

# Per un nuovo paradigma didattico

di Romano Luperini

A lungo, in Italia, per quasi due secoli, insegnare letteratura ha voluto dire raccontare una grande narrazione fondata sul nesso letteratura-identità nazionale-storia. Ogni popolo d'altronde trova la propria identità in una sorta di racconto mitico. In Italia, era la letteratura, assai più dell'arte o della musica o di una leggenda delle origini, a garantire un sogno di identità e di unità nazionale. Questa situazione dava senso tanto alla letteratura quanto a chi la insegnava che si trovava investito di un ruolo particolare e per qualche verso persino privilegiato. Il professore di italiano – e soprattutto quello dei licei – formava una classe dirigente nella cui cultura l'educazione letteraria e il momento umanistico costituivano ingredienti fondamentali. Da De Sanctis a Sapegno, Petronio, Muscetta questa visione della storia assumeva la forma di uno storicismo progressivo e lineare, fondato sulla fede nel progresso e sul disegno di una evoluzione della civiltà nazionale. I critici letterari e gli insegnanti di letteratura erano interpreti e mediatori del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico dell'una e dell'altra. La letteratura stessa aveva contribuito in modo decisivo alla elaborazione di questo racconto mitico e identitario: Dante, Petrarca, Ariosto, Machiavelli, Foscolo, Manzoni, il giovane Leopardi e poi Carducci, Pascoli e d'Annunzio ne hanno ordito in modi diversi la trama.

Qualcosa di importante comincia a rompersi e a cambiare già all'inizio del Novecento, con la stagione del modernismo. I capolavori di Svevo o di Montale ben poco o nulla hanno a che fare con l'identità nazionale, e le opere più significative di Pirandello ne restano sostanzialmente estranee. Da allora questo processo, se si eccettua qualche saltuario momento di interruzione nelle fasi di crisi più acuta della vita nazionale, si è andato allargando e approfondendo.

Se si aggiunge che la letteratura e la cultura umanistica hanno perduto il loro posto nella formazione dei ceti dirigenti, che i giovani nella società digitalizzata avvertono una sempre maggiore estraneità al testo letterario e che la scuola non è più l'unica agenzia preposta alla loro formazione e appare progressivamente marginalizzata rispetto ad altre più potenti agenzie (per esempio, rispetto al mondo delle comunicazioni e delle informazioni), si può capire perché gli insegnanti di letteratura vivano una situazione di crescente disagio e di crescente difficoltà a individuare le ragioni stesse del proprio lavoro.

La crisi della critica e dell'insegnamento della letteratura s'inserisce poi nella crisi della stessa condizione intellettuale. Per due secoli gli intellettuali hanno fatto sentire la loro voce legittimati – ha scritto Pierre Bourdieu – da «un'autorità specifica fondata sulla appartenenza al mondo relativamente autonomo dell'arte, della letteratura e della scienza, e su tutti i valori associati a tale autonomia – disinteresse, competenza ecc.» (Bourdieu, 1995, p. 425-437). Una condizione di autonomia corporativa garantiva loro un universalismo di valori. L'indipendenza culturale e morale del loro specifico *campo* diventava ragione di autorità e di prestigio in *ogni* campo. Gli intellettuali funzionavano come indispensabili mediatori della formazione del senso. Era il grande corporativismo dell'universale, come lo ha chiamato ancora Bourdieu. Un paradosso, se si vuole, grazie al quale gli intellettuali potevano parlare a nome di un corpo separato e, insieme, della totalità dei rapporti umani. Fichte, all'inizio dell'Ottocento, l'aveva chiamato la «missione del dotto», dando dignità ideologica a comportamenti e spunti culturali che in realtà si erano andati affermando già dall'età dell'illuminismo.

Si è sviluppata così una tradizione che da Zola dell'affaire Dreyfus, attraverso Freud e Einstein, Russel e Sartre, ha avuto corso anche in Italia sino agli anni Settanta del Novecento e, se si vuole, sino a un altro *affaire*, *L'affaire Moro* di Leonardo Sciascia. Che si trattasse di una tradizione ormai in via

di estinzione lo aveva intuito uno di questi ultimi grandi intellettuali complessivi, Franco Fortini. In un saggio del 1971 scriveva infatti che «il processo di distruzione del corpo separato degli intellettuali è così avanzato che il termine stesso di “intellettuale” è quasi inutilizzabile» (Fortini, 1977, p. 68-73). Sempre più, infatti, l'intellettuale è sostituito «dallo specialista», dal tecnico o dall'esperto che pone il proprio sapere al servizio di una istituzione – pubblica o privata, non importa – senza più capacità o possibilità di vedere al di là di questo orizzonte settoriale. «Ogni attività intellettuale», scriveva allora Fortini, viene ridotta «alla sua stretta specializzazione e tecnicità». In altri termini: la forbice, e la contraddizione, fra *funzione* e *ruolo*, presente in ogni lavoro intellettuale, tende a contrarsi, risolvendosi a vantaggio del secondo. Se la funzione si definisce in un ambito antropologico e storico e coincide con l'obbedienza esclusiva alla logica della ricerca, il *ruolo* si definisce invece in un ambito immediatamente sociale e coincide con la mansione assegnata dalle istituzioni, siano esse gli apparati scientifici ed educativi di uno stato, il sistema delle pubbliche comunicazioni, un ente o una azienda privata, o il governo stesso di una nazione.

Nell'insegnamento della letteratura questo schiacciamento sul *ruolo* ha avuto subito una conseguenza non da poco. Venuta meno la possibilità di intraprendere una grande narrazione centrata sulla storia letteraria letta come fulcro della identità nazionale, tramontata la tradizione storicistica che fondava tale possibilità, per un certo periodo, e spesso ancor oggi, si è pensato che l'insegnante dovesse chiudersi nel proprio *ruolo* di esperto di retorica e di analisi del testo. L'insegnamento della letteratura si è così ridotto a *tecnica* del commento fondata sul concetto della autoreferenzialità del testo. Si leggevano i testi non per interpretarli, ma per descriverli. Anzi l'interpretazione stessa veniva rifiutata perché sospetta di ideologia. E così i testi, chiusi in gabbie di schemi e di schemini, diventavano pretesti per esercizi formalistici che hanno finito per allontanare definitivamente i giovani dal gusto della lettura. D'altronde, fra persone normali chi è che legge un testo per descriverlo e non per cercarne il senso?

Tutto ciò è avvenuto soprattutto negli anni ottanta, e persiste tuttora. Negli ultimi anni, tuttavia, soprattutto nelle università americane, ma in parte e con modalità diverse anche nelle scuole medie superiori italiane, si è passati a decostruire il testo, vedendolo essenzialmente come documento di una grammatica del potere oppure leggendolo nichilisticamente come indecidibile allegoria della fuga del senso. Il testo è diventato così un pretesto. La riduzione del testo a documento sta rischiando di vanificare l'insegnamento stesso della letteratura annullandone la specificità. La complessità di senso che è propria della letterarietà va perduta, e non si capisce più perché si sta leggendo un testo per l'appunto letterario. E' un pericolo che in Italia passa attraverso un uso “selvaggio” dei cosiddetti “percorsi tematici” quando si faccia ricorso al tema per illustrare esclusivamente un problema storico e antropologico dimenticando il modo particolare con cui esso viene formalizzato. Questo uso “selvaggio” dei “percorsi tematici” si manifesta insomma soprattutto quando si dimentica che un tema letterario non può essere considerato solo per i suoi contenuti storici e antropologici, ma questi vanno visti indissolubilmente collegati al modo con cui essi vengono formalizzati nei testi.

In Italia il ricorso a percorsi per temi e per generi ha avuto tuttavia anche un effetto positivo. Esso si è diffuso all'inizio degli anni novanta, sulla base di due precedenti eventi che allora 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 (1979-1980). 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 diverse fra loro, 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 escono i manuali più rilevanti di quegli anni, il Baldi (Baldi, Giusso, Razetti & Zaccaria, 1993), il Segre (Segre & Martignoni, 1992) e il mio *La scrittura e l'interpretazione* (Lupe-  
rini P. Cataldi L. Marchiani, 1996). La discussione che ne seguì – molto ricca e intensa, su riviste  
culturali, in convegni, in commissioni ministeriali – pose un campo di problemi che caratterizza-  
rono 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 mo-  
mento della lettura (parlerei dunque di centralità della lettura piuttosto che dell'analisi del  
testo) e sulla sottolineatura della importanza dello studente come soggetto dell'apprendi-  
mento 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 storicamente determinato dei testi.
2. Apertura alle letterature straniere come momento fondamentale dello studio della lettera-  
tura 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 immigrati stranieri sembrava rendere sempre 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 particolarmente di percorsi  
per temi, essendo il tema particolarmente idoneo a stabilire una connessione fra l'immagi-  
nario 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 mo-  
mento di arretramento e a volte persino di restaurazione. Direi che questo arretramento si carat-  
terizza come un ritorno a una concezione passiva di letteratura intesa come insieme di nozioni e  
di competenze neutrali impartite da un docente sempre più inquadrato e burocratizzato e sempre  
meno posto 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'aper-  
tura alle letterature straniere e all'intreccio stretto che le unisce a quella italiana, i raggruppamenti  
per genere e per tema sono venuti a cadere.

Che fare dunque? C'è urgente bisogno, io credo, di avviare una discussione seria sulla necessità  
di un nuovo paradigma didattico. Prima di indicarne alcuni punti essenziali, ritengo opportuno  
però ribadirne un presupposto: rinnovare è sempre anche tornare indietro alle origini, ritrovare  
qualcosa che si era dimenticato ma che tuttavia costituisce la condizione stessa della nostra funzione  
in quanto insegnanti. Come è noto, la parola stessa "lezione" significa lettura, in questo caso lettura  
pubblica di un testo. La critica e l'insegnamento della letteratura sono momenti di una attività trian-  
golare: chi insegna ha da una parte il testo, dall'altra degli interlocutori a cui spiegare quel testo e  
svolgerne le implicazioni di senso. Ciò comporta due operazioni che andranno collegate fra loro: il  
commento, volto a rendere intelligibile il testo e a renderlo "forte" di fronte al lettore, e l'interpreta-  
zione, volta a dare significato e valore al testo e a rendere "forte" il lettore di fronte a esso. Attraverso  
il commento il lettore impara a rispettare l'autonomia del testo, ad ascoltarlo e a capirlo nella sua di-  
versità – di qui il rilievo etico-pedagogico di tale operazione – ; attraverso l'interpretazione impara

ad assumersi la propria responsabilità ermeneutica e a confrontarla con quella della intera comunità interpretante di cui fa parte. Da un punto di vista didattico, nel momento del commento al centro della classe sta il testo; nel momento della interpretazione è la classe stessa che diventa centro. Nel commento, protagonista è il testo; nella interpretazione, protagonista è la comunità ermeneutica formata dalla classe che discute sulle domande di senso da porre al testo.

Naturalmente ogni interpretazione è parziale, relativa a una determinata epoca, a un determinato gruppo sociale, a una determinata persona. Inoltre il testo letterario – a differenza per esempio di un testo di botanica o di biologia – implica una molteplicità anche contraddittoria di significati. Interpretare abitua il giovane a misurarsi con questa complessità testuale e con la varietà di significati individuati dagli altri interpretanti collocati all'interno e all'esterno della propria comunità, e anche in tempi diversi dal proprio; gli insegna dunque che i significati sono infiniti e che ogni interpretazione è destinata a essere superata. Ma gli insegna anche ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all'interno della costruzione sociale di un senso, che nasce da un incessante conflitto delle interpretazioni e da una non meno incessante lotta per l'egemonia. Sta qui ovviamente il nesso che unisce il problema della interpretazione e quello della democrazia. La classe come comunità ermeneutica non può non prefigurare infatti una comunità più ampia.

Passiamo ora a indicare due o tre punti fermi, i quali nascono anche dalla esigenza di tener conto 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. Dico subito che questi punti si fondano sulla centralità della lettura e dunque della interpretazione, nel senso ora descritto, e sulla opportunità di inserirla in percorsi storici sulla base del tema o del genere letterario. Inoltre, rispetto al passato, l'aspetto tecnico-professionale 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 impennare 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. La lettura diretta dei testi dovrà essere propedeutica alla proposta di indicazioni interpretative di tipo storico, antropologico, psicologico capaci di coinvolgere l'orizzonte culturale e l'immaginario 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.

In questa prospettiva sarebbe utile lavorare soprattutto in due direzioni: passare dal tradizionale procedimento deduttivo a uno prevalentemente induttivo, puntando sulla storicità implicita e come risucchiata nel testo artistico; e dare un più netto rilievo al tema letterario e dunque a una visione anche antropologica del percorso storico.

I movimenti letterari, le poetiche, la storia letteraria possono essere ricostruiti partendo dalla concretezza formale e contenutistica delle opere e non solo da un quadro delineato *a priori* in assenza di verifiche testuali. Ciò fra l'altro consentirebbe di accorciare lo spazio dedicato allo sviluppo lineare della storia letteraria, ai medaglioni consacrati agli autori, agli innumerevoli "minori", e di delineare nel complesso un procedimento di apprendimento più svelto, agile e veloce.

L'importanza data al tema non può essere considerata un mero espediente per coinvolgere l'attenzione dei giovani o per raggruppare i testi secondo un criterio diverso da quello dei movimenti letterari e della storia letteraria tradizionale. È una acquisizione culturale che si è diffusa con forza

nella cultura occidentale nell'ultimo trentennio e che ormai caratterizza ampiamente, per esempio, l'insegnamento delle letterature comparate in tutta Europa e in Nordamerica. Nelle università americane, attraverso i *cultural studies*, la ricerca tematica è diventata la base dell'insegnamento della letteratura. Ciò è dovuto ad alcune buone ragioni: il tema permette di collegare il vissuto e l'immaginario dei giovani a quelli della storia passata, avvicinando così i due poli dell'apprendimento che oggi rischiano la reciproca estraneità; consente di collegare strettamente la letteratura italiana e le letterature straniere, la prospettiva delle quali altrimenti rischia di andare perduta; infine fornisce un ausilio indispensabile sia allo studio delle forme letterarie, dato che ha che fare con i generi letterari (i quali, a veder bene, si sviluppano dall'incontro fra una forma e un tema specifico), sia a un approccio interdisciplinare alla storia dell'immaginario quale si rivela nelle arti, nella filosofia e in generale nella civiltà di un'epoca. Semmai bisognerà evitare, come già ho accennato, i pericoli che i *cultural studies* hanno evidenziato particolarmente negli Stati Uniti: la sottovalutazione degli aspetti formali della specificità letteraria e una destoricizzazione dello studio a vantaggio esclusivo della prospettiva di lunga durata. Per evitare questi due rischi occorrerà prestare cura costante da una parte all'analisi linguistica e stilistica dei testi letterari e all'intreccio fra temi e forme nella evoluzione dei generi letterari, dall'altra alla storia sociale, economica e politica del nostro paese e della civiltà europea e alla relazione che essa stabilisce con la evoluzione delle poetiche e delle forme letterarie. Inoltre un uso intelligente e problematico del materiale multimediale può agevolare un'impostazione didattica che sappia essere eminentemente culturale e storico-antropologica e dunque anche transdisciplinare o interdisciplinare, dato che esso può consentire l'esperienza di immagini, di voci e di musiche capaci non solo di approfondire alcuni aspetti dello specifico letterario, ma anche di documentare la storia dell'arte, del cinema, del teatro, della musica e di metterla a confronto con quella della letteratura.

In conclusione, lo studio della letteratura dovrebbe essere largamente culturale e umanistico piuttosto che specialistico. Vorrei precisare questo punto rifacendomi a un recente *pamphlet* di Todorov (2008) che può contribuire a definire quel nuovo paradigma della didattica della letteratura di cui parlavo. 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'eccesso 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. 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» (Todorov, 2008, p. 81). 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 sudamericane, 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.

## Riferimenti bibliografici

- Baldi, G., Giusso, S., Razetti, M., & Zaccaria, G. (1993). *Dal testo alla storia dalla storia al testo*. Torino: Paravia.
- Bourdieu, P. (2005). *Per un corporativismo dell'universale*. In *Le regole dell'arte: genesi e struttura del campo letterario*. Milano: Il Saggiatore, p. 425-437.
- Ceserani, R., & De Federicis, L. (1979-1980). *Il materiale e l'immaginario*. Torino: Loescher.
- Fortini, F. (1971). Intellettuali, ruolo, funzione. In *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura 1965-1977*. Torino: Einaudi, p. 68-73.
- Luperini, R., Cataldi, P., & Marchiani, L. (1996). *La scrittura e l'interpretazione*. Palermo: Palumbo.
- Segre, C., & Martignoni, C. (1992). *Testi nella storia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.