

La didattica della letteratura come campo di ricerca

a cura di

*Carola Borys, Paolo Di Nicola,
Simone Giusti, Maria Alessandra Molè*

officina diLet • 1/2026

officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet

Direzione editoriale

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

Comitato scientifico

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

La didattica della letteratura come campo di ricerca

a cura di

*Carola Borys, Paolo Di Nicola,
Simone Giusti, Maria Alessandra Molè*

officina diLet • 1/2026





Il presente volume presenta i risultati di un convegno finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, Missione 4 Componente 2. Investimento 1.1 CUP F53D23007980006. P.R.I.N. 2022 “Teaching Literature: a Field of Research / La didattica della letteratura come campo di ricerca” (cod. 2022T7L8HK - CUP F53D23007980006).

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne dell'Università degli Studi di Siena.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0). L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-493-0

2026 © by Pensa Evolution srl

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione dei curatori	5
I. Il progetto <i>Teaching Literature: a Field of Research</i>	
I.1 Simone Giusti, <i>Didattica della letteratura. Prospettive e confini di un campo di ricerca emergente</i>	11
I.2 Beatrice Stasi, <i>Perché la letteratura? La risposta nei manuali</i>	21
I.3 Marco Leone, <i>Modelli di periodizzazione nei manuali di letteratura italiana</i>	38
I.4 Luca Mendrino, <i>Paradigmi didattici, questioni di genere e scritture femminili. Il punto sui nuovi manuali scolastici di letteratura</i>	46
I.5 Carola Borys, <i>Un database per gli interventi di didattica della letteratura in Italia dagli anni Settanta a oggi</i>	72
I.6 Maria Alessandra Molè, Patrizia Sposetti, <i>L'insegnamento della didattica della letteratura nell'Università italiana: pratiche didattiche e prospettive evolutive</i>	83
I.7 Annamaria Cacchione, <i>Fuori e dentro il canone, fuori e dentro il libro: la scelta e l'uso del libro di testo nella didattica della letteratura nel triennio delle scuole superiori</i>	93
II. Epistemologia e metodologie della didattica della letteratura	
II.1 Jean-François Massol, <i>La didattica della letteratura nel mondo francofono 1986-2026. Alcuni elementi per una rapida panoramica su tre ricerche attuali</i>	107
II.2 Roberto Talamo, <i>L'esperienza delle storie: Ricœur e la didattica narrativa dei generi letterari</i>	117
II.3 Daniele Lo Vetere, <i>Le future umane lettere e la didattica della letteratura</i>	126
II.4 Maria Antonietta Garullo, <i>Letteratura e intercultura nella didattica: una panoramica sulla secondaria di secondo grado</i>	136
II.5 Chiara Licameli, Ludovica Saverna, <i>L'insegnamento letterario a Scienze della formazione primaria: un campo di sperimentazione per la didattica della letteratura italiana</i>	146

III. La ricerca empirica in didattica della letteratura

III.1	Alessia Giordano, <i>Riconoscere, costruire, giocare: insegnare la metrica nella scuola secondaria di primo grado</i>	159
III.2	Pamela Prosperi, Paolo Di Nicola, <i>Le pratiche di lettura in classe: costruzione di un questionario</i>	172
III.3	Luca Padalino, <i>Letteratura, voce e immagine: pratiche multimodali per un patrimonio culturale partecipato</i>	189
III.4	Annamaria Mililli, <i>Il "Carmen continuum" della mia vita: proposta di ricerca sulla didattica orientativa delle letterature classiche</i>	204
III.5	Alessia Barbagli, <i>Pirandello in cerca d'autore. Una micro-progettazione didattica per la secondaria di primo grado</i>	217
III.6	Diletta D'Angelo, <i>La poesia contemporanea dall'antologia alla classe, o su come formare lettori consapevoli in una scuola democratica</i>	225
III.7	Dalila Vilella, <i>Metodi e approcci nell'insegnamento delle letterature nella scuola secondaria di secondo grado</i>	233

IV. Il canone tra critica letteraria e scuola

IV.1	Federico Masci, <i>L'esperienza e le parole: la manualistica di Lidia De Federicis</i>	247
IV.2	Emma De Pasquale, <i>Dallo sguardo all'ascolto. Mass media e oralità nella didattica della letteratura italiana contemporanea</i>	254
IV.3	Simone Marsi, <i>Immaginare il canone: il ruolo dell'iconografia nei manuali di letteratura</i>	263
IV.4	Matteo Largaiolli, <i>Un canzoniere quattrocentesco "eccezionale" e il canone in una prospettiva didattica filologica</i>	281
IV.5	Massimiliano Manganelli, <i>Che farsene del canone: l'esperienza dei classici nella scuola secondaria di primo grado</i>	290

V. Lettura letteraria: esperienza estetica, etica e politiche della lettura

V.1	Maria Apro시오, Agnese Pianigiani, <i>Lettura letteraria come esperienza estetica ed etica: un approccio laboratoriale alla scuola secondaria di primo grado</i>	299
V.2	Victoria Ioannidou, <i>Il lettore e il mostro: identità frammentate, colpa e dialogo nella letteratura italiana</i>	315
V.3	Domenico Ferrara, <i>Immaginarsi di fronte allo Specchio delle Emarb: spostamento deittico e teoria transazionale della letteratura in un'esperienza didattica nella scuola secondaria di primo grado</i>	325

V.4	Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio, <i>“Maestri silenziosi”: la pratica della scrittura mimetica nella didattica dell’italiano e nella formazione docenti</i>	336
V.5	Giulia Pellizzato, Sara Sermini, <i>Il corpo e la lettura: pratiche e politiche dell’ascolto</i>	346
V.6	Giovanna Palumbo, Sabrina Pallara, <i>Il Metodo Caviardage nella didattica della letteratura</i>	355
VI.	Il progetto <i>Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)</i>	
V.1	Federico Batini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni, <i>Benefici neurocognitivi della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d’età 11-14 anni: uno studio longitudinale</i>	365
V.2	Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Isabella Pinto, Irene D. M. Scierri, <i>Lettura ad alta voce condivisa: effetti su memoria, teoria della mente, processi di mentalizzazione e benefici socio-emotivi</i>	375
V.3	Mattia Iovita, Elia Carlotti, Agnese Rosati, Cristiano Corsini, <i>Partecipazione, interesse e socializzazione durante training di Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe: analisi dell’engagement scolastico attraverso i diari di bordo</i>	387
V.4	Heidi Marazzita, Sara Arena, Giulia Barbisoni, Mina De Santis, Federico Batini, <i>Effetti della Lettura ad Alta Voce Condivisa sulle abilità di attenzione nelle scuole secondarie di I grado. Analisi comparativa quali-quantitativa tra diari di bordo e punteggi standardizzati</i>	397
	Note biografiche di autrici e autori	413

V.3

Immaginarsi di fronte allo Specchio delle Emarb: spostamento deittico e teoria transazionale della letteratura in un'esperienza didattica nella scuola secondaria di primo grado

Domenico Ferrara

Ὅπου γάρ ἐστιν ὁ θησαυρός σου, ἐκεῖ ἔσται καὶ ἡ καρδία σου.
— Matteo, 6.21

She pointed to the dark stone. Harry stooped down and saw, upon the frozen, lichen-spotted granite, the words *Kendra Dumbledore* and, a short way below her dates of birth and death, *and her daughter Ariana*. There was also a quotation:
Where your treasure is, there will your heart be also.
— J.K. Rowling, *Harry Potter and the Deathly Hallows*

L'obiettivo del lavoro è presentare un intervento volto a facilitare l'acquisizione prospettica e il contatto con i valori personali, articolato in una fase di lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023) e un laboratorio di scrittura condotta a partire da un *prompt*, realizzato in una classe del secondo anno della scuola secondaria di primo grado "San Bernardino da Siena" (SI). Il contesto narrativo è il capitolo 12 di *Harry Potter e la pietra filosofale* (Rowling, 1997/2020), *Lo Specchio delle Emarb*. L'intervento attinge a modelli teorici adatti a comprendere e favorire i processi deittici a livello linguistico, narratologico, psicologico e sociale. I paragrafi 1, 2 e 3 presentano queste basi teoriche. I paragrafi 4 e 5 descrivono l'intervento e comprendono il racconto di una giovane autrice. Il paragrafo 6 è una riflessione conclusiva sull'esperienza.

1. I processi deittici a livello psicolinguistico: la Relational Frame Theory

La *Relational Frame Theory* (RFT) (Hayes et al., 2001) è un modello utile a prevedere e influenzare il comportamento simbolico. Propone che il linguaggio e la cognizione di *Homo sapiens* si fondino sull'abilità, acquisita con una storia di apprendimento per esempi multipli, di stabilire relazioni bidirezionali e combinabili tra stimoli, capaci di trasfor-

marne la funzione sul comportamento. La relazione fondamentale è quella di coordinazione o identità. Nel primo anno di vita, i bambini e le bambine fanno ripetute esperienze in cui a uno stimolo materiale segue uno stimolo verbale trattato come equivalente del primo. Tipicamente, tra i 12 e i 15 mesi di vita, a seguito di numerose occorrenze in cui in presenza di un oggetto hanno sentito le persone vicine pronunciare il nome, apprendono a ribaltare questa relazione e a cercare l'oggetto dopo averne sentito il nome (Atkins et al., 2019, p. 53): un processo noto come derivazione della relazione di stimolo, che mostra che la relazione di identità arbitraria è stata appresa ed è applicabile a nuove coppie di questo tipo. In virtù di questa, le caratteristiche del referente possono trasferirsi sul nome, permettendo di immaginare il primo in sua assenza. Il linguaggio acquisisce così la capacità di materializzare gli stimoli con cui è in relazione e di attribuire loro proprietà arbitrarie: un fenomeno chiamato *trasformazione di funzione dello stimolo*. L'apprendimento delle relazioni è facilitato dalle conseguenze di rinforzo positivo prodotte dalla comunità verbale, come la risposta calorosa dei genitori. Gli stimoli verbali, quelli cioè che acquisiscono la funzione di controllare l'applicazione di una relazione arbitraria, sono chiamati *contextual cue*.

Nella RFT si riserva particolare attenzione alle relazioni deittiche, che permettono di collocare gli eventi in rapporto a un punto di vista (l'*io* in relazione al *tu* e viceversa), a una posizione relativa nello spazio (il *qui* in relazione al *lì* e viceversa) e a una posizione relativa nel tempo (l'*ora* in relazione all'*allora* e viceversa). Quando, tipicamente intorno ai tre o quattro anni, si acquisiscono queste relazioni, si impara che ogni locutore che stia parlando dal proprio punto di vista può dire *io*, e che si può dire *tu* a qualsiasi interlocutore, in modo che anche il soggetto che si chiama *io* può essere chiamato *tu* da qualcuno che gli si rivolge direttamente. Gli eventi messi in relazione con punti di vista differenti acquisiscono funzioni specifiche. Per facilitare la derivazione di relazioni di questo tipo si può, in un dato contesto, porre domande come: "Io ho una tazza e tu hai una penna. Se io fossi te e tu fossi me, cosa avrei io? Cosa avresti tu?" (Hayes, 2019, p. 174), anche strutturate in interventi (Rehfeldt, Barnes-Holmes, 2009; Gilroy et al., 2015; Weil et al., 2011). *Contextual cue* deittici sono anche i suffissi modali-temporali, le desinenze verbali, gli aggettivi possessivi. La fluidità con relazioni di questo tipo sotto il controllo dei rispettivi stimoli sembra un obiettivo importante dell'educazione linguistica, considerati l'ampio spettro di risposte della deissi e la pluralità delle sue funzioni.

La RFT propone che l'acquisizione delle abilità deittiche sia funzionale alla strutturazione di un senso del sé come soggetto consapevole del proprio *essere qui e ora*, capace di spostare il proprio sguardo dietro a quello di altri, in posizioni diverse nello spazio e nel tempo; di spostarlo anche in universi immaginari e dietro gli occhi dei loro personaggi. Con la deissi, emergerebbero la possibilità di provare empatia (McHugh et al., 2019) e il comportamento prosociale (Almada, 2016, pp. 65-66).

Sui citati *training* basati sulla RFT per favorire le abilità di acquisizione prospettica nelle terapie del linguaggio per bambini e bambine con disturbo dello spettro autistico (Rehfeldt, Barnes-Holmes, 2009), la cui efficacia a contatto con contesti narrativi è stata sperimentalmente verificata (Gilroy et al., 2015; Weil et al., 2011), sono state modellate

le domande stimolo adottate nella fase di lettura ad alta voce condivisa e nella stesura del *prompt* per il laboratorio di scrittura nel corso dell'intervento.

2. I processi deittici a livello narrativo: *Deictic Shift Theory* e teoria transazionale

A livello letterario, la *Deictic Shift Theory* (Duchan et al., 2012) propone che le abilità deittiche abbiano un ruolo centrale nell'esperienza del testo letterario. Il modello, basato sugli assunti del cognitivismo, persegue, tra gli altri, gli obiettivi di “(a) identificare la conoscenza che un lettore deve portare al testo per comprenderlo, e (b) che uno scrittore deve aver portato al testo per averlo prodotto”¹ (Duchan et al., 2012, p. 4). In questa cornice “chi legge e chi scrive narrativa immagina a volte di essere in un mondo che non è letteralmente presente” e “interpreta il testo narrativo come se ne stesse facendo esperienza da una posizione interna al mondo della narrazione” (Duchan et al., 2012, p. 14). Per la RFT, questo avviene in virtù delle capacità delle relazioni verbali di materializzare ai nostri sensi le funzioni di stimoli assenti. Ma, quando leggiamo una storia, spesso non stiamo immaginando soltanto gli elementi che evoca. Stiamo anche trasferendo il nostro punto di vista in quell'ambiente finzionale, a volte seguendo una focalizzazione specifica. In accordo con la RFT, questo processo è supportato dalle relazioni verbali deittiche. Per la narrativa, la DST chiama questo processo *deictic shift*, intendendolo come transizione del nostro centro deittico, definito dalle coordinate io/qui/ora, all'interno della dimensione evocata dagli stimoli verbali del contesto letterario. Nelle parole di Segal, “la *Deictic Shift Theory* (DST) sostiene che la metafora del lettore che entra in una storia è valida dal punto di vista cognitivo. Il lettore spesso prende una postura cognitiva all'interno del mondo della narrazione e interpreta il testo da quella prospettiva” (Duchan et al., 2012, p. 15). L'obiettivo dell'intervento che si presenterà è, coerentemente, favorire la deissi a livello psicolinguistico con gli strumenti applicativi della RFT dotati di supporto sperimentale e favorire così la transizione prospettica (*deictic shift*) nel contesto narrativo. Questi processi dovrebbero anche favorire la transazione con il testo letterario.

Transazione è un termine derivante dalla teoria transazionale della letteratura di Louise Rosenblatt (1994). Nella lettura estetica, il soggetto che legge co-costruisce il significato del testo, insieme all'autore. Il testo funziona come tessuto di stimoli che controllano relazioni a cui il lettore risponde offrendo stimoli della propria esperienza. Lo spostamento deittico potrebbe favorire la transazione, perché da una posizione interna alla storia il soggetto potrebbe essere più capace di porsi dietro allo sguardo dei personaggi, garantendo tridimensionalità al mondo della narrazione, e potrebbe, come si vedrà, entrare in contatto con la propria storia personale in modo più consapevole e capace di attingervi per contribuire alla costruzione di significato. Nel laboratorio di scrittura, la teoria concorrerà alla definizione di un *prompt* che, facilitando la transizione deittica, inviti ad attingere alla propria esperienza per sostanziare il racconto di significati nuovi e personali,

1 Per favorire la leggibilità del testo, questa e le citazioni che seguono sono in traduzione mia.

seguendo la guida del testo. Per Rosenblatt, “il lettore, riflettendo sul mondo [...] del romanzo come lui lo ha concepito e sulla propria risposta a quel mondo, può raggiungere un certo grado di autoconsapevolezza, una certa prospettiva sulle proprie preoccupazioni, sul proprio sistema di valori” (Rosenblatt, 1994, p. 146). In una comunità costruita per la condivisione sicura di valori e vulnerabilità, chi legge può acquisire questa consapevolezza nei confronti dell’esperienza altrui e di chi ha scritto, tramite la voce dei suoi personaggi.

Con questi strumenti, l’intervento dovrebbe permettere di immaginarsi dietro agli occhi dei personaggi, e, nella scrittura, *al posto* del protagonista, portando con sé la propria esperienza interna e la propria storia, e notando come reagiscano con l’osservazione del proprio riflesso sullo Specchio delle Emarb. A questo fine, è necessario che i facilitatori siano consapevoli di due modelli utili a favorire l’apertura significativa alla propria esperienza e l’impegno in direzioni di valore, anche quando questo è difficile.

3. Facilitare la deissi e il contatto con i valori: flessibilità psicologica e *Prosocial*

A livello individuale, il modello di riferimento è quello della flessibilità psicologica (Hayes et al., 2016). Fondato sulla RFT, identifica sei processi predittivi di benessere psicologico e utili a favorire l’ampliamento dei repertori comportamentali in direzioni personalmente significative: 1. la *defusione cognitiva*, cioè la disponibilità a notare i pensieri come pensieri, riducendone il controllo sul comportamento quando necessario; 2. l’*accettazione*, cioè la disponibilità a stare con le esperienze interne difficili o dolorose (emozioni, sensazioni fisiche, impulsi); 3. il *sé come contesto*, un processo basato sulla deissi e inteso come l’acquisizione di consapevolezza del punto di vista proprio e altrui sul mondo, e di sé stessi come contesti che ospitano in sicurezza la propria esperienza interna, senza identificarsi con essa, anche quando è difficile; 4. la *consapevolezza del momento presente*, intesa come la disponibilità a restare in contatto con il contesto in cui ci si trova e con le informazioni sensoriali che da esso provengono, anche quando è difficile; 5. il *contatto con i valori*, cioè la disponibilità a entrare in contatto con dimensioni personalmente significative dell’esperienza, intese come qualità che si sceglie di dare alle proprie azioni e come esiti che si intende perseguire, anche quando è difficile; 6. l’*azione impegnata*, cioè la disponibilità ad agire in modi significativi, allineati cioè con i valori personali, anche quando è difficile. Ai fini dell’intervento, sono centrali i processi 3 e 5, direttamente facilitati, ed è rilevante il 2. Il modello permette di mantenersi consapevoli delle qualità dei processi facilitati e della vulnerabilità intrinseca al compito richiesto. Permette di modellare la flessibilità psicologica in classe attraverso il proprio comportamento e di accogliere gli elaborati condivisi in classe in modo aperto e non giudicante. Permette, inoltre, di ricordarci come spesso il contatto con i valori implichi il contatto con dimensioni dolorose dell’esperienza, perché è spesso doloroso proprio ciò che è importante, e come questo a sua volta richieda il processo di accettazione, utile a far spazio al dolore. Ci ricorda che docenti, studentesse e studenti sono esseri umani integrali, non soltanto menti da allenare, con una storia

complessa che richiede di essere pienamente considerata per un apprendimento autenticamente significativo. A livello dei gruppi, la flessibilità psicologica è stata combinata con gli otto principi di Elinor Ostrom per la gestione efficace delle risorse comuni² nell'intervento Prosocial, sviluppato per favorire i processi prosociali nei gruppi. Gli otto principi dell'intervento sono mostrati in Figura 1.

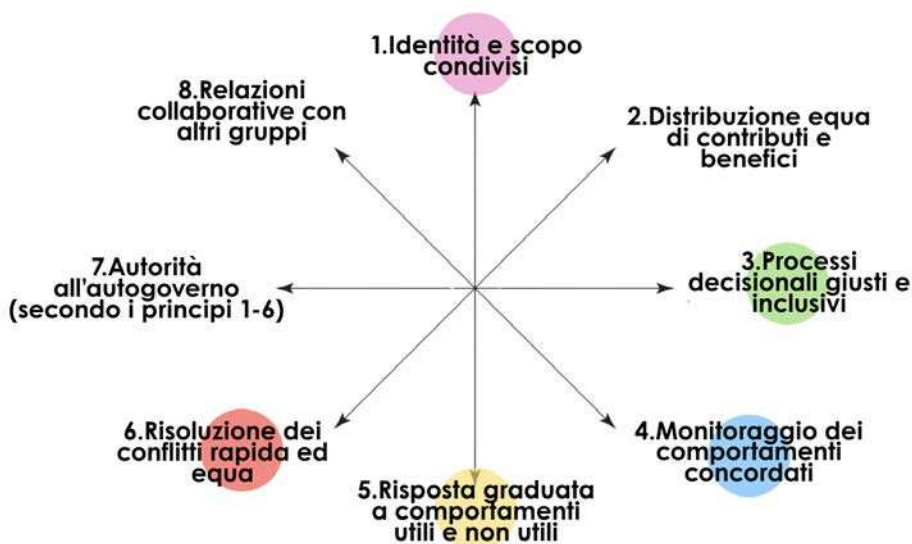


Fig. 1: I principi di intervento Prosocial

I principi più rilevanti per l'intervento sono *identità e scopi condivisi* (1), *processi decisionali giusti e inclusivi* (3), *monitoraggio dei comportamenti concordati* (4), *risposta graduata a comportamenti utili e non utili* (5) e *risoluzione dei conflitti rapida ed equa* (6). L'acquisizione prospettica è connessa alla loro realizzazione: come è stato notato per il principio 5, "passare alla prospettiva di altri, vedere le cose dal loro punto di vista e disegnare un cerchio che li includa è una delle cose più difficili al mondo" (Atkins et al., 2019, p. 177). Appare quindi rilevante allenare questa abilità in classe, in un contesto elettivo per l'osservazione del mondo con occhi altrui: la letteratura.

- 2 A Ostrom (1990) è stato per questo riconosciuto il premio Nobel per l'economia nel 2009, in ragione del potere del suo lavoro di decostruire il mito occidentale dell'*Homo oeconomicus* e di mostrare che, se organizzate attraverso i principi da lei osservati sul campo nelle comunità più efficaci, i beni comuni potevano essere organizzati e usati in forme prosociali, senza la "tragedia" notoriamente evocata da un articolo di Garrett Hardin (1968) sulla prestigiosa rivista *Science*.

4. L'intervento: scansione, metodi, materiali

L'intervento, della durata di quattro ore ripartite in due lezioni di due ore, è scandito in due fasi: 1. lettura ad alta voce condivisa; 2. laboratorio di scrittura.

Nella lettura ad alta voce condivisa, che ha mostrato di favorire sviluppo lessicale, comprensione verbale, abilità di lettura e capacità comunicative nella secondaria di primo grado (Batini, 2023), si sono introdotte domande stimolo a supporto dell'attenzione congiunta, della rievocazione di elementi narrativi salienti e dell'acquisizione della prospettiva dei personaggi (queste ultime basate sui modelli di Rehfeldt e Barnes-Holmes, 2009; Weil et al., 2011; Gilroy et al., 2015). Per le domande di rievocazione, si sono incoraggiate risposte corali; per quelle di acquisizione prospettica, risposte individuali. Le risposte erano seguite da rinforzo positivo, a supporto di un ambiente sicuro e non giudicante. Nell'emersione di risposte personali, si è facilitata l'acquisizione della prospettiva propria e altrui in modo consapevole, processo che supporta l'intervento ed è supportato dall'intervento. Quando lo scambio riguardava elementi culturalmente connotati, come i *cracker* natalizi, si è supportata l'acquisizione prospettica a livello della cultura, incoraggiando una visione emica (Pike, 1967), orientata ad osservare i fatti culturali "altri" attraverso gli occhi delle comunità a cui appartengono.

Nella seconda fase, si è proposto un *prompt* per la stesura di un testo di *autofiction*. Gli elaborati sono stati condivisi su base volontaria e accolti da un riscontro di validazione dell'esperienza descritta, spesso connotata in termini di valori e vulnerabilità. Anche in questa fase, particolare attenzione è stata riservata alla costruzione di un ambiente di ascolto sicuro e non giudicante, attraverso i processi della flessibilità psicologica e i principi *Prosocial*.

Il materiale narrativo usato è il capitolo *Lo Specchio delle Emarb*, che racconta le vacanze di Natale di Harry e Ron a Hogwarts, alla ricerca dell'identità di Nicolas Flamel tra i libri della biblioteca. Io e il gruppo abbiamo spaccettato con Harry i suoi regali, compreso il prezioso Mantello dell'Invisibilità, lasciato da un misterioso donatore che scrive di averlo ricevuto da suo padre, camminato per i corridoi bui della scuola sotto il Mantello, frugato nel Reparto Proibito della biblioteca, fino a imbatterci, in fuga dal custode, in un'aula contenente uno specchio. Con Harry, ci siamo posti di fronte allo specchio e abbiamo scorso, con lui, l'immagine della sua famiglia, compresi i suoi genitori, uccisi in un attacco che avrebbe dovuto prendere di mira lui ma al quale è misteriosamente sopravvissuto. Rivisitando quella stanza con Ron, abbiamo scoperto sullo specchio un'immagine molto diversa, carica di riconoscimenti pubblici. Abbiamo infine avuto bisogno della saggezza di Albus Silente per scoprire che lo specchio "ci mostra né più né meno quello che bramiamo più profondamente e più disperatamente nel nostro cuore", e ricordarci che "non serve rifugiarsi nei sogni e dimenticarsi di vivere" (Rowling, 2020, p. 248).

Questo è il momento in cui Harry si trova allo specchio:

Guardò di nuovo nello specchio. Una donna, ritta in piedi proprio dietro alla sua immagine, gli sorrideva e lo salutava con un gesto della mano. Allungò un braccio

dietro di sé, ma non sentì altro che aria. Se ci fosse stata veramente, avrebbe potuto toccarla, tanto le loro immagini erano vicine, e invece tastò soltanto aria: quella donna, e tutte quelle altre persone, esistevano soltanto nello specchio.

Era molto carina. Aveva capelli rosso scuro e gli occhi... ‘Sì, i suoi occhi sono proprio come i miei’ pensò Harry accostandosi un po’ di più allo specchio. Occhi di un verde intenso... esattamente della stessa forma. Poi però vide che stava piangendo: sorrideva e piangeva al tempo stesso. L’uomo alto, magro e coi capelli scuri che le era accanto la cinse con un braccio. Portava gli occhiali e aveva una chioma ribelle, di quelle che non stanno mai a posto. Proprio come quella di Harry.

Ora Harry era così vicino allo specchio che con la punta del naso sfiorava la sua stessa immagine.

“Mamma?” mormorò. “Papà?”

I due si limitarono a fissarlo sorridendo. Pian piano, Harry passò in rassegna i volti di tutte le persone riflesse nello specchio e vide altre paia di occhi verdi come i suoi, altri nasi come il suo, e anche un vecchietto che sembrava avere le sue stesse ginocchia ossute... Per la prima volta in vita sua, Harry vedeva la sua famiglia.

I Potter gli sorridevano e lo salutavano, e lui li guardava, anelante, con le mani premute contro lo specchio come se sperasse di caderci dentro e di raggiungerli. La loro vista provocava in Harry un dolore acuto, fatto per metà di gioia e per metà di una terribile tristezza (Rowling, 1997/2020, pp. 243-244).

Harry capisce di vedere *accanto* a sé, per la prima volta da quando ne ha memoria, i suoi genitori, uccisi quando lui aveva soltanto un anno e tre mesi. Questo momento lo mette a contatto con il valore del suo amore per loro e del loro per lui, intorno a cui ruota una forma antica di magia che avrà un ruolo centrale nella serie, e con il dolore della perdita: due dimensioni di un’unica esperienza, inevitabilmente fuse insieme, che noi esseri umani potremmo essere tentati dal linguaggio a scindere³, perdendo contatto con la dimensione del significato nel tentativo impossibile di evitare il dolore. Questa scena contiene un’autentica eco dell’esperienza dell’autrice, che ha detto: “Quando ho riletto il capitolo 12 del primo libro, *Lo specchio delle Emarb*, ho capito di aver dato a Harry molti dei miei sentimenti connessi alla morte di mia madre, anche se non ne ero stata consapevole mentre scrivevo⁴”. Sembra quindi integrarsi efficacemente in un intervento volto a promuovere la consapevolezza di sé e dell’altro, la connessione con i valori e con la vulnerabilità che portano con sé, in una compresenza tipica dell’esperienza umana e della letteratura che da essa nasce. Il capitolo è stato organizzato in *slide*, per metà contenenti una parte di testo e per metà un’illustrazione rilevante, comprese alcune illustrazioni d’autrice. La Figura 2 mostra un esempio di questo tipo.

3 Nel modello della flessibilità psicologica, la sofferenza può essere causata dall’evitamento esperienziale, che “si verifica quando una persona è indisponibile a rimanere in contatto con particolari esperienze private (ad es. sensazioni del corpo, emozioni, pensieri, ricordi, predisposizioni comportamentali) e agisce per alterare la forma, la frequenza, la sensibilità al contesto di queste esperienze anche quando farlo non è immediatamente necessario” (Hayes et al., 2016, p. 72).

4 <https://www.hp-lexicon.org/source/interviews/amazonuk/> (Magic, Mystery, and Mayhem: An Interview with J.K. Rowling, Amazon.com, primavera 1999).



Fig. 2: Slide 25. Harry davanti allo Specchio delle Emarb

Guardò di nuovo nello specchio. Una donna, ritta in piedi proprio dietro alla sua immagine, gli sorrideva e lo salutava con un gesto della mano. Allungò un braccio dietro di sé, ma non sentì altro che aria. Se ci fosse stata veramente, avrebbe potuto toccarla, tanto le loro immagini erano vicine, e invece tastò soltanto aria: quella donna, e tutte quelle altre persone, esistevano soltanto nello specchio.

Era molto carina. Aveva capelli rosso scuro e gli occhi... 'Sì, i suoi occhi sono proprio come i miei' pensò Harry accostandosi un po' di più allo specchio. Occhi di un verde intenso... esattamente della stessa forma. Poi però vide che stava piangendo: sorrideva e piangeva al tempo stesso. L'uomo alto, magro e coi capelli scuri che le era accanto la cinse con un braccio. Portava gli occhiali e aveva una chioma ribelle, di quelle che non stanno mai a posto. Proprio come quella di Harry.

Ora Harry era così vicino allo specchio che con la punta del naso sfiorava la sua stessa immagine.

«Mamma?» mormorò. «Papà?»

I due si limitarono a fissarlo sorridendo. Pian piano, Harry passò in rassegna i volti di tutte le persone riflesse nello specchio e vide altre paia di occhi verdi come i suoi, altri nasi come il suo, e anche un vecchietto che sembrava avere le sue stesse ginocchia ossute... Per la prima volta in vita sua, Harry vedeva la sua famiglia.

I Potter gli sorridevano e lo salutavano, e lui li guardava, anelante, con le mani premute contro lo specchio come se sperasse di caderci dentro e

Nelle pause tra sequenze narrative, si alternavano *slide* con domande stimolo per la rievocazione di dettagli significativi della storia e per l'acquisizione della prospettiva dei personaggi, come: "Se tu fossi stato Harry, quali emozioni avresti provato di fronte allo specchio?". Anche se le domande di acquisizione prospettica erano modellate su interventi utili a facilitare la deissi in bambine e bambini con disturbo dello spettro autistico, la loro efficacia non è limitata alle terapie del linguaggio: sono raccomandate anche negli interventi di flessibilità psicologica a supporto del sé come contesto (Hayes et al., 2016; Hayes, 2019, p. 174).

Sullo stesso modello si basa il *prompt* per la stesura di un testo di *autofiction* personalmente significativo nel laboratorio di scrittura:

Immagina di camminare la notte per i corridoi di Hogwarts sotto il Mantello dell'Invisibilità e di imbatterti nella stanza in cui è custodito lo Specchio delle Emarb. Immagina di metterti proprio davanti allo specchio. Cosa vedi? Come mai? Cosa provi osservando quell'immagine? Rispondi in un testo di almeno 20 righe.

Nella condivisione, si è data la possibilità di leggere personalmente ad alta voce i testi, di chiedere al docente di leggerli alla classe o di condividerli solo con il docente. Domande come questa, focalizzate sui desideri autentici, sono coerenti con gli interventi di flessibilità psicologica, in particolare per la chiarificazione dei valori personali (Hayes, 2019, pp. 239-243).

5. L'intervento: risultati e discussione

Gli esiti di processo osservati nella lettura ad alta voce condivisa sono stati il mantenimento prolungato dell'attenzione congiunta, un incremento osservato della flessibilità deittica (intesa come incremento della velocità e della quantità di risposte per i *prompt* deittici) e una qualità dell'ascolto che potrebbe testimoniare il verificarsi di un'esperienza estetica, ovvero la compresenza in una comune "zona di lettura" (Atwell, 2013). Spesso, nelle lezioni intercorse tra i due incontri, la classe ha chiesto se avremmo letto *Harry* e alcuni suoi membri hanno portato il primo volume. La docente di italiano, colpita dagli effetti della lettura e dagli esiti di prodotto del laboratorio, ha scelto di cominciare la lettura ad alta voce integrale del romanzo nelle ore di antologia. Nella fase di scrittura, si è osservato il contatto concentrato con il momento presente e il compito, il coinvolgimento attivo, una disponibilità, documentata dai testi, all'apertura emotiva, al contatto con esperienze di valore e alla flessibilità deittica nell'immersione e descrizione del contesto narrativo osservato dal punto di vista personale. Come esiti di prodotto, si è osservata l'elaborazione di testi aperti al racconto di esperienze significative spesso connesse a una dimensione di dolore.

Si riporta qui l'elaborato di Greta (nome di fantasia), che testimonia l'incontro di una lettrice, un protagonista e un'autrice in un'aula, una mattina d'autunno:

È notte fonda, e sto camminando per i corridoi di Hogwarts, è buio, tanto buio, quindi prendo la mia bacchetta magica, pronuncio la formula magica, ed ecco! La mia bacchetta si è accesa e così posso vedere dove sto andando. Intanto ho il mantello dell'invisibilità addosso... A un certo punto apro una porta ed entro in una stanza dove trovo lo specchio delle Emarb. Quando sono davanti a questo specchio vedo la mia mamma^{***}, che purtroppo è morta parecchio giovane (a circa 48 [anni]). Lei mi manca tanto anche se⁵ a volte mi metto a piangere quando penso a lei!!! Mia madre ha AVE HA⁶ aveva capelli lunghi e di media lunghezza, era magra e mi ricordo il verde del suo sguardo (dato che aveva gli occhi di colore verde). Spero di rivederla il prima possibile per dirle quanto bene le voglio.

Greta trovava molto difficile in classe superare il gradino che ci separa dal mettere le cose in parole. Maturando la disponibilità a condividere questo testo, ha invece coraggiosamente colto la mano offerta dalla storia e, per tramite di Harry, dalla sua autrice, superando la barriera di quello che non si può dire. Credo sia stato possibile perché l'autrice per prima aveva superato questa barriera, intessendo il racconto di connessioni con la propria esperienza, rintracciabili quando una lettrice con quella stessa esperienza in-

- 5 Il *contextual cue* concessivo potrebbe servire a indicare "vorrei fosse qui, anche se pensare a lei mi fa soffrire".
- 6 Queste oscillazioni riguardano proprio i processi deittici e testimoniano la difficoltà di collocare l'immagine mentale della mamma, presente *qui e ora*, in relazione a un momento del passato, in onore al fatto che la mamma non è più qui e alla verità del dolore che questo comporta. La scelta d'autrice è di fare onore a questo fatto doloroso, e quindi al valore connesso a quel dolore.

contrava quella storia e contribuiva alla sua co-costruzione, in piedi allo stesso specchio davanti al quale l'autrice si era immaginata attraverso gli occhi del suo personaggio. Da quel giorno, Greta ha iniziato a salutarmi ad alta voce, cercandomi quand'ero distratto e facendomi *ciao* con la mano. Questa esperienza mi sembra una testimonianza dell'effetto che la letteratura può avere per studentesse, studenti e docenti, se siamo disponibili a offrirle la nostra storia e a lasciarci guidare in un altrove accessibile soltanto a noi e a chi ha scritto il testo, come un segreto impronunciabile che ha bisogno di incontrare un lettore per riprendere vita e condividersi, il segreto di un mondo che abbiamo abitato insieme, accessibile tutte le volte che ci mancano le parole e abbiamo bisogno di trovarne di nuove.

6. Conclusioni

L'intervento potrebbe funzionare per supportare lo spostamento deittico, linguistico, psicolinguistico, narrativo e sociale, e il contatto con i valori personali in un contesto narrativo, potenzialmente generando una trasformazione nella vita del gruppo e dei docenti coinvolti. Gli strumenti adottati sono coerenti con modelli teorico-letterari (teoria transazionale della letteratura e *Deictic Shift Theory*), criterio che sembra in linea con l'epistemologia del campo di ricerca della didattica della letteratura.

Il limite del lavoro è la sua natura di resoconto di un'esperienza. Svolto in un tirocinio diretto dei Percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, l'intervento non ha previsto l'uso di strumenti qualitativi e quantitativi. Un'analisi qualitativa degli elaborati potrebbe essere condotta in futuro. Anche se le tecniche usate sono supportate dall'evidenza per favorire l'acquisizione prospettica e il contatto con i valori, l'efficacia della proposta dovrà essere sperimentalmente verificata.

Bibliografia

- Almada P. V. (2016). *Examining the role of deictics, empathic concern and experiential avoidance in prosocial and coercive behaviour: contributions from Relational Frame Theory (Version 1)*. (Tesi di dottorato). University of Wollongong.
- Atkins P., Wilson D., Hayes S. (2019). *Prosocial: Using evolutionary science to build productive, equitable and collaborative groups*. Oakland: Context Press.
- Atwell N. (2013). *The Reading Zone. How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Duchan J. F., Bruder G. A., Hewitt L. E. (a cura di). (2012). *Deixis in narrative: A cognitive science perspective* (II ed.). New York & London: Lawrence Erlbaum.
- Gilroy S. P., Lorah E. R., Dodge J., Fiorello C. (2015). Establishing deictic repertoires in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 19, 82-92.

- Hayes S. C., Barnes-Holmes D., Roche B. (2001). *Relational Frame Theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Springer Science & Business Media.
- Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G. (2016). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (II ed.). New York: The Guilford Press.
- Hayes S. (2019). *A liberated mind: How to pivot towards what matters*. New York: Avery.
- McHugh L., Stewart I., Almada P. (2019). *A contextual behavioral guide to the self: Theory and practice*. Oakland: Context Press.
- Ostrom E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pike K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (II ed.). The Hague: Mouton.
- Rehfeldt R. A., Barnes-Holmes Y. (2009). *Derived relational responding: Applications for learners with autism and other disabilities*. Oakland: New Harbinger.
- Rosenblatt L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (II ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rowling J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury (trad. it. *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Milano, 2020).
- Weil T., Hayes S. C., Capurro P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61(3), 371-390.