

*Lilla Csákvári**
Università di Szeged (Ungheria)

LA SENSIBILIZZAZIONE DEGLI
ADOLESCENTI ALLA LETTERATURA
ITALIANA: BASI TEORICHE.
INTRODUZIONE ALLA BIBLIOTERAPIA
NELLA SCUOLA.

Abstract: In Ungheria, nei licei bilingui italiani, le materie umanistiche, come la letteratura, insegnate nella lingua target stanno diventando sempre più rare. L'articolo spiega perché l'utilizzo di testi letterari in classe sia importante e affronta brevemente la crisi attuale delle discipline umanistiche; più in generale, la crisi dell'educazione letteraria, alla quale sono state date risposte di vario livello e qualità. Presenta quindi una possibile nuova direzione nell'insegnamento della letteratura, l'uso della biblioterapia in classe, che, a differenza dell'attuazione della digitalizzazione della letteratura o dei cambiamenti strutturali, potrebbe essere un mezzo adeguato. Grazie a questa strategia gli studenti sono motivati a lavorare (in modo molto personale) con testi letterari, per approfondire il loro coinvolgimento. È il ruolo intrinseco della letteratura: avvicinare le persone a se stesse e acquisire una maggiore conoscenza di sé. Comprendendo la neurobiologia degli adolescenti, possiamo scoprire quanto siano guidati dalle loro emozioni; vale la pena usare testi che avvicinano alla finzione per la loro identità tematica e per la connessione a livello emotivo. La conoscenza dei risultati degli studi letterari cognitivi sulle emozioni dei lettori permette un modo di trovare testi più precisi da introdurre in aula, raggiungendo gli obiettivi della biblioterapia e la motivazione degli studenti.

Parole chiave: *educazione bilingue, insegnamento della letteratura, biblioterapia, adolescenza, emozioni, studi letterari cognitivi.*

* csakvarilili@gmail.com; ORCID: 0009-0009-1854-6056

1. LA REALTÀ BILINGUE DELLA CLASSE ITALIANA: FOCUS SULL'EDUCAZIONE LETTERARIA

Le materie umanistiche come la letteratura o la storia dell'arte sono costantemente spostate dai corsi di lingua target delle sezioni di italiano bilingue in Ungheria, rispetto alle scienze naturali o ai campi economici. Attualmente in Ungheria sono presenti tre dipartimenti bilingui italiani: a Budapest presso il Liceo “Szent László di Kőbánya”, a Debrecen presso il Liceo “Vitéz Mihály di Csokonai” e presso il Liceo “Zoltán Kodály” di Pécs. In precedenza i corsi di letteratura italiana erano stati presi dai corsi di lingua italiana, quindi c'era più spazio e tempo a disposizione per insegnare questo segmento particolarmente importante della cultura italiana, dal 3° al 5° anno del liceo¹. Nelle scuole sopra elencate, dal 2009–2010, non esiste letteratura italiana a sé stante tra le materie della lingua target. Il motivo principale è stato l'inserimento dell'esame di maturità di *civiltà*, che è stato introdotto contemporaneamente all'esame di storia dell'arte, in quanto la letteratura italiana e la storia dell'arte vengono così inserite in un assetto più ampio, e naturalmente sia la lunghezza dell'elenco delle opere da essere elaborate, sia il tempo per la lettura dovevano essere ridotti. A proposito, la letteratura contemporanea (in senso stretto) prima non faceva realmente parte del curriculum; di conseguenza, è quasi impossibile per gli studenti acquisire una qualsiasi conoscenza della letteratura italiana contemporanea estremamente diversificata ed emozionante, che può essere molto vicina a loro (a meno che l'insegnante di *civiltà* o l'insegnante di lingua non intraprendano volontariamente questo nella propria classe di italiano).

Le lezioni della materia *civiltà* nel 3°/4°/5° anno si svolgono due volte a settimana². Gli scrittori e i poeti insegnati in questo sistema seguono perfettamente i canoni della storia della letteratura: Dante Alighieri, Ludovico Ariosto, Carlo Goldoni, Giacomo Leopardi e Alessandro Manzoni. In casi molto rari, qualche parola sulla poesia italiana del XX secolo, su Italo Calvino, sul futurismo o magari su Luigi Pirandello, che possono rientrare nel programma delle lezioni; questo di solito dipende dalla composizione, dall'interesse e dalla motivazione della classe. In altre parole, il processo di selezione è caratterizzato dall'adattamento all'atteggiamento degli studenti. Purtroppo le classi non esaminano l'intero testo né interpretano le opere in modo più completo, bensì si fanno un'idea dell'autore e della sua opera, nonché acquisiscono conoscenze sull'epoca e sullo stile in questione. In base

¹ I dati si riferiscono al liceo “Kőbányai Szent László Gimnázium” (Budapest).

² Dati della sezione bilingue italiana del liceo *Kőbányai Szent László Gimnázium* nell'anno scolastico 2023/2024.

a ciò, all'esame di maturità sono solitamente obbligatori tre o quattro argomenti letterari italiani, di cui Dante e la *Divina Commedia* come permanenti.

In Ungheria il libro di testo *Nuovissimo Progetto Italiano 1-3* è il più popolare tra i libri di testo italiani ordinabili gratuitamente. Sfogliando i volumi ci si può imbattere in alcuni autori letterari moderni (Luigi Pirandello, Italo Calvino, Dino Buzzati, tra gli altri), brani di romanzi e racconti, letture semplificate, oppure descrizioni di carattere storico o finalizzate all'ampliamento dell'alfabetizzazione; contiene anche recensioni di libri, interviste con scrittori/scrittrici contemporanei. Il volume *Nuovissimo Progetto Italiano 2b* (Marin 2020) dedica all'argomento della letteratura italiana un'intera unità, ovvero l'ultimo capitolo (Unità 11) del libro (richiesto per raggiungere le competenze linguistiche di livello B2).

Cercando nei cataloghi dei libri di testo di lingua italiana, possiamo trovare quelli che sono stati scritti per gli studenti che imparano la lingua italiana e hanno un tema letterario. Gli esempi includono *Caleidoscopio italiano – Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari* (Bertoni 2014); *Le vie dorate – Un'altra letteratura italiana: da San Francesco a Igiaba Scego* (Bertolio 2021); o *Letteratura italiana per stranieri – Storia, testi, analisi, attività* (Balboni 2019), pubblicazioni che possono altrimenti fornire un ottimo materiale in termini di testi letterari, spunti ed esercizi, nel caso in cui l'insegnante di lingua desideri approfondire il tema della letteratura italiana durante il corso di lingua.

L'insegnamento della letteratura italiana, l'uso e la valorizzazione dei testi letterari italiani nelle lezioni di lingua scolastica possono, ovviamente, applicarsi generalmente alle classi non bilingui, anche se appaiono per lo più solo come opzione extracurricolare nelle lezioni di lingua di base (e non come un soggetto autonomo). Sebbene i testi stessi siano stati scritti per utenti e lettori di madrelingua, possono essere utilizzati per scopi didattici in una classe di lingua straniera, soprattutto per motivare, ma oltre a ciò l'obiettivo può essere quello di sviluppare la sensibilizzazione, l'autoconsapevolezza e la competenza sociale, a seconda del livello di conoscenza della lingua, completata con l'elaborazione di testi o passaggi di testo evidenziati. Con questo approccio la letteratura può essere avvicinata agli studenti.

In Ungheria esiste un solo importante studio sull'elaborazione di testi letterari utilizzabili nelle classi di italiano delle scuole superiori: un articolo di Mária Dettai del 2011 che presenta l'elaborazione del monologo teatrale *Novecento* di Alessandro Baricco (1994)³ nel contesto del lavoro di classe e di progetto, e che si concentra, con parole chiave, sulla motivazione degli studenti della classe di lingua, sulle emozioni positive e sull'efficacia.

³ Dal libro è stato tratto anche un film nel 1998 dal titolo *La leggenda del pianista sull'oceano*, diretto da Giuseppe Tornatore.

Gli studiosi che si occupano di questo tema hanno evidenziato la necessità e l'utilità di questi testi, poiché attraverso di essi gli studenti possono scoprire le possibilità espressive della lingua, i modelli di linguaggio autentico che non possono essere ritrovati in altri tipi di testi (in questo caso, le classi bilingui differiscono dall'insegnamento „normale” o avanzato della L2 dal punto di vista di obiettivi e di requisiti della sezione). Poiché il testo letterario è un testo sottratto all'uso linguistico quotidiano, libera la lingua dagli automatismi ai quali l'uso quotidiano non fa altro che restringerla, e si rivela anche uno strumento più adatto per sviluppare la comprensione del testo (Lavinio 1990).

In un corso di letteratura nella lingua target, dobbiamo chiaramente dare la preferenza all'uso di testi autentici scritti nella lingua data, però è importante che il testo letterario in sé non sia troppo difficile, poiché ciò può demotivare gli studenti durante il lavoro (per evitare questo può essere una buona idea – come lettura a casa – far conoscere una traduzione dell'opera o vedere il film se da essa è stato tratto un adattamento cinematografico). Tuttavia, la sfida che l'insegnante deve affrontare è principalmente come implementare il processo didattico in modo da evitare questa demotivazione: come scegliere il testo, di quale epoca, quale argomento prendere, quale durata del lavoro selezionare (se si attiene al canone), che tipo di testo e quale difficoltà linguistica utilizzare, con quali domande, compiti e progetti per rendere il lavoro comprensibile e piacevole, come introdurre e terminare una determinata unità didattica, ecc. Tuttavia, ciò porta anche a domande generali al di fuori dell'educazione linguistica, che di solito ci portano all'educazione letteraria, alla sua crisi e alle possibili soluzioni.

2. LA CRISI DELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA

La crisi della lettura e dell'educazione letteraria è stata a lungo discussa. Numerosi studi, articoli e volumi sono stati e continuano a essere pubblicati sull'argomento. Tutti suggeriscono idee per rendere questa crisi più gestibile e per motivare gli studenti. Tuttavia, gli obiettivi e i requisiti educativi ufficiali, con la loro enfasi sulla storia letteraria e le loro aspettative di aumento dell'alfabetizzazione e della conoscenza lessicale, continuano ad ampliare il divario tra gli studenti e la letteratura, creando così una crisi ancora maggiore sia nella lettura che nell'educazione letteraria.

Il postmodernismo coincide con la rivoluzione elettronica e con il nuovo ruolo attribuito alla produzione di beni immateriali e al linguaggio. In quest'epoca, i segni prendono il posto delle parole e delle cose (Luperi-

ni 2015). A livello sociale, si assiste a una desoggettivazione del sé, a una desocializzazione dell'individuo, a una depoliticizzazione della società.

Nel nuovo millennio la nostra cultura è molto competitiva, negli ultimi anni e decenni una sorta di approccio scientifico naturale, positivista, ha nuovamente dominato il mondo della scienza, ed è una tendenza che i campi scientifici più competitivi stanno sempre più soppiantando le discipline umanistiche meno competitive, in quanto generalmente considerate finanziariamente insostenibili e solo un "hobby di lusso" per alcuni. Le discipline umanistiche devono dedicare molto tempo a dimostrare la legittimità del loro campo. Questo vale anche per le discipline umanistiche nell'istruzione pubblica. In quest'epoca globalizzata, ci sono ancora pochi argomenti a difendere le arti liberali (compresa la letteratura), le quali non sono utili in una società che dà priorità all'acquisizione di nuove competenze e non richiede profondità poiché è la superficialità che viene preferita (Bánfalvi 2022). Secondo Rosi Braidotti (2013), le scienze umane possono affrontare la crisi se sviluppano nuovi modelli di pensiero e quadri teorici che ci permettano di affrontare gli enormi cambiamenti e le trasformazioni che sono iniziate. Sostiene che è necessario soprattutto un ripensamento della nostra soggettività da una prospettiva post-umanista e post-antropocentrica.

Quali argomenti si possono addurre a favore dell'importanza delle scienze umane? Le culture smorzano le ansie, sono una protezione contro di esse. La funzione di ricerca scientifica-biotecnologica-digitale esclude dai suoi risultati i soggetti che avviano, interrogano e sperimentano, cioè praticamente sterilizza il fattore umano, mentre le scienze umane lo trattano come parte essenziale, persino come forza motrice. Il *mainstream* tecnico odierno si basa sull'alienazione dei tratti umani. Ma il valore umano non può essere misurato o controllato, fa parte del soggetto: la letteratura e gli scrittori sono ancora interessati a come ci si sente ad essere un organismo che vive nel mondo. Invece dell'"anestesia scientifica", sono ancora i sentimenti a preoccuparci, e la ricerca del significato si realizza attraverso una metodologia di approssimazione, in contrapposizione all'alienazione e all'allontanamento.

In confronto, le tendenze nell'insegnamento della letteratura si muovono generalmente in direzione opposta (o meglio, lo stanno facendo), sia in relazione al progresso del mondo globalizzato-digitale sia all'urgente necessità di innovazione negli studi umani. Dopo tutto, insegnare letteratura spesso significa ancora insegnare la storia letteraria e una sorta di canone consolidato. Oggi, con il sovraccarico e l'aumento dei livelli di stress tra gli studenti – e nell'era post-covid la situazione è solo peggiorata – i ragazzi si sentono sempre più lontani dai testi letterari.

Anche in Italia gli studiosi lavorano da tempo sul tema del rinnovamento della stessa educazione letteraria. Luperini richiama l'attenzione sulla

crisi della modernità e sul ritmo costante dei cambiamenti. Egli propone un cambiamento nell'approccio secolare basato sul legame letteratura – identità nazionale – storia. Se un tempo l'insegnante di letteratura svolgeva il ruolo di interprete e mediatore della storia, oggi non è più in grado di svolgere questa funzione tradizionale e deve quindi sviluppare una nuova identità dal punto di vista pedagogico (Luperini 2013).

In un mondo globalizzato è inutile e inefficiente tornare a un insegnamento tecnico-formale, linguistico, retorico e cronologico. Inoltre, mette in discussione la nostra dipendenza da un altro fattore educativo, ossia la misura in cui dovremmo aderire all'autorità assiomatica del testo scritto in una società digitale, che sembra sempre più impraticabile per le nuove generazioni, sempre meno in grado di trasmettere loro le idee o i messaggi in modo interattivo.

Per quanto riguarda il modo in cui sfruttare le opportunità offerte dall'era digitale, Simone Giusti dedica un intero volume (Giusti 2020) a descrivere i metodi e gli strumenti da implementare in classe in un nuovo ecosistema digitale. Ma questo significa anche ripensare il ruolo degli insegnanti e cambiare le aspettative di genitori e studenti sull'importanza delle discipline umanistiche. Anche il modo stesso di leggere è cambiato, grazie a Internet e ai motori di ricerca: le nuove abitudini di lettura sono caratterizzate dalla lettura orizzontale, ipertestuale, o dalla lettura di soli estratti e dettagli. La conseguenza è l'immediatezza dei risultati della ricerca, la natura frammentata, concisa e indifferenziata del materiale. Questo attribuisce un ruolo essenziale ai riferimenti, che in qualche modo limitano la lettura stessa (Giusti 2020: 49).

Un recente volume di studi (Zinato 2022) richiama l'attenzione su come l'insegnamento della letteratura manchi di studi approfonditi sull'insegnamento della scrittura, sulla dimensione interculturale, sulle prospettive comparative, sulla scrittura femminile, e su come sia necessaria una maggiore ricerca su questi aspetti. Sottolinea l'importanza di un più serio coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti con la produzione letteraria, e lo sviluppo degli insegnanti in questo settore sarebbe essenziale.

Camilla Spaliviero propone soluzioni concrete per superare la crisi dell'educazione letteraria e ridurre la distanza tra i giovani e la letteratura (Spaliviero 2015). Le sue raccomandazioni sono formulate in tre punti: 1) considerare il fattore motivazionale, i nuovi bisogni e interessi e le nuove competenze degli studenti 2) ampliare il canone letterario tradizionale con le nuove forme di espressione letteraria preferite dalle nuove generazioni e 3) aprire l'educazione letteraria ai moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria.

Tuttavia, nessuno degli autori sfrutta le possibilità offerte dalla biblioterapia. Oltre alle raccomandazioni di cui sopra – che possono ovviamente essere integrate nel processo di biblioterapia – possiamo non solo iniziare a mettere l’educazione letteraria al passo con il nostro mondo globalizzato-digitalizzato, ma anche avviare un’azione inversa negli studenti: incoraggiarli all’auto-riflessione, alla ponderazione, a immergersi di più nel testo, a una sorta di “rallentamento letterario”. Dopo tutto, la funzione originaria della letteratura è proprio quella di permettere al lettore di cercare e, se possibile, trovare risposte alle sue più importanti domande interiori su se stesso, su ciò che accade intorno a lui e sugli eventi del mondo. Perché ciò che è costante nelle persone sono i sentimenti e le emozioni.

3. IL CERVELLO DEGLI ADOLESCENTI

L’uso più efficace della biblioterapia in ambito educativo potrebbe essere notevolmente migliorato dalla conoscenza del *background* neurobiologico delle emozioni e del comportamento degli adolescenti. A questo scopo, mi baserò principalmente sul libro *Il cervello degli adolescenti* (Jensen 2015) della neuroscienziata americana Frances E. Jensen. La ricerca sul cervello ha subito cambiamenti significativi negli ultimi decenni. Fino a poco tempo fa, la ricerca sul cervello degli adolescenti era sotto finanziata, motivo per cui si trovava poco. Le convinzioni precedenti erano che il cervello fosse già sviluppato in età prescolare e che gli adolescenti fossero emotivi e impulsivi solo a causa degli ormoni. Si ribellano e sfidano i genitori perché vogliono essere conflittuali e speciali. Un’altra ipotesi era che, a prescindere dal quoziente intellettivo e dai talenti evidenti di una persona (ad esempio, il tipo scientifico/matematico rispetto al tipo letterario/umanistico), l’attitudine rimarrà tale per il resto della sua vita. Purtroppo tutte queste ipotesi erano sbagliate, il che è molto dannoso perché ha fatto sì che questa sia diventata una percezione sociale stabile, una convinzione diffusa. Oggi sappiamo che gli adolescenti hanno un funzionamento cerebrale diverso da quello degli adulti. Anche a venticinque anni il cervello dei giovani è ancora modellato dall’ambiente circostante ed è in grado di assorbire enormi quantità di stimoli.

Esistono spiegazioni neurologiche, psicologiche e fisiologiche per gran parte dell’irrequietezza e della conflittualità degli adolescenti, poiché il loro corpo e il loro cervello subiscono grandi cambiamenti, quasi una riorganizzazione completa (Jensen 2015: I/2). I neuroscienziati hanno subito riconosciuto che il cervello è caratterizzato dalla neuroplasticità, ossia la capacità di cambiare continuamente nel corso della vita in risposta all’esperienza (Doidge 2007). L’anatomia del cervello non è fissa, come si riteneva in precedenza, poiché è sempre in grado di creare nuove connessioni

neurale o di riorganizzare quelle esistenti. A ogni attività svolta, migliora i propri circuiti, modificando la propria struttura per adattarsi meglio allo svolgimento di un determinato compito. I ricercatori hanno dimostrato che i bambini non rimangono sempre fedeli alle loro capacità mentali innate: pensare, imparare e fare possono attivare o disattivare i geni, modellando la nostra anatomia cerebrale e il nostro comportamento.

Il cervello degli adolescenti è più forte, ma allo stesso tempo più sensibile, che in qualsiasi altro momento della vita. Possono imparare velocemente, ma il loro cervello distrugge la materia grigia. La ragione di questo fatto opposto è la *plasticità neurale* (Jensen 2015: IV/2). Alla fine degli anni Novanta era già stato dimostrato che, in seguito a stimoli ed esperienze, si verificano molti cambiamenti nelle dimensioni delle cellule cerebrali e nervose, e nella quantità di materia grigia. In altre parole è soprattutto una conseguenza della quantità di esperienze che le cellule nervose diventano più grandi e le connessioni tra loro diventano sempre più complicate e intricate. Il cervello in via di sviluppo è modellato dall'esperienza (Jensen 2015: IV/4), si costruisce e si modella attraverso questo processo.

Una delle aree principali nello studio della pubertà è quella degli ormoni. Infatti, l'adolescenza è innescata da un effetto domino ormonale. Gli ormoni sessuali sono presenti nel nostro corpo dalla nascita, ma in realtà sono "dormienti" per un decennio prima di entrare in azione: la produzione di una nuova proteina, il suo incontro con un'altra proteina, è il modo in cui gli ormoni vengono rilasciati dall'ipofisi, momento nel quale gli adolescenti li sperimentano per la prima volta. Gli adolescenti non hanno livelli ormonali più alti degli adulti, ma reagiscono ad essi in modo completamente diverso. Sono più colpiti dallo stress, ma non lo tollerano bene come gli adulti (per esempio, gli ormoni che riducono lo stress hanno l'effetto opposto sugli adolescenti, quindi aumentano solo la loro sensazione di ansia). Nelle ragazze gli estrogeni e il progesterone regolano l'umore, mentre nei ragazzi il testosterone è responsabile della risposta al panico, dell'aggressività e della paura. Gli ormoni sessuali sono attivi soprattutto nel centro emozionale del cervello, il che spiega perché gli adolescenti sono particolarmente portati a vivere esperienze emotivamente angoscianti (Jensen 2015: I/5-7).

Il cervello degli adolescenti è ricco di materia grigia (le cellule nervose che costituiscono gli elementi costitutivi del cervello) ma povero di materia bianca (i canali che permettono il passaggio delle informazioni tra le diverse parti del cervello). Ma ciò che conta per la maturità è la complessità delle connessioni tra le cellule nervose. È anche importante ricordare che il cervello matura dal basso verso l'alto: i lobi temporali, che sono le aree che regolano la sessualità e le emozioni, e i lobi frontali, che sono meno maturi e meno connessi negli adolescenti; quindi la stessa area che è responsabile della nostra capacità di giudizio, pianificazione, cognizione (Jensen 2015:

II/9–13). Un'altra struttura cerebrale importante è l'amigdala che svolge un ruolo nel comportamento sessuale ed emotivo, è altamente sensibile agli ormoni sessuali e all'adrenalina ed è anche conosciuta come il centro della rabbia. L'amigdala degli adolescenti è ancora molto immatura, il che spiega la loro impulsività ed esplosività (Jensen 2015: II/22).

Da quanto sopra risulta chiaro che, a causa dell'immaturità della loro struttura cerebrale e delle poche connessioni delle cellule nervose, gli adolescenti sono controllati dalle loro emozioni e che reagiscono al mondo controllandole. Vivono la vita come un dramma, hanno più difficoltà a gestire le proprie emozioni e rispondono con reazioni istintive alle situazioni stressanti. È facile vedere quanto gli adolescenti siano lontani dal funzionamento degli adulti, ma è essenziale sapere (in determinate situazioni per poter identificare) cosa possono e cosa non possono fare, e quali sono i loro limiti comportamentali, cognitivi ed emotivi.

4. GLI STUDI COGNITIVI LETTERARI E LE EMOZIONI

È interessante e inaspettato che lo studio delle emozioni si sia sviluppato all'interno degli studi letterari, una disciplina che prima era considerata difficile da accettare perché troppo soggettiva. Sfruttare la sensibilità degli adolescenti alle emozioni, la loro esperienza intensa ed estrema, e tenere conto dei risultati degli studi cognitivi letterari sulle emozioni dei lettori, può fornire alla biblioterapia (applicata ai corsi di letteratura) un contributo che le permetterà di raggiungere con maggiore precisione e successo i suoi obiettivi terapeutici e di sviluppo.

La poetica cognitiva è un nuovo approccio che integra e per molti versi supera le teorie esistenti della teoria letteraria, dell'estetica della ricezione, incorpora i risultati delle scienze naturali, studia le condizioni e le operazioni mentali con cui il lettore crea una rappresentazione narrativa quando riceve un testo. Inoltre, analizza i testi dal punto di vista dei dispositivi e delle tecniche narratologiche, di altre caratteristiche ed effetti testuali che essi contengono per evocare determinate emozioni nel lettore. In questo modo la teoria letteraria cognitiva apporta un cambiamento nell'interpretazione del processo di ricezione, dell'esperienza della catarsi e delle sue conseguenze per il lettore, della questione del rapporto testo-lettore, dello studio dell'influenza dei testi narrativi sul lettore, poiché sono i processi mentali che avvengono nel lettore-interprete e i cambiamenti emotivi-psichici che si verificano in loro a essere rilevanti. La sua complessa interdisciplinarietà comprende soprattutto i risultati della linguistica, della psicologia cognitiva e della psicologia evolutiva, ma incorpora anche ricerche e risultati di altre

discipline (Horváth & Szabó 2019a). Non dà regole o limiti al processo di interpretazione, ma guarda a ciò che accade esattamente nella mente del lettore durante la lettura e l'interpretazione. Considera essenziali le emozioni che nascono durante la lettura (questo è anche uno dei segmenti più importanti della biblioterapia), il che è significativo perché per molto tempo l'enfasi sulle emozioni e la loro inclusione in qualsiasi teoria letteraria è stata oggetto di critiche e dibattiti, in quanto le emozioni erano considerate troppo soggettive da questo punto di vista; ma oggi grazie alle tecnologie avanzate, anche questo è un ambito che può essere indagato in modo oggettivo ed empirico. L'approccio cognitivo alla relazione testuale è duplice: il testo è lo stimolo e la psiche del lettore è ciò che risponde a tale stimolo (Horváth e Szabó 2013: 140).

Dal nuovo millennio si è assistito a una sorta di „svolta affettiva”, che ha fatto seguito a un interesse più generale per le emozioni, non solo nella vita dell'individuo, ma anche in ambito sociale e culturale (Margitházi 2017), in quanto ci si è resi conto che il funzionamento cognitivo umano non può essere separato dalle emozioni, e le neuroscienze affettive hanno assunto un'importanza crescente nella ricerca (Keltner & al. 2019). Ne consegue logicamente, ed è certamente una novità rispetto alle idee delle scuole di estetica della ricezione, che gli studi letterari cognitivi indagano anche aspetti come il processo di ricezione emotiva (Idem: 142).

Chiunque abbia letto ha sperimentato che, mentre si legge, si percepiscono e si immaginano come reali luoghi, tempi e trame altrimenti fittizi, si attribuiscono caratteristiche fisiche, mentali e psichiche ai personaggi delle storie, li si vede come persone che pensano, desiderano, sentono: è praticamente un'operazione di *mind-reading*. La Teoria della Mente (*Theory of Mind*, Baron-Cohen 1991), nota anche come mentalizzazione si riferisce alla capacità di attribuire stati mentali: possiamo spiegare il comportamento degli altri in termini di pensieri, sentimenti, desideri, possiamo trarre conclusioni su stati non osservabili, possiamo persino pensare ai nostri pensieri e sentimenti, quindi possiamo persino prevedere il nostro comportamento futuro, possiamo auto-riflettere. Uno dei meriti più importanti della teoria cognitiva letteraria è quello di aver affermato e dimostrato che i testi letterari hanno una funzione che sviluppa questa capacità di leggere la nostra mente (Zunshine 2006; cit. Horváth & Szabó 2019b: 11). Cosmides e Tooby (2000) ritengono che la rappresentazione interna dei testi letterari di finzione assuma la forma di meta-rappresentazioni. Queste includono gli stati mentali ed emotivi dei personaggi, anche se non sono direttamente menzionati nel testo. Il lettore è quindi in grado di trarre conclusioni sullo stato mentale dei personaggi di finzione solo sulla base delle loro azioni e dei loro obiettivi (Calabrese & Fioroni 2012: 19).

La scoperta dei neuroni specchio nel cervello umano è stata una chiave per la scoperta e la comprensione del funzionamento della teoria della mente, e ha portato a una svolta importante nel campo della ricerca sulle emozioni, e successivamente nello studio (letterario) delle emozioni dei lettori. La scoperta dei neuroni specchio è avvenuta grazie al neuroscienziato italiano Giacomo Rizzolatti e ai suoi colleghi (Rizzolatti & Sinigaglia 2005) che, sulla base di una prima ricerca sulle scimmie, hanno dimostrato che i neuroni specchio si trovano in molte più aree del cervello umano rispetto, ad esempio, ai macachi, dove erano presenti solo nella parte corticale del cervello che controlla i movimenti muscolari, cioè la parte del cervello responsabile delle funzioni motorie. Questo dimostra che i neuroni specchio nell'uomo hanno una funzione e un effetto molto più complessi. Sono i neuroni che si attivano nel cervello, non solo quando compiamo noi stessi un'azione, ma anche quando qualcun altro la compie mentre noi guardiamo: si attiva in noi un programma neurobiologico. Inoltre, alcuni moderni studi di *imaging* hanno dimostrato che questi neuroni non si attivano nel cervello solo quando osserviamo le azioni, ma che ci sono anche neuroni responsabili dell'immaginazione, che ci permettono di capire e immaginare i sentimenti degli altri. In questo caso, sono proprio i neuroni che si attiverebbero se ci trovassimo nella stessa situazione della persona che stiamo osservando per entrare in risonanza (Bauer 2006). È stato dimostrato che anche ciò si applica al processo di lettura: i neuroni specchio si attivano non solo quando guardiamo un'altra persona reale, ma anche quando guardiamo personaggi fittizi in mondi testuali di fantasia. In questo modo comprendiamo le azioni, le intenzioni e le emozioni dei personaggi e siamo in grado di entrare in empatia con loro.

L'empatia, in generale, può essere descritta come sentire ciò che un altro sta provando; essere influenzati dalle emozioni e dalle esperienze di un altro, anche se non stiamo necessariamente provando le stesse emozioni; mettersi nei panni di un'altra persona; immaginarsi nei panni di un'altra persona; trarre conclusioni sullo stato mentale di un'altra persona; o una combinazione di queste cose (Coplan & Goldie 2011: 4). Baron-Cohen (2012) aggiunge che l'empatia è anche l'impulso a riconoscere le emozioni, i pensieri degli altri e a rispondere ad essi con emozioni appropriate. Gli psicologi evolutivisti ritengono che l'empatia umana contribuisca (evolutiveamente) al nostro successo nel funzionare efficacemente nei contesti sociali, poiché da essa dipende la nostra sopravvivenza.

Nella concezione di Coplan, l'empatia è un processo immaginativo complesso, contemporaneamente cognitivo e affettivo, in cui l'osservatore simula un'altra persona, il suo stato psicologico, mantenendo una chiara differenziazione tra sé e l'altro. Secondo l'autore, la corrispondenza affettiva, la prospettiva sull'altro e la distinzione tra sé e l'altro sono le tre caratteristiche

dell'empatia che solo insieme possono descrivere il concetto, per cui tutte e tre le componenti devono essere all'opera nell'interpretazione di un testo per stabilire un'identificazione emotiva con il personaggio. È importante aggirare la questione di come avviene il coinvolgimento emotivo nelle situazioni di vita e nelle azioni dei personaggi di fantasia durante la lettura. Il paradosso della ricezione⁴ è che, pur sapendo che ciò che stiamo leggendo è una finzione, reagiamo emotivamente, anche con la stessa intensità con cui leggiamo, come se fossimo nella realtà. Katja Mellmann (2010) si chiede se tra le emozioni del lettore esista una correlazione con un'emozione empatica, almeno nel senso che il lettore si sente in sintonia con il personaggio e con le sue emozioni. Applicato alla ricezione dei testi letterari, distingue tra l'emozione ricettiva per una *situazione fittizia* e l'emozione ricettiva per un *personaggio fittizio*. Secondo Mellmann mentre la prima si riferisce alle emozioni provate dal lettore (ad esempio tensione, paura), cioè la risposta emotiva a un testo letterario è principalmente legata alla situazione, la seconda (nel caso di un'emozione negativa) è più probabilmente la pietà, la compassione e la simpatia per l'altra persona – quindi non crea tensione nel destinatario. Ma la tensione è essenziale per un'esperienza catartica (Horváth 2022). Si tratta di un dato importante poiché rivela che, nel corso della pianificazione delle attività testuali, può valere la pena di *non* incoraggiare gli studenti ad analizzare il comportamento, le emozioni e le motivazioni dei personaggi, piuttosto di concentrare la loro attenzione sulle situazioni che evocano emozioni reali. Partendo dalle proprie emozioni è più facile e veloce per lo studente ricollegare gli eventi a se stesso, per reagire a una situazione di conflitto bloccato ed emotivamente distante nella vita.

Un'altra caratteristica importante degli studi letterari cognitivi è che esaminano i testi dal punto di vista delle procedure e delle strategie narrative che un testo utilizza per attivare e far funzionare questi meccanismi cognitivi⁵. Le scienze cognitive (come anche la poetica cognitiva) sostengono che l'informazione nelle narrazioni può essere organizzata da strutture

⁴ Il destinatario è anche consapevole della finzione – un paradosso che Carl Plantinga spiega con il funzionamento della “mente modulare”: il cervello è costituito da sistemi che possono funzionare indipendentemente l'uno dall'altro e la finzione è collegata a parti che generano risposte affettive, ma anche a processi cognitivi che distolgono il destinatario dalla risposta fisica reale (Plantinga 2008: 89).

⁵ La neuronarratologia si riferisce a uno specifico campo di indagine: le neuronarrazioni sono storie immaginarie di personaggi con disturbi psichiatrici o neurologici che si concentrano sul funzionamento della mente o della psiche umana in un modo che tenga esplicitamente conto dei recenti progressi nelle scienze cognitive e nelle neuroscienze. Queste narrazioni sono sempre raccontate dal punto di vista della persona con disturbo, e il disturbo non è presente solo nella trama, ma anche nelle strategie narrative, ovvero la narrazione assume le specificità retoriche e formali del disturbo. (Farmasi 2022)

dell'esperienza corporea, come la percezione del nostro corpo e del nostro ambiente. Le neuroscienze narrative hanno dimostrato che le risposte del cervello alle azioni immaginate e ai verbi attivi (recitativi) mostrano che sono in sintonia con l'azione rappresentata linguisticamente (Armstrong 2019; cit. Farmasi 2022: 158). Quinlan e Mar sottolineano inoltre che per comprendere le storie è importante la natura della rappresentazione del modello mentale, e non solo la sua presenza, assenza o posizione in un testo (Quinlan & Mar 2020; cit. Farmasi 2022: 162).

Con queste conoscenze e il riconoscimento delle tecniche narrative che hanno un effetto particolare sulla psiche e sulla mente del lettore, come illustrato precedentemente, l'insegnante di letteratura può selezionare i testi e i passaggi testuali per gli studenti in modo tale che gli obiettivi di sviluppo biblioterapeutici possano essere raggiunti nel modo più efficace possibile in classe.

Uno degli aspetti più importanti è la questione della focalizzazione. Mellmann sostiene che è proprio questa a guidare la nostra esperienza narrativa (Mellmann 2010: 416), non i personaggi. Gérard Genette (2006) è stato il primo ad allontanarsi dai principi fondamentali della narratologia classica precedente. Non ha guardato al testo e al narratore, ma alla narrazione stessa: è partito dalla premessa che la narrazione può essere descritta in termini di *voce*, *modalità* e *tempo*. La categoria della voce caratterizza l'istanza narrativa in base al tempo, al livello e al ruolo dell'istanza narrativa. La categoria del modo descrive la maniera in cui le informazioni veicolate dalla narrazione sono controllate, mentre la categoria del tempo mappa le caratteristiche temporali della narrazione (Szabó 2010). In Genette, ci sono tre possibili modi di focalizzazione della narrazione: (1) focalizzazione zero, cioè può essere non focalizzata, in altre parole l'istanza narrativa ha accesso a tutto il mondo del testo; (2) focalizzazione interna, quando la narrazione vede il mondo dal punto di vista dei personaggi; (3) focalizzazione esterna, la narrazione presenta il mondo del testo senza accedere al punto di vista del personaggio, cioè la narrazione dice e/o sa meno dei personaggi.

Mellmann sostiene che lo strumento testuale della focalizzazione si basa esattamente sulle stesse capacità cognitive che sono coinvolte nelle esperienze della vita reale. Queste capacità includono automaticamente l'idea di *agency*, poiché l'esperienza della vita reale è l'esperienza di qualcuno. In un certo senso, quindi, le focalizzazioni antropomorfe imitano l'esperienza individuale. Inoltre, un'aggiunta importante è che la cognizione sociale è un'attività mentale altamente adattiva e gratificante, quindi tendiamo a comprendere i personaggi ogni volta che è possibile.

Oltre alla focalizzazione, anche se non conosciamo ancora le tecniche di narrazione empatica, importanti strategie narrative includono l'uso della narrazione in prima persona e l'interiorizzazione della coscienza e degli stati

emotivi dei personaggi, tutti elementi che favoriscono l'identificazione del lettore con i personaggi (Keen 2006: 214). Tuttavia, è più difficile quando si incontrano nel mondo della finzione persone giudicate diverse per età, razza, peso, disabilità, perché è con i simili che si empatizza più facilmente. Questo è importante, sia in relazione ai testi letterari che vogliamo avvicinare agli adolescenti in generale, sia in termini di sensibilizzazione.

È interessante anche esaminare la questione della distanza narrativa. Questo termine si riferisce al modo in cui l'autore trasmette il significato del testo in un ordine che facilita oppure ostacola la ricezione: cioè, mettendo sistematicamente in primo piano alcune informazioni formali e contenutistiche, e tenendone altre in secondo piano. I pensatori cognitivi ritengono che il lettore percepisca forme fuori dall'ordinario e inseriscono questa percezione in una teoria generale della comprensione del testo. Essi sostengono che il lettore organizza sempre gli stimoli di un testo letterario narrativo in una struttura di primo piano-sfondo che cambia dinamicamente, vale a dire che alcuni elementi sono sempre evidenziati sullo sfondo rispetto ad altri elementi. Questo principio, noto come *foregrounding*, è uno dei più importanti principi di selezione e costruzione che guidano l'attenzione e la comprensione del testo da parte del lettore (Szabó 2020).

Alcuni aspetti della caratterizzazione, come la denominazione, la descrizione, l'implicazione delle qualità, i ruoli nella trama, il modo in cui viene rappresentata la coscienza o la qualità del discorso, possono contribuire alla possibilità di empatizzare con il personaggio. L'empatia con i personaggi non è una vera e propria tecnica narrativa, poiché avviene nel lettore. Gli aspetti della struttura della trama e della narrazione che possono avere un ruolo nell'evocare l'empatia del lettore sono: i tempi (il ritmo), la sequenza (gli anacronismi), i livelli narrativi annidati (storia nella storia), la narrazione seriale, la chiusura forte o debole, gli eventi incidentali (aggiuntivi, satellite), l'uso della ripetizione e delle lacune.

5. RIFLESSIONI FINALI – UTILIZZO DELLA BIBLIOTERAPIA NELLA CLASSE DI LETTERATURA

Comprendendo meglio le strutture cerebrali degli adolescenti, e quindi le loro emozioni e motivazioni, e sfruttando il potenziale dei metodi cognitivi letterari, l'efficacia della biblioterapia nell'educazione alla letteratura può essere ulteriormente migliorata. Spesso non è più sufficiente selezionare e introdurre in classe un testo letterario sulla base della capacità di identificarsi con personaggi della stessa età o con eventi di vita simili, storie o temi che possono interessare gli adolescenti. Esaminando un testo da un punto di vista cognitivo, è più facile trovare letture che possono essere utilizzate per fare appello alle emozioni che sono così importanti per gli studenti.

L'uso dei risultati e dei metodi della ricerca nel processo di biblioterapia può essere una soluzione molto efficace alla crisi post-umanista del nostro tempo, in quanto, avviando processi autoriflessivi, la persona può tornare a essere il centro di se stessa. Allo stesso tempo, la biblioterapia può essere anche una risposta alla crisi dell'educazione letteraria, poiché è nel momento dell'autoriflessione attraverso i testi letterari (che è una modalità di funzionamento fondamentale in questa fase della vita) che gli studenti saranno avvicinati alla lettura della letteratura. Dopotutto, l'obiettivo della biblioterapia è quello di sostenere e aiutare consapevolmente a raggiungere lo sviluppo personale dei partecipanti attraverso il meccanismo del suo impatto sulle emozioni. Il lettore può comprendere e abbracciare le soluzioni implicite nei testi confrontandosi prima con la propria esperienza in una sorta di realizzazione catartica, poi nel corso del *coping emotivo*, poiché legge per riflettere sulle proprie emozioni e poi trasformarle attraverso la comprensione⁶.

Inoltre, se la letteratura stessa, svolgendosi in letture individuali in solitudine, può operare la facoltà di mentalizzazione (cioè di pensare ai pensieri e ai sentimenti degli altri e di se stessi), allora un campo come la biblioterapia, che attinge in modo „manipolativo” a questo processo inconscio, può deliberatamente orientare l'attenzione dei lettori in determinate direzioni. Così, quest'ultima può utilizzare esplicitamente a proprio vantaggio le idee sviluppate durante la Teoria della Mente per aiutare gli studenti a trovare risposte alle loro domande senza risposta (o a farne altre), a superare le loro stagnazioni o semplicemente ad acquisire una maggiore consapevolezza di sé e a diventare più coscienti.

Marco Dalla Valle (Dalla Valle 2023) attinge alla bibliografia internazionale (soprattutto a quella anglosassone) per filtrare alcune tecniche di biblioterapia che consiglia agli insegnanti italiani per un uso pratico in classe. Secondo Dalla Valle, è necessario prendere in considerazione quattro elementi: l'uso biblioterapico dei libri, l'utilizzo non didattico dei libri, l'ascolto attivo e le domande stimolanti. Nel processo di biblioterapia, l'insegnante valuta innanzitutto i bisogni degli studenti e, su questa base, cerca i testi che possono soddisfarli. Il libro diventa così un mezzo, e non un fine. In questo processo è importante che l'insegnante esplori generi e materiali letterari che sembrano insoliti: in questo modo la lettura può diventare un atto non

⁶ Rispetto alla lettura individuale, nella biblioterapia in classe questo processo si modifica, in quanto l'atto di raggiungimento dell'orizzonte emotivo ed esperienziale è (anche) guidato grazie al biblioterapista-docente di lettere, ed è anche importante aggiungere che, essendo solitamente di gruppo, le esperienze di lettura-interpretazione sono in uno stato di costante interazione e cambiamento, così che significati, interpretazioni e quindi intuizioni e soluzioni proposte a un dato problema possono moltiplicarsi.

forzato. Esempi di strumenti possono essere i manga, le *graphic novel*, i blog e i social media. Il controllo è nelle mani dell'insegnante: deve essere creativo e ponderato nella scelta dei testi (letterari) per rendere il „progetto” di biblioterapia un progetto di successo per lo sviluppo personale degli alunni. Dalla Valle considera fondamentali anche le domande a cui l'insegnante chiede agli studenti di rispondere. Le chiama „domande-stimolo”, per le quali non si aspetta una risposta, ma semplicemente incoraggia gli adolescenti a sviluppare un punto di vista che poi possono discutere in gruppo. Domande pertinenti e aperte che attraggono gli studenti, che „stimolano” alcune aree mentali, e che possono quindi rendere il testo produttivo. L'insegnante-facilitatore deve quindi essere consapevole del campo letterario e della situazione di vita che sta esplorando con gli studenti.

Kinga Dávid (2024) porta già un esempio concreto da utilizzare in classe. Presenta e analizza il libro *L'arte di essere fragili. Come Leopardi ti può salvare la vita*⁷ di Alessandro D'Avenia: l'oggetto di questo volume è una corrispondenza immaginaria con Giacomo Leopardi, in cui l'autore cerca risposte a domande quali: come accettare la nostra fragilità, il nostro passaggio, se esiste una felicità duratura, ecc. Come Leopardi, anche D'Avenia attribuisce un'importanza simbolica al periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, per loro il periodo più completo della vita di una persona, un periodo di grandi decisioni, caratterizzato da un'impavida e profonda passione. Così, attraverso la lettura di Leopardi, l'autore guida il lettore, attraverso il mezzo letterario, in una risintonizzazione dei propri legami con il sé e con il mondo. In altre parole, il lavoro letterario e interpretativo sviluppato con i testi di Leopardi diventa parte essenziale di un processo di scoperta di sé.

Il campo della biblioterapia è quello che può prendere in considerazione gli aspetti presentati sopra e applicare queste idee teoriche nella pratica: può utilizzare le opere letterarie nelle scuole per sviluppare la personalità e le competenze, tenendo conto delle specificità della neurobiologia degli adolescenti e dei risultati della ricerca nella scienza cognitiva letteraria, con l'obiettivo di insegnare la letteratura nel modo più efficace possibile. Può essere definita una strategia di lettura pratica, la cui applicazione, concentrandosi sugli adolescenti stessi, sulle loro esperienze, sui loro desideri e sui loro sentimenti nelle lezioni di letteratura, può avere un grande potenziale per motivare gli studenti a leggere e per rendere le lezioni di letteratura significative e attive.

⁷ D'Avenia, A. (2016). *L'arte di essere fragili. Come Leopardi ti può salvare la vita*. Milano: Mondadori.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, P. B. (2019). Neuroscience, Narrative, and Narratology. *Poetics Today*, 40, 3, 396–429.
- Balboni, P. E. (2019). *Letteratura italiana per stranieri – Storia, testi, analisi, attività*. Roma: Edilingua.
- Bánfalvi, A. (2022). A humaniórák önigazolási kényszere az orvosképzésben. *Helikon*, 1, 38–55.
- Baricco, A. (1994) *Novecento*. Milano: Feltrinelli.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In: Whiten, A. (a cura di), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 233–251). Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S. (2012). *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. New York: Penguin/Basic Books.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.
- Bertolio, J. L. (2021). *Le vie dorate – Un'altra letteratura italiana: da San Francesco a Igiaba Scego*. Torino: Loescher.
- Bertoni, S., Cauzzo, B. & Debetto, G. (2014). *Caleidoscopio italiano. Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari*. Torino: Loescher.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- Calabrese, S. & Federica Fioroni, F. (2012). *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*. Bologna: Archetipolibri.
- Coplan, A. & Goldie, P. (2011). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). Consider the Source: The Evolution of Adaptation for Decoupling and Metarepresentation. In: David Sperber (a cura di), *Metarepresentations: A Multidisciplinary Perspective (Vancouver Studies in Cognitive Science)* (53–115). New York: Oxford University Press.
- Dalla Valle, M. (2023). Biblioterapia: verso un modello italiano. In: Dalla Valle, M., Greco, M. & Monge, I. (a cura di), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri* (pp. 37–49). Milano: Editrice Bibliografica
- Dávid, K. (2024). Életmentő klasszikusok (nem csak) kamaszoknak. Egy kísérleti könyv margójára irodalomterápiás megközelítésben. *Tiszatáj*, 78, 5, 56–64.
- Dettai, M. (2011). Motiváció az olasz nyelv tanulásában – Az irodalom motiváló hatása és módszertani lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 61, 11–12, 66–74.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Penguin Life.
- Farmasi, L. (2022). Neuronarratológia. Az idegtudomány és az irodalomtudomány találkozása a (kognitív) pszichológusnál. *Helikon*, 68, 1, 151–168.

- Genette, G. (2006). *Figure 3 – Discorso del racconto*. Einaudi: Milano.
- Giusti, S. (2020). *Didattica della letteratura 2.0*. Roma: Carocci Editore.
- Horváth, M. (2022). Átélt vagy ábrázolt érzelem? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe A kút és az inga című elbeszélése alapján. *nCognito, 1*, 20–42.
- Horváth, M. & Szabó, E. (2013). Kognitív irodalomtudomány. *Helikon, 2*, 139–149.
- Horváth, M. & Szabó, J. (2019a). A kognitív poétikai kutatócsoport bemutatkozása. *Literatura, XLV, 4*, 407–410.
- Horváth, M. & Szabó, E. (2019b). Hogyan olvasunk krimi. A detektívtörténet kognitív megközelítései. In: Horváth, M. e Szabó, E. (a cura di), *Hogyan olvasunk krimi? Új perspektívák a detektívtörténet kutatásában*. Irodalom, evolúció, kogníció 1 (pp. 7–22). Budapest: Ráció Kiadó.
- Jensen, F. E. (2015). *Il cervello degli adolescenti. Tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*. Milano: Mondadori (ebook).
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative, 14/3*, 207–236.
- Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2019). *Understanding Emotions*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni Editori.
- Luperini, R. (2015). *Letteratura e crisi*. Testo disponibile al sito: <<https://laletteraturaenoi.it/2015/11/16/letteratura-e-crisi/>> (Consultato il 3 luglio 2024).
- Margitházi, B. (2017). Érzelemgép, fertőzés és tükroneuronok. Az érzelmek és affektusok problémája a filmelméletben. *Metropolis, 3*, 6–14.
- Marin, T., Ruggieri, L. & Magnelli, S. (2020). *Nuovissimo Progetto italiano. Corso di lingua e civiltà italiana. vol. 2B*. Roma: Edilingua.
- Mellmann, K. (2010). Objects of >Empathy<. Characters (and Other Such Things) as Psycho-Poetic Effects. In: Eder, J., Jannidis, F. e Schneider, R. (a cura di), *Characters in fictional worlds. Understanding imaginary beings in literature, film, and other media* (pp. 416–441). Berlin-New York: de Gruyter.
- Plantinga, C. (2008). Emotion and Affect. In: Livingston, P. & Plantinga, C. (a cura di), *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (pp. 86–96). London-New York: Routledge.
- Quinlan, J. A. & Mar, R. A. (2020). How Imagination Supports Narrative Experiences for Textual, Audiovisual, and Interactive Narratives. In: Abraham, A. (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 466–478). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2005). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Spaliviero, C. (2015). L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita. *EL.LE, 4, 2*, 41–57.

- Szabó, E. (2010). A nézőpont kérdéskörének újabb narratológiai megközelítései fókuszok, paraméterek és kognícióelméleti hozadékok. In: Szabó, E. e Vecsey Z. (a cura di), *Nézőpont és jelentés* (pp. 210–248). Szeged: Grimm Kiadó.
- Szabó, E. (2020). A narratív szöveg előtér-háttér struktúrája az olvasás és az interpretáció során – Örkény István Ki mit tud. *Tiszatáj* 74, 11, 57–66.
- Zinato, E. (a cura di). (2022) *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction? Theory of Mind and the Novel*. Ohio: Ohio State UP.

ADOLESCENTS' SENSITIZATION TO ITALIAN LITERATURE. THEORETICAL BACKGROUND.

Summary

In Hungary, in Italian bilingual high schools, humanities subjects, such as literature, taught in the target language are becoming increasingly rare. The article explains why the use of literary texts in the classroom is important and briefly addresses the current crisis in the humanistic disciplines; more generally, the crisis of literary education, to which responses of varying levels and quality have been given. It therefore presents a possible new direction in teaching literature, the use of bibliotherapy in the classroom, which, unlike implementing literature digitization or structural changes, could be an adequate means. Thanks to this strategy, students are motivated to work (in a very personal way) with literary texts, to deepen their involvement. It is the intrinsic role of literature: to bring people closer to themselves and gain greater self-knowledge. By understanding the neurobiology of adolescents, we can discover how driven they are by their emotions; it is worth using texts that are close to fiction for their thematic identity and connection on an emotional level. Knowledge of the results of cognitive literary studies on readers' emotions allows a way to find more precise texts to introduce into the classroom, achieving the objectives of bibliotherapy and student motivation.

Keywords: *bilingual education, teaching literature, bibliotherapy, adolescent, emotions, cognitive literary studies.*