

# ***Psicologia della letteratura: alcuni aspetti educativi***

di Laura Messina

## ***Premessa***

Non è raro, quando si nomina la psicologia della letteratura, trovarsi di fronte a sguardi dubbiosi o interrogativi e non è inusuale che l'interlocutore tenda a operare un'identificazione fra psicologia della letteratura e psicoanalisi o critica psicoanalitica. Il che ha una sua giustificazione, dal momento che la psicoanalisi ha dominato sul campo di indagine "psicologia e letteratura" fino a pochi decenni or sono. È quindi opportuno avvertire subito il lettore che l'oggetto di questo Quaderno non consiste in un'ennesima rimeditazione del pensiero freudiano o post-freudiano in chiave educativa, ma si propone di mostrare l' 'altra faccia' dell'indagine: la teorizzazione psicologica sulla letteratura di natura sperimentale.

L'obiettivo primario che il Quaderno si prefigge tende a presentare alcune teorie che si distinguono per la loro rilevanza o pertinenza educativa all'interno dell'indagine sperimentale in psicologia della letteratura, ritenendo che esse possano apportare un notevole contributo alla riflessione sulla formazione e l'istruzione<sup>1</sup>.

Più a monte, i motivi da cui trae origine questo scritto ruotano attorno alla preoccupazione che la letteratura sia un valore sempre più 'a rischio' e che occorra fronteggiare la disaffezione nei suoi confronti – i dati statistici sulla frequenza di lettura sono illuminanti in proposito – con progetti educativi adeguati a suscitane o a rafforzarne l'interesse. E in quest'ultimo senso, mi pare che la ricerca psicologica offra molteplici suggerimenti.

Collateralmente a obiettivi e motivi, spero che il mio contributo riesca a stimolare curiosità per la psicologia della letteratura sia negli specializzandi, a cui privilegiatamente è rivolto, sia nella comunità educante di docenti e tutor, e auspicabilmente una discussione propositiva al riguardo.

## ***1. Lo 'stato dell'arte' della psicologia della letteratura***

Da quando nel 1869 Sir Francis Galton pubblicò i risultati delle sue ricerche, rivolte a investigare il ruolo dell'ereditarietà e le influenze dell'ambiente sul *talento* degli uomini di genio, tra cui romanzieri e poeti, si è progressivamente creato un patrimonio di studi costituito da migliaia di saggi, volumi e articoli di impronta psicologica che vertono sulla letteratura. Una fonte da cui può facilmente evincersi la corposità raggiunta dalla ricerca psicologica sulla letteratura è data dai repertori bibliografici, come ad esempio quello di Kiell (1990), il quale, pur prendendo in esame un periodo di tempo ristretto – dal 1980 al 1987 – indica 7754 titoli di pubblicazioni sull'argomento avvenute nel solo periodo considerato.

La prima impressione che si ricava esaminando tali pubblicazioni è quella di essere giunti in un territorio 'di tutti e di nessuno', dal momento che le prospettive di indagine a cui esse sono riconducibili assommano a più di venti: dalla psicoanalisi, indiscutibilmente prevalente in questo campo quanto meno fino agli anni Settanta, alle psicologie dell'educazione, cognitivista, sociale, gerontologica, del lavoro, alla psicolinguistica e così via. In realtà, gran parte degli studi che si riconducono a queste prospettive, più che alla definizione della caratterizzazione

---

<sup>1</sup> Gran parte delle teorie presentate in queste pagine, rintracciabili in originale tramite i rimandi bibliografici posti alla fine dell'articolo, sono descritte più ampiamente nel secondo, terzo e quarto capitolo di un recente volume da me scritto in collaborazione con Argenton (Argenton e Messina, 2000).

psicologica della letteratura, è rivolta a un suo uso utilitaristico: la psicoanalisi ricerca nella letteratura, di massima, esempi e dimostrazioni dei costrutti teorici su cui la psicoanalisi stessa si fonda; le altre prospettive ricorrono alla letteratura, prevalentemente, o come ‘banca dati’ o come *setting* in cui verificare teorie e ipotesi elaborate in altri contesti, in primo luogo nell’ambito della comprensione del testo (Lindauer, 1984). In generale, si può dire che il campo di indagine è costituito da due ampi settori: uno, di tipo speculativo, esemplarmente rappresentato dall’approccio psicoanalitico; l’altro, di tipo sperimentale, in cui emerge la prospettiva cognitivista e in cui si moltiplicano gli studi specificatamente rivolti a inquadrare l’esperienza letteraria.

Dato lo stato attuale, la psicologia della letteratura si può considerare una disciplina *in fieri*, quanto meno dal mio punto di vista fortemente critico nei confronti delle ‘tautologie’ psicoanalitiche e altrettanto convinto che la letteratura, come ogni altra manifestazione della cognizione umana, può trovare spiegazione solo attraverso l’indagine sperimentale. E l’indagine sperimentale ha prodotto e continua a produrre ipotesi e teorie sempre più attinenti alla specificità dell’esperienza letteraria, alcune delle quali, poco note in Italia se non nel ristretto circolo degli ‘addetti ai lavori’, prendono esplicitamente in considerazione aspetti salienti dell’educazione letteraria. Certo, si tratta di teorie non ancora organicamente integrate e parziali rispetto alla complessità di quello che dovrebbe essere l’oggetto di indagine della psicologia della letteratura: il *fenomeno letterario*.

Il fenomeno letterario, come ogni fenomeno artistico, è costituito dalla relazione autore→opera←lettore e l’indagine sperimentale sulla letteratura si è finora occupata di un segmento del fenomeno stesso, cioè della relazione opera←lettore o, in altri termini, della “risposta del lettore”. Pur tuttavia, acquisizioni fin qui raggiunte sull’interazione lettore→testo (Argenton Messina, 2000) e ipotesi ad ampio raggio sul funzionamento del fenomeno letterario (Argenton, 1996) e del “discorso comunicativo” (van den Broek *et al.*, 1996) costituiscono un consistente corpus di conoscenze da cui, a mio parere, non dovrebbero prescindere progetti di intervento formativo iniziale e *in itinere* degli insegnanti e progettazioni e sperimentazioni didattiche.

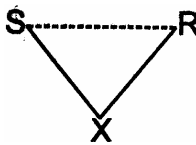
## **2. La letteratura è uno strumento cognitivo**

La geniale intuizione di Vygotskij (1930 circa - 1978) della natura culturale e sociale delle “funzioni psicologiche superiori” e del carattere “mediatore” di strumenti e segni – le funzioni cognitive “superiori” si sviluppano attraverso attività compiute con “strumenti psicologici” semiotici o culturali e il linguaggio, la scrittura, la letteratura sono strumenti cognitivi che forniscono un meccanismo formale per padroneggiare i propri processi psicologici – ha trovato e continua sempre più a trovare sostenitori e dimostrazioni; basta pensare alle rielaborazioni di Bruner (1965) sugli strumenti come “amplificatori culturali” o al modello dell’intelligenza adattiva di Olson (1976). Ma forse colui che ha maggiormente approfondito l’approccio storico-culturale di Vygotskij, estendendolo più sistematicamente all’ambito educativo è Michael Cole.

Non credo occorra soffermarsi sulla teoria di Vygotskij, ma è opportuno richiamarne un passaggio che mi pare particolarmente importante per il nostro discorso, in cui egli illustra il carattere mediatore del segno o simbolo, facendo una distinzione fra il processo Stimolo→Risposta, che caratterizza le forme elementari di comportamento e in cui vi è una “reazione *diretta* al compito proposto all’organismo”, e la “struttura delle operazioni con i segni”, che richiede “un legame intermedio” fra stimolo e risposta.

“Questo legame intermedio è uno stimolo (segno) di secondo grado che è trascinato nell’operazione ove adempie a una speciale funzione; crea un nuovo rapporto tra *Stimolo* e *Risposta*. Il termine ‘trascinare nel’ indica che un individuo deve essere impegnato attivamente nello stabilire tale legame” (Vygotskij, 1978, p. 64).

Di conseguenza, come è rappresentato nella Figura 1, “il semplice processo di stimolo-risposta è rimpiazzato da un’azione complessa e mediata” (*ibid.*).



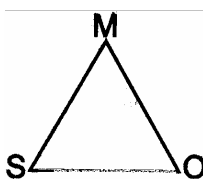
**Fig. 1.** Il legame intermedio del Segno (X) fra Stimolo (S) e Risposta (R) (da Vygotskij, 1978, p. 65)

Cole (1994, 1995, 1996), riprende la configurazione triangolare del rapporto mediato individuo-ambiente di Vygotskij, applicandola al processo di lettura e ridefinendo il rapporto di interazione fra mente e cultura e il carattere intersoggettivo e contestuale della cognizione.

Cole (1995, pp. 31-32), innanzi tutto, accoglie da Vygotskij l’idea che “gli esseri umani si distinguono dalle altre creature per il fatto che essi vivono in un ambiente trasformato dai prodotti (*artefacts*) delle generazioni precedenti, sin dagli inizi della specie [...], la cui funzione fondamentale è quella di coordinare gli esseri umani con l’ambiente e fra di loro”. I prodotti che compongono la cultura hanno una duplice natura: “ideale o concettuale” – nel senso che “contengono in forma codificata le interazioni da cui hanno avuto origine e che essi in atto mediano” – e “materiale”, nel senso che “esistono solo in quanto sono incarnati in un prodotto tangibile” (*ibid.*). E ciò vale tanto per gli strumenti quanto per i prodotti ottenuti tramite i sistemi simbolici.

Le peculiarità della vita mentale, pertanto, sono quelle di “un organismo che abita, trasforma e ricrea un mondo mediato da prodotti culturali” (*ibid.*), un mondo che è, al contempo, materiale e concettuale – così come lo sono i singoli elementi culturali da cui è costituito – ‘naturale’ e ‘artificiale’, soggettivo e oggettivo.

La traduzione iconica che solitamente viene fatta di questa prospettiva teorica sulla scorta delle indicazioni di Vygotskij – un triangolo [Fig. 2], in cui il collegamento tra Soggetto e Oggetto si verifica sia “direttamente” sia, e simultaneamente, “indirettamente” tramite il Medium cultura – rappresenta, secondo Cole, una situazione che non riesce a rendere conto del carattere sociale e contestuale delle funzioni cognitive.



**Fig. 2.** Il Triangolo Mediatore, in cui Soggetto (S) e Oggetto (O) sono rappresentati non solo nel loro rapporto diretto, come nella base del triangolo, ma connessi simultaneamente in maniera indiretta attraverso il Medium (M), costituito da tutti i prodotti che compongono la cultura (da Cole, 1994, p. 80).

Per esaminare questo aspetto, Cole (1995, 1996) ricorre a un esempio, consistente nell’applicazione dell’idea della costruzione socioculturale della mente a un problema pratico dell’attività umana mediata, cioè “l’apprendere a leggere” il testo scritto in situazione istrutturale formale, che può servire a inquadrare anche il problema dell’apprendere a leggere il testo letterario e a definire in che senso la letteratura sia uno *strumento cognitivo*. Pur con tutti i doverosi distinguo che andrebbero fatti fra attività di alfabetizzazione attraverso il testo scritto

(Boscolo, 1997) e attività di lettura letteraria, delle cui peculiarità ci occuperemo in seguito, ritengo che i principi teorici enunciati da Cole possano essere trasposti a qualunque processo educativo formalizzato, in cui insegnanti e allievi affrontino il problema dell'apprendimento sistematico di un campo del sapere o di un *medium* culturale, qual è la letteratura.

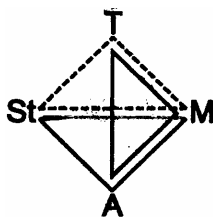
Questa operazione trova autorizzazione nella definizione di lettura data da Cole (1995, p. 42): “leggere, secondo la prospettiva della psicologia culturale, consiste nel processo di espansione dell'abilità di mediare le proprie interazioni con l'ambiente attraverso l'interpretazione del testo”. Il problema dell'imparare a leggere il testo scritto non è diverso da quello che riguarda qualsiasi altro “processo evolutivo” e richiede “una riorganizzazione qualitativa del comportamento”, che è resa possibile da condizioni contestuali che favoriscano l'interiorizzazione, da parte dello studente, della “abilità di mediare la propria comprensione del mondo attraverso il testo” (*ibid.*, pp. 43-44).

Partendo dal presupposto che leggere un testo è “un'elaborazione della preesistente abilità di ‘leggere il mondo’ usando segni di vario tipo”, Cole (1996, pp. 272-273) evidenzia tre aspetti interrelati che caratterizzano il processo di apprendimento della lettura del testo.

In primo luogo, l'attività di lettura è un'*attività integrata*, che implica la cooperazione di processi *bottom up*, cioè decodifica degli elementi costitutivi di un testo, e di processi *top down*, cioè comprensione guidata dalla conoscenza precedente. In secondo luogo, è un'*attività guidata*, nel senso che “gli adulti svolgono un ruolo essenziale nel coordinare l'attività degli studenti in modo tale che lo sviluppo dell'abilità di lettura divenga possibile”. Infine, è un'*attività organizzata* e, in questo senso, il buon esito dell'impegno degli adulti “dipende in maniera determinante dall'organizzazione di un medium culturale per la lettura”, il quale deve possedere tre proprietà: “deve usare prodotti culturali”, in primo, ma non esclusivo, luogo testi; deve essere “prolettico”, cioè “rappresentare il futuro nel presente” (*ibid.*, p. 184), o in altri termini agire sulla “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1978, p. 127); deve “orchestrare relazioni sociali in modo tale da coordinare efficacemente lo studente col sistema di mediazione da acquisire” (Cole, 1966, p. 273).

Il processo evolutivo dell'apprendere a leggere il testo, in sostanza, è consentito da condizioni contestuali che, in accordo con la “legge genetica generale dello sviluppo culturale” proposta da Vygotskij (1978), favoriscono la trasformazione di funzioni interpsicologiche in funzioni intrapsicologiche dell'individuo (Cole, 1995, p. 44). In questo processo di trasformazione, l'interazione fra docente e studente è la “pre-condizione” perché una “nuova struttura di attività”, la *lettura matura*, “si manifesti come una funzione psicologica individuale nello studente” (*ibid.*).

Un tale contesto di apprendimento della lettura può essere rappresentato ancora una volta attraverso le relazioni triadiche che il “triangolo mediatore” consente di visualizzare. La Figura 3 rappresenta i sistemi di mediazione dello Studente nei due triangoli giustapposti – quello “dato”, per cui egli media le sua attività nel Mondo attraverso l'Adulto, e quello che deve essere sviluppato, per cui egli può mediare le sue azioni nel Mondo attraverso il Testo – ai quali è sovrapposto il sistema dato dell'Adulto per mostrare la struttura schematica di un “sistema di mediazione interpsicologico che, *indirettamente*, determina il sistema duale di mediazione dello Studente, il quale permette di coordinare l'informazione basata sul Testo e l'informazione basata sulla conoscenza precedente, che è quella implicata nell'intero atto della lettura del Testo” (*ibid.*).



**Fig. 3.** Giustapposizione dei sistemi di mediazione dello Studente, quello esistente, rappresentato con una linea continua, e quello da sviluppare, rappresentato con una linea tratteggiata, che devono essere coordinati, ai quali è sovrapposto il sistema dato dell'Adulto (adattamento da Cole, 1996, p. 276).

Fin qui l'esempio di Cole, il quale procede poi sul terreno specifico del processo di alfabetizzazione tramite il testo scritto, che mi pare abbia bisogno di un'unica integrazione riassuntiva.

Qualunque processo cognitivo si forma, si sviluppa e si consolida all'interno di situazioni interattive, sociali, comunicative, nelle quali la figura dell'adulto, del docente, assume un ruolo determinante. Il suo compito, quale possessore di un sistema di mediazione col mondo attraverso il testo letterario, o in altri termini quale individuo in grado di coordinare in maniera *esperta* l'informazione contenuta nel testo letterario con il suo bagaglio di conoscenza, o ancora in altri termini quale individuo in grado di comprendere e apprezzare il testo letterario o di vivere un'esperienza letteraria, consiste nel creare le condizioni per cui lo stesso processo possa essere interiorizzato e svolto espertamente dall'allievo.

Tutto sta poi a vedere cosa convenga intendere per comprensione e apprezzamento del testo letterario o per *esperienza letteraria* e, congiuntamente, per *educazione letteraria*.

### **3. La letteratura modella l'identità, il pensiero, il comportamento**

Quali effetti determina l'interiorizzazione del sistema di mediazione testo letterario-mondo? Oppure, quale incidenza esercita la letteratura sulla configurazione dell'identità, del pensiero, del comportamento? Non intendo inoltrarmi nella disamina dell'idea quasi metafisica del "valore" della letteratura, quanto piuttosto soffermarmi su alcuni dati e ipotesi che emergono dalla ricerca e dalla riflessione, in particolare, sui "libri memorabili" e in genere sulla lettura letteraria, che ne evidenziano aspetti formativi essenziali.

**3.1.** La ricerca sui "libri memorabili" (Larsen, 1996) si interroga su cosa rimanga nella memoria, lungo l'arco della vita, della lettura dei "grandi libri" – di quei libri che per motivi diversi ci colpiscono, ci coinvolgono fino ad assorbirci totalmente e di cui si fa esperienza, di norma, in età adolescenziale o post-adolescenziale – e dimostra che i ricordi di tali libri sono persistenti e fortemente associati con il ricordo delle circostanze personali, o del contesto, di lettura. Un tratto fondamentale della lettura del testo letterario sembra essere quello di determinare l'attivazione di due processi: l'uno di *risonanza personale*, con cui si intende l'effetto suscitato nel lettore da un testo che egli "sente" profondamente e personalmente rilevante e significativo e che richiama alla sua memoria ricordi di esperienze personali; l'altro di *rievocazione intertestuale*, con cui si intende il richiamo alla memoria di testi precedentemente letti o anche ascoltati e guardati, come può essere nel caso di opere teatrali o di trasposizioni cinematografiche.

Per spiegare l'importanza formativa dei "libri memorabili", Larsen ricorre alla teoria della "prima esperienza":

anche se le persone, nella prima età adulta, non hanno il tempo di leggere molto, è spesso durante questo periodo che esse, per la prima volta, si imbattono in quel tipo di libri che

continueranno a preferire e che modellano la loro concezione di un genere o di un autore per il resto della loro vita: il primo libro di Dostoevskij, il primo romanzo di guerra, la prima commedia dell'assurdo e così via. Bisogna sottolineare che questa tesi amplia, e non contraddice, la nozione di formazione dell'identità, mettendo in evidenza come le prime esperienze di lettura possano essere un fattore formativo. Se questa interpretazione è corretta, essa implica che a tali esperienze dovrebbe essere riconosciuto un ruolo nella comprensione di sé stessi pari a quello che rivestono le esperienze personali (*ibid.*, p. 596).

La lettura dei libri memorabili, dei libri che si incidono nella memoria per l'intero corso dell'esistenza è, in breve, un *fattore formativo*; un fattore che contribuisce “alla formazione dell'identità adulta – atteggiamenti, punti di vista, gusto, immagine di sé – alla stessa stregua delle esperienze personali” (*ibid.*).

**3.2.** Alla teoria della “prima esperienza” si possono collegare le ricerche di Bruner (1986, 1990, 1991) e di Feldman (1991) sul costrutto di *genere*. Si tratta di ricerche inerenti alla narrativa: “una delle forme di discorso più diffuse e più potenti nella comunicazione umana” (Bruner, 1990, p. 81), una forma sfaccettata nei vari modi retorici offerti dalla cultura per interagire e per negoziare significati. Tali ricerche dimostrano come il genere letterario consista sia in una “forma del discorso” sia in una “forma del pensiero”, che ciascun lettore elabora in base ai testi in cui si imbatte e che orienta il suo modo di lettura e organizza il suo modo di interpretare e di narrare.

Il genere, in termini psicologici, è un *modello cognitivo* che si sviluppa molto precocemente – i bambini apprendono non solo le parole e le regole per combinarle in frasi, ma anche i *modi* più opportuni per esprimersi – e che si serve di un linguaggio particolare per dare un senso alle vicende umane siano esse della vita reale o del mondo letterario. Una stessa situazione, una stessa vicenda può essere trattata e narrata adottando un particolare genere, o modello mentale, facendone materia, ad esempio, di un racconto d'avventura o sentimentale, e uno stesso racconto può essere interpretato ascrivendolo a generi letterari diversi. I generi letterari, in sintesi, sono modi “convenzionali di rappresentare le vicende umane, ma sono anche modi di raccontare che ci predispongono a usare la nostra mente e la nostra sensibilità in un senso particolare” (Bruner, 1991, p. 31). Ci si può fare un'idea della funzione cognitiva del genere letterario, ascoltando dei lettori “riferire una storia appena letta o narrare spontaneamente un avvenimento della propria esistenza. Nel riferire un romanzo di Conrad, un lettore può vederci una serie di avventure, un altro un apologo della doppietta e un terzo lo studio clinico del caso di un *Doppelgänger*. Il testo di cui stanno parlando è il medesimo” (Bruner, 1986, p. 9).

La forza psicologica del genere letterario si manifesta, in particolare, nell'orientare la lettura, nel senso che “predisporre” il lettore a cogliere nel testo determinati aspetti e non altri. Si pensi alla lettura della poesia d'amore o di un romanzo poliziesco e al differente modo di “predisporre” nei loro confronti: cioè ai differenti modelli di pensiero o cognitivi che vengono attivati prima ancora di iniziare a leggere. E ciò vale non soltanto per la lettura letteraria, ma per la lettura in generale; è provato che, comunicando anticipatamente a dei lettori, i quali leggeranno uno stesso testo, che questo appartiene a un certo genere – ad esempio, un brano di cronaca o un brano letterario – le loro attività attenzionali e interpretative si indirizzano diversamente: nel caso in esempio, coloro a cui viene detto che si tratta di un testo di cronaca tendono a cogliere le notizie, le informazioni più rilevanti; coloro a cui viene detto che si tratta di un testo letterario tendono a prestare attenzione, in primo luogo, alla struttura linguistica (Zwaan, 1993).

**3.3.** Il nostro sistema di pensiero non solo è strutturato in generi linguistico-cognitivi ma è anche modellato da processi “poetici o figurati” (Gibbs, 1994). È un luogo comune ritenere che il linguaggio figurato sia un “ornamento del linguaggio letterale” e che “pensare, immaginare e parlare poeticamente” siano attività che richiedono “abilità cognitive e linguistiche diverse da quelle impiegate nella vita quotidiana” (*ibid.*, p. 1). I dati della ricerca sperimentale dimostrano,

invece, che “la mente umana è modellata da processi poetici o figurati” e che “la metafora, la metonimia, l’ironia e gli altri tropi non sono distorsioni linguistiche di un pensiero letterale, ma costituiscono gli schemi di base attraverso cui gli esseri umani concettualizzano la loro esperienza e il mondo esterno” (*ibid.*). Un esempio per tutti: attribuire significato alla lirica amorosa, trovarla particolarmente significativa e rispondere a essa esteticamente sembra essere riconducibile al fatto che i lettori “inferiscono le varie metafore concettuali su cui si basa”. Esiste una concettualizzazione metaforica comune, e abbastanza limitata, dell’esperienza su cui si fondano tanto il discorso letterario quanto quello quotidiano e, sebbene si sia soliti ritenere che i poeti si distinguano per la loro creatività metaforica, essi in realtà ricorrono allo “stesso set di metafore concettuali attraverso cui noi comprendiamo la nostra esperienza quotidiana”, rielaborandole, ovviamente, in modi originali. Specularmente, i lettori usano i loro concetti metaforici comuni per attribuire un significato alle nuove metafore che trovano nella poesia (Gibbs e Nascimento, 1996, pp. 298-304)<sup>2</sup>. In sintesi, la metafora fornisce, così come gli altri tropi, delle “prospettive concettuali” che gli individui adottano per interpretare tanto le loro esperienze quotidiane quanto la letteratura.

**3.4.** Bruner (1990, p. 117) sostiene che non è solo l’arte a imitare la vita, ma è anche la vita che imita l’arte scegliendo i generi e gli altri artifici retorici come propri mezzi di espressione, e la caratterizzazione psicologica di generi e tropi come modelli mentali rappresenta l’essenza di tale affermazione. Si tratta, in fondo, di un mutuo scambio tra arte e vita, di cui la letteratura fornisce innumerevoli esempi e che in termini psicologici viene definito “funzione metarappresentativa” (Argenton, 1996).

Montale (1966, pp. 135 sg.) – non discostandosi poi molto dalle teorie di Larsen (1996) sui “libri memorabili” – definisce il fenomeno associativo vita-arte-vita “seconda e maggior vita dell’arte”, intendendo con ciò “il suo oscuro pellegrinaggio attraverso la coscienza e la memoria degli uomini, il suo totale riflusso alla vita donde l’arte stessa ha tratto il suo primo alimento”. Sul versante psicologico, Argenton (1996, pp. 137-139) sostiene l’importanza cognitiva e formativa della funzione metarappresentativa: una funzione che “va oltre lo scopo utilitaristico, immediato e contingente” per cui un’opera artistica è realizzata.

Nella nostra quotidianità, viviamo e organizziamo mentalmente le vicende che ci capitano attribuendo ad esse significato, formuliamo più o meno plausibili interpretazioni delle “vicissitudini delle intenzioni umane” (Bruner, 1986, p. 21), costruiamo “mondi possibili” (Goodman, 1978), riflettiamo sulla “condizione umana” (Montale, 1976), cogliamo “aspetti significativi della dinamica dell’esperienza umana” (Arnheim, 1982), in sintesi, ‘scriviamo’, progettiamo, narriamo, descriviamo, immaginiamo la nostra e l’altrui esistenza, utilizzando particolari modi di pensiero. Va da sé che tali modi di pensiero non possono che essere peculiari, personali, individuali, frutto o prodotto della propria vita culturale.

L’uomo è il prodotto della sua storia sociale e personale, delle sue vicende esistenziali e della sua cultura (Vygotskij, 1978), per quel che ci riguarda, della cultura letteraria che assorbe, di ciò che legge, che si configura in vari generi e sottogeneri – narrativa, poesia, teatro, ecc., romanzo sentimentale, d’avventura, storico, d’appendice, giallo, psicologico, ecc., lirica, aforisma, fotoromanzo, novella, *soap opera*, autobiografia, ecc. – in vari stili –

---

<sup>2</sup> L’amore, forse il tema dominante non solo nella poesia, ma nella letteratura, a dispetto della miriade di modi creativi in cui viene trattato, sembra che nella cultura occidentale sia concettualizzato attraverso un limitato numero di metafore, tra cui, più frequenti, “amore è una forza naturale”, “amore è un’unità”, “amore è una risorsa preziosa”, “amore è insania”, “amore è calore” (Kovecses, 1990, cit. in Gibbs e Nascimento, 1996, p. 295). Da queste metafore può derivare un numero pressoché infinito di espressioni che è possibile rendere in modi più o meno creativi. Ciò che solitamente viene inteso come un’espressione creativa di una certa idea in una poesia, secondo Gibbs e Nascimento (*ibid.*, p. 293), è spesso solo una sorprendente istanziazione di specifiche strutture metaforiche, che derivano da un limitato set di metafore concettuali condivise da molti individui all’interno di una cultura. Alcune di queste istanziazioni sono il prodotto di un pensiero altamente divergente, flessibile, ma la loro esistenza è determinata da “soggiacenti schemi di pensiero che limitano, o addirittura definiscono, i modi in cui pensiamo, ragioniamo, immaginiamo”.

comico, drammatico, ironico, satirico, ecc., salgariano, kafkiano, dellyano, ecc. – in vari tipi – l’eroe, la *pasionaria*, la fata benefica, ecc. – e che, in una certa parte, conforma o trasforma il suo modo di pensare, di narrare, di interpretare e di comportarsi<sup>3</sup>. Modo che si configura, appunto, come funzione del pensiero e che può accompagnare l’esistenza inconsapevolmente o consapevolmente, può essere coltivato, educato, esercitato, controllato, può condurre alla produzione di opere.

Si dice comunemente che *in ogni uomo si cela un poeta* e in questa generica affermazione c’è un fondo di verità, se con essa si vuole affermare che è esperienza di tutti, ovviamente con una forte variabilità individuale, cercare di ‘scrivere mentalmente’, di tradurre in versi pensieri e sensazioni suscitati da un certo evento, di trasporli in un racconto letterario, in un aforisma o in qualsiasi altro *genere* di discorso, o visitare dei luoghi provando la sensazione di essere *in un libro di Salgari* o *in un mondo da favola*, o vivere un certo evento interpretando le azioni di un co-protagonista come se egli fosse il principe azzurro, l’infame traditore, la crudele rivale, il cavaliere senza macchia e senza paura, o sentendosi l’eroe di un romanzo d’avventura, la principessa della fiaba, il detective geniale, la donna maliarda, o, in altri termini, un *tipo* letterario, interpretato con un certo *stile*. Per converso, è esperienza di tutti, ovviamente con la stessa variabilità individuale, immergersi nelle opere prodotte o nella lettura di opere, quali che esse siano, a tal punto da farne un ‘pezzo’ della propria realtà, alla stessa stregua di altre esperienze di vita, e continuando a ‘vivere’ in esse oltre il momento della produzione o della fruizione o facendo vivere dei personaggi ‘per interposta persona’, cioè sé stessi, e comportandosi ‘come da copione’.

La funzione metarappresentativa si può, quindi, considerare come un’attività psicologica complessa, che ha una origine *socioculturale* e che si configura come attività *mediata* dalle forme artistiche – nel nostro caso, generi, tipi e stili letterari, oltre che specifiche opere – come movimento dialettico tra realtà fattuale, o vita, e arte (Argenton e Messina, 2000, pp. 259-260).

Così come si può ritenere che quella metarappresentativa sia una delle principali funzioni della letteratura – una funzione costante e universale della letteratura – si può ipotizzare che essa sia altrettanto rilevante per l’educazione letteraria e che investa il problema dell’incidenza esercitata dall’esperienza letteraria nel *modellare* il pensiero – generi e forme del pensiero – l’identità – gusto, immagine di sé, atteggiamento – e non da ultimo il comportamento.

#### 4. L’esperienza letteraria

A rigore, con *esperienza letteraria* si dovrebbe designare tanto l’attività di creazione quanto quella di fruizione delle opere letterarie<sup>4</sup>. Di fatto, nel campo sperimentale e dati gli interessi di studio, il sintagma viene usato per riferirsi alla sola fruizione e in tale senso verrà adoperato, prevalentemente, in questo scritto.

Se non è difficile definire l’*esperienza letteraria* – con cui possiamo genericamente intendere l’attività messa in atto da una persona per comprendere e apprezzare l’opera letteraria – assai più problematico risulta caratterizzarla, dato l’alto numero di componenti in cui essa si

---

<sup>3</sup> La letteratura, fra l’altro, sembra avere proprio questa prerogativa: sancire la liceità di generi, stili, tipi e renderli modelli di vita, mentali e comportamentali. Secondo la teoria “epistemologica del cambiamento”, ad esempio, le opere letterarie contribuiscono all’accettazione di modelli di comportamento e al loro riconoscimento sociale (Argenton e Messina, 2000, p. 162).

<sup>4</sup> “Fruire”, come specifica Argenton (1996, pp. 274-275), “nella nostra lingua, indica una condizione nella quale il soggetto gode di un diritto o di un bene, significato che è ancor meglio espresso dal verbo *usufruire* il quale, nel linguaggio giuridico, indica il diritto di godere di un bene altrui”. Il fruire, allora, caratterizza “colui che ha la possibilità di usufruire di un bene altrui”. Più genericamente, dunque, il fruitore è “colui che gode” del prodotto realizzato da altri. Dove *godere* “non si riferisce solo al ricavare piacere, appagamento da qualche cosa, ma pure a trarne un’utilità, un giovamento, un vantaggio”. Se, di massima, il *fruire* ha una caratterizzazione positiva, ciò non toglie che possa assumere anche una connotazione opposta e “configurarsi perciò come atto di rifiuto, di esame critico negativo, di censura, di disapprovazione, ecc.”.



articola (*ibid.*, pp. 238-245). Non è possibile, in questa sede, esaminare le variabili strutturali e processuali che intervengono nella comprensione e nell'apprezzamento dell'opera letteraria, ma penso possa essere utile fornire una breve sintesi di quelle più rilevanti che consenta, quanto meno, di percepirne la complessità, accennando poi ad alcuni apporti teorici rivolti a cogliere le peculiarità dell'esperienza letteraria stessa.

**4.1.** L'attività di lettura letteraria è, in primo luogo, un'attività *integrata*, che implica la cooperazione di processi *bottom up*, cioè decodifica degli elementi costitutivi di un testo da cui si ricava la cosiddetta "conoscenza in entrata", e di processi *top down*, cioè attivazione della "conoscenza precedente" del lettore (vedi anche sopra, Cole, 1996, p. 273).

La *conoscenza precedente* è attivata attraverso diversi processi di recupero dalla memoria e si può suddividere in più sottocategorie: *conoscenza generale*, costituita da strutture generiche quali schemi, *scripts*, *frames*, piani, concetti prototipici; *conoscenza personale*, costituita da ricordi di esperienze personali; *conoscenza di dominio e di genere*, comprendente la conoscenza dei generi letterari, la concezione o il concetto di letteratura che ciascun lettore possiede, i canoni letterari, la conoscenza intertestuale, la conoscenza della storia della letteratura, la conoscenza stilistica, la consapevolezza metalinguistica; *conoscenza metaforica o figurata*, caratterizzata da forme figurate di pensiero; *conoscenza non verbale*, costituita da forme quali le immagini mentali; *conoscenza emozionale*, anch'essa organizzata in schemi cognitivi.

La *conoscenza in entrata*, e quindi la decodifica degli elementi costitutivi di un testo, richiede l'attivazione di diversi processi, che coinvolgono ovviamente anche la conoscenza precedente, quali percezione, valutazione, elaborazione linguistica, rappresentazione, attribuzione di significato, generazione di inferenze, elaborazione figurata, immaginazione, attività attenzionali e riattenzionali, processi compensatori.

Tali processi sono implicati sia nell'elaborazione del testo nel suo complesso – cioè come Gestalt, che può essere caratterizzata da prototipicità, buona forma, novità, ecc. e che può svolgere differenti funzioni, quali prolungare la percezione, elicitare inferenze, suscitare sorpresa o curiosità, intrattenere, persuadere, indurre un'esperienza estetica – sia nell'elaborazione degli elementi costitutivi del testo.

Gli elementi costitutivi del testo si possono distinguere in due grandi categorie: *ciò che è detto* e *come viene detto*, oppure contenuto e forma, o ancora contenuto semantico, significato del testo, e struttura superficiale, superficie linguistica; e in riferimento alla narrativa, struttura degli eventi e struttura del discorso o *fabula* e *sjuzet*.

Queste due grandi categorie si possono suddividere in tre categorie di variabili: *variabili semantiche* o *tematiche*, cioè contenuto globale di un testo, tema, trama; *variabili strutturali*, vale a dire organizzazione complessiva del discorso, sorpresa, suspense, curiosità, finale, connessione causale; *variabili stilistiche*, che riguardano variazioni nella prospettiva (punto di vista narrativo, flashback, ecc.), linguaggio figurato (metafora, iperbole, climax, ecc.), pattern fonologici (rima, ritmo, allitterazione, ecc.), tratti visuali (lunghezza delle righe, paragrafazione, ecc.).

Dall'interazione fra le due forme di conoscenza – precedente e in entrata – e fra i processi ad esse legati si genera la conoscenza del testo, che assume una sua specifica configurazione. Su quest'ultimo aspetto, le posizioni assunte dagli studiosi sono contrastanti: secondo alcuni, la conoscenza del testo letterario, non diversamente da quella di altri tipi di testo, assume una configurazione proposizionale, è analitica, è rappresentata da catene di pensieri verbalizzati; secondo altri studiosi, la conoscenza del testo letterario assume una configurazione di tipo sintetico, olistico, immaginativo. Ed è su quest'ultima posizione, a mio parere più plausibile o più interessante da un punto di vista educativo, che ci soffermeremo, prendendo in esame teorie che cercano di cogliere la specificità della comprensione letteraria.

**4.2.** Nel tentativo di specificare le peculiarità dei processi implicati nella lettura letteraria, Spiro (1982, Spiro *et al.*, 1982) individua differenze e interazioni fra due forme di comprensione, ma anche due forme di rappresentazione o di pensiero: l'una, "analitica", "discorsiva", "denotativa", l'altra, "esperienziale", "valutativa", "qualitativa", "olistica", contraddistinte da peculiari procedure di funzionamento e, tra loro, in "relazione di complementarità" (Spiro, 1982, p. 82).

La prima forma è quella implicata nella comprensione di testi genericamente definibili informativi<sup>5</sup>, in cui al lettore vengono indicati esplicitamente dati, fatti, ecc., che egli può elaborare ricorrendo alle strutture schematiche in cui è organizzata la sua conoscenza generale del mondo; la seconda attiene ai testi letterari, in cui spesso non vengono fornite al lettore informazioni fattuali, ostacolando in tal modo il ricorso alle sue strutture cognitive di tipo schematico, come avviene, ad esempio, in molte opere narrative in cui i personaggi manifestano pensieri e sensazioni senza che venga rivelato da quali fatti essi siano suscitati.

Accade spesso che un testo letterario non appalesi il suo argomento, che il lettore non capisca di che cosa esso tratti, a che cosa si riferisca, ma tuttavia "lo comprende" (*ibid.*, p. 79). Spiro ipotizza che il lettore ricorra, in tal caso, a un tipo di comprensione focalizzata non sui fatti oggettivi della situazione descritta in un testo, come avviene per la comprensione analitica o schematica, bensì sui "sentimenti" personali relativi alla situazione.

Bisogna chiarire subito, onde non cadere nel luogo comune secondo cui 'la letteratura suscita emozioni', che con il termine "sentimento" ci si riferisce a una "impressione generale del tutto" a una "percezione valutativa", cioè un giudizio, una preferenza e simili. Secondo le attuali teorie cognitiviste, gli stati affettivi, cioè emozioni e sentimenti, sono il risultato dell'attribuzione di significato a una certa situazione. L'attribuzione di significato, nel nostro caso, si verifica attraverso un processo di percezione e valutazione del testo letterario, guidato da un criterio edonico: 'mi piace', 'è bello'; 'non mi piace', 'è brutto' (Argenton, 1993b); e in questo senso va inteso, anche più oltre, il termine sentimento.

Spiro definisce i processi di comprensione letteraria "comprensione valutativa", sostenendo che la "rappresentazione esperienziale" su cui essa si basa "colora pervasivamente" la rappresentazione semantica, e prende in considerazione, riferendosi alla narrativa, due circostanze in cui tale tipo di comprensione può rivelarsi importante e complementare rispetto alla comprensione analitica.

La prima circostanza si verifica quando la conoscenza precedente non fornisce una base forte per connettere nuove informazioni o, in altri termini, gli schemi posseduti si rivelano inadeguati per comprendere un testo. La seconda circostanza si verifica quando la situazione a cui un testo si riferisce è già stata analiticamente compresa, rappresentata semanticamente, e la narrazione continua a svolgersi senza che avvenga niente di nuovo, senza aggiungere fatti nuovi.

Entrambe le circostanze si attagliano, in primo luogo, alla comprensione dei testi letterari, la quale coinvolge aspetti "esperienziali", cioè quel che uno prova o i suoi stati mentali; "qualitativi", nel senso che le esperienze o gli stati mentali, fintantoché non vengono descritti, sono percepiti come qualità; "olistici", in quanto le qualità esperienziali sono spesso (e forse sempre) sentite come totalità; "valutativi". L'aspetto valutativo ha una duplice caratterizzazione: funge da criterio per soppesare la "giustezza" delle inferenze elicitate durante la lettura (Spiro *et al.*, 1982, p. 260) e consente di rapportare il testo a sé stessi, di trovare "che cosa significa per sé", nei termini dei propri "valori, concezioni del mondo e così via" (Spiro, 1982, p. 80).

Il risultato di questo tipo di comprensione, anziché essere una spiegazione del significato "oggettivo" della situazione di cui un testo tratta, è "un'esperienza caricata valutativamente della rilevanza personale della situazione". È, cioè, una rappresentazione dell'esperienza

---

<sup>5</sup> Va precisato che Spiro fa riferimento, a questo proposito, ai testi narrativi sperimentali, ma la sostanza del discorso non cambia.

provata, “che tende ad essere continua e olistica anziché discreta, particolare anziché astratta e riferita a un sistema personale di valori e a tipi di soddisfazione idiosincratici anziché a strutture analitiche discorsivamente rappresentate” (*ibid.*, p. 83).

**4.3.** Un'altra teoria interpretativa che mette in rilievo il ruolo dei “sentimenti” nella comprensione dei testi letterari è quella proposta da Miall e Kuiken; una teoria che si basa sulla specificità dello stile letterario e che essi denominano *teoria della defamiliarizzazione*, rintracciandone le origini sia nel periodo romantico e nelle riflessioni di Coleridge sia nel costrutto di *attualizzazione* di Mukarovskij (1932) e nel costrutto di *straniamento* di Sklovskij (1917), accomunati dall'individuare la funzione primaria dell'arte, l'essenza della letterarietà, nella sua capacità di suscitare una nuova percezione della realtà.

“Conferire un nuovo fascino alle cose di ogni giorno e suscitare un sentimento analogo al sovranaturale, svegliando l'attenzione della mente dal letargo dell'abitudine e guidandola verso la bellezza e le meraviglie del mondo che ci sta dinanzi” sono gli obiettivi primari dell'operare poetico di Coleridge, dettati dalla constatazione che il “velo della consuetudine” ci nasconde quell’“inesauribile tesoro” che è il mondo intorno a noi, nei confronti del quale abbiamo “occhi che non vedono, orecchie che non odono e cuori che né sentono né comprendono” (Coleridge, cit. in Miall e Kuiken, 1994b, p. 343).

Convinzioni simili sostanziano anche la riflessione teorica di Mukarovskij (1932), il quale introduce il termine “attualizzazione” per riferirsi all'ampia gamma di variazioni stilistiche che contraddistinguono il linguaggio letterario nei suoi vari livelli: fonetico, grammaticale, semantico, e che vengono usate per infrangere l'automatismo che regola la comunicazione quotidiana.

Analogamente, Sklovskij, convinto anch'egli che l'abitudine “distrugga la vita”, afferma che l'arte esiste “per risuscitare la nostra percezione dell'esistenza, per rendere sensibili le cose, per fare della pietra una *pietra*. Il fine dell'arte è di darci la sensazione delle cose così come esse vengono percepite, non così come vengono conosciute. La tecnica dell'arte consiste nel rendere gli oggetti strani, complicare le forme, accrescere la difficoltà e la durata della percezione, perché il processo della percezione ha un fine estetico in sé e per sé e deve essere protratto” (Sklovskij, 1917, cit. in Miall e Kuiken, 1994b, p. 343). Per Sklovskij, la funzione dell'immagine letteraria, o della letteratura, in sintesi, consiste nel creare una particolare percezione dell'oggetto: “*essa crea una 'visione' dell'oggetto anziché servire come mezzo per conoscerlo*” (Sklovskij, 1917, cit. in Miall e Kuiken, 1994a, p. 391).

Sulla base di questi presupposti, Miall e Kuiken individuano il tratto distintivo, primario dell'esperienza letteraria nella *defamiliarizzazione*, definendola come “il processo durante il quale il lettore usa concetti prototipici in un contesto in cui i suoi referenti sono resi poco familiari, strani attraverso vari procedimenti stilistici; il lettore deve reinterpretare tali referenti in modi non prototipici o anche ricollocarli in una nuova prospettiva che deve essere creata durante la lettura” (Miall e Kuiken, 1994b, p. 337)<sup>6</sup>.

In altri termini, l'esperienza letteraria si può far consistere nella “sequenza defamiliarizzazione-sentimento-rifamiliarizzazione”: i procedimenti di attualizzazione, stimolano la defamiliarizzazione, prolungando la durata della percezione, e questa evoca sentimenti, che guidano lo sforzo interpretativo di “rifamiliarizzazione”.

In una prima fase, “i tratti linguistici nuovi interessano i lettori e catturano la loro attenzione (defamiliarizzazione *di per sé*)”. In una seconda fase, la defamiliarizzazione obbliga i lettori a procedere lentamente, dando tempo ai sentimenti suscitati dai procedimenti stilistici di emergere. Nella terza fase, questi sentimenti guidano il lettore nel suo “lavoro cognitivo” teso a “formarsi un punto di vista sul testo”.

---

<sup>6</sup> *Concetto prototipico* e *schema* sono due costrutti con un significato certamente diverso e con un'origine teorica differente, ma, in sostanza, si riferiscono a strutture cognitive di tipo semantico, astratte e generiche.

Questo genere di elaborazione sembra caratterizzare tutti i lettori, i quali possono, però, differenziarsi rispetto alla sensibilità percettiva, che può essere rivolta ad alcuni tratti più che ad altri; rispetto ai processi immaginativi, in cui può essere dominante, ad esempio, la componente visiva o quella uditiva; rispetto, infine, ai punti di vista e ai ricordi attraverso cui interpretano un testo (*ibid.*, p. 351).

**4.4.** La teoria della defamiliarizzazione di Miall e Kuiken e quella della comprensione valutativa di Spiro evidenziano che il processo di comprensione e apprezzamento del testo letterario, a dispetto del fatto che questo sia costituito da parole o da catene verbali, attiva, innanzitutto, un processo percettivo-valutativo che consente al lettore di attribuirgli un significato, che si può definire *percettivo* (Argenton, 1996).

Il significato che si può attribuire al testo è duplice. Un primo significato che chiunque coglie in qualsiasi tipo opera, sia essa letteraria o di altro tipo, è il *significato percettivo* (*ibid.*, pp. 209-212), inerente alle qualità della sua forma, a cui può, ma non necessariamente, aggiungersi un *significato simbolico* (*ibid.*, pp. 213-216), corrispondente al valore contenutistico, a ciò che l'autore ha inteso rappresentare.

Di norma, quando leggiamo un testo, il primo tipo di reazione o di risposta che si verifica, immediatamente e più o meno inconsapevolmente, può oscillare tra due estremi: dall'attrazione all'avversione. Questo tipo di risposta è determinato, innanzi tutto, dalle *qualità* che caratterizzano il testo, la cui percezione induce una valutazione positiva o negativa<sup>7</sup>. D'altra parte, come sostengono Wellek e Warren (1963, p. 209), "ogni opera d'arte letteraria consiste, anzitutto, in una serie di suoni da cui viene il significato (...) lo strato dei suoni è la prima e necessaria condizione del significato". Oppure, come più precisamente nota Arnheim (1992, p. 70), l'opera letteraria si caratterizza per l'intermodalità percettiva data dalla plurisensorialità del linguaggio verbale, che consente di accostare la visione all'azione ("ed ecco gli va incontro una donna dall'aspetto di squaldrina"), al suono ("è chiassosa e provocante"), al tatto e alla cinestesia ("lo prende e lo bacia"), all'odorato ("ho profumato il mio letto con aloe, mirra e cinnamomo. Vieni inebriamoci d'amore fino all'aurora")<sup>8</sup>.

In sintesi, prima ancora di chiedersi che cosa un testo voglia dire e/o indipendentemente da ciò che vuol dire, apprezziamo o meno le sue qualità, lo valutiamo come bello o brutto, piacevole o spiacevole, attraente o repellente; cioè, gli attribuiamo un *significato percettivo*, un significato basato sulle sue qualità percettive e percepite.

L'attribuzione del significato percettivo è la pre-condizione per un successivo approfondimento dell'essenza di un testo, per cercare di capire che cosa il suo autore abbia desiderato dire, esprimere, comunicare; ossia, per cercare di comprendere il suo *significato simbolico*.

L'importanza data al processo percettivo-valutativo e al significato percettivo contrasta, in qualche modo, con una concezione prevalente nella nostra cultura, scolastica e non, che attribuisce il maggior valore al significato simbolico, ritenendolo il *solo* significato e subordinando alla sua comprensione la possibilità di fruire di un testo letterario, e che nella prassi scolastica spesso si traduce in un uso del testo come repertorio del 'pensiero' dell'autore.

---

<sup>7</sup> Come scrive Arnheim (1966, p. 80), la percezione è un "mezzo attraverso il quale l'organismo ottiene informazioni in merito alle forze amichevoli, ostili, o comunque significative cui deve reagire". Informazioni a cui l'essere umano deve dare un ordine, classificandole come positive o negative, buone o cattive, belle o brutte. Questo fondamentale sistema di classificazione, che ha un'origine biologica o che può trovare una spiegazione di tipo biologico, è alla base della *dimensione estetica*. La dimensione estetica "è un criterio che regola le elaborazioni cognitive attraverso cui valutiamo in atto, in fieri o a posteriori, apprezzandola o meno, qualunque cosa compiuta da noi stessi o da altri e a noi interna o esterna, che entri a far parte della nostra percezione [...]. La dimensione estetica è presente nell'apprezzamento di qualsiasi cosa ed è anche un criterio che guida il nostro comportamento cognitivo, di cui il processo valutativo è una componente. In altri termini, la percezione di qualche cosa è sempre integrata da più o meno consapevoli, spesso intuitivi o automatici, atti valutativi, che si risolvono in un apprezzamento delle caratteristiche di forma, di significato e di funzione di quel qualche cosa" (Argenton, 1996, pp. 160-161).

<sup>8</sup> Gli esempi riportati da Arnheim (1992, p. 90) sono tratti da *Proverbi*, 7, 1-18.

Da questa concezione si può ritenere derivi la tendenza o l'abitudine a 'calare una saracinesca' sugli occhi, e sulla mente, quando ci si trova di fronte a testi che rappresentano 'oggetti' non ben identificabili, indotta proprio dal sottovalutare l'aspetto percettivo della forma e le funzioni che essa è preposta a svolgere.

**4.5.** La distinzione fra tipi di comprensione, riferita da Spiro e da Miall e Kuiken ai processi che possono essere attivati da tipi di testo differenti, può essere data anche dal diverso orientamento di lettura che il lettore assume.

Esaminando quest'ultimo aspetto in riferimento alla lettura della poesia, Hansson (1996) individua due orientamenti coincidenti, l'uno, con la "lettura analitica", l'altro con la "lettura sintetica", che si possono considerare come punti estremi di un *continuum*, fra i quali sono compresi "tutti i tipi di mescolanze di ingredienti cognitivi e affettivi" (*ibid.*, p. 282).

Adottando un orientamento analitico, il lettore si focalizza sul significato delle parole o delle frasi, sulle relazioni fra questi significati e, infine, sul modo per ricavarne una coerente interpretazione, mentre i sentimenti vengono collegati con "pensieri, idee o altri elementi cognitivi" e costituiscono un "risultato secondario dei processi cognitivi attivati". La lettura analitica, in sintesi, "si basa su, ed è strutturata da, catene di pensieri discorsivi e verbalizzati" (*ibid.*, p. 283).

Nella lettura sintetica, il lettore coglie "immediatamente" il senso di una poesia, e i sentimenti evocati costituiscono "parti integranti dell'esperienza" di lettura e sembrano essere fortemente correlati con le caratteristiche percepite del testo, con gli elementi formali. Anziché affidarsi al significato delle espressioni e costruire "catene di pensieri verbalizzati", il lettore "sintetico" collega le intuizioni, associazioni, pensieri e "frammenti di pensieri" in una struttura unificante che può assumere diverse configurazioni, ad esempio, "una forma significativa o Gestalt" (*ibid.*). La caratteristica più rilevante di quest'ultimo tipo di lettura consiste nel fatto che i lettori sintetici "non portano la loro comprensione fino al punto da poter dire o descrivere, in termini analitici, ciò di cui la poesia tratta o a che cosa si riferisca. Ciò può accadere, a volte, perché essi non sono capaci di portare la loro comprensione fino a quel punto. Più spesso, tuttavia, avviene perché la poesia li ha condotti in regioni che l'intelletto umano non ha ancora completamente padroneggiato, regioni che mancano di nomi e di termini descrittivi" (*ibid.*, p. 284). D'altra parte, sottolinea Hansson, "una qualità distintiva di molte poesie è che esse tendono verso tali regioni, le 'cingono' o creano un campo associativo o anche emozionale in cui il lettore può 'sentire' o afferrare il loro senso" (*ibid.*).

Sembra, quindi, che ci possa essere una differenza tra lettori determinata da modi diversi di lettura: alcuni tendono a una "comprensione completamente verbalizzata", altri preferiscono "afferrare il significato", lasciando che venga più o meno sfiorato dall'"intelletto analitico".

Quest'ultimo orientamento, che a parere dei più sembra essere quello maggiormente adeguato alla lettura dei testi letterari, viene etichettato anche con altri termini. Secondo Rosenblatt (1938), ad esempio, che ha introdotto il costrutto di *stance* o *focus of attention* per designare l'orientamento che il lettore assume quando si accosta al testo, si possono distinguere due tipi di orientamento: "efferente" e "estetico". L'orientamento efferente è caratterizzato dal focalizzare l'attenzione sull'analisi e la strutturazione di ciò che si ritiene di dover ricordare dopo la lettura, ad esempio, informazioni, argomentazioni logiche, idee portanti; l'orientamento estetico è caratterizzato dal focalizzare l'attenzione su ciò che si sta vivendo, sulla lettura stessa, sulle idee e i sentimenti che vengono evocati durante la "transazione" con il testo (Rosenblatt, 1991, p. 60). Anche questi due tipi di orientamento vanno intesi, ovviamente, non in senso dicotomico, ma come punti estremi di un *continuum*. È raro, infatti, che il lettore possa adottare l'orientamento efferente o estetico nella sua forma pura; di norma, essi coesistono con una maggiore dominanza dell'uno o dell'altro, a seconda della situazione e/o dello stile personale.

Queste distinzioni fra differenti tipi di orientamento al testo o di comprensione hanno una notevole importanza, soprattutto se si pensa che in campo educativo una tendenza diffusa

consiste nel considerare il testo letterario come oggetto di analisi, fonte da cui ricavare informazioni, e nel rivolgere l'attenzione verso la comprensione del testo, intesa come elaborazione e ricordo del significato semantico, presupponendo un orientamento prevalentemente efferente o inducendolo attraverso le prestazioni richieste agli allievi.

**4.6.** Che cosa si 'rischia' nel favorire un orientamento prevalentemente efferente o analitico, nel proporre un uso dei testi letterari come 'materiale' da cui ricavare informazioni? Fondamentalmente, ritiene Spiro (1982), si corre il rischio di incidere negativamente sullo sviluppo della vivacità del pensiero e sul pensiero creativo, spegnendo la capacità percettiva e immaginativa. La percezione è la base dell'immaginazione e l'immaginazione sembra essere il processo fondamentale rispetto al coinvolgimento del lettore, alla sua immersione nel testo, alla sua riscrittura di quel "testo virtuale" di cui parlano, ad esempio, Barthes, Bruner, Iser.

L'immaginazione è "il nucleo più pregnante dell'incontro fra il lettore e il testo letterario", consente di "ricondurre il testo alla vita ed è la quintessenza della lettura per piacere o del piacere estetico"; e la lettura letteraria dovrebbe essere, in primo luogo e in ogni caso, lettura per piacere. Quando, ad esempio, la lettura di una storia diviene coinvolgente, "i lettori vengono catturati dai processi immaginativi, ed esperiscono indirettamente le immagini, i suoni, le emozioni della storia e dei suoi personaggi" (Goetz e Sadoski, 1996, p. 221).

Nell'immaginazione si possono distinguere due funzioni: l'una "espressiva", con cui ci si riferisce alle immagini mentali e, relativamente alla letteratura, alle figure e forme del pensiero e del linguaggio; l'altra "elaborativa", con cui si designano i meccanismi che consentono di generare le immagini espresse.

L'immagine, in termini psicologici, è considerata come una figura mentale che rappresenta dati esperienziali in maniera analogica, sintetica, interpretativa ed è stata studiata in rapporto alla *memoria*, al *pensiero* e al *linguaggio*. I dati sperimentali ricavati da questi tre oggetti di indagine consentono di dare un'interpretazione delle funzioni "espressiva ed elaborativa dell'immaginazione" in letteratura (Paivio, 1991).

Rispetto alla *capacità di memoria*, il ricorso alle immagini può trovare giustificazione nella facilità con cui esse vengono memorizzate a confronto con materiale meno immaginabile o astratto. Le ricerche sperimentali in proposito forniscono così un'altra interpretazione della 'memorabilità' delle grandi opere letterarie: il fascino dei grandi scrittori, le cui opere sono caratterizzate da "un alto valore d'immagine", può essere dovuto "al potere che ha l'immaginazione di rendere i loro scritti particolarmente memorabili". È il caso, ad esempio, di Shakespeare, capace di rendere concreti pensieri altamente astratti, o di Coleridge, in grado di "usare un linguaggio descrittivo concreto, facendo sì che gli eventi siano visualizzati" (*ibid.*, p. 259). La "sostanza" della letteratura, in definitiva e come sostiene Arnheim (1992, p. 69), risiede nella "trasformazione metaforica di un fatto astratto in un'immagine concreta".

In relazione al *recupero dalla memoria*, l'immagine si dimostra estremamente efficace, in quanto sembra essere organizzata in modo tale da poter essere recuperata facilmente. Le metafore o le descrizioni concrete usate dagli scrittori sono "psicologicamente efficaci" in quanto funzionano come buoni "agganci concettuali", che consentono ai lettori di recuperare informazione dalla memoria.

Il valore mnemonico delle immagini dipende anche dall'*organizzazione della memoria*. L'informazione contenuta nelle immagini è organizzata sincronicamente: "ciò che viene percepito o immaginato si presenta sincronicamente, come una configurazione spaziale, anziché come sequenza temporale simile alle descrizioni verbali" (Paivio, 1991, p. 259). L'efficace economicità dell'immagine, mirabilmente colta da Ezra Pound – l'immagine "presenta un complesso emozionale e intellettuale in un istante di tempo" – è, quindi, un ulteriore motivo che può spiegare perché le immagini letterarie, suscitando delle "immagini unificate", siano altamente memorabili (*ibid.*, p. 261).

In realtà, anche se un testo letterario è necessariamente sequenziale – la sequenzialità è inerente al medium e viene imposta al lettore dalla 'fila indiana' del linguaggio verbale – esso

viene compreso solo quando il rapporto tra gli elementi che lo compongono viene colto “sinotticamente”. Come osserva Arnheim (1992, p. 53), “per essere colta dalla mente come un tutto, un’entità percettiva deve essere data nella condizione sinottica dello spazio visivo. Il senso della vista è l’unico a offrire una simultaneità spaziale di modelli ragionevolmente complessi. Di conseguenza, una composizione musicale, una coreografia, un romanzo, una commedia o un film, per essere concepiti come un tutto, devono essere disponibili nella forma di un’immagine sinottica. E ciò rimane vero anche se il *medium* può essere auditivo e la struttura in esame non è un’immagine statica ma una successione di eventi nel tempo”.

Per quanto riguarda il rapporto fra immagini e pensiero, il “potere” delle immagini emerge dalla loro “trasformabilità” e “flessibilità”, dalla loro “qualità dinamica” – l’immaginazione consente di manipolare, trasformare e usare mentalmente gli elementi del nostro ambiente percettivo, mettendoli in varie posizioni, rimodellandoli, ecc. – ma soprattutto dalla *funzione simbolica* che esse svolgono (Paivio, 1991).

Nell’analisi delle immagini presenti nelle opere letterarie viene sovente evidenziata la loro funzione simbolica, ed un caso emblematico può essere la produzione di Shakespeare, in cui compaiono svariate immagini, alcune delle quali assumono un ruolo dominante, simbolico, come, ad esempio, la “luce” in *Romeo e Giulietta*: “il sole, la luna, le stelle, il fuoco e la luce riflessa della bellezza e dell’amore; per Giulietta, Romeo è *day in night*; per Romeo, Giulietta è *the sun rising in the east*” (Spurgeon, 1935, cit. *ibid.*, p. 254). E gli esempi possono essere molteplici: nella *Tempesta* di Shakespeare l’immagine dominante è il “senso del suono”, nella *Ballata del vecchio marinaio* di Coleridge l’immagine simbolica dominante ruota intorno all’“albatro”, in *Moby Dick* è la “balena bianca”. La spiegazione psicologica del perché immagini specifiche possano avere un valore simbolico, rappresentare concetti generali, temi ampi, sta nel fatto che esse possono funzionare come “prototipi” di idee generali. Un’immagine simbolica, un’idea generale, si può considerare come un prototipo che serve come “aggancio concettuale” per tutti gli altri elementi che compongono un’opera. Nella *Ballata del vecchio marinaio* di Coleridge, ad esempio, la scena dell’albatro e le immagini simboliche ausiliarie svolgono la funzione di “agganci o punti di riferimento per altre immagini che danno origine al poema come un tutto”. E in questo senso si può anche intendere l’osservazione di Coleridge, secondo cui “*the imagination sees all things in one*: essa ha la potenzialità di ‘vedere assieme’ tutte quelle cose che possono essere evocate associativamente da un’immagine” (Paivio, 1991, p. 265).

Infine, il rapporto fra *immaginazione e linguaggio verbale* tocca un nucleo problematico – la relazione fra pensiero visivo e pensiero verbale – su cui molto si dibatte nell’ambito psicologico e, purtroppo, ben poco in quello educativo (Messina, 2000). Il nucleo problematico consiste nel definire il rapporto fra i due sistemi di pensiero, ma anche nel riuscire a caratterizzare quello più difficilmente afferrabile: il pensiero visivo.

Il pensiero visivo, cioè la capacità di pensare per immagini, è lo strumento cognitivo primario che consente all’essere umano di costruire la propria conoscenza, usarla, comunicarla (Arnheim, 1969). È lo strumento cognitivo primario a cui attinge l’arte letteraria: “lo *spiritus phantasticus* secondo Giordano Bruno è un *mundus quidem et sinus inexplebilis formarum et specierum* (un mondo o un golfo, mai saturabile, di forme e d’immagini)”. E Calvino (1988, p. 91) ritiene che “attingere a questo golfo della molteplicità potenziale sia indispensabile per ogni forma di conoscenza. La mente del poeta e in qualche momento decisivo la mente dello scienziato funzionano secondo un procedimento d’associazione d’immagini che è il sistema più veloce di collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell’impossibile. La fantasia è una specie di macchina elettronica che tiene conto di tutte le combinazioni possibili e sceglie quelle che rispondono a un fine, o che semplicemente sono le più interessanti, piacevoli, divertenti”. Il pensiero visivo, ancora, è lo strumento cognitivo primario a cui il lettore ricorre (o potrebbe ricorrere?) durante la sua “transazione” con il testo, che gli consente di ‘balzare oltre il proscenio’ e girovagare nell’universo *immaginario* creato dall’autore. È, infine, uno strumento cognitivo o un “valore” da salvare nel “prossimo millennio”, come scrive Calvino

(*ibid.*, p. 92), consapevole del rischio che si sta correndo “di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall’allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di *pensare* per immagini”.

Ciò non vuol dire negare o sminuire l’importanza del linguaggio o del pensiero verbale; tutt’altro. Vuol dire piuttosto tenere nella loro giusta considerazione entrambi i sistemi.

L’immaginazione e il linguaggio verbale sono i due grandi sistemi di cui costantemente chiunque si serve, in ‘dosaggi’ differenti, nella sua interazione con l’ambiente sia esso quello della quotidianità o dell’arte. “Il lavoro mentale del lettore di letteratura o dell’osservatore di arte visiva e il lavoro produttivo dello scrittore, dell’artista o dello scienziato creativo comporta una continua interazione fra due grandi sistemi simbolici: l’immaginazione e il linguaggio verbale” (Paivio, 1991, p. 268). I due sistemi possono funzionare indipendentemente e cooperare, sostenersi e supportarsi reciprocamente, apportando, ciascuno, “un contenuto informativo indipendente e indipendenti abilità mentali che permettono di affrontare in modo cooperativo i problemi che costellano l’esistenza” (*ibid.*). Essi costituiscono, in sintesi, due modi per pensare e per ricordare.

Sul versante della produzione letteraria, l’immaginazione, col suo “ricco deposito di ricordi concreti che formano la nostra conoscenza”, facilmente recuperabili dalla memoria, trasformabili, manipolabili, costituisce “il sistema *per eccellenza* del lavoro creativo”. Il sistema verbale, dal canto suo, fornisce “alle idee una sequenza ordinata o un flusso logico, e quindi indirizza il lavoro di creazione, controllando i salti associativi dell’immaginazione, che potrebbero altrimenti scivolare in sogni ad occhi aperti” (*ibid.*).

Nulla di diverso da quanto Calvino (1988, p. 90) racconta a proposito del suo procedimento di scrittura: “il mio procedimento vuole unificare la generazione spontanea delle immagini e l’intenzionalità del pensiero discorsivo. Anche quando la mossa d’apertura è dell’immaginazione visiva che fa funzionare la sua logica intrinseca, essa si trova prima o poi catturata in una rete dove ragionamento ed espressione verbale impongono anche la loro logica. Comunque, le soluzioni visive continuano a essere determinanti, e talora arrivano inaspettatamente a decidere situazioni che né le congetture del pensiero né le risorse del linguaggio riuscirebbero a risolvere”.

E sul versante della fruizione? Alla luce delle teorie su cui ci siamo soffermati, pare si verifichi ciò che Léon narra di sé ad Emma: “che c’è di meglio, infatti, dello starsene la sera accanto al fuoco con un libro, mentre il vento batte ai vetri della finestra e la lampada arde? ... Non si pensa più a nulla, le ore passano. Pur rimanendo immobili, si gira in paesi che par proprio di vedere, e il pensiero, avvinghiandosi alla finzione, si diletta nei particolari o segue il filo delle avventure. ... Le è mai capitato ... di ritrovare in un libro un’idea che abbiamo già avuto vagamente, un’immagine incerta che torna da lontano, come l’esplosione completa del nostro sentimento più sottile?” (Flaubert, *Madame Bovary*).

Ancora una volta, poeticamente narrato, si manifesta il nesso inscindibile fra i due sistemi di rappresentazione o di pensiero, verbale e non verbale, tra idea, immagine e sentimento.

## 5. L’educazione letteraria

Le conoscenze acquisite dalla ricerca sull’esperienza letteraria, anche se parziali, mi pare suggeriscano quanto meno l’importanza di riconsiderare l’educazione letteraria alla luce di teorie e ipotesi sviluppate nel settore sperimentale. Ne abbiamo preso in considerazione alcune, che adesso richiamerò brevemente, e su altre ancora ci soffermeremo, tenendo conto di quattro questioni rilevanti rispetto a qualunque progetto formativo: il percorso educativo; l’approccio all’insegnamento della letteratura; la concezione di letteratura; l’atteggiamento nei confronti della letteratura.



**5.1.** Ho accennato, nella Premessa, alla “disaffezione” nei confronti della letteratura e voci ben più autorevoli (Miall, 1996, p. 465) rilevano il “depauperamento” di questa “risorsa, che è stata fondamentale per la società umana, nella sua forma orale o scritta, sin dalle origini della storia umana”, riconducendolo, in gran parte, alla pratica educativa. Miall (*ibid.*, pp. 470-471) riporta i risultati di una serie di interviste svolte con studenti di vari livelli scolari, dimostrando come la pratica educativa verta prevalentemente sulla lettura finalizzata a ricavare informazioni, ad arricchire il lessico o a rintracciare le figure retoriche presenti in un testo, e trascuri l'essenza dell'esperienza letteraria, che consiste nella “risposta diretta, immaginativa ed emotiva del lettore a un testo”.

La letteratura riveste un ruolo centrale nello sviluppo del Sé del lettore, è un fattore formativo della sua identità, del suo atteggiamento, del suo gusto (Larsen, 1996), modella i suoi modi e le sue forme di pensiero (Argenton, 1996; Bruner, 1986; Gibbs, 1994) ed è un medium che consente di ri-valutare le esperienze personali, attraverso una “riformulazione costruttiva” del significato e dello scopo dei sentimenti provati durante la lettura (Miall, 1996, p. 476). La letteratura, in termini ancora più generali, si può considerare un *medium*, un sistema adattivo, che le società umane hanno sviluppato per interpretare l'esistenza, attribuirle significato, e l'esperienza letteraria è “una parte del sistema adattivo” (*ibid.*) a cui gli esseri umani ricorrono per interpretare o reinterpretare l'esistenza e sé stessi. È, come sostengono Vygotskij e Cole, uno strumento psicologico o cognitivo che consente di vivere ‘mediatamente’ le proprie esperienze del e nel mondo.

L'educazione letteraria, quindi, dovrebbe essere organizzata in modo tale da favorire questo processo ‘vitale’, adottando dei percorsi appropriati, in merito ai quali i dati forniti dagli studi sperimentali sulla “risposta del lettore” evidenziano tre aspetti rilevanti

Il primo concerne la natura individuale della risposta del lettore, vale a dire il fatto che lettori diversi possano attribuire a uno stesso testo significati differenti, e consente quindi di sfatare il ‘mito’ che possa esistere un'unica e corretta interpretazione di un testo letterario.

Il secondo si riferisce alla sensibilità che la maggior parte dei lettori mostra nei confronti dei tratti stilistici e ridimensiona, in un certo senso, l'individualità dell'esperienza letteraria. I lettori, come hanno accertato Miall e Kuiken (1994a), cominciano a sviluppare il loro “senso del significato” di un testo a partire dai tratti stilisticamente inconsueti, dai “tratti attualizzati” che incontrano nel testo, i quali indirizzano la loro attenzione sulla superficie linguistica del testo, anziché sulla situazione a cui il testo si riferisce. Tali tratti stilistici consentono al lettore di costruire una “rete di relazioni” fra le diverse parti del testo stesso; pertanto, “se i lettori possono individualmente trovare significati davvero diversi nei passi attualizzati all'interno del testo”, sono i tratti attualizzati stessi a “strutturare e a guidare i significati che i lettori gli attribuiscono”, determinando una certa “comunanza” nelle loro interpretazioni (Miall, 1996, p. 472).

Il terzo aspetto riguarda la centralità della componente affettiva nella risposta, il ruolo costruttivo giocato dai sentimenti, la gamma di funzioni che essi svolgono durante l'elaborazione di un testo letterario e che, è bene ribadirlo, consistono in *percezioni valutative* basate su un criterio edonico: giudizi, preferenze, apprezzamenti, ecc. I sentimenti o le emozioni, ad esempio, entrano in gioco e forniscono una risorsa nei momenti di “defamiliarizzazione”, quando il referente, attraverso l'uso di un certo tratto stilistico, non viene reso immediatamente riconoscibile e la risposta automatica, la relazione referenziale, viene bloccata. In questo caso, “il sentimento coinvolge l'esperienza e gli interessi del lettore, consentendogli di applicare concetti interpretativi a particolari dettagli del testo”. In altri termini, i sentimenti sembrano fungere da punto di riferimento durante la lettura, in quanto consentono al lettore di stabilire relazioni tra un singolo passo del testo e il suo significato generale, e sembrano agire in “maniera anticipatoria”, nel senso che il lettore verifica i singoli passi di un testo in base a ciò che sarebbe “affettivamente appropriato” (*ibid.*, p. 473).

Tenendo conto di questi tre principali aspetti, un percorso educativo efficace dovrebbe essere congegnato in modo tale da consentire agli allievi “di rispondere a un testo a livello di

sentimenti e immaginazione, di registrare i significati di quelle risposte riferendoli al Sé e di esplorare le implicazioni di tali sentimenti rispetto al modo in cui essi agiscono nel confronto della loro personale, individuale interpretazione del testo stesso” (*ibid.*, p. 474).

Miall (*ibid.*, pp. 474-475) propone un percorso educativo, in un certo senso, stadiale, che verte sui tre aspetti appena presi in considerazione. L’attività educativa dovrebbe, in primo luogo, focalizzarsi sui tratti del testo letterario che assumono una posizione di primo piano, sugli aspetti sorprendenti, interessanti, strani; compito che può essere svolto anche senza sapere che quei tratti corrispondano a particolari procedimenti stilistici. Successivamente, l’analisi dovrebbe essere indirizzata a esaminare in che modo i tratti individuati si ripetano, si contrappongano o siano in relazione nelle varie parti del testo e dovrebbe condurre a costruire “un senso della forma del testo”. Completate queste fasi, durante le quali si può presumere che gli studenti si siano anche formati una certa idea di ciò che il testo significhi per loro, l’attività educativa potrà dirigersi sulle domande, sui quesiti che probabilmente il testo ha suscitato e da qui dipartirsi per tutti gli approfondimenti consentiti dalle specifiche condizioni del contesto educativo. Condizioni contestuali che, innanzitutto, dovrebbero fornire l’opportunità agli studenti di “leggere per piacere”, dando loro modo di far emergere le “percezioni valutative” – o i sentimenti che dir si voglia – suscitati dal testo e, come sostiene Cole (1996, p. 273), dovrebbero essere “organizzate” per “orchestrare relazioni sociali” in modo tale da coordinare efficacemente lo studente col sistema di mediazione da acquisire. E quest’ultimo aspetto richiede una riflessione anche sull’approccio all’insegnamento della letteratura.

**5.2.** Dalle ricerche che si occupano dell’approccio adottato dai docenti all’insegnamento della letteratura, si desume che esso è largamente influenzato dalle “teorie accademiche” succedutesi nel tempo e che l’influenza delle teorie recenti è minima. Nell’insegnamento della letteratura si distinguono quattro principali approcci (Janssen e Rijlaarsdam, 1996, p. 514-515): *storico-letterario*, centrato principalmente su “grandi libri, autori, eventi” trattati cronologicamente, in cui il ruolo dell’insegnante assume il rilievo centrale, configurandosi come “custode e trasmettitore” della cultura letteraria, e il cui obiettivo principale consiste nel “promuovere l’alfabetizzazione culturale degli studenti”; *orientato sul testo*, basato sull’analisi strutturale di singoli testi, in cui l’insegnante assume il ruolo del “critico” che, ponendo domande, conduce gli studenti all’interpretazione del testo e il cui obiettivo primario è identificabile nello “sviluppo della consapevolezza estetica degli studenti”; *sociologico, orientato sul contesto*, in cui l’insegnante assume un ruolo “esplicativo o di guida” e che è rivolto a individuare l’influenza della società sulla letteratura o la rappresentazione della realtà sociale nei testi letterari ed è finalizzato a “favorire la consapevolezza sociale negli studenti”; *orientato sul lettore*, in cui si pone in primo piano l’esperienza e la risposta individuale, favorita dal ruolo di “facilitatore” assunto dall’insegnante, e il cui obiettivo principale consiste nello “stimolare lo sviluppo personale dello studente”.

Si tratta di una distinzione apparentemente drastica, ma corrispondente alla pratica educativa rilevata sperimentalmente (*ibid.*, p. 516), da cui si evince che i quattro approcci differiscono rispetto agli obiettivi educativi, al ruolo dell’insegnante, al ruolo dello studente, ma anche rispetto alla natura dei testi letterari affrontati in classe e, più in generale, alla pratica educativa, dipendente dai diversi obiettivi assunti dagli insegnanti.

Tenendo conto di questa classificazione, Janssen e Rijlaarsdam hanno svolto una ricerca per verificare, tra l’altro, come si distribuisce una certa popolazione di insegnanti di scuola secondaria superiore – 586 insegnanti di 280 differenti scuole olandesi – rilevando che la metà assume come obiettivo primario l’alfabetizzazione culturale, un quarto, lo sviluppo personale e il resto, in parte uguale, la consapevolezza estetica e sociale.

Quali caratteristiche contraddistinguono le pratiche educative dei quattro gruppi di insegnanti? Gli insegnanti che tendono all’*alfabetizzazione culturale* dedicano il tempo maggiore alla storia della letteratura, privilegiano la poesia anziché la prosa e spesso, in confronto con gli altri gruppi, danno più peso alle opere letterarie del passato e al *milieu*

letterario. Gli insegnanti che tendono alla *consapevolezza estetica* presentano, rispetto agli altri gruppi, tre tratti distintivi: dedicano maggior tempo alla teoria letteraria, maggiore attenzione agli aspetti formali del testo e alla struttura narrativa, ma anche alla discussione su tali aspetti. Gli insegnanti che tendono alla *consapevolezza sociale* sembrano caratterizzarsi per un tratto distintivo: sono quelli che dedicano più tempo a fornire informazioni di tipo non letterario, al background socio-politico della letteratura e, oltre a ciò, prestano una certa attenzione alle esperienze e alle opinioni degli studenti. Infine, gli insegnanti rivolti allo *sviluppo personale* non sembrano presentare dei tratti distintivi assoluti, ma ne condividono alcuni del gruppo della *consapevolezza sociale*, a cui li accomuna l'adozione di analoghi metodi di insegnamento, ma anche il relativo interesse per la poesia, per la storia e la teoria letteraria e per gli aspetti formali della letteratura (*ibid.*, p. 531).

L'interrogativo che suscitano i diversi approcci è se essi producano differenti tipi di conoscenza letteraria e di atteggiamento nei confronti della letteratura negli studenti sia a breve termine sia a lungo termine, cioè una volta che abbiano lasciato la scuola, e indagini in questo senso forniscono delle risposte affermative (*ibid.*, p. 532). E questo mi pare richieda una riflessione sia sull'approccio all'insegnamento della letteratura, e sul fatto che differenze nella pratica educativa comportano differenze nei risultati, sia sul perché della scelta di un determinato approccio.

**5.3.** Uno degli aspetti che può incidere sull'approccio all'insegnamento della letteratura riguarda la concezione di letteratura che ciascuno possiede. Nella prassi, la definizione di che cosa sia letteratura viene affidata come compito da risolvere "normativamente" alla teoria letteraria, improntata alla concezione "classico-romantica" e ai suoi sistemi di valutazione (Barsch, 1996). Nella concezione classico-romantica, la letteratura viene considerata un "dominio autonomo", elitario, con un suo corpo di esperienze, conoscenze, valori, e distinta in "alta", buona, e "bassa", scadente, letteratura. A questa concezione si contrappone quella che Barsch definisce "funzionale", la quale considera "funzionalmente equivalenti" i differenti concetti di letteratura posseduti dagli attori del sistema letterario (*ibid.*, p. 696)<sup>9</sup>.

Le definizioni di letteratura sono, ovviamente, innumerevoli. Una delle posizioni teoriche attualmente più diffuse considera le opere letterarie non come oggetto isolato, ma in rapporto alle comunità di lettori e alla funzione che essi attribuiscono ai testi. "I testi letterari non esistono come una categoria a sé stante di testi che può essere definita in base a determinate caratteristiche interne *sub specie aeternitatis*". Piuttosto, si tende a definire i testi letterari come "quelli che le comunità percepiscono come tali, che è come dire che essi sono testi che un numero significativo di lettori legge esteticamente e sostiene che debbano essere letti in tal modo" (Purves, 1991b, p. 161). Evidentemente tali convinzioni si fondano su un determinato concetto di letteratura e sui canoni estetici che da esso derivano.

In altri termini, la "letterarietà" non è una proprietà intrinseca dei testi e non può essere definita "normativamente" a priori; piuttosto essa riguarda i testi che vengono considerati letterari da determinati attori in determinate circostanze.

Nelle circostanze o nel contesto istruzionale, in cui sono coinvolti, in primo luogo, insegnanti e allievi, il *focus* della questione riguarda allora il concetto di letteratura che essi possiedono; concetto che è parte della conoscenza letteraria e che è collegato agli interessi letterari, alla motivazione, al sistema di valori, alle aspettative.

Questo modo di intendere la letteratura, riferito all'ambito educativo, presuppone quindi una preliminare messa in comune e 'negoiazione' del concetto personale di letteratura che ciascun "attore" possiede, e dei conseguenti canoni letterari che egli adotta, e una specifica attenzione al modo in cui egli utilizza questo tipo di conoscenza.

---

<sup>9</sup> In questa prospettiva e in accordo con la teoria di Schmidt (1992), la letteratura viene concepita come "sistema sociale", determinato da quattro ruoli di azione o da quattro attori: l'autore, il lettore, l'editore o chi si occupa di confezionare un prodotto, il critico o chi si occupa della post-elaborazione di un prodotto, considerati in rapporto alle loro azioni e interazioni.

In pratica, ciò che si vuole sottolineare è l'opportunità, se non la necessità, di focalizzare un aspetto – il concetto di letteratura – il più delle volte presupposto, raramente esplicitato, e ben poco considerato sia nell'indagine empirica sia nei progetti formativi e nella pratica educativa e sui canoni letterari che derivano dalle specifiche concezioni della letteratura.

Considerare i differenti, ma funzionalmente equivalenti concetti di letteratura e i canoni letterari che da essi sono guidati avrebbe importanti ripercussioni sul piano educativo. Potrebbe modificare l'attuale prassi basata su approcci normativamente dati dalle teorie letterarie e, in particolare dalla concezione "classico-romantica"; fornire agli insegnanti elementi per riconsiderare la letteratura e la loro "conoscenza pedagogica" (Day, 1999) della letteratura; consentire di inquadrare – avendo una cornice di riferimento: la concezione di letteratura – interessi, motivi e aspettative letterari degli allievi e, non da ultimo, di educare il loro atteggiamento di fruizione.

**5.4.** Che rilievo ha l'atteggiamento rispetto all'educazione letteraria? L'atteggiamento è uno dei principali 'filtri superordinati' attraverso cui si guarda l'esistenza in tutte le sue sfaccettature, compresa l'esperienza letteraria, e l'atteggiamento che si assume nei confronti di un qualsiasi oggetto dell'esistenza, compresa la letteratura, permane nel tempo, anche se può essere soggetto al cambiamento.

L'atteggiamento, come molti costrutti psicologici, assume connotazioni diverse a seconda dell'ambito di indagine in cui viene impiegato. Nell'ambito della psicologia dell'arte, in generale, l'atteggiamento viene considerato come "un orientamento durevole nel tempo, dato dall'interazione di componenti intellettive, affettive, valutative e conative" (Argenton, 1996, p. 295).

Nel nostro caso, l'atteggiamento, tanto dell'insegnante quanto dell'allievo, è dato dall'interazione fra la sua concezione di letteratura e la sua conoscenza letteraria (aspetto intellettuale), i suoi sentimenti (aspetto affettivo), i suoi canoni e criteri di giudizio nei confronti della letteratura, di un genere letterario, di un'opera (aspetto valutativo) e la tendenza ad adottare specifici modi di approccio e di risposta ad essa (aspetto conativo).

A queste quattro componenti si possono ricondurre gli aspetti dell'educazione letteraria sui quali ci siamo soffermati e su queste quattro componenti, e sui loro 'dosaggi', si gioca l'atteggiamento che l'allievo può assumere nei confronti della letteratura a scuola e poi, dopo, nell'arco della sua esistenza.

Laura Messina  
messina@mail.psy.unipd.it

#### Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. e Stern D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Argenton A. (a cura di) (1993a), *L'emozione estetica*, Il Poligrafo, Padova.
- Argenton A. (1993b), *Psicologia delle emozioni e emozione estetica*, in Argenton (1993a).
- Argenton A. (1996), *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano.
- Argenton A. e Messina L. (2000), *L'enigma del mondo poetico. L'indagine sperimentale in psicologia della letteratura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Arnheim R. (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, Einaudi, Torino 1969.
- Arnheim R. (1969), *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino 1974.
- Arnheim R. (1982), *Il potere del centro*, Einaudi, Torino 1984.
- Arnheim R. (1992), *Per la salvezza dell'arte*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Barsch A. (1996), *Popular fiction - A subsystem of the literary system? The problem of literary evaluation*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Bornstein M.H. (a cura di) (1984), *Psychology and its allied disciplines*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Bruner J.S. (1965), *Psicologia della conoscenza, vol. II. Momenti evolutivi*, Armando, Roma 1976.

- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.
- Bruner J.S. (1990), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J.S. (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"*, in Ammaniti e Stern (1991).
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano.
- Cole M. (1994), *A conception of culture for a communication theory of mind*, in Vocate (1994).
- Cole M. (1995), Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation, *Culture & Psychology*, 1, 25-54.
- Cole M. (1996), *Cultural psychology: A once and future discipline*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Cupchik G.C. e László J. (a cura di) (1992), *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Day C. (1999), *I processi di pensiero e le concezioni degli insegnanti*, in Zambelli e Cherubini (1999).
- Feldman C.F. (1991), *I generi letterari come modelli mentali*, in Ammaniti e Stern (1991).
- Flood J., Jensen J.M., Lapp D. e Squire J.R. (a cura di) (1991), *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan, New York.
- Gibbs R.W. (1994), *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibbs R.W. e Nascimento S.B. (1996), *How we talk when we talk about love: Metaphorical concepts and undestanding love poetry*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Goetz E.T. e Sadoski M. (1996), *Imaginative processes in literary comprehension: Bringing the text to life*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Goodman N. (1978), *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari 1988.
- Hansson G. (1996), *Emotions in poetry: Where are they and how do we find them?*, In Kreuz e MacNealy (1996).
- Janssen T. e Rijlaarsdam G. (1996), *Approaches to the teaching of literature: A national survey of literary education in Dutch secondary schools*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Kiell N. (a cura di) (1990), *Psychoanalysis, psychology, and literature. A bibliography*, Scarecrow Press, Metuchen.
- Kreuz R.J. e MacNealy M.S. (a cura di) (1996), *Empirical approaches to literature and aesthetics. Advances in discourse processes, Vol. LII*, Ablex, Norvwood.
- Larsen S.F. (1996), *Memorable Books: Recall of reading and its personal context*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Lindauer M.S. (1984), *Psychology and literature: An empirical perspective*, in Bornstein (1984).
- Messina L. (2000), *Percezione e comunicazione visiva*, CLEUP, Padova.
- Miall D.S. (1996), *Empowering the reader: Literary response and classroom learning*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Miall D.S. e Kuiken D. (1994a), *Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories*, *Poetics*, vol. 22, 389-407.
- Miall D.S. e Kuiken D. (1994b), *Beyond text theory: Understanding literary response*, *Discourse Processes*, vol. 17, 337-352.
- Montale E. (1966), *Auto da fé*, Il Saggiatore, Milano.
- Montale E. (1976), *Sulla poesia*, Mondadori, Milano.
- Mukarovskij J. (1932), *Il significato dell'estetica*, Einaudi, Torino 1973.
- Olson D.R. (1976), *Culture, technology, and intellect*, in Resnick (1976).
- Paivio A. (1991), *Images in mind: The evolution of a theory*, Harvester Wheatsheaf, New York.
- Purves A.C. (a cura di) (1991a), *The idea of difficulty in literature*, State University of New York Press, Albany.
- Purves A.C. (1991b), *Indeterminate texts, responsive readers, and the idea of difficulty in literature*, in Purves (1991a).
- Resnick L.B. (a cura di) (1976), *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Rosenblatt L.M. (1938), *Literature as exploration*, Appleton-Century, New York.
- Rosenblatt L.M. (1991), *Literary theory*, in Flood, Jensen, Lapp e Squire (1991).
- Schmidt S.J. (1992), *Why literature is not enough; or literary studies as media studies*, in Cupchik e László (1992).
- Sklovskij V. (1917), *Una teoria della prosa. L'arte come artificio. La costruzione del racconto e del romanzo*, De Donato, Bari 1966.
- Spiro R.J. (1982), *Long-term comprehension: Schema-based versus experiential and evaluative understanding*, *Poetics*, vol. 11, 77-86.

- Spiro R.J., Crismore A. e Turner T.J. (1982), *On the role of pervasive experiential coloration in memory*, Text, vol. 2, 253-262.
- van den Broek P., Rohleder L. e Narváez D. (1996), *Causal inferences in the comprehension of literary texts*, in Kreuz e MacNealy (1996).
- Vocate D.R. (a cura di) (1994), *Intrapersonal communication: Different voices, different minds*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Vygotskij L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.
- Wellek R. e Warren A. (1963), *Teoria della letteratura*, il Mulino, Bologna 1976.
- Zambelli F. e Cherubini G. (a cura di) (1999), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano.
- Zwaan R.A. (1993), *Aspects of literary comprehension*, John Benjamins, Amsterdam.