e solo 1 la considera anche a livello metodologico, riferendosi all'interazione tra gli studenti. In ogni caso, nessuno accenna alle strategie per guidare gli studenti ad esercitare le abilità relazionali della comunicazione interculturale.

Neanche in questo caso i risultati dei docenti sono in linea con quelli degli studenti. Infatti, per rendere più piacevole lo studio della letteratura, secondo gli studenti si dovrebbero incrementare sia la discussione sui significati e sul valore delle opere sia le attività a gruppi per poter partecipare di più alla lezione e ridurre, così, la comunicazione trasmissiva delle informazioni e lo svolgimento individuale degli esercizi. In totale accordo, per migliorare l'insegnamento della letteratura, gli studenti suggeriscono di aumentare lo spazio dedicato sia all'interpretazione delle opere (significati passati, significati presenti e giudizi critici) sia all'interazione tra compagni (discussione e attività a gruppi) per poter essere più coinvolti durante la lezione. Questi dati aderiscono ai risultati dell'indagine di Zudič Antonič (2012) sul confronto tra le pratiche didattiche dei docenti e le opinioni degli studenti nella scuola secondaria slovena, da cui emerge il desiderio degli studenti di ricevere una proposta contenutistica più variata e attenta alle componenti interculturali delle opere e di essere maggiormente stimolati a partecipare attivamente alla lezione di letteratura.

In terzo ed ultimo luogo, più di metà degli insegnanti (n=16, di cui n=10 di letteratura italiana) non propone attività di scrittura creativa (composizione di racconti e poesie), poco meno della metà favorisce l'allargamento del canone letterario (articoli e accostamento dei testi letterari ai quadri) e una minoranza (n=6 docenti di letteratura straniera) crea percorsi interdisciplinari. Inoltre, la maggioranza degli insegnanti usa strumenti didattici integrativi (film e video, canzoni), sebbene non in modo frequente, e poco più di metà (n=15, di cui n=12 di letteratura straniera) ricorre alla tecnologia, anche se nessuno sfrutta la funzione di espressione della nuova letteratura multimediale

degli ambienti virtuali ma solo quella di diffusione e riproduzione delle opere preesistenti.

Questi risultati non concordano con la maggior parte delle risposte degli studenti. Infatti, per rendere più piacevole lo studio della letteratura, secondo gli studenti si dovrebbero proporre più attività creative (scegliere la colonna sonora di un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo, scrivere interviste impossibili agli autori), sottolineare maggiormente il legame tra i contenuti letterari e la quotidianità, allargare il canone letterario (articoli), incentivare la creazione di collegamenti interdisciplinari e usare più strumenti integrativi (film, LIM, internet e canzoni). In ogni caso, tranne gli studenti dell'LL1, la maggioranza mostra un interesse limitato per le attività di produzione scritta creativa. In totale accordo, per migliorare l'insegnamento della letteratura gli studenti suggeriscono di aumentare l'uso degli strumenti didattici integrativi (film, canzoni e LIM), allargare il canone letterario (opere contemporanee), introdurre maggiori collegamenti interdisciplinari (altre letterature, storia dell'arte) e proporre più esercizi sulla lingua straniera (quest'ultimo aspetto solo per la letteratura straniera). Questi dati sono coerenti con quanto dimostrato nell'indagine di Cruz (2013) sul confronto tra le pratiche didattiche dei docenti e le opinioni degli studenti nella scuola secondaria colombiana, da cui si evince la distanza tra i testi letterari canonici e le preferenze estetiche degli studenti e il desiderio di questi ultimi di inserire le opere del programma scolastico all'interno di un corpus letterario più eterogeneo, dinamico e democratico e di utilizzare degli strumenti didattici integrativi (film, canzoni, fumetti).

Pertanto, dalla triangolazione dei risultati emerge una contrapposizione tra la didattica dei docenti e l'opinione degli studenti, a sostegno di quanto affermato nella cornice teorica della tesi (parr. 2.2, 6.1). Infatti, i risultati dei docenti confermano sia il ritardo con cui la didattica della letteratura segue l'evoluzione dell'educazione letteraria, sia il ricorso simultaneo e combinato ai metodi dello storicismo, dello strutturalismo e dell'ermeneutica senza che essi rappresentino fedelmente gli approcci a cui si riferiscono (soprattutto quello ermeneutico, applicato in forma incompleta dalla maggioranza dei docenti). I risultati degli studenti, invece, mostrano il gradimento per una didattica centrata sul loro protagonismo e finalizzata all'interpretazione delle opere nella prospettiva passata e presente e all'elaborazione di giudizi critici, personali e argomentati, per scoprire i messaggi che i testi letterari possono trasmettere al giorno d'oggi nel rispetto dei significati originari compresi grazie all'analisi testuale e allo studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore.

Di conseguenza, rispetto al nostro studio di caso, riteniamo che sia possibile confermare la validità delle nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e interculturale (capp. 5, 6). Infatti, considerate le due macro-cause della crisi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (par. 6.1), nel modello e nel metodo si favoriscono l'aggiornamento della concezione della letteratura e l'uso di modalità didattiche

innovative. Da un lato, le formulazioni teoriche del modello si fondano sull'approccio ermeneutico (considerato il più recente per l'educazione letteraria) e sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale. Dall'altro, le applicazioni operative del metodo corrispondono alla realizzazione completa del metodo ermeneutico, a cui si aggiungono le sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt, l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo, tutoraggio tra pari), l'allargamento del canone letterario e l'estensione dei mezzi di trasmissione della letteratura mediante l'uso degli strumenti didattici integrativi.

Nello specifico, nel modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale, l'analisi testuale e lo studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore sono propedeutici all'interpretazione dei significati passati e presenti, alla formulazione dei giudizi critici e all'interazione tra compagni.

Parallelamente, nel metodo ermeneutico e interculturale, la connessione tra i temi letterari e la quotidianità degli studenti ('avvicinarsi al testo'), la comprensione globale e analitica ('esplorare il testo', 'approfondire il testo') e lo studio del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore anticipano l'interpretazione passata ('contestualizzare il testo'), l'interpretazione presente ('attualizzare il testo') e la formulazione di giudizi critici ('valutare il testo'). Inoltre, le ultime tre fasi sono intervallate dai collegamenti interdisciplinari ('collegare il testo') e caratterizzate dall'uso degli strumenti didattici integrativi e dall'allargamento del canone letterario ('attualizzare il testo').

L'obiettivo di entrambe le proposte è quello di realizzare le finalità delle educazioni linguistica, letteraria, interculturale e della comunicazione interculturale (parr. 3.1.2, 2.3, 4.1.3) per guidare gli studenti a sviluppare la competenza comunicativa, letteraria e interculturale, nel rispetto della normativa vigente (par. 2.4). Da un lato, nel modello e nel metodo si favorisce il raggiungimento delle mete dell'educazione letteraria (riconoscimento delle caratteristiche formali, potenziamento linguistico, arricchimento storico-culturale, maturazione etica, conoscenza di se stessi e del mondo, sviluppo del senso critico), dell'educazione linguistica (autopromozione, socializzazione, culturizzazione) e dell'educazione interculturale (associate al possesso delle abilità relazionali: saper osservare, saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comunicare emotivamente, saper negoziare i significati). Dall'altro, in accordo con le indicazioni normative, nel modello e nel metodo si sostiene l'attenzione alla dimensione storica e all'analisi testuale; l'interpretazione e l'elaborazione di giudizi critici; la relazione tra le opere a partire dai temi e dai generi letterari, lo sviluppo delle abilità linguistiche ricettive, produttive e integrate; la riflessione interculturale; l'allargamento del canone letterario; l'interdisciplinarietà; l'uso della tecnologia.







## Conclusioni

A conclusione della tesi, rispondiamo alle domande di ricerca a partire dalle riflessioni teoriche e dai risultati empirici. Successivamente, esplicitiamo la rilevanza teorica e le implicazioni pratiche del nostro studio presentando delle linee guida per poter migliorare l'insegnamento della letteratura. Infine, definiamo nuove vie di ricerca e possibili prospettive di indagine.

Rispetto alle domande di ricerca, nella prima parte teorica della tesi abbiamo risposto alle domande 1 (*Qual è lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia?*) e 2 (*Quali sono le relazioni tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale?*) e alle relative domande di secondo livello (1.1-1.4; 2.1-2.4). Nel rispondere alla domanda 1, abbiamo individuato i principali approcci e metodi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura (tra cui lo storicismo, lo strutturalismo e l'ermeneutica letteraria) considerando l'evoluzione delle tre fasi della centralità dell'autore, dell'opera e del lettore (1.1). Su queste basi, abbiamo definito le maggiori finalità dell'insegnamento della letteratura (1.3). Dalle nostre ricerche, è emerso che in Italia le teorie letterarie si applicano alla prassi didattica con un ritardo di alcuni decenni e che i metodi non aderiscono pienamente ai rispettivi approcci, realizzandosi in modo combinato e simultaneo. Pertanto, ad oggi si conservano lo studio approfondito del contesto storico-culturale e l'attenzione per l'analisi testuale e si inseriscono l'interpretazione e la valutazione delle opere, seppur ancora in forma ridotta (1.2). Infine, abbiamo scoperto che questa situazione di ecletticismo didattico si riflette nella normativa vigente, soprattutto per l'insegnamento della letteratura italiana (1.4). Nel rispondere alla domanda 2, abbiamo attestato la reciproca implicazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica, evidenziando la necessità di possedere un'adeguata competenza linguistica per poter comprendere e interpretare i testi letterari e la parallela opportunità di migliorare le competenze linguistiche grazie allo studio della letteratura (2.1). Inoltre, abbiamo verificato il legame tra l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale e abbiamo definito la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria, in cui abbiamo sottolineato l'importanza di esercitare le abilità relazionali per comunicare con l'autore, i personaggi e gli altri lettori (compagni di classe) e poter comprendere ed interpretare le opere (2.2). Su queste basi e nel rispetto della normativa vigente, abbiamo presentato le nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e interculturale per la didattica della letteratura. Nello specifico, nel modello abbiamo relazionato

l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale basandoci sull'approccio ermeneutico, sulla totalità delle finalità delle discipline sopraccitate e sull'esercizio delle abilità relazionali (2.3). Parallelamente, nel metodo abbiamo coniugato la didattica della letteratura, la didattica della lingua e la comunicazione interculturale considerando le sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt, le fasi e sotto-fasi del metodo ermeneutico e l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo e tutoraggio tra pari) (2.4).

Nella seconda parte empirica della tesi abbiamo risposto alle domande 3 (*Come insegnano la letteratura italiana e straniera i docenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado?*), 4 (*Cosa pensano gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado di come è insegnata la letteratura italiana e straniera? Come vorrebbero che fosse insegnata?*) e 5 (*Quali sono le corrispondenze tra le risposte dei docenti e quelle degli studenti?*) e alla maggior parte delle domande di secondo livello (3.1-3.4, 4.1-4.4). Nel rispondere alla domanda 3 sui docenti coinvolti nell'indagine, abbiamo rilevato che, secondo la maggioranza, la motivazione degli studenti allo studio della letteratura è medio-bassa, a causa della lontananza tra le opere e gli studenti, della limitata modernità dei temi letterari e dello scarso ricorso alle tecnologie (3.1). Inoltre, abbiamo scoperto che, nella loro prospettiva, ogni insegnante di letteratura dovrebbe essere appassionato alla materia e all'insegnamento, competente, comunicativo, coinvolgente ed empatico (3.2). In aggiunta, abbiamo appreso che gli approcci e i metodi su cui si basano sono principalmente tradizionali (soprattutto storicistico) e in minor misura ibridi (combinazione di storicismo, strutturalismo ed ermeneutica letteraria) e che solo 1 docente applica il metodo ermeneutico in modo completo (3.3). Successivamente, abbiamo scoperto che la maggior parte preferisce la lezione frontale, privilegia le attività a gruppi e a coppie e propone delle riflessioni interculturali sulle opere, anche se solo 1 docente considera le metodologie a mediazione sociale, la quasi totalità intende la dimensione interculturale sul piano dei contenuti letterari e nessuno si riferisce alle strategie per lo sviluppo delle abilità relazionali sul piano metodologico (3.4). Infine, abbiamo appreso che la maggioranza usa gli strumenti didattici integrativi (anche se con una frequenza limitata) e ricorre alla tecnologia (anche se solo per diffondere le opere tradizionali attraverso gli ambienti digitali), ma solo una minoranza promuove l'allargamento del canone letterario e i percorsi interdisciplinari e nessuno propone attività di produzione scritta creativa (3.4). Nel rispondere alla domanda 4 sugli studenti coinvolti nella ricerca, abbiamo scoperto che la maggioranza sente un interesse complessivamente alto per la letteratura, perché la ritiene utile per potenziare le competenze linguistiche, letterarie e storico-culturali, imparare a confrontarsi con l'«altro» (autore, personaggi, compagni di classe), sviluppare la capacità di interpretare e giudicare le opere in modo critico, diventare più consapevoli

di sé e del mondo (4.1). Inoltre, abbiamo appreso che, nella loro prospettiva, ogni insegnante di letteratura dovrebbe riuscire a comunicare la propria passione per la didattica e a stimolare la partecipazione attiva, oltre ad essere competente, interessato alle loro idee, creativo e aggiornato sulle loro inclinazioni estetiche (4.2). In aggiunta, abbiamo scoperto che della lezione di letteratura apprezzano soprattutto interpretare le opere nella prospettiva passata e presente, per questo vorrebbero maggiori occasioni di dibattito sul significato e sul valore dei testi letterari e più attività a gruppi. Al contrario, non gradiscono realizzare l'analisi testuale né studiare il contesto storico-culturale e la biografia dell'autore se rappresentano il fine ultimo della lezione (4.3). Infine, abbiamo appreso che per migliorare l'insegnamento della letteratura suggeriscono di aumentare l'interpretazione delle opere e l'interazione tra compagni, usare più strumenti didattici integrativi, estendere il canone letterario, evidenziare le connessioni tra i temi delle opere e la quotidianità, proporre maggiori attività creative e sviluppare più collegamenti interdisciplinari (4.4). Nel rispondere alla domanda 5 sulla triangolazione dei risultati, abbiamo rilevato un divario tra la percezione della motivazione allo studio della letteratura dei docenti e l'effettivo interesse mostrato dagli apprendenti, un sostanziale accordo sul profilo dell'insegnante di letteratura e un'ulteriore contrapposizione tra le scelte didattiche dei docenti e le preferenze degli studenti.

Di conseguenza, rispetto ai risultati del nostro studio di caso e contro qualsiasi pretesa di generalizzazione, riteniamo che la rilevanza teorica della tesi corrisponda alla possibilità di validare le nostre proposte di modello di competenza comunicativa, letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e interculturale, con i quali presentiamo una concezione aggiornata di letteratura e una modalità innovativa di insegnarla. Da una parte, abbiamo preservato il contatto diretto con le opere attraverso l'analisi testuale, la contestualizzazione storico-culturale e il riferimento alla biografia dell'autore. Dall'altra, abbiamo incoraggiato il protagonismo degli studenti con il collegamento tra i temi letterari e la quotidianità, l'interpretazione e la valutazione critica delle opere, l'interazione tra pari, lo sviluppo delle abilità relazionali, il potenziamento delle abilità linguistiche (ricettive, produttive, integrate), i collegamenti interdisciplinari, l'uso di strumenti didattici integrativi e la riflessione interculturale. In questo modo, abbiamo ribadito il legame tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale e abbiamo cercato di realizzare le rispettive finalità in una proposta operativa congiunta.

Riguardo alle implicazioni pratiche della tesi, a continuazione rispondiamo alle ultime due domande di ricerca di secondo livello (5.1 *Quali proposte contenutistiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?*; 5.2 *Quali proposte metodologiche si possono avanzare per migliorare la didattica della letteratura?*). A partire dalle coordinate teoriche e dai risultati empirici, per sostenere la motivazione degli studenti, favorire la loro partecipazione attiva e

consentire la riconquista del ruolo formativo della letteratura, a nostro avviso le linee guida per poter migliorare l'insegnamento della letteratura sono:

- a. applicare i principi della glottodidattica umanistica alla dimensione dell'insegnamento della letteratura per ribadire la centralità degli studenti, protagonisti del proprio percorso di apprendimento, considerando le specificità che li contraddistinguono nella loro identità di persone (caratteristiche personali, tipi di intelligenze, attitudini, bisogni formativi, motivazione, stili cognitivi e di apprendimento, interessi personali, capacità relazionali ecc.);
- b. promuovere l'interpretazione delle opere da parte degli studenti nella prospettiva:
  - passata, per allenarli a relazionare in modo flessibile le informazioni sul contesto storico-culturale e sulla biografia dell'autore ai contenuti semantici e agli aspetti formali delle opere;
  - presente, per stimolarli a collocare i testi letterari nella loro quotidianità, collegare la dimensione passata delle opere alla situazione attuale, riflettere sulla propria identità e sulla realtà in cui vivono;
- c. favorire la valutazione delle opere da parte degli studenti sul piano razionale ed emotivo per consentire lo sviluppo del senso critico, incoraggiare l'espressione della sfera personale ed esercitarli ad argomentare le idee in modo esauriente grazie al puntuale riferimento ai testi letterari;
- d. incentivare l'interazione tra gli studenti attraverso l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo, tutoraggio tra pari) per stimolare l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale e creare occasioni per sperimentare il confronto tra molteplici punti di vista;
- e. sostenere l'allargamento del canone letterario a nuove proposte che superino i confini temporali, geografici e culturali tradizionali, attraverso lo studio o la rilettura delle opere tradizionali con un focus sui temi letterari, l'introduzione della letteratura straniera (europea, occidentale, extraoccidentale), della letteratura della migrazione, della paraletteratura e la creazione di collegamenti interdisciplinari;
- f. supportare l'estensione dei mezzi di trasmissione della letteratura agli strumenti didattici integrativi (film, canzoni, pubblicità e tecnologie) per valorizzare le potenzialità di questi materiali autentici, affermare lo statuto audiovisivo della letteratura e sfruttare i linguaggi visivi, musicali e virtuali attraverso i quali si può diffondere ed esprimere;

- g. incoraggiare la produzione scritta creativa per rafforzare la totalità delle abilità linguistiche (ricettive, produttive, integrate);
- h. proporre attività di ripasso e di approfondimento nella lingua straniera per perfezionare le competenze linguistiche durante l'acquisizione letteraria (questo aspetto solo per la letteratura straniera).

Per quanto attiene alle nuove vie di ricerca e alle possibili prospettive di indagine, data l'impossibilità di generalizzare i risultati ottenuti per la natura qualitativa della tesi, sarebbe interessante estendere la raccolta dei dati ad altre scuole per verificare se e come potrebbero variare i risultati. In aggiunta, si potrebbero realizzare delle osservazioni di lezioni di letteratura per sperimentare nuove tecniche e strumenti per la raccolta dei dati ed estendere le tipologie di informazioni raccolte. Oltre a ciò, si potrebbero analizzare i manuali di letteratura per investigare la struttura del curriculum, dei moduli, delle UD e delle UdA, triangolando i dati con le informazioni raccolte dai docenti e dagli studenti sugli stessi libri di testo. Inoltre, si potrebbero creare delle UdA basate sul metodo ermeneutico e interculturale e sperimentare nelle lezioni di letteratura italiana e straniera, in Italia e all'estero, per indagare la ricezione dei docenti e degli studenti. Infine, sarebbe interessante approfondire il tema della valutazione nell'educazione letteraria e nella didattica della letteratura.

Nonostante la diversità delle possibili prospettive future, tutte convergono in un intento comune, che caratterizza anche questa tesi e le linee guida sopraindicate, ovvero la ricerca di nuove proposte contenutistiche e metodologiche per fare sperimentare agli studenti il piacere della lettura. Al riguardo, Pennac (1992, citaz. dalla trad. it. 2014: 1) sostiene che “il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo “amare” ... il verbo “sognare””. Tuttavia, condividiamo la precisazione di Armellini (2008: 23), secondo cui “il verbo “leggere” sopporta tranquillamente l'imperativo. Il verbo che non può essere impunemente trasformato in un ordine è un altro: il verbo “provare piacere””. In questa prospettiva, secondo lo studioso, l'educazione letteraria è innanzitutto:

[...] una scommessa sulla capacità della letteratura di parlare alle ragazze e ai ragazzi di oggi, attraverso strade misteriose, che un insegnante non può pretendere di conoscere in anticipo. Come in ogni altra scommessa, anche in questa il successo non è garantito; ma si può fare il possibile per cercare di vincerla. Si tratta di creare le condizioni perché il piacere di leggere possa scoccare, se vuole, e perché non sia soffocato, se c'è già (Armellini 2008: 24-25).

Ribadiamo, quindi, il ruolo fondamentale svolto dal docente di letteratura come mediatore tra le opere, previste dal programma, e gli studenti, potenzialmente interessati alla letteratura ma

rappresentanti anche di inclinazioni estetiche diverse, con l'obiettivo di favorire il loro progressivo avvicinamento. Pur non mettendo in discussione la funzione di coordinatore dell'azione didattica attribuita all'insegnante, riteniamo che il termine 'negoziazione' rappresenti la parola chiave non solo della comunicazione interculturale e del confronto interpretativo sui testi letterari, ma anche dell'impostazione generale della didattica della letteratura in prospettiva umanistica. Come suggerisce Todorov (2007, citaz. dalla trad. it. 2008: 81), l'insegnamento della letteratura deve essere orientato a valorizzare la componente umana dei contenuti e delle metodologie didattiche:

Essendo oggetto della letteratura la stessa condizione umana, chi la legge e la comprende non diventerà un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'essere umano. Quale migliore introduzione alla comprensione dei comportamenti e dei sentimenti umani, se non immergersi nell'opera dei grandi scrittori che si dedicano a questo compito da millenni?

Sulla scia del concetto di 'introduzione' usato da Todorov, riteniamo che il piacere della lettura non si debba intendere solo nella prospettiva presente, in relazione all'*hic et nunc* del contesto scolastico e del periodo adolescenziale, ma anche nella prospettiva futura, in un'ottica di *lifelong learning* associata agli sviluppi esistenziali seguenti alla conclusione del percorso di studi. La scuola, infatti, non rappresenta il punto d'arrivo ma quello di partenza, poiché svolge l'importante compito formativo di guidare gli studenti a scoprire e a definire i propri gusti individuali e di scegliere in modo consapevole e autonomo i testi che costituiranno il loro repertorio letterario personale, da aggiornare costantemente durante l'intera esistenza. Come scrive Calvino (1995: 9), "non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i «tuoi» classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola".







## Bibliografia

- ABBATICCHIO R., 2002, “Leggere e “sentire”. Testi letterari e dimensione emotiva nell’apprendimento dell’italiano come lingua straniera”, in GUARAGNIELLA P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 327-344.
- AGEE J., 2000, “What is Effective Literature Instruction? A Study of Experienced High School English Teachers in Differing Grade- and Ability-level Classes”, in *Journal of Literacy Research*, n. 3, pp. 303-348. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862960009548084> [data ultima consultazione: 21-10-2018]
- AGOSTI S., 1972, *Il testo poetico. Teoria e pratica d’analisi*, Milano, Rizzoli.
- AGUADO M. T., 2003, *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- AIME M., 2004, *Eccessi di Culture*, Torino, Einaudi.
- ALBERTAZZI S., 2017, *Letteratura e fotografia*, Roma, Carocci.
- ALBERTAZZI S., AMIGONI F. (a cura di), 2008, *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Roma, Meltemi.
- ALESSI G., 2011, “Per una storia della letteratura “promozionale””, in ZAGANELLI G. (a cura di), *Scrittori e pubblicità. Storia e teorie*, Bologna, Lupetti, pp. 17-55.
- ALI S., 1993, “The Reader-Response Approach: an Alternative for Teaching Literature in a Second Language”, in *Journal of Reading*, n. 4, pp. 288-296.
- ALIAGAS C., 2011, “Llegir en temps de lleure: estudi de cas d’una colla d’adolescents amb el virus de la desafecció lectora. Articles de didàctica de la llengua i de la literatura”, in *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, n. 53, pp. 45-57.
- ALTIERI BIAGI M. L., 1978, *Didattica dell’italiano*, Milano, Mondadori.
- ALTIERI BIAGI M. L., 2005, “Creatività, parola ambigua”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 67-85.
- ALTIERI BIAGI M. L., PASQUINI E., SPERANZA F., 1979, *Per una didattica interdisciplinare nella scuola media*, Bologna, il Mulino.
- ÁLVAREZ- ÁLVAREZ C., PASCUAL-DIEZ J., 2013, “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria”, in *Ocnos*, n. 10, pp. 27-53. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- AMBROGIO I., 1968, *Formalismo e avanguardia in Russia*, Roma, Editori Riuniti.
- AMER A., 2003, “Teaching EFL/ESL Literature”, in *The Reading Matrix*, n. 2, pp. 63-73. <http://readingmatrix.com/articles/amer/article.pdf> [data ultima consultazione: 13-11-2018]
- ANCESCHI L., 1962, *Progetto di una sistematica dell’arte*, Milano, Mursia.
- ANTHONY E. M., 1963, “Approach, Method, and Technique”, in *ELT Journal*, n. 2, pp. 63-67.
- ANTONELLINI M., 2002, *Non solo canzonette: Temi e protagonisti della canzone d’autore italiana*, Foggia, Bastogi.
- ANTONIAZZI A., 2012, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo.
- APPLEGATE A. J., APPLEGATE M. D., 2004, “The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers”, in *The Reading Teacher*, n. 6, pp. 554-563. <http://xv9lx6cm3j.search.serialssolutions.com/?issue=6&epage=563&genre=article&pages=554-563&spage=554&atitle=The+Peter+Effect%3A+Reading+Habits+and+Attitudes+of+Preservice+Teachers&issn=00340561&date=2004-03-01&title=The+Reading+Teacher&volume=57&sid=jstor%3Ajstor> [data ultima consultazione: 14-10-2018]
- ARAMU G., CAPPELLIN J., GIANNETTI L. P., MAGOS J., 2019, “Montagne di parole. Quali sentieri percorrere per insegnare con la letteratura?”, in *Bollettino Itals. Supplemento rivista EL.LE*, n. 78, pp. 156-181. [https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2019/Giada\\_Aramu-](https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2019/Giada_Aramu-)

consultazione: 15-06-2019]

ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli-Bocca.

ARCURI C. (a cura di), 1986, "Saggi sull'estetica della ricezione", numero monografico speciale de *L'immagine riflessa*, n. 1.

ARDISSINO E., STROPPA S., 2009, *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Perugia, Guerra.

ARIZPE E., CLIFF-HODGES G. (a cura di), 2018, *Young People Reading: Empirical Research Across International Contexts*, Abingdon, Routledge.

ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli.

ARMELLINI G., 2008, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli.

ASOR ROSA A. (a cura di), 1985, *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli.

ASOR ROSA A., 1982, "Letteratura, testo, società", in AA. VV., *Letteratura italiana I. Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, pp. 5-31.

AUGÉ M., 2000, *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri.

AVALLE D. S., 1970, *L'analisi letteraria in Italia*, Milano-Napoli, Ricciardi.

BACHMAN I., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

BADIA J., CASSANY D., 1994, "La clase de literatura, avui", in *Articles*, n. 1, pp. 7-14.

BAGNI P., 1997, *Genere*, Firenze, La Nuova Italia.

BALBONI P. E. (a cura di), 2004a, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria.

BALBONI P. E., 1984, "L'insegnamento della letteratura", saggio in tre capitoli in *Nuova Secondaria*, nn. 6-8-9, pp. 80-82, pp. 84-86, pp. 84-86.

BALBONI P. E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.

BALBONI P. E., 1998a, "Recenti sviluppi nell'educazione letteraria", in *La didattica dell'italiano. Prime giornate*, numero monografico di *Quaderns d'Italia*, n. 3, pp. 175-185.

BALBONI P. E., 1998b, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.

BALBONI P. E., 2004b, "Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 5-56.

BALBONI P. E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra.

BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BALBONI P. E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Novara, De Agostini.

BALBONI P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.

BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", in *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, n. 1, pp. 7-30. [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063\\_UXkjd72.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063_UXkjd72.pdf) [data ultima consultazione: 26-07-2019]

BALBONI P. E., 2014a, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci-Loescher.

BALBONI P. E., 2014b, "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press, pp. 165-178.

- BALBONI P. E., 2017, “La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica”, in *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, n. 1, pp. 7-22.
- BALBONI P. E., 2018a, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, UK, Cambridge Scholars Publishing.
- BALBONI P. E., 2018b, *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALDI G., 2011, “Centralità del testo o centralità del lettore? L'insegnamento della letteratura nelle superiori”, in AA. VV., *Cultura umanistica e scuola, riflessioni e analisi*, Milano, Pearson, pp. 9-19.
- BALLERIO S., 2013, *Mettere in gioco l'esperienza. Teoria letteraria e neuroscienze*, Milano, Ledizioni.
- BALLESTER J. (a cura di), 2011, *Sobre l'horrible perill de la lectura*, València, Perifèric.
- BALLESTER J., 2007, “La educación literaria, el canon y la interculturalidad”, in *Primeras Noticias. Revista de Estudios Literarios*, n. 224, pp. 15-19.
- BALLESTER J., 2015, *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó.
- BALLESTER J., IBARRA N., 2009a, “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, in *Ocnos*, n. 5, pp. 25-36. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2009.05.02](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2009.05.02) [data ultima consultazione: 28-01-2019]
- BALLESTER J., IBARRA N., 2009b, “Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente”, in *Primeras noticias. Revista de literatura*, n. 244, pp. 6-12.
- BALLESTER J., IBARRA N., 2013, “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”, in *Ocnos*, n. 10, pp. 7-26. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2013.10.01/330](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.01/330) [data ultima consultazione: 13-11-2018]
- BALLESTER J., IBARRA N., 2015a, “La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva”, in *Teoría de la educación*, n. 22, pp. 161-183. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272161183/14249> [data ultima consultazione: 12-05-2019]
- BALLESTER J., IBARRA N., 2015b, “A Qualitative Study Based on the Reading-life Histories of Future Teachers”, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n. 178, pp. 15-19. [https://ac.els-cdn.com/S1877042815019321/1-s2.0-S1877042815019321-main.pdf?\\_tid=cd5ded71-48ff-4ce9-8be7-33053e77a48b&acdnat=1539688187\\_178b49263fb0573ac90694a7f49704d6](https://ac.els-cdn.com/S1877042815019321/1-s2.0-S1877042815019321-main.pdf?_tid=cd5ded71-48ff-4ce9-8be7-33053e77a48b&acdnat=1539688187_178b49263fb0573ac90694a7f49704d6) [data ultima consultazione: 16-10-2018]
- BALLESTER J., IBARRA N., MÍNGUEZ X., MOROTE P., 2007, “Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural”, in *Lenguaje y Textos*, n. 26, pp. 205-228.
- BANZATO M., MINELLO R., 2002, *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Roma, Armando.
- BARBIERI D., 2009, *Breve storia della letteratura a fumetti*, Roma, Carocci.
- BARCAIOLI L., 2011, “Antologia di testi e immagini”, in ZAGANELLI G. (a cura di), *Scrittori e pubblicità. Storia e teorie*, Bologna, Lupetti, pp. 101-189.
- BARTHES R., 1953, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil (trad. it. 1960, *Il grado zero della scrittura*, Milano, Lerici).
- BARTHES R., 1963, “Histoire ou littérature”, in BARTHES R., *Sur Racine*, Paris, Seuil, pp. 147-167 (trad. it. 1972, “Storia o letteratura?”, in BARTHES R., *Saggi critici*, Torino, Einaudi, pp. 95-115).
- BARTHES R., 1964, *Essais critiques*, Paris, Seuil (trad. it. 1966, *Saggi critici*, Torino, Einaudi).
- BARTHES R., 1966a, *Critique et vérité*, Paris, Seuil (trad. it. 1969, *Critica e verità*, Torino, Einaudi).
- BARTHES R., 1966b, “Introduction à l'analyse structurale des récits”, in *Communications*, n. 8, pp. 1-27. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1015070/mod\\_resource/content/1/comm\\_0588-8018\\_1966\\_num\\_8\\_1\\_1113-analyse%20structurale.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1015070/mod_resource/content/1/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113-analyse%20structurale.pdf) [data ultima consultazione: 30-05-2019]

- BARTHES R., 1971, "Réflexions sur un manuel", in DOUBROVSKY S., TODOROV T. (a cura di), *L'enseignement de la littérature. Centre culturel de Cerisy-la-Salle, 22 au 29 juillet 1969*, Paris, Plon, pp. 170-177.
- BARTHES R., 1984, *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil (trad. it. 1988, *Il brusio della lingua*, Torino, Einaudi).
- BARTHES R., COMPAGNON A., 1979, "La lettura", in *Enciclopedia Einaudi 1978-1984*, vol. VIII, pp. 176-199, poi in BARTHES R., 1998, *Scritti. Società, testo, comunicazione*, Torino, Einaudi.
- BAUMANN G., 1999, *The multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, New York-London, Routledge (trad. it. 2003, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna, il Mulino).
- BAURAIN B., 2007, "Small Group Multitasking in Literature Classes", in *ELT Journal*, n. 3, pp. 237-245.
- BAZELEY P., JACKSON K., 2013, *Qualitative Data Analysis with NVIVO* (2<sup>nd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- BEACH R., PARKS D., THEIN A. H., LENSIRE T., 2003, "High School Students' Responses to Alternative Value Stances Associated with the Study of Multicultural Literature", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (84th, Chicago, IL, April 21-25, 2003)*.  
[https://www.researchgate.net/publication/234648145\\_High\\_School\\_Students'\\_Responses\\_to\\_Alternative\\_Value\\_Stances\\_Associated\\_with\\_the\\_Study\\_of\\_Multicultural\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/234648145_High_School_Students'_Responses_to_Alternative_Value_Stances_Associated_with_the_Study_of_Multicultural_Literature) [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- BEATTY K., NUNAN D., 2004, "Computer-mediated Collaborative Learning", in *System*, n. 2, pp. 165-183.
- BECCARIA G. L., 1975, *L'autonomia del significante*, Torino, Einaudi.
- BELKAÏD M., 1999, "Formation des enseignants et (auto-) biographie éducative", in *Spirale* n. 24, pp. 15-29.
- BEMPORAD C., 2010, "Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères: la biographie du lecteur plurilingue", in *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n. 91, pp. 67-84. <https://core.ac.uk/download/pdf/20653335.pdf> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- BENGTSSON J., 2014, *L'uso del testo letterario nell'insegnamento dell'italiano L2 Uno studio dei vantaggi della lettura per l'apprendimento del vocabolario, della grammatica e della comprensione del testo*, Göteborgs Universitet, Interdisciplinärt Examensarbete. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37174/1/gupea\\_2077\\_37174\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37174/1/gupea_2077_37174_1.pdf) [data ultima consultazione: 18-10-2018]
- BENTON P., 1995a, "'Recipe Fictions... Literary Fast Food?' Reading Interests in Year 8", in *Oxford Review of Education*, n. 1, pp. 99-111.
- BENTON P., 1995b, "Conflicting Cultures: Reflections on the Reading and Viewing of Secondary-school Pupils", in *Oxford Review of Education*, n. 4, pp. 457-470.
- BENUCCI A., 2011, "Insegnare l'italiano attraverso il cinema", in CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Torino, UTET Università, pp. 217-230.
- BENVENUTI G., 2012, "Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana. Problemi di definizione", in PEZZAROSSA F., ROSSINI I. (a cura di), *Leggere il testo attraverso il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione*, Bologna, Clueb, pp. 247-260.
- BENVENUTI G., CESERANI R., 2012, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, il Mulino.
- BERTONI F., 2018, *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Roma, Carocci.
- BERARDINELLI A., 1978, "Chirurgia estetica", in BERARDINELLI A., (a cura di), *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura di oggi*, Milano, il Saggiatore, pp. 51-59.
- BERARDINELLI A., 1981, "Su alcune trasformazioni dell'idea di letteratura nel corso del decennio '70", in BERARDINELLI A., DI GIROLAMO C. (a cura di), *La cultura del 900*, Milano, Mondadori,

pp. 419-444.

BERARDINELLI A., CESERANI R., 2005, *Il testo narrativo. Istruzioni per la lettura e l'interpretazione*, Bologna, il Mulino.

BERNARD H. R., RYAN G. W., 2010, *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage.

BERNARDINI B., 2017, "Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda", in *Bollettino Itals. Supplemento rivista EL.LE*, n. 67, pp. 1-25. <https://www.italy.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2017/bernardini.pdf> [data ultima consultazione: 18-09-2018]

BERNSTEIN C. (a cura di), 1998, *Close Listening. Poetry and the Performed Word*, New York-Oxford, Oxford University Press.

BERRUTO G., 1981, "Tipologia dei testi e analisi degli eventi comunicativi: tra sociolinguistica e «Texttheorie»", in GOLDIN D. (a cura di), *Teoria e analisi del testo*, Atti del V Convegno Interuniversitario di Studi. Bressanone, 1977, Padova, CLEUP, pp. 29-46.

BERTINETTO P. M., MARAZZINI C., 1982, "Cinque tesi per l'educazione letteraria nel biennio", in POZZO G. (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Mondadori, pp. 38-52.

BERTINETTO P. M., OSSOLA C., 1976, *La pratica della scrittura. Costruzione e analisi del testo poetico*, Torino, Paravia.

BERTONI C., 2008, "Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili", in *Allegoria*, n. 58, pp. 9-16.

BERTONI DEL GUERCIO G., CAPONERA M. G., 1981, *Letteratura ed analisi testuale*, Milano, FrancoAngeli.

BERTONI F., 1996, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia.

BERTONI F., 2013, "L'educazione letteraria. Appunti di un insegnante del XXI secolo", in *Between*, n. 6, pp. 1-25.

BERTONI F., 2018, *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Roma, Carocci.

BHABHA H. K., 1994, *The location of culture*, London-New York, Routledge (trad. it. 1994, *I luoghi della cultura*, Roma, Meltemi).

BLEICHER J., 1980, *Contemporary Hermeneutics as a Method, Philosophy and Critique*, London, Routledge.

BLEICHER J., 1982, *The Hermeneutical Imagination*, London, Routledge.

BLOOM H., 1994, *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, United States of America, Harcourt Brace (trad. it. 2017, *Il Canone Occidentale. I libri e le scuole delle Età*, Milano, Rizzoli).

BODEI R. (a cura di), 1974, *Letteratura e psicoanalisi*, Bologna, Zanichelli.

BOELLA L., 2018, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Milano, Cortina.

BONFANTINI M., 1987, *La semiosi e l'abduzione*, Milano, Bompiani.

BONINI G. F., 1984, "Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari", in FREDDI G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica, pp. 51-66.

BOOTH W. C., 1961, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago-London, University of Chicago Press.

BORDONS G., COSTA L., MANUEL J., 2008, "viulapoesia.com, un web per canviar actituds envers el gènere poètic", in CAMPS A., MILIAN M. (a cura di), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Barcelona, Graó, pp. 149-165.

BORIANI S., 2005, "La scrittura 'creativa' nell'ambito di un progetto interculturale europeo", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 346-356.

BOSCOLO P., CAROTTI L., 2003, "Does Writing Contribute to Improving High School Students' Approach to Literature?", in *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n. 3, pp. 197-224.

BOYATZIS R. E., 1998, *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code*

*Development*, Thousand Oaks, CA, Sage.

BOYD M., MALOOF V. M., 2000, "How Teachers Can Build on Student-proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom", in HALL J. K., VERPLAETSE L. S. (a cura di), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 163-182.

BRAITHWAITE J., 1999, "Does It Matter What I Think? An Exploration of Teachers' Constructions of Literacy and Their Classroom Practices", *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Lahti, Finland, 22-25 September 1999, pp. 1-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458603.pdf> [data ultima consultazione: 23-10-2018]

BREDELLA L., 1996, "The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom", in BREDELLA L., DELANOY W. (a cura di), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 1-29.

BREDELLA L., DELANOY W. (a cura di), 1996, *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr.

BRIGANTI A., 1990, *Didattica della letteratura. Teorie del testo letterario*, Teramo, Lisciani & Giunti.

BRIOSCHI F., 1983, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Milano, il Saggiatore.

BRIOSCHI F., 1986, "La questione della storia letteraria", in DI GIROLAMO C., BERARDINELLI A., BRIOSCHI F. (a cura di), *La ragione critica. Prospettive nello studio della letteratura*, Torino, Einaudi, pp. 79-133.

BRIOSCHI F., DI GIROLAMO C., 1984, *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato.

BRIOSCHI F., DI GIROLAMO C., FUSILLO M., 2003, *Introduzione alla letteratura*, Roma, Carocci.

BROEKKAMP H., JANSSEN T., VAN DEN BERGH H., 2009, "Is There a Relationship between Literature Reading and Creative Writing?", in *Journal of Creative Behavior*, n. 4, pp. 281-297. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01319.x> [data ultima consultazione: 23-10-2018]

BROOKS C., WARREN R. P., 1984, *Narratologie (Essai sur la signification narrative dans quatre romans modernes)*, Utrecht, Hes Publishers.

BROWN J. D., 2001, *Using Surveys in Language Programs*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

BROWN J. D., 2009, "Open-Response Items in Questionnaires", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 200-219.

BRUGNOLO S., COLUSSI D., ZATTI S., ZINATO E., 2016, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci.

BRUMFIT C. J., CARTER R. A., 1986, *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

BRUNELLI C., CIPOLLARI G., PRATISSOLI M., 2007, *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, EMI.

BRUNER J., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Massachusetts, Harvard University Press.

BRUNER J., 1996, *The Culture of Education*, Massachusetts, Harvard University Press (trad. it. 2001, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli).

BURNETT J., FONDER-SOLANO L., 2002, "Crossing the Boundaries between Literature and Pedagogy: Perspectives on a Foreign Language Reading Course", in SCOTT V., TUCKER H. (a cura di), *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, Boston, MA, Heinle & Heinle, pp. 75-106.

BURROWAY J., 2003, *Writing Fiction. A Guide to Narrative Craft*, Chicago-London, The University of Chicago Press.

BUSHMAN J. H., 1997, "Young Adult Literature in the Classroom – Or Is It?", in *The English Journal*, n. 3, pp. 35-40.

- CABURLOTTO F., 2004, “La letteratura della rete”, in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 87-100.
- CACCIAMANI S., GIANNANDREA L., 2004, *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci.
- CADIOLI A., 1998, *La ricezione*, Roma-Bari, Laterza.
- CALVINO I., 1995, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori.
- CALVINO I., 2015, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori (1<sup>a</sup> ed. 1988).
- CALVO V., 2010, “La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades”, in *SEDLL. Lenguaje y Textos*, n. 32, pp. 113-119. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_lectura\\_de\\_textos\\_literarios\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_espanol\\_construccion\\_de\\_identidades\\_calvo\\_v.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_lectura_de_textos_literarios_en_el_aula_de_espanol_construccion_de_identidades_calvo_v.pdf) [data ultima consultazione: 20-10-2018]
- CALVO V., TABERNERO R., 2014, “La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España”, in *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, n. 2, pp. 121-140, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994292> [data ultima consultazione: 10-10-2018]
- CAMILOTTI S., 2009, “Per una letteratura italiana interculturale: riflessioni intorno alla “letteratura della migrazione””, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, pp. 219-228.
- CAMILOTTI S., ZANGRANDO S., 2010, *Letteratura e migrazione in Italia. Studi e dialoghi*, Trento, UNI Service.
- CAMPS A., MILIAN M., 1990, “L’espai de la didàctica de la llengua i la literatura”, in *Interaula*, n. 11, pp. 22-24.
- CANTO A. C., 2003, “Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad”, in REYZÁBAL M. V. (a cura di), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lenguas de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Consejería de Educación, pp. 97-109.
- CAON F. (a cura di), 2008a, *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2016a, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci-Loescher.
- CAON F., 2005a, “Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura”, in PAVAN E. (a cura di), *Il ‘lettore’ di italiano all’estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 112-131.
- CAON F., 2005b, *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2006a, “Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, pp. 11-61.
- CAON F., 2006b, *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008b, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, UTET Università.
- CAON F., 2008c, “Potenzialità della canzone per l’insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana”, in *Cuadernos de italianística cubana*, n. 9, pp. 49-57.
- CAON F., 2011, *L’italiano parla Mogol. Imparare l’italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2013, “Dall’analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari”, in *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, n. 2, pp. 273-300. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/5/dallanalisi-testuale-alla-competenza-comunicativa/art-10.14277-2280-6792-57p.pdf> [data ultima consultazione: 22-07-

2019]

CAON F., 2016b, “La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa”, in CAON F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci-Loescher, pp. 9-34.

CAON F., BRICHESE A., RUTKA S., SPALIVIERO C., 2019, *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Epica e mito da Esiodo a Virgilio. Scuola secondaria di primo grado – classe prima*, Trento, Erickson.

CAON F., LOBASSO F., 2008, “L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero”, in *Studi di glottodidattica*, n. 1, pp. 54-69.

CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Università.

CAON F., SPALIVIERO C., 2015a, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher.

CAON F., SPALIVIERO C., 2015b, “Italiano L2 ed educazione letteraria: motivare gli studenti allo studio della letteratura”, in LAMARRA A., DIADORI P., CARUSO G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 200-209.

CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), 1978, *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Bologna, Zanichelli.

CAPRETTINI G. P., 1985, “Le strutture e i segni. Dal formalismo alla semiotica letteraria”, in ASOR ROSA A. (a cura di), *Letteratura italiana, IV, L'interpretazione*, Torino, Einaudi, pp. 495-548.

CARCHIA G., 1990, *Retorica del sublime*, Roma-Bari, Laterza.

CARDONA M., 2010a, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Università.

CARDONA M., 2010b, “L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato”, in CAON C. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università, pp. 26-38.

CARMINA C., 2017, “Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica”, in RIVA F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, ETS, pp. 21-25.

CARO M. T., 2006, *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*, Universidad de Murcia, Tesi di Dottorato. [www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925](http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925) [data ultima consultazione: 10-10-2018]

CARREÑO M., 2016, “Leer la alteridad: entre la empatía y la identificación”, in MARTÍNEZ A., FERNÁNDEZ-FIGARES M. C. (a cura di), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro, pp. 247-258.

CARROLI P., 2008, *Literature in Second Language Education: Enhancing the Role of Texts in Learning*, London, Continuum.

CARTER R. A., 2007, “Literature and Language Teaching 1986-2006: a Review”, in *International Journal of Applied Linguistics*, n. 1, pp. 3-13. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x> [data ultima consultazione: 15-01-2019]

CARTER R. A., 2015, *Language and Creativity. The Art of Common Talk*, London, Routledge.

CARTER R. A., LONG M. N., 1991, *Teaching Literature*, London, Longman.

CARTER R. A., MCCARTHY M. J., 2001, “Discourse Creativity: Bridging the Gap between Language and Literature”, in COOK G., SEIDLHOFER B. (a cura di), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, pp. 303-322.

CARTER R. A., STOCKWELL P. (a cura di), 2008, *The Language and Literature Reader*, London-New York, Routledge.

CARTER R., 1996, “Look Both Ways Before Crossing: Development in the Language and Literature Classroom”, in CARTER R., MCRAE J. (a cura di), *Language, Literature and the Learner:*



- Creative Classroom Practice*, London, Longman, pp. 1-15.
- CASSETTI F., 1977, *Semiotica. Saggio critico, testimonianze, documenti*, Milano, Accademia.
- CENTRO STUDI FABRIZIO DE ANDRÉ (a cura di), 2009, *Il suono e l'inchiostro*, Milano, Chiarelettere.
- CERVERA T., 2017, *La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la educación secundaria obligatoria*, Universidad de Granada, Tesi di Dottorato. <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47153/26562947.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- CERVINI C., PIOLI R., 2018, "Lo *storytelling* tra glottodidattica e letteratura: un'esperienza con *Christmas Carol* di Charles Dickens", in IVANCIC B., PUCCINI P., RODRIGO MORA M. J., TURCI M. (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, Bologna, Quaderni del CeSLiC, pp. 1-14.
- CESERANI R., 1998, *Lo straniero*, Roma-Bari, Laterza.
- CESERANI R., 1999, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza.
- CESERANI R., 2007, "Un futuro da costruire con un nuovo canone letterario", in BRUNELLI C., CIPOLLARI G., PRATISSOLI M. (a cura di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, EMI, pp. 25-29.
- CESERANI R., 2008, "Il punto sulla critica tematica", in *Allegoria*, n. 58, pp. 25-33.
- CESERANI R., 2010, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Mondadori.
- CESERANI R., 2011, *L'occhio della Medusa. Fotografia e letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- CESERANI R., DE FEDERICIS L., 1984, "L'insegnamento della letteratura. Appunti per una discussione", in *Scuola democratica*, n. 2, pp. 87-92.
- CHAN P. K. W., 1999, "Literature, Language Awareness and EFL", in *Language Awareness*, n. 1, pp. 38-50.
- CHATMAN S., 1978, *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*, London, Cornell University Press (trad. it. 1981, *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film*, Parma, Pratiche).
- CHIARI G., 2011, *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, *Quaderno 57*, Trento, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento. [www.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf](http://www.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf) [data ultima consultazione: 09-08-2019]
- CHINES L., VAROTTI C., 2001, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci.
- CHIODI L., 2014, "Leggere giovane: cosa leggono i ragazzi di oggi? La richiesta e l'offerta libraria per i giovani, dal punto di vista del lavoro in biblioteca", in *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente. L'italiano giovane. Dalla lettura alla riscrittura, numero monografico a cura di Monica Longobardi e Margherita Ghetti*, n. 7, pp. 75-90.
- CIABATTONI F., 2016, *La citazione è sintomo d'amore. Cantautori italiani e memoria letteraria*, Roma, Carocci.
- CICCUTO M., 1990, *L'immagine del testo. Episodi di cultura figurativa nella letteratura italiana*, Roma, Bonacci.
- CIGNETTI L., 2016, "Didattica della lettura e della scrittura ai tempi del web", in TONELLI N. (a cura di), *Le competenze dell'italiano. I Quaderni della Ricerca 05. Didattica e letteratura*, Torino, Loescher, pp. 171-185.
- CINQUEGRANI A., 2014, "Quando finisce la letteratura italiana?", in LANGELLA G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, pp. 25-36.
- CLARK C. M., PETERSON P. L., 1986, "Procesos de pensamiento de los docentes", in WITTROCK M. C. (a cura di), *La investigación sobre la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós/MEC, pp. 443-539.
- CLARK C., FOSTER A., 2005, *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when*, London, National Literacy Trust.
- COFFEY A., ATKINSON P., 1996, *Making Sense of Qualitative Data*, Thousand Oaks, CA, Sage.

- COHEN L., MANION L., MORRISON K., 2011, *Research Methods in Education* (7<sup>th</sup> ed.), London, Routledge.
- COLÁS P., 1994, “La metodología cualitativa”, in COLÁS P., BUENDÍA L. (a cura di), *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar, pp. 249-290.
- COLERIDGE S. T., 1817, *Biographia Literaria*, London, Rest Fenner (trad. it. 1991, *Biographia Literaria*, Roma, Editori Riuniti).
- COLETTI V., 1978, *Il linguaggio letterario*, Bologna, Zanichelli.
- COLLIE J., SLATER S., 1987, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COLOMBO A. (a cura di), 1979, *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica*, Bologna, Zanichelli.
- COLOMBO A. (a cura di), 1996a, *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.
- COLOMBO A., 1990, *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Bologna, Cappelli.
- COLOMBO A., 1994, “I programmi Brocca di italiano”, in *Lingua e nuova didattica*, n. 3, pp. 8-16.
- COLOMBO A., 1996b, “A che punto è l'insegnamento di letteratura”, in COLOMBO A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-16.
- COLOMBO A., 2005, “I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 51-63.
- COLOMBO A., GUERRIERO A. R., 2001, “Italiano: educazione linguistica e letteraria”, in COLOMBO A., D'ALFONSO R., PINOTTI M., (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 43-70.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), 1985, *Educazione letteraria*, Milano, Mondadori.
- COLOMER T., 2009, *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó.
- COLOMER T., MANRESA M., 2008, “Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció”, in CAMPS A., MILIAN M. (a cura di), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Barcelona, Graó, pp. 121-133.
- COMBIERATI D., 2010, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Bruxelles, Peter Lang.
- COMETA M., 2004, *Parole che dipingono. Letteratura e cultura visuale tra Settecento e Novecento*, Roma, Meltemi.
- COMETA M., 2012, *La scrittura delle immagini. Letteratura e cultura visuale*, Milano, Cortina.
- COMETA M., 2017, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Milano, Cortina.
- COMETA M., COGLITORE R. (a cura di), 2016, *Fototesti. Letteratura e cultura visuale*, Macerata, Quodlibet.
- COMOGLIO M., 1998, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO M., CARDOSO M., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMPAGNON A., 1998, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil (trad. it. 2000, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, Milano, Einaudi).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1989, *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. it. 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia).
- CONTE M. E., 1988, *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Firenze, La Nuova

Italia.

CONTRERAS E., PRATS M., 2015, “¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?”, in *Via atlântica, São Paulo*, n. 28, pp. 29-44.

<https://docplayer.es/40534208-La-educacion-literaria-de-los-futuros-maestros-es-suficiente-para-ejercer-de-mediadores-de-las-nuevas-generaciones-1.html> [data ultima consultazione: 21-10-2018]

COON T., 2012, “How Does Exposure to Multicultural Literature Benefit Children’s Thought Processes about Race?”, in *Education Masters*, n. 223.

[https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1224&context=education\\_ETD\\_masters](https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1224&context=education_ETD_masters)

[data ultima consultazione: 19-10-2018]

COPLAN A., 2004, “Empathic Engagement with Narrative Fictions”, in *The Journal of Aesthetics and Art Criticism. Special Issue: Art, Mind, and Cognitive Science*, n. 2, pp. 141-152.

[https://www.jstor.org/stable/1559198?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1559198?seq=1#page_scan_tab_contents) [data ultima consultazione: 16-05-2019]

COPLAN A., GOLDIE P. (a cura di), 2011, *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford, Oxford University Press.

CORBIN J., STRAUSS A. L., 2008, *Basics of Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

CORRADINI S., 1996a, “Il curricolo (modulare) e le unità didattiche”, in COLOMBO A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l’educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 17-29.

CORRADINI S., 1996b, “Il piano di lavoro”, in COLOMBO A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l’educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 31-38.

CORTELLAZZO S., TOMASI D., 1998, *Letteratura e cinema*, Roma-Bari, Laterza.

CORTI M., 1976, *Principi della comunicazione letteraria. Introduzione alla semiotica della letteratura*, Milano, Bompiani.

CORTI M., 1978, *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Torino, Einaudi.

COUÉGNAS D., 1997, *Paraletteratura*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.

COVERI L. (a cura di), 1984, *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana. Genova, Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981, Roma, Bulzoni.

COVERI L. (a cura di), 1986, *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia.

COVERI L. (a cura di), 1996, *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d’autore italiana. Saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*, Novara, Interlinea.

COVERI L., 2011, “L’italiano della canzone”, in MARASCHIO N., CAON F. (a cura di), *Le radici e le ali. L’italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall’unità d’Italia*, Torino, UTET Università, pp. 177-188.

CREEL S. L., 2007, “Early Adolescents’ Reading Habits”, in *Young Adult Library Service*, n. 4, pp. 46-49.

CREMIN T., BEARNE E., MOTTRAM M., GOODWIN P., 2008, “Primary Teachers as Readers”, in *English in Education*, n. 1, pp. 8-23.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/17548845.2007.11912336?needAccess=true> [data ultima consultazione: 15-10-2018]

CRESWELL J. W., 2003, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

CRESWELL J. W., 2007, *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage.

CRESWELL J. W., 2009, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3<sup>rd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

CRESWELL J. W., 2012, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, India, Pearson.

- CRESWELL J. W., 2014, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- CROCE B., 1902, *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, Palermo, Sandron.
- CROCE B., 1933, *Poesia popolare e poesia d'arte. Studi sulla poesia italiana dal Tre al Cinquecento*, Roma-Bari, Laterza.
- CROCKER A., 2009, "An Introduction to Qualitative Research", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 3-24.
- CRUZ M., 2013, *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, Universitat de Barcelona, Tesi di Dottorato. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC_TESIS.pdf) [data ultima consultazione: 13-10-2018]
- CULLER J., 1975, *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London, Routledge & Kegan Paul.
- CUMMINS J., 1979, "Cognitive/academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", in *Working Papers on Bilingualism*, n. 19, pp. 121-129.
- CURTIUS E. R., 1948, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Bern und München, Francke A. (trad. it. 1992, *Letteratura europea e Medioevo Latino*, Firenze, La Nuova Italia).
- D'ANNUNZIO B., 2008, "Verso un'educazione linguistica interculturale", in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori, pp. 232-241.
- DALL'ARMELLINA G., 2004, "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 125-138.
- DE ANGELIS E., SACCHI S. S. (a cura di), 2004, *L'anima dei poeti. Quando la canzone incontra la letteratura*, Arezzo, ZONA.
- DE BEAUGRAND R. A., DRESSLER W. U., 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, il Mulino.
- DE FEDERICIS L., 1985, "Il dibattito sull'insegnamento della letteratura", in COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), *Educazione letteraria*, Milano, Mondadori, pp. 18-43.
- DE FEDERICIS L., 1986, "L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio", in COVERI L. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 59-67.
- DE FEDERICIS L., 1987, "Finalità formative dell'educazione letteraria", in BERTONI DEL GUERCIO G. (a cura di), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Frascati, CEDE, pp. 33-39.
- DE MAURO T., 2005, "Perché Shakespeare non ha scritto un *About popular language*, magari in antico sassone?", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-26.
- DE PASCALE G., 2001, *Scrittori in viaggio. Narratori e poeti italiani del Novecento in giro per il mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- DELLA TERZA D., 1985a, "Le storie della letteratura italiana: premesse erudite e verifiche ideologiche", in ASOR ROSA A. (a cura di), *Letteratura italiana, IV, L'interpretazione*, Torino, Einaudi, pp. 311-329.
- DELLA TERZA D., 1985b, "Francesco De Sanctis: gli itinerari della «Storia»", in ASOR ROSA A. (a cura di), *Letteratura italiana, IV, L'interpretazione*, Torino, Einaudi, pp. 331-349.
- DELLA VALLE P., 2014, "Riflessioni su una didattica della letteratura inglese per la scuola secondaria superiore", in *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, n. 1, pp. 107-116.
- DELL'AQUILA G., 2012, "La critica tematica", in *Italianistica: Rivista di letteratura italiana*, n. 1, pp. 117-136.
- DEMETRIO D., 2002, "Facciamo il punto. L'educazione interculturale al bivio", in DEMETRIO D., FAVARO G. (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano,

FrancoAngeli, pp. 11-35.

DEMETRIO D., FAVARO G. (a cura di), 2002, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.

DENZIN N. K., 1970, *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*, London, Butterworths.

DENZIN N. K., LINCOLN Y. S., 2005, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

DERRIDA J., 1967, *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil (trad. it. 1971, *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi).

DESIDERI G. (a cura di), 1975, *Psicoanalisi e critica letteraria*, Roma, Editori Riuniti.

DÉTREZ C., 2004, "Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes", in LAHIRE B. (a cura di), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, pp. 85-105.

DÉTREZ C., RENARD F., 2008, "«Avoir bon genre?»: les lectures à l'adolescence", in *Le français aujourd'hui*, n. 163, pp. 17-27.

DEZUTTER O., BABIN J., GOULET M., MAISONNEUVE L., 2007, "Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves", in FALARDEAU É., SIMARD C., FISHER C., SORIN N. (a cura di), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, PUL, pp. 83-100.

DI GESÙ F., 2004, "Lingua e Letteratura: il superamento dell'antico conflitto", in CANCELLIER A., RUTA M. C., SILVESTRI L. (a cura di), *Scrittura e conflitto, Atti del XXII Convegno AISPI: Catania-Ragusa 16-18 maggio*, Madrid, Instituto Cervantes, vol. II, pp. 89-98.

DI GIROLAMO C., BERARDINELLI A., BRIOSCHI F., 1986, *La ragione critica. Prospettive nello studio della letteratura*, Torino, Einaudi.

DI GIROLAMO C., 1978, *Critica della letterarietà*, Milano, il Saggiatore.

DI MARTINO E., DI SABATO B., 2014, *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.

DI SABATO B., 2013, "Studying Language through Literature: A 'Return' to the 'New'", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata RILA*, nn. 2-3, pp. 155-171.

DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

DÍAZ-PLAJA A., 2002, "El lector de secundaria", in MUÑOZ B. (a cura di), *Aspectos didácticos de lengua y literatura 12*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 171-197.

DIAZ-SANTOS G., 2000, "Technothrillers and English for Science and Technology", in *English for Specific Purposes*, n. 3, pp. 221-236.

DIENER E., CRANDALL R., 1978, *Ethics in Social and Behavioral Research*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

DIJK VAN T. A., 1972, *Beiträge zur generativen Poetik*, München, Bayerischer Schulbuch Verlag (trad. it. 1976, *Per una poetica generativa*, Bologna, il Mulino).

DILLINGOSKI M. S., 1993, "Turning Teachers into Readers: The teachers as Readers Project", in *School Library Journal*, n. 1, pp. 31-33.

DINALE M. T., DUSO E. M., 2004, *Storie per imparare*, Roma, Carocci.

DOLCI R., 2006, "La partecipazione nella classe di lingua", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, pp. 62-67.

DOLCI R., 2018, "L'educazione linguistica è educazione alla pace", in SANTIPOLO M., MAZZOTTA P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Torino, UTET Università, pp. 33-38.

DOLZ J., GAGNON R., MOSQUERA R., 2009, "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", in *Didáctica. Lengua y literatura*, n. 21, pp. 117-141.

DONATO R., BROOKS F. B., 2004, "Literary Discussions and Advanced Speaking Functions: Researching the (Dis)connection", in *Foreign Language Annals*, n. 2, pp. 183-199.

- DÖRNEY Z., 2003, *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*, New York, Blackwell Synergy.
- DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- DÖRNYEI Z., 2010, *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*, New York and London, Routledge.
- DRESSLER W., 1974, *Introduzione alla linguistica del testo*, Roma, Officina.
- DUFF A., MALEY A., 1990, *Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- DUSZYNSKI M., 2006, “L’identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale”, in *Carrefours de l’éducation*, n. 21, pp. 17-29. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-p-17.htm> [data ultima consultazione: 15-10-2018]
- DYER C., 1995, *Beginning Research in Psychology*, Oxford, Blackwell.
- DYLAN B., 2017, *The Nobel Lecture*, New York, Simon & Schuster.
- EAGLETON T., 1976, *Marxism and Literary Criticism*, London, Methuen & Co. Ltd.
- EAGLETON T., 1983, *Literary Theory. An Introduction*, Oxford, Blackwell (trad. it. 1998, *Introduzione alla teoria letteraria*, Roma, Editori Riuniti).
- ECO U., 1975, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- ECO U., 2002, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani.
- ECO U., 2005, *Sei passeggiate nei boschi narrativi. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*, Milano, Bompiani/RCS (1<sup>a</sup> ed. 1994).
- ECO U., 2016a, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Milano, Bompiani/RCS (1<sup>a</sup> ed. 1979).
- ECO U., 2016b, *I limiti dell’interpretazione*, Milano, La nave di Teseo (1<sup>a</sup> ed. 1990).
- EDMONDSON W., 1997, “The role of literature in Foreign Language Teaching and Learning: Some Valid Assumptions and Invalid Arguments”, in *Aila Review*, n. 12, pp. 42-55.
- ÉMERY-BRUNEAU J., 2014, “Que veut dire «enseigner la littérature» pour les enseignants de français du secondaire québécois?”, in *Québec français*, n. 173, pp. 23-24. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n173-qf01579/72927ac.pdf> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- ENCABO E., LÓPEZ A., JEREZ I., 2012, “Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea”, in *Revista de Educación*, n. 358, pp. 406-425. [https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos\\_re358/re35819.pdf?documentId=0901e72b812826b1](https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos_re358/re35819.pdf?documentId=0901e72b812826b1) [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- ERLICH V., 1954, *Russian Formalism*, The Hague, Mouton & Co. (trad. it. 1966, *Il formalismo russo*, Milano, Bompiani).
- ERVAS F., GOLA E., 2016, *Che cos’è una metafora*, Roma, Carocci.
- FARNETTI M., 1994, *Reportages*, Milano, Guerini e Associati.
- FAVARO G., 2002a, “Aprire le menti nel tempo della pluralità”, in DEMETRIO D., FAVARO G. (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 36-54.
- FAVARO G., 2002b, “Mediazione e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale”, in DEMETRIO D., FAVARO G. (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 108-147.
- FAVARO G., LUATTI L. (a cura di), 2004, *L’interculturale: dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli.
- FAVATA G., 2016, “Educazione linguistica e letteraria nella classe di Italiano come lingua seconda: il testo letterario per l’apprendimento linguistico degli alunni parlanti non nativi”, in *Gentes*, n. 3, pp. 137-143. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2016-3-137.p.pdf> [data ultima consultazione: 15-01-2019]
- FAVRY R., 1971, “L’enseignement de la littérature et l’expression libre”, in DOUBROVSKY S., TODOROV T. (a cura di), *L’enseignement de la littérature*, Paris, Plon, pp. 471-479.
- FECTEAU M. L., 1999, “First- and Second-language Reading Comprehension of Literary Texts”,

- in *The Modern Language Journal*, n. 4, pp. 475-493.
- FERRARI A., ZAMPESE L., 2000, *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Bologna, Zanichelli.
- FERRARIO E., 1977, *Teorie della letteratura in Russia. 1900-1934*, Roma, Editori Riuniti.
- FERRARIS M., 1988, *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani.
- FERRONI G., 2009, *Prima lezione di letteratura italiana*, Roma-Bari, Laterza.
- FETTERLEY J., 1978, *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction*, Bloomington (Indiana)-London, Indiana University Press.
- FIDELI R., MARRADI A., 1996, "Intervista", in AA. VV., *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 71-82.
- FIORI U., 2003, *Scrivere con la voce. Canzone, rock e poesia*, Milano, Unicopli.
- FISH S., 1980, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge, Harvard University Press (trad. it. 1987, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento?*, Torino, Einaudi).
- FLICK U., 1995, *How to design surveys*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- FLICK U., 2014, *An introduction to qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.), London, England, Sage.
- FLICK U., 2018, *An introduction to qualitative research* (6<sup>th</sup> ed.), London, England, Sage.
- FODDAI F., MATTEI B., SCAGLIARINI C., VENNARUCCI F., 2013, "Per l'alto mare aperto. Esiti di una ricerca-azione (triennio 2010-13)", in TONELLI N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze. I Quaderni della Ricerca 06*, Torino, Loescher, pp. 231-242. [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_06/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_06/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf) [data ultima consultazione: 06-01-2019]
- FÓNAGY I., 1979, *La métaphore en phonétique*, Ottawa, Didier.
- FÓNAGY I., 1982, *La ripetizione creativa. Ridondanze espressive nell'opera poetica*, Bari, Dedalo.
- FÓNAGY I., 1983, *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*, Paris, Payot.
- FONDER-SOLANO L., BURNETT J., 2004, "Teaching Literature/Reading: A Dialogue on Professional Growth", in *Foreign Language Annals*, n. 3, pp. 459-467.
- FORCEVILLE C., 1996, *Pictorial Metaphor in Advertising*, London, Routledge.
- FOUCAULT M., 1969, "Qu'est qu'un auteur?", in *Bulletin de la Société française de Philosophie*, n. 3, pp. 73-104 (trad. it. 1971, *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli).
- FOWLER A., 1982, *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*, Oxford, Clarendon Press.
- FOWLER R., 1996, *Linguistic Criticism*, Oxford, Oxford University Press.
- FRABONI F., PINTO MINERVA F., 2013, *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza.
- FRANCHINO S., RONCAGLIONE A., 2011, "Il mondo è una fiaba: un progetto interculturale per la scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, n. 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1929> [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- FRANTZEN D., 2002, "Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels", in SCOTT V., TUCKER H. (a cura di), *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, Boston, Heinle&Heinle, pp. 109-130.
- FRASNEDI F., 2005, "Introduzione. Intelligenza strategica e grammatica del sorriso", in FRASNEDI F., MARTARI Y., PANZIERI C. (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-28.
- FRATTER I., JAFRANCESCO E., 2000, *Il mondo magico. Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino per l'apprendimento dell'italiano*, Perugia, Guerra.
- FREDDI G., 1977, "Dei metodi situazionali", in *Lingue e civiltà*, voll. 1-2.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo.

- FREEMAN D. 2009, "What Makes Research 'Qualitative'?", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 25-41.
- FRYE N., 1957, *Anatomy of Criticism. Four Essays*, Princeton, Princeton University Press (trad. it. 1969, *Anatomia della critica. Teoria dei modi, dei simboli, dei miti e dei generi letterari*, Torino, Einaudi).
- FRYE N., 1974, *Il critico ben temperato*, Milano, Longanesi.
- FUBINI M., 1956, *Critica e poesia*, Roma-Bari, Laterza.
- FUSILLO M., 2012, *Feticci. Letteratura, cinema, arti visive*, Bologna, il Mulino.
- GADAMER H.-G., 1960, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) (trad. it. 1972, *Verità e metodo*, Milano, Fabbri; 1983, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani).
- GALAN F. W., 1984, *Historic Structures. The Prague School Project, 1928-1946*, Austin, University of Texas Press.
- GALLESE V., 2007, "Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività", in *Rivista di Psicoanalisi*, n. 1, pp. 197-208.
- GALLESE V., 2010, "Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica", in MORELLI U. (a cura di), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Torino, Allemandi, pp. 245-262.
- GAMBATO M. L., MARCHIORI A., 2018, "Incontrare l'altro: stranieri, esuli e migranti tra mito, storia, letteratura, arte e musica", in SPATA A. (a cura di), *Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche. Percorsi di ricerca-azione a. s. 2017/2018 per l'innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico*, Rovigo, Ufficio Scolastico Regionale Veneto, pp. 65-68.
- GARCÍA J. L., 1996, *La comunicación literaria. El lenguaje literario I*, Madrid, Arco Libros.
- GARGANO S., 2014, *La letteratur@ al tempo di Facebook. Scrivere, leggere e insegnare storie da Omero al web 2.0*, Bari, Progedit.
- GARRONI E., 1985, "Estetica e critica letteraria", in ASOR ROSA A. (a cura di), *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, pp. 415-449.
- GENETTE G., 1972, *Figures III*, Paris, Seuil (trad. it. 1976, *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi).
- GENETTE G., 1977, "Genres, 'types', modes", in *Poétique*, n. 32, pp. 389-421.
- GENETTE G., JAUSS H. R., SCHAEFFER J.-M., SCHOLÉS R., STEMPERL W. D., VIËTOR K., 1986, *Théorie des genres*, Paris, Seuil.
- GHAZALI S. N., SETIA R., MUTHUSAMY C., JUSOFF K., 2009, "ESL Students' Attitude towards Texts and Teaching Methods Used in Literature Classes", in *English Language Teaching*, n. 4, pp. 51-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083722.pdf> [data ultima consultazione: 18-10-2018]
- GHELLI F., 2005, *Letteratura e pubblicità*, Roma, Carocci.
- GIACOBAZZI C., 2000, *Introduzione all'esperienza del senso. Didattica della letteratura e coscienza ermeneutica*, Bologna, Clueb.
- GIGLIOLI D., 1997, "Introduzione a Claude Bremond", in BREMOND C., *Il divenire dei temi. Al di qua e al di là di un racconto*, Firenze, La Nuova Italia, pp. IX-XVI.
- GIGLIOLI D., 2001, *Tema*, Firenze, La Nuova Italia.
- GIGLIOLI D., 2008, "Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario", in *Allegoria*, n. 58, pp. 49-60.
- GILBERT N., 1993, *Researching Social Life*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- GILROY M., PARKINSON B., 1996, "Teaching Literature in a Foreign Language", in *Language Teaching*, n. 4, pp. 213-225.
- GILROY M., 1995, "An Investigation Into Teachers' Attitudes to Using Literature in the Language Classroom", in *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, n. 6, pp. 1-17.
- GINEPRINI M., 2005, "Letteratura e creatività negli scenari di scrittura e riscrittura", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 339-345.



- GIOVANNETTI P., 2016, “Competenze letterarie e competenze digitali: il *continuum* possibile”, in TONELLI N. (a cura di), *Le competenze dell'italiano. I Quaderni della Ricerca 05. Didattica e letteratura*, Torino, Loescher, pp. 159-170.
- GISBUSSI F., 2011, *L'educazione letteraria nella classe plurilingue-pluriculturale attraverso la letteratura della migrazione in italiano: una ricerca-azione per l'educazione interculturale*, Università degli Studi di Macerata, Tesi di Dottorato.
- GISCEL (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- GISCEL SICILIA, 2005, “Alice, i Puffi e La capra di Saba, ovvero alla scoperta delle risorse del sistema linguistico”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 86-96.
- GIUSTI S., 2005, *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*, Milano, Unicopli.
- GIUSTI S., 2011a, “Insegnare con la letteratura”, *Congresso ADI-SD, Roma 21.01.2011*, pp. 1-17. [http://corsi.unica.it/pas/files/2014/03/Giusti\\_CongressoADI-SD\\_2011-Copia.pdf](http://corsi.unica.it/pas/files/2014/03/Giusti_CongressoADI-SD_2011-Copia.pdf) [data ultima consultazione: 14-01-2019]
- GIUSTI S., 2011b, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli.
- GIUSTI S., 2015, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci.
- GIUSTI S., 2018, “Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua”, in IVANCIC B., PUCCINI P., RODRIGO MORA M. J., TURCI M. (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, Bologna, Quaderni del CeSLiC, pp. 39-49.
- GIUSTI S., BATINI F. (a cura di), 2013, *Imparare dalla lettura. I quaderni della ricerca 05*, Torino, Loescher.
- [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_05/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_05/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf) [data ultima consultazione: 15-05-2019]
- GIVONE S., 1988, *Storia dell'estetica*, Roma-Bari, Laterza.
- GLAZIER J., SEO J. A., 2005, “Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window?”, in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 8, pp. 686-700. <http://xv9lx6cm3j.search.serialssolutions.com/?title=Journal+of+Adolescent+%26+Adult+Literacy&sid=jstor%3Ajstor&epage=700&genre=article&atitle=Multicultural+Literature+and+Discussion+as+Mirror+and+Window%3F&issue=8&issn=10813004&date=2005-05-01&volume=48&spage=686&pages=686-700> [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- GLISSANT E., 2004, *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi.
- GNISCI A. (a cura di), 2003, *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Roma, Meltemi.
- GNISCI A. (a cura di), 2006, *Nuovo planetario italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, Troina (EN), Città Aperta.
- GNISCI A. (a cura di), 2007b, *Decolonizzare l'Italia. Via della decolonizzazione europea n. 5*, Roma, Bulzoni.
- GNISCI A., 1998, *La letteratura italiana della migrazione*, Roma, Lilith.
- GNISCI A., 2007a, “Oltre una lettura etnocentrica”, in BRUNELLI C., CIPOLLARI G., PRATISSOLI M. (a cura di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, EMI, pp. 24-26.
- GNISCI A., SINOPOLI F., MOLL N., 2010, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, Milano, Mondadori.
- GODARD A., 2015, “La littérature dans l'enseignement du français et des langues: histoire et théories”, in GODARD A. (a cura di), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, pp. 13-55.
- GOLA E., ERVAS F. (a cura di), 2013, *Metaphor in Focus: Philosophical Perspectives on Metaphor Use*, Cambridge, Cambridge Scholar Publishing.
- GOLA E., ERVAS F. (a cura di), 2016, *Metaphor and Communication*, Amsterdam, John Benjamins.
- GÓMEZ F., 1994, *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Edaf.

- GÓMEZ L. F., 2012, “Fostering Intercultural Communicative Competence through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom: A Constructivist Perspective”, in *Profile Journal*, n. 1, pp. 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v14n1/v14n1a04.pdf> [data ultima consultazione: 18-10-2018]
- GÓMEZ L. F., 2015, “La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica”, in *Forma y Función*, n. 2, pp. 83-109. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/53541/60237> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- GONÇALVES MATOS A., 2005, “Literary Texts: a Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education”, in *Foreign Language Education, Language and Intercultural Communication*, n. 1, pp. 57-71.
- GONÇALVES MATOS A., 2011, “(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom”, in *International Education Studies*, n. 5, pp. 5-9.
- GONÇALVES MATOS A., 2012, *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring new Directions*, Germany, Peter Lang.
- GONÇALVES MATOS A., 2014, “Narrative Matters in Intercultural Learning – Contributions from Jerome Bruner”, in *Revista Lusófona de Educação*, n. 28, pp. 43-54.
- GONZÁLEZ M., 2015, *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)*, Universidad de Huelva, Tesi di Dottorato. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12240> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- GOTTSCHALL J., 2012, *The Storytelling Animal. How Stories make us human*, Boston-New York, Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. 2014, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Torino, Bollati Boringhieri).
- GRAMSCI A., 1975a, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi.
- GRAMSCI A., 1975b, *Marxismo e letteratura*, Roma, Editori Riuniti.
- GRAY M. J., TROY A., 1986, “Elementary Teachers of Reading as Models”, in *Reading Horizons*, n. 26, pp. 179-184.
- GREIMAS A. J., 1966, *Sémantique structurale: recherche de méthode*, Paris, Larousse (trad. it. 1968, *Semantica strutturale*, Milano, Rizzoli).
- GREIMAS A. J., 1970, *Du sens, essais sémiotiques*, Paris, Seuil (trad. it. 1974, *Del senso*, Milano, Bompiani).
- GRIFFERO T., VERCELLONE F., FERRARIS M., 1986, *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Genova, Marietti.
- GRILLO G., 1998, “Noi” visti dagli altri. *Esercizi di decentramento narrativo. Quaderni dell'interculturalità n. 8*, Bologna, EMI.
- GROSSI L., ROSSI R., 1997, *Lo straniero. Letteratura e intercultura*, Roma, Lavoro.
- GUASTALLA C., 2002, *Giocare con la letteratura*, Firenze, Alma.
- GUBA E. G., 1990, “The Alternative Paradigm Dialog”, in GUBA E. G. (a cura di), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, CA, Sage, pp. 17-30.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S., 1994, “Competing Paradigms in Qualitative Research”, in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (a cura di), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 105-117.
- GUERRERO P., CARO M.T. (a cura di), 2015, *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, Madrid, Pirámide.
- GUGLIELMINETTI M., 1986, “Storia delle storie letterarie”, in CECCHI O., GHIDETTI E. (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, pp. 11-28.
- GUGLIELMINETTI M., ZACCARIA G., 1980, *La critica letteraria dallo storicismo alla semiologia*, Brescia, La Scuola.
- GUIDOTTI E., POZZI LOLLI M. L., 2005, “Insegnare letteratura con l'apprendimento cooperativo”, in STAGI SCARPA M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 107-125.

- GUPTA R., 2004, "Old Habits Die Hard: Literacy Practices of Pre-Service Teachers", in *Journal of Education for Teaching*, n. 1, pp. 67-78. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0260747032000162325?needAccess=true> [data ultima consultazione: 15-10-2018]
- HALE S. B., 2007, *Community Interpreting*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- HALL G., 2005, *Literature in Language Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- HALLIDAY M. A. K., HASAN R., 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- HAMMERSLAY M., ATKINSON P., 1995, *Ethnography*, New York, Routledge.
- HANAUER D., 2001, "The Task of Poetry Reading and Second Language Learning", in *Applied Linguistics*, n. 3, pp. 295-323.
- HANAUER D., 2007, "Attention-directed Literary Education: An Empirical Investigation", in WATSON G., ZYNGIER S. (a cura di), *Literature and Stylistics for Language Learners: Theory and Practice*, Basingstoke, New York, Palgrave Macmillan, pp. 169-180.
- HARLOW L. L., MUYSKENS J. M., 1994, "Priorities for Intermediate-Level Language Instruction", in *The Modern Language Journal*, n. 2, pp. 141-154.
- HATCH J. A., 2002, *Doing Qualitative Research in Education Settings*, New York, State University of New York Press.
- HÉBERT M., 2004, "Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration", in *Revue des sciences de l'éducation*, n. 3, pp. 605-630. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012084ar/> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), 2009, *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan.
- HENNING S. D., 1993, "Integration of Language, Literature, and Culture: Goals and Curriculum Design", in *ADFL Bulletin*, n. 24, pp. 22-29.
- HERNÁNDEZ RIWES CRUZ J., 2010, "The Role of Literature and Culture in English Language Teaching", in *Relingüística Aplicada*, n. 7, pp. 1-16.
- HIRSCH E. D., 1967, *Validity in interpretation*, New Haven-London, Yale University Press (trad. it. 1973, *Teoria dell'interpretazione e critica letteraria*, Bologna, il Mulino).
- HIRSCH E. D., 1976, *The aims of interpretation*, Chicago, The University of Chicago Press (trad. it. 1978, *Come si interpreta un testo*, Roma, Armando).
- HIRVELA A., 2001, "Incorporating Reading Into EAP Writing Courses", in FLOWERDEW J., PEACOCK M. (a cura di), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 330-346.
- HIRVELA A., 2005, "ESL Students and the Use of Literature in Composition Courses", in *Teaching English in the Two-Year College*, n. 1, pp. 70-77.
- HIŞMANOĞLU M., 2005, "Teaching English through Literature", in *Journal of Language and Linguistic Studies*, n. 1, pp. 53-66. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7> [data ultima consultazione: 16-01-2019]
- HITCHCOCK G., HUGHES D., 1995, *Research and the Teacher*, London, Routledge.
- HJELMSLEV L., 1961, *Prolegomena to a Theory of Language*, Madison, Milwaukee, and London, The University of Wisconsin Press (trad. it. 1968, *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi).
- HOLUB R. C. (a cura di), 1989, *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi.
- HOLUB R. C., 1984, *Reception Theory. A critical introduction*, London-New York, Routledge.
- HOOD M., 2009, "Case Study", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 66-90.
- HOPPER R., 2005, "What are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices", in *Literacy*, n. 3, pp. 111-168.
- HWANG D., EMBI M. A., 2007, "Approaches Employed by Secondary School Teachers to Teaching

- the Literature Component in English”, in *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, n. 22, pp. 1-23. <https://pdfs.semanticscholar.org/3626/9556755fe1bf9d80dc1b0741b9ad96106b39.pdf> [data ultima consultazione: 28-04-2019]
- HYMES D., 1967, “Models of the Interaction of Language and Social Setting”, in *Journal of Social Issues*, n. 2, pp. 8-28. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x> [data ultima consultazione: 13-11-2018]
- IBARRA N., BALLESTER J., 2010, “La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía”, in *Aula de Innovación Educativa*, n. 197, pp. 9-12. <https://www.grao.com/ca/producte/la-educacion-literaria-e-intercultural-en-la-construccion-de-la-ciudadania> [data ultima consultazione: 15-11-2018]
- IBARRA N., BALLESTER J., 2011, “Escenarios textuales de la alteridad: literatura y viaje”, in *SEDLL. Languages y Textos*, n. 33, pp. 111-133. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/escenarios\\_textuales\\_de\\_la\\_alteridad\\_literatura\\_y\\_viaje\\_ibarra\\_n.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/escenarios_textuales_de_la_alteridad_literatura_y_viaje_ibarra_n.pdf) [data ultima consultazione: 01-08-2019]
- ISER W., 1970, *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz, Konstanzer Universitätsreden (trad. it. 1986, “La struttura di appello del testo. L’indeterminatezza come condizione d’efficacia della prosa letteraria”, in RUSCHI R. (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, Milano, Unicopli, pp. 161-187).
- ISER W., 1971, “The Reading Process. A Phenomenological Approach”, in *New Literary History*, n. 2, pp. 279-299 (trad. it. 1989, “Il processo della lettura. Una prospettiva fenomenologica”, in HOLUB R. C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, pp. 43-69).
- ISER W., 1972, *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, München, Fink (trad. ingl. 1974, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press).
- ISER W., 1976, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Finck (trad. ingl. 1978, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press; trad. it. 1987, *L’atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, il Mulino).
- ISER W., 1993, *Prospecting: from Reader Response to Literary Anthropology*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- ISTAT, 2018, *Statistiche. Report anno 2017. Produzione e lettura di libri in Italia*, pp. 1-27. <https://www.istat.it/it/archivio/225610> [data ultima consultazione: 25-07-2019]
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit (trad. it. 1966, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli).
- JAKOBSON R., 1973, *Quéestions de poétique*, Paris, Seuil (trad. it. 1985, *Poetica e poesia*, Torino, Einaudi).
- JAMESON F., 1971, *Marxism and Form*, Princeton, Princeton University Press (trad. it. 1975, *Marxismo e forma*, Napoli, Liguori).
- JAMESON F., 1972, *The Prison-House of Language. A critical Account of Structuralism and Russian Formalism*, Princeton, Princeton University Press.
- JAMET M. C., 1987, “Linguistica testuale e commento dei testi letterari: un’applicazione ad una poesia di Victor Hugo”, in CHANTELAUVE O. (a cura di), *Linguistica testuale e didattica delle lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, nn. 3-4, pp. 168-173.
- JAMET M. C., 1989a, “Per una moderna didattica della letteratura”, in *Le lingue del mondo*, n. 3, pp. 184-189.
- JAMET M. C., 1989b, “Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura”, in *Le lingue del mondo*, nn. 4-5, pp. 302-307.
- JAMET M. C., 1989c, “Per una nuova didattica della letteratura in lingua straniera: analisi testuale di un brano di Stendhal”, in *Le lingue del mondo*, n. 6, pp. 375-381.
- JAUSS H. R., 1967, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Konstanz, Universitäts-Druckerei GmbH (trad. it. 1983, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida).

- JAUSS H. R., 1979, "Rezeptionsästhetik und literarische Kommunikation", in SUND H., TIMMERMANN M. (a cura di), *Aud den Weg gebracht. Idee und Wirklichkeit der Gründung der Universität Konstanz*, Konstanz, Universität Konstanz (trad. it. 1988, *Estetica della ricezione e comunicazione letteraria*, Napoli, Guida).
- JAUSS H. R., 1982, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt, Suhrkamp (trad. it. 1987, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria. I. Teoria e storia dell'esperienza estetica*, Bologna, il Mulino).
- JEDLOWSKI P., 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori.
- JEDLOWSKI P., 2009, *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., 1989, *Cooperation and competition: Theory and Research*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J., 1994, *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning* Edina, MN, Interaction Book Company (trad. it. 2015, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson).
- JOHNSTONE B., 2009, *Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell.
- KACHRU B. B., 1986, "Non-native Literatures in English as a Resource for Language Teaching", in BRUMFIT C. J., CARTER R. (a cura di), *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, pp. 140-149.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- KEEN S., 2006, "A Theory of Narrative Empathy", in *Narrative*, n. 3, pp. 207-236. [http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen-a\\_theory\\_of\\_narrative\\_empathy.pdf](http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen-a_theory_of_narrative_empathy.pdf) [data ultima consultazione: 15-05-2019]
- KEEN S., 2007, *Empathy and the Novel*, Oxford-New York, Oxford University Press.
- KEEN S., 2013, "Narrative Empathy", in HÜHN P. (a cura di), *The Living Handbook of Narratology*, Hamburg, Hamburg University Press. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-empathy> [data ultima consultazione: 12-05-2019]
- KELLEY M. J., DECKER E. O., 2009, "The Current State of Motivation to Read Among Middle School Students", in *Reading Psychology*, n. 5, pp. 466-485. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02702710902733535?needAccess=true> [data ultima consultazione: 23-10-2018]
- KELLY R. K., KRISHNAN L. A., 1995, "'Fiction Talk' in the ESP Classroom", in *English for Specific Purposes*, n. 1, pp. 77-86.
- KERN R., 2000, *Literacy and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KIM M., 2004, "Literature Discussions in Adult L2 Learning", in *Language and Education*, n. 2, pp. 145-166. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500780408666872?needAccess=true> [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- KING R., CONNELL J., WHITE P. (a cura di), 1995, *Writing Across Worlds. Literature and Migration*, London-New York, Routledge.
- KRAMSCH C., 2004, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford-New York, Oxford University Press.
- KRAMSCH C., KRAMSCH O., 2000, "The Avatars of Literature in Language Study", in *The Modern Language Journal*, n. 1, pp. 553-573.
- KRAMSCH C., 2001, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KVALE S., 1996, *Interviews*, London, Sage.
- LA TORRE A., 1971, *Letteratura e comunicazione*, Roma, Bulzoni.
- LA VIA S., 2013, *Poesia per musica e musica per poesia: Dai trovatori a Paolo Conte*, Roma, Carocci.
- LAKOFF G., 2008, *The Political Mind*, New York, Viking Penguin.

- LANGELLA G. (a cura di), 2014, *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS.
- LANGELLA G., 2017, “Premessa”, in RIVA F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell’era digitale*, Pisa, ETS, pp. 5-8.
- LARROSA J., 2003, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE V., 2007, “Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO”, in *Ocnos*, n. 3, pp. 55-76. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2007.03.04](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2007.03.04) [data ultima consultazione: 27-10-2018]
- LAVAGETTO M., 1985, *Freud la letteratura e altro*, Torino, Einaudi.
- LAVINIO C. (a cura di), 2005a, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- LAVINIO C., 1979, “Educazione linguistica e testo letterario”, in *Riforma della scuola*, n. 6, pp. 44-49.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- LAVINIO C., 2005b, “Introduzione”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 9-18.
- LAVINIO C., 2005c, “Educazione linguistica e educazione letteraria: i bisogni formativi degli insegnanti”, in SANNIA NOWÉ L., COTTICELLI F., PUGGIONI R. (a cura di), *Sentir e meditare. Omaggio a Elena Sala di Felice*, Roma, Aracne, pp. 493-503.
- LAZAR G., 1993, *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LÁZÁR I., 2003, *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Strasbourg, European Centre of Modern Languages – Council of Europe Publishing.
- LECOMPTE M. D., SCHENSUL J. J., 1999, *Designing and Conducting Ethnographic Research*, Walnut Creek, CA, AltaMira.
- LEFÈVRE M., 2006, “Per un profilo storico della critica tematica”, in SPILA C. (a cura di), *Temi e letture*, Roma, Bulzoni, pp. 11-29.
- LEQUIEN V., 2019, “La lecture: quels enjeux?”, in *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, n. 56, pp. 10-12.
- LEVORATO M. G., 2000, *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- LIAW M-L., 2001, “Exploring Literary Responses in an EFL Classroom”, in *Foreign Language Annals*, n. 1, pp. 35-45.
- LINCOLN Y. S., GUBA E. G., 1985, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.
- LINCOLN Y. S., GUBA E. G., 2000, “Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences”, in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 163-188.
- LINTVELT J., 1981, *Essai de typologie narrative. Le «point de vue». Théorie et analyse*, Paris, Corti.
- LLUCH G., 2014, “Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red”, in *Ocnos*, n. 11, pp. 7-20.
- LO DUCA M. G., SOLARINO R., 1990, *La città delle parole: grammatica per il biennio*, Firenze, La Nuova Italia.
- LO DUCA M. P., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- LODGE D., 1986, *Working with Structuralism*, London, Routledge.
- LODI M., 1979, “I principi dell’educazione linguistica democratica nelle esperienze del primo ciclo elementare”, in SIMONE R. (a cura di), *L’educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 209-227.

- LÓPEZ A., JEREZ I., 2016, “El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad”, in MARTÍNEZ A., FERNÁNDEZ-FÍGARES M. C. (a cura di), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro, pp. 79-89.
- LOTMAN J. M., 1970, *Struktura chudožestvennogo teksta*, Moskva, Iskusstvo (trad. it. 1972, *La struttura del testo poetico*, Milano, Mursia).
- LØVSTUHAGEN A. T., 2012, *Teaching Literature in Lower Secondary School: Is the Teaching of Literature in the 9th Grade Based on the Personal-response Approach, or the Reader-response Approach to Literature?*, Universitetet i Oslo, Tesi di Fine Master. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34120/Lxvstuhagen-Master.pdf?sequence=2> [data ultima consultazione: 23-10-2018]
- LUATTI L., 2009, “Educazione alla cittadinanza e interculturalità: “luoghi comuni”, contesti diversi”, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, pp. 49-56.
- LUGARINI E. (a cura di), 1985, *Insegnare la letteratura nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- LUKÁCS G., 1920, *Die Theorie des Romans*, Berlin, P. Cassirer (trad. it. 1994, *Teoria del romanzo*, Parma, Pratiche).
- LUKÁCS G., 1953, *Il marxismo e la critica letteraria*, Torino, Einaudi.
- LUPERINI R., 1998, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni.
- LUPERINI R., 1999, *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*, Roma-Bari, Laterza.
- LUPERINI R., 2002, “Teoria, critica e didattica della letteratura”, in *La Capitanata*, n. 11, pp. 61-70.
- LUPERINI R., 2003, “Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura: appunti per un bilancio”, in *Allegoria*, n. 44, pp. 114-122.
- LUPERINI R., 2005a, “L'educazione letteraria”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 35-42.
- LUPERINI R., 2005b, *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida.
- LUPERINI R., 2008, “Immaginario e critica tematica: un dibattito”, in *Allegoria*, n. 58, pp. 7-8.
- LUPERINI R., 2010, “La riforma Gelmini e l'insegnamento scolastico della letteratura”, in *Meno di zero. Insegnare/ricercare – analisi*, n. 3. <https://it.readkong.com/page/romano-luperini-9207067> [data ultima consultazione: 15-07-2019]
- LUPERINI R., 2011, *Tramonto e resistenza della critica*, Macerata, Quodilibet.
- LUPERINI R., 2013, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, San Cesario di Lecce, Manni.
- MACKENZIE I., 2000, “Institutionalized Utterances, Literature, and Language Teaching”, in *Language and Literature*, n. 9, pp. 61-78.
- MAIZONNIAUX C., 2015, “La rencontre avec l'«Autre» dans la lecture d'œuvres francophones adressées à la jeunesse: modalités, réception et perspectives”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, pp. 1-15. <https://journals.openedition.org/rdlc/346> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- MALEY A., 1989, “Down from the Pedestal: Literature as Resource”, in CARTER R., WALKER R., BRUMFIT C. (a cura di), *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Cambridge, Modern English Publications, pp. 10-23.
- MALEY A., 2001, “Literature in the Language Classroom”, in CARTER R. A., NUNAN D. (a cura di), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 180-185.
- MALEY A., DUFF A., 1989, *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MANGUEL A., 2005, *Vicios solitarios: lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*, Madrid,

FGSR.

MANNA A. L., MISHEFF S., 1987, "What Teachers Say about Their Own Reading Development", in *Journal of Reading*, n. 2, pp. 160-168.

MANRESA M., 2004, *Què llegeixen els adolescents? Lectura escolar o lectura personal. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesi di Fine Master.

MANRESA M., 2007, "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar", in *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 41, pp. 71-86.

MANRESA M., 2009, *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesi di Dottorato.

MANTERO M., 2002, "Bridging the Gap: Discourse in Text-based Foreign Language Classrooms", in *Foreign Language Annals*, n. 4, pp. 437-455.

MANTOVANI G., 2009, "Educare alla relazione interculturale", in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, pp. 57-66.

MANZOLI G., 2003, *Cinema e letteratura*, Roma, Carocci.

MARCHESE A., 1974, *Metodi e prove strutturali*, Milano, Principato.

MARCHESE A., 1985, "La storicità del fatto letterario in prospettiva semiologica", in COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), *Insegnare la lingua: educazione letteraria*, Milano, Mondadori, pp. 54-72.

MARÍ A., 2011, "Escriptura i intimitat", in BALLESTER J. (a cura di), *Sobre l'horrible perill de la lectura*, València, Perifèric, pp. 100-108.

MARIANI L. (a cura di), 1983, *Letteratura: percorsi possibili*, Ravenna, Longo.

MARIN O., MARINI N., MENEGAZ L., VETTOREL P., 2000, "Come motivare gli studenti nell'approccio ai testi letterari attraverso la produzione di testi poetici", in COONAN C. M. (a cura di), *La Ricerca Azione*, Venezia, Cafoscarina, pp. 139-215.

MARINETTO P., 2008, *Lavorare sui testi: percorsi di educazione linguistica e letteraria per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson.

MARINO A. 1987, *Hermeneutica ideii de literaturä*, Cluj-Napoca, Dacia (trad. it. 1994, *Teoria della letteratura*, Bologna, il Mulino).

MARINO T., 2011, "Gli spazi intertestuali della pubblicità", in ZAGANELLI G. (a cura di), *Scrittori e pubblicità. Storia e teorie*, Bologna, Lupetti, pp. 57-100.

MARKEE N., 2015, *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Oxford, Blackwell.

MARRONE G., 2015, "L'âge d'or de la sémiotique littéraire, et quelques conséquences théoriques", in *Signata*, n. 5, pp. 53-76.

MARSHALL C., ROSSMAN G. B., 2006, *Designing Qualitative Research* (4<sup>th</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

MARSHALL C., ROSSMAN G. B., 2011, *Designing Qualitative Research* (5<sup>th</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

MARTÍNEZ P., 2016, "La construcción de la identidad a través de la educación literaria en educación secundaria", in IBARRA N., BALLESTER J., ROMERO F. (a cura di), *Estudios de lingüística aplicada. Investigación en Enseñanza de las Lenguas y las Literaturas, núm. 1*, Valencia, Universitat Politècnica de Valencia, pp. 133-144.

MARTÍNEZ P., BALLESTER J., IBARRA N., 2017, "Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria", in *Didáctica. Lengua y literatura*, n. 29, pp. 155-172. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/57135/51564> [data ultima consultazione: 30-01-2019]

MARTÍNEZ P., BALLESTER J., IBARRA N., 2018, "Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria", in *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n. 20, pp. 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705> [data ultima consultazione: 28-04-2019]

MASIERO P., 2013, "Ma il lettore cosa fa?", in BORTIGNON M., DARICI K., IMPERIALE S. (a cura di), *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 97-102.



<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-97735-29-8/978-88-97735-29-8.pdf>

[data ultima consultazione: 16-05-2019]

MAURON C., 1963, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la psychocritique*, Paris, Corti (trad. it. 1966, *Dalle metafore ossessive al mito personale. Introduzione alla psicocritica*, Milano, il Saggiatore).

MCKAY S. L., 2006, *Researching Second Language Classrooms*, Mahwah N. J., Lawrence Erlbaum.

MCKAY S., 2001, "Literature as Content for ESL/EFL", in CELCE-MURCIA M., *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, Heinle&Heinle, pp. 319-332.

MCRAE J., 1996, "Dances with Thorns: Perspectives on the Teaching of New Literatures", in BREDELLA L., DELANOY W. (a cura di), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 227-232.

MEILI V., 2014, "Nuovi programmi: quali novità per la didattica del Novecento?", in LANGELLA G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, pp. 17-23.

MENDOZA A., 1998, "Concepción y creencias de la evaluación en el docente", in *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, n. 33, pp. 107-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117998> [data ultima consultazione: 16-10-2018]

MENDOZA A., 2002, "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras", in PEÑA A. M., GUILLÉN C. (a cura di), *Lenguas para abrir camino*, Madrid, [Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones](#), pp. 113-166.

MENDOZA A., 2004a, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora*, Málaga, Ediciones Aljibe.

MENDOZA A., 2004b, "Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación", in SANJUÁN M. (a cura di), *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, pp. 11-68.

MENDOZA A., 2011, "Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora", in BALLESTER J. (a cura di), *Sobre l'horrible perill de la lectura*, València, Perifèric, pp. 84-99.

MENDOZA A., 2013, "Prólogo", in SANJUÁN M., 2013, *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 11-20.

MENDOZA A., LOPEZ A., MARTOS E., 1996, *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.

MENEGHETTI M. L., 1984, *Il pubblico dei trovatori. La ricezione della poesia cortese fino al XIV secolo*, Modena, Mucchi.

MENGALDO P. V., 1977, "Lingua e letteratura", in CORTELLAZZO M. A., PACCAGNELLA I. (a cura di), *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*, Padova, Cleup, pp. 137-200.

MENGALDO P. V., 1999, "Contro le storie della letteratura", in AA. VV., *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, pp. 87-93.

MERRIAM S. B., 1988, *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass.

MERTENS D. M., 2010, *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

MESKILL C., RANGLOVA K., 2000, "Sociocollaborative Language Learning in Bulgaria", in WARSCHAUER M., KERN R. (a cura di), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 20-40.

MEZZADRI M., 2004, "Educazione letteraria e Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 139-150.

MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci-Loescher.

MIGNOLO W., 1978, *Elementos para una teoría del texto literario*, Crítica, Barcelona.

MILES M. B., HUBERMAN A. M., 1994, *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook for New Methods*,

Thousand Oaks, CA, Sage.

MINCU M. (a cura di), 1982, *La semiotica letteraria italiana*, Milano, Feltrinelli.

MINELLO R., 2006, “Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, pp. 158-171.

MINKOFF P., 2006, “Talking it over in Class”, in PARAN A. (a cura di), *Literature in Language Teaching and Learning*, Alexandria, VA, TESOL, pp. 45-57.

MISSIOU M., ANAGNOSTOPOULOU D., 2012, “La bande dessinée - œuvre littéraire en classe de français langue étrangère: étude de cas en Grèce”, in *Le Langage et l'homme*, n. 1, pp. 179-186.

MIUR – UFFICIO STATISTICA E STUDI, 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*.

<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429> [data ultima consultazione: 11-07-2019]

MOLINA L., 2006, “Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria”, in *Ocnos*, n. 2, pp. 103-120. [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2006.02.07](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.07) [data ultima consultazione: 17-10-2018]

MOLINA M., 2017, *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el Bachillerato*, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante, Tesi di Dottorato. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72709/1/tesis\\_maria\\_molina\\_molina.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72709/1/tesis_maria_molina_molina.pdf) [data ultima consultazione: 17-10-2018]

MOLINAROLO G., 2016, “Per una nuova critica della letteratura italiana della migrazione. Questioni aperte”, in *CoSMo. Comparative Studies in Modernism*, n. 8, pp. 157-171.

MOLL N., 2002, “Immagini dell’“altro”. Imagologia e studi interculturali”, in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 185-208.

MOLL N., 2015, *L'infinito sotto casa. Letteratura e transculturalità nell'Italia contemporanea*, Bologna, Pàtron.

MORAWSKI C., BRUNHUBER B. S., 1995, “Teachers’ Early Recollections of Learning to Read: Applications in Reading Teacher Education in the Content Areas”, in *Reading Research and Instruction*, n. 34, pp. 315-331.

MORRISON T. G., JACOBS J., SWINYARD W. R., 1999, “Do Teachers who Read Personally Use Recommended Practices in their Classrooms?”, in *Reading Research and Instruction*, n. 38, pp. 81-100.

MORTARA GARAVELLI B. (a cura di), 1977, *Letteratura e linguistica*, Bologna, Zanichelli.

MORTARA GARAVELLI B., 1979, *Il filo del discorso*, Torino, Giappichelli.

MORTARA GARAVELLI B., 1988, *Textsorten/Tipologia dei testi*, in HOLTUS G., METZELTIN M., SCHMITT C. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band/vol. IV, Tübingen, Niemeyer, pp. 157-168.

MOUR S. I., 1977, “Do Teachers Read?”, in *The Reading Teacher*, n. 30, pp. 397-401.

MUELLER D. L., 1973, “Teacher Attitudes toward Reading”, in *Journal of Reading*, n. 17, pp. 202-205.

MUNITA F., 2018, “El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen”, in *Álabe*, n. 17, pp. 1-19. [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com) [data ultima consultazione: 16-10-2018]

MUSOLFF A., 2004, *Metaphor and Political Discourse*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

MUZZIOLI F., 2003, *Le teorie della critica letteraria*, Roma, Carocci.

NEGRI S. C., 2005, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Roma, Carocci.

NERI F., 2002, “Multiculturalismo, studi postcoloniali e decolonizzazione”, in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 209-234.

NEVADO C., 2015, “El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador”, in *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n. 4, pp. 151-167. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/304507> [data ultima consultazione: 17-01-

2019]

- NOBILE L., LOMBARDI VALLAURI E., 2016, *Onomatopea e fono-simbolismo*, Roma, Carocci.
- NUCERA D., 2002, "I viaggi e la letteratura", in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 127-153.
- NUSSBAUM M. C., 1999, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- NUSSBAUM M. C., 2010, *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton, Oxford, Princeton University Press.
- O'KEEFE A., MCCARTHY M. J., CARTER R. A., 2007, *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OATELEY K., 2016, "Fiction: Simulation of Social World", in *Trends in Cognitive Sciences*, n. 8, pp. 618-628.
- OLIVIERI U. M. (a cura di), 2003, *Le immagini della critica. Conversazioni di teoria letteraria*, Torino, Bollati Boringhieri.
- ONG W. J., 1982, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London-New York, Methuen (trad. it. 1986, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino).
- ONOFRI M., 2001, *Il canone letterario*, Roma-Bari, Laterza.
- ORLETTI F., 1973, "Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa", in *La critica sociologica*, n. 26, pp. 77-95.
- ORTONY A., 1975, "Why Metaphors are necessary and not just nice", in *Educational Theory*, n. 1, pp. 45-53.
- OSSOLA C., 1979, "Testo poetico e storia letteraria", in RICCIARDI M. (a cura di), *Didattica dell'italiano*, Torino, Stampatori, pp. 94-122.
- PACE ASCIAK G., 2008, *Ritratti. Percorsi letterari dell'Ottocento italiano*, Perugia, Guerra.
- PAGAN A., 2016, "Costruttivismo socio-culturale e CAD", in CAON F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci-Loescher, pp. 61-68.
- PAGLIASSO C., 2005, "Tra educazione linguistica e letteraria: la scrittura emergente", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 331-338.
- PAGNINI A. (a cura di), 1975, *Psicoanalisi e estetica*, Firenze, Sansoni.
- PAGNINI M., 1974, "Il sonetto (A Zacinto). Saggio teorico e critico sulla polivalenza funzionale dell'opera poetica", in *Strumenti critici*, n. 23, pp. 41-64.
- PAGNINI M., 1980, *Pragmatica della letteratura*, Palermo, Sellerio.
- PAGNINI M., 2002, *Letteratura e ermeneutica*, Firenze, Olschki.
- PAGNINI M., 2015, "L'ermeneutica letteraria e i problemi della contestualizzazione", in *Ticontre. Teoria Testo Traduzione*, n. 4, pp. 225-239.
- PALAZZOLO G., 2017, "Leggere e scrivere ai tempi del web. Lo strano caso del manuale di letteratura", in RIVA F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, ETS, pp. 41-60.
- PALERMO M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- PALMISANO M. E., 2011, *Letteratura e pubblicità. Interscambi ed esempi*, Lecce, Pensa Multimedia.
- PANOSETTI D., 2015, *Semiotica del testo letterario. Teoria e analisi*, Roma, Carocci.
- PANTINI E., 2002, "La letteratura e le altre arti", in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 111-125.
- PARAN A., 2006, "The Stories of Literature in Language Learning", in PARAN A. (a cura di), *Literature in Language Teaching and Learning*, Alexandria, VA, TESOL, pp. 1-10.
- PARAN A., 2008, "The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-based Survey", in *Language Teaching*, n. 4, pp. 465-496.  
[https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/742C7D1B00B9DF30BFA4685EF8B37EF3/S026144480800520Xa.pdf/role\\_of\\_literature\\_in\\_instructed\\_foreign\\_language\\_learning\\_and\\_teaching\\_an\\_evidencebased\\_survey.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/742C7D1B00B9DF30BFA4685EF8B37EF3/S026144480800520Xa.pdf/role_of_literature_in_instructed_foreign_language_learning_and_teaching_an_evidencebased_survey.pdf)

[data ultima consultazione: 19-10-2018]

PARKINSON B., REID THOMAS H., 2010, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, University of Edinburgh Press.

PASOLINI P., 2015, *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti (1<sup>a</sup> ed. 1972).

PATTON M. Q., 2002, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

PAZZAGLIA M. (a cura di), 1978, *Letteratura e storia letteraria*, Bologna, Zanichelli.

PEDRALLI M., 2017, “Tecnologie e didattica: uno slogan o una possibilità per l’apprendimento? Il ruolo delle piattaforme digitali”, in RIVA F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell’era digitale*, Pisa, ETS, pp. 11-19.

PEIRCE C. S., 1931 ..., *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press.

PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson.

PELLINI P., 2008, “Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie”, in *Allegoria*, n. 58, pp. 61-83.

PENNAC D., 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard (trad. it. 2014, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli).

PERDOMO C. A., 2005, “La intervención específica en el proceso lector: repercusiones en la expresión escrita”, in *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 39, pp. 97-107. <https://www.grao.com/es/producto/la-intervencion-especifica-en-el-proceso-lector-repercusiones-en-la-expresion-escrita> [data ultima consultazione: 23-10-2018]

PERDOMO C. A., 2012, “La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados”, in *SEDLL. Lenguaje y Textos*, n. 35, pp. 115-122. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_competencia\\_lecto-literaria\\_para\\_la\\_formacion\\_de\\_maestros\\_perdomo\\_c.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_lecto-literaria_para_la_formacion_de_maestros_perdomo_c.pdf) [data ultima consultazione: 17-10-2018]

PERIER P., 2007, “La lecture à l’épreuve de l’adolescence: le rôle des CDI des collèges et lycées”, in *Revue française de pédagogie*, pp. 43-57.

PESSOA F., 2006, *Saggi sulla lingua*, Roma, Albatros.

PETRONIO G. (a cura di), 1979, *Letteratura di massa, letteratura di consumo. Guida storica e critica*, Roma-Bari, Laterza.

PETRONIO G. (a cura di), 1981, *Teorie e realtà della storiografia letteraria. Guida storica e critica*, Roma-Bari, Laterza.

PETRONIO G., 1970, *Invito alla storia letteraria*, Napoli, Guida.

PEZZAROSSA F., ROSSINI I. (a cura di), 2011, *Leggere il testo attraverso il mondo. Vent’anni di scritture della migrazione*, Bologna, Clueb.

PIANI BROCCA 1991, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca (luglio) 1991*, Firenze, Le Monnier.

PIANI BROCCA 1992, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca (marzo) 1992*, Firenze, Le Monnier.

PIRODDA G. (a cura di), 1978, *L’insegnamento della letteratura*, Torino, Paravia.

PIRODDA G., 2005, “Alcune riflessioni tra testo e storia”, in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-34.

PISANTY V., PELLERREY R., 2004, *Semiotica e interpretazione*, Milano, Bompiani.

POLITO M., 2009, “Educazione alla cittadinanza e apprendimento cooperativo”, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, pp. 149-162.

POPE R., 2005, *Creativity: Theory, History, Practice*, London, Routledge.

PORTERA A., 2006, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson.

POTTER J., WETHERELL M., 1994, “Analyzing discourse”, in BRYMAN A., BURGESS R.G. (a cura di), *Analyzing qualitative data*, London, Routledge, pp. 47-66.

PRENSKY M., 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1”, in *On the Horizon*, n. 5, pp. 1-6.

PRESTIPINO G., 1974, *La controversia estetica nel marxismo*, Palermo, Palumbo.

- PRONI G., 1980, *Introduzione a Peirce*, Milano, Bompiani.
- PROPP V., 1928, *Morfologija skazki*, Leningrad, Academia (trad. it. 1966, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi).
- PUNCH K. F., 2005, *Introduction to Social Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- PUPPO M., 1974, *Benedetto Croce e la critica letteraria*, Firenze, Sansoni.
- QUAQUARELLI L., 2010, *Certi confini: sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini.
- RAIMONDI E., 1990, *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Firenze, Sansoni.
- RAIMONDI E., 2007, *Un'etica del lettore*, Bologna, il Mulino.
- REGA G., 2017, "Gli scrittori stranieri adottano la nostra lingua", in *La Ricerca*, pp. 1-4. <http://www.laricerca.loescher.it/letteratura/1474-gli-scrittori-stranieri-adottano-la-nostra-lingua.html> [data ultima consultazione: 30-07-2019]
- REISS T. J., 1992, *The Meaning of Literature*, Ithaca, Cornell University Press.
- RELLA F. (a cura di), 1977, *La critica freudiana*, Milano, Feltrinelli.
- REYNOLDS K., 2005, "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda", in *Ocnos*, n. 1, pp. 87-107.
- RICCI L., 2013, *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Roma, Carocci.
- RICHARDS K. 2009, "Interviews", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 182-199.
- RICHARDS K., 2003, *Qualitative Inquiry in TESOL*, New York, Palgrave Macmillan.
- RICHARDS L., 2009, *Handling Qualitative Data*, London, Sage.
- RICOEUR P., 1985, *Temps et récit. III, Le temps raconté*, Paris, Seuil (trad. it. 1988, *Tempo e racconto. III, Il tempo raccontato*, Milano, Jaka Book).
- RIFFATERRE M., 1971, *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- RIGO R., 2014, *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Anicia.
- RIPANTI G., 1983, *Testo e significato. Saggi di ermeneutica*, Urbino, QuattroVenti.
- RIVA F. (a cura di), 2017, *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, ETS.
- RIVA G., 2014, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, il Mulino.
- RIZZARELLI M., 2014, "La lettura delle immagini. Percorsi di confine fra letteratura e arti visive", in LANGELLA G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, pp. 211-226.
- RIZZOLATTI G., FADIGA L., GALLESE V., FOGASSI L., 1996, "Premotor cortex and the recognition of motor actions", in *Cognitive Brain Research*, n. 2, pp. 131-141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0926641095000380> [data ultima consultazione: 14-05-2019]
- RIZZOLATTI G., GNOLI A., 2016, *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Milano, Rizzoli.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina.
- RIZZOLATTI G., VOZZA L., 2008, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli.
- ROBSON C., 2002, *Real World Research*, Oxford, Blackwell.
- RODARI G., 1960, *Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi.
- RODARI G., 1962, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi.
- RODARI G., 1964, *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi.
- RODARI G., 2013, *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi (1ª ed. 1973).
- RODLER L., 2004, *I termini fondamentali della critica letteraria*, Milano, Mondadori.
- RODRÍGUEZ B., 2017, *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el*

- tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera*, Universidad de Granada, Tesi di Dottorato. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122268> [data ultima consultazione: 18-10-2018]
- ROGERS C., 1969, *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Press (trad. it., 1971, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera).
- ROGERS T., SOTER A. (a cura di), 1997, *Reading across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society*, Columbia University, Teachers College Press.
- ROMANI W., 2005, "L'insegnamento della lingua e della letteratura italiana tra Settecento e Novecento", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-34.
- RONDINI A., 2002, *Sociologia della letteratura: un profilo storico*, Milano, Mondadori.
- ROSSETTI A., 2006, *La gestione dei conflitti e l'educazione interculturale*, Ravenna, Casa delle Culture.
- ROSSI S., 2005, "Giochi linguistici e testi poetici", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 97-105.
- RUTKA S., 2006, "Un approccio cooperativo nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, pp. 172-193.
- SABATINI F., 1984, *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Scuole secondarie superiori*, Torino, Loescher.
- SAINSBURY M., SCHAGEN I., 2004, "Attitudes to Reading at Ages Nine and Eleven", in *Journal of Research in Reading*, n. 27, pp. 373-386.
- SALES A., GARCÍA R., 1997, *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- SALGARO M., 2009, "«L'opera letteraria si realizza nella coscienza del lettore», estetica della ricezione, psicologia cognitiva e neuroscienze", in SALGARO M. (a cura di), *Verso una neuroestetica della letteratura*, Roma, Aracne, pp. 137-167.
- SÁNCHEZ J. J., 2013, *El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco*, Karlstads Universitet, Tesi di Fine Master. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:694517/FULLTEXT01.pdf> [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- SANDIG B., 1972, "Zur Differenzierung Gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen", in GÜLICH E., RAIBLE W. (a cura di), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus Linguistischen Sicht*, Wiesbaden, Athenaion, pp. 113-124.
- SANJUÁN M., 2011, "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", in *Ocnos*, n. 7, pp. 85-100.
- SANJUÁN M., 2013, *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SANMARTÍN J., 2011, "La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades", in SANTIAGO J., BONGAERTS H., SÁNCHEZ J. J., SESEÑA M. (a cura di), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, Kadmos, pp. 793-804. <http://www.cervantesvirtual.com/portales/asele/obra/del-texto-a-la-lengua--la-aplicacion-de-los-textos-a-la-ensenanza-aprendizaje-del-espanol-l2-le/> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- SANTARONE D., 2005, *La mediazione letteraria*, Firenze, Palumbo.
- SANTARONE D., 2010, "Letteratura e intercultura", in ROIG-VILA R., FIORUCCI M. (a cura di), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*, Alcoy e Roma, Marfil e Università degli Studi Roma Tre, pp. 369-380.
- SANTARONE D., 2013, *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica interculturale e letteratura*, Firenze, Le Lettere.
- SANTERINI M., 2003, *Intercultura*, Brescia, La Scuola.

- SANTERINI M., 2013, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Roma, Carocci.
- SANTIPOLO M., MAZZOTTA P. (a cura di), 2018, *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Torino, UTET Università.
- SAPIR E., 1969, *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Torino, Einaudi.
- SARANTAKOS S., 2005, *Social Research*, New York, Palgrave Macmillan.
- SARTRE J.-P., 1947, *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris, Gallimard (trad. it. 1995, *Che cos'è la letteratura?*, Milano, il Saggiatore).
- SAUSSURE F. D., 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (trad. it. 1967, *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza).
- SAUVAIRE M., 2015, "La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire", in *Éducation et didactique*, n. 2, pp. 107-118. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2015-2-page-107.html> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- SAVIGNON S., 2001, "Communicative Language Teaching for the Twenty-first Century", in MURCIA M. (a cura di), *Teaching English as a Second/Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, pp. 12-28.
- SAWYER M., GONÇALVES MATOS A., 2015, "The intercultural role of literature in foreign language teaching: A comparative study (Portugal and Japan)", in *Kotoba to Bunka. Kwansai Gakuin University Language Center Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n. 18, pp. 55-74.
- SCARAMUZZA G. (a cura di), 1976a, *Letteratura 1*, Milano, Feltrinelli.
- SCARAMUZZA G. (a cura di), 1976b, *Letteratura 2*, Milano, Feltrinelli.
- SCHAEFFER J.-M., 1992, *Che cos'è un testo letterario*, Parma, Pratiche.
- SCHAEFFER J.-M., 2011, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Thierry Marchaisse (trad. it. 2014, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura? I Quaderni della Ricerca 01. Didattica e letteratura*, Torino, Loescher).
- SCHMIDT S. J., 1976, *Texttheorie*, München, Fink.
- SCHMIDT S. J., 1983, *La comunicazione letteraria*, Milano, il Saggiatore.
- SCHNEIDER A., JEANNIN M., 2017, "Vers une didactique de l'interculturel fondée sur l'articulation littérature de jeunesse/arts visuels: l'exemple du Japon en formation d'adultes", in *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n. 6, pp. 1-30. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2017-v6-rechercheslmm03474/1043755ar.pdf> [data ultima consultazione: 29-10-2018]
- SCHOLES R., 1974, *Structuralism in Literature: An Introduction*, New Haven and London, Yale University Press (trad. it. 1991, *Il formalismo russo*, Bologna, il Mulino).
- SCHOLES R., 1982, *Semiotics and Interpretation*, New Haven and London, Yale University Press (trad. it. 1985, *Semiotica e interpretazione*, Bologna, il Mulino).
- SCHREIER M., 2012, *Qualitative Content Analysis in Practice*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SCHWANDT T. A., 1997, *Qualitative Inquiry: a Dictionary of Terms*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- SCLAVI M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- SCLAVI M., 2005, "Ascolto attivo e seconda modernità", in *Rivista di Psicologia Analitica*, n. 19, pp. 137-159. <https://sites.google.com/site/marianellasclavi/Home/italian/articles> [data ultima consultazione: 10-05-2019]
- SCOTT V. M., HUNTINGTON J. A., 2007, "Literature, the Interpretive Mode, and Novice Learners", in *The Modern Language Journal*, n. 1, pp. 3-14.
- SEGRE C. (a cura di), 1965, *Strutturalismo e critica*, Milano, il Saggiatore.
- SEGRE C., 1969, *I segni e la critica. Fra strutturalismo e semiologia*, Torino, Einaudi.

- SEGRE C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- SELDEN R., WIDDOWSON P., BROOKER P., 2005, *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, Great Britain, Pearson Education.
- SERNA M., RODRÍGUEZ A., ETXANIZ X., 2017, "Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria", in *Ocnos*, n. 1, pp. 18-49.
- SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-97735-19-9/978-88-97735-19-9.pdf> [data ultima consultazione: 06-06-2019]
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SERRES M., 2012, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier (trad. it. 2013, *Non è un mondo per vecchi. perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri).
- SIANI C., 1992, *Lingua e letteratura. Esplorazioni e percorsi nell'insegnamento delle lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia.
- SICHERA A., 2014, "L'involuzione radicale. Per una breve contestualizzazione storica e teorica delle *Indicazioni Nazionali*", in LANGELLA G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, pp. 9-15.
- SIEBER J. E., 1998, "Planning Ethically Responsible Research", in BICKMAN L., ROG D. J. (a cura di), *Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 127-156.
- SILVA DE FARIA V. F., 2009, "O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais", in *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 7, pp. 1-12.
- SINOPOLI F., 2002, "I generi letterari", in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 87-110.
- SIVASUBRAMANIAM S., 2006, "Promoting the Prevalence of Literature in the Practice of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights", in *The Asian EFL Journal Quarterly*, n. 4, pp. 254-273.
- SKIDMORE D., 2000, "From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy", in *Language and Education*, n. 14, pp. 283-296.
- SOLIMINE G., 2004, "I giovani, la lettura, le tecnologie multimediali", in *Bollettino Aib*, n. 2, p. 163-182.
- SOLIMINE G., 2010, *L'Italia che legge*, Roma-Bari, Laterza.
- SOLLORS W. (a cura di), 1993, *The Return of Thematic Criticism*, Cambridge, Harvard University Press.
- SORGE P., 2000, *Pubblicità d'autore*, Roma, Rai-Eri.
- SPADON G., 2003, "'Madame Bovary': dallo scritto allo schermo", in *Ciemme. Ricerca e informazione sulla comunicazione di massa*, n. 145, pp. 80-101.
- SPALIVIERO C., 2015a, "La canción para la educación literaria", in *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, n. 1, pp. 35-69.
- SPALIVIERO C., 2015b, "Didattica della letteratura italiana attraverso le canzoni", in *Bollettino Itals. Supplemento rivista EL.LE*, n. 61, pp. 8-25.
- SPALIVIERO C., 2017, "I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche", in *SELM - Scuola e Lingue Moderne*, nn. 4-6, pp. 22-27.
- SPALIVIERO C., CDS, "Cinema, letteratura e immaginario italiano all'estero: la prospettiva glottodidattica", in *Atti del Convegno "Immagini e immaginari della cultura italiana", Dipartimento di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali, Università degli Studi 'Juraj Dobrila' di Pola, 21-23 settembre 2017*.
- SPERA L., 2015, *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pisa, Pacini.
- SPURGEON C., 1935, *Shakespeare's Imagery, and what it tells us*, Cambridge, Cambridge University Press.



- SRIDHAR S., 1982, "Non-native English literature: Context and relevance", in KACHRU B. B. (a cura di), *The Other Tongue: English Across Cultures*, Urbana, IL, University of Illinois Press, pp. 291-306.
- STAGI SCARPA M., 2005, "La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi", in STAGI SCARPA M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 11-36.
- STAKE R. E., 1994, "Case Studies", in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage, pp. 236-247.
- STAKE R. E., 1995, *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- STAKE R. E., 2010, *Qualitative Research. Studying how things work*, New York, Guilford Publications.
- STALLWORTH B. J., GIBBONS L., FAUBER L., 2006, "It's Not on the List: An Exploration of Teachers' Perspectives on Using Multicultural Literature", in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, n. 6, pp. 478-489. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/JAAL.49.6.3> [data ultima consultazione: 24-10-2018]
- STAROBINSKI J., 1970, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Paris, Skira (trad. it. 1984, *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, Torino, Bollati Boringhieri).
- STEINER G., 1976, *Extra-territorial. Papers on Literature and the Language Revolution*, New York, Atheneum.
- STEINER G., 1998, *Vere presenze*, Milano, Garzanti.
- STEINER P., 1984, *Russian Formalism. A Metapoetics*, Ithaca, Cornell University Press (trad. it. 1991, *Il formalismo russo*, Bologna, il Mulino).
- STIERLE K., 1980, "The Reading of Fictional Texts", in SULEIMAN S., CROSMAN I. (a cura di), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, pp. 83-105 (trad. it. 1989, "La lettura dei testi di finzione", in HOLUB R. C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, pp. 131-153).
- STRADA M., 2004, "Il problema metodologico nella didattica letteraria", in *Teoria dell'educazione letteraria, modulo 02, SISS Veneto*, pp. 1-11. [http://www.vitellaro.it/silvio/Lab\\_italiano\\_sissis/teoria%20educazione%20letteraria/teoria%20educazione%20letteraria%202.pdf](http://www.vitellaro.it/silvio/Lab_italiano_sissis/teoria%20educazione%20letteraria/teoria%20educazione%20letteraria%202.pdf) [data ultima consultazione: 12-07-2019]
- STRAND T., MICHAELSEN E., 2015, "Developing Professional Knowledge and Skilled Practice through Literary Conversations in Various Didactic Contexts", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n. 178, pp. 212-216. [https://ac.els-cdn.com/S187704281501976X/1-s2.0-S187704281501976X-main.pdf?tid=8cf72607-4677-42fd-944e-f0621a873709&acdnat=1539707879\\_d75a1db5e3e0490333bd527a1b87fc44](https://ac.els-cdn.com/S187704281501976X/1-s2.0-S187704281501976X-main.pdf?tid=8cf72607-4677-42fd-944e-f0621a873709&acdnat=1539707879_d75a1db5e3e0490333bd527a1b87fc44) [data ultima consultazione: 16-10-2018]
- STROMMEN L., MATES B., 2004, "Learning to Love Reading: Interviews with Older Children and Teens", in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, n. 48, pp. 188-200.
- SUITNER F., 2004, *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Roma, Carocci.
- SURIAN A., DAMINI M., 2017, *Diversità e cooperazione. Percorsi di intercultura e cooperative learning nelle scuole secondarie di secondo grado. I Quaderni della Ricerca 35*, Torino, Loescher. [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_35/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_35/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf) [data ultima consultazione: 09-08-2019]
- SZONDI P., 1992, *Introduzione all'ermeneutica letteraria*, Torino, Einaudi.
- TADDEO R., 2006, *Letteratura nascente. Letteratura italiana della migrazione. Autori e poetiche*, Milano, Raccolto.
- TALIB I. S., 1992, "Why not Teach Non-Native English literature?", in *ELT Journal*, n. 1, pp. 51-55.
- TAMPONI A. R., 2006, *Italiano a modello 1. Dalla lettura alla scrittura*, Roma, Bonacci.
- TASSINARI G. (a cura di), 2002, *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci.
- TAVANI G., 1972, "Per una lettura 'ritmemica' dei testi di poesia", in *Teoria e critica*, n. 1, pp. 19-70.

- TAYEBIPOUR F., 2009, "In Defence of Teaching Literature to EFL Students in the Era of Globalization", in ZHANG R. R. L. J. (a cura di), *Englises and Literatures-in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference on English in Southeast Asia*, Singapore, National Institute of Education, pp. 213-219.
- TEJERINA I. (a cura di), 2006a, *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lecturas-y-lectores-en-la-eso-una-investigacin-educativa-0/html/0042593a-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html> [data ultima consultazione: 21-10-2018]
- TEJERINA I. (a cura di), 2006b, "La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad", in *Ocnos*, n. 2, pp. 91-101. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2006.02.06](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.06) [data ultima consultazione: 21-10-2018]
- TELLINI G., 2010, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Milano, Le Monnier.
- TERRACINI L., 1980, "I codici negati", in TERRACINI L. (a cura di), *I segni e la scuola*, Torino, La Rosa, pp. 95-115.
- THOMPSON C., 2000, "Critical Literacy and Text Selection in English for Academic Purposes Courses", in *Prospect*, n. 2, pp. 39-47.
- TINAZZI G., 2007, *La scrittura e lo sguardo. Cinema e letteratura. Nuova edizione aggiornata e ampliata*, Venezia, Marsilio.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TODOROV T. (a cura di), 1965, *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil (trad. it. 1968, *I formalisti russi*, Torino, Einaudi).
- TODOROV T., 1993, *I generi del discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- TODOROV T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion (trad. it. 2008, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti).
- TONELLI N., 2009, "Poesia e canzone d'autore nella scuola", in CENTRO STUDI FABRIZIO DE ANDRÉ (a cura di), 2009, *Il suono e l'inchiostro*, Milano, Chiarelettere, pp. 359-389.
- TOSCANO A., 2012, "Letteratura, città, web", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Università, pp. 251-259.
- TRAINI S., 2006, *Le due vie della semiotica*, Milano, Bompiani.
- TRIFIRÒ K., 2013, "L'Europa e lo straniero. Letteratura migrante come performance identitaria", in *Humanities*, n. 1, pp. 103-112.
- TRIOLO R., 2004, "Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 103-124.
- TROCCHI A., 2002, "Temi e miti letterari", in GNISCI A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori, pp. 63-86.
- TROUSSON R., 1964, *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*, Genève, Droz.
- TRUJILLO F., 2010, "Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria", in *Lectura y vida*, n. 1, pp. 28-38. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Trujillo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf) [data ultima consultazione: 23-10-2018]
- VALDEBENITO V. H., 2012, *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesi di Dottorato. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvz1de1.pdf> [data ultima consultazione: 17-10-2018]
- VAN T., 2009, "The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom", in *English Teaching Forum*, n. 3, pp. 2-9. <https://pdfs.semanticscholar.org/39b3/666a59fb85556aed82be4908ac898d384abd.pdf> [data ultima consultazione: 21-01-2019]

- VANDRICK S., 1996, "Issues in Using Multicultural Literature in College ESL Writing Classes", in *Journal of Second Language Writing*, n. 3, pp. 253-269.
- VENNARUCCI F., 2016, "Leggersi e scriversi. Breve storia di un apprendistato di lettura, scrittura e vita", in TONELLI N. (a cura di), *Le competenze dell'italiano. I Quaderni della Ricerca 05. Didattica e letteratura*, Torino, Loescher, pp. 125-156.
- VERDONK P., 2002, *Stylistics*, Oxford, Oxford University Press.
- VETHAMANI M. E., 1996, "Common Ground: Incorporating New Literatures in English in Language and Literature Teaching", in CARTER R., MCRAE J. (a cura di), *Language, Literature and the Learner*, Harlow, Addison Wesley Longman, pp. 204-216.
- VETTOREL P., 2006, "Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, pp. 87-111.
- VIALE M., 2014, "L'italiano delle letture dei "giovani adulti" tra tempo libero e scuola", in *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, n. 7, pp. 58-74.
- VÖLZ S., 2001, "Teaching Terry McMillan's Short Fiction", in *ELT Journal*, n. 2, pp. 164-171.
- WALES K., 2001, *A Dictionary of Stylistics*, Harlow, Longman.
- WATSON G., ZYNGIER S. (a cura di), 2006, *Literature and Stylistics for Language Learners: Theory and Practice*, Basingstoke, Macmillan/Palgrave.
- WEBER R. P., 1990, *Basic Content Analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- WEINRICH H., 1967, "Für eine Literaturgeschichte des Lesers", in *Merkur*, vol. XXI, pp. 1026-1038 (trad. it. 1989, "Per una storia letteraria del lettore", in HOLUB R. C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, pp. 27-42).
- WEIST V. D., 2004, "Literature in Lower-Level Courses: Making Progress in Both Language and Reading Skills", in *Foreign Language Annals*, n. 2, pp. 209-221.
- WELLEK R., WARREN A., 1949, *Theory of Literature*, New York, Harcourt Brace (trad. it. 1956, *Teoria della letteratura*, Bologna, il Mulino).
- WENGER E., 2006, *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina.
- WERLICH E., 1975, *Typologie der Text. Entwurf eines Textlinguistischen Modell zur Grundlegung einer Textgrammtik*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- WERLICH E., 1976, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- WIDDOWSON H. G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS D. A., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- WOLCOTT H. T., 1994, *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- WUNDERLICH D., 1971, "Pragmatik, Sprechsituation, Deixis", in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, nn. 1-2, pp. 153-190.
- YANG A., 2001, "Reading and the Non-academic Learner: A Mystery Solved", in *System*, n. 4, pp. 450-460.  
[https://ac.els-cdn.com/S0346251X01000380/1-s2.0-S0346251X01000380-main.pdf?\\_tid=38552834-7440-49ae-a115-a62e2620e5df&acdnat=1539966120\\_9e670cc56e2e1e5e64aace417e3cb37a](https://ac.els-cdn.com/S0346251X01000380/1-s2.0-S0346251X01000380-main.pdf?_tid=38552834-7440-49ae-a115-a62e2620e5df&acdnat=1539966120_9e670cc56e2e1e5e64aace417e3cb37a) [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- YANG A., 2002, "Science Fiction in the EFL Class", in *Language Culture and Curriculum*, n. 1, pp. 50-60. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666632?needAccess=true> [data ultima consultazione: 19-10-2018]
- YEH A., 2005, "Poetry From the Heart", in *English Today*, n. 1, pp. 45-51.
- YIN R. K., 1994, *Case Study Research: Designs and Methods* (2<sup>nd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- YIN R. K., 2003, *Case Study Research: Designs and Methods* (3<sup>rd</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- YIN R. K., 2009, *Case Study Research: Designs and Methods* (4<sup>th</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- YIN R. K., 2018, *Case Study Research and Applications: Designs and Methods* (6<sup>th</sup> ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- ZAGANELLI G. (a cura di), 2011, *Scrittori e pubblicità. Storia e teorie*, Bologna, Lupetti.

- ZAMJÁTIN E. I., 1970, *Tecnica della prosa*, Bari, De Donato.
- ZATTI S., 2006, “Sulla critica tematica: appunti, riflessioni, esempi”, in *Allegoria*, nn. 52-53, pp. 5-22.
- ZUANELLI E., 1978, *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Cafoscarina, Venezia.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- ZUDIČ ANTONIČ N., 2012, “Insegnare letteratura a scuola nell’ambito dell’italiano come L2”, in *Annales*, n. 1, pp. 141-156. [http://zdjp.si/wp-content/uploads/2015/10/ASHS\\_22-2012-1\\_ZudicAntonic.pdf](http://zdjp.si/wp-content/uploads/2015/10/ASHS_22-2012-1_ZudicAntonic.pdf) [data ultima consultazione: 21-10-2018]
- ZUMTHOR P., 1972, *Essai de poétique médiévale*, Paris, Seuil (trad. it. 1973, *Semiologia e poetica medievale*, Milano, Feltrinelli).
- ZUMTHOR P., 1983, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Seuil (trad. it. 1984, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Bologna, il Mulino).

### Riferimenti normativi

- CIRCOLARE MINISTERIALE, 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*, n. 205, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- CIRCOLARE MINISTERIALE, 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, n. 73, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2015, *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*, Roma, [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf) [data ultima consultazione: 07-08-2019]
- DIRETTIVA MINISTERIALE MIUR n. 57 del 15 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88.*
- DIRETTIVA MINISTERIALE MIUR n. 65 del 28 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87.*
- DECRETO INTERMINISTERIALE MIUR – MEF n. 211 del 07 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.*
- DECRETO MINISTERIALE n. 781 del 27 settembre 2013, *Libri di testo – Definizione delle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo e i tetti di spesa per la scuola primaria, la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado.*

CODICE:	Data:
---------	-------

**Materia insegnata:** \_\_\_\_\_

**Tipologia di scuola:** \_\_\_\_\_

**Classe/i:** \_\_\_\_\_

**Titolo e casa editrice del libro di testo per l'insegnamento della letteratura:**

\_\_\_\_\_

**Età:**  tra i 25 e i 40 anni       tra i 41 e i 55 anni       oltre i 56 anni

**Domande:**

**1.** Nella sua esperienza, qual è il livello di **motivazione** e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come interviene a tal proposito? Può fornire degli esempi in merito?

**2. A livello teorico**, per l'insegnamento della letteratura predilige un **approccio** che parte dalla storia della letteratura, che si focalizza sull'analisi del testo o che richiede agli studenti di interpretare l'opera anche dalla loro prospettiva? Può fornire degli esempi in merito?

**3. A livello operativo**, secondo lei quali sono le **scelte metodologiche** (attività individuali, a coppie, a gruppi, lezione frontale, discussione guidata ecc.) per creare e sostenere la motivazione allo studio della letteratura? Come interviene in questo senso? Può fornire degli esempi in merito?

**4.** A suo parere, quali sono le caratteristiche che **un libro di testo** di letteratura dovrebbe avere per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?

**5.** Oltre ai libri di testo, adotta delle possibili **integrazioni** (per esempio l'utilizzo di internet, l'impiego di materiali autentici come le canzoni, la creazione di percorsi interdisciplinari con altri docenti ecc.) per motivare ulteriormente gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?

## Ti piace la letteratura?

Gentile studente/studentessa,  
stiamo facendo un'indagine anonima per poter migliorare l'insegnamento della letteratura e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

Genere:

studente  studentessa

Nazionalità:

italiana  non italiana

Tipo di liceo:

artistico  classico  linguistico  musicale e coreutico  scientifico

scientifico opzione delle scienze applicate  delle scienze umane

delle scienze umane opzione economico-sociale

Classe:

1<sup>a</sup>  2<sup>a</sup>  3<sup>a</sup>  4<sup>a</sup>  5<sup>a</sup>

Sto studiando letteratura (puoi indicare più di una risposta):

italiana  inglese  francese  tedesca  spagnola

### Sezione I. La motivazione allo studio della letteratura

1. Pensi che lo studio della letteratura possa esserti utile?

molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Secondo te perché ti serve studiare la letteratura? Per ogni frase indica un numero da 1 a 5 (1=per niente, 2=poco, 3=così così, 4=abbastanza, 5=molto).

	1	2	3	4	5
per sapere distinguere un buon romanzo da un romanzo mediocre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere i diversi generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per riconoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per migliorare le conoscenze linguistiche in italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

per migliorare le conoscenze linguistiche in lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere le biografie degli scrittori più importanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per poter dire se un'opera mi piace o non mi piace e spiegare il perché	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per imparare a confrontare la mia idea con quella dei miei compagni nel rispetto delle differenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per ottenere delle risposte su temi importanti come la vita, la morte, l'amicizia, l'amore ecc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Quali altre motivazioni ti vengono in mente?

---

4. La letteratura può permettere anche di conoscere delle culture che ci sembrano distanti, di immaginarci in situazioni lontane dalla nostra vita quotidiana e di immedesimarci in personaggi diversi da noi. Come consideri queste affermazioni?

assolutamente vere	abbastanza vere	più vere che false	più false che vere	abbastanza false	completamente false
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ti piace studiare la letteratura italiana?

- sì
- no

Perché? \_\_\_\_\_

6. La tua scelta è influenzata dal modo in cui viene insegnata la letteratura italiana?

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

Perché? \_\_\_\_\_

## Sezione II. L'insegnante di letteratura

7. L'insegnante di letteratura italiana ti fa studiare (puoi scegliere più di una risposta):

- la biografia dell'autore
- il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera
- l'analisi linguistica, stilistica e retorica dell'opera

- i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta
- i significati attuali che l'opera può avere per noi studenti

8. Quali metodi utilizza il tuo insegnante di letteratura italiana? Puoi scegliere più di una risposta.

- lezione frontale: l'insegnante spiega, io ascolto e prendo appunti
- discussione guidata: l'insegnante introduce un tema di riflessione e partecipiamo tutti assieme alla discussione
- esercizi di comprensione del testo (domande, esercizi di vero/falso, tabelle ecc.)
- esercizi di analisi del testo (esercizi specifici su figure retoriche, generi testuali ecc.)
- attività creative (recitare parti di un testo, scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo ecc.)
- attività individuali
- attività a coppie
- attività a gruppi

9. Quali risorse utilizza il tuo insegnante di letteratura? Puoi scegliere più di una risposta.

- LIM
- videoproiettore
- canzoni
- arie d'opera
- pubblicità
- fumetti
- film o spezzoni di film
- articoli di giornali e riviste
- video su internet

10. Durante la lezione di letteratura italiana, la lettura delle opere è generalmente (puoi scegliere più di una risposta):

- ad alta voce: io e i miei compagni leggiamo a turno il testo
- ad alta voce: l'insegnante legge il testo e io e i miei compagni ascoltiamo
- silenziosa: ognuno legge il testo per conto proprio e in silenzio

11. L'insegnante di letteratura italiana fa collegamenti con altre materie scolastiche?

- sì
- no

12. Se sì, con quali materie scolastiche? Puoi scegliere più di una risposta.

- storia
- filosofia
- storia dell'arte
- letterature straniere
- letterature classiche



- musica
- geografia
- scienze
- economia
- diritto

13. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura secondo te? Puoi scegliere più di una risposta.

- essere preparato
- fare divertire gli studenti
- saper ascoltare
- essere prevedibile
- fare studiare gli studenti
- essere esperto di tecnologia
- essere serio
- essere interessato alle opinioni degli studenti
- essere originale
- essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti
- coinvolgere gli studenti
- essere disponibile

14. Che cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura secondo te? Puoi scegliere più di una risposta.

- spiegare durante tutta la lezione
- variare il materiale che usa in classe
- proporre delle attività creative
- mantenere sempre la stessa struttura della lezione (per esempio: spiega e poi interroga)
- variare la struttura della lezione
- proporre attività individuali
- proporre attività a coppie
- proporre attività a gruppi
- usare materiali tradizionali (il libro di testo e fotocopie da altri libri di testo)
- usare giornali e riviste
- usare pubblicità
- usare fumetti
- usare film o spezzoni di film
- usare canzoni
- usare arie d'opera
- usare internet
- usare la LIM
- portare gli studenti a teatro
- creare collegamenti tra la letteratura e altre materie

- creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana degli studenti

### Sezione III. I manuali didattici

15. Ti piace il tuo libro di testo di letteratura italiana?

	1	2	3	4	5	
per niente	○	○	○	○	○	molto

16. Dai un voto da 1 a 5 al tuo libro di testo di letteratura italiana (1 è il minimo e 5 il massimo).

	1	2	3	4	5
disegni	○	○	○	○	○
foto	○	○	○	○	○
presentazione chiara degli obiettivi all'inizio delle unità	○	○	○	○	○
varietà di esercizi	○	○	○	○	○
esercizi di approfondimento	○	○	○	○	○
schemi riassuntivi alla fine delle unità	○	○	○	○	○
collegamenti con altre materie scolastiche	○	○	○	○	○
collegamenti con film	○	○	○	○	○
collegamenti con canzoni	○	○	○	○	○
collegamenti con arie d'opera	○	○	○	○	○
collegamenti con pubblicità	○	○	○	○	○
collegamenti con fumetti	○	○	○	○	○
collegamenti con opere letterarie attuali	○	○	○	○	○
attività che richiedono l'uso di internet	○	○	○	○	○

17. Che cosa dovrebbe avere un libro di testo di letteratura per piacerti? Puoi scegliere più di una risposta.

- immagini
- foto
- varietà di esercizi
- esercizi creativi
- approfondimenti storici e culturali
- schemi riassuntivi
- collegamenti con altre materie
- canzoni
- arie d'opera
- fumetti
- riferimenti a film
- riferimenti a pubblicità
- riferimenti ad articoli di giornali e riviste
- collegamenti con opere letterarie attuali
- collegamenti con le letture preferite dagli studenti
- giochi
- attività individuali

- attività a coppie
- attività a gruppi

18. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

---

**Grazie per il tuo aiuto!**

## Ti piace la letteratura?

Gentile studente/studentessa,  
stiamo facendo un'indagine anonima per poter migliorare l'insegnamento della letteratura e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

Genere:

studente  studentessa

Nazionalità:

italiana  non italiana

Tipo di liceo:

artistico  classico  linguistico  musicale e coreutico  scientifico

scientifico opzione delle scienze applicate  delle scienze umane

delle scienze umane opzione economico-sociale

Classe:

1<sup>a</sup>  2<sup>a</sup>  3<sup>a</sup>  4<sup>a</sup>  5<sup>a</sup>

Sto studiando letteratura (puoi indicare più di una risposta):

italiana  inglese  francese  tedesca  spagnola

## Sezione I. La motivazione allo studio della letteratura

1. Pensi che lo studio della letteratura possa esserti utile?

molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Secondo te perché ti serve studiare la letteratura? Per ogni frase indica un numero da 1 a 5 (1=per niente, 2=poco, 3=così così, 4=abbastanza, 5=molto).

	1	2	3	4	5
per sapere distinguere un buon romanzo da un romanzo mediocre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere i diversi generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per riconoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per migliorare le conoscenze linguistiche in italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

per migliorare le conoscenze linguistiche in lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere le biografie degli scrittori più importanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per poter dire se un'opera mi piace o non mi piace e spiegare il perché	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per imparare a confrontare la mia idea con quella dei miei compagni nel rispetto delle differenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per ottenere delle risposte su temi importanti come la vita, la morte, l'amicizia, l'amore ecc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
per conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Quali altre motivazioni ti vengono in mente?

---

4. La letteratura può permettere anche di conoscere delle culture che ci sembrano distanti, di immaginarci in situazioni lontane dalla nostra vita quotidiana e di immedesimarci in personaggi diversi da noi. Come consideri queste affermazioni?

assolutamente vere	abbastanza vere	più vere che false	più false che vere	abbastanza false	completamente false
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ti piace studiare la letteratura italiana?

- sì
- no

Perché? \_\_\_\_\_

6. La tua scelta è influenzata dal modo in cui viene insegnata la letteratura italiana?

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

Perché? \_\_\_\_\_

7. Ti piace studiare la letteratura della lingua straniera?

	sì	no
letteratura inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
letteratura della seconda lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
letteratura della terza lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Letteratura inglese: \_\_\_\_\_

Letteratura della seconda lingua straniera: \_\_\_\_\_

Letteratura della terza lingua straniera: \_\_\_\_\_

8. La tua scelta è influenzata dal modo in cui viene insegnata la letteratura della lingua straniera?

Letteratura inglese:

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

Perché? \_\_\_\_\_

Letteratura della seconda lingua straniera:

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

Perché? \_\_\_\_\_

Letteratura della terza lingua straniera:

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

Perché? \_\_\_\_\_

## Sezione II. Gli insegnanti di letteratura

9. I tuoi insegnanti di letteratura ti fanno studiare (puoi scegliere più di una risposta):

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
la biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'analisi linguistica, stilistica e retorica dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i significati attuali che l'opera può avere per noi studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Quali metodi utilizzano i tuoi insegnanti di letteratura? Puoi scegliere più di una risposta.

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
lezione frontale: l'insegnante spiega, io ascolto e prendo appunti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
discussione guidata: l'insegnante introduce un tema di riflessione e partecipiamo tutti assieme alla discussione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esercizi di comprensione del testo (domande, esercizi di vero/falso, tabelle ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esercizi di analisi del testo (esercizi specifici su figure retoriche, generi testuali ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività creative (recitare parti di un testo, scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Quali risorse utilizzano i tuoi insegnanti di letteratura? Puoi scegliere più di una risposta.

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
LIM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
videoproiettore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
film o spezzoni di film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
video su internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Durante la lezione di letteratura, la lettura delle opere è generalmente (puoi scegliere più di una risposta):

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
ad alta voce: io e i miei compagni leggiamo a turno il testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ad alta voce: l'insegnante legge il testo e io e i miei compagni ascoltiamo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
silenziosa: ognuno legge il testo per conto proprio e in silenzio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Gli insegnanti di letteratura fanno collegamenti con altre materie scolastiche?

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
sì	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Se sì, con quali materie scolastiche? Puoi scegliere più di una risposta.

	letteratura italiana	letteratura inglese	letteratura della 2 <sup>a</sup> lingua straniera	letteratura della 3 <sup>a</sup> lingua straniera
storia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
filosofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
storia dell'arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
letterature straniere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
letterature classiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scienze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
economia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
diritto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



15. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura secondo te? Puoi scegliere più di una risposta.

- essere preparato
- fare divertire gli studenti
- saper ascoltare
- essere prevedibile
- fare studiare gli studenti
- essere esperto di tecnologia
- essere serio
- essere interessato alle opinioni degli studenti
- essere originale
- essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti
- coinvolgere gli studenti
- essere disponibile

16. Secondo te impareresti più facilmente la letteratura in lingua straniera con:

- un insegnante madrelingua che in classe parla solo la lingua straniera
- un insegnante madrelingua che in classe parla sia la lingua straniera sia l'italiano
- un insegnante italiano che in classe parla solo la lingua straniera
- un insegnante italiano che in classe parla sia l'italiano sia la lingua straniera

Perché? \_\_\_\_\_

17. Che cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura secondo te? Puoi scegliere più di una risposta.

- spiegare durante tutta la lezione
- variare il materiale che usa in classe
- proporre delle attività creative
- mantenere sempre la stessa struttura della lezione (per esempio: spiega e poi interroga)
- variare la struttura della lezione
- proporre attività individuali
- proporre attività a coppie
- proporre attività a gruppi
- usare materiali tradizionali (il libro di testo e fotocopie da altri libri di testo)
- usare giornali e riviste
- usare pubblicità
- usare fumetti
- usare film o spezzoni di film
- usare canzoni
- usare arie d'opera
- usare internet

- usare la LIM
- portare gli studenti a teatro
- creare collegamenti tra la letteratura e altre materie
- creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana degli studenti

### Sezione III. I manuali didattici

18. Ti piace il tuo libro di testo di letteratura italiana?

	1	2	3	4	5	
per niente	○	○	○	○	○	molto

19. Dai un voto da 1 a 5 al tuo libro di testo di letteratura italiana (1 è il minimo e 5 il massimo).

	1	2	3	4	5
disegni	○	○	○	○	○
foto	○	○	○	○	○
presentazione chiara degli obiettivi all'inizio delle unità	○	○	○	○	○
varietà di esercizi	○	○	○	○	○
esercizi di approfondimento	○	○	○	○	○
schemi riassuntivi alla fine delle unità	○	○	○	○	○
collegamenti con altre materie scolastiche	○	○	○	○	○
collegamenti con film	○	○	○	○	○
collegamenti con canzoni	○	○	○	○	○
collegamenti con arie d'opera	○	○	○	○	○
collegamenti con pubblicità	○	○	○	○	○
Collegamenti con fumetti	○	○	○	○	○
collegamenti con opere letterarie attuali	○	○	○	○	○
attività che richiedono l'uso di internet	○	○	○	○	○

20. Ti piace il tuo libro di testo di letteratura inglese?

	1	2	3	4	5	
per niente	○	○	○	○	○	molto

21. Dai un voto da 1 a 5 al tuo libro di testo di letteratura inglese (1 è il minimo e 5 il massimo).

	1	2	3	4	5
disegni	○	○	○	○	○
foto	○	○	○	○	○
presentazione chiara degli obiettivi all'inizio delle unità	○	○	○	○	○
varietà di esercizi	○	○	○	○	○
esercizi di approfondimento	○	○	○	○	○
schemi riassuntivi alla fine delle unità	○	○	○	○	○
collegamenti con altre materie scolastiche	○	○	○	○	○
collegamenti con film	○	○	○	○	○

collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con opere letterarie attuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Ti piace il tuo libro di testo di letteratura della seconda lingua straniera?

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

23. Dai un voto da 1 a 5 al tuo libro di testo di letteratura della seconda lingua straniera (1 è il minimo e 5 il massimo).

	1	2	3	4	5
disegni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
presentazione chiara degli obiettivi all'inizio delle unità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
varietà di esercizi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esercizi di approfondimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schemi riassuntivi alla fine delle unità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con opere letterarie attuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Ti piace il tuo libro di testo di letteratura della terza lingua straniera?

	1	2	3	4	5	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

25. Dai un voto da 1 a 5 al tuo libro di testo di letteratura della terza lingua straniera (1 è il minimo e 5 il massimo).

	1	2	3	4	5
disegni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
presentazione chiara degli obiettivi all'inizio delle unità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
varietà di esercizi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esercizi di approfondimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schemi riassuntivi alla fine delle unità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

collegamenti con film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con opere letterarie attuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Che cosa dovrebbe avere un libro di testo di letteratura per piacerti? Puoi scegliere più di una risposta.

	letteratura italiana	letteratura straniera
immagini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
varietà di esercizi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esercizi creativi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
approfondimenti storici e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schemi riassuntivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con altre materie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
riferimenti a film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
riferimenti a pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
riferimenti ad articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con opere letterarie attuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
collegamenti con le letture preferite dagli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
giochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

---

28. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura della lingua straniera?

---

**Grazie per il tuo aiuto!**





Ca' Foscari  
**CRDL**

Centro di Ricerca  
sulla Didattica delle Lingue

Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali  
Comparati



Università Ca' Foscari  
Venezia

Laboratorio Lab. Com  
"Comunicazione  
Interculturale  
e Didattica"

Ca' Bembo  
Dorsoduro 1075  
30123 Venezia

T +39 041 234 5708  
F +39 041 234 5751

[www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=83421](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83421)  
[www.unive.it/centrodidatticalingue](http://www.unive.it/centrodidatticalingue)

## Informativa ex art. 13 D.lgs. 196/2003

Gentile Professore/Professoressa,

Ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 196 del 30 giugno 2003 ("Codice in materia di protezione dei dati personali", di seguito il "Codice") fornisco l'informativa privacy relativa al trattamento dei suoi dati personali.

**Finalità dal trattamento.** I dati personali, semplici o sensibili, da Lei forniti saranno trattati all'interno di un progetto di ricerca legato al dottorato della titolare del trattamento, con il fine di raccogliere delle informazioni mediante delle interviste relative alla sua percezione sulla motivazione degli studenti allo studio della letteratura e agli approcci, alle metodologie e agli strumenti didattici scelti per l'insegnamento della letteratura. L'indagine sarà realizzata in diverse Scuole Secondarie di Secondo Grado della Regione Veneto.

Il trattamento riguarderà anche dati personali rientranti nel novero dei dati "sensibili".

Il presente modulo sarà fatto firmare a tutti i docenti coinvolti nelle interviste e al Dirigente Scolastico.

**Modalità del trattamento.** Il trattamento dei dati sarà effettuato sia attraverso strumenti informatici e/o telematici sia su supporto cartaceo, in ogni caso mediante strumenti idonei a garantirne la sicurezza e la riservatezza.

**Ambito di comunicazione e diffusione dei dati.** I suoi dati personali non saranno comunicati ad altri soggetti. L'ateneo universitario di appartenenza della titolare potrebbe venire a conoscenza, attraverso la tesi di dottorato, di dati già elaborati e già resi in forma anonima, eliminando tutti i riferimenti riconducibili alla sua persona.

**Titolare del trattamento.** La titolare del trattamento è la Dott.ssa Camilla Spaliviero, email [camilla.spaliviero@unive.it], numero di telefono [347-4190144].

**Diritti di cui all'art. 7 del Codice.** Lei ha diritto di ottenere in qualsiasi momento la conferma dell'esistenza o meno dei suoi dati personali e di conoscerne il contenuto e l'origine, verificarne l'esattezza o chiederne l'integrazione o l'aggiornamento, oppure la rettificazione. Avrà inoltre il diritto di chiedere la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dei dati trattati in violazione di legge, nonché di opporsi in ogni caso, per motivi legittimi, al loro trattamento. Le richieste dovranno essere presentate alla Titolare ai suindicati recapiti.



**Ca' Foscari**  
**CRDL**

Centro di Ricerca  
sulla Didattica delle Lingue

**Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali  
Comparati**



Università Ca' Foscari Venezia  
Istituto di Linguistica e Didattica

**Laboratorio Lab. Com**  
**"Comunicazione  
Interculturale  
e Didattica"**

Ca' Bembo  
Dorsoduro 1075  
30123 Venezia

T +39 041 234 5708  
F +39 041 234 5751

[www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=83421](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83421)  
[www.unive.it/centrodidatticalingue](http://www.unive.it/centrodidatticalingue)

## CONSENSO

Preso atto dell'informativa ricevuta ai sensi dell'art. 13 del Codice, presto il consenso al trattamento dei miei dati personali.

DO IL CONSENSO

NON DO IL CONSENSO

Preso atto dell'informativa ricevuta ai sensi dell'art. 13 del Codice, presto il mio consenso al trattamento dei dati sensibili e alla registrazione delle interviste con il registratore audio.

DO IL CONSENSO

NON DO IL CONSENSO

Luogo:

Data:

Nome e cognome del/della professore/professoressa:

Firma del/della professore/professoressa:

Letto e approvato dal Dirigente Scolastico:



Ca' Foscari  
**CRDL**

Centro di Ricerca  
sulla Didattica delle Lingue

Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali  
Comparati



Università Ca' Foscari  
di Venezia

Laboratorio Lab. Com  
"Comunicazione  
Interculturale  
e Didattica"

Ca' Bembo  
Dorsoduro 1075  
30123 Venezia

T +39 041 234 5708  
F +39 041 234 5751

[www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=83421](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83421)  
[www.unive.it/centrodidatticalingue](http://www.unive.it/centrodidatticalingue)

## Richiesta di autorizzazione al trattamento dei dati personali degli studenti

Al Dirigente Scolastico.

Con il presente documento si chiede l'autorizzazione a raccogliere i dati personali degli studenti di una classe terza, una classe quarta e una classe quinta del suo istituto mediante dei questionari cartacei riguardanti la motivazione allo studio della letteratura per il progetto di ricerca di dottorato della titolare del trattamento.

I dati degli studenti saranno trattati in forma anonima ai sensi del D.Lgs. 196/2003 ("Codice in materia di protezione dei dati personali"), al fine di garantire la massima riservatezza e tutela della privacy, e non saranno comunicati ad altri soggetti.

L'ateneo universitario di appartenenza della titolare potrebbe venire a conoscenza, attraverso la tesi di dottorato, di dati già elaborati e già resi in forma anonima, eliminando tutti i riferimenti riconducibili agli studenti.

La titolare del trattamento è la Dott.ssa Camilla Spaliviero, email [[camilla.spaliviero@unive.it](mailto:camilla.spaliviero@unive.it)], numero di telefono [347-4190144].

Preso atto della natura e delle finalità della ricerca, autorizzo il trattamento dei dati personali degli studenti delle suddette classi.

Luogo:

Data:

Firma: \_\_\_\_\_



CODICE:	Data:
---------	-------

Materia insegnata: _____
Tipologia di scuola: _____
Classe/i: _____
Titolo del libro di testo di letteratura: Casa editrice: _____
Età: <input type="checkbox"/> tra i 25 e i 40 anni <input type="checkbox"/> tra i 41 e i 55 anni <input type="checkbox"/> oltre i 56 anni

**Domande:**

<p>1. Nella sua esperienza, qual è il livello di <b>motivazione</b> e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>2. Quali <b>percorsi</b> sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?</p>
<p>3. Come struttura <b>una lezione di letteratura</b> (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>4. Qual è il <b>momento</b> che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?</p>
<p>5. Secondo lei qual è la qualità più importante per un <b>docente di letteratura</b>?</p>
<p>6. Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>7. Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?</p>
<p>8. Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?</p>
<p>9. Oltre al libro di testo, utilizza delle <b>risorse e delle modalità integrative</b> (l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti) per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>10. Utilizza <b>la tecnologia</b> per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>11. Su quali <b>criteri</b> si basa per scegliere un testo di letteratura?</p>
<p>12. Secondo lei, qual è un punto di forza del <b>libro di testo</b> di letteratura che ha adottato? Qual è un punto di debolezza? Può fornire degli esempi in merito?</p>



CODICE:	Data:
---------	-------

Materia insegnata: _____
Tipologia di scuola: _____
Classe/i: _____
Titolo del libro di testo di letteratura: Casa editrice: _____
Età: <input type="checkbox"/> tra i 25 e i 40 anni <input type="checkbox"/> tra i 41 e i 55 anni <input type="checkbox"/> oltre i 56 anni

**Domande:**

<p>1. Nella sua esperienza, qual è il livello di <b>motivazione</b> e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?</p>
<p>2. Quali <b>percorsi</b> sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?</p>
<p>3. Come struttura <b>una lezione di letteratura</b> (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>4. Qual è il <b>momento</b> che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che gli studenti considerano invece più critico?</p>
<p>5. Secondo lei qual è la qualità più importante per un <b>docente di letteratura</b>?</p>
<p>6. Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>7. Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?</p>
<p>8. Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?</p>
<p>9. Oltre al libro di testo, utilizza delle <b>risorse e delle modalità integrative</b> (l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti) per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>10. Utilizza <b>la tecnologia</b> per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?</p>
<p>11. Su quali <b>criteri</b> si basa per scegliere un testo di letteratura?</p>
<p>12. Secondo lei, qual è un punto di forza del <b>libro di testo</b> di letteratura che ha adottato? Qual è un punto di debolezza? Può fornire degli esempi in merito?</p>



## Ti piace la letteratura?

Rispondi alle domande del questionario. Il questionario è anonimo.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

<b>Genere:</b>	<input type="radio"/> maschio	<input type="radio"/> femmina
<b>Classe:</b>	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>a</sup>	

1. Da dove vieni?

---

2. Quanti anni hai?

---







3. Quando sei arrivato in Italia?

---







4. Qual è la tua materia preferita?

---





5. Ti piace studiare la letteratura?

molto 	abbastanza 	più sì che no 	più no che sì 	Poco 	per niente 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Ti piace la tua professoressa di letteratura?







molto 	abbastanza 	più sì che no 	più no che sì 	Poco 	per niente 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. A che cosa serve studiare la letteratura? Segna un numero da 1 a 4.

1=per niente , 2=poco , 3=abbastanza , 4=molto 

	1	2	3	4
a. migliorare l'italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere la storia 歴史	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. conoscere la cultura 文化	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. conoscere la vita 生活 degli scrittori 作家	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. conoscere il significato 意 dei testi 文本	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. dire che un testo 文本 mi piace o non mi piace e perché	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. parlare con i compagni di classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. conoscere me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. conoscere il mondo 世界	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Ti piace il tuo libro di letteratura?

molto 	abbastanza 	più sì che no 	più no che sì 	poco 	per niente 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?

---

Perché? \_\_\_\_\_

10. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?

---

Perché? \_\_\_\_\_

**Grazie!**

## Ti piace la letteratura?

Gentile studente/studentessa, stiamo facendo un'indagine anonima per poter migliorare l'insegnamento della letteratura a scuola e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

<b>Genere:</b>	<input type="radio"/> studente	<input type="radio"/> studentessa
<b>Nazionalità:</b>	<input type="radio"/> italiana	<input type="radio"/> non italiana
<b>Tipo di istituto:</b>	<input type="radio"/> professionale	<input type="radio"/> tecnico
<b>Classe:</b>	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>a</sup>	

### 1. Ti piace studiare la letteratura?

molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

### 2. La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?

molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

### 3. Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?

Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

	1	2	3	4
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Che cosa ti piace studiare della letteratura?

	1	2	3	4
a. il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. la biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. l'analisi linguistica e stilistica dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. i significati attuali che l'opera può avere oggi, per noi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?

\_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?

\_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

7. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?

	1	2	3	4
a. essere interessato alle opinioni degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. essere esperto di tecnologie e social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. essere creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. essere coinvolgente, metterci passione nel suo lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. conoscere bene la propria disciplina di insegnamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?

	1	2	3	4
a. fare lezioni frontali (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera letteraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. far fare delle lezioni agli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fare studiare il contesto storico e culturale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. fare esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. proporre delle attività creative (per es. scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo, fare delle interviste impossibili agli autori)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. fare scrivere poesie e/o racconti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. creare collegamenti tra la letteratura e altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. portare gli studenti a vedere opere a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. proporre attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. proporre attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. proporre attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?



	1	2	3	4
a. canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. film o spezzoni di film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. la LIM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Ti piace il tuo libro di letteratura?

molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

11. Che cosa dovrebbe avere un libro di letteratura per piacerti?

	1	2	3	4
a. fotografie, immagini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. riferimenti al contesto storico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. riferimenti alla biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. esercizi sul significato attuale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. esercizi sulla valutazione personale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. collegamenti con film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. collegamenti con articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. collegamenti con altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. collegamenti con opere letterarie contemporanee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. giochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. esercizi creativi (scegliere la colonna sonora per un racconto, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo, interviste impossibili agli autori ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura?

\_\_\_\_\_

**Grazie per il tuo aiuto!**

**Ti piace la letteratura?**

Gentile studente/studentessa,  
 stiamo facendo un'indagine anonima per poter migliorare l'insegnamento della letteratura e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

<b>Genere:</b>	<input type="radio"/> studente	<input type="radio"/> studentessa
<b>Nazionalità:</b>	<input type="radio"/> italiana	<input type="radio"/> non italiana
<b>Tipo di liceo:</b>	<input type="radio"/> liceo classico	<input type="radio"/> liceo scientifico
<b>Classe:</b>	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>a</sup>	

**1. Ti piace studiare la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

**2a. La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

**2b. La tua scelta è influenzata dalla lingua in cui è insegnata la letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?**

Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

	1	2	3	4
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. migliorare la conoscenza delle lingue straniere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Che cosa ti piace studiare della letteratura?

	1	2	3	4
a. il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. la biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. l'analisi linguistica e stilistica dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. i significati attuali che l'opera può avere oggi, per noi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

5. Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

7. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?

	1	2	3	4
a. essere interessato alle opinioni degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. essere esperto di tecnologie e social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. essere creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. essere coinvolgente, metterci passione nel suo lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. conoscere bene la propria disciplina di insegnamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?**

	1	2	3	4
a. fare lezioni frontali (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera letteraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. far fare delle lezioni agli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fare studiare il contesto storico e culturale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. fare esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. proporre delle attività creative (per es. scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. fare scrivere poesie e/o racconti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. creare collegamenti tra la letteratura e altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. portare gli studenti a vedere opere a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. proporre attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. proporre attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. proporre attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?**

	1	2	3	4
a. canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. film o spezzoni di film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. la LIM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Ti piace il tuo libro di letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

**11. Che cosa dovrebbe avere un libro di letteratura per piacerti?**

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a. fotografie, immagini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. riferimenti al contesto storico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. riferimenti alla biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. esercizi sul significato attuale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. esercizi sulla valutazione personale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. collegamenti con film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. collegamenti con articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. collegamenti con altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. collegamenti con opere letterarie contemporanee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. giochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. esercizi creativi (scegliere la colonna sonora per un racconto, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u. per le lingue straniere: esercizi di ripasso grammaticale e lessicale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

---



---

13. Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?

---



---

**Grazie per il tuo aiuto!**

## Ti piace la letteratura?

Gentile studente/studentessa,  
stiamo facendo un'indagine anonima per poter migliorare l'insegnamento della letteratura e abbiamo bisogno del tuo aiuto. Ti chiediamo di rispondere con sincerità alle seguenti domande. Non si tratta di una verifica perciò non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", siamo interessati alle tue opinioni personali.

Grazie,

Camilla Spaliviero, Università Ca' Foscari di Venezia

<b>Genere:</b>	<input type="radio"/> studente	<input type="radio"/> studentessa
<b>Nazionalità:</b>	<input type="radio"/> italiana	<input type="radio"/> non italiana
<b>Classe:</b>	<input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>a</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>a</sup>	
<b>Lingua straniera:</b>	<input type="radio"/> 2 <sup>a</sup> : _____ <input type="radio"/> 3 <sup>a</sup> : _____	

### 1. Ti piace studiare la letteratura?

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

### 2a. La tua scelta è influenzata dal modo in cui è insegnata la letteratura?

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**2b.** La tua scelta è influenzata dalla lingua in cui è insegnata la letteratura?

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3.** Secondo te, a che cosa serve studiare la letteratura?

Segna un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

	1	2	3	4
a. conoscere le caratteristiche dei generi letterari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. conoscere le figure retoriche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. sapere distinguere un testo letterario da un testo non letterario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. migliorare la conoscenza della lingua italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. migliorare la conoscenza delle lingue straniere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. aumentare le conoscenze storiche e culturali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. conoscere le biografie degli autori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. riflettere sui significati attuali delle opere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. sapere esprimere un giudizio personale su un'opera (quest'opera mi piace/non mi piace, perché ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. imparare a confrontarmi con i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. conoscere meglio me stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. conoscere meglio il mondo in cui vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. entrare in contatto con culture distanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. immedesimarmi in personaggi diversi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. saper distinguere opere buone da opere mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4.** Che cosa ti piace studiare della letteratura?

	1	2	3	4
a. il contesto storico e culturale in cui è stata scritta l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. la biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. l'analisi linguistica e stilistica dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. i significati attuali che l'opera può avere oggi, per noi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché? \_\_\_\_\_

**5.** Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**6. Che cosa ti piace di meno della lezione di letteratura?**

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**7. Quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere un buon insegnante di letteratura?**

	1	2	3	4
a. essere interessato alle opinioni degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. essere esperto di tecnologie e social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. essere creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. essere coinvolgente, metterci passione nel suo lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. conoscere bene la propria disciplina di insegnamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura?**

	1	2	3	4
a. fare lezioni frontali (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera letteraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. far fare delle lezioni agli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fare studiare il contesto storico e culturale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. fare esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. proporre delle attività creative (per es. scegliere la colonna sonora per un'opera, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. fare scrivere poesie e/o racconti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. creare collegamenti tra la letteratura e la realtà quotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. creare collegamenti tra la letteratura e altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. portare gli studenti a vedere opere a teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. proporre attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. proporre attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. proporre attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Che cosa vorresti che l'insegnante utilizzasse durante la lezione di letteratura?**



	1	2	3	4
a. canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. film o spezzoni di film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. la LIM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Ti piace il tuo libro di letteratura?**

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente
a. italiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 2 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 3 <sup>a</sup> lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perché?

Italiano: \_\_\_\_\_

Inglese: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> lingua straniera: \_\_\_\_\_

**11. Che cosa dovrebbe avere un libro di letteratura per piacerti?**

	1	2	3	4
a. fotografie, immagini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. riferimenti al contesto storico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. riferimenti alla biografia dell'autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. esercizi di analisi del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. esercizi sul significato attuale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. esercizi sulla valutazione personale dell'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. collegamenti con canzoni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. collegamenti con arie d'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. collegamenti con pubblicità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. collegamenti con fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. collegamenti con film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. collegamenti con articoli di giornali e riviste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. collegamenti con altre materie scolastiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. collegamenti con opere letterarie contemporanee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. attività che richiedono l'uso di internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. giochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. esercizi creativi (scegliere la colonna sonora per un racconto, progettare l'adattamento cinematografico di un romanzo ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. attività individuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. attività a coppie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. attività a gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

u. per le lingue straniere: esercizi di ripasso grammaticale e lessicale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. altro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12.** Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

---

---

**13.** Che cosa proporresti per migliorare l'insegnamento della letteratura straniera?

---

---

**Grazie per il tuo aiuto!**

**Intervista con DIP\_ITA\_3.5, docente di letteratura italiana dell'istituto professionale delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, in data 11/04/2018, durata 18' 16'', svolta in un'aula libera. Usa il manuale *Letteratura viva* de La Nuova Italia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E come cerca di motivarli? Questo quindi riferito alla 3<sup>a</sup> e alla 5<sup>a</sup>.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora il livello di motivazione di partenza è estremamente basso, nel senso che in una scuola come questa, professionale, è veramente difficile avvicinare i ragazzi al testo letterario. E c'è una difficoltà soprattutto di ordine linguistico e questo li spaventa immediatamente. Per motivarli si ... [telefono] Bah, io cerco di utilizzare alcune strategie che possono essere, ad esempio, e-e-e-e ... portare in classe fisicamente l'opera per far capire a loro che i testi che poi vengono analizzati e selezionati in classe fanno parte di un OGGETTO che loro possono chiedere, vedere, possono comperare, acquistare, sfogliare, quindi il contatto anche FISICO con il testo che mi sembra fondamentale, soprattutto in una scuola come la nostra dove c'è proprio la manualità alla base di tutto. Il ... Ten- cerco sempre di inserire il testo e l'autore nel contesto storico dell'epoca, facendo riferimenti anche ad opere coeve, soprattutto di letteratura europea, perché vedo che questo è per loro più stimolante e, se possibile, cerco anche di fare il confronto con l'attualità. Nel caso in cui, ad esempio, ci sia in un romanzo che parla ... uhm ... di una storia d'amore tra adolescenti, cerco di individuare un romanzo che loro possono aver sentito nominare e molto spesso anche film, per esempio, che possono aver visto, oppure fare riferimenti a musiche, a canzoni ... Questo a loro interessa molto, purtroppo non è sempre possibile perché i mezzi tecnici qui a scuola sono molto limitati ...

**I:**

**(sovrapposizione) Non avete LIM?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Eh?

**I:**

**Avete poche LIM?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Abbiamo pochissime LIM e nelle lav- nelle aule in cui ho la lavagna LIM riesco a proiettare anche *power point* ...

**I:**

**Eh certo, sì.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Fare ricerche in internet, e-e-e-e .... Altrimenti c'è soltanto il testo di riferimento e questo per loro, effettivamente, è un ostacolo al piacere della lettura.

## Q.2 Metodi

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè si basa sul percorso tematico, per genere, per autore, per opera oppure segue la linea del tempo, quindi un percorso cronologico?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora, e-e-e-e ... dipende dalla classe, dipende molto anche dal programma che svolgo in storia, perché molto spesso collego la storia con la letteratura. E-e-e-e ... quindi preferisco analizzare il contesto storico e poi calare nel contesto storico l'autore e l'opera. Al- diversamente, ad esempio, in 5<sup>a</sup>, nell'ultimo anno, allora propongo dei percorsi per genere: la poesia in Italia in un determinato contesto cronologico, il romanzo ... Ecco.

**I:**

**E quindi in tutto il Novecento ...**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Sì, sì, allora li propongo ... Percorsi tematici, no, non li affronto. Diciamo percorsi collegati al contesto storico oppure per genere letterario.

**I:**

**Per genere letterario, ok.**

**D:**

Ecco.

## Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**Rispetto alla struttura della lezione, lei ha una struttura fissa oppure cambia? E quali componenti ci sono, cioè parte dalla contestualizzazione storica, poi fa riferimento all'autore, poi passa all'analisi del testo? E c'è un momento in cui chiede l'interpretazione dell'opera anche nella prospettiva degli studenti?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora ... la- la lezio-la lezione cambia di volta in volta a seconda anche dell'umore della classe. La lezione standard [risata] generalmente funziona in questo modo: recupero delle conoscenze della volta precedente, quindi sempre un ripasso e un consolidamento di quello che ho spiegato. Lo faccio fare ai ragazzi. Hanno gli appunti, chiedo a qualcuno di leggere gli appunti e di vedere cos'hanno capito, perché non studiano a casa, quindi il momento della lezione diventa anche momento di apprendimento.

**I:**

**Sì.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Poi, se devo introdurre una- un nuovo autore o una corrente letteraria, molto spesso utilizzo a *brainstorming*, quindi mi faccio suggerire da loro parole, idee, immagini per cercare di catturare l'attenzione e anche per rapportarla al loro vissuto.

**I:**

**Sì.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

E poi utilizzo schemi alla lavagna, schemi e mappe concettuali in continuazione. Cioè, io parlo e alla lavagna ... utilizzo proprio la mappa concettuale. La definizione viene sempre scritta alla lavagna. Procedo poi in modo abbastanza tradizionale.

**I:**

**E c'è un momento in cui chiede l'interpretazione dell'opera anche dal punto di vista degli studenti, alla fine dell'analisi ...?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Allora, lì leggiamo il testo, il testo lo leggo io.

**I:**

**Sì.**

**D:**

E chiedo a loro di fare l'analisi ... uhm ... a volte utilizzo anche un lavoro di gruppo. Mi è successo per esempio in 3<sup>a</sup>, uhm ... spiegando un sonetto del Petrarca, ho creato delle ... delle coppie, oppure gruppetti di tre persone e non di più, ho dato il testo e ho chiesto a ciascuno di loro di individuare le parole chiave e di provare a fare una sintesi. Allora, questo funziona, perché il ragazzo da solo davanti al testo, soprattutto se è un testo scritto in un linguaggio antico, prova una sorta di [risata] spaesamento pazzo- ... E-e-e-e insieme, invece, un po' ridono, si divertono, dicono delle sciocchezze ... [risata]

**I:**

**[risata]**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Qualche volta esce qualcosa di interessante. Il confronto finale permette poi di recuperare tutte le cose che sono state dette quindi, magari, qualcosina di carino ne esce.

**I:**

**Ok.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Non è sempre così. Dipende molto dall'umore della classe, dipende molto dalla situazione, dal professore che hanno avuto nell'ora precedente, e quindi è abbastanza importante riuscire a catturare ...

**I:**

**Il momento.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Il momento giusto.

**I:**

**Ok.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Secondo lei, appunto a proposito di ‘momento’, qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Criticissima è l’analisi del testo. Questo per loro è veramente il lavoro più ostico e difficile. Il momento più divertente è quando (pausa) qualcuno di loro fa una battuta e-e-e-e che ne so, si mette nei panni dell’autore e reinterpreta il testo dal proprio punto di vista. E quindi il ... *Sonetto per Laura* può diventare la poesia d’amore [risata] per la vicina di casa [telefono] e-e-e-e magari fatta dal compagno di banco che conosce questo tormento [risata] interiore dell’amico. Quindi, questo è il momento più divertente, sì.

**I:**

**E lo cerca questo momento in cui loro interpretano l’opera anche dal punto di vista loro?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Se è possibile, si cerca, sì.

**I:**

**Ok.**

## Q.5 Docente

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Mamma mia, questa è una domanda da un milione di euro! [risata]

**I:**

**[risata]**

**DIP\_ITA\_3.5:**

La passione. La passione per la letteratura, la passione per il proprio lavoro e la capacità di trasmettere ai ragazzi che quello che leggiamo ci piace davvero. Quindi non è soltanto, così, un passaggio di conoscenze, ma è un pezzo della MIA vita, è un pezzo del MIO cuore che io in quel momento do a loro e ... Altrimenti, veramente, allora tanto vale scrivere formule chimiche alla lavagna, eh.

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E, sì, mi ha già risposto in realtà, propone attività individuali, a coppie o a gruppi.**

### DIP\_ITA\_3.5:

Allora, discussione guidata se possibile sì, anche se, le dirò, è difficile e molto spesso siamo veramente con i tempi stretti e la lezione frontale, ahimè, è quella che viene adoperata- adottata diciamo per il ... 70%, perché questo è, purtroppo ...

**I:**

**(sovrapposizione)Però, nel momento in cui all'inizio fa il recupero di conoscenze ...**

### DIP\_ITA\_3.5:

(sovrapposizione) Però, sì, c'è il momento di confronto, c'è il momento- e anche soprattutto nel- durante le interrogazioni. Evito di fare interrogazioni alla cattedra con il gruppettino selezionato di studenti mentre gli altri fanno altro. Io, per esempio, interrogo dal posto per evitare questo. E ... Poi, cosa ...?

**I:**

**Attività individuali, a coppie o a gruppi? Mi ha già detto anche prima che ...**

### DIP\_ITA\_3.5:

(sovrapposizione) A coppie, preferisco se riesco, sì, a coppie, a gruppi è troppo dispersivo per lo studio della letteratura.

**I:**

**Ok.**

## Q.7 Produzione scritta

**I:**

**E fa produrre poesie o racconti?**

### DIP\_ITA\_3.5:

Magari [risata], MAGARI! Allora, si riesce, le dirò, al biennio, magari in 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, sì, il racconto, la favola, funziona. Quando si arriva al triennio con lo studio della letteratura la produzione poetica diventa pressoché impossibile, perché? Perché purtroppo siamo focalizzati sull'Esame di Stato e quindi chiediamo a loro di produrre il saggio breve, chiediamo a loro di produrre l'articolo di cronaca, che è molto più noioso, più difficile anche, per alcuni di loro, e che tra l'altro toglie anche emozione allo studio della letteratura. E ... questo andrebbe proprio riformato, cioè in una futura scuola buona, davvero, la produzione scritta personale andrebbe veramente incrementata.

**I:**

**Ok.**

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? In realtà, me l'ha già detto prima quando ha una- dice di avere una prospettiva europea nel momento in cui presenta l'opera.**

### DIP\_ITA\_3.5:

Sì, sì, perché abbiamo tanti stranieri in classe, quindi il confronto con le altre culture è fondamentale, intanto per far lezione, perché questo cattura l'attenzione, e soprattutto è fondamentale per far

socializzare i ragazzi, per creare classe. E la presenza di elementi stranieri è una risorsa in classe per certi versi, per altri purtroppo è un ostacolo perché la scuola italiana non ha ancora i mezzi per accogliere questi ragazzi e integrarli tra loro. Quindi lì bisognerebbe fare un lavoro proprio strutturale e un testo di letteratura dovrebbe pensare a questo, cioè la multiculturalità. Poi lei lo ha visto, cioè, nella mia classe ci sono tre cinesi, tre ragazzi rumeni e-e-e-e un ragazzo polacco e-e-e-e un ragazzo americano ... quindi i livelli linguistici sono- di- di conoscenza della lingua italiana sono diversissimi, ma anche è diversa proprio la cultura.

**I:**

**(sovrapposizione) La mentalità. Beh, quindi quando trova un'opera che si presta a un confronto crea un, diciamo, un- un'interazione tra di loro per fare emergere i punti di vista diversi?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Sì, assolutamente, sì, sì, sì. Questo è fondamentale [telefono] abbiamo letto la *Divina Commedia* e qualcuno di loro mi ha citato un'opera che conosceva nella propria lingua.

**I:**

**Che si- riprendeva ...**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Sì, sì, sì, cioè questo è fondamentale, altrimenti la partecipazione è zero.

**I:**

**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al manuale, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, quindi canzoni, film oppure pubblicità o percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora, s- e-e-e-e lì dipende dalle risorse tecniche a disposizione. Quest'anno non ho la LIM e riesco a fare veramente molto poco. Con la LIM si riescono ad utilizzare risorse da internet, quindi sicuramente visione di filmati, se è possibile. Canzoni le uso molto poco, devo dire la verità. E-e-e-e m-m-m-m mi- mi piace invece usare immagini uhm ... di quadri, mi piace usare l'arte. Ecco, il connubio tra arte e letteratura vedo che li appassiona, in qualche modo funziona. Riesco a farlo quest'anno con il testo di storia dove sono riprodotte delle immagini di quadri e questo, in qualche modo, può essere agganciato allo studio della letteratura. Sì, ecco, con l'arte.

**I:**

**E percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Percorsi interdisciplinari ... lì dipende dalla volontà dei colleghi. Abbiamo creato delle cose molto belle in passato e-e-e-e ... A dire il vero più di storia, percorsi interdisciplinari più di storia che di letteratura. Mi piacerebbe moltissimo creare dei- un percorso interdisciplinare con i colleghi di alimentazione, per esempio. Siamo riusciti, l'anno scorso, ah no, adesso mi fa venire in mente, in una 5<sup>a</sup>, in una 5<sup>a</sup> particolarmente interessata, perché poi anche i ragazzi devono rispondere a questa cosa, a creare un percorso su cibo e letteratura, insieme all'insegnante di storia dell'alimentazione e alla



docente di inglese. In questa scuola c'era un insegnante di storia dell'arte di potenziamento, quindi i ragazzi hanno scelto dei cibi, abbiamo creato un piccolo percorsino a coppie e-e-e ... trattando dell'alimento da questo punto di vista, quindi dal punto di vista nutrizionale, dal punto di vista letterario ...

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi dove si ritrovava nelle opere ...**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Dal punto di vista delle opere artistiche, con la traduzione poi in inglese.

**I:**

**Bellissimo.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

E questo è stato bellissimo. Ecco, in un futuro libro di letteratura un'attività di questo tipo funziona, piace molto.

**I:**

**Quindi, la domanda successiva: utilizza la tecnologia per la didattica della lett ...**

**DIP\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Sui carciofi ci sono delle cose meravigliose! [risata]

**I:**

**[risata] (...)<sup>1</sup>**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Ecco, ahimè, cioè, non abbiamo il tempo. Cioè, i programmi ministeriali proprio ci ammanettano, qualche volta però si riesce a fare qualcosa di bello, sì.

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Quindi, utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Quando si può? Cioè, quando ci sono gli strumenti per ...**

**DIP\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Quando è possibile, quando è possibile. Le classi sono molto numerose quindi ... A volte io anche porto il pc ma è tutta un'altra cosa, ci vuole il video per vedere i documentari eccetera, quindi se si può, sì.

---

<sup>1</sup> 15:07-15:38: l'intervistatrice racconta di un percorso creato sul tema del cibo e della letteratura nell'opera *Como agua para chocolate* di Laura Equivel sperimentato negli anni precedenti in un istituto professionale della stessa tipologia.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Ultime due domande. Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura? Quindi quando ne ha- ha tante proposte e deve scegliere.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora e-e-e-e, ahimè, sulla semplicità linguistica del testo. Perché nel contesto professionale la lingua e la preparaz- le competenze linguistiche sono veramente molto basse, quindi la semplicità del testo anche perché ci sono tanti ragazzi stranieri. L'uso accattivante della immagini. E-e-e-e ... la riproduzione di testi poetici se possibile senza parafrasi, non sopporto quando mettono vicino la parafrasi già fatta perché è un lavoro che devono imparare i ragazzi.

**I:**

**Eh sì.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

E-e-e-e ... e se ci sono approfondimenti culturali, interdisciplinari per esempio, oppure se ci sono pro- legami con testi di altre culture, ecco, questo aspetto ...

**I:**

**(sovrapposizione) Interculturale, quindi.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Che purtroppo non è sviluppato ... Poco, poco sviluppato.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Ultima domanda. Secondo lei, qual è un punto di forza del manuale di letteratura che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Allora, il punto di forza sono le mappe concettuali, gli schemi, le sintesi. I ragazzi studiano principalmente su quello. E punto di debolezza ... sì, forse a volte, il linguaggio e-e-e-e troppo alto per loro.

**I:**

**Troppo alto.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Questo, sì. E anche l'analisi dei testi che ha domande poco accattivanti, molto tecniche e-e-e-e non vengono, ad esempio, chieste opinioni di tipo personale. Ci sono- c'è poco spazio per la creatività, per la riflessione, questo è veramente il punto debole, cioè uhm ... avremmo bisogno di un manuale meno tecnico.

**I:**

**Ok. Basta, finito, grazie.**

**DIP\_ITA\_3.5:**

Che bene! [risata]

**I:**

**[risata]**

**Intervista con DIP\_ITA\_4, docente di letteratura italiana dell'istituto professionale della classe 4<sup>a</sup>, in data 11/04/2018, durata 07' 02'', svolta in classe, mentre gli studenti compilano il questionario. Usa il manuale *Letteratura viva* de La Nuova Italia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**La prima domanda è questa, cioè, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E come cerca di motivarli? Rispetto appunto a questa 4<sup>a</sup>.**

**DIP\_ITA\_4:**

Rispetto a questa 4<sup>a</sup> in particolare, quindi?

**I:**

**Sì, sì.**

**DIP\_ITA\_4:**

Certo. Il livello di motivazione qui della le- verso la letteratura è piuttosto modesto in- in media, diciamo, con qualche eccezione. Ma mediamente è piuttosto modesto in questa classe. E-e-e-e ... non è un- un caso isolato questo, generalmente accade così ins- è piuttosto un'eccezione avere situazioni diverse in questo contesto scolastico per quanto riguarda la letteratura in particolare. Uhm ... Come cerco di motivarli? Uhm ... Cercando di avvicinare il più possibile i temi letterari che vengono trattati al loro- esperienza- alla loro esperienza di vita, essenzialmente.

**I:**

**Ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se basati sul tema, il genere letterario, l'autore o segue un percorso cronologico?**

**DIP\_ITA\_4:**

E-e-e-e ... prevalentemente legato al genere letterario e-e-e-e ... all'autore e-e-e-e ... qualche volta al tema, quasi mai all'opera. Perché per loro la lettura del testo, sebbene sarebbe prioritaria o dovrebbe esserlo, è la cosa più difficile da affrontare.

**I:**

**Però segue comunque una linea del tempo.**

**DIP\_ITA\_4:**

Sì, sì, sì, cronologicamente.

**I:**

**Ok.**

#### DIP\_ITA\_4:

(sovrapposizione) Una storia letteraria, sì, in senso cronologico.

### Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**E rispetto alla struttura della lezione, lei parte dalla contestualizzazione storica, poi fa riferimento all'autore, poi l'analisi del testo e fa riferimento anche alla prospettiva degli studenti, quindi un'interpretazione loro? E se è una struttura fissa o cambia.**

#### DIP\_ITA\_4:

Sì, io parto certamente da una contestualizzazione storica e e-e-e-e ... da una uhm ... introduzione generale sull'autore uhm ... poi cerco di passare rapidamente al testo. Uhm ... quel mome- in quel momento la lezione diventa dialogata, nel senso che loro vengono coinvolti il più possibile in questo lavoro di ... analisi, diciamo così, o di riflessione quanto meno sul testo letto.

**I:**

(sovrapposizione) Sul contenuto, ok.

### Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Qual è il momento che gli studenti prediligono, secondo lei, nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

#### DIP\_ITA\_4:

[risata] Dunque, io credo che loro preferiscano uhm ... il momento della lettura del testo, perché è il momento in cui si trovano a dover fare, essere coinvolti direttamente e a vedere emergere, per quanto possibile, quei temi, quelle questioni che io prima avevo semplicemente introdotto ...

**I:**

(sovrapposizione) Introdotto.

#### DIP\_ITA\_4:

Per loro la lezione frontale è faticosa, si tende a perderli, a perdere la loro attenzione molto rapidamente.

**I:**

**Quindi la- la parte critica della lezione è la parte di introduzione frontale, immagino.**

#### DIP\_ITA\_4:

Sì, certo, sì, sì, sì.

**I:**

**Ok, perfetto, ok. E rispetto alla struttura, è una struttura quindi fissa, che lei mantiene come ...**

#### DIP\_ITA\_4:

(sovrapposizione): Sì.

**I:**

**Sì, ok.**

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DIP\_ITA\_4:**

Eh, la passio- è la passione, è far passare il proprio piacere, il proprio piacere di lettura, il proprio piacere di conoscenza dell'autore o della questione o del problema, del periodo ...

**I:**

**Ok.**

**DIP\_ITA\_4:**

Far- far sentire che- che è viva dentro di te come cosa.

**I:**

**Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**E rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? In realtà mi ha già risposto che fa un po' e un po'...**

**DIP\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Decisamente guidata.

**I:**

**Ah, guidata.**

**DIP\_ITA\_4:**

Io privilegio- preferisco quella. La spiegazione frontale cerco di ridurla ...

**I:**

**(sovrapposizione) Al minimo.**

**DIP\_ITA\_4:**

Proprio ... al minimo.

**I:**

**E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DIP\_ITA\_4:**

Dunque, attività individuali ma anche ... non a gruppi con loro ma a coppie, sì.

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**E fa produrre poesie o racconti?**

**DIP\_ITA\_4:**

No.

**I:**

**No.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi di confronto tra culture differenti ...**

**DIP\_ITA\_4:**

Sì, e-e-e-e ... tutte le volte che è possibile, sì. Uhm ... ciò avviene in una forma piuttosto semplice e superficiale.

**I:**

**Ok.**

**DIP\_ITA\_4:**

Difficilmente è possibile approfondire in maniera problematica le questioni interculturali.

**I:**

**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al- al manuale, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, come le canzoni, film o anche percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DIP\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) I film sì e-e-e-e ... film o-o-o-o ... uhm ... nel caso di- quando si tratta il teatro, in 4<sup>a</sup> per esempio, sì, la visione di ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, rappresentazioni.**

**DIP\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Commedie, rappresentazioni attraverso film- dvd diciamo e-e-e-e ... sì, uhm ...

**I:**

**E crea dei percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DIP\_ITA\_4:**

No, no, no, in 4<sup>a</sup>, no.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**E usa la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DIP\_ITA\_4:**

No, perché non abbiamo gli strumenti [risata], purtroppo, no.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

**DIP\_ITA\_4:**

E-e-e-e ... la scelta dei testi, ancora una volta, che vengono proposti nella letteratura, uhm ... l'apparato critico che accompagna questi testi, quindi il- la- gli esercizi soprattutto, e l'analisi critica guidata, principalmente questo. E-e-e-e ... subito dopo, la semplicità e la chiarezza del testo.

**I:**

**Ok.**

**DIP\_ITA\_4:**

Perché la loro difficoltà è leggere e comprendere un testo.

**I:**

**Ok.**

**DIP\_ITA\_4:**

Anche nella parte storico-letteraria intendo, di presentazione generale.

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, sì, introduttiva.**

**DIP\_ITA\_4:**

Certo.



## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Qual è un punto di forza del manuale di letteratura che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

**DIP\_ITA\_4:**

E-e-e-e ... allora, un punto di debolezza, parto da lì, è la ripetitività che abbiamo osservato proprio con loro. Questo lo usiamo dall'anno scorso. Abbiamo osservato proprio in classe con loro, diversi di loro hanno e-e-e-e ... fatto- hanno rilevato questa ripetitività, che può essere per certi aspetti un vantaggio perché aiuta a consolidare le informazioni, le conoscenze, ma dall'altro può anche essere noioso, monotono, alla fine. E-e-e-e ... un punto di forza è quello di cui parlavo prima, nella scelta dei testi la e-e-e-e ... griglia di analisi guidata e l'insieme dell'apparato di esercizi, insomma, che ...

**I:**

**Che offre.**

**DIP\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Che aiuta, che aiuta molto.

**I:**

**Perfetto. Basta, finito, grazie.**

**DIP\_ITA\_4:**

Grazie a lei.

**Intervista con DIT\_ITA\_3.5, docente di letteratura italiana dell'istituto tecnico delle classi 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, in data 07/03/2018, durata 20' 03'' (1<sup>a</sup> parte) e 5'14'' (2<sup>a</sup> parte), svolta in corridoio, mentre gli studenti compilano il questionario in classe (1<sup>a</sup> parte) e durante la ricreazione (1<sup>a</sup> parte). Usa i manuali *Incontro con la letteratura* della Mondadori Pearson (classe 3<sup>a</sup>), *Fresca rosa novella* della Loescher (classe 5<sup>a</sup>). Ha più di 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Perfetto ... Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? E se può fornire degli esempi in merito.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, inizialmente la motivazione è scarsa e-e-e-e ... soprattutto uhm ... per la letteratura quella più antica. È difficile per i ragazzi riuscire a entrare e a capire perché è importante. Allora, in questa fase, che è la fase, diciamo, la prima fase in cui studiamo letteratura vera e propria, com- insomma, quella tradizionale e-e-e-e ... cerco di motivarli uhm ... riportandoli al- al fa- al senso che ha, a mio avviso, lo studio della letteratura, per cui io apro sempre la mia ... il mio incontro con i ragazzi di 3<sup>a</sup> al- al- nello studio della letteratura e-e-e-e ... con la motivazione che ho io, no?, quando studio letteratura, che è la possibilità di conoscere pensieri nuovi, pensieri diversi dal mio e che possono aprirmi, no?, orizzonti nuovi. E, soprattutto per la letteratura antica, dico loro, e anche imposto poi la lezione in questo modo e-e-e-e ... che a noi, noi, siccome non diventeremmo, ma- questo non è un liceo classico, a noi interessa capire che cosa questi scrittori del passato possono ancora darci. Per cui e-e-e-e ... cerco di motiva- di motivarli individuando quelli che sono i temi che possono colpire- sì, interessarli. Ad esempio, il tema dell'amore che poi lì, nel- nella letteratura ... diciamo, nella prima parte della letteratura, è importante, è fondamentale. Quindi, cercare di mettere a confronto, poi anche riportandoli, quando posso, alla loro esperienza, perché se no resta sempre una cosa ... lasciata là.

**I:**

**Lontana, sì.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Non so se ... può bastare o ... ?

**I:**

**Sì. E rispetto alla 5<sup>a</sup>, invece, in cui i testi sono più ... ?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Allora, invece, rispetto eh- rispetto alla 5<sup>a</sup> ... Allora, intanto perché c'è un lavoro che ...

**I:**

**(sovrapposizione) Recenti?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) C'è una grande differenza tra l'approccio che hanno in 3<sup>a</sup> e l'approccio che hanno in 5<sup>a</sup>. Cioè, si vede che in mezzo c'è stato qualcosa, quindi c'è una maggiore dimestichezza col testo,

una maggiore attenzione al testo, almeno dovrebbe esserci [risata] e diciamo che poi è una letteratura che si avvicina di più ... alle ...

**I:**

**(sovrapposizione) Perché è più vicina cronologicamente.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Esatto, è più vicina cronologicamente e anche i temi sono più vicini, no? Io in 5<sup>a</sup> generalmente comincio con la- con il positivismo, il realismo, il verismo, per cui si ricollega tutto alla società industriale. Insomma, sono temi che poi facilmente si riportano all'alienazione. Insomma, sono temi che, anche se la nostra società è cambiata, però si riportano, insomma ... L'uomo di- l'uomo d'oggi è abbastanza per certi versi simile all'uomo- è più simile all'uomo, insomma, dell'Ottocento.

**I:**

**Quindi, sono potenzialmente più motivati ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Sì.

**I:**

**Perché hanno da un lato più strategie, più strumenti, che hanno sviluppato nel triennio e dall'altro perché i testi stessi sono più vicini, come tempo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, sì ... E sono anche più maturi i ragazzi.

**I:**

**(sovrapposizione) Più maturi.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Cioè, si nota proprio una diversità di approccio, anche di attenzione. Uhm ... ad esempio, anche adesso che stiamo facendo la- il romanzo del primo Novecento e-e-e-e ... tutte le tematiche, la psicoanalisi, tutta questa ricerca dell'interiorità, della comprensione del soggetto, vedo che s- i ragazzi non solo seguono ma fanno domande che, certo, a partire dalla letteratura cercano di capire se stessi sostanzialmente, no?

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Cioè, lo studio di queste cose li porta a riflettere su se stessi e quindi è più facile.

**I:**

**(sovrapposizione) È più facile.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

E poi, diciamo, che a quell'età, in 5<sup>a</sup>, sono ... stanno cominciando a riflettere su se stessi. Cioè, ormai tutto è portato un po' avanti e, oggi come oggi, diciamo che le grandi riflessioni o le riflessioni importanti avvengono intorno ai 18-19 anni, per cui seguono con attenzione.

## Q.2 Metodi

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se si fa riferimento al tema, al genere letterario, all'autore, all'opera, al periodo storico? Quindi questo proprio nella didattica ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, eh, allora, nell'insegnamento della letteratura, di solito ... Allora, parto da, chiaramente, dall'elemento cronologico, per cui mi tengo- ho di questi punti fermi e-e-e-e ... io ... [risata] sono molto lenta nell- nell'affrontare le questioni, perché anche quando faccio un testo, quel poco che faccio cerco anche di renderli partecipi. Cioè faccio, sì, tendenzialmente una lezione frontale, ma è una lezione frontale che chiede continui interventi da parte loro, per cui questo mi porta a impiegarmi parecchio tempo, per cui ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ma, dico, quando lei struttura il- il percorso ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì.

**I:**

**Parte, cioè, ha come riferimento ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

**(sovrapposizione) Allora, io faccio, i riferimenti sono ...**

**I:**

**(sovrapposizione) La storia e dopo, quindi, affronta l'autore e le opere?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, diciamo, no, che la storia, generalmente ... Vado di pari passo. Per cui, sto facendo il Medioevo e, bene o male, mi sono trovata ad affrontare la letteratura, per cui siccome insegno s- sia italiano che storia nella stessa classe, generalmente, le cose ... Se c'è qualcosa che io non ho fatto, certo la riprendo dal punto di vista del contesto storico, ma, generalmente, il contesto storico loro ce l'hanno.

**I:**

**Ed è il punto di riferimento ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

**(sovrapposizione) Eh certo.**

**I:**

**Su cui poi strutturare la lezione?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Certo. E quindi quando io invece faccio letteratura mi concentro proprio sull'aspetto della letteratura, oppure della storia quando l'opera letteraria è strettamente legata al fatto storico. Se no, vado con la letteratura. La mia scelta è appr- essendo io molto lenta, e quindi mi ricollego a quello-, di soffermarmi, diciamo, sugli esempi più significativi e più importanti, quindi io non faccio particolari e-e-e-e ... autori ma- faccio [risata] avan- i grandi autori e-e-e-e ...

**I:**

**(sovrapposizione) I grandi autori relativi a un periodo st- , cioè ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Cioè relativi al Medioevo, allora faccio Dante, Petrarca, Boccaccio, tutta la parte iniziale sulla nascita della letteratura, poi qualche lettura mi può capitare in mezzo ma, diciamo, che il mio lavoro è strutturato su questi autori che ritengo particolarmente significativi, le cui opere sono particolarmente significative, che possono- da cui essi- loro possono trarre anche del- qualche- qualche frutto per se stessi, insomma.

**I:**

**Ok, va bene.**

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Rispetto alla lezione di letteratura, lei come struttura la lezione? Cioè, parte da una contestualizzazione storica, poi fa l'analisi del testo, poi magari interpreta l'opera anche dal punto di vista degli studenti? E se è una lezione con una struttura fissa oppure può cambiare. E se può fornire degli- degli esempi.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, uhm ...

**I:**

**Proprio quando è in classe, una lezione-tipo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, sì, sì, allora, una lezione-tipo è una presentazione molto generale da parte mia uhm ... poi, a seconda, a volte ... Allora, generalmente, parto dagli elementi centrali della vita in modo molto tradizionale.

**I:**

**(sovrapposizione) Della biografia?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Della biografia, molto- spesso li faccio fare anche a loro, ad esempio, do a loro da fare e poi li rivediamo insieme.

**I:**

**Sì ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

E invece ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ah, quindi come ricerca in- per casa?**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, per casa, hanno il libro, sì- io li faccio molto schematizzare, per cui: “Trovate i punti chiave di quella biografia e poi li vediamo insieme”. poi loro generalmente vanno a trovare delle minuzie che a me non interessano ...

**I:**

**(sovrapposizione) Curiosità.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Per cui date, nomi. Eh, allora, ricordiamoci gli aspetti centrali. E ... e poi anche sulla poetica insisto abbastanza e questo lo faccio, devo dire, do una spiegazione ma poi do lettura del testo e analisi [risata] di quello che c'è scritto nella spiegazione, perché gli studenti da soli non sono ancora in grado e anche in 5<sup>a</sup> hanno difficoltà.

**I:**

**Ah, questo quindi vale per la 3<sup>a</sup> e per la 5<sup>a</sup>?**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, sì, perché hanno difficoltà a capire. Oppure, vabbè, già in 5<sup>a</sup>, diciamo, spiego, loro studiano, poi, vengono in classe e dico: “Cosa non avete capito?”.

**I:**

**Certo.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

E mi dicono- mi leggono: “Questo professoressa non l'ho capito” e allora glielo rispiego e-e-e-e ... invece in 3<sup>a</sup> il lavoro è già più, diciamo, più ... tradizionale.

**I:**

**Più- sono più segui-**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Eh sì. E, invece, la lettura dei testi, questa è uguale per tutti. Cioè, testo, lo leggiamo insieme, lo faccio leggere tante volte ad alta voce, soprattutto il testo poetico, perché voglio che loro percepiscano la musicalità del testo, che va letto ad alta voce, e-e-e-e ... poi faccio una prima uhm ... Cerco di- da loro di ricavare che cosa- che cosa, rispetto a tutto quello che abbiamo detto, che cosa troviamo in questo testo di quello che abbiamo già detto e poi mano a mano lo spieghiamo e lo analizziamo. Cioè, quegli elementi nuovi che devo- glieli dico io e loro lavoro lavorano un po' sul testo.

**I:**

**Quindi, diciamo, la parte del contesto storico è data all'inizio, perché lei affronta un determinato periodo ...**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Eh certo, eh certo.

**I:**

**Quindi è già stata data. Poi c'è il focus sull'autore ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Esatto.

**I:**

**Poi c'è la lettura del testo con una comprensione prima generale poi specifica degli elementi ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Benissimo.

**I:**

**Alla fine c'è una parte in cui chiede un'interpretazione personale del testo?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, allora, no, interpretazione personale, no. Perché, cioè [risata], è una cosa che mi hanno sempre chiesto, però è difficile l'interpretazione personale, perché l'interpretazione personale richiede uno studio. Allora, questo potrebbe essere in una prova che io faccio, no?

**I:**

**Cioè, tipo: ti piace o non ti piace, perché?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, uhm, allora e-e-e-e ...

**I:**

**Come esempio.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Io più che ti piace o non ti piace, che questa cosa difficilmente dico- la-la-la domando- faccio fatica a chiederla, chiedo loro che cosa ne hanno tratto dalla lettura di questo testo, no? Se ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, quindi, come il testo può- che significato può avere oggi per loro?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Che significato ha per loro quel testo, no? O quei testi, perché poi non è che lo faccio alla fine di ogni testo, quei testi e-e-e-e ... questo.

**I:**

**(sovrapposizione) Però, con una prospettiva nel loro presente?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Ah sì, nel loro presente, ne- nella loro persona, perché io credo che la letteratura [risata] abbia proprio una funzione fondamentale nello sviluppo della persona, ne- nella riflessione su se stessi, insomma, che è una cosa che un po' ai ragazzi d'oggi manca. Ma, comunque penso che valga- cioè, è valso anche per noi questa cosa qua, nel senso che anche noi abbiamo avuto- abbiamo avuto la lette- io ho avuto la letteratura come una guida, no?, come un aiuto nella mia crescita. E oggi è ancora più difficile per loro perché non hanno grandi relazioni con gli adulti e quindi è una relazione con un adulto, la letteratura. Con qualcuno che ha riflettuto, ha pensato, quindi ... così.

**I:**

**Ok.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Allora, qual è il momento che gli studenti prediligono secondo lei nelle sue lezioni e qual è il momento che invece considerano un po' più critico?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, sicuramente io credo che prediligano quando riflettiamo sul testo, cioè quando, passata tutta la parte in cui si spiega, si capisce- cerca di capire, si dice ... arriviamo a riflettere sul testo.

**I:**

**Quindi cosa significa per loro ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Cosa significa per loro, oppure quali possono essere- non so, può essere il tema della morte, parliamo del tema della morte, se capita, no?, e-e-e-e ... è un tema molto affrontato dalla letteratura. Allora, il tema dei genitori, il tema della famiglia, il tema del rapporto con la famiglia ...

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi in una prospettiva sempre presente?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sempre presente, certo, è quello che a loro ...

**I:**

**(sovrapposizione) Interessata.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Interessa di più, insomma.

**I:**

**E quello più critico?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora ... quello più critico, per loro, credo sia l'analisi del testo. Cioè, io vedo anche in 5<sup>a</sup> che, con tutto che è da tre anni che facciamo questa cosa, si stupiscono ancora quando li interrogo [risata] e dico: "Prendiamo il testo", mi guardano e dicono: "Il testo?". E-e-e-e ...

**I:**

**(sovrapposizione) Cioè, fare riferimento puntuale al testo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Al testo. Oppure ricavare dal testo quelle che sono le teorie che abbiamo- tutta la teoria che abbiamo studiato. Allora, Pascoli, perché è innovativo? Prendi il testo e dimmi. Poi, in realtà, non è che non lo sappiamo fare, diciamo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Però non viene spontaneo.**



### **DIT\_ITA\_3.5:**

Non viene spontaneo! Cioè, vivono il testo come una punizione, uhm? Devo dirlo perché è così per loro! Quando gli dici: “Prendi il testo”. “Il testo? Perché devo prendere il testo?”. Diciamo che uno dei problemi è la povertà lessicale che loro hanno, la scarsa abitudine a leggere, per cui i testi letterari per loro sono MOLTO difficili, MOLTO difficili. E quindi, anche questi testi che leggono in 5<sup>a</sup>, insomma, sono complessi, ecco. Poi li vedo che alla fine riescono, anche da soli, senza una guida, dopo aver fatto la spiegazione, riescono a capirne il senso, a trarne le-le-le cose importanti. Però ‘sto testo è sempre qualcosa di sent- che sentono come estraneo.

**I:**

**Estraneo, ok.**

### **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, io le dico, non lo so qual è la qualità importante. Io le dico quella che per me è importante.

**I:**

**Sì.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Riuscire a trasmettere l’amore per la letteratura. Cioè, questo è una delle cose su cui io punto molto. Cioè, nel senso che a me piace la letteratura e quando posso glielo faccio capire, uhm? Devo dire che lo faccio capire anche un po’ con la forza. [risata]

**I:**

**[risata] Ok.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Ad esempio, io obbligo, in tutte le classi in realtà, a leggere un libro a quadrimestre che devono esporre a- seduti alla cattedra al posto mio e su cui sono valutati. In cui chiedo e-e-e-e ... chiedo la sintesi del libro, chiedo le tematiche significative del libro, e chiedo il loro giud- come è scritto il libro, se hanno trovato delle particolarità, se l’hanno trovato noioso, e chiedo un giudizio motivato sul libro.

**I:**

**Ma è un libro che scelgono loro o che da lei?**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

N-o-o-o, do una lista ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Do una lista di libri, poi sempre più vasta naturalmente e-e-e-e ...

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Loro possono propormi un libro diverso dalla lista, se però io lo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Accetto.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Ritengo utile sì, se no, no. E quindi- ecco, questo mi porta, ad esempio, in 5<sup>a</sup>, io adesso sono arrivata ... hanno letto ... Poi ne leggono due per l'estate, per cui, due, quattro, sei, otto ... dieci libri. Insomma, dieci romanzi hanno letto. Sono stati obbligati a leggerli, però li hanno letti, qualcuno ...

**I:**

**(sovrapposizione) Scegliendoli ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, e mano a mano anche ti dicono: "No, mi è piaciuto professoressa, è stato interessante", poi ti dicono- qualcuno dice: "Questo non mi è piaciuto, perché l'ho trovato noioso, lento", e via dicendo ...

**I:**

**Però ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Però, insomma, intanto li hanno letti. E questo ... secondo me bisogna avere l'opportunità per dire "non mi piace". Bisogna leggere!

**I:**

**Esa- e motivando ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Eh, certo. Se poi io, dopo dieci libri, dico che proprio leggere non mi piace, vabbè, insomma, son scelte personali. Però ti ho dato l'opportunità, con la forza, chiaramente [risata] ... ma l'opportunità te l'ho data!

**I:**

**Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, lei privilegia attività di spiegazione frontale o di discussione guidata con loro? E come attività, preferisce quelle individuali, a coppie o a gruppi?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

[voci degli studenti che parlano in corridoio] Allora, io preferisco le ... la- la lezione partecipata, sicuramente, no?, quella in cui- anzi, è LA MIA modalità. Io non mi metto mai là e parlo per mezz'ora, mai. Cioè, sono- è sempre un continuo richiamare la loro attenzione attraverso tutto ciò che io posso trovare dentro di loro, per cui ... continuamente, perché in questo modo vedo le loro facce attente, se

invece io parlo i loro- i loro visi mi parlano, insomma, mi dicono che non ... non mi stanno seguendo. Quindi questa è la modalità. Poi, quando invece, capita poco perché il tempo è poco, quando io invece voglio farli lavorare su un testo li faccio lavorare in coppia-a-a-a ... li faccio lavorare insieme. A volte anche in gruppi, diciamo, lo facevo di più una volta-a-a-a uhm ... adesso lo faccio sempre meno, perché sono sempre oppressa dall'idea- perché lavorare in gruppo porta via tanto tempo, diciamo.

**I:**

**(sovrapposizione) Molto tempo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

E io sono sempre ossessionata dal tempo che mi scappa, no? Perché, poi, io faccio anche altre cose, nel senso che anche nel triennio adesso, se posso, faccio leggere un articolo alla settimana a una persona e faccio in modo che questa persona, in classe, parli di questo articolo, per mantenere un contatto con la realtà e poi anche con i testi che non sono solo testi letterari.

**I:**

**(sovrapposizione) Letterari ... Infatti adesso la prossima- una delle prossime domande è su- sugli strumenti.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(...)<sup>2</sup>

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Un'altra domanda è se fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No [risata], no.

**I:**

**[risata] No. Va bene.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Perché ... Allora, allora, diciamo che nel biennio un po' si tende a fare questa cosa, nel triennio no. E-e-e-e ... e-e-e-e ... Allora ... Racconti, nel biennio lo faccio, nel senso che dopo che abbiamo visto il testo narrativo, abbiamo visto tutte le strutture del testo narrativo, allora sì. Lì li metto insieme, faccio fare- in gruppo faccio fare una scaletta su un romanzo da loro immaginato- un romanzo, scusami, un racconto, da loro immaginato e inventato. E poi ognuno individualmente come compito, proprio come te-, devono- ognuno deve scrivere il suo racconto in base a questa scaletta che hanno elaborato insieme. Invece le poesie trovo che sia un'attività [risata] che deve nascere, cioè è complessa, è troppo personale ... Non lo so, cioè è vero che è tecnica, però è più secondo me della tecnica ... Se mi avessero chiesto [risata] di scrivere una poesia li avrei odiati e allora non lo chiedo ai miei studenti.

**I:**

**Ok.**

---

<sup>2</sup> 15:58-16:04: la docente riprende due studenti che stanno facendo confusione in corridoio.

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi, se, per esempio, si focalizza su alcuni aspetti rispetto alla letteratura italiana che sono legati alla cultura italiana e fa dei confronti, magari, con opere scritte nello stesso momento però che hanno visioni completamente diverse o che ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Molto poco, ammetto, molto poco, quasi niente. Cioè, lo- mi viene forse più spontaneo per la letteratura e-e-e-e ... contemporanea, diciamo l'era contemporanea, che conosco di più. Per quanto riguarda la letteratura antica, molto meno, ecco, molto meno ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Perché io non sono così preparata, quindi non ho- non ho forse riferimenti, inso- poi richiederebbe un lavoro molto più sottile, più attento, anche su aspetti e-e-e-e ... meno imp- cioè, importanti ma meno affrontati nella scuola, perché poi un po' è quello il discorso, no?, quelli che sono ... Poi, uno potrebbe fare delle scelte effettivamente diverse da quelle che faccio io, però forse io mi sento più sicura ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Con questo percorso, per cui lo porto avanti e ...

**I:**

**Quindi le viene più- più facile farlo in 5<sup>a</sup>?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Esatto.

**I:**

**Rispetto al confronto con altre letterature ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Sì, sì, in 5<sup>a</sup> sicuramente sì, perché anche la prendiamo ... Ma guardi, c'è un'altra cosa, perché oltre al piano interculturale, anche la letteratura di genere. Cioè, io mi sono accorta, e mi accorgo e poi non faccio niente, che sono arrivata al 1900 e con loro non ho mai studiato una scrittrice. [risata] Adesso faccio, quest'anno, Virginia Woolf ... una lettura, ma la faccio. Ma anche questo è una cosa di cui sono molto cosciente, di cui sono molto arrabbiata [risata] ma poi presa da questo meccanismo per cui tu devi dare almeno le figure ...

**I:**

**(sovrapposizione) Chiave.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Più significative della letteratura, finisci che, ad esempio, il genere femminile scompare.

**I:**

**Sì.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

E questo [risata] è una cosa di cui mi vergogno ma, ahimè, ci cado sempre e non riesco a strutturarmi in maniera diversa.

**I:**

**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Rispetto, cioè- oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, quindi per esempio l'uso delle canzoni oppure percorsi interdisciplinari con altri docenti, penso all'arte per esempio, per motivare gli studenti allo studio della letteratura?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Allora ...

**I:**

**(sovrapposizione) Lei mi diceva prima degli articoli di giornale ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, sì, [campanella, voci degli studenti che escono dalle classi] quello sì. Uhm ... allora, rispetto ... per ... non molto, devo dire, non molto ... qualcosa sull'arte, però è sempre difficile anche accordarsi. Noi facciamo un percorso insieme e-e-e-e ... abbia- facciamo un percorso per l'alternanza scuola-lavoro in 3<sup>a</sup>, quest'anno ad esempio, vorremmo approfondire, siccome è un turistico, la città di Fire- di- di- di ... Vicenza, vorremo vederla dall'ambi- nell'ambito turistico, nell'ambito storico, nell'ambito artistico, per cui lavoreremo insieme io, geografia, stor- l'insegnante di storia e geografia e l'insegnante di storia dell'arte, però non lo faccio spesso, è una cosa che succede ogni tanto.

**I:**

**Ok. Vuole che riprendiamo dopo?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, riprendiamo fra un po', dai.

**I:**

**Cioè, la domanda era del- sì, delle risorse e delle modalità integrative che mi aveva detto che non è sempre facile fare delle ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Ah, sì, sì. No, infatti.

**I:**

**Dei percorsi interdisciplinari o usare magari altri strumenti, tipo canzoni, film, questi erano ...**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Film, sì, qualche volta ma più per storia che per letteratura, non riesco molto a ... In storia mi riesce più facilmente, in letteratura più è l'articolo e-e-e-e ... sì, questo.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Se utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

No, no.

**I:**

**No.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Direi proprio di no-o-o-o, direi proprio di no-o-o-o, salvo in quelle maniere che possono essere abbastanza stupide: ho bisogno di un testo, me lo cerco, lo proietto. Ma ... no, no, no.

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, questo è collegato alle ...**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) No, no, no, perché anche il discorso del ...

**I:**

**(sovrapposizione) Alle risorse integrative, quindi.**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) No, non ... no, non, no ... perché perdo ... mi-mi sono resa conto che vista la mia scarsa abilità nell'uso e la mia scarsa- cioè non sono abituata a usarli, quindi quando le presento non sono così e-e-e-e ... sciolta nel- nel lavoro, quindi perdo solo tempo e non è che aggiungo- do valore aggiunto alla mia lezione, anzi. Quindi ... no.

**I:**

**Ok.**

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**E rispetto al libro di testo, su quali criteri si basa per scegliere un testo di letteratura?**

### **DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, intanto sulla- sulla quantità di testi, come prima cosa, poi sulla leggibilità del testo.

**I:**

**Ma quantità di testi, cioè se ce ne sono tanti, se ce ne sono pochi?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Se ce ne sono tanti, se posso scegliere tra i testi e se ci sono, vabbè, i testi ... quelli più conosciuti.

**I:**

**(sovrapposizione) Fondamentali.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Fondamentali. E poi anche mi interessa molto l'aspetto della parte teorica, quella de- di studio dell'autore e-e-e-e ... o del periodo, che sia scritta in maniera semplice, chiara, ma n- non per questo superficiale, cioè, un- un'alta leggibilità ma anche nella complessità, insomma, delle questioni proposte, che dopo non si riduca ... Perché spesso accade questo che c'è e-e-e-e ... è più breve, è più semplice ma c'è anche meno contenuto.

**I:**

**(sovrapposizione) Povero.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Povero di contenuto, invece cercare di mettere insieme le due cose, questo sì.

**I:**

**Ok.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**E rispetto al libro di testo che ha adottato, quali sono- qual è un punto di forza e qual è un punto di debolezza?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Allora, io ho adesso in uso due libri di testo.

**I:**

**(sovrapposizione) Con la 5<sup>a</sup>?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Con la 5<sup>a</sup> ne ho un altro.

**I:**

**Ah ok, allora dopo lo aggiungo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Che dopo le faccio vedere. Allora, questo, della 5<sup>a</sup>, ha come punto di forza, secondo me e-e-e-e ... proprio la chiarezza nell'esposizione. È un libro molto approfondito, forse per certi versi può essere anche per i liceali, ma è scritto generalmente in modo chiaro. Per cui, ci sono tutti i riferimenti, quindi, anche lo studente lasciato solo col testo può giostrarsi, può capire ... certo, serve un po' la guida dell'insegnante, l'insegnante deve fare tutto un lavoro di lettura, di analisi, vedere

cosa prendere, cosa togliere, chiaramente, no?, però lì c'è molto, c'è molto materiale e anche soprattutto presentato bene. Buone sono le analisi dei testi, molto buone sono le analisi dei testi, quindi questo sicuramente è un altro asp- aspetto importante.

**I:**

**E quindi questo è quello che ... non *Incontro con la letteratura* ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No, è l'altro.

**I:**

**È l'altro, ok.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

*Rosa Fresca* mi pare si inti- adesso glielo- magari te lo scrivo, insomma.

**I:**

**E ne ha due, perché?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Perché fun- ab- allora, perché ... in teoria in questa scuola, generalmente, cerchiamo di adottare tutti lo stesso libro di testo, generalmente. Ma questo generalmente non vuol dire sempre. Allora, capita che io mi trovo in una sezione oppure in un'altra e quindi mi cambia il libro di testo. E-e-e-e ... devo dire che questo, appunto, l'ho- questo della 5<sup>a</sup>, l'ho trovato- ce l'ho dalla 3<sup>a</sup>, però mi son trovata bene. È un libro ...

**I:**

**(sovrapposizione) Questo nuovo.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No, questo ultimo.

**I:**

**Questo ultimo di ... *Incontro con la letteratura*?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No.

**I:**

***Rosa fresca.***

**DIT\_ITA\_3.5:**

*Rosa fresca.* Mi son trovata bene anche se, appunto, è un libro molto prolisso. E allora, cosa mi ha fatto poi in realtà cambiare? Perché poi io l'ho cambiato. Perché è molto costoso, alla fine. Perché mi sono resa conto che, ad esempio, in 5<sup>a</sup> ci sono due volumi da ottocento pagine che alla fine hanno un costo, qu- adesso non mi ricordo, ma alla fine vengono a costare tra i 50 e i 60 euro, che è esagerato! Allora questo mi ha portato a dire: "Vabbè, mi ado- mi- mi adeguo agli altri che hanno un libro che è tutto sommato meno costoso".

**I:**

**(sovrapposizione) Che sarebbe questo di *Incontro con la letteratura*.**



**DIT\_ITA\_3.5:**

Questo ... che io sto usando per la prima volta quest'anno. Devo dire n-m-m-m .... Mi piace e non mi piace, nel senso che non è così preciso, così chiaro anche nella spiegazione.

**I:**

**Quindi è- è meno costoso però è meno chiaro ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Sì, è scritto in maniera ... sì.

**I:**

**E quindi lei ha chiesto ai- agli studenti di prendere questo, *Incontro con la letteratura*, ma lei si tiene *Rosa Fresca*.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No, no, no. Io ho chiesto ...

**I:**

**(sovrapposizione) Hanno tutti e due?**

**DIT\_ITA\_3.5:**

No, allora: 3<sup>a</sup> *Incontro con la letteratura*, 5<sup>a</sup> *Rosa fresca*. Quindi ho due libri diversi, uso due libri diversi. Quindi, sulla lezione la preparo in 5<sup>a</sup> su quel libro e in 3<sup>a</sup> su questo libro.

**I:**

**Ho capito.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Sì, perché bisogna ogni volta adattarsi al libro che si ha, perché poi il libro è lo strumento con cui loro lavorano.

**I:**

**Perfetto.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

Con cui IO lavoro, insomma.

**I:**

**Ok.**

**DIT\_ITA\_3.5:**

A posto?

**I:**

**Sì, sì, me lo segno, me lo scrivo perché ...**

**DIT\_ITA\_3.5:**

(sovrapposizione) Sì, sì, sì, ti do il libro.

**I:**

**Grazie.**



**Intervista con DIT\_ITA\_4, docente di letteratura italiana dell'istituto tecnico della classe 4<sup>a</sup>, in data 07/03/2018, durata 15' 36'', svolta in classe, mentre gli studenti compilano il questionario. Usa il manuale *Incontro con la letteratura* della Mondadori. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, le chiedo: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se lei come cerca di motivarli? E se può fornire qualche esempio.**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh [sospiro] allora, lo studio della letteratura in questa scuola diciamo che non è forse una cosa che li gratifichi particolarmente. Credo che sia complessa soprattutto le- le ... quando iniziamo proprio lo studio della letteratura in 3<sup>a</sup> le- la- il ... il periodo del Trecento lo vedono, da una parte, molto interessante, affascinante, ma anche molto complesso e quindi difficile. Dante lo apprezzano molto, è visto sempre come una cosa positiva ...

**I:**

**(sovrapposizione) Hanno interesse.**

**DIT\_ITA\_4:**

Sì, sì, sicuramente hanno interesse. Poi nel tempo, diciamo che dipende dal- dagli argomenti perché- ecco *L'Orlando Furioso* va sempre bene, anche se è, così, un po' bizzarro- ecco, anche ... magari fare degli accostamenti con la letteratura straniera, anche, è importante e seguire, magari, dei filoni tematici anche è im-m-m ... adesso noi, per esempio, in 4<sup>a</sup> stiamo seguendo l'Illuminismo. Diciamo che sono argomenti anche abbastanza interessanti anche per poi riportarli a quello che sono i valori moderni de- di- di alcuni argomenti, no?, tipo la pena di morte, la tortura, quelle cose lì. In 5<sup>a</sup>, anche, ci sono dei movimenti più o meno interessanti, magari le Avanguardie, il Futurismo, no?, tutti queste ... aspetti uhm-m-m-m ... della letteratura e della poesia tra le due guerre sono sicuramente delle cose che possono essere abbastanza apprezzate. Poi ci sono degli alti e bassi, ecco, non c'è mai una costante di- cioè, non sono mai tutti belli, contenti, dipende ...

**I:**

**(sovrapposizione) Forte è il tipo di argomento.**

**DIT\_ITA\_4:**

In base agli argomenti, questo sicuramente.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se fa riferimento al tema, al genere letterario, all'autore, all'opera, oppure al periodo storico-culturale?**

**DIT\_ITA\_4:**

Uhm, dipen-

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi come suddivide la- il programma?**

**DIT\_ITA\_4:**

Il programma, in generale?

**I:**

Sì, sì.

**DIT\_ITA\_4:**

Un po' l'uno, un po' l'altro, se posso ...

**I:**

**(sovrapposizione) Cioè, se affronta, per esempio, prima un periodo storico e poi gli autori di quel periodo ...**

**DIT\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Devo dire la verità, che la mia normalmente-e-e-e impronta è quella di rimanere molto legata e di andare in parallelo, se posso, tra letteratura e poe- e ... la storia, quello se posso cerco sempre. Per esempio, adesso stiamo- in 5<sup>a</sup> stiamo facendo il Nove- e- la prima guerra mondiale allora parlo di Ungaretti, parlo di Marinetti, parlo e-e-e-e ... leggo con loro di- di (pausa) di poeti, in generale, di Remarque, leggo le- [non chiaro], insomma, cerco di fare emergere le- proprio le- la voce degli intellettuali dell'epoca, ecco.

**I:**

Ok.

**DIT\_ITA\_4:**

Se posso cerco sempre di mantenere questo, sì.

**I:**

**(sovrapposizione) Alla storia.**

**DIT\_ITA\_4:**

Anche perché io purtroppo [risata] sono legata alla storia [risata], sono laureata IN storia ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ah, ok.**

**DIT\_ITA\_4:**

Quindi ho probabilmente questa tendenza, no?, ma- e dopo, per carità, anche quella tematica, quella ... sì, sì cerco un po' di variare, altrimenti poi dopo si annoiano [risata].

**I:**

Ok.

### Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**La sua lezione- come struttura una lezione di letteratura? Cioè, per esempio, parte dalla contestualizzazione storica, poi fa l'analisi del testo e- oppure chiede anche l'interpretazione dell'opera da parte degli studenti?**

**DIT\_ITA\_4:**

Io parto spesso e volentieri dal testo.

**I:**

**Dal testo.**

**DIT\_ITA\_4:**

Io parto molto dal testo e da lì, fare vedere, magari, le differenze rispetto a quella che era stata l'impronta del passato e-e-e-e ... cerco di fare MOLTA comprensione del ... del testo, perché spesso, SPESSO, hanno grosse difficoltà nella comprensione. E per cui mi baso molto, molto su questo, questo sicuramente.

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi, parte dal testo ...**

**DIT\_ITA\_4:**

**(sovrapposizione) E poi, certo, inserisco nel contesto storico e l'aut- ...**

**I:**

**(sovrapposizione) La biografia.**

**DIT\_ITA\_4:**

E la biografi- sì, an- fino a un certo punto ... soprattutto sul suo pensiero perché la vita è importante, ma fino a un certo punto, ecco. A me interessa il suo pensiero e le sue opere e il contesto in cui è inserito, dopo la- poi la vita è importante fino ad un certo punto, ecco, secondo me. [risata]

**I:**

**Ok. Sì, quindi, il conte- il testo, scusi, e poi contesto storico e autore, però relazionato sempre all'opera che è stata letta, quindi come la- il pensiero dell'autore è presente.**

**DIT\_ITA\_4:**

Certo, certo, e dopo a volte, nel- in questi testi, purtroppo o non ci sono delle cose, per esempio, in questo di 4<sup>a</sup> ...

**I:**

**Sì.**

**DIT\_ITA\_4:**

Che sono i ragazzi che adesso stanno facendo il ...

**I:**

**Questionario.**

#### DIT\_ITA\_4:

Questionario. Non c'è, per esempio, un filone che riguarda l'ambito turistico, quindi, per esempio il *Grand Tour* glielo propongo io. E-e-e-e ... faccio delle cose di approfondimento di- di testi che non sempre ci sono.

I:

Certo.

#### DIT\_ITA\_4:

Eh, sono testi de- presi in adozione, purtroppo, eh ... Quindi integro.

I:

**Integra. E c'è una parte, alla fine della lezione o comunque durante la lezione, in cui lei chiede l'interpretazione dell'opera agli studenti o comunque il significato che l'opera può avere per loro oggi?**

#### DIT\_ITA\_4:

Beh, l'interpretazione ci provo ma spesso e volentieri cade ... cade [sospiro], cioè, provano, ci provano, questo sicuramente, però hanno grossi limiti ecco, m-m-m-m ... e-e-e-e-e ... in quello che è e-e-e-e ... Guidati, guidati, sì, su quello che è l'attualità.

I:

Ok.

#### DIT\_ITA\_4:

Certo, questo sicu- BISOGNA! Bisognerebbe spesso, insomma, dipende naturalmente anche da- da ciò che ...

I:

**(sovrapposizione) Dalla classe.**

#### DIT\_ITA\_4:

No, cioè, dalla classe e anche da ... dagli argomenti, no?

### Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**E qual è il momento, secondo lei, che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

#### DIT\_ITA\_4:

Mah [risata], bella domanda! Questa è [risata] ... non so- non so più di tanto rispondere [risata] e-e-e ... non lo so ...

I:

**Dico, il momento in cui li vede particolarmente coinvolti ...**

#### DIT\_ITA\_4:

**(sovrapposizione) Affascinati?**

**I:**

**Affascinati.**

**DIT\_ITA\_4:**

Sì, e-e-e-e ... sicuramente ... Sì, non capita tanto spesso. [risata]

**I:**

[risata]

**DIT\_ITA\_4:**

Mah, quando abbiamo fatto degli argomenti proprio di attualità.

**I:**

**Di attualità.**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh sì, quando abbiamo visto dei- dei documentari dell'- di oggi, l'ISIS, queste cose qui, allora sì, li vedi molto più attenti, sì. Poi, sì, poi ... bisogna stare molto attenti a come proporglieli, perché se parli di immigrazione, così, dopo loro si scivolano e cominciano a dire ...

**I:**

**(sovrapposizione) Di tutto.**

**DIT\_ITA\_4:**

Sì, cose che non servono, ecco. Si perde tempo e basta, per cui tante volte blocco e si va ava- si cerca di ... di cambiare direzione.

**I:**

**E quello più critico, secondo lei? In una lezione-tipo di letteratura.**

**DIT\_ITA\_4:**

Non ... Poco. Non saprei dirlo, sinceramente, di critico ...

**I:**

**(sovrapposizione) In cui fanno più difficoltà.**

**DIT\_ITA\_4:**

Forse c'è stato qualcos- eh?

**I:**

**In cui fanno più difficoltà.**

**DIT\_ITA\_4:**

[sospiro]

**I:**

**Non so, se durante l'analisi del testo oppure durante la- appunto, l'op- crea- elaborare un'opinione personale ...**

#### **DIT\_ITA\_4:**

È che loro, dopo ... cioè, tanto si fa in classe, ecco, per cui ci sono tanti argomenti, tante cose ... Nella SCRITTURA, forse, allora l'aspetto critico ... sì, nella scrittura. Perché anche nel momento in cui loro devono dire, magari, qualcosa e non sempre sono in grado di dirlo in maniera critica, corretta, secondo una successione logica, ecco, questo sicuramente.

### **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante che dovrebbe avere un docente di letteratura?**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh, altra domanda tremenda! [risata]

**I:**

**Dopo sono più facili. [risata]**

**DIT\_ITA\_4:**

[risata] Beh, un po' tutto ... sicuramente bisognerebbe essere un po' più attori, ecco.

**I:**

**(sovrapposizione) Più attori.**

**DIT\_ITA\_4:**

Quando si- si- si legge, quando si fa- si ... magari con le cadenze giuste, io ... ci sono persone che sono in grado di farlo, io ... fino ad un certo punto, ecco. E, devo dire, che la LIM, ultimamente che uso per il Novecento, quando si propongono delle letture di alcuni testi sono veramente sorpassati, eh. Devo dire che non piacciono neanche a me [risata], sentire questa enfasi, queste cose sono veramente ... delle cose ...

**I:**

**(sovrapposizione) Poco motivanti.**

**DIT\_ITA\_4:**

No, le vedo tanto vecchie. [risata]

**I:**

**Ok.**

### **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, privilegia attività di spiegazione frontale o di discussione guidata insieme a loro? Attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DIT\_ITA\_4:**

Allora, loro am- amano fare le attività di gruppo, se possono, ecco. Quindi, io ... se ... qualche volta lo fa- glielo faccio fare. Poi, si fa- si alterna un po' tutto. Molto frontale soprat- questo sicuramente,



perché se si legge un testo, si cerca di analizzare, io sono con loro, cerchiamo di parlare assieme, di fa- però è ancora importante credo [risata] la funzione dell'insegnante in questa mediazione.

**I:**

**Quindi preferisce una lezione frontale ...**

**DIT\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Eh, in molti casi, sì, in molti casi, sì.

**I:**

**Ok. E quindi più attività individuali, immagino, rispetto a coppie o a gruppi, anche se ...**

**DIT\_ITA\_4:**

No, anche quelli, sì, anche quelli, però non prettamente, ecco. Se devo fare- dire una proporzione, ancora molto si basa sulla le- sulla lezione frontale.

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**E lei fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti in 4<sup>a</sup>?**

**DIT\_ITA\_4:**

Beh, in 4<sup>a</sup> molto poco.

**I:**

**Più magari nel biennio?**

**DIT\_ITA\_4:**

Sì, nel biennio, molto più nel biennio. Qui bisogna ... adesso stiamo affrontando soprattutto il saggio breve, l'articolo di giornale, cose che dovrebbero essere in prospettiva dell'Esame di Stato, quindi tempi per fare altre cose ... A parte che noi stiamo facendo un progetto dove lavorano, proprio, con il *Service Learning*, stanno facendo NELLE MIE ORE proprio un'attività molto particolare e-e-e-e ... a livello ministeriale. Per cui è una scuo- una classe un po' ... che sta facendo un progetto a livello nazionale e sono in poche scuole. E il uhm ... per cui già una parte di quel mio tempo è dedicata a questa cosa alternativa e quando mi si- [risata], il resto del mio tempo devo dedicarlo prettamente al ... lavoro, ecco.

**I:**

**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Lei propone delle riflessioni delle opere in chiave interculturale? Quindi, per esempio, se ci sono delle- gli aspetti culturali in un'opera fa riferimento a differenze con opere di altre letterature.**

**DIT\_ITA\_4:**

Beh, certo ... se si può, certo, bisogna, è anche interessante, credo, ecco, far vedere che non è una cosa racchiusa in un angolo ...

**I:**

**(sovrapposizione): O universale, ma è legata alla cultura italiana, alla lingua italiana.**

**DIT\_ITA\_4:**

Beh, se si può, certo, certo, certo.

**I:**

**Ok.**

**DIT\_ITA\_4:**

Oppure magari andando- partecipando anche a una mostra ... anche finalit - per esempio, col Seicento e con Galileo: stranamente c'era questa bella mostra che abbiamo fatto a Padova, quindi abbiamo avuto l'occasione anche di andare e quindi di vedere questo personaggio anche da pi  ...

**I:**

**(sovrapposizione) Da pi  punti di vista.**

**DIT\_ITA\_4:**

Da pi  ... Esatto.

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**E oltre al libro di testo, lei utilizza delle risorse o delle modalit  integrative, per esempio l'uso delle canzoni oppure crea percorsi interdisciplinari con altri studen- con altri, scusi, docenti, per motivare allo studio della letteratura?**

**DIT\_ITA\_4:**

...

**I:**

**(sovrapposizione) Oltre al libro di testo ...**

**DIT\_ITA\_4:**

Oltre al libro di testo ... qualco-

**I:**

**(sovrapposizione) Film ...**

**DIT\_ITA\_4:**

Sì, beh, quest- i film ... a loro ... se posso legarli a questo oppure (pausa). Insomma, canzoni no ... in questo momento, magari pi  nel Novecento ...

**I:**

**O articoli di giornale?**

**DIT\_ITA\_4:**

Articoli di giornale, s , se ci sono ...

**I:**

**E crea dei percorsi interdisciplinari con docenti? Lei poi è di storia, quindi penso che farà ...**

**DIT\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Dipende da- da- dalle occasioni, ecco, questo sì, non di prassi, ecco. Di- di ... queste di ... interdisciplinari ... Diciamo che l'aspetto, sì, io adesso ... Per esempio i diritti um- adesso nel Settecento si parla di Illuminismo, diritti, allora si cerca di avvicinarsi un po' alle ... alle discipline giuridiche, sì, il diritto, però loro lo- magari lo fanno prima ... Sì, allora è un po' complesso il discorso dell'interdisciplinarietà. Magari con le lingue straniere, anche, si potrebbe, sì, abbiamo fatto ma ... però ... prettamente si predilige per il biennio, questa cosa.

**I:**

**Per il biennio ...**

**DIT\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Sì, diciamo che s- siamo- loro hanno veramente, con poi l'alternanza scuola-lavoro, tanto per dire, hanno poco tempo, ecco, non è che si può dire- possiamo fare di tutto e di più, ecco.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**E lei utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DIT\_ITA\_4:**

Poco, perché, vede, non abbiamo neanche la LIM, purtroppo ... Poco. Ogni tanto bisogna correre in qualche altra classe, fare doma- andare magari nei laboratori o qua- in altre zone ma, insomma ...

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Per quanto riguarda il testo di letteratura, lei su quali criteri si basa per sceglierlo?**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh ... per la ... il testo?

**I:**

**Il testo di letteratura. Cosa- cosa guarda per scegliere tra le varie offerte?**

**DIT\_ITA\_4:**

Allora, e-e-e-e ... mi baso-o-o-o ... beh, sulla te- sulla scelta dei testi e un po' su come viene spiegata, quanto- in maniera m-m-m-m ... sì, non troppo magari e-e-e-e ... m-m-m-m ... sp- in maniera specialistica, anche in maniera semplice, che sia ...

**I:**

**(sovrapposizione) La chiarezza, quindi.**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh sì, soprattutto deve essere chiara, un testo, deve essere comprensibile per loro, indipendentemente che ci sia sempre io che do ...

**I:**

**(sovrapposizione) L'aiuto in classe?**

**DIT\_ITA\_4:**

Eh, certo. Sì, questo, almeno questi due elementi penso che siano importanti.

**I:**

**Quindi la chiarezza?**

**DIT\_ITA\_4:**

La chiarezza e il numero dei testi che mi propongono, almeno questo.

**I:**

**Ok.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**L'ultima domanda: qual è un punto di forza del libro testo di letteratura che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

**DIT\_ITA\_4:**

Di questo?

**I:**

**Sì, un aspetto positivo e un aspetto negativo.**

**DIT\_ITA\_4:**

[voci degli studenti che hanno finito il questionario] M-m-m-m ... Mah [risata], questa ... adesso ... è un bel ...

**I:**

**Il primo che le viene ...**

**DIT\_ITA\_4:**

E-e-e-e ... vabbè, diciamo che un po' tutti i testi non sono mai m-m-m-m ... esaustivi. Perché poi dipende molto anche da- dal- da CHI è l'insegnante. Quindi, noi integriamo, poi, con le nostre fotocopie, col ... anche con ... per esempio, adesso ... sono ... è- può essere un centenario, può essere un ... un cinquantenario di qualcosa ... è logico che si va a cercare ...

**I:**

**(sovrapposizione) Un'informazione nuova.**

**DIT\_ITA\_4:**

Al di là del testo, insomma. Quindi il testo è una BASE, basta, non è ... per me ... un ... è un punto di partenza ... e, quindi, può essere esaustivo fino ad un certo punto come anche mancante di tante

altre cose ... E dopo ... poi bisogna anche sentire la sensibilità dei ragazzi, no?, quello che-e-e-e-e  
...

**I:**

**(sovrapposizione) Beh, comunque lei è contenta del testo che ha adottato?**

**DIT\_ITA\_4:**

Il testo non è male, no. Devo dire che lo scorso anno, nel passato, avevamo un testo veramente improponibile perché là sì, eh, faceva dei legami con la ... con l'attualità che erano anche esageratamente tirati, cioè, forzati, quindi uhm ... le spiegazioni, anche lì, non erano ben ... ben proposte, ben ... insomma, diciamo che rispetto a quello che era precedentemente, questo sicuramente è un buon testo.

**I:**

**Quindi, qui trova il punto di forza della selezione dei testi e della chiarezza?**

**DIT\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Sì, sì, sì ... abbastanza, sì, sì, non posso parlarne male, è un buon libro.

**I:**

**Un buon libro, ok.**

**DIT\_ITA\_4:**

Un buon libro, ecco. Va bene?

**I:**

**Bene, basta, finito.**

**DIT\_ITA\_4:**

Grazie.

**I:**

**Grazie, grazie mille.**

**Intervista con DLS\_ITA\_3, docente di letteratura italiana del liceo scientifico della classe 3<sup>a</sup>, in data 23/03/2018, durata 10' 50'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Sì (pausa) Ok (pausa) Grazie (pausa) Allora, la domanda appunto- la prima domanda è questa, cioè, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti della letteratura? E se- come interviene in questo senso?**

**DLS\_ITA\_3:**

...

**I:**

**In modo, sì, del tutto sincero. [risata]**

**DLS\_ITA\_3:**

[risata] Sì, e-e-e-e ... beh, solo nel triennio o anche nel biennio?

**I:**

**Sì, sì, nel triennio.**

**DLS\_ITA\_3:**

Solo nel triennio ...

**I:**

**Sì, quindi rispetto alla 3<sup>a</sup>.**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) All'inizio della 3<sup>a</sup> sono un attimino spiazzati, sono un attimino disorientati. Quindi ... anche se molto spesso io porto le classi dalla 1<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> e quindi spesso faccio già nel biennio un'attività di- preparatoria poi per lavorare nel triennio. E-e-e-e ... poi progressivamente entrano un po' nella materia, capiscono quali sono anche le modalità di lavoro. E quindi ... io trovo che ... già nella metà della 3<sup>a</sup> ci sia un lavoro più consapevole e anche ci sia maggior- un grado maggiore di sicurezza da parte dei ragazzi ... e ...

**I:**

**(sovrapposizione) E quindi questo li motiva poi a ...**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Questo li motiva e-e-e-e ... Probabilmente sono inizialmente più motivate le ragazze, ecco io noto questo, che hanno una maggiore propens- però, non è automatico. Per esempio, nella 3<sup>a</sup> c'è un ragazzo bravissimo, però veramente molto bravo in letteratura, anche molto sensibile, molto attento, quindi dipende- dipende dalla singola personalità.

**I:**

**Quindi lei pensa che la conoscenza poi delle modalità, cioè di che cosa significa studiare la letteratura, sia comunque uno strumento che poi li motiva, una volta che hanno capito?**

### **DLS\_ITA\_3:**

Sì, fondamentale, sì, perché all'inizio sono proprio disorientati poi, progressivamente, quando capiscono che ci sono anche ... degli strumenti per affrontare il testo, degli strumenti poi per affrontare la parte più storico-letteraria diventano via via più sicuri, anche più motivati. Hanno bisogno di sentire che [telefono] ... che insomma, che ce la possono fare, che non è una materia tanto difficile, tanto lontana da loro. Poi ci sono autori più facili, autori più difficili. Solitamente è un po' ... strano però, ad esempio ... Petrarca fanno un po' fatica a ... ad affrontarlo. È un autore, per esempio, a me piace moltissimo però, loro fanno ... so- probabilmente lo sentono un po' lontano da loro.

**I:**

**(sovrapposizione) Lontano.**

### **DLS\_ITA\_3:**

Mentre, viceversa, la *Divina Commedia* per loro è molto ... avvincente.

**I:**

**(sovrapposizione) Avvincente.**

### **DLS\_ITA\_3:**

Poi ci sono alcuni aspetti, per esempio la ... fare la parafrasi per loro è noiosissimo.

**I:**

**(sovrapposizione) Infatti questo dopo glielo chiedo ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione): Ah dopo c'è un punto ... successivo.

**I:**

**(sovrapposizione) C'è una domanda sul momento più diffi- che loro percepiscono come più difficile. Ok.**

### **DLS\_ITA\_3:**

E-e-e-e ... Motivarli ... e-e-e-e ... attraverso la lettura del testo, io parto sempre dalla lettura del testo, quindi la parte letteraria che è- storico-letteraria che per loro è un po' più ostica, più faticosa da fare, solitamente io la lascio per seconda ...

**I:**

**(sovrapposizione) Eh, infatti questa è un'altra domanda. [risata]**

### **DLS\_ITA\_3:**

Un'altra domanda che ho anticipato. [risata]

**I:**

**Sì, allora ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Io credo che passi anche tanto attraverso intanto i gusti personali e poi anche un po' il modo in cui ... io spiego l'autore, quindi se loro vedono che è un argomento che mi appassiona, di solito ... [risata]

**I:**

**(sovrapposizione) Glielo trasmette.**

**DLS\_ITA\_3:**

Sì, riesco ... percepisco che ... colgono molto di più questo aspetto.

**I:**

**Quindi la motivazione è sia nel contenuto ma anche nel metodo poi che si utilizza.**

**DLS\_ITA\_3:**

Eh sì, anche- anche questo, poi e-e-e-e ... parto sempre dal testo, questo è fondamentale, per cui loro e-e-e-e ... nel momento in cui sono curiosi ... colgono alcuni aspetti magari ... anche loro, personalmente, anche facendo domande, cercando di farli intervenire con una loro interpretazione, magari anche poi correggendola perché, soprattutto all'inizio sono un po' ... approssimativi, insomma, non hanno gli strumenti adatti. E-e-e-e ... secondo me, motivare- il- io- io cerco di motivarli facendoli entrare nel testo, ecco ... così.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Risp- a livello, quindi, più macro, quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se fa riferimento- sceglie un percorso tematico, oppure per genere, oppure per autore ... ?**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) No ... per autore.

**I:**

**(sovrapposizione) Per autore.**

**DLS\_ITA\_3:**

In senso cronologico.

**I:**

**(sovrapposizione) In senso cronologico.**

**DLS\_ITA\_3:**

E anche ... seguendo quelli che sono i Percorsi Ministeriali, però tagliando, purtroppo, la parte ... degli autori minori, che una volta facevo e ho dovuto fare proprio dei tagli drastici, quindi ... concentrandomi sugli autori maggiori e basta, proprio perché il programma è molto vasto e bisogna pr- correre, anche perché le ore che abbiamo a disposizione sono sempre meno.

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_3:**

Per tante attività che loro fanno.



### Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura, appunto me l'ha già anticipato, cioè se parte dal contesto storico, dal testo ... ?**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione): Parto ... beh ... contesto storico-o-o-o, no.

**I:**

**(sovrapposizione) No.**

**DLS\_ITA\_3:**

Nel senso che parto proprio dai testi.

**I:**

**(sovrapposizione) Dai testi.**

**DLS\_ITA\_3:**

Proprio dal testo e-e-e-e ... anche con gli autori nuovi. Oddio, faccio prima, a dir la verità, faccio prima una lezione sulla figura dell'autore. Quindi anche soffermandomi sulla biografia, perché vedo che a volte- a parte essere utile per capire alcuni aspetti, gli interessa anche tanto. E quindi prima la biografia e dopo, piuttosto che fare la parte sui temi, su ... insom- tutte le opere minori eccetera, parto proprio dai testi, direttamente, e recu- a mano a mano in- in- indico loro ... gli aspetti principali e poi li recupero alla fine, facendo la sintesi conclusiva sull'autore. Quindi anche da studiare do loro la parte generale, dopo, alla fine.

**I:**

**Ho capito. E lo fa in un momento, quindi, per casa ...? Perciò, che poi, ovviamente, immagino sarà seguito da una discussione, però la parte più, diciamo, contenutistica, è una parte che svolgono loro, individualmente?**

**DLS\_ITA\_3:**

No, no, di solito faccio tutto in classe. Quindi dopo loro hanno, ovviamente, le pagine da studiare a casa.

**I:**

**Sì.**

**DLS\_ITA\_3:**

Parto dai testi, dal singolo testo, magari anche partendo da quelli più significativi, e poi tutte le pagine di storia della letteratura ...

**I:**

**(sovrapposizione) In un secondo momento.**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Le- le faccio alla fine, proprio di sintesi conclusiva.

**I:**

**Ok.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quale, invece, considerano più critico? Me l'aveva anticipato prima, della parafrasi?**

**DLS\_ITA\_3:**

Sì [voci degli altri docenti] la parte della parafrasi per loro è quella più critica, decisamente ... poi, naturalmente, le interrogazioni. [risata]

**I:**

**[risata] Eh, certo. E invece quello in cui vede che sono più coinvolti, che preferiscono?**

**DLS\_ITA\_3:**

Proprio il momento dell'analisi del testo, quindi anche facendo domande a loro, quindi in maniera ...

**I:**

**(sovrapposizione) Induttiva?**

**DLS\_ITA\_3:**

Sì, ci sono, dopo, classi e classi, ci sono quelli più attivi, più interessati e altri con cui insomma è un po' più faticoso lavorare.

**I:**

**Ok.**

## Q.5 Docente

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLS\_ITA\_3:**

Quella di saper ... motivare i ragazzi e anche ... sì, attraverso ... in modo empatico, ecco, di ... farli rapportare con- con la letteratura. [voci degli studenti in corridoio per l'intervallo] Nel senso che ... se loro vedono che è un argomento che ti interessa, ti appassiona e s- poi se riesci a tener viva l'attenzione ... hai già fatto gran parte del lavoro.

**I:**

**Ok.**

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata? E attività individuali, a co- ?**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Mah, prevalentemente discussione guidata.

**I:**

**(sovrapposizione) Guidata.**

**DLS\_ITA\_3:**

Quindi, sì, c'è la spiegazione frontale ma con domande in modo da aiutarli, anche da- per tener desta l'attenzione perché ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì.**

**DLS\_ITA\_3:**

E poi attività individuali ... a casa, non in classe. A coppie sì ... piccoli gruppi, tre, quattro persone ... A dire la verità a coppie no, a gruppi ... tre, quattro per- piccoli però, tre, quattro persone.

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**E fa produrre poesie o racconti?**

**DLS\_ITA\_3:**

Al biennio. Al triennio, no.

**I:**

**Al biennio, ok, sì.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLS\_ITA\_3:**

Poco.

**I:**

**Poco.**

**DLS\_ITA\_3:**

E-e-e-e ... italiano e latino, sì, molto ma con ... beh, con il musicale è possibile fare qualcosa ... con la musica però non sono particolarmente esperta. Ma ... no, qualche riflessione sì, ma non- non molto ... non molto spesso e neanche in maniera molto ampia e sistematica. Se viene da loro, sì, ben venga, se no ... sfiorare nelle materie delle colleghi, se- se loro ti propongono un confronto con la filosofia, con la storia, con la letteratura inglese bene, se no, io non ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, o comunque rispetto anche ad altre letterature ... diciamo non ... occidentali o comunque non ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

No. Non occidentali? No.

**I:**

**No, ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, come l'uso delle canzoni oppure appunto ... ?**

### **DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Al biennio sì, ma al triennio, no. Le canzoni al biennio, sì ... e-e-e-e ... qualcosa al triennio ...

**I:**

**(sovrapposizione) O film ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

M-m-m-m ... poco.

**I:**

**(sovrapposizione) O articoli di giornale ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

Eh, do- dopo, dipende, se facciamo ad esempio una ... no so, ad esempio, adesso ci siamo cimentate con una collega, con due classi parallele, a far leggere loro Eco, *Il nome della rosa*, quindi lì c'è un percorso organizzato anche con un'altra classe di questo tipo, se no ... il biennio molto, il triennio molto meno.

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

### **DLS\_ITA\_3:**

Sì, ma ... a livello di schemi, uso della LIM ... proiezione di ... sì, *power point*, diapositive ... sì, questo, sì.

**I:**

Ok.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Le ultime due domande riguardano il testo, il manuale adottato. Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura? Quando- immagino arriverà nei mesi di aprile, maggio ...**

### **DLS\_ITA\_3:**

Sì, e-e-e-e ... a parte il fatto che è difficile cambiare il libro di letteratura italiana perché bisogna essere d'accordo con il dipartimento e molto spesso non siamo d'accordo e quindi solitamente da noi un libro resta per tanto tempo [risata], tanto, tanto tempo. Quindi cambiamo magari l'ultima edizione ma ... difficile proprio cambiare radicalmente. Infatti, vorremmo cambiare ma sono tre anni che discutiamo e ancora non abbiamo deciso. E-e-e-e ... a me interessa soprattutto che ci sia un'ampia analisi del testo e ... e poi un apparato didattico significativo. Poi e-e-e-e ... il resto mi interessa di meno.

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**E quindi, infatti, allora, l'ultima domanda, sì, l'ha anticipata ... Cioè, qual è il punto di forza e il punto di debolezza del manuale?**

**DLS\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Di questo? Di questo, in uso?

**I:**

**Sì.**

**DLS\_ITA\_3:**

Di forza è l'analisi e di debolezza è la parte generale, che è troppo ampia e ripetitiva, quindi ...

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi molto prolissa.**

**DLS\_ITA\_3:**

Troppe pagine, prolissa e ripetitiva, quindi i ragazzi fanno un po' fatica a ... studiare.

**I:**

**Ok. Bene, basta, grazie.**

**Intervista con DLS\_ITA\_4, docente di letteratura italiana del liceo scientifico della classe 4<sup>a</sup>, in data 09/04/2018, durata 15' 06'', svolta in classe, mentre gli studenti compilano il questionario. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

**I:**

**Ok, quindi ...**

**DLS\_ITA\_4:**

Si sente?

**I:**

**Sì, si sente. Il libro di testo di letteratura è *Il piacere dei testi*?**

**DLS\_ITA\_4:**

Si, è *Il piacere dei testi*, noi usiamo- la nostra è una classe digitale e per cui usiamo chi vuole il testo cartaceo, chi vuole invece il testo digitale.

**I:**

**Ok, allora scrivo cartaceo e digitale (...) Ok.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura?**

**DLS\_ITA\_4:**

Ah beh, intanto ... come in ogni classe, varia, varia tantissimo. Ci sono alcuni più motivati, più interessati, altri proprio che si fa fatica perché si chiedono il PERCHÉ bisogna studiare determinati autori anche se cerco sempre di fare capire che alcune tematiche, alcune problematiche, alcune eh ... rientrano e quindi di attualizzare, diciamo ... Però alcuni ti seguono, altri invece assolutam- però devo dire che, tutto sommato, la classe non ... non è proprio demotivata nello studio della letteratura. Secondo me il fatto che abbiamo la classe digitale ...

**I:**

**Incide.**

**DLS\_ITA\_4:**

È uno stimolo, senz'altro, eh.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè tema, genere letterario, autore, opera o periodo storico-culturale, quindi cronologico?**

**DLS\_ITA\_4:**

Allora, diciamo che ... in genere, seguiamo il percorso cronologico, quindi prima l'approfondimento storico, culturale, filosofico, poi l'autore, poi chiaramente se ci sono autori che sviluppano lo stesso

tema, coevi, contemporanei, oppure anche in senso diacronico, in modo da far capire che, sia in senso diacronico sia anche no, alcune tematiche possono tornare, oppure nello stesso contesto la stessa tematica può essere vista e affrontata da punti di vista diversi, insomma eh. Anche perché proprio sviluppano una capacità CRITICA di ... estrapolare da ... per analizzare il fatto in sé ... questo, insomma.

**I:**

**Ok.**

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**E lei come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, poi passa all'analisi, all'autore ... ?**

**DLS\_ITA\_4:**

Allora, prima, di sicuro ... a loro dico sempre: "Guardate che il contesto storico, politico è fondamentale". Poi presento l'autore e cerco di sottolineare quanto la sua produzione è più o meno influenzata da questo contesto ... e poi, dopo aver presentato il pensiero, diciamo, la teoria, allora ... vado sul testo. Alle volte, terminato l'autore, magari scelgo un testo che non abbiamo fatto e do a loro, no?, la ca- cioè, no la possibilità, il dovere [risata], diciamo, di studia- sulla base delle competenze, conoscenze che hanno acquisito di ... ricavare, insomma, l'analisi. [rumore di un aereo]

**I:**

**(sovrapposizione) Ok, questo dopo aver fatto l'analisi del testo.**

**DLS\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Dopo, dopo aver fatto l'autore. Qualche volta anche mi azzardo a farlo prima, però allora là ... se un- un pochettino si perdono devono essere guidati.

**I:**

**Ok. E c'è un momento di interpretazione dell'opera anche nella prospettiva degli studenti, in cui lo chiede?**

**DLS\_ITA\_4:**

Ah sì, sì, sì, cioè, e-e-e ... quando noi facciamo l'analisi del testo, che sia in prosa o in poesia, io dico sempre a loro, sia quan- (...)³ Allora sia che il testo sia classico e lo presento io sia che debbano vederlo per la prima volta e studiarlo, io dico sempre: "Questa è un'interpretazione, diciamo, dei critici e che propone il libro, però se a voi viene in mente qualche altro confronto, qualche altra interpretazione, qualche altro spunto, va benissimo". Pr- come all'Esame di Maturità la tipologia A, purché sia motivato, nel senso che il testo è proprio aperto all'interpretazione soggettiva, ma purché ... non dire: "eh, vabbè", no? Perché dite questo? Che può essere sempre una ... uno spunto per ampliare, diciamo così, l'analisi, arricchirla, no?

**I:**

**Ok. È una struttura fissa oppure cambia?**

---

<sup>3</sup> 03:18-03:53: una studentessa chiede una precisazione rispetto alla domanda del questionario relativa al potenziamento linguistico nello studio della letteratura.

#### **DLS\_ITA\_4:**

NO! ... Cambio! Primo per non annoiarmi in prima persona e, poi, anche per, alle volte, parto prima dal testo poi, diciamo così, faccio delle riflessioni oppure faccio delle riflessioni e poi vado al testo e poi, e-e-e-e ... avendo tanti contenuti multimediali, ci sono molte video-lezioni, per ogni autore e quindi faccio vedere le mappe interattive, i luoghi della vi- insomma, cerco di- perché l'impatto visivo di certo gli interessa di più e riescono a memorizzare meglio.

**I:**

**Ok.**

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è, secondo lei, il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? E quello che, invece, considerano più critico?**

#### **DLS\_ITA\_4:**

Allora, secondo me, che contemporaneamente prediligono e considerano più critico nei contenuti multimediali c'è la proposta nei ripassi interattivi, alla fine dell'autore, ci sono come dei giochi, delle carte insomma, e si ripercorre- sono domande relative a vita, pensiero e opere e sono un po' delle sfide. Allora, da una parte, un po', io non è che faccia, no?, che dia voti sulla base di una singola risposta, però tengo conto di quello che mi dicono ... e sono un po' delle sfide accattivanti per loro e-e-e-e ...

**I:**

**(sovrapposizioni) Quindi questo ripasso ludico, quasi? Ludico che però ...**

#### **DLS\_ITA\_4:**

Eh, sì, però ... sì, non si possono dire cavolate, insomma, eh, loro sì- oppure anche di tutte le analisi testuali nei contenuti multimediali, che a loro presento qua perché loro non ce li hanno, propongono delle analisi interattive e-e-e-e ... che- sulle figure retoriche, sulle interpretazioni vero-falso, domande aperte o chiuse e vedo che per loro è stimolante.

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

#### **DLS\_ITA\_4:**

Sia- anche perché tante volte la domanda a quiz vero-falso è per metà giu- un po' come i test all'università e allora ... ho detto: "Guardate dovete leggere TUTTA la domanda perché magari solo UNA parola rende vero o falso tutto, no?, per cui dovete allenarvi".

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

#### **DLS\_ITA\_4:**

Perché anche i test d'ingresso all'università ... questi sono, questa è la modalità.

**I:**

**Invece quello che considerano più critico? Perché questo penso fosse quello che preferiscono ...**



**DLS\_ITA\_4:**

Allora, critico ... loro ...

**I:**

**(sovrapposizione) Forse me l'ha detto prima quando ...**

**DLS\_ITA\_4:**

No. Loro ... cri- per loro più difficile è la parafrasi ... perché, di Dante non se ne parla perché a loro basta l'interpretazione complessiva [risata], no? Capire che si deve riordinare l'ordine sintattico, bisogna cercare di cambiare i termini ... mah, quello proprio ... a loro basta una si- "L'importante capire". No! Non è sempre così, no? [telefono in corridoio] E poi perché questo dà anche a me la capacità di capire se hanno effettivamente ... capito il testo oppure meno ... sia nel testo in poesia che in prosa. In prosa, diciamo, almeno adesso in 4<sup>a</sup>, insomma il te-

**I:**

**(sovrapposizione) É più facile.**

**DLS\_ITA\_4:**

Eh, certo Boccaccio non è ... Dante, però ... la prosa vedo che gli sta un po' sulle scatole, ecco. [risata]

**I:**

[risata] **Ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

Se si può ... [risata]

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLS\_ITA\_4:**

Allora, innanzitutto, non annoiare ... cercare sempre di ... coinvolgerli, di sottolineare come ... prima le ho detto, non so, mettiamo anche Dante, la teoria dei due soli, l'importanza, no?, della separazione dei due poteri, non è stato solo importante per Dante, è un pensiero TANTO attuale e moderno, no?, rispetto- quindi, far- oppure gli esili, non so, con letteratura italiana, Foscolo, abbiamo fatto- visto Ovidio, cioè ... cerco un- un particolare, una tematica, di far capire che è si svilu- che è sempre attuale ...

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

No? Perché allora questo le fa capire che la letteratura non è una cosa DI SECOLI FA, che è STACCATA ...

**I:**

**(sovrapposizione) Dalla vita quotidiana.**

#### **DLS\_ITA\_4:**

Assolutamente! Comunque è una ... diciamo così, uno spunto per una riflessione che ... è sempre attuale e continua. E-e-e anche questo, diciamo così, è l'atteggiamento con cui si devono porre in OGNI situazione della vita, del lavoro, dello studio, no?, cioè, allena- io dico sempre: "Io vi do dei contenuti ma soprattutto cerco di darvi un modo di riflettere, di criticare, di eh ... che dopo voi potete collocare in tante situazioni diverse", no?

**I:**

**Una competenza trasversale.**

#### **DLS\_ITA\_4:**

È una competenza che dopo vi portate dietro, perché il contenuto lo dimenticate, diciamo, invece la competenza a riflettere quella dopo rimane vostra. (...) <sup>4</sup>

### **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata, attività ind-**

#### **DLS\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Beh, a me piace di più la discussione guidata perché secondo me loro, diciamo ... guidandoli un po' e facendoli ragionare poi loro si ricordano meglio e di più, perché ci sono arrivati o il singolo o il gruppo, però è frutto di un ragionamento ... che dopo rimane piuttosto che la- la notizia così, no?

**I:**

**Ok. E attività, quindi, individuali, a coppie o a gruppi?**

#### **DLS\_ITA\_4:**

E-e-e-e ... tante vo- quando posso li faccio lavorare, più che a coppie, a gruppi.

**I:**

**A gruppi, ok.**

#### **DLS\_ITA\_4:**

A gruppi.

### **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti agli studenti?**

#### **DLS\_ITA\_4:**

No-o-o-o, qua devo dire che proprio è una pecca, no. Cioè ... racconti liberi?

---

<sup>4</sup> 09:33-10:00: uno studente chiede che cosa sono le arie d'opera.

**I:**

**Sì, sì.**

**DLS\_ITA\_4:**

No ... no, no, no. [risata]

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi di confronto tra culture differenti ...**

**DLS\_ITA\_4:**

Allora, tra culture differenti, sì. Però, sentivo che prima diceva con la- la letteratura inglese ... poco, no- non tanto ...

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

Però, il discorso generale, diciamo così, c'è: "Guardate adesso noi stiamo facendo questo, in Russia c'è Dostoevskij, di qua c'è questo", cioè, quindi Baudelaire di qua, insomma eh, però ... meno ... meno, diciamo.

**I:**

**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, cioè il manuale, utilizza delle risorse e delle modalità integrative ... canzoni, film, articoli di giornale, materiali autentici ... ?**

**DLS\_ITA\_4:**

Beh, tutto nelle ... nelle espansioni digitali.

**I:**

**(sovrapposizione) Ah, ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

Perché ci sono sia dei video, sia delle letture, sia dei ... degli spezzoni di film, di spettacoli teatrali, c'è tanto, tanto e- e devo dire che pensavo che mi avrebbe fatto perdere tanto tempo, invece no ...

**I:**

**Perché lo riesce a integrare bene?**

**DLS\_ITA\_4:**

Eh, un po' perché [risata], fatto sta che, dico- come programma, sia in italiano che in latino, sono ... presa bene. La classe è anche bravetta, però devo dire che ... non ha rallentato il ritmo.

**I:**

**Ok. E utilizza quindi anche percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DLS\_ITA\_4:**

Guardi no, poco, poco, perché e-e-e-e ... di solito, una volta al triennio si faceva, non so, l'amore, si faceva- eh ... percorsi pluridisciplinari, adesso siccome TANTO tempo loro sono occupati per l'alternanza scuola-lavoro, in 4<sup>a</sup> poi, 100 ore sono tantissime ... Non- non ce la facciamo.

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Beh, domanda un po' banale a questo punto, utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? [risata]**

**DLS\_ITA\_4:**

Beh, sì ... sì, sì, sì. [risata]

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura? So che qui scegliete- è una scelta di dipartimento, però, insomma, se lei dovesse essere ... libera.**

**DLS\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Sì, è una scelta di lett- eh ... allora, allora ... Diciamo che a me piace che i contesti generali, econ- economici, sociali, politici, intellet- insomma, il contesto dell'autore sia fatto bene ma non che ci siano 200 pagine.

**I:**

**(sovrapposizione) Infatti questa dopo è una domanda su- riferita a questo.**

**DLS\_ITA\_4:**

Ecco, e-e-e-e ... e poi dell'autore ... io ci tengo che le analisi testuali siano fatte bene in modo che si possano ANCHE un po' arrangiare se perdono qualcosa da me con il testo, no?

**I:**

**Certo, certo, ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

Eh, e dopo ... vabbè, adesso questo [indica il manuale] è da tanti anni che nelle varie edizioni sempre più, diciamo, modernizzate e-e-e-e ... usiamo, e dopo chiaro, che, insomma, la maggioranza vince ... no?

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**Secondo lei, quindi, qual è un punto di forza di questo manuale e un punto di debolezza?**

**DLS\_ITA\_4:**

Beh, devo dire che il punto di forza uhm ... di questo manuale sono le espansioni digitali, perché sono tante, sono ricchissime, propongono veramente nel te- per carità, questo fa sì che l'insegnante debba studiare TUTTO per capire ...

**I:**

**(sovrapposizioni) Certo.**

**DLS\_ITA\_4:**

O vedere, prendere visione di che cosa utilizzare e cosa non utilizzare, però è molto interessante. Se le mie colleghe vorranno cambiarlo [risata], io dico, adesso che mi sono studiata [risata] tutto questo materia-

**I:**

**(sovrapposizione) Eh, quindi lei lo terrebbe?**

**DLS\_ITA\_4:**

Io per me, però è un discorso egoistico.

**I:**

**No, no, no, sì, dico ...**

**DLS\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Poi, questa classe sarà anche il prossimo anno tutto il percorso triennale. Poi, non so se faranno un'altra classe digitale, se io insegnerò in una classe digitale quindi, però, devo dire che, anche per un arricchimento mio, studiare i percorsi digitali è stato utile, che ero molto scettica, paurosa e tutto però ... devo dire che arricchisce molto.

**I:**

**Ok, quindi questo è un punto di forza.**

**DLS\_ITA\_4:**

Per me, sì.

**I:**

**E un punto di debolezza, se lo dovesse trovare? Del manuale ...**

**DLS\_ITA\_4:**

Di questo manuale ... e-e-e-e ... alle volte un po' ripetitivo. Nel TANTO che dice, eh, chiaramente non può che essere anche ripetitivo.

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_4:**

Basta, promossa? [risata]

**I:**

**Sì! [risata]**



**Intervista con DLS\_ITA\_5, docente di letteratura italiana del liceo scientifico della classe 5<sup>a</sup>, in data 06/04/2018, durata 16' 33'', svolta in corridoio. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E lei come cerca di motivarli.**

**DLS\_ITA\_5:**

E-e-e-e ... direi che il livello di motivazione è generalmente buono perché è un liceo e quindi arrivano ragazzi curiosi, interessati, quindi direi che il punto di partenza è buono. Io cerco di motivarli partendo dal loro vissuto e dal mio. Nel senso che, visto che con gli autori della letteratura italiana si affrontano temi universali, no?, come l'amore, la morte, la vita, soprattutto in 5<sup>a</sup>, ma non solo in 5<sup>a</sup>, anche a partire dalla 3<sup>a</sup>, cerco proprio di calare questi temi che possono sembrare astratti nella loro vita, raccontando, per esempio io ho avuto in famiglia parecchi lutti e quindi li ho raccontati, ho detto come ho reagito, ho riportato esperienze di altre persone e poi vedo che loro mi vengono incontro e magari ... Quindi questo, in genere funziona ... tanti partecipano, qualcuno è un po' restio, riservato, come mi guardasse dicendo: "Ma io non vado a mettere in piazza le mie cose", però, insomma ... vedo che questa cosa funziona.

**I:**

**Funziona, ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se fa un riferimento al percorso tematico, oppure per genere letterario, autore, contesto storico ... ?**

**DLS\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) Allora, io in genere, cerco di fare un percorso cronologico, diciamo anche un po' tradizionale, però ... la cosa su cui io pongo maggiore attenzione è proprio l'analisi del testo, la centralità del testo, nel senso che ... insomma, vedo che riesco a leggere parecchio. Leggo quasi tutto in classe io, però gradatamente do anche a loro. Fa conto che, non so, abbiamo letto due, tre capitoli della *Vita Nova*, primo autore che mi viene in mente, poi magari a casa, loro da soli, ne leggono un altro, ma sanno che già io l'avevo letto e quindi ... Quindi, un percorso, diciamo, cronologico con particolare riferimento ai testi, all'analisi dei testi. [voci degli studenti che fanno educazione fisica in palestra] E il nostro testo in adozione è molto ricco, è ben fornito, ha delle schede molto valide dal punto di vista metrico, contenutistico, di spunti, quindi, insomma ... così.

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Rispetto proprio alla lezione di letteratura, lei come struttura la lezione di letteratura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, dal riferimento all'autore, poi passa all'analisi del testo,**

**poi c'è un momento di- in cui magari chiede la- l'interpretazione dell'opera anche da parte degli studenti? Ed è una lez- una struttura fissa oppure cambia?**

**DLS\_ITA\_5:**

Allora e-e-e-e ... dipende un po' dalle esigenze, nel senso che io ... All'inizio della settimana già organizzo le nostre ore, cioè i ragazzi sanno se spiego o interrogo.

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_5:**

Questa è un'arma a doppio taglio perché o si fanno i loro conti ma anche no, oppure, tanto poi io li aspetto al varco ...

**I:**

**Sì. [risata] Prima o poi ...**

**DLS\_ITA\_5:**

E quindi hanno capito che ... E vedo che questo funziona, vedo che questo metodo funziona. Quindi, quando devo interrogare, in genere interrogo e basta. Quando spiego direi che procedo così, cioè, faccio un minimo di contesto storico, culturale, sempre avvalendomi dei testi o anche di qualche mio appunto oppure abbiamo anche delle ... dei materiali multimediali della Paravia, così. Poi, velocemente, soffermandomi sulle fasi più importanti, le- le fasi della vita, quelle che possono poi eventualmente servire per comprendere l'autore, così. Poco rela- uhm ... in relazione alle opere, che non sia nozionismo puro, eccetera. In genere mi concentro sull'opera principale, perché i tempi sono, insomma, un po' stretti. E poi scelgo i testi, prima di ogni autore i ragazzi sanno già quali testi leggerò. E poi a uno a uno lo leggo, lo parafraso, faccio l'analisi stilistica, contenutistica, poi chiedo a loro, insomma ... ci vuole parecchio tempo, ci vuole parecchio tempo.

**I:**

**Ok.**

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Secondo lei, qual è il momento che gli studenti prediligono e quello che, invece, considerano più critico delle lezioni di letteratura in 5<sup>a</sup>?**

**DLS\_ITA\_5:**

In 5<sup>a</sup>, beh, io ... Ricordo a volte quando leggo, io dico che c'è un religioso silenzio. [voci del personale ATA] Sarà che la classe, insomma un po', la conosco, così. Però durante la lettura di alcuni testi, proprio a pelle si sente che stanno attenti, stanno magari facendo loro la- la- la ... come si dice, la lettura, l'interpretazione, quindi mi piace. E-e-e-e ... il momento critico, però, anche no, potrebbe essere un po' la spiegazione, ma, ripeto, le- è una materia che piace, che prende, quindi sarà che ormai sono cresciuti, sono grandi, stanno pensando, però non ... non mi pesa, insomma, fare lezione. Nel senso che mi rendo conto che se spieghi, stanno attenti ... se interroghi, anche, perché ... Quindi direi che sono, insomma, contenta del percorso che ho fatto in 5<sup>a</sup>.



**I:**

**Ma, quando lei legge, chiede agli studenti di le- di seguire la lettura leggendo, oppure di chiudere il libro di ascoltarla e basta?**

**DLS\_ITA\_5:**

Mah, vedo che qualcuno ...

**I:**

**(sovrapposizione) Oppure li lascia liberi?**

**DLS\_ITA\_5:**

No, no, non dico niente. Vedo che qualcuno ascolta me ... mi ascolta e non guardano il testo, e dopo magari ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ci tornate quando fate l'analisi.**

**DLS\_ITA\_5:**

Esatto, esatto.

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLS\_ITA\_5:**

La qualità.

**I:**

**Sì.**

**DLS\_ITA\_5:**

(pausa) Direi e-e-e-e ... abbassarsi al livello dello studente, non nel senso di abbassare gli obiettivi, ma essere disposto, e non è facile, a mettersi in discussione. Io mi metto in discussione anche fin troppo, delle volte. E cerco il più possibile di pensare con la mente dei ragazzi, quindi, una sorta di versatilità di- cioè ...

**I:**

**(sovrapposizione) L'empatia.**

**DLS\_ITA\_5:**

Esatto. Non sono io il docente sulla cattedra che impone dall'alto, eccetera. Sì, questa è la figura tradizionale de 'na volta, eccetera, che adesso sta ... Cerco di mettermi al loro livello. Non è sempre facile perché, trattandoli da pari o da adulti approfittano ...

**I:**

**Sì. [risata]**

**DLS\_ITA\_5:**

Però, sapendoci un po' fare, per carità, senza presunzione, vedo che ottengo ... dei risultati, ecco.

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o di discussione guidata con loro? E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLS\_ITA\_5:**

E-e-e-e ... attività a coppie, a gruppi eccetera, l'ho fatto al biennio. Per esempio, abbiamo fatto un'esperienza, secondo me, molto ... bella e anche utile con l'analisi dei- posso raccontarle?

**I:**

**Certo!**

**DLS\_ITA\_5:**

Con l'analisi dei *Promessi Sposi* che occupa interamente la 2<sup>a</sup>. Quindi, ho fatto così: i primi otto capitoli, cioè il classico Renzo e Lucia insieme, li ho letti io, spiegati eccetera eccetera. Poi ... gli altri, suddividendoli in base all'assolo di Luc- di Renzo, all'assolo di Lucia e al ricongiungimento finale, in ba- li ho fatti fare a loro e ho scelto, in base al numero degli alunni e-e-e-e ... gli argome- le- le vicende più importanti. E ciascuno- abbiamo fatto un calendario, con una tabella, tutto quanto, al limite posso, insomma, mostrarglielo, è venuta una cosa proprio molto bella. Ciascuno veniva in cattedra e lo presentava.

**I:**

**Quindi, una classe rovesciata, un po'.**

**DLS\_ITA\_5:**

Esatto. Veniva in cattedra, lo presentava, io mi mettevo in parte con il mio banchetto e i ragazzi prendevano appunti. Alla fine di un primo blocco io facevo la verifica relativa. [voci del personale ATA] Quindi non è che ciascuno facesse solo la propria parte perché appunto sapeva che poi, sarebbe venuto nel- sarebbe stato nel compito, oppure ... a gruppi non tanto, perché ... diventa un po'- ho fatto qualcosa a gruppi con storia, con geografia e-e-e-e ... magari gruppi di due, ecco, a coppie.

**I:**

**(sovrapposizione) A coppie.**

**DLS\_ITA\_5:**

Ricordo, per esempio, in una 4<sup>a</sup> avevamo visto *La locandiera* e *La mandragola* di Machiavelli e poi, dividendo in grup- in coppie, le ragazze hanno analizzato i vari personaggi, chi l'uno, chi l'altro. Oppure a volte ci sono anche delle discussioni proprio guidate ... è che, nella classe, in genere, ci sono sempre un po' gli stessi, alcuni. Per esempio, questa è una bella classe, però ci sono quei 4-5 che intervengono anche in modo positivo, gli altri ... ascoltano. Quindi, prevalentemente la lezione frontale, prevalentemente.

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

**DLS\_ITA\_5:**

Ciò non toglie che, però, ci siano anche altre ...

**I:**

**(sovrapposizione) Momenti di discussione.**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì, sì, sì, altre ...

**I:**

**(sovrapposizione) Però, prevalentemente attività individuali in 5<sup>a</sup>.**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì.

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ITA\_5:**

Anche per questioni di programma, di tempo, cioè, io ho fatto le corse, ho fatto veramente le corse, quindi ...

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**E lei fa produrre, sempre in 5<sup>a</sup>, poesie o racconti ai suoi studenti? So che nel biennio generalmente si ...**

**DLS\_ITA\_5:**

**(sovrapposizione) No ... no.**

**I:**

**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi facendo riferimento a opere di scrittori non italiani, in questo senso, che nello stesso momento facevano ...**

**DLS\_ITA\_5:**

**(sovrapposizione) Sì, quando ... Certo, quando è possibile. Per esempio, abbiamo fatto delle- abbiamo aperto delle finestre, non so, durante il Romanticismo, Goethe eccetera, durante il Decadentismo abbiamo letto anche poesie francesi, così ... Compatibilmente con ... il tempo, insomma, eh.**

**I:**

**Sì.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, per esempio uso di film, canzoni o comunque anche percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DLS\_ITA\_5:**

Qualcosa del- qualche materiale del testo- che ci viene offerto dal testo oppure e-e-e-e ... per esempio ...

**I:**

**(sovrapposizione) Anche articoli di giornale ...**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì, qualche articolo di giornale che ho commentato. Ho commentato [risata] sulla- i famosi professori che dicono che i ragazzi non sanno scrivere eccetera ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, l'anno scorso?**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì, è venuto fuori ... Mamma mia, 'na discussione, 'na cosa anche molto ... accesa. E-e-e-e ... oppure, per esempio, ho fatto vedere *L'uomo dal fiore in bocca* di Pirandello, io ho la raccolta delle opere in dvd, quindi ... ho fatto vedere quello, ho fatto vedere *I sei personaggi*, ho fatto vedere *La locandiera*, *La mandragola*, insomma ... *I Promessi Sposi*, a intervalli, credo durino 8 ore ...

**I:**

**Eh, sì. [risata]**

**DLS\_ITA\_5:**

Poi ho fatto vedere *l'Odissea*, *l'Eneide* ... No, no, quando riesco, magari cerco di tenermeli un po' per la fine dell'anno. Mentre in 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> riesco abbastanza, in 5<sup>a</sup> ... però ... riesco, insomma.

**I:**

**Quando può, integra.**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì, sì, sì.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**E utilizza la tecnologia quindi per la didattica della letteratura?**

**DLS\_ITA\_5:**

Un pochino ...

**I:**

**Un pochino, Ok.**

### **DLS\_ITA\_5:**

Abba- sì, un pochino. Per esempio, sono fatte molto bene le presentazioni e-e-e-e ... cos'è? Del Baldi Giusso dei vari autori, no? Prima di ... allora- che dura quei 4-5 minuti magari, allora prima lo presento io, poi faccio ... Abbastanza, dai, non sono proprio proprio ... però, ci provo, insomma.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Rispe- le ultime due domande rispetto al manuale di letteratura. Su quali criteri si basa per scegliere il manuale di letteratura?**

### **DLS\_ITA\_5:**

Allora premetto che io l'ho trovato questo, perché ero al classico e quindi ... sono da alcuni anni allo scientifico e-e-e-e ... Secondo me, dovrebbe essere ... ampio per poter fare noi dei tagli. Al tempo stesso, però ... dovrebbe essere chiaro per gli studenti uhm ... fornire parecchi- parecchi testi, offrire proprio TUTTI gli strumenti, perché i ragazzi non è che vanno- che fanno tanto oltre il testo. Quindi che sia un testo che fornisce il contesto, magari, con la mappa concettuale, la vita dell'autore con le date, in modo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, schematico.**

### **DLS\_ITA\_5:**

Quindi, diciamo che penso al ragazzo più che a me perché [telefono] io, poi, ripeto, sono tanti anni che sono nella scuola, quindi mi sono trovata di tutto e di più come testi e mi sono sempre adattata IO ai testi che ho trovato. E quindi mi metto- penso di essere un ragazzo e dico: "Se fossi un ragazzo, capirei?", "Sarebbe un testo chiaro?" eccetera. Anche perché il livello è sempre più basso dei ragazzi che arrivano, quindi bisogna cercare, insomma di ... di essere chiari e di facilitarli.

**I:**

**Ok.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**E, secondo lei, qual è un punto di forza del manuale che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

### **DLS\_ITA\_5:**

Allora, il punto di forza è sicuramente l'analisi dei testi. Penso sia uno dei libri migliori proprio in tutti i sensi. Il punto dolente, condiviso purtroppo e per fortuna anche dai ragazzi, è che a volte è un po' prolisso. Nel senso che ti presenta l'autore all'interno del contesto, poi ti ripresenta l'autore e ti parla della vita e intanto ti mette le opere, poi dopo ti parla delle opere e ti aggiunge i caratteri delle opere, poi ti parla del pensiero e ti mette la vita, le opere e i caratteri del pensiero ...

**I:**

**(sovrapposizione) Di nuovo.**

**DLS\_ITA\_5:**

Di nuovo. Quindi ... eh, ripete le cose anche tre, quattro volte!

**I:**

**(sovrapposizione) É dispersivo poi.**

**DLS\_ITA\_5:**

É dispersivo. Difatti io e-e-e-e ... uso le mappe, uso sintetizzando il contesto, la vita facendo io i tagli, le opere scorro via velocemente, il pensiero faccio io magari una sintesi della sintesi. Ecco, per esempio, ricordo l'anno scorso abbiamo fatto, non so, Ariosto e ... oppure anche, non so, la *Divina Commedia*, ci sono 10 pagine di presentazione! Quando alla fine, io ho detto: "Ragazzi, queste, queste e queste cose! Poi, ovviamente, ampliate e sviluppate". Quindi ... però direi che insomma, sapendolo usare ... anche i ragazzi vedo che hanno ... però, sì, la ...

**I:**

**(sovrapposizione) L'introduzione alle opere è lunga.**

**DLS\_ITA\_5:**

Sì, un po' - un po' prolisso, però secondo me resta comunque un buon testo.

**I:**

**Un buon testo. Ok, grazie, finito.**

**DLS\_ITA\_5:**

Finito?

**I:**

**Finito!**

**DLS\_ITA\_5:**

Di già? [risata]

**I:**

**Beh [risata] ... Grazie.**

**Intervista con DLS\_ING\_3, docente di letteratura inglese del liceo scientifico della classe 3<sup>a</sup>, in data 23/03/2018, durata 13' 57'', svolta in corridoio. Usa il manuale *Performer Heritage* della Zanichelli. Ha tra i 25 e i 40 anni.**

[Essendo quasi coetanee, l'insegnante chiede all'intervistatrice di darle del tu]

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Ok. Se, nella tua esperienza, qual è il livello di motivazione degli studenti rispetto allo studio della letteratura. E se il fatto di essere insegnata in una lingua straniera possa incidere in qualche modo nella motivazione. Quindi la percezione che hanno della lingua poi si riversa nella percezione che hanno della letteratura.**

**DLS\_ING\_3:**

(pausa)

**I:**

**Sempre sulla motivazione.**

**DLS\_ING\_3:**

Uhm ... allora, parto col dirti che io è il primo anno che insegno in un liceo.

**I:**

**Ok.**

**DLS\_ING\_3:**

Quindi da questo punto di vista, chiaramente la mia esperienza è relativa a quest'anno.

**I:**

**Va benissimo, sì.**

**DLS\_ING\_3:**

Guarda, in generale, per la motivazione relativa alla letteratura, io vedo anc- io vedo più che altro che attualmente loro sono motivati non tanto rispetto alla letteratura ma rispetto alla lingua in sé. Forse anche per il discorso che adesso tanto è basato sulle certificazioni, sul ... sì, sul conseguimento di vari livelli linguistici ... quindi, da questo punto di vista, io li vedo poco motivati rispetto allo studio della letteratura. Chiaramente, questo in generale poi ...

**I:**

**(sovrapposizione) Nell'inglese nello specifico.**

**DLS\_ING\_3:**

(pausa): Sì, non vedo una grossa motivazione, però poi chiaramente questo dipende da ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, dal singolo studente.**

**DLS\_ING\_3:**

Sì, dal singolo studente. Non so se incida il fatto di essere anche in un indirizzo linguistico- eh, scusami, scientifico, quindi ... rispetto a un linguistico, a un classico ... ci può essere meno ...

**I:**

**(sovrapposizione) Meno interesse per la letteratura e più rispetto alla lingua rispetto alle certificazioni.**

**DLS\_ING\_3:**

Esatto.

**I:**

**Ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi scegli con più frequenza quando presenti la- cioè quando realizzi il programma, cioè per tema, per genere, per autore, per opera oppure per percorso storico-culturale? Anche il base al manuale che ...**

**DLS\_ING\_3:**

Allora, uhm ... diciamo che la mia scelta quest'anno è stata diversa. Nel senso che nella 5<sup>a</sup> ho cercato di andare più per temi, anche in vista dell'Esame di Maturità, quindi per creare proprio un percorso logico anche, di collegamento tra i vari ... Mentre per quanto riguarda anche l'organizzazione del libro di testo, nelle altre classi ho seguito più un percorso ... storico, culturale e per genere letterario.

**I:**

**Ok.**

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Rispetto alla struttura della lezione, ipot- cioè, immaginando una lezione standard di letteratura, la struttura è, per esempio: si parte dal contesto storico, poi si vede la biografia dell'autore, poi si analizza il testo, poi c'è un momento di interpretazione, di discussione sul significato dell'opera? Oppure non ci sono questi elementi? Oppure sono disposti in modo diverso?**

**DLS\_ING\_3:**

E-e-e-e ... allora, anche in questo caso ti devo dare una risposta ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, quindi, per la 3<sup>a</sup>- io per la 3<sup>a</sup> dico.**



### DLS\_ING\_3:

Per la 3<sup>a</sup>. Allora, anche lì, diciamo, tendenzialmente l'impostazione è standard, però, in alcuni momenti cerco anche di favorire un tipo di lavoro diverso, che può essere magari: lavoro direttamente su un testo PRIMA di spiegare le caratteristiche del testo e di contestualizzarlo nel periodo storico, culturale ma proprio, diciamo, cercando di fare arrivare loro dal testo alle caratteristiche del periodo, anche alla struttura del testo. Ad esempio, in 3<sup>a</sup> abbiamo fatto le ballate medievali allora proprio partendo dal testo, qual è la struttura del- della ballata. Senza dare prima io, insomma, le nozioni ...

I:

**Ok. Quindi preferisci partire dall'analisi del testo e in un secondo momento aggiungere delle informazioni che contestualizzano il testo nel momento storico e biografico?**

### DLS\_ING\_3:

(sovrapposizione) Sì, molto spesso preferisco fare così, anche se vedo che per loro a volte questo tipo di approccio è un po' destabilizzante.

I:

**E perché secondo lei? Magari sono abituati nell'altro modo?**

### DLS\_ING\_3:

Penso di sì, perché ... credo che siano più abituati ad una lezione frontale, tendenzialmente.

I:

**Perché l'idea è quella di inferire delle informazioni dal testo circa il periodo in cui è stato composto, delle informazioni su magari l'autore, se ci sono delle caratteristiche ...**

### DLS\_ING\_3:

(sovrapposizione) Esatto, quindi ricercare attraverso la lettura del testo, visto che parlavamo della 3<sup>a</sup>, quelle che sono, ad esempio, la struttura ritmica, proprio guardando il testo, cos'è il testo ... che immagini vengono portate, quindi provando anche a partire dai testi.

I:

**Ho capito. E c'è un momento finale di discussione sul significato che l'opera può avere per gli studenti oggi in 3<sup>a</sup>? Oppure pensa che sia troppo presto?**

### DLS\_ING\_3:

(pausa) Dici a livello dell'opera?

I:

**A livello- sì, una volta analizzato il testo e capito il significato che aveva nel contesto in cui è stato prodotto, c'è un momento di discussione sul significato che gli studenti possono dare al testo anche in prospettiva attuale?**

### DLS\_ING\_3:

Uhm ... no, questo no.

I:

**Ok.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**E qual è il momento che gli studenti prediligono, secondo lei? Qual è il momento che invece percepiscono come più critico?**

**DLS\_ING\_3:**

Uhm (pausa) penso più critico il momento in cui, appunto, gli viene chiesto di lavorare autonomamente ...

**I:**

**Sì. Perché sono abituati a ricevere ...?**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) A ricevere le informazioni piuttosto che a creare loro qualcosa. Quindi vedo che quello è il momento in cui li metti un po' in crisi, tipo: "Dividetevi in gruppi e lavorate, provate a cercare di ...", sì.

**I:**

**Però, appunto, è un lavoro autonomo ma mai individuale, quindi ...**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) No, di solito cerco di farlo fare in gruppi e non singolarmente.

**I:**

**E quello che invece preferiscono? Quale potrebbe essere?**

**DLS\_ING\_3:**

Uhm, rispetto ...?

**I:**

**Al momento- quale momento della lezione possono pref- secondo lei è più apprezzato? In cui li vede più coinvolti, più ... come tipologia di attività.**

**DLS\_ING\_3:**

Uhm ... guarda, alcuni ho visto anche un po' con stupore, diciamo, durante l'analisi del testo, che par- è il momento in cui partecipano di più, anche perché di solito cerco di fare a loro le domande per- ma non di fornire io già le risposte.

**I:**

**Quindi tutto in modalità induttiva, sia ... sì, sia il lavoro sul testo sia ...**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) Sì. [risata]

**I:**

**(sovrapposizione) Beh, quello rende ... vede che provano a dare le risposte?**

**DLS\_ING\_3:**

Sì, sì. [risata]

**I:**

**Io sono una grande sostenitrice della modalità induttiva quindi per me, insomma, è ...**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) Sì, anch'io sono una grande sostenitrice [risata] però vedo che ci scontriamo ancora con un sistema scolastico che non ... non trasmette questo ... cioè, l'insegnante è ancora quello che deve riempire il contenitore.

**I:**

**Eh, capisco.**

**DLS\_ING\_3:**

E quindi, anche solo per la grammatica, vabbè adesso qui siamo nella letteratura, ma anche per la grammatica ...

**I:**

**Sì, certo, è trasversale come modalità.**

**DLS\_ING\_3:**

Sì.

**I:**

**Ok. E quindi, diciamo, sì, magari è più difficile perché li obbliga a diventare autonomi, però poi li stimola e quindi può essere- cioè, lo stesso momento ha delle criticità e ha dei punti di forza però, rispetto alla loro percezione.**

**DLS\_ING\_3:**

Sì, sì, penso di sì ... SPERO di sì.

**I:**

**È più difficile ma può essere anche più motivante perché è una sfida.**

**DLS\_ING\_3:**

Io beh, vedo gli ins- per carità, ho anche poca esperienza quindi, metto sempre davanti questo, ho da imparare anch'io chiaramente come insegnante, però penso che l'insegnante debba essere un facilitatore.

**I:**

**Eh certo.**

**DLS\_ING\_3:**

Non un (pausa)

**I:**

**Una persona che dall'alto trasmette ...**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione): Una persona che dall'alto trasmette la conoscenza.

**I:**

**Bello!**

**DLS\_ING\_3:**

Quindi per quello cerco di favorire questo tipo di lavori.

**I:**

**Sì, sì.**

**DLS\_ING\_3:**

[risata]

**I:**

**Ma ... [risata] questo sconforto è per- cioè, è rispetto agli studenti, perché è difficile abituarli a delle modalità nuove, o rispetto a un sistema più ampio in cui non sempre è facile portare avanti ...?**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) Bah, penso entrambe le cose. Cioè, perché bisognerebbe probabilmente lavorare in questo modo. Io parlo rispetto alle lingue però può valere anche ... probabilmente bisognerebbe partire in questo modo da quando loro sono piccoli, ma se loro sono abituati alla lezione frontale, di fronte poi ...

**I:**

**(sovrapposizione) Alle novità.**

**DLS\_ING\_3:**

Alle novità, al metodo induttivo, sono ...

**I:**

**Un po' persi.**

**DLS\_ING\_3:**

Sì.

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura? [campanella] Forse mi ha già risposto ...**

**DLS\_ING\_3:**

Sì, sicuramente direi di cercare di stimolare la riflessione sulla letteratura e di conseguenza anche sulla lingua perché lo studio della letteratura è utile anche per lo studio della lingua. E sicuramente di stimolare (pausa)

**I:**

**Ok, di stimolarli.**

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti, lei privilegia attività di spiegazione frontale ... Beh, questa è la domanda [gli studenti escono dalle classi per la ricreazione e c'è molta confusione. L'intervistatrice mostra all'insegnante la domanda stampata sul foglio dell'intervista. Da questo momento fino alla fine dell'intervista risulta difficile comunicare come prima]**

**DLS\_ING\_3:**

Di solito cerco di proporre attività individuali che a gruppi magari o, appunto, partendo da quelle poi andando indietro al momento storico o culturale o, viceversa, dando un cappello introduttivo però lasciando eventuali riflessioni agli studenti.

**I:**

**Ok.**

## Q.7 Produzione scritta

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti? O pensa di farlo o le piacerebbe?**

**DLS\_ING\_3:**

Mi piacerebbe ... In futuro, sicuramente. [risata]

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLS\_ING\_3:**

Uhm ... in 3<sup>a</sup>, no. In 5<sup>a</sup> ... sì.

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative? Quindi l'uso delle canzoni oppure anche percorsi interdisciplinari con altri docenti per motivare gli studenti, appunto, ulteriormente? Io qui ho scritto canzoni ma anche film oppure articoli di giornale ...**

**DLS\_ING\_3:**

Sì, sì.

**I:**

**Sì?**

**DLS\_ING\_3:**

Sì.

## Q.10 Tecnologia

I:

**E utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DLS\_ING\_3:**

In realtà, la tecnologia ... poco.

I:

**Ok.**

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

I:

**Su quali criteri si basa per scegliere il manuale di letteratura?**

**DLS\_ING\_3:**

Su questo non ti so rispondere perché non sono mai io che scelgo i testi di letteratura ...

I:

**Ok.**

**DLS\_ING\_3:**

Li trovo, diciamo.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**Ok, però rispetto al manuale che ha, qual è secondo lei un punto di forza e un punto di debolezza del manuale che ha trovato, diciamo?**

**DLS\_ING\_3:**

Guarda, il manuale che ho lo trovo sicuramente molto, molto completo perché offre sia dal punto di vista storico offre un'ampia panoramica del contesto storico-culturale, sia dal punto di vista letterario lo trovo completo.

I:

**C'è qualche aspetto ...?**

**DLS\_ING\_3:**

(sovrapposizione) Forse in alcuni casi preferirei che ci fossero- che fossero proposti dei collegamenti in più rispetto ai vari autori ...

I:

**Con altre materie?**

**DLS\_ING\_3:**

No, anche semplicemente tra i vari autori nella letteratura inglese, in questo caso, che ci fossero ...

**I:**

**Più collegamenti?**

**DLS\_ING\_3:**

Più collegamenti, sì.

**I:**

**Ok, grazie, finito ... grazie mille.**

**Intervista con DLS\_ING\_4, docente di letteratura inglese del liceo scientifico della classe 4<sup>a</sup>, in data 09/04/2018, durata 11' 31'', svolta in corridoio. Usa il manuale *Performer Heritage* della Zanichelli. Ha oltre i 56 anni.**

**I:**

**Ok. Il titolo del libro di testo di letteratura inglese?**

**DLS\_ING\_4:**

È *Performer Heritage*.

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Benissimo. Allora, la prima domanda è: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se la lingua, secondo lei, in cui è insegnata, quindi in questo caso l'inglese, incide in questa motivazione? Ovviamente riferendoci alla classe 4<sup>a</sup>.**

**DLS\_ING\_4:**

Allora, questa classe in particolare, rispetto all'esperienza che ho avuto nei vari anni in cui ho insegnato letteratura, è poco motivata verso la letteratura. Loro tenderebbero a fare maggiormente la lingua, con il testo di lingua ma anche con ascolti da internet, *youtube* eccetera. Dipende molto dal tipo di classe, con questi ragazzi faccio un po' di fatica. Non sono tan- non è una classe numerosa quindi non mi spiego neanche il motivo, è proprio la fisionomia della classe. Sì, bisogna motivarli un po'.

**I:**

**E lei come cerca di motivarli?**

**DLS\_ING\_4:**

Facendo una cesura del programma. Cioè, già l'anno scorso in 3<sup>a</sup>, per esempio, tutta la parte iniziale che riguardava le origini, non so, l'*epic novel*, tutte queste cose pesanti, io le ho saltate a piè pari, sono andata quasi direttamente a Chaucer, *Canterbury Tales* e poi Shakespeare perché cercavo di interessarli di più con qualcosa di coinvolgente.

**I:**

**Ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Lei quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè si basa sul percorso tematico, sul genere letterario, l'autore, l'opera oppure il periodo storico, quindi un percorso cronologico?**

**DLS\_ING\_4:**

Allora, io seguo la cronologia che segue il testo. Sulla parte storica mi soffermo poco, sempre con la speranza che a livello uhm, diciamo, interdisciplinare ci sia il supporto del docente di storia, in realtà succede pochissimo perché non ci troviamo quasi mai, con i tempi. In 3<sup>a</sup> siamo sempre noi molto



indietro a livello cronologico, in 4<sup>a</sup> cominciamo a essere quasi pari, in 5<sup>a</sup> non so perché siamo sempre molto ...

**I:**

**(sovrapposizione) Avanti?**

**DLS\_ING\_4:**

No, molto indietro. Cioè, quando io comincio, in genere, la prima Guerra Mondiale, sono già alla seconda, quindi comunque l'hanno già fatta. La- il problema è che noi abbiamo poche ore, tre ore alla settimana, quindi se dovessi insistere anche sull'aspetto storico, l'aspetto letterario verrebbe proprio ... sì, ridotto all'osso.

**I:**

**Quindi lei segue il percorso cronologico però si sofferma molto poco sulla storia.**

**DLS\_ING\_4:**

Sì, però, molto sul *social background* uhm ... quello sì, quello- perché è relativo al Paese di cui si studia la lingua, quindi è particolare, non è che in storia o in altri ambiti facciano ... E poi parto quasi sempre dall'antologia.

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Rispetto alla struttura della lezione di letteratura, lei come la struttura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, poi fa riferimento all'autore, poi l'analisi del testo, se c'è un momento in cui chiede l'opinione degli studenti rispetto all'interpretazione? Ed è una struttura fissa oppure cambia?**

**DLS\_ING\_4:**

Beh, la struttura non è fissa. Intanto, nello specifico, questa classe è la classe che sperimenta l'attività- la didattica digitale, per cui in molte occasioni il materiale glielo fornisco in anticipo sulle applicazioni che io uso, che sono pochissime. Nel senso che io uso molto il registro elettronico, la sezione della didattica, poi una app in particolare, che è *Test Teach*, che io strutturo in modo da dare loro il materiale in anticipo, quindi quando io introduco qualcosa di nuovo, loro non sono proprio nuovi alla cosa.

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, perché devono leggerlo a casa?**

**DLS\_ING\_4:**

Esatto e quindi magari facciamo una discussione di classe, non tutti hanno fatto naturalmente prima, però quelli che hanno fatto riescono a introdurre l'argomento.

**I:**

**Sì.**

**DLS\_ING\_4:**

Capita poche volte di poterlo fare perché con l'alternanza abbiamo perso un mare di lezioni, quindi le opportunità si riducono ... Però se faccio io una lezione frontale, normalmente introduco, a livello sociale, un momento, qualche parola sull'autore perché passo all'antologia. Io preferisco fare [voci

degli studenti che escono dalla palestra]... fare analisi del testo [l'insegnante zittisce alcuni studenti che parlano a voce alta] preferisco fare io l'analisi del testo perché credo che sia più difficile per gli studenti. E dall'analisi fatta con me loro dovrebbero autonomamente inquadrare l'autore dal punto di vista della poetica o della *narrative technique* e tutte queste cose.

**I:**

**Ok. E c'è un momento in cui chiede l'interpretazione dell'opera anche da parte degli studenti, quindi un momento di confronto?**

**DLS\_ING\_4:**

(sovrapposizione) Certo. Questa è quella che poi io chiamo la verifica orale. Nel senso che io verifico anche- non è necessario che sia 20 minuti, perché mi basta poco per capire se il ragazzo ha un'idea dell'autore e di quello che ha letto.

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Secondo lei, qual è il momento che studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

**DLS\_ING\_4:**

Uhm ... secondo me la spiegazione di letteratura che sia l'ambito sociale o l'ambito storico o l'autore stesso. Io li vedo più coinvolti nella lettura antologica.

**I:**

**Ok, ok.**

#### **Q.5 Docente**

**I:**

**Qual è, secondo lei, la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLS\_ING\_4:**

E-e-e-e ... Secondo me interfacciarsi bene col gruppo classe che ha. Noi insegnanti di lingue abbiamo sei classi e quindi ogni classe ha la sua fisionomia. Bisogna essere elastici abbastanza da adattarsi a tutte le situazioni. Perché io, per esempio, ho anche classi deboli in cui io non posso attuare questo sistema. Devo fare tutto in classe, cioè anche la spiegazione dell'ambito sociale o storico o l'autore leggerlo con loro e ...

**I:**

**(sovrapposizione) Passo passo.**

**DLS\_ING\_4:**

Passo passo, chiedere man mano che leggiamo a qualcuno di quelli che sono un po' più competenti: "Che cosa abbiamo letto? Cosa hai capito? Cosa ti è piaciuto?" e ...

**I:**

**Ok.**

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata? E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLS\_ING\_4:**

Beh, discussione ... chiaramente di gruppo è privilegiata rispetto alla lezione frontale che io trovo noiosa anche per- per loro, oltre che per me. E-e-e-e ... questa classe, 4<sup>a</sup> [sezione], col- sul lavoro di gruppo lavora benissimo. Abbiamo avuto molte esperienze e sono contenti di lavorare in gruppo, quindi io privilegio questo tipo di approccio con loro.

**I:**

**E fa attività di gruppo rispetto ai contenuti quindi storici, culturali?**

**DLS\_ING\_4:**

Sì, noi presentiamo un *task*, io presento un *task* alla classe preparato naturalmente in anticipo, comunque in modalità multimediale, perché io poi glielo condivido. E-e-e-e ... e i gruppi se li di- se li organizzano in maniera autonoma e i contenuti anche li scelgono. Perché poi, secondo me, ogni gruppo, cioè ogni studente è particolarmente competente, non so, nella ricerca storica o nella raccolta dei dati o nella lettura antologica. Quindi i gruppi lavorano già- sono già consapevoli. Sono in 4<sup>a</sup>, quindi sanno già come organizzarsi per scegliere l'argomento su cui lavorare.

**I:**

**Ok.**

## Q.7 Produzione scritta

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti agli studenti?**

**DLS\_ING\_4:**

No.

**I:**

**E ...**

**DLS\_ING\_4:**

(sovrapposizione) Sarebbe bello [risata], ci manca il tempo.

**I:**

**Eh, ho capito.**

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale, quindi il confronto tra culture differenti, non solo anglofone in questo caso, ma anche tra culture differenti però nello stesso periodo o in periodi diversi?**

#### DLS\_ING\_4:

Fino ad adesso no, il programma di 5<sup>a</sup> offre più spunti.

I:

Ok.

### Q.9 Strumenti integrativi

I:

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative, per esempio canzoni, film o articoli di giornale o anche percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

#### DLS\_ING\_4:

Sì, film tantissimi, perché io trovo il film, anche se magari non è un'interpretazione onesta del testo da cui parte, [telefono] però è coinvolgente. Io vedo che dove guardiamo il film i ragazzi ricordano l'opera e poi riusciamo a lavorare anche meglio sull'antologia e fanno confronti, sempre: "No ma questo nel film non c'era", "Questo era stato ..." [campanella] Sì, film senz'altro. Uhm ... meno gli articoli perché noi abbiamo dei testi- adesso i testi sono talmente ricchi che già utilizzare tutto il testo richiede tempo.

I:

**E percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

#### DLS\_ING\_4:

(sovrapposizione) Ne facciamo perché ci sono le unità didattiche sì, per ogni in classe, in genere. Quindi percorsi interdisciplinari con loro l'ho fatto in 2<sup>a</sup> sul romanzo storico, quindi abbiamo lavorato su Walter Scott in parallelo con Manzoni con la professoressa di italiano, ma io personalmente faccio continuamente richiami alla letteratura italiana.

I:

Italiana, ok.

### Q.10 Tecnologia

I:

**Ultime tre domande. Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? In realtà mi ha già risposto, quindi attraverso la condivisione dei materiali ...**

#### DLS\_ING\_4:

Sì, attraverso- poi abbiamo- noi lavoriamo sulle CAD, quindi proprio c'è una condivisione continua.

I:

Ok.

### Q.11 Criteri di scelta del manuale

I:

**Ultime due domande. Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

#### DLS\_ING\_4:

... Allora, devo essere onesta: noi abbiamo ... una ... fatica enorme a livello di dipartimento a cambiare il testo. Perché il testo attuale non è altro che un rimaneggiamento del testo su cui hanno studiato gli studenti negli anni 97-98 qua, quando io sono arrivata c'era l'*Only Connect*, le stesse autrici, i testi sono sempre gli stessi. E-e-e-e ... in dipartimento è difficile accordarsi, io sarei per il cambiamento perché mi piacciono testi più moderni, adeguati alle esigenze degli studenti, cambiano ogni anno, quindi il testo non può rimanere ... Apparentemente c'è stata una modernizzazione perché ci sono i contenuti multimediali, ma ...

I:

**Quindi lei ... l'attualità? Cioè il fatto che siano aggiornati come proposte sia nei testi sia poi nelle at- nella tipologia delle attività?**

#### DLS\_ING\_4:

Certo. I testi ultimi che noi utilizziamo hanno sempre dei paralleli, nel periodo storico anche del Medioevo c'è un parallelo con opere contemporanee, per esempio che abbiano una tematica in comune. Quello lo apprezzo molto.

I:

**Certo.**

### Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**Infatti l'ultima domanda è: secondo lei, qual è un punto di forza del manuale che ha adottato e un punto di debolezza?**

#### DLS\_ING\_4:

Ecco ... Un punto di forza è la ricchezza di materiale multimediale, anche materiale diciamo ... parallelo, *cross-cultural* come possiamo chiamarlo. Il punto di debolezza è l'analisi del testo. Cioè, si basa troppo sulla comprensione del testo a livello: dove sono?, cosa fanno?, anche a live- cioè, in 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> credo che siano competenze stra-raggiunte. [telefono] Mi piacerebbe un'analisi più profonda del testo, sì.

I:

**Ok, basta, finito.**

#### DLS\_ING\_4:

Bene. [risata]

I:

**Spero che non sia stato troppo ... [risata]**

#### DLS\_ING\_4:

No-o-o-o.

**Intervista con DLS\_ING\_5, docente di letteratura inglese del liceo scientifico della classe 5<sup>a</sup>, in data 18/04/2018, durata circa 40'". L'insegnante preferisce che l'intervista non sia registrata. Nel corso della stessa l'intervistatrice prende appunti e chiede all'insegnante puntuali conferme rispetto alla corretta scrittura delle informazioni. Svolta in corridoio. Usa il manuale *Performer Heritage* della Zanichelli. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? Può fornire degli esempi in merito? Secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura incide?**

**DLS\_ING\_5:**

Gli studenti di 5<sup>a</sup> sono molto motivati e interessati. Tuttavia, la 5<sup>a</sup> è una classe silenziosa, perciò è necessario sollecitarli creando una lezione il più possibile interattiva, anche perché la lingua straniera necessita l'interazione. Da parte degli studenti c'è il timore di essere costantemente valutati, io però cerco di intendere anche le interrogazioni come conversazioni. L'interesse per la letteratura si deve al fatto che la letteratura è vita perciò sono presenti riferimenti costanti alla realtà. La scelta degli argomenti è fatta proprio per attingere alla loro realtà e basata sulle loro preferenze di lettura. Per questo il mio programma non è mai fisso ma si adatta agli interessi della classe. Per l'estate tra la 4<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup> propongo una serie di letture, la classe sceglie con me e poi in 5<sup>a</sup> vediamo i testi. Quindi adesso ho due classi quinte ma con testi diversi. Penso che sia importante anche fare esperienza del testo nella sua completezza.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza (tema, genere letterario, autore, opera, periodo storico-culturale)?**

**DLS\_ING\_5:**

Periodo storico-culturale, anche se non in modo così rigido.

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura (contestualizzazione storica, analisi del testo, interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti)? È una struttura di lezione fissa oppure cambia? Può fornire degli esempi in merito?**

**DLS\_ING\_5:**

Generalmente parto dai testi anche se dipende. Per esempio, il teatro dell'assurdo di Beckett non può essere compreso senza il riferimento al contesto storico, perciò la flessibilità è importante. L'interpretazione è guidata nel corso della lettura del testo e la lezione è interattiva. Imprescindibile, per questo, è la conoscenza della lingua straniera. La mia lezione è sempre un dialogo. Solo poi faccio riferimento alla biografia degli autori.

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Qual è il momento che studenti prediligono nelle sue lezioni? Qual è il momento che studenti considerano invece più critico?**

**DLS\_ING\_5:**

Il momento che prediligono è la scoperta del significato del testo e l'espressione delle loro idee. Il momento più critico è l'interrogazione e la conseguente valutazione: se potessi eliminerei i voti per avere più libertà.

## Q.5 Docente

**I:**

**Secondo lei qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLS\_ING\_5:**

Essere appassionato di letteratura, deve portare i libri in classe.

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata assieme a loro? Propone attività individuali, a coppie, a gruppi? Può fornire degli esempi in merito?**

**DLS\_ING\_5:**

Discussione guidata con loro e attività a coppie e a gruppi. Il problema dell'attività a gruppi è che richiede molto tempo. Quindi preferisco dare i materiali previsti per il lavoro a gruppi prima della lezione, per casa, affinché vedano il materiale e svolgano qualche esercizio di primo contatto con il testo. Poi ci lavoriamo in classe. Anticipo anche le presentazioni *power point*, tutto attraverso la piattaforma didattica. Altro aspetto del lavoro a gruppi è che i ragazzi più bravi tendono a prevalere sugli altri studenti.

**I:**

**Come risolve questa criticità del lavoro a gruppi?**

**DLS\_ING\_5:**

Lascio i ragazzi liberi, preferisco che decidano loro. Anche perché periodicamente c'è la rotazione dei posti a sedere. Se qualcuno non parla, lo sollecito, ma preferisco rispettare le caratteristiche personali (chi è più timido magari si esprime meglio nello scritto) e dare ad ognuno il tempo necessario.

## Q.7 Produzione scritta

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?**

### **DLS\_ING\_5:**

Dipende dall'anno, dalla classe, dagli argomenti.

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

### **DLS\_ING\_5:**

Sì, faccio costanti riferimenti all'arte e alla filosofia (es. Beckett – Bacon).

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, come l'uso delle canzoni o percorsi interdisciplinari con altri docenti, per motivare gli studenti allo studio della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?**

### **DLS\_ING\_5:**

Articoli di giornale, porto gli studenti a teatro per vedere la rappresentazione delle opere e sentire la pronuncia degli attori madrelingua, propongo la visione di film tratti da opere letterarie (es. *The Great Gatsby*), di video di rappresentazioni teatrali (es. *Hamlet*) e molti *TED Talks* da youtube su svariati temi legati alla letteratura (es. Dickens e docente che parla dell'insegnamento).

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Può fornire degli esempi in merito?**

### **DLS\_ING\_5:**

Sì, moltissimo, come ho detto prima uso la piattaforma didattica per la condivisione dei ppt e di approfondimenti che gli studenti possono leggere se desiderano, mostro video da youtube, sfrutto i ppt e i video proposti dal manuale didattico grazie alla LIM.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere un testo di letteratura?**

### **DLS\_ING\_5:**

La scelta del manuale di letteratura è una scelta di dipartimento. Per quanto mi riguarda, deve essere snello per una questione di tempo ma non superficiale, e ricco di materiali accattivanti per gli studenti.



## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Secondo lei, qual è un punto di forza del libro di testo di letteratura che ha adottato? Qual è un punto di debolezza? Può fornire degli esempi in merito?**

**DLS\_ING\_5:**

Punti di forza: la selezione dei testi, la presentazione degli autori, buoni collegamenti (soprattutto nel Novecento), nella nuova edizione ci sono molti materiali digitali (ppt e video). Punti di debolezza: alcuni autori per me fondamentali o che desidero affrontare con una particolare classe sono mancanti e per questo li devo integrare. Ma non lo considero un grande difetto: il testo è solo uno strumento, la vita la porta l'insegnante.

**Intervista con DLL1\_ITA\_3, docente di letteratura italiana del liceo linguistico 1 della classe 3<sup>a</sup>, in data 06/04/2018, durata 16' 09'', svolta in aula di ricevimento. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

[L'intervista è informale perché l'insegnante è stata docente dell'intervistatrice.]

**I:**

**Sì, perché poi dovrò riportare le interviste su computer e poi analizzarle con un software per l'analisi qualit- sarà la mia estate. [risata]**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Ecco, allora, volevo chiederle nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Ovviamente riferendoci alla 3<sup>a</sup> linguistico.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Uhm ... allora, è più facile, più coinvolgente lo studio della letteratura sicuramente in 5<sup>a</sup>. Cioè, vedendo il percorso triennale, è più faticoso in 3<sup>a</sup>, quindi a- a meno che non ci sia dell'interesse particolare da parte- cioè una ... così, una propensione, un amore ... quasi naturale [risata] da parte de- di alcuni ragazzi, perché io ti st- parlo di classe in generale.

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Quindi, come classe sicuramente è più tra virgolette facile, più facile coinvolgerli, appassionarli in 5<sup>a</sup>, ma non- a parte il fatto che sono anche più grandi e poi c'è una motivazione e-e-e-e ... altra che è quella dell'esame finale, ma anche perché se- la sentono una letteratura più vicina al loro- al loro modo di essere, di pensare, anche ad argomenti che interessano di più, tipo le guerre mondiali, quando si arriva appunto alla poesia di quell'e- del Novecento, ecco, senz'altro, dico poesia ma anche narrativa. Parlare di amore alla maniera di Dante e di Petrarca è più faticoso per certi aspetti, soprattutto è meno coinvolgente per la parte maschile della classe [risata] che anche sorride rispetto a certe- a certe tematiche, il modo, allora cerchi di, in qualche modo, tra virgolette di attualizzarle, di proiettarli un po' su- sul loro vissuto rispetto al tema che- che proponi. Ecco, quindi questo- questo sì. Poi c'è anche la soddisfazione di vedere, perché ho anche registrato coinvolgimenti forti, dibattiti aperti, però quello va- cambia di anno in anno, da classe a classe, da ... ecco.

**I:**

**Certo, ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè se si basa sul percorso tematico, su quello magari invece autoriale o sul genere letterario o segue lo sviluppo cronologico?**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Cronologico, senz'altro, e-e-e-e ... dando sempre una impostazione del periodo, quindi vedendolo da un punto di vista, sì, storico, politico, uhm ... anche economico a volte è più necessario risp- per magari qualche periodo piuttosto che altri, a parte che hanno il sussidio della storia. Ma poi fermandomi sul- il modo di pensare di un'epoca, sulla cultura dell'epoca, sul- su quelle che erano le ideologie del- del tempo, e poi vado per autori. E magari poi, affrontando gradualmente gli at- autori, confrontando i temi. Quindi il tema è in seconda battuta, ecco. Qualche volta mi capita di partire dal tema, però è meno frequente.

**I:**

**Ok.**

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dal contesto storico, poi fa riferimento all'autore, poi parte- poi passa al testo, poi c'è un ...**

### **DLL1\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Allora, sicuram- il più delle volte parto dalla biografia.

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Perché la ritengo centrale, perché per capire- per far capire perché quel determinato autore la pensi, scriva in un certo modo è riflesso di quella che è la vita, del vissuto, insomma, de- dell'autore. Quindi parto spesso dalla vita. Qualche volta ci può essere un testo che è esemplificativo di un modo di pensare, allora magari può essere uhm ... interessante perché suscita la curiosità, l'interesse. Però, allora, questo lo trovo più facile, appunto, in una co- in una letteratura più moderna.

**I:**

**Ok.**

### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è il momento che gli studenti prediligono, secondo lei, nelle sue lezioni e quello che, invece, considerano più critico?**

### **DLL1\_ITA\_3:**

...

**I:**

**In base a come li vede lei ...**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Allora ... credo quando ci fermiamo a leggere dei testi e li coinvolgo. Quindi, chiedo la loro partecipazione, cioè in quella fase. E-e-e-e ... La parte, appunto, introduttiva, che è comunque uno

strumento importante per poi poter decifrare, destrutturare un testo, capirlo, no?, però quella parte più introduttiva può essere più- più faticosa perché devi stare attento, perché non è detto che uno riesca- magari dipende anche dalla fascia oraria in cui puoi fare quella determinata lezione e allora magari mi aiuto, in alcuni casi, con sussidi multimediali, quindi magari proietto delle- delle slide che poi vado a commentare. Ecco, anche i libri ormai sono provvisti di questi- di queste LIM- di queste pagine, insomma, per la LIM. Anche stamattina mi è capitato e allora vedo che l'aspetto visivo è importante, cioè, se non altro attira la loro attenzione. Ma anche per noi, noi stessi quando andiamo a conferenze varie, in giro, se c'è la possibilità di visualizzare riesci anche a mantenere la concentrazione e l'attenzione, eh ...

**I:**

**Ok.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Però sicuramente quando fai un testo, quando si analizza qualcosa insieme e si chiede a loro di dire come, secondo te- eh allora si sentono parte in causa.

**I:**

**E questo lei normalmente lo fa alla f- in un momento conclusivo della ... ?**

**DLL1\_ITA\_3:**

No, no, non necessariamente. Anche fintanto che, non so, mi viene in mente la letteratura latina, stamattina parlavamo di Catullo e, allora, di questo suo modo di vivere l'amore, anche un po' da bohémien e ... e allora, ecco, c'era, allora andavamo a vedere i testi, allora c'era il sorriso, c'era la partecipazione ma- ma ... Ecco, quando li si tocca anche in aspetti che possono, bene o male, vedere ... proiettati nella propria- nel proprio vissuto, nel proprio modo di pensare quell'argomento, allora diventano parte attiva. E un testo può aiutare in questo senso.

**I:**

**Ok.**

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL1\_ITA\_3:**

...

**I:**

**Domanda facile [risata], così, a metà. [risata]**

**DLL1\_ITA\_3:**

[risata] Di letteratura ... se tu mi dicessi di- per un docente ...

**I:**

**Eh, no, di letteratura ...**

**DLL1\_ITA\_3:**

Di letteratura ...

**I:**

**Sì, può essere anche la stessa risposta, però ...**

**DLL1\_ITA\_3:**

Sì ... Secondo me, il vivere, adesso uso un termine forte, con- con partecipazione, con passione quello che sta raccontando, il cala- cioè, la capacità di calarsi nell'autore, in quello che- quasi vivere la sua vita e farla comprendere appieno, perché stiamo parlando di persone, di uomini che hanno scelto nella scrittura- che hanno visto nella scrittura lo strumento per parlare di sé, no?, può essere diversamente il cinema, la- beh, loro hanno scelto la- e quindi fare loro capire perché ... eh, quello. Non è facile, non è facile ...

**I:**

**(sovrapposizione) Bisogna cercare di immedesimarsi.**

**DLL1\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Però, cercare di capirlo in questo senso io per prima per poi ...

**I:**

**Trasmetterlo.**

**DLL1\_ITA\_3:**

M-m-m-m, quindi non trasmetterlo come un elenco di dati biografici e poetici di- ma viverlo come perso- come persona perché di fatto ... è quello che accomuna.

**I:**

**Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? Attività quindi individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Allora, senz'altro, anche per una questione spesso di tempi perché purtroppo la- fare letteratura secondo me significherebbe poter disporre [risata] di un tempo infinito di- di ore a disposizione per potersi anche perdere nei meandri della parola [risata], io dico, cioè proprio per ... per chiacchierare intorno a un autore. E allora purtroppo e-e-e-e ... la- la- l'aspetto tempo incide anche sulle scelte e quindi a volte ti tocca ricorrere al frontale. Cioè, questo è ... Ecco allora magari un frontale coadiuvato dalla multimedialità, torniamo a quello che dicevo prima.

**I:**

**Certo.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Però non manco di usare la modalità del gruppo, quindi del lavoro d'équipe, perché secondo me è un valore comunque aggiunto, è un'occasione in cui li vedo anche più protagonisti e ... e in cui si sa- ad esempio, adesso, sto- stiamo finendo- stiamo trattando Boccaccio e abbia- ho individuato tutta una serie di novelle che- scelte dal loro testo e li ho divisi a gruppi da tre, quindi non gruppi troppo numerosi e ... e ognuno di loro, dopo la mia presentazione dell'autore, la discussione intorno ad

alcuni temi, così ciascuno di- ciascun gruppo presenterà alla classe la sua novella, e quindi lì sarà protagonista di qualcosa di nuovo, che io non ho presentato, quindi saranno loro gli artefici della lezione, però al tempo stesso sarà anche un'occasione di interrogazione [risata] perché non ho ancora verificato Petrarca. Ecco, per farti capire un po' la modalità, quindi all'interno di quel colloquio, farò anche loro domande di letteratura, magari anche sarà interessante vedere i confronti eccetera. Quindi, sì, m-m-m-m ... mi sono persa rispetto alla domanda di inizio ... Quindi, eh, in questo caso è un lavoro di gruppo, sì, la domanda era questa.

**I:**

**Quindi, prevalentemente frontale per questione di tempo però anche di- di costruzione assieme attraverso attività a gruppi.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Di- di gruppo, di lavoro di approfondimento, fatto ... di gruppo. Oppure uhm ... mi è già capitato anche quest'anno. È chiaro che non- è un po' mescolata la modalità.

**I:**

**(sovrapposizione) Certo, sì, sì.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Per cui, sì, prevale, se dobbiamo guardare il numero delle lezioni in cui uso il frontale o comunque poi non è mai un frontale, è un cercare di uhm ... coinvolgerli nei discorsi che si fanno, però all'interno di que- ad esempio, ho detto: "C'è qualcuno che vuole presentare un- leggerli e provare a fare un'analisi e presentare alla classe di- una delle liriche di Petrarca?", adesso, fatalità, abbiamo parlato di Petrarca, e qualcuno l'ha fatto. Quindi ha colto l'occasione per mettersi in gioco. E quello non era un- una ... un lavoro strutturato a- a monte per gruppi con delle- lo- ad esempio, questo del gruppo, loro hanno delle indicazioni precise da cercare in ogni ... novella che andranno ad analizzare. Lì era proprio lasciato libero e- e nemmeno finalizzato a un voto. Ecco io ho detto: "Chi è che vuole ...", cioè, no chi è che vuole, "Chi vuole sappia che può dirmi «prof., io preparo questa lirica per il tal giorno» e non sarà seguito da voto". Ecco, perché anche questo è un altro aspetto che, se loro fanno, fanno di solito perché c'è un ... un ritorno. È chiaro che poi io non dimenticherò [risata], però non ... non ho voluto far corrispondere all'intervento una valutazione, come dire: "Adesso ho la mia valutazione e me la sono conquistata in una maniera laboriosa ma anche più facile perché non c'è tutta un'interrogazione intorno e sono a posto".

**I:**

**Certo, ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti agli studenti di 3<sup>a</sup>?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Poesie o racconti ... no, no.

**I:**

**(sovrapposizione) Ok.**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Ma non perché ... Il racconto lo faccio produrre in 1<sup>a</sup> [campanella] perché abbiamo il testo narrativo e quindi è piacevole anche, così, dare delle indicazioni di massima e lasciarli liberi anche al racconto col finale a sorpresa, cioè varie- però in 3<sup>a</sup> c'è, purtroppo, c'è il tempo che ... che ci ... che c'è.

**I:**

**Lei deve andare adesso?**

### **DLL1\_ITA\_3:**

No, c'è la ricreazione.

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Ok, allora le rubo un altro secondo ... Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Aspetta, aspetta un attimo ... ?

**I:**

**Se propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale ...**

### **DLL1\_ITA\_3:**

[sospiro] E-e-e-e ... anche questo sì, sarebbe ... purtroppo sì, qualche lezione, ma non ... non tantissime.

**I:**

**Ok.**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Magari facendo riferimento all'arte, cioè interculturale in quel senso, interdisciplinare?

**I:**

**Sì, sì, però anche tra culture differenti ...**

### **DLL1\_ITA\_3:**

Ah, l'inglese piuttosto che la francese ... Questo mi capita più nel- al quinto anno. Ecco, adesso io, sto facendo- ti sto rispondendo facendo anche riferimento all'esperienza del momento e che- perché riflette anche le generazioni di questo momento, perché magari certi discorsi sareb- sarebbero diversi rispetto a generazioni passate.

**I:**

**Oltre al libro di testo-**

### **DLL1\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) Mi spaventa parlare in questo modo, generazioni passate, mamma mia che vecchia!  
[risata] É registrato, no, vero?

**I:**

**Eh sì. [risata]**

**DLL1\_ITA\_3:**

Vabbè [risata], sorriderai! [risata]

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, cioè per esempio canzoni, anche film o articoli di giornale, cioè materiali autentici?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Sì, sì, sì, mi è capitato. Mi capita ... capita più facilmente sempre andando avanti a livello cronologico-temporale con la letteratura perché poi *youtube* offre di tutto in termini di interviste anche agli autori. Quindi, tanto più ci avvicineremo ai tempi moderni, contemporanei, ovviamente il materiale a cui far riferimento sarà grande, vasto. Però se mi capita qualche ... qualcosa che possa essere stimolante in questo senso, sì.

**I:**

**E percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Sì, si sono fatti, in questo ... magari individuiamo, sì, un tema comune che passa attraverso alle discipline ... sì, sì, si è fatto.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Usa la tecnologia, beh mi ha già risposto, per la didattica della letteratura?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Sì, sì, se posso, se riesco, sì.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere il manuale di letteratura?**

**DLL1\_ITA\_3:**

Allora sicuramente l'analisi del testo, che siano ricche, che siano anche improntate, beh ormai sì lo sono tutte, sul modello di quello che poi sarà l'Esame di Stato. E poi la chiarezza anche, la chiarezza del testo stesso ... La ricchezza.



## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**Ultima domanda: secondo lei, qual è un punto di forza del libro- del manuale di- che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

**DLL1\_ITA\_3:**

(sovrapposizione) L'analisi del testo. La prolissità. [risata]

I:

**Ok.**

**DLL1\_ITA\_3:**

[risata] É prolisso da morire, cioè torna e ritorna su concetti già detti ma, per carità, *repetita iuvant*, quindi non fa male. Però necessita di una buona capacità di sintesi, a volte, eh. Le analisi del testo sono fatte bene, sono molto ricche.

I:

**Va bene. Basta, finito, grazie.**

**DLL1\_ITA\_3:**

A posto?

I:

**Sì, grazie.**

**DLL1\_ITA\_3:**

Di niente.

**Intervista con DLL1\_ITA\_4, docente di letteratura italiana del liceo linguistico 1 della classe 4<sup>a</sup>, in data 26/03/2018, durata 13' 44'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**[telefono] Ok, allora, la prima domanda è, se- nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento ...**

**DLL1\_ITA\_4:**

(sovrapposizione, leggendo dal foglio dell'intervista) Degli studenti nei confronti dello studio della letteratura.

**I:**

**Sì, e come cerca di motivarli, se può fornire degli esempi in merito. Ovviamente rispetto alla sua classe, in questo caso.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Beh, vabbè, diciamo, io il linguistico l'ho preso soltanto quest'anno.

**I:**

**Sì.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Per cui non è che abbia particolare esper- insomma, sinceramente. Uhm ... mah, motivazione ... se devo parlare proprio della classe non è che sia particolarmente viva e attiva. Uhm ... cioè, la classe che ho io studia più che altro per una sorta di ... diciamo, di- come potrei dire ... per ottenere dei risultati, diciamo, non particolarmente, a parte qualcuno, per arricchire quello che può essere il bagaglio, insomma, ecco, cioè molti di loro lo fanno solo per avere una situazione scolastica positiva e, diciamo, abbastanza alta dal punto di vista dei voti. Infatti sono tanto scolastici, non- non ... se vengono, diciamo, spinti, allora vanno oltre a quelle che sono le notizie, a quelle che sono, diciamo, che sono gli interessi, però, se non vengono stimolati restano legati al libro e ... e basta.

**I:**

**Lei usa delle particolari modalità per stimolarli in questo senso?**

**DLL1\_ITA\_4:**

Diciamo, io cerco di, diciamo, dare degli input particolari, alcune volte rispondono, altre no, e se è necessario, al limite, qualche ricerca lì, al momento, in classe con la LIM, quindi per vedere di- ma ... Qualche fotocopia che produco io e do a loro ma da parte loro c'è poca rispondenza [risata] sinceramente, insomma, ecco se devo essere sincera. E-e-e-e, ripeto, come linguistico, perché nelle esperienze precedenti, diciamo, dipende anche dagli alunni, moltissimo. Perché, per esempio, ci sono classi, anche se non hanno, diciamo, un taglio puramente umanistico, tipo le scienze applicate, se le classi sono valide, lì ci sono molte più domande, molto più interesse rispetto ad una classe tipo un linguistico, tipo uno scientifico ordinario. Cioè, dipende tanto dalla classe, sinceramente, eh.

**I:**

**Ok.**

#### DLL1\_ITA\_4:

[risata] Quindi ...

## Q.2 Metodi

I:

**Quali percorsi sceglie con più frequenza, cioè sceglie dei percorsi sulla base del tema, del genere letterario, del ...**

#### DLL1\_ITA\_4:

(sovrapposizione) No, no, no, no, io sono piuttosto tradizionalista. Io vado in linea temporale, quindi autore dopo autore, non con genere ... sì, anche perché anche il testo che hanno loro, diciamo, va nella classificazione proprio ... sì.

I:

**(sovrapposizione) Storica.**

#### DLL1\_ITA\_4:

Vecchia. Sì, sì, sì. Quindi secolo dopo secolo, autore dopo autore, tranquillamen- e io seguo quello, comunque.

I:

Ok.

## Q.3 Struttura dell'UdA

I:

**Rispetto alla lezione, lei come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte, per esempio, dalla contestualizzazione storica, poi fa l'analisi del testo, poi ...**

#### DLL1\_ITA\_4:

(sovrapposizione) Storia, autore nello specifico, diciamo, quanto più legato al- all'ambiente in cui è vissuto, alle conoscenze, alle situazioni, e poi IN ULTIMO le opere, chiaramente. Le opere cerco di sceglierle nei limiti, diciamo, seguendo quello che è l'indirizzo. Se nel libro non le- non trovo quello che a me può servire, diciamo, vado avanti a fotocopie o appunto, come dicevo prima, con la LIM richiamo un po'. Però la LIM già tende ad essere meno usata, almeno io la uso POCCHISSIMO, perché? Perché, cioè, sulla LIM loro non possono, diciamo, usando la LIM loro non possono scrivere e tendono a distrarsi, mentre invece se hanno il foglio, davanti, in calce scrivono e prendono appunti, diciamo, li vedo più presenti, insomma, ecco ... sinceramente.

I:

**Ed è una struttura di lezione fissa, generalmente, oppure cambia?**

#### DLL1\_ITA\_4:

Sì, sì, sì. È raro che, diciamo, cambi. È raro. A meno che non venga fuori, che ne so, se hanno avuto delle ore precedenti alla mia in cui hanno sviluppato determinati argomenti che poteva- possono essere agganciati, allora in quel caso va bene, però, diciamo ... *una tantum*, insomma, ecco.

**I:**

**Ok.**

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è, secondo lei, il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni? E qual è il momento che considerano invece più critico?**

**DLL1\_ITA\_4:**

Beh, quello classico da quando è nata la scuola [risata], cioè la spiegazione più positiva, l'interrogazione molto più critica [risata] sinceramente.

**I:**

**[risata] Ok.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Il momento della verifica non, cioè, cercano di allungare quanto più possibile i tempi.

#### **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL1\_ITA\_4:**

Leggere, informarsi e guardarsi intorno, continuamente, confrontarsi. Son sempre quelli, insomma, ecco.

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi essere aggiornati.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Aggiornati continuamente. Anche se sono autori- io parto da questo principio, che anche se sono autori, appunto, morti e sepolti, c'è s- c'è sempre qualcosa che non si conosce, studi che comunque vengono fatti e quindi è bene conoscerli e rapportarsi quanto più possibile col mondo attuale, cercando di- insomma ...

**I:**

**Ok.**

#### **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti lei privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E prop-**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) No, eh, diciamo la spiegaz- uhm ... in una prima fase è frontale. Diciamo, la discussione io la porto avanti durante l'interrogazione. Con la 4<sup>a</sup> comincio, diciamo, quindi penso farò- cioè ho cominciato con loro anche in questo modo qua, con la 5<sup>a</sup> diventa al 100% una discussione, insomma, anche perché cerco di abituarli alla- agli Esami di Maturità.

**I:**

**E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

No, no, no. Son CONTRARISSIMA ai lavori di gruppo, contrarissima perché è norm- è umano che, diciamo, ci sia sempre un *leader* in un gruppo e gli altri ... sono dei parassiti.

**I:**

[risata]

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Almeno, io sono convinta di questo, è una- un'espressione un po' pesante, però sono contrarissima ... contraria, contraria.

**I:**

**Quindi privilegia attività individuali.**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Sì, sì, sì, sì.

### **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti agli studenti?**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

No. Cioè, in una 4<sup>a</sup>? No, assolutamente. Cioè, in una 1<sup>a</sup> racconti sì, poesie no, racconti, succede spesso. Ma in una 4<sup>a</sup> non più, no-o-o-o, no, no, no.

**I:**

**Ok.**

### **Q.8 Intercultura**

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Sì.

**I:**

**Sì.**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Sì, sì, quello sì. Specialmente poi con [telefono] appunto, con ... le- linguistico, diciamo, sì, cerco di sfiorare ma abbondantemente con le lingue che loro studiano. Perché, per esempio, nella mia 4<sup>a</sup>, loro hanno, vabbè, inglese e poi hanno spagnolo e tedesco, perciò nei limiti, perché spesso i programmi non coincidono, ma nei limiti sì, sì, cerco di portarli anche ad altre letterature, sì, altri tipi di letterature.

**I:**

**Ok.**

### **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative, quindi per esempio l'uso delle canzoni o dei film oppure percorsi con altri docenti?**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Uhm ... bah, il film se capita, sì ... un film se capita, sì. Ma visto il tipo di letteratura, cioè, in 4<sup>a</sup>, diciamo, è vecchia di secoli, per cui non- non ... non mi sono mai posta il problema, sinceramente, se trovare altre forme. Come film sì, perché è molto più facile trovare delle- diciamo, degli agganci, ma per il resto no.

**I:**

**Ok.**

### **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Mi ha risposto, in parte, prima ...**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Uhm ... no. [risata]

**I:**

**No, ok.**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Cioè, la LIM ma solo in casi proprio par- eccezionalissimi, insomma, ecco.

### **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere un testo di letteratura? Quando deve scegliere un testo ...**

#### **DLL1\_ITA\_4:**

Eh, ripeto, seguo nei limiti quello che è l'indirizzo che loro hanno. Uhm ... quindi beh, per il linguistico, diciamo, cioè, i classici brani, i classici testi. Quando invece mi è capitato di avere, per esempio, delle scienze applicate, dove il taglio è molto più scientifico, e allora lì, veramente, vado in

cerca di qualcosa di, diciamo, che possa dare adito a discussioni più o meno scientifiche. Oppure, per esempio, nell'ordinario più sul storico-filosofico, insomma. Nel linguistico mi mantengo, diciamo, nella linea classica, i testi base, diciamo, che si sono sempre fatti- si sono sempre usati, insomma.

**I:**

**E per quanto riguarda la scelta del manuale? Cioè, quando lei deve scegliere un manuale rispetto ...**

**DLL1\_ITA\_4:**

(sovrapposizione) Eh, il manuale, il manuale è un po', diciamo, il lato un po' critico. Perché purtroppo, cioè, una volta c'era la scelta, diciamo, personale, cioè, ogni insegnante in base a quello che era il, diciamo, il corso di studi dove lavorava, sceglieva quello proprio, appunto. Adesso si tende, col fatto che vengono ammessi cambiamenti, passaggi di- di indirizzi eccetera eccetera, si ha un ... un testo unico che spessissimo, 99% delle volte, non mi trova d'accordo. Per esempio, appunto, prima, le dicevo ...

**I:**

**Sì.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Loro hanno il Baldi Giusso e-e-e-e ... sinceramente io seguo, diciamo, invece un mio libro che ha un taglio un po' più classico, è molto più, diciamo, ricco di testi perché antico, veramen- antico, insomma, faccia conto ... sì, a cavallo tra 90-2000, insomma, ecco, 2000-2005 e-e-e-e ... dove la scelta viene data più all'insegnante. E quindi in base a quelli che sono i- diciamo, gli interessi dei ragazzi c'è un'ampia rosa. Mentre, invece, adesso si tende a riassumere spesso e quindi non- non ... non mi piace.

**I:**

**Posso chiederle il titolo del- di questo manuale che usa lei, personalmente?**

**DLL1\_ITA\_4:**

L'Armellini-Colombo della Zanichelli.

**I:**

**L'Armellini-Colombo, ok.**

**DLL1\_ITA\_4:**

L'Armellini-Colombo, sì. Era un vecchio testo, è stato un testo vecchissimo per il liceo classico. Poi, io, quando ancora c'era libertà di scelta l'ho portato nello scientifico, prima ancora che venissero fuori le ... gli indirizzi, quindi c'era soltanto lo scientifico e il classico. Lo scientifico ...

**I:**

**(sovrapposizione) Tradizionale.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Tradizionale. E l'ho portato per due cicli, due cicli, dalla, diciamo ... 3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>, per ben due volte. E da allora uso sempre quello. Ha un taglio più storico-filosofico, in effetti. Mentre invece il Baldi Giusso ...

**I:**

**(sovrapposizione) Che sarebbe questo, *Il piacere dei testi*.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Questo, *Il piacere dei testi*, lo trovo sinceram- anche questo, diciamo, credo che sia ancora più vecchio in uso del- nel [nome della scuola], del- dell'Armellini-Colombo e però si presenta in edizioni sempre diverse, sempre rinnovate, quindi per quello non posso dire assolutamente- però sinceramente, io lo trovo estremamente dispersivo.

**I:**

**Ok.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Specialmente per quella che è la parte storica, la parte letteraria, ripete spesso e volentieri, e come scelte di testi sono piuttosto scarse.

**I:**

**Ok.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**Quindi la domanda, l'ultima è: secondo lei, qual è un punto di forza del manuale che ha adottato e qual è un punto di debolezza? Un punto di debolezza, appunto, è molto dispersivo ...**

**DLL1\_ITA\_4:**

Diciamo, per quello che trovo io, è quello, sì, diciamo, è piuttosto dispersivo. Ho avuto modo di sentire anche il giudizio di molte classi e di molte raga- e di molti ragazzi proprio perché usato da tantissimo tempo e tutti quanti i ragazzi continuano a ripetere che, però la scelta, diciamo, del gruppo è quella e quindi devo anche stare alle scelte degli altri. [telefono]

**I:**

**C'è un aspetto positivo, di questo testo- di questo manuale?**

**DLL1\_ITA\_4:**

... Io non ne trovo! [risata]

**I:**

**No? [risata] Va bene, perfetto.**

**DLL1\_ITA\_4:**

[risata] Non voglio essere proprio disfattista ma non ne trovo, sinceramente.

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, quindi quello che lei integra è, diciamo, la parte letteraria e filosofica dell'altro.**



**DLL1\_ITA\_4:**

Sì, perché, nella parte, diciamo, così, sì, nella parte proprio storica, descrittiva, prettamente bibliografica dell'autore uhm ... lì, diciamo, devo io sfrondare abbastanza, però per quel che riguarda i testi, devo aggiungere io, devo aggiungere io, sinceramente ...

**I:**

**Quindi è sbilanciato ...**

**DLL1\_ITA\_4:**

Sì, per esempio, diciamo, l'ultimo esempio è stato proprio la scorsa settimana, avevamo concluso Goldoni e il testo ha solo ed esclusivamente *La locandiera*, mentre invece io volevo dare l'idea di anche altre forme, quindi dialetto e-e-e-e ... non ho trovato niente e ho dovuto fare, sì, tirar fuori, diciamo, fotocopie sugli altri testi in dialetto proprio per far vedere la differenza. Loro hanno solo quello quindi ... la vedo piuttosto unilaterale, insomma, ecco.

**I:**

**Va bene, finito. Grazie, grazie mille.**

**DLL1\_ITA\_4:**

Ok, grazie. [risata]

**Intervista con DLL1\_ITA\_5, docente di letteratura italiana del liceo linguistico 1 della classe 5<sup>a</sup>, in data 26/03/2018, durata 20' 12'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

[L'insegnante ha chiesto di poter leggere le domande prima dell'inizio dell'intervista, quindi conosce, e per questo a volte anticipa, i contenuti delle domande che le verranno poste.]

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Ecco, allora, la prima domanda è, se- nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione degli studenti rispetto allo studio della letteratura e come ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) No, io ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, e lei come cerca di motivarli?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, io mi ritengo fortunata perché mi trovo in una situazione di liceo e quindi i ragazzi sono già di per sé motivati perché hanno scelto questo ordine di studi. In particolare, questi del linguistico, facendo un confronto con lo scientifico che ho avuto o ho anche contemporaneamente, sono più sensibili, però non è un discorso, questo, di indirizzo, perché anche all'interno dello scientifico ci sono comunque ragazze molto- così, in genere sono le ragazze più predisposte, ecco, per questo tipo di studi. Uhm ... a me è capitato, avendo appunto in questi ultimi cinque anni un linguistico, di trovare una certa risposta, cioè non- non fatico a motivare, non- non devo neanche far nulla di particolare per motivare, perché già sono predisposti. Ovviamente, quando poi si affrontano testi più complessi, di tipo anche filosofico e quando, anche, la tenuta è lunga, cioè che leggiamo per molto tempo, allora magari cominciano a essere stanchi, però, in generale, sono predisposti, sì, sì.

**I:**

**Predisposti.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè se si- se fa riferimento al percorso tematico oppure per genere oppure per autore o per- o fa riferimento alla linea cronologica ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, di- diciamo che faccio riferimento alla linea cronologica perché noi al triennio siamo vincolati e dobbiamo fare storia della letteratura. Al biennio è un altro di- è un altro paio di maniche, nel senso che al biennio si fanno spesso percorsi per temi, si affronta, in genere, la prosa al primo anno e la poesia al secondo. Quindi, specialmente per la poesia si possono affrontare dei temi e- e farli trasversalmente, raffrontando autori anche di letterature straniere, autori contemporanei ... Mentre invece nel triennio siamo quasi obbligati a seguire la linea del- diciamo, così, tradizionale. Ecco, riguardo al discorso della presentazione dell'autore, mi trovo un po' ultimamente, così, allineata, su questa modalità, cioè autore, testi ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ah, rispetto alla terza domanda, cioè su come struttura la lezione ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, ma anche in generale, sì, perché ho visto che ... sì, dare qualche coordinata sul contesto, sulla biografia, è utile. Anche se preferirei partire viceversa dai testi perché, secondo me, non ha tanto senso. È importante contestualizzare, però si capisce veramente un autore soltanto quando si prende in mano il testo. E allora ci confrontiamo effettivamente. Perché tanti critici possono dire chissà quali cose ma il ragazzo non è che deve uscire con la testa infarcita di comunicaz- di informazioni, deve tirar fuori le tematiche dal vivo. È che nella pratica scolastica ... bisognerebbe cercare un giusto compromesso, ecco, tra le due cose.

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Ma quindi lei una volta partiva dal testo e poi contestualizzava, adesso fa ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) No ... sì, no ... la mia tendenza sarebbe quella, sì, di partire direttamente dal testo. Ultimamente do prima qualche informazione biblio- biografica riguardo all'autore, delinea magari qualche tematica e poi iniziamo i testi. Comunque, devo dire la verità che le lezioni più belle sono quelle, do- dopo vedrò se i miei alunni si ritrovano, sono quelle in cui noi leggiamo i testi. Perché la presentazione la lascio quasi a loro, nel senso che, la linea biografica è importante, sì, tracciamo sempre data di nascita e di morte dell'autore, però, poi tutto quello che verrà fuori dopo sarà attraverso la lettura. [telefono] Ad esempio, adesso abbiamo affrontato Pirandello in questi ultimi giorni. Cosa abbiamo fatto? Lì è stata una ... una lezione un po' anomala, nel senso che io e una ragazza, perché avevo dato l'invito a tutti ma di sera non è facile, avevamo avuto l'occasione di seguire due corsi dell'università popolare qui a [nome della città dove si trova la scuola] e, tenuti da una ex docente, qui, dell'istituto, al termine dei quali ci hanno dato anche una dispensa. Allora ho detto: "Dato che tu sei venuta, presenta tu il contenuto di questa dispensa così introduci un po' le tematiche dell'autore alla classe e poi leggeremo i testi". Quindi, in questo caso, abbiamo detto- lei ha presentato qualcosa sull'autore e poi alla lavagna le ho detto: "Indica quali sono le tematiche su cui ci con- confronteremo e poi andremo a leggere". Oggi infatti iniziamo la lettura proprio uhm ... Perché, sì, io ho sempre questa convinzione, perché, diciamo, faccio il confronto con quella che è stata la mia esperienza di ... di studente.

**I:**

**Sì.**

**DLL1\_ITA\_5:**

E- e allora ho visto che ... anche nella mia esperienza di studente l'ins- l'insegnante non si dilungava troppo nella presentazione teorica ma preferiva partire dai testi. All'università, poi, ho avuto un percorso particolare, per cui uhm ... quasi spinta all'eccesso della lettura formale e del testo, mi sono concentrata, appunto, su- su questo.

**I:**

**(sovrapposizione) Sull'analisi testuale.**

### DLL1\_ITA\_5:

Sull'analisi testuale, l'analisi anche retorica, stilistica, il confronto ma- ma vedo adesso anche molto quella tematica perché al di là ... anche quella può risultare sterile.

**I:**

**Eh, certo.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

### DLL1\_ITA\_5:

Quindi anche al di là di- di quella, noi cerchiamo di vedere i TEMI. Io penso che, sì, che il momento che gli studenti prediligano sia ... questo momento della lettura, perché l'altro mi- mi, quello della spiegazione, così frontale, si tratta di teorie che uno accetta così, senza possibilità di un confronto, cioè, dopo, quando c'è la lettura si verifica effettivamente se quello che è stato detto è vero. Uno deve accettare supinamente all'inizio e dopo è soltanto leggendo che ci si fa un giudizio. Anche perché poi sarebbe proprio, sì, brutto che il ragazzo ripettesse quello che c'è nel manuale, senza magari rendersi conto di quello che- di quello che legge. Ecco, infatti questo viene- viene fuori, perché io normalmente nelle interrogazioni non- non dico: "Parla, in genere di ... di un autore" senza, così, ma faccio ricavare i temi direttamente dalla lettura, dal testo. E quando leggiamo, sì, cerco anche sempre di fare delle domande che vanno un po' al di là, anche a vedere le loro considerazioni personali, le loro riflessioni, che sono cose che non necessariamente sono presenti nel testo. E soprattutto vedono la ricaduta che quella lettura provoca in loro, cercare di vedere- attualizzando un po' i temi, cercando sempre il confronto con quello che si legge e il presente, cercare di vedere se le cose di cui si occupavano loro, su cui loro avevano pensato o fatto delle riflessioni sono tuttora valide, nonostante siano cambiati i vestiti, cioè, i modi di fare, però l'intimo è rimasto quello. Oppure si reagisce, così, in maniera diversa in relazione al contesto poi storico in cui l'autore è vissuto. Sì, però sempre con un confronto con il presente.

**I:**

**Ok. Quindi lei, diciamo, la struttura è: a volte fornisce dei dati biografici sull'autore, a volte parte dal testo, però tendenzialmente è più convinta del partire dal testo.**

### DLL1\_ITA\_5:

(sovrapposizione) Sì.

**I:**

**Poi fornisce dei dati sul contesto storico, sull'autore, poi c'è un momento di ...**

### DLL1\_ITA\_5:

(sovrapposizione) Rielaborazione.

**I:**

**Rielaborazione anche rispetto alla prospettiva dell'oggi dello studente.**

### DLL1\_ITA\_5:

Sì, dell'oggi, sì, sì.

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**E quindi pensa che il momento che, poi, prediligano sia proprio questo momento in cui si sentono più portati a esprimere delle considerazioni, delle valutazioni?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, sì, io l'ho visto, diciamo, in questi ultimi mesi, anche s- perché vedo che c'è la risposta, nel senso che le ragazze poi intervengono spontaneamente. Perché, all'inizio ero molto dura, nei primi anni, perché vedevo che, tutto sommato, richiedevo delle cose- mi sembrava di chiedere delle cose molto complesse, molto difficili. E invece sono loro, adesso, che fanno domande: "Ma allora qui è perché ... ?", "Ma si potrebbe leggere così?". E mi dà grande soddisfazione, devo dire, e penso che per loro sia l'aspetto più stimolante.

**I:**

**Anche perché vede che dei meccanismi si sono automatizzati.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì.

**I:**

**Quindi non- cioè, sentono magari la sua domanda senza che lei la faccia, dentro di loro, e poi sono spinti per questo a rispondere così.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì ... sì, sì. Anche sentendo varie opinioni, anche un po' il confronto. Nonostante ci siano comunque alcuni alunni che stentano perché magari o che non sono sensibili oppure anche non è da tutti, insomma, riuscire anche a ...

**I:**

**(sovrapposizione) A esternare.**

**DLL1\_ITA\_5:**

A esternare queste considerazioni e anche operare, così, dei confronti, perché a me sembrano spontanei ma non è detto che- che tutti, sì, riusciamo, così, a vedere questi collegamenti e a interrogarci, eccetera.

**I:**

**E quindi, secondo lei, qual è il momento più critico?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Io pens- pens- ah, il momento critico, invece ... Per alcuni penso sia il momento dell'interrogazione, per converso, perché quando un ragazzo sa che nel momento dell'interrogazione non dovrà semplicemente dire: "Il tizio è nato a, è morto a e ha scritto questo" o il riassuntino del testo, ma ci si confronterà con delle domande, delle osservazioni che scaturiscono, insomma, dalla lettura, alcuni magari lo temeranno questo, altri invece saranno più- più ... più liberi, cioè più liberi, più sereni perché non avranno nulla da temere, insomma, ecco.

**I:**

**Quindi paradossalmente può essere il momento più stimolante ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) Più gratificante per alcuni e magari più ... però questo è un mio giudizio.

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Dopo, può darsi che magari gli alunni dicano che ... che il momento critico è, non so, quello della lettura.

**I:**

**Certo, certo, ma questa è la sua idea.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì.

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Uhm ... penso sia sempre quello di rendere attuale quello che si sta facendo, perché se ha una ricaduta, dopo il docente riesce a coinvolgerli, se invece si fanno cose lontane, che non interessano più, così, ci si chiede che senso abbia, ecco, se ... se invece si riesce ad attualizzare questi percorsi viene anche soddisfazione perché loro seguono, insomma.

**I:**

**Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata? E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Ecco allora, questa qua ... C'è un po' di spiegaz- ci sono alcune lezioni di spiegazione frontale, altre invece più di discussione guidata quando facciamo la lettura dei testi. Per le attività uhm ... io sto pensando adesso a questa classe che ho ...

**I:**

**(sovrapposizione) Certo.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Uhm ... non- non facciamo tanto attività a coppie o a gruppi, perché il nostro è un gruppo classe, ecco, per intenderci.

**I:**

**Sono ben ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

No, è un gruppo classe nel senso che quando leggiamo l'attività è proprio collettiva, nel senso che si può intervenire e ... e anche poi per la coerenza dei programmi, perché nel biennio queste attività si possono fare, mentre invece nel triennio abbiamo una uhm ... costrizione, ecco, legata a svolgere un determinato tipo di programma che è anche lungo, eccetera, impegnativo, e quindi tanti lavori a gruppi, a volte, siccome, magari i contenuti restano anche impressi perché quando si discutono ... però non c'è tanto tempo per organizzarci in questo. Si potrebbe anche verificare questa modalità, però è una lotta veramente contro il tempo, specialmente all'ultimo anno quando si preparano alla Maturità.

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**DLL1\_ITA\_5:**

Fa produrre poesie o racconti? [la docente legge la domanda dal foglio dell'intervista posato sul tavolo]

**I:**

**Sì.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sempre qui uno pottr- può dire ...

**I:**

**(sovrapposizione) La risposta- la stessa risposta.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Quello di prima, sì. Qualche racconto magari al biennio ma nel ... nel triennio no.

**I:**

**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL1\_ITA\_5:**

Eh c'è qualche rimando siccome loro fanno, appunto, le lingue e allora quando ci sono autori che si prestano, così, ad essere visti anche in un panorama culturale più ampio, facciamo i raffronti o ... Sì, facciamo qualche *excursus* in qualche letteratura straniera.

**I:**

**Ok.**

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**E lei, oltre al libro di testo, utilizza risorse e modalità integrative, cioè l'uso di materiali autentici come le canzoni o i film o anche articoli di giornale oppure appunto ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) In questo- in questo anno, ad esempio, a noi è capitato di leggere qualche poesia attraverso la LIM, ci sono dei- in *youtube* delle registrazioni da parte di autori ... attori, ecco, più che altro, e allora volevamo sentire l'effetto, non so, di *La pioggia nel pineto* letta da un attore particolarmente ... Allora qualche volta- o se ci sono delle poesie anche in francese, perché ci sia una pronuncia, così, più efficace, le sentiamo così.

**I:**

**Ok.**

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**E quindi utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? In questo senso ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, è limitata devo dire la verità. Oppure leggiamo, ad esempio, non so, se c'è qualche testo che non è presente nel manuale, allora lo leggiamo con la LIM.

**I:**

**Sì.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì.

**I:**

**Sì, così è anche più veloce rispetto a fare la fotocopia e distribuirla.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, qualche volta sì, anche se dopo, per esigenze sempre ministeriali ci serve accludere anche il cartaceo. E allora io metto in didattica [online, nel sito della scuola] qualche testo che magari non è presente nel manuale, loro lo scaricano, lo stampano e poi ce l'hanno.

**I:**

**Sì, sì.**

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Su quali criteri si basa per scegliere un manuale?**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) Un testo di letteratura [la docente legge dal foglio dell'intervista posato sul tavolo]



**I:**

**Cioè, inteso come manuale quindi ... Penso che la risposta sia, cioè, il fatto che do- è una scelta condivisa, quindi poi ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, è una scelta condivisa. Adesso ci troviamo di fronte alla scelta, però bisognerà vedere come ... perché è un impegno scegliere un manuale ...

**I:**

**(sovrapposizione) Eh certo, anche perché se poi deve essere condiviso e deve essere tenuto per molto tempo ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) Sì, e noi siamo sempre presi da difficoltà, impegni burocratici di tutti i tipi, per cui ci- puntualmente ci si ritrova alla fine dell'anno, come adesso aprile, così, a dover scegliere e nessuno ha proprio la pazienza di stare lì a guardare. Per cui le scelte non- o vengono rimandate, oppure sono a carico di qualcuno più volenteroso che si mette a guardare i manuali. E adesso questo Baldi Giusso che noi abbiamo, effettivamente ha molti, così rispondo anche all'altra domanda ...

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, sì.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Ha molti punti critici, però ha anche molti punti a favore. Per cui stentiamo a separarcene perché, ecco, forse è il *non plus ultra* nel senso che è un testo molto ricco, però ha tanti difetti, perché è dispersivo come diceva la mia collega, ci sono tante, tante pagine di presentazione non solo della vita, ma anche dei contenuti delle opere, di tutte le opere e, effettivamente, demotiva questo. Perché un ragazzo che per affrontare un autore deve leggere 30 pagine, si spaventa, si spaventa anche l'insegnante stesso, oso io dire!

**I:**

**Sì, sì.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Poi siccome sono tante, appunto, le pagine è anche ripetitivo. Io cercherei un testo più asciutto, più ... così ...

**I:**

**(sovrapposizione) Essenziale.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Essenziale. Non che si arrivi a uno schema, ma insomma, che sia più agevole da- anche più dominabile, più controllabile. Poi, questo è l'aspetto critico. L'aspetto invece positivo è che ci sono delle analisi del testo fatte bene, a livello quasi universitario. Nel senso che gli esercizi che per ogni testo vengono proposti sono abbondantissimi, cioè per ogni testo e-e-e ... proprio sull'Esame della tipologia A de- de- dell'analisi del testo, quindi riguarda sia il contenuto che la forma, quindi aspetti retorici e stilistici, il contest- la contestualizzazione, gli approfondimenti, non ci so-

**I:**

**(sovrapposizione) É completo.**

**DLL1\_ITA\_5:**

É completo, è veramente fatto molto bene, però io sinceramente, ma non solo io, anche altre mie colleghe, sentiamo la necessità di rinnovarlo, cioè di cambiarlo. Non so se quest'anno riusciremo.

**I:**

**E quindi stava guardando *Cuori intelligenti*** [manuale di Giunta a cui l'insegnante ha accennato prima dell'inizio della registrazione]

**DLL1\_ITA\_5:**

Adesso ho guardato lì ma ... Ecco, l'apparato ad esempio didattico, gli esercizi, non è dello stesso livello di questo ...

**I:**

**Eh certo, però magari è un po' più asciutto su ...**

**DLL1\_ITA\_5:**

(sovrapposizione) É un po' più asciutto però eh, anche molte hanno- è stato adottato da noi nel classico, però il linguaggio è quasi anche SIN TROPPO colloquiale e anche questo può essere forse un po' una pecca, perché se il ragazzo legge e dopo riproduce, sì, questo linguaggio molto, molto basico ... Già adesso in cui ci sono problemi in questo senso ...

**I:**

**(sovrapposizione) Si impoverisce ancora di più.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Sì, si impoverisce ulteriormente, quindi, non so, non so bene. Poi, siccome tra gli insegnanti di lettere ci sono varie scuole di pensiero ... Là si trova- si tratta di cercare un compromesso che non è sempre facile.

**I:**

**Ok, grazie, grazie mille.**

**DLL1\_ITA\_5:**

Ecco, di niente.

**Intervista con DLL1\_ING\_3.4.5, docente di letteratura inglese del liceo linguistico 1 delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, in data 23/03/2018, durata 09' 45'', svolta in un'aula libera e in corridoio. Usa il manuale *Performer Heritage* della Zanichelli. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Bene. Allora, volevo chiederle: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se, secondo lei, anche la lingua in cui è insegnata la letteratura può incidere nella motivazione? In meglio, in peggio oppure no.**

### DLL1\_ING\_3.4.5:

Sì, e-e-e-e ... diciamo che-e-e-e la motivazione, in genere, è una motivazione media. Sei tu, insegnante, secondo me, che la devi creare, la devi incentivare. Quindi parti in 3<sup>a</sup> e in 3<sup>a</sup> parti dalle origini o dal Medioevo, dipende, insomma, da- da come imposti il lavoro. Io parto ancora dalle origini. Il lavoro se segue semplicemente il libro di testo è un lavoro piatto. Lo devi inse- devi inserire tu altri stimoli, altre cose per rendere la cosa significativa. Collegarla a quella che può essere la realtà dei ragazzi. Un esempio banalissimo, fai la ballata, la ballata la devi collegare alla ballata, alle canzoni, Bob Dylan, quelle cosa là, perché se no resta una cosa veramente asettica. Per cui, cresce con gli anni e poi arrivi in 5<sup>a</sup> e in 5<sup>a</sup> è perché hai lavorato bene tu, mah! O perché effettivamente i programmi sono più interessanti, in 5<sup>a</sup> i ragazzi risultano più motivati. Non tutti però, in genere, insomma, ti seguono più volentieri.

I:

Ok.

## Q.2 Metodi

I:

**Quali percorsi sceglie con più frequenza quando deve programmare il percorso letterario, quindi, per esempio, sceglie il percorso per tema, per genere, per autore oppure per periodo storico?**

### DLL1\_ING\_3.4.5:

E-e-e-e ... sì, io seguo, in genere, il libro di testo, per cui cronologico, per autore, perché ... Da quest'anno sono al linguistico, al linguistico stranamente, perché uno dice: "Linguistico, chissà quante ore", abbiamo due ore alla settimana, sono tre ore ma la terza ora è per il madrelingua. Per cui, fare cose strane, andare- procedere per tematiche eccetera, hai bisogno di fare le cose anche un po' velocemente. [campanella] E-e-e-e ... deve essere anche chiaro ai ragazzi come si sviluppa il programma. Per cui, seguire il libro di testo secondo me è un modo abbastanza semplice. Poi apro delle parentesi, magari approfondisco qualcosa, però di solito lo sviluppo è questo, ecco.

I:

Ok.

## Q.3 Struttura dell'UdA

I:

**Rispetto alla lezione, lei come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte magari dalla- dal contesto storico, poi l'analisi del testo, poi l'interpretazione dell'opera anche nella prospettiva degli studenti? Come tipo di lezione fissa ...**

### DLL1\_ING\_3.4.5:

(sovrapposizione) Sì, di solito parto dal- sì, dal periodo storico, poi si va all'autore e l'analisi del testo, l'analisi del testo e poi, appunto, chiudo il tutto. Però, ripeto, adesso bisogna lavorare anche- agire molto con ...

I:

**(sovrapposizione) Con loro.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Con il discorso tempo.

**I:**

**Ah.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Cioè, che bisogna ... semplificare, bisogna un po' correre perché ... perché le ore sono poche.

**I:**

**Ma ha, cioè, ha 2+1 in 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Sì, sono tre ore alla settimana però io lavoro su due ore, su due ore.

**I:**

**Ho capito.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Di conseguenza, bisognerebbe fare- essere capace di fare TAGLI, tagli e-e-e-e ... a questo punto, dovrò farli forse in futuro, però ... faccio fatica a far tanti tagli. Per cui, per dire, anche in 4<sup>a</sup>, *Paradiso perduto*, Milton, tanti colleghi tagliano, poeti metafisici tagliano perché non ce la fai. Io qualcosa ancora faccio, perché secondo me poi è anche propedeutico a quello che- però forse è un limite MIO [risata], nel senso che poi ti trovi con tante cose e sei sempre maga- rispetto allo sviluppo del programma sei sempre un po' in ritardo.

**I:**

**Ho capito.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Perché attualmente in 5<sup>a</sup> dovresti fare ...

**I:**

**Il Novecento.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Il Novecento, eh.

**I:**

**Ma c'è un momento di interpretazione dell'opera nella prospettiva degli studenti nella struttura potenzialmente fissa della lezione o sempre magari per questioni di tempo ...?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

(sovrapposizione) No, beh, sì, sì, certo. Quando si fa l'analisi del testo, sì, anche i ragazzi diventano, insomma, interpreti, dovrebbero- sì, sono stimolati ad essere parte attiva, ecco.

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**Secondo lei, qual è il momento che studenti prediligono nella lezione di letteratura inglese e qual è il momento che invece considerano più critico?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Beh, più critico alla fine, quando magari fai l'interrogazione, così.

I:

**Ok. [risata]**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Quando sono coinvolti più direttamente o su certi, diciamo, raffronti, magari, con aspetti che possono essere vicini ai ragazzi, allora lì, insomma, esprimono anche una certa- sì, un certo interesse, ecco.

I:

**Ok.**

## Q.5 Docente

I:

**Qual è, secondo lei, la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Di letteratura?

I:

**Sì.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Il coinv- intanto devi essere padrone della materia, ecco questo. E poi, saperli coinvolgere, cioè parlare anche ... essere vicino a loro. Nel senso, non è una cosa asettica: letteratura, io sono qua ... Cioè, saperli coinvolgere. Penso che dobbiamo uscire perché devono entrare [gli studenti tornano dalla palestra e devono entrare in classe]

I:

**Va bene.** [L'intervista continua e si conclude in corridoio, c'è molto rumore perché c'è ricreazione e gli studenti sono in corridoio]

## Q.6 Metodologie

I:

**Allora, rispetto agli studenti lei privilegia attività di spiegazione frontale o di discussione guidata con loro? E propone attività individuali, a coppie oppure a gruppi?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

E-e-e-e ... sì, allora, faccio ancora tanto spiegazione frontale però poi cerco di coinvolgerli o a gruppi o attività in coppia, ecco, quando si tratta magari di tirar le fila, di vedere- di fare i confronti eccetera.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**  
**Lei fa produrre poesie oppure racconti ai suoi studenti in lingua straniera?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**  
Racconti sì, poesie no. [risata]

**I:**  
**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**  
**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**  
Sì, molto spesso, soprattutto l'ultimo anno. Sì, anche perché, diciamo, i confronti sono abbastanza ovvi, sì, che ne so, ad esempio Joyce-Svevo eccetera, da quel punto di vista ... eh.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**  
**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o modalità integrative, per esempio, me l'ha già detto prima però l'uso delle canzoni, ma anche percorsi interdisciplinari con altri docenti per motivare gli studenti?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**  
E-e-e-e ... sì, sì, lo facevamo all'ordinario, allo scientifico ordinario, qua ... Adesso fammi pensare, sì, ci sono anche, sì, a volte percorsi interdisciplinari, confronti, [telefono] ma- ma non tanto spesso, insomma, adesso, eh.

**I:**  
**E rispetto alle risorse integrative, appunto le canzoni oppure i film oppure articoli di giornale, quindi materiali autentici?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**  
(sovrapposizione) Sì, sì, beh, certo, quelli sì, sicuramente, assolutamente, eh.

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Sì, i *power point*, la lavagna interattiva e poi ... Sì, queste cose, insomma, ecco.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Ultime due domande. Su quali criteri si basa per scegliere un testo di letteratura? Cioè, un manuale.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Allora, molto spesso quelli che vengono proposti dal libro di testo per un discorso pratico e-e-e-e ... Altri, che ne so, sto pensando adesso, John Donne ...

**I:**

**(sovrapposizione) No, no, io parlo del manuale.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

**(sovrapposizione) Ah, ah del manuale!**

**I:**

**Cioè, quando deve scegliere un manuale di una casa editrice rispetto ad un altro, cosa ve- cosa guarda per sceglierlo?**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Beh, innanzitutto, diciamo, l'affidabilità dell'informazione, la presentazione, cioè, guardo più al testo più, che ne so, all'aspetto grafico, eccetera.

**I:**

**Quindi i contenuti.**

**DLL1\_ING\_3.4.5:**

Sì, direi più i contenuti, dopo anche-e-e-e l'aspetto grafico è importante, è importante per i ragazzi, perché, insomma, vengono incoraggiati allo studio. Però alla sostanza, insomma. L'informazione e anche, sì, a quanto precisi sono, all'accuratezza nelle informazioni. E poi anche a quanto chiari sono, perché poi c'è lo studio dei ragazzi, eh.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Ultima domanda: secondo lei, qual è un punto di forza del libro di testo che ha adottato, cioè del manuale, e qual è un punto di debolezza, quindi cosa cambierebbe?**

### **DLL1\_ING\_3.4.5:**

E-e-e ... sì, allora, un punto di forza è il fatto che ci sono- offre tanti spunti, per cui ti puoi muovere, puoi anche fermarti e approfondire determinati aspetti che non sono proprio esclusivamente di letteratura, insomma come dicevo prima. A volte può risultare anche un po' dispersivo e ...

**I:**

**(sovrapposizione) Perché è molto approfondito?**

### **DLL1\_ING\_3.4.5:**

Perché sì, ci sono tante cose e, ripeto, poi ci sono dei limiti pratici perché ci sono queste due ore di lavoro, ecco.

**I:**

**Bene.**

### **DLL1\_ING\_3.4.5:**

Bene.

**I:**

**Finito, grazie, grazie mille.**

### **DLL1\_ING\_3.4.5:**

Ti ringrazio e in bocca al lupo, ciao!

**I:**

**Crepi, buona lezione, arrivederci.**



**Intervista con DLL1\_SPA\_3.4.5, docente di letteratura spagnola del liceo linguistico 1 delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, in data 06/04/2018, durata 19' 07'', svolta al telefono. Usa il manuale *ConTextos Literarios* della Zanichelli. Ha tra i 41 e i 55 anni.**

**I:**

**Mi sente? Mi sente bene?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Sì, sì.

**I:**

**Sì. Allora, volevo chiederle, allora, intanto quale libro di testo ha per l'insegnamento della letteratura spagnola? Che titolo ha?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Il testo? *ConTextos Literarios* ed è della Zanichelli Lingue. Nel triennio, praticamente sono due volumi: il primo volume va dal Medioevo al Barocco- all'epoca barocca. Poi, il secondo volume si adotta in 4<sup>a</sup> e fa 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, proprio i due anni.

**I:**

**Va bene.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se, secondo lei, la lingua in cui è insegnata la letteratura poi incide in questo.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Il fatto è che lo spagnolo è, per un linguistico soprattutto, una lingua in cui loro arrivano ad un livello alto ed è sicuramente molto motivante. Nel senso che loro, anche quando si affrontano testi di poesia, così, non hanno- non incontrano difficoltà linguistiche. Per dire la mia 5<sup>a</sup>- nella mia 5<sup>a</sup> di quest'anno tutti i ragazzi hanno la certificazione di livello B2 di spagnolo. Quindi hanno un ottimo livello e sono motivati. Naturalmente, ci sono differenze individuali nei confronti dell'interesse per la letteratura, ma sicuramente sì, per quanto riguarda la letteratura spagnola per loro è molto, diciamo- il fatto che non trovino difficoltà dal punto di vista della lingua diventa più motivante.

**I:**

**Ok.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Lei quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè se sceglie- preferisce percorsi tematici, per autore oppure segue un ordine cronologico?**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Guarda, io fino all'anno scorso avevo adottato un testo della Zanichelli che a me piaceva tantissimo, *Abiertamente* si chiamava, che presentava i percorsi tematici. Mi aveva entusiasmato, nel senso che c'era l'unità che affrontava i problemi legati all'infanzia che partiva con un estratto- un frammento del *Lazarillo de Tormes* e da quello c'era un- accostavano un testo di attualità sulla situazione in molti paesi di giovani e bambini e anche un ... uno spezzone di un film, un documento video. E per me era molto- l'avevo scelto molto convinta. Purtroppo mi sono trovata in 5<sup>a</sup> con quel testo lì ad avere problemi. Perché il programma della 5<sup>a</sup> in modo particolare che è volto all'esame, in tutte le materie hanno in ordine il Novecento. E quindi ti trovavi magari proprio con il volume dedicato alla 5<sup>a</sup> ad avere pochissimi argomenti di quelli che comunque bisogna affrontare, cioè non ci si può fare niente, o se no, non so, c'era una poesia di Lorca ed era una sola e mancavano tutti i riferimenti. Quindi ho- sono tornata a *ConTextos Literarios* per questo. Ma il problema, appunto, secondo me si presentava proprio in 5<sup>a</sup> di fronte all'idea di prepararli ad un esame orale perché comunque va affrontato in modo abbastanza approfondito un certo numero di autori o comunque di movimenti ...

**I:**

***Abiertamente* si chiamava il testo precedente, sì?**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Sì, si chiamava *Abiertamente*. Era sempre della Zanichelli Lingue.

**I:**

**Sempre della Zanichelli, ho capito, ho capito.**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Non so se lo conosce.

**I:**

**No, no, infatti me lo sono segnata, così lo- se riesco posso darci un'occhiata, perché capisco il fatto che in 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> ci sia relativamente più libertà, però poi in 5<sup>a</sup>, se comunque l'esame è focalizzato soprattutto sul Novecento e non è approfondito ... capisco.**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

(sovrapposizione) È proprio quello, perché mi trovavo a dover integrare con fotocopie, dicevano: "Prof., ma non abbiamo riferimenti", cioè non- non aveva l'impostazione classica: prima spiega il contesto storico, poi socio-politico, così, mancavano quei ... In 3<sup>a</sup> mentre era l'ideale nel senso che torna- io inizio già in 3<sup>a</sup> con la letteratura medievale.

**I:**

**Eh certo, sì, sì, ok.**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

In 3<sup>a</sup> era ideale perché avevi modo di accostarti alla letteratura appunto in modo uhm ... diciamo, più ampio.

**I:**

**Più ampio, sì, sì, ok.**

### Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dal contesto storico, riferimento all'autore, poi si focalizza sull'analisi del testo, c'è un'interpretazione dell'opera dalla prospettiva degli studenti? Quindi come- qual è la struttura di una lezione di letteratura tradiz- insomma, standard per lei?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Verso la fine della 4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> la uso standard, nel senso che devono anche approfondire bene il periodo storico e anche perché in 5<sup>a</sup> mi trovo allineata coi programmi delle altre materie. In 3<sup>a</sup> inizio letteratura, ho fatto dei percorsi storici però riguardo alla Spagna, ad esempio, in 3<sup>a</sup> più che la storia della Spagna abbiamo approfondito bene come aspetto, diciamo, storico-culturale la presenza araba.

**I:**

**Ah sì.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

La presenza araba in Spagna e quindi poi vabbè nel *Cantar de mio Cid* però non, ecco, più che l'aspetto storico stretto, quello culturale ... abbiamo visto la *herencia* dal punto di vista linguistico, architettonico, anche gastronomico, quello l'abbiamo fatto con la lettrice la gastronomia spagnola, perché è tipica. Quindi verso la 5<sup>a</sup> mentre, sì ... Però io appunto, dico sempre, approfondisco la storia poi in 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> mentre ci espande- espandiamo un po' anche al contesto socio-politico del Sudamerica, perché in 5<sup>a</sup> a me piace trattare molto anche gli autori- realismo magico e quindi un contesto, diciamo, le dittature in America, la situazione storico- so- storico- politica e anche sociale dei paesi dell'America Latina.

**I:**

**Ma e quindi lei, diciamo, una lezione di letteratura, lei parte dalla storia e poi passa alla lettura e all'analisi del testo?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Ah nella stessa lezione?

**I:**

**Sì, sì.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Ah no, nella stessa lezione, no. Cioè, io ho lezioni- allora nelle lezioni, ad esempio in 5<sup>a</sup>, una pa- una introduzione generale del periodo magari dedico io un'ora, dopodiché presento gli autori. Molti autori e molti testi, dopo aver dato, diciamo, queste indicazioni di massima, loro si dividono- li divido o si dividono in gruppi di due, tre e ciascuno di loro approfondisce un ... un autore.

**I:**

**Ho capito.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Oppure, sì di un autore in particolare come testi, possono essere boh, poesie, possono essere la presentazione di un romanzo, e loro lo presentano alla classe, di solito appoggiandosi ad un *power point*, insomma ... sì.

**I:**

**Ho capito, ok.**

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è il momento che studenti prediligono, secondo lei, nelle sue lezioni e quale invece considerano più critico?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Uhm (pausa)

**I:**

**É proprio ... una sua percezione.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Beh, dipende molto dalla giornata, nel senso che quando mi trovo ad avere ultime ore, chiaramente, cioè, insomma, quello non è tanto legato alla materia. E-e-e-e ... secondo me, quando trovano un autore cioè, anche lì, che li interessa, che li appassiona, l'interesse è evidente. Io ho notato che soprattutto la nostra 5<sup>a</sup>, la 5<sup>a</sup> [sezione], è una- una classe che ha anche sempre bisogno di- del dibattito, non so, penso- le ultime lezioni, stiamo trattando il realismo magico e il fatto di aver approfondito anche con la lettrice il fatto che bisogna capire che il realismo magico è un po' il surrealismo europeo, allora loro esprimono i loro pareri, gli dici: "Ma che autori italiani, così, conoscete?", "Proviamo a fare ...". A loro piace questo tipo di lezione. Io di solito raramente in classe dico: "Aprite il libro a pagina", se non magari nel momento dell'introduzione e quello ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, quindi ...**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Mi dica.

**I:**

**Sì, quindi, è l'interazione, diciamo, il dibattito?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Il dibattito ma anche nel- nell'affrontare un testo, magari si legge un frammento di un testo, dopodiché io chiedo sempre un commento personale così, prima dell'analisi stessa, del testo, ha capito?

**I:**

**Sì, sì. E qual è il momento che invece pensa sia più critico per loro?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

(pausa) Uhm ... ma critico da che punto di vista?

**I:**

**Critico nel senso, nel momento in cui si affrontano determinati contenuti letterari, non so, determinate fasi della lezione, la parte iniziale, conclusiva, oppure ha a che vedere con le modalità di lavoro ...**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

(sovrapposizione) No, conoscendo la classe, no. Se è interessata, stanno attenti. Sono selettivi, cioè, nel senso, in 5<sup>a</sup> soprattutto ti trovi con degli atteggiamenti molto selettivi, quindi anche un po' calcolatori, ecco, diciamo. Ma secondo me non è legato alla letteratura, è proprio una strategia di studio dei ragazzi.

**I:**

**Ok.**

### **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

...

**I:**

**Che dovrebbe avere un docente di letteratura.**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

... Riuscire a staccarsi molto dalla storia della letteratura e non sempre è possibile, affatto. Cioè, perché, se la letteratura diventa ancora storia della letteratura purtroppo ... Io, per esempio, sfrutto l'estate per dare la lettura almeno integrale di un testo. Dopo non è che vada a verificare se effettivamente l'hanno letto integralmente tutto. Secondo me il limite, così come è strutturata la scuola, ma ... che non- è difficile affrontare la lettura integrale di- Allora finché è poesia, possiamo farlo, i tempi ce lo permettono. Chiaro quando si fa altri periodi storici, non so, sto pensando a quando abbiamo fatto il realismo, pensare di dare da leggere un romanzo è ... sì, non ci sono i tempi, insomma. Finirebbe per vederla come una punizione da parte dei ragazzi, la lettura.

**I:**

**Integrale, ok.**

### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

La lettura integrale di un testo per loro è percepita così soprattutto se è obbligata, insomma, se è imposta.

**I:**

**Sì, ok.**

### **Q.6 Metodologie**

**I:**

**L'altra domanda era: rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata? Penso però che lei mi abbia già risposto prima, cioè lei privilegia la discussione guidata?**

#### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Penso che siamo 30% presentano loro, in base alle indicazioni, 10-15% lavorano in gruppo con la mia presenza, io sono disponibile a, diciamo, a sorvegliare i gruppi [poco chiaro], poi io ho anche un'ora di compresenza con la lettrice settimanale e quindi, sì.

**I:**

**E quindi un po' e un po'?**

#### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Io direi è prevalentemente i ragazzi stessi presentano e una parte di dibattito anche con la lettrice, vedo che fanno spesso un dibattito.

**I:**

**E quindi rispetto alle attività, se individuali, a coppie o a gruppi, lei privilegia attività a coppie o a gruppi comunque?**

#### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Un 50% sì, un 50%.

**I:**

**Ok.**

### **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Lei fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti in spagnolo?**

#### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Sì, ne hanno prodotto uno proprio la settimana scorsa sul- sì, dovevano dare lo stile del realismo magico per raccontare un evento, sì, però, appunto, è una attività che facciamo una, due volte l'anno.

**I:**

**Ok.**

### **Q.8 Intercultura**

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? In realtà, anche questo, quando mi ha detto del surrealismo ...**

#### **DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Chiaro, sì, soprattutto, sì, non so, quando abbiamo trattato *Niebla*, per esempio, il personaggio, la crisi dell'individuo, non so, sto pensando *La poesia dell'ateo* di Unamuno, anche quella ho detto: "Che altri autori avete studiato nelle altre letterature?" Io che non ho studiato, per esempio, la letteratura tedesca: "Conoscete? Vi- vi ricorda?". Sì, gli faccio fare a loro dei confronti.

**I:**

**Sì, ok.**

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative, per esempio canzoni, film oppure appunto percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Allora uhm ... come video, soprattutto in 5<sup>a</sup>, sì. 1-2 film integrali li faccio vedere, quest'anno ho fatto vedere *La lengua de las mariposas* o frammenti di- spezzoni di film. Video già meno, con il video lavoro tanto negli ultimi anni per la lingua. Come ad esempio in 3<sup>a</sup>, adesso mi viene in mente, che ho fatto il *Lazarillo*, quindi la figura del picaro ho usato uno spezzone, che però non ho trovato in spagnolo, l'ho fatto vedere in italiano, del film di Monicelli, *Picari*, giusto per avvicinarli all'idea del- sì, dopo però mi trovo anche con ragazzi che sono molto impostati in modo classico per cui: "Prof. ci fa vedere un film in italiano nell'ora di spagnolo?". Eh sì, cioè, son ragazzi, da un certo punto di vista, molto scolastici, quelli della 3<sup>a</sup>, mentre io, ad esempio, adoro i miei di 5<sup>a</sup>, ecco, non so se è perché sono già di un percorso diverso o perché son proprio- hanno un approccio, diciamo, meno scolastico, ecco.

**I:**

**Sì, ok.**

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**Ultime domande: utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Quindi mi ha già risposto di sì, nel senso che cerca di integrare, da quello che ho capito, con video dalla 3<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> ...**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Sì, anche perché io e i miei colleghi penso abbiamo tutti i libri, gli *eBook*, quindi sono già predisposti, per quello. Le poesie ad esempio hanno- quasi tutte i testi e le recitazioni audio e poi, appunto, loro quando fanno le presentazioni chiedo sempre di appoggiarsi al *power point* [poco chiaro] hanno le informazioni principali.

**I:**

**Ok.**

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Le ultime due domande riguardano il manuale di testo. Cioè, su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Che criterio utilizzo io?

**I:**

**Sì, quando deve- magari arriva questo momento dell'anno e riceve tante proposte per i manuali per gli anni successivi. Quali criteri considera per scegliere un manuale?**

### DLL1\_SPA\_3.4.5:

Eh, il criterio è appunto che ... che ci sia un, diciamo, una panoramica, secondo me soprattutto in 5<sup>a</sup> degli autori sia spagnoli che latinoamericani. Ho visto, ad esempio, c'era un manuale anni fa che mi arrivava che, sì, privilegiava o prediligeva soprattutto autori spagnoli. Io sono del parere, insomma, che la lingua debba essere insegnata, in Italia, come lingua internazionale. E poi, vedere anche le attività di comprensioni del testo, che siano guidate, che ci siano delle comprensioni, delle analisi del testo guidate.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**Secondo lei, qual è un punto di forza del libro di testo che ha adottato e qual è un punto di debolezza? E questa è l'ultima domanda.**

### DLL1\_SPA\_3.4.5:

... per me, il punto di forza è il fatto, appunto, che si adegua alle richieste che più o meno ci vengono fatte del programma di 5<sup>a</sup>. Debolezza è che, appunto, il libro ideale per me dovrebbe essere stato una via di mezzo tra quello adottato in 3<sup>a</sup> e quello in 5<sup>a</sup>. Purtroppo, cioè, il sistema italiano è molto rigido e non mi ha permesso. Avevo chiesto alla coordinatrice: "Ma posso adottare in 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> *Abiertamente* e non in 5<sup>a</sup>?". Mi ha guardato: "No, no, assolutamente non si può". E quindi c'è un po' - c'è questa rigidità italiana che quando adotti una cosa, deve essere quella.

I:

**Perché secondo lei è troppo vincolante rispetto alla linea cronologica, cioè non permette di creare dei percorsi trasversali che magari invece *Abiertamente* ...?**

### DLL1\_SPA\_3.4.5:

(sovrapposizione) No, no, il volume di 5<sup>a</sup> va benissimo. Secondo me ai ragazzi in 3<sup>a</sup> non li puoi avvicinare, o meglio non studiano la letteratura come la studiano in 5<sup>a</sup>, nel senso ... ecco. E l'altro testo che avevo, *Abiertamente*, secondo me permetteva un avvicinamento alla letteratura che li motivava.

I:

**Non credevo che dovesse scegliere così, cioè, una cosa è avere due libri per lo stesso anno ed è impossibile, però che non potesse adottare due manuali diversi per classi diverse.**

### DLL1\_SPA\_3.4.5:

No, no, quando ne adotti uno in 3<sup>a</sup>, quel- quel testo lì bisogna portarlo in 5<sup>a</sup>. Non puoi, l'anno dopo, far- cioè, per capire, far adottare il volume 2 di un'altra [poco chiaro]. E poi è la stessa casa editrice, cioè non c'è concorrenza dal punto di vista commerciale, diciamo, però, sì, non mi hanno permesso, diciamo.

I:

**Ho capito. Va bene, basta, io ho finito le domande. [risata]**

### DLL1\_SPA\_3.4.5:

Bene.

I:

**Grazie mille, grazie per la disponibilità.**



**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Niente, si figuri e in bocca al lupo per il suo lavoro.

**I:**

**Grazie, crepi, grazie mille. Arrivederci.**

**DLL1\_SPA\_3.4.5:**

Arrivederci.

**I:**

**Arrivederci.**

**Intervista con DLL1\_TED\_4.5, docente di letteratura tedesca del liceo linguistico 1 delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, in data 23/03/2018, durata 18' 05'', svolta in classe, durante un'ora di supplenza della docente in una classe in cui non insegna. Usa il manuale *Nicht nur Literatur* della Principato. Ha tra i 41 anni e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Ok, allora, questa è la prima domanda, cioè qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se poi la lingua in cui è insegnata incide.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Eh beh, indubbiamente. Allora, qual è il livello di motivazione, beh, devo dire, se devo parlare nello specifico del liceo [nome della scuola] io sono insegnante di tedesco solo da quest'anno in questa scuola. Avevo insegnato inglese, tra l'altro, due anni fa e tre anni fa e, vabbè, se vogliamo proprio dire tutto, poi due anni fa avevo fatto potenziamento, quindi non avevo insegnato in classe ... ecco, questo a livello generale. Allora, la motivazione che vedo nei miei studenti di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>, come dicevo, è e-e-e-e ... [risata] forse è difficile da definire, diciamo che è abbastanza varia perché ho classi, la 4<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup>, abbastanza diverse. La 5<sup>a</sup> ha- ha avuto parecchie esperienze, per cui sono stati all'estero con due progetti importanti e, diciamo che ... così, gli piace tendenzialmente di più la lingua, ok?, e quindi cerco anche con loro poi di fare delle attività che- che stimolino più l'approfondimento linguistico che quello magari prettamente letterario, ecco. [uno studente chiede ai compagni di fare più silenzio] Per quanto riguarda invece la 4<sup>a</sup>, ecco, la 4<sup>a</sup> ha cominciato a studiare letteratura con me quest'anno e, diciamo, vedo una classe mediamente motivata, la maggior parte, diciamo, ha anche un certo senso del dovere, come per altro la maggior parte [risata] degli studenti del [nome della scuola] che conosco, per cui, tutto sommato, fanno anche fatica, diciamo, a esplicitare proprio verbalmente il loro grado di motivazione quindi, diciamo, tendenzialmente fanno quello che è richiesto. Per cui, magari la motivazione può anche sembrare buona, molto buona, ma non so se effettivamente, o comunque non ho ancora percepito perché, appunto, sono nuova, tutto sommato, di questo ambiente. Ecco, su come cerco di motivarli, allora [risata], beh, diciamo che, in generale, credo che la motivazione possa aumentare utilizzando degli strumenti vicini alla loro realtà, per cui ad esempio l'utilizzo di video. Ad esempio, quando devo analizzare un poesia non faccio sentire la registrazione che ho del libro di testo ma piuttosto faccio vedere un video e che quindi ci siano delle immagini. Oppure, ad esempio le poesie di Goethe tendenzialmente sono state musicate, per cui faccio sentire anche versioni, che ne so, di Beethoven, di autori importanti però, ecco, tendo a farli vedere e non solo a leggere oppure ascoltare semplicemente la versione che ho, di tutto quasi ho le registrazioni, per cui questo è uno dei metodi. Poi, cerco tendenzialmente di partire con delle domande per vedere quali prerequisiti hanno e devo dire che, appunto, cominciando in 4<sup>a</sup> col tedesco sono favorita, nel senso che conoscono già, tendenzialmente, tutti gli strumenti di analisi dei testi letterari, perché li hanno fatti con spagnolo e con inglese e quindi da questo punto di vista sono favoriti. Ecco, parto con delle domande che possono o cercare di mettere- di creare una connessione tra la loro realtà e i contenuti della lett- della poesia o del testo che si va ad analizzare e-e-e-e ... oppure proprio di parlare anche vabbè ... no, dell'autore stesso dire di no, perché questo non porta a ... [risata] a un aumento della motivazione. Quindi direi che le domande che faccio per motivarli, che credo poi li motivino effettivamente, sia cercare di vedere se c'è un collegamento con la loro realtà. Ti faccio un esempio, devo parlare di Kafka, ok, allora, quest'anno con i ragazzi di 5<sup>a</sup> sono partita così: "Secondo voi, è più importante per una persona, i problemi psicologici che ha oppure risolvere i suoi problemi esistenziali?". E i ragazzi di 5<sup>a</sup>, che sono molto svegli, hanno molto apprezzato questo, hanno- si sono confrontati: "No, per me è più importante, nella vita, sapere se esiste o non esiste Dio", qualcun altro ha detto: "No, per me è più

importante invece risolvere i miei problemi di relazione con i genitori". Così, e questo l'ho utilizzato poi per parlare e per entrare poi a leggere le opere che avevo messo in programma. Può bastare come esempio?

**I:**

**Certo, sì, sì.**

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Rispetto al percorso, quali sceglie con più frequenza? Cioè se basati sul tema, sul genere, sulla storia?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Allora, tendenzialmente, credo poi di non essere l'unica, facciamo così, cioè, per decisione di dipartimento seguiamo un percorso storico-soci- storico-culturale all'interno del quale, però, possiamo scegliere dei percorsi tematici.

**I:**

**Ok.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Per esempio, penso sempre a- alla 5<sup>a</sup>, adesso stiamo facendo il tema della metropoli, della grande metropoli, e quindi ho scelto, all'interno però degli autori del primo Novecento, quelli che parlano di Berlino nella fattispecie, ok? Quindi si segue sempre all'interno di una cornice storica ...

**I:**

**(sovrapposizione) Condivisa con gli altri docenti anche?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

**Sì, sì.**

**I:**

**Quindi nello stesso momento affrontano lo stesso ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Eh, insomma, non è detto che ce la facciamo, non è detto ma vabbè, cerchiamo di [risata], ma al di là del- del collegamento coi docenti, è da decisione del dipartimento. Cioè, abbiamo scelto di fare così, cioè di mantenere comunque una linea temp- non come all'estero dove trovano assurdo che noi partiamo dal Medioevo. Per altro non partiamo dal Medioevo con tedesco, partiamo da Lutero, perché cominciamo in 4<sup>a</sup>.

**I:**

**Ah sì, ma infatti, quella era ... perché se no viene tutto sfalsato.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Eh sì. Quindi, hai capito? Poi scelgo un percorso tematico ma proseguendo all'interno di una cornice storica.

**I:**

**Ok, va bene.**

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**E la struttura della lezione di letteratura? Cioè, se è una struttura fissa oppure cambia e se come è strutturata all'interno? Cioè se parte dalla storia oppure dal testo ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Eh, allora [risata], è varia, in realtà, non utilizzo sempre la stessa. A volte, sì, cerco, diciamo, di seguire un percorso tradizionale e quindi, ok, approfondiamo il periodo storico, poi vi dico qualcosa sull'autore, soprattutto se è uno degli autori tradizionali, che ne so Goethe o in 5<sup>a</sup> ... possiamo prendere ... vabbè ...

**I:**

**Brecht?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Ok, beh, Brecht lo faccio diversamente, potrebbe essere un esempio ma ... Allora, ripeto, a volte faccio così, ma non sempre, a volte seguo il percorso esattamente opposto, cioè parto direttamente dall'opera e dall'opera poi chiedo loro di ricercare quegli aspetti che potrebbero poi permettere la contestualizzazione- sì, la comprensione del pensiero dell'autore, poi la contestualizzazione, quindi le relazioni che può avere il tema che tratta l'autore con la storia e la cultura dominante. Quindi non è assolu- scelgo di volta in volta come fare.

**I:**

**E questo dipende dal testo che affronta, quindi, o dall'autore?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Diciamo, purtroppo siamo condizionati, che ne so, dal ... dall'idea che poi gli alunni vengano giudicati, soprattutto, no?, nel caso della 5<sup>a</sup>, da un altro insegnante. In questo caso non capiterà quest'anno a me perché sono interna, adesso mi sento molto libera, però fino a che non sai di essere interno o esterno pensi: "E saranno giudicati da un insegnante magari, come dire, anziano o che comunque ha un'impostazione tradizionale?". È giusto che io abbia dato loro gli strumenti per procedere in quel modo, però tendenzialmente non è che sia il mio modo preferito di fare.

**I:**

**E quindi in 4<sup>a</sup> preferisce partire dal testo per poi arrivare al contesto?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

No, piuttosto in 5<sup>a</sup>, perché in 4<sup>a</sup> comunque poi gli argomenti di 4<sup>a</sup> non vengono chiesti in 5<sup>a</sup>, quindi tutto sommato in 4<sup>a</sup> sono anche più libera, ok? Invece in 5<sup>a</sup> almeno fino al momento in cui non so se sono interna o esterna cerco di dire: "Beh, cerchiamo anche di ... di dare loro gli strumenti, appunto, per affrontare un'eventuale interrogazione o anche prova scritta ... tradizionale".

**I:**

**Ok.**

#### DLL1\_TED\_4.5:

Ok? Quindi questo.

I:

**Ma c'è un momento nel- nella lezione in cui si chiede l'interpretazione dell'opera anche nella prospettiva degli studenti?**

#### DLL1\_TED\_4.5:

Sì, sì, assolutamente ... No, no, assolutamente. Cioè, dopo la comprensione si cerca di passare all'interpretazione e di chiedere loro, assolutamente, quale ritengono che sia il messaggio dell'autore.

I:

**E questo in una prospettiva- anche di legarlo alla realtà che loro vivono, quindi il senso ...**

#### DLL1\_TED\_4.5:

(sovrapposizione) Sì, sì, assolutamente. Per esempio, Goethe, ci sono le prime poesie che abbiamo fatto che sono quelle del periodo giovanile di Goethe, cerchiamo di vedere se quello che esprime i sentimenti che esprime l'autore possono essere anche quelli che provano i ragazzi, quando parla di amore, per esempio, per Friedrich, oppure anche, non so, leggendo il *Werther* ... Anche se è difficile a volte per l'insegnante di lingue e, a quel punto, invidio gli insegnanti di lettere, perché c'è sempre la difficoltà, in particolare ... Quando ho insegnato inglese era un po' più semplice nel senso che i ragazzi sono più preparati, quando c'è il tedesco senti che avrebbero il bisogno di dire di più di quello che riescono, per cui a volte, vabbè, li facciamo parlare in italiano purché esprimano quello che hanno compreso.

I:

Ok.

### Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**Qual è il momento, secondo lei, che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quale invece considerano più critico? Magari me l'ha appena detto, in realtà, forse il momento in cui devono interpretare e, appunto, la lingua è, in quel momento, limitante ma perché i pensieri poi sono complessi?**

#### DLL1\_TED\_4.5:

Sì, uhm ... sì, le criticità comunque sono quelle di- che hanno nella fase anche di comprensione, perché non è che io faccia la parafrasi di tutto, chiedo sempre a loro, cioè, cerco sempre di dire: "Allora, qui cosa vuol dire l'autore?". E quindi loro lo trovano difficile. E infatti, vabbè, noi come dipartimento abbiamo abbastanza uhm ... tagliato. Nel senso, appunto, anche la decisione di non fare la letteratura<sup>5</sup>, perché fare la letteratura del Medioevo che tanto è un'altra lingua? Cioè si devono o fare, appunto, leggere le traduzioni in tedesco moderno, e quindi comunque non si affronta il testo originale, e poi adesso avevo messo, per esempio, in programmazione (...) <sup>6</sup> di fare ... Cosa stavo dicendo? Ah sì, allora, avevo messo in programma Novalis, ora anche in base alla classe che ho che, come dire, ha qualche difficoltà a livello speculativo, io pensavo di saltarlo e fare qualcosa, mi porto già sul ...

---

<sup>5</sup> L'insegnante intende la decisione di non fare letteratura in 3<sup>a</sup>.

<sup>6</sup> 11:03-11:05: uno studente chiede di poter andare in bagno.

**I:**

**(sovrapposizione) Avanti.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Sì, sul Secondo Romanticismo piuttosto che sul Primo, che è più semplice. Per cui voglio agevolarli da questo punto di vista ma proprio perché poi la partecipazione sia un po' più ... più attiva, perché altrimenti è chiaro che devo essere più protagonista io se faccio autori particolarmente difficili, ok?

**I:**

**Quindi il momento che prediligono è quello in cui devono esprimere ...?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Uhm ... allora, ho due classi abbastanza diverse, la 4<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup>. Per esempio la 4<sup>a</sup> ... alla 4<sup>a</sup> piace, da quello che ho notato finora, per quello, insomma, che posso dire ... per esempio, l'ascolto di brani musicati è una cosa che a loro piace, per cui ho qualcuno anche che canta, quando [risata], hai capito? Quindi ... e questo so che fa piacere, però intanto secondo me quando canti, no?, sopra al testo, poi qualcosa memorizzi, ti risuona qualche- qualche- impari qualche vocabolo nuovo ...

**I:**

**(sovrapposizione) La pronuncia ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Si spera anche qualche concetto che ... vabbè, insomma. E ... quelli di 5<sup>a</sup> meno questo aspetto, quelli di 5<sup>a</sup> proprio le discussioni, sono- vabbè, in particolare, alcuni molto partecipi e allora stimolanti per gli altri, perché hanno idee molto originali, no?, quindi ... Ok? Dipende dalla classe.

**I:**

**Certo, sì.**

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

(pausa) Beh, credo, innanzitutto ... la competenza a livello di contenuti, ma direi che quasi sullo stesso piano anche quella didattica, assolutamente, perché il saperli coinvolgere è fondamentale. Sì, quindi, assolutamente devono essere sullo stesso piano direi. Sì, non metterei prima quella sui contenuti.

**I:**

**Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività, mi ha già risposto in parte, di spiegazione frontale o di discussione guidata?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

(sovrapposizione) La seconda.

**I:**

**E con attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

(sovrapposizione) A coppie, a gruppi, tutti. Beh, specialmente, dirò, perché sono più semplici da preparare e perché quest'anno, sì, sono arrivata nuova e quindi ho dovuto avere tutti, vabbè, alunni nuovi, programmi nuovi eccetera. E quindi quelle più semplici sono quelle a coppie rispetto a quelle a gruppi. Perché quelle che sono a gruppi cerchiamo poi di fare *Cooperative Learning*, cose non banali però richiedono ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, la conoscenza degli studenti.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Quindi le fai ogni tanto. Sì, non solo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Tempo?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Sì, un tempo che, però, sarebbe giusto, insomma. A livello comunque di principio credo che quelle di gruppo siano particolarmente importanti.

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Allora, no, quest'anno non l'ho ancora fatto, però l'ho fatto negli anni passati, ma se lo chiede a questi studenti, no.

**I:**

**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Sì, cerchiamo sempre di ... di fare questo tipo di riflessione, è uno degli obiettivi della materia stessa.

**I:**

**Ok.**

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative? Anche qua mi ha già risposto, cioè appunto, come le canzoni o i video mi ha detto prima ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Penso di sì o anche vabbè, può essere un'intervista, cioè adesso abbiamo un sacco di possibilità che una volta non avevamo.

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**Infatti la domanda seguente è se utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Sì, anche se, sì, a livello personale, non sono particolarmente brava, diciamo, però me ne avvalgo come ci riesco [risata], diciamo, eh.

**I:**

**Ok.**

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Le ultime due domande sono sul libro di testo, cioè sul manuale. Su quali criteri si basa per scegliere un manuale?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Uhm, che non ho adottato io questo ... Vabbè, di solito sulle domande che vengono poste, l'analisi testuale, così, altrimenti, vabbè, posso integrare, però di solito è quella la ricerca che faccio.

**I:**

**(sovrapposizione) L'accuratezza dell'analisi testuale.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Proprio dell'analisi testuale, quindi quali sono le domande, quante sono, quanto complesse, eccetera ...

**I:**

**E qual è un punto di ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

(sovrapposizione) Ah beh, aspetta, no, poi c'è anche e-e-e-e ... per esempio, la presenza o meno di parole chiave che permettono la- la comprensione. Perché ovviamente nel testo che abbiamo che, non ho scelto io dicevo, però insomma ci sono abbastanza traduzioni e va bene, perché quando si parte, altrimenti si scoraggia troppo lo studente se è troppo complesso. Quindi ci sono molte note e anche quello è importante. Un testo privo di note ... poveri, non ce la fanno, troppo complesso!



**I:**  
**Ok.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**E quindi qual è un punto di forza e di debolezza del testo che ha adottato? La presenza di note?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

(sovrapposizione) Appunto, la presenza di note e uhm ... è che non l'ho adottato io, per cui, secondo me, dai docenti che l'hanno adottato è stato visto come punto di forza, per esempio, uhm ... la- la presenza di collegamenti con le altre discipline, ad esempio la filosofia e la storia dell'arte, io avrei- e anche la musica. Io apprezzo, in particolare, per una mia- il collegamento con la musica e con la filosofia, meno con l'arte perché sono meno esperta, anche se non mi dispiace, anzi, potrebbe essere interessante fare più collegamenti, che però ... il liceo linguistico uhm ... comincia arte in 3<sup>a</sup> poi c'è uno sfasamento, non lo so, sono- il programma di arte è ...

**I:**

**(sovrapposizione) Diverso.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Parecchio più indietro. E quindi ...

**I:**

**(sovrapposizione) È difficile.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Cioè, sarebbe più semplice per noi di letteratura fare riferimento a qualcosa che i ragazzi hanno già affrontato, no?, in arte, che il contrario e quindi ... eh.

**I:**

**E un punto invece di debolezza, secondo lei?**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Un punto di debolezza di questo testo ...

**I:**

**Che magari vive nel momento in cui lo utilizza ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

...

**I:**

**Può anche non esserci ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Non ... non mi viene in mente, nel senso che non trovo né che sia disorientante né altro, poi le selezioni le faccio io. Per cui, credo tutto sommato che il testo, in generale uhm ... sia meno importante di [risata] ...

**I:**

**Di come ...**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Di come normalmente ... sì, nel senso che è l'insegnante secondo me poi che fa le selezioni e eventualmente se il testo non va bene può integrare, chiaro che se ti trovi a fare troppe integrazioni non va bene per i ragazzi perché devi- però adesso con la possibilità che abbiamo anche di uhm ... scaric- cioè, abbiamo il sito nostro, no?, quindi loro, i ragazzi, dal registro elettronico possono avere accesso a tutti i materiali che noi mettiamo, per cui se vogliamo integrare lo facciamo senza anche aver bisogno di fare fotocopie continuamente, questa è una buona cosa che abbiamo da un po' di anni, quindi, direi che ...

**I:**

**Ok, grazie, grazie mille.**

**DLL1\_TED\_4.5:**

Tutto qua.

**Intervista con DLL2\_ITA\_3.4.5, docente di letteratura italiana del liceo linguistico 2 delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> in data 27/03/2018, durata 14' 14'', svolta in corridoio. Usa il manuale *Il piacere dei testi* della Paravia. Ha oltre i 56 anni.**

[Nel corso dell'intervista c'è un rumore di fondo di voci perché sono in corso i colloqui tra docenti e genitori che si svolgono in uno spazio dedicato del corridoio dove anche l'insegnante e l'intervistatrice si trovano]

**I:**

**Questa è l'intervista ...**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Va bene, allora rispondo alle domande?

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Sì ... Appunto, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione rispetto allo studio della letteratura? E come cerca di motivarli? Come cerca di motivare gli studenti ...**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Allora, motivazione ... Secondo me viene dalla responsabilità. Come cerco di motivarli? Responsabilizzando gli studenti. Cioè, io dico che non sono obbligati ad amare la letteratura, non sono neanche obbligati a leggere, solo che se non leggono e se non hanno esperienze di natura estetica, s- non accederanno a una serie di esperienze e di competenze che possono acquisire solamente in quel modo lì. Detto questo, io cito sempre la statistica dell'ISTAT per cui il 60% degli italiani non legge mai un libro e ho detto- e dico sempre: "Se volete fare parte del 60%, siete liberi", cioè, la scuola non deve obbligare gli studenti, secondo me, a- a leggere, perché la lettura, la letteratura dev'essere piacere, prima di tutto, se è un obbligo, non è letteratura.

**I:**

**Questo è simile a quello che dice Pennac.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Assolutamente. E quindi e-e-e-e ... se la vivono come un obbligo, non hanno capito la filosofia di fondo dell'attività educativa. Cerco di lasciarli abbastanza liberi nella scelta, perché, ri- lo ripeto, secondo me la scuola deve presentare una serie di possibilità, non deve obbligare gli studenti. Non siamo più nella scuola dell'obbligo, tra parentesi, e quindi li lascio abbastanza liberi, per esempio, nella scelta de- delle letture. E soprattutto credo che il lavoro della motivazione vada fatto pian piano, quotidianamente, in classe, anche con il modello dell'insegnante, che non deve dire: "Leggete", deve dire: "Ho letto ieri questo libro, credo che possa interessarvi, se qualcuno di voi vuole leggerlo, lo legga", senza imporre nulla. Allora siamo delle sorprese in questo modo, nel senso che a volte ci sono degli studenti che leggono anche dei testi impegnativi, ma perché sono motivati a farlo, e quelli che non li leggono faranno parte, appunto, del 60% di persone- degli italiani che non leggono. Io credo che si possa accettare questa cosa qua, anche se è un po' deprimente, ma insomma. Per cui, ecco, la mia, come dire, politica educativa è fatta in questo modo: lasciare molta libertà e dare molta responsabilità, punto. Dopodiché, chiaro che istituzionalmente io ho l'obbligo di svolgere un programma, di far sì che- ecco, però, e- e anche ultima cosa, più importante, cerco di fare capire che la letteratura è un fattore costitutivo dell'identità per un italiano, no? Perché avere una ... una

base culturale è obbligatorio, cioè, per sentirsi italiani. Dopo si può fare quello che si vuole con questa identità, però bisogna avere la consapevolezza appunto di- del valore, questo è un po'.

## Q.2 Metodi

**I:**

**Lei quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, se fa riferimento al tema, al genere letterario, all'autore ... ?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Allora ... pe- periodo storico-culturale.

**I:**

**Inteso come la linea del tempo?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Cronologico, sì. In- in letteratura scelgo- perché è il più semplice, si può lavorare bene in italiano e storia, quindi metto insieme le due materie. E poi faccio degli approfondimenti su, per esempio, te- ecco, alcuni temi li si possono portare avanti da- dal Medioevo fino alla contemporaneità, ecco. Quindi alle volte, sì, posso fare dei percorsi non cronologici ma tematici, però sostanzialmente il percorso è cronologico.

## Q.3 Struttura dell'UdA

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, poi fa l'analisi del testo, poi c'è magari un momento di confronto sul significato con gli studenti ...?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

(sovrapposizione) Sì, allora, per me è molto importante la centralità del testo, cioè, non vorrei- siccome anche- ancora- ancora oggi per molti studenti studiare letteratura è impararsi l'introduzione dell'autore del manuale e risputarlo tale e quale, per loro hanno studiato. No, allora, secondo me è importante investire molto tempo sull'analisi del testo e cerco di insegnare loro che dal micro testo si passa al contesto, al macro testo. Quindi, cercare di tenere presente, insomma, il testo e poi di fare le dovute considerazioni, anche di natura storica, culturale eccetera ... a partire però, appunto, dal testo.

**I:**

**Dal testo.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Con eventuali proiezioni in avanti per quanto riguarda i temi, la famosa attualizzazione, tenendo presente però che sono un po' allergico al fatto di dire: "Questo autore è moderno perché tocca dei problemi che sono, sì ...". No, un autore medievale è lontanissimo da noi, quindi ci vuole la consapevolezza della distanza storica, dopodiché si può dire, sì, il problema di- del libero arbitrio in Dante è un problema che abbiamo anche noi.

**I:**

**Certo.**

### **DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Però, ecco, teniamo presente che il libero arbitrio vuol dire una cosa nel Medioevo e vuol dire un'altra cosa oggi, senza fare una minestra, insomma. Credo che, ecco, un'altra cosa molto importante, a proposito di quale approccio avere all'insegnamento, tenere presente le- le- le- il contesto storico e la distanza storica, avere il senso della storia è fondamentale, perché alle volte, anche le parole che cambiano. Ecco, un'altra cosa su cui- ho lavorato su quello, le parole cambiano di significato: "gentile" in Dante vuol dire una cosa e "gentile" per noi vuol dire un'altra cosa. Quindi tenere sempre presente questa- la distanza culturale, insomma. Che è- non è un fattore che impedisce la comprensione, ma che ci permette di capire meglio oggi come si è evoluto ... Siamo storicamente determinati, questo lo ripeto ogni 10 minuti in classe, insomma.

**I:**

**E ... Sì, quindi è una struttura di lezione abbastanza fissa questa?**

### **DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sì, abbastanza tradizionale anche direi.

**I:**

**Cioè, lei parte dal testo, poi appunto, allarga alla contestualizzazione storica e poi c'è un momento di- che cosa può significare il testo oggi, posto il rispetto del con- del significato che aveva in origine?**

### **DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sì, sì, sì. Ecco un'altra cosa importante, secondo me, è collegare gli argomenti, mettere insieme le- non studiarli come fossero delle monadi ma mettere- articolare il discorso in modo che si vedano delle ... delle continuità, delle rotture, anche nella lunga durata. Ecco, questo è molto importante, cioè, dire come un tema ha iniziato ad essere declinato in letteratura e come- non so, il sonetto- il sonetto che- che nasce, appunto, nel Medioevo però c'è anche, insomma, autori contemporanei che usano il sonetto, perché, come eccetera. Qua si può fare un discorso di lunga durata.

**I:**

**Ok.**

## **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e invece quale considerano più critico secondo lei? Per come li ...**

### **DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Uhm, allora, credo che a loro piaccia sentire la spiegazione. Hanno molta curiosità in questo, credo che, almeno, è la percezione che ho io, sarebbe interessante vedere le risposte. Però, li vedo motivati ad ascoltare. E-e-e-e ... il momento più critico (pausa), per loro?

**I:**

**Sì.**

### **DLL2\_ITA\_3.4.5:**

(pausa) For ... la- la fase della rielaborazione personale. Per loro è difficile, ma insomma è anche comprensibile, cercare di non ripetere in modo pedissequo o la lezione o quello che hanno letto, credo

che facciano- ecco, in- in 5<sup>a</sup> si comin- si può anche pretendere, però, ecco, dalla 3<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> vedo che c'è un salto enorme, la gradualità è importante, perché non posso chiedere una rielaborazione critica in 3<sup>a</sup>.

**I:**

**Certo.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Posso cominciare a chiederla in 5<sup>a</sup>, più o meno, poi dipende dalle singole- però questo credo sia la- la cosa più ostica. E, appunto, avere una certa flessibilità nel- nell'affrontare le tematiche. Spesso studiano un po' in modo, uhm, per settori, ecco, e fanno fatica a mettere insieme le- poi, insomma, fa parte della rielaborazione anche questo, credo sia la rielaborazione la parte più complessa.

**I:**

**Ok.**

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Uhm (pausa) mostrare l'impo- far trasmettere quella che è l'importanza della letteratura. Anche per uno che farà l'idraulico, insomma. Mostrare che quello che ci viene dall'esperienza estetica non è sostituibile con altri aspetti, insomma questa è una cosa che ci dà.

**I:**

**E si collega alla- alla prima risposta che ha dato.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Esatto.

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, lei privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con gli studenti? E propone attività individuali, a coppie, a gruppi?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Allora, qui sono piuttosto tradizionale: sono per la lezione frontale [risata] per- nella maggior parte dei casi. Alle volte, dalla lettura del testo- partendo dalla lettura del testo posso fare qualche domanda per vedere voi, che cosa, però, siccome credo poco nella libertà, come dire, nel- nel fatto che si possa dire TUTTO quello che passa per la mente intorno ad un testo letterario, cerco questo tipo di esperienze- lezioni il più guidate possibili, ecco, perché sono un po' allergico al ... al *brainstorming* gen- troppo astratto e generale. Per parlare di un sonetto se non so che ha quattordici versi endecasillabi ... devo stare zitto. E gli studenti lo sanno. Quindi cerco di fare delle piccole esperienze di- però soprattutto credo nella lezione frontale, insomma, sì.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**  
**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**  
No.

## **Q.8 Intercultura**

**I:**  
**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**  
Su? Non ho capito.

**I:**  
**Se propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**  
Sì, beh poi sono- sono- insegnando al- al linguistico, è uno degli obiettivi. Sì, sì.

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**  
**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative, per esempio le canzoni ...**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**  
(sovrapposizione) Sì, usiamo la LIM, le- altre letture alternat- alternative, ecco io su questo- credo molto a questo cioè, in ogni lezione, uhm ... tre o quattro titoli li fornisco, ma che mi vengono in mente, cioè può essere anche Joyce in 3<sup>a</sup>, cioè, se- se c'è una motivazione per proporre un riferimento culturale anche a qualcosa di molto distante, lo faccio ed è giusto farlo, perché si alimenta un po' la curiosità e anche l'apertura. Detto questo, sì, usiamo la LIM ...

### ***Domanda 6***

Uhm, lavori di gruppo ... no, raramente, in italiano no, in storia li faccio ... in italiano no.

### ***Domanda 9***

Film, qualche volta, però deve essere veramente, fortem- non so, per esempio, ecco, la trasposizione di un'opera letteraria e si lavora sulla modalità di trasposizione, perché altrimenti se non ha una forte motivazione didattica, secondo me, può essere interessante ma se la possono vedere a casa. Io credo anche in questo, nell'iniziativa degli studenti, per cui, in classe cerco di fare le cose che non possono fare da soli. Ecco, diciamo così.

**I:**

**Sì.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**E utilizza, appunto, la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sì, sì, usiamo la LIM, usiamo il tablet e-e-e-e ... poi che cosa ancora? No, solo questo, diciamo, ecco.

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Rispetto alle ultime due domande: su quali criteri si basa per scegliere il manuale di letteratura? Quando a maggio arrivano tutti [risata] ... anche adesso.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sì, sì, allora, ci sono diversi criteri. Uhm ... non quello della completezza ma il contrario, cioè, una sana- un sano sfoltimento degli argomenti, perché anche i- i manuali più ... più belli, più completi non si usano. E siccome c'è anche un problema di costi ...

**I:**

**Certo.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Ecco, per me è importante anche quello. Cercare un manuale che sia chiaro uhm ... chiaro non vuol dire semplicistico, chiaro ma rigoro- ecco: il rigore, la chiarezza e l'intelligente selezione dei materiali. Ecco, direi questo.

**I:**

**Sì.**

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**Secondo lei, qual è un punto di forza del manuale di testo che ha adottato e qual è un punto di debolezza?**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Di forza-a-a-a quelli- quelli che ho detto: la chiarezza e ... la chiarezza e il rigore nella trattazione degli argomenti. Punto di debolezza nel manuale che uso adesso (pausa)

**I:**

**Non ce ne sono.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sono soddisfatto.



**I:**

**Va bene.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Sono soddisfatto. [risata]

**I:**

**Benissimo, ok.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Tutto qui?

**I: Sì.**

**DLL2\_ITA\_3.4.5:**

Benissimo.

**I: Grazie.**

**Intervista con DLL2\_ING\_3.4.5, docente di letteratura inglese del liceo linguistico 2 delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> in data 27/03/2018, durata 26' 15'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Performer Heritage* della Zanichelli. Ha tra i 41 anni e i 55 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Inizio a chiederle- a farle la prima domanda: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti rispetto allo studio della letteratura? Lei come cerca di motivarli? E se, secondo lei, la lingua in cui è insegnata la letteratura poi incide nella motivazione.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Quanto tempo ho per ciascuna di queste? [risata]

**I:**

[risata]

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

[risata] No, perché sono abituata a ragionare.

**I:**

**Sì, come vuole, in base anche alla sua disponibilità.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Cerco di essere sintetica, comunque, logicamente. Allora, il livello di motivazione, in gen- allora, alcuni studenti lo aspettano con ansia, aspettano in 3<sup>a</sup> di cominciare e hanno voglia di conoscere determinati autori, quelli sono proprio desiderosi. In pochissimi, in rarissimi casi, non c'è interesse al liceo linguistico. Ecco, lei mi parla solo del linguistico o anche di altri corsi?

**I:**

**Del linguistico, sì, sì, 3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Solo del linguistico. No, in genere c'è molta- c'è una grande aspettativa, soprattutto per certi autori che sono già noti. Quindi loro desiderano sapere di Shakespeare, vogliono assolutamente farlo, poi altri autori sono meno conosciuti, ma autori anche come Oscar Wilde che adesso poi anche i film portano- i film portano alla ribalta, così, e all'attenzione, sicuramente creano interesse e vogliono- vogliono sapere, sì. Quindi, in genere, loro si aspettano. E-e-e-e poi ...

**I:**

**Se la lingua incide nella letteratura.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

La lingua, sì, incide, incide molto nella letteratura, nel senso che uhm ... la- una lingua particolare se incide sulla lett- sì, perché la lingua è collegata, cioè, la- la- la lingua, la letteratura trova espressione in una lingua. Noi, ad esempio, quando iniziamo a fare Chaucer, prima di farlo, facciamo un po' di storia della lingua, cioè andiamo a vedere, ma come si è evoluta questa lingua?, in modo che abbiamo il gusto, perché poi la-a-a-a, cioè, lo studio- la- la- studiare il valore, la semantica p- più tardi si ripropone, quindi capire se una parola poi anche un po'- cioè un minimo di filologia, sapere se una

parola è di derivazione latina, dal francese, cosa vuol dire, *parlament* è uscito come termine, da dove è nato, quindi il legame con la storia della lingua e con la storia stessa è molto forte, personalmente mi piace e trovo che anche i ragazzi trovino interesse nel capire certe ... certe curiosità. È logico, il livello è ... non è, è solo- è solo, così, da principianti, da amatori, però crea, insomma, vedono il legame che c'è e nello stesso tempo il- l'aspetto interessante è quello di creare un tema che sia complesso, perché uhm ... ogni cosa rimanda ad altri in ambito letterario, per le tipolog- tipologie testuali, ma in ambito storico, in ambito, appunto, di storia della lingua, di evoluzione della lingua, per cui è- è tutto collegato ed è complesso e creare questa complessità è utile per poi creare anche il senso critico nei ragazzi, perché poi ci- ci ragionano, tornano, no?, ecco. E poi la lingua ... cioè, lei intende dire fare inglese e letteratura inglese se ha valore piuttosto che fare spagnolo e letteratura spagnola?

**I:**

Cioè, che ...

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

(sovrapposizione) Il fatto che i ragazzi facciano que- una certa letteratura legata ad una certa lingua?

**I:**

**Sì, come la motivazione per la letteratura può essere condizionata, sia positivamente sia negativamente, cioè, può essere condizionata dalla motivazione rispetto alla lingua.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Rispetto alla lingua ... Mah, penso che loro capiscano che determinati autori e testi sono collegati ad una lingua, per cui, come dicevo prima per quegli esempi che sono più o meno noti, sicuramente anche c'è una aspettativa. Molti amano l'inglese perché è la lingua che usano anche sui *social*, che usano sul- guardandosi le serie su *Netflix*, per cui ... uhm, per cui ...

**I:**

**Incede positivamente.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Incede positivamente, sicuramente.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza per, appunto, insegnare letteratura? Quindi se si basa su un percorso tematico, sul genere letterario, l'autore, l'opera oppure il percorso storico-culturale?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Eh io faccio tutto, come le parlavo prima di complessità. Per cui, ad esempio, noi facciamo i temi, anche in classe 5<sup>a</sup>, adesso qui, sì, anche in 3<sup>a</sup>, cioè prendiamo un blocco- un modulo. Prendiamo un modulo tematico e all'interno ci lavoriamo da diversi punti di vista e tutto ci sta. In 5<sup>a</sup>, ad esempio, prendo- che ne so, stiamo facendo le- le antiutopie, adesso concludiamo proprio oggi, per cui ci sta il genere letterario, ci sta la storia del genere letterario, perché, da dove è originata, dal termine stesso, da- dal Cinquecento, da Thomas More, e poi l'antiutopia perché si è sviluppata alla fine dell'Ottocento e ha iniziato a nascere e poi gli autori del- va bene, qualche autore e poi passiamo a *1984*, e- e tutto è collegato al periodo storico-culturale, fino ai moderni, a, qui, a Ishiguro che ha preso

il Nobel e *Never let me go*, per cui abbiamo visto il film. Quindi colleghiamo tutto quanto all'interno di un modulo che contiene un po' tutto questo, perché contiene l'autore, contiene anche la vita dell'autore, perché è importantissimo sapere che esperienze ha fatto questo autore, altrimenti non ci spieghiamo le scelte che ha fatto.

**I:**

**Ma il suo percorso ha come riferimento la linea del tempo? Quindi in 3<sup>a</sup> affronta ...**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

(sovrapposizione) Sì, sì.

**I:**

**E poi all'interno del modulo ci sono tutte queste componenti?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, sì, perché noi facciamo due moduli in 3<sup>a</sup>, quindi facciamo quello che le ho detto con Chaucer, la storia della lingua, come si è sviluppata- evoluta: *Old English, Middle English, New English*, ascoltiamo *Old English, Middle English*, ma ascoltiamo anche le lingue che non sono- che sono parlate ad esempio nelle isole britanniche ma non sono di origine anglosassone, per cui ascoltiamo l'irlandese, cioè proprio come suonano, ascoltiamo le varietà della lingua inglese e degli accenti, per cui si abitua un po', e poi fanno Shakespeare come forse prima ho già detto.

**I:**

Sì.

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Eh, poi in 4<sup>a</sup> facciamo ancora due moduli e sono uno di 4<sup>a</sup>, il romanzo e il Settecento, anche però passando attraverso il Seicento per capire l'evoluzione, anche la ... la storia che riguarda le uhm ... le lotte religiose che ci sono state, poi l'Ottocento, il Romanticismo e lì facciamo poesia, allora come si analizza una poesia, come- quali sono i passaggi e lo facciamo attraverso alcuni autori, alcune poesie all'interno dello spirito romantico. Ecco, questo. E così continuiamo in 5<sup>a</sup>. I moduli sono, sì, sono in ordine cronologico.

**I:**

**Però poi all'interno si sviluppa ogni- ogni percorso.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, sì.

**I:**

**Perfetto.**

### **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte, per esempio, dal contesto- dalla contestualizzazione storica, poi arriva all'analisi del testo, poi c'è un momento di discussione con gli studenti rispetto al significato possibilmente attuale dell'opera? E se è una struttura che lei mantiene fissa oppure la varia.**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

No, è variata, perché, appunto, c'è la più classica lezione che è quella di introduzione, ad esempio, ad un modulo, che può essere così, in cui vengono dati degli elementi, poi uhm ... l'analisi, leggiamo i testi, leggiamo una breve- appunto, leggiamo i testi, facciamo delle osservazioni sui testi, li co- li, nello stesso tempo, li supportiamo con altri elementi di tipo teorico, cambia a volte anche, perché in certi ... a volte abbiamo- a volte facciamo, che ne so, del- dei gruppi, piccoli gruppi di lavoro uhm ... per, ad esempio, oggi faremo una- i ragazzi metteranno insieme quello che hanno raccolto riguardo alle- alle antiutopie, quello che hanno fatto, perché ci stiamo preparando all'Esame di Stato, per cui in un certo senso stanno dando senso a tutto il lavoro che hanno fatto finora in modo da poterlo controllare, però la finalità è quella di essere pronti all'Esame di Stato in questo caso, non è quello di godere di un qualcosa di letterario- di un testo letterario, uhm ... quindi cambia. Oppure ci sono stati dei momenti in cui i ragazzi presentano determinati aspetti di un autore, ad esempio in classe, ecco il- quando facciamo il romanzo del Settecento, allora facciamo prima una- una preparazione globale, così, sulla- sul giornalismo, le ragioni per cui il romanzo si è evoluto e, così, come è nato come genere, e poi magari i ragazzi a gruppi presentano un autore, dando le ragioni per cui quell'autore e quel romanzo- quel romanzo è stato di successo, che ne so *Pamela* di Richardson, però se lo ricercano loro e vanno a capire perché e quegli elementi che abbiamo visto nella teoria e quali ritrovano, qual è stato- la stessa cosa con *Moll Flanders*, oppure Swift, qual è il successo di questi testi, di questi libri, perché hanno avuto successo all'interno del genere del romanzo che è nato ... eh, così.

I:

Ok.

### Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**Qual è il momento, secondo lei, che gli studenti prediligono nelle sue lezioni ...**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

(sovrapposizione) Poveretti ...

I:

**E quale momento [risata] invece considerano più critico?**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

(sovrapposizione) Non lo so, è meglio che lo chieda a loro. [risata]

I:

**Gl'ho chiesto ...**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

[risata] Prediligono ... prediligere è una parola forte. Eh, che considerano invece più critico. Critico ... Beh sempre la verifica, il momento della verifica è anche, però, per loro un momento importante, quello della verifica, perché è il momento in cui devono ... allora, noi le verifiche le facciamo alla fine del modulo, uhm ... è il momento in cui devono mettere insieme tutto e riuscire a, così, capire le maglie di tutta questa complessità non è semplice, logicamente c'è chi riesce meglio, chi meno bene, però, in genere è anche un momento, io penso anche ambito, di verifica personale, quello della verifica. Non è soltanto un momento critico, temuto, forse. Che prediligono ... che prediligono non lo so, ma quando troviamo uhm ... quando, non so, apprezziamo insieme o godiamo, ci sono momenti in cui particolarmente si sente che c'è interesse, sicuramente. Che ne so, abbiamo ultimamente letto T. S. Eliot e abbiamo visto la *Waste Land*, sempre con la 5<sup>a</sup> abbiamo fatto un modulo sulla poesia e

lì c'era e-e-e-e ... c'era il modernismo, c'erano prima anche i poeti della guerra, quindi quanto fossero diversi, T. S. Eliot è piaciuto molto perché è molto moderno nel presentare queste- i correlativi oggettivi, no?, cioè queste immagini, e-e-e-e ... per cui piace, insomma, sapere, capire, entrare in una logica che è ancora molto moderna. Quindi quando colgono la ... l'attualità, io penso, l'attualità di quello che- di quello che è stato, come Shakespeare, come Cha- perché ci interessa, quando ... eh.

**I:**

**Sentono un legame con il loro presente.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, in certi momenti si sente proprio che entra e che ...

**I:**

**(sovrapposizione) Lo fanno loro?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, beh, per molti è così, sì.

**I:**

**Certo, sì.**

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Eh, non lo so ... studiare, essere interessata, voler approfondire, voler motivare, questo per un docente in genere. Per la letteratura, anche cogliere molto il nuovo che c'è, gli autori nuovi. Essere aperti alle correnti, quindi ai premi letterari, ad esempio, che sempre sono stimolanti, fanno conoscere autori nuovi. Anche l'ambito del cinema è molto- è molto legato alla letteratura, a mio avviso, e saper leggere criticamente un'opera letteraria e cinematografica, confrontare, perché un film?, perché un libro? Anche questo piace molto ai ragazzi, io penso, sì ... che ti piacciono le cose che fai, insomma.

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti lei privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E comunque attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, allora, sì, c'è sempre una- una spiegazione frontale perché è di- di introduzione.

**I:**

**Prima mi ha detto appunto dei gruppi, che presentano anche loro ...**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, però anche poi i gruppi. Anche molto fanno un lavoro a gruppi. Adesso, sì, sicuramente nel- in classe 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> funziona molto così. In classe ... Però funziona molto, molto anche la- la spiegazione

frontale, che poi è comunque dinamica, aperta al confronto, al dialogo, però direi che quella è preponderante, perché quando si fa letteratura quella è preponderante. Dopo, è vero che si fanno anche gli altri tipi di- a coppie, a gruppi, sicuramente. Troviamo adesso, una volta finito un modulo, troviamo tutte le diverse problematiche, i nuclei interpretativi, troviamo i diversi elementi, troviamo quello che sta alla ragione- a spiegare ... cioè, troviamo anche quali domande potrebbero farci- potremmo farci vicendevolmente. Noi facciamo questa cosa, ad esempio, una persona, scrivono, ad esempio, chiedo all'inizio 10 minuti, scrivete giù cinque domande su questo tema, sul vostro modulo e poi uno pone una domanda, un altro alunno risponde, un altro pone una cosa un po' così a catena, così, si riescono- riescono a completare a mettere giù tutte le domande, insomma un lavoro di questo tipo.

**I:**

**(sovrapposizione) Questo all'inizio?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Alla fine, alla fine. All'inizio sanno poco di ... ad esempio, T. S. Eliot, anche delle antiutopie. Spesso non sanno, io chiedo, ad esempio, nell'estate precedente, do una lista di romanzi da leggere, però gli alunni che lo fanno sono in- sono un numero limitato. Poi, devo dire la verità non vado neanche ad indagare o a pretendere che lo facciano, perché io penso anche che la letteratura debba essere anche un piacere. Ho visto i miei figli abbandonare la letteratura perché avevano degli insegnanti che la imponevano, penso che sia una violenza.

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti nel triennio?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Siamo ... questa? [l'insegnante cerca la domanda sul foglio dell'intervista per leggerla]

**I:**

**Alla sette.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

No. In passato l'ho fatto, quello della poesia e sì, penso che sarebbe molto utile. Devo dire, allora, racconti, sì ... no, no, all'interno dell'ambito della letteratura ... no, non lo faccio, però sarebbe, soprattutto la poesia sarebbe utile, far produrre. L'ho fatto, ma tanti anni fa, e sono venute fuori delle cose davvero belle.

**I:**

**Nel triennio?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, sì, eh però non lo faccio più, è vero, ha ragione ... questa sarebbe una buona cosa.

**I:**

**Beh, è una domanda. [risata]**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

[risata] No, no, ma è interessante, a volte si abbandonano delle cose, poi ... eh.

## Q.8 Intercultura

**I:**

**E propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

E-e-e-e ... con l'italiano.

**I:**

**Con l'italiano.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Con l'italiano, perché conosco poco gli autori francesi, spagnoli, quelli di cui studiano le lingue, conosco qualcosa del tedesco, per cui è successo ad esempio con Wilde di parlare del *Faust* di Goethe. O di ... uhm, in chiave interculturale ... o con altri autori ... no.

**I:**

**O anche rispetto magari alle letterature in lingua inglese che però sono di autori non nati in Inghilterra?**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, io mi sono laureata appunto sulla letteratura del *Commonwealth*.

**I:**

**Ecco.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, qualcosa loro dico. E-e-e-e ... sì, il richiamo interculturale, le culture comunque ci sono presenti e sono un elemento positivo. Allora beh, ad esempio, uhm ... però, ad esempio, non ci sono autori al momento uhm ... che amo. Per cui, io trovo importante ... faccio fatica a dire, ad esempio, Nadine Gordimer non è che mi piaccia, ho cercato di leggerla più volte ma, personalmente ecco ... Invece l'autrice- alcuni premi Pulitzer, come l'autrice de *Il colore viola*, oppure ... sì ... oppure cos'altro, vediamo ... altri autori sì, cerco di- di spaziare in ambito ... Oppure autori ind- qualcosa di collegato all'India, il fatto di Orwell esce che ... No, però non c'entra proprio tantissimo. Però è quell'aspetto interculturale, o comunque di cultura che esce, vabbè, adesso non mi viene in mente niente.

**I:**

**Però lei comunque sottolinea quando trova un possibile legame interculturale anche in un'opera perfettamente inglese scritta da un autore perfettamente inglese lo evidenzia.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Sì, se è possibile, oppure se è un autore, appunto, ripeto come Orwell che è nato in Ind- in- in Indocina, oppure ... sì, come altri, sì.

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse o delle modalità integrative? Quindi, appunto, mi diceva prima dei film, ma anche le canzoni oppure ...**



### DLL2\_ING\_3.4.5:

(sovrapposizione) Risorse e modalità [l'insegnante legge la domanda sul foglio dell'intervista] questa non è la tecnologia ... risorse e modalità integrative, sì, *youtube* è utilissima per le lingue. Appunto per quello che le dicevo, noi andiamo su *youtube* ad ascoltarci, che ne so, le lingue. Oppure ... vabbè, i film. Facciamo dei viaggi. Ad esempio- ad esempio, ora andiamo a fare- andiamo in Irlanda a lavorare per l'*Irish Heritage*, perché abbiamo fatto come ASL<sup>7</sup> l'attività insieme al FAI, quindi di conoscenza del, appunto, dei- dei beni culturali del nostro patrimonio. I viaggi sono sicuramente una modalità integrativa importante, perché la conciliamo con tutto un lavoro di approfondimento fatto prima e il lavoro in loco. Poi lì noi andremo proprio, attraverso i contatti che abbiamo con queste persone che abbiamo, così, creato questi contatti, andremo a lavorare per un sito- per due siti *Heritage* che ci sono a Cork. Incontreremo, che conosciamo, le due manager dei due siti. Per cui, per esempio, l'anno scorso abbiamo tradotto per loro dei e-e-e-e ... delle parti del loro tour, del loro percorso, e abbiamo fatto- creato dei video che hanno loro sul loro sito. E poi siamo uhm ... andati anche nell'al- e poi abbiamo incontrato un professore invece di- irlandese che ci ha accompagnato per un tour, ci ha portato all'università, ha fatto conoscere i ragazzi. Quindi questi aspetti sono modalità integrative molto importanti, perché la lingua è proprio collegata. Quello che loro hanno fatto in 3<sup>a</sup> in 4<sup>a</sup> lo vedono, perché studiano, sentono questo irlandese, capiscono un po' come funziona. Poi andremo anche a Dublino quest'anno, allora andremo a fare un percorso anche, facciamo una caccia al tesoro sulle placche, *plaques*, che ci sono- quelle sul percorso di Joyce. Devo ancora idearlo però è inserito nel programma, per cui lo faremo, faremo una caccia al tesoro su quello. Quindi anche questo: Dublino come città di Joyce c'entra, eh sì, poi Oscar Wilde, i grandi autori irlandesi, sì.

I:

Ok.

## Q.10 Tecnologia

I:

**Utilizza, appunto, la tecnologia per la didattica della letteratura? Mi ha già detto, appunto, *youtube* per la pronuncia ...**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Sì, poi abbiamo *Edmodo* per lo scambio di- di materiali, abbiamo *Moodle* qui a scuola. Con una collega ... per la letteratura, per la letteratura, no, per la lingua noi abbiamo una piattaforma che abbiamo costruito con link a siti che appunto consentono di farlo, che sono aperti, *open source*, e facciamo un laboratorio pomeridiano il lunedì pomeriggio di 2 ore alternandoci con questa collega, per cui, vabbè, però riguarda la lingua. Per la letteratura, *Online Literature*, cioè ci sono alcuni siti che frequentiamo dal quale prendiamo anche testi, effettivamente, adesso molti di quelli- anni fa, 10 anni fa *Online Literature* era tutto- tutto *open source*, invece tantissimi libri sono stati tolti gradualmente, sono coperti da *copyright*, alcuni sono ancora là, quindi quelli. Ma insomma c'è tantissimo su- in internet, c'è veramente tantissimo di letteratura e tantissimo per ricercare. Per la letteratura, ancora, cosa? Questo mi viene in mente ...

I:

**(sovrapposizione) Anche in classe ...**

---

<sup>7</sup> Alternanza Scuola-Lavoro.

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Sì, sicuramente, faccia- fanno ricerca, i ragazzi fanno ricerche in classe. Quando cerchiamo, non so, sull'antiutopia, utopia, facciamo una ricerca, anche attraverso banalmente Wikipedia, sì, sì. In inglese, direttamente, però ... sì.

**I:**

**(sovrapposizione) È anche un modo per insegnare loro come cercare informazioni da internet, cioè il fatto di farlo insieme e anche dicendo: “Questo sito è affidabile, questo no”.**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Certo, certo, prevedere, magari andare a vedere prima una serie di siti e poi dire dove- dove andare più o meno, usate questo, vedete quest'altro, sì.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Rispetto al manuale di testo, su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Allora, uhm ... beh, la visione complessa in- nel testo che abbiamo è gradevole, perché appunto presenta per temi già il modulo- già i moduli sono pronti ... in parte. Li puoi anche comporre, però è un approccio modulare che trovo interessante, intelligente. Qualcuno trova certe cose complesse, difficili, perché appunto non c'è una sequenza proprio lineare, però all'interno del- del modulo, appunto ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ci sono tutte le componenti?**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Sì, io la trovo positiva questa cosa, è una delle ragioni per cui secondo me come testo, ad esempio, questo funziona.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Ma infatti l'ultima domanda è secondo lei qual è un punto di forza del manuale. Quindi questo, l'approccio per moduli.**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Esatto.

**I:**

**C'è un punto di debolezza secondo lei di questo manuale?**

### DLL2\_ING\_3.4.5:

Punto di debolezza, sì, certe e-e-e-e ... certe spiegazioni sono difficili, astruse. Però, diciamo, andiamo sempre a cercare alla radice noi cosa vuol dire. Allora, quando trovi, che ne so, *stream of consciousness*, non si capisce? Andiamo a vedere chi l'ha detto. Allora loro vanno a vedere ... Henry James ... trovano, no Henry, sì ... Henry? No, chi è il fratello del- di quello di *Ritratto di signora* ...

William, William James! Henry è il romanziere. William, lo psicologo che ha coniato il termine, perché lo ha detto? Allora capiscono, cioè trovando anche ...

**I:**

**La genesi.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Esatto, la genesi di certi termini, riusciamo poi- i ragazzi riescono a capire ed è una roba semplice, allora poi anche si spiega, sì, qualcosa è un po' astruso e-e-e-e ...

**I:**

**(sovrapposizione) Oscuro.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Oscuro, eh, alcune spiegazioni, ma poi le andiamo a cercare, perché quella è la base, capire la chiave del concetto. Per capire il concetto devi partire dal termine, cosa significa ... così.

**I:**

**Ok. Grazie.**

**DLL2\_ING\_3.4.5:**

Questo [risata] ... Niente.

**Intervista con DLL2\_SPA\_4.5, docente di letteratura spagnola del liceo linguistico 2 delle classi 4<sup>a</sup> (spagnolo come 3<sup>a</sup> LS) e 5<sup>a</sup> (spagnolo come 2<sup>a</sup> LS) in data 07/04/2018, durata 16' 01'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *ConTextos Literarios* della Zanichelli. Ha tra i 25 e i 40 anni.**

**I:**

**Vado**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì.

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se secondo lei la lingua in cui è insegnata la letteratura poi incide nella motivazione.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, allora, insegnando spagnolo devo dire che i ragazzi partono sempre molto motivati, al linguistico, all'economico no, è proprio un dovere, però al linguistico sì. La motivazione, secondo me, rispetto al numero degli alunni in una classe va scemando quando si inizia a fare letteratura, perché loro partono con l'idea dello spagnolo come la lingua della festa eccetera, dopodiché quando si rendono conto che comincia a essere, diciamo, una lingua ostica dal punto di vista linguistico e dopo devono studiare la letteratura eccetera, chiaramente ... diciamo che sono poi pochi quelli a cui piace veramente, secondo me, alla fine lo spagnolo ... sì, sì. [risata]

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Lei quali percorsi sceglie con più frequenza quando insegna letteratura in 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>? Cioè, parte da un percorso tematico, per genere letterario, per autore, per- cronologico?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

No, io, essendo due anni sostanzialmente che insegno al linguistico, anche, lo ammetto, cioè per comodità mia, io per il momento mi vado in ordine cronologico, però effettivamente, secondo me, se riuscissimo a studiare, anche a livello di dipartimento, un percorso tematico eccetera forse i ragazzi sarebbero più motivati effettivamente.

**I:**

**Ok.**

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Rispetto alla struttura della lezione di letteratura, lei ha una struttura di lezione fissa oppure cambia? E come, diciamo, parte per esempio dalla contestualizzazione storica, poi fa riferimento all'autore, poi fa all'analisi del testo, c'è un momento di ...**

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

(sovrapposizione) Sì, io generalmente mi organizzo così, che do io una prima contestualizzazione del movim- insomma, facciamo la parte storica. Dopodiché, iniziamo con il movimento letterario, poi entriamo nello specifico dei vari autori e poi nei testi e facciamo l'analisi dei testi.

**I:**

Sì.

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì. Generalmente cerco di trovare dei documenti altri, alternativi, tipo documentari, video, presentazioni, anche per spezzare un po' la mia spiegazione.

**I:**

**C'è un momento di interpretazione dell'opera nella prospettiva degli studenti, alla fine dell'analisi del testo?**

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

Diciamo che ... l'obiettivo mio sarebbe che da soli poi durante l'interrogazione riuscissero, io lo specifico, lo esplicito anche ma non è sempre così, ma insomma che dal testo poi riuscissero da- cioè, le mie interrogazioni partono dall'analisi del testo e vorrei farli arrivare- partire dall'analisi dei testi per arrivare poi ai concetti, diciamo così, che sono stati introdotti. Non sempre vedo che il percorso è così semplice per loro, nel senso che tendono a imparare le cose poi a memoria o comunque- e quindi non tutti agevolmente riescono a spostarsi dal testo a ...

**I:**

**(sovrapposizione) Al contesto.**

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

Al contesto sostanzialmente, sì. Quindi vedo che alcuni- due mesi di spiegazioni, in alcuni si riducono nella favoletta di Cenerentola [risata]. Non tutti, eh, c'è anche- ci sono anche ragazzi che danno soddisfazione, eh, ma insomma, diciamo, nella media si- non si muovono tanto autonomamente.

**I:**

Ok.

### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Secondo lei, qual è il momento che gli studenti prediligono delle sue lezioni e quello che considerano invece più critico? Più critico cioè più difficile.**

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

(sovrapposizione) Più noioso, più difficile. Beh ... beh, in 4<sup>a</sup> o anche in 5<sup>a</sup>?

**I:**

**In 4<sup>a</sup> e in 5<sup>a</sup>.**

#### **DLL2\_SPA\_4.5:**

Secondo me, quando io cerco di approfondire alcuni temi ... faccio un esempio pratico. Beh, non so se in spagnolo, comunque ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, sì, sì, sono laureata in spagnolo.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Ah, bon, perfetto! [risata] Per esempio, in 5<sup>a</sup> ho cercato- abbiamo- con il collega di italiano abbiamo creato una breve, insomma, attività di letteratura comparata perché questa estate hanno letto *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello e *Niebla* di Unamuno e quindi abbiamo creato una serie di- insomma, una scheda che devono completare con la cooperazione. Ovviamente Unamuno essendo anche filosofo, ho- il testo loro lo riduce a poco o niente, ho cercato di far vedere- spaziare, cioè approfondire un po' questo aspetto filosofico, autore di contrad- cioè basato sulla contraddizione eh, e vedo che lì, proprio, fan fatica, cioè fan fatica a entrare nell'approfondimento teorico e tendono a rimanere al momento, diciamo così, esplicativo del- ecco. E- e quindi devo dire che quando inizio la lezione e rimaniamo, diciamo così, in argomenti noti o che loro si aspettano seguono, cioè è piacevole fare lezione in un linguistico perché comunque ti seguono, loro, eh. E dopo però quando approfondisci fan fatica, si perdono, non lo considerano interessante, quello che invece magari a noi sembra più interessante a loro ... eh. E quando poi infatti lo richiami, nel senso che richie- cerchi di vedere se è arrivato qualcosa, vedo che molto pochi poi effettivamente seguono, cioè han capito, han colto, diciamo, ecco.

## **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Mah, secondo me che ti piaccia la letteratura! [risata]

**I:**

**Quindi la passione rispetto a quello che si insegna?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, sì, sì, assolutamente, cioè cercare di far capire loro che una poesia è bella e che ti dà qualcosa è- è una sfida perché se no prendono tutto con ... sì, insomma, leggerezza, diciamo.

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E se propone attività- preferisce attività individuali, a coppie o a gruppi.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Allora, no, tendenzialmente, per le classi che ho, vedo che, nonostante a volte abbia io proposto un percorso alternativo di presentazione del, diciamo così, della teoria letteraria, loro però si aspettano, SI ASPETTANO, la lezione frontale. E vedo quindi che, nonostante sia noiosissimo anche per me, purtroppo se non sono abituati, dalla 1<sup>a</sup> o non so neanche, dalle medie forse, a lavorare in un modo diverso, per esempio con la classe capovolta, non riescono a capire, a loro sembra di non fare lezione. Cioè, se io non spiego a loro sembra di non fare niente, ecco, cioè questa è la percezione che sembra incredibile ma è così, è proprio così.

**I:**

**E quindi alla fine ... ?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Alla fine prediligo la lezione frontale, dopo chiaramente ogni momento è uno spunto per un richiamo, per un- diciamo, una domanda alla classe: “Secondo voi ...?”, “Perché ...?”, “Cosa- quale potrebbe essere la conseguenza?” eccetera, senz’altro ... però, sì, loro si aspettano la mia spiegazione se no si lamentano. [risata]

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti in 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Allora, no. Racconti, no. Poesie ... l’abbiamo fatto con la lettrice, sì, e si sono anche molto divertiti. E-e-e-e ... racconti, diciamo così, inventati, così, no. Magari faccio scrivere dei testi argomentativi, più- questo è un lavoro che fac- facevo più nel biennio, sì, quando studi il passato allora magari davo tre, quattro parole e dovevano inventare la storia.

**I:**

**E le poesie sempre da- a partire da testi letti?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

No, in realtà il lavoro della ... della lettrice era stato diverso. Aveva dato degli spunti e-e-e-e ... perché ogni gruppo individuasse alcune parole. E poi le parole che aveva individuato un gruppo le aveva, diciamo, utilizzate e spostate su un altro gruppo e quest’altro gruppo aveva costruito una poesia su queste parole. Però non avevano nessuna relazione con la- con un’opera letteraria, sì.

**I:**

**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Ah beh sempre, sì, cerchiamo sempre, dove è possibile insomma, cerchiamo sempre di- di farlo. D’altra parte anche altri colleghi, tipo italiano eccetera sono- anche loro lavorano in questo senso, in un linguistico quindi, è chiaro, soprattutto poi in 4<sup>a</sup> e in 5<sup>a</sup>.

**I:**

**Ok.**

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative? Per esempio, usa canzoni, film, articoli, quindi materiali autentici?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

(sovrapposizione) Sì, sì, sì, tutt- facciamo beh, tante volte uhm ... lavoriamo- io ho, vabbè, insomma, cerco documentari, ovviamente in spagnolo, non so, RTVE, o quello che- lo stesso ... tutti i materiali aggiuntivi, le canzoni, gli articoli di giornale, sì.

**I:**

**O percorsi anche interdisciplinari con altri st- docenti?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Eh, appunto, abbiamo creato questa cosa con la docente di italiano e anche l'anno- beh, anni prima, non nel linguistico, ma insomma, con un'altra docente avevamo fatto tutto un percorso sull'imperialismo, vabbè, in Latinoamerica. E poi quest'anno io all'inizio, in realtà non è stato creato con altri docenti ma si può fare, ho dato un, diciamo, un lavoro di comparazione delle varie protagoniste del romanzo dell'Ottocento, le varie Anna Karenina, La Regenta, Madame Bovary, Effi Briest e chi l'ha fatto, perché non l'hanno fatto tutti, si è molto diver- cioè ha detto: "Sì, è stato interessante, molto bello".

**I:**

**Ok.**

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**Usa la tecnologia per la didattica della letteratura? Mi ha già risposto prima ...**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì.

**I:**

**Rispetto soprattutto alla presentazione dei movimenti?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Beh sì, diciamo che la LIM la uso, forse più come- ma, insomma, comunque ... Io ho- io ho aperto una pagina in *Edmodo*, però per esempio una delle due quinte, non la- quella che insomma, eh<sup>8</sup>, l'altra non ... non apprezza perché lo considera una rottura di scatole andare a cercare, entrare, guardare, eh. Invece gli altri sì e quindi diventa un modo per, diciamo così, non solo come un archivio ma tante volte, magari, in classi precedenti abbiamo dato delle attività per prepararli poi a un'attività in classe, tipo: "Cosa ne pensate di questo tema?", loro avevano risposto e da lì eravamo partiti poi per l'attività in classe.

---

<sup>8</sup> Intende quella che ha preso parte alla raccolta dei dati.



**I:**

**Quindi lei lancia delle attività oppure mette i documenti che fa vedere durante la lezione così loro se vogliono rivederli.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Esatto, sì, così loro hanno ... Perché anche i documentari magari noi- io non faccio vedere tutto ma magari dei pezzi, tipo anche, non so, quando dobbiamo, per esempio, leggere dei testi non so, *La Regenta*, io ho cercato RTVE ha fatto una ... delle puntate e io ho cercato esattamente lo stesso momento. Allora, non è che lo vediamo tutto ovviamente, però prima magari vediamo la parte visiva, filmica, e dopo leggiamo così facciamo anche un po' un confronto tra come rende il cinema un certo momento dell'opera e come invece è scritta.

**I:**

**Certo.**

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Ultime due domande. Su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Allora uhm (pausa). Secondo me, cioè, io per me, vedo che loro hanno bisogno del testo scritto quindi un manuale troppo sintetico e che rimanda a altro, che può- possono essere o link o altri documenti, non è fruibile per loro. Loro si aspettano il manuale classico, in cui studiano, sottolineano eccetera e quindi che sia completo, cioè che sia- non riduca gli argomenti a quattro righe e dopo ti rimanda a mille altri punti ma che sia abbastanza esaustivo, poi io chiaramente integro oppure tolgo delle parti che magari, eh.

**I:**

**Ok. Ultima domanda. Qual è il libro di testo di letteratura che ha adottato?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Allora, hanno *ConTextos Literarios*.

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**Sì. Qual è un punto di forza del libro- di questo manuale e qual è un punto di debolezza?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Beh, punto di forza è che secondo me, appunto, è un libro sufficientemente esaustivo per quello che loro possono, diciamo così, usare da soli. Un punto di debolezza uhm ... secondo me non ha- non propone delle attività dopo ... diciamo così, la spiegazione teorica, e-e-e-e ... interessanti dal punto di vista produttivo loro. E quindi quello che ci dobbiamo- insomma, se vogliamo farli lavorare, dobbiamo farlo noi, perché lì c'è solo, diciamo così ...

**I:**

**(sovrapposizione) L'analisi del testo?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, sostanzialmente c'è l'analisi del testo per quello che riguarda la teoria letteraria, le domande su quello che hai letto ma sono semplicissime, cioè voglio dire anche uno che non fa spagnolo la trova la risposta [risata] e manca, invece, la parte proprio di riflessione, di produzione, di una propria- di attivarli in qualche modo nella riflessione individuale, produzione di qualcosa che si leghi a questo, sì, quello non c'è, non so se ci sono manuali costruiti in tal senso ... Non ne ho visti tanti.

**I:**

**Di spagnolo ... in realtà, dalla maggior parte delle interviste che sto facendo tutti adottano questo testo.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Perché è quello più- un po' più completo.

**I:**

**Sì, però devo ancora guardarlo bene rispetto alle attività che fanno. Quindi prima della lettura ci sono queste introduzioni, poi le domande di comprensione semplici, l'analisi, poi però manca una parte di rielaborazione dei contenuti critica e personale?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì. No, in effetti secondo me andrebbe un po' tutto rivisto, nel senso che ancora siamo, secondo me, troppo legati un po' al programma che devi svolgere. Il fatto che tu abbia la lista della spesa sostanzialmente [risata], ti fa lavorare in modo da ... come dire, la pressione di dover- devo fare questo, quello eh ... Quindi, cosa fai? Tagli nella parte secondo me più interessante che è quella della ...

**I:**

**(sovrapposizione) Rielaborazione e produzione.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Eh certo, il dopo, ossia riflettere. Perché devi dedicare tempo e se dedichi tempo a quello dopo rimani indietro con tutto il resto. E secondo me è questo che andrebbe tutto rivisto.

**I:**

**Ma anche perché se, comunque, è la 2<sup>a</sup> lingua straniera in 4<sup>a</sup> e la 3<sup>a</sup> in 5<sup>a</sup> ... Contrario?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Beh, a me sì, comunque ...

**I:**

**Ah, è il contrario?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì.

**I:**

**Ah, ok, fantastico. [risata]**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, è L3 in 4<sup>a</sup>, loro fanno.

**I:**

**Ok, ok, quindi è la 2<sup>a</sup> in 5<sup>a</sup>.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, in realtà non c'è tanta differenza.

**I:**

**Ah, non c'è tanta differenza?**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

No, però io con questi di 5<sup>a</sup> di L2, per esempio ho cercato, finché non sono uscite le materie, perché dopo chiaramente anche loro si devono concentrare, di, come dire, di farli lavorare maggiormente sulla comparazione, sulla riflessione, quindi magari anche le domande che facevo in terza prova, nelle verifiche, non erano proprio, della serie: “Parlami del *marco histórico*” ma era: “Secondo te ...”, non so, “La figura della donna come emerge, come esce dai romanzi di ...?”, ecco.

**I:**

**In chiave proprio di confronto con le altre discipline.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Sì, oppure a livello di, diciamo, dell'inserimento della donna- del ruolo della donna nella società, cioè, che donna esce da questi romanzi? E, insomma, alcuni ci sono arrivati bene, altri ... un po' meno [risata], però ...

**I:**

**Va bene, finito.**

**DLL2\_SPA\_4.5:**

Grazie.

**I:**

**Grazie.**

**Intervista con DLL2\_SPA\_5, docente di letteratura spagnola del liceo linguistico 2 della classe 5<sup>a</sup> (spagnolo come 3<sup>a</sup> LS) in data 24/04/2018, durata 16' 01'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Huellas* della Europass. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, la domanda- la prima domanda è: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Come cerca di motivarli? E se secondo lei la lingua straniera incide in qualche modo nella motivazione.**

D: Allora, molte volte il fatto di una lingua è già di per sé un vantaggio. Ci sono delle lingue per i quali i ragazzi hanno o maggiore interesse o ... A letteratura riusciamo- almeno, si riesce a renderla interessante con tematiche, anziché lavorare solo a livello di date, di storia, di cronologia, lavorando sui temi. Lavorando sui temi e avvicinandolo anche ad altre letterature. Perché altrimenti diventa noioso e i ragazzi non hanno più la voglia di annoiarsi.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, se preferisce il percorso tematico, quello legato all'autore, segue il filo cronologico ...?**

D: Allora, solitamente a livello tematico. Perché? Perché i libri sono obsoleti. È inutile iniziare una letteratura con il Medioevo perché la lingua è ostica, perché viene affrontato il tema in maniera del tutto diverso da quello che sarebbe oggi. Quindi si prende il tema e si vede se ci sono punti di contatto sull'idea, partendo sì dall'inizio però andando verso il- l'oggi. Tranne magari certi autori, perché? Perché sono talmente e-e-e-e ... completi che li tocchi ogni volta. Voglio dire, nel caso della Spagna potrebbe essere un Neruda, ma potrebbe essere anche un Lorca. È talmente attuale, talmente vasto, talmente completo che lo riprendi sistematicamente.

**I:**

**Quindi lei sceglie un approccio tematico, cioè un percorso tematico, ma poi si focalizza sui singoli autori quando sono di rilevanza?**

D (sovrapposizione): Certo, certo, quelli, diciamo, di notevole importanza e anche, onestamente, quelli che mi piacciono di più.

**I:**

**Ok.**

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè se parte dalla contestualizzazione storica, poi passa alla presentazione dell'autore, poi l'analisi del testo ...**

D (sovrapposizione): Sempre, sempre, comunque quello che è la parte storica è fondamentale nella produzione. Il che non vuol dire che vado in modo cronologico, però è evidente che il momento storico è fondamentale, perché le tematiche che vengono affrontate tengono conto del momento, non è possibile diversamente.

**I:**

**Quindi c'è un momento di riferimento alla storia, poi l'autore e poi i testi?**

D: Certo, certo.

**I:**

**C'è un momento in cui chiede l'interpretazione del testo da parte degli studenti rispetto alla loro prospettiva?**

D: Ah, devo dire che sono- almeno, quelli che ho, sono molto sensibili e riescono molto spesso senza guida vera e propria a risalire alla tematica, alla discussione, questo sì, e io ci tengo molto perché quello che dico io può essere vero ma può essere che loro abbiano un'altra interpretazione ALTRETTANTO valida.

**I:**

**E quindi è una struttura che lei mantiene fissa generalmente?**

D: Sì, in linea di massima, sì.

**I:**

**Ok.**

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è il momento, secondo lei, che gli studenti preferiscono nelle sue lezioni e quello che considerano invece più critico? Più critico cioè più difficile.**

D: Allora, quello che preferiscono è sempre la letteratura quando un autore mi piace. Io mi rendo conto che quando è un autore, diciamo, che a me piace molto c'è- non c'è un rumore, non c'è niente, sono affascinati ovviamente da questo. Quello che a loro dà più noia è quando dobbiamo fare qualcosa perché lo richiede la normativa ma ...

**I:**

**(sovrapposizione) Interrogazioni, verifiche?**

D: Sì, sì, interessa poco. Anche a livello dello scritto quando devono fare un'analisi del testo la fanno perché sanno che andrà bene perché- ma non sono entusiasti, mentre quando devono comporre allora sono più interessati, questo sì.

**I:**

**Ok.**

## Q.5 Docente

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante che deve avere un docente di letteratura?**

D: Un docente in generale, molta empatia.

**I:**

**Molta empatia.**

## Q.6 Metodologie

**I:**

**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E attività individuali, a coppie o a gruppi?**

D: Allora, la lezione frontale c'è però viene sempre seguita dall'analisi del testo e, da parte loro ovviamente, interventi. Chiedo a loro che cosa, magari, è più saliente o che ... e non sempre han le stesse idee e quindi si confrontano ovviamente in lingua e questo aiuta molto.

**I:**

**Ok. E quindi attività individuali, a coppie o a gruppi?**

D: In generale, in generale.

**I:**

**(sovrapposizione) In generale, insieme.**

D: Sì, sì.

## Q.7 Produzione scritta

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti?**

D: Racconti sì, ai- tra virgolette ai più piccolini. Poesie, no, no, perché sarebbe per loro completamente sfalsato, non ha più ... non ha più tanto ... tanta ragione d'essere.

**I:**

**Ok.**

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

D: Certo, sempre ... sempre per un gran difetto, forse. Siccome io sono- non sono italiana ma mi sono occupata di letteratura italiana, mi sembrava doveroso, ma sono francese e insegno spagnolo, quindi

trovo che sia giusto andare ad ampio spettro, questo sì. Perché poi, se lo capiscono, saranno sempre in grado comunque di cadere in piedi; se memorizzano a comparti, prima o dopo la memoria fa difetto.

**I:**

**Ok.**

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**

**Oltre al libro di testo, cioè al manuale, usa delle risorse e delle modalità integrative? Per esempio, canzoni, film ...**

D (sovrapposizione): Beh, la LIM, la LIM è fondamentale, perché può essere uno spezzone di film, può essere musica, può essere rappresentazione teatrale ... c'è moltissimo, eh. Fotocopie, ahimè, perché i libri per quanto siano completi, può essere che qualcosa che tu hai idea di fare non sia presente, quindi ovviamente lo integri, quindi cerco di ... di avere lezioni anche un attimo vivaci. Perché altrimenti dormono, eh!

**I:**

**E crea percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

D: Sì, ad esempio, beh, in storia spesso e volentieri si verifica, soprattutto in 5<sup>a</sup>, dove la Spagna non ha il problema della guerra ma c'è la guerra civile e la formazione dei partiti e poi, dopo, il '75 una Spagna più democratica che entra nella CEE, che quindi ha tematiche che ritroviamo anche negli altri Paesi, certo.

**I:**

**Ok.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**E quindi, mi ha già risposto, ma usa la tecnologia per la didattica della letteratura?**

D: Sì.

**I:**

**Sì.**

### ***Domanda 11***

**I:**

**Le ultime due domande sul manuale. Che manuale ha adottato?**

D: Allora, è stato proprio cambiato quest'anno, io quest'anno uso *Huellas*, H-U-E-L-L-A-S.

**I:**

**Sì.**

D: Che è più snello perché la scuola è cambiata molto, molte ore i ragazzi o per l'alternanza o per dei *workshop* o per delle attività sono meno in aula. Di conseguenza, è inutile avere dei volumi super pieni per poi non farlo. Nel caso poi specifico, tiene conto anche di qualche paragone con la letteratura inglese piuttosto che italiana. Quindi l'abbiamo cambiato.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**(sovrapposizione) Quindi l'aspetto positivo è che è più snello.**

D: Abbiamo dovuto. Soprattutto perché è più snello.

I:

**E c'è un punto di debolezza in questo manuale, secondo lei?**

D: In tutti. Manca sempre qualcosa! [risata]

I:

[risata]

D: Oppure c'è sempre qualcosa in più che non ci interessa, per dire. [risata]

I:

Ok.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

I:

**E lei, l'ultima domanda, su quali criteri si basa quindi per scegliere un manuale? Cioè, quando ha cambiato questo rispetto a quello che aveva prima ...**

D: Sì.

I:

**Era *ConTextos Literarios* quello che aveva prima?**

D: Sì, che è fatto benissimo però non è più fattibile.

I:

**(sovrapposizione) Perché è troppo ampio.**

D: È troppo ampio.

I:

Ok.

D: E quindi ... e poi, non vedo perché dovrebbero avere due volumi per non farne in realtà neanche uno intero, quindi non- non è neanche giusto. Uhm ...



**I:**

**Quindi lei considera il fatto che sia snello?**

D: Anche, e poi, evidentemente, una controllata agli autori che affrontano e come, questo sì. E anche una modernità a livello di schede che loro fanno, che a me serve poi alla fine come controllo tra virgolette orale. È un controllo relativo ma per vedere se tutto è stato ben capito, perché succede che a volte ti dicono: “Sì, sì, sì, sì”, e poi ti accorgi- e allora, basta fermarsi un attimo e rivedere magari quel tema che a loro non è risultato poi chiaro.

**I:**

**Chiaro, ok. Si ricorda, *Huellas*, la casa editrice?**

D: Glielo dico subito. [risata] [l’insegnante si alza e cerca il manuale nello scaffale della sala insegnanti]

**I:**

**Ok, dopo basta, ho finito con l’intervista, grazie.**

D: Credo Europass, però (pausa) mi dia un punto in più perché è proprio Europass! [risata]

**I:**

**Ok! [risata] Grazie, Europass ... Grazie, grazie mille.**

**Intervista con DLL2\_TED\_3.4, docente di letteratura tedesca del liceo linguistico 2 delle classi 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> in data 10/05/2018, durata 16' 58'', svolta in un'aula libera. Usa il manuale *Nicht nur Literatur* della Principato. Ha tra i 41 anni e i 55 anni.**

**I:**

**Allora, lei insegna- perché sto facendo la ricerca solo nella sezione [nome della sezione].**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Sì.

**I:**

**In 3<sup>a</sup> e in 4<sup>a</sup>?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, io insegno in 3<sup>a</sup>, in 4<sup>a</sup>, sì.

**I:**

**Ok, va bene. Qual è il titolo del libro di testo?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, come manuale abbiamo il *Fertig Los 2* della Zanichelli.

**I:**

**Ok, quindi, *Fertig* ...** [l'intervistatrice lo scrive nel foglio dell'intervista]

**DLL2\_TED\_3.4:**

*Fertig Los*, L-O-S, numero 2, Zanichelli.

**I:**

**Sia in 3<sup>a</sup> sia in 4<sup>a</sup>?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora sia in 3<sup>a</sup>- questo è il manuale del triennio. Quindi nel triennio, 3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> abbiamo il *Fertig Los*.

**I:**

**Manuale del triennio.** [l'intervistatrice lo scrive nel foglio dell'intervista]

**DLL2\_TED\_3.4:**

Ok, questo è il manuale, diciamo, un po' di base, della grammatica e-e-e-e ...

**I:**

**E rispetto alla letteratura?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Rispetto alla letteratura abbiamo, della Principato mi pare editore, abbiamo *Nicht nur Literatur*.

**I:**

**Ok. Che è anche ...**

**DLL2\_TED\_3.4:**

(sovrapposizione) Della Principato, sì.

**I:**

**Ed è sempre un unico manuale per il triennio?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Ed è un unico manuale per il triennio, esattamente.

**I:**

**Ok.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, la prima domanda è: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti rispetto allo studio della letteratura? E se, secondo lei, la lingua in cui è insegnata incide.**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, sicuramente incide il tedesco, perché è una lingua abbastanza difficile quindi l'approccio alla letteratura diventa piuttosto complesso, però io vedo che si può abbastanza solleticare, sollecitare lo studente, il gruppo studenti.

**I:**

**Quindi è un buon livello di motivazione?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Un buon livello di motivazione, io direi di sì.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, se un percorso tematico, sul genere, invece segue il percorso storico?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, mi- mi baso un po' sul percorso cronologico, quindi diacronico, eccetera. Però faccio una selezione, quindi selezionato. A volte cerco anche di fare anche per temi. Però, diciamo, per il momento stiamo seguendo più il discorso cronologico, per dare un filo. E ci raccordiamo, così, anche con le altre discipline, per esempio, la storia, le lettere, la filosofia. Quindi, non so, per esempio, adesso noi stiamo facendo, faccio un esempio, in 4<sup>a</sup>, i gruppi di studio, secondo quadrimestre, quindi siamo verso l'Illuminismo, il Romanticismo, *Sturm und Drang* eccetera, e lavoriamo per gruppi di lavoro di ragazzi e ci raccordiamo, appunto, con lettere, stiamo facendo la stessa cosa, filosofia, stiamo facendo l'idealismo, e così via e anche con le altre lingue perché più o meno siamo paralleli.

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dal contesto storico, poi fa riferimento all'autore, poi l'analisi del testo?**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Allora, mi- allora, come approccio mio, mi piace soprattutto l'analisi testuale, quindi partire dal testo e DA LÌ cercare un po' di fare emergere un po' tutte le informazioni, ma allora in- qual è il periodo storico, se sta succedendo questa cosa, quindi andare un po', il testo in primo piano, io direi, no?, il tedesco direbbe proprio un *Vor der Grund*, mentre nel- nello sfondo, nell'*Hintergrund*, tutto ciò che è lo storico, il movimento culturale che fa da sfondo, appunto, a quella produzione letteraria.

I:

**C'è un momento in cui lei chiede l'interpretazione dell'opera dalla prospettiva anche presente degli studenti?**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Sì, allora, c'è questo, a volte proprio quando loro fanno i lavori di gruppo cerco e-e-e-e ... Per esempio- faccio un esempio, abbiamo fatto un workshop di traduzione, stiamo facendo contemporaneamente lo *Strum und Drang*, abbiamo fatto un raffronto tra il libro di Bov Bjerg, *Auerhaus*, e lo *Strum und Drang* vero con *I dolori del giovane Werther* e in questo modo abbiamo creato proprio una correlazione tra un libro che è uscito nel 2017 che tratta lo stesso tema, il suicidio, con *I dolori del giovane Werther*, oggi- vabbè, il contenuto è il suicidio, ma cosa succede oggi, cosa è successo ieri e cosa è successo proprio in quell'aula scolastica in cui è avvenuta la lettura di quel testo tedesco, sì, diciamo, con questa correlazione.

I:

Ok.

#### DLL2\_TED\_3.4:

Ecco, non so se è questa la ... eh. [risata]

I:

**Sì, sì, ma in realtà non ci sono risposte giuste [risata]. E quindi è una struttura di lezione, diciamo, fissa? Cioè, lei parte dal testo e poi unisce ...**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Sì, sì. La correlazione può essere o un- un testo letterario, come in caso- in questo caso qui, oppure ci possiamo, come dire, relazionare ad altre produzioni, che può essere la produzione musicale, la produzione ... non so, facciamo la- la uhm ... la poesia de *Il re degli Elfi* e vediamo la- la stessa poesia musicata dai *Rammstein*, ok, no?, e quindi ma- e come è finita l'una e come finisce l'altra, in mezzo, magari ci mettiamo Schubert, perché Schubert l'ha musicata ma ovviamente è un'altra- ok, quindi abbiamo il classico, l'opera da cui partire, la trasposizione che può essere su un altro piano e il collegamento dell'attualità. Eh, questo un po' è il ...

I:

**(sovrapposizione) Il percorso.**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Il percorso, sì.

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**Secondo lei, qual è il momento che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano più critico?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, sicuramente l'attualizzazione è la parte più interessante. La parte più critica rimane per lo studente di letteratura, secondo me, l'apprendimento della lingua, di quella che è proprio la *Fachsprache* letteraria, cioè noi facciamo ...

I:

**(sovrapposizione) Della microlingua.**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Della microlingua. Noi facciamo questi contenuti, io dico: "Guardate, in questo testo abbiamo tantissimo lessico", non so, guardiamo la serie degli aggettivi oppure un campo semantico particolare in cui vengono approfonditi, no?, cer- determinati ambiti lessicali. Questo va memorizzato, questo va studiato, allora lo possiamo presentare in un certo modo, però poi c'è una parte di lavoro, che è l'approfondimento che lo studente deve fare a casa, che non sempre è visto di buon grado, non sempre è eseguita, eh. Devo dire che è abbastanza eseguita, per quello, uhm ...

I:

**(sovrapposizione) Però è più- richiede un lavoro ...**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Sì, è problematica.

## Q.5 Docente

I:

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Amare la letteratura [risata]. Amarla veramente, perché a volte vedo che, anche tra docenti, come dire: "Ah, ma che senso ha insegnare la letteratura?". Ha tantissimo senso secondo me insegnare letteratura! Solo che, come dire, nello stesso modo in cui tu ti approcci ai testi o ami i testi, questo modo viene- in qualche modo passa, passa. Se invece io preferisco- per carità, io uso lo *Spiegel*, riviste, altre cose, no?, leggiamo l'attualità politica, l'attualità economica eccetera, però, rimane secondo me il focus, importante, da cui partire ... il testo letterario.

I:

Ok.

## Q.6 Metodologie

I:

**Rispetto agli studenti, privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro? E propone attività individuali ma anche a coppie e a gruppi?**

#### **DLL2\_TED\_3.4:**

Sì, sì, sì, tutte queste tipologie ... tutte le tipologie, sì, perché la- la, diciamo, la tendenza ma anche il limite, no?, del nostro insegnare è quello di perderci nella lezione frontale. Allora io parto da quello che chiamo poi il paradigma, il modello. Parto io con un'analisi, con gli strumenti, diciamo, linguistici, i famosi *Redemittel*, per cui se dovete analizzare questo- questo- questi sono i vari passaggi eccetera. E poi, di solito sono lavori di gruppo che loro fanno, appunto, su temi, su testi, e che poi- sui quali si relaziona. Vengono pre-preparati da me, prima di arrivare alla loro presentazione, in modo che il gruppo classe sappia ...

**I:**

**(sovrapposizione) Cosa deve fare.**

#### **DLL2\_TED\_3.4:**

Cosa deve fare o comunque cosa andrà ad ascoltare e poi viene approfondito, quindi cercando un po' di ... di dividerci i ruoli.

**I:**

**Quindi ogni gruppo approfondisce un aspetto e poi si ... ?**

#### **DLL2\_TED\_3.4:**

(sovrapposizione) Esatto, no, approfondisce un aspetto, approfondisce vari ... vari testi. Questi testi vengono presentati in plenaria da me con, diciamo, con- con il gruppo in discussione, come una specie di, pre, no?, introduzione, perché chi ascolta per la prima volta abbia come dire un'infarinatura, cosa ascolteremo?, di cosa ci parleranno?, e poi loro, di solito, con Prezi, con cos- eccetera, fanno la loro presentazione, vera e propria, quindi anche lì, diventa una prova di lingua e di ...

**I:**

**(sovrapposizione) Esposizione.**

#### **DLL2\_TED\_3.4:**

Esposizione, esatto.

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Lei fa produrre poesie o racconti agli studenti di 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>?**

#### **DLL2\_TED\_3.4:**

Abbiamo- abbiamo provato- abbiamo provato delle ... delle ... come posso dire ... vari esercizi letterari. Cioè, mi viene in mente adesso- magari la poesia non ancora, forse, però sul testo letterario avevamo analizzato- adesso non mi ricordo se fosse di Gunter Grass o qualcosa per cui due ragazzi si trovavano lì, negli anni Cinquanta, esce il televisore, due ragazzi si incontrano così, la tipica storica degli anni Cinquanta, davanti al televisore, la vetrina, si innamorano e poi si sposeranno eccetera, eccetera. Ho detto: "Cosa succederebbe se due ragazzi si trovasse davanti a *Mediaworld*? Inventate, REINVENTATE il dialogo. Ecco, cosa si dicono?". Qualcuno ha detto: "Neanche si guardano" e quindi mi ha descritto la scena [risata] con questi che smanettano, altri invece han trovato, insomma, quindi lì un po' stimola la fantasia. Comunque, certo, vari ... sì, sì.

**I:**

**(sovrapposizione) Quindi parte dal testo letterario e poi lo organizza di nuovo in questo senso?**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Sì, sempre cercando di attualizzarlo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ok, alla loro realtà.**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Sì, sì. Dopo mi dirà lei qualcos'altro, se posso [risata] Perché a volte si cerca di- come dire ...

**I:**

**(sovrapposizione) Di avvicinare.**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Di avvicinare, di avvicinare, cercando, appunto, di lavorare sul, appunto, sull'empatia verso quel testo ma anche sull'identificazione ...

**I:**

**(...)<sup>9</sup>.**

## Q.8 Intercultura

**I:**

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi di confronto tra culture differenti o di- anche rispetto a un aspetto culturale presente in un'opera nella prospettiva di noi italiani?**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Certo, sì, dipende, dipende se c'è ques- se c'è la possibilità di usare la chiave, sì, sì, sì.

**I:**

**Ok.**

## Q.9 Strumenti integrativi

**I:**

**Oltre al manuale, utilizza delle risorse o delle modalità integrative? In realtà me l'ha già detto prima, cioè canzoni, film, opere ...**

D: Sì, sì, allora, canzoni, film, opere, le producono loro, le vediamo noi, ovviamente utilizzando la LIM e-e-e-e ... sì, cercando di utilizzare tutti i metodi, mezzi visivi ...

**I:**

**E crea anche percorsi interdisciplinari con altri docenti?**

#### DLL2\_TED\_3.4:

Allora, se riusciamo all'interno del consiglio di classe, sì. Non so, magari si affronta il Medioevo, l'amor cortese, allora si cerca, non so, tipo, francese, lettere, italiano, tedesco insieme. Ecco, quello

---

<sup>9</sup> 10:59-12:58: l'intervistatrice racconta di una unità didattica che ha creato in cui propone una trasposizione simile.

che forse ci manca ancora è di strutturare dei percorsi interdisciplinari seri, non improvvisati, del tipo va bene allora- perché a volte sono un po' scoordinati temporalmente, a volte un po'- non effettivamente ... E questo sarebbe secondo me un'altra strada molto interessante per insegnare insieme, per non sempre parcellizzare, no? E quindi ognuno vede il suo pezzettino di orto.

## Q.10 Tecnologia

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Mi ha detto che avete la LIM.**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Sì, sì, sì, utilizzo la tecnol- per me è importantissima, perché c'è poi il libro LIM, quindi i testi si vedono, poi, insomma, forse i ragazzi si- ripeto, si stancano meno. Ci sono degli esercizi di tipo interattivo, si può vedere il pezzo di film, si può sentire subito il pezzo di musica, quindi ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, avendo la possibilità della LIM ...**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Avendo la possibilità. Io direi, forse non riuscirei più a pensare senza, perché la cosa classica, il libro con la paraf- ok, però, insomma, serve qualcosa che catturi.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Le ultime due domande: su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Beh, sì, allora il- il- i criteri su cui ci siamo basati è quello che- sono un- quelli un po' onnicomprensivi, in cui non ci fosse solo la prospettiva letteraria ma anche storica, culturale, musicale, cioè vedere- infatti il testo nostro in tedesco si chiama "Non solo letteratura", *Nicht nur Literatur*, no?, perché, c'è anche tutto il resto, no?, quindi lo vogliamo vedere in un'ottica più globale possibile.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**E rispetto appunto a questo manuale, secondo lei qual è un punto di forza e qual è un punto di debolezza?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Allora, punto di forza è sicuramente quest'ottica, diciamo, più completa. Punto di debolezza, forse qualcosa nei contenuti e-e-e-e ... Ci sono dei libri che hanno dei contenuti migliori, cioè, anche proprio a livello di- di- di testi, non il testo originale, ma di presentazione, ecco, e quindi magari mi viene da integrare con altri manuali la parte, diciamo, letteraria, mentre uhm ...

**I:**

**(sovrapposizione) Come presentazione quindi contesto storico, biografia?**



**DLL2\_TED\_3.4:**

Esatto, esatto, un po' base, no?

**I:**

**(sovrapposizione) Troppo semplificato?**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Un po' troppo semplificato a volte per stereotipi, no?, il Medioevo è questo, il Realismo è questo, quindi ... Non so, forse dipenderà anche dalla lingua, in tedesco, cioè, cerchi di- eh, dai una cosa semplice, no? Non ... Già quando dai quella definizione lì insomma, per capirla ci metti un attimo e ...

**I:**

**Ok, basta. Bene, perfetto, grazie.**

**DLL2\_TED\_3.4:**

Niente.

**Intervista con DLL2\_TED\_5, docente di letteratura tedesca del liceo linguistico 2 della classe 5<sup>a</sup> in data 04/05/2018, durata 12' 30'', svolta in sala insegnanti. Usa il manuale *Nicht nur Literatur* della Principato. Ha oltre i 56 anni.**

**I:**

**Perfetto, allora, lei insegna tedesco in 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> [nome della sezione].**

**DLL2\_TED\_5:**

Solo in 5<sup>a</sup>.

**I:**

**Solo in 5<sup>a</sup>, ok. Mi può dire il titolo del libro di testo?**

**DLL2\_TED\_5:**

Sì, *Nicht nur Literatur*.

**I:**

**Ok, perfetto.** [l'intervistatrice scrive il titolo del manuale nel foglio dell'intervista]

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, la prima domanda è: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? E se, secondo lei, la lingua, quindi il tedesco in questo caso, può incidere nella motivazione, positivamente, negativamente ...**

**DLL2\_TED\_5:**

Beh, allora questa classe, appunto io li conosco da quest'anno solo. Tra l'altro, della 5<sup>a</sup> [nome della sezione] io ne ho sei che vedo insieme a altri ventiquattro di altre due quinte, quindi, vabbè non parlo diciamo come classe, perché sono gruppi diversi. Diciamo che la classe- questa 5<sup>a</sup>, diciamo, di trenta ecco in cui sono inseriti questi sei, aveva una motivazione abbastanza alta, diciamo, allo studio della letteratura, li ho trovati ben preparati anche. Per esempio, ho una 3<sup>a</sup>, che vedo che fanno un po' ... un po' più- adesso abbiamo appena cominciato con la letteratura, sono un po' ... come dire, fanno un po' fatica a capire- magari si comincia anche dal Medioevo, a capire un po' anche sì la distanza nella trattazione, per esempio, dei temi. Adesso, non so, nel Medioevo c'è il tema dell'amore però non è un amore romantico dei tempi moderni. Ecco, quindi alle volte più che la lingua, secondo me, è- potrebbe esserci una difficoltà diciamo nel ... nel tipo di messaggio, ecco, che dà la letteratura che in 5<sup>a</sup> meno, perché sono già abituati, ecco, però all'inizio hanno un po' forse- forse è questa la difficoltà, ecco, più nell'argomento e nel modo in cui viene presentato l'argomento. Però, direi che essendo un liceo linguistico, i ragazzi insomma sono generalmente motivati.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, se preferisce l'approccio per tema, per autore, per genere letterario, per movimento letterario quindi su una linea più cronologica?**

### DLL2\_TED\_5:

Sì, seguiamo una linea più cronologica perché la segue anche il testo e-e-e-e ... e dopo all'interno del movimento, del periodo, appunto, partiamo dal testo per arrivare poi a dire qualcosa anche sull'autore e ricollegarlo- prima un'introduzione diciamo, così di carattere storico e del momento e poi appunto il testo e dal testo torniamo indietro ...

## Q.3 Struttura dell'UdA

I:

**Eh, infatti, la seguente domanda è: come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, poi fa l'analisi del testo e prima magari fa riferimento all'autore? C'è un momento in cui lei chiede il parere degli studenti rispetto all'interpretazione?**

### DLL2\_TED\_5:

Sì, si cerca abbastanza di coinvolgerli, appunto, alle volte anche proprio di farli uhm ... riflettere direttamente sul testo loro e-e-e-e ... con, appunto, prima domande di comprensione ovviamente linguistica proprio e poi di comprensione del contenuto e poi, appunto, si ritorna un po' indietro all'approfondim- al, come dire, a far capire loro perché il testo di quell'autore ha proprio quelle caratteristiche, diciamo.

I:

**Ok. quindi lei parte dal ...**

### DLL2\_TED\_5:

(sovrapposizione) Un inquadramento generale del momento storico e poi dell'autore e poi il testo ...

I:

**(sovrapposizione) E poi torna indietro a chiedere il collegamento ...**

### DLL2\_TED\_5:

Esatto.

I:

**Ed è una struttura fissa di lezione?**

### DLL2\_TED\_5:

In genere sì.

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

I:

**Qual è, secondo lei, il momento che gli studenti prediligono delle lezioni di letteratura tedesca e quello che invece considerano più critico?**

### DLL2\_TED\_5:

Credo sia più- che prediligano più, appunto, leggere proprio il testo, l'analisi del testo e che considerino più, così, noioso l'introduzione, le parti che riguardano, così, la storia della letteratura.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.5 Docente**

**I:**  
**Secondo lei, qual è la qualità più importante che deve avere un docente di letteratura?**

**DLL2\_TED\_5:**

... Difficile da dire, non so ... non so, probabilm- sì, uhm ... cercare di ... di-di, uhm, come dire, di ... uhm, di fare in modo che esprimano comunque, ecco, una loro opinione sulle cose che facciamo, facendo capire loro che è importante motivare le opinioni e che non ci sono, diciamo, opinioni completamente sbagliate o completamente, appunto, che non devono essere prese in considerazione, però sicuramente dopo, voglio dire, uno non può venirmi a dire che, non so, che ... che Hitler era bene per la Germania, per dire, no? Quindi sì, facendo delle distinzioni, però che siano consapevoli ... Ecco, cercare di sollecitare sempre la loro motivazione, cioè la- la- che diano una motivazione alle loro opinioni.

**I:**  
**Alle affermazioni. Ok.**

## **Q.6 Metodologie**

**I:**  
**Rispetto agli studenti privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata a gruppi- cioè assieme a loro, scusi? E propone attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL2\_TED\_5:**

Uhm ... allora, diciamo che è un po' forse è metà e metà. Metà è lezione, appunto, frontale e discussione in plenum con tutti e metà, sì, di solito uhm ... più che coppie magari gruppetti.

**I:**  
**(sovrapposizione) Gruppi.**

**DLL2\_TED\_5:**

Sono sì, di tre, quattro, ecco. Anche perché, appunto, avendone io in questa classe trenta, anche quando c'è la lettrice di madrelingua facciamo- li facciamo lavorare- di solito i gruppi erano sì, di tre, quattro.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**  
**Fa produrre poesie o racconti?**

### DLL2\_TED\_5:

Uhm ... no, non abbiamo- non l'ho fatto. L'ho fatto qualche volta con- nel passato, diciamo, non con questa classe, con la forma- tipo degli Haiku, per esempio che è semplice, così, non devono rispettare tante regole. Sì, l'ho fatto qualche volta.

I:

Ok.

## Q.8 Intercultura

I:

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale? Quindi di confronto tra culture differenti in senso ...**

### DLL2\_TED\_5:

Abbiamo uhm ... non so, mi viene in mente adesso, per esempio, il tema- abbiamo trattato, dell'immigrazione in Germania e abbiamo visto il film *Almanya* che tratta dell'immigrazione dei turchi in Germania, quindi per esempio abbiamo parlato un po' di- perché, non so, questi turchi avevano un'idea, appunto, i pregiudizi sulla Germania eccetera, e lo leghiamo anche con noi, appunto, con l'immigrazione italiana. Quindi sì, c'è qualche legame ... Adesso arriva- potendoci arrivare verso la fine dell'anno non si riesce- non sempre lo si fa, qualche volta anche la letteratura, adesso, tedesca di seconda generazione, quindi questi autori stranieri che però scrivono- che sono nati già lì, oppure anche gente che è arriva- cioè che è nata appunto in Turchia, fuori, ma che ha imparato anche la lingua talmente bene, diciamo, si è inserita che scrive letteratura in lingua tedesca. Ecco, in questo senso, qualcosa.

I:

**Mi può ripetere il nome del film, scusi?**

### DLL2\_TED\_5:

*Almanya*, con la y ... *Willkommen in Deutschland*.

I:

Ah sarebbe ...

### DLL2\_TED\_5:

Sì, sarebbe Germania, *Almanya*, sì.

I:

**Eh sì perché pensavo al francese. Ok, ho capito, grazie.**

## Q.9 Strumenti integrativi

I:

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative? Canzoni, film oppure anche percorsi interdisciplinari con altri docenti ...**

### **DLL2\_TED\_5:**

(sovrapposizione) Sì, canzoni, film, uhm ... non siamo, qualcosa, vabbè, con la storia però non è che abbiamo fatto proprio un percorso interdisciplinare, nel senso che anche noi facciamo un po' di storia in tedesco, ecco. Questo discorso dell'immigrazione proprio con- perché c'era il discorso del CLIL per la 5<sup>a</sup> [nome della sezione] proprio e il professore, appunto, di italiano conoscendo un po' il francese parlava dell'immigrazione appunto .... No, avrebbe parlato credo della- forse del conflitto in Algeria, mi pare che mi aveva detto. Allora io ho detto: "Sì, conflitto ... io non ho"- perché mi ha chiesto per i ragazzi che fanno tedesco di far qualcosa in modo ...

**I:**

**(sovrapposizione) Simile ...**

### **DLL2\_TED\_5:**

Siccome siamo obbligati a fare 'sto CLIL e allora ho detto: "Guarda, mi viene in mente, per esempio che per la Francia, dopo c'è stato anche il discorso dell'immigrazione, potremmo fare l'immigrazione, appunto, in Germania". Così ... ecco, questo, sì. Cerchiamo di far qualcosa, non sempre è facile trovare, insomma.

**I:**

**Altrimenti mi diceva canzoni, film ...**

### **DLL2\_TED\_5:**

Sì, canzoni, film ... sì.

**I:**

**Per la letteratura.**

### **DLL2\_TED\_5:**

Esatto, per la letteratura, sì. Per esempio, non so, parlavo- parlando di *Effi Briest* ... hanno- cioè, gli ho mostrato due, tre spezzoni solo che avevo, non ho il film completo, e per esempio sarebbero stati curiosi di ... di vedere anche tutto il film, che non sembra- sì, voglio dire, sembra abbastanza lontano ...

**I:**

**Sì, dalle loro ...**

### **DLL2\_TED\_5:**

Sì. Hanno apprezzato molto anche il film su *Sophie Scholl* perché poi siamo andati anche- non con ... con un'altra- con il gruppo della 5<sup>a</sup> [nome di un'altra sezione] siamo andati anche a Monaco, appunto, abbiamo visto l'università e per esempio quelli che son venuti mi hanno detto: "Ah, ma ...", perché le scene- alcune scene del film sono ...

**I:**

**(sovrapposizione): Sono girate lì.**

### **DLL2\_TED\_5:**

Girate proprio all'università: "Ah, ma siamo proprio nello stesso posto! Che bello che è stato aver visto prima il film e dopo ...". Quindi se si può qualcosa ... esatto, e dopo anche portarli a vedere ... sicuramente. O comunque sì, hanno apprezzato molto anche *Metropolis*, per esempio, che è uno dei primi film ... muto, addirittura ed è- anche quello sembra molto lontano però per certi aspetti è ancora anche moderno.

**I:**

**(sovrapposizione) Attuale.**

**DLL2\_TED\_5:**

Attuale, esatto e ... e quindi per esempio li, anche a loro è venuto in mente, dopo, *Tempi moderni* di Charlie Chaplin, quindi legami appunto con altre ...

**I:**

**Discipline.**

**DLL2\_TED\_5:**

Discipline, esatto.

**I:**

**Ho capito.**

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Quindi utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

**DLL2\_TED\_5:**

Sì, la LIM esatto, sì o qualche volta il laboratorio linguistico. Quando hanno fatto- poi su- sul film *Almanya*, per esempio, avevamo preparato diverse domande, allora li ho portati in laboratorio, ho detto, sempre a gruppi: "Potete rivedere eventualmente le scene, rispondete alle domande o cercate informazioni", quindi anche, sì.

**I:**

**Ok.**

## **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Le ultime due domande: su quali criteri si basa per scegliere un manuale di letteratura?**

**DLL2\_TED\_5:**

Ah, adesso, diciamo che qui, gli ultimi, avendo cambiato scuola, li ho trovati [campanella] diciamo.

**I:**

**Ok.**

**DLL2\_TED\_5:**

Ecco, soprattutto che abbiano non soltanto, secondo me, domande sul testo, ma che ci sia, magari, anche qualche altro esercizio- qualche es- ecco che ci sia anche qualche spunto, appunto, il riferimento andate a vedere magari su internet qualcos'altro o il riferimento appunto ai film, al- ecco, che ci sia un po' ...

**I:**

**(sovrapposizione) Oltre il testo.**

### **DLL2\_TED\_5:**

Esatto, oltre al testo e semplicemente domande, qualche esercizio un po', magari appunto, o interattivo o comunque che- che riguardi anche degli aspetti ... altri, ecco.

## **Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale**

**I:**

**Ultima domanda: secondo lei, qual è il punto di forza del manuale che ha adottato e qual è un punto di debolezza? O di quello che si è trovata. [risata]**

### **DLL2\_TED\_5:**

Ecco, questo mi sono trovata. Ecco questo devo dire ha questi legami appunto, ci sono anche nel cd- ho anche questi spezzoni di film- di filmati appunto attuali e quindi bene. Ecco, di debolezza forse, sono, tutto sommato, lo adoperiamo per tre anni, sotto sommato è anche molto vasto che, vabbè, è positivo perché ci consente di scegliere, è un po', diciamo, così negativo anche nei confronti delle famiglie che sia così- perché ne vediamo una minima parte ...

**I:**

**(sovrapposizione) Perché è un manuale per i tre anni?**

### **DLL2\_TED\_5:**

Esatto, è un manuale per i tre anni.

**I:**

**Però è molto ampio?**

### **DLL2\_TED\_5:**

Nonostante questo, esatto, non è che riusciamo, anche perché appunto leggere, comprendere eccetera, non è che si riesca a fare tantissimo, quindi forse, basterebbero forse anche un po' più ridotti. È vero che, per carità, ci consente di scegliere anche a noi insegnanti, quindi sì, tutto sommato lo giudico bene, ecco, è una buona scelta, ha più lati positivi ...

**I:**

**Ok, che negativi. Perfetto, basta, finito.**

### **DLL2\_TED\_5:**

Grazie.

**I:**

**Grazie a lei.**



**Intervista con DLL2\_FRA\_3, docente di letteratura francese del liceo linguistico 2 della classe 3<sup>a</sup>, in data 27/03/2018, durata 15' 37'', svolta in aula magna. Usa il manuale *Écritures. Anthologie littéraire en langue française* della Valmartina. Ha oltre i 56 anni.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Grazie. Allora, faccio riferimento a questo modulo. Allora, nella sua esperienza qual è il livello di motivazione rispetto allo studio della letteratura degli studenti, quindi di 3<sup>a</sup> in questo caso? Lei come cerca di motivarli? E se la lingua in cui è insegnata la letteratura poi incide.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Dipende ... dipende molto anche dal livello dei ragazzi a volte, secondo me. E ... uhm, un po' - io ho sempre un po' l'impressione che, sì, da una parte siano interessati alla cultura, sì, a questa cosa, anche perché in relazione con- con le altre lingue, a volte però, da un'altra parte, ho avuto anche l'impressione che sia una cosa un po' subita, nel senso che, sì, tu sai che dobbiamo studiarla, la letteratura, al linguistico, magari in altri- in altri ambiti, insegno anche all'economico, io la letteratura non la faccio, comunque non faccio storia della letteratura, faccio qualche testo, qualche cosa, però non ... Al linguistico, i ragazzi sono coscienti che fa parte del programma, però dipende anche un po' dall'argomento, magari se sono degli argomenti un po' più attuali, magari diventano un po' più interessati, ecco.

**I:**

**E la lingua in cui è insegnata la letteratura secondo lei incide nella motivazione? In meglio, in peggio oppure no?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Mah, se sono al linguistico i ragazzi hanno scelto la lingua, quindi il fatto che facciano anche testi di letteratura non credo che insista sulla motivazione, cioè che- il fatto che si faccia lingua- sono già coscienti che c'è un programma da svolgere e che viene svolto anche in quella lingua straniera, quindi non credo che abbia un peso. Penso che abbia più un peso ... a volte le- le cose dipendono dal rapporto che si instaura con l'insegnante PIUTTOSTO, che per quello che riguarda il vero e proprio argomento, a mio avviso, perché se hai un rapporto conflittuale con l'insegnante è ovvio che questo va a incidere su quello che è poi il rendimento, la motivazione e quant'altro, quindi secondo me conta molto anche il rapporto che viene instaurato con l'insegnante. Se è un rapporto sereno, allora non ci sono grossi- grosse difficoltà, grossi problemi. Se, invece, a volte succede che ci siano dei rapporti conflittuali, chiaro poi quello va a incidere un po' su tutto.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, fa riferimento a un percorso tematico, a un genere letterario oppure al percorso storico-culturale?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Allora, li ho fatti ... li ho fatti un po' tutti. Diciamo che prima puntavo soprattutto su un percorso tematico, prendendo però dei testi [tosse] dei testi che fossero di varie epoche, quindi anche dei testi un po' più antichi. È un percorso che a me non dispiace, però i ragazzi mi dicevano sempre che, a

volte, non avevano bene la percezione della successione temporale. Quindi ci sono dei vantaggi e degli svantaggi.

**I:**

**Certo.**

### **DLL2\_FRA\_3:**

Adesso comunque facendo un percorso più, a livello, come dire, temporale, cerco comunque lo stesso di puntare su un tema o un genere. Ecco, per esempio, quest'anno sto- in 3<sup>a</sup> sto facendo qualcosa sulla figura della donna, quindi anche quello rientra, però associato a quello che è il loro programma, associato a quello che è- associato al periodo che dovrebbe e che comunque è in linea con quello degli altri, perché se [tosse] in italiano si fa il Medioevo, in storia si fa il Medioevo eccetera eccetera, un fa- il fatto di fare anche noi il Medioevo è- voglio dire, è coerente, ecco. Poi magari, per esempio, l'anno scorso avevo la 5<sup>a</sup> uhm ... In 4<sup>a</sup>, per esempio, faccio più prosa. Ma in 5<sup>a</sup>, per esempio, posso fare o la poesia o il romanzo o il teatro. Ecco, per esempio, in 4<sup>a</sup> mi succede spesso di passare tramite il teatro, di fare gli autori teatrali, perché- anche perché la letteratura francese per uhm ... il secolo di- di- di tre grandi autori si presta a questo. C'è dentro Molière, c'è dentro Corneille, sì, sono i tre grandi autori della- della letteratura. Di conseguenza, a volte punto sui generi ma magari all'interno del- del genere cerco un tema su cui puntare, ecco. Quindi, diciamo che si cerca un po' di combinare. Sì, il fatto è che non esiste un percorso, come dire ... [sospiro]

**I:**

**(sovrapposizione) Unico e migliore.**

### **DLL2\_FRA\_3:**

Unico ... unico. Non esiste il- la cosa più bella in assoluto, insomma. Poi bisogna anche adattarsi a quelle che sono le esigenze del momento, perché poi dipende anche da quello che fai. Per esempio, quest'anno in 3<sup>a</sup> andiamo poi- li porto a Parigi e ci facciamo un po' la Parigi medievale quindi attacchiamo anche altro rispetto a questo.

**I:**

**Certo, certo.**

## **Q.3 Struttura dell'UdA**

**I:**

**Lei come struttura una lezione di letteratura? Quindi parte dalla contestualizzazione storica, poi passa all'analisi del testo, poi c'è un momento magari in cui interpreta l'opera dalla prospettiva degli studenti? É una struttura fissa? Cambia? Sempre in base alle esigenze.**

### **DLL2\_FRA\_3:**

Dipende, dipende ... dipende da quello che stiamo facendo. Cerco comunque sempre di metterlo in un contesto, di partire un po' dal contesto, però a volte parto anche dal testo. Sì, non ho una struttura fissa in realtà, dipende ... dipende da quello che faccio, perché, vabbè, se devo ... se cambio il secolo, cioè passo, che ne so, dal Medioevo al Rinascimento, cerco di- di fare un'introduzione rispetto a questo. Poi magari parto dal testo per parlare dell'autore, cercare di vederlo insieme a loro e quindi dipende un attimo dal momento.

**I:**

**Ok.**

## Q.4 Momento preferito/critico degli studenti

**I:**

**Secondo lei, qual è il momento che gli studenti prediligono nella lezione di letteratura ...**

**DLL2\_FRA\_3:**

(sovrapposizione) [risata] Bella domanda! [risata]

**I:**

**E quale ... qual è più critico? [risata]**

**DLL2\_FRA\_3:**

Questa è una bella domanda! [risata] Beh, a volte la comprensione è- è- è una cosa un po' critica, perché specialmente se sono testi un po' più datati, chiaro che magari loro non hanno ancora le competenze per arrivare ad un certo livello. La comprensione a volte è quella critica- quella più critica. A volte pensi che abbiano capito una cosa invece ne hanno capita un'altra. [risata] Oppure cre- diciamo, sì, che loro hanno interpretato una parola in un modo invece è tutt'altro. Quindi secondo me la comprensione è un attimo il- il momento più critico. Ho visto che, a volte, poi dipende dalle classi ... Uhm, a volte sono- se gli fai- se gli lasci fare gli esercizi da soli, perché nel testo a volte ci sono gli esercizi di analisi eccetera [tosse] a volte sono in difficoltà a reperire degli elementi.

**I:**

**E il momento invece che vede che apprezzano di più?**

**DLL2\_FRA\_3:**

[risata] Questa è una bella domanda ...

**I:**

**Anche in base alle loro reazioni ...**

**DLL2\_FRA\_3:**

Mah, non lo so, perché ... Non lo so, perché secondo me dipende proprio dai ragazzi. Nel senso che c'è il- quello più sensibile che- a cui piace di più la poesia, magari l'altro meno sensibile a cui la poesia non ... non interessa, cioè, è ... questa è una domanda difficile, secondo me. Non c'è una risposta unica.

**I:**

**É troppo soggettivo?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Sì, secondo me è soggettivo, non c'è una risposta unica, secondo me. Poi, forse il momento è quando magari si fanno i testi forse un po' più vicini a loro, quello sì, però ... Sì, secondo me è una risposta molto difficile.

## Q.5 Docente

**I:**

**Qual è la qualità più importante, secondo lei, che deve avere un docente di letteratura?**

**DLL2\_FRA\_3:**

[risata]

**I:**

**Sempre per restare nella difficoltà, forse. [risata]**

**DLL2\_FRA\_3:**

[risata] Mah, qual è ...

**I:**

**Quella che le viene in mente ... una qualità.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Una qualità? Beh, intanto cercare il dialogo, cioè non essere lì, che tu fai la tua lezione e fare ... No, interagire, cioè, essere capace di interagire e anche di adattarsi, a volte.

## **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata a gruppi? Attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Le faccio tutte, nel senso che, a seconda del momento, c'è la spiegazione frontale, c'è il lavoro che fanno da soli, c'è il lavoro che fanno a casa e dopo correggiamo, c'è ... A seconda del momento, a seconda di quello che stiamo facendo. Se comincio un testo magari lo leggiamo insieme e vediamo di commentarlo e ... Ma a volte do delle attività da fare a casa e dopo lo si corregge, lo si analizza insieme, quindi ...

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti in 3<sup>a</sup>?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Dunque, poesie no ...

**I:**

**No.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Su quello, no. Una volta una lettrice che avevo gli ha fatto fare un po' una specie di gioco sulla poesia, così, eh. Ma come produzione di poesia in realtà non mi è mai successo. Invece sì, qualcosa sì, qualche racconto, qualche- qualche cosa, per esempio il finale- cambiare il finale di una storia, ecco, per esempio uhm ... delle cose così, sì, mi è capitato di farlo.

**I:**  
**Ok.**

## **Q.8 Intercultura**

**I:**  
**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Ah quello sì, perché stabilire collegamenti sicuramente diventa importante. Che ne so, a volte ci sono dei collegamenti da poter fare con italiano, con storia, quindi ... sicuramente sì.

## **Q.9 Strumenti integrativi**

**I:**  
**Oltre al libro di testo, usa delle risorse o delle modalità integrative, per esempio canzoni, film oppure, appunto, percorsi con altri docenti, interdisciplinari?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Sì, quello sì, dunque. Sicuramente io lavoro abbastanza a vo- con dei video magari che prendo da internet, qualche spezzone di film o a volte film intero ma soprattutto delle- delle parti di film sì, sicuramente uhm ... sì, diciamo, poi a volte se c'è qualche lavoro interdisciplinare da fare quello sì, magari ci si mette d'accordo coi colleghi. Quindi delle modalità differenti dal ...

**I:**  
**(sovrapposizione) Dal solo manuale.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Dal solo libro di testo, sì.

## **Q.10 Tecnologia**

**I:**  
**E quindi utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura? Mi ha detto, appunto, vede i video e i film- gli spezzoni di film ...**

**DLL2\_FRA\_3:**

Sì, sì, sì, dei video che ci sono anche ... che servono anche a volte per preparare alla maturità i ragazzi francesi, per esempio. Allora li- li tiro fuori, li faccio vedere e li commentiamo. Ma questo mi succede anche in altre classi che non siano del linguistico.

**I:**  
**Certo, certo.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Per cui, anche in- di solito faccio qualcosa di letteratura in 5<sup>a</sup> economico e ... e uso dei video anche con loro, insomma.

## Q.11 Criteri di scelta del manuale

**I:**

**Rispetto al manuale di letteratura, le ultime due domande, su quali criteri si basa per scegliere il manuale? Quando, magari, ha più di una scelta in questo momento dell'anno e deve ...**

**DLL2\_FRA\_3:**

Uhm, allora, uhm ... anche questa è una bella domanda, nel senso che intanto bisognerebbe che non sia ... Allora qui- qui privilegiamo, cerchiamo di privilegiare ultimamente, i volumi unici perché intanto come maneggevolezza sono più maneggevoli e poi anche perché tutto sommato non si riesce a fare più di tanto.

**I:**

**Certo.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Quindi avere, per esempio, una grande letteratura in due volumi diventa anche un po' ... Bellissimo perché hai tanti testi, però insomma non ... non vengono utilizzati tutti, allora ... Poi qui abbiamo anche l'Esabac, quindi c'è anche un manuale diverso per quello che riguarda l'Esabac. E comunque, certo, andiamo- si va a vedere un pochettino qual è la scelta dei- la scelta di testi che si fanno, per esempio, perché magari ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, quindi la selezione.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Eh sì, che selezione è stata fatta rispetto ... il tipo di attività che ci sono uhm ... il tipo di spiegazioni a volte che vengono date rispetto proprio all'autore, no? Perché a volte ci sono dei manuali in cui c'è una sintesi ... molto sintetica. [risata]

**I:**

**Una sintesi sintetica [risata], ok.**

**DLL2\_FRA\_3:**

[risata] Ecco di ... rispetto all'autore, invece secondo me un autore va anche- ha bisogno di essere- di avere notizie, insomma, che ci siano notizie su un autore, insomma.

## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

**I:**

**Lei che manuale ha, posso chiederle? In 3<sup>a</sup>.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Uhm, in 3<sup>a</sup> abbiamo ...

**I:**

**È quello ... *Avenir*?**

**DLL2\_FRA\_3:**

No, non è *Avenir*, *Avenir* ce l'ha la collega sull'Esabac, quello proprio per quello là, invece io ho l'altra versione di- di quello che è ... *Écritures*.

**I:**

***Écritures*. Ed è del ... si ricorda la casa editrice?**

**DLL2\_FRA\_3:**

Beh, glielo faccio vedere dopo.

**I:**

**Sì, sì. Qual è un punto di forza e di debolezza di *Écritures*?**

**DLL2\_FRA\_3:**

...

**I:**

**Ed è l'ultima domanda.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Eh, allora, un punto di ... di forza è che tutto sommato i testi sono scelti abbastanza bene e le attività sono ... sono buone, insomma, di analisi. Un punto di debolezza è ... è che a volte non ci sono dei testi che vorrei. [risata]

**I:**

**Ecco. [risata]**

**DLL2\_FRA\_3:**

Ma siccome non si può avere tutto, ci accontentiamo.

**I:**

**Poi li integra ...**

**DLL2\_FRA\_3:**

Ecco, esatto. No, poi tutto sommato è anche ben presentato il periodo, quindi ... sì, tutto sommato non è un manuale che mi dispiace.

**I:**

**E a Esabac, che diceva prima, è un- un'attività che fate ...?**

**DLL2\_FRA\_3:**

L'Esabac?

**I:**

**Sì.**

**DLL2\_FRA\_3:**

L'Esabac è la maturità speciale fatta, dopo gliene parlerà la collega, fatta ... con- tramite, cioè tramite, a seguito di una convenzione con la Francia, per cui i ragazzi studiano storia in francese.

**I:**

**Ah sì, mi aveva accennato il professor [cognome del docente di italiano].**

**DLL2\_FRA\_3:**

E poi hanno l'esame, una prova in più all'esame, di francese, e hanno una maturità che gli vale sia in Francia sia in Italia.

**I:**

**E quindi la collega lei intende la collega ... ?**

**DLL2\_FRA\_3:**

La [cognome della professoressa di francese], è lei che segue l'Esabac.

**I:**

**E usa ...?**

**DLL2\_FRA\_3:**

(sovrapposizione) Usa sì, mi pare che sia *Avenir* quello che ha.

**I:**

**Ok, bene. Finito, grazie, grazie mille.**

**DLL2\_FRA\_3:**

Perfetto.

**I:**

**Spero di non averle rubato ...**



**Intervista con DLL2\_FRA\_4.5, docente di letteratura francese del liceo linguistico 2 delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> in data 07/04/2018, durata 19' 44'', svolta in sala insegnanti. Usa i manuali *Avenir. Anthologie culturelle de langue française* (classe 4<sup>a</sup>) e *Écritures. Anthologie littéraire en langue française* (classe 5<sup>a</sup>) della Valmartina. Ha oltre i 56 anni.**

**I:**

**Allora, posso chiederle il nome del testo che adotta?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

*Écritures*, è della Valmartina. Adesso abbiamo un altro nuovo libro di testo in 3<sup>a</sup>, perchè abbiamo, almeno per quanto riguarda il francese, noi abbiamo una sezione Esabac, non so se ...

**I:**

**Sì, sì, mi ha detto il professor [cognome del docente di italiano].**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Eh, insegniamo anche insieme. E quindi abbiamo scelto un altro libro di testo dell'Europass che ha come titolo *Avenir*.

**I:**

***Avenir* sì, della professoressa Jamet.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, sì, che è strutturato proprio dal punto di vista metodologico su un percorso diverso.

**I:**

**Sì. E quindi rispetto alla 4<sup>a</sup> e alla 5<sup>a</sup> ha *Écritures*.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Abbiamo due libri diversi a seconda della sezione. Cioè, se si tratta di una sezione Esabac abbiamo *Avenir*, se invece è una sezione, chiamiamola, di normale ordinamento, abbiamo *Écritures*.

**I:**

**Perché io ho fatto i questionari nella sezione [nome della sezione] e quindi ...**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

(sovrapposizione) Sì, hanno ...

**I:**

***Avenir*?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

[nome della sezione], in 5<sup>a</sup>?

**I:**

**Sì, io ho fatto in 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Allora, noi abbiamo una sola sezione Esabac che è la 4<sup>a</sup>.

**I:**

**La 4<sup>a</sup>, infatti, perché stavano facendo la verifica quel giorno ...**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Eh, quindi in 4<sup>a</sup> hanno *Avenir*, invece in 5<sup>a</sup> hanno *Écritures* perché non è una sezione Esabac.

**I:**

**Ok, perfetto. Benissimo.**

## **Q.1 Motivazione degli studenti**

**I:**

**Allora, la prima domanda è: nella sua esperienza, qual è il livello di motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei confronti dello studio della letteratura? Ovviamente rispetto alla 4<sup>a</sup> e alla 5<sup>a</sup>, perché lei segue 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> ...**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>, tutto il triennio, sì<sup>10</sup>. Bah, dipende, dipende dalla classe, dalla conformazione della classe, dipende dal pregresso che hanno avuto nel biennio, quindi anche dalle loro competenze linguistiche, nei confronti- perché loro iniziano a studiare la letteratura in 3<sup>a</sup>. Quindi il salto dal biennio al triennio è ... un po' scioccante, soprattutto per quanto riguarda il registro linguistico, che cambia completamente. E poi un po' dalla conformazione anche, così, della classe. Non ci sono- non c'è un'attitudine particolare nei confronti della letteratura. Ci sono delle classi molto interessate, curiose e motivate, altre un po' meno. Però nel corso del tempo, diciamo, che il mio approccio allo studio della letteratura si è anche evoluto, nel senso che sto capendo sempre di più, e vorrei anche cambiare anche la metodologia e la didattica, nel senso di fare leggere di ... dei romanzi o delle opere intere piuttosto che degli estratti. In genere lavoriamo in senso cronologico ...

**I:**

**(sovrapposizione) Eh, infatti questa è la domanda che le sto per- la seconda domanda.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Eh, e questo da un lato favorisce l'evoluzione, così, del percorso letterario dando loro un quadro completo della letteratura, dall'altro, diciamo che non è sempre- i nuclei tematici non sono sempre omogenei. Quindi le- le scelte sull'approccio alla letteratura variano anche, non so, a seconda dell'auditorio che ho davanti, di lavorare più per temi, come richiederebbe per esempio il percorso Esabac, che piuttosto per cronologia.

## **Q.2 Metodi**

**I:**

**Infatti la domanda seguente è: quali percorsi sceglie con più frequenza? Cioè, se un approccio tematico, per genere letterario, per autore o cronologico.**

---

<sup>10</sup> L'insegnante segue un'altra sezione della 3<sup>a</sup>, diversa da quella delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>. Per la stessa sezione è stata infatti realizzata l'intervista con l'insegnante DLL2\_FRA\_3.

#### DLL2\_FRA\_4.5:

Io ancora sono legata ancora a un approccio cronologico perché così i ragazzi hanno- sono, cioè, non sono disorientati. La mia collega, per esempio, preferisce più per generi tematici. Però nell'ultima riunione, per esempio, che abbiamo fatto con i colleghi di lingue vorremmo lavorare più per nuclei tematici che riguardano il XIX e il XX secolo. Perché noi cominciamo, per esempio, a studiare la letteratura dal Medioevo, con dei ragazzi che hanno un biennio di francese alle spalle e che non riescono assolutamente a seguire la lingua del XIII secolo, quindi è un- un ostacolo proprio alcune volte insormontabile per loro, benché i testi siano stati tradotti in francese moderno, non siano più in volgare, diciamo. Io in genere ho- nel triennio ho quattro ore alla settimana e di queste quattro ore di solito le strutturo in competenze diverse, consacro solo un'ora alla settimana allo studio della letteratura, perché poi ho la lettrice e quindi facciamo altre cose, perché comunque lo studio delle strutture grammaticali e linguistiche non è mai finito fino in 5<sup>a</sup>, quindi diciamo che la letteratura occupa un quarto di tempo.

I:

Certo.

#### DLL2\_FRA\_4.5:

E sono sempre più portata a pensare che lo studio della letteratura dev'essere limitato, perché, cioè, alla fine, i ragazzi quando escono dal liceo sì, devono avere delle conoscenze però devono avere anche delle competenze.

I:

Sì, delle competenze linguistiche.

#### DLL2\_FRA\_4.5:

E noi li abituiamo a un linguaggio letterario che non è quello dell'attualità giovanile, quindi tante volte quando facciamo delle esperienze, anche all'estero, i miei colleghi si stupiscono moltissimo delle conoscenze che hanno i nostri ragazzi sullo studio della letteratura, perché all'estero non- io faccio, per esempio, nel Medioevo, faccio *La ballata degli impiccati* di Villon quando neanche in Francia la studiano quindi n-n-n-n ... cioè, parlare di Dante, per esempio, ai francesi è una cosa- loro non sanno neanche chi è, mentre noi facciamo, cioè, degli autori francesi considerati dei titani della letteratura e ... e poi i ragazzi non sanno entrare in un negozio a chiedere che prezzo ha una cosa. Quindi sì, il liceo linguistico, è vero che si studia anche la letteratura, ma non deve essere, insomma, il percorso fondamentale.

I:

Ok.

### Q.3 Struttura dell'UdA

I:

**Rispetto alla struttura della lezione, lei come struttura una lezione di letteratura? Cioè, parte dalla contestualizzazione storica, poi passa all'analisi del testo, poi- oppure prima fa riferimento alla biografia dell'autore ...?**

#### DLL2\_FRA\_4.5:

(sovrapposizione) No, no, non ho una ...

**I:**

**(sovrapposizione) Questo magari più rispetto alla 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, sì. Faccio tutte queste cose, a seconda anche de- di una scelta personale. Una cosa che non faccio è una lezione frontale. Allora, per esempio, se devo fare lo studio di- non so, la biografia di un autore, perché i ragazzi sono sempre molto interessati alle biografie degli autori, soprattutto se è un autore scandaloso, se ha avuto una vita dissoluta, allora: “Aaaah”, sono sempre interessati. Allora di solito quando, non so, faccio delle brevi cose di biografie o leggo io la biografia e poi faccio delle simulazioni di giochi di ruolo. Per esempio, uno dei due è l’autore e l’altro lo intervista. Ecco, cose un po’ più dinamiche. Oppure posso partire, non so, in 5<sup>a</sup> per esempio ultimamente abbiamo fatto- siamo partiti da dei testi di Rimbaud, perché stiamo facendo il simbolismo, vabbè gli ho fatto ascoltare delle canzoni che erano state messe in musica da cantautori francesi e siamo risaliti al testo. Oppure presento due, tre testi e alla fine dei testi, non so, cerchiamo di vedere quali sono stati i temi dell’autore, che tipo di stile ha adottato. In genere, cioè, non sono un fiume in piena che parlo, parlo e loro- passivamente. Cerco di- di far recuperare quello che loro fanno. E questo, per esempio, mi aiuto moltissimo anche con il collega di ... di italiano<sup>11</sup>, che ha anche delle competenze per quanto riguarda la letteratura francese, che insegna storia in francese, e quindi quando chiedo loro se sanno- dei prerequisiti su questa cosa vengono fuori anche in maniera disordinata e poi noi li rimettiamo in ordine.

**I:**

**Sì, sì. Quindi non ha una struttura fissa rispetto alla lezione?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

No, no, diciamo che anche quando vado a fare commissione all’Esame di Maturità e chiedo qualcosa sull’autore, io vedo che- che i ragazzi sono abituati, ma anche in italiano: “È nato nel, è morto nel”, è una cosa che detesto. Cioè, in genere non do molta importanza alla biografia dell’autore, a meno che questa non abbia avuto una ricaduta fondamentale sulla sua visione e la prospettiva del mondo oppure sì, sul suo stile, allora risaliamo anche a degli elementi della biografia, ma non seguo un percorso, cioè- poi non seguo il libro di testo, perché sono capaci di leggercelo e di fare degli approfondimenti per conto loro. In genere, poi io sono una che si muove all’interno della classe, non sto mai seduta e aspetto che loro mi rispondano, insomma, no. [risata] Sono un po’ una scheggia impazzita [risata], non seguo ... Poi vedo che stato d’animo c’è quella mattina, come mi rispondono, quindi cambio ... sì.

#### **Q.4 Momento preferito/critico degli studenti**

**I:**

**Qual è il momento, secondo lei, che gli studenti prediligono nelle sue lezioni e quello che invece considerano un po’ più critico?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

...

**I:**

**Me l’ha già anticipato magari prima con la 3<sup>a</sup>, ma rispetto alla 4<sup>a</sup> e alla 5<sup>a</sup> ...**

---

<sup>11</sup> Intervista DLL2\_ITA\_3.4.5.

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Mah, credo- credo che apprezzino molto il fatto di poter intervenire, questo sì. E-e-e-e ... non lo so le critiche che mi fanno. [risata]

**I:**

**No, no, no, non a lei. Cioè, il momento della lezione che percepiscono in modo più difficile o critico ... in base proprio a come li vede.**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Bah, forse per loro è molto difficile fare un'analisi di un testo da soli, ecco. Hanno sempre bisogno di essere guidati, ma questo perché non son stati abituati a farlo. Per esempio, nella metodologia francese, quando vado a fare gli scambi anche, loro fanno moltissimi- quelli che chiamano *exposé*, cioè, il- l'insegnante dà- incarica l'allievo di farsi lui portavoce di un'analisi del testo, invece noi partiamo dall'esatto opposto, cioè è l'insegnante che mi deve spiegare il senso della poesia e quindi sono poco abituati, in questo senso, ad agire in modo autonomo. Quindi, di fronte a un testo se io gli dico, boh: "Leggiamo questa strofa, cosa ... ?", loro vanno- vanno in panico e questo crea, sì, un po' di disorientamento. Ma critica ... no, in genere, non mi pare, no.

**I:**

**Sì, critica nel senso di difficile.**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, sì, ho capito il senso.

### **Q.5 Docente**

**I:**

**Secondo lei, qual è la qualità più importante per un docente di letteratura?**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

La competenza. [risata] Sì, innanzitutto, insomma, deve conoscere la sua materia. E poi anche l'empatia, che- che ... che sia con la classe. Io in genere non mi pongo in maniera autoritaria, non sono una che alza la voce o che mette note se non hanno studiato, cerco sempre, insomma, di- di ... sì, di mettermi in una condizione di benessere nella classe.

**I:**

**Ok.**

### **Q.6 Metodologie**

**I:**

**Rispetto agli studenti, ma mi ha già risposto, privilegia attività di spiegazione frontale o discussione guidata con loro?**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì.

**I:**

**Quindi mi ha detto appunto di discussione guidata.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, piuttosto lavori di gruppo, lavori a coppie ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, appunto attività individuali, a coppie o a gruppi?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, anche con la lettrice, in questo senso mi aiuta moltissimo, benché non gli faccia fare cose di letteratura- aspetti letterari, insomma cerchiamo, sì, di farli lavorare in gruppo.

**I:**

**Ok.**

## **Q.7 Produzione scritta**

**I:**

**Fa produrre poesie o racconti ai suoi studenti?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì [risata], in 5<sup>a</sup>.

**I:**

**Ah, ok!**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

L'abbiamo fatto- per esempio, l'anno scorso l'ho fatto. Ho fatto una cosa strana perché a loro piace molto- non so se conosce la letteratura francese ...

**I:**

**Sì, ho studiato francese.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

C'è un autore che si chiama Guillaume Apollinaire che ha fatto dei *Calligrammes* cioè ...

**I:**

**(sovrapposizione) Sì, le poesie visive.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Eh, esatto, sotto forma di disegno. Ecco, allora, a loro piace tantissimo decriptare cos- cos'è questo autore e ci abbiamo lavorato, ho detto: "Va bene, dai, facciamo una cosa del genere, facciamo un *atelier*".

**I:**

**Bello!**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

"E dovete creare voi la poesia". Sono venute fuori delle cose straordinarie!

**I:**

**Quindi loro riproducevano l'immagine e ...**

### DLL2\_FRA\_4.5:

(sovrapposizione) Riproducevano ... quello che volete. C'è chi ha prodotto una cravatta, chi una freccia, però c'era un senso! No, no, è venuto ... una cosa discreta. [risata]

## Q.8 Intercultura

I:

**Propone delle riflessioni sulle opere in chiave interculturale?**

### DLL2\_FRA\_4.5:

Ah sì, eh sì, sì. Lo studio della lettura- della letteratura, ma in genere della cultura, ha ormai questa funzione. Anche perché noi viaggiamo anche abbastanza. E-e-e-e ... quindi è importante che riescano a capire che- che loro non studiano solo la lingua, ma che devono comunque abbracciare quello che è ... la lingua è veicolo, e che è principalmente la cultura.

I:

**Certo.**

### DLL2\_FRA\_4.5:

Io poi in classe ho anche alcune ragazze, adesso sono anche nel biennio, ma anche nel triennio che sono, vabbè, nate qui in Italia, quindi di seconda generazione, però hanno origini marocchine, tunisine. Quindi un confronto interculturale anche con la letteratura francofona, per esempio, vabbè, uno degli autori che tratto più spesso è Tahar Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia*, anche è facilmente accessibile anche dal punto di vista ...

I:

**(sovrapposizione) Sì, linguistico.**

### DLL2\_FRA\_4.5:

Sì. No, beh, questo è importantissimo, sì.

## Q.9 Strumenti integrativi

I:

**Oltre al libro di testo, utilizza delle risorse e delle modalità integrative? Mi ha già detto prima, l'uso delle canzoni, per esempio, dei film ...**

### DLL2\_FRA\_4.5:

Sì, eh beh, noi in quasi tutte le aule abbiamo le LIM, quindi ormai è impensabile non utilizzare questo strumento, vuoi durante la spiegazione, perché, insomma, è facile ritrovare un testo, oppure collegarlo, non so, con una corrente letteraria, artistica, per esempio, quindi prendere un quadro per vedere gli sviluppi, insomma, antropologici o sociali. Oppure un ... una canzone, radio ... Noi andiamo spesso nel laboratorio di informatica, quindi insomma, utilizziamo anche i *mass media* quotidianamente, anche con la lettrice.

I:

**E crea percorsi interdisciplinari con altri studen- con altri docenti, scusi?**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, questa è un'attività che fa il consiglio di classe, in genere. Lo facciamo sempre di più anche come attività ASL, di Alternanza Scuola-Lavoro, perché, per esempio, noi abbiamo, al liceo linguistico una modul- una modalità che riguarda- che abbiamo chiamato "Apprendisti ciceroni" quindi fanno da guida nei musei, quindi si preparano ...

**I:**

**(sovrapposizione) Ho visto infatti i cartelloni appesi ...**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Ha visto le *brochure*? E quindi sì, lavoriamo parecchio in sinergia. Abbiamo questa cosa buona, questo appunto positivo di progettualità in sinergia tra colleghi, sì.

### **Q.10 Tecnologia**

**I:**

**Utilizza la tecnologia per la didattica della letteratura?**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Eh sì, sì.

### **Q.11 Criteri di scelta del manuale**

**I:**

**Le ultime due domande. Su quali criteri si basa per scegliere il manuale di letteratura?**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Beh, allora, uhm ... come le dicevo prima, il criterio fondamentale adesso è che il manuale di letteratura francese abbia un percorso adatto alla metodologia Esabac, quindi un manuale di ... che abbia dei documenti- dei documenti ...

**I:**

**(sovrapposizione) Autentici.**

#### **DLL2\_FRA\_4.5:**

Dei documenti autentici iconografici, oppure dei sondaggi, o tratti da giornali, oppure manifesti e poi vedere come vengono sfruttati dal punto di vista dei questionari per i ragazzi, ecco, questo sì. La scelta dei testi è abbastanza sul- non ho ancora trovato un manuale che- che, per esempio, abbia una scelta testuale che- che riscuota le mie simpatie, ma insomma, poi si ovvia con- con altri ... con altri strumenti, con la- con internet, quindi se non c'è un documento ... Oppure io, per esempio, durante le vacanze estive o anche durante le vacanze all'anno- durante l'anno, a Pasqua, a Natale, faccio leggere dei testi, quindi non è un problema.

**I:**

**Ok.**



## Q.12 Punti di forza/debolezza del manuale

I:

**Secondo lei, qual è un punto di forza del manuale di letteratura che ha adottato, quindi rispetto a *Écritures* in 5<sup>a</sup> e a *Avenir* in 4<sup>a</sup>, e qual è un punto di debolezza?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Uhm, allora il punto di debolezza sono la scelta dei testi.

I:

**Di entrambi i manuali?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, direi di sì, e anche come sfruttano l'analisi testuale, la trovo molto difficile, cioè uhm ... hanno- per esempio, pongono delle domande sulla metrica e sullo stile che noi non siamo in grado di approfondire.

I:

**Sono troppo difficili.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, sono troppo difficili. La Valmartina, per esempio, ce l'avevo io quando andavo al liceo linguistico, in cui studiavamo veramente analisi testuale. Adesso, io l'analisi testuale riesco a farla in maniera molto superficiale perché ho poco tempo a disposizione e perché da un anno all'altro mi accorgo, cioè, mi accorgo che restringo sempre di più il programma di letteratura, ma non perché io perda tempo, perché hanno delle attività paracurricolari che- che portano via un sacco di tempo, ecco. Lo sfruttare il testo sì, in maniera- adattandolo a un percorso liceale, questo è un problema e ...

I:

**(sovrapposizione) Ma, mi scusi, rispetto alla scelta dei testi, perché non- sono troppi, sono troppo pochi oppure non sono ... ?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

No, uhm ... Tante volte i testi cambiano la copertina.

I:

**[risata] Sì.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Però l'impianto metodologico è sempre uguale. Io, un po' sono legata a quel- al percorso della Valmartina perché sono abituata a quel tipo di lavoro e quindi lo ... rifletto anche con gli studenti, perché è sempre la stessa autrice che quindi, insomma ... quello si sa, che l'impianto metodologico e i testi ... io trovo SEMPRE gli stessi testi, cioè SEMPRE gli stessi estratti, SEMPRE le stesse poesie, cioè, vabbè che sono morti gli autori e che quindi non possono più produrre cose diverse. [risata]

I:

**[risata]**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

**[risata]** Però, insomma, bisogna anche cercare di variare anche nei generi, cioè non puoi pro- cioè mettermi CINQUE estratti di romanzi e UNA poesia, mettimi un testo teatrale, un romanzo ... Anche

se come le dicevo prima, cioè, così i ragazzi non- non conoscono- capiscono ben poco dello stile dell'autore a partire da un estratto, cosa vuoi che- cioè se faccio Albert Camus lo devo- gli devo fare leggere almeno due romanzi di Camus, non è che possono capire lo stile di Camus a partire da un estratto, eh. Il punto di forza, per esempio, dei testi è, per quanto riguarda- cioè, le considerazioni generali sullo stile e sulla- sull'opera dell'autore, lì è molto lineare e i ragazzi non si perdono, non sono disorientati.

**I:**

**In entrambi i volumi?**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Sì, sì, sono strutturati bene.

**I:**

**Ok, va bene, grazie.**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Basta?

**I:**

**Basta, finito. [risata]**

**DLL2\_FRA\_4.5:**

Uh, una cosa rapida e indolore!







SS527 5 5 2 1 4.1 3.1 3 3 4 3 4 3 3 4 2 2 3 2 3 2 3 4 4 2 3 4 4 4 2 4 4 2 3 / 4 3 2 3 4 3 / 4 3 3 3 4 4 / 4 4 4 4 3 4 2 3 3 3 4 2 4 3 3 3 2 2 3 3 1 3 / 2 4 4 3 3 3 2 2 3 3 2 2 3 2 2 3 2 3 3 3 3 3 2 2 3 2 3 / 3

SS528 5 5 2 1 4.1 3.1 1 2 4 2 2 2 5 2 2 2 1 2 2 1 1 4 4 2 4 4 2 3 3 3 3 3 2 / 4 2 2 2 3 4 / 3 1 3 1 4 4 / 2 3 1 2 3 4 4 4 3 4 3 1 1 2 2 3 2 3 1 1 1 1 / 2 4 4 4 2 2 1 4 4 4 4 2 2 3 4 2 3 2 2 1 4 3 1 1 / 3

SS529 5 5 2 1 4.1 3.1 1 2 3 2 1 1 3 1 1 3 2 5 3 2 4 4 4 2 4 4 2 2 4 4 3 4 4 / 3 3 1 2 3 4 / 2 2 3 3 4 4 / 4 3 2 4 1 3 2 4 4 4 3 2 2 4 2 4 1 4 4 4 2 4 / 1 4 3 4 3 4 3 2 3 3 4 3 4 1 4 4 4 4 2 1 4 3 2 2 / 4



Year	Month	Day	Event	Location	Category	Notes
1999	1	1	...	...	...	...
1999	1	2	...	...	...	...
1999	1	3	...	...	...	...
1999	1	4	...	...	...	...
1999	1	5	...	...	...	...
1999	1	6	...	...	...	...
1999	1	7	...	...	...	...
1999	1	8	...	...	...	...
1999	1	9	...	...	...	...
1999	1	10	...	...	...	...
1999	1	11	...	...	...	...
1999	1	12	...	...	...	...
1999	1	13	...	...	...	...
1999	1	14	...	...	...	...
1999	1	15	...	...	...	...
1999	1	16	...	...	...	...
1999	1	17	...	...	...	...
1999	1	18	...	...	...	...
1999	1	19	...	...	...	...
1999	1	20	...	...	...	...
1999	1	21	...	...	...	...
1999	1	22	...	...	...	...
1999	1	23	...	...	...	...
1999	1	24	...	...	...	...
1999	1	25	...	...	...	...
1999	1	26	...	...	...	...
1999	1	27	...	...	...	...
1999	1	28	...	...	...	...
1999	1	29	...	...	...	...
1999	1	30	...	...	...	...
1999	1	31	...	...	...	...
1999	2	1	...	...	...	...
1999	2	2	...	...	...	...
1999	2	3	...	...	...	...
1999	2	4	...	...	...	...
1999	2	5	...	...	...	...
1999	2	6	...	...	...	...
1999	2	7	...	...	...	...
1999	2	8	...	...	...	...
1999	2	9	...	...	...	...
1999	2	10	...	...	...	...
1999	2	11	...	...	...	...
1999	2	12	...	...	...	...
1999	2	13	...	...	...	...
1999	2	14	...	...	...	...
1999	2	15	...	...	...	...
1999	2	16	...	...	...	...
1999	2	17	...	...	...	...
1999	2	18	...	...	...	...
1999	2	19	...	...	...	...
1999	2	20	...	...	...	...
1999	2	21	...	...	...	...
1999	2	22	...	...	...	...
1999	2	23	...	...	...	...
1999	2	24	...	...	...	...
1999	2	25	...	...	...	...
1999	2	26	...	...	...	...
1999	2	27	...	...	...	...
1999	2	28	...	...	...	...
1999	2	29	...	...	...	...
1999	2	30	...	...	...	...
1999	3	1	...	...	...	...
1999	3	2	...	...	...	...
1999	3	3	...	...	...	...
1999	3	4	...	...	...	...
1999	3	5	...	...	...	...
1999	3	6	...	...	...	...
1999	3	7	...	...	...	...
1999	3	8	...	...	...	...
1999	3	9	...	...	...	...
1999	3	10	...	...	...	...
1999	3	11	...	...	...	...
1999	3	12	...	...	...	...
1999	3	13	...	...	...	...
1999	3	14	...	...	...	...
1999	3	15	...	...	...	...
1999	3	16	...	...	...	...
1999	3	17	...	...	...	...
1999	3	18	...	...	...	...
1999	3	19	...	...	...	...
1999	3	20	...	...	...	...
1999	3	21	...	...	...	...
1999	3	22	...	...	...	...
1999	3	23	...	...	...	...
1999	3	24	...	...	...	...
1999	3	25	...	...	...	...
1999	3	26	...	...	...	...
1999	3	27	...	...	...	...
1999	3	28	...	...	...	...
1999	3	29	...	...	...	...
1999	3	30	...	...	...	...
1999	3	31	...	...	...	...





1.b ti piace studiare la letteratura inglese?

LS 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	0	8	5	6	2	1	22
classe 4ª	0	5	4	4	3	1	17
classe 5ª	2	5	1	8	0	0	16
tot.	2	18	10	18	5	2	55

LS 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	0.0%	36.4%	22.7%	27.3%	9.1%	4.5%	100.0%
classe 4ª	0.0%	29.4%	23.5%	23.5%	17.6%	5.9%	100.0%
classe 5ª	12.5%	31.3%	6.3%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
tot.	3.6%	32.7%	18.2%	32.7%	9.1%	3.6%	100.0%

tutte le scuole 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
LS	2	18	10	18	5	2	55
LL1	18	21	12	5	1	1	58
LL2	16	19	17	9	6	0	67
tot.	36	58	39	32	12	3	180

tutte le scuole 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
LS	3.6%	32.7%	18.2%	32.7%	9.1%	3.6%	100.0%
LL1	31.0%	36.2%	20.7%	8.6%	1.7%	1.00.0%	
LL2	23.9%	28.4%	25.4%	13.4%	9.0%	0.0%	100.0%
tot.	20.0%	32.2%	21.7%	17.8%	6.7%	1.7%	100.0%

LS 1.b	per niente	poco	più no che si	più si che no	abbastanz	molto	tot.
classe 3ª	1	2	6	5	8	0	22
classe 4ª	1	3	4	4	5	0	17
classe 5ª	0	0	8	1	5	2	16
tot.	2	5	18	10	18	2	55

3.6%	32.7%	18.2%	32.7%	9.1%	3.6%
------	-------	-------	-------	------	------

molto	3.6%
abbastanz	32.7%
più si che no	18.2%
più no che si	32.7%
poco	9.1%
per niente	3.6%

LL1 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	7	11	6	3	0	0	27
classe 4ª	6	3	3	1	0	0	13
classe 5ª	5	7	3	1	1	1	18
tot.	18	21	12	5	1	1	58

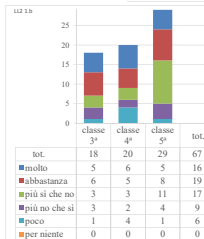
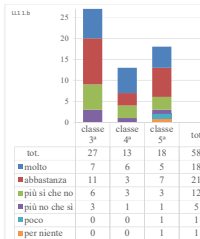
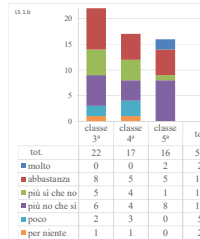
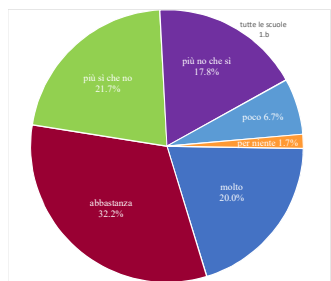
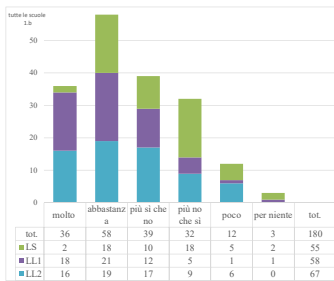
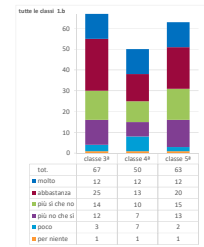
LL1 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	25.0%	40.7%	22.2%	11.1%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 4ª	46.2%	23.1%	23.1%	7.7%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª	27.8%	38.9%	16.7%	5.6%	5.6%	5.6%	100.0%
tot.	31.0%	36.2%	20.7%	8.6%	1.7%	1.7%	100.0%

LL2 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	5	6	3	3	1	0	18
classe 4ª	6	5	8	2	4	0	26
classe 5ª	5	8	11	4	1	0	29
tot.	16	19	17	9	6	0	67

LL2 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	27.8%	33.3%	16.7%	16.7%	5.6%	0.0%	100.0%
classe 4ª	30.0%	25.0%	15.0%	10.0%	20.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª	17.2%	27.6%	37.9%	13.8%	3.4%	0.0%	100.0%
tot.	23.9%	28.4%	25.4%	13.4%	9.0%	0.0%	100.0%

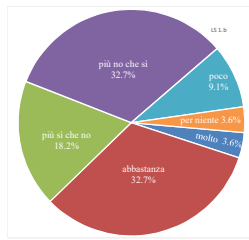
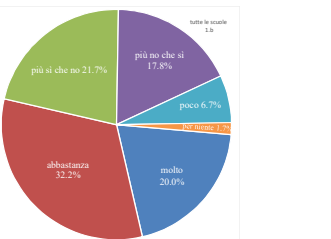
tutte le classi 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	12	25	14	12	3	1	67
classe 4ª	12	13	10	7	7	1	50
classe 5ª	12	20	15	13	2	1	63
tot.	36	58	39	32	12	3	180

tutte le classi 1.b	molto	abbastanz	più si che no	più no che si	poco	per niente	tot.
classe 3ª	17.9%	37.3%	20.9%	17.9%	4.5%	1.5%	100.0%
classe 4ª	24.0%	26.0%	20.0%	14.0%	14.0%	2.0%	100.0%
classe 5ª	19.0%	31.7%	23.8%	20.6%	3.2%	1.6%	100.0%
tot.	20.0%	32.2%	21.7%	17.8%	6.7%	1.7%	100.0%

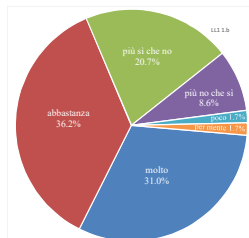


LL1 1.b	per niente	poco	più no che si	più si che no	abbastanz	molto	tot.
classe 3ª	0	0	3	6	11	7	27
classe 4ª	0	0	1	3	3	6	13
classe 5ª	1	1	1	3	7	5	18
tot.	1	1	5	12	21	18	58

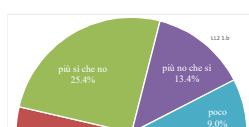
LL2 1.b	per niente	poco	più no che si	più si che no	abbastanz	molto	tot.
classe 3ª	0	1	3	3	6	5	18
classe 4ª	0	4	2	3	5	6	20
classe 5ª	0	1	4	11	8	5	29
tot.	0	6	9	17	19	16	67



molto	3.6%
abbastanz	32.7%
più si che no	18.2%
più no che si	32.7%
poco	9.1%
per niente	3.6%



molto	31.0%
abbastanz	36.2%
più si che no	20.7%
più no che si	8.6%
poco	1.7%
per niente	1.7%



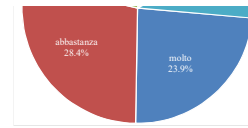
molto	23.9%
abbastanz	28.4%
più si che no	25.4%
più no che si	13.4%
poco	9.0%
per niente	0.0%

20.0%	32.2%	21.7%	17.8%	6.7%	1.7%
-------	-------	-------	-------	------	------

molto	20.0%
abbastanz	32.2%
più si che no	21.7%
più no che si	17.8%
poco	6.7%
per niente	1.7%

31.0%	36.2%	20.7%	8.6%	1.7%	1.7%
-------	-------	-------	------	------	------

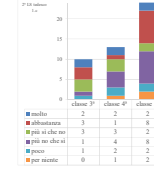
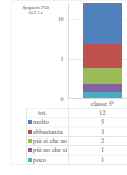
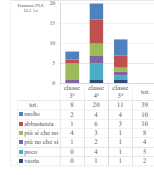
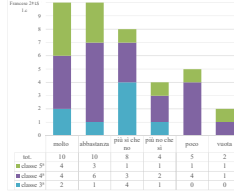
23.9%	28.4%	25.4%	13.4%	9.0%	0.0%
-------	-------	-------	-------	------	------



L.6. In quale materia la letteratura della 2ª biennio è insegnata?

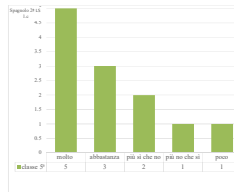
L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	4	3	3	4	3	1	0	18
classico 4ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 5ª	2	1	3	4	3	1	0	13
tot.	8	5	9	11	9	3	0	35

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	25.0%	14.3%	33.3%	33.3%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classico 4ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classico 5ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
tot.	18.6%	10.0%	26.7%	34.3%	18.6%	8.7%	0.0%	100.0%



L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	0	0	13
classico 4ª	4	3	3	4	3	1	0	18
classico 5ª	4	3	3	4	3	1	0	18
tot.	10	7	9	12	9	2	0	36

L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	15.0%	14.3%	33.3%	33.3%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classico 4ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
classico 5ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
tot.	19.0%	14.2%	26.7%	34.3%	18.6%	3.7%	0.0%	100.0%



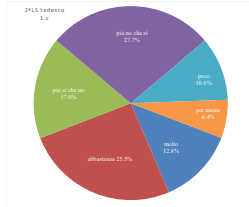
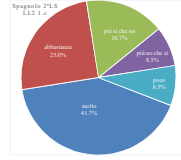
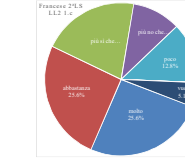
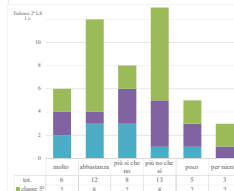
L12 L.6 tra	per niente	poco	più o che no	più no che si	abbastanza	molto	tot.
classico 3ª	0	0	0	1	4	1	6
classico 4ª	1	0	4	2	3	6	16
classico 5ª	1	0	1	1	3	4	10
tot.	2	0	5	4	11	11	23

L12 L.6 tra	per niente	poco	più o che no	più no che si	abbastanza	molto	tot.
classico 3ª	0	0	0	0	0	0	0
classico 4ª	0	0	0	0	0	0	0
classico 5ª	0	0	1	1	2	3	5
tot.	0	0	1	1	2	3	5

L12 L.6 tra	per niente	poco	più o che no	più no che si	abbastanza	molto	tot.
classico 3ª	0	0	1	1	3	3	8
classico 4ª	0	1	3	4	2	1	11
classico 5ª	0	2	2	2	2	2	10
tot.	0	3	5	8	7	6	24

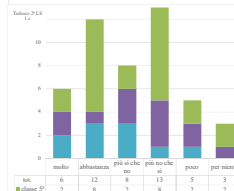
L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	0	0	13
classico 4ª	4	3	3	4	3	1	0	18
classico 5ª	4	3	3	4	3	1	0	18
tot.	10	7	9	12	9	2	0	36

L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	15.0%	14.3%	33.3%	33.3%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classico 4ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
classico 5ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
tot.	19.0%	14.2%	26.7%	34.3%	18.6%	3.7%	0.0%	100.0%



L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 4ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 5ª	2	1	3	4	3	1	0	13
tot.	6	3	9	11	9	3	0	31

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classico 4ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classico 5ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
tot.	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%



L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	0	0	13
classico 4ª	4	3	3	4	3	1	0	18
classico 5ª	4	3	3	4	3	1	0	18
tot.	10	7	9	12	9	2	0	36

L12 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	15.0%	14.3%	33.3%	33.3%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classico 4ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
classico 5ª	22.2%	16.7%	23.1%	30.8%	15.4%	5.6%	0.0%	100.0%
tot.	19.0%	14.2%	26.7%	34.3%	18.6%	3.7%	0.0%	100.0%

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 4ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 5ª	2	1	3	4	3	1	0	13
tot.	6	3	9	11	9	3	0	31

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classico 4ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classico 5ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
tot.	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 4ª	2	1	3	4	3	1	0	13
classico 5ª	2	1	3	4	3	1	0	13
tot.	6	3	9	11	9	3	0	31

L11 L.6	molto	abbastanza	più o che no	più no che si	poco	per niente	vasta	tot.
classico 3ª								

L.6 in classe studiare la letteratura della 3<sup>a</sup> biennio straniero?

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

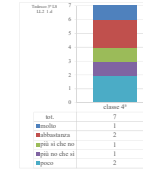
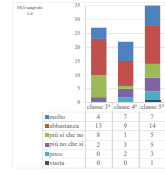
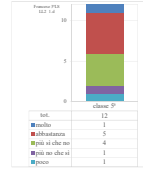
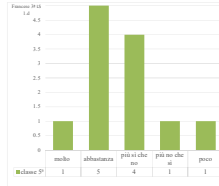


Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Francese 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Francese 1.1 and its sub-classes.

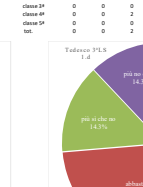
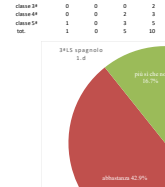
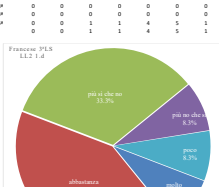
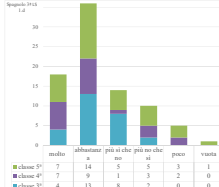


Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

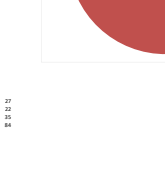
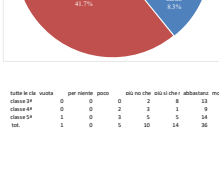
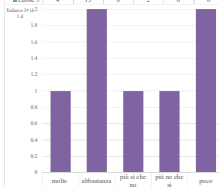


Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

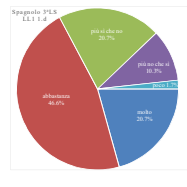
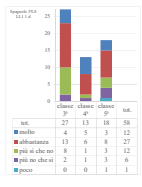
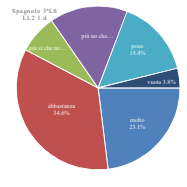
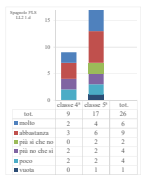


Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.

Table with 7 columns: risposta, molto, abbastanza, più o che no, più no che si, poco, per niente, vuoto, tot. Rows for Spagnolo 1.1 and its sub-classes.



LL1 1.c tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª	2	1	3	4	2	1	0	13
classe 5ª	2	7	1	6	1	1	0	18
tot.	4	8	4	10	3	2	0	31

LL2 1.c tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	2	3	3	1	1	0	0	10
classe 4ª								0
classe 5ª	0	1	1	2	1	1	0	6
tot.	2	4	4	3	2	1	0	16

LL2 1.d tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								0
classe 4ª	1	2	1	1	2	0	0	7
classe 5ª								0
tot.	1	2	1	1	2	0	0	7

LL2 1.c+d tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	2	3	3	1	1	0	0	10
classe 4ª	1	2	1	1	2	0	0	7
classe 5ª	0	1	1	2	1	1	0	6
tot.	3	6	5	4	4	1	0	23

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
LL2	3	6	5	4	4	1	0	23
LL1	4	8	4	10	3	2	0	31
tot.	7	14	9	14	7	3	0	54

LL1 1.c tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª	15.4%	7.7%	23.1%	30.8%	15.4%	7.7%	0.0%	100.0%
classe 5ª	11.1%	38.9%	5.6%	33.3%	5.6%	5.6%	0.0%	100.0%
tot.	12.9%	25.8%	12.9%	32.3%	9.7%	6.5%	0.0%	100.0%

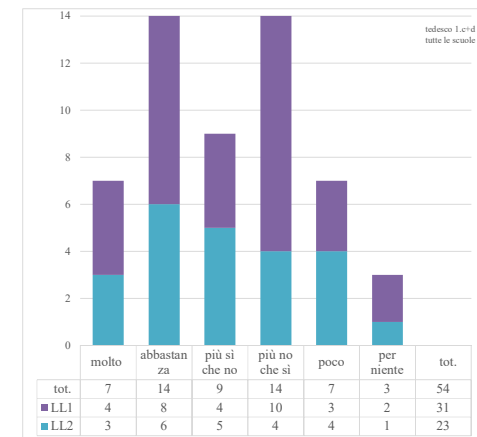
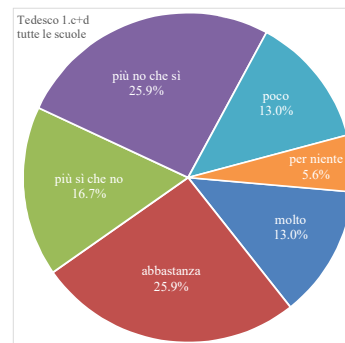
LL2 1.c tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	20.0%	30.0%	30.0%	10.0%	10.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 4ª	0.0%	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
classe 5ª	0.0%	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
tot.	12.5%	25.0%	25.0%	18.8%	12.5%	6.3%	0.0%	100.0%

LL2 1.d tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								0
classe 4ª	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%	28.6%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª								0
tot.	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%	28.6%	0.0%	0.0%	100.0%

LL1 1.c tedesco	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%	28.6%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª	0.0%	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
tot.	13.0%	26.1%	21.7%	17.4%	17.4%	4.3%	0.0%	100.0%

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
LL2	13.0%	26.1%	21.7%	17.4%	17.4%	4.3%	0.0%	100.0%
LL1	12.9%	25.8%	12.9%	32.3%	9.7%	6.5%	0.0%	100.0%
tot.	13.0%	25.9%	16.7%	25.9%	13.0%	5.6%	0.0%	100.0%

molto	13.0%
abbastanza	25.9%
più sì che no	16.7%
più no che sì	25.9%
poco	13.0%
per niente	5.6%



LL1 1.d spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	4	13	8	2	0	0	0	27
classe 4ª	5	6	1	1	0	0	0	13
classe 5ª	3	8	3	3	1	0	0	18
tot.	12	27	12	6	1	0	0	58

LL2 1.d spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª	2	3	0	2	2	0	0	9
classe 5ª	4	6	2	2	2	0	1	17
tot.	6	9	2	4	4	0	1	26

LL2 1.c spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª								
classe 5ª	5	3	2	1	1	0	0	12
tot.	5	3	2	1	1	0	0	12

LL2 1.c+d spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	0	0	0	0	0	0	0	0
classe 4ª	2	3	0	2	2	0	0	9
classe 5ª	9	9	4	3	3	0	1	29
tot.	11	12	4	5	5	0	1	38

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
LL2	11	12	4	5	5	0	1	38
LL1	12	27	12	6	1	0	0	58
tot.	23	39	16	11	6	0	1	96

LL1 1.d spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª	14.8%	48.1%	29.6%	7.4%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 4ª	38.5%	46.2%	7.7%	7.7%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª	16.7%	44.4%	16.7%	16.7%	5.6%	0.0%	0.0%	100.0%
tot.	20.7%	46.6%	20.7%	10.3%	1.7%	0.0%	0.0%	100.0%

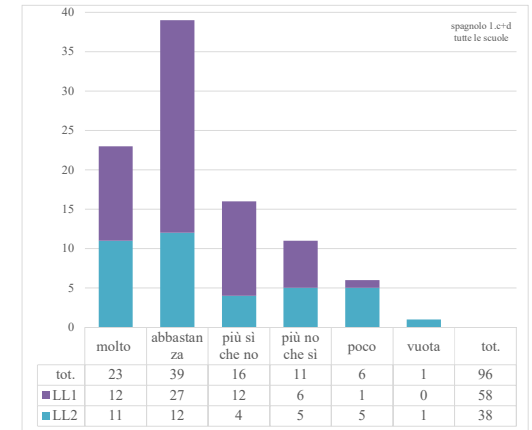
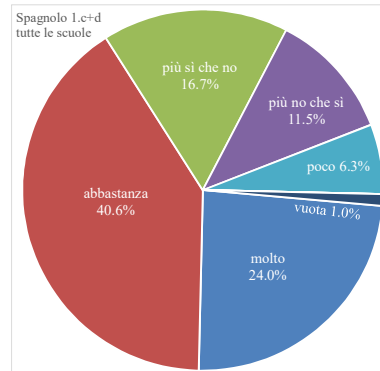
LL2 1.d spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª	22.2%	33.3%	0.0%	22.2%	22.2%	0.0%	0.0%	100.0%
classe 5ª	23.5%	35.3%	11.8%	11.8%	11.8%	0.0%	5.9%	100.0%
tot.	23.1%	34.6%	7.7%	15.4%	15.4%	0.0%	3.8%	100.0%

LL2 1.c spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª								
classe 5ª	41.7%	25.0%	16.7%	8.3%	8.3%	0.0%	0.0%	100.0%
tot.	41.7%	25.0%	16.7%	8.3%	8.3%	0.0%	0.0%	100.0%

LL2 1.c spagnolo	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
classe 3ª								
classe 4ª								
classe 5ª	31.0%	31.0%	13.8%	10.3%	10.3%	0.0%	3.4%	100.0%
tot.	28.9%	31.6%	10.5%	13.2%	13.2%	0.0%	2.6%	100.0%

	molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
LL2	28.9%	31.6%	10.5%	13.2%	13.2%	0.0%	2.6%	100.0%
LL1	20.7%	46.6%	20.7%	10.3%	1.7%	0.0%	0.0%	100.0%
tot.	24.0%	40.6%	16.7%	11.5%	6.3%	0.0%	1.0%	100.0%

molto	24.0%
abbastanza	40.6%
più sì che no	16.7%
più no che sì	11.5%
poco	6.3%
per niente	0.0%
vuota	1.0%
tot.	



LL2 1.c francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
francese	1.1	2	1	4	1	0	0	0	8
	classe 3ª	4	6	3	2	4	0	1	20
	classe 4ª	4	3	1	1	1	0	1	11
	tot.	10	10	8	4	5	0	2	39

LL2 1.d francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
francese	1.1								
	classe 3ª								0
	classe 4ª	1	5	4	1	1	0	0	12
	tot.	1	5	4	1	1	0	0	12

LL2 1.c+d francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
	classe 3ª	2	1	4	1	0	0	0	8
	classe 4ª	4	6	3	2	4	0	1	20
	classe 5ª	5	8	5	2	2	0	1	23
	tot.	11	15	12	5	6	0	2	51

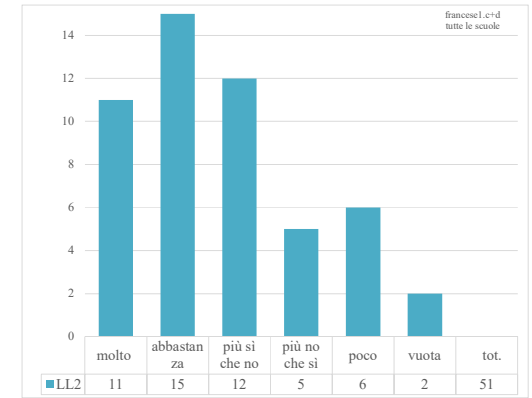
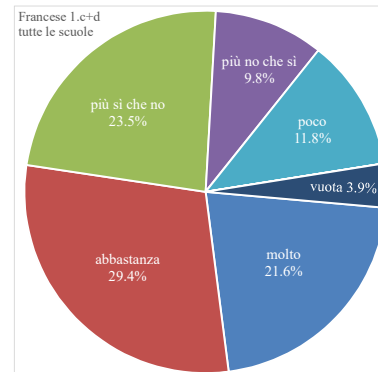
LL2 1.c+d francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
LL2		11	15	12	5	6	0	2	51

LL2 1.c francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
	classe 3ª	25.0%	12.5%	50.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	classe 4ª	20.0%	30.0%	15.0%	10.0%	20.0%	0.0%	5.0%	100.0%
	classe 5ª	36.4%	27.3%	9.1%	9.1%	9.1%	0.0%	9.1%	100.0%
	tot.	25.6%	25.6%	20.5%	10.3%	12.8%	0.0%	5.1%	100.0%

LL2 1.d francese		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
	classe 3ª								
	classe 4ª	8.3%	41.7%	33.3%	8.3%	8.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	tot.	8.3%	41.7%	33.3%	8.3%	8.3%	0.0%	0.0%	100.0%

LL2 1.c spagnolo		molto	abbastanza	più sì che no	più no che sì	poco	per niente	vuota	tot.
	classe 3ª								
	classe 4ª								
	classe 5ª	21.7%	34.8%	21.7%	8.7%	8.7%	0.0%	4.3%	100.0%
	tot.	21.6%	29.4%	23.5%	9.8%	11.8%	0.0%	3.9%	100.0%

molto	21.6%
abbastanza	29.4%
più sì che no	23.5%
più no che sì	9.8%
poco	11.8%
per niente	0.0%
vuota	3.9%
tot.	100.0%







4309	Item H: 3	
L12		
5401	ESCLUSA	
5505	Item J: 4	ITEM J → TEMA: Competenze psicologiche
5525	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche

<i>g. riflettere sui significati attuali delle opere</i>	Maturazione etica	Competenze etiche
<i>i. imparare a confrontarmi con i miei compagni</i>		
<i>j. avere delle risposte su temi importanti (amore, amicizia, morte ecc.)</i>	Conoscenza	Competenze psicologiche
<i>k. conoscere meglio me stesso</i>	di se stessi	
<i>l. conoscere meglio il mondo in cui vivo</i>	e del mondo	
<i>m. entrare in contatto con culture distanti</i>		
<i>n. immedesimarsi in personaggi diversi</i>		
<i>h. saper esprimere un giudizio personale su</i>	Sviluppo	Competenze
<i>o. saper distinguere opere buone da opere medioeri</i>	del senso critico	estetiche

**TAB. 1**

LL1	LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a		1	8	13	5	0	27
	3b		3	16	6	2	0	27
	3c		2	9	9	7	0	27
	3d		0	3	16	0	0	27
	3e		0	1	9	17	0	27
	3f		3	9	11	4	0	27
	3g		0	6	15	0	0	27
	3h		2	4	8	13	0	27
	3i		3	9	9	6	0	27
	3j		3	13	9	0	0	27
	3k		7	8	7	5	0	27
	3l		1	10	7	9	0	27
	3m		1	6	11	9	0	27
	3n		2	14	6	5	0	27
	3o		8	9	9	1	0	27
	3q		1	7	18	0	0	27
tot.			35	117	139	141	0	432

totale 27

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		3.7%	29.6%	48.1%	18.5%	0.0%	100.0%
3b		11.1%	59.3%	22.2%	7.4%	0.0%	100.0%
3c		7.4%	33.3%	33.3%	25.9%	0.0%	100.0%
3d		0.0%	11.1%	29.6%	59.3%	0.0%	100.0%
3e		0.0%	3.7%	33.3%	63.0%	0.0%	100.0%
3f		11.1%	33.3%	40.7%	14.8%	0.0%	100.0%
3g		0.0%	22.2%	22.2%	55.6%	0.0%	100.0%
3h		7.4%	14.8%	20.7%	48.1%	0.0%	100.0%
3i		11.1%	33.3%	33.3%	22.2%	0.0%	100.0%
3j		3.7%	14.8%	48.1%	33.3%	0.0%	100.0%
3k		25.9%	29.6%	25.9%	18.5%	0.0%	100.0%
3l		3.7%	37.0%	25.9%	33.3%	0.0%	100.0%
3m		3.7%	22.2%	40.7%	33.3%	0.0%	100.0%
3n		7.4%	51.9%	22.2%	18.5%	0.0%	100.0%
3o		29.6%	33.3%	33.3%	3.7%	0.0%	100.0%
3q		3.7%	3.7%	25.9%	66.7%	0.0%	100.0%
tot.		8.1%	27.1%	32.2%	32.6%	0.0%	100.0%

**TAB. 2**

LL1	LL1 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a		0	9	3	1	0	13
	3b		0	10	3	0	0	13
	3c		0	6	6	0	1	13
	3d		0	1	2	10	0	13
	3e		0	1	2	10	0	13
	3f		3	3	4	1	0	13
	3g		0	0	5	8	0	13
	3h		0	1	4	9	0	14
	3i		2	3	5	3	0	13
	3j		4	1	6	4	0	13
	3k		5	2	3	3	0	13
	3l		3	5	3	2	0	13
	3m		1	1	6	5	0	13
	3n		3	2	4	4	0	13
	3o		5	3	3	2	0	13
	3q		1	1	2	9	0	13
tot.			26	52	59	71	1	209

totale 13

LL1 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		0.0%	69.2%	23.1%	7.7%	0.0%	100.0%
3b		0.0%	76.9%	23.1%	0.0%	0.0%	100.0%
3c		0.0%	46.2%	46.2%	0.0%	7.7%	100.0%
3d		0.0%	7.7%	15.4%	76.9%	0.0%	100.0%
3e		0.0%	7.7%	15.4%	76.9%	0.0%	100.0%
3f		38.5%	23.1%	30.8%	7.7%	0.0%	100.0%
3g		0.0%	0.0%	38.5%	61.5%	0.0%	100.0%
3h		0.0%	7.1%	28.6%	64.3%	0.0%	100.0%
3i		15.4%	23.1%	38.5%	23.1%	0.0%	100.0%
3j		7.7%	30.8%	20.8%	30.8%	0.0%	100.0%
3k		38.5%	15.4%	23.1%	23.1%	0.0%	100.0%
3l		23.1%	38.5%	23.1%	15.4%	0.0%	100.0%
3m		7.7%	7.7%	46.2%	38.5%	0.0%	100.0%
3n		23.1%	15.4%	30.8%	30.8%	0.0%	100.0%
3o		38.5%	23.1%	23.1%	15.4%	0.0%	100.0%
3q		7.7%	7.7%	15.4%	69.2%	0.0%	100.0%
tot.		12.4%	24.9%	28.2%	34.0%	0.5%	100.0%

**TAB. 3**

LL1	LL1 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a		0	8	8	2	0	18
	3b		3	9	6	0	0	18
	3c		1	10	6	1	0	18
	3d		0	3	8	7	0	18
	3e		1	0	4	13	0	18
	3f		6	7	5	0	0	18
	3g		1	2	0	14	1	18
	3h		1	2	5	12	0	20
	3i		3	2	5	8	0	18
	3j		2	3	3	10	0	18
	3k		3	1	4	10	0	18
	3l		2	1	6	9	0	18
	3m		2	4	5	7	0	18
	3n		0	4	10	4	0	18
	3o		3	10	5	0	0	18
	3q		3	6	3	6	0	18
tot.			31	72	83	103	1	290

totale 18

LL1 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		0.0%	44.4%	44.4%	11.1%	0.0%	100.0%
3b		16.7%	50.0%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%
3c		5.6%	55.6%	33.3%	5.6%	0.0%	100.0%
3d		0.0%	16.7%	44.4%	38.9%	0.0%	100.0%
3e		5.6%	0.0%	22.2%	72.2%	0.0%	100.0%
3f		33.3%	38.9%	27.8%	0.0%	0.0%	100.0%
3g		5.6%	11.1%	0.0%	77.8%	5.6%	100.0%
3h		5.0%	10.0%	25.0%	60.0%	0.0%	100.0%
3i		16.7%	11.1%	27.8%	44.4%	0.0%	100.0%
3j		11.1%	16.7%	16.7%	55.6%	0.0%	100.0%
3k		16.7%	5.6%	22.2%	55.6%	0.0%	100.0%
3l		11.1%	5.6%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
3m		11.1%	22.2%	27.8%	38.9%	0.0%	100.0%
3n		0.0%	22.2%	55.6%	22.2%	0.0%	100.0%
3o		16.7%	55.6%	27.8%	0.0%	0.0%	100.0%
3q		16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	0.0%	100.0%
tot.		10.7%	24.8%	28.0%	35.5%	0.3%	100.0%

LL1 3	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	1	25	24	8	0	58
3b	6	35	15	2	0	58
3c	3	25	21	8	1	58
3d	0	7	18	33	0	58
3e	1	2	15	40	0	58
3f	14	19	20	5	0	58
3g	1	8	11	37	1	58
3h	3	7	17	34	0	61
3i	8	14	19	17	0	58
3j	4	11	20	23	0	58
3k	15	13	14	18	0	58
3l	6	16	16	20	0	58
3m	4	11	22	21	0	58
3n	5	20	20	13	0	58
3o	16	22	17	3	0	58
3q	5	8	12	33	0	58
tot.	92	241	281	315	2	931

totale 58

LL1 tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	1.7%	43.1%	41.4%	13.8%	0.0%	100.0%
3b	10.3%	60.3%	25.9%	3.4%	0.0%	100.0%
3c	5.2%	43.1%	36.2%	13.8%	1.7%	100.0%
3d	0.0%	12.1%	31.0%	56.9%	0.0%	100.0%
3e	1.7%	3.4%	25.9%	69.0%	0.0%	100.0%
3f	24.1%	33.8%	34.5%	8.6%	0.0%	100.0%
3g	1.7%	13.8%	19.0%	63.8%	1.7%	100.0%
3h	4.9%	11.5%	27.9%	55.7%	0.0%	100.0%
3i	13.8%	24.1%	32.8%	29.3%	0.0%	100.0%
3j	6.9%	19.0%	34.5%	39.7%	0.0%	100.0%
3k	25.9%	19.0%	21.1%	31.0%	0.0%	100.0%
3l	10.3%	27.6%	27.6%	34.5%	0.0%	100.0%
3m	6.9%	19.0%	37.9%	36.2%	0.0%	100.0%
3n	8.6%	34.5%	34.5%	22.4%	0.0%	100.0%
3o	27.6%	37.9%	29.3%	5.2%	0.0%	100.0%
3q	8.6%	13.8%	20.7%	56.9%	0.0%	100.0%
tot.	9.9%	25.9%	30.2%	33.8%	0.2%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPO DI 1, 2, 3 e 5 30

**TAB. 2**

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		1	8	13	5	0	27
3b		3	16	6	2	0	27
3c		2	9	9	7	0	27
tot.		6	33	28	14	0	81
		7	10	10	10	0	37
		60	330	280	140	0	810

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3d		0	3	8	16	0	27
3e		1	1	7	18	0	27
tot.		1	4	15	34	0	54
		15	15	15	15	15	15
		15	60	225	510	0	810

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3e		0	1	9	17	0	27
3f		3	9	11	4	0	27
tot.		3	10	20	21	0	54
		15	15	15	15	15	15
		45	150	300	315	0	810

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3g		0	6	6	15	0	27
3h		3	9	9	6	0	27
tot.		3	15	15	21	0	54
		15	15	15	15	15	15
		45	225	225	315	0	810

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3i		1	4	13	9	0	27
3k		7	8	7	5	0	27
3l		1	10	7	9	0	27
3m		1	6	11	9	0	27
3n		2	14	6	5	0	27
tot.		12	42	44	37	0	135
		6	6	6	6	6	6
		72	252	264	222	0	810

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3h		2	4	8	13	0	27
3o		8	9	9	1	0	27
tot.		10	13	17	14	0	54
		15	15	15	15	15	15
		150	195	255	210	0	810

**TAB. 3**

LL1 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	mol
-------	-------	------------	------	-------------	-----

LLI 3	cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		7.4%	40.7%	34.6%	17.3%	0.0%	100.0%
competenze linguistiche		1.0%	7.4%	27.8%	63.0%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		5.6%	18.5%	37.0%	38.9%	0.0%	100.0%
competenze etiche		5.6%	27.8%	27.8%	38.9%	0.0%	100.0%
competenze psicologiche		8.9%	31.1%	32.6%	27.4%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		18.5%	24.1%	31.5%	25.9%	0.0%	100.0%

LLI 3	cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		0.0%	64.1%	30.8%	2.6%	2.6%	100.0%
competenze linguistiche		3.8%	7.7%	15.4%	73.1%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		19.2%	15.4%	23.1%	42.3%	0.0%	100.0%
competenze etiche		7.7%	11.5%	38.5%	42.3%	0.0%	100.0%
competenze psicologiche		20.0%	21.5%	30.8%	27.7%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		18.5%	14.8%	25.9%	40.7%	0.0%	100.0%

LLI 3	Tab. 2 - TEMI	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.	MCM	tot.
competenze letterarie		10	85	60	18	1	174	10	1740
competenze linguistiche		5	15	30	66	0	116	15	1740
competenze storico-culturali		15	21	35	45	0	116	15	1740
competenze etiche		9	22	30	54	1	116	15	1740
competenze psicologiche		34	69	92	95	0	290	6	1740
competenze estetiche		19	28	34	37	0	118	15	1785

LLI 3	cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		7.4%	50.0%	37.0%	5.6%	0.0%	100.0%
competenze linguistiche		8.3%	25.0%	30.0%	36.1%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		19.4%	19.4%	25.0%	36.1%	0.0%	100.0%
competenze etiche		11.1%	11.1%	33.9%	61.1%	2.8%	100.0%
competenze psicologiche		10.0%	14.4%	31.1%	44.4%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		10.5%	31.6%	26.3%	31.6%	0.0%	100.0%

LLI 3	tab.3	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	tutte le classi	5.7%	48.9%	34.5%	10.3%	0.6%	100.0%
competenze linguistiche		4.3%	12.9%	25.9%	56.9%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		12.9%	18.1%	30.2%	38.8%	0.0%	100.0%
competenze etiche		7.8%	19.0%	25.9%	46.6%	0.9%	100.0%
competenze psicologiche		11.7%	23.8%	31.7%	32.8%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		16.0%	24.4%	28.6%	31.1%	0.0%	100.0%

IP		
1304	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
1402	Item E: 4	
1404	ESCLUSA	
1504	Item E: 3	
1510	Item E: 3	
II		
2401	Item M: 4	ITEM M, N, L → TEMA: Competenze psicologiche
2514	Item N: 4	
2517	Item L: 4	
LS		
3303	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
3408	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
3410	Item I: 4	ITEM I → Competenze etiche
LL1		
4402	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
4501	Item H: 3	
4509	Item H: 3	
LL2		
5401	ESCLUSA	
5505	Item J: 4	ITEM J → TEMA: Competenze psicologiche
5525	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche



2401	Item M: 4	
2514	Item N: 4	ITEM M, N, L → TEMA: Competenze psicologiche
2517	Item L: 4	
LS		
3303	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
3408	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
3410	Item I: 4	ITEM I → Competenze etiche
LL1		
4402	Item H: 4	
4501	Item H: 3	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
4509	Item H: 3	
LL2		
5401	ESCLUSA	
5505	Item J: 4	ITEM J → TEMA: Competenze psicologiche
5525	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche

**TAB. 1**

IT	IT 3	cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
LS-L11-L12	3a		0	4	6	6	0	16
a+b+c	3b		2	2	9	3	0	16
d+h	3c		0	5	4	7	0	16
e+f	3d		1	1	6	8	0	16
g+i	3e		0	2	9	5	0	16
j+k+l+m+n	3f		1	6	5	4	0	16
h+o	3g		0	4	5	5	2	16
	3h		1	1	6	8	0	16
	3i		4	3	9	0	0	16
	3j		0	3	5	8	0	16
	3k		2	7	1	6	0	16
	3l		2	3	6	5	0	16
	3m		2	2	7	5	0	16
	3n		1	2	10	3	0	16
	3o		1	3	7	5	0	16
tot.			17	49	96	76	2	240

**TAB. 2**

IT	IT 3	cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a		0	2	12	6	1	21
	3b		1	3	15	2	0	21
	3c		2	9	6	3	1	21
	3d		0	3	7	11	0	21
	3e		0	2	7	12	0	21
	3f		1	5	11	4	0	21
	3g		1	6	9	3	2	21
	3h		4	1	10	6	0	21
	3i		3	11	4	3	0	21
	3j		2	4	9	6	0	21
	3k		9	9	2	1	0	21
	3l		2	12	4	3	0	21
	3m		1	7	6	8	0	22
	3n		2	7	7	5	0	21
	3o		2	8	9	2	0	21
tot.			27	92	118	75	4	316

**TAB. 3**

IT	IT 3	cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a		0	1	12	6	0	19
	3b		1	10	7	1	0	19
	3c		2	9	7	1	0	19
	3d		0	3	7	12	0	19
	3e		0	1	5	13	0	19
	3f		2	6	8	3	0	19
	3g		0	1	8	10	0	19
	3h		0	3	7	9	0	19
	3i		2	5	10	2	0	19
	3j		2	3	6	8	0	19
	3k		1	7	5	6	0	19
	3l		1	4	7	8	0	20
	3m		1	7	7	4	0	19
	3n		1	6	9	4	0	20
	3o		2	6	7	3	1	19
tot.			15	69	112	90	1	287

**TAB. 4**

IT	IT tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3a	0	7	30	18	1	56
	3b	4	15	31	6	0	56
	3c	4	23	17	11	1	56
	3d	1	4	20	31	0	56
	3e	0	5	21	30	0	56
	3f	4	17	24	11	0	56
	3g	1	11	22	18	4	56
	3h	2	9	24	21	0	56
	3i	9	19	23	5	0	56
	3j	4	10	20	22	0	56
	3k	12	23	8	13	0	56
	3l	5	19	17	16	0	57
	3m	4	16	20	17	0	57
	3n	4	15	26	12	0	57
	3o	5	17	23	10	1	56
tot.		59	210	326	241	7	843

IT tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	25.0%	37.5%	37.5%	0.0%	100.0%
3b	12.5%	12.5%	56.3%	18.8%	0.0%	100.0%
3c	0.0%	31.3%	25.0%	43.8%	0.0%	100.0%
3d	6.3%	6.3%	37.5%	50.0%	0.0%	100.0%
3e	0.0%	12.5%	56.3%	31.3%	0.0%	100.0%
3f	6.3%	37.5%	31.3%	25.0%	0.0%	100.0%
3g	0.0%	25.0%	31.3%	31.3%	12.5%	100.0%
3h	6.3%	12.5%	43.8%	37.5%	0.0%	100.0%
3i	25.0%	18.8%	56.3%	0.0%	0.0%	100.0%
3j	0.0%	18.8%	31.3%	50.0%	0.0%	100.0%
3k	12.5%	43.8%	6.3%	37.5%	0.0%	100.0%
3l	12.5%	18.8%	37.5%	31.3%	0.0%	100.0%
3m	12.5%	12.5%	43.8%	31.3%	0.0%	100.0%
3n	6.3%	12.5%	62.5%	18.8%	0.0%	100.0%
3o	6.3%	18.8%	43.8%	31.3%	0.0%	100.0%
tot.	7.1%	20.4%	40.0%	31.7%	0.8%	100.0%

IT tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	9.5%	57.1%	28.6%	4.8%	100.0%
3b	4.8%	14.3%	71.4%	9.5%	0.0%	100.0%
3c	9.5%	42.9%	28.6%	14.3%	4.8%	100.0%
3d	0.0%	14.3%	39.3%	52.0%	0.0%	100.0%
3e	0.0%	9.5%	33.3%	57.1%	0.0%	100.0%
3f	4.8%	23.8%	52.4%	19.0%	0.0%	100.0%
3g	4.8%	28.6%	42.9%	14.3%	9.5%	100.0%
3h	6.3%	4.8%	47.6%	28.6%	0.0%	100.0%
3i	14.3%	52.4%	19.0%	14.3%	0.0%	100.0%
3j	9.5%	19.0%	42.9%	28.6%	0.0%	100.0%
3k	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%	0.0%	100.0%
3l	9.5%	57.1%	19.0%	14.3%	0.0%	100.0%
3m	12.5%	12.5%	47.6%	28.6%	0.0%	100.0%
3n	9.5%	33.3%	33.3%	23.8%	0.0%	100.0%
3o	9.5%	38.1%	42.9%	9.5%	0.0%	100.0%
tot.	8.5%	29.1%	37.3%	23.7%	1.3%	100.0%

IT tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	5.3%	63.2%	31.6%	0.0%	100.0%
3b	5.3%	52.6%	36.8%	5.3%	0.0%	100.0%
3c	10.5%	47.4%	36.8%	5.3%	0.0%	100.0%
3d	0.0%	0.0%	36.8%	63.2%	0.0%	100.0%
3e	0.0%	5.3%	26.3%	68.4%	0.0%	100.0%
3f	10.5%	31.6%	42.1%	15.8%	0.0%	100.0%
3g	0.0%	5.3%	42.1%	52.6%	0.0%	100.0%
3h	0.0%	15.8%	36.8%	47.4%	0.0%	100.0%
3i	10.5%	26.3%	52.6%	10.5%	0.0%	100.0%
3j	10.5%	15.8%	31.6%	42.1%	0.0%	100.0%
3k	5.3%	36.8%	26.3%	31.6%	0.0%	100.0%
3l	5.0%	20.0%	35.0%	40.0%	0.0%	100.0%
3m	5.3%	36.8%	36.8%	21.1%	0.0%	100.0%
3n	5.0%	30.0%	45.0%	20.0%	0.0%	100.0%
3o	10.5%	31.6%	36.8%	15.8%	5.3%	100.0%
tot.	5.2%	24.0%	39.0%	31.4%	0.3%	100.0%

IT tab.1	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	12.5%	53.6%	32.1%	1.8%	100.0%
3b	7.1%	26.8%	55.4%	10.7%	0.0%	100.0%
3c	7.1%	41.1%	30.4%	19.6%	1.8%	100.0%
3d	1.8%	7.1%	35.7%	55.4%	0.0%	100.0%
3e	0.0%	8.9%	37.5%	53.6%	0.0%	100.0%
3f	7.1%	30.4%	42.9%	19.6%	0.0%	100.0%
3g	1.8%	19.6%	39.3%	32.1%	7.1%	100.0%
3h	3.6%	16.1%	42.9%	37.5%	0.0%	100.0%
3i	16.1%	33.9%	41.1%	8.9%	0.0%	100.0%
3j	7.1%	17.9%	35.7%	39.3%	0.0%	100.0%
3k	21.4%	41.1%	14.3%	23.2%	0.0%	100.0%
3l	8.8%	33.2%	29.8%	28.1%	0.0%	100.0%
3m	7.0%	28.1%	35.1%	29.8%	0.0%	100.0%
3n	7.0%	26.3%	45.6%	21.1%	0.0%	100.0%
3o	8.9%	30.4%	41.1%	17.9%	1.8%	100.0%
tot.	7.0%	24.9%	38.7%	28.6%	0.8%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 1, 2, 3 e 5: 30

**TAB. 2**

IT 3	cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		0	4	6	6	0	16
3b		2	2	9	3	0	16
3c		0	5	4	7	0	16
tot.		2	11	19	16	0	48
		10	10	10	10	10	10
		20	110	190	160	0	480

IT 3	cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		0	2	12	6	1	21
3b		1	3	15	2	0	21
3c		2	9	6	3	1	21
tot.		3	14	33	11	2	63
		10	10	10	10	10	10
		30	140	330	110	20	630

IT 3	cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3a		0	1	12	6	0	19
3b		1	10	7	1	0	19
3c		2	9	7	1	0	19
tot.		3	20	26	8	0	57
		10	10	10	10	10	10
		30	200	260	80	0	570

IT 3	cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3d		1	1	6	8	0	16
tot.		1	1	6	8	0	16
		30	30	30	30	30	30
		30	30	180	240	0	480

IT 3	cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3d		0	3	7	11	0	21
3e		0	3	7	11	0	21
tot.		0	3	7	11	0	21
		30	30	30	30	30	30
		0	90	210	330	0	630

IT 3	cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3d		0	0	7	12	0	19
3e		0	0	7	12	0	19
tot.		0	0	7	12	0	19
		30	30	30	30	30	30
		0	0	210	360	0	570

IT 3	cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3e		0	2	9	5	0	16
3f		1	6	5	4	0	16
tot.		1	8	14	9	0	32
		15	15	15	15	15	15
		15	120	210	135	0	480

IT 3	cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
3e		0	2	7	12	0	21
3f		1	5	11	4	0	21
tot.		1	7	18	16	0	42
		15	15	15	15	15	15
		15	105	270	240	0	630

IT 3	cl 5*	
------	-------	--

competenze psicologiche	42	102	174	162	0	480
competenze estetiche	30	75	210	165	0	480

competenze psicologiche	96	234	168	138	0	636
competenze estetiche	45	180	285	120	0	630

IT 3	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		4.2%	22.9%	39.6%	33.3%	0.0%	100.0%
competenze linguistiche		6.3%	6.3%	37.5%	50.0%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		3.1%	25.0%	43.8%	28.1%	0.0%	100.0%
competenze etiche		12.5%	21.9%	43.8%	15.6%	6.3%	100.0%
competenze psicologiche		8.8%	21.3%	36.3%	33.8%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		6.3%	15.6%	43.8%	34.4%	0.0%	100.0%

IT 3	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		4.8%	22.2%	52.4%	17.5%	3.2%	100.0%
competenze linguistiche		0.0%	14.3%	33.3%	52.4%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		2.4%	16.7%	42.9%	38.1%	0.0%	100.0%
competenze etiche		9.5%	40.5%	31.0%	14.3%	4.8%	100.0%
competenze psicologiche		15.1%	36.8%	26.4%	21.7%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		7.1%	28.6%	45.2%	19.0%	0.0%	100.0%

competenze psicologiche	36	162	204	180	0	582
competenze estetiche	30	135	210	180	15	570

IT 3	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		5.3%	35.1%	45.6%	14.0%	0.0%	100.0%
competenze linguistiche		0.0%	0.0%	36.8%	63.2%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		5.3%	18.4%	34.2%	42.1%	0.0%	100.0%
competenze etiche		5.3%	15.8%	47.4%	31.6%	0.0%	100.0%
competenze psicologiche		6.2%	27.8%	35.1%	30.9%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		5.3%	23.7%	36.8%	31.6%	2.6%	100.0%

competenze psicologiche	174	498	546	480	0	1698
competenze estetiche	105	390	705	465	15	1680
	599	2238	3981	3185	95	10098

IT 3	tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
competenze letterarie		4.8%	26.8%	46.4%	20.8%	1.2%	100.0%
competenze linguistiche		1.8%	7.1%	35.7%	55.4%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali		3.6%	19.6%	40.2%	36.6%	0.0%	100.0%
competenze etiche		8.9%	26.8%	40.2%	20.5%	3.6%	100.0%
competenze psicologiche		10.2%	29.3%	32.2%	28.3%	0.0%	100.0%
competenze estetiche		6.3%	23.2%	42.0%	27.7%	0.9%	100.0%

IT 3 Tab. 2 - TEMI	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.	MCM	tot.
competenze letterarie	8	45	78	35	2	168	10	1680
competenze linguistiche	1	4	20	31	0	56	30	1680
competenze storico-culturali	4	22	45	41	0	112	15	1680
competenze etiche	10	30	45	23	4	112	15	1680
competenze psicologiche	29	83	91	80	0	283	6	1698
competenze estetiche	7	26	47	31	1	112	15	1680

IP		
1304	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
1402	Item E: 4	
1404	ESCLUSA	
1504	Item E: 3	
1510	Item E: 3	
IT		
2401	Item M: 4	ITEM M, N, L → TEMA: Competenze psicologiche
2514	Item N: 4	
2517	Item L: 4	
LS		
3303	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
3408	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
3410	Item I: 4	ITEM I → Competenze etiche
LL1		
4402	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
4501	Item H: 3	
4509	Item H: 3	
LL2		
5401	ESCLUSA	
5505	Item J: 4	ITEM J → TEMA: Competenze psicologiche
5525	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche



**TAB. 1**

IP	IP 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
15-111-112	3a	3	6	6	6	0	0	18
a+b+c	3b	0	6	6	2	1	15	
d+g	3c	0	5	8	2	0	15	
e+f	3d	0	6	9	0	0	15	
g+h	3e	0	1	7	8	0	16	
i+h+i+h+h+h	3f	0	7	7	1	0	15	
IP-IT	3g	5	5	3	0	0	13	
d	3h	2	3	6	4	0	15	
e	3i	2	8	4	1	0	15	
f	3j	2	5	6	2	0	15	
g	3k	4	5	4	2	0	15	
h	3l	3	3	9	2	0	15	
e+f	3m	1	3	8	3	0	15	
g+h	3n	4	2	5	4	0	15	
i+h+i+h+h+h	3o	4	7	5	4	0	15	
h+o	tot.	17	60	98	50	1	226	

totale 15 226

IP	IP 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
	3a	1	8	3	0	3	0	14
	3b	1	8	3	2	0	14	
	3c	2	6	5	1	0	14	
	3d	0	1	0	11	0	14	
	3e	0	2	2	11	0	15	
	3f	3	4	6	1	0	14	
	3g	5	2	5	2	0	14	
	3h	2	4	5	3	0	14	
	3i	4	1	5	4	0	14	
	3j	2	4	4	4	0	14	
	3k	8	1	3	2	0	14	
	3l	5	3	1	2	0	14	
	3m	3	6	4	1	0	14	
	3n	3	5	2	4	0	14	
	3o	5	1	4	1	0	14	
	tot.	44	62	56	48	1	211	

totale 14 211

IP	IP 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
	3a	0	7	6	0	0	0	13
	3b	0	7	6	0	0	0	13
	3c	4	2	6	5	0	0	17
	3d	1	1	10	1	0	0	12
	3e	0	3	5	7	0	0	15
	3f	2	3	5	2	1	0	13
	3g	4	6	6	3	0	0	19
	3h	2	3	5	3	0	0	13
	3i	1	6	4	1	0	0	12
	3j	1	5	6	1	0	0	13
	3k	4	7	2	0	0	0	13
	3l	2	7	2	0	0	0	11
	3m	1	3	8	1	0	0	13
	3n	4	5	4	0	0	0	13
	3o	3	5	7	1	0	0	16
	tot.	26	65	70	35	1	0	197

totale 13 197

IP tab. 1	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0	11	10	12	0	33
3b	1	21	15	4	1	42
3c	4	17	18	3	0	42
3d	1	2	14	0	0	17
3e	0	6	14	26	0	46
3f	5	14	18	4	1	42
3g	2	14	20	6	0	42
3h	6	10	16	10	0	42
3i	13	17	8	4	0	42
3j	7	12	16	7	0	42
3k	16	13	9	4	0	42
3l	7	11	14	7	1	42
3m	5	12	20	5	0	42
3n	11	12	11	8	0	42
3o	9	13	13	7	0	42
tot.	87	187	224	133	3	634

totale 42 634

IP 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%	0.0%	100.0%
3b	0.0%	40.0%	40.0%	13.3%	6.7%	100.0%	
3c	0.0%	33.3%	53.3%	13.3%	0.0%	100.0%	
3d	0.0%	0.0%	40.0%	60.0%	0.0%	100.0%	
3e	0.0%	6.3%	43.8%	50.0%	0.0%	100.0%	
3f	0.0%	46.7%	46.7%	6.7%	0.0%	100.0%	
3g	0.0%	33.3%	60.0%	6.7%	0.0%	100.0%	
3h	13.3%	20.0%	40.0%	26.7%	0.0%	100.0%	
3i	13.3%	53.3%	26.7%	6.7%	0.0%	100.0%	
3j	13.3%	33.3%	40.0%	13.3%	0.0%	100.0%	
3k	26.7%	33.3%	26.7%	13.3%	0.0%	100.0%	
3l	6.7%	20.0%	40.0%	13.3%	0.0%	100.0%	
3m	6.7%	20.0%	53.3%	20.0%	0.0%	100.0%	
3n	26.7%	13.3%	33.3%	26.7%	0.0%	100.0%	
3o	6.7%	26.7%	46.7%	20.0%	0.0%	100.0%	
tot.	7.5%	26.5%	43.4%	22.1%	0.4%	100.0%	

IP 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	50.0%	28.6%	21.4%	0.0%	100.0%	
3b	7.1%	57.1%	21.4%	14.3%	0.0%	100.0%	
3c	14.3%	42.9%	35.7%	7.1%	0.0%	100.0%	
3d	7.1%	0.0%	21.4%	71.4%	0.0%	100.0%	
3e	0.0%	13.3%	13.3%	73.3%	0.0%	100.0%	
3f	21.4%	28.6%	42.9%	7.1%	0.0%	100.0%	
3g	14.3%	35.7%	35.7%	14.3%	0.0%	100.0%	
3h	14.3%	28.6%	35.7%	21.4%	0.0%	100.0%	
3i	35.7%	35.7%	21.4%	7.1%	0.0%	100.0%	
3j	28.6%	14.3%	21.4%	35.7%	0.0%	100.0%	
3k	57.1%	7.1%	21.4%	14.3%	0.0%	100.0%	
3l	35.7%	21.4%	21.4%	21.4%	0.0%	100.0%	
3m	35.7%	21.4%	21.4%	21.4%	0.0%	100.0%	
3n	21.4%	42.9%	28.6%	7.1%	0.0%	100.0%	
3o	21.4%	35.7%	14.3%	28.6%	0.0%	100.0%	
3p	35.7%	28.6%	28.6%	7.1%	0.0%	100.0%	
tot.	20.9%	29.4%	26.5%	22.7%	0.5%	100.0%	

IP 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	77.7%	69.2%	23.1%	0.0%	100.0%	
3b	0.0%	53.8%	49.2%	0.0%	0.0%	100.0%	
3c	15.4%	46.2%	38.5%	0.0%	0.0%	100.0%	
3d	0.0%	15.4%	30.8%	58.8%	0.0%	100.0%	
3e	0.0%	20.0%	33.3%	46.7%	0.0%	100.0%	
3f	15.4%	23.1%	38.5%	15.4%	7.7%	100.0%	
3g	4.8%	33.3%	49.2%	23.1%	0.0%	100.0%	
3h	15.4%	23.1%	38.5%	23.1%	0.0%	100.0%	
3i	46.2%	30.8%	27.7%	15.4%	0.0%	100.0%	
3j	7.7%	38.5%	49.2%	7.7%	0.0%	100.0%	
3k	30.8%	53.8%	11.4%	0.0%	0.0%	100.0%	
3l	7.7%	38.5%	15.4%	23.1%	0.0%	100.0%	
3m	7.7%	23.1%	61.5%	7.7%	0.0%	100.0%	
3n	30.8%	38.5%	30.8%	0.0%	0.0%	100.0%	
3o	23.1%	38.5%	15.4%	23.1%	0.0%	100.0%	
tot.	13.2%	33.0%	35.5%	17.8%	0.5%	100.0%	

IP tab. 1	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0.0%	26.2%	45.2%	28.6%	0.0%	100.0%
3b	2.4%	50.0%	35.7%	9.9%	2.4%	100.0%
3c	9.5%	40.5%	42.9%	7.1%	0.0%	100.0%
3d	2.4%	4.8%	21.0%	61.9%	0.0%	100.0%
3e	0.0%	13.0%	30.4%	56.5%	0.0%	100.0%
3f	11.9%	33.3%	42.9%	9.5%	2.4%	100.0%
3g	4.8%	33.3%	47.0%	14.9%	0.0%	100.0%
3h	14.3%	23.8%	38.1%	23.8%	0.0%	100.0%
3i	11.0%	40.1%	19.0%	19.9%	0.0%	100.0%
3j	15.2%	28.6%	38.1%	17.9%	0.0%	100.0%
3k	18.1%	31.0%	21.4%	9.5%	0.0%	100.0%
3l	16.7%	31.0%	33.3%	18.7%	0.0%	100.0%
3m	11.9%	28.6%	47.0%	11.9%	0.0%	100.0%
3n	26.2%	28.6%	26.2%	19.0%	0.0%	100.0%
3o	21.4%	31.0%	31.0%	16.7%	0.0%	100.0%
tot.	13.7%	29.5%	35.3%	21.0%	0.5%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 1, 2, 3 E 5: 30

IP 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0	3	6	6	0	0	15
3b	0	6	6	2	1	15	
3c	0	5	8	2	0	15	
tot.	0	14	20	10	1	45	

IP 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0	7	4	3	0	14	
3b	1	8	3	2	0	14	
3c	2	6	5	1	0	14	
tot.	3	21	12	6	0	42	

IP 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3a	0	1	9	3	0	13	
3b	0	7	6	0	0	13	
3c	2	6	5	2	0	13	
tot.	2	14	20	3	0	39	

IP 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3d	0	6	9	0	0	15	
3e	0	0	6	9	0	15	
tot.	0	6	9	0	0	15	

IP 3	cl 4ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3d	1	0	3	10	0	14	
3e	1	0	3	10	0	14	
tot.	1	0	3	10	0	14	

IP 3	cl 5ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3d	0	2	4	7	0	13	
3e	0	2	4	7	0	13	
tot.	0	2	4	7	0	13	

IP 3	cl 3ª	per niente	poco	abbastan za	molto	vuota	tot.
3e	0	1	7	8	0	16	
3f	0	7	7				

2401	Item M: 4	
2514	Item N: 4	ITEM M, N, L → TEMA: Competenze psicologiche
2517	Item L: 4	
LS		
3303	Item E: 4	ITEM E → TEMA: Competenze storico-culturali
3408	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
3410	Item I: 4	ITEM I → Competenze etiche
LL1		
4402	Item H: 4	
4501	Item H: 3	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche
4509	Item H: 3	
LL2		
5401	ESCLUSA	
5505	Item J: 4	ITEM J → TEMA: Competenze psicologiche
5525	Item H: 4	ITEM H → TEMA: Competenze estetiche

IP 3 tab.3 tutte le classi	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	50	490	520	190	10	1260
competenze linguistiche	30	60	390	780	0	1260
competenze storico-culturali	75	300	480	450	15	1320
competenze etiche	225	465	420	150	0	1260
competenze psicologiche	276	372	420	186	6	1260
competenze estetiche	225	345	435	255	0	1260

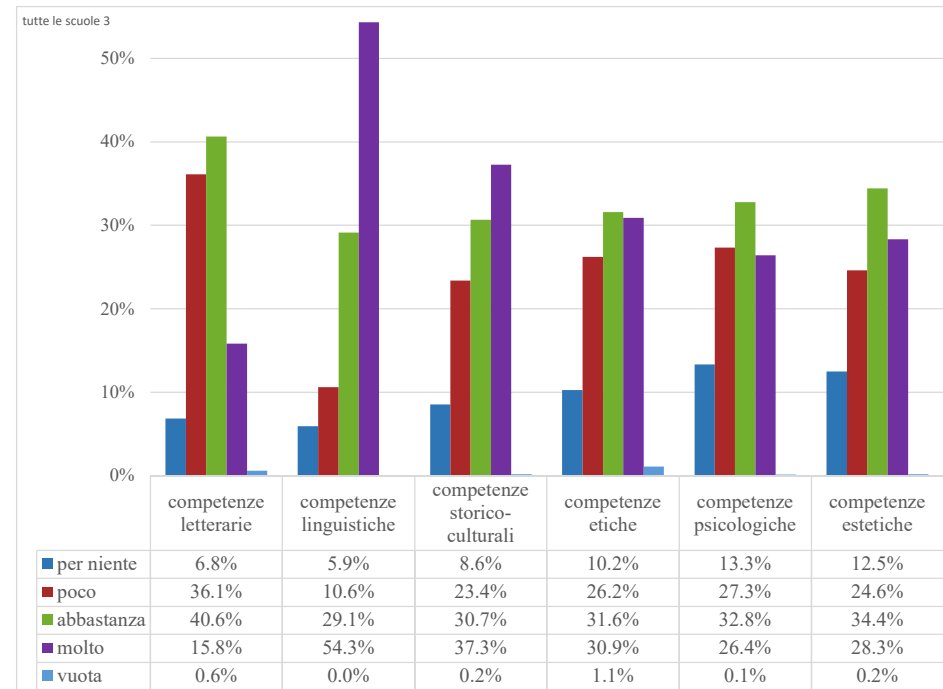
IT 3 tab.3 tutte le classi	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	80	450	780	350	20	1680
competenze linguistiche	30	120	600	930	0	1680
competenze storico-culturali	60	330	675	615	0	1680
competenze etiche	150	450	675	345	60	1680
competenze psicologiche	174	498	546	480	0	1698
competenze estetiche	105	390	705	465	15	1680

LS 3 tab.3 tutte le classi	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	170	490	700	290	0	1650
competenze linguistiche	285	360	435	570	0	1650
competenze storico-culturali	135	480	420	630	0	1665
competenze etiche	135	495	450	585	0	1665
competenze psicologiche	150	582	660	258	0	1650
competenze estetiche	255	435	510	465	0	1665

LL1 3 tab.3 tutte le classi	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	100	850	600	180	10	1740
competenze linguistiche	75	225	450	990	0	1740
competenze storico-culturali	225	315	525	675	0	1740
competenze etiche	135	330	450	810	15	1740
competenze psicologiche	204	414	552	570	0	1740
competenze estetiche	285	435	510	555	0	1785

LL2 3 tab.3 tutte le classi	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	170	730	790	310	10	2010
competenze linguistiche	75	120	555	1260	0	2010
competenze storico-culturali	225	540	480	765	0	2010
competenze etiche	210	450	645	690	15	2010
competenze psicologiche	312	420	564	714	6	2016
competenze estetiche	180	465	735	645	0	2025

tutte le scuole 3 tab.3	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	570	3010	3390	1320	50	8340
competenze linguistiche	495	885	2430	4530	0	8340
competenze storico-culturali	720	1965	2580	3135	15	8415



competenze etiche	855	2190	2640	2580	90	8355
competenze psicologiche	1116	2286	2742	2208	12	8364
competenze estetiche	1050	2070	2895	2385	15	8415

tutte le scuole 3 tab.3	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
competenze letterarie	6.8%	36.1%	40.6%	15.8%	0.6%	100.0%
competenze linguistiche	5.9%	10.6%	29.1%	54.3%	0.0%	100.0%
competenze storico-culturali	8.6%	23.4%	30.7%	37.3%	0.2%	100.0%
competenze etiche	10.2%	26.2%	31.6%	30.9%	1.1%	100.0%
competenze psicologiche	13.3%	27.3%	32.8%	26.4%	0.1%	100.0%
competenze estetiche	12.5%	24.6%	34.4%	28.3%	0.2%	100.0%

IP 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	0	140	200	100	10	450
competenza linguistica	0	0	140	270	0	450
competenza storico-culturale	0	120	210	135	0	465
competenza etica	30	195	195	30	0	450
competenza psicologica	72	108	132	78	0	450
competenza estetica	45	105	195	105	0	450

IP 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	30	210	120	60	0	420
competenza linguistica	30	0	90	300	0	420
competenza storico-culturale	45	90	120	180	0	435
competenza etica	105	150	150	45	0	450
competenza psicologica	135	105	90	78	0	420
competenza estetica	105	120	135	60	0	420

IP 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	20	140	200	30	0	390
competenza linguistica	0	60	120	270	0	390
competenza storico-culturale	30	150	135	15	0	330
competenza etica	90	120	105	75	0	390
competenza psicologica	66	162	132	30	0	390
competenza estetica	75	120	105	90	0	390

IT 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	20	110	190	160	0	480
competenza linguistica	30	30	180	240	0	480
competenza storico-culturale	15	135	210	135	0	480
competenza etica	60	105	210	75	30	480
competenza psicologica	42	102	174	162	0	480
competenza estetica	30	75	210	165	0	480

IT 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	30	140	180	110	20	630
competenza linguistica	0	90	210	330	0	630
competenza storico-culturale	15	105	270	240	0	630
competenza etica	60	255	195	90	30	630
competenza psicologica	96	234	168	138	0	636
competenza estetica	60	180	285	120	0	630

IT 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	30	200	260	80	0	570
competenza linguistica	0	0	210	360	0	570
competenza storico-culturale	30	105	195	240	0	570
competenza etica	30	90	270	180	0	570
competenza psicologica	36	162	204	180	0	582
competenza estetica	30	135	210	180	30	570

LS 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	10	250	280	120	0	660
competenza linguistica	120	135	195	210	0	660
competenza storico-culturale	0	165	270	240	0	675
competenza etica	15	210	210	225	0	660
competenza psicologica	54	198	260	109	0	660
competenza estetica	75	255	165	165	0	660

LS 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	60	130	290	120	0	610
competenza linguistica	45	120	120	75	0	510
competenza storico-culturale	135	90	90	195	0	510
competenza etica	75	210	75	45	0	525
competenza psicologica	54	216	174	66	0	510
competenza estetica	60	90	195	180	0	525

LS 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	100	110	220	90	0	480
competenza linguistica	45	105	165	165	0	480
competenza storico-culturale	0	225	60	195	0	480
competenza etica	45	75	165	195	0	480
competenza psicologica	42	168	180	90	0	480
competenza estetica	120	90	150	120	0	480

LI 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	60	330	280	140	0	810
competenza linguistica	15	60	225	510	0	810
competenza storico-culturale	45	210	210	225	0	690
competenza etica	45	225	225	115	0	810
competenza psicologica	72	252	264	222	0	810
competenza estetica	150	195	255	210	0	810

LI 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	0	250	120	10	0	390
competenza linguistica	15	30	60	285	0	390
competenza storico-culturale	75	60	90	165	0	390
competenza etica	30	45	150	165	0	390
competenza psicologica	78	84	150	168	0	390
competenza estetica	75	60	195	160	0	490

LI 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	40	270	200	30	0	540
competenza linguistica	45	135	165	195	0	540
competenza storico-culturale	195	105	135	195	0	540
competenza etica	60	60	75	330	15	540
competenza psicologica	54	78	168	240	0	540
competenza estetica	60	180	150	180	0	570

LI 2 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	10	260	210	60	0	540
competenza linguistica	30	60	60	390	0	540
competenza storico-culturale	60	150	135	195	0	540
competenza etica	72	138	150	192	0	540
competenza psicologica	60	105	240	135	0	540

LI 2 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	90	180	210	100	0	600
competenza linguistica	30	30	210	330	0	600
competenza storico-culturale	90	135	165	210	0	600
competenza etica	90	90	195	210	0	600
competenza psicologica	156	102	150	186	0	600
competenza estetica	75	180	180	165	0	600

LI 2 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	20	290	350	150	10	810
competenza linguistica	15	30	285	540	0	870
competenza storico-culturale	75	255	180	360	0	870
competenza etica	90	210	240	390	0	870
competenza psicologica	84	192	264	336	0	876
competenza estetica	45	180	315	345	0	885

tutte le classi 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	100	1090	1160	580	10	2940
competenza linguistica	195	285	840	1920	0	2940
competenza storico-culturale	120	705	1125	1020	0	2970
competenza etica	180	885	1050	795	30	2940
competenza psicologica	152	786	1086	756	0	2940
competenza estetica	360	735	1065	780	0	2940

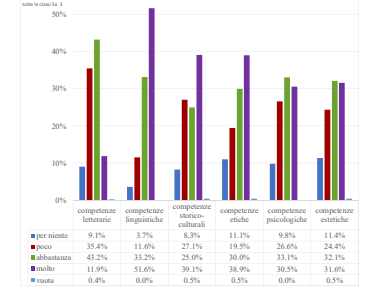
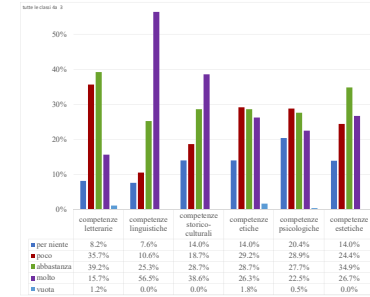
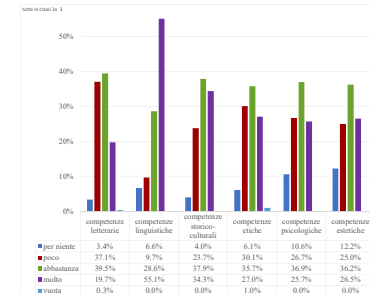
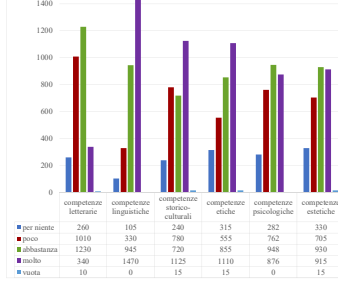
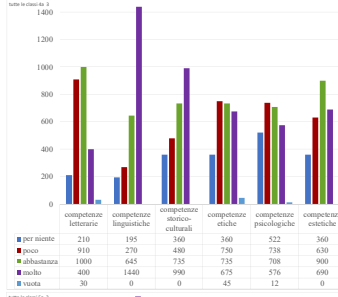
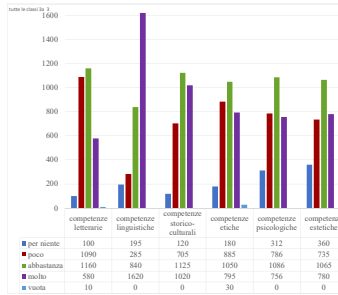
tutte le classi 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	210	910	1090	400	30	2550
competenza linguistica	195	270	645	1440	0	2550
competenza storico-culturale	360	480	735	990	0	2565
competenza etica	360	750	735	675	45	2565
competenza psicologica	522	738	708	676	12	2556
competenza estetica	360	630	900	690	0	2580

tutte le classi 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	260	1010	1230	340	10	2950
competenza linguistica	195	360	645	1470	0	2970
competenza storico-culturale	240	780	720	1125	15	2980
competenza etica	315	555	855	1110	15	2950
competenza psicologica	282	762	948	876	0	2968
competenza estetica	330	705	930	915	15	2995

tutte le classi 3 cl 3ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	3.4%	37.1%	39.5%	19.7%	0.3%	100.0%
competenza linguistica	6.6%	9.7%	28.6%	65.1%	0.0%	100.0%
competenza storico-culturale	4.0%	23.7%	37.9%	34.3%	0.0%	100.0%
competenza etica	6.1%	30.1%	35.7%	27.9%	0.0%	100.0%
competenza psicologica	13.6%	26.7%	36.9%	25.7%	0.0%	100.0%
competenza estetica	12.2%	25.0%	36.2%	26.5%	0.0%	100.0%

tutte le classi 3 cl 4ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	8.2%	35.4%	39.2%	15.7%	1.2%	100.0%
competenza linguistica	7.6%	10.6%	25.3%	56.5%	0.0%	100.0%
competenza storico-culturale	14.0%	18.7%	28.7%	38.6%	0.0%	100.0%
competenza etica	14.0%	29.2%	28.7%	28.1%	0.0%	100.0%
competenza psicologica	20.4%	29.4%	27.7%	22.5%	0.0%	100.0%
competenza estetica	14.0%	24.4%	34.9%	26.7%	0.0%	100.0%

tutte le classi 3 cl 5ª	per niente	poco	abbastanza	molto	vasta	tot.
competenza letteraria	9.1%	35.4%	43.2%	11.9%	0.4%	100.0%
competenza linguistica	3.7%	11.8%	33.2%	51.6%	0.0%	100.0%
competenza storico-culturale	8.3%	27.1%	25.0%	38.1%	0.5%	100.0%
competenza etica	11.1%	20.5%	30.0%	38.3%	0.0%	100.0%
competenza psicologica	9.8%	28.6%	33.5%	30.5%	0.0%	100.0%
competenza estetica	11.4%	24.4%	32.1%	31.6%	0.5%	100.0%





<b>Temi</b>	<b>Codici</b>	<b>N.</b>	<b>Tot.</b>	<b>%</b>							
A. Confronto tra passato e presente	1. Scoperta dei significati attuali dell' opera	38	40	31.20%	128	31.3%	114	171	66.7%		
	2. Tra culture	1			128	0.0%				57	33.3%
	3. Tra opere	1			128	0.0%				171	
B. Riflessione	1. Su se stessi	10	25	19.50%	128	19.5%					
	2. Sul mondo	15			128	0.0%					
C. Pensiero dell' autore	1. Studio dei significati passati dell' opera	23	27	21%	128	21.1%					
	2. Identificazione	4			128	0.0%					
D. Arricchimento storico-culturale			17	13.20%	128	13.3%					
E. Utilità dell' analisi stilistica			2	1.50%	128	1.6%					
F. Utilità della biografia dell' autore			2	1.50%	128	1.6%					
G. Relatività della biografia dell' autore			4	3.10%	128	3.1%					
H. Relatività dell' analisi stilistica			11	8.60%	128	8.6%					
					128	100.0%					

TAB. 1						
11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	4	5	8	0	18
Pb	5	12	1	0	0	18
Pc	2	7	5	4	0	18
Pa	3	5	8	2	0	18
Pb	0	0	2	16	0	18
Pc	0	0	2	16	0	18
tot.	11	28	23	46	0	108

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	1	4	6	11	20
Pb	4	6	7	2	1	20
Pc	2	1	7	7	1	20
Pa	1	6	4	0	1	20
Pb	0	0	2	20	0	22
Pc	0	0	2	17	1	20
tot.	10	14	29	63	6	122

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	4	12	12	0	29
Pb	9	11	7	2	0	29
Pc	4	4	12	6	1	27
Pa	4	11	9	5	0	29
Pb	0	0	0	20	0	20
Pc	0	0	0	20	0	20
tot.	14	30	44	64	1	173

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
interattivo	3	9	23	31	1	67
tecnologico	18	29	15	4	1	67
creativo	8	12	40	21	2	83
preparato	10	22	21	13	1	67
aggiornato	0	0	4	46	1	51
presentato	0	0	4	42	1	47
tot.	39	72	96	101	7	405

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	5.6%	22.2%	27.8%	44.4%	0.0%	100.0%
Pb	27.8%	66.7%	3.9%	0.0%	0.0%	100.0%
Pc	11.1%	48.9%	27.8%	12.2%	0.0%	100.0%
Pa	16.7%	27.8%	44.4%	11.1%	0.0%	100.0%
Pb	0.0%	0.0%	11.1%	88.9%	0.0%	100.0%
Pc	0.0%	0.0%	11.1%	88.9%	0.0%	100.0%
tot.	10.2%	25.9%	21.3%	43.6%	0.0%	100.0%

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	5.0%	5.0%	30.0%	55.0%	5.0%	100.0%
Pb	20.0%	30.0%	30.0%	10.0%	5.0%	100.0%
Pc	10.0%	5.0%	45.0%	30.0%	10.0%	100.0%
Pa	15.0%	30.0%	20.0%	30.0%	5.0%	100.0%
Pb	0.0%	0.0%	4.5%	95.5%	4.5%	100.0%
Pc	0.0%	0.0%	10.0%	90.0%	0.0%	100.0%
tot.	8.3%	15.5%	13.8%	51.6%	4.9%	100.0%

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	3.4%	13.8%	43.4%	41.4%	0.0%	100.0%
Pb	31.0%	37.0%	24.1%	6.9%	0.0%	100.0%
Pc	13.0%	13.0%	52.0%	18.0%	4.0%	100.0%
Pa	13.8%	37.0%	31.0%	17.2%	0.0%	100.0%
Pb	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Pc	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
tot.	10.3%	17.1%	25.1%	48.0%	0.0%	100.0%

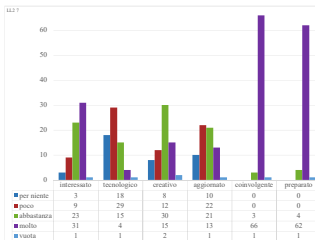
11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
interattivo	4.9%	13.4%	34.3%	46.6%	1.5%	100.0%
tecnologico	26.9%	43.3%	22.4%	6.0%	1.5%	100.0%
creativo	11.0%	17.0%	44.0%	27.0%	1.0%	100.0%
preparato	14.7%	32.8%	31.1%	19.4%	1.4%	100.0%
aggiornato	0.0%	0.0%	4.8%	94.8%	1.4%	100.0%
presentato	0.0%	0.0%	6.0%	92.0%	1.5%	100.0%
tot.	9.6%	17.8%	23.7%	47.2%	1.7%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 1 e 2 :

TAB. 2						
11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	4	5	8	0	18
Pb	3	5	8	2	0	18
tot.	4	9	13	10	0	36

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	1	6	11	1	20
Pb	3	6	4	6	1	20
tot.	4	7	10	17	2	40

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	1	4	12	12	0	29
Pb	9	11	9	2	0	29
tot.	10	15	21	14	0	58



11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	0	0	2	16	0	18
Pb	0	0	2	16	0	18
tot.	0	0	4	32	0	36

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	0	0	2	17	1	20
Pb	0	0	2	17	1	20
tot.	0	0	4	34	2	40

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	0	0	4	16	0	20
Pb	0	0	1	20	1	22
tot.	0	0	5	36	1	42

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Pa	0	0	4	14	0	18
Pb	0	0	1	20	1	22
tot.	0	0	5	34	1	40

TAB. 3						
11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	4	9	13	10	0	36
Preparato	0	0	4	34	0	40
Aggiornato	2	7	7	20	0	36
Tecnologico	10	24	2	0	0	36
tot.	16	40	26	62	0	144

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	4	7	10	17	2	40
Preparato	0	0	4	34	2	40
Aggiornato	2	1	10	22	2	42
Tecnologico	8	12	14	4	0	40
tot.	14	20	34	62	4	162

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	5	15	21	17	0	58
Preparato	0	0	0	58	0	58
Aggiornato	4	4	26	36	2	70
Tecnologico	18	22	14	4	0	58
tot.	27	41	51	113	2	233

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	13	31	44	44	2	134
Preparato	0	0	4	34	2	134
Aggiornato	8	12	18	81	3	117
Tecnologico	16	18	10	8	2	114
tot.	37	61	115	167	7	527

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	11.1%	25.0%	27.8%	27.8%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	11.1%	88.9%	0.0%	100.0%
Aggiornato	5.6%	16.7%	19.4%	58.3%	0.0%	100.0%
Tecnologico	27.8%	66.7%	5.6%	0.0%	0.0%	100.0%

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	10.0%	17.5%	22.5%	42.5%	5.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	10.0%	90.0%	0.0%	100.0%
Aggiornato	4.8%	2.0%	13.8%	80.2%	0.8%	100.0%
Tecnologico	20.0%	30.0%	35.0%	15.0%	0.0%	100.0%

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	8.6%	25.0%	36.2%	29.2%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Aggiornato	4.8%	4.8%	27.6%	57.6%	2.0%	100.0%
Tecnologico	31.0%	37.0%	24.1%	6.9%	0.0%	100.0%

11.2.7	1	2	3	4	vuota	tot.
cl. P	per niente	poco	abbastanza	molto		
Attenzio agli studenti	9.7%	23.1%	32.8%	32.8%	1.5%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	6.0%	92.0%	1.5%	100.0%
Aggiornato	4.8%	8.8%	24.1%	59.2%	2.0%	100.0%
Tecnologico	26.9%	43.3%	22.4%	6.0%	1.5%	100.0%



TAB. 1

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	6	21	0	27
7b	2	12	10	3	0	27
7c	1	0	13	14	0	28
7d	2	6	11	8	0	27
7e	0	0	1	26	0	27
7f	0	0	5	22	0	27
tot.	5	18	46	94	0	163

totale 27  
163

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	5	8	0	14
7b	3	5	3	2	0	13
7c	0	2	4	7	0	13
7d	0	4	6	3	0	13
7e	0	0	0	13	0	13
7f	0	0	2	11	0	13
tot.	3	12	20	44	0	79

totale 13  
79

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	3	16	0	19
7b	2	11	5	0	0	18
7c	0	1	8	10	0	19
7d	0	4	13	2	0	19
7e	0	0	0	18	0	18
7f	0	2	1	15	0	18
tot.	2	18	30	61	0	111

totale 18  
111

LL1 7 cl 3/4/5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	1	14	45	0	60
tecnologico	7	28	18	5	0	58
creativo	1	3	25	31	0	60
aggiornato	2	14	30	13	0	59
coinvolgente	0	0	1	57	0	58
preparato	0	2	8	48	0	58
tot.	10	48	96	199	0	353

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	0.0%	22.2%	77.8%	0.0%	100.0%
7b	7.4%	44.4%	37.0%	11.1%	0.0%	100.0%
7c	3.6%	0.0%	46.4%	50.0%	0.0%	100.0%
7d	7.4%	22.2%	40.7%	29.6%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	3.7%	96.3%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	18.5%	81.5%	0.0%	100.0%
tot.	3.1%	11.0%	28.2%	57.7%	0.0%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	7.1%	35.7%	57.1%	0.0%	100.0%
7b	23.1%	38.5%	23.1%	15.4%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	15.4%	30.8%	53.8%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	30.8%	46.2%	23.1%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	15.4%	84.6%	0.0%	100.0%
tot.	3.8%	15.2%	25.3%	55.7%	0.0%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	0.0%	15.8%	84.2%	0.0%	100.0%
7b	11.1%	61.1%	27.8%	0.0%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	5.3%	42.1%	52.6%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	21.1%	68.4%	10.5%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	11.1%	5.6%	83.3%	0.0%	100.0%
tot.	1.8%	16.2%	27.0%	55.0%	0.0%	100.0%

LL1 7 cl 3/4/5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0.0%	1.7%	23.3%	75.0%	0.0%	100.0%
tecnologico	12.1%	48.3%	31.0%	8.6%	0.0%	100.0%
creativo	1.7%	5.0%	41.7%	51.7%	0.0%	100.0%
aggiornato	3.4%	23.7%	50.8%	22.0%	0.0%	100.0%
coinvolgente	0.0%	0.0%	1.7%	98.3%	0.0%	100.0%
preparato	0.0%	3.4%	13.8%	82.8%	0.0%	100.0%
tot.	2.8%	13.6%	27.2%	56.4%	0.0%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPO DI 1 e 2:

TAB. 2

LL2 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	6	21	0	27
7d	2	6	11	8	0	27
tot.	2	6	17	29	0	54
	1	1	1	1	1	1
	2	6	17	29	0	54

LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	5	8	0	14
7d	0	4	6	3	0	13
tot.	0	5	11	11	0	27
	1	1	1	1	1	1
	0	5	11	11	0	27

LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	3	16	0	19
7d	0	4	13	2	0	19
tot.	0	4	16	18	0	38
	1	1	1	1	1	1
	0	4	16	18	0	38

LL2 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	5	22	0	27
tot.	0	0	5	22	0	27
	2	2	2	2	2	2
	0	0	10	44	0	54

LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	2	11	0	13
tot.	0	0	2	11	0	13
	2	2	2	2	2	2
	0	0	4	22	0	26

LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	2	1	15	0	18
tot.	0	2	1	15	0	18
	2	2	2	2	2	2
	0	4	2	30	0	36

LL2 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	1	0	13	14	0	28
7e	0	0	1	26	0	27
tot.	1	0	14	40	0	55
	1	1	1	1	1	1
	0	2	4	20	0	26

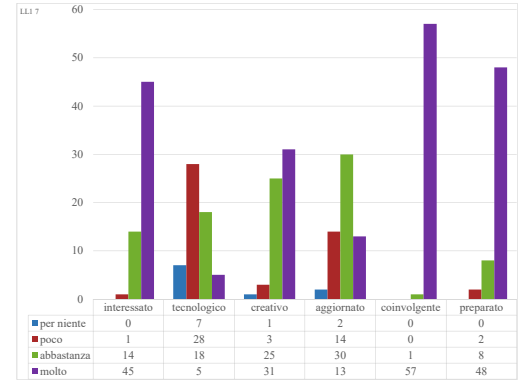
LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	2	4	7	0	13
7e	0	0	0	13	0	13
tot.	0	2	4	20	0	26
	1	1	1	1	1	1
	0	2	4	20	0	26

LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	1	8	10	0	19
7e	0	0	0	18	0	18
tot.	0	1	8	28	0	37
	1	1	1	1	1	1
	0	1	8	28	0	37

LL2 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	2	12	10	3	0	27
tot.	2	12	10	3	0	27
	2	2	2	2	2	2
	4	24	20	6	0	54

LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	3	5	3	2	0	13
tot.	3	5	3	2	0	13
	2	2	2	2	2	2
	6	10	6	4	0	26

LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	2	11	5	0	0	18
tot.	2	11	5	0	0	18
	2	2	2	2	2	2
	4	22	10	0	0	36



TAB. 3

LL1 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli	2	6	17	29	0	54
Preparato	0	0	10	44	0	54
Appassionat	1	0	14	40	0	55
Tecnologico	4	24	20	6	0	54
tot.	7	30	61	119	0	217

217

LL1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli	4	9	13	10	0	36
Preparato	0	0	4	32	0	36
Appassionat	2	7	7	20	0	36
Tecnologico	10	24	2	0	0	36
tot.	16	40	26	62	0	144

144

LL1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli	4	9	13	10	0	36
Preparato	0	0	4	32	0	36
Appassionat	2	7	7	20	0	36
Tecnologico	10	24	2	0	0	36
tot.	16	40	26	62	0	144

144

LL1 7 cl 3/4/5*	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	10	24	43	49	0	126
Preparato	0	0	18	108	0	126
Appassionato	5	14	28	80	0	127
Tecnologico	24	72	24	6	0	126
tot.	39	110	113	243	0	505

**TAB. 1**

LS	1	2	3	4		
LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	3	7	11	1	22
7b	4	12	5	0	1	22
7c	0	3	15	3	1	22
7d	1	6	12	2	3	22
7e	0	0	0	22	1	23
7f	0	0	4	17	1	22
tot.	5	24	43	55	6	133

totale 22  
133

LS	1	2	3	4		
LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	4	15	0	20
7b	1	6	6	4	0	17
7c	0	3	8	7	0	18
7d	0	1	9	7	0	17
7e	0	0	0	18	0	18
7f	0	0	1	17	0	18
tot.	1	11	28	68	0	108

totale 17  
108

LS	1	2	3	4		
LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	4	13	0	17
7b	0	12	3	1	0	16
7c	0	2	5	9	0	16
7d	2	7	3	5	0	17
7e	0	0	1	15	0	16
7f	0	1	3	12	0	16
tot.	2	22	19	55	0	98

totale 16  
98

LS 7 cl 3ª/4ª/5ª	1	2	3	4		
interessato	0	4	15	39	1	59
tecnologico	5	30	14	5	1	55
creativo	0	8	28	19	1	56
aggiornato	3	14	24	14	3	58
coinvolgente	0	0	1	55	1	57
preparato	0	1	8	46	1	56
tot.	8	57	90	178	6	339

LL1	1	2	3	4		
LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	13.6%	31.8%	50.0%	4.5%	100.0%
7b	18.2%	54.5%	22.7%	0.0%	4.5%	100.0%
7c	0.0%	13.6%	68.2%	13.6%	4.5%	100.0%
7d	4.5%	27.3%	54.5%	9.1%	4.5%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	95.7%	4.3%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	18.2%	77.3%	4.5%	100.0%
tot.	3.8%	18.0%	32.3%	41.4%	4.5%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	5.0%	20.0%	75.0%	0.0%	100.0%
7b	5.9%	35.3%	35.3%	23.5%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	16.7%	44.4%	38.9%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	5.9%	52.9%	41.2%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	5.6%	94.4%	0.0%	100.0%
tot.	0.9%	10.2%	25.9%	63.0%	0.0%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	0.0%	23.5%	76.5%	0.0%	100.0%
7b	0.0%	75.0%	18.8%	6.3%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	12.5%	31.3%	56.3%	0.0%	100.0%
7d	11.8%	41.2%	17.6%	29.4%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	6.3%	93.8%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	6.3%	18.8%	75.0%	0.0%	100.0%
tot.	2.0%	22.4%	19.4%	56.1%	0.0%	100.0%

LS 7 cl 3ª/4ª/5ª	1	2	3	4		
interessato	0.0%	6.8%	25.4%	66.1%	1.7%	100.0%
tecnologico	9.1%	54.5%	25.5%	9.1%	1.8%	100.0%
creativo	0.0%	14.3%	50.0%	33.9%	1.8%	100.0%
aggiornato	5.4%	25.0%	42.9%	25.0%	1.8%	100.0%
coinvolgente	0.0%	0.0%	1.8%	96.5%	1.8%	100.0%
preparato	0.0%	1.8%	14.3%	82.1%	1.8%	100.0%
tot.	2.4%	16.8%	26.5%	52.5%	1.8%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPO DI 1 e 2:

**TAB. 2**

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	3	7	11	1	22
7d	1	6	12	2	1	22
tot.	1	9	19	13	2	44
	1	1	1	1	1	1
	1	9	19	13	2	44

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	4	17	1	22
tot.	0	0	4	17	1	22
	2	2	2	2	2	2
	0	0	8	34	2	44

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	3	15	3	1	22
7e	0	0	0	22	1	23
tot.	0	3	15	25	2	45
	1	1	1	1	1	1
	0	3	15	25	2	45

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	4	12	5	0	1	22
tot.	4	12	5	0	1	22
	2	2	2	2	2	2
	8	24	10	0	2	44

LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	4	15	0	20
7d	0	1	9	7	0	17
tot.	0	2	13	22	0	37
	1	1	1	1	1	1
	0	2	13	22	0	37

LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	1	17	0	18
tot.	0	0	1	17	0	18
	2	2	2	2	2	2
	0	0	2	34	0	36

LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	3	8	7	0	18
7e	0	0	0	18	0	18
tot.	0	3	8	25	0	36
	1	1	1	1	1	1
	0	3	8	25	0	36

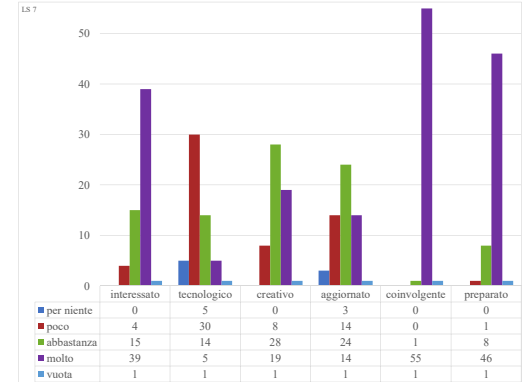
LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	1	6	6	4	0	17
tot.	1	6	6	4	0	17
	2	2	2	2	2	2
	2	12	12	8	0	34

LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	4	13	0	17
7d	2	7	3	5	0	17
tot.	2	7	7	18	0	34
	1	1	1	1	1	1
	2	7	7	18	0	34

LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	1	3	12	0	16
tot.	0	1	3	12	0	16
	2	2	2	2	2	2
	0	2	6	24	0	32

LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	2	5	9	0	16
7e	0	0	1	15	0	16
tot.	0	2	6	24	0	32
	1	1	1	1	1	1
	0	2	6	24	0	32

LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	0	12	3	1	0	16
tot.	0	12	3	1	0	16
	2	2	2	2	2	2
	0	24	6	2	0	32



**TAB. 3**

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	1	9	19	13	2	44
Preparato	0	0	8	34	2	44
Appassionati	0	3	15	25	2	45
Tecnologico	8	24	10	0	2	44
tot.	9	36	52	72	8	177

177

LS 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	2.3%	20.5%	43.2%	29.5%	4.5%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	18.2%	77.3%	4.5%	100.0%
Appassionati	0.0%	6.7%	33.3%	55.6%	4.4%	100.0%
Tecnologico	18.2%	54.5%	22.7%	0.0%	4.5%	100.0%

LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	0	2	13	22	0	37
Preparato	0	0	2	34	0	36
Appassionati	0	3	8	25	0	36
Tecnologico	2	12	12	8	0	34
tot.	2	17	35	89	0	143

143

LS 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	0.0%	5.4%	35.1%	59.5%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	5.6%	94.4%	0.0%	100.0%
Appassionati	0.0%	8.3%	22.2%	69.4%	0.0%	100.0%
Tecnologico	5.9%	35.3%	35.3%	23.5%	0.0%	100.0%

LS 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli studenti	2	7	7	18	0	34
Preparato	0	2	6	24	0	32
Appassionati	0	2	6	24	0	32
Tecnologico	0	24	6	2	0	32
tot.	2					

TAB. 1

IT	1	2	3	4		
IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	4	12	0	17
7b	1	10	2	3	0	16
7c	0	0	8	8	0	16
7d	0	4	6	6	0	16
7e	0	0	5	11	0	16
7f	0	0	4	13	0	17
tot.	1	15	29	53	0	98

totale 16  
98

IT	1	2	3	4		
IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	7	13	0	21
7b	1	11	6	3	0	21
7c	0	1	8	12	0	21
7d	0	8	6	7	0	21
7e	0	0	0	21	0	21
7f	0	0	8	13	0	21
tot.	1	21	35	69	0	126

totale 21  
126

IT	1	2	3	4		
IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	3	18	0	21
7b	5	8	5	1	0	19
7c	1	1	11	6	0	19
7d	0	5	7	7	0	19
7e	0	0	0	19	0	19
7f	0	0	0	19	0	19
tot.	6	14	26	70	0	116

totale 19  
116

IT 7 cl 3ª/4ª/5ª	1	2	3	4		
	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	2	14	43	0	59
tecnologico	7	29	13	7	0	56
creativo	1	2	27	26	0	56
aggiornato	0	17	19	20	0	56
coinvolgente	0	0	5	51	0	56
preparato	0	0	12	45	0	57
tot.	8	50	90	192	0	340

LL1	1	2	3	4		
IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	5.9%	23.5%	70.6%	0.0%	100.0%
7b	6.3%	62.5%	12.5%	18.8%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	25.0%	37.5%	37.5%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	31.3%	68.8%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	23.5%	76.5%	0.0%	100.0%
tot.	1.0%	15.3%	29.6%	54.1%	0.0%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	4.8%	33.3%	61.9%	0.0%	100.0%
7b	4.8%	52.4%	28.6%	14.3%	0.0%	100.0%
7c	0.0%	4.8%	38.1%	57.1%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	38.1%	28.6%	33.3%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	38.1%	61.9%	0.0%	100.0%
tot.	0.8%	16.7%	27.8%	54.8%	0.0%	100.0%

LL1	1	2	3	4		
IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0.0%	0.0%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%
7b	26.3%	42.1%	26.3%	5.3%	0.0%	100.0%
7c	5.3%	5.3%	57.9%	31.6%	0.0%	100.0%
7d	0.0%	26.3%	36.8%	36.8%	0.0%	100.0%
7e	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
7f	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
tot.	5.2%	12.1%	22.4%	60.3%	0.0%	100.0%

IT 7 cl 3ª/4ª/5ª	1	2	3	4		
	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0.0%	3.4%	23.7%	72.9%	0.0%	100.0%
tecnologico	12.5%	51.8%	23.2%	12.5%	0.0%	100.0%
creativo	1.8%	3.6%	48.2%	46.4%	0.0%	100.0%
aggiornato	0.0%	30.4%	33.9%	35.7%	0.0%	100.0%
coinvolgente	0.0%	0.0%	8.9%	91.1%	0.0%	100.0%
preparato	0.0%	0.0%	21.1%	78.9%	0.0%	100.0%
tot.	2.4%	14.7%	26.5%	56.5%	0.0%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPO DI 1 e 2: 2

TAB. 2

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	4	12	0	17
7d	0	4	6	6	0	16
tot.	0	5	10	18	0	33

0 5 10 18 0 33

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	4	13	0	17
tot.	0	0	4	13	0	17

0 0 8 26 0 34

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	0	8	8	0	16
7e	0	0	5	11	0	16
tot.	0	0	13	19	0	32

0 0 13 19 0 32

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	1	10	2	3	0	16
tot.	1	10	2	3	0	16

2 20 4 6 0 32

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	1	7	13	0	21
7d	0	8	6	7	0	21
tot.	0	9	13	20	0	42

0 9 13 20 0 42

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	8	13	0	21
tot.	0	0	8	13	0	21

0 0 16 26 0 42

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	0	1	8	12	0	21
7e	0	1	8	13	0	21
tot.	0	2	16	25	0	42

0 1 8 33 0 42

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	1	11	6	3	0	21
tot.	1	11	6	3	0	21

2 22 12 6 0 42

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7a	0	0	3	18	0	21
7d	0	5	7	7	0	19
tot.	0	5	10	25	0	40

0 5 10 25 0 40

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7f	0	0	0	19	0	19
tot.	0	0	0	19	0	19

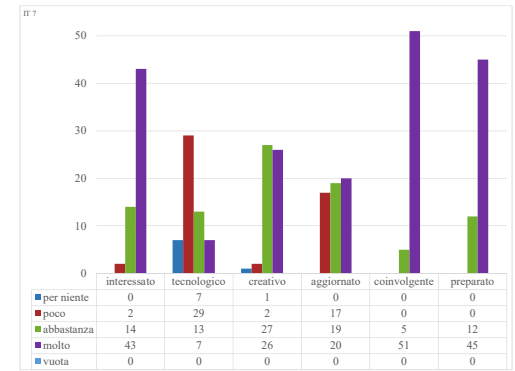
0 0 0 38 0 38

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7c	1	1	11	6	0	19
7e	0	0	0	19	0	19
tot.	1	1	11	25	0	38

1 1 1 1 1 1 1

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
7b	5	8	5	1	0	19
tot.	5	8	5	1	0	19

10 16 10 2 0 38



TAB. 3

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0	5	10	18	0	33
Preparato	0	0	8	26	0	34
Appassionat	0	0	13	19	0	32
Tecnologico	2	20	4	6	0	32
tot.	2	25	35	69	0	131

131

IT 7 cl 3ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0.0%	15.2%	30.3%	54.5%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	23.5%	76.5%	0.0%	100.0%
Appassionat	0.0%	0.0%	40.6%	59.4%	0.0%	100.0%
Tecnologico	6.3%	62.5%	12.5%	18.8%	0.0%	100.0%

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0	9	13	20	0	42
Preparato	0	0	16	26	0	42
Appassionat	0	1	8	33	0	42
Tecnologico	2	22	12	6	0	42
tot.	2	32	49	85	0	168

168

IT 7 cl 4ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0.0%	21.4%	31.0%	47.6%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	38.1%	61.9%	0.0%	100.0%
Appassionat	0.0%	2.4%	19.0%	78.6%	0.0%	100.0%
Tecnologico	4.8%	52.4%	28.6%	14.3%	0.0%	100.0%

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0	5	10	25	0	40
Preparato	0	0	0	38	0	38
Appassionat	1	1	11	25	0	38
Tecnologico	10	16	10	2	0	38
tot.	11	22	31	90	0	154

154

IT 7 cl 5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
Attento agli s	0.0%	12.5%	25.0%	62.5%	0.0%	100.0%
Preparato	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Appassionat	2.6%	2.6%	28			

IP	1	2	3	4		
IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	7	8	0	15
7b	3	5	6	1	0	15
7c	0	3	5	7	0	15
7d	0	4	6	5	0	15
7e	0	1	5	10	0	16
7f	1	1	10	1	0	13
tot.	4	14	32	41	0	91

IP	1	2	3	4		
IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	1	1	14	0	16
7b	2	7	3	2	0	14
7c	0	3	6	5	0	14
7d	0	3	6	5	0	14
7e	0	1	1	11	0	14
7f	0	1	3	10	0	14
tot.	2	17	20	47	0	86

IP	1	2	3	4		
IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	5	8	0	13
7b	2	9	1	2	0	14
7c	0	0	7	6	0	13
7d	0	4	3	5	1	13
7e	0	0	1	12	0	13
7f	0	0	4	9	0	13
tot.	2	13	21	42	1	79

IP 7 cl 3445 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
interessato	0	1	13	30	0	44
tecnologico	7	21	10	5	0	43
creativo	0	0	18	18	0	36
aggiornato	0	11	15	15	1	42
cosvolgente	0	3	7	33	0	43
preparato	1	2	10	29	0	42
tot.	8	44	73	130	1	256

DOMANDA 7 G

ITEM QUESTIONARIO	PAROLE CHIAVE NEL GRAFICO
a... essere interessato alle opinioni degli studenti	interessato
b... essere creativo di tecnologie e social network	tecnologico
c... essere creativo	creativo
d... essere aggiornato sulle preferenze letterarie degli studenti	aggiornato
e... essere coinvolgente, mettere in discussione nel suo lavoro	coinvolgente
f... conoscere bene laonomia disciplina di insegnamento	preparato

L11	1	2	3	4		
IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0,0%	0,0%	46,7%	53,3%	0,0%	100,0%
7b	20,0%	33,3%	40,0%	6,7%	0,0%	100,0%
7c	0,0%	20,0%	33,3%	46,7%	0,0%	100,0%
7d	0,0%	26,7%	40,0%	33,3%	0,0%	100,0%
7e	0,0%	6,7%	33,3%	60,0%	0,0%	100,0%
7f	6,7%	6,7%	20,0%	66,7%	0,0%	100,0%
tot.	4,4%	15,4%	35,7%	45,1%	0,0%	100,0%

L11	1	2	3	4		
IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0,0%	6,3%	6,3%	87,5%	0,0%	100,0%
7b	14,3%	50,0%	21,4%	14,3%	0,0%	100,0%
7c	0,0%	21,4%	42,9%	35,7%	0,0%	100,0%
7d	0,0%	21,4%	42,9%	35,7%	0,0%	100,0%
7e	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	0,0%	100,0%
7f	0,0%	7,1%	21,4%	71,4%	0,0%	100,0%
tot.	2,3%	19,8%	23,3%	54,7%	0,0%	100,0%

L11	1	2	3	4		
IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0,0%	0,0%	6,3%	93,7%	0,0%	100,0%
7b	14,3%	64,3%	7,1%	14,3%	0,0%	100,0%
7c	0,0%	0,0%	53,8%	46,2%	0,0%	100,0%
7d	0,0%	30,8%	23,1%	38,5%	2,7%	100,0%
7e	0,0%	0,0%	7,7%	92,3%	0,0%	100,0%
7f	0,0%	0,0%	30,8%	69,2%	0,0%	100,0%
tot.	2,3%	16,5%	26,6%	53,2%	1,3%	100,0%

L11	1	2	3	4		
IP 7 cl 3445 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
interessato	0,0%	2,3%	29,5%	68,2%	0,0%	100,0%
tecnologico	16,3%	48,8%	23,3%	11,6%	0,0%	100,0%
creativo	0,0%	14,3%	42,9%	42,9%	0,0%	100,0%
aggiornato	0,0%	26,2%	35,7%	38,5%	2,4%	100,0%
coinvolgente	0,0%	7,0%	16,3%	76,7%	0,0%	100,0%
preparato	2,4%	4,8%	23,8%	69,0%	0,0%	100,0%
tot.	3,1%	17,2%	28,5%	50,8%	0,4%	100,0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO Di 1 e 2.2

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	7	8	0	15
7b	0	4	6	5	0	15
tot.	0	4	13	13	0	30

IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	1	1	14	0	16
7b	0	3	6	5	0	14
tot.	0	4	7	19	0	30

IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	5	8	0	13
7b	0	4	3	5	1	13
tot.	0	4	8	13	1	26

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	1	1	3	10	0	15
7b	1	1	3	10	0	15
tot.	2	2	6	20	0	30

IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	1	3	10	0	14
7b	0	1	3	10	0	14
tot.	0	2	6	20	0	28

IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	4	9	0	13
7b	2	2	2	2	2	11
tot.	2	2	6	11	2	23

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	3	5	7	0	15
7b	0	1	5	10	0	16
tot.	0	4	10	17	0	31

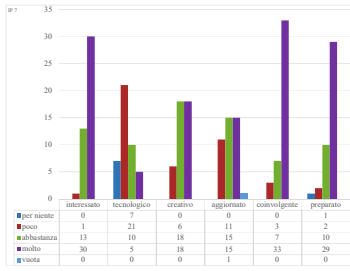
IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	3	6	5	0	14
7b	0	2	1	11	0	14
tot.	0	5	7	16	0	28

IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	0	0	7	6	0	13
7b	0	0	1	12	0	13
tot.	0	0	8	18	0	26

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	3	5	6	1	0	15
7b	3	5	6	1	0	15
tot.	6	10	12	2	0	30

IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	2	7	3	2	0	14
7b	2	7	3	2	0	14
tot.	4	14	6	4	0	28

IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
7a	2	9	1	2	0	14
7b	2	9	1	2	0	14
tot.	4	18	2	4	0	28



IP 7 cl 3445 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	12	28	45	1	86
Preparato	2	4	20	58	0	84
Accasionato	0	8	25	51	0	84
Tecnologico	4	14	42	30	0	90
tot.	16	67	93	164	1	341

IP 7 cl 3445 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0,0%	14,0%	30,8%	50,0%	3,8%	100,0%
Preparato	2,4%	4,8%	23,8%	69,0%	0,0%	100,0%
Accasionato	0,0%	10,0%	29,4%	60,6%	0,0%	100,0%
Tecnologico	16,3%	48,8%	23,3%	11,6%	0,0%	100,0%

TAB. 3

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli	0	4	13	13	0	30
Preparato	2	2	6	20	0	30
Accasionato	0	4	10	17	0	31
Tecnologico	6	10	12	2	0	30
tot.	8	20	41	52	0	121

IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli	0	4	7	19	0	30
Preparato	0	2	6	20	0	28
Accasionato	0	5	7	16	0	28
Tecnologico	4	14	6	4	0	28
tot.	4	25	26	59	0	114

IP 7 cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli	0	0	8	13	1	26
Preparato	0	0	8	18	0	26
Accasionato	0	0	8	18	0	26
Tecnologico	4	14	2	4	0	24
tot.	4	22	26	53	1	106

IP 7 cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli	0,0%	13,3%	43,3%	43,3%	0,0%	100,0%
Preparato	6,7%	6,7%	30,0%	66,7%	0,0%	100,0%
Accasionato	0,0%	12,9%	32,3%	54,8%	0,0%	100,0%
Tecnologico	20,0%	33,3%	40,0%	6,7%	0,0%	100,0%

IP 7 cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli	0,0%	13,3%	23,3%	63,3%	0,0%	100,0%
Preparato	0,0%	7,1%	21,4%	71,4%	0,0%	100,0%
Accasionato	0,0%	17,9%	29,5%	52,1%	0,0%	100,0%

IP 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	1	13	30	0	44
tecnologico	7	21	10	5	0	43
creativo	0	6	18	18	0	42
aggiornato	0	11	15	15	1	42
coinvolgente	0	3	7	33	0	43
preparato	1	2	10	29	0	42

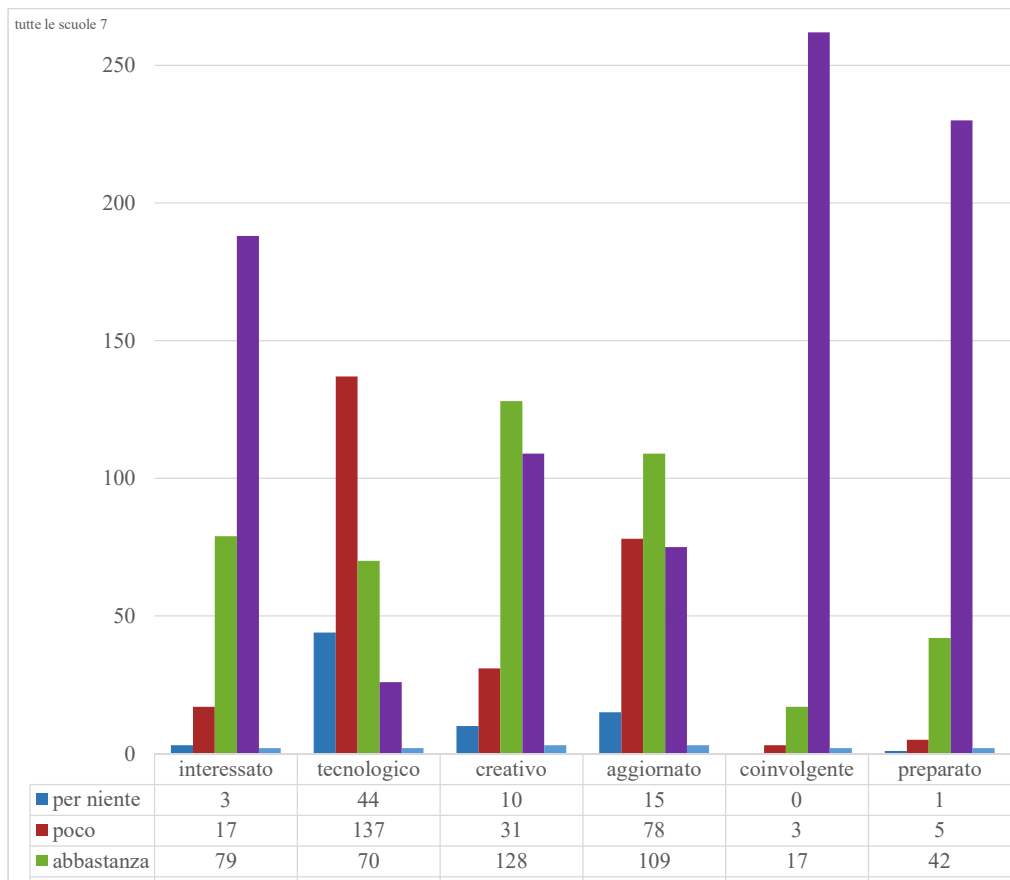
IT 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	2	14	43	0	59
tecnologico	7	29	13	7	0	56
creativo	1	2	27	26	0	56
aggiornato	0	17	19	20	0	56
coinvolgente	0	0	5	51	0	56
preparato	0	0	12	45	0	57

LS 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	4	15	39	1	59
tecnologico	5	30	14	5	1	55
creativo	0	8	28	19	1	56
aggiornato	3	14	24	14	1	56
coinvolgente	0	0	1	55	1	57
preparato	0	1	8	46	1	56

LL1 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	0	1	14	45	0	60
tecnologico	7	28	18	5	0	58
creativo	1	3	25	31	0	60
aggiornato	2	14	30	13	0	59
coinvolgente	0	0	1	57	0	58
preparato	0	2	8	48	0	58

LL2 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	3	9	23	31	1	67
tecnologico	18	29	15	4	1	67
creativo	8	12	30	15	2	67
aggiornato	10	22	21	13	1	67
coinvolgente	0	0	3	66	1	70
preparato	0	0	4	62	1	67

tutte le scuole 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
	3	17	79	109	17	226



interessato	3	17	79	188	2	289
tecnologico	44	137	70	26	2	279
creativo	10	31	128	109	3	281
aggiornato	15	78	109	75	3	280
coinvolgente	0	3	17	262	2	284
preparato	1	5	42	230	2	280
tot.	73	271	445	890	14	1693

tutte le scuole 7 cl 3ª4ª5ª	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
interessato	1.0%	5.9%	27.3%	65.1%	0.7%	100.0%
tecnologico	15.8%	49.1%	25.1%	9.3%	0.7%	100.0%
creativo	3.6%	11.0%	45.6%	38.8%	1.1%	100.0%
aggiornato	5.4%	27.9%	38.9%	26.8%	1.1%	100.0%
coinvolgente	0.0%	1.1%	6.0%	92.3%	0.7%	100.0%
preparato	0.4%	1.8%	15.0%	82.1%	0.7%	100.0%

molto	188	26	109	75	262	230
vuota	2	2	3	3	2	2

IP 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	4	11	11	0	30
Preparato	2	2	8	20	0	30
Appassionato	0	4	10	17	0	31
Tecnologico	0	10	17	3	0	30

IT 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	4	10	18	0	33
Preparato	0	0	8	26	0	34
Appassionato	0	0	11	19	0	32
Tecnologico	2	20	4	6	0	32

LS 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	1	9	19	13	2	44
Preparato	0	0	8	34	2	44
Appassionato	0	3	15	25	2	45
Tecnologico	8	24	10	0	2	44

LI 1 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	2	6	17	29	0	54
Preparato	0	0	30	48	0	78
Appassionato	1	0	14	40	0	55
Tecnologico	4	24	20	6	0	54

LI 2 7 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	0	4	32	0	36
Preparato	0	0	4	32	0	36
Appassionato	3	7	7	20	0	37
Tecnologico	10	24	2	0	0	36

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	5	27	55	54	2	143
Preparato	2	2	26	112	2	144
Appassionato	2	14	43	81	2	142
Tecnologico	26	78	78	8	2	182

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	3,5%	18,9%	38,5%	37,8%	1,4%	100,0%
Preparato	1,4%	1,4%	18,1%	77,8%	1,4%	100,0%
Appassionato	1,4%	9,7%	31,3%	56,3%	1,4%	100,0%
Tecnologico	14,3%	44,0%	43,7%	5,0%	1,4%	100,0%

IP 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	4	7	19	0	30
Preparato	0	2	6	20	0	28
Appassionato	0	5	7	16	0	28
Tecnologico	4	14	6	4	0	28

IT 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	9	11	20	0	40
Preparato	0	0	10	26	0	40
Appassionato	0	1	8	31	0	40
Tecnologico	2	22	17	6	0	47

LS 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	2	13	22	0	37
Preparato	0	0	7	30	0	36
Appassionato	0	3	8	25	0	36
Tecnologico	2	12	12	8	0	34

LI 1 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	4	9	13	10	0	36
Preparato	0	0	4	34	0	38
Appassionato	2	7	7	20	0	36
Tecnologico	10	24	2	0	0	36

LI 2 7 cl 4*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	4	7	10	17	2	40
Preparato	0	0	4	34	0	40
Appassionato	2	5	10	22	0	42
Tecnologico	8	12	14	4	2	40

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	4	22	43	78	2	149
Preparato	0	2	28	114	2	146
Appassionato	2	20	31	102	4	161
Tecnologico	16	60	48	21	2	147

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	2,7%	14,8%	28,9%	52,3%	1,3%	100,0%
Preparato	0,0%	1,4%	19,2%	78,1%	1,4%	100,0%
Appassionato	1,4%	6,8%	22,3%	69,2%	1,4%	100,0%
Tecnologico	11,1%	41,7%	32,0%	14,3%	1,4%	100,0%

IP 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	4	8	11	4	26
Preparato	0	0	8	18	0	26
Appassionato	0	0	8	18	0	26
Tecnologico	4	18	7	4	0	33

IT 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	0	5	10	24	0	40
Preparato	0	0	0	38	0	38
Appassionato	1	1	11	25	0	38
Tecnologico	10	16	10	2	0	38

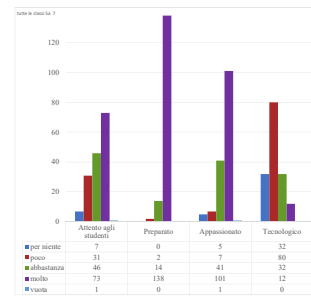
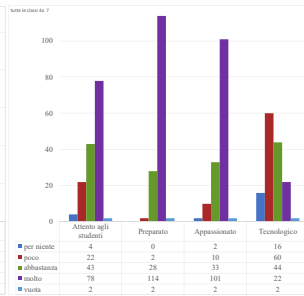
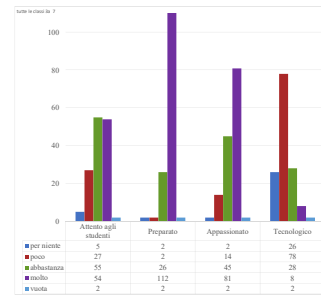
LS 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	2	7	7	18	0	34
Preparato	0	2	6	24	0	32
Appassionato	0	2	6	24	0	32
Tecnologico	0	24	6	2	0	32

LI 1 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	2	9	13	10	0	34
Preparato	0	0	4	34	0	38
Appassionato	2	7	7	20	0	36
Tecnologico	10	24	2	0	0	36

LI 2 7 cl 5*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	5	15	21	17	0	58
Preparato	0	0	0	58	0	58
Appassionato	4	4	16	34	0	58
Tecnologico	18	22	14	4	0	58

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	4	22	43	78	2	151
Preparato	0	2	14	118	0	134
Appassionato	3	2	41	102	4	152
Tecnologico	12	80	32	14	0	138

tutte le classi 7°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Atteno agli studenti	4,4%	14,6%	28,5%	51,6%	0,9%	100,0%
Preparato	0,0%	1,5%	10,4%	87,6%	0,0%	100,0%
Appassionato	3,2%	1,3%	27,0%	67,9%	0,6%	100,0%
Tecnologico	8,7%	58,0%	23,2%	9,9%	0,0%	100,0%





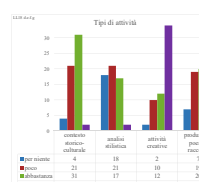
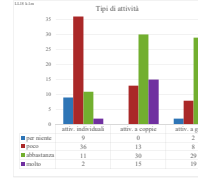
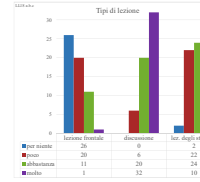


L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	14	8	5	0	0	27
Rb	0	4	10	11	0	25
Rc	1	10	14	2	0	27
Rd	7	8	1	1	0	17
Re	8	7	14	1	0	29
Rf	0	7	9	11	0	27
Rg	2	10	9	4	0	25
Rh	0	2	10	9	0	21
Rs	0	2	14	9	0	25
Rt	0	4	14	9	0	27
Ua	5	10	4	1	0	20
Ub	0	4	14	9	0	27
Uc	2	7	14	9	0	27
Ud	11	8	10	8	0	36

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	5	6	2	0	0	13
Rb	0	1	1	7	0	9
Rc	1	5	3	4	0	13
Rd	7	1	1	1	0	10
Re	5	5	3	0	0	13
Rf	1	7	1	1	0	10
Rg	4	4	3	2	0	13
Rh	0	0	0	10	0	10
Rs	0	1	3	9	0	13
Rt	0	2	1	7	0	10
Ua	3	3	1	0	0	7
Ub	0	1	6	4	0	11
Uc	0	1	5	7	0	13
Ud	11	8	10	8	0	36

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	7	6	4	1	0	18
Rb	0	1	1	7	0	9
Rc	0	2	7	9	0	18
Rd	7	1	1	7	0	16
Re	5	5	3	1	0	14
Rf	1	7	1	1	0	10
Rg	1	3	8	8	0	19
Rh	0	1	7	9	0	16
Rs	0	1	7	9	0	17
Rt	1	12	4	1	0	18
Ua	0	1	10	7	0	18
Ud	11	8	10	8	0	36

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	26	20	11	1	0	58
Rb	0	6	20	24	0	50
Rc	7	27	24	10	0	68
Rd	1	11	11	7	0	30
Re	18	24	17	7	0	66
Rf	2	15	17	14	0	48
Rg	7	12	20	12	0	51
Rh	0	4	26	24	0	54
Rs	0	1	20	27	0	47
Rt	0	14	11	7	0	32
Ua	7	8	20	18	0	53
Ud	11	8	20	18	0	57



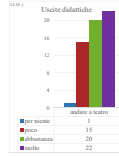
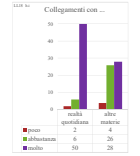
L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	51.9%	29.6%	18.5%	0.0%	0.0%	100.0%
Rb	0.0%	18.8%	37.0%	43.2%	0.0%	100.0%
Rc	3.7%	37.0%	35.0%	24.3%	0.0%	100.0%
Rd	7.0%	17.0%	15.0%	17.0%	0.0%	100.0%
Re	24.0%	29.0%	18.0%	9.0%	0.0%	100.0%
Rf	0.0%	25.0%	28.0%	47.0%	0.0%	100.0%
Rg	7.0%	48.0%	23.0%	22.0%	0.0%	100.0%
Rh	0.0%	2.4%	18.0%	35.0%	0.0%	100.0%
Rs	0.0%	20.0%	42.0%	38.0%	0.0%	100.0%
Rt	18.0%	55.0%	27.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Ua	0.0%	14.0%	33.0%	53.0%	0.0%	100.0%
Uc	3.4%	5.8%	33.0%	35.0%	0.0%	100.0%
Ud	0.7%	5.0%	30.0%	34.0%	0.0%	100.0%

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	38.5%	48.2%	13.4%	0.0%	0.0%	100.0%
Rb	0.0%	12.7%	38.2%	59.1%	0.0%	100.0%
Rc	1.7%	17.0%	31.0%	50.3%	0.0%	100.0%
Rd	15.0%	38.0%	38.0%	7.0%	0.0%	100.0%
Re	18.0%	39.0%	34.0%	9.0%	0.0%	100.0%
Rf	0.0%	31.0%	46.7%	22.3%	0.0%	100.0%
Rg	7.0%	37.0%	31.0%	25.0%	0.0%	100.0%
Rh	30.8%	30.8%	23.0%	15.4%	0.0%	100.0%
Ri	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Rj	0.0%	7.7%	25.0%	67.3%	0.0%	100.0%
Rk	0.0%	22.0%	41.0%	37.0%	0.0%	100.0%
Rs	34.1%	49.2%	7.2%	0.0%	0.0%	100.0%
Rt	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%	100.0%
Ua	0.0%	27.0%	38.0%	35.0%	0.0%	100.0%
Uc	14.6%	24.0%	33.0%	28.4%	0.0%	100.0%

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	38.5%	33.5%	25.2%	5.0%	0.0%	100.0%
Rb	0.0%	45.0%	27.0%	28.0%	0.0%	100.0%
Rc	0.0%	18.0%	48.0%	34.0%	0.0%	100.0%
Rd	0.0%	31.0%	46.7%	22.3%	0.0%	100.0%
Re	0.0%	31.0%	46.7%	22.3%	0.0%	100.0%
Rf	0.0%	31.0%	46.7%	22.3%	0.0%	100.0%
Rg	0.0%	31.0%	46.7%	22.3%	0.0%	100.0%
Rh	5.0%	35.0%	34.0%	26.0%	0.0%	100.0%
Ri	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Rj	0.0%	1.0%	28.0%	71.0%	0.0%	100.0%
Rk	0.0%	22.0%	41.0%	37.0%	0.0%	100.0%
Rs	34.1%	49.2%	7.2%	0.0%	0.0%	100.0%
Rt	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%	100.0%
Ua	0.0%	27.0%	38.0%	35.0%	0.0%	100.0%
Uc	14.6%	24.0%	33.0%	28.4%	0.0%	100.0%

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	44.8%	31.5%	23.0%	1.7%	0.0%	100.0%
Rb	0.0%	40.2%	34.0%	25.8%	0.0%	100.0%
Rc	1.6%	37.6%	41.0%	17.8%	0.0%	100.0%
Rd	0.0%	30.2%	34.0%	34.8%	0.0%	100.0%
Re	0.0%	30.2%	34.0%	34.8%	0.0%	100.0%
Rf	0.0%	30.2%	34.0%	34.8%	0.0%	100.0%
Rg	0.0%	30.2%	34.0%	34.8%	0.0%	100.0%
Rh	12.1%	32.8%	34.0%	20.7%	0.0%	100.0%
Ri	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Rj	0.0%	6.8%	44.8%	48.4%	0.0%	100.0%
Rk	0.0%	22.0%	41.0%	37.0%	0.0%	100.0%
Rs	34.1%	49.2%	7.2%	0.0%	0.0%	100.0%
Rt	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%	100.0%
Ua	0.0%	27.0%	38.0%	35.0%	0.0%	100.0%
Uc	14.6%	24.0%	33.0%	28.4%	0.0%	100.0%

L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	26	6	2	0	0	34
Rb	0	4	20	16	0	40
Rc	7	27	24	10	0	68
Rd	1	11	11	7	0	30
Re	18	24	17	7	0	66
Rf	2	15	17	14	0	48
Rg	7	12	20	12	0	51
Rh	0	4	26	24	0	54
Rs	0	1	20	27	0	47
Rt	0	14	11	7	0	32
Ua	7	8	20	18	0	53
Ud	11	8	20	18	0	57



L11 N	1	2	3	4	tot.	
L11 N (L1)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	14	8	5	0	0	27
Rb	0	4	10	11	0	25
Rc	1	10	14	2	0	27
Rd	7	8	1	1	0	17
Re	8	7	14	1	0	29
Rf	0	7	9	11	0	27
Rg	2	10	9	4	0	25
Rh	0	2	10	9	0	21
Rs	0	2	14	9	0	25
Rt	0	4	14	9	0	27
Ua	5	10	4	1	0	20
Ub	0	4	14	9	0	27
Uc	2	7	14	9	0	27
Ud	11	8	10	8	0	36

L11 N	1	2
-------	---	---

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	10	5	1	0	0	16
Rb	0	2	0	0	0	2
Rc	4	3	4	1	1	13
Rd	1	7	1	0	0	9
Re	2	11	4	2	1	20
Rf	0	4	0	0	0	4
Rg	5	8	4	2	1	20
Rh	0	1	0	0	0	1
Rs	0	1	11	0	1	13
Rt	1	4	0	0	0	5
Ru	4	11	5	1	1	22
Rv	2	1	11	4	1	20
Rw	1	7	11	4	1	24
Rx	2	1	10	11	1	25
Ry	1	1	11	11	1	25
Rz	1	1	11	11	1	25
Raa	1	1	11	11	1	25
Rab	1	1	11	11	1	25
Rac	1	1	11	11	1	25
Rad	1	1	11	11	1	25
Rae	1	1	11	11	1	25
Raf	1	1	11	11	1	25
Rag	1	1	11	11	1	25
Rah	1	1	11	11	1	25
Rai	1	1	11	11	1	25
Raj	1	1	11	11	1	25
Rak	1	1	11	11	1	25
Ral	1	1	11	11	1	25
Ram	1	1	11	11	1	25
Ran	1	1	11	11	1	25
tot.	21	71	111	41	11	255

1999-22

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.5%	100.0%
Rb	0.0%	9.7%	14.6%	72.7%	4.0%	100.0%
Rc	15.4%	36.4%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rd	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Re	15.4%	56.5%	14.6%	4.5%	4.0%	100.0%
Rf	0.0%	22.7%	20.0%	41.0%	4.0%	100.0%
Rg	22.7%	36.4%	22.0%	15.5%	4.0%	100.0%
Rh	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	4.0%	100.0%
Rs	0.0%	4.5%	16.0%	60.0%	4.0%	100.0%
Rt	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Ru	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.0%	100.0%
Rv	9.7%	16.4%	14.6%	16.4%	4.0%	100.0%
Rw	4.5%	15.4%	16.0%	27.0%	4.0%	100.0%
Rx	4.5%	56.5%	16.4%	15.5%	4.0%	100.0%
Ry	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rz	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raa	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rab	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rac	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rad	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rae	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raf	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rag	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rah	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rai	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raj	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rak	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ral	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ram	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ran	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
tot.	11.6%	21.0%	30.9%	13.0%	4.5%	100.0%

1999-22

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	10	5	1	0	0	16
Rb	0	2	0	0	0	2
Rc	4	3	4	1	1	13
Rd	1	7	1	0	0	9
Re	2	11	4	2	1	20
Rf	0	4	0	0	0	4
Rg	5	8	4	2	1	20
Rh	0	1	0	0	0	1
Rs	0	1	11	0	1	13
Rt	1	4	0	0	0	5
Ru	4	11	5	1	1	22
Rv	2	1	11	4	1	20
Rw	1	7	11	4	1	24
Rx	2	1	10	11	1	25
Ry	1	1	11	11	1	25
Rz	1	1	11	11	1	25
Raa	1	1	11	11	1	25
Rab	1	1	11	11	1	25
Rac	1	1	11	11	1	25
Rad	1	1	11	11	1	25
Rae	1	1	11	11	1	25
Raf	1	1	11	11	1	25
Rag	1	1	11	11	1	25
Rah	1	1	11	11	1	25
Rai	1	1	11	11	1	25
Raj	1	1	11	11	1	25
Rak	1	1	11	11	1	25
Ral	1	1	11	11	1	25
Ram	1	1	11	11	1	25
Ran	1	1	11	11	1	25
tot.	21	71	111	41	11	255

1999-22

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.5%	100.0%
Rb	0.0%	9.7%	14.6%	72.7%	4.0%	100.0%
Rc	15.4%	36.4%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rd	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Re	15.4%	56.5%	14.6%	4.5%	4.0%	100.0%
Rf	0.0%	22.7%	20.0%	41.0%	4.0%	100.0%
Rg	22.7%	36.4%	22.0%	15.5%	4.0%	100.0%
Rh	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	4.0%	100.0%
Rs	0.0%	4.5%	16.0%	60.0%	4.0%	100.0%
Rt	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Ru	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.0%	100.0%
Rv	9.7%	16.4%	14.6%	16.4%	4.0%	100.0%
Rw	4.5%	15.4%	16.0%	27.0%	4.0%	100.0%
Rx	4.5%	56.5%	16.4%	15.5%	4.0%	100.0%
Ry	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rz	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raa	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rab	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rac	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rad	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rae	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raf	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rag	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rah	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rai	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raj	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rak	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ral	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ram	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Ran	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
tot.	11.6%	21.0%	30.9%	13.0%	4.5%	100.0%

1999-22

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	10	5	1	0	0	16
Rb	0	2	0	0	0	2
Rc	4	3	4	1	1	13
Rd	1	7	1	0	0	9
Re	2	11	4	2	1	20
Rf	0	4	0	0	0	4
Rg	5	8	4	2	1	20
Rh	0	1	0	0	0	1
Rs	0	1	11	0	1	13
Rt	1	4	0	0	0	5
Ru	4	11	5	1	1	22
Rv	2	1	11	4	1	20
Rw	1	7	11	4	1	24
Rx	2	1	10	11	1	25
Ry	1	1	11	11	1	25
Rz	1	1	11	11	1	25
Raa	1	1	11	11	1	25
Rab	1	1	11	11	1	25
Rac	1	1	11	11	1	25
Rad	1	1	11	11	1	25
Rae	1	1	11	11	1	25
Raf	1	1	11	11	1	25
Rag	1	1	11	11	1	25
Rah	1	1	11	11	1	25
Rai	1	1	11	11	1	25
Raj	1	1	11	11	1	25
Rak	1	1	11	11	1	25
Ral	1	1	11	11	1	25
Ram	1	1	11	11	1	25
Ran	1	1	11	11	1	25
tot.	21	71	111	41	11	255

1999-22

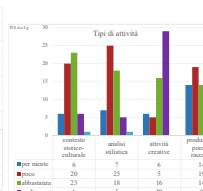
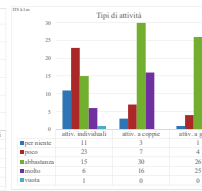
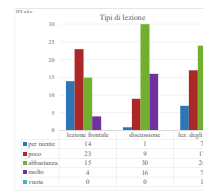
LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9 (1°P)	per niente	poco	abbastanza	molto	vaista	tot.
Ra	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.5%	100.0%
Rb	0.0%	9.7%	14.6%	72.7%	4.0%	100.0%
Rc	15.4%	36.4%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rd	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Re	15.4%	56.5%	14.6%	4.5%	4.0%	100.0%
Rf	0.0%	22.7%	20.0%	41.0%	4.0%	100.0%
Rg	22.7%	36.4%	22.0%	15.5%	4.0%	100.0%
Rh	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	4.0%	100.0%
Rs	0.0%	4.5%	16.0%	60.0%	4.0%	100.0%
Rt	4.5%	16.4%	16.5%	15.5%	4.0%	100.0%
Ru	18.8%	56.5%	22.7%	4.5%	4.0%	100.0%
Rv	9.7%	16.4%	14.6%	16.4%	4.0%	100.0%
Rw	4.5%	15.4%	16.0%	27.0%	4.0%	100.0%
Rx	4.5%	56.5%	16.4%	15.5%	4.0%	100.0%
Ry	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Rz	18.8%	56.5%	16.4%	4.5%	4.0%	100.0%
Raa	18.8%	56.5%	16			

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT3	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	5	5	5	1	0	16	
Rb	1	6	9	3	0	19	
Rc	3	5	5	1	0	14	
Rd	2	11	5	1	0	19	
Re	1	5	6	3	0	15	
Rf	0	1	0	0	0	1	
Rg	0	1	0	0	0	1	
Rh	0	1	0	0	0	1	
It	0	7	4	1	0	12	
Ri	2	0	11	3	0	14	
Rj	0	0	11	3	0	14	
Rk	0	0	11	3	0	14	
Rl	0	0	11	3	0	14	
Rm	0	0	7	1	0	8	
Rn	0	0	7	1	0	8	
tot.	20	47	67	14	0	148	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	5	5	6	1	0	17	
Rb	0	2	16	3	0	21	
Rc	0	2	16	3	0	21	
Rd	4	3	9	1	0	17	
Re	1	4	7	1	0	13	
Rf	5	6	6	1	0	18	
Rg	0	1	13	0	0	14	
Rh	0	1	13	0	0	14	
It	0	7	5	1	0	13	
Ri	0	1	11	2	0	14	
Rj	0	1	11	2	0	14	
Rk	0	1	11	2	0	14	
Rl	0	1	11	2	0	14	
Rm	0	0	11	2	0	13	
Rn	0	0	11	2	0	13	
tot.	28	73	102	18	0	221	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	6	3	6	2	0	17	
Rb	0	2	10	3	0	15	
Rc	0	2	10	3	0	15	
Rd	4	3	9	1	0	17	
Re	1	4	7	1	0	13	
Rf	6	6	6	1	0	19	
Rg	0	1	13	0	0	14	
Rh	0	1	13	0	0	14	
It	0	7	5	1	0	13	
Ri	0	1	11	2	0	14	
Rj	0	1	11	2	0	14	
Rk	0	1	11	2	0	14	
Rl	0	1	11	2	0	14	
Rm	0	0	11	2	0	13	
Rn	0	0	11	2	0	13	
tot.	14	31	42	7	0	148	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	14	24	15	4	0	56	
Rb	11	21	26	6	0	64	
Rc	7	17	24	6	0	54	
Rd	7	21	24	6	0	58	
Re	3	11	18	5	0	37	
Rf	7	21	24	6	0	58	
Rg	14	18	14	29	0	75	
Rh	0	15	21	6	0	42	
It	0	15	21	6	0	42	
Ri	11	21	26	6	0	64	
Rj	11	21	26	6	0	64	
Rk	0	15	21	6	0	42	
Rl	0	15	21	6	0	42	
Rm	0	11	21	6	0	38	
Rn	0	11	21	6	0	38	
tot.	75	177	288	108	0	728	



IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT3	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	31.3%	31.3%	31.3%	6.3%	0.0%	100.0%	
Rb	0.0%	27.0%	36.8%	0.0%	0.0%	100.0%	
Rc	18.8%	18.8%	43.8%	12.5%	6.3%	100.0%	
Rd	15.0%	27.0%	31.8%	18.8%	0.0%	100.0%	
Re	0.0%	68.8%	25.0%	6.3%	0.0%	100.0%	
Rf	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%	0.0%	100.0%	
Rg	18.8%	31.3%	31.3%	18.8%	0.0%	100.0%	
Rh	0.0%	18.8%	37.5%	56.3%	0.0%	100.0%	
It	0.0%	18.8%	68.8%	12.5%	0.0%	100.0%	
Ri	0.0%	18.8%	25.0%	56.3%	0.0%	100.0%	
Rj	18.8%	25.0%	43.8%	6.3%	6.3%	100.0%	
Rk	15.0%	27.0%	68.8%	18.8%	0.0%	100.0%	
Rl	0.0%	0.0%	43.8%	56.3%	0.0%	100.0%	
Rm	0.0%	0.0%	43.8%	56.3%	0.0%	100.0%	
Rn	0.0%	0.0%	43.8%	56.3%	0.0%	100.0%	
tot.	6.6%	23.6%	41.8%	21.0%	7.9%	100.0%	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	23.8%	42.8%	28.8%	4.8%	0.0%	100.0%	
Rb	0.0%	3.5%	32.6%	39.5%	0.0%	100.0%	
Rc	5.5%	13.3%	42.8%	14.7%	0.0%	100.0%	
Rd	3.5%	10.7%	42.8%	0.0%	4.0%	100.0%	
Re	19.2%	38.1%	38.3%	4.8%	0.0%	100.0%	
Rf	0.0%	0.0%	28.6%	71.4%	0.0%	100.0%	
Rg	23.8%	38.1%	28.8%	9.3%	0.0%	100.0%	
Rh	0.0%	3.5%	42.8%	21.8%	0.0%	100.0%	
It	14.3%	42.8%	42.8%	0.0%	0.0%	100.0%	
Ri	0.0%	3.5%	23.8%	66.7%	0.0%	100.0%	
Rj	19.2%	12.4%	14.3%	14.7%	0.0%	100.0%	
Rk	0.0%	3.5%	42.8%	21.8%	0.0%	100.0%	
Rl	0.0%	3.5%	42.8%	21.8%	0.0%	100.0%	
Rm	0.0%	0.5%	38.1%	52.4%	0.0%	100.0%	
Rn	0.0%	0.5%	38.1%	52.4%	0.0%	100.0%	
tot.	12.7%	28.7%	37.4%	24.9%	0.7%	100.0%	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	21.1%	47.4%	21.1%	10.5%	0.0%	100.0%	
Rb	0.0%	3.5%	32.6%	42.5%	0.0%	100.0%	
Rc	10.5%	16.8%	42.1%	10.5%	0.0%	100.0%	
Rd	10.5%	16.8%	42.1%	10.5%	0.0%	100.0%	
Re	15.8%	31.6%	36.8%	15.8%	0.0%	100.0%	
Rf	10.5%	16.8%	21.1%	39.6%	0.0%	100.0%	
Rg	10.5%	16.8%	31.8%	21.1%	0.0%	100.0%	
Rh	0.0%	0.0%	21.1%	78.9%	0.0%	100.0%	
It	5.0%	15.8%	57.8%	21.1%	0.0%	100.0%	
Ri	0.0%	3.5%	27.6%	68.9%	0.0%	100.0%	
Rj	21.1%	42.1%	20.2%	10.5%	0.0%	100.0%	
Rk	0.0%	21.1%	47.4%	21.8%	0.0%	100.0%	
Rl	0.0%	0.5%	38.1%	52.4%	0.0%	100.0%	
Rm	0.0%	0.5%	38.1%	52.4%	0.0%	100.0%	
Rn	0.0%	0.5%	38.1%	52.4%	0.0%	100.0%	
tot.	12.2%	28.2%	36.4%	23.9%	0.2%	100.0%	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	25.0%	41.1%	25.8%	7.1%	0.0%	100.0%	
Rb	1.0%	14.3%	28.6%	28.6%	0.0%	100.0%	
Rc	12.5%	30.4%	42.8%	14.5%	1.8%	100.0%	
Rd	10.7%	35.7%	21.6%	29.7%	1.8%	100.0%	
Re	12.5%	44.6%	22.1%	8.9%	1.8%	100.0%	
Rf	10.7%	4.9%	28.6%	54.8%	0.0%	100.0%	
Rg	25.0%	33.0%	25.0%	16.1%	0.0%	100.0%	
Rh	0.0%	7.8%	21.6%	54.6%	0.0%	100.0%	
It	7.1%	26.8%	35.4%	10.7%	0.0%	100.0%	
Ri	0.0%	10.7%	28.7%	54.6%	0.0%	100.0%	
Rj	16.6%	41.1%	25.8%	10.7%	1.8%	100.0%	
Rk	0.0%	21.6%	31.6%	28.6%	0.0%	100.0%	
Rl	1.8%	7.1%	16.4%	44.6%	0.0%	100.0%	
Rm	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
Rn	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
tot.	10.2%	24.2%	31.2%	25.8%	0.1%	100.0%	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT3	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	0	0	0	0	0	0	
Rb	1	6	9	3	0	19	
Rc	3	5	5	1	0	14	
Rd	2	11	5	1	0	19	
Re	1	5	6	3	0	15	
Rf	0	1	0	0	0	1	
Rg	0	1	0	0	0	1	
Rh	0	1	0	0	0	1	
It	0	7	4	1	0	12	
Ri	2	0	11	3	0	14	
Rj	2	0	11	3	0	14	
Rk	0	0	11	3	0	14	
Rl	0	0	11	3	0	14	
Rm	0	0	7	1	0	8	
Rn	0	0	7	1	0	8	
tot.	9	14	21	3	0	47	

IT	cl	1	2	3	4	tot.	
IT 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Ra	0	0	0	0	0	0	
Rb	0	2	11	8	0	21	
Rc	0	2	11	8	0	21	
Rd	0	2	11	8	0	21	
Re	0	2	11	8	0	21	
Rf	0	2	11	8	0	21	



Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

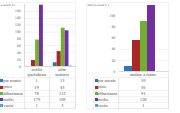
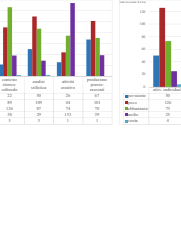
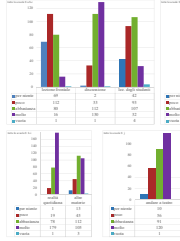
Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1

Tipe 4 (SMP)					
Program	jam	peny	met	media	lok
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1
Keperawatan	1	1	1	1	1





TAB. 1		L12.9	1	2	3	4	tot.
cl. 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.	
sa	6	1	6	3	0	16	
sb	4	6	15	3	0	18	
sc	7	9	11	1	0	18	
sd	10	7	11	0	0	18	
se	0	0	5	13	0	18	
sf	0	5	9	8	0	18	
sg	0	9	15	4	0	18	
sh	11	5	2	0	0	18	
si	0	0	5	10	0	18	
sj	0	0	0	0	0	0	
tot.	38	45	35	43	0	160	

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	5	1	5	5	0	20
sb	6	2	6	6	0	20
sc	13	3	3	1	0	20
sd	10	6	10	4	0	20
se	1	0	9	10	0	20
sf	0	1	10	5	0	20
sg	1	2	9	8	0	20
sh	9	3	5	3	0	20
si	5	1	0	14	0	20
sj	0	0	0	0	0	0
tot.	47	21	56	56	0	180

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	4	6	15	3	1	29
sb	3	11	11	3	1	29
sc	8	9	9	2	1	29
sd	2	11	8	4	4	29
se	1	2	11	14	1	29
sf	0	1	10	5	1	29
sg	3	3	14	8	1	29
sh	12	10	5	1	1	29
si	5	1	0	14	0	29
sj	0	0	0	1	0	1
tot.	43	58	88	64	9	261

L12.9	1	2	3	4	tot.	
tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canoni	15	14	26	11	1	67
opere	13	19	22	12	1	67
pubblicità	28	21	11	4	1	67
film	27	21	13	5	1	67
articol	2	2	25	37	1	67
tecnologie	3	11	29	21	1	67
internet	4	14	28	20	1	67
social network	32	18	12	4	1	67
LIM	4	5	17	40	1	67
altre	0	0	0	1	0	1
tot.	128	125	179	163	9	604

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	33.3%	16.7%	33.3%	16.7%	0.0%	100.0%
sb	22.2%	33.3%	27.8%	16.7%	0.0%	100.0%
sc	38.9%	50.0%	5.6%	5.0%	0.0%	100.0%
sd	55.6%	38.9%	5.6%	0.0%	0.0%	100.0%
se	0.0%	0.0%	27.8%	72.2%	0.0%	100.0%
sf	0.0%	27.8%	27.8%	50.0%	0.0%	100.0%
sg	0.0%	50.0%	27.8%	22.2%	0.0%	100.0%
sh	61.1%	27.8%	11.1%	0.0%	0.0%	100.0%
si	0.0%	16.7%	27.8%	55.6%	0.0%	100.0%
sj	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	23.5%	28.4%	21.6%	26.5%	0.0%	100.0%

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	25.0%	25.0%	25.0%	25.0%	0.0%	100.0%
sb	30.0%	10.0%	30.0%	30.0%	0.0%	100.0%
sc	65.0%	15.0%	15.0%	5.0%	0.0%	100.0%
sd	50.0%	10.0%	20.0%	20.0%	0.0%	100.0%
se	5.0%	0.0%	45.0%	50.0%	0.0%	100.0%
sf	5.0%	20.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100.0%
sg	15.0%	10.0%	45.0%	40.0%	0.0%	100.0%
sh	45.0%	15.0%	25.0%	15.0%	0.0%	100.0%
si	5.0%	0.0%	25.0%	70.0%	0.0%	100.0%
sj	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	26.1%	11.7%	31.1%	31.1%	0.0%	100.0%

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	13.8%	20.7%	51.7%	10.3%	3.4%	100.0%
sb	10.3%	37.0%	37.0%	10.3%	3.4%	100.0%
sc	27.6%	31.0%	31.0%	6.9%	3.4%	100.0%
sd	24.1%	41.4%	27.6%	3.4%	3.4%	100.0%
se	3.4%	6.9%	37.6%	48.3%	3.4%	100.0%
sf	6.9%	10.3%	27.6%	51.7%	3.4%	100.0%
sg	10.3%	10.3%	48.3%	27.6%	3.4%	100.0%
sh	41.4%	34.5%	17.2%	3.4%	3.4%	100.0%
si	10.3%	6.9%	24.1%	55.2%	3.4%	100.0%
sj	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	16.4%	22.1%	33.6%	24.4%	3.4%	100.0%

L12.9	1	2	3	4	tot.	
tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canoni	22.4%	20.9%	38.8%	16.4%	1.5%	100.0%
opere	19.4%	28.4%	32.8%	17.9%	1.5%	100.0%
pubblicità	41.8%	31.3%	19.4%	6.0%	1.5%	100.0%
film	40.3%	31.3%	19.4%	7.5%	1.5%	100.0%
articol	3.0%	3.0%	37.3%	55.2%	1.5%	100.0%
tecnologie	4.5%	16.4%	34.3%	43.3%	1.5%	100.0%
internet	6.0%	20.9%	43.8%	29.9%	1.5%	100.0%
social network	47.8%	26.9%	17.9%	6.0%	1.5%	100.0%
LIM	6.0%	7.5%	25.4%	59.7%	1.5%	100.0%
altre	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
tot.	21.2%	20.7%	29.6%	27.0%	1.5%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 3 a 3

TAB. 2		L12.9	1	2	3	4	tot.
cl. 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.	
sa	6	3	6	3	0	18	
sb	6	3	6	3	0	18	
sc	3	3	3	3	3	18	
sd	3	3	3	3	3	18	
se	3	3	3	3	3	18	
sf	3	3	3	3	3	18	
sg	3	3	3	3	3	18	
sh	3	3	3	3	3	18	
si	3	3	3	3	3	18	
sj	3	3	3	3	3	18	
tot.	18	9	18	9	0	54	

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	5	5	5	5	0	20
sb	5	5	5	5	0	20
sc	5	5	5	5	0	20
sd	5	5	5	5	0	20
se	5	5	5	5	0	20
sf	5	5	5	5	0	20
sg	5	5	5	5	0	20
sh	5	5	5	5	0	20
si	5	5	5	5	0	20
sj	5	5	5	5	0	20
tot.	15	15	15	15	0	60

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	4	6	15	3	1	29
sb	4	6	15	3	1	29
sc	4	6	15	3	1	29
sd	4	6	15	3	1	29
se	4	6	15	3	1	29
sf	4	6	15	3	1	29
sg	4	6	15	3	1	29
sh	4	6	15	3	1	29
si	4	6	15	3	1	29
sj	4	6	15	3	1	29
tot.	12	18	45	9	3	87

L12.9	1	2	3	4	tot.	
tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canoni	15	14	26	11	1	67
opere	13	19	22	12	1	67
pubblicità	28	21	11	4	1	67
film	27	21	13	5	1	67
articol	2	2	25	37	1	67
tecnologie	3	11	29	21	1	67
internet	4	14	28	20	1	67
social network	32	18	12	4	1	67
LIM	4	5	17	40	1	67
altre	0	0	0	1	0	1
tot.	128	125	179	163	9	604

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	4	5	5	3	0	18
sb	4	5	5	3	0	18
sc	4	5	5	3	0	18
sd	4	5	5	3	0	18
se	4	5	5	3	0	18
sf	4	5	5	3	0	18
sg	4	5	5	3	0	18
sh	4	5	5	3	0	18
si	4	5	5	3	0	18
sj	4	5	5	3	0	18
tot.	12	15	15	9	0	54

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	6	2	6	6	0	20
sb	6	2	6	6	0	20
sc	6	2	6	6	0	20
sd	6	2	6	6	0	20
se	6	2	6	6	0	20
sf	6	2	6	6	0	20
sg	6	2	6	6	0	20
sh	6	2	6	6	0	20
si	6	2	6	6	0	20
sj	6	2	6	6	0	20
tot.	18	6	18	18	0	60

L12.9	1	2	3	4	tot.	
cl. 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	11	11	11	3	1	29
sb	11	11	11	3	1	29
sc	11					

**TAB. 1**

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	2	8	10	0	27	
sp	4	12	7	4	0	27
sc	7	13	6	1	0	27
st	1	13	7	4	0	27
se	0	0	12	15	0	27
sr	2	6	10	9	0	27
ss	0	0	14	12	0	27
sh	8	8	6	5	0	27
si	0	0	11	17	0	28
sj	0	0	0	0	0	0
tot.	26	60	81	77	0	244

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	23	4	0	0	33
sp	5	0	4	4	0	13
sc	6	2	3	2	0	13
st	9	0	3	8	0	13
se	0	0	2	11	0	13
sr	1	2	3	7	0	13
ss	0	0	1	8	0	13
sh	5	6	1	1	0	13
si	0	0	11	10	0	21
sj	0	0	1	1	0	2
tot.	26	20	22	49	0	117

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	16	3	12	0	33
sp	8	3	4	0	0	15
sc	5	7	6	0	0	18
st	6	6	3	5	0	20
se	0	1	6	11	0	18
sr	0	3	11	6	0	18
ss	0	8	3	3	0	14
sh	8	7	2	1	0	18
si	0	0	1	10	0	11
sj	0	0	0	1	0	1
tot.	22	37	56	47	0	162

LL1 9	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
tutte le classi	3,4%	22,4%	25,9%	48,3%	0,0%	100,0%
canzoni	2	13	15	28	0	58
opere	12	20	14	12	0	58
pubblicità	18	22	15	3	0	58
fumetti	18	24	11	5	0	58
film	0	1	20	27	0	58
articoli	3	9	24	22	0	58
tecnologie	0	3	30	25	0	58
social network	21	21	9	7	0	58
LIBRI	0	4	21	34	0	59
giocchi	0	0	1	2	0	3
altre	0	0	1	2	0	3
tot.	74	117	159	173	0	523

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	2,4%	25,9%	37,0%	0,0%	100,0%	
sp	14,8%	44,4%	25,9%	14,8%	0,0%	100,0%
sc	25,9%	48,1%	22,2%	3,7%	0,0%	100,0%
st	11,1%	48,1%	25,9%	14,8%	0,0%	100,0%
se	0,0%	0,0%	44,4%	55,6%	0,0%	100,0%
sr	7,4%	22,2%	37,0%	33,3%	0,0%	100,0%
ss	0,0%	3,7%	33,3%	44,4%	0,0%	100,0%
sh	29,6%	29,6%	22,2%	18,5%	0,0%	100,0%
si	0,0%	0,0%	39,2%	60,7%	0,0%	100,0%
sj	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	100,0%
tot.	10,7%	24,6%	33,2%	31,6%	0,0%	100,0%

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0,0%	23,1%	30,8%	46,2%	0,0%	100,0%
sp	38,5%	0,0%	30,8%	30,8%	0,0%	100,0%
sc	46,2%	15,4%	23,1%	15,4%	0,0%	100,0%
st	69,2%	23,1%	7,7%	0,0%	0,0%	100,0%
se	0,0%	0,0%	15,4%	84,6%	0,0%	100,0%
sr	7,7%	15,4%	23,1%	53,8%	0,0%	100,0%
ss	0,0%	15,4%	23,1%	61,5%	0,0%	100,0%
sh	38,5%	46,2%	7,7%	7,7%	0,0%	100,0%
si	0,0%	15,4%	7,7%	76,9%	0,0%	100,0%
sj	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
tot.	22,2%	37,1%	18,8%	41,9%	0,0%	100,0%

LL1	1	2	3	4	tot.	
LL1 9 cl P	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	0,0%	100,0%
sp	16,7%	44,4%	16,7%	22,2%	0,0%	100,0%
sc	27,8%	38,9%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
st	23,3%	44,4%	16,7%	5,6%	0,0%	100,0%
se	0,0%	5,6%	33,3%	61,1%	0,0%	100,0%
sr	0,0%	5,6%	61,1%	33,3%	0,0%	100,0%
ss	0,0%	11,1%	72,2%	16,7%	0,0%	100,0%
sh	44,4%	38,9%	11,1%	5,6%	0,0%	100,0%
si	0,0%	11,1%	27,8%	61,1%	0,0%	100,0%
sj	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
tot.	13,6%	22,8%	34,6%	29,0%	0,0%	100,0%

LL1 9	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
tutte le classi	3,4%	22,4%	25,9%	48,3%	0,0%	100,0%
canzoni	20,7%	34,5%	24,1%	20,7%	0,0%	100,0%
opere	31,0%	37,0%	25,9%	5,2%	0,0%	100,0%
pubblicità	31,0%	41,4%	19,0%	9,6%	0,0%	100,0%
fumetti	0,0%	1,7%	34,9%	63,8%	0,0%	100,0%
film	5,2%	15,5%	41,4%	37,9%	0,0%	100,0%
articoli	0,0%	5,2%	51,7%	43,1%	0,0%	100,0%
tecnologie	36,2%	36,2%	15,5%	12,1%	0,0%	100,0%
social network	0,0%	6,8%	29,0%	64,2%	0,0%	100,0%
LIBRI	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
giocchi	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
altre	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
tot.	14,1%	22,4%	30,4%	33,1%	0,0%	100,0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 1 a 3

**TAB. 2**

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	2	7	8	10	0	27	
sp	2	7	8	10	0	27	
sc	3	3	3	3	3	15	
st	6	21	24	30	0	81	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	3	4	6	0	13	
sp	0	3	4	6	0	13	
sc	0	3	3	3	3	12	
st	0	9	12	18	0	39	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	3	3	12	0	18	
sp	0	3	3	12	0	18	
sc	0	3	3	3	3	12	
st	0	9	9	36	0	54	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	4	12	7	4	0	27	
sp	4	12	7	4	0	27	
sc	3	3	3	3	3	15	
st	12	36	21	12	0	81	

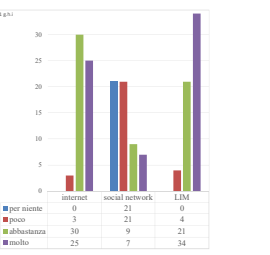
LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	6	2	3	2	0	13	
sp	6	2	3	2	0	13	
sc	6	2	3	2	0	13	
st	18	6	9	6	0	39	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	5	7	6	0	0	18	
sp	5	7	6	0	0	18	
sc	5	3	3	3	3	18	
st	15	24	18	0	0	54	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	7	13	6	1	0	27	
sp	7	13	6	1	0	27	
sc	7	13	6	1	0	27	
st	21	39	18	3	0	81	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	6	2	3	2	0	13	
sp	6	2	3	2	0	13	
sc	6	2	3	2	0	13	
st	18	6	9	6	0	39	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	5	7	6	0	0	18	
sp	5	7	6	0	0	18	
sc	5	3	3	3	3	18	
st	15	24	18	0	0	54	



LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	3	13	7	4	0	27	
sp	3	13	7	4	0	27	
sc	3	3	3	3	3	15	
st	9	39	21	12	0	81	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	9	3	1	0	0	13	
sp	9	3	1	0	0	13	
sc	9	3	3	3	3	18	
st	27	9	3	0	0	39	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	6	8	3	1	0	18	
sp	6	8	3	1	0	18	
sc	6	3	3	3	3	18	
st	18	24	9	3	0	54	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	0	12	15	0	27	
sp	0	0	12	15	0	27	
sc	0	0	3	3	3	9	
st	0	0	36	45	0	81	

LL1 9	cl	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
sa	0	0	2				



**TAB. 1**

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
Sp	7	10	4	1	22	
Op	4	9	7	1	22	
Sp	9	3	1	1	22	
Op	8	9	2	2	22	
Sp	0	1	10	10	22	
Op	3	4	10	4	22	
Sp	0	4	9	8	22	
Op	4	9	4	2	22	
Sp	1	3	15	6	22	
Op	0	0	1	0	22	
Sp	1	15	16	7	9	198
Op	15	16	17	9	198	

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	3	4	3	0	17	
Op	7	5	5	0	17	
Sp	1	1	6	9	17	
Op	5	3	3	5	17	
Sp	0	1	1	15	17	
Op	1	1	6	9	17	
Sp	1	1	6	9	17	
Op	4	2	7	0	17	
Sp	1	2	7	7	17	
Op	0	0	1	0	17	
Sp	25	31	39	57	1	153
Op	31	39	57	1	153	

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	4	6	3	3	16	
Op	7	2	4	3	16	
Sp	1	1	10	5	16	
Op	7	5	2	2	16	
Sp	0	2	6	8	16	
Op	4	7	10	5	16	
Sp	0	3	8	5	16	
Op	4	7	2	1	16	
Sp	0	4	9	3	16	
Op	0	0	1	0	16	
Sp	32	32	49	31	0	164
Op	32	32	49	31	0	164

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzone	5	17	16	16	1	55
opera	18	16	16	4	1	55
pubblicità	13	14	11	4	1	55
finanzi	20	17	7	9	2	55
film	0	4	17	13	1	55
articol	4	7	20	17	1	55
internet	1	8	23	22	1	55
social network	15	26	9	4	1	55
LIM	2	9	27	16	1	55
altro	0	0	1	0	0	4
tot.	88	118	164	125	10	495

LS 9	1	2	4	vuota	tot.	
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	0.0%	31.8%	45.5%	18.2%	4.5%	100.0%
Op	18.2%	40.9%	13.6%	4.5%	100.0%	
Sp	40.9%	40.9%	13.6%	0.0%	4.5%	100.0%
Op	36.4%	40.9%	13.6%	5.5%	100.0%	
Sp	0.0%	4.5%	45.5%	45.5%	100.0%	
Op	18.2%	18.2%	45.5%	18.2%	4.5%	100.0%
Sp	0.0%	18.2%	40.9%	36.4%	4.5%	100.0%
Op	4.5%	18.2%	50.0%	27.3%	4.5%	100.0%
Sp	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Op	16.7%	17.8%	33.9%	18.7%	4.5%	100.0%

LS 9	1	2	4	vuota	tot.	
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	5.9%	23.5%	17.6%	53.9%	0.0%	100.0%
Op	43.8%	29.4%	29.4%	0.0%	100.0%	
Sp	29.4%	17.6%	35.3%	17.6%	0.0%	100.0%
Op	29.4%	17.6%	17.6%	29.4%	5.9%	100.0%
Sp	0.0%	5.9%	5.9%	88.2%	0.0%	100.0%
Op	5.9%	31.8%	35.3%	47.3%	0.0%	100.0%
Sp	0.0%	0.0%	35.3%	64.7%	0.0%	100.0%
Op	5.9%	11.8%	45.2%	44.2%	0.0%	100.0%
Sp	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Op	16.3%	20.9%	25.5%	37.3%	0.7%	100.0%

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	25.0%	37.5%	18.8%	18.8%	0.0%	100.0%
Op	43.8%	33.3%	25.0%	18.8%	0.0%	100.0%
Sp	58.3%	12.5%	25.0%	6.3%	0.0%	100.0%
Op	43.8%	33.3%	12.5%	12.5%	0.0%	100.0%
Sp	0.0%	12.5%	37.5%	50.0%	0.0%	100.0%
Op	0.0%	6.3%	43.8%	43.8%	0.0%	100.0%
Sp	0.0%	18.8%	60.0%	18.8%	0.0%	100.0%
Op	31.3%	43.8%	18.8%	6.3%	0.0%	100.0%
Sp	0.0%	25.0%	58.3%	16.8%	0.0%	100.0%
Op	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	
Sp	22.3%	22.3%	34.0%	21.5%	0.0%	100.0%

LS 9	1	2	3	4	tot.	
LS 9	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzone	9.1%	30.9%	29.1%	29.1%	1.8%	100.0%
opera	32.7%	29.1%	29.1%	7.3%	1.8%	100.0%
pubblicità	41.8%	25.3%	23.6%	7.3%	1.8%	100.0%
finanzi	36.4%	30.9%	12.7%	16.4%	3.5%	100.0%
film	0.0%	7.3%	30.9%	60.0%	1.8%	100.0%
articol	7.3%	14.5%	47.3%	30.9%	1.8%	100.0%
internet	1.8%	14.5%	41.8%	40.0%	1.8%	100.0%
social network	27.3%	47.3%	16.4%	7.3%	1.8%	100.0%
LIM	3.6%	16.4%	49.1%	29.1%	1.8%	100.0%
altro	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%
tot.	17.8%	23.8%	31.5%	25.3%	2.0%	100.0%

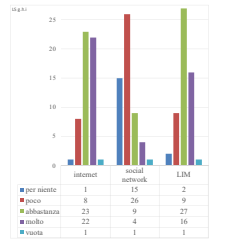
**MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 2 + 3**

**TAB. 2**

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	7	10	4	1	22	
Op	4	9	7	1	22	
Sp	0	7	10	4	1	22
Op	1	3	1	1	3	
Sp	0	21	30	12	3	66

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	0	4	3	9	0	17
Op	1	4	3	9	0	17
Sp	1	1	1	1	1	5
Op	3	12	9	27	0	51

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	4	6	3	3	0	16
Op	4	6	3	3	0	16
Sp	1	1	1	1	1	5
Op	12	18	9	9	0	48



LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	9	9	3	0	1	22
Op	9	9	3	0	1	22
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	27	27	9	6	3	66

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	7	5	5	0	0	17
Op	7	5	5	0	0	17
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	21	15	15	0	0	51

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	7	2	4	3	0	16
Op	7	2	4	3	0	16
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	21	6	12	9	0	48

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	9	9	3	0	1	22
Op	9	9	3	0	1	22
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	27	27	9	6	3	66

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	5	3	3	5	1	17
Op	5	3	3	5	1	17
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	15	9	9	15	3	51

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	9	2	4	1	0	16
Op	9	2	4	1	0	16
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	6	18	24	0	0	48

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	0	1	10	10	1	22
Op	0	1	10	10	1	22
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	9	9	9	9	3	66

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	0	1	1	15	0	17
Op	0	1	1	15	0	17
Sp	3	3	3	3	3	18
Op	9	9	9	45	0	51

LS 9	1	2	3	4	vuota	tot.
LS 9 cl 3*	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota <td>tot.</td>	tot.
Sp	0	2	6	8	0	16
Op	0	2	6	8	0	16

IT	1	2	3	4	tot.	
ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	2	4	6	4	0	16
9b	2	6	5	2	1	16
9c	5	6	5	0	0	16
9d	4	5	1	1	0	16
9e	1	1	5	10	0	17
9f	1	1	10	4	0	16
9g	1	2	8	5	0	16
9h	4	3	7	2	0	16
9i	1	1	8	8	0	16
9j	0	0	0	0	0	0
9k	0	0	0	0	0	0
tot.	23	28	57	36	1	145

IT	1	2	3	4	tot.	
ITV cl 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	6	6	8	0	24
9b	3	7	7	4	0	21
9c	4	10	5	2	0	21
9d	4	8	6	4	0	22
9e	1	0	9	11	0	21
9f	1	1	11	8	0	21
9g	0	3	12	6	0	21
9h	2	10	9	0	0	21
9i	0	0	5	15	1	21
9j	0	0	0	0	0	0
9k	0	0	0	0	0	0
tot.	20	50	67	51	1	149

IT	1	2	3	4	tot.	
ITV cl 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	8	3	4	0	19
9b	4	8	4	2	1	19
9c	8	8	0	3	0	19
9d	2	2	4	1	0	19
9e	1	0	9	9	0	19
9f	1	1	8	4	0	19
9g	2	1	10	6	0	19
9h	1	13	3	2	0	19
9i	0	1	6	12	1	20
9j	0	0	1	1	0	2
9k	0	0	0	0	0	0
tot.	31	46	45	48	1	171

IT 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canoni	7	18	15	16	0	56
opere	9	21	16	8	2	56
pubblicità	17	24	10	5	0	56
fanetti	23	15	15	3	0	56
film	3	1	23	30	0	57
articol	4	11	24	17	0	56
internet	3	6	30	17	0	56
social network	7	26	19	4	0	56
LIM	1	2	17	15	0	56
altro	0	0	1	1	0	2
tot.	74	124	169	135	3	506

ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	12.5%	25.0%	37.5%	25.0%	0.0%	100.0%
9b	12.5%	37.5%	31.3%	12.5%	6.3%	100.0%
9c	31.3%	37.5%	31.3%	0.0%	0.0%	100.0%
9d	37.5%	25.0%	31.3%	6.3%	0.0%	100.0%
9e	5.9%	5.9%	29.4%	58.8%	0.0%	100.0%
9f	6.3%	6.3%	62.5%	25.0%	0.0%	100.0%
9g	6.3%	12.5%	50.0%	31.3%	0.0%	100.0%
9h	25.0%	18.8%	43.8%	12.5%	0.0%	100.0%
9i	6.3%	6.3%	37.5%	50.0%	0.0%	100.0%
9j	0.0%	0.0%	23.8%	76.2%	0.0%	100.0%
9k	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	15.9%	19.3%	39.5%	24.8%	0.7%	100.0%

ITV cl 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4.8%	28.6%	28.6%	38.1%	0.0%	100.0%
9b	14.3%	33.3%	33.3%	19.0%	0.0%	100.0%
9c	19.0%	47.6%	23.8%	9.5%	0.0%	100.0%
9d	38.1%	28.6%	28.6%	4.8%	0.0%	100.0%
9e	4.8%	0.0%	42.9%	52.4%	0.0%	100.0%
9f	4.8%	38.1%	38.1%	19.0%	0.0%	100.0%
9g	0.0%	14.3%	57.1%	28.6%	0.0%	100.0%
9h	9.5%	47.6%	42.9%	0.0%	0.0%	100.0%
9i	0.0%	0.0%	23.8%	76.2%	0.0%	100.0%
9j	0.0%	0.0%	23.8%	76.2%	0.0%	100.0%
9k	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	10.6%	26.5%	35.4%	27.0%	0.5%	100.0%

ITV cl 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	21.1%	42.1%	15.8%	21.1%	0.0%	100.0%
9b	21.1%	42.1%	21.1%	10.5%	5.3%	100.0%
9c	42.1%	42.1%	0.0%	15.8%	0.0%	100.0%
9d	47.4%	26.3%	21.1%	5.3%	0.0%	100.0%
9e	4.8%	0.0%	47.6%	47.6%	0.0%	100.0%
9f	10.5%	10.5%	31.6%	47.4%	0.0%	100.0%
9g	10.5%	5.3%	52.6%	31.6%	0.0%	100.0%
9h	5.3%	58.4%	15.8%	10.5%	0.0%	100.0%
9i	0.0%	5.3%	31.6%	63.2%	0.0%	100.0%
9j	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
9k	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
tot.	18.1%	26.9%	26.5%	28.1%	0.6%	100.0%

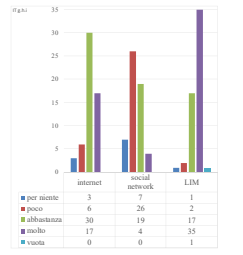
IT 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canoni	12.5%	32.1%	26.8%	28.6%	0.0%	100.0%
opere	16.1%	37.5%	28.6%	14.3%	3.6%	100.0%
pubblicità	30.4%	42.9%	17.9%	8.9%	0.0%	100.0%
fanetti	41.1%	26.8%	28.6%	5.4%	0.0%	100.0%
film	5.3%	1.8%	40.4%	52.6%	0.0%	100.0%
articol	7.1%	19.6%	43.9%	30.4%	0.0%	100.0%
internet	5.4%	10.7%	53.6%	30.4%	0.0%	100.0%
social network	12.5%	46.4%	33.9%	7.1%	0.0%	100.0%
LIM	1.8%	3.6%	38.4%	55.5%	1.8%	100.0%
altro	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
tot.	14.7%	24.6%	33.5%	26.7%	0.6%	100.0%

MINIMO COMUNE MULTIPLO DI 1 a 3

ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	2	4	6	4	0	16
9b	2	4	6	4	0	16
9c	3	3	3	3	3	16
9d	6	12	18	12	0	48

ITV cl 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	1	6	6	8	0	21
9b	1	6	6	8	0	21
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	18	18	24	0	63

ITV cl 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	8	3	4	0	19
9b	4	8	3	4	0	19
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	12	9	12	0	36



ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	2	4	6	4	0	16
9b	2	6	5	2	1	16
9c	5	6	5	0	0	16
9d	3	3	3	3	3	16
9e	1	1	5	10	0	17
9f	1	1	10	4	0	16
9g	1	2	8	5	0	16
9h	4	3	7	2	0	16
9i	1	1	8	8	0	16
9j	0	0	0	0	0	0
9k	0	0	0	0	0	0
tot.	6	6	21	15	0	48

ITV cl 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	1	6	6	8	0	21
9b	1	6	6	8	0	21
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	18	18	24	0	63

ITV cl 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	8	3	4	0	19
9b	4	8	3	4	0	19
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	12	9	12	0	36

ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	5	6	5	0	0	16
9b	5	6	5	0	0	16
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	3	3	3	3	16
9e	1	1	5	10	0	17
9f	1	1	10	4	0	16
9g	1	2	8	5	0	16
9h	4	3	7	2	0	16
9i	1	1	8	8	0	16
9j	0	0	0	0	0	0
9k	0	0	0	0	0	0
tot.	10	18	15	0	0	43

ITV cl 4°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	10	5	2	0	21
9b	4	10	5	2	0	21
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	18	18	24	0	63

ITV cl 5°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	4	8	3	4	0	19
9b	4	8	3	4	0	19
9c	3	3	3	3	3	16
9d	3	12	9	12	0	36

ITV cl 3°	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
9a	6	4	5	1	0	16
9b						

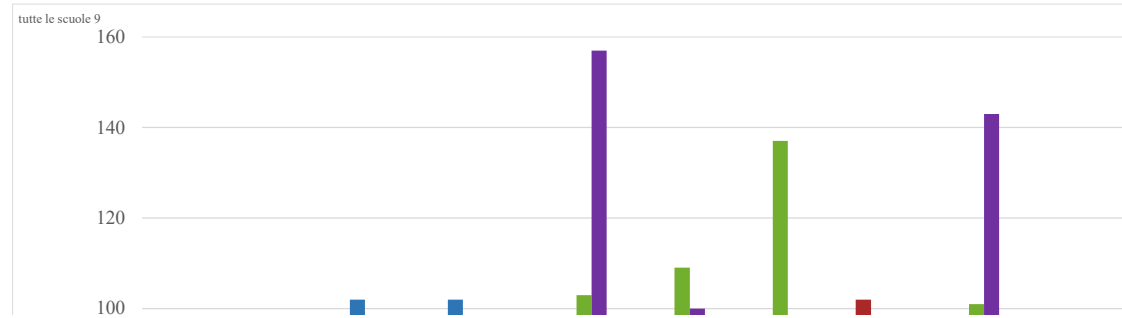


IP 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	12	10	12	8	0	42
opera	10	17	10	4	1	42
pubblicità	16	17	9	0	0	42
fumetti	14	15	10	3	0	42
film	2	2	18	20	0	42
articoli	5	10	12	15	0	42
internet	1	6	26	9	0	42
social network	13	11	11	7	0	42
LIM	1	3	19	18	1	42
altro	0	0	0	2	0	2

IT 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	7	18	15	16	0	56
opera	9	21	16	8	2	56
pubblicità	17	24	10	5	0	56
fumetti	23	15	15	3	0	56
film	3	1	23	30	0	57
articoli	4	11	24	17	0	56
internet	3	6	30	17	0	56
social network	7	26	19	4	0	56
LIM	1	2	17	35	1	56
altro	0	0	1	1	0	2

LS 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	5	17	16	16	1	55
opera	18	16	16	4	1	55
pubblicità	23	14	13	4	1	55
fumetti	20	17	7	9	2	55
film	0	4	17	33	1	55
articoli	4	7	26	17	1	55
internet	1	8	23	22	1	55
social network	15	26	9	4	1	55
LIM	2	9	27	16	1	55
altro	0	0	1	3	0	4

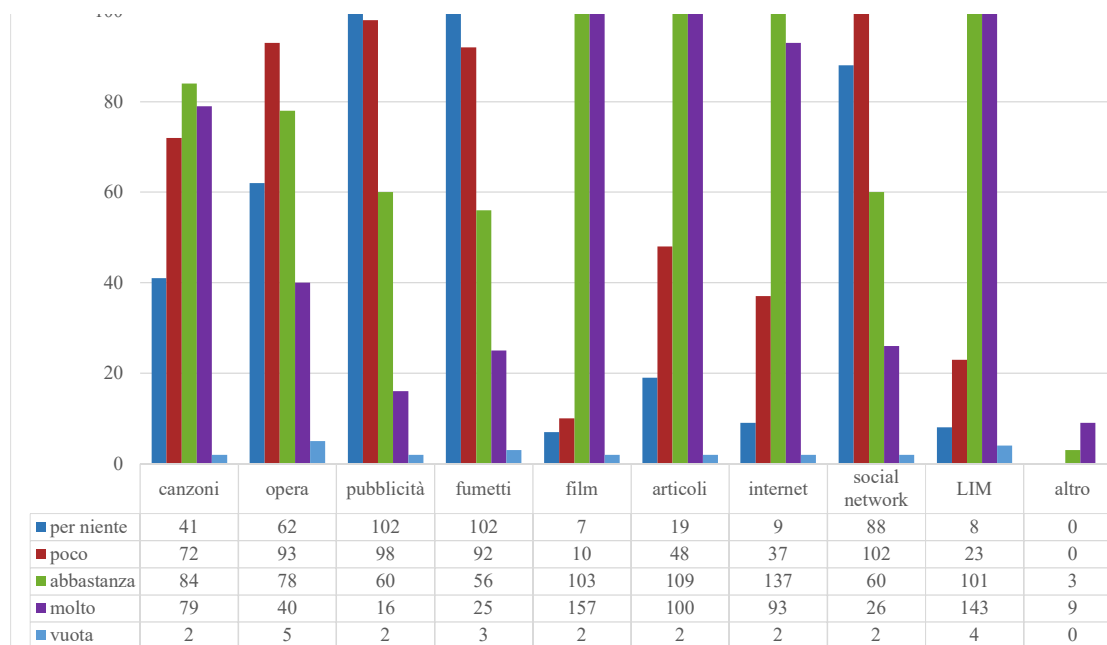
LL1 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	2	13	15	28	0	58
opera	12	20	14	12	0	58
pubblicità	18	22	15	3	0	58
fumetti	18	24	11	5	0	58
film	0	1	20	37	0	58
articoli	3	9	24	22	0	58
internet	0	3	30	25	0	58
social network	21	21	9	7	0	58
LIM	0	4	21	34	0	59
altro	0	0	1	2	0	3



LL2 9 tutte le classi	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	15	14	26	11	1	67
opera	13	19	22	12	1	67
pubblicità	28	21	13	4	1	67
fumetti	27	21	13	5	1	67
film	2	2	25	37	1	67
articoli	3	11	23	29	1	67
internet	4	14	28	20	1	67
social network	32	18	12	4	1	67
LIM	4	5	17	40	1	67
altro	0	0	0	1	0	1

tutte le scuole 9 cl 3a45a	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
canzoni	41	72	84	79	2	278
opera	62	93	78	40	5	278
pubblicità	102	98	60	16	2	278
fumetti	102	92	56	25	3	278
film	7	10	103	157	2	279
articoli	19	48	109	100	2	278
internet	9	37	137	93	2	278
social network	88	102	60	26	2	278
LIM	8	23	101	143	4	279
altro	0	0	3	9	0	12
tot.	438	575	791	688	24	2516

tutte le scuole 9 a-j	per niente	poco	abbastanza	molto	vuota	tot.
	14.7%	25.9%	30.2%	28.4%	0.7%	100.0%
opera	22.3%	33.5%	28.1%	14.4%	1.8%	100.0%
pubblicità	36.7%	35.3%	21.6%	5.8%	0.7%	100.0%
fumetti	36.7%	33.1%	20.1%	9.0%	1.1%	100.0%
film	2.5%	3.6%	36.9%	56.3%	0.7%	100.0%
articoli	6.8%	17.3%	39.2%	36.0%	0.7%	100.0%
internet	3.2%	13.3%	49.3%	33.5%	0.7%	100.0%
social network	31.7%	36.7%	21.6%	9.4%	0.7%	100.0%
LIM	2.9%	8.2%	36.2%	51.3%	1.4%	100.0%
altro	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%



IP 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	12	15	12	6	0	45	
opere	9	9	15	9	3	45	
pubblicità	27	12	6	0	0	45	
fumetti	24	9	9	3	0	45	
film	3	3	24	15	0	45	
articoli	6	6	15	18	0	45	
tecnologie	9	5	18	13	0	45	

IT9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	6	12	18	12	0	48	
opere	6	18	15	6	3	48	
pubblicità	15	18	15	0	0	48	
fumetti	18	12	15	3	0	48	
film	3	3	15	30	0	51	
articoli	3	3	30	12	0	48	
tecnologie	6	6	21	15	0	48	

LS 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	0	21	30	12	3	66	
opere	12	27	21	3	3	66	
pubblicità	27	27	9	0	3	66	
fumetti	24	27	6	6	3	66	
film	0	3	30	30	3	66	
articoli	9	12	30	12	3	66	
tecnologie	7	16	24	16	3	66	

LL1 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	6	21	24	30	0	81	
opere	12	36	21	12	0	81	
pubblicità	21	39	18	3	0	81	
fumetti	9	39	21	12	0	81	
film	0	0	36	45	0	81	
articoli	6	18	30	27	0	81	
tecnologie	8	9	31	34	0	81	

LL2 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	18	9	18	9	0	54	
opere	12	18	15	9	0	54	
pubblicità	21	27	3	3	0	54	
fumetti	30	21	3	0	0	54	
film	0	0	15	39	0	54	
articoli	0	12	15	27	0	54	
tecnologie	11	17	12	14	0	54	

tutte le classi 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	42	78	102	69	3	294	
opere	51	108	87	39	9	294	
pubblicità	111	123	51	6	3	294	
fumetti	105	108	54	24	3	294	
film	6	9	120	159	3	297	
articoli	24	51	120	96	3	294	
tecnologie	41	53	106	92	3	295	

tutte le classi 9	cl 3 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	14.3%	26.5%	34.7%	23.5%	1.0%	100.0%	
opere	17.3%	36.7%	29.6%	13.3%	3.1%	100.0%	
pubblicità	37.8%	41.8%	17.3%	2.0%	1.0%	100.0%	
fumetti	35.7%	36.7%	18.4%	8.2%	1.0%	100.0%	
film	2.0%	3.0%	40.4%	53.5%	1.0%	100.0%	
articoli	8.2%	17.3%	40.8%	32.7%	1.0%	100.0%	
tecnologie	13.9%	18.0%	35.9%	31.2%	1.0%	100.0%	

IP 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	9	9	15	9	0	42	
opere	9	24	6	3	0	42	
pubblicità	6	24	12	0	0	42	
fumetti	9	12	15	6	0	42	
film	3	3	18	18	0	42	
articoli	9	15	9	9	0	42	
tecnologie	3	8	19	11	1	42	

IT 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	3	18	18	24	0	63	
opere	9	21	21	12	0	63	
pubblicità	12	30	15	6	0	63	
fumetti	24	18	18	3	0	63	
film	3	0	27	33	0	63	
articoli	3	24	24	12	0	63	
tecnologie	2	13	26	21	1	63	

LS 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	3	12	9	27	0	51	
opere	21	15	15	0	0	51	
pubblicità	15	9	18	9	0	51	
fumetti	15	9	9	15	3	51	
film	0	3	3	45	0	51	
articoli	3	24	24	12	0	51	
tecnologie	6	13	15	17	0	51	

LL1 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	0	9	12	18	0	39	
opere	15	0	12	12	0	39	
pubblicità	18	6	9	6	0	39	
fumetti	27	9	3	0	0	39	
film	0	0	6	33	0	39	
articoli	3	6	9	21	0	39	
tecnologie	5	10	5	19	0	39	

LL2 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	15	15	15	15	0	60	
opere	6	18	18	18	0	60	
pubblicità	39	9	9	3	0	60	
fumetti	30	6	12	12	0	60	
film	3	0	27	30	0	60	
articoli	3	12	30	15	0	60	
tecnologie	11	5	19	25	0	60	

tutte le classi 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	30	63	69	93	0	255	
opere	72	66	72	45	0	255	
pubblicità	90	78	63	24	0	255	
fumetti	105	54	57	36	3	255	
film	9	6	81	159	0	255	
articoli	21	63	90	81	0	255	
tecnologie	27	49	84	93	2	255	

tutte le classi 9	cl 4 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	11.8%	24.7%	27.1%	36.5%	0.0%	100.0%	
opere	28.2%	25.9%	28.2%	17.6%	0.0%	100.0%	
pubblicità	35.3%	30.6%	24.7%	9.4%	0.0%	100.0%	
fumetti	41.2%	21.2%	22.4%	14.1%	1.2%	100.0%	
film	3.5%	2.4%	31.8%	62.4%	0.0%	100.0%	
articoli	8.2%	24.7%	35.3%	31.8%	0.0%	100.0%	
tecnologie	10.6%	19.2%	32.9%	36.5%	0.8%	100.0%	

IP 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	15	6	9	9	0	39	
opere	12	18	9	0	0	39	
pubblicità	15	15	9	0	0	39	
fumetti	9	24	6	0	0	39	
film	0	0	12	27	0	39	
articoli	0	9	12	18	0	39	
tecnologie	3	7	19	10	0	39	

IT9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	12	24	9	12	0	57	
opere	12	24	12	6	3	57	
pubblicità	24	24	0	9	0	57	
fumetti	27	15	12	3	0	57	
film	3	0	27	27	0	57	
articoli	6	6	18	27	0	57	
tecnologie	3	15	19	20	0	57	

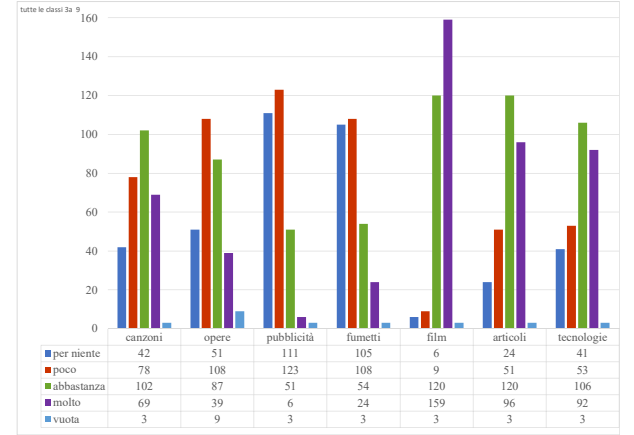
LS 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	12	18	9	9	0	48	
opere	21	6	12	9	0	48	
pubblicità	27	6	12	3	0	48	
fumetti	21	15	6	6	0	48	
film	0	6	18	24	0	48	
articoli	0	3	30	15	0	48	
tecnologie	5	14	20	9	0	48	

LL1 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	0	9	9	36	0	54	
opere	9	24	9	12	0	54	
pubblicità	15	21	18	0	0	54	
fumetti	18	24	9	3	0	54	
film	0	3	18	33	0	54	
articoli	0	3	33	18	0	54	
tecnologie	8	9	24	13	0	54	

LL2 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	12	18	45	9	3	87	
opere	9	33	33	9	3	87	
pubblicità	24	27	27	6	3	87	
fumetti	21	36	24	3	3	87	
film	3	6	33	42	3	87	
articoli	6	9	24	45	3	87	
tecnologie	18	15	26	25	3	87	

tutte le classi 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	51	75	81	75	3	285	
opere	63	105	75	36	6	285	
pubblicità	105	93	66	18	3	285	
fumetti	96	114	57	15	3	285	
film	6	15	108	153	3	285	
articoli	12	30	117	123	3	285	
tecnologie	37	60	108	77	3	285	

tutte le classi 9	cl 5 <sup>a</sup>	per niente	poco	abbastanz a	molto	vuota	tot.
canzoni	17.9%	26.3%	28.4%	26.3%	1.1%	100.0%	
opere	22.1%	36.8%	26.3%	12.6%	2.1%	100.0%	
pubblicità	36.8%	32.6%	23.2%	6.3%	1.1%	100.0%	
fumetti	33.7%	40.0%	20.0%	5.3%	1.1%	100.0%	
film	2.1%	5.3%	37.9%	53.7%	1.1%	100.0%	
articoli	4.2%	10.5%	41.1%	43.2%	1.1%	100.0%	
tecnologie	13.0%	21.1%	37.9%	27.0%	1.1%	100.0%	



	1404	ESCLUSA	
	1505	Altro (libri)	4
	VALORE	Altro (esperti)	4
IP	ITEM		
	1404	ESCLUSA	
	1505	Altro (libri)	4
	1510	Altro (esperti)	4
IT			
		Altro (libri)	4
		Altro (libri)	3
	2301	ESCLUSA	
	2303	E	4
		Altro (libri)	3
	2514	Altro (libri)	4
		Altro (giochi)	4
	2517	Altro (libri)	3
LS			
		Altro (giochi)	4
		Altro (giochi)	3
	3304	Altro (libri)	4
	3401	Altro (gioc)	4
	3407	Altro (gioc)	1
		Altro (opere d'arte)	3
	3510	Altro (gioc)	4
LL1			
		Altro (libri)	4
		Altro (giochi)	4
	4322	I	3
	4402	Altro (opere)	3
	4405	Altro (libri)	4
		ESCLUSA	
	4505	Altro (gioc)	4
LL2			
	5401	ESCLUSA	
	5523	Altro (libri)	4

