

2013

ROMANO LUPERINI

INSEGNARE LA LETTERATURA OGGI

Quinta edizione ampliata

- centralità della lettura
- classe = comunità ermeneutica
- Lett = finalizzata all'interpretazione e all'attribuzione di significato ⇒ dare senso al testo
- allargamento del canone in senso interculturale
- didattica x generi e x temi
- ⇒ docente: intellettuale
- nesso interpretazione / democrazia per civiltà del dialogo ed etica planetaria

Indice

- 7 *Premessa alla quinta edizione*

INTRODUZIONE

- 11 1. Dopo la riforma Gelmini

PARTE PRIMA

- 21 2. Canone occidentale, etica planetaria e trasformazione
della figura dell'insegnante d'italiano
33 3. Identità, universalità e utopia umanistica:
l'"altro" nella letteratura
44 4. Insegnare la letteratura oggi
62 5. Interdisciplinarietà e studio della letteratura
70 6. Dalla teoria della letteratura alla didattica:
implicazioni e conseguenze
79 7. Specificità e necessità dell'educazione letteraria

PARTE SECONDA

- 91 8. La classe come comunità ermeneutica
99 9. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura
115 10. Scrittura e lettura, commento e interpretazione
124 11. Critica tematica e insegnamento della letteratura
135 12. Insegnare il Novecento
145 13. La narrativa dei giovani e la didattica dell'italiano

PARTE TERZA

- 153 14. Il canone e la storia letteraria come ri-costruzione
166 15. Manuali e storie letterarie: un bilancio e qualche proposta

INTRODUZIONE

- 181 16. Una discussione con Segre a proposito di *Testi nella storia*
188 17. È possibile una storia letteraria per generi?
202 18. Moderno, postmoderno e storicizzazione
della contemporaneità

CONCLUSIONI

- 213 19. Discorso agli insegnanti sulla educazione e sulla memoria
226 20. Diciassette tesi sull'insegnamento della letteratura

Premessa alla quinta edizione

Gli scritti qui riuniti nascono da una lunga pratica di lavoro nel mondo della scuola (corsi di aggiornamento, laboratori di didattica, partecipazione a convegni di insegnanti) e dalla riflessione che ne è nata. E implicano un ventaglio di questioni che vanno dalla riforma della scuola alla teoria della letteratura, dall'analisi sociologica del presente alla presa di posizione su problemi politici e filosofici.

I temi della riforma della scuola e della didattica sono affrontati in modo dettagliato nella Parte Prima e Seconda del volume (capitoli 2-13). La Parte Terza è prevalentemente dedicata ai manuali e alla storiografia letteraria, cui si riferiscono i capitoli 14-18, raggruppati con un andamento che va dall'impegno più scopertamente teorico del capitolo 14 alla discussione con altri studiosi nei quattro capitoli successivi. Anche il tono e il linguaggio variano dal registro saggistico a quello della conversazione e della divulgazione.

Il nucleo unitario su cui ruotano tutti i capitoli concerne l'insegnamento della letteratura nella scuola media superiore, con implicazioni tuttavia riguardanti anche l'università. Le conclusioni finali (capitolo 19) riassumono in tale luce, e in forma aforistica, diversi punti precedentemente trattati negli altri capitoli, non senza qualche inevitabile ripetizione o sovrapposizione.

Il lettore infine tenga conto che i vari capitoli risalgono a momenti fra loro diversi, ma tutti compresi nel quindicennio 1996-2001.

1. Dopo la riforma Gelmini

Torno a occuparmi di insegnamento della letteratura nei licei dopo alcuni anni di silenzio. Un tempo, particolarmente negli anni 1995-2005, mi capitava spesso di intervenire in occasioni come queste, sia in quanto autore di un manuale fortunato, sia in quanto membro del direttivo ADI-Scuola incaricato di occuparsi del rapporto fra università e medie superiori e di didattica della letteratura in questi due campi. Riaffacciandomi su questo scenario, dopo un periodo di silenzio, avverto il bisogno di fare un bilancio del quindicennio trascorso dall'uscita di *La scrittura e l'interpretazione* e di aggiungere alcune considerazioni e riflessioni sulla situazione attuale e sulle indicazioni generali che provengono dalla cosiddetta riforma Gelmini.

Allora, all'inizio degli anni Novanta, avevamo alle spalle due eventi che condizionavano il dibattito: si trattava da un lato dei Programmi Brocca e, dall'altro, degli effetti lasciati da un esperimento didattico solo parzialmente riuscito ma ricco di interessanti e nuove implicazioni culturali: mi riferisco al manuale *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis. Sono due fatti distinti e molto diversi fra loro, però contribuirono a creare un clima culturale che alimentò tutto il dibattito degli anni Novanta. Pur fornendo indicazioni assai differenti, entrambi offrivano esempi di una didattica della letteratura non più basata esclusivamente sulla successione rigidamente cronologica di medaglioni per autori e movimenti, ma fondata anche su percorsi di studio per generi letterari e per temi. In questo campo *Il materiale e l'immaginario* era sin troppo audace e finiva per disorientare anche i docenti più entusiasti, e tuttavia è dalla riflessione su questi eventi che uscirono i manuali più rilevanti di quegli anni, in ordine cronologico il Baldi, il Segre e *La scrittura e l'interpretazione*. Anche in questo caso si tratta di manuali di impostazione diversa: il Baldi nasce dall'incontro fra strutturalismo e storicismo, il Segre da un impegno soprattutto di correttezza filologica, *La scrittura e l'interpretazione* da una rifles-

ne sulla ermeneutica che stava condizionando allora l'orizzonte filosofico-letterario. La discussione che ne seguì - molto ricca e intensa, su riviste culturali, in convegni, in commissioni ministeriali - pose un campo di problemi che caratterizzarono fortemente la riflessione sulla didattica della letteratura allo scorcio del secolo. Ne espongo qui i termini fondamentali.

1. Proposta della classe come comunità ermeneutica, proposta fondata sulla centralità del momento della lettura e dunque sulla sottolineatura dell'importanza dello studente come soggetto dell'apprendimento e della ricerca di senso. Al momento del commento e dell'analisi linguistica e retorica veniva fortemente congiunto quello della interpretazione e del suo libero conflitto, con la conseguenza di individuare, nella ricerca dei vari livelli di significato, la correlazione fra l'immaginario attuale della classe e quello storico determinato dei testi.

2. Apertura alle letterature straniere come momento fondamentale dello studio della letteratura italiana, vista come articolazione e provincia di una letteratura almeno continentale, e della formazione di una identità non solo italiana ma europea. D'altra parte la sempre più larga partecipazione di studenti stranieri immigrati sembrava rendere ancora più necessario anche un approccio di tipo cautamente transculturale.

3. Approccio interdisciplinare e non strettamente specialistico allo studio della letteratura, con raggruppamenti di testi anche sulla base di percorsi per genere e soprattutto di percorsi per temi, essendo il tema particolarmente idoneo a stabilire una connessione fra l'immaginario attuale dei giovani e l'immaginario storico.

4. Rifiuto di procedere unicamente o esclusivamente per medaglioni e per via cronologica lineare e unidirezionale. Rispetto a questo orizzonte problematico l'ultimo decennio ha segnato indubbiamente un momento di arretramento e a volte persino di restaurazione. Direi che questo arretramento si caratterizza come un ritorno a una concezione passiva di letteratura intesa come insieme di nozioni e di competenze neutrali impartite da un docente sempre più inquadrate e burocratizzate e sempre meno po-

sto nelle condizioni di svolgere la propria funzione intellettuale di mediatore culturale. Di fatto ciò ha comportato la regressione a un disciplinarismo alquanto angusto. Su questo punto vorrei essere chiaro: il ritorno alla serietà e al rigore disciplinare è salutare; ma il disciplinarismo di cui parlo è piuttosto una sua ricaduta inerte, opaca, non creativa, il ritorno a luoghi comuni, stanche convenzioni, vecchie abitudini didattiche. Così la sottolineatura del momento ermeneutico, l'apertura alle letterature straniere e all'intreccio stretto che le unisce a quella italiana, i raggruppamenti per genere e per tema sono venuti a cadere.

Le cause di questo arretramento sono molteplici. Anzitutto c'è molta stanchezza in giro. Gli insegnanti tutti, ma forse quelli di lettere più di ogni altro, sono umiliati e frustrati, anche perché hanno a che fare con discipline sempre più neglette e disprezzate nell'orizzonte tecnocratico e utilitaristico in cui viviamo e di cui i giovani sono imbevuti. Le misure governative che si sono succedute hanno inoltre contribuito a fare sempre più coincidere la docenza con il ruolo burocratico, mentre hanno progressivamente scoraggiato la funzione dell'insegnante in quanto mediatore culturale e intellettuale, capace di stabilire un collegamento fra valori diversi e diverse visioni del mondo, fra l'orizzonte del passato e quello del presente, e di distribuire non solo competenze ma anche porzioni di senso e di significato. Non escludo che in questo ripiegamento dell'insegnamento in un ovvio e scontato disciplinarismo abbia avuto una qualche responsabilità, almeno in alcune regioni, l'istituzione stessa delle SISS. Se si eccettuano alcuni casi specifici, la università si è rivelata infatti del tutto inadeguata a scendere sul terreno della didattica della letteratura: e i suoi docenti solo in rare occasioni si sono mostrati capaci di occuparsi da vicino della scuola media superiore e si sono preoccupati di capire la condizione degli insegnanti in questo settore. Fra l'altro nella maggior parte delle università manca persino la disciplina di didattica della letteratura.

Infine non si può non ricordare le conseguenze negative per la scuola pubblica in generale e per la condizione giovanile in particolare prodotte dal degrado della vita pubblica e dal declino stesso

della civiltà italiana e dalla diffusione di un nuovo senso comune in cui la fanno da padroni intolleranza, predominio degli interessi materiali dei singoli, disprezzo per tutto ciò che è comune e collettivo. Il trionfo dei mass media e delle pubblicità, della spettacolarizzazione della vita, della digitalizzazione ha prodotto un senso crescente di estraneità al testo letterario e anzi al letterario in quanto tale. La cultura del libro e la predisposizione alla lettura sono quasi scomparse, e la lingua letteraria è sempre più avvertita dai giovani come una lingua straniera e ostile.

In una situazione come questa i riformatori dei licei avrebbero dovuto in primo luogo partire dal livello culturale e dall'immaginario del mondo giovanile per stabilire con essi un dialogo e per correlarvi, per analogia o anche per antitesi, la cultura e l'immaginario del passato. In secondo luogo, rispetto a un programma sempre più vasto (bisogna ormai arrivare sino alle soglie del Duemila), a classi sempre più numerose e a un orario per l'italiano addirittura ridotto di un'ora, avrebbero dovuto favorire la qualità rispetto alla quantità, l'approfondimento selettivo rispetto alla conoscenza estensiva. Infine, anche in seguito alla diminuzione dei licei classici (scesi sotto la soglia del 6%), sarebbe stato salutare conferire all'insegnamento della letteratura un taglio largamente culturale, storico e antropologico, piuttosto che strettamente tecnico-professionale, retorico e filologico.

Ho l'impressione che le indicazioni della riforma Gelmini procedano in senso opposto a quello qui auspicato e finiscano per avallare e certificare quell'arretramento o reflusso, in parte spontaneo in parte coatto, che si è prodotto nell'ultimo decennio. In tali indicazioni, per esempio, non c'è considerazione alcuna per lo studente come soggetto dell'apprendimento, come portatore di un immaginario specifico con cui instaurare un dialogo. La letteratura vi è considerata come un sapere precostituito, come una disciplina neutrale e oggettiva da imparare dall'alto. Manca qualsiasi riferimento al momento interpretativo, alla relazione fra interpretazione e formazione democratica degli studenti, al rapporto fra analisi del testo fondata su procedure descrittive di tipo oggettivo e il momento soggettivo, e fondamentale, della ricerca del senso. Ogni docente sa

che dare senso al testo è la vera scommessa di ogni didattica e riuscire significa in realtà insegnare a dare senso alla vita e contribuire così a sconfiggere il dilagante nichilismo contemporaneo.

Per quanto riguarda l'estensione del programma ci si limita ad aggiustamenti quantitativi e distributivi: la letteratura delle origini sino allo stilnovismo viene spostata nel biennio iniziale, Leopardi tolto dalla sua naturale collocazione e posto all'inizio dell'ultimo anno. In realtà questi aggiustamenti sono solo la conseguenza di una concezione rigida del canone ridotto a un lungo elenco di nomi, ben 26, di cui 13 l'ultimo anno, tutti considerati egualmente necessari, Carducci come Petrarca o Dante, Parini come Leopardi ecc. Ovviamente troppi. Il canone insomma cessa di essere, come è sempre stato, un momento di negoziazione interdialogica attraverso cui operare delle scelte, e diventa un dogma. Per giunta i nomi degli autori sono tutti italiani. Non si fa il nome di alcun autore straniero, se non, quasi casualmente, di Baudelaire, e ciò in netto arretramento persino rispetto alla riforma Gentile che invece, quasi novanta anni fa, sulla soglia dell'autarchia fascista, elencava una serie di autori francesi, inglesi, tedeschi e americani giudicati indispensabili. Qui invece si dice soltanto che si possono leggere «anche opere straniere», ma poi si precisa che ciò dovrebbe accadere, in traduzione, attraverso «letture personali» (e non dunque in classe, con modalità collettiva) o, in lingua, attraverso la mediazione dell'insegnante di lingua straniera. Insomma la comparatistica è del tutto ignorata. Al rapporto vivo e necessario fra letteratura italiana e letterature europee non si fa alcun riferimento, cosicché anche i saltuari accenni a una identità europea, pur presenti, finiscono col risultare del tutto sfuocati.

Infine, mentre si accenna più volte all'analisi linguistica e retorica dei testi - sino, addirittura, a tirare in ballo la variantistica -, non si indica mai la possibilità di raggruppare gli autori attraverso percorsi tematici o per genere. Persino la contestualizzazione storica delle opere, che pure viene postulata nel Profilo educativo, culturale e professionale in uscita dalla scuola, è lasciata nel vago, mentre l'approccio di tipo interdisciplinare, che pure fa capolino qua e là - per esempio, nello studio della storia - viene ignorato nell'ambito dello

studio letterario. Insomma, alla fine forte è l'impressione che le indicazioni della cosiddetta riforma si limitino a suggerire una esposizione unidirezionale dell'insegnamento della letteratura attraverso una serie di medaglioni di autori e di movimenti disposti in senso cronologico (fatta salva, ovviamente, l'eccezione di Leopardi promosso a primo dei novecenteschi), accompagnata da analisi del testo a sfondo linguistico e retorico e quindi privilegiante nettamente procedure di tipo oggettivo e descrittivo rispetto a quelle che esaltano piuttosto il momento ermeneutico e la libera ricerca del senso.

Che fare, dunque? Gli insegnanti, al solito, cercheranno di districarsi cercando nel testo della Gelmini spiragli e scappatoie che d'altronde non vi mancano (spicca, qua e là, qualche margine a cui aggrapparsi, come quando si dice che, oltre a mostrare la specificità del fenomeno letterario, si dovrà anche mostrare la capacità che i testi letterari hanno di «rappresentare, nelle forme simboliche che gli sono proprie, i più vari contenuti dell'esistenza umana, da un profilo antropologico, psicologico, ideologico»). Ma il problema, si sarà capito, va ben al di là delle indicazioni della Gelmini. Provvederò dunque a fare qualche considerazione conclusiva, e qualche proposta.

È ovvio a tutti che non è certo possibile tornare indietro agli anni Novanta. Troppa acqua, e troppo torbida, è passata sotto i ponti. D'altronde io sono del tutto convinto che i manuali concepiti allora - compreso ovviamente il mio - di qui a poco risulteranno improponibili. Occorrerebbe insomma lavorare a un paradigma didattico nuovo che tenga conto non solo delle acquisizioni del passato ma della mutata composizione della scuola, della crescita degli studenti da un lato e della diminuzione (coatta) degli insegnanti dall'altro, della presenza sempre più larga di studenti stranieri immigrati, della riduzione crescente di interesse per gli aspetti specifici della disciplina, e così via. C'è bisogno, insomma, di un modo nuovo di insegnare la letteratura. L'aspetto tecnico-professionale che quei manuali conservavano va a mio avviso ridotto; ridotto lo spazio dedicato alla esposizione minuta di tutti gli snodi della letteratura nazionale, ai minori, alle questioni strettamente filologiche. Bisognerà piuttosto imperniare lo studio, come accade in alcune

università americane, sui grandi libri (*the great books*), i grandi classici della tradizione italiana ed europea; e per il resto tagliare la materia attraverso percorsi per temi e per generi. L'analisi linguistica dei testi, beninteso sempre necessaria, dovrà essere propedeutica alla proposta di indicazioni interpretative di tipo storico, antropologico, psicologico capaci di coinvolgere l'orizzonte culturale e l'itinerario dei giovani, sì da indurli alla discussione e alla presa di posizione. L'insegnamento della letteratura dovrà essere volto alla enucleazione dei contenuti di verità dei testi, visti nel rapporto vivo con la situazione del presente. O la scuola riuscirà a ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze attuali o comunque da ridefinire sulla base di interessi ed esperienze contemporanei, e come spazio interpretativo di ricerca del senso della vita attraverso le opere, oppure l'insegnamento della letteratura diventerà marginale, come è oggi, per esempio, quello della storia dell'arte, pure così importante per il nostro paese.

Ciò significa che lo studio della letteratura deve essere largamente culturale e umanistico piuttosto che specialistico. Vorrei precisare questo punto rifacendomi a un recente *pamphlet* di Todorov che può contribuire a definire quel nuovo paradigma della didattica della letteratura di cui parlo. Pur essendo stato, negli anni Sessanta e Settanta, fra i promotori dello strutturalismo e della narratologia, Todorov ha scritto questo *pamphlet* per denunciare i rischi che l'eccezione di specialismo, a partire dalla importanza concessa all'analisi retorica del testo, sta producendo nella scuola francese. E infatti il suo libro si intitola *La letteratura in pericolo*. A suo avviso l'alternativa è fra lo studio della disciplina e lo studio dell'oggetto della disciplina. A scuola, sostiene Todorov, non si deve insegnare la disciplina, ma il suo oggetto, cioè le opere letterarie, considerandole come grandi depositarie del senso della vita. D'altronde, aggiungerei io, chi di noi si mette a leggere un testo con lo scopo di descriverlo tecnicamente piuttosto che per cercarne le stratificazioni di senso che coinvolgono la sua stessa vita? L'uso di strumenti tecnico-retorici può essere utile, precisa Todorov, ma a patto che questi vengano trattati appunto come strumenti, come mezzi, e non si dimentichi

invece che il fine è la fusione di orizzonte fra il mondo del testo e il mondo del lettore e la ricerca di senso che ne deriva. Infine, conclude Todorov, perché un futuro geometra, un futuro ingegnere, un futuro odontotecnico, un futuro avvocato dovrebbero conoscere alla perfezione la differenza fra focalizzazione interna ed esterna, fra metafora e metonimia ecc.? La letteratura a costoro interesserà come grande fatto culturale e non nella sua dimensione tecnico-specialistica. Noi oggi, avvisa, commettiamo un errore che può risultare fatale: «insegriamo le nostre teorie riguardo alle opere, piuttosto che le opere stesse». Ciò significa, conclude, che bisogna tornare alla grande tradizione umanistica che si è conclusa alla fine dell'Ottocento e che è stata poi soffocata dallo specialismo novecentesco: essa considerava la letteratura una sorta di antropologia, un momento formativo ed educativo, non una mera specializzazione.

Ancora una citazione da Todorov: «Essendo oggetto della letteratura la stessa condizione umana, chi la legge e la comprende non diventerà un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'essere umano». Insomma evitare la tecnicizzazione dell'insegnamento della letteratura significherà esaltare la funzione-intellettuale del docente in quanto mediatore culturale, e contrastare la tendenza alla quantificazione nella valutazione degli allievi che oggi sta ormai dilagando.

In un momento come l'attuale di forte degrado non solo della cultura ma del senso comune o la scuola pubblica sarà capace di offrire un terreno di resistenza etico-culturale e di proporre una grande riforma pedagogica o sarà travolta dalla crisi e sostituita da quella privata e dal ricorso alle strutture educative di paesi stranieri. Già oggi, si sa, sempre più numerose famiglie abbienti italiane mandano i loro figli a studiare all'estero. Per le classi dirigenti argentine e brasiliane, o africane e asiatiche, ciò sta succedendo da decenni. Che accada anche in un paese che ha le tradizioni culturali e umanistiche dell'Italia è il segno che siamo ormai vicini a un punto di non ritorno.

PARTE PRIMA

2. Canone occidentale, etica planetaria e trasformazione della figura dell'insegnante d'italiano

1. Cerchiamo anzitutto di capire i processi in atto. In questa sede ci interessa un doppio livello: quello dell'istruzione universitaria e quello delle medie superiori. Cominciamo dal primo.

La laurea si è ridotta a tre anni e l'insegnamento universitario dal 2002 viene quasi ovunque impartito per moduli. Gli ultimi provvedimenti del ministro lasciano prevedere che dopo questi tre anni ne seguiranno, per chi vorrà dedicarsi all'insegnamento nelle medie, due di specializzazione, corrispondenti alle SISS attuali, in cui verranno le discipline pedagogiche (ben 80 crediti su un totale di 120) all'insegna del motto "insegnare a insegnare" e dunque poco o nessuno spazio sarà dedicato all'approfondimento dei contenuti disciplinari. Bisogna aggiungere che nei tre anni universitari l'insegnamento della letteratura dovrà limitarsi a fornire le basi della disciplina e che il sistema dei moduli sta parcellizzando e sminuzzando lo studio privilegiando la conoscenza sommaria di pochi classici. Parlo di conoscenza sommaria perché il sistema dei crediti, collegando il valore di questi ultimi al tempo di lettura, riduce pesantemente la possibilità di far leggere per intero le opere dei classici (a causa, ovviamente, del tempo di lettura che esse richiedono).

Passiamo al secondo piano, quello dell'istruzione media. Qui i provvedimenti governativi appena approvati aprono la strada non solo a una canalizzazione precoce di tipo classista ma anche a una specializzazione precoce. Da un lato avremo un certo numero di scuole, assai scarso in verità, in cui l'insegnamento umanistico avverrà in modo tradizionale, e cioè in senso tecnico-professionale, dall'altro un numero assai maggiore di scuole in cui prevedibilmente lo studio della letteratura si ridurrà a un misero nozionismo inserito in una cornice di generico intrattenimento in cui letteratura, arti, teatro, cinema si confonderanno all'insegna di una dilette-

sca tuttologia. Insomma da un lato avremo poche scuole dove si dichiarerà spazio anche a Poliziano, Boiardo e Metastasio e l'insegnamento potrà svolgersi in forme storicistiche o tecnico-retoriche; dall'altro molte scuole ove l'insegnamento della disciplina si annacquerà e si sperderà in mille rivoli - magari con la scusa della interdisciplinarietà, che invece è tutt'altra cosa, ben più seria -.

Su entrambi i piani qui considerati è evidente - anzi imminente - il rischio di una perdita secca di disciplinarietà e dunque di qualificazione professionale per i docenti. Si va profilando una nuova figura di docente di italiano alle medie superiori, dotata di una preparazione molto generica, improntata a un massimo di flessibilità e di funzionalità, a cui magari è stato insegnato *come* insegnare ma non *che cosa* insegnare, né con quale rigore, né con quali competenze.

2. Se invece di considerare le linee attualmente dominanti nella istruzione, allarghiamo lo sguardo ai processi in corso sul piano culturale e disciplinare, ci accorgiamo che quanto accade nella scuola è il deterioramento quasi grottesco di una tendenza viceversa assai più ricca e interessante. In altri termini: sull'istruzione si riverberano in modo degradato tensioni di ricerche ed esperienze reali che potrebbero essere suscettibili di altri e ben più positivi sviluppi.

Da un quarto di secolo a questa parte l'affermazione dell'ermeneutica ha posto in primo piano la figura del lettore e, nella scuola, quella dello studente come protagonista dell'apprendimento; ha valorizzato il momento interdialogico e dunque le discipline umanistiche in cui più facilmente l'insegnamento può basarsi sulla dinamica della lettura e della dialettica della domanda e della risposta; ha puntato su approcci non più di tipo storicistico, come è stato per diversi decenni da noi, e nemmeno di tipo tecnico-retorico, come è stato nella non lontana stagione dello strutturalismo, ma di tipo tematico e antropologico, con particolare attenzione alla storia dell'immaginario, della civiltà e della mentalità dei popoli. Si è capito che la critica letteraria non è una scienza, ma un'arte della interpretazione, di cui il commento e la conoscenza storiografica sono premesse indispensabili, ma non il fine; si è capito anche che si legge un testo non

per descriverlo, ma per carpirne ed elaborarne il "significato pieno" e che in tale processo la descrizione è uno strumento necessario di tipo etico, non uno scopo. Si è capito infine che la critica letteraria e dunque anche l'insegnamento della letteratura non possono ambire al rigore monodisciplinare delle scienze esatte, ma a un altro tipo di rigore: quello ermeneutico che è sempre interdialogico e interdisciplinare. Nel corso stesso dell'analisi del testo, e anche del *close reading* più rigoroso, sia nella fase del commento che in quella della interpretazione è necessario far ricorso a categorie ermeneutiche che sono d'ordine squisitamente culturale e interdisciplinare. I contenuti disciplinari si sono andati insomma allargando e modificando: alla consapevolezza della centralità del dialogo testo-lettore si sono aggiunte quella del dialogo fra il lettore-interprete e gli altri lettori-interpreti e quella del dialogo fra le diverse discipline. Si è scoperto insomma il nesso interpretazione-democrazia e, per quanto riguarda specificamente lo studio della letteratura, il legame profondo e necessario fra disciplinarietà e interdisciplinarietà. In altri termini, si è arrivati alla coscienza che, nello studio della letteratura (ma il discorso vale anche per altre materie umanistiche), l'interdisciplinarietà non comporta affatto una rinuncia ai contenuti disciplinari e che in esso il ricorso alla storia, alla antropologia, alla storia dell'arte, alla psicoanalisi, alla filosofia e persino alla geografia e alla fisica è finalizzato a insegnare meglio la letteratura, non a confondere tale insegnamento con altre discipline. Nel campo dello studio della letteratura, un uso rigoroso della interdisciplinarietà non è tuttologia, ma è il suo esatto opposto: è l'impiego di discipline diverse al fine di capire meglio o di spiegare meglio un testo letterario o un fenomeno letterario (un movimento, un tema, un periodo storico). Vale la pena ribadire questo punto anche per contrastare una tendenza in atto in Nord America attraverso i *Cultural Studies* e diffusa anche da noi nel didattichese quotidiano incoraggiato ministerialmente: la tendenza a ridurre i testi letterari a puro documento, smarrandone la specificità polisensiva e la densità semantica.

Nei processi culturali e nelle pratiche didattiche più avanzate dell'ultimo decennio si è andata profilando un'altra figura di docente di

italiano nelle medie superiori: non più storicista impegnato in senso risorgimentale e civile e volto a insegnare la letteratura attraverso schemi storiografici, come era stato in Italia dal dopoguerra agli anni Settanta, e neppure più strutturalista impegnato in senso specialistico e tecnico-retorico, come è stato ancora in Italia dagli anni Settanta ai Novanta, ma interprete e mediatore culturale, dunque intellettuale di tipo nuovo. Si è aperta la possibilità di insegnare la letteratura individuando nuove priorità, e cioè partendo dalla centralità della lettura e non da quella della storiografia letteraria e neppure del testo (della centralità del testo si è parlato per tanto tempo, inizialmente anche per giusta reazione contro le sopraffazioni ideologiche dello storicismo). E centralità della lettura ha significato per molti di noi centralità della interpretazione a partire da una comunità ermeneutica - la classe - che doveva prefigurare al proprio interno una civiltà del dialogo a livello nazionale e persino planetario (è l'etica planetaria di cui ha parlato anche Morin).

Questo progetto è ancora vivo e operante in molte scuole e in molti insegnanti. E tuttavia, dicevo all'inizio, si assiste oggi al suo deterioramento grottesco e dequalificante. Al posto del docente intellettuale si sta affermando il docente burocrate impegnato senza fi-
ne in prove di verifiche iniziali, in itinere, conclusive; al posto del rigore ermeneutico dilaga l'intrattenimento che trasforma l'insegnante d'italiano in un dilettante di musica, di teatro, di cinema, di sessuologia, di storia dell'arte... Non possiamo non chiederci come sia potuta verificarsi tale pericolosa deriva. Essa è stata ovviamente favorita da esigenze politiche volte a subordinare la scuola a criteri economici trasformandola in una sorta di attività manageriale e di supermarket. In questa sede interessa però soprattutto l'opposizione che a quel progetto culturale e didattico è stata mossa in nome di alcune ideologie o miti del moderno e del postmoderno. È stato ed è un mito moderno enfatizzare l'aspetto tecnico-specialistico dell'insegnamento della letteratura (e dunque la figura del professore "esperto"); è stato ed è un mito postmoderno enfatizzarne invece la leggerezza e la fungibilità (e puntare dunque sulla figura del professore "intrattenitore"). Questi miti fuorvianti erano presenti già nel

documento della commissione dei saggi voluta da Berlinguer. Vi si alternano due immagini diverse del professore d'italiano, qualificato ora come esperto di lingua e di retorica, ora come intrattenitore e brillante "tutologo" capace di abbandonare il terreno pesante della didattica per sollevare gli studenti nei cieli leggeri del piacere e della creatività. Trascurando la funzione intellettuale del professore mediatore di interpretazioni e di culture e trascurando il campo della responsabilità - storica e morale - che si associa al momento ermeneutico e al libero conflitto delle diverse posizioni, già allora si sono gettate alcune basi del deterioramento che oggi, con ben altra intensità e gravità, sta dilagando a ogni livello dell'istruzione.

3. Un approccio fondato sulla centralità della lettura e del momento ermeneutico si presta in modo particolare allo studio della letteratura in quanto tale, senza distinzioni fra letteratura nazionale e letteratura di altri paesi. Ovviamente convergono verso un allargamento alle letterature straniere anche altre motivazioni tanto strettamente letterarie (la letteratura italiana, per esempio, è geneticamente inseparabile da quella europea e occidentale), quanto di tipo culturale e politico: per esempio, ormai l'Italia è un paese a doppia bandiera (nazionale ed europea) e la conoscenza delle lingue straniere vi è sempre più diffusa. In questa situazione sarebbe ovviamente assurdo che un ingegnere italiano - o anche un geometra o un ragioniere - che deve lavorare a Londra o a Parigi conosca magari Fucini o Fogazzaro e invece ignori Shakespeare o Racine.

Ma anche se tralasciassimo tali motivazioni di carattere civile e restassimo nell'ambito della teoria e della didattica della letteratura, non mancano certo nuove ragioni incoraggianti quella specifica e assai ristretta forma di interdisciplinarietà che è lo studio intrecciato di letteratura italiana e letterature straniere. Vanno in questa direzione la centralità della lettura e del momento ermeneutico. Non per nulla lo studio delle letterature straniere in correlazione con quella italiana era assai poco frequentato quando prevaleva una impostazione storicistico-storiografica o retorico-formalistica. Non è un caso che sia la scuola tradizionale quale si è protratta sino agli anni Settanta

sia quella successiva in cui tendeva a prevalere una metodologia strutturalistica siano restate abbastanza estranee all'allargamento alle letterature europee. La prima riceveva dal modello desanciano una attenzione privilegiata al rapporto intellettuale-nazione, la seconda trovava nel primato dei significanti e nell'approccio linguistico la propria stessa ragione d'essere e coerentemente recalcitrava di fronte alla possibilità di prendere in esame testi tradotti e dunque, a suo avviso, sostanzialmente diversi dagli originali.

Quella della traduzione, beninteso, è questione nodale. Allargare il canone sino a includervi gli stranieri comporta infatti far ricorso prevalente alla traduzione invece che alla lingua originale. In molti casi, niente di male: ciascuno di noi ha ammirato *Guerra e pace* o *Delitto e castigo*, riconoscendoli come capolavori letterari, pur senza sapere una parola di russo. Qualcosa, certo, va perduto; ma è importante notare - come ha fatto recentemente Francesco Orlando - che una serie di strutture portanti della letterarietà sono sicuramente transnazionali in quanto indipendenti dalla lingua nazionale: i generi, la forma del contenuto e l'organizzazione interna delle opere, molte figure retoriche (le cosiddette figure di pensiero, per esempio), la metrica, i temi non dipendono dalla lingua. Nel romanzo, per esempio, le forme del contenuto sono in genere assai più rilevanti degli aspetti fonici e fonico-simbolici. Se è vero che la traducibilità resta un problema insuperabile per la poesia lirica (per la quale l'organizzazione dei significanti è fondamentale e per cui dunque bisognerà tendere sempre a offrire una traduzione a fronte, senza rinunciare all'originale), così non è per l'epica, per la novellistica e il romanzo, per le opere teatrali. Se, per esempio, la conoscenza del romanzo ottocentesco si limitasse a quella, pure importante, di Manzoni e di Verga, se ne avrebbe un'idea ben modesta.

In linea generale l'ermeneutica, a partire da Gadamer, ha sottolineato che la struttura dialogica è fondata sulla universalità e sulla traducibilità della tradizione del linguaggio. D'altra parte, assumere come asse dell'insegnamento la centralità della lettura e del lettore porta con sé una serie di conseguenze. Se la motivazione all'educazione letteraria non proviene più, come un tempo, da un'esigen-

za patriottica e nazionale, bensì dal valore formativo della interpretazione e dell'attribuzione di significato, sarebbe insensato lasciar fuori i classici stranieri che spesso esprimono una ricchezza umana e culturale certo non inferiore a quella degli autori italiani. Anche se la letteratura italiana avrà pur sempre un posto privilegiato per una ovvia ragione di identità e di cittadinanza culturale, essa andrà dunque insegnata in relazione e in confronto con quella straniera. Nella pratica didattica, inoltre, l'ermeneutica ha sempre più valorizzato, in via specifica e metodologica, un approccio fondato sulla rilevanza del tema e su quella dei generi letterari. Beninteso, il genere letterario sarà da concepirsi non già come modello astratto e precostituito ma come canale ben concreto della comunicazione e della ricezione, mentre il tema andrà considerato come ponte che unisce - non meno del linguaggio - interprete e interpretato o, per meglio dire, l'immaginario del lettore e quello dell'opera. D'altronde, genere e tema costituiscono, come già si è osservato, strutture della letterarietà indipendenti dalla lingua.

Ne derivano conseguenze didattiche su cui sinora si è probabilmente poco riflettuto. Anzitutto ne deve uscire modificata la storiografia letteraria, soprattutto nelle forme della manualistica scolastica. La storia letteraria da un lato dovrebbe collocare lo specifico letterario all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume, della cultura e, dall'altro, dovrebbe articolarsi non solo attraverso una tessitura cronologica, ma anche per generi e per temi, mentre l'insegnamento dovrebbe seguire percorsi coerenti a tale scelta. Il genere e il tema hanno sempre a che fare con i modi dell'immaginario (il genere stesso nasce dall'incontro, sempre mutevole, fra un tema e una forma). Troppo a lungo in Italia un'idea neoplatonica o formalistica di genere letterario (magari concepito come catalogo aprioristico e normativo, o come inessenziale o deviate rispetto alla individualità dell'opera) e il rifiuto inorridito di fronte ai contenuti a favore di un approccio formalistico hanno distolto da questo compito. Se, nello studio dei testi, vogliamo passare dal singolo testo alla serie e dalla letteratura italiana a quelle straniere, il genere letterario appare uno strumento indispensabile. Es-

so istituisce infatti un legame organico e non casuale fra le diverse letterature. La storia dei generi è infatti sempre sovranazionale. Studiandone gli snodi, appare inoltre evidente come nel nostro continente ogni letteratura nazionale non sia che una provincia di quella europea, incomprensibile al di fuori di essa.

Per quanto concerne poi i percorsi per temi, va ribadita anzitutto la dignità teorica di un simile approccio. Due fra i massimi critici del secondo Novecento, Frye e Starobinski, sono stati soprattutto critici tematici, mentre in Italia il grande Debenedetti ha anche lui offerto spunti preziosi di studio sia dei generi che dei temi. Sul piano culturale, inoltre, la svolta delle "Annales" ha aperto nuovi campi di analisi - anche di tipo antropologico - non solo, come è ovvio, agli studi storici, ma anche alla critica letteraria, e non solo a quella applicata alle letterature moderne (basti pensare allo spazio che l'antropologia si è conquistata nella critica delle letterature greca e latina). Naturalmente occorre chiarire preliminarmente che il tema non è un mero argomento o, tanto meno, un contenuto, ma è una forma dell'immaginario, un modo della rappresentazione in cui immagini e figure di natura antropologica e persino archetipica si articolano storicamente, secondo strutture e modalità determinate dal costume e dalla mentalità e dunque anche dall'ideologia. I temi vanno perciò storicizzati, collocati nello spazio della storia della civiltà e della storia della letteratura, in rapporto a tendenze culturali e a movimenti letterari specifici. Se il tema dell'amore è unico, una cosa è l'amore stalinovistico in Dante, un'altra cosa è l'amore naturalistico in Zola. Sul piano didattico poi i percorsi tematici presentano il vantaggio di congiungere autori italiani e autori stranieri e scrittori del passato e del presente, favorendo confronti e attualizzazioni con la realtà d'oggi e con il vissuto stesso dei giovani.

4. Un primo indispensabile livello di studio delle letterature straniere riguarda la conoscenza degli autori europei, un secondo, strettamente connesso al primo, quella degli autori occidentali particolarmente dell'America del Nord e del Sud, un terzo quella degli autori africani e asiatici. La estensione del canone didattico al primo e

al secondo livello è già in atto nelle principali antologie scolastiche fin dalla fine degli anni Settanta e dunque può considerarsi di fatto già maturo anche per le ragioni sopra illustrate. Tuttavia, prima di avviare una prima discussione sui nomi dei classici europei, sia pure del tutto sommaria e puramente indicativa, è utile svolgere alcune considerazioni di carattere generale. Mi limito a tre punti: 1) Quando si parla di canone europeo, nessuno immagina che una qualche commissione si insedi a Bruxelles per decidere la lista dei classici valida per ogni paese d'Europa. Anzi tutto perché il canone è una formazione sociale ed è perciò sempre mobile e relativo: nasce infatti da una negoziazione permanente a cui concorrono molteplici fattori, e dunque non può essere fissato per legge e imposto dogmaticamente. In secondo luogo perché qui si parla del canone europeo della scuola italiana: si parla cioè del contributo che la scuola italiana - insieme a molte altre istituzioni - può dare alla costituzione di un canone per la scuola europea. 2) Nella scuola italiana, porre il problema di un canone europeo non significa solo includere alcuni stranieri nella lista degli autori da studiare; significa anche vedere il canone italiano attraverso la prospettiva europea e occidentale e dare la giusta importanza agli autori italiani che hanno maggiormente contribuito alla cultura dell'Occidente e alla storia europea dei generi. Un esempio, magari criticabile ma su cui comunque vale la pena riflettere: gli insegnanti di letteratura italiana delle tre università toscane nello stilare il programma delle SISS hanno stabilito nel numero di 16 i classici italiani di cui gli specializzandi devono conoscere direttamente i capolavori e, per il Settecento, hanno dovuto per questo scegliere uno solo fra Alfieri, Parini e Goldoni. La scelta alla fine è caduta su quest'ultimo proprio per la sua maggiore visibilità europea e per l'influenza che, assai più degli altri due, ha esercitato sulla cultura occidentale. 3) Indicare la necessità di percorsi per generi e per temi non deve comportare una rinuncia a considerare la personalità artistica nel suo insieme. Se si procedesse solo per temi, per generi e per grandi opere, lo studente non potrebbe capire come Dante passi dalla *Vita nuova* alla *Commedia* o Manzoni dai drammi storici ai *Promessi sposi*: è importante anche che uno studente si

misuri con la concreta evoluzione di una personalità in un dato momento storico, in relazione precisa a una determinata cultura, ideologia e mentalità e a determinati movimenti letterari: un canone di autori, insomma, è indispensabile.

Ciò posto, resta il problema: quali autori stranieri leggere? È ovvio che per la lirica sono consigliabili autori di lingue comunemente studiate, come l'inglese e il francese, per le quali è possibile dare il testo originale e la traduzione a fronte, mentre per il romanzo e per il teatro la lettura può svolgersi su traduzioni e la scelta risulterà dunque assai più ampia. Ecco una rosa di nomi puramente indicativa e volutamente molto ristretta nella quale un insegnante può operare alcune scelte: nel primo anno Chaucer e Rabelais; nel secondo anno Shakespeare, Cervantes, Racine, Goethe, Stendhal; nel terzo Baudelaire, Dostoevskij, Tolstoj, Kafka, Eliot, a cui mi parrebbe necessario aggiungere qualche grande esempio di scrittura femminile (come la Woolf nel romanzo e la Dickinson nella poesia) e di letteratura latinoamericana (Marquez, per esempio). Ciò comporterà una necessaria riduzione degli autori canonici: di fatto lo studio potrà coinvolgere nell'arco delle medie superiori non più di una quindicina di classici italiani e quattro-cinque autori stranieri.

5. Più complessa l'estensione al terzo livello, cioè agli autori di lingue non occidentali, argomento su cui mi limiterò a pochi cenni teorici. Nelle scuole e nelle università nordamericane, dopo lo scontro sul canone cominciato alla fine degli anni Settanta, questa apertura è stata avviata da tempo, benché apertamente contrastata anche da studiosi illustri (è il caso di Harold Bloom nel suo ormai famoso *Il canone occidentale*). Da noi, ove le tendenze multiculturali sono agli esordi, i tempi sono ancora scarsamente maturi. E tuttavia il problema comincia già a porsi anche in Italia, e bisogna pararsi ad affrontarlo. Appare chiaro che esiste la necessità di una prospettiva interculturale e nello stesso tempo che essa non è priva di rischi. Il pericolo di una disintegrazione e polverizzazione dell'identità culturale nazionale, magari a vantaggio di generici eclettismi o, peggio, di grotteschi canoni localistici o regionali (padani,

per esempio), esiste e va combattuto. Ma è anche vero che l'esigenza di una prospettiva interculturale s'impone sia per motivi pratici sia per ragioni etiche, civili e culturali. Non si può chiedere agli studenti albanesi, magrebini, cinesi che già affollano le nostre medie inferiori di rinunciare alla loro cultura. Dal punto di vista della civiltà del dialogo a cui tendiamo, il bisogno di una etica planetaria impone il rispetto e il confronto con l'Altro non occidentale, quel "principio di presunzione di eguale valore" su cui ha richiamato l'attenzione un antropologo come Charles Taylor². Una letteratura senza frontiere è il preluccio migliore a un mondo senza frontiere. Ciò non deve significare rinuncia a una identità culturale, ma suo allargamento. Si tratta insomma sia di avere una identità nazionale ed europea forte, sia di nutrirla dialogicamente con contributi provenienti da altri mondi e da altre culture. D'altronde, ogni dialogo è tanto più fruttuoso quanto più l'interlocutore, muovendo da una sicura coscienza di sé, è disposto a mettersi in gioco confrontando la propria autocoscienza con quella altrui.

6. Si sarà capito che l'estensione del canone ad altre letterature e ad altre culture assume, all'interno di questo nostro discorso, un valore paradigmatico. Abbiamo ipotizzato una scuola fondata sulla classe come comunità ermeneutica, sulla figura dell'insegnante come intellettuale e come mediatore di culture, sul nesso fra interpretazione e democrazia, sulla costituzione, nella scuola oggi e nella società domani, di una civiltà del dialogo e di una etica planetaria, sulla consapevolezza che solo una scuola pubblica e non confessionale, aperta alla libertà d'insegnamento e al libero confronto delle idee, sia la sede adatta alla realizzazione di tale disegno. Questa nostra idea dell'insegnamento della letteratura, meglio questa nostra idea di scuola è oggi seriamente minacciata. La scuola pubblica è a rischio. La stessa unità dell'insegnamento della letteratura è a rischio, minata alla base da spinte volte da un lato a soluzioni regionalistiche di cortissimo respiro e dall'altro alla scissione fra uno studio specialistico, tradizionale e conservatore per pochi e uno studio invece frantumato, ridotto a intrattenimento tuttologico e

nozionistico, per i più, laddove noi vorremmo un insegnamento della letteratura che per duttilità e rigore sia eguale per tutti. È a rischio lo stesso valore interdialogico della nostra disciplina e il suo carattere, per così dire, figurale, anticipatore di un mondo basato sulla tolleranza e sul dialogo. Sappiamo tutti che dare significato a un testo è dare significato alla vita, e sappiamo anche che tutto ciò richiede un duro impegno disciplinare e una grande apertura dialogica e interdisciplinare. Ebbene questo impegno e questa apertura sono posti in discussione, forse una volta per sempre. È in gioco – dobbiamo esserne coscienti – lo stesso valore universale – in senso formativo ed etico – della nostra disciplina.

Che cosa possiamo fare per salvare ciò a cui abbiamo lavorato in questi anni? Non pretendo di dare risposte; anzi, a dire la verità, non ho risposte da dare. Certo, le organizzazioni degli insegnanti, come l'ADI e il CIDI, sono in questo momento strumenti insostituibili di tutela. Ma credo anche che nelle scuole e nelle università dovrebbero nascere momenti di difesa dell'istruzione pubblica, degli eguali diritti alla cittadinanza degli studenti, dello stesso insegnamento unitario – almeno nella impostazione di fondo – della nostra disciplina. Si tratta di resistere continuando a praticare le esperienze didattiche più avanzate, senza arrendersi alla dequalificazione che ci minaccia e senza farsi travolgere dalla burocratizzazione del nostro lavoro e dalla depressione che ne deriva.

Note

¹ Cfr. F. Orlando, *Teoria della letteratura, letteratura occidentale, alterità e particolarismi*, in Aa.Vv., *Un canone per il terzo millennio*, a cura di U. Olivieri, Bruno Mondadori, Milano 2001.

² Cfr. Ch. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas e Ch. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 55. Su tali questioni cfr. poi E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in "Allegoria", XIII, 37, gennaio-aprile 2001.

3. Identità, universalità e utopia umanistica: l' "altro" nella letteratura

1. Nella sua recente autobiografia Hobsbawm si pronuncia con durezza contro la tendenza, nella storiografia, a parlare in nome di una identità contro altre identità, a elaborare cioè una storia scritta all'interno di un gruppo solo per i membri di quel gruppo – Hobsbawm si riferisce alla "storia di identità", molto diffusa soprattutto negli Stati Uniti –. Che il gruppo sia un'etnia, una nazione, un sesso non cambia molto. «Definendosi in contrapposizione a qualcun altro, l'identità implica essenzialmente la non identificazione con l'altro. Essa conduce al disastro», conclude¹. Rifiuto del particolarismo, universalità della storia e tendenza alla totalità, insomma, sono istanze umanistiche a cui il grande storico continua a restare fedele.

Siamo in un'epoca nuova segnata da immani contrasti di culture e di civiltà. Sotto il manto della globalizzazione, che induce a un massimo di centralizzazione del comando economico e politico, sta avanzando un processo di disgregazione e di spapolamento delle identità, che tendono perciò a contrapporsi, a chiudersi a riccio e a resistere arroccandosi sul proprio passato. L'epoca dei valori umanistici e universali sembra tramontata per sempre. Oppure, quando questi valori vengono invocati, servono solo come copertura a una sorta di imperialismo culturale e politico, che vorrebbe imporre come universale il sistema occidentale dei diritti liberali e democratici.

In questa situazione quale tenuta conservano – se la conservano – le categorie della identità e della universalità? E lo stesso umanesimo quanto è superato dallo sviluppo storico, quanto è compromesso con la civiltà occidentale che lo ha elaborato e quanto, invece, è recuperabile all'interno di un progetto di educazione alla cittadinanza del mondo e di una nuova etica planetaria?

A questi interrogativi di carattere generale se ne aggiungono poi altri, più particolari, più attinenti alla disciplina che insegniamo.

Hobsbawm, per esempio, rifiuta la storia di identità. Ma noi italiani, formati su una tradizione romantica e ottocentesca che ha a capostipite De Sanctis e la sua *Storia della letteratura italiana*, abbiamo sempre insegnato una disciplina nazionale fondata sul cemento della lingua italiana. Ha senso per noi, ed eventualmente che cosa significa per noi, superare una prospettiva di identità nazionale?

2. L'altro ci assedia. Anzi tutto la letteratura è assediata dall'universo tecnologico e dall'imperialismo della comunicazione televisiva ed elettronica, dall'universo dei linguaggi pubblicitari e utilitaristici. La stessa lingua italiana è sempre più inquinata e corrotta da infiltrazioni del "similinglese" (o, meglio, del "similamericano") di moda e dai gerghi tecnologici e manageriali che a esso si ispirano. Nello stesso tempo, la globalizzazione ci porta a contatto con un mondo multiculturale, con religioni e civiltà diverse dalla nostra, con vere e proprie invasioni di popoli che premono ai nostri confini spinti dalla fame, dalla miseria e dalla guerra o come immigrati già frequentano le nostre scuole portandovi culture ed esigenze estranee al costume e alla mentalità occidentale. Di fronte a queste pressioni diverse e persino opposte ma convergenti nell'effetto destabilizzante, il riflesso di chiusura e di difesa rischia di divenire quasi automatico, e infatti già si manifesta in una legislazione che vincola gravemente la libertà di viaggio e di spostamento da un lato e il dovere dell'ospitalità dall'altro. Sul piano culturale e su quello del canone letterario non sono mancate proposte di arroccamento, avanzate anche da grandi studiosi di letteratura (è il caso dell'americano Harold Bloom e della sua difesa del canone occidentale). Né mancano, in direzione opposta, tendenze che sembrano invece favorire la spinta alla disintegrazione di qualsiasi identità nazionale ed europea perché incoraggiano forme confuse ed eclettiche di meticcio o, viceversa, perché propugnano particolarismi localistici e regionali (spicca fra questi in Italia l'intenzione di fondare l'identità addirittura nazionale di una regione su una presunta identità etnica, quando invece l'identità nazionale è, in ogni caso, solo una "costruzione" ideologica e cioè culturale ed etico-politica).

La scuola deve trovare una propria via muovendosi fra queste spinte contrastanti. Non è facile, e qui si può soltanto cominciare a gettare le basi teoriche e metodologiche di un discorso che in Italia è appena agli inizi e dunque ancora tutto da sviluppare. Ma sarà forse utile dichiarare sin da ora che fra il riflesso condizionato dell'appartenenza e l'effetto dello spaesamento occorrerà cercare una terza via.

3. Lo studio della letteratura ha un vantaggio rispetto ad altri campi disciplinari: presuppone, nel suo proprio statuto epistemologico, la dimestichezza con l'altro. È già stato detto altre volte (e recentemente, con forza, da Francesco Orlando)²: l'altro è il testo. Non è un'alterità lontana da noi, esterna al nostro lavoro di sempre. Si annida nel fondo della nostra disciplina. Il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona. Conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica. Forzare l'interpretazione di un testo può essere un atto di violenza. Il testo, non solo se appartiene a secoli remoti e a civiltà superate ma anche se esprime la cultura dei nostri giorni, esige sempre uno sforzo di avvicinamento e di comprensione. Leggere Montale non è più facile di leggere Dante.

Ciò è giusto. Tuttavia non mi pare che sia sufficiente a esaurire i nostri compiti. Troppo spesso la tradizione dell'umanesimo da cui noi proveniamo ha mostrato maggiore rispetto per i testi che per le persone e le culture, e ha sostituito il dialogo con i testi a quello fra i popoli e le culture concrete. La storia dell'intellettuale dell'Occidente è anche la storia, direbbe Vico, della "boria dei dotti" che scambiano il loro universo testuale con l'universo *tout court*. La dimestichezza con l'altro che contraddistingue il nostro lavoro oggi è sottoposta a prove nuove che esso non può eludere. Restare nel recinto della tradizione non basta. Il vantaggio che quella dimestichezza ci dà va dunque verificato su terreni nuovi.

Non possiamo certo abbandonare il terreno della letteratura nazionale. Sia il sostantivo (letteratura), sia l'aggettivo (nazionale) sono imprescindibili. Da un lato esiste anche una identità della lette-

ratura da salvaguardare (e cioè un suo canone, un insieme di valori formali e tematici, una tradizione), e niente per esempio ci convincerà a trasformare la letteratura da monumento a documento e a renderla mera testimonianza di una grammatica del potere (come avviene, per esempio, nei *Cultural Studies* americani) o illustrazione sussidiaria di percorsi tematici e storici. Dall'altro c'è una esigenza di identità politica, culturale e linguistica che è irrinunciabile. Questa letteratura italiana e questa lingua italiana sono la nostra stessa storia, e noi abbiamo il dovere (anche istituzionale) di difenderle. E neppure, ovviamente, possiamo rinunciare alla nostra identità europea e sottrarci al compito di mostrare le affinità profonde e gli strettissimi legami che connettono la letteratura italiana a quella del resto del continente e del mondo occidentale in genere.

Si tratta tuttavia di acquisire una sensibilità nuova e dunque di aprirci a modi nuovi di insegnare la nostra disciplina. Il punto di vista di chi studia la letteratura italiana, europea e occidentale è particolare e parziale. Esso implica sempre – lo si sappia o no – la presenza di altri punti di vista. Per contrappunto, l'altro è sempre oscuramente presente nel nostro discorso: magari anche solo per esclusione. La nostra identità culturale – italiana ed europea – è stata costruita nei secoli; ma l'abbiamo "inventata" (direbbe Remotti?) anche per opposizione. Non possiamo e non dobbiamo rinunciare alla nostra identità; ma dobbiamo essere consapevoli della sua parzialità e della sua parzialità, evitando di proporre un'estensione universalistica di tipo imperialistico e aprendoci al dialogo con le altre culture. Bisogna avere una identità nazionale ed europea forte, ma anche confrontarla con le culture di altri popoli. Il confronto sarà poi tanto più fruttuoso quanto più l'interlocutore, muovendo da una sicura coscienza di sé, sarà disposto a metterla in gioco misurando la propria autocoscienza con quella altrui. D'altronde si dialoga per cambiare non solo l'altro ma anche noi stessi. Scopo del vero dialogo è sempre modificare entrambi gli interlocutori.

4. Nel suo DNA (se mi è lecito esprimermi così) la critica letteraria e l'insegnamento della letteratura presentano un altro aspetto

potenzialmente vantaggioso di apertura all'altro. Per loro natura implicano un'apertura all'extralitterario e all'interdisciplinarietà. Fa parte intrinseca della critica letteraria e della saggistica in cui essa si esprime il ricorso ad altre discipline (dalla storia alla psicoanalisi, dalla filosofia alla sociologia). D'altra parte è lo stesso testo letterario a essere una porta d'ingresso in mondi diversi dalla letteratura, facendo riferimento agli aspetti sociali ed esistenziali più vari e complessi del destino umano. Lo studio della letteratura non ha il rigore chiuso e monodisciplinare di certe scienze esatte, ma quello aperto e interdisciplinare dell'ermeneutica. Ciò non significa, beninteso, che il critico o l'insegnante di letteratura debba diventare un tutologo che si esprime su tutto senza conoscere e approfondire nulla; ma che deve impiegare una rete di categorie, di concetti e di informazioni desunti anche da altre discipline per insegnare meglio la propria. Di nuovo, anche da questo punto di vista, l'attenzione per l'alterità appare connaturata al nostro stesso lavoro. Una volta salvaguardata la centralità degli aspetti letterari (da quelli formali al canone), i percorsi tematici non possono essere impiegati solo come *escamotage* per tagliare e abbreviare i programmi, ma vanno valorizzati per meglio sottolineare e articolare le componenti interdisciplinari del nostro impegno didattico nel campo della letteratura. E fra queste non potrà mancare la dimensione interculturale. Indubbiamente l'incontro con l'altro si esprime anche in altri aspetti: basti pensare al represso culturale, ai temi della follia del corpo e della differenza sessuale. Tuttavia in questo momento, nell'orizzonte storico che caratterizza questi anni segnati da drammatici contrasti di civiltà e di culture e da grandiosi fenomeni di emigrazione e di spostamento di popoli interi, il rapporto Occidente-altri mondi e il confronto interculturale mi sembrano ineludibili. A seconda del tipo di scuola, si può puntare soprattutto sulla letteratura italiana (basti pensare alla presenza della civiltà araba nelle origini della nostra letteratura, al modo con cui Dante e Boccaccio la rappresentano, al *Milione* di Marco Polo, alle immagini del saraceno in Ariosto e in Tasso e al tema, nei loro poemi, del selvaggio e del cannibale nel nuovo mondo, poi ripreso e rovesciato polemicamente

mente dall'illuminista Parini nel *Giorno*) o invece sulle letterature europee (dal Calibano di Shakespeare ai musulmani di Montaigne, da Swift e Defoe a Tournier) o su quelle del Sud del Mondo (dal nigeriano Chinua Achebe al pakistano Hanif Kureishi sino al sudafricano Coetzee, per non parlare della ricchissima letteratura del Sud America), magari allargando il confronto al cinema (i rapporti interrazziali e interreligiosi sono al centro, per esempio, di non pochi film non solo negli Stati Uniti ma anche e soprattutto in Inghilterra e in Germania).

5. In questa sede, tuttavia, e in questa fase ancora propedeutica, per dir così, fondativa, più degli esempi didattici concreti, servirà cominciare a definire metodi e categorie critiche.

Una prima questione è stata posta tempo fa da Emanuele Zino⁴ sotto forma dilemmatica: meticcio o metodo contrappuntistico? La forma del meticcio è quella stessa della combinazione, dello zapping e della navigazione in rete. È pericolosa perché è già diffusa nel costume, ha dalla sua la pratica del vivere nel postmoderno perché privilegia l'accostamento, il cumulo, la giustapposizione, lo scorrimento in superficie, la mancanza di spessore. Il metodo contrappuntistico - teorizzato a suo tempo da Said⁵ - mira invece a porre in risalto la contraddizione e la sua ragione storica, mostra la trama di conflitti di cui è tessuta la civiltà nel pianeta e tende a trasformarla in coscienza critica della differenza e in dialogo. Siamo qui a un punto delicato che forse è necessario chiarire meglio. Si tratta di partire dalla propria parzialità senza ipostatizzarla, di non rinunciare alla propria parzialità e tuttavia di saperla mettere in discussione. In altri termini, si tratta di avere ben chiaro che educare è più complesso del semplice istruire. Educare comporta non la semplice affermazione e neppure solo l'arricchimento della appartenenza e della identità di partenza, ma qualcosa di più, che, come vuole l'etimologia, "tiri su", faccia crescere attraverso il confronto con l'altro. Implica cioè una operazione di traduzione, di trapianto e di trasmissione che si svolge sia verticalmente (dal passato al presente) sia orizzontalmente (da altre culture alla nostra e dalla nostra

alle altre culture). Un'operazione di traduzione, perché si rende attuale il passato riscrivendolo nella lingua dell'oggi e mondi lontani, anche se a noi contemporanei, vengono, per così dire, grammaticalizzati nel linguaggio della nostra civiltà; di trapianto perché ciò che è lontano nel tempo e nello spazio viene fatto rivivere, facendolo entrare nel circolo vitale di una civiltà diversa da quella di partenza; di trasmissione perché, nel confronto multiculturale con il presente, non si tratta di una operazione unidirezionale bensì di un dialogo, di uno scambio di comunicazioni. In ogni caso, traduzioni, trapianto, trasmissione comportano una messa in chiaro della differenza culturale. Non si può tradurre se non da una lingua diversa, non si può trapiantare che da un corpo o a un altro, non si può trasmettere se non siamo in due.

Attraverso il rapporto con l'altro storico si forma la memoria di una comunità, attraverso quello con l'altro etnico, religioso e culturale si forma un nuovo senso di cittadinanza e di etica planetaria. Il nostro obiettivo deve essere questa reversibilità delle distanze e delle differenze, dunque un nuovo patto fra le generazioni e fra i popoli. Dirò di più: l'educazione si propone anche un'altra reversibilità: quella fra natura e civiltà, fra il biologico e il sociale. L'educazione infatti grammaticalizza anche l'altro biologico, la morte, la malattia, gli istinti; lo traduce nei segni della civiltà; ci permette di guardare in faccia l'orrore della morte e il caos delle pulsioni, di renderli meno ferini, di mediarli con la cultura.

Misurandoci con il passato e con le altre culture del presente, la nostra parzialità si confronta con le altre. Nessuna cultura, né la nostra di partenza né le altre, può ambire alla totalità o universalità. Dobbiamo piuttosto cogliere il contenuto di verità che sta in ogni posizione diversa dalla nostra. Ovviamente siamo abituati a questa ginnastica mentale grazie, come ho già detto, allo statuto disciplinare stesso del nostro lavoro. Trovare il contenuto di verità nelle opere che leggiamo fa già parte del nostro lavoro: è, direi, il nostro lavoro. È il metodo dialettico o allegorico che Benjamin aveva teorizzato.

6. A questo punto, però, la questione si sposta ancora una volta e ci si presenta sotto un aspetto nuovo, sinora inesplorato. Ci si potrebbe chiedere infatti: ma con quale criterio si riconosce il contenuto di verità che dobbiamo cercare nelle opere?

Per un insegnante — e per un insegnante di materie letterarie soprattutto — questo criterio è quello dell'utopia. Ogni educazione presuppone una utopia, la esige. Ciò è valido sempre, in generale; figuriamoci oggi, nella situazione di miseria e di assedio a cui è sottoposta la scuola e in cui ci troviamo a vivere. Non si dà educazione senza utopia, senza un progetto in nome del quale "tirare su" verso una qualche meta, i giovani che ci vengono affidati. Definire la meta dell'oggi: questo è l'essenziale, dunque.

E ancora una volta per trovare la nostra utopia bisogna tornare indietro, alle nostre radici. Passato e futuro hanno d'altronde un destino solo. Salvare l'uno è anche salvare l'altro. C'è un nucleo vitale nel nostro passato che si tratta di recuperare e di far rivivere. Questo nucleo vitale sta nella tradizione stessa da cui proveniamo, quella dell'umanesimo. L'umanesimo porta con sé, già nel nome, il concetto e la prospettiva dell'unico universale che ci è concesso: quello del genere umano e della socialità che esso presuppone.

L'umanesimo, come il razionalismo illuministico di cui hanno parlato Adorno e Horkheimer, è doppio e infatti ha lasciato una doppia eredità. Troppe volte nel passato e nel presente ha fatto passare per universale il proprio particolare, scambiando il dialogo con i conciliaboli fra i dotti, presentando la propria cultura letteraria come negazione delle scienze e delle tecniche e, oggi, magari, esportando la propria idea di democrazia come universalismo dei diritti occidentali. Non possiamo dimenticare che il trionfo dell'umanesimo ha coinciso anche con la scoperta, l'annientamento o la schiavitù dei cosiddetti selvaggi.

E tuttavia l'umanesimo è anche fondatore della prospettiva utopica di una civiltà del dialogo (il dialogo, fra l'altro, nasce come genere letterario dal cuore stesso dell'umanesimo, ed è portatore di un criterio di verità effettivamente universale: va incoraggiato e promosso tutto ciò che unifica il genere umano e che salvaguarda le

differenze accettandole come ricchezza e interna dialettica di un genere umano unificato. Da questo punto di vista la conclusione politica della *Ginestra* leopardiana non è che una espressione di una secolare tradizione umanistica.

Dopo l'11 settembre siamo entrati in un'epoca nuova. I contrasti fra le civiltà sembrano diventati insanabili. Popoli interi sono costretti a emigrazioni bibliche. Terrorismi contrapposti si fronteggiano. Catastrofi nuove si profilano. La nostra vita è diventata precaria. L'altro è già fra noi, e non bastano più a impedircene la percezione gli schermi televisivi che lo riducono a immagine o quelli di cristallo dei nostri supermarket e delle nostre città di vetro, progettati dagli architetti postmoderni quasi a impedirci la vista dell'esterno e il contatto stesso con esso.

La scuola deve essere all'altezza di questa nuova situazione; deve educare facendo fronte a una nuova drammatica condizione umana che la globalizzazione proietta ormai su una scala planetaria. Un compito estremo. Perché la scuola, in questo spazio lacerato da immani contraddizioni, deve educare alla cittadinanza del mondo: deve, come ha scritto Martha Nussbaum⁶, «coltivare l'umanità», l'universale umano che è in tutti noi.

7. Un compito estremo, reso più difficile nella situazione attuale italiana da almeno due circostanze: il declino in questi anni della civiltà italiana e con esso — ed è coincidenza niente affatto casuale — del prestigio e del ruolo della letteratura e di chi la insegna; e l'evoluzione della scuola prodotta dai processi di "riforma" in atto.

Dai documenti che circolano si ricavano infatti alcune tendenze di fondo: l'ideologia ministeriale punta a incoraggiare l'individualismo e la competizione, inducendo gli allievi a percorsi personali: la disarticolazione e settorializzazione della comunità scolastica si traduce in canalizzazione precoce, cosicché la divisione riguarda non solo i singoli ma i gruppi sociali, alcuni spinti verso l'alto (i licei), gli altri verso il basso (le scuole professionali), senza che venga garantita una base unitaria e neppure possibilità reale di interscambio dal basso all'alto; viene di fatto distrutta la classe come co-

munità organica, sede di formazione unitaria e di un sapere comune, a esclusivo vantaggio della proiezione sul mondo del lavoro, dei curricula personali degli allievi e della influenza delle loro famiglie; questa impostazione non solo dissolve qualsiasi tendenza alla specializzazione del sapere, ma mina alle radici la possibilità stessa di una formazione unitaria di base: con il terzo anno di ogni ciclo proiettato verso l'alto (il 2 più 1), viene di fatto ridotto lo spazio dei programmi comuni; la scuola pubblica, proprio in quanto pubblica, viene vista con sospetto, a favore delle scuole private, l'articolazione e disarticolazione particolaristica delle quali è più congeniale al progetto ideologico perseguito.

Viene così colpita a morte la spinta verso l'unità del sapere e verso un sapere condiviso. La nuova scuola prefigura una società in cui ciascuno è solo sul mercato del lavoro, in concorrenza con tutti gli altri; e prefigura un mondo in cui ciascun popolo si comporta in modo predace su scala mondiale. Mentre la forza dell'educazione sta nell'unire verticalmente (dal passato al presente) e orizzontalmente (avvicinando i vari popoli e le varie culture di oggi), la cosiddetta "riforma" smembra, settorializza, contrappone. Fa trionfare particolarismi.

8. La "riforma" in atto nega l'utopia umanistica; è, alla radice, antieducativa. Pone in discussione la possibilità stessa di fare della classe una comunità ermeneutica, in cui si sviluppi una libera dialettica interpretativa all'interno di un sapere comune. In una comunità ermeneutica ognuno muove sì dalla propria parzialità, ma non per assolutizzarla, bensì per porla in rapporto dialettico con le altre parzialità al fine di creare lo spazio interpretativo e democratico di una verità comune articolata, complessa e tendenzialmente universale. La classe, in quanto comunità interdialogica, prefigura un mondo senza frontiere. In una scuola pubblica e dunque pluralistica per sua natura, la classe costruisce uno spazio che rispetta le differenze, e tuttavia non esclude, ma unisce. Aspira all'universalità dell'umanesimo. Ebbene, oggi è proprio questa universalità a essere minacciata. Siamo in una situazione-limite. I professori di italia-

no non potranno e non dovranno dimenticare di essere gli ultimi eredi di una tradizione umanistica che può apparire per certi versi ormai consumata, ma che conserva nel suo fondo un nucleo ancora vitale e un'utopia necessaria e attuale.

Note

¹ E. Hobsbawm, *Anni interessanti. Autobiografia di uno storico*, Rizzoli, Milano 2002, p. 458.

² F. Orlando, *Teoria della letteratura, letteratura occidentale, alterità e particolarismi*, in Aa.Vv., *Un canone per il terzo millennio*, a cura di U.M. Olivieri, Bruno Mondadori, Milano 2001, pp. 63-87 e Id., *L'altro che è in noi. Arte e nazionalità*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

³ F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁴ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in "Allegoria", XIII, 37, gennaio-aprile 2001.

⁵ E. Said, *Cultura e imperialismo*, Gamberetti, Roma 1998.

⁶ M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.

4. Insegnare la letteratura oggi

1. Premessa

Da anni si parla della crisi della didattica della letteratura e delle sue cause: il tramonto dell'umanesimo, la prevalenza di ideologie tecnicistiche e utilitaristiche, la scomparsa della dimensione del passato, la diffusione di un nuovo sensorio non solo condizionato ma prodotto dalla comunicazione audiovisiva e multimediale. Altre ovviamente potrebbero esserne indicate. Ma qui vorrei soprattutto sottolineare un nesso: quello fra crisi della didattica della letteratura, crisi della critica letteraria (anche a livello accademico) e crisi della figura storica dell'intellettuale (quella, per semplificare, dell'"intellettuale-legislatore"). A mano a mano che la letteratura vede ridotto il proprio spazio e il proprio prestigio, a mano a mano che il testo letterario perde la propria centralità formativa e viene meno la funzione di mediazione civile dell'intellettuale-critico, tende a sfaldarsi anche la funzione educativa del docente di materie umanistiche e letterarie. È il terreno stesso delle nostre discipline che ci frana sotto i piedi.

A mio avviso non si tratta di rimpiangere il passato, ma di attrezzarsi a una nuova situazione storica in cui lo studio della letteratura come è stato tradizionalmente concepito dalla scuola italiana non può essere più il fondamento privilegiato della formazione del cittadino. D'altronde il fatto che l'educazione letteraria abbia perduto la centralità di un tempo e non sia più praticabile il vecchio modo d'insegnare la letteratura non comporta affatto di per sé che lo studio della letteratura sia ormai privo di valore formativo. Anzi, vorrei dimostrare che l'educazione letteraria può conservare nella scuola italiana un'importanza decisiva, a patto che sappia rinnovarsi e soprattutto che sappia individuare la propria funzione formativa in aspetti diversi rispetto a quelli praticati in passato.

Per quasi due secoli - da Foscolo a De Sanctis sino allo storicismo novecentesco - essa è stata fondata su valori patriottici e co-

munque civili in senso strettamente nazionale che oggi non sono più proponibili. Più recentemente si è tentato - particolarmente negli anni Settanta e nella prima metà degli Ottanta - di sostituirci modelli di tipo scienziata, prevalentemente descrittivi, che hanno ridotto l'insegnamento letterario a una serie di competenze tecniche e retoriche e che hanno finito per contribuire anch'essi ad allontanare i giovani dall'esperienza vitale della lettura. D'altronde, il ritardo stesso con cui tale tentativo è stato introdotto in Italia non gli consentiva un'ampia prospettiva di sviluppo. Infatti l'ultimo quarto di secolo è stato segnato proprio dallo scacco delle ipotesi scienziatiste, neopositiviste, strutturaliste, poste in crisi dalla cosiddetta "crisi della ragione" e dall'affermazione dell'orizzonte della complessità e della problematicità delle conoscenze che qualifica il cosiddetto postmoderno. Oggi che l'esperimento di una rifondazione scienziata dello studio letterario può dirsi fallito, occorre cominciare a prendere atto di quanto di nuovo si è andato affermando nella cultura occidentale di questo scorcio di secolo: si tratta non tanto di un nuovo metodo critico o di una filosofia particolare o di un orientamento specifico, quanto di un insieme di indirizzi e di valori che pongono l'accento sull'importanza della lettura (lettura del testo e lettura del mondo) come momento ermeneutico, del confronto e del conflitto delle interpretazioni che ne deriva, della ricerca del senso e della attribuzione di significato. La tendenza all'ermeneutica in Europa e in Nord America si va sempre più indirizzando sul motivo etico della responsabilità individuale e collettiva dell'atto interpretante, su quello della relatività, complessità e problematicità delle conoscenze e infine sul nesso fra democrazia e conflitto delle interpretazioni. Si tratta di metodologie e di valori che hanno un carattere sovranazionale e una portata formativa generale, e da cui dunque si può muovere come da un nuovo centro morale e culturale per coniugare interesse per la testualità letteraria e costruzione di una civiltà del dialogo, letteratura e formazione democratica del cittadino.

2. Educazione linguistica ed educazione letteraria

L'atto della lettura non può in alcun caso prescindere, come è ovvio, dall'educazione linguistica. Molto semplicemente: senza educazione linguistica non si dà educazione letteraria. Si tratterà però, negli ultimi cinque anni di studi, di graduare e di equilibrare i due momenti. Se nel biennio - tanto più se inserito, oggi in parte e in prospettiva completamente, all'interno dell'obbligo scolastico - deve prevalere l'obiettivo del possesso pieno e corretto del discorso scritto e parlato, della comprensione e dell'applicazione degli usi funzionali della lingua; nel triennio lo studente dovrà diventare capace anche di astrazione, di articolazione scientifica e culturale e di argomentazione persuasiva nell'impiego del linguaggio.

Nel biennio l'educazione letteraria deve essere sussidiaria rispetto a quella linguistica e culturale: i giovani devono soprattutto impadronirsi della capacità linguistica e di certi strumenti culturali e scientifici. L'educazione letteraria non sarà dunque che un risvolto di quella linguistica e dell'informazione culturale. Mirerà a far sviluppare il gusto della lettura piuttosto che a impartire competenze tecniche o storico-filologiche di tipo letterario. Negli attuali manuali per il biennio mi sembra francamente fuori luogo il carico di competenze tecniche, formali, retoriche, metriche che vengono imposte agli studenti. Mi sembrano inopportune, per esempio, le lunghe dissertazioni astratte sulle caratteristiche dei vari generi letterari, perlopiù ancora considerati - il che mi pare grave anche sul piano teorico - come modelli retorici invece che come forme comunicative di situazioni antropologiche e pragmatiche; ma confesso che mi sembrano anche superflui gli inserti, quasi sempre inutilmente dettagliati, sui movimenti letterari e sulle poetiche, tutti argomenti che saranno materia di studio più avanti, nel triennio. Nel biennio si dovrà insistere soprattutto sulla parafrasi e sulle competenze lessicali necessarie a capire un testo letterario, e per il resto sollecitare soprattutto l'immaginario dei giovani attraverso letture prevalentemente tematiche e culturali. Anche la lettura dei *Promessi sposi* o di un'altra opera otto-novecentesca dovrebbe essere subordinata a ta-

li obiettivi. Vorrei sottolineare che in questa fase il testo letterario può essere utilmente usato per un confronto fra il linguaggio del passato e quello del presente e fra lessico letterario e lessico comune e che tale esercizio, mentre allarga il patrimonio lessicale degli studenti, può accrescere l'abilità linguistica e la capacità compositiva. Ai testi letterari dovrebbero aggiungersi inoltre quelli extraletterari (giornalistici, scientifici, teatrali, cinematografici ecc.), con ampia apertura sull'attualità e sui problemi del mondo contemporaneo. Ciò potrà servire non solo a indurre il giovane a riconoscere e a utilizzare i diversi registri linguistici ed espressivi, ma a darne le informazioni e gli strumenti necessari per la propria formazione civile.

Durante l'ultimo triennio, sarebbe probabilmente utile distinguere educazione linguistica ed educazione letteraria e insegnarle separatamente (ovviamente anche da parte dello stesso docente) in modo da dare a entrambe l'importanza che meritano. Ma, per quanto riguarda specificamente l'insegnamento della letteratura, la situazione si presenta invertita rispetto al biennio. L'educazione linguistica non sarà che un risvolto dell'educazione letteraria: un risvolto necessario perché senza competenze linguistiche non si dà la possibilità del commento testuale (di cui fa parte integrante l'accertamento semantico, grammaticale, sintattico e retorico), ma sussidiario o strumentale, in quanto subordinato all'interpretazione letteraria del testo. Se nella fase del commento e della parafrasi l'esperienza linguistica è piuttosto ricettiva, nella fase dell'interpretazione essa diventa attiva e creativa. Un insegnamento della letteratura finalizzato all'interpretazione dei testi - e cioè alla rivelazione del loro significato per noi - può contribuire in modo decisivo a fornire ai giovani la capacità di un uso più maturo, culturale e problematico del linguaggio scritto e parlato e così potenziare la loro disponibilità al confronto democratico, alla vita civile e agli impegni lavorativi. Agli studenti del triennio si chiederà l'accesso non tanto al linguaggio specialistico della filologia e della critica (anche se, nei tipi di scuola a carattere umanistico, esso dovrà, in qualche misura, essere assimilato), quanto a quello dell'argomentazione logica e della problema-

tizzazione culturale. Dovrà balzare in primo piano l'approccio propriamente ermeneutico, d'altronde sollecitato ed esaltato dallo stesso carattere polisensu e riccamente stratificato di significati che specifico del linguaggio letterario. E poiché pluralità di significati significa pluralità di punti di vista e conflitto delle interpretazioni proprio su questo terreno può maturare nello studente la conquista di una mentalità critica e di un atteggiamento dialogico e democratico, rispettoso delle opinioni altrui ma capace di difendere la propria. D'altra parte alla scuola forse non spetta solo di garantire agli studenti l'uso corretto e vario della lingua, ma anche, se non soprattutto, il suo uso critico, cioè la possibilità di parlare del mondo e di non esserne - sia pure in bell'italiano - parlati.

3. Il rapporto con il singolo testo: commento e interpretazione

È durante il triennio che gli studenti vanno chiamati al confronto con la letterarietà e dunque alla conquista di una lettura dei testi letterariamente educata, capace di articolarsi nelle due fasi - distinte ma intimamente connesse - del commento e dell'interpretazione. Il confronto con la letterarietà deve darsi a partire dall'incontro con la concreta individualità testuale, con l'unicità e la specificità dell'opera. In primo luogo si tratta di fare i conti con l'opera in quanto individuo vivo, e di intrecciare con essa un rapporto dialogico in cui il lettore partecipi attivamente. Sarebbe per questo utile, ogni volta che è possibile (e lo sarà soprattutto con i testi della modernità, e con i romanzi in particolare), proporre l'opera nella sua interezza.

Come in ogni incontro (sotto certi riguardi, infatti, l'incontro con un'opera non è diverso da quello con una persona prima sconosciuta), ci sarà la fase della conoscenza e quella del giudizio, quella del commento e quella dell'interpretazione; ci saranno il momento dell'ascolto e del rispetto dell'altro e poi quello della sua valutazione (umana, artistica, civile, estetica ecc.); ci saranno cioè il momento propriamente storico-filologico, in cui lo studente dovrà

mostrare di avere alcune competenze linguistiche, tecnico-formali e culturali indispensabili per capire il testo, e il momento propriamente ermeneutico, riguardante la comprensione complessiva, e cioè la storicizzazione, l'attualizzazione e la valorizzazione dell'opera.

Per troppo tempo si è insistito sulla formula - di derivazione formalistica e strutturalistica - della centralità del testo. Nell'incontro con l'opera parlerei piuttosto di centralità della lettura. La formula "centralità del testo" presuppone una certa passività dell'interprete, una sua disposizione piuttosto descrittiva e catalogante che ermeneutica. Inoltre tale formula dà per scontata l'immobilità del testo, la sua fissità canonica, quando invece il testo cambia d'immagine e di significato attraverso i secoli perché è inseparabile dal processo storico delle interpretazioni, dalla tradizione che ce lo ha consegnato, e dal conflitto ermeneutico che lo accompagna e lo segna in profondità. La lettura implica l'interpretazione partecipante, il pieno coinvolgimento del soggetto. Affermare la centralità della lettura significa riconoscere che i protagonisti sono due - il testo e il lettore - e che fra loro si istituisce un rapporto dialogico. La lettura è un atto dialettico in cui - direbbe Gadamer - l'orizzonte dell'interprete si protende a fondersi con quello dell'opera, interagendo con esso, modificandosi con esso e modificandolo a propria volta. Noi non leggiamo un testo per descriverlo, ma per coglierne il significato di verità che scaturisce dal nostro vivo rapporto con esso. La descrizione del testo beninteso è necessaria, ma come strumento indispensabile per *capirlo* nella sua puntualità e individualità e poi per *comprenderlo* inserendolo nel nostro mondo di valori, nella nostra prospettiva esistenziale e culturale. Per troppo tempo, soprattutto in alcuni corsi sperimentali, si è ridotto l'insegnamento della letteratura all'esibizione di modelli descrittivi e di gergo tecnico, a formule, a schemi e schemini fatti di frecce e di frecette, che dissezionano il testo disseccando la ricchezza e la polivalenza dei suoi messaggi esistenziali e ideologici. Se invece è decisivo il rapporto diretto con il testo, se si afferma cioè la centralità della lettura, il testo stesso finisce in questione, almeno nella stessa misura in

cui anche il lettore si pone in questione nell'atto della lettura. Alla fine, infatti, si dovrà pur giungere a una conclusione circa la capacità del testo di interagire con noi, con la nostra cultura e con il nostro immaginario e dunque di assumere un valore per noi. Si tratta insomma di puntare sulla problematicità della lettura e sul coinvolgimento che essa provoca, in modo da far rivivere in modi sempre nuovi il testo, togliendolo dalla fissità atemporale di un dogma canonico, scolastico e normativo (quello che comanda: il testo sta lì nella sua dataità neutrale, nel suo scontato valore, e voi dovete soltanto studiarlo come un oggetto), facendolo invece diventare un soggetto interdialogico ed esaltandone così l'attualità.

Se nella critica letteraria il momento dell'attualizzazione e della valorizzazione è sempre presente ma perlopiù fermenta nascosto nel fondo, nella didattica della letteratura esso deve venire allo scoperto. Solo così si può rendere trasparente la dialettica fra passato e presente: non già per appiattire quello su questo ma per conoscere entrambi nella loro peculiarità e nella loro relazione e per rendere così evidente la ragione per cui oggi torniamo a leggere opere di un passato che altrimenti potrebbe sembrare ormai scomparso per sempre. Mai come oggi – in un mondo che sembra così estraneo alla letteratura – dobbiamo ritornare a motivare le ragioni che inducono alla lettura dei classici, ragioni che hanno a che fare con un ordine di valori più che di competenze. La questione del *valore* è insomma ineludibile.

4. Dal singolo alla serie: il rapporto fra testo e testo nei moduli e nella storiografia letteraria

Se l'incontro con l'individualità dell'opera nella sua singolarità è fondativo, il passo successivo sarà l'individuazione di una catena di rapporti, e cioè del collegamento delle opere in una serie. Il più spontaneo e immediato è quello che si dà nello studio della personalità artistica dello scrittore: infatti l'incontro con l'opera suggerisce quello con l'autore e la lettura delle altre opere da lui composte

(in presenza di un'opera d'autore unica, può trattarsi anche solo di letteré, di documenti di poetica, di saggi). Ma altre serie possibili e più complesse sono quelle offerte da raggruppamenti per tema, per generi, per movimenti letterari e per epoca storica. Mentre l'incontro con l'autore, i percorsi tematici e quelli per generi si prestano particolarmente a un insegnamento di tipo modulare, privilegiare i raggruppamenti per movimenti letterari e per epoche storiche comporta uno studio condotto prevalentemente attraverso l'impostazione tradizionale della storiografia letteraria.

Considererò più avanti la questione della storiografia letteraria nell'insegnamento della letteratura. Per ora credo sia utile mettere in guardia contro ogni schematizzazione manichea a favore o contro i moduli, a favore o contro la storia letteraria. In realtà nella pratica didattica i diversi modi di collegare in serie i testi letterari hanno bisogno gli uni degli altri: non si dà proficuo insegnamento per moduli se esso ignora la storiografia letteraria, e d'altra parte una storiografia letteraria nuova, all'altezza dei tempi, non può certo ignorare i percorsi tematici e quelli per genere letterario. La condizione fondamentale è che si affermi e si pratichi la centralità della lettura; il resto verrà da sé nel momento in cui si tratterà di passare da una lettura ingenua a una letterariamente educata. Indubbiamente l'insegnante può scegliere, per raggruppare i testi, la via modulare oppure quella storiografica, ma dovrà comunque misurarsi con la personalità dell'autore, con la questione del genere letterario, dei contenuti tematici, della poetica, del movimento letterario e dell'epoca in cui l'opera si colloca. Infatti un insegnamento per moduli chiusi, separati fra loro e dunque destoricizzati e irrelati, sarebbe non meno aberrante di un insegnamento condotto a partire dalle nozioni astratte, e non verificate sui testi, di uno studio fondato esclusivamente sulla storiografia letteraria. Il problema dell'autore, del tema, del genere, della storicizzazione nasce dal seno stesso dell'incontro con l'opera nell'atto di una lettura letterariamente educata: è presente infatti sia nella fase del commento che in quella dell'interpretazione. Di fatto non si può conoscere l'opera se non si conosce il suo autore, se non se ne individuano i temi portanti, le

caratteristiche stilistiche, la poetica, il genere in cui rientra, se noi si colloca in un movimento e in un'epoca storica.

5. I percorsi tematici e i percorsi per generi

Indubbiamente i percorsi favoriscono tagli trasversali che passano attraverso i secoli. Sarebbe sbagliato però credere che scegliere percorsi tematici sia solo un espediente per semplificare e ridurre l'insegnamento della letteratura. In fondo i due maggiori critici letterari del secondo Novecento - Frye e Starobinski - sono critici tematici. Ciò va detto anche per contrastare il tradizionale pregiudizio della critica italiana - prima storicista, poi strutturalista - nei confronti di una lettura tematica delle opere. In realtà, dopo l'ingresso dell'antropologia e degli studi sull'immaginario e sulla mentalità in campo storico - basti pensare alle "Annales" -, anche la critica letteraria e l'insegnamento della letteratura non possono più farne a meno. La nascita, la malattia, l'amore, la morte, il tempo, il viaggio, il contrasto padre-figlio, la contraddizione maschile-femminile sono temi di tutte le letterature, di tutti i tempi e di tutti i paesi. Ciò non significa però che istituire serie di testi partire da questi temi comporti di necessità una destoricizzazione dello studio letterario. Starobinski ha scritto uno dei suoi capolavori - il *Ritratto dell'artista da saltimbanco* - mostrando la ragione storica dell'affermazione del tema della ballerina e del clown fra se-
condo Ottocento e inizio del Novecento. L'amore, la morte, il tempo, lo spazio vengono vissuti in modi diversi a seconda delle epoche e dei luoghi. Praticare i percorsi tematici comporta la capacità del docente non solo di collegarsi con gli altri insegnanti - da quello di storia e di filosofia a quello di scienze e di fisica, da quello di storia dell'arte a quello di lingue straniere -, ma anche di collocare le opere all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume e della cultura dei popoli. Il contrasto padre-figlio, per esempio, e l'uccisione simbolica del padre emergono nella letteratura del primo Novecento con la stessa forza che negli stessi anni induc-

Freud a fondare la psicoanalisi partendo dall'analisi del complesso di Edipo e contemporaneamente gli intellettuali a partecipare ai movimenti di rivolta del sovversivismo piccolo-borghese e delle avanguardie letterarie e artistiche. Va da sé poi che, se i percorsi tematici possono essere praticati in tutti i tipi di insegnamento (anche in quelli a carattere umanistico), probabilmente troveranno uno spazio privilegiato nei cosiddetti licei tecnici, dove l'educazione letteraria dovrà assumere aspetti meno specialistici. I percorsi tematici hanno infine un altro vantaggio: possono congiungere autori del passato e del presente, favorire confronti, contribuire ad articolare differenze e somiglianze fra opere dei secoli scorsi e le manifestazioni letterarie, artistiche e culturali dei nostri giorni.

Anche i percorsi per generi possono servire a raggruppare le opere letterarie attraverso epoche diverse. Un genere letterario non è un modello retorico fisso: è un'entità cangiante, viva e mobile. È anch'esso intriso di storicità. Di fatto studiarlo significa mostrare come nasce, si trasforma, muore, rinasce in forme nuove. Esso si sviluppa dall'incontro fra un tema (o un insieme organico di temi) e una forma, ma l'uno e l'altra dipendono da una situazione antropologica e pragmatica, da un certo rapporto io-mondo (la situazione assoluta e isolata dell'"io" lirico, la contraddizione storica fra un "egli" narrativo e la società, il contrasto dialogico, drammatico o comico, fra un "io" e un "tu" nel teatro). Il genere letterario è anche un canale di comunicazione, un codice di scrittura e di decifrazione, un sistema che determina strategie di scrittura e strategie di lettura, le regole della composizione del testo e quelle della sua interpretazione. Per sua intrinseca natura, il genere è un ponte fra autore e lettori: postula dunque, da un lato, la conoscenza delle poetiche e della storia degli intellettuali, dall'altro quella della fruizione delle opere, dell'orizzonte d'attesa, della storia del pubblico. I percorsi per genere dunque non destoricizzano l'insegnamento; studiarli significherà piuttosto farne scaturire la storicità dall'intero, enucleandola dalla loro articolazione sincronica e dalla loro evoluzione diacronica.

I percorsi per generi letterari sembrano utili soprattutto per sta-

bilire un legame organico e non casuale fra letteratura italiana e letteratura europea. Ovviamente a tale scopo possono servire anche percorsi tematici. Ma il genere presuppone per propria stessa natura tale organicità di rapporti. La storia dei generi è sempre sovranazionale. Studiandone gli snodi, appare evidente come ogni letteratura nazionale non sia che una provincia di quella europea, incomprendibile al di fuori di essa. Come nella poesia lirica italiana non darebbero i siciliani e gli stilnovisti senza i provenzali, così, nel poema, il *Paradiso perduto* di Milton presuppone i capolavori di Dante e di Tasso, mentre Manzoni non avrebbe scritto *I promessi sposi* senza l'esempio di Scott e Verga. *I Malavoglia* senza *L'assommoir* di Zola. Se si vuole davvero concedere spazio a un canone non solo italiano ma europeo, il raggruppamento per generi appare insomma di grande utilità.

6. La questione della storiografia letteraria

Sono noti a tutti gli argomenti a favore e contro l'utilità di un insegnamento fondato sulla storia della letteratura. Molto in breve: detrattori sostengono che nella maggior parte dei paesi occidentali si fa a meno della storia letteraria, accantonata a vantaggio della lettura diretta dei testi, e che privilegiare la storia letteraria significherebbe dimenticare l'individualità delle opere e fornire al loro posto nozioni astratte e formule aride e riduttive; i sostenitori ribattono che chiunque abbia insegnato all'estero (per esempio, in Nord America) ha potuto osservare i guasti di tale pratica, l'incapacità degli studenti di orientarsi storicamente nella lettura dell'opera e di collegare fra loro i diversi prodotti culturali (letterari, artistici, filosofici ecc.) con cui vengono a contatto e che la storia della letteratura, insegnando a storicizzare, contribuisce a creare negli studenti un abito mentale critico e rispettoso del passato, e costituisce comunque un quadro di riferimento organico, necessario a inquadrare opere e autori. Non voglio qui entrare nel merito di questa *querelle*; mi sembra più produttivo affrontare l'intera questione partendo dalle

premesse che ho tracciato all'inizio di questa relazione e dalle esigenze pratiche poste dall'attuale situazione della didattica.

Fondare l'insegnamento sulla centralità della lettura significa ovviamente partire dai testi e dal vivo rapporto che essi stabiliscono con l'interprete. E nondimeno, se non si vuole restare all'interno di un soggettivismo casuale, impressionistico o "selvaggio", se si vuole cioè pervenire a una lettura letterariamente educata, appare fondamentale il momento della storicizzazione, del rapporto dell'opera con l'autore, con la sua poetica e con i movimenti letterari. Inoltre abbiamo già visto che collegare i testi in una serie attraverso percorsi tematici e per generi rinvia di necessità da un lato alla storia della mentalità, della cultura e del costume e dall'altro alla storia degli intellettuali e del pubblico. In altri termini, sia l'intcontro con l'opera e con l'autore, sia i percorsi implicano la conoscenza di alcuni aspetti della storia letteraria e di un quadro complessivo di riferimento storico-culturale. Decisivo è il punto di partenza: bisogna muovere dal testo, nella sua identità e unicità e nel suo collegamento con una serie di altri testi, e non da dati a esso estrinseci; ma poi occorrerà riassorbire nell'atto interpretativo il momento della contestualizzazione e della collocazione storiografica.

Poste così le cose, le conseguenze appaiono chiare: non è più pensabile uno studio della letteratura che muova dalla storiografia letteraria seguendo il passo passo, diacronicamente, nelle sue minute articolazioni. L'insegnante dovrà effettuare tagli e salti, collegando fra loro le opere secondo criteri che non possono essere quelli della mera successione diacronica (anche se di essa dovrà indubbiamente tener conto). La storiografia letteraria per i vari tipi di licei dovrà fornire il quadro di riferimento generale: dovrà offrire un'idea della situazione storica, delle idee e dell'immaginario di un'epoca, per presentare poi in essa le personalità artistiche, le poetiche, la storia dei generi. In sintesi estrema: vista dalla prospettiva della didattica, la storiografia letteraria deve essere eminentemente una storia della civiltà, della cultura e della mentalità capace di articolare al proprio interno una storia della letteratura colta nei suoi aspetti essenziali (autori, movimenti, poetiche, generi).

Bisogna evitare che tale quadro storico-culturale-letterario resti disgregato, ridotto a una gamma di dati enciclopedici scissi fra loro e separati dalla concretezza testuale. Fra il testo e la serie di testi, di un lato e la storia della civiltà e della letteratura dall'altro dovrà esserci un rapporto dialettico, un confronto continuo capace di allargare il momento della lettura e dell'interpretazione offrendogli continui stimoli e materiali di riflessione, di storificazione e di attualizzazione (desunti dalla storia della civiltà materiale e ideale dalle varie arti, dal conflitto attuale delle interpretazioni ecc.). All'ultimo fine infatti, quando si tratterà di cogliere il *significato per noi* di un'opera, saranno le domande che noi le poniamo a suggerire la densità delle risposte stesse. I testi letterari, si sa, tanto più rispondono al lettore quanto più questi è capace di porre loro domande sensate, ricche e complesse. Il quadro storico-culturale-letterario dovrà contribuire a provocare tali domande. Si tratta insomma di avviare un processo circolare che, partendo dal testo e dal rapporto vivo con esso, passi attraverso un lettore sempre più consapevole e disposto a interrogarlo da prospettive diverse, e ritorni poi al testo per verificare su di esso le ipotesi interpretative di natura tematica e storica nel frattempo poste in atto.

7. La questione del canone e i programmi del triennio

Procedere per salti e tagli pone la questione del canone, vale a dire della tavola dei valori fondamentali, della lista dei classici da cui non si può prescindere. Ogni canone, si sa, è provvisorio: dipende dal gusto, dalla cultura, dall'immaginario di volta in volta prevalenti. Perciò, come ho già osservato, il canone non può essere mai assunto in modo dogmatico. Esso deve sempre essere esplicito — almeno nelle istituzioni scolastiche — perché solo così può essere contestato e cambiato. Inoltre in esso si sintetizza il bisogno di identità culturale di qualsiasi comunità. Il canone è socialmente necessario perché in esso si deposita e si esprime la memoria storica (che è sempre memoria selettiva) di una comunità.

La questione del canone pone tre problemi principali: 1) la definizione di un nuovo canone scolastico italiano e del suo rapporto con il canone europeo; 2) la mancanza di un canone scolastico del Novecento; 3) l'articolazione del canone nel programma triennale.

Lo studente sarà un cittadino dell'Italia e dell'Europa. Deve dunque conoscere i classici italiani ma aver letto anche alcuni dei maggiori scrittori europei. Sarebbe assurdo che conoscesse Fucini e ignorasse Stendhal o Tolstoj. Porre il problema di un canone europeo non significa d'altronde solo estendere il panorama degli autori studiati in modo da includervi alcuni stranieri; significa anche vedere il canone italiano attraverso la prospettiva europea e occidentale e dare la giusta importanza agli autori italiani che maggiormente hanno contribuito alla cultura dell'Occidente e alla storia europea dei generi. Lo studio degli autori stranieri andrà indubbiamente concertato anche con gli insegnanti di lingua. Resta però il fatto che i docenti di lingua straniera si occupano soprattutto degli aspetti linguistici e della storia della civiltà e assai meno dell'educazione letteraria in senso stretto. Al professore di italiano spetterà dunque un compito importante nello studio degli autori stranieri. D'altronde l'apertura all'Europa appare indispensabile anche per un'altra ragione: se la motivazione all'educazione letteraria non proviene più da un'esigenza patriottica e nazionale ma dal valore formativo della lettura e dell'interpretazione, sarebbe insensato lasciar fuori i classici stranieri che spesso esprimono una ricchezza di esperienze eguale o superiore rispetto agli autori italiani. Resta il problema della lingua, in buona parte risolvibile con lo sviluppo dello studio delle lingue straniere e con la diffusione, per la poesia, della pratica della versione con testo a fronte. D'altronde, almeno per la narrativa, l'utilizzazione di traduzioni non è affatto biasimevole: ciascuno di noi ha imparato ad amare Tolstoj e Dostoevskij senza conoscere una sola parola di russo.

Per quanto riguarda il canone del Novecento, bisogna intanto constatare una situazione paradossale: mentre sino a D'Annunzio il programma dei licei è estremamente rigido, diventa improvvisamente labile o assente per il nostro secolo, pur giunto alla sua con-

clusione. Nei programmi dei licei, che pure raccomandano la lettura di Mazzini, di Fogazzaro e di un numero cospicuo di poesie di Carducci, l'ultimo nome fatto è quello di Pirandello. Al di là di queste colonne d'Ercole, il vuoto. Non vengono menzionati neppure Svevo e Montale. Mentre subito dopo l'Unità gli studenti leggevano già come classici Leopardi e Manzoni e sino alla riforma Gentile studiavano Carducci, Pascoli e D'Annunzio, morti da poco i primi due, ancora vivo il terzo, a partire dalla fine degli anni Venti si è aperto un baratro fra la scuola e la letteratura contemporanea. L'assenza di un canone scolastico del Novecento è la conseguenza di questo baratro. Evidentemente mentre mio padre, per entrare nella società civile, doveva conoscere Carducci, Pascoli, D'Annunzio, si è ritenuto che i giovani delle successive generazioni non avessero bisogno per la loro vita pratica e civile di leggere autori a loro contemporanei come Svevo e Montale. E si ritorna quindi ovviamente alle ragioni storiche della crisi della letteratura e della didattica della letteratura a cui accennavo all'inizio.

Se però poniamo al centro della didattica il momento dell'interpretazione e dunque il rapporto passato-presente, lo studio dei classici del Novecento appare necessario non solo per estendere le conoscenze al nostro secolo, ma anche e soprattutto per avere una prospettiva culturale adeguata da cui muovere per interrogare i classici dei secoli scorsi. Non si tratta solo di aggiungere un certo numero di autori, ma di studiare in modo diverso quelli del passato. Il nostro Dante non è più quello di Bembo o di Foscolo o di Dante Sanctis, ma piuttosto quello di Montale e di T.S. Eliot.

D'altronde, se i classici del Novecento sono ignorati dagli organi ministeriali (o registrati, come nelle recenti disposizioni per i corsi che stanno per celebrarsi, con un'ottica antiquata di circa mezzo secolo, dato che esse per esempio ignorano ancora Gadda, Tozzi e Fenoglio e continuano a considerare Quasimodo il "quarto" poeta del secolo), così non è fortunatamente nei manuali scolastici usciti negli anni Novanta che - bisogna riconoscerlo - hanno svolto un'azione di supplenza nell'aggiornamento e hanno dato la giusta importanza a Gadda e a Calvino, a Tozzi e a Gozzano, a Fenoglio

a Sereni. Solo studiando come classici quattro o cinque autori del Novecento italiano e straniero, uno studente potrà avere una sensibilità, un gusto e una cultura letteraria adeguati al mondo presente e a una lettura viva e aggiornata degli stessi autori del passato.

Porre il problema dello studio del Novecento comporta quello di un'articolazione diversa del programma di educazione letteraria nel triennio. Alcune indicazioni attualmente in vigore per i licei tecnici sono valide, sin da ora, anche per gli altri tipi di liceo, compresi quelli umanistici. La mia proposta è di arrivare con il primo anno sino al Concilio di Trento e il secondo sino all'Unità d'Italia (o al 1848 per gli altri paesi d'Europa), in modo da poter affrontare con agio, nell'ultimo anno, la letteratura postrisorgimentale e contemporanea, da Verga a Calvino. Io credo che in tutto non sia possibile studiare, nei tre anni, più di quindici-sedici classici italiani e cinque-sei autori stranieri, al ritmo di circa cinque autori italiani per anno. Il primo anno dovrebbe concentrarsi su Dante, Boccaccio, Petrarca, Ariosto, Machiavelli; il secondo su Tasso, Goldoni, Foscolo, Manzoni, Leopardi; il terzo su Verga, Pirandello, Svevo, Montale, Calvino e uno a scelta fra Ungaretti e Saba. Ovviamente il docente potrà sostituire, se crede, alcuni di questi autori con altri restati fuori dell'elenco, siano essi italiani (come Guicciardini, Parini, Alfieri, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Gozzano, Gadda, Tozzi, Fenoglio) oppure stranieri, e comunque integrarli con la lettura di opere di autori di altri paesi (il primo anno, per esempio, potrebbe aggiungere ai cinque italiani Chaucer o Rabelais; nel secondo Shakespeare o Cervantes, Goethe o Stendhal; nel terzo Baudelaire o Eliot, Dostoevskij o Kafka, e via esemplificando). Inoltre la lettura di ognuno di questi classici potrà essere accompagnata - ma solo in modo sussidiario - dalla conoscenza di testi di autori minori e di documenti relativi ai movimenti letterari e alla comprensione dell'epoca. Va infine notato che la partizione in tre anni dovrebbe essere elastica. Infatti, praticando i percorsi tematici e quelli per generi, i tagli trasversali possono mettere direttamente in relazione autori del passato e del presente. Niente impedirebbe, per esempio, di leggere Dante l'ultimo anno, insieme a Montale e a Eliot; o di

leggere Calvino a partire da Marco Polo o da Ariosto. Quello critico, alla parzialità e al carattere interdialogico di ogni verità e alla dovrebbe contare, alla fine del triennio, è che venga letto un certo dialettica democratica del conflitto delle interpretazioni. Queste tre numero di classici, non il loro ordine.

8. Alcune conclusioni

La letteratura è di per sé una disciplina aperta. Si fonda su una testualità data e dunque la sua comprensione presuppone il possesso di una serie di competenze specifiche; ma poi si presenta, all'atto dell'interpretazione, come punto d'incontro e di interferenza di una serie di elementi culturali diversi, che implicano il mondo dell'esperienza esistenziale e quello dell'immaginario, la storia materiale e le ideologie, il passato e il presente, una visione nazionale una sovranazionale. Essa comporta dunque per gli studenti la necessità di dotarsi di una capacità non strettamente specialistica e invece complessivamente critica e culturale con cui potere confrontare passato e presente, misurarsi con la complessità delle interpretazioni, articolare la storicizzazione delle opere e la problematizzazione delle questioni. La letteratura è un momento d'ingresso in altri mondi, non di chiusura. E infatti il professore di letteratura non può essere solo uno specialista in senso filologico; deve essere un intellettuale, un mediatore di cultura esperto di educazione letteraria. Ma proprio per questo lo studio della letteratura esprime e continuerà a esprimere un valore formativo generale, non ristretto cioè, al proprio ambito disciplinare.

Attraverso l'educazione letteraria il giovane può acquisire grandi capacità: *la capacità cognitiva*, come allargamento e approfondimento delle conoscenze specifiche della disciplina e delle conoscenze linguistiche e culturali che si ottengono dalla fitta rete di interferenze che presiede all'atto della lettura e dell'interpretazione *la capacità immaginativa*, come arricchimento esistenziale, emotivo e culturale prodotto dal contatto con quel grande serbatoio dell'immaginario che è la letteratura; *la capacità critica*, come educazione alla complessità e alla problematicità del momento ermeneu-

5. Interdisciplinarietà e studio della letteratura

1. Da qualche anno si parla spesso, anche nei documenti ministeriali, di un approccio interdisciplinare oppure multidisciplinare (o pluridisciplinare) allo studio letterario. E se un tempo si preferiva il termine interdisciplinarietà, oggi tende a prevalere, forse per comodità, quello meno impegnativo di multidisciplinarietà. Tuttavia, la distinzione terminologica non è affatto chiara. Spesso, nei lavori dei pedagogisti i diversi termini si mescolano, si sovrappongono senza la necessaria chiarezza. Cerchiamo dunque, anzitutto, di semplificare e di distinguere, partendo proprio dalla questione terminologica.

Se io, dovendo descrivere un bosco, accosto fra loro varie discipline — per esempio, la botanica, la zoologia, la geologia —, resto nel campo della multidisciplinarietà. Se invece, volendo spiegare un determinato fenomeno — per esempio, la scomparsa di certe specie animali —, ricorrorò a queste medesime discipline correlatamente fra loro in vista di una interpretazione unitaria di questo fenomeno, questo è il caso appunto di un approccio interdisciplinare. L'interdisciplinarietà insomma è uno studio condotto attraverso varie discipline nell'intento di risolvere un unico problema. Più precisamente, (1) è uno studio volto a identificare le connessioni logiche e strutturali fra le diverse discipline al fine di una spiegazione unitaria di un determinato fenomeno; oppure (2) è il lavoro svolto per risolvere i problemi tipici di una disciplina con i mezzi propri di altre discipline appartenenti a un'altra disciplina (questo tipo di approccio interdisciplinare è chiamato anche transdisciplinarietà).

Il rapporto fra le varie discipline nella multidisciplinarietà è meno stringente e probabilmente, sul piano della formazione culturale, meno produttivo. Mi si dice che, durante una conferenza audiovisiva destinata all'aggiornamento degli insegnanti, un ispettore ministeriale ha suggerito, come esempio di lavoro multidisciplinare un accostamento fra scienze naturali e letteratura fondato sullo studio

dei vulcani da un lato e della *Ginestra* leopardiana dall'altro. Niente, mi pare, di meno sensato o di più gratuito.

A me pare che, nello studio della letteratura, ci possono essere tre modi particolarmente produttivi di applicare un metodo capace di utilizzare in modo critico e formativo discipline diverse: 1) per spiegare in modo unitario, e dunque attraverso la loro connessione logico-strutturale, un certo fenomeno storico (per esempio, una pe- riodizzazione, o un movimento letterario); 2) per illustrare le varie manifestazioni di un tema dell'immaginario; 3) per risolvere un problema d'interpretazione testuale, e dunque strettamente letterario, in quanto storico-filologico, attraverso il ricorso a una disciplina diversa (per esempio, la psicoanalisi). I primi due rientrano ovviamente nel caso sopra segnalato come (1), il terzo nel caso indicato come (2).

Un'altra precisazione. Interdisciplinarietà non significa "tutto e per tutto". Va combattuta la tendenza a fare del professore d'italiano un tuttologo che può insegnare non solo letteratura ma anche storia del teatro e storia del cinema, e persino sessuologia ed educazione sessuale. Il professore di italiano nel triennio deve essere indubbiamente un uomo di cultura, cioè un intellettuale capace di mediare certi contenuti culturali desunti anche da altre discipline che egli non conosce in modo specialistico; ma il suo fine proprio è l'insegnamento della letteratura. L'interdisciplinarietà deve servire non già a perdere di vista gli specifici contenuti disciplinari, ma ad approfondirli. Il docente utilizzerà sì conoscenze e metodi di altre discipline ma non per il fine di insegnare materie diverse dalla propria, bensì al fine di integrare in modo migliore la letteratura. Da questo punto di vista l'interdisciplinarietà è l'esatto opposto della "tuttologia".

2. La critica letteraria, e dunque anche l'insegnamento della letteratura, ha uno statuto aperto. La letteratura è una porta d'ingresso in altri mondi. Il suo studio comporta sempre, di necessità, il ricorso a discipline diverse.

Se consideriamo un'opera letteraria, essa ci appare anzitutto un'opera di artefatti linguistici e retorici; ma questi risultano poi stret-

tamente connessi alle caratteristiche di un genere, di una poetica, di un movimento letterario in un dato periodo storico. Studiandone i generi, ci accorgiamo che quell'opera è inseparabile dalla cultura e dalla psicologia di un individuo specifico, ma anche dalla storia degli intellettuali, dalle ideologie e dall'immaginario di un'epoca determinata. Già in questo tipo di approccio si rende utile il ricorso non solo alle scienze linguistiche e retoriche e a quelle storico-filologiche, ma alla storia della cultura e della civiltà, alla psicologia, alla filosofia, all'antropologia e magari anche alla storia delle scienze fisiche e naturali (la fisica di Dante non è quella di Galileo né quella di Calvino).

D'altro canto la saggistica letteraria ha un carattere aperto. Pur ricorrendo anche a strumenti scientifici specifici (quelli della filologia e della retorica), non presenta il carattere rigorosamente metodologico disciplinare della matematica. Un critico deve conoscere la letteratura italiana, ma anche le altre letterature occidentali; deve far ricorso a nozioni desunte dalla sociologia (per esempio, per la storia degli intellettuali, del pubblico, della circolazione e della fruizione delle opere), dall'antropologia e dagli studi sull'immaginario, dalla psicologia e magari dalla psicoanalisi, dalla filosofia, dalla storia e dalle altre arti. Può impiegare nozioni assunte addirittura dalle scienze naturali. Bachtin ha desunto la categoria e il termine di cronotopo dalla teoria einsteiniana della relatività, mentre Debenediti ha illustrato efficacemente il rapporto fra la nuova fisica dei quanti (che pone fine a una spiegazione logico-causale dei fenomeni e introduce la legge della probabilità e della statistica) e le trasformazioni che avvengono nella struttura del romanzo (il romanzo si presenta nel Novecento come "opera aperta", non più fondato su precetti e dogmi, ma articolato su ipotesi e congetture, su ipotesi e congetture di connessione logica e temporale, e articolato su personaggi privi di consistenza, unità, organicità).

Dati i caratteri della letteratura e della saggistica critica che studia, l'insegnamento di questa disciplina non può essere rigorosamente monodisciplinare ma deve essere sempre, in qualche misura, organicamente pluridisciplinare o interdisciplinare. Il professorato di letteratura non sarà mai solo un filologo, ma sarà piuttosto un

mediatore culturale, un intellettuale esperto di letteratura ma capace di introdurre nozioni culturali di altre discipline per insegnare la propria in modo più proficuo e approfondito.

C'è dunque una qualche ragione nel fenomeno, ricorrente in tutte le scuole, dell'attribuzione all'insegnante di italiano del compito di coordinatore di ricerche che coinvolgono materie o discipline diverse. Ovviamente ciò si traduce in un onere in più. Ma può anche contribuire a far sviluppare, negli insegnanti d'italiano, una maggiore autocoscienza professionale. La conoscenza dei fondamenti epistemologici della disciplina che si insegna dovrebbe far parte del bagaglio di ogni docente e contribuire al rafforzamento di una identità - quella del docente di materie letterarie - che oggi invece rischia il collasso a causa di una situazione, come l'attuale, caratterizzata dalla crisi della letteratura e del suo insegnamento.

3. Forniamo qualche esempio di studio interdisciplinare della letteratura desumendo dal campo della storiografia letteraria, dalla didattica che fa ricorso ai percorsi tematici e dall'analisi testuale.

Nel primo caso, si considererà il problema della periodizzazione dello studio dei movimenti letterari, in correlazione anche con la storia dell'immaginario, assumendo come problema la spiegazione unitaria della svolta fra Otto e Novecento e della nascita delle avanguardie (espressionismo, futurismo). È questo il periodo della seconda rivoluzione industriale caratterizzata dall'elettrificazione, dallo sviluppo in Italia di uno Stato moderno di tipo democratico-parlamentare e di una società di massa, in cui il numero degli intellettuali necessari all'apparato burocratico, educativo e culturale è molto maggiore che in passato. Questi elementi offerti dalla storia economica, sociale e politica del periodo considerato fanno emergere in primo piano il fenomeno sociale del sovversivismo piccolo-borghese, intimamente connesso con l'enorme diffusione, per la prima volta nella storia italiana, del ceto intellettuale (gli intellettuali non provengono più dalle fila della nobiltà o dell'alta borghesia, ma da quelle della nascente piccola borghesia, inquieta e oscillante fra l'egemonia del grande padronato industriale e quella di un pro-

letariato in rapido sviluppo). A sua volta il sovversivismo piccolozionali gerarchie spaziali, anche qui in corrispondenza perfetta con borghese è fenomeno non solo sociale e politico, ma anche artistico quanto avviene nella letteratura (si pensi ai primi piani di Tozzi o di co: alimenta la rivolta contro il sistema e la nascita delle avanguardie (Prandello) o nella pittura negli anni dell'espressionismo. Alla rot- die. La teoria dell'avanguardia nasce ora, contemporaneamente, pura culturale corrisponde poi una rottura formale in campo lette- campo politico (si pensi alla fondazione del partito bolscevico e al fatto: il verso libero rompe la tradizione della strofa e della metrica la nozione leniniana del partito-avanguardia) e in campo artistico-tradizionale in poesia, il romanzo come "opera aperta" sovrverte le (nelle arti e in letteratura). La ribellione contro i padri porta strutture chiuse della narrativa ottocentesca.

l'esaltazione dei "giovani" (tema ricorrente delle riviste primum). Come si vede, per affrontare un problema specifico vecentesche, da "Leonardo" a "La Voce", e dei manifesti futuristi di periodizzazione e, più particolarmente, nel nostro caso, per illu- Mentre, nelle società tradizionali, il principio d'autorità era riservare la svolta fra i due secoli e la nascita delle avanguardie primo- to ai vecchi (si pensi ai *Malavoglia*), ora si assiste a uno spostamento vecentesche, ho dovuto far ricorso a conoscenze culturali che ri- to significativo, determinato dall'idea di progresso e dalla centralità mandano a discipline diverse: dalla storia alla filosofia, dalla socio- tà che nell'immaginario comune vengono ad assumere le macchinologia alla psicoanalisi e alla storia dell'immaginario, dalla fisica alla sempre nuove, più aggiornate ed efficienti rispetto alle vecchie storie delle arti e del cinema.

stinate a risultare obsolete: la fonte dell'autorità si sposta nei gio- Passando dal piano della critica a quello della didattica, il ricor- ni. Non è certo un caso che la psicoanalisi si sviluppi in questo caso alla interdisciplinarietà apparirà necessario non solo per affronta- riodo; e nasce, per l'appunto, dallo studio del complesso edipico le questioni di storia letteraria, ma anche per seguire un percorso del motivo dell'uccisione simbolica del padre da parte del figlio tematico. Per esempio, nel nostro caso, per svolgere il tema del rap- D'altronde il tema del rapporto padre-figlio diventa di colpo centrale padre-figlio fra Otto e Novecento, o del mutamento della trale in Kafka, Pirandello, Svevo, Tozzi. La rottura fra le generazioni concezione del tempo e dello spazio nello stesso periodo, il profes- ni porta con sé una rottura culturale, una vera e propria rivoluzione non potrà non far ricorso a conoscenze interdisciplinari. Do- ne epistemologica che riguarda non solo la storia del pensiero filovrà far leggere qualche passo dei *Malavoglia* confrontandolo con la sofico (dove Nietzsche, Bergson, Freud rappresentano una svolta *Lettera al padre* di Kafka e con passi di Svevo, Tozzi, Pirandello, profonda), ma le scienze naturali (la teoria della relatività, la fis- Alteramo (*Una donna*) e Ibsen, ma dovrà far studiare anche un bra- dei quanti). Da prospettive diverse, Bergson, Freud, Einstein no di Freud sul complesso edipico, i manifesti futuristi e gli edito- specchiano e determinano un profondo mutamento di prospettive di "Leonardo" e della "Voce". Per illustrare il mutamento del Cambia il modo di concepire il tempo e lo spazio, non più considerato tempo e dello spazio, dovrà muoversi fra esempi tolti dal cinema rati misure oggettive, ma modi soggettivi e relativi, in quanto di (Fritz Lang, Murnau, Wiene), dalla filosofia, dalla musica (la so- pendenti dalle condizioni di chi impiega tali categorie. L'idea spensione delle gerarchie tonali in Schönberg), dalla pittura (da tempo che il cinema — la nuova arte che si afferma all'inizio del s- Munch agli espressionisti austriaci e tedeschi) e dalle letterature eu- colo — contribuisce a diffondere (un'idea di contemporaneità (Proust, Joyce e Woolf anzitutto).

presente, passato e futuro resa possibile dal ricorso alle immagini. È bene anzi notare che i percorsi tematici sono sempre anche per- movimento facilmente sfumanti dall'una all'altra dimensione) corsi interdisciplinari, in quanto il tema ha comunque a che fare con omogenea a quella che Proust, Svevo o Joyce pongono in circol- una storia dell'immaginario che si manifesta in campi diversi (dalla zione. La tecnica cinematografica della *zoomata* sconvolge le trad letteratura di ogni paese alle arti, dalla storia della cultura a quella

della mentalità). La tendenza recente a impostare l'insegnamento per moduli comprendenti percorsi tematici esige dunque il ricorso sistematico all'interdisciplinarietà (o, almeno, alla multidisciplinarietà). Sarà pare – il carattere multidisciplinare o interdisciplinare. Fra i

Ma anche se consideriamo non una serie di testi, ma uno solo di essi, vale a dire quello che si è mostrato in studio di una singola poesia o di un unico racconto), la fase stessa sopra, è aperta per statuto al momento pluridisciplinare. Ovvero del commento testuale può postulare l'esigenza di usare metodicamente ciò non vale solo per l'insegnamento della letteratura; anche conoscenze di altre discipline. Mettiamo, per esempio, che io della storia, per esempio, è una disciplina aperta. In genere le materie da spiegare una poesia di Saba, *Eroica*, o una novella di Pirandello umanicistiche presentano un grado di apertura superiore a quelle *La prova*. Per intendere la prima, occorrerà di necessità far ricorso a ricorrenze che tendono piuttosto a un rigore monodisciplinare. La cultura freudiana (il *Canzoniere* è strutturato come un romanzo letterario, in più, offre testi dotati di alto valore simbolico e polizo psicologico, la cui chiave è appunto la psicoanalisi, d'altronde) e fra loro diverse.

con cui il piccolo Berto giocava con l'approvazione della balia, o con il «tamburini multiple e fra loro diverse». Tutto ciò viene qui ricordato non per rivendicare qualche astoristuiscono – dice il poeta – il «bel pensiero, / forse, onde resto io primato, ma solo per affermare che, anche per questo, l'insegnamento strazio vivo»? Gli «schioppi» e la vita militare in genere sommano della letteratura ha un valore formativo non ristretto a una nella logica simmetrica dell'inconscio, emblemi della mascolinità singola disciplina, bensì generale. L'uso di conoscenze e di discipline dunque di quel modello di figura paterna a cui la madre, proibendone diverse, il ricorso a categorie interpretative derivanti dalla storia, do al figlio di giocare al soldato nel timore che possa diventare dalla filosofia, dalla psicoanalisi, dall'antropologia, dalla storia delle mila all'odiato marito, ha vietato l'accesso. È lei dunque la causa non possono che arricchire il patrimonio culturale dello studente prima della nevrosi del figlio, mentre la balia, che quel gioco autote, abituandolo alla complessità e alla flessibilità necessarie per met- rizzava, diventa un'immagine di piacere e di possibile liberazione in contatto fra loro campi diversi del sapere. Se il cemento uni- Senza questo minimo «syllabus» freudiano la parafraasi stessa resuscitere in contatto fra loro campi diversi del sapere. Se il cemento uni- rebbe priva di senso e molte poesie di Saba, pur apparentemente della letteratura non potrà mancare uno spazio adeguato.

si trasparenti, sarebbero nella loro sostanza incomprensibili. A sua volta, nel racconto di Pirandello è difficile comprendere, senza il corso all'antropologia e alla storia dell'immaginario, perché sia affidato proprio a due orsi il compito di iniziatori che infatti es- svolgono nelle leggende celtiche (in esse l'orso rappresenta il primo passo dall'animalità all'umanità; agli albori della storia della civil- c'è il re Artù, cioè il re-orso). In questi casi il ricorso a un'altra disciplina (la psicoanalisi per Saba, l'antropologia per Pirandello) reso necessario proprio per risolvere un problema tipico della critica letteraria: il commento del testo, la spiegazione del suo senso dunque il passaggio dalla parafraasi all'interpretazione.

6. Dalla teoria della letteratura alla didattica: implicazioni e conseguenze

1. Come ognuno sa, sono possibili tre tipi di approccio critico all'opera letteraria, ognuno riferito a uno dei momenti cruciali dell'asse jakobsoniano della comunicazione: emittente, messaggio e destinatario. Avremo una critica letteraria che si basa sulla centralità dell'autore e procede perciò dall'analisi dell'*intention auctoris*, cioè dallo studio della persona biografica e storica o comunque della personalità artistica, una che parte dalla considerazione dell'*intention operis* e dunque dallo studio dell'opera valutata nella sua autonomia e nell'organicità della sua struttura formale e infine una che sceglie come punto di riferimento critico l'*intention lectoris*, quindi lo studio del pubblico e dell'orizzonte d'attesa, della circolazione e della fruizione dei prodotti letterari o anche delle reazioni del soggetto nel momento stesso della lettura. Analogamente anche nella pratica dell'insegnamento della letteratura, si può privilegiare uno o l'altro di questi approcci.

Di fatto queste tre metodologie sono sempre possibili; tanto vero che critici di ogni epoca hanno talora fatto ricorso a tutt'e tre. Tuttavia, negli ultimi due secoli, dall'età romantica a oggi, esse caratterizzano anche tre periodi diversi nella storia delle teorie letterarie in Occidente. Beninteso, in ciascuno di essi è frequente il ricorso a tipologie di approccio diverse rispetto a quella dominante. E tuttavia, osservando il panorama da una certa distanza, e con l'azione appare del tutto evidente, del senno di poi, una certa prevalenza della centralità dell'autore, un primo periodo in cui il destinatario è trascurato, un secondo periodo in cui il messaggio è trascurato, un terzo in cui sembra dominare la centralità del lettore.

2. Nel periodo che va da Sainte-Beuve a De Sanctis sino a Croce da un lato e a Freud dall'altro l'interesse appare puntato sul so-

getto psicologico (da Sainte-Beuve a Freud), o storico (De Sanctis) o lirico (Croce). Se per il De Sanctis la *Storia della letteratura italiana* gli autori sono eroi protagonisti che grandeggiano in ampi e vivaci paesaggi storici, per Croce invece l'immaginazione critica si lega alla forme dell'impianto monografico volto a ricostruire l'evoluzione lirica del soggetto-artista. Ma in entrambi i casi è l'autore in quanto personalità artistica a interessare il critico. E va da sé che Freud, ponendo nelle nevrosi o nei disturbi di una psiche individuale la genesi stessa dell'opera, ha contribuito in modo determinante a fondare una scuola critica d'impostazione psicoanalitica basata sulla centralità del soggetto.

Nel periodo successivo - che approssimativamente copre circa mezzo secolo, a partire dal 1925 circa - la continuità con il passato è indubbiamente forte, essendo rappresentata dagli sviluppi della critica psicoanalitica (si pensi in Italia a un critico come Debenedetti) e soprattutto dalle varie forme di storicismo (da quello idealistico a quello marxista) che si affermano fra gli anni Trenta e Cinquanta. La tendenza a considerare il rapporto fra il soggetto e la storia attraverso lo studio delle mediazioni sociali o antropologiche prevale, per esempio, in studiosi assai diversi fra loro come Lukacs, Bachin e Benjamin. Tuttavia le tesi del Circolo linguistico di Praga (1929) fanno data. L'influenza del *Corso di linguistica generale* di De Saussure (1916), la nascita e la diffusione del formalismo russo e della Scuola di Praga, lo sviluppo del *New Criticism* (alle cui origini stanno *Principles of Literary Criticism* di Richards, uscito nel 1924, e la cosiddetta "scuola di Cambridge") contribuiscono a spostare sensibilmente il fulcro dell'attenzione critica verso il linguaggio letterario, considerato nella sua autosufficienza e autoriflessività: la letteratura tende a divenire puro procedimento formale, mentre nella critica cominciano ad affermarsi metodi di tipo scientifico, descrittivo, sincronico. Di questo complessivo movimento risente anche la cosiddetta critica stilistica, sia che essa punti a ricostruire l'etimo psicologico (Spitzer), sia che miri invece a passare dai caratteri dello stile a quelli di un periodo storico (Auerbach).

Il momento in cui queste tendenze privilegianti l'analisi linguisti-

ca e stilistica si coagulano in sistema, fanno corpo organico e divengono il metodo storicistico, fondato sullo studio diacronico della tradizione egemoni nell'Occidente è il quindicennio fra il 1940 e il 1975. Lo strutturalismo diffonde il concetto di testo come struttura chiusa, od ordine chiuso, e la pratica dell'"analisi del testo" (prendendo un tipo di studio centrato sul rapporto fra scrittore e storia, presente da anni nei paesi anglosassoni con la formula, posta in circolazione da *New Criticism*, del *close reading*), che privilegia lo studio di un testo (decisivo, per esempio, quello di Sapegno, poi quello di Petronio) e verificato, attraverso i procedimenti retorici e tendente a una considerazione combinatoria e atemporale dell'opera e dunque a prescindere tanto dall'autore e dal lettore quanto dalla storia. Esso assume tuttavia caratteri diversi a seconda delle tradizioni in cui si inserisce, mentre lo strutturalismo francese tende a un formalismo astratto storico, quello italiano di Segre e della rivista "Strumenti critici" cerca di collegarsi alle tradizioni storicistiche e filologiche del nostro paese e magari a riprendere le forme di studio semantico della cultura diffuse in Europa da Lotman e dalla scuola russa di Mosca-Tartu. In questo periodo l'egemonia dello strutturalismo si estende anche alla critica marxista e su quella psicoanalitica: opere come *Il gusto del marxista* di Galvano Della Volpe (1964) o *Per una teoria freudiana della letteratura* di Francesco Orlando (1973) sarebbero inconcepibili fuori dal clima strutturalista allora dominante. E basti qui ricordare che Orlando intende fondare una teoria freudiana della letteratura prescindendo programmaticamente dal soggetto-autore e basandosi esclusivamente su una considerazione del linguaggio studiato nel suo tasso figurale.

Lo strutturalismo diffonde una tipologia di approccio fortemente caratterizzata dalla descrizione oggettiva del testo e dalla prevalenza del commento sulla interpretazione, in genere guardata con diffidenza perché sfuggente ai metodi d'impostazione scientifica e perciò ritenuta inevitabilmente inquinata dalla soggettività della ricezione. Grazie allo strutturalismo s'impongono modelli di scrittura – basti pensare alla narrazione che approfondisce e dà la lezione dei formalisti russi – che avranno poi largo seguito nella didattica della letteratura.

In Italia, nell'insegnamento della letteratura, era stato sino allora (e resterà sin quasi alla fine degli anni Settanta) largamente prevalente il metodo storicistico, fondato sullo studio diacronico della tradizione egemoni nell'Occidente è il quindicennio fra il 1940 e il 1975. Lo strutturalismo diffonde il concetto di testo come struttura chiusa, od ordine chiuso, e la pratica dell'"analisi del testo" (prendendo un tipo di studio centrato sul rapporto fra scrittore e storia, presente da anni nei paesi anglosassoni con la formula, posta in circolazione da *New Criticism*, del *close reading*), che privilegia lo studio di un testo (decisivo, per esempio, quello di Sapegno, poi quello di Petronio) e verificato, attraverso i procedimenti retorici e tendente a una considerazione combinatoria e atemporale dell'opera e dunque a prescindere tanto dall'autore e dal lettore quanto dalla storia. Esso assume tuttavia caratteri diversi a seconda delle tradizioni in cui si inserisce, mentre lo strutturalismo francese tende a un formalismo astratto storico, quello italiano di Segre e della rivista "Strumenti critici" cerca di collegarsi alle tradizioni storicistiche e filologiche del nostro paese e magari a riprendere le forme di studio semantico della cultura diffuse in Europa da Lotman e dalla scuola russa di Mosca-Tartu. In questo periodo l'egemonia dello strutturalismo si estende anche alla critica marxista e su quella psicoanalitica: opere come *Il gusto del marxista* di Galvano Della Volpe (1964) o *Per una teoria freudiana della letteratura* di Francesco Orlando (1973) sarebbero inconcepibili fuori dal clima strutturalista allora dominante. E basti qui ricordare che Orlando intende fondare una teoria freudiana della letteratura prescindendo programmaticamente dal soggetto-autore e basandosi esclusivamente su una considerazione del linguaggio studiato nel suo tasso figurale.

In effetti, nell'ultimo quarto del Novecento si registra nella teoria letteraria un significativo spostamento del "fuoco" dell'azione critica: dal testo al lettore. Alla domanda "che cos'è la lettura?" si comincia a rispondere in modo diverso, o ci si rifiuta di rispondere, quasi si tratti di questione mal posta. Negli anni dello strutturalismo la specificità del letterario era indicata in un uso particolare della lingua (era la cosiddetta "funzione poetica della lingua"), nel primato dei significanti e nell'autoriflessività del linguaggio. Ora l'accento si sposta sul soggetto, sulla sua possibilità di decidere come leggere un'opera (se in un'ottica artistica, civile, o religiosa ecc.). La stessa coerenza interna di un'opera (presupposto costante della critica strutturalistica come di quella stilistica) è considerata un'esigenza della lettura piuttosto che un dato oggettivo: tanto è vero che interpreti diversi trovano ragioni diverse di coerenza interna di una stessa opera. Contemporaneamente un'idea della critica letteraria come scienza ne subentra una con ermeneutica.

La centralità del lettore viene declinata in questo periodo in modi di assai diversi e spesso duramente contrastanti fra loro. L'indirizzo egemonico è fornito dall'ermeneutica, che batte sul momento della lettura intesa come esperienza viva e partecipazione interpretativa. La lettura non descrive né cataloga, ma è processo di ricerca del senso. Attraverso una reciproca «fusione degli orizzonti» (Gadamer) tanto il lettore quanto l'opera si pongono in questione, trasformandosi a vicenda.

Questo nuovo indirizzo si è successivamente sviluppato in senso decostruzionista e nichilista, oppure, all'opposto, in senso ontologico, assoluto e religioso. Nel primo caso (de Man) ogni interpretazione è una misinterpretazione, ma proprio ciò paradossalmente legittima qualsiasi arbitrio interpretativo (se tutte le letture sono false, tutte sono egualmente autorizzate); nel secondo (Bloom, Steiner) la lettura è un'esperienza ontologica, in cui balugina una Verità assoluta, un Verbum o un Logos originario.

Altri modi di praticare la centralità del soggetto sono quelli elaborati dall'estetica della ricezione, che studia l'orizzonte d'attesa

(Jauss) o l'atto della lettura dal punto di vista fenomenologico (Iser), o dalla sociologia della letteratura che considera il rapporto autore-pubblico e i modi di circolazione e di fruizione dei prodotti letterari (si pensi, in Italia, a Spinazzola).

Un discorso a parte meriterebbe poi la diffusione della critica tematica ispirata agli studi sull'immaginario che si sono affermati nella storiografia e nell'antropologia. L'immaginario del lettore e quello che si sprigiona dall'opera di ogni epoca si fondano sul medesimo bagaglio di simboli, di archetipi, di motivi inconsci, di miti arcaici. La «fusione di orizzonti» è garantita non dalla comunanza della tradizione del linguaggio, come in Gadamer, ma dal medesimo fondo antropologico e simbolico-culturale. Due fra i maggiori critici del secondo Novecento, pure assai diversi fra loro, Frye e Starobinski, possono essere considerati i maestri di questo indirizzo, declinato in senso più schiettamente junghiano (e astorico) dal primo, in senso più marcatamente temporale (e storico) dal secondo.

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

Tuttavia la nuova tendenza sembra fornire alcuni indubbi vantaggi didattici. Mettere al centro dello studio non più il testo, ma piuttosto la lettura e fare dell'interpretazione il momento decisivo dell'insegnamento significa infatti rendere protagonista il lettore e dunque valorizzare al massimo la partecipazione dello studente all'atto ermeneutico. Da tale impostazione deriva poi una serie di altre implicazioni didattiche assai interessanti: se al centro della didattica non viene più posto solo il testo, ma il rapporto vivo che la classe stabilisce con esso, sono da considerarsi fondamentali le do-

mande di senso che essa pone all'opera. Da un lato la classe si trasforma così in una comunità ermeneutica, unita da un sapere comune e da una comune ricerca del senso; dall'altro l'attualizzazione del testo non può più essere considerata una indebita forzatura, ma viene positivamente valutata come un momento importante dell'esperienza della lettura. Inoltre porre la questione del senso al centro della didattica comporta mettere l'accento non sull'arbitrio soggettivo, ma sulla responsabilità etica dell'interpretazione e del giudizio. La ricerca del significato è ricerca del *significato per noi*, non mero impressionismo individualistico. Sulla questione del significato si discute collettivamente. La descrizione di una rosa in poesia non è la stessa di quella che compare in un trattato di botanica perché esige una serie di interpretazioni diverse e posula dunque un conflitto interpretativo. E poiché ogni interpretazione è parziale ma si pone anche tendenzialmente come universale, lo studente indotto da un lato ad assimilare un'idea della verità come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita, dall'altro a sostenere la propria argomentazione e a rispettare quella altrui. Si può cogliere qui la ricchezza del nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino.

Dalle posizioni teoriche che sostengono la centralità del lettore possono derivare anche conseguenze didattiche negative. Per esempio: il fatto che le interpretazioni di un testo siano infinite potrebbe far ritenere che esse siano illimitate e che autorizzino qualsiasi arbitrio. Inoltre la sottolineatura del momento soggettivo potrebbe favorire una lettura destoricizzante, condotta esclusivamente sulla base di impressioni ed emozioni soggettive.

L'ermeneutica stessa può offrire però validi strumenti per contrastare questi rischi. Enfatizzando il momento etico della responsabilità dell'interpretazione e mirando a una civiltà del dialogo, essa deve rispettare sia il testo (e dunque saperlo ascoltare) sia gli altri interpreti di esso. E poiché il rispetto del testo passa attraverso la sua conoscenza puntuale, ciò comporta che l'interpretazione venga condotta sotto il controllo del commento e attraverso il possesso degli strumenti storico-filologici e storico-letterari che possano

permettere di capirne il messaggio. Se è vero che il momento decisivo di un insegnamento fondato sull'ermeneutica implica la centralità della classe, è anche vero che, nella prima fase dell'approccio, il testo deve mantenere una propria temporanea centralità.

Ciò vale anche per la lettura tematica, per cui esiste effettivamente il rischio di una impostazione destoricizzante. Essa da un lato dovrà indubbiamente puntare sugli elementi dell'immaginario che maggiormente coinvolgono lo studente — e dunque anche quelli emotivi ed esistenziali che sembrano caratterizzare la condizione umana in quanto tale —, ma dall'altro dovrà anche storicizzare i temi che l'analisi porrà all'attenzione della classe. La malattia, l'amore, la morte, la guerra sono temi che si riscontrano in ogni epoca storica, ma vengono vissuti di volta in volta in modi diversi a seconda della cultura e delle ideologie prevalenti in ogni diverso periodo storico. Il tema sarà dunque l'occasione di un confronto passato-presente in cui agli elementi di continuità si aggiungeranno quelli di discontinuità che caratterizzano in modo specifico un momento storico.

4. Quanto deriva dalla tradizione dell'insegnamento della letteratura in Italia potrà essere conservato solo se saprà adattarsi alla nuova impostazione che la teoria della centralità del lettore suggerisce alla didattica. La storia della letteratura non potrà più sostituire l'incontro con la concreta individualità del testo che si realizza nel momento della lettura. Tuttavia conserverà un suo indispensabile rilievo nel momento della interpretazione, in cui essa sarà riassorbita. In altri termini: dal punto di vista del metodo, la conoscenza storiografica della letteratura sarà necessaria non già come pre-

mesa e base dello studio, ma come punto di riferimento costante, come fonte di categorie culturali e storiche (implicite nella cognizione dei movimenti artistici, dei concetti storici di tempo e di spazio, dei generi letterari, delle poetiche, della storia degli intellettuali e del pubblico ecc.) capaci di arricchire la capacità del lettore di conoscere e di ascoltare il testo e poi soprattutto di interpretarlo. La stessa lettura tematica (che il ministero stesso consiglia nella for-

mula dei "percorsi tematici") presuppone una storia della cultura delle arti e della letteratura che dia adeguato spazio allo sviluppo della mentalità, del costume e dell'immaginario delle diverse epoche storiche. Analogamente una serie di acquisizioni derivanti dall'approccio tecnico-formalistico e strutturalistico potranno risultare utili nella fase iniziale dell'approccio, in cui alcune competenze d'ordine linguistico e retorico appaiono comunque necessarie.

Questi elementi di continuità sono preziosi e non vanno lasciati cadere. Sembra inevitabile però che l'impostazione complessiva dell'insegnamento, il suo criterio ispirativo, debbano profondamente rinnovarsi. Il cambiamento in atto nella scuola non richiede un ridimensionamento dell'insegnamento della letteratura, ma piuttosto il suo adeguamento a una situazione culturale ormai profondamente mutata.

7. Specificità e necessità dell'educazione letteraria

1. La letteratura e il suo insegnamento attraversano un momento di crisi. Sempre più spesso, per una serie di ragioni già più volte indagate, ai critici letterari e agli insegnanti di materie umanistiche sembra che il terreno frani sotto i piedi. Come sempre, nei momenti di trapasso e di rifondazione, tornano a riproporsi le domande fondamentali, che riguardano lo statuto epistemologico delle discipline chiamate in causa: che cosa è lo studio della letteratura, a cosa serve, quale è il suo posto nella società e nella formazione dei giovani? Le risposte a queste domande coinvolgono il terreno che si estende fra la teoria e la didattica della letteratura. D'altronde solo da una riflessione radicale sulla letteratura e sulla critica possono scaturire risposte riguardanti i caratteri dell'educazione letteraria e il posto che quest'ultima deve avere nell'istruzione in generale e nel triennio del ciclo superiore in particolare.

Il lavoro del critico e dell'insegnante è essenzialmente interdisciplinare.

Chi studia o insegna la letteratura instaura un doppio dialogo: con il testo e con gli altri lettori di quel testo, vale a dire con gli interlocutori del critico e dell'insegnante (in quest'ultimo caso, soprattutto con gli studenti che vengono ad assumere in tale prospettiva un ruolo protagonista). La definizione del significato dell'opera studiata deriva sempre da una rete di rapporti interdisciplinari.

Le prime domande di questo dialogo riguardano l'opera e in particolare alcuni dati di fatto: "Chi ha scritto quest'opera?, quando?, quale è il suo significato letterale?, come è scritta?". Sono domande, a cui è possibile rispondere appellandosi a criteri di certezza e di precisione in buona misura assimilabili a quelli delle scienze. La filologia, la metrica, la retorica, la semantica storica godono di status e procedure che presentano una loro oggettività. In questa fase, che potremmo chiamare descrittiva o di commento, l'opera risponde alle nostre domande fornendo risposte verificabili.

Anche il senso letterale di un'opera si presenta come un dato og-

gettivo. Eppure già nella sua definizione l'interprete deve mettere in campo un'ipotesi di coerenza del testo a cui egli indubbiamente lavora apportandovi un contributo soggettivo. Il fatto è che, già partendo dal senso letterale, il lettore comincia a essere coinvolto in altre stratificazioni di senso (il senso simbolico, o quello allegorico ecc.) che riguardano il significato dell'opera. Quando infatti ci troviamo a comunicare? e anche "Quali sono i suoi temi, il suo immaginario, la sua ideologia?", si esce dal campo delle risposte oggettive. Entrare in una fase nuova, in cui entrano in gioco anche elementi soggettivi e categorie culturali relative all'interprete e alla comunità di cui egli fa parte. La domanda "Che cosa significa questo testo?" coinvolge infatti la sfera, tanto individuale quanto collettiva, della cultura e della formazione dei significati. Persino la definizione del testo di un'opera è problematica, ed esclude risposte univoche. Quale per esempio, il tema di *Rosso Malpelo*? La violenza sociale e l'ingiustizia che essa comporta? L'esclusione e il motivo del "diverso"? L'opposizione fra mondo sotterraneo e mondo di sopra e fra buio e luce? Le risposte possono essere varie, e diverse fra esse accettabili. Ciò è dovuto al fatto che la fusione di orizzonti (fra l'orizzonte del testo e quello dell'interprete) si verifica anche grazie al terreno comune all'opera e al lettore) dell'immaginario, con le sue radici ideologiche, sia mitico-simboliche e archetipiche. Già in questa fase, insomma, il lettore partecipa attivamente al senso del testo. Prima di avviare il momento ermeneutico, il quale presuppone sempre un coinvolgimento, una partecipazione interpretante.

Il momento propriamente ermeneutico è decisivo per la formazione dei giovani. Con esso gli allievi imparano a dare senso alle fra loro, discutendone insieme, essi costruiscono con l'insegnante il significato dell'opera. Per questo bisogna sostituire la vecchia formula - posta in circolo dalla cultura e dalla didattica dello strutturalismo e ancora attiva nelle scuole sino a oggi - della "centralità del testo" con quella della "centralità della lettura". La formula "centralità del testo" implica un atteggiamento più passivo, più og-

gettivo e descrittivo da parte dell'interprete; la "centralità della lettura" esalta invece il momento della partecipazione interpretante, grazie al quale gli studenti diventano protagonisti dell'insegnamento, sotto ogni riguardo, decisivo all'interno della logica dialogica e della dialettica di domanda-risposta che lo caratterizza. D'altronde noi in realtà non leggiamo mai un testo per descriverlo, ma solo per enunciarne il significato e arricchirlo di esso. La descrizione può essere utile per imparare a conoscere e ad ascoltare il testo; ma è solo uno strumento che può servire ad aiutare l'interpretazione, non può certo sostituirla. La critica e l'educazione letteraria culminano nell'interpretazione. In genere questa si sviluppa intorno a due ipotesi: l'ipotesi di coerenza dell'opera e l'ipotesi genetica, che la collega al suo tempo. Anzi spesso il critico e l'insegnante ricorrono, nelle loro attività (più simili di quanto in genere si pensi), a un *racconto critico* volto a spiegare l'ipotesi di coerenza con quella genetica e a fondare quella su questa. La coerenza di senso di un'opera esige insomma una sua interpretazione storica. Nello stesso tempo la costruzione di senso, che ne esce è sempre anche condizionata dalle categorie culturali dell'interprete e ciò implica di necessità una qualche attualizzazione dell'opera. Lo studio critico e l'insegnamento della letteratura collocano sempre un testo nel suo tempo e, insieme, nel tempo odierno dei suoi interpreti.

A questo punto però diventa sempre più evidente quello che prima era solo implicito. La definizione del significato dell'opera comporta anche un'autodefinizione dell'interprete e della comunità a cui egli partecipa; nel nostro caso, comporta un'autodefinizione della classe, dei suoi valori condivisi, del suo orizzonte culturale. Ogni interprete letterariamente educato mira infatti a definire il *significato per noi* di un'opera: non espone solo impressioni immediate e soggettive di lettura, ma cerca di mostrare il carattere universale del suo giudizio. Il significato dell'opera non deve valere solo per lui, ma anche per gli altri lettori di essa. A questo punto in dialogo con l'opera si sovrappone e si intreccia strettamente il dialogo con gli interlocutori del critico e docente e, più in

generale, con le comunità di cui essi sono esponenti e a cui essi rivolgono. Se un critico è sempre condizionato non solo dal testo, ma anche dai propri colleghi e dai propri interlocutori (compresi i propri studenti) e comunque dalla storia della critica (dall'attuale ricezione di un testo, così un professore delle scuole superiori è sempre condizionato dal canone e dal programma ma anche dalla tipologia della classe che ha davanti (e infatti, per esempio, Petrarca, Machiavelli, Pirandello sono così largamente penetrati nella cultura italiana di spiegazione e di interpretazione dei testi e dunque lo stesso "boccaccesco", "machiaavellico" e "pirandelliano" sono presenti nella lingua e nel senso comune di un'interpretazione localistica del regime di autonomia potrebbe averne illudersi di essere solo e di essere estraneo ed esterno rispetto all'opera e di potersi perciò limitare a risposte oggettive, nella fase di menezia - che d'altronde non è mai del tutto isolabile e autonoma rispetto a quella filologica - emerge il carattere sociale e culturale della critica e dell'insegnamento della letteratura. Lo studioso e il docente devono comunque ricorrere a categorie storiche, filosofiche, psicologiche per condurre un racconto critico volto a dipanare le ipotesi di coerenza e le ipotesi genetiche di cui abbiamo parlato. Questa necessaria interdisciplinarietà è una caratteristica delle materie umanistiche. Essa le allontana dal rigore monodisciplinare delle scienze esatte. D'altra parte lo studio della letteratura non può mirare a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva. Non ha un rigore di una scienza ma quello di un'ermeneutica. Richiede alcune competenze oggettive filologiche e retoriche, ma anche categorie interpretative complesse, mobili, ricche, varie, non definibili una volta per tutte, e dunque non d'ordine tecnico-scientifico, ma eminentemente d'ordine culturale. E infatti ogni docente sa bene che mentre non è difficile insegnare agli studenti come descrivere un testo e fornire loro un protocollo cui attenersi nella fase del commento, assai più difficile, delicato e complesso è addestrarli all'arte della interpretazione.

Inoltre, proprio per questa sua valenza intrinsecamente culturale, la competenza letteraria non può non far parte delle conoscenze fondamentali del cittadino e degli standard formativi della comunità nazionale. Agli autori e alle opere della letteratura nazionale si dà l'identità culturale del nostro paese quanto il contributo che esso ha dato e continua a dare alla cultura europea e mondiale. Fra l'altro autori come Dante, Boccaccio, Petrarca, Machiavelli, Pirandello sono così largamente penetrati nella cultura italiana che termini quali "boccaccesco", "machiaavellico" e "pirandelliano" sono presenti nella lingua e nel senso comune di quasi tutti i popoli civilizzati. Lo studio di autori e di opere canonici per la cultura nazionale appare poi tanto più opportuno nella fase attuale per contrastare le tendenze disgregative e dispersive che un'interpretazione localistica del regime di autonomia potrebbe autorizzare.

Credo anzi che lo studio culturale della letteratura potrà sostituire tanto quello strettamente filologico-retorico quanto quello di tipo storicistico. Di per sé ciò non comporta affatto la perdita dei concreti contenuti disciplinari dell'insegnamento: infatti, grazie alla importanza che vi ha il momento dell'interpretazione, essi possono risultarne addirittura esaltati. Partire dalla centralità della lettura e dal rapporto dialogico ed ermeneutico con i testi e con i loro interpreti porterà anzi a valorizzare in modo nuovo la loro peculiarità letteraria e stilistica valutandola non tanto in relazione a una sua astratta catalogazione in senso retorico quanto al contributo di significato, in termini cognitivi e immaginativi, che essa concretamente produce. Dare allo studio un'impronta non tecnicistica ma culturale può inoltre incontrarsi felicemente con quei criteri di *essenzialità, storicità e problematicità* che oggi vengono unanimemente richiesti e che l'insegnamento della letteratura può perseguire senza difficoltà proprio grazie alla qualità del proprio statuto disciplinare. Se storicità e problematicità sono connaturate all'atto stesso dell'interpretazione letteraria, l'essenzialità del presupposto di valore (d'altronde, sempre largamente estetica) che la conoscenza della letteraria

ratura presuppone e anzi, in una certa misura, crea, sollecita e soddisfa l'oggettività che imperversa in questo campo e che cresce. Sulla loro base è sin da ora possibile selezionare un certo numero di classici italiani e di capolavori stranieri la lettura dei quali può costituire il fondamento unitario imprescindibile da cui muovere verso altre letture che la scuola in regime di autonomia può liberamente decidere.

2. Da quanto precede derivano alcune conseguenze, che possono assumere anche il valore di tesi conclusive.

1) Il professore d'italiano - come su un altro piano il critico letterario - non è solo un esperto di filologia e di retorica, ma un mediatore culturale. Non fornisce solo competenze neutre e oggettive ma anche categorie e valori culturali, ipotesi interpretative, reti concettuali. È ancora un intellettuale; dunque non solo un tecnico o un esperto.

2) Come non è solo un esperto, così il professore d'italiano non è neppure un intrattenitore o un tutologo. Negli ultimi anni in serie di documenti (l'ultimo è quello della commissione dei saggi) si sono alternate e spesso confusamente giustapposte due immagini diverse del professore d'italiano, qualificato ora come esperto di lingua e di retorica, ora come intrattenitore e brillante tutologo capace di abbondare il terreno pesante della didattica per sollevare gli studenti nei cieli leggeri del piacere e della creatività. Miti moderni (il professore tecnico-scientifico) e del postmoderno (il professore intrattenitore) si sono intrecciati, con la conseguenza di tralasciare la funzione intellettuale del professore mediatore di interpretazioni e di trascurare il campo della responsabilità - storica e morale - che si associa al momento ermeneutico e al libero conflitto delle diverse posizioni. La stessa interdisciplinarietà che induce a mediare fra discipline diverse non può essere scambiata per tuttologia: è un modo non per scolorire e annacquare lo studio della letteratura e per smarrirne così i concreti contenuti della disciplina, ma per insegnarla in modo più efficace e approfondito.

3) Per quanto riguarda la questione della valutazione, quanto detto sui caratteri della disciplina deve proteggerci dalla dominanza

di soddisfazione dell'oggettività che imperversa in questo campo e che nievoca il feticcio positivista e ottocentesco del primato dei dati tecnicamente misurabili e verificabili. Indubbiamente è possibile accogliere in una certa misura le esigenze di quanti, a ragione, vogliono rendere la valutazione meno soggettiva e più legata a requisiti e competenze accertabili. Per esempio, nello studio della letteratura e nell'analisi dei testi vi sono aspetti (la datazione di un'opera, il tipo di linguaggio, di metrica e di figure retoriche, la parafrasi) che presentano un tasso sufficiente di oggettività e la conoscenza dei quali è appurabile anche attraverso prove strutturate o quiz. Ma è anche vero che, quando si accede al terreno cruciale - e decisivo - dell'interpretazione, entrano in gioco competenze culturali fini e complesse, capacità di comprensione e di dialogo, valori del mondo concettuale e dell'immaginario difficilmente quantificabili in modo schematico. A questo punto, a decidere la valutazione non potranno che essere l'esperienza e le capacità del singolo docente.

4) Non è casuale che proprio al professore d'italiano venga attribuito in genere il compito di coordinare le ricerche interdisciplinari di una classe. Si tratta indubbiamente di un onere in più. Però esso può avere un utile risvolto positivo: può servire a far sviluppare nell'insegnante delle materie umanistiche una maggiore autocoscienza professionale. Può infatti contribuire a rafforzare l'identità culturale in un momento in cui essa rischia invece il collasso per le sollecitazioni a cui è sottoposta e per la crisi stessa che ne investe il prestigio e la figura. Che il terreno interdisciplinare, che è quello proprio delle mediazioni culturali, riguardi da vicino il professore d'italiano va considerato un segno distintivo da valorizzare.

5) L'insegnamento della letteratura ha un carattere interdisciplinare e dialogico. In quanto interdisciplinare, la letteratura è una porta d'ingresso in altri mondi, da quello esistenziale e psicologico a quello dell'immaginario e delle ideologie; si intreccia alla storia e alla filosofia, come alle arti, al teatro e al cinema. Lo studio della letteratura può far ricorso anche alle teorie della fisica, giacché ogni opera riflette una pensabilità del mondo (del tempo, dello spazio e dell'universo) che è sempre storicamente

te determinata (Dante, Galileo, Calvino, per esempio, presuppongono teorie fisiche e astronomiche molto diverse fra loro). Grazie all'interdisciplinarietà, l'educazione letteraria abitua pertanto lo studente all'elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di *capire* un fenomeno ma di *comprenderlo* considerandolo insieme con altri. Lo studio interdisciplinare della letteratura e delle altre discipline umanistiche educa lo studente alla flessibilità necessaria per mettere in contatto fra loro campi diversi del sapere. Richiedendo la ricchezza culturale e esperienze disciplinari diverse, l'insegnamento della letteratura il suo valore formativo non settoriale, bensì generale.

6) In quanto interdialogico, lo studio della letteratura abitua lo studente al dialogo con il testo e con gli altri lettori di esso. Leggendo il testo lo studente impara ad ascoltare l'altro; misurandosi con le varie interpretazioni che ne sono date, impara a confrontarsi con verità diverse. Da un lato, infatti, sono diverse le verità significate dal testo, dall'altro sono diverse le interpretazioni che se ne possono dare. Da un lato ogni testo, essendo per propria natura polimico, presenta un ventaglio amplissimo di significati e invita perciò alla libertà dell'interpretazione (mentre la parola "rosa" in un trattato di botanica ha un unico senso, così non è per la stessa parola in un componimento poetico). Dall'altro le interpretazioni di un testo letterario sono infinite sia nel corso diacronico della sua ricezione sia in qualsiasi momento di essa. La verità che emerge dalla letteratura è perciò problematica e processuale: essa non è definita una volta per tutte e si va facendo e strutturando nelle forme collettive del dialogo aperto fra i suoi interpreti. Lo studente, diventando protagonista dell'interpretazione, dovrà imparare ad argomentare le proprie ipotesi ermeneutiche, a persuadere gli interlocutori e a rispettare le opinioni, proprio mentre affermerà con forza e con calore la propria. Così, trasformandosi in comunità ermeneutica, la classe prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia.

7) Per secoli, e ancor più dall'epoca desantisciana sino a pochi anni fa, lo studio della letteratura ha tratto la propria importanza dai contenuti patriottici e civili che gli sono stati assegnati dalle isti-

tuzioni educative. Il fatto che queste ragioni abbiano perduto una parte consistente del loro valore non basta di per sé ad accantonare l'educazione letteraria o a ridurne drasticamente il rilievo. Anzi l'educazione letteraria trova oggi nuove motivazioni alla sua necessità e, per così dire, un nuovo fondamento nella sua stessa natura culturale e cioè nei caratteri di dialogicità e di interdisciplinarietà che la qualificano e che le assegnano un nuovo valore formativo generale. D'altronde da un quarto di secolo, ormai, l'ermeneutica si pone come indirizzo prevalente della cultura occidentale. Lo studio della letteratura, che si fonda appunto sulla logica ermeneutica, non può non trovarvi il posto di rilievo che le spetta.