

INDICE

1. INTRODUZIONE.....	3
2. TRA TEORIA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA.....	8
2.1. Il modello storicistico tradizionale.....	8
2.2. Il modello formalista-strutturalista	10
2.3. L'approccio ermeneutico	11
2.3.1. Le conseguenze didattiche	14
3. ANALISI DEI MANUALI DEGLI ANNI '80 E '90.....	17
3.1. <i>IL MATERIALE E L'IMMAGINARIO</i> DI CESERANI E DE FEDERICIS	21
3.1.1. Struttura ed elementi innovativi.....	21
3.1.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino.....	25
3.1.3. Analisi di un autore contemporaneo "marginale": Paolo Volponi	28
3.1.4. Le critiche al manuale.....	29
3.2. <i>TESTI NELLA STORIA</i> DI SEGRE E MARTIGNONI.....	30
3.2.1. Struttura ed elementi innovativi.....	30
3.2.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino.....	32
3.2.3. Analisi di un autore contemporaneo "marginale": Paolo Volponi	35
3.2.4. Le critiche al manuale.....	37
3.3. <i>MANUALE DI LETTERATURA ITALIANA. STORIA PER GENERI E PROBLEMI</i> <i>DI BRIOSCHI E DI GIROLAMO</i>	41
3.3.1. Struttura ed elementi innovativi.....	41
3.3.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino.....	44
3.3.3. Analisi di un autore contemporaneo "marginale": Paolo Volponi	50
3.3.4. Le critiche al manuale.....	52

3.4. LA SCRITTURA E L'INTERPRETAZIONE DI LUPERINI, CATALDI, MARCHIANI	54
3.4.1. Struttura ed elementi innovativi.....	54
3.4.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino.....	60
3.4.3. Analisi di un autore contemporaneo “marginale”: Paolo Volponi	66
3.4.4. Le critiche al manuale	71
4. ATTUALITÀ: ANNO ZERO	73
4.1. INSEGNARE LA LETTERATURA OGGI: CIÒ CHE RIMANE DEL DIBATTITO DEGLI ANNI '80 e '90	73
4.1.1. Il canone del Novecento.....	80
4.1.2. Per una letteratura delle competenze	86
4.2. L'EDITORIA SCOLASTICA	95
4.2.1. La rivoluzione digitale nella didattica della letteratura.....	99
4.2.2. I manuali odierni: due modelli contrapposti	107
4.2.2.1. Un manuale rassicurante: <i>la letteratura</i> di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria.....	110
4.2.2.2. Per un nuovo paradigma didattico: <i>La letteratura e noi</i> di Luperini	116
5. CONCLUSIONE	125
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	128
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	130
SITI DI INTERESSE DIDATTICO	131

1. INTRODUZIONE

In questi ultimi anni gli ambienti accademici e le istituzioni scolastiche hanno partecipato ad un dibattito culturale, capace di proporre soluzioni e spunti di riflessione per riuscire ad arginare la crisi dell'insegnamento della letteratura: le materie letterarie, fondamentali per lo sviluppo delle capacità critiche e di pensiero, occupano un ruolo sempre più marginale nella formazione degli studenti; esse vengono considerate "inutili" in una società come la nostra, fondata sull'immediatezza e sul "saper fare", adeguatasi alle esigenze del mercato globale, il quale richiede informazioni e competenze fruibili nell'immediato futuro ed esclusivamente tecniche.

Per riuscire a contrastare questa condizione di crisi si ritiene necessaria, come affermano gli studiosi che hanno dato il loro contributo a questo dibattito, tra i quali Luperini e Ceserani, una continua collaborazione e uno scambio di riflessioni tra teoria e didattica della letteratura, al fine di individuare un paradigma didattico innovativo, capace di ri-valorizzare il ruolo delle materie umanistiche e dell'insegnante.

I diversi modelli teorici applicati allo studio della letteratura che si sono succeduti nel corso del tempo sono un riflesso di cambiamenti culturali ed epistemologici più profondi: fino agli anni Sessanta, in ambito accademico, il modello utilizzato negli studi letterari era quello storicistico-tradizionale, fondato sulla convinzione che la storia letteraria fosse un susseguirsi di eventi storici che hanno portato alla costruzione dell'identità nazionale. L'insegnante di letteratura aveva il ruolo di costruire tale identità e di formare la futura classe dirigente; egli

risolveva tutto il suo lavoro nello spiegare in base al manuale le grandi epoche della storia culturale, gli autori maggiori, più tutta l'infinita serie dei minori, elencati puntigliosamente nel volume come puri nomi [...]. Gli studenti erano tenuti a riferire diligentemente ciò che degli scrittori dicevano Momigliano o Sapegno o chi per essi, dovevano semplicemente dimostrare di avere assimilato i grandi concetti, le *sintesi storiche*, i *problemi generali*, e di saperli ripetere a puntino, come li aveva illustrati il manuale; non veniva loro chiesto di dimostrare la capacità di capire un testo, di analizzarlo criticamente, di scomporlo nei suoi elementi costitutivi, di dimostrare quanto quel testo del passato parlasse ancora alla loro esperienza e alla loro sensibilità¹.

Questo approccio ha iniziato ad entrare in uso nella pratica didattica, rimanendo il punto di riferimento fin quasi alla fine degli anni Settanta, periodo durante il quale negli ambienti

¹ G. Baldi, *Centralità del testo o centralità del lettore? L'insegnamento della letteratura nelle superiori*, 8 Gennaio 2013, in <http://terzotriennio.blogspot.it/2013/01/guido-baldi-centralita-del-testo-o.html>

accademici si stava già facendo spazio un diverso tipo di modello teorico, quello strutturalista-formalista, basato sulla centralità del testo e sull'analisi linguistica; il docente doveva fornire agli studenti solamente informazioni oggettive, ricavabili dalla lettura diretta dei testi, insegnare loro a suddividerli in sequenze, creare schemi e catalogare dati, perdendo così il suo ruolo di mediatore culturale e diventando un logotecnocrate.

Nell'ultimo quarto del Novecento, mentre la scuola cercava di coniugare il modello tradizionale con l'approccio formalista, nella teoria della letteratura si stava già sviluppando un nuovo indirizzo critico.

Il consueto ritardo col quale le teorie letterarie si sono diffuse negli ambienti scolastici è un evidente indizio della difficoltà che la critica letteraria e la didattica hanno avuto a collaborare; tuttavia, un indirizzo rilevante e tuttora attuale della teoria della letteratura, l'ermeneutica, ha dato vita ad una collaborazione tra critica e didattica, poiché vede nell'incontro di una comunità concreta, costituita dall'insegnante e dagli studenti, il momento fondamentale del dialogo interpretativo con il testo.

Alcuni manuali più sperimentali negli scorsi decenni hanno costituito la base di questo fecondo incontro, facendo propri gli approcci più innovativi dell'ambito teorico e proponendo alla scuola e ai docenti libri di testo strutturati su tali modelli critici: in particolar modo quello di Luperini, *La scrittura e l'interpretazione*, fondato sul confronto tra lettore e testo, e sulla classe come comunità ermeneutica, e il manuale di Ceserani e De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, basato sulla critica tematica.

Abbiamo deciso di analizzare alcuni di questi manuali innovativi editi tra gli anni Ottanta e Novanta, poiché hanno permesso di creare un punto di incontro tra gli studi teorici sviluppatisi in ambito accademico e la scuola.

L'editoria scolastica, in tutto questo processo, ha il ruolo di conciliare le proposte degli studiosi che si accingono a scrivere un manuale, inserendosi all'interno di un dibattito metodologico e critico, con le esigenze dei docenti; essa

infatti, quale zona d'incontro fra critica e teoria letteraria e un mercato vastissimo di destinatari, svolgendo un'attività prevalentemente divulgativa, è uno dei luoghi dell'acculturazione, della colonizzazione e dell'autoriproduzione, ove i modelli intellettuali vengono fruiti in forme abbreviate e sintetiche, spesso parcellizzate e unidirezionali, da insegnanti e studenti².

² E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, in "Allegoria", a. V, n. 13, 1993, p. 105

Le case editrici valutano se proporre o meno un libro di testo tenendo conto dei programmi e delle indicazioni ministeriali e cercando di soddisfare le richieste che vengono dal mondo della scuola: se nei decenni passati alcuni manuali più sperimentali erano riusciti a portare le innovazioni teoriche nella didattica, oggi di tutte quelle proposte innovative è rimasto ben poco; l'insegnamento della letteratura sta vivendo una situazione di arretramento e di restaurazione.

Gli insegnanti richiedono manuali semplici e lineari, con un numero limitato di pagine, da utilizzare come guida nella programmazione delle lezioni, poiché da un lato si sentono più rassicurati nel seguire un percorso sul quale loro stessi si sono formati e tendono così a riproporlo per motivi di inerzia, dall'altro vi sono ragioni di "pigrizia" nel tentare di sperimentare nuovi metodi didattici.

Per l'editoria scolastica le esigenze di mercato, le indicazioni ministeriali e la diminuita forza di sperimentazione dei docenti si traducono nella creazione di libri di testo rassicuranti, che soddisfino tutte le esigenze dei consumatori: la maggior parte delle antologie proposte alle scuole sono strutturate in modo tale da combinare assieme in maniera equilibrata e semplice elementi appartenenti a modelli letterari diversi tra loro, creando così un manuale che conferma le richieste dell'orizzonte d'attesa; scegliere di presentare alle scuole un libro di testo innovativo è sempre più rischioso, un manuale che disattende le aspettative spaventa e disorienta i consumatori, come era accaduto con *Il materiale e l'immaginario*, il quale aveva sovvertito le impostazioni teoriche dei manuali precedenti.

Sono all'opera dunque nel campo dell'editoria scolastica dispositivi simili a quelli operanti nel mercato delle lettere e studiati dall'estetica della ricezione: di fronte alle aspettative del pubblico, proporre un'opera letteraria che confermi le esigenze dei lettori crea un effetto rassicurante, portando così ad un maggior numero di vendite; ciò non accade con un libro che disattende le richieste del pubblico, provocando così un senso di disorientamento.

Attorno al successo di un determinato manuale vi è legata la fortuna di un'intera casa editrice, come è avvenuto con *la letteratura* di Baldi, che tuttora è il libro di testo più adottato dagli insegnanti.

L'approccio teorico utilizzato dagli studiosi, oltre a tutte le esigenze richieste dalla scuola, si riflette sulla struttura del manuale, sul canone proposto e sul modo in cui esso viene presentato;

col mutare dei canoni della periodizzazione, delle griglie teoriche e della nozione stessa di letteratura, variando l'angolazione dell'operazione storiografica divulgata, varia inevitabilmente anche la selezione della memoria del passato e lo sguardo sul futuro di cui il manuale è veicolo³.

Proporre un determinato canone significa selezionare quali autori salvare dall'oblio, individuare quali opere hanno ancora un significato per noi oggi: il rilievo dato a certi scrittori piuttosto che ad altri non è un dato di fatto, né lo studente deve credere che esso sia immutabile, ma è il risultato di una proposta interpretativa possibile tra le tante; lo studioso deve rendere esplicita la propria posizione all'interno del dibattito letterario, portando alla luce il conflitto delle interpretazioni, che si sono depositate e stratificate nei secoli sulla lettura che noi diamo alle opere.

Ci è parso utile soffermarci su un'attenta analisi del canone novecentesco, poiché ancora oggi esso presenta tratti labili: i professori che si trovano ad affrontare la letteratura contemporanea brancolano nel buio, cercando di orientarsi in un territorio ancora poco definito; mentre per tutte le epoche precedenti oramai si è delineata una sequenza di autori canonici, per ciò che riguarda il Novecento c'è ancora molta confusione, neppure le indicazioni ministeriali riescono a fornire una linea guida concreta, lasciando un ampio margine di libertà.

Questa difficoltà nel delineare un canone contemporaneo è allarmante, dal momento che conoscere gli autori e gli snodi fondamentali della nostra epoca è di fondamentale importanza per comprendere realmente il nostro presente e per rileggere in modo diverso e problematico le opere del passato.

Gli insegnanti, di fronte a questa mancanza di proposte, si appoggiano ai manuali di letteratura: i volumi dedicati al Novecento sono solitamente molto più corposi rispetto a quelli dedicati alle epoche precedenti; i redattori dei libri di testo tendono a non selezionare e a proporre un numero molto elevato di autori, sembra quasi si sottraggano al compito di scegliere e dare maggiore rilevanza ad uno scrittore piuttosto che ad un altro.

Nonostante il canone novecentesco sia ancora labile e indefinito, alcuni scrittori tuttavia hanno maggior rilievo nelle antologie scolastiche più di altri; il grado di innovazione di un manuale letterario si può determinare, oltre che dal tipo di approccio teorico e didattico proposto, anche dalla decisione di dedicare maggiore spazio (capitoli interi, numero di brani consistenti) ad autori fondamentali per il Novecento, ancora considerati come scrittori periferici.

³ *Ibidem*

Per tali motivi abbiamo scelto di analizzare il modo in cui vengono presentati, nei manuali più innovativi degli anni Ottanta e Novanta, due autori che occupano ancora oggi posizioni differenti all'interno del canone: il primo, Italo Calvino, scrittore oramai affermato nelle antologie scolastiche; il secondo, Paolo Volponi, narratore e poeta di grande rilievo, il quale occupa una posizione marginale e periferica sia nelle antologie di quegli anni sia in quelle odierne.

La scuola, con l'aiuto degli organi competenti, ha il compito di ridefinire il canone, proponendo una selezione delle opere fondamentali della cultura del Novecento, problematizzando e discutendo tali scelte, così da insegnare agli studenti come lo studio di determinati autori sia legato ad una selezione della memoria, sempre in continua evoluzione;

l'importanza dell'insegnamento della letteratura sta anche in questo: che, rendendo visibile il carattere selettivo della memoria storica, rende esplicito il problema dei valori. D'altronde proprio per tale motivo la crisi della scuola e la crisi dell'insegnamento della letteratura sono oggi tanto gravi e così strettamente intrecciate: perché sono spia di una crisi dei valori in base ai quali una comunità conserva e sceglie il proprio passato⁴.

⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, 2013, p. 110

2. TRA TEORIA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA

Nel corso degli ultimi due secoli gli indirizzi della teoria della letteratura hanno subito profondi cambiamenti: si è passati da un'epoca in cui si privilegiava lo studio della persona biografica, della poetica dell'autore e del suo rapporto con la storia (*intentio auctoris*), ad un'epoca in cui si poneva al centro l'analisi dell'opera letteraria considerata come autonoma rispetto all'autore e alla storia, autoreferenziale, con una propria struttura formale (*intentio operis*); fino ad arrivare ad un approccio, rilevante ed attuale, che mette al centro lo studio della ricezione e della fruizione dell'opera letteraria, il pubblico a cui essa è indirizzata e l'interpretazione che il soggetto dà dell'opera stessa (*intentio lectoris*).

“Nello spazio di due secoli la lancetta dell'attenzione critica” è passata “dalla centralità dell'emittente alla centralità del messaggio sino alla centralità del destinatario”⁵; questi tre tipi di approccio allo studio della letteratura hanno caratterizzato tre periodi diversi della storia della teoria letteraria e hanno avuto un riflesso fondamentale sulla didattica. Osservando con attenzione gli indirizzi teorici utilizzati dalla critica e i metodi nell'insegnamento della letteratura, si può constatare che per anni i due ambiti, teorico e didattico, hanno avuto numerose difficoltà nel collaborare e nell'entrare in contatto: nel momento in cui la teoria della letteratura sviluppava un nuovo indirizzo di ricerca, le innovazioni giungevano con molta lentezza e con grande ritardo nella didattica, che rimaneva ancorata al modello precedente e oramai superato.

2.1. Il modello storicistico tradizionale

L'indirizzo della teoria letteraria che pose al centro lo studio dell'*intentio auctoris* è noto come modello storicistico tradizionale e si sviluppò in un arco di tempo che va dall'età romantica fino agli anni Sessanta del Novecento. Da Saint Beuve fino a Croce e a Freud, passando in Italia attraverso De Sanctis, basti pensare alla sua opera *Storia della letteratura italiana* del 1870-71, l'interesse degli studi letterari era puntato sul soggetto storico, psicologico e lirico, focalizzando l'attenzione sulla vita e sulla poetica degli autori che avevano segnato la storia.

I critici letterari e gli insegnanti di letteratura erano investiti di un ruolo ben preciso: erano “interpreti e mediatori del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico”⁶; a

⁵ R. Luperini, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in “La Capitanata”, n. 11, 2002, p. 62

⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, in “Allegoria”, n. 58, 2008, pp. 255-263

loro era assegnato il compito di ricostruire e trasmettere un'identità nazionale, tramandare la narrazione mitica della propria nazione, elaborata da grandi autori nel corso dei secoli.

Il modello storicistico utilizzato dalla critica letteraria segnò profondamente la didattica della letteratura, per comprendere in quale modo, è possibile osservare la struttura dei manuali letterari di impianto storicista di quegli anni: quello di Sapegno, *Disegno storico della letteratura italiana*, è il migliore manuale storicista degli anni Quaranta e Cinquanta, segue quello di Petronio, *L'attività letteraria in Italia*, pubblicato nel 1964.

Lo studio della letteratura, secondo il modello storicistico, è presentato come un susseguirsi di eventi storici, fondato sulla fede nel progresso e su un'evoluzione dell'identità nazionale. La storia della letteratura è suddivisa in movimenti letterari, frutto di definizioni date dai critici, all'interno dei quali vengono presentati, in ordine cronologico, medaglioni di autori, considerati come i pilastri fondanti nella costruzione della nazione. Di conseguenza, gli autori studiati sono solamente italiani e tendono ad essere collocati in un canone fisso e invariabile, fondato sostanzialmente sullo studio di Dante, Petrarca, Ariosto, Machiavelli, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Carducci, Pascoli e D'Annunzio.

Questo studio diacronico della letteratura, del rapporto tra scrittore e storia, e della persona autobiografica era basato su un manuale di storia letteraria e solo saltuariamente affiancato da un'antologia di testi. L'allontanamento dalla concretezza del testo portava alla propensione per l'astrattezza ideologica: studiare letteratura significava apprendere una serie di informazioni, a carattere enciclopedico, nozioni date dall'alto, frutto di un lavoro di ricerca dei critici, che dovevano essere immagazzinate e studiate in modo passivo e ripetitivo.

Mentre negli anni Sessanta nella teoria della letteratura iniziava già a farsi spazio un nuovo indirizzo di studio, il modello formalista-strutturalista, a livello didattico, in Italia, la letteratura continuò ad essere insegnata col metodo storicistico fin quasi alla fine degli anni Settanta: furono pubblicati in questi anni molti manuali storicisti, quasi per inerzia della tradizione italiana, come quello di Salinari-Ricci, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici* del 1969 e il manuale di Muscetta, *Letteratura italiana. Storia e testi* del 1972-79.

L'incontro fra critica e didattica era sostanzialmente assente, non vi era nessuna collaborazione: la critica letteraria influiva sulla didattica con un consueto ritardo, fornendo dati preconfezionati che dovevano essere applicati senza discussione alcuna.

2.2. Il modello formalista- strutturalista

Tra il 1960 e il 1975 in Occidente si diffuse un nuovo indirizzo della teoria della letteratura, il cosiddetto approccio strutturalista. Questo cambiamento radicale nel modo di concepire la critica era già iniziato negli anni Venti su influenza del *Corso di linguistica generale* di De Saussure pubblicato nel 1916, la nascita e la diffusione del formalismo russo, la Scuola di Praga e lo sviluppo del *New Criticism*. Queste tendenze contribuirono

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, sincronico⁷.

Il modello strutturalista diede rilevanza allo studio del testo (*intentio operis*), considerato come un ordine chiuso, autonomo rispetto al contesto storico, all'autore e al lettore; l'opera era analizzata nella sua struttura interna, studiandone i significanti a discapito dei significati: ci si atteneva ad una descrizione oggettiva delle opere, privilegiando il commento rispetto all'interpretazione, poiché quest'ultima sfuggiva ai metodi scientifici.

Lo strutturalismo assunse caratteri diversi a seconda dei paesi nei quali si sviluppò: quello francese tendeva ad un formalismo astratto e completamente astorico; in Italia, invece, grazie alla ricerca di Cesare Segre e di Maria Corti, si cercò di ricollegarsi alle tradizioni storiche e filologiche del paese e di studiare il modello culturale che era strutturato all'interno del testo. Al di là di queste varianti, l'approccio fondamentale al testo era lo stesso: utilizzare modelli descrittivi e oggettivi per analizzare il dato linguistico.

Nella pratica didattica il nuovo indirizzo teorico si diffuse con il consueto ritardo, solamente negli anni Ottanta e nella prima metà degli anni Novanta nelle scuole si passò dalla centralità della storia letteraria alla centralità dell'opera. L'insegnante di letteratura divenne un logotecnocrate, svolgeva il ruolo di tecnico, doveva fornire competenze oggettive e neutrali: insegnava ad analizzare gli elementi formali e retorici, a smontare i testi nei minimi particolari, raccogliere dati, catalogare, fare schemi, privilegiando così un rapporto diretto con l'opera ed escludendo i fattori extra-linguistici.

Secondo alcuni studiosi l'approccio strutturalista portava con sé dei vantaggi: mentre il modello tradizionale forniva nozioni precostituite che gli studenti dovevano mandare a memoria, il nuovo metodo di insegnamento consentiva “di trasmettere tecniche di lettura e di

⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 71

analisi che il discente” poteva “applicare autonomamente, sottoponendo a verifica le affermazioni dell’insegnante”, si trattava “di impadronirsi di criteri e procedimenti operativi ben definiti, basati su regole esplicite, che consentono di smontare e decodificare razionalmente i messaggi letterari”⁸.

Nelle scuole dunque si iniziò ad utilizzare antologie che ponevano al centro dello studio il testo, e in apertura di questi manuali si forniva un’esposizione teorica dei principi della semiotica, del concetto di significante e significato, del livello fonologico, morfosintattico, retorico e stilistico. Venivano dati gli strumenti per analizzare il testo letterario secondo il modello strutturalista, basti pensare alla narratologia e alle analisi del racconto, ma allo stesso tempo si cercava di conciliare tale approccio con quello tradizionale, fornendo anche un quadro storico, le correnti letterarie e un profilo degli autori.

Il ritardo costante con il quale le innovazioni negli studi della teoria della letteratura giungevano nella didattica, e quindi nell’editoria, sono una prova della mancata collaborazione tra teoria e didattica; mentre nelle scuole dominava il modello ispirato ai principi scientifici strutturalisti, cercando di conciliarli con un impianto storicista, la critica era già nella fase poststrutturalista o antistrutturalista.

2.3. L’approccio ermeneutico

Le diverse teorie letterarie sono il riflesso di un cambiamento culturale ed epistemologico profondo: lo storicismo, che considerava la storia come un’evoluzione lineare controllata dalla ragione e dalla scienza, entrò in crisi nel momento in cui, di fronte alla complessità della realtà, ci si rese conto che era impossibile padroneggiare il proprio destino e gli accadimenti storici; poiché era stato messo in discussione lo statuto stesso di legittimità delle storiografie letterarie tradizionali, si cercò di reagire proponendo una storiografia che riducesse la storia ad una banca dati (modello strutturalista), oppure una storia della letteratura come narrazione romanzesca e di intrattenimento.

Nell’ultimo quarto del Novecento si svilupparono nuovi indirizzi teorici della letteratura, rilevanti e tuttora attuali, quali l’ermeneutica, l’estetica della ricezione e la critica tematica, che pongono al centro il lettore e il suo rapporto con il testo: questi indirizzi teorici sono un riflesso della necessità di ridare valore alla cultura e al mondo umanistico, oramai a rischio, poiché con lo sviluppo delle tecnologie massmediatiche e dell’informatizzazione sono

⁸ G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 36

cambiati radicalmente i modi di percezione, la scala dei valori e i mezzi di diffusione delle idee, portando di conseguenza ad una crisi sempre più profonda della didattica della letteratura.

“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 un processo di ricerca del senso”⁹. Nel momento in cui il lettore si pone a confronto con l’opera, interpretandola, si ha una *fusione degli orizzonti*, come affermava Gadamer, il fondatore dell’ontologia ermeneutica: è un continuo dialogo tra l’interprete e il testo, essi si trasformano a vicenda ed ecco perché il testo “è infatti sempre anche determinato dalla situazione storica dell’interprete”¹⁰; in questo dialogo “l’io si avvicina tanto più all’alterità del testo [...] quanto più si rende conto che il passato pesa sul presente e che il presente condiziona il passato”¹¹.

La centralità del lettore e il momento della lettura si ritrovano in un ulteriore indirizzo teorico, quello dell’estetica della ricezione: il principale esponente di tale teoria è Hans Robert Jauss, il quale studia l’orizzonte d’attesa di un’opera letteraria, vale a dire che cosa un pubblico si attende quando legge un’opera. Attraverso il processo di lettura il testo viene sottratto dal suo passato e riattivato nel presente; esso non è un monumento atemporale, anzi il suo significato può cambiare in base alla lettura sempre nuova che il pubblico ne dà nelle diverse epoche storiche, rispettando però i significati semantici propri del testo che limitano la possibilità di interpretazioni arbitrarie. Iser invece, altro teorico dell’estetica della ricezione, focalizza i propri studi sulla fenomenologia della lettura: analizza come il processo della lettura trasformi il testo in base alle inclinazioni del lettore, al periodo storico e come le aspettative dell’interprete possano essere soddisfatte o smentite.

Altro sviluppo della centralità del lettore è dato dalla sociologia della letteratura che studia il rapporto tra l’autore e il pubblico, la circolazione e la fruizione dell’opera letteraria, basti pensare in Italia a Spinazzola. Tale indirizzo teorico rivolge la propria attenzione alle istituzioni legate alla diffusione e produzione dell’opera (case editrici, tirature), alla distribuzione tra il pubblico e a tutto ciò che influisce sulla circolazione del testo.

Un discorso a parte merita la critica tematica, la quale, legata agli studi di antropologia culturale e alla nuova storiografia delle “Annales”, è fondata sullo studio dell’immaginario, del costume e della mentalità: “l’immaginario del lettore e quello che si sprigiona dall’opera

⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 74

¹⁰ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit. in G. Tellini, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Le Monnier Università, Milano, 2010, p. 198

¹¹ G. Tellini, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, cit., p. 198

di ogni epoca si fondano sul medesimo bagaglio di simboli, di archetipi, di motivi inconsci, di miti arcaici”¹²; la fusione degli orizzonti di cui parlava Gadamer è garantita “dal medesimo fondo antropologico e simbolico-culturale”¹³.

Il Materiale e l’immaginario di Ceserani e De Federicis è stato uno dei manuali più sperimentali e rivoluzionari dell’epoca, diffusosi tra il 1985 e il 1990, fondato sulla critica tematica: è stato una svolta importante in senso antistoricista e un punto di rottura con i manuali tradizionali, presentando la letteratura per percorsi tematici e non diacronici. Per alcuni anni fu il manuale su cui si formarono gli insegnanti più coraggiosi e aperti a questo nuovo approccio teorico; l’opera di Ceserani apriva una riflessione sul modo di avvicinarsi, di studiare la letteratura e di insegnarla.

Il progetto pedagogico per un pò di tempo ha funzionato bene, c’era la volontà di cambiare, ma in seguito i risultati furono molto fragili: ci fu un ripiegamento sui metodi tradizionali, agli inizi degli anni Novanta si ritornò agli indirizzi diffusi negli anni Sessanta dello storicismo e dello strutturalismo; tornarono ad essere utilizzati manuali di storia letteraria con percorsi diacronici e antologie di testi, imperniati sulla tradizione nazionale e sull’analisi del testo.

Tale approccio ebbe grandi difficoltà a diffondersi nella scuola italiana a causa dell’opposizione dello storicismo e dello strutturalismo, e solo nell’ultimo ventennio la critica tematica è riuscita ad avere un’ampia diffusione in tutta Europa, in particolar modo nell’insegnamento delle letterature comparate e in America attraverso i *cultural studies*. In Italia numerosi sono stati gli studi degli ultimi anni a impianto tematico: il libro di Francesco Orlando sugli oggetti desueti nella letteratura, quello di Remo Ceserani sul treno e l’immaginario ferroviario, il libro di Luperini sul tema dell’incontro e il caso; inoltre nel 2007 è uscito un grande Dizionario Tematico della Letteratura a cura di Ceserani, Domenichelli e Fasano, il quale rappresenta un tentativo di raccolta delle macrostrutture tematiche che ricorrono nella letteratura.

Tuttavia ancora oggi persiste una certa difficoltà di ordine terminologico: la definizione di tema non è ancora concorde tra gli studiosi, talvolta il tema viene rapportato al soggetto o all’argomento dell’opera, talaltra è identificato come l’idea ispiratrice, o addirittura viene sovrapposto ad altri termini, quali motivo o *topos*. Uno dei tentativi volti a definire la nozione di *tema* e di *motivo* è dato da Luperini, secondo il quale il *motivo* “è una unità semantica più

¹² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 75

¹³ *Ibidem*

piccola e/o ricorrente” e il *tema* è un organismo simbolico più grande all’interno del quale” i motivi “si collocano e da cui traggono il proprio significato”¹⁴.

2.3.1. Le conseguenze didattiche

L’indirizzo ermeneutico, tematico e l’estetica della ricezione giungono nella didattica con il consueto ritardo e con molta lentezza, a causa delle opposizioni dello storicismo e dello strutturalismo.

L’approccio ermeneutico in particolar modo, oltre a quello dell’estetica della ricezione e della critica tematica, ha dato vita ad una collaborazione feconda tra critica e didattica, poiché vede nell’incontro di una comunità ermeneutica concreta, costituita da insegnante e studenti, il momento fondamentale del dialogo interpretativo con il testo.

Su questi presupposti teorici si basa il manuale di Luperini, *La scrittura e l’interpretazione*, uno dei manuali tra i più sperimentali della seconda metà degli anni Novanta, il quale propone “una storia letteraria stratificata e multiprospettica” che contiene “in sé una storia degli intellettuali, una storia delle poetiche, una storia delle forme, una storia delle ideologie, una storia dell’immaginario e dei temi letterari, [...] della ricezione e del pubblico”¹⁵. È un manuale innovativo proprio perché è fondato sul dialogo tra il lettore e il testo, dando rilevanza al momento dell’interpretazione: la classe di studenti, guidata dall’insegnante, legge il testo per porre ad esso domande di senso, si interroga sui significati dell’opera e con questi si confronta; si legge un testo per dialogare con esso, interrogarlo e riflettere su ciò che vuole dirci e trasmetterci.

Questo dialogo implica la partecipazione attiva dello studente all’atto ermeneutico e la classe si trasforma così in comunità ermeneutica: leggendo il testo l’alunno prende coscienza della pluralità di significati che esso trasmette; le interpretazioni possono essere infinite, a patto che queste rispettino il significato insito nell’opera e che non siano arbitrarie o mere impressioni.

Il professore non è più un logotecnocrate, ma un intellettuale che guida gli studenti nell’interpretazione, si interroga sul senso dei testi, sul perché vale la pena leggerli ancora oggi e insegna loro a fare lo stesso.

Oggi più che mai, sottolinea Luperini, è di fondamentale importanza insegnare come si legge un testo e il perché lo si legge: nelle scuole la letteratura viene sempre più vista come

¹⁴ *Ivi*, p. 128

¹⁵ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l’interpretazione. Il Medioevo latino e lo sviluppo delle letterature europee dalle origini al 1380*, vol. 1, ed. blu, Palumbo, Palermo, 1996, p. XL

obsoleta, inoltre più è lontana l'epoca in cui il testo è stato scritto, più questo viene percepito come estraneo; gli studenti avvertono questa distanza e considerano le opere letterarie oramai come inutili.

L'ermeneutica permette di rivalorizzare il testo, poiché vede nel dialogo e nell'interrogazione dell'opera il momento fondamentale della sua interpretazione, dando rilevanza al perché essa è importante ancora oggi e il suo significato per noi.

L'atto interpretativo deve partire da una comprensione reale del senso del testo e questa avviene attraverso il commento: una sorta di parafrasi, di traduzione che avvicina la lingua dell'opera alla lingua di oggi, permettendo così agli studenti di definire il contenuto. “La riduzione del testo effettuata dalla parafrasi è un momento preliminare e necessario perché senza di esso non è possibile *capire* il testo”¹⁶. E' fondamentale capire il suo messaggio tenendo conto del periodo storico in cui è stato scritto, cioè contestualizzarlo; questo si può fare attraverso il commento che permette di cogliere le analogie tra le diverse opere di uno stesso autore, di analizzare la poetica e il dibattito culturale a lui contemporanei, inoltre permette di “enucleare temi che rinviano all'immaginario di un'epoca e all'ideologia di specifici gruppi sociali”¹⁷.

Solo dopo aver commentato il testo è possibile comprenderlo e tale comprensione può avvenire esclusivamente “attraverso l'interpretazione, e cioè attraverso l'atto con cui da un lato lo poniamo nella *sua* storia e dall'altro lo situiamo nella *nostra* storia”¹⁸. E' compito dell'insegnante guidare gli studenti in questo atto interpretativo e renderli responsabili delle loro interpretazioni; queste ultime possono essere infinite ma devono sempre fondarsi sul testo e sul commento, quindi non devono essere arbitrarie. Deve inoltre spiegare che cosa un testo ci trasmette, perché vale la pena leggerlo ancora oggi, i valori che porta con sé e il motivo per il quale può interessare ad una comunità ermeneutica come la classe.

Questo dialogo con il testo e con gli altri studenti allena al confronto e al conflitto delle interpretazioni, insegnando che la verità non è unica ma relativa e come il passato non sia un insieme di dati da mandare a memoria ma una costruzione collettiva, all'interno della quale sono stati scelti, nelle diverse epoche, valori diversi.

L'interpretazione del singolo testo richiede successivamente e necessariamente il passaggio alla serie di testi con esso correlati: tale studio può avvenire attraverso la storia dei movimenti letterari, ma anche con percorsi di genere e tematici. Questi ultimi, i percorsi tematici,

¹⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 117-118

¹⁷ *Ivi*, p. 119

¹⁸ *Ivi*, p. 120

permettono di mettere in correlazione più testi, di epoche diverse, portando così in evidenza il rapporto passato-presente; inoltre, raggruppare più testi a seconda dei temi che racchiudono in sé, permette di accostare opere di autori diversi e dunque di superare i confini nazionali della letteratura per approdare alle letterature straniere; infine, questa tipologia di percorsi è di natura interdisciplinare, essa richiede un collegamento tra le diverse discipline (arti, filosofia, storia).

L'approccio ermeneutico e tematico porta con sé anche alcuni rischi: ponendo al centro l'atto della lettura e dell'interpretazione da parte del soggetto, c'è il pericolo che si possa cadere nell'arbitrio interpretativo; inoltre è necessario fare attenzione a non destoricizzare il testo, dal momento che potrebbe essere facile perdere d'attenzione il contesto storico e il momento creativo della singola opera e della sua genesi artistica.

Per ovviare a tali rischi è indispensabile essere fedeli al testo: l'interpretazione deve essere fatta partendo dal commento, che riassume in sé l'approccio strutturalista per un'analisi formale dell'opera e la storiografia letteraria per organizzare categorie culturali storiche, permettendo così di collocare il testo nella propria epoca; gli indirizzi teorici utilizzati nelle epoche precedenti diventano così strumenti per giungere ad una corretta interpretazione del testo, sono mezzi e non fini.

Andremo ora ad analizzare alcuni dei manuali più sperimentali che negli scorsi decenni hanno costituito la base di questo fecondo incontro fra critica e didattica, in particolar modo, come è già stato detto, quello di Ceserani fondato sulla critica tematica e quello di Luperini basato sull'interpretazione a scuola.

3. ANALISI DEI MANUALI DEGLI ANNI '80 E '90

L'analisi dei manuali di letteratura italiana, dunque dell'editoria scolastica, circoscritta al triennio delle scuole superiori, è necessaria per comprendere i cambiamenti ideologici avvenuti negli ultimi decenni nella teoria della letteratura e le conseguenze didattiche che ne sono derivate: i manuali sono il punto d'incontro tra teoria letteraria, critica e didattica e si rivolgono ad un vasto numero di destinatari, in particolar modo a studenti ed insegnanti.

L'editoria scolastica, [...] svolgendo un'attività prevalentemente divulgativa, è uno dei luoghi dell'acculturazione, [...] ove i modelli intellettuali vengono fruiti in forme abbreviate e sintetiche, spesso parcellizzate e unidirezionali, da insegnanti e studenti. Col mutare dei canoni della periodizzazione, delle griglie teoriche e della nozione stessa di letteratura, variando l'angolazione dell'operazione storiografica divulgata, varia inevitabilmente anche la selezione della memoria del passato e lo sguardo sul futuro di cui il manuale è veicolo¹⁹.

I manuali di letteratura sono un riflesso dei cambiamenti culturali più profondi e vasti e delle modificazioni nella trasmissione e divulgazione dei saperi.

Gli anni Settanta possono essere considerati uno spartiacque tra i manuali di impostazione tradizionale e quelli più innovativi: in questi anni viene messo al bando lo storicismo, viene meno lo statuto di legittimità delle storiografie letterarie ed emergono incertezze epistemologiche, dalle quali ne conseguono implicazioni didattiche ed editoriali profonde.

Basta dare un rapido sguardo ai manuali antecedenti al 1970: sono manuali di storia letteraria, organizzati con una scansione diacronica e temporale; presentano un susseguirsi ordinato e cronologico di periodi, movimenti e storia delle idee. Dopo gli anni Settanta questa successione diacronica è messa in discussione, proprio come il concetto stesso di storia letteraria: i manuali presentano una struttura che mette al centro ora i testi, ora il processo di lettura ed interpretazione, a seconda del modello teorico assunto; il sistema letterario è considerato come un sistema comunicativo e vengono inseriti testi paraletterari e non più solo quelli degli autori considerati classici.

Nel momento in cui gli studiosi si accingono ad elaborare un manuale di letteratura per le scuole devono confrontarsi con questi cambiamenti e con le numerose problematiche: tener conto delle incertezze epistemologiche e quale idea di letteratura accogliere per impostare il proprio percorso nel manuale.

¹⁹ E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, cit., p. 105

Proprio negli scorsi decenni, tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento, sono stati scritti alcuni dei manuali più sperimentali e innovativi, che andremo ad analizzare in questo capitolo, sui quali si sono formati gli insegnanti stessi; questi manuali hanno segnato una svolta fondamentale, allontanandosi nettamente dall'impostazione di quelli tradizionali, accogliendo nella didattica i nuovi indirizzi della teoria della letteratura.

Per capire la portata di tali innovazioni, per ogni manuale qui trattato, analizzeremo come gli autori del libro di testo hanno deciso di presentare uno scrittore appartenente al canone della letteratura contemporanea, abbiamo scelto Italo Calvino, e un autore, Paolo Volponi, anch'esso contemporaneo, della stessa levatura del primo, ma ancora oggi minoritario e laterale nelle antologie del triennio. Per la scelta dei due autori ci siamo serviti della ricerca svolta nel '96 da un gruppo di otto insegnanti delle scuole superiori di secondo grado, denominati con la sigla ZIPPO²⁰: esaminando quali narratori italiani del Novecento fossero presenti in tutti manuali analizzati, è emerso il nome di Calvino, autore appartenente alla categoria dei classici riconosciuti; rimane invece laterale la figura di Paolo Volponi, a lui dedicate poche pagine nelle antologie e con un numero esiguo di testi.

Abbiamo deciso di considerare due autori della letteratura italiana del Novecento perché, ancora oggi, il canone scolastico di questo periodo è labile e indefinito:

l'idea che il Novecento, d'altronde ormai esaurito, abbia i suoi classici stenta a penetrare non solo in alcuni settori accademici particolarmente retrivi, ma nei circoli ministeriali, nei manuali scolastici e dunque anche fra gli insegnanti²¹.

Studiare la contemporaneità, conoscere in modo approfondito i problemi storici, filosofici e letterari della nostra epoca significa acquisire la capacità di rileggere tutto il patrimonio letterario con un atteggiamento critico ed interpretativo; non si tratta di mandare a memoria alcune nozioni riguardanti la vita, i movimenti e le poetiche degli autori del passato e del presente, bensì di accostarsi a loro consapevoli che negli anni si sono depositate sulle loro opere diverse interpretazioni. Ricostruendo e decostruendo questo processo è possibile comprendere a fondo un'opera ed attualizzarla, valutando differenze ed analogie rispetto alla contemporaneità e chiedersi quale significato abbia ancora oggi per noi leggerla.

²⁰ cfr. Zippo, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, in "Allegoria", a. VIII, n. 24, 1996, pp. 107-124

²¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 136

Una comunità si riconosce dalla capacità che ha di porre ordine nella propria memoria e di riconoscersi in un insieme di valori e dunque anche di opere. Il fatto che il canone sia molto rigido per tutti i secoli della letteratura italiana sino all'inizio del Novecento e poi divenga incerto o labile (meno nella poesia, più nel romanzo e nella novellistica) sollecita qualche riflessione sulla progressiva difficoltà della società italiana, nel corso del Novecento, di darsi un'identità²².

Nel momento in cui gli studiosi si accingono a scrivere un manuale di letteratura, scelgono una ben precisa prospettiva teorica e si inseriscono all'interno di un dibattito metodologico e critico, ma devono anche attenersi alle richieste dell'editoria scolastica. Quest'ultime sono legate e dipendono fortemente sia dai programmi ministeriali, che indicano quali autori bisogna trattare a scuola, sia dalle esigenze didattiche e dalle richieste dei docenti. Per quel che riguarda i programmi scolastici, il Ministero fornisce solo delle indicazioni, sottolineando l'importanza della letteratura italiana e degli autori esemplari: Dante, Petrarca, Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo; per l'epoca successiva all'inizio del Novecento viene lasciata un'ampia libertà al docente, suggerendo solo alcuni autori come Ungaretti, Saba, Montale, mentre per la parte narrativa dal Neorealismo ad oggi vengono proposti Gadda, Fenoglio, Calvino e Primo Levi.

Dall'altro lato ci sono le richieste dei docenti che prediligono un manuale semplice, con un percorso lineare, perché è più rassicurante: gli insegnanti spesso diffidano delle innovazioni, motivo per cui la casa editrice rischia nel momento in cui compie la scelta di proporre un manuale innovativo. All'interno di queste esigenze editoriali e scolastiche si inserisce anche il numero di pagine di cui deve essere costituito il libro di testo: un volume troppo esteso sarebbe difficile da utilizzare e da portare a scuola; tutte queste decisioni si riflettono sulla struttura del libro di testo, sul canone proposto e sul modo stesso in cui un autore viene presentato e trattato.

Proporre un canone significa compiere un atto ermeneutico ed interpretativo, cioè selezionare e salvare dall'oblio determinati autori e opere che sono rimasti portatori di significati e valori, ancora oggi riconosciuti come fondamentali per la nostra società: "la letteratura non è trasmissione inerte di una unica tradizione, ma una sede di conflitti e di contraddizioni"²³; proporre un canone è sempre un atto di ri-costruzione, perché seleziona, assumendo una prospettiva teorica, determinate opere e perché nel tempo su di esse si sono stratificate

²² *Ivi*, pp. 138-139

²³ *Ivi.*, p. 163

interpretazioni diverse, addirittura contrastanti tra loro, a seconda del periodo storico nel quale sono state scritte e rilette. Di conseguenza

la periodizzazione, la delimitazione di sistemi storici, di continuità e di rotture, il rilievo dato a certi autori invece che ad altri non possono porsi come verità di fatto, ma solo come donazioni di senso necessariamente precarie, storiche, dotate di una verità relativa e pragmatica²⁴.

Il canone dunque non è fisso né immutabile, ma è in continua costruzione; nonostante ciò analizzando gli autori e le opere proposte nei vari manuali, si nota come ad alcuni scrittori sia dato un ruolo rilevante (tra i quali Calvino), mentre altri, seppur della stessa levatura e importanza (come Volponi), sono rimasti marginali e ancora oggi poco studiati a scuola. Questo perché, probabilmente, le innovazioni sono mal viste dagli insegnanti e dalle case editrici; preferiscono appoggiarsi ad un manuale con una struttura tradizionale, semplice e sicura, basata su un canone fisso, piuttosto che avventurarsi in un territorio poco conosciuto come il Novecento.

²⁴ *Ivi.*, p. 159

3.1. *IL MATERIALE E L'IMMAGINARIO DI CESERANI E DE FEDERICIS*

3.1.1. **Struttura ed elementi innovativi**

Il materiale e l'immaginario di Ceserani e De Federicis iniziò ad essere pubblicato nel 1979 col primo volume, *La società agraria dell'Alto medioevo*, e terminò nel 1988 col nono volume dedicato a *La ricerca letteraria e la contemporaneità*; a quest'ultimo seguì un decimo volume accessorio, gli *Strumenti*, nel quale si precisano i termini e i concetti dello studio letterario.

L'opera era nata in un periodo di grande fervore intellettuale, durante il quale c'era la volontà di cambiare le cose nella cultura letteraria, nelle scuole e nell'insegnamento; "si tratta del libro di testo che ha segnato la rottura con la manualistica storicistico-idealista che per decenni aveva fatto riferimento al modello desanctisiano sfornando i materiali didattici su cui si sono formate generazioni di liceali"²⁵.

In quegli anni i manuali di letteratura più utilizzati erano quelli di Salinari-Ricci, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, e di Petronio, *L'attività letteraria in Italia*, entrambi di impianto storicistico. Con l'opera di Remo Ceserani e Lidia De Federicis si dissolsero i capisaldi della manualistica tradizionale: venne meno il modello didattico che identificava nella storia della letteratura la storia dell'identità nazionale e dell'impegno civile.

Il titolo stesso del manuale, *Il materiale e l'immaginario*, e il sottotitolo, *Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, sono di per sé significativi: nell'opera si dà rilevanza agli elementi della vita materiale, vale a dire al dato storico-economico, ai cambiamenti generali avvenuti nella società e nella politica; ma la novità dell'opera risiede nel concetto di immaginario, elaborato su influenza degli studi di antropologia, di sociologia, degli studi storici delle *Annales* e della nascente tendenza americana dei *cultural studies*.

Nella letteratura, infatti, l'immaginazione individuale e collettiva esprime, in modi indiretti e facendo leva sulla potenziale pluralità di significati e ricchezza di strati dello specifico linguaggio letterario, il suo rapporto di volta in volta mimetico, critico, utopico o parodistico e pur sempre, seppure in gradi diversi, conoscitivo con la realtà. Per questo l'accento in quest'opera cade sui testi e sulle analisi dei testi²⁶.

²⁵ E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, cit., p. 106

²⁶ R. Ceserani, L. De Federicis, *Premessa a La società agraria dell'Alto medioevo*, Loescher, Torino, 1979, p. XX

Nel sottotitolo si evidenzia dunque l'attenzione ai testi, la serietà scientifica dell'impianto didattico e il lavoro di analisi del testo e di interpretazione critica.

Dal '79 all' '88, nei dieci anni trascorsi, il progetto de *Il materiale e l'immaginario* ha subito delle modifiche: ciò che ha permesso di scardinare la struttura diacronica del manuale tradizionale è stata l'assunzione da parte degli autori della nozione di "serie", desunta dai formalisti russi, la quale permette di mettere in rapporto i diversi livelli d'intervento, quali la serie letteraria, la serie politica, economica e la serie sociale. Nell'introduzione al primo volume, il compito di stabilire rapporti tra le diverse serie, e dunque tra testo e contesto, era affidato alle omologie; nozione elaborata da Lucien Goldmann, con la quale si indica il rapporto di interdipendenza tra i sistemi di idee e le strutture sociali di un determinato periodo storico con le strutture formali (verbali e retoriche) dei testi prodotti in quella stessa epoca. Difatti nell'introduzione gli autori mettono in evidenza questa nozione, utilizzata come elemento portante nella struttura del manuale per stabilire collegamenti tra le diverse aree di studio: fra la prima parte dedicata ai dati materiali, alle istituzioni per la formazione e la trasmissione del sapere e l'ultima parte dedicata ai modelli di comportamento e all'espressione dell'immaginazione collettiva, funge da cerniera una parte centrale dedicata al costituirsi della coscienza o tradizione letteraria, alle strutture retorico-linguistiche, ai modi dell'espressione letteraria e al sistema dei generi dominanti.

Nell'introduzione al nono volume del 1988 le omologie di Goldmann vengono accantonate e sostituite dal termine-chiave *immaginario*, inteso come "immaginario antropologico e culturale", "vita interiore", "affetti", "idee", "linguaggi", "proiezioni" e "simbolizzazioni"²⁷; l'immaginario assume quindi la funzione di cerniera antropologica fra il contesto, rapporti economici, ideologie e il testo letterario.

Il materiale e l'immaginario è stato uno dei manuali più innovativi e sperimentali dell'epoca: al lettore non viene offerto un percorso diacronico per movimenti, com'era invece tipico dei manuali storicisti, bensì sono i grandi mutamenti epocali, ricercati all'interno dell'immaginario e del sistema della cultura, ad essere utilizzati come criterio di periodizzazione, riprendendo la nozione di "fratture epistemiche" di Bachelard e Foucault. La prima è collocata tra il Quattrocento e il Cinquecento, nel periodo delle corti e delle prime formazioni dello Stato moderno (volume quinto, *La società dell'antico regime*); la seconda la ritroviamo fra Settecento e Ottocento nel sesto volume (*La crisi dell'antico regime. Riforme e rivoluzioni*); la terza risulta collocabile negli anni Cinquanta del Novecento, poiché, come è

²⁷ R. Ceserani, L. De Federicis, *Introduzione a La ricerca letteraria e la contemporaneità*, cit., 1988, pp. XXVIII- XXIX

indicato nel nono volume, si sarebbe verificato “uno dei più grandi cambiamenti, epocali e totali, che si siano avuti nella storia dell’umanità”²⁸.

Scardinato il tradizionale percorso diacronico, si pongono davanti ad insegnanti e studenti dei percorsi tematici: il libro di testo è organizzato per temi ed elementi dell’immaginario, di conseguenza viene meno l’unità dell’autore (i cosiddetti medaglioni di autori), i cui testi vengono smembrati e suddivisi a seconda dei diversi temi trattati o ad essi assegnati.

I dieci volumi presentano diversi livelli di lettura e di difficoltà: ai testi, contrassegnati con la lettera T e con un numero progressivo, sono affiancati dei riquadri informativi (siglati con “MAT”), e ad essi seguono le analisi e gli esercizi sul testo; sia i commenti che gli esercizi vanno da un grado minimo di difficoltà, i quali si propongono l’obiettivo minimale della comprensione del testo, ad un livello di complessità maggiore, proponendo diverse letture critiche della stessa opera.

Il manuale si propone come un’immensa enciclopedia illuministica, che racchiude in sé un elenco di tutti gli elementi dell’immaginario e dei temi; “se a ciò si aggiunge la logica postmoderna della giustapposizione, della contaminazione e dell’ibridismo, l’effetto di novità e di spaesamento rispetto ai manuali tradizionali è assicurato”²⁹. L’opera di Ceserani e De Federicis è caratterizzata dalla complessità, da un carattere intricato, aperto, pluriprospettico e pluridisciplinare, in contrapposizione alla pesantezza, all’unilateralità, all’unidirezionalismo tipiche dello storicismo e dello strutturalismo; essa offre al lettore molteplici percorsi ed interpretazioni, come un insieme di pezzi da montare liberamente, si tratta di un vero e proprio labirinto, che ingloba anche autori stranieri utilizzando la pratica comparativa:

il libro non deve necessariamente essere letto dall’inizio alla fine, nell’ordine in cui si presenta: l’insegnante può organizzare percorsi di lavoro sia attorno a elementi della vicenda storica e culturale, sia attorno a tematiche, sia attorno a opere letterarie di particolare importanza. L’insegnante può anche organizzare [...] programmi di lavoro in collaborazione con insegnanti di altre discipline (la storia, la filosofia, la storia dell’arte, le letterature classiche), a seconda dei vari indirizzi di scuola³⁰.

Il progetto pedagogico de *Il materiale e l’immaginario* per un pò di anni ha funzionato bene, fra il 1985 e il 1990 è stato il manuale sul quale gli insegnanti più innovativi e coraggiosi si sono formati; in seguito a questo periodo però l’opera di Ceserani e De Federicis è stata accantonata e si è assistito ad un ripiegamento, nelle scuole e nell’editoria scolastica, sui

²⁸ *Ivi*, p. XXX

²⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 170

³⁰ R. Ceserani, L. De Federicis, *Premessa a La società agraria dell’Alto medioevo*, cit., p. XXI

manuali tradizionali e sulle antologie di testi canonici. Continuarono a circolare il Salinari-Ricci e il Pazzaglia, inoltre vennero pubblicati i manuali curati da Guglielmo-Grosser, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria*, e Baldi-Giusso-Razetti-Zaccaria, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo*. E' un vero e proprio paradosso il fatto che gli approcci tradizionale e strutturalista si rivolsero di nuovo al mondo della scuola, quando ormai nella ricerca si era molto più avanti.

Questo ripiegamento è un dato significativo, esso dimostra la diffidenza dei docenti e della scuola verso le innovazioni; ne è un esempio palese la storia stessa de *Il materiale e l'immaginario*, il quale negli anni ha avuto diverse edizioni: in seguito alla prima pubblicazione (qui presa in esame) costituita da dieci volumi, nel 1985 l'opera è stata affiancata da un'edizione rossa, edita in cinque volumi, si tratta di una semplificazione e riduzione dell'edizione precedente. Dal 1991 venne pubblicata un'ulteriore edizione, con il titolo *Il materiale e l'immaginario. Manuale e laboratorio di letteratura*, è un lavoro che si discosta molto dal primo progetto dell'opera, perché, come si può notare dal titolo, ad un laboratorio ridotto e semplificato viene affiancato un manuale tradizionale, il quale si propone di fissare dei punti di riferimento, abbandonando l'idea portante della prima edizione dell'opera delle serie parallele e dei percorsi aperti e plurivoci.

Ci sono stati sicuramente anche lavori di continuità, sulla stessa direzione di Ceserani e De Federicis, basti pensare alle opere pubblicate da Luperini, ma i risultati, di questo tentativo di rinnovamento, sono stati molto fragili.

I due autori avevano non solo un disegno didattico, ma un progetto culturale nuovo e ambizioso. I manuali non erano ancora diventati un mero prodotto della cucina redazionale degli editori, in cui lo studioso di turno appone la propria firma, come accadrà sempre più spesso negli ultimi dieci-dodici anni, ma potevano essere il banco di prova di un metodo e addirittura, come nel caso in questione, di una nuova ipotesi interpretativa della storia³¹.

Il problema era riuscire a portare nella didattica della letteratura le innovazioni della teoria della letteratura dell'ultimo quarto di secolo (1995-2000), le quali consistevano in una storicità senza storicismo e nella centralità del momento ermeneutico.

³¹ R. Luperini, *Ceserani e la scuola*, in *Between*, vol. III, n. 6, Novembre 2013, p. 1

3.1.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino

La parte assegnata alla narrativa ne *Il materiale e l'immaginario* appare costituita da un numero di passi e pagine relativamente limitato rispetto alle altre antologie, ed organizzata dai compilatori senza vincolarsi a una graduatoria di spazi proporzionale al valore letterario degli autori selezionati, ma piuttosto tenendo conto di una serie di fattori di diversa natura (stilistici, linguistici, formali, sociologici, storici, ideologici), tutti fortemente significativi all'interno del progetto globale dell'opera³².

I narratori scelti nell'antologia sono presentati spesso con un solo passo, la maggior parte delle volte estratto da una novella o da un breve racconto, e raramente da un romanzo: questa struttura del manuale rispecchia l'idea di fondo degli autori, Ceserani e De Federicis, i quali ritengono che un'opera debba essere letta per intero per comprenderla a fondo, e che l'estratto serva a presentare solamente l'autore, ma non sia sufficiente per mostrarne lo spessore letterario. "La scommessa del testo, dunque, è quella di indurre lo studente ad accostarsi a tutti i mondi possibili cui si può avere accesso attraverso una lettura integrale"³³.

Analizziamo ora come la figura di Italo Calvino, narratore contemporaneo appartenente al canone, viene trattata all'interno del manuale, per vedere a livello pratico l'impostazione teorica di questa antologia e gli elementi innovativi dei quali essa è portatrice.

Scorrendo l'indice è evidente come l'unità dell'autore venga meno: i suoi testi sono smembrati, tra l'ottavo volume e il nono, e incasellati all'interno di sezioni tematiche, a seconda dei temi trattati nelle sue opere o ad esso attribuiti.

Nell'ottavo volume (tomo secondo), *La società industriale avanzata*, la figura di Calvino viene inserita nel primo capitolo della quarta sezione, dedicato al tema dell'artista: gli autori del manuale scelgono di inserire il commento scritto da Calvino ad una delle poesie di Montale, *Forse un mattino andando*, utilizzandolo per approfondire e delineare la figura dell'artista secondo il poeta.

Nel quinto capitolo, *L'esperienza della realtà sociale e politica*, nella sezione recante il titolo *Il quadro della vita italiana in una svolta, a metà secolo*, viene analizzato il rapporto tra società e scrittori nella metà del Novecento, fornendo al lettore i dati della vita materiale e del contesto storico: all'indomani della Seconda Guerra Mondiale "si ebbe per qualche anno il senso di una rottura con il passato, e l'aspirazione a essere diversi, a scrivere in modo diverso", numerosi furono "i bilanci autobiografici e generazionali sulle esperienze disastrose

³² Zippo, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, cit., pp. 116-117

³³ *Ivi*, p. 117

degli anni appena trascorsi”³⁴; attorno al 1960 gli scrittori dovettero confrontarsi con il mondo delle fabbriche, delle industrie e “con la perdita d’identità della cultura regionale e contadina”³⁵. Proprio all’interno di queste tematiche si inserisce, tra le *proposte di lettura e ricerca*, la presentazione del contenuto delle opere *Il sentiero dei nidi di ragno* e *La giornata di uno scrutatore*, con un’indicazione bibliografica per approfondimenti sul tema. Di questi due testi non ci viene dato alcun estratto: le *proposte di lettura* sono un invito a leggere le opere per intero, poiché solo così è possibile comprendere a fondo lo spessore letterario di uno scrittore.

In un’altra sezione tematica dedicata a *La città come progettazione di uno spazio umano; e il suo contrario, il richiamo del passato e della natura*, viene inserito il racconto *Sapore Sapere* di Calvino. Il brano, corredato di note esplicative, viene riportato per intero e utilizzato come esemplare per illustrare il percorso dell’autore all’interno delle finzioni della cultura occidentale; la città è il nuovo elemento con cui gli scrittori devono confrontarsi: se da un lato viene descritta attraverso motivi ricorrenti, quali l’affollamento, il pericolo, la paura, dall’altro lato cresce

l’attenzione nostalgica per altri aspetti e sopravvivenze culturali, e anzitutto per il mondo contadino. Una tendenza che si manifesta con continuità nelle opere di finzione [...] del Novecento va appunto in questo senso, sviluppando il tema della fuga dal presente e dalla civiltà industriale, verso tutto quanto è arcaico (come il mito), fino alla volontaria regressione verso la sfera degli istinti³⁶.

Al termine di questa sezione tematica gli autori dell’antologia propongono alcuni *Percorsi*: sono suggerimenti che permettono di collegare tra loro testi di diversi autori, indicando al lettore i vari percorsi possibili all’interno del labirinto. Per quel che riguarda Calvino, esso viene affiancato alla figura di Vittorini, poiché entrambi rappresentano un nuovo tipo di letteratura legata alla società industriale. Si propone inoltre un percorso sulla tematica dell’evasione, su viaggi immaginari nel passato o nell’esotismo accostando Calvino ad autori come Rimbaud, Campana, Lawrence e Conrad.

Nel nono volume, *La ricerca letteraria e la contemporaneità*, Calvino viene inserito nella sezione tematica dedicata alle scienze naturali e sociali, accanto a Primo Levi, quali esempi di *scrittori italiani davanti agli universi scientifici*. Nell’antologia ritroviamo contrassegnato con T22 il racconto *Un segno nello spazio*, tratto da *Le Cosmicomiche*: il tema cosmogomico,

³⁴ R. Ceserani, L. De federicis, *Il materiale e l’immaginario. La società industriale avanzata*, vol. 8, tomo secondo, cit., 1983, p. 1788

³⁵ *Ibidem*

³⁶ *Ivi*, p. 1905

riguardante le teorie scientifiche sulla creazione dell'universo e sulle origini delle specie animali, diventa cosmicomico perché affrontato con l'esplorazione delle questioni relative al linguaggio, alla finzione letteraria e alla narrazione; al brano segue un'analisi incentrata sulla struttura dell'opera, il suo contenuto e lo stile, per poi lasciare spazio al tema del racconto, la nascita del linguaggio, la creazione e codificazione della lingua.

Ritroviamo di seguito, contraddistinto tipograficamente, un riquadro, MAT28, dedicato alla biografia e alle opere di Italo Calvino e una sezione, *Proposte di lettura e ricerca*, nella quale vengono forniti riferimenti bibliografici per approfondire lo studio de *Le Cosmicomiche* e dei collegamenti con altre opere di diversi autori, meno conosciuti, che trattano un tema affine.

Nel sesto capitolo dedicato alla comunicazione letteraria, si inserisce nella sezione tematica *Dalla sperimentazione alla dissoluzione al recupero della letteratura*, un brano tratto da *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, contrassegnato con T69, il quale non presenta un'analisi del testo, ma viene utilizzato per trattare il rapporto tra letteratura e politica.

Infine un'ultima sezione tematica nella quale vengono inserite le opere dell'autore riguarda *l'atteggiamento metanarrativo e il gioco combinatorio*: tra gli anni Cinquanta e Sessanta molti racconti e romanzi perdono la struttura narrativa tradizionale (la quale prevede una trama, dei personaggi con caratteristiche psicologiche, sociali) e giocano, portando allo scoperto, sul meccanismo stesso della narrazione e sulla lingua. In questa sezione ritroviamo i testi T96 *Scienza e letteratura*, un'intervista televisiva fatta a Calvino, e T97 *Queneau tradotto da Calvino*. Tra le *proposte di lettura e ricerca*, gli autori rimandano alla lettura integrale de *Il castello dei destini incrociati*, *Le città invisibili*, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e *Palomar*, qui presentandole solamente attraverso una descrizione del contenuto e delle principali tematiche trattate.

Come si può notare, analizzando i brani antologizzati, gli autori del manuale hanno dato maggiore rilevanza al Calvino scrittore di racconti e saggista, invece per quel che riguarda i romanzi, essi rimandano alla lettura integrale. L'unità dell'autore viene smembrata e le sue opere sono distribuite in sezioni tematiche che trattano il rapporto tra letteratura e società, il paesaggio della città industriale, le opere del neorealismo, il tema della metanarrazione e del gioco linguistico. Lo studente e l'insegnante che utilizzano questo manuale si trovano di fronte ad un labirinto, e vengono loro proposti dei percorsi possibili: Calvino viene presentato accanto ad altri autori, italiani e stranieri, che trattano tematiche affini, bisogna però ricostruire da soli l'evoluzione della poetica dello scrittore, dal momento che la prospettiva tematica qui utilizzata porta alla perdita dell'unità della figura artistica.

3.1.3. Analisi di un autore contemporaneo “marginale”³⁷: Paolo Volponi

Il primo manuale ad introdurre la figura di Paolo Volponi e a proporlo nelle scuole è stato *Guida al Novecento* di Salvatore Guglielmino, edito nel 1971: è un’antologia dedicata esclusivamente al Novecento, scritta per le scuole superiori, nel tentativo di accostare gli studenti alla letteratura di quel periodo e di “distinguere, all’interno di una generica *contemporaneità*, il vario articolarsi dei movimenti, delle scuole, delle singole personalità”³⁸. Essa fornisce un panorama della letteratura europea, proponendosi di superare i confini della letteratura nazionale, cosa che non accadeva ancora nelle letture scolastiche.

Guglielmino sceglie di inserire, nella parte antologica, Volponi come autore rappresentativo del dibattito, molto diffuso in quegli anni, sul rapporto tra letteratura e industria:

ci si rende conto [...] della nuova condizione dell’uomo connessa allo sviluppo neo-capitalistico e caratterizzata da un’insieme di estraneità, di riduzione dell’uomo a cosa, di impossibilità di qualsiasi rapporto autentico col reale: tutto ciò che, in una parola, vien detto *alienazione*. I problemi connessi all’alienazione sono quanto mai dibattuti [...] in questi anni e oltre che la sociologia interessano la letteratura, in quanto i letterati più avvertiti si rendono conto che la nuova realtà da rappresentare è ormai questa³⁹.

Era necessario riuscire a trovare moduli narrativi e formali che fossero capaci di mettere in evidenza le conseguenze che il mondo dell’industria (fabbrica e ufficio) aveva sulla psicologia e sul comportamento degli uomini. Attorno a questa problematica, si ebbe una larga produzione narrativa negli anni ’60, come i romanzi di Ottiero Ottieri, Luciano Bianciardi, Goffredo Parise e Paolo Volponi; di quest’ultimo, scelto come autore esemplare, Guglielmino inserisce due brani tratti da *Memoriale* del 1962 e fa un accenno all’opera *La macchina mondiale* del 1965. Nell’antologia non c’è alcun riferimento al romanzo più importante di Volponi, *Le mosche del capitale*, poiché dovevano essere ancora scritte: quando il manuale fu pubblicato Volponi era ancora un autore vivente e questo fa capire la portata innovativa dell’opera di Guglielmino.

³⁷ Termine voluto da Volponi stesso, cfr. P. Volponi, *Scritti dal margine*, a cura di E. Zinato, Manni Editore, Lecce, 1994, p.8: “dunque il sommario elenco di titoli e temi rende ragione di un primo motivo d’interesse di questi scritti: la possibilità di recuperare e di ripensare, da una prospettiva *marginale*, otto anni di storia italiana gravidi di implicazioni per il presente”.

³⁸ S. Guglielmino, *Guida al Novecento*, Principato Editore, Milano, 1971, p. IX

³⁹ *Ivi*, p. 331

La figura di questo autore contemporaneo, invece, è trattata con minore attenzione nel manuale di Ceserani e De Federicis; rimane uno scrittore laterale e minoritario anche nelle antologie scolastiche di oggi, sebbene sia della stessa levatura di Italo Calvino.

Ne *Il materiale e l'immaginario*, la vita e le opere dello scrittore vengono presentate nel riquadro MAT111; gli autori del manuale scelgono di analizzare e riportare solo una poesia di Volponi, *Il pomeriggio di un dirigente*, tratta dall'opera *Con testo a fronte. Poesie e poemetti*, decidendo così di escludere le sue opere narrative. Volponi viene inserito nella sezione tematica intitolata *La "resistenza" della poesia*, come esempio di poesia che sopravvive, nonostante sia stata ridotta al silenzio dalla società postmoderna: il testo analizzato è introdotto da una breve spiegazione, la quale chiarisce il significato della poesia e la fonte di ispirazione utilizzata dall'autore per comporla; a questa segue un'analisi del testo riguardante la tematica che percorre l'opera, il mondo industriale e il potere sociale.

3.1.4. Le critiche al manuale

Il manuale di Ceserani e De Federicis ha sollevato nel mondo della scuola una serie di dubbi e discussioni riguardanti l'impostazione tematica dell'opera: a livello teorico gli autori non danno una definizione del concetto di immaginario e non stabiliscono quali siano i suoi limiti. *Il materiale e l'immaginario* si presenta come un'immensa enciclopedia illuminista, un catalogo di tutto ciò che può essere considerato appartenente alla sfera dell'immaginario; esso

vuole proporsi come rappresentazione spaziale della *complessità*, adoperando a tal fine l'enumerazione delle serie concentriche e rinviando all'utente, invitato a girovagare fra i corridoi e incroci e a scegliere fra diverse uscite finali, il gioco delle interpretazioni⁴⁰.

L'opera offre dei percorsi tematici e un canone degli autori, i quali non vengono né discussi né problematizzati, quando invece questi sono rappresentativi della prospettiva teorica adottata dai redattori dell'antologia, "sono il risultato di un processo interpretativo che non viene portato allo scoperto"⁴¹. Studenti e insegnanti si aggirano in questo labirinto, sprovvisti delle chiavi di accesso per poterlo percorrere e comprendere; l'opera è un vero e proprio puzzle da costruire, mettendo assieme i diversi pezzi, lasciando al lettore la massima libertà.

Uno dei motivi per cui il manuale non ha avuto una larga e duratura diffusione è stata la rinuncia alla figura unitaria dell'autore, necessaria in sede didattica per portare in evidenza il

⁴⁰ E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, cit., p. 114

⁴¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 171

percorso letterario compiuto da uno scrittore. A parere di Luperini, sarebbero stati necessari invece percorsi più orientati, che guidassero gli studenti nel labirinto dell'immaginario e lasciassero spazio al professore-intellettuale, affinché potesse interrogarsi sul perché valga ancora oggi la pena leggere questi testi e guidasse gli studenti nell'interpretazione.

3.2. TESTI NELLA STORIA DI SEGRE E MARTIGNONI

3.2.1. Struttura ed elementi innovativi

*Testi nella storia*⁴², curato da Cesare Segre e Clelia Martignoni, è una storia-antologia della letteratura italiana per il triennio delle scuole superiori di secondo grado, edita in quattro volumi nel 1992: essa fornisce una scelta di brani, un'antologia per l'appunto, rappresentativi "delle principali manifestazioni della nostra letteratura"⁴³.

I due curatori hanno scelto di scrivere una storia-antologia, la quale "si propone di superare la dicotomia tra la storia letteraria e l'antologia e vuol essere un lavoro di sintesi tra i due modelli di manuale"⁴⁴, pur consapevoli delle contestazioni rivolte in quegli anni alle storie-antologie, riguardanti la necessità di un contatto diretto con i testi, l'importanza di leggere le opere per intero e sul problema del concetto stesso di storiografia.

Nella *Presentazione*, premessa ad ogni volume, Segre e Martignoni sottolineano come sia impossibile leggere le opere per intero, neppure quelle più importanti, nelle poche ore settimanali dedicate alla letteratura a scuola; per quel che riguarda, invece, il problema storiografico, affermano il netto rifiuto della "narrazione continua della letteratura come sviluppo consequenziale o galleria di personaggi e opere celebri. Ogni testo (o parte di testo) va analizzato e interpretato"⁴⁵, inserendolo nel proprio periodo storico; ecco perché ogni capitolo presenta un'introduzione, un quadro sintetico volto a sottolineare il rapporto tra testo e storia, cultura dell'epoca e istituzioni.

Per quel che riguarda il problema della periodizzazione, nei quattro volumi, si è scelto di utilizzare diversi criteri, "alternando un parametro storico-cronologico all'utilizzazione delle

⁴² C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1992. Vol I: *Dalle origini al Quattrocento*, a cura di C. Rebuffi, L. Morini, R. Castagnola. Vol. II: *Dal Cinquecento al Settecento*, a cura di C. Viola, G. Gaspari, V. De Maldé, L. Coci. Vol. III: *L'Ottocento*, a cura di D. Martinelli, R. Marchi, A. Coralli, G. Lavezzi, P. Sarzana, C. Martignoni. Vol IV: *Il Novecento*, a cura di G. Lavezzi, C. Martignoni, P. Sarzana, R. Saccani.

⁴³ C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. V

⁴⁴ M. Ganeri, *Competenza, fruizione e scuola: "Testi nella storia" di Segre e Martignoni*, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993, p. 88

⁴⁵ C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. V

categorie di fenomeno, corrente letteraria e, più raramente, gruppo o rivista”⁴⁶. Ne è esemplare la struttura del quarto volume dedicato al Novecento: esso si apre con il capitolo *Dal realismo al simbolismo*, che comprende Pascoli e D’Annunzio, segue il secondo capitolo, *I maestri della modernità*, che include Svevo, Pirandello e Tozzi; per il terzo capitolo, *La letteratura nell’età giolittiana: l’egemonia di Croce, le avanguardie, il frammento*, e il quarto, *Restaurazione e rinnovamento: il ventennio fascista*, viene utilizzato un criterio storico-culturale, di carattere ideologico-politico. Il quinto capitolo, infine, raggruppa il resto della storia del Novecento sotto il titolo di *Guerra, dopoguerra e società industriale*.

Dopo i capitoli generali, che forniscono il quadro storico, culturale e linguistico-letterario, l’antologia offre a studenti ed insegnanti un’ampia scelta di brani, anche di autori meno conosciuti: per ogni testo vengono sottolineati i rapporti con le altre opere dello stesso autore e viene inquadrato nella sua attività complessiva. I brani sono preceduti da una premessa, la quale fornisce informazioni sulle modalità di composizione e sulle motivazioni; sono corredate da analisi metriche molto accurate, analisi incentrate sugli aspetti linguistici e stilistici e da commenti letterali e parafrasi che danno rilievo agli aspetti formali del testo (per i termini tecnici viene fornito un *Glossario*). Queste analisi sono state redatte da diversi studiosi a contatto col mondo universitario, le quali propongono di volta in volta un approccio diverso per evidenziare i molteplici modi di interpretare un’opera, svolgendo così la funzione di esercizi di lettura.

L’elemento innovativo di questa storia-antologia consiste proprio nella precisione e nell’accuratezza filologica, utilizzata dai diversi studiosi e dai curatori, nelle analisi dei testi, nelle introduzioni, nei commenti e nei rinvii bibliografici, basti notare le sezioni che suggeriscono *in quali edizioni leggere un’opera*.

La struttura del manuale, come affermano Segre e Martignoni, si fonda sui testi e sulle analisi; quest’ultime

sono in definitiva un invito a partire dal particolare per giungere al generale. Poi, risalendo dalla lettura dei testi alla trattazione monografica dedicata ad ogni autore, e da questa ai capitoli introduttivi delle varie sezioni, si individueranno i più significativi tra i collegamenti storici etichettati di solito come storia della letteratura⁴⁷.

Nell’antologia, inoltre, sono state inserite una serie di schede dedicate a temi “che rivelano alcuni dei rapporti tra letteratura e vita culturale, o persino tecniche materiali, in cui consiste

⁴⁶ M. Ganeri, *Competenza, fruizione e scuola: “Testi nella storia” di Segre e Martignoni*, cit., p. 86

⁴⁷ C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. VI

la complessità della vita letteraria”⁴⁸. Non mancano confronti, di impianto comparatistico, con altri movimenti e letterature europee, in sezioni specifiche; meno frequenti, invece, i rinvii alle letterature extraeuropee.

Andremo ora ad analizzare nel dettaglio come vengono collocati e affrontati alcuni autori del Novecento, per evidenziare, a livello pratico, gli aspetti innovativi di questa storia-antologia e gli eventuali lati negativi.

3.2.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino

Il Novecento narrativo offerto dalla storia-antologia di Segre e Martignoni

comprende 67 autori [...]; ogni singola opera viene [...] presentata in modo da offrire tutte le informazioni necessarie. Segre, dunque, oltre a delineare un quadro molto particolareggiato della narrativa novecentesca, individua tendenze e linee di sviluppo che permettono l'orientamento del lettore ed opera precise scelte critiche⁴⁹.

Ne è esemplare la quinta sezione del manuale dedicata alle esperienze letterarie dal secondo dopoguerra ad oggi: è possibile comprendere già dal titolo, *Guerra, dopoguerra e società industriale*, come sia stato utilizzato un criterio storico per raggruppare assieme diverse correnti letterarie. Il capitolo si apre con un'introduzione, la quale presenta un quadro storico-politico e linguistico-culturale, con lo scopo di fornire a studenti e insegnanti il contesto storico nel quale inserire i testi antologizzati.

Tra gli autori appartenenti al canone del Novecento ritroviamo Italo Calvino: ci viene presentato nel capitolo *Il rinnovamento del romanzo*, accostato ad altri autori, quali Cesare Pavese, Elio Vittorini, Beppe Fenoglio e Primo Levi; l'elemento che permette di accomunare questi scrittori, come viene detto esplicitamente dai redattori,

è rappresentato essenzialmente dall'impatto con una fase storica straordinaria- la guerra e la guerra civile- con la quale tutti si misurano [...]. Tutti compiono fondamentalmente la stessa scelta- l'antifascismo-, pur con posizioni personali differenziate. [...] Sul terreno più specificamente letterario, ciascuno di questi scrittori offre un fondamentale e originale contributo alla cosiddetta *letteratura della Resistenza*⁵⁰.

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ Zippo, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, cit., p. 113

⁵⁰ C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. 1042

Il criterio utilizzato, dunque, è principalmente storico-politico e legato al tema-chiave della letteratura di guerra, della Resistenza e del Neorealismo. Proprio sulla questione del Neorealismo ci viene fornita una scheda di approfondimento, la quale chiarisce il significato del termine ed evidenzia le caratteristiche di questo nuovo approccio letterario alla realtà, guidando gli studenti nel collegamento tra periodo storico, esperienze letterarie e vita culturale.

Prima di trattare in modo approfondito i diversi autori, gli studiosi suggeriscono in quali edizioni leggere le opere degli scrittori presentati: è un elemento innovativo sia per l'accuratezza bibliografica sia per l'aspetto filologico.

Segue la parte dedicata all'autore, nel nostro caso Italo Calvino: in questa sezione si fornisce agli studenti una breve ed essenziale biografia dello scrittore e si dedica uno spazio maggiore al profilo letterario, inquadrando ogni opera, fornendone un breve riassunto, le tematiche fondamentali e il significato, all'interno del percorso tematico dell'autore e dell'evoluzione poetica.

Italo Calvino ci viene presentato con caratteristiche simili ad un "intellettuale illuminista": la sua vita e il suo lavoro fanno emergere la figura di un uomo cosmopolita e antiprovinciale, che nutriva un profondo interesse per le discipline scientifiche e rivolgeva una grande "attenzione alla molteplicità del reale nelle sue infinite sfaccettature"⁵¹. Nelle sue opere i personaggi vengono sempre analizzati non psicologicamente, ma attraverso i loro discorsi e comportamenti.

In posizione complementare ma non contraddittoria rispetto a questa tendenza di tipo *scientifico-razionalistico*, nella produzione di Calvino si afferma vistosamente il gusto dell'evasione fantastica, del fiabesco e del fantascientifico: poiché la fantasia, per Calvino, non rappresenta un'alternativa, ma *un coefficiente, quasi un eccitante della ragione*⁵².

Per Calvino l'esistenza è un vero e proprio labirinto, "da sfidare con le armi appuntite della ragione (sentite sempre come mezzo, mai come fine) e con un atteggiamento di *perplexità sistematica*"⁵³.

Anche il suo percorso narrativo è *labirintico*, come viene definito da Segre e Martignoni, difatti in questa sezione gli autori tracciano l'evolversi della poetica calviniana, collocando le opere nel loro contesto di produzione.

⁵¹ C. Segre, C. Martignoni (a cura di), *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. 1130

⁵² *Ibidem*

⁵³ *Ibidem*

Da un *polo realistico*, nel quale si collocano il romanzo breve *Il sentiero dei nidi di ragno*, la raccolta di trenta racconti *Ultimo viene il corvo* e *La giornata di uno scrutatore*, si passa ad una produzione fantastico-allegorica rappresentata da *Il visconte dimezzato*, *Il barone rampante* e *Il cavaliere inesistente*. Successivamente in Calvino si sviluppa un interesse per la favola, incentrato sull'elemento fiabesco-surreale: all'interno di questo filone si inserisce il ciclo di racconti intitolati *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*; secondo l'autore "questi testi ispirati alla *formula del divertimento* sono vere e proprie allegorie della condizione umana anche nei suoi aspetti più difficili e come tali richiedono quindi una lettura sostanzialmente seria"⁵⁴. Dalla favola si passa alle opere di fantascienza, quali *Le Cosmicomiche*, *Ti con zero*, *Palomar* e *Le città invisibili*. Infine, con le opere *Il castello dei destini incrociati* e *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Calvino svela al suo lettore il *gioco combinatorio* dei meccanismi narrativi.

La presentazione dell'autore e del suo percorso letterario, nella storia-antologia, si chiude con la definizione dello stile di Calvino, caratterizzato da una prosa lineare, esatta ed essenziale, il più possibile concreta.

Come emerge dall'analisi svolta fino ad ora, il libro di testo di Segre e Martignoni guida lo studente in un percorso lineare: fornisce il contesto storico nel quale collocare gli autori di un'epoca, inoltre la descrizione generale della vita e delle opere di Calvino si presenta già organizzata e molto chiara allo studente che utilizza questa storia-antologia. È notevole la precisione e l'accuratezza usata dagli studiosi nell'indicare per ogni opera i caratteri salienti, le tematiche trattate e il messaggio di fondo.

I brani antologizzati sono piuttosto estesi e sono rappresentativi del percorso letterario intrapreso dall'autore, escludendo però testi del filone fiabesco e fantascientifico: viene riportata la prefazione alla riedizione de *Il sentiero dei nidi di ragno* e il racconto *Ultimo viene il corvo*, appartenenti al polo realistico; di quello fantastico-allegorico ritroviamo il terzo capitolo de *Il Barone rampante*; infine viene riportato il primo capitolo di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, opera metanarrativa, esemplare nel gioco combinatorio.

Ogni testo è fornito di una breve introduzione, la quale riporta le informazioni più importanti per comprendere l'opera, collocandola all'interno del percorso letterario dello scrittore, i nuclei tematici in essa affrontati, gli elementi narrativi innovativi. Ai brani seguono analisi linguistiche e stilistiche molto accurate, caratterizzate da una precisione filologica, ma non si dedica nessuno spazio alle diverse interpretazioni dell'opera e all'attualizzazione, fornendo

⁵⁴ *Ivi*, p. 1134

così una serie di dati a priori da imparare a memoria; inoltre non è prevista la presenza di alcun esercizio che permetta agli studenti di lavorare e analizzare i testi applicando le loro personali conoscenze e verificando i dati forniti dagli studiosi.

3.2.3. Analisi di un autore contemporaneo “marginale”: Paolo Volponi

Mentre il manuale di Ceserani tratta marginalmente la figura di Paolo Volponi e solamente come poeta, nella storia-antologia di Segre e Martignoni si dà maggior spazio al Volponi narratore, consapevoli della sua importanza nella narrativa novecentesca, sottolineando come egli sia stato sia poeta sia narratore. Volponi viene inserito nella quinta sezione, *Guerra, dopoguerra e società industriale*, nel capitolo dedicato alle *nuove ricerche nel romanzo*, che raggruppa autori quali Leonardo Sciascia, Elsa Morante, Goffredo Parise, Maria Corti, Luigi Malerba, Giuseppe Pontiggia, Salvatore Satta, Guido Morelli e Gesualdo Bufalino.

Come nel manuale di Guglielmino, anche in Segre si sottolinea il profondo legame delle opere di questo scrittore col tema dell'industria:

le sue esperienze di lavoro nell'ambito dell'industria, in anni oltretutto cruciali per la società italiana, hanno profondamente stimolato Volponi a occuparsi delle grandi tematiche della fabbrica e dell'industrializzazione, che sono in varie forme al centro del suo ricco e intenso lavoro narrativo⁵⁵.

Nell'antologia ci viene presentato il percorso letterario di Volponi, scrittore ancora vivente all'epoca della pubblicazione del manuale, partendo dall'esordio poetico del 1948 con la raccolta di poesie *Il ramarro*, *L'antica moneta*, *Le porte dell'Appennino*, *Foglia mortale*; seguono le raccolte *Con testo a fronte* del 1986 e *Nel silenzio campale* del '90. Successivamente vengono analizzate le opere narrative che trattano il tema fondamentale dell'alienazione dell'uomo nella società contemporanea, quali *Memoriale* del 1962, *La macchina mondiale* del 1965, *Corporale* del 1974 e soprattutto *Le mosche del capitale* del 1989. Quest'ultima opera è

giudicata da Luperini non solo il miglior romanzo degli anni ottanta, ma uno fra i tre o quattro migliori di questa seconda metà del nostro secolo. [...] Il romanzo è da un lato libello polemico strettamente legato all'attualità – il che ne costituisce il fascino ed è peraltro marca distintiva del sempre attualissimo Volponi-, ma anche, più profondamente, allegoria del fallimento di un progetto alternativo, quello di una

⁵⁵ *Ivi*, p. 1369

società *dal volto umano*, che invano era stata auspicata dagli intellettuali di sinistra (tra cui Volponi stesso) all'alba del Sessantotto⁵⁶.

Approdando infine ad un ritorno al romanzo di formazione nel 1991 con *La strada per Roma*. Segre e Martignoni riportano un solo brano di Volponi nell'antologia, tratto dalla parte finale di *Memoriale*; i caratteri salienti dell'opera, le tematiche e il messaggio di fondo sono presentati in una breve introduzione: Albino Saluggia, il protagonista, "si fa portavoce del disagio esistenziale dell'uomo nella società industriale. [...] Si tratta quindi di una vasta parabola dell'alienazione dell'uomo contemporaneo nel mondo industriale dominato da una logica puramente economica"⁵⁷.

Al brano non segue alcuna analisi, bensì una scheda dedicata al tema *letteratura e industria*:

a metà degli anni cinquanta, proprio mentre l'Italia sta realizzando il passaggio a una fase di capitalismo avanzato, diventa oggetto di un intenso e contraddittorio dibattito culturale lo scottante tema del rapporto fra letteratura e industria (ovvero fra cultura e politica industriale)⁵⁸.

Su questa tematica si sono confrontati diversi autori all'epoca, in particolar modo sul quarto numero della rivista il *Menabò* di Vittorini: nel saggio *Industria e letteratura* si sottolineava come fosse necessario, di fronte a questa tematica, trovare una nuova soluzione formale, capace di esprimere il processo di alienazione che avveniva nel lavoratore salariato a causa del lavoro industriale o d'ufficio. Gli autori che hanno affrontato questa tematica sono stati, oltre a Volponi, Ottiero Ottieri, Goffredo Parise e Nanni Balestrini: nelle loro opere vogliono rappresentare "il nuovo orizzonte sociale e antropologico dell'uomo massificato, dell'uomo-automa"⁵⁹.

La figura di Volponi, come per Calvino, ci viene presentata in un percorso lineare, facile da seguire per gli studenti che utilizzano questa antologia; le descrizioni delle opere e delle tematiche trattate sono molto precise e aggiornate, corredate da commenti di diversi studiosi, quali Luperini e viene fornita un'analisi stilistica accurata.

⁵⁶ *Ivi*, p. 1371

⁵⁷ *Ivi*, pp. 1371-1372

⁵⁸ *Ivi*, p. 1377

⁵⁹ *Ivi*, p. 1378

3.2.4. Le critiche al manuale

La storia-antologia di Segre e Martignoni, nonostante l'accuratezza dell'opera, ha incontrato una certa resistenza nel mondo della scuola: ci siamo chiesti quale fosse il motivo; si trattava di un manuale troppo innovativo, o al contrario rimaneva arretrato rispetto ai bisogni degli studenti e dei docenti?

Su tale questione si è svolto un dibattito, in parte avvenuto nella rivista *Allegoria*, che ha visto confrontarsi le opinioni di Luperini e Margherita Ganeri, alle quali hanno risposto, attraverso un saggio, gli stessi Segre e Martignoni.

Col progetto di Ceserani e De Federicis oramai si dava per scontata la fine della storia, l'impossibilità di un percorso storico lineare e diacronico; in realtà, in seguito alla proposta innovativa de *Il materiale e l'immaginario*, si ebbe una vasta produzione di manuali che riproponevano la dimensione storica, tra i quali *Testi nella storia*. "Con questi tentativi" iniziava "una fase nuova della storiografia italiana che potremmo definire quella di una storicizzazione non storicistica"⁶⁰.

A parere di Luperini, *Testi nella storia*

per la precisione filologica, per l'esattezza della documentazione delle fonti e della bibliografia, per il carattere altamente professionale delle annotazioni, è opera d'indubbio valore. Da un punto di vista didattico e culturale si tratta, però, di un ritorno alla tradizionale antologia degli anni Cinquanta e Sessanta, con scarsissima presenza di riferimenti alle letterature straniere e alla storia della ricezione e della interpretazione e con minima o nulla problematizzazione della materia offerta agli studenti⁶¹.

La critica fatta da Luperini a Segre e Martignoni è quella di aver scritto un libro di testo che fa un passo indietro rispetto alle proposte innovative degli anni precedenti di Ceserani e De Federicis. *Testi nella storia* sembra voler proporre soluzioni già provate e rassicuranti: in esso vengono fornite una serie di informazioni, date a priori, già stabilite, senza lasciare lo spazio allo studente di interpretare il testo, riflettere sulle possibili letture ed attualizzarlo; tutto si concentra sul dato filologico e su analisi retoriche. Inoltre viene dedicato poco spazio ai collegamenti con le letterature straniere e con gli elementi extraletterari, quali la storia degli intellettuali, la ricezione e la fruizione dell'opera letteraria.

⁶⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 174

⁶¹ *Ivi*, pp. 175-176

La centralità del testo letterario diventa nel manuale di Segre-Martignoni centralità di un'idea della letterarietà trasmessa da una tradizione scolastica nei confronti della quale si rinuncia a esercitare uno spirito critico. La schiacciante prevalenza del momento filologico e retorico, la labilità di quello storico, l'assenza di quello tematico ed ermeneutico riducono la cornice storica a un *bignami* ragionato e la lettura dei testi a una descrizione oggettiva da compiersi con strumenti presentati come neutrali. A quanto pare, l'intento degli autori è unicamente quello di fornire competenze, informazioni, certezze. E infatti le scelte compiute non vengono relativizzate e problematizzate [...]. Si direbbe che proprio la mancata attenzione per il momento interpretativo e per la storia della ricezione [...] contribuisca al carattere assertivo più che problematico dell'operazione didattica intrapresa con *Testi nella storia*⁶².

Segre e Martignoni, secondo Luperini, non tengono conto delle innovazioni avvenute nell'ambito della teoria e della critica letteraria: nell'opera sono trascurati il concetto di immaginario, la critica tematica, , l'estetica della ricezione, il momento ermeneutico caratterizzato dalla centralità dell'interpretazione e dell'attualizzazione, necessari per sviluppare la capacità critica e riflessiva degli studenti e per insegnare loro ad interrogarsi sui testi.

Anche a parere di Margherita Ganeri, come affermava Luperini, *Testi nella storia* è un manuale molto accurato e caratterizzato da un'attenzione filologica pregevole,

tuttavia, dal punto di vista teorico e didattico, con il recupero di un disegno unitario e unidirezionale della storia letteraria, il ritorno alla cronologia ordinata e allo schematismo degli *inquadranti*, cui consegue una scarsa apertura interdisciplinare ed europea, segna la volontà di un ritorno ai modelli di scuola antecedenti agli anni Sessanta⁶³.

Ganeri colloca la storia-antologia di Segre e Martignoni all'interno del contesto degli anni Ottanta e Novanta, caratterizzati da un ritorno ai manuali di impostazione tradizionale: gli autori cercano di proporre un progetto più realistico, applicabile in sede didattica e non utopico come lo era stato il manuale di Ceserani e De Federicis.

La studiosa fa alcune osservazioni critiche riguardanti alcuni aspetti della struttura di *Testi nella storia*: le analisi che seguono i testi, proposte da Segre e Martignoni sono

incentrate sugli aspetti stilistico-formali e non sul piano semantico [...].Il collegamento tra gli elementi stilistico-formali, l'interpretazione semantica e il rapporto con l'opera complessiva dell'autore, infatti, è

⁶² *Ivi*, pp. 183-184

⁶³ M. Ganeri, *Competenza, fruizione e scuola: "Testi nella storia" di Segre e Martignoni*, cit., p. 93

spostato nei cappelli che precedono i testi. Ciò presenta talvolta il rischio che l'interpretazione si supponga già data al momento dell'analisi formale⁶⁴.

Un'altra critica è rivolta alla scelta dei redattori della storia-antologia di trattare la fortuna critica degli autori in una scheda: facendo così non si rende conto del dibattito storico-culturale che sta alle spalle di una determinata interpretazione critica. Inoltre si dedica poco spazio ai confronti con le letterature straniere; le rubriche dedicate a tali confronti vengono inserite ai margini del testo e tendono “a dare l'idea di un ampliamento accessorio e non di un riferimento culturale attivo, interno al processo storico di costituzione della letteratura”⁶⁵.

A queste critiche hanno risposto gli stessi Segre e Martignoni, nel saggio *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia* comparso in *Allegoria*: le loro prese di posizione ci permettono di capire meglio quale fosse il progetto e l'intento dell'opera.

L'accusa di Margherita Ganeri di aver proposto analisi dei testi incentrate sugli aspetti stilistico-formali, favorendo così un ritorno all'approccio semiotico, viene smentita: a parere degli autori, l'utilizzo della semiotica permette di fare analisi aggiornate, la loro storia-antologia “è, o vuol essere, un'opera metodologicamente (perciò anche filologicamente, storicamente, ecc.) aggiornata”⁶⁶.

Per quel che riguarda, invece, i pochi riferimenti alle letterature straniere, gli autori sottolineano come la loro opera sia un'antologia della letteratura italiana; è stata una scelta precisa e da loro dichiarata quella di dedicare maggiore spazio alla letteratura nazionale, presentando anche gli autori minori, i quali solitamente non vengono trattati negli altri manuali.

Una delle critiche più forti, rivolta sia da Luperini che da Margherita Ganeri, è stata definire *Testi nella storia* un'opera restaurativa. Segre e Martignoni non sono d'accordo con questa opinione, affermano come il loro progetto sia molto aggiornato: esso tiene conto di tutti i progressi storiografici, critici e filologici; propone percorsi chiari al fine di facilitare lo studente e l'insegnante. Si ritorna ad un percorso storico-letterario, diacronico e organizzato che segue il succedersi dei fatti storici e letterari, poiché esso sembra il migliore da un punto di vista didattico; lo stesso manuale di Ceserani e De Federicis, sebbene inizialmente sia stato molto innovativo, ha successivamente ripiegato verso edizioni più semplici.

⁶⁴ *Ivi*, p. 87

⁶⁵ *Ivi*, pp. 88-89

⁶⁶ C. Segre, C. Martignoni, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, in “*Allegoria*”, a. V, n. 14, 1993, p. 126

Secondo Luperini, invece, sebbene *Testi nella storia* sia un'opera molto aggiornata sotto l'aspetto filologico, gli autori non tengono conto degli ultimi studi legati alla concezione della letteratura e alla centralità dell'ermeneutica: un manuale innovativo deve essere per gli studenti "un laboratorio per nuove ipotesi critiche"⁶⁷, capace di renderli consapevoli della storia della ricezione che sta dietro un'opera e del confronto delle interpretazioni.

Segre e Martignoni non concordano su questa opinione: secondo loro un manuale di letteratura deve fornire agli studenti un percorso già impostato, perché riportare il dibattito del conflitto delle interpretazioni, la storia della ricezione e tutti elementi dibattuti in sede teorica, in sede didattica porterebbero alla confusione, a concetti astratti; gli studenti devono solamente concentrarsi sui testi.

Un'opera dedicata alle scuole deve rappresentare il meglio (almeno a parere degli autori) di ciò che la critica ha raggiunto, può aiutare a comprendere e apprezzare meglio con l'aiuto degli espedienti elaborati. [...] *Testi nella storia*, creata da un gruppo di studiosi in maggioranza giovani e in piena attività scientifica, vuol appunto attuare questo programma, creando un canale, e possibilità di scambi di idee, tra i luoghi dell'elaborazione storico-teorica (in particolare l'università) e quelli dell'assimilazione e dell'estensione culturale (la scuola secondaria). Sperimentare sulla pelle degli studenti ipotesi di lavoro non ancora collaudate non ci pare che giovi alla loro preparazione, ma piuttosto alla loro confusione⁶⁸.

⁶⁷ *Ivi*, p. 132

⁶⁸ *Ivi*, pp. 132-133

3.3. MANUALE DI LETTERATURA ITALIANA. STORIA PER GENERI E PROBLEMI DI BRIOSCHI E DI GIROLAMO

3.3.1. Struttura ed elementi innovativi

Negli anni Novanta, nonostante alcuni manuali avessero tentato di fornire al mondo della scuola e dell'editoria proposte innovative, c'era stato un ripiegamento sui libri di testo che riportavano al centro la dimensione storica. Continuava a rimanere irrisolto il problema di un manuale che focalizzasse l'attenzione sul momento ermeneutico, sul conflitto delle interpretazioni, su una storicità senza storicismo, che non seguisse il percorso diacronico tradizionale.

Brioschi e Di Girolamo, col loro *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, hanno tentato di proporre un percorso innovativo, utilizzando una storia per generi letterari, nonostante alcuni studiosi, quali Segre e Mengaldo, avessero diffidenze verso l'uso di questa impostazione nei manuali di letteratura.

Ad apprezzare questa proposta innovativa e controcorrente è stato Luperini, a suo parere

una storia per generi potrebbe render possibile l'analisi della correlazione fra strategie di scrittura e strategia di lettura, giacché il genere (concepito ovviamente non in senso normativo-retorico, ma in senso pragmatico e storico) condiziona tanto i modi di elaborazione di un testo quanto le aspettative del lettore e le tipologie della ricezione, tanto il momento testuale quanto quello ermeneutico, e riflette non meno la storia delle poetiche che quella del pubblico. Inoltre proprio il genere letterario può permettere di illustrare organicamente la relazione fra strutturazione tematica e organizzazione formale⁶⁹.

L'opera venne pubblicata tra il 1993 e il 1996 in quattro volumi; essa si rivolge agli studenti universitari, con lo scopo di fornire un manuale di letteratura adeguato ai programmi specialistici e approfonditi dei corsi, dal momento che, solitamente, lo studio di tale disciplina si basa su manuali destinati originariamente alle superiori.

Abbiamo scelto di analizzare il libro di testo di Brioschi e Di Girolamo, anziché considerare l'opera di Bellini e Mazzoni edita tra il 1990 e il 1991, rivolta agli alunni del triennio delle scuole secondarie di secondo grado, con un'impostazione anch'essa per generi, dal momento che il primo ebbe un ruolo più rilevante e una maggiore diffusione nel mondo scolastico.

⁶⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 179

Le ragioni della limitata fortuna del manuale di Bellini-Mazzoni in parte sono dovute alla portata meno innovativa dell'operazione storiografica rispetto a quella di Brioschi e Di Girolamo: nella *Letteratura italiana: storia, forme, testi* il genere letterario è

un'entità di fatto *nominale*. Un contenitore ovvero un'etichetta crocianamente utile per raggruppare le opere [...], e non certo per spiegarne le caratteristiche interne ed esterne, la realtà testuale insieme al funzionamento e all'efficacia sociali. Insomma, nel Bellini-Mazzoni [...] il genere è più concepito come un semplice contenitore, attivo più a livello di indice che non di struttura interna⁷⁰.

Dall'altro lato è presente nella scuola una profonda diffidenza verso le novità, in particolar modo se l'unità artistica degli autori viene smembrata nel manuale; in tal caso gli studenti che volessero studiare un determinato scrittore, dovrebbero ricorrere all'indice dei nomi.

Le consuetudini vulgate nella scuola italiana non sono in grado di sopportare tale novità. Benché un libro come *Il materiale e l'immaginario* abbia già da tempo liquidato la primazia dell'autore, sono numerose le resistenze ad accettare certe scelte, se non altro perché la maggior parte degli insegnanti è da sempre abituata a procedere scrittore per scrittore secondo l'iniziale scansione vita-poetica-opere-fortuna⁷¹.

Nonostante Bellini e Mazzoni abbiano scelto di mantenere una presentazione unitaria delle opere per gli scrittori di maggior rilievo, ancorandoli al genere nel quale si sono storicamente affermati, il manuale non ebbe un numero elevato di adozioni. I motivi potrebbero essere legati ai destinatari del libro di testo: l'opera di Brioschi e Di Girolamo si rivolge a studenti universitari che hanno già affrontato uno studio, probabilmente di impostazione tradizionale, della letteratura italiana a scuola e necessitano ora di approfondire determinati aspetti di tale disciplina, accogliendo anche percorsi alternativi, grazie al maggior legame presente tra università e mondo della ricerca; ben diverso è invece proporre un manuale strutturato secondo percorsi per generi letterari a studenti e insegnanti delle superiori, ancora saldamente legati ad uno studio della letteratura diacronico, scandito da una successione di movimenti, autori e pagine di critica.

Tornando al manuale di Brioschi e Di Girolamo, gli autori hanno deciso di percorrere la storia letteraria *per generi e problemi*, come viene indicato nel titolo stesso. Consapevoli della questione riguardante la definizione stessa di genere, nell'introduzione al manuale si dichiara come tale nozione, presa da loro in considerazione, non sia né rigida né un lavoro di puro

⁷⁰ P. Giovannetti, *Un racconto molto giudizioso. Sulla "Letteratura italiana" di Bellini e Mazzoni*, in "Allegoria", a. VI, n. 16, 1994, p. 104

⁷¹ *Ivi*, p. 103

incasellamento; al contrario, i curatori hanno concesso spazio non solo ai generi canonici ma anche a quelli solitamente considerati minori.

“Il centro dell’esposizione e il punto di vista sono stati spostati dal soggetto biografico (l’autore) al genere letterario”⁷²: gli autori hanno ritenuto che una storia per generi fosse migliore rispetto all’impostazione tradizionale dei medaglioni di autori. Anzi

l’apparente polverizzazione dell’unità biografica nei tipi più diversi di scrittura [...] ne testimonia la presenza o in qualche caso l’onnipresenza in tutta la cultura letteraria di un’epoca [...], e ha come vantaggio la messa in primo piano delle opere, inserite nel continuum dato dal genere, dal *tipo* di letteratura⁷³.

All’interno del manuale non viene fornito nessun brano, è un invito da parte dei redattori a leggere integralmente le opere, ad un contatto diretto con i testi.

Brioschi e Di Girolamo organizzano la materia non solo per generi ma anche per problemi: dedicano spazio alla cultura di un’epoca, alla storia della lingua e delle forme; inoltre il compito di tracciare le storie dei generi letterari nel corso dei secoli è stato affidato a diversi collaboratori, facendo così emergere punti di vista molteplici, rappresentativi del pluralismo interpretativo e storiografico. Il manuale è “attraversato da diagonali di ricerca diverse ma tra loro intrecciate”; non propone più un percorso cronologico, basato sulle singole personalità degli autori e dei movimenti letterari, ma pone “in risalto invece la compresenza, in una determinata epoca, di generi letterari diversi disposti fra loro in parallelo”⁷⁴. L’unico elemento diacronico presente nel manuale è la periodizzazione utilizzata, abbastanza canonica.

Ogni sezione sui generi viene fatta precedere da una parte generale “sulla storia delle idee, sulla storia del libro e del mercato, sulla storia della lingua e delle istituzioni formali del verso e della prosa. Si tratta in alcuni casi di temi solo di recente acquisiti ai manuali di letteratura”⁷⁵ essenziali per fornire il contesto storico e culturale in cui si collocano le opere.

Il tentativo fatto da Brioschi e Di Girolamo è stato quello di proporre una storia letteraria attraverso un percorso alternativo, da affiancare alle molte possibili.

Andremo ora ad analizzare nel dettaglio come vengono trattati nel manuale due autori della letteratura contemporanea, Italo Calvino e Paolo Volponi.

⁷² F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, vol. I, p. XIV

⁷³ *Ibidem*

⁷⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 189

⁷⁵ F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, cit., p. XV

3.3.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino

Italo Calvino viene trattato nel quarto volume del manuale di Brioschi e Di Girolamo, *Dall'Unità d'Italia alla fine del Novecento*, seguendo un percorso per generi che porta necessariamente a disseminare la figura dell'autore e le sue opere in diverse sezioni. Quest'ultime vengono solamente citate, in alcuni casi si fornisce anche un brevissimo estratto utilizzato col fine di inquadrare l'opera nel percorso per generi; inoltre non è presente alcuna sezione dedicata alla biografia dell'autore, probabilmente perché si presuppone come già acquisita dal momento che si tratta di un manuale per studenti universitari.

Scorrendo l'indice del volume si può notare come i capitoli introduttivi forniscano una panoramica del contesto storico e culturale dell'epoca: il primo capitolo è dedicato alla cultura (pensiero filosofico, scientifico e politico), il secondo alla comunicazione letteraria (editoria, autori e pubblico, le riviste del Novecento), il terzo alla lingua e alle forme (le istituzioni formali). Seguono i capitoli dedicati ai diversi generi letterari, quali la poesia, la narrativa, la letteratura di massa e popolare come la canzone e il testo pubblicitario, l'io e la memoria (autobiografie ed epistolari), la saggistica, la storiografia, testi a carattere scientifico, filosofico e una sezione dedicata al teatro. Questi capitoli a loro volta vengono divisi in sottocapitoli, per approfondire i diversi aspetti e approcci ad un determinato genere letterario nel corso del tempo .

Ci è sembrato utile inserire una tabella esemplificativa delle sezioni dedicate ai generi letterari, per mostrare a livello pratico l'innovazione del manuale: abbiamo provato a rintracciare le diverse opere di uno stesso autore, nel nostro caso Italo Calvino, per analizzare il modo in cui una personalità artistica viene trattata all'interno di un percorso per generi. Di primo acchito è evidente lo smembramento delle opere letterarie, rendendo necessario il ricorso all'indice dei nomi per ricostruire la figura dello scrittore.

Capitoli	Testi e sottocapitoli
<i>La comunicazione letteraria</i>	<i>Sentiero dei nidi di ragno, Se una notte d'inverno un viaggiatore, Un progetto di pubblico tratto da Una pietra sopra in I pubblici del Novecento</i>
<i>La lingua e le forme</i>	<i>Una pietra sopra: Antilingua in Le tendenze dell'italiano contemporaneo Sentiero dei nidi di ragno in Dall'Italia unita al secondo dopoguerra: lingua della realtà e bello scrivere Palomar in Varietà dell'italiano nella prosa contemporanea Se una notte d'inverno un viaggiatore, Castello dei destini incrociati in I generi</i>
<i>La narrativa</i>	<i>Barone rampante, Cavaliere inesistente, Cosmicomiche, Palomar, Sentiero dei nidi di ragno, Ultimo viene il corvo, Visconte dimezzato in Poetiche del secondo dopoguerra. Tra Elsa Morante e Italo Calvino (sezione Tradizione del romanzo e romanzo sperimentale) Se una notte d'inverno un viaggiatore in Romanzi di romanzi (sezione Tradizione del romanzo e romanzo sperimentale) Lezioni americane, Se una notte d'inverno un viaggiatore in Gli ultimi vent'anni: nuovi romanzi per nuovi lettori Cosmicomiche in Narrativa di massa e narrativa neopopolare dopo il 1945 (sezione Dal romanzo popolare alla narrativa di intrattenimento)</i>
<i>La letteratura fuori della letteratura</i>	<i>Quattro domande sul cinema italiano in Gli usi multimediali della letteratura</i>
<i>La saggistica</i>	<i>Collezione di sabbia, Lezioni americane, Palomar in Il saggio negato e il ritorno della saggistica Fiabe italiane in Lo studio delle tradizioni popolari</i>
<i>Il teatro</i>	<i>Un re in ascolto, Vera storia in La recezione extrarepertoriale: il pubblico sfidato (sezione Il teatro per musica)</i>

Nel capitolo introduttivo dedicato al panorama della comunicazione letteraria, Italo Calvino è inserito come autore esemplare del rapporto tra scrittore e pubblico del Novecento: nell'immediato dopoguerra, tra il 1945 e il 1946, si avverte l'urgenza di comunicare l'esperienza appena vissuta; "l'opera letteraria assume, per un breve ma significativo periodo, un ruolo di *comunicazione* immediata e un rapporto diretto con i propri lettori"⁷⁶. Negli anni successivi, anni Sessanta e Settanta, il ruolo del pubblico diventa sempre più importante, grazie anche al diffondersi di teorie letterarie e nuovi approcci critici, tra i quali la teoria della ricezione, che mettono in rilievo il rapporto tra scrittore e lettore. Emblematiche sono le opere dell'ultimo Calvino, basti pensare a *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, metaromanzo centrato sul rapporto tra scrittore, meccanismi narrativi che soggiacciono alla creazione dell'opera letteraria e pubblico di lettori, che vengono direttamente coinvolti nell'opera.

Nella sezione introduttiva riguardante le istituzioni letterarie e le forme si affronta la questione della lingua: nel Novecento si avverte l'esigenza di utilizzare una lingua più vicina alla realtà, non più una scrittura edulcorata, elegante e raffinata adatta solamente alla poesia. E' ciò che tenta di proporre la prosa neorealistica della metà del Novecento: in particolar modo, dopo il fascismo, si avverte l'esigenza di raccontare; era necessaria una lingua capace di riprodurre i moduli della narrazione orale, come evidenzia Calvino nella prefazione al *Sentiero dei nidi di ragno*.

La rinata libertà di parlare fu per la gente al principio smania di raccontare [...]; ci muovevamo in un multicolore universo di storie.

Chi cominciò a scrivere allora si trovò così a trattare la medesima materia dell'anonimo narratore orale: alle storie che avevamo vissuto di persona o di cui eravamo stati spettatori s'aggiungevano quelle che ci erano arrivate già come racconti, con una voce, una cadenza, un'espressione mimica. [...] Alcuni miei racconti, alcune pagine di questo romanzo hanno all'origine questa tradizione orale appena nata, nei fatti, nel linguaggio⁷⁷.

La scelta dell'autore è stata quella di "assumere - sia pure in un racconto scritto in terza persona- la prospettiva di chi non possiede l'italiano come lingua materna"⁷⁸: attraverso un punto di vista straniante, il protagonista del romanzo infatti è un bambino, si scopre il mondo degli adulti partigiani e lo si racconta utilizzando un tono quasi favolistico.

⁷⁶ F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, cit., vol. 4, p. 135

⁷⁷ I. Calvino, *Prefazione* del 1964 al *Sentiero dei nidi di ragno*, cit. in F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, cit., vol. 4, pp. 266-267

⁷⁸ F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, cit., vol. 4, p. 267

In questi anni avviene un progressivo avvicinamento tra la lingua comune e la prosa letteraria, portando così ad un'apertura verso il dialetto, "concretizzandosi nel secondo dopoguerra sia come mimetismo realistico, sia come sperimentazione espressionistica, ma anche la ripresa sempre più frequente di modi e varietà colloquiali"⁷⁹: nel *Sentiero dei nidi di ragno*, ad esempio, frequenti sono i termini lessicali in dialetto ligure, utilizzati per dare connotazione alla descrizione dell'ambiente. I registri informali e le varietà basse, che nei secoli precedenti erano esclusi dalla letteratura, sono ora largamente accolti; su questa linea si colloca la scelta di Calvino, il quale utilizza una lingua letteraria che accoglie elementi del parlato, rendendola chiara e precisa, necessaria come strumento di conoscenza.

La figura di Italo Calvino è trattata maggiormente nel capitolo dedicato alla narrativa, in particolar modo al genere del romanzo, *Tradizione del romanzo e romanzo sperimentale*: nel periodo tra le due guerre in Italia questo genere ebbe un grande sviluppo, seguendo però diverse linee. Il manuale di Brioschi e Di Girolamo traccia un percorso del genere romanzo partendo dalla narrativa del secondo dopoguerra, da Elsa Morante, proseguendo con la linea più direttamente interessata alla realtà, il Neorealismo, la quale accomuna scrittori come Sciascia, Carlo Levi, Tomasi di Lampedusa, Fenoglio e i libri di testimonianza sull'olocausto di Primo Levi. In questo panorama si inserisce Calvino, con i suoi romanzi neorealistici, *Il sentiero dei nidi di ragno* e la raccolta di racconti *Ultimo viene il corvo*. "I suoi racconti realistici hanno sempre una base straniante che è di tipo fantastico. Così che senza fratture egli potrà negli stessi anni frequentare i registri dell'invenzione, allontanandosi dal neorealismo"⁸⁰; rappresentativi del filone fantastico-allegorico sono *Il visconte dimezzato*, *Il barone rampante* e *Il cavaliere inesistente*, raccolti nel 1960 sotto un unico volume intitolato *I nostri antenati*, dei quali nel manuale viene fornito un brevissimo riassunto. Dagli anni Sessanta Calvino si dedicherà alla narrativa d'invenzione, alle narrazioni a carattere favolistico, caratterizzate da humor, come *Le cosmicomiche* e *Palomar*.

Nel secondo dopoguerra, grazie al contributo di Vittorini con la sua rivista *Politecnico* (1945-47), iniziò ad emergere il problema sul ruolo e sulla funzione della letteratura rispetto alla politica: Vittorini metteva in evidenza la profonda differenza tra una letteratura come strumento di conoscenza, usata per comprendere e capire il mondo della politica, e una letteratura, invece, subordinata e usata dalla politica per piegare il pubblico alle proprie volontà. Di fronte a questa duplice scelta, gli intellettuali non rinunciarono ad utilizzare la letteratura come strumento di conoscenza, di riflessione autonoma: in questo contesto emerge

⁷⁹ *Ivi*, p. 270

⁸⁰ *Ivi*, p. 609

accanto alla figura di Calvino quella di Volponi, inseriti per tale ragione nella stessa sezione dal manuale.

Gli anni Sessanta sono anni in cui si diffonde il romanzo sperimentale: “la neoavanguardia demolisce il feticcio dell’arte, svolgendo un’opera violentemente dissacratoria. E agisce in profondità nella situazione italiana”, sono “anni di intenso sperimentalismo”⁸¹, il cui maestro è Gadda. Da un lato si ha una letteratura autoriflessiva, che indaga se stessa, dall’altro si sviluppa una letteratura che cerca di ricostruire un nuovo senso comune, come nelle opere di Volponi.

All’interno della narrazione sperimentale del Novecento si collorano i *romanzi di romanzi*, ai quali Brioschi e Di Girolamo dedicano una sezione. Rappresentativa di tale linea narrativa è l’opera di Calvino *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, nella quale il tema del romanzo è il romanzo stesso con i suoi procedimenti narrativi:

Appartiene alla convenzione del romanzo, in specie realistico, che il personaggio assomigli al lettore. Il personaggio fittizio produce un effetto di realtà. E il lettore reale, il lettore borghese del romanzo borghese, si riconosce nel personaggio fittizio. In *Se una notte d’inverno un viaggiatore* è invece il lettore reale che diventa un personaggio fittizio. Il lettore diventa una figura interna al romanzo che legge. La soglia realtà-finzione è trasgredita in senso contrario a quello dell’immaginario tradizionale⁸².

Il carattere metanarrativo del romanzo di Calvino è caratteristico della narrativa sperimentale di quegli anni, da Calvino a Manganelli, fino a Tabucchi e Umberto Eco.

Le due direzioni in cui si sviluppa il romanzo degli ultimi vent’anni del Novecento si possono riassumere l’una proprio nelle figure emblematiche di Calvino ed Eco, i quali rappresentano una letteratura autoriflessiva, un iperromanzo, che gioca con le forme e pone l’attenzione sull’aspetto razionale della conoscenza: essi “non sembrano nutrire vera fiducia nella narrazione, in un mondo da raccontare, e propendono invece per una letteratura combinatoria, citazionistica, labirintica, per il romanzo come ingegnoso cruciverba, macchina narrativa multiuso o repertorio enciclopedico”⁸³. L’altra direzione è rappresentata da autori come Elsa Morante e Paolo Volponi, i quali “offrono una mappa precisa della società italiana, di un periodo storico, e nello stesso tempo portano a compimento una ricerca morale, su di sé, sul destino personale e collettivo”⁸⁴.

⁸¹ *Ivi*, p. 611

⁸² *Ivi*, p. 613

⁸³ *Ivi*, p. 621

⁸⁴ *Ibidem*

Tra le opere di Calvino alcune hanno rappresentato un contributo importante allo sviluppo della cosiddetta narrativa di massa, alla quale il manuale ha dedicato un sottocapitolo *Narrativa di massa e narrativa neopopolare dopo il 1945*; nel secondo dopoguerra si verifica una profonda ristrutturazione del sistema letterario: con l'incremento della scolarità e la diffusione dei mezzi audiovisivi, quali il cinema e la televisione, le strutture dell'immaginario collettivo si modificano e nasce un pubblico vasto "dalla competenza umanistica modesta ma non infima, il quale tende a ritenersi e a essere considerato come il soggetto fruitivo per eccellenza"⁸⁵ della narrativa di massa.

Proprio in questi anni si fanno spazio nuovi generi letterari, come quello fantascientifico: inizialmente quasi sconosciuto in Italia, venne importato dall'America e si diffuse dal 1952 grazie al periodico *Urania* diretto da Giorgio Monicelli e successivamente ne fu sancita la dignità attraverso il contributo di Sergio Solmi. Dagli anni Sessanta vari narratori si affiancarono a questo genere letterario, come Primo Levi in *Storie naturali* (1966) e Calvino nelle *Cosmicomiche* (1965); sebbene siano opere nelle quali "a predominare è il desiderio di discostarsi dalle convenzioni di genere, o almeno personalizzarle accentuatamente, piuttosto che muoversi al loro interno"⁸⁶. Il genere della *science fiction*, fantascientifico continuerà a rimanere in Italia ancora molto marginalizzato.

Per quel che riguarda il Calvino saggista, invece, esso ci viene presentato nella sezione del manuale dedicata alla saggistica. Dagli anni Sessanta

con la nascita della neoavanguardia, lo sviluppo della metodologia strutturalistico-semiologica e la critica neomarxista della letteratura, avvengono una serie di profonde trasformazioni nella saggistica italiana. La critica letteraria tende a specializzare le sue procedure di analisi del testo, presentandosi sempre più come studio scientifico. Di qui una crescente gergalizzazione del linguaggio e una perdita di discorsività⁸⁷.

Il genere saggistico perde la capacità di proporre un discorso critico, di argomentare, trovandosi in difficoltà tenta dunque nuove strade: narratori come Sciascia, con *La corda spezzata*, *Nero su nero*, *Cruciverba*, e Calvino, con *Collezione di sabbia*, e *Lezioni americane*, si dedicano sempre più alla scrittura di saggi; "la loro stessa narrativa prende un andamento saggistico, diventa più spesso esemplificazione di un pensiero riflesso che usa la nota marginale, l'aneddoto e la descrizione di oggetti culturali per costruire racconti"⁸⁸.

⁸⁵ *Ivi*, p. 677

⁸⁶ *Ivi*, p. 687

⁸⁷ *Ivi*, p. 883

⁸⁸ *Ibidem*

Sempre all'interno del genere saggistico si collocano, nel manuale, gli studi sulle tradizioni popolari; viene presentato un percorso che parte dalle origini di questo genere letterario folkloristico e arriva all'opera di Italo Calvino, *Fiabe italiane* del 1956: sono duecento fiabe tradotte in italiano, rappresentative del folklore di diverse regioni, corredate di un apparato di note molto ricco; così al Calvino narratore e saggista si affianca un Calvino traduttore, studioso di fiabe, serio e meticoloso.

Altre opere di Calvino, infine, vengono presentate rapidamente nella sezione dedicata al rapporto tra teatro e musica nel Novecento.

La struttura del manuale di Brioschi e Di Girolamo, organizzata per generi, mette in evidenza il percorso letterario di Calvino, il suo essere uno scrittore flessibile, che è stato capace di accostarsi a diversi generi letterari, quali il romanzo neorealista, sperimentale, fantascientifico, la saggistica, le fiabe e il teatro.

3.3.3. Analisi di un autore contemporaneo “marginale”: Paolo Volponi

Paolo Volponi è trattato come autore laterale anche nel manuale di Brioschi e Di Girolamo. Il suo nome compare nel sottocapitolo *Poetiche del secondo dopoguerra. Tra Elsa Morante e Italo Calvino*, nella sezione dedicata allo sviluppo del genere romanzo.

La figura di Volponi è legata al dibattito sul rapporto tra letteratura e politica, sollevato da Vittorini nelle pagine della rivista *Politecnico*: in quegli anni si avvertiva sempre più l'esigenza di allontanarsi da una letteratura strumentale, subordinata al potere politico, e rinnovare, invece, la sua funzione di conoscenza e di analisi razionale per comprendere ciò che stava accadendo. Tra gli intellettuali che non rinunciarono ad un lavoro di riflessione ritroviamo gli scrittori della nuova generazione come Pasolini e lo stesso Volponi: le loro opere “ci offrono una mappa precisa della società italiana, di un periodo storico, e nello stesso tempo portano a compimento una ricerca morale, su di sé, sul destino personale e collettivo”⁸⁹, come accade in “*Memoriale*”, il quale “rovesciando posizioni convenzionali, immette la patologia nella storia”⁹⁰.

L'unica opera dell'autore che viene analizzata, sebbene da un punto di vista strettamente stilistico e contenutistico, è *Corporale* del 1974, presentato nel sottocapitolo *Gli ultimi vent'anni: nuovi romanzi per nuovi lettori*; questo romanzo ebbe difficoltà a trovare un pubblico ampio a causa del suo linguaggio plastico e magmatico. L'analisi viene affiancata

⁸⁹ *Ivi*, p. 621

⁹⁰ *Ivi*, p. 610

alla *Storia* di Elsa Morante, pubblicata solamente qualche mese dopo il libro di Volponi; i due romanzi sembrano contrapporre elementi a prima vista opposti: da un lato denuncia degli orrori della storia e catastrofe, dall'altro la ricerca di una possibile felicità terrestre, corporale, sebbene effimera, accompagnata da una contemplazione stupita del caos.

Da questo cortocircuito prenderà le mosse [...] molta della nuova narrativa italiana alla fine del decennio, anche se con esiti assai meno radicali: apocalisse e catastrofe tendono a diventare spettacolo, mentre il vitalismo sensuale si stempera in una tiepidezza difensiva. Inoltre i due romanzi presentano una ricca, insolita molteplicità di registri e di livelli. Quasi sempre la loro parte più socialmente contundente, più caparbiamente interrogante, è stata disinnescata, normalizzata, sia dai lettori sia dalla critica⁹¹.

Una delle mancanze del manuale nel presentare la figura di Volponi, probabilmente, è stata quella di non aver dato rilievo al ruolo che le sue opere ebbero nel dibattito tra letteratura e industria, tematica centrale a quell'epoca. Brioschi e Di Girolamo, nei capitoli introduttivi, tra le riviste del Novecento, dedicano un parte alla rivista *Menabò*, edita da Elio Vittorini nel 1959 con la collaborazione di Calvino, focalizzando l'attenzione sul dibattito, sviluppatosi nel quarto e nel quinto numero, sul rapporto tra letteratura e industria. Vittorini sottolineava come fosse necessaria una nuova letteratura, capace di mettere in evidenza le conseguenze del neocapitalismo; fino a quel momento gli scrittori avevano solamente assunto l'industria come tematica, ma non erano stati capaci di mostrare gli effetti che il mondo delle fabbriche aveva sull'uomo.

Tra gli scrittori più capaci di rappresentare attraverso la letteratura il mondo industriale, con tutte le sue conseguenze, e con un linguaggio plastico e innovativo, si trova proprio Volponi; è sorprendente il fatto che Brioschi e Di Girolamo non abbiano focalizzato l'attenzione su questo aspetto, dal momento che già nel 1971 Guglielmino, nel suo manuale *Guida al Novecento*, aveva sottolineato il ruolo fondamentale che questo autore ebbe nel rivoluzionare il modo di rappresentare il mondo delle fabbriche e degli uffici, le conseguenze patologiche e di alienazione che producevano sull'individuo.

⁹¹ *Ivi*, p. 619

3.3.4. Le critiche al manuale

Il manuale di Brioschi e Di Girolamo è stato uno dei libri di testo tra i più sperimentali e innovativi degli anni Novanta: gli autori hanno proposto una storia letteraria per generi e problemi; lavoro che deve essere ancor più apprezzato considerando le opposizioni e i pregiudizi di vari studiosi nei riguardi di questo approccio, quali Mengaldo e Segre.

L'opposizione ad un percorso per generi era basata, da parte di Segre, sullo svantaggio di dover smembrare le opere di uno stesso autore nei diversi generi letterari "per lo più escogitati dai critici decenni o secoli dopo"⁹².

Di opinione contraria è un altro critico letterario, Romano Luperini, il quale considera l'innovazione proposta da Brioschi e Di Girolamo come significativa e degna di riconoscimento: a parere dello studioso, una storia condotta per generi letterari permetterebbe di fondere assieme e di portare in evidenza il rapporto tra tema e forma, fra autore e pubblico, e i "canali istituzionali (fra i quali, appunto, il genere) che determinano sia il momento della elaborazione di un testo che i modi della sua ricezione"⁹³, a patto che si rifiuti una concezione di genere di tipo retorico, normativo.

Lo stesso Luperini, tuttavia, evidenzia alcuni limiti nella struttura del manuale: non si tratta di limiti insiti nella storia per generi, essi sono dovuti solamente a scelte fatte dagli autori.

Il proporre una storia per generi e per problemi mette in evidenza la *complessità* dell'operazione storiografica, la stessa collaborazione di diversi studiosi mostra la relatività di ogni interpretazione; una delle mancanze del manuale è stata quella di non proporre, accanto alle molteplici interpretazioni, una scelta, una posizione che guidasse il lettore all'interno di questa complessità.

Inoltre la scelta di una storia per generi sebbene sia stata coraggiosa, a livello pratico, in alcuni capitoli si è persa tale impostazione, "cosicché si è in vari casi ritornati a una trattazione monografica di tipo tradizionale, seppure dedicata alle opere e non agli autori"⁹⁴.

Un altro limite emerge nel momento in cui gli autori hanno incontrato difficoltà a collocare alcune opere all'interno dei generi; essi hanno ovviato a tale ostacolo utilizzando un percorso per problemi, quando invece quest'ultimo avrebbe dovuto rappresentare un'ulteriore diagonale di ricerca possibile nello studio della letteratura, da affiancare alle altre, con lo scopo di arricchire le conoscenze e far acquisire una migliore capacità interpretativa. Di fronte

⁹² C. Segre, C. Martignoni, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, cit., p. 132

⁹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 188

⁹⁴ *Ivi*, p. 190

alla difficoltà di dove collocare un'opera, a parere di Luperini, bisognerebbe affrontare direttamente il problema, portandolo alla luce e problematizzando le scelte fatte dagli autori. Bisogna fare molta attenzione, perché se si utilizza il genere solamente come puro elemento organizzativo, esso si riduce ad un semplice contenitore, col rischio di ritornare ad un percorso lineare tradizionale, che anziché porre al centro gli autori, ruota attorno alle opere. E' ciò che accade nel manuale in alcuni casi: "l'esposizione per generi è assunta solo come contenitore di una trattazione molto tradizionale, che fornisce titoli, date, riassunti, informazioni sulle opere e sul dibattito teorico sul genere, ma non considera che molto tangenzialmente la storia del genere in quanto tale"⁹⁵.

Un ulteriore svantaggio è la scelta della rinuncia a trattare in modo unitario le opere di un autore, perdendo così di vista l'evoluzione della personalità artistica. Ancor peggio se la trattazione delle diverse opere di uno stesso scrittore, oltre ad essere già smembrata in capitoli diversi, è stata affidata a studiosi differenti. Mantenere la scelta di trattare le personalità artistiche maggiori in modo unitario, all'interno di un percorso per generi, significa chiedersi per quali ragioni un autore passa da un genere all'altro, il rapporto col suo pubblico e il contesto politico-culturale del suo tempo.

Nonostante queste critiche, Luperini riconosce il fatto che "gli autori dei contributi hanno cercato davvero di porsi dal punto di vista nuovo di una storia per generi"⁹⁶; la maggior parte di loro sono studiosi che hanno dedicato la carriera a studiare i generi che trattano all'interno del manuale. Uno dei capitoli tra i più esemplari è quello dedicato al genere teatrale nel secondo volume, curato da Marzia Pieri, la quale traccia la nascita e lo sviluppo del teatro nel corso di pochi decenni, fornendo "al lettore una vera e propria storia del genere teatrale, come spaccato complesso di storia sociale e organica tessitura di forme e temi"⁹⁷. Le pagine di Marzia Pieri mostrano tutte le potenzialità e i vantaggi che potrebbe avere una storia per generi.

Un manuale di letteratura, come sostiene Luperini, dovrebbe essere organizzato su un intreccio di percorsi, che mostri i diversi approcci, le prospettive possibili e la molteplicità delle interpretazioni, e all'interno di questa complessità deve essere capace di guidare lo studente, renderlo consapevole e responsabile della propria scelta interpretativa, sempre relativa e mai assoluta.

⁹⁵ *Ivi*, p. 193

⁹⁶ *Ivi*, p. 194

⁹⁷ *Ivi*, p. 195

Il percorso di una storia per generi permette di portare in rilievo i punti di incontro tra la storia degli intellettuali, delle poetiche, del pubblico, delle forme e dei temi, inoltre semplificherebbe il problema di inserire nella letteratura italiana gli autori europei che l'hanno maggiormente influenzata. Questo percorso dovrebbe intrecciarsi con la storia delle personalità artistiche, "lungi dall'essere in contraddizione, i due percorsi sono in realtà complementari; e, mentre si illuminano a vicenda, mostrano la pluralità di livelli su cui la ricerca può essere condotta"⁹⁸. Attraverso questi percorsi si può inserire l'approccio tematico, mettendo in evidenza la storia dei temi letterari, dell'immaginario e in quali generi vengono maggiormente trattati.

Conciliare tale tipo di impostazione con le esigenze di una "costruzione" che si assuma le responsabilità etico-politiche della interpretazione e della proposta di sensi e di significati: questa mi pare la vera scommessa, quella sinora perduta. Il *Manuale* di Brioschi e di Di Girolamo ha il merito di aver tentato una via nuova suggerendo percorsi capaci di illuminare la complessità del fatto letterario da una prospettiva in buona misura inedita per un manuale. Ma anch'esso si pone al di qua di questa scommessa⁹⁹.

3.4. LA SCRITTURA E L'INTERPRETAZIONE DI LUPERINI, CATALDI, MARCHIANI

3.4.1. Struttura ed elementi innovativi

Il libro di testo *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea* (edizione blu) curato da Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani venne pubblicato in sei volumi, editi tra il 1996 e il 1998. Si tratta di uno dei manuali più rivoluzionari degli anni Novanta, rivolto agli studenti delle scuole superiori; la sua struttura innovativa si fonda sui presupposti teorici dell'approccio ermeneutico, con lo scopo di favorire una maggiore collaborazione tra il mondo universitario della ricerca e la scuola.

Gli autori del manuale sono ben consapevoli dell'attuale situazione di crisi che stanno vivendo la scuola e la didattica della letteratura: lo sviluppo dei mezzi tecnologici e dei processi di informatizzazione hanno cambiato i modi di percezione, basati ora sulla rapidità,

⁹⁸ *Ivi*, p. 199

⁹⁹ *Ivi*, p. 200

sull'immediatezza e sulla simultaneità, ripercuotendosi così anche sul rapporto tra scrittura e lettura; questo fenomeno rende sempre più i giovani estranei alla letteratura, percepita come lontana e appartenente esclusivamente al passato. La crisi della cultura, della scuola e del ruolo della letteratura sono elementi spia di una crisi molto più ampia.

A questa situazione, in seguito alla crisi dello storicismo, si è cercato di proporre vie nuove: negli anni Ottanta e Novanta l'idea di una letteratura fondata sul nesso letteratura, storia e identità nazionale era oramai in declino; tale ideologia presupponeva il controllo dell'uomo sul corso degli eventi, governati dalla ragione e dalla scienza. Una storiografia di questo genere oggi non è più possibile, poiché "si vive in un mondo che tende ad annullare il senso del passato e del futuro e dunque a cancellare la dimensione della storicità"¹⁰⁰. Tuttavia, la soluzione a questa crisi non è ridurre la storia ad una banca dati, fornendo informazioni preconfezionate a carattere tecnico-specialistico e neppure ridurre la letteratura a narrazione romanzesca, basata sul piacere della lettura e adeguata ai gusti e alle richieste del mercato, privando così i giovani di una formazione culturale essenziale.

Gli autori sono concordi nella necessità di tentare di trovare una terza via: quella dell'ermeneutica, dell'estetica della ricezione e della critica tematica, capaci di mostrare e far comprendere la complessità della storia e della letteratura, proponendo "una storiografia pluristratificata e pluriprospettica, e tuttavia capace di fornire assi di riferimento, indirizzi di significato, direzioni di percorso"¹⁰¹. E' proprio questo lo scopo che si propone il manuale di Luperini: portare in evidenza il processo di ri-costruzione che lo storiografo compie, inserendo tale scelta "all'interno del conflitto delle interpretazioni"; il punto di vista dello studioso deve inserirsi in questo conflitto,

concepire la propria prospettiva in modo interdialogico e dunque in correlazione costante e organica con quella degli altri interpreti; evidenziare e illustrare continuamente tanto l'intreccio di contraddizioni [...] quanto l'incessante confronto di opinioni che li accompagna e che condiziona anche l'interprete attuale¹⁰².

L'antologia segue un percorso storico, cronologico, che gli autori hanno tracciato assumendosi le loro responsabilità, proponendo periodizzazioni, sistemi culturali, letterari, economici e politici, mostrando gli elementi di continuità e discontinuità; ad ogni età storica è

¹⁰⁰ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea, cit.*, vol. I, p. XXXVIII

¹⁰¹ *Ibidem*

¹⁰² *Ivi*, p. XXXIX

dedicata nel manuale una *Parte*, caratterizzata da capitoli introduttivi che presentano “gli aspetti economici, politici, sociali, la storia degli intellettuali e delle poetiche, l’organizzazione della cultura, l’immaginario e le ideologie, i generi letterari e il pubblico”¹⁰³.

A questo percorso diacronico si intrecciano e giustappongono altri percorsi che forniscono prospettive di lettura e di interpretazione dei testi e dei fenomeni letterari diverse tra loro; per esempio, al percorso diacronico se ne aggiunge uno tematico, il quale propone sette differenti itinerari basati sui temi fondamentali dell’immaginario, dell’antropologia: (P I) spazio e tempo, (P II) l’anima e il corpo, (P III) l’amore e la donna, (P IV) figure sociali e rappresentazioni dell’uomo, (P V) la guerra e la pace, (P VI) il libro e la scrittura, (P VII) simbolo e allegoria. Alla fine dei capitoli viene fornita una *Guida dei percorsi* che rinvia ai paragrafi della storia letteraria, ai testi dell’antologia e alle letture critiche (contrassegnate con il numero del percorso in caratteri romani: P I, P II, P III, ecc.) che possono arricchire e mostrare gli sviluppi fondamentali di tale tematica. Inoltre alla fine per programma annuale, vale a dire ogni due volumi, si trova una *Sintesi dei percorsi* che riassume il contenuto delle singole guide tematiche.

Così al percorso storico principale se ne intreccia un altro, che apre prospettive nuove di attualizzazione dei fenomeni studiati. Inoltre, l’itinerario principale è sempre attraversato da altri che introducono elementi problematici e percorsi alternativi¹⁰⁴.

Si tratta di schede che si inseriscono all’interno dei capitoli, con la funzione di mostrare i molteplici approcci alla letteratura e portare in evidenza il conflitto delle interpretazioni. Quelle siglate “PAP” (*passato e presente*) mettono a confronto il passato col presente, dunque fondamentali per poter attualizzare, e fanno osservare come un tema, un problema o una forma letteraria attraversi le diverse epoche fino a giungere ai giorni nostri, “influenzando il nostro attuale modo di vedere la realtà e la ricerca letteraria e artistica contemporanea o come, viceversa, il nostro modo di vivere il presente condizioni la ricezione di un testo”¹⁰⁵; ad esempio come Volponi abbia ri-letto il *Cantico delle creature*, oppure la ri-lettura da parte di Calvino dell’*Orlando Furioso*. Le schede siglate “IL” propongono un *itinerario linguistico*, spiegando i significati di alcuni termini specifici della letteratura, o anche di termini letterari

¹⁰³ *Ivi*, p. XLVII

¹⁰⁴ *Ivi*, p. XXXIX

¹⁰⁵ *Ivi*, p. XLVIII

che oggi appaiono antiquati e incomprensibili, con lo scopo di migliorare l'educazione linguistica e culturale dei giovani; alla fine di ogni volume viene inoltre inserito un *Glossario*. A queste due tipologie di schede se ne aggiungono altre: una siglata "MD" (*materiali e documenti*), si tratta di letture critiche e testimonianze storiche utilizzate come documenti culturali e non letterari; le altre siglate con "SI" (*schede e informazioni*) forniscono spiegazioni, informazioni e problematizzazioni di argomenti vari. Ci sono poi i testi letterari presenti nell'antologia contrassegnati con "T" e una scheda con le indicazioni bibliografiche siglata "TS".

L'antologia di Luperini, Cataldi e Marchiani dedica un ampio spazio alle arti figurative, all'architettura e alla musica, poiché sono ben consapevoli come la storia, la letteratura, la cultura e i temi dell'immaginario superino i confini del letterario e coinvolgano elementi extraletterari: numerosi sono gli *inserti* iconografici che ripercorrono i sette percorsi tematici nella pittura, nella scultura e nell'architettura; inoltre è dedicata una particolare attenzione alla musica, tanto da aver portato gli autori ad allegare un CD al manuale, contenente tracce musicali che ripercorrono la storia della musica e il suo legame con la letteratura.

Una storia letteraria stratificata e multiprospettica deve di necessità contenere in sé una storia degli intellettuali, una storia delle poetiche, una storia delle forme, una storia delle ideologie, una storia dell'immaginario e dei temi letterari, una storia della ricezione e del pubblico. Per organizzare questi diversi livelli abbiamo scelto come assi di riferimento la storia dei generi letterari e la storia delle interpretazioni¹⁰⁶.

Utilizzare come asse di riferimento i generi letterari, concepiti come "canali sociali di comunicazione fra autore e lettori"¹⁰⁷ e non come puri contenuti formali, permette di riunire assieme le diverse prospettive di approccio alla letteratura, compresi i temi dell'immaginario e l'estetica della ricezione. Inoltre una storia per generi permette di allargarsi alla letteratura straniera, come indica il sottotitolo dell'antologia *Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea*, la quale non dovrebbe ridursi ad una serie di "pagine belle" della letteratura straniera, collocate in modo casuale e trattate con rapidità, bensì dovrebbe essere parte integrante e necessaria per la comprensione della nostra letteratura e delle altrui

¹⁰⁶ *Ivi*, p. XL

¹⁰⁷ *Ibidem*

culture; infatti nel manuale di Luperini i testi della letteratura straniera vengono organicamente inseriti all'interno della storia letteraria.

Nonostante una trattazione condotta per generi letterari, gli autori non hanno rinunciato ad una presentazione unitaria delle maggiori personalità artistiche: in questi casi si è seguito un percorso che considerasse e portasse in evidenza i motivi per cui un autore è passato da un genere letterario ad un altro. Nella sezione denominata *Primo Piano* vengono trattati i maggiori capolavori della letteratura italiana e straniera. Essa è divisa in due parti: la prima intitolata *La struttura e i temi*, la quale fornisce un riassunto analitico dell'opera, vengono descritte la struttura e le tematiche principali, accompagnate da una serie di brani antologici essenziali per comprendere tali elementi; la seconda denominata *La scrittura e l'interpretazione* analizza l'ideologia e il messaggio che sta alla base dell'opera, gli elementi stilistici e linguistici e presenta le diverse interpretazioni critiche, la storia del pubblico e della ricezione. Attraverso questa sezione, lo studente può avvicinarsi all'opera letteraria, comprenderla a fondo e viene dotato degli strumenti necessari per attualizzarla.

L'altro asse di riferimento, la storia delle interpretazioni, porta in rilievo i problemi e le diverse interpretazioni sottese all'operazione storiografica delle diverse epoche storiche, alla lettura dei testi e al valore attribuito agli autori: le letture critiche non devono più essere alcune paginette poste alla fine di un capitolo, al contrario, devono diventare centrali nella lettura e comprensione dell'opera letteraria e dei periodi storici; è necessario "farle diventare parte attiva di un dialogo del presente con il passato e fra gli stessi interpreti contemporanei. Si tratta di mostrare come la vicenda delle interpretazioni modifichi l'immagine originaria di un testo e contribuisca a formare l'opinione attuale che noi ne abbiamo"¹⁰⁸. La storia della cultura e della letteratura non è un percorso lineare, come sembrava nell'approccio storicistico, ma è sempre una continua ri-selezione e reinterpretazione del testo letterario e dei valori che porta con sé.

L'approccio ermeneutico, che mette al centro il lettore e il momento della ricezione, potrebbe essere la cosiddetta terza via, capace di avvicinare i giovani alla letteratura: "il commento è lo strumento fondamentale per familiarizzare lo studente con il testo letterario. E, nel commento, ha un'importanza centrale la parafrasi, la spiegazione, parola per parola, della *lettera materiale* del testo"¹⁰⁹. E' possibile capire a fondo il testo solo se lo si è compreso nel suo contenuto semantico: attraverso la parafrasi, da un lato emerge la distanza e la sua autonomia

¹⁰⁸ *Ivi*, p. XLI

¹⁰⁹ *Ibidem*

rispetto all'oggi, ma dall'altro, volgendolo nella lingua dell'oggi, lo si avvicina al lettore odierno; sono elementi necessari per poter leggere a fondo e in modo critico il testo e per poterlo attualizzare.

Nel manuale il commento si distingue in tre momenti: il cappello ai testi antologizzati dà le informazioni sulla collocazione del testo nell'opera e fornisce un breve riassunto, nei testi poetici si inserisce anche una nota metrica; il sistema di annotazioni a piè di pagina, il quale fornisce la traduzione in italiano corrente delle parole meno conosciute e la parafrasi, molto spesso integrale, per comprendere la lettera materiale del testo, riportate in corsivo, invece in tondo vengono riportate le spiegazioni stilistiche, storiche e linguistiche; infine, ai testi di maggior rilievo segue la *Guida alla lettura*, fondamentale per il passaggio dal commento all'interpretazione. Essa ha lo scopo di descrivere il testo nei suoi aspetti linguistici e stilistici e analizzare le tematiche e il messaggio presenti nell'opera, per permettere agli studenti di attualizzarlo e comprendere il significato che esso assume per noi. "Sta qui il rilievo etico-pedagogico del commento. Solo se lo studente imparerà a rispettare l'autonomia del testo, ad ascoltarlo e a capirlo nella sua diversità, potrà poi assimilarlo, attualizzarlo, valorizzarlo"¹¹⁰.

Mentre il commento mette al centro il testo e lo rende forte, nell'interpretazione ad essere protagonista è la comunità ermeneutica, formata dagli studenti e dall'insegnante; il docente ha il compito di guidare la classe nella comprensione del testo letterario e riproporre ogni volta il motivo per cui ancora oggi si studia una determinata opera, il significato che essa assume per noi. L'interpretazione si articola in tre momenti: la contestualizzazione o storicizzazione, vale a dire collocare un'opera nel proprio tempo, ma anche collocarla nella nostra epoca e comprendere le ragioni per cui ancora oggi la studiamo; l'attualizzazione tematica, poiché rileggere le opere attraverso i temi permette di attualizzare valori e problemi che dal passato sono giunti fino a noi e sono legati alla sfera dell'immaginario, del vissuto individuale; infine la valorizzazione o l'attribuzione di significato dell'opera letta dal momento che studiare un'opera significa salvarla dall'oblio e ri-selezionarla per i messaggi e i valori che essa ci trasmette. Per aiutare gli studenti nella comprensione dei brani letterari e nella riflessione sui messaggi sottesi all'opera, dopo ogni testo antologizzato vengono proposti degli esercizi e degli spunti per la discussione in classe, favorendo così il dibattito e la trasformazione della classe in comunità ermeneutica.

¹¹⁰ *Ivi*, p. XLII

Per tale motivo l'antologia si intitola *La scrittura e l'interpretazione*: essa è fondata sul commento che mette al centro la scrittura letteraria e sull'interpretazione, la quale sottolinea le responsabilità della comunità interpretante nella trasmissione dei valori.

Il manuale di Luperini, Cataldi e Marchiani si propone sostanzialmente due scopi: uno è quello di colmare un ritardo culturale nell'insegnamento della letteratura, poiché l'indirizzo ermeneutico solamente negli ultimi vent'anni ha iniziato a diffondersi nella cultura umanistica, sebbene fosse stato proposto da Hans Georg Gadamer negli anni Sessanta; l'altro è quello di "favorire la formazione civile e democratica dei giovani"¹¹¹. L'approccio ermeneutico, attraverso il conflitto delle interpretazioni,

abituata ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all'interno di una civiltà che può progredire proprio grazie all'intreccio di diverse interpretazioni [...]. L'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per la propria idea¹¹².

All'interno della comunità ermeneutica ha una funzione fondamentale e centrale il docente di letteratura, che assume il ruolo di guida, capace di far riflettere sul rapporto tra passato e presente e "spiegare perché - per quali valori - quel passato non è morto per noi e anzi deve rivivere in noi e influenzare il futuro"¹¹³.

3.4.2. Analisi di un autore del canone contemporaneo: Italo Calvino

L'innovazione strutturale dell'antologia di Luperini, dovuta all'ideologia sottesa a tutta l'opera, vale a dire l'approccio ermeneutico, emerge da subito osservando l'organizzazione della materia nell'indice. Nel nostro caso focalizzeremo l'attenzione sull'ultimo volume, che va dall'Ermetismo al Postmoderno (dal 1925 ai giorni nostri) e analizzeremo come viene trattato all'interno del manuale uno dei più importanti autori del secondo Novecento, Italo Calvino.

La materia è organizzata seguendo molteplici percorsi, differenti linee di lettura ed interpretazione che si intrecciano tra loro e si completano: il primo capitolo è dedicato a

¹¹¹ *Ivi*, p. XLV

¹¹² *Ibidem*

¹¹³ *Ivi*, p. XLVI

delineare un panorama complessivo del secondo Novecento, evidenziando le trasformazioni sociali, il ruolo dell'intellettuale, le teorie letterarie, le ideologie, i temi dell'immaginario, i generi e il pubblico; i capitoli seguenti vengono organizzati per generi letterari, quali le riviste, la poesia, il teatro, il romanzo e la novella; altri invece sono dedicati interamente alla trattazione di personalità artistiche di maggior rilievo o allo studio approfondito di grandi capolavori della letteratura.

E' questo il caso di Italo Calvino, al quale vengono dedicati interamente due capitoli: il capitolo VI tratta la figura dell'autore presentando la sua biografia, la produzione narrativa, la cultura e la poetica, con lo scopo di aiutare lo studente nella collocazione dell'autore nel contesto sociale e storico-letterario; inoltre si dedica ampio spazio alla ricezione e al conflitto delle interpretazioni delle opere calviniane, mostrando le molteplici, e spesso contrapposte, interpretazioni e letture che sono state date e che nel tempo hanno influenzato e influenzano ancora oggi il significato che quest'autore ha per noi. Il capitolo VII, invece, è dedicato allo studio approfondito de *Le città invisibili*: la sezione denominata *Primo piano* ha lo scopo di mettere al centro il lettore e l'opera, fornendo tutti gli strumenti necessari per guidare lo studente nella comprensione e nell'interpretazione dell'opera letteraria.

Il sesto capitolo si apre presentando la figura di Calvino come uno dei narratori più importanti del secondo Novecento, sperimentatore di tutte le principali tendenze letterarie dell'epoca, dal Neorealismo al Postmoderno, ma sempre seguendo un proprio percorso di ricerca unitario. Da qui emerge la contraddizione insita nell'autore e nella sua opera: da un lato caratterizzato dalla varietà e dall'altro il suo continuo tentativo di utilizzare sempre un'ideologia razionalistica, l'ironia, l'interesse per la scienza, accompagnati da una scrittura lineare, quasi classica. La vita e il percorso letterario compiuti da Calvino, dunque, vengono presentati in tutta la loro complessità, fornendo allo studente le informazioni e i documenti necessari per approfondire questo aspetto dell'autore: innovativi sono gli inserti dell'antologia, denominati "MD 1" *Il romanzo come prodotto artificiale, nato in laboratorio*, "MD 2" *Calvino fa un bilancio delle scelte letterarie e culturali fatte in passato e ne prende le distanze*, "MD 3" *L'elogio della leggerezza e quello della molteplicità*, i quali forniscono documenti culturali, saggi e articoli pubblicati da Calvino stesso e utilizzati nel manuale per chiarire la cultura, la poetica dell'autore e il dibattito sul romanzo all'epoca.

Segue una sezione incentrata sul primo periodo della produzione narrativa calviniana, che va dal Neorealismo a *La giornata di uno scrutatore*. La prima fase narrativa di Calvino è caratterizzata dall'unione dell'elemento fantastico e di quello realistico, è la fase neorealistica, che comprende il romanzo *Il sentiero dei nidi di ragno* e i trenta racconti di *Ultimo viene il*

corvo; sono entrambe opere di argomento resistenziale e sociale, ma non hanno nulla di propagandistico, al contrario, esse presentano una vena comico-picaresca. Dagli anni Cinquanta Calvino sperimenta nuovi percorsi letterari: il filone fantastico-allegorico ispirato ad Ariosto e Voltaire, rappresentato dai tre romanzi raccolti sotto *I nostri antenati* e quello sociale, volto a portare in evidenza gli aspetti critici della società italiana dell'epoca, come nei racconti lunghi de *L'entrata in guerra*, *La speculazione edilizia*, *La nuvola di smog* e il romanzo breve *La giornata di uno scrutatore*. I due filoni si incontrano nei racconti *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*.

Con *La giornata di uno scrutatore* entra in crisi l'idea e la speranza di poter intervenire e modificare la realtà attraverso la denuncia degli aspetti critici della società per mezzo della letteratura, viene meno una letteratura dell'impegno.

A rappresentare questo primo periodo della produzione calviniana, l'antologia propone due testi: il quarto capitolo de *Il sentiero dei nidi di ragno*, nel quale si narra la vicenda di Pin, smarritosi da solo di notte e salvato da un partigiano che lo accompagna nella banda del Dritto, e il dodicesimo capitolo de *La giornata di uno scrutatore*, quando Amerigo Ormea riflette sulla scena d'amore e di carità che vede nel padre che spezza le mandorle al figlio pazzo. Entrambi i testi sono corredati da note a piè di pagina, con lo scopo di favorire la comprensione letterale del brano, una *Guida alla lettura* e da esercizi. Le *Guide alla lettura* sono piuttosto sintetiche, ma di fondamentale importanza: fanno riflettere lo studente sugli elementi stilistici e linguistici utilizzati nel testo, riportando esempi e rinviando alla lettura, inoltre dedicano ampio spazio alle tematiche trattate sottolineando a quali autori Calvino si è ispirato. Gli esercizi completano questo percorso di comprensione della lettera materiale del brano, poiché permettono allo studente di lavorare sul testo e di collegare tra loro le diverse letture, riflettere e analizzare, mettere in discussione e approfondire l'analisi letta nella *Guida*. Questi, uniti al riquadro *Materiali e documenti*, che viene inserito in questo percorso, riguardante il saggio di Cesare Cases sul pathos della distanza di Calvino, sono supporti necessari per avviare lo studente verso la fase dell'interpretazione, possibile solo se preceduta da una vera e profonda comprensione del testo e dei suoi significati e temi.

Nell'antologia viene trattato, successivamente, il secondo periodo della produzione narrativa calviniana, che ha inizio con *Le Cosmicomiche* e *Ti con zero*, rappresentative dell'interesse di Calvino verso le teorie scientifiche, trasformate attraverso la fantasia, provocando così un effetto comico. Seguono i romanzi caratterizzati dal gioco linguistico e combinatorio, quali *Il castello dei destini incrociati*, *Le città invisibili*, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e *Palomar*: la letteratura, nel percorso poetico compiuto da Calvino, perde la capacità di

incidere sulla realtà; non rimane che giocare col linguaggio, con la metanarrazione, una letteratura fine a se stessa, dal momento che attraverso il linguaggio l'uomo tenta di dare ordine alla realtà, di per sé inconoscibile. Tuttavia in *Palomar* si avverte il tentativo di resistere all'insensatezza del mondo attraverso la ragione, ma anche la sconfitta e la morte della figura dell'intellettuale.

L'ultima sezione del capitolo VI è dedicata interamente alla ricezione e al conflitto delle interpretazioni delle opere calviniane. "Calvino è entrato nel canone del Novecento come un classico"¹¹⁴: già negli anni Cinquanta Cesare Cases gli aveva dedicato un saggio molto importante, inoltre in seguito alla morte dell'autore sono state pubblicate numerose monografie e saggi critici. Nel 1987 a Firenze si è tenuto un convegno, che ha coinvolto i più importanti studiosi italiani, nel quale si è fatto il punto su questo autore a due anni dalla morte.

Calvino è uno degli autori del secondo Novecento più studiati a scuola, ha una grande fortuna anche all'estero, per la sua produzione degli anni Sessanta legata agli ambienti francesi, all'avanguardia letteraria rappresentata da Borges, Queneau e Perec, con i quali lavorò durante il periodo parigino, per la sua ideologia legata allo strutturalismo, alla semiologia e successivamente agli aspetti tematici postmoderni che emergono in alcune sue opere.

Gli autori del manuale focalizzano l'attenzione sull'evoluzione degli studi calviniani, mostrandone le contraddizioni e le differenti interpretazioni:

Se negli anni Sessanta e Settanta l'attenzione della critica era appuntata soprattutto sul linguaggio, sulle strutture narrative e sulla componente metanarrativa (di qui gli studi linguistici di Mengaldo e quelli semiologici della Corti e di Segre che muovono da intenti metodologici omogenei a quelli dell'autore studiato), negli anni Ottanta e Novanta essa si sposta su elementi tematici e di storicizzazione ponendo anche il problema dell'appartenenza o meno di Calvino all'ambito del Postmoderno. Ma anche tra coloro che affermano il carattere postmodernista dell'ultimo Calvino non mancano le contraddizioni¹¹⁵.

A testimonianza delle differenti interpretazioni alle quali è soggetta un'opera letteraria, vengono riportati due saggi critici contrapposti, che interpretano lo scrittore Calvino da due posizioni e punti di vista differenti: *Il Calvino scrittore morale di Asor Rosa* (MD 5A) e *Il Calvino scrittore immobile di Garboli* (MD 5B). La linea interpretativa di Asor Rosa vede in Calvino il carattere morale della sua scrittura, elemento unitario e costantemente presente

¹¹⁴ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. VI (tomo secondo), p. 1346

¹¹⁵ *Ibidem*

nella sua ricerca; nelle sue opere difende sempre il primato della ragione e propone un comportamento di tipo stoico di fronte alla complessità del mondo. Al contrario, secondo Garboli, Calvino è uno scrittore immobile, tutta la sua produzione punta al gioco linguistico, la vita è ridotta a puro gioco, caratterizzata da un'immobile curiosità per la superficie delle cose.

Seguono, a questi saggi interpretativi, alcune indicazioni bibliografiche per approfondire la conoscenza di Calvino e le diverse letture interpretative; inoltre ritroviamo le *proposte di verifica e di discussione* che guidano lo studente nel confronto tra le opere studiate e nell'interpretazione.

Il sesto capitolo si conclude con una sezione che propone un percorso tematico, da intrecciare con le altre linee di lettura: è un elemento molto innovativo, nel quale si ripercorre lo studio di Calvino attraverso la tematica dell'anima e del corpo, la centralità e il rapporto tra occhio e mente nella narrativa calviniana, rinviando costantemente ai testi studiati.

Il capitolo successivo è interamente dedicato a *Le città invisibili*, è un *Primo piano* sull'opera curato dalla studiosa Margherita Ganeri. Esso si divide in due parti: la prima, *La struttura e i temi*, fornisce le informazioni relative al testo, un suo riassunto e la descrizione della sua struttura e dei temi trattati; la seconda intitolata *La scrittura e l'interpretazione* "analizza la poetica e l'ideologia sottese all'opera, le sue soluzioni stilistiche e linguistiche, le interpretazioni critiche che ne sono state date, la storia della ricezione e del pubblico"¹¹⁶.

L'innovazione che emerge nella prima parte si trova nei brani antologici selezionati; si è deciso di proporre agli studenti una serie di testi tratti dall'opera calviniana seguendo uno degli undici percorsi tematici distribuiti nei capitoli de *Le città invisibili*: il tema scelto è stato "Le città e i segni". Sono stati proposti sei testi antologici riguardanti questa linea tematica, ciascuno corredato di note a piè di pagina, guide alla lettura ed esercizi. Inoltre sono state inserite due schede (SI 1 e SI 2) con lo scopo di approfondire determinate tematiche e figure che compaiono nell'opera calviniana, quali il personaggio di Marco Polo delineato da Calvino, sul modello de *Il Milione* e l'influenza del pensiero utopico e delle opere del filosofo Charles Fourier sull'opera calviniana.

La seconda parte analizza la poetica dell'ultimo Calvino: con *Le città invisibili* emerge la caduta della funzione militante della letteratura e l'autore si rifugia "in un laboratorio, che

¹¹⁶ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. I, p. LII

funge da osservatorio privilegiato ma anche da luogo protetto contro il caos del presente”¹¹⁷. Dagli anni Settanta, con la crisi dei valori intellettuali, ha inizio il periodo storico denominato Postmoderno: esso è caratterizzato da una letteratura che fonde assieme generi letterari differenti, dal *pastiche* stilistico e linguistico, dall’idea di letteratura come gioco combinatorio e parodico. Sebbene la critica abbia discusso a lungo e negato l’appartenenza di Calvino al Postmoderno, numerosi sono tuttavia i punti di contatto tra la nuova tendenza culturale e l’ultima produzione calviniana, in particolare ne *Le città invisibili*. L’antologia tratta successivamente la questione a quale genere letterario appartenga l’opera calviniana, mettendo in evidenza come esso sia “un romanzo ibrido, a metà strada tra l’apologo, l’aforisma morale, il poemetto in prosa e il racconto filosofico; la commistione di generi letterari diversi ritorna anche ne *il castello dei destini incrociati* e in *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, opere “plurigeneriche”. Questo aspetto, che caratterizza tutte l’ultima produzione calviniana, fornisce un’ulteriore prova dell’adesione dello scrittore al clima culturale del Postmoderno.

Gli altri paragrafi sono dedicati al rapporto tra il tempo e lo spazio ne *Le città invisibili* e alla ricezione dell’opera di Calvino, molto fortunata sia in Italia che all’estero:

In Francia e, soprattutto, negli Stati Uniti, Calvino è da tempo considerato uno dei più importanti scrittori italiani del Novecento. Il successo, sia di pubblico che di critica, deve essere collegato da una parte alla multiformità e alla forte carica di attualità della sua opera narrativa, dall’altra alla sua poliedrica attività intellettuale. [...] In particolare la sua ultima produzione – e soprattutto *Le città invisibili* – è oggi al centro dell’attenzione della critica americana, che vede in Calvino un maestro del Postmoderno¹¹⁸.

Mentre negli Stati Uniti il rapporto tra Calvino e il Postmoderno è stato molto studiato, al contrario, in Italia, la questione non è stata approfondita: alcuni studiosi, quali Remo Ceserani, Eco e Tabucchi hanno visto in Calvino uno dei più importanti scrittori postmodernisti italiani; la questione è piuttosto complessa dal momento che in questo autore convivono elementi sia moderni che postmoderni. Nel manuale di Luperini, Cataldi e Marchiani queste interpretazioni e posizioni critiche opposte e contraddittorie non vengono taciute, al contrario, sono presentate e discusse proprio all’interno dell’antologia, per mostrare come la letteratura non sia un insieme di dati da mandare a memoria, e come le opere non presentino mai un’unica interpretazione.

¹¹⁷ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l’interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. VI (tomo secondo), p. 1366

¹¹⁸ *Ivi*, p. 1370

Il capitolo si conclude con un percorso tematico trasversale a quello finora trattato, nel quale si evidenzia il labirinto della condizione postmoderna che emerge ne *Le città invisibili*: “il testo può essere letto come una mappa di temi allusivi ai problemi centrali del nostro tempo, dalla complessità del mondo [...] al crollo di ogni certezza dei confini tra realtà e finzione”¹¹⁹. Il finale dell’opera sembra suggerire un atteggiamento etico, di fronte a questo caos, facendo emergere un Calvino che sembra “distaccarsi dall’ideologia postmodernista di resa al labirinto e mantenere aperta la sfida”¹²⁰:

due modi ci sono per non soffrirne [dell’inferno]. Il primo riesce facile a molti: accettare l’inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio”¹²¹.

3.4.3. Analisi di un autore contemporaneo “marginale”: Paolo Volponi

Il manuale di Luperini, Cataldi e Marchiani è l’unico, tra i manuali di letteratura fin qui analizzati, a dedicare ampio spazio sia al Volponi poeta che narratore: nella maggior parte delle antologie scolastiche degli anni Novanta questo scrittore era trattato marginalmente, presentando o le sue opere poetiche oppure solamente quelle narrative. E’ evidente l’innovazione e l’aggiornamento che caratterizzano l’antologia di Luperini considerando che il volume nel quale viene trattata la figura di Volponi fu pubblicato solamente a distanza di pochi anni dalla morte dello scrittore.

Ne *La scrittura e l’interpretazione* il Volponi poeta è trattato nella sezione dedicata al genere letterario della poesia, in particolar modo tra i poeti legati alla rivista *Officina*; nella quarta sezione, dedicata al romanzo e alla novella, ritroviamo invece il Volponi narratore, le cui opere sono strettamente legate al dibattito sul rapporto tra letteratura e industria. Inoltre, l’antologia dedica un *Primo piano* all’opera narrativa *Il pianeta irritabile*, curato da Emanuele Zinato.

Le opere poetiche di Volponi sono presentate all’interno del dibattito della rivista *Officina*, fondata nel 1955 da Pasolini, Leonetti e Roversi: essa si opponeva alla poetica del Neorealismo e alla tradizione lirica della poesia pura e dell’Ermetismo; su questa linea poetica

¹¹⁹ *Ivi*, p. 1374

¹²⁰ *Ivi*, p. 1375

¹²¹ I. Calvino, *Le città invisibili*, cit. in R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l’interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. VI (tomo secondo), p. 1375

si situa l'opera di Volponi, autore diviso tra poesia e narrativa, esso si contrappone alla tradizione simbolistica e all'ermetismo, sebbene nelle prime raccolte poetiche siano presenti influenze di tali correnti letterarie. Proprio su questo aspetto contraddittorio, insito nella poetica volponiana, vogliono far chiarezza i due testi poetici inseriti nell'antologia: il primo, *A quest'ora* tratto da *L'antica moneta*, è rappresentativo dell'adesione iniziale dell'autore alla poetica dell'Ermetismo e il progressivo distacco da tale tradizione, evidente per esempio nella difficoltà da parte del poeta di stabilire un rapporto simbolico e di corrispondenza diretta tra gli elementi del paesaggio e l'io poetico; nel secondo testo, *Uno strale* da *Il silenzio campale*, il taglio ragionato e meditativo è oramai molto lontano dalla tradizione simbolistica ed ermetica.

Per avvicinare lo studente alla comprensione del testo, entrambe le poesie sono corredate di cappelli introduttivi, note metriche, e parafrasi integrali; seguono inoltre esercizi volti a verificare le difficoltà del poeta a stabilire un rapporto armonioso con la natura, dunque l'evolversi stesso della poetica volponiana.

Volponi "grande narratore e notevolissimo poeta [...] è una figura anomala di letterato italiano, l'unico che abbia avuto una esperienza di lavoro, lunga e continuata, all'interno del mondo industriale"¹²². Le sue opere si inseriscono all'interno del dibattito sulla letteratura e industria promosso da Vittorini, la loro portata innovativa è data dai nuovi contenuti tematici, quali il mondo della fabbrica, dell'ufficio, il tema dell'escluso e del folle, e stilistici, capaci di far confluire prosa e poesia, toni realistici e surreali: "questo magma incandescente di generi e di modi diversi viene poi ricondotto a unità attraverso l'uso del metodo del montaggio e della costruzione allegorica, costante soprattutto nell'ultima sua produzione"¹²³.

Volponi, attraverso le sue opere, si è sempre battuto per una riforma del mondo industriale, volta a favore della società, col tempo però, vedendo la totale indifferenza del capitalismo alle esigenze sociali, ha maturato un atteggiamento sempre più critico. A dominare nei suoi romanzi è il tema dell'alienazione provocata dall'industria sull'uomo contemporaneo, gli effetti psicologici negativi che ha su di esso,

così l'adozione del punto di vista stravolto dell'escluso e dell'alienato finisce con l'avere un effetto realistico, in quanto coglie lo stravolgimento effettivo dei meccanismi sociali. Si potrebbe dire che la

¹²² R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. VI (tomo secondo), p. 1215

¹²³ *Ivi*, p. 1217

pseudorazionalità del sistema è illuminata dalla irrazionalità del *folle* che ne è vittima ma proprio per questo ne costituisce un'immagine fedele e un riflesso oggettivo¹²⁴.

Dopo aver illustrato la vita, la poetica, l'impegno politico di Volponi e il rapporto tra letteratura e industria presenti nelle sue opere, l'antologia focalizza l'attenzione sull'evolversi della tematica industriale trattata nel primo romanzo pubblicato, *Memoriale* del 1962, e nell'ultimo, *Le mosche del capitale* del 1989;

la fabbrica degli anni Ottanta non è più quella di vent'anni prima: è più un ufficio che una fabbrica, e vi dominano il computer e una produzione smaterializzata. Nel primo romanzo esiste ancora una dialettica città-natura, fabbrica-campagna, mentre nel secondo essa è venuta meno: il mondo artificiale ha ormai soppiantato quello naturale¹²⁵.

Rappresentativi di questa evoluzione sono i testi inseriti nell'antologia, il primo tratto da *Memoriale*, mentre il secondo e il terzo da *Le mosche del capitale*: seguiti da guide alla lettura molto approfondite e dettagliate e corredati di esercizi, i brani sono fondamentali per comprendere il percorso poetico dell'autore e l'evolversi della tematica industriale.

Ai testi seguono alcune schede di approfondimento: nell'antologia è inserito un estratto delle prime pagine de *Le mosche del capitale* per confrontare la luna di Volponi, una luna industriale e postmoderna, divenuta oramai satellite al servizio delle telecomunicazioni e descrivibile solamente attraverso il linguaggio degli imprenditori, con la luna romantica e leopardiana. Le schede successive sono documenti utilizzati per chiarire differenti aspetti delle opere volponiane: il rapporto tra letteratura e industria nell'ideologia di Volponi; un saggio di Romano Luperini nel quale illustra gli elementi di contatto e di distanza col Postmoderno presenti nell'ultimo romanzo dell'autore e, infine, un'analisi linguistica delle prime pagine della stessa opera fatta da Pier Vincenzo Mengaldo, nella quale mostra come lo stile di Volponi, tendendo all'enumerazione caotica e all'accumulazione, riflette il caos del mondo industriale.

Questi inserti, denominati *Materiali e documenti*, sono strumenti importanti e necessari per interpretare e riflettere sulla lettera materiale del testo, sono rappresentativi delle diverse e molteplici interpretazioni cui un'opera può essere soggetta.

L'antologia permette allo studente di lavorare, con un approfondimento maggiore, sul commento, sull'interpretazione e sull'attualizzazione delle opere volponiane nel *Primo piano*

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ *Ivi*, p. 1218

(capitolo quinto), dedicato interamente al romanzo *Il pianeta irritabile* del 1978. Curata dallo studioso Emanuele Zinato, questa sezione è strutturata in modo tale da guidare lo studente nel percorso interpretativo: una prima parte è dedicata alla composizione e alla struttura del romanzo, l'altra approfondisce l'aspetto linguistico, stilistico, l'ideologia sottesa all'opera e il conflitto delle interpretazioni.

Il pianeta irritabile fu scritto nel contesto degli anni Settanta, durante i quali, a causa dello sviluppo dei mezzi di comunicazione audiovisivi, l'industria editoriale richiedeva sempre più una letteratura di consumo, dei prodotti confezionati, facili da vendere, privi di ogni elaborazione linguistica o ideale. Volponi, consapevole delle tendenze dell'epoca, scrisse quest'opera utilizzando i modelli del romanzo fantascientifico e del romanzo d'avventura, disseminandola però di rimandi leopardiani e danteschi, costringendo il lettore a fare i conti con l'ideologia sottesa a tutta l'opera, sottoforma di favola allegorica:

per molti aspetti gli eroi del *Pianeta* sono personaggi-stereotipi, manichini di un intento allegorico. La mascheratura dei protagonisti lascia trasparire, come nella tradizione della favola animale da Esopo a Orwell, finalità didattiche, intenti satirici, politici e morali¹²⁶.

Dopo aver presentato la struttura e i temi fondamentali del romanzo, vengono forniti alcuni estratti esemplari, accompagnati da una guida alla lettura e da esercizi.

Nella parte dedicata alla scrittura e all'interpretazione, gli autori sottolineano lo stretto legame tra l'opera di Volponi e i modelli letterari che in essa ricorrono: il tema del rapporto tra natura e civiltà qui presente richiama immediatamente il pensiero leopardiano, il quale prevedeva come il procedere e l'evolversi della civiltà avrebbe portato ad un allontanamento dalla natura e ad un imbarbarimento dell'uomo, creando così una società senza valori civili; inoltre in esergo all'opera volponiana si trova una citazione tratta dagli appunti di Leopardi. Un'ulteriore tematica presente in Volponi, ripresa dall'immaginario filmico e letterario della seconda metà del Novecento è il tema dell'apocalisse e della catastrofe: *La coscienza di Zeno* si concludeva con un'immagine apocalittica, l'esplosione della Terra e la distruzione dell'uomo come uniche soluzioni per eliminare ogni male; in Calvino la regressione dell'uomo ad animale caratterizzava il personaggio di *Ti con zero* e delle *Cosmicomiche*.

¹²⁶ Ivi, p. 1309

Ma se le entità che si muovono in questo mondo delle origini assumono in Calvino forme umane, in Volponi l'umiliazione dell'antropocentrismo della specie umana approda a una sorta di grado zero dell'umanità e di identificazione con la naturalità animale¹²⁷.

A conclusione del percorso l'antologia fornisce un'interpretazione critica di Romano Luperini contrapposta all'interpretazione che ne dà Marco Colonna: mentre il primo vede nell'elemento ideologico e didascalico il rischio di ridurre ad uno schematismo didattico l'opera di Volponi, il secondo valorizza l'elemento allegorico e lo spessore iconografico, considerati come punti di forza e non di debolezza.

Il manuale, al termine del quinto capitolo, inserisce delle proposte di verifica e di discussione per guidare il dibattito interpretativo in classe, inoltre le guide dei percorsi che seguono forniscono percorsi di lettura e spunti di riflessione trasversali: uno dei temi fondamentali che percorrono tutta l'opera de *Il pianeta irritabile* è quello della mutazione e della catastrofe. Il paesaggio che si profila nel romanzo è completamente diverso e irriconoscibile, sfugge da ogni legge comprensibile alla ragione umana: la vegetazione, gli animali e gli astri sembrano impazziti, basti pensare alle tre lune che compaiono nel cielo; se l'umanità oramai è alla fine, completamente distrutta senza lasciare traccia neppure della seconda natura artificiale, la natura si rinnova seguendo un proprio percorso, incomprensibile all'uomo.

Il messaggio nuovo, che emerge dal testo, non è quello di mettere in guardia dal pericolo di una catastrofe ecologica, ma di vedere nella distruzione dell'umanità attuale e nella regressione animale il segno di una speranza di riconciliazione tra natura e ragione. L'intera vicenda diventa la metafora di una prospettiva radicalmente critica verso le strutture della civiltà industriale capitalistica. La rivincita della natura e dell'animalità spazza via il mondo del circo, allegoria del sistema di potere e di degradazione della società umana.¹²⁸

L'altra tematica che emerge nell'opera, approfondita nella guida al percorso, è il rovesciamento della gerarchia tra uomo e animale: il progetto utopico di costruire una società di liberi e uguali è caratterizzato da una regressione dell'uomo allo stato primordiale; ad esempio il nano deve riuscire a liberarsi di tutte le caratteristiche che lo accomunano agli uomini per poter subire una metamorfosi. Tutto ciò che riguarda l'uomo, la regressione investe anche il linguaggio, viene dimenticato o irriso: il nano si è spogliato, alla fine dell'opera, di tutte le caratteristiche umane, ad eccezione di una poesia lasciatagli dalla suora

¹²⁷ *Ivi*, p. 1311

¹²⁸ *Ivi*, p. 1317

di Kanton, che spartirà con i compagni per cibarsene. Questo finale ambiguo lascia aperte numerose questioni: “è il segno della totale negazione dei valori della civiltà o della necessità di una loro ricongiunzione con la materialità dell’esistenza e con il recupero di un loro valore d’uso comunitario?”¹²⁹

3.4.4. Le critiche al manuale

L’antologia di Luperini, Cataldi e Marchiani è stata una delle opere più adottate nelle scuole superiori; nel corso degli anni l’antologia ebbe numerose riedizioni, con lo scopo di aggiornare il libro di testo per avvicinarlo alle esigenze dell’editoria scolastica e della didattica: alla prima edizione, edizione blu, la più ampia e dettagliata nell’aspetto storico, antologico e critico, seguì un’edizione rossa, caratterizzata da un’accurata riduzione di quella blu. L’edizione arancione invece focalizza la propria attenzione sulle letterature europee, presentando numerosi *Primi piani* di capolavori stranieri e valorizza la scrittura delle donne, lasciate solitamente ai margini del canone scolastico. Un’ulteriore edizione, quella gialla, ha un’impostazione modulare, nella quale la materia è organizzata per cinque moduli: quello storico-culturale, per autori, per opere, per generi e per percorsi tematici. L’edizione azzurra è rivolta al biennio degli Istituti professionali ed infine l’edizione verde presenta un nuovo taglio tematico e storico.

Inoltre Palumbo ha pubblicato nel 2011 *Il nuovo. La scrittura e l’interpretazione- Edizione rossa* e *Il nuovo. La scrittura e l’interpretazione- Edizione arancione*: queste ultime due edizioni coniugano l’antico con il nuovo; mantengono l’impianto storico della trattazione letteraria, con un incremento dell’analisi e dell’interpretazione del testo (le *Guide alla lettura* erano più concise nelle edizioni precedenti), inoltre vengono inserite sezioni multimediali, utilizzabili dagli studenti anche a casa, mappe concettuali e nuovi esercizi a fine capitolo per facilitare lo studio. Le numerose edizioni testimoniano la larga diffusione e il grande successo di questo libro di testo, tuttavia le più recenti presentano una progressiva semplificazione e riduzione dell’opera per adeguarla alle esigenze scolastiche.

Una delle critiche rivolte alla prima edizione dell’antologia di Luperini riguardava la sua struttura complessa, caratterizzata da diverse prospettive e interpretazioni: i numerosi percorsi possibili e il confronto di opposte interpretazioni erano considerate come elementi fuorvianti per lo studente; allora come oggi l’editoria scolastica e gli insegnanti tendono a prediligere

¹²⁹ *Ivi*, p. 1318

un'antologia semplice, che propone un percorso unico e lineare, facile da utilizzare per gli studenti.

L'altra critica rivolta all'antologia riguarda l'ideologia sottesa a tutta l'opera: Luperini vede nell'approccio ermeneutico e nella trasformazione della classe in comunità ermeneutica l'occasione di ri-legittimare la letteratura e di formare cittadini capaci di confrontarsi e rispettare l'altro; tale obiettivo è sembrato a molti utopico.

Bisogna riconoscere [...] che stiamo assistendo a un grosso cambiamento di civiltà, che implica ad esempio l'apprezzamento sempre meno diffuso verso la letteratura [...]. Grande dunque la responsabilità dei docenti, che non risparmiano certo i loro sforzi; grande l'impegno richiesto agli studenti [...]. Tutti fatti che obbligano da un lato a un'opera sottile di recupero ai valori letterari, dall'altro a uno sforzo di esplicazione precisa e attenta. In condizioni così difficili, vagheggiare *una comunità ermeneutica* pare generoso, ma anche utopistico¹³⁰.

¹³⁰ C. Segre, C. Martignoni, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, cit., p. 131

4. ATTUALITÀ: ANNO ZERO

4.1. Insegnare la letteratura oggi: ciò che rimane del dibattito degli anni '80 e '90

In questi ultimi decenni si sta assistendo ad una crisi culturale, sempre più profonda, che ha travolto il mondo della scuola, dell'insegnamento della letteratura e della figura del docente di materie umanistiche: in un mondo come quello odierno, globalizzato e informatizzato, la scuola non è più l'unico punto di riferimento e strumento di formazione per i giovani, "come la letteratura non è più la loro unica materia formativa. Sia la scuola che la letteratura sono integrate e spesso sostituite da altri strumenti, primo fra tutto quello televisivo e audiovisivo"¹³¹.

Di fronte a questi cambiamenti culturali la scuola non può rimanere ancorata ad un insegnamento tradizionale della letteratura, come era stato concepito negli anni passati: l'approccio storicistico era adatto nei primi anni del Novecento, poiché era legato ai valori patriottici e civili con lo scopo di formare la nazione; questa letteratura strettamente nazionale sarebbe improponibile oggi, in un mondo globalizzato. A questa tipologia di approccio si è cercato di sostituire, attorno agli anni Settanta fino alla prima metà degli anni Ottanta, un modello descrittivo, basato sullo studio di elementi puramente oggettivi: l'approccio strutturalista mirava a fornire competenze tecniche e retoriche, incentrate sull'analisi formale, contribuendo così ad allontanare maggiormente gli studenti dalla letteratura.

Negli scorsi decenni alcuni manuali più innovativi, che abbiamo analizzato a fondo nei capitoli precedenti, hanno tentato di rivoluzionare lo studio e l'insegnamento, avvicinando il mondo della ricerca universitaria a quello didattico, cercando soprattutto di rispondere alle esigenze della scuola, degli insegnanti e dell'editoria scolastica, proponendo nuovi metodi di approccio alla letteratura.

Ma quali tra questi manuali potrebbero essere utilizzati oggi in sede didattica? Inoltre, cosa è rimasto di tutto quel dibattito, sviluppatosi negli anni Novanta, nell'insegnamento della letteratura oggi? Come affermano due illustri studiosi, quali Luperini e Ceserani, di tutte quelle proposte rivoluzionarie è rimasto ben poco.

Tra i libri di testo più innovativi che abbiamo analizzato, quello di Segre e Matignoni, *Testi nella storia*, a nostro parere, oggi non potrebbe essere applicabile in sede didattica: l'innovazione di questo manuale era incentrata sulla precisione e sull'accuratezza filologica

¹³¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 100

utilizzata nelle analisi dei testi, principalmente stilistiche e linguistiche, nelle introduzioni, nei commenti e nei rinvii bibliografici. Proporre un testo simile, oggi a scuola, porterebbe ad allontanare maggiormente i giovani dalla letteratura, trasformandola in uno studio puramente formale che non lascia spazio all'interpretazione critica; il manuale rimaneva dunque arretrato rispetto ai bisogni degli studenti e dei docenti allora come oggi. Come è stato più volte sottolineato dagli studi letterari degli ultimi decenni, l'aspetto formale, linguistico e stilistico di un testo sono certamente fondamentali, ma devono rimanere un mezzo e non il fine: sono elementi che permettono di comprendere a fondo la lettera materiale dell'opera, di avvicinarla al lettore per permettergli di interpretarla e darle un significato.

Inoltre, la decisione da parte dei redattori di fornire un'ampia scelta di brani, anche di autori meno conosciuti, non sarebbe possibile nella scuola odierna, dal momento che le ore dedicate allo studio della letteratura sono in continua diminuzione e il canone degli autori oramai dovrebbe arrivare alle soglie del Duemila; per ovviare a tale problema di ordine didattico, Luperini propone di focalizzare lo studio sui grandi libri della tradizione italiana ed europea. Ciò non accade nel manuale di Segre e Martignoni, il quale dedica poco spazio a quest'ultimo aspetto, riguardante le letterature straniere, parte che dovrebbe essere oramai fondamentale nell'insegnamento della letteratura italiana, "vista come articolazione e provincia di una letteratura almeno continentale, e della formazione di una identità non solo italiana ma europea"¹³², capace di confrontarsi e dialogare anche con le letterature extraeuropee, poiché nelle scuole è sempre maggiore la presenza di studenti stranieri immigrati.

Il manuale di Ceserani e De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, nonostante alcuni aspetti critici, presenta invece numerose potenzialità: da un punto di vista pratico il libro di testo ha la struttura di un vero e proprio labirinto, troppo vasto, all'interno del quale gli studenti rischiano di perdersi; gli autori, a parere di Luperini, avrebbero dovuto fornire percorsi più orientati, capaci di guidare la classe nell'interpretazione e lasciare spazio al professore-intellettuale, affinché potesse motivare le ragioni per le quali valga ancora la pena leggere una determinata opera.

L'elemento innovativo e di fondamentale importanza è l'utilizzo del concetto di immaginario per costruire un'antologia basata su percorsi tematici e sull'attenzione ai testi: la centralità e la lettura diretta dei brani permettono allo studente di avvicinarsi direttamente all'opera, senza conoscerla attraverso una serie di dati forniti a priori e da mandare a memoria; i percorsi tematici permettono di mettere in rapporto il singolo testo con le altre opere di uno stesso

¹³² Ivi, p. 12

autore e di autori diversi; inoltre i grandi temi che attraversano la letteratura pongono in relazione il passato col presente e le diverse letterature italiana e straniera:

attraverso il tema lo studente viene perciò sollecitato a collegare la propria esperienza a quella dell'umanità intera e a dare senso così non solo al singolo testo che in quel momento sta leggendo ma alla propria vita. E ciò fra l'altro può anche contribuire ad agevolare l'insegnante impegnato a vincere il crescente senso di estraneità che i giovani avvertono nei confronti del testo letterario e del suo linguaggio¹³³.

Il manuale in sé non potrebbe essere utilizzato a scuola, sia per la vastità dell'opera, costituita da dieci volumi, sia per la completa assenza di linee guida capaci di indirizzare lo studente: la mancanza di una trattazione unitaria delle maggiori personalità artistiche contribuisce a questo senso di disorientamento, non permettendo di considerare l'evoluzione poetica di uno scrittore; inoltre, come ha affermato l'autore stesso in un'intervista, l'opera risulta ancora molto italo-centrica ed euro-centrica. Gli studiosi che hanno avuto modo di studiare questo libro di testo ribadiscono l'importanza di accogliere ampiamente la proposta di strutturare un manuale per percorsi tematici, capaci di avvicinare lo studente alla letteratura, accostandoli però ad altre prospettive di lettura, quali i percorsi per generi, la trattazione unitaria delle personalità artistiche, il conflitto delle interpretazioni e la storia della ricezione di un'opera.

Anche il manuale di Brioschi e Di Girolamo ha tentato di proporre una via nuova, capace di illustrare la molteplicità dei fenomeni letterari, proponendo uno studio della letteratura per generi e problemi; tuttavia, nonostante l'innovazione nella trattazione della materia, l'opera presenta alcuni aspetti negativi: la mancanza da parte del manuale di non guidare gli studenti attraverso i molteplici percorsi possibili, la scelta di rinunciare a presentare in modo unitario le personalità artistiche di maggior rilievo, perdendo l'occasione di interrogarsi sul motivo per il quale un autore, durante il suo percorso letterario, passi da un genere all'altro. Inoltre, in alcuni casi la trattazione per generi cade e si riduce ad una tradizionale presentazione delle opere, in particolar modo per quelle che sono difficili da collocare all'interno di uno specifico genere letterario.

Nell'ultimo quarto di secolo, con l'affermarsi dell'orizzonte della complessità e della problematicità delle conoscenze che caratterizzano il Postmoderno, nella letteratura ha assunto un ruolo fondamentale il momento ermeneutico, il conflitto delle interpretazioni e l'attribuzione di significato all'opera che si studia; questo tipo di approccio vede come

¹³³ Ivi, p. 132

fondamentale il dialogo tra lettore e testo, fra lettore-interprete e altri lettori, capaci di confrontarsi sulle diverse e opposte interpretazioni alle quali un'opera è soggetta, per interrogarsi sul significato che essa ha per noi oggi.

Uno dei manuali più innovativi degli anni Novanta, che ha una struttura fondata sull'approccio ermeneutico è stato quello di Luperini, Cataldi e Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione*: gli autori hanno tentato di rivoluzionare l'insegnamento della letteratura, proponendo una storiografia pluriprospectica, caratterizzata da percorsi intrecciati, quali quello tematico, per generi e per autori, portando in evidenza il conflitto delle interpretazioni caratteristico di ogni opera letteraria.

Questa antologia propone una terza via, quella dell'ermeneutica, la quale sarebbe auspicabile sostituire allo studio della letteratura tradizionale e strutturalista, come affermano gli autori, capace di sanare alcuni punti deboli della didattica delle materie umanistiche e di formare il cittadino democratico, consapevole delle proprie idee e aperto al confronto: tale approccio permette di riavvicinare gli studenti alla letteratura, rendendoli consapevoli dell'importanza del testo e delle molteplici interpretazioni alle quali ogni opera letteraria è soggetta; mette in relazione l'immaginario letterario con quello dei giovani e insegna loro a riflettere ed interrogarsi sul significato delle opere e sulla ragione per la quale le leggiamo ancora oggi.

Ci siamo chiesti, però, che cosa sia rimasto di tutto quel dibattito nell'insegnamento della letteratura odierna e le risposte sono nettamente negative: oggi si assiste ad un ritorno ad una concezione passiva della letteratura, intesa come insieme di nozioni neutrali e competenze oggettive da impartire dall'alto, senza più un rapporto con la comunità e con l'immaginario dei giovani. Si continua a chiedere alla scuola di preservare il patrimonio letterario della tradizione italiana,

per arginare lo sgretolamento della memoria nella nostra società [...]. Nella didattica gli insegnanti stanno di fatto ripiegando sul consueto canone italiano, vanificando sul campo gli sforzi innovatori della manualistica che negli ultimi decenni aveva canonizzato, antologizzandoli, i più importanti autori europei¹³⁴.

¹³⁴ L. Carotti, C. Sclarandis, *La storia letteraria nella didattica del triennio*, in <http://www.griseldaonline.it/didattica/la-storia-letteraria-nella-didattica-del-triennio-carotti-sclarandis.html>

Inoltre i “modelli storicistici [...] continuano a connotare lo sfondo teorico dei libri di testo, seppur contaminati dalla critica testuale di stampo struttural-funzionalistico e, più recentemente, dalla critica per temi”¹³⁵.

Il risultato è la larga presenza di libri di testo fondati su un percorso diacronico e lineare, costituiti da medaglioni di autori, le cui opere sono corredate da analisi stilistiche e linguistiche; gli scrittori stranieri vengono marginalizzati, proposti nelle cosiddette “pagine belle”, spesso studiati a scuola di sfuggita o addirittura non trattati. Per quel che riguarda i percorsi tematici e per generi, quando vengono menzionati nelle direttive ministeriali, essi hanno il ruolo di essere solamente un espediente per accorciare e tagliare il programma da svolgere. Tali scelte sono legate alla tendenza da parte degli insegnanti e dell’editoria scolastica a preferire un manuale semplice e tradizionale, facile da utilizzare; le innovazioni vengono viste con molta diffidenza e con sospetto o per ragioni di “pigrizia” o per motivi legati alla crisi che sta attraversando l’insegnamento delle materie umanistiche, alle quali gli studenti sono sempre più disinteressati.

Gli studiosi ribadiscono il rischio di mantenere una scuola che continua a rimanere arroccata su vecchie posizioni: i risultati non potranno che essere sempre più negativi, contribuendo ad acuire la crisi della scuola pubblica e dell’insegnamento della letteratura.

I fattori di crisi della critica, della didattica della letteratura e della figura dell’intellettuale sono molteplici: la diffusione dei mezzi audiovisivi, multimediali, la “spettacolarizzazione della vita, della digitalizzazione” hanno “prodotto un senso crescente di estraneità al testo letterario e anzi al *letterario* in quanto tale”¹³⁶; i giovani, focalizzati sulla cultura dell’immediato e dell’istantaneo, non percepiscono più l’importanza del passato e il rapporto che esso ha con il presente, avvertono un senso di estraneità alla letteratura e la considerano una semplice materia scolastica. Questa situazione di crisi dell’ “insegnamento della letteratura” non può essere risolta

mediante la riaffermazione dei suoi presunti fondamenti linguistici né, viceversa, attraverso l’atteggiamento disincantato di chi ne fa la palestra del perpetuo *gioco di orientamento* cui è ridotta la vita nelle società postmoderne¹³⁷.

¹³⁵ C. Sclarandis, *Percorsi tematici e storia letteraria: un incontro necessario*, in “Allegoria”, n.53, a. XVIII, 2006, p. 203

¹³⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 14

¹³⁷ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in “Allegoria”, a. XIII, n. 37, 2001, p. 63

Molti degli studiosi che hanno partecipato al dibattito sull'adozione dell'approccio ermeneutico nella pratica didattica sono concordi sul fatto che i "modi" e gli

strumenti per riaffermare la centralità formativa della scrittura-lettura nel contesto odierno sono, schematicamente, i seguenti: 1. l'uso critico dell'ermeneutica e della pluralità delle interpretazioni; 2. la dialettica fra attualizzazione e storicizzazione; 3. la messa in rilievo di nessi interdisciplinari; 4. la prospettiva interculturale¹³⁸.

Le misure governative che si sono succedute negli anni avrebbero dovuto trovare un modo per inserire l'approccio ermeneutico nell'insegnamento della letteratura, avvicinare i giovani alla cultura, dialogare con essi e mostrare loro come il passato sia in continuo rapporto col presente e come possa incidere sul futuro.

Tuttavia, analizzando le proposte della riforma Gelmini, essa sembra andare nel senso opposto: la letteratura è concepita come una disciplina puramente oggettiva, caratterizzata da una serie di informazioni, dati precostituiti e confezionati. Non è presente alcun riferimento al momento interpretativo, alla ricerca di senso dei testi, all'interdisciplinarietà e al ruolo della letteratura nella formazione democratica degli studenti; "ogni docente sa che dare senso al testo è la vera scommessa di ogni didattica e riuscirci significa in realtà insegnare a dare senso alla vita e contribuire così a sconfiggere il dilagante nichilismo contemporaneo"¹³⁹.

Nella riforma si indica un canone di 24 autori, come se fosse un dogma, un elemento indiscutibile, senza menzionare alcun scrittore straniero; non vengono considerati gli studi della comparatistica, i percorsi tematici o per generi. Questo atteggiamento di chiusura che si propone alla scuola di oggi è molto pericoloso.

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 [...], 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 senso¹⁴⁰.

Negli ultimi anni inoltre le ore dedicate alla letteratura a scuola sono diminuite, gli autori da trattare sono molti, dal momento che bisognerebbe arrivare alle soglie del Duemila; anziché selezionare gli autori più importanti e ridurre il programma in favore della qualità, spesso si

¹³⁸ *Ibidem*

¹³⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 15

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 16

tende a concentrarsi sulla quantità, facendo studiare in modo rapido e oggettivo numerose opere, senza dare spazio al momento interpretativo.

La riforma lascia nel vago due ulteriori aspetti, oramai divenuti essenziali nello studio della letteratura: l'interdisciplinarietà e la multidisciplinarietà. La letteratura, dunque sia la critica che la didattica, è caratterizzata da uno statuto aperto; il suo studio necessita il ricorso e il collegamento con altre discipline, col fine di approfondire, risolvere un unico problema e arricchire l'insegnamento letterario.

Sia dall'approccio *interdisciplinare* (come percorso tra le connessioni logico-strutturali di varie discipline) che da quello *transdisciplinare* (come studio di una disciplina con gli strumenti di un'altra), la didattica della letteratura può trarre dunque strumenti per reagire alla sua crisi¹⁴¹.

Spetta all'insegnante di letteratura tutelare e rilegittimare il proprio ruolo di intellettuale e mediatore di senso, schiacciato nella scuola di oggi da una funzione sempre più burocratica: il suo compito oramai è ridotto a fornire competenze neutrali, oggettive e valutare tali competenze; la scuola diviene quasi un'industria, soggetta alle leggi del mercato.

In questa situazione di crisi, che vede la letteratura occupare uno spazio marginale, a causa di una società che oramai ha fatto propria una gerarchia di valori dettata dal consumismo e un mondo globalizzato caratterizzato da continui scontri con l'Altro,

un nuovo compito si è [...] affacciato per l'insegnante d'italiano; glielo impongono, se non altro, i nuovi studenti provenienti dalle aree più varie del pianeta [...]. Si tratta [...] di far dialogare i mondi lontani che testi letterari di diversa tradizione necessariamente evocano: far dialogare e diaciamo pure confliggere, ma senza comunque mai dimenticare che dietro il conflitto può disegnarsi la forma larvale di un incontro e di un'intesa, cioè una figura dell'identità più vasta cui la vocazione universalistica della letteratura ha sempre teso¹⁴².

Si tratta del metodo *contrappuntistico* di Said: "tale nozione sembra avere il vantaggio di ammettere [...] la coesistenza dei contrari, il momento del dialogo congiunto a quello del conflitto"¹⁴³.

Gli studiosi, in seguito a numerosi dibattiti e analisi della crisi odierna in cui versa la letteratura, sono concordi sulla necessità di un nuovo modo di insegnare letteratura, di un

¹⁴¹ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, cit., p. 66

¹⁴² P. Cataldi, *I confini della letteratura: un insegnante d'italiano per il terzo millennio*, in "Allegoria", a. XVIII, n. 54, 2006, p.94

¹⁴³ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, cit., p. 71

paradigma didattico capace di utilizzare le acquisizioni e le innovazioni del passato e adeguarle alla mutata situazione dell'orizzonte scolastico, culturale e sociale:

o la scuola riuscirà a ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze attuali [...], e come spazio interpretativo di ricerca del senso della vita attraverso le opere, oppure l'insegnamento della letteratura diventerà, marginale¹⁴⁴.

4.1.1. Il canone del Novecento

Abbiamo scelto di focalizzare la nostra attenzione sulla questione del canone novecentesco dal momento che le indicazioni ministeriali e le istituzioni scolastiche hanno ancora una grande difficoltà nel delineare una proposta di autori fondamentali per questo secolo, caratterizzato da un canone labile, caotico e indefinito:

studiare il Novecento deve voler dire anzitutto acquisire la sensibilità e la cultura della contemporaneità e poter traguardare il passato attraverso il punto di vista e la problematizzazione intellettuale del presente. Non si tratta solo di aggiungere degli autori, ma di studiare in modo diverso quelli del passato¹⁴⁵.

All'insegnamento della letteratura contemporanea sono legati diversi problemi e questioni: una delle obiezioni più diffuse tra gli insegnanti fa riferimento alla presunta impossibilità di storicizzare la contemporaneità e individuarvi un canone; in realtà non è così, basti pensare a De Sanctis, il quale storicizzò la sua epoca e impose come classici autori a lui contemporanei. Un secondo ordine di problema è legato alla preparazione e all'aggiornamento dei docenti, che dovrebbero essere continui, non solo nell'ambito della letteratura novecentesca ma anche della storia, delle principali correnti filosofiche e artistiche dell'epoca, poiché non è possibile insegnare la letteratura del Novecento senza conoscere gli snodi storici e filosofici di questo periodo.

Un'ultima questione, di fondamentale importanza, riguarda la necessità di coniugare un programma molto ampio, che oramai dovrebbe arrivare alle soglie del Duemila, con le poche ore settimanali che l'insegnante di lettere ha a disposizione: per far spazio al Novecento le *Indicazioni nazionali* hanno stabilito che il programma del quinto anno deve iniziare dalla letteratura postunitaria, permettendo così ai docenti di dedicare maggiore attenzione alla contemporaneità. Per ovviare a tale problema, numerosi studiosi, tra i quali Luperini,

¹⁴⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 17

¹⁴⁵ *Ivi*, pp. 136-137

sottolineano come “la storia della letteratura, dalle origini a oggi, non andrà studiata per accumulo lineare progressivo di autori, bensì per problemi, per tendenze, per generi letterari, operando tagli e selezioni”¹⁴⁶: di fronte ad un programma così vasto, non è più possibile oggi studiare la letteratura autore per autore, “lo studente dovrà conoscere il quadro d’insieme e inserire in esso [...] gli autori che va leggendo”¹⁴⁷ e questo è possibile utilizzando percorsi per generi e per temi, i quali permettono di conoscere le linee di sviluppo dei generi letterari e dell’immaginario, collocando al loro interno le diverse opere letterarie.

I professori che si trovano ad affrontare la letteratura contemporanea brancolano nel buio, cercando di orientarsi in un territorio ancora poco definito: una guida concreta dovrebbe essere data dalle indicazioni ministeriali, le quali, al contrario, sono piuttosto generiche per quel che riguarda il Novecento: mentre per gli autori fino all’Ottocento e il primo Novecento si fornisce un elenco dettagliato di quali studiare a scuola, per i decenni successivi viene lasciato un ampio margine di libertà, proponendo solamente alcuni scrittori.

Gli insegnanti, di fronte a questa mancanza, si appoggiano alle proposte dei manuali scolastici, i quali dedicano ampio spazio alla contemporaneità: i volumi dedicati al Novecento sono solitamente composti da più tomi, molto voluminosi rispetto a quelli dedicati alle epoche precedenti; presentano un numero di autori piuttosto vasto, quasi un elenco, poiché la maggior parte sono accompagnati da pochi testi. Questa proposta ampia a ben vedere rivela la difficoltà nel selezionare le opere di maggior rilievo per il Novecento, caratterizzato da un canone labile, soprattutto per quanto riguarda quello narrativo: come è stato rilevato dalle ricerche svolte da un gruppo di docenti (denominati con la sigla “Zippo”), nei manuali di letteratura il numero dei narratori proposti è di molto superiore ai poeti.

Tali osservazioni sono “la prova del fatto che per questo periodo le antologie scelgano di non scegliere, accumulando autori e testi senza sbilanciarsi riguardo al loro effettivo valore e alla loro reale importanza. Una scelta quantitativa quindi più che qualitativa”¹⁴⁸.

I manuali di letteratura

contano molto nel *budget* di una casa editrice impegnata nello scolastico. Perché mai la suddetta casa editrice si dovrebbe avventurare in un terreno così ostico, incoraggiare o esigere scelte di campo impegnative, innovazioni dal problematico impatto, quando [...] i destini di un manuale si decidono altrove? Le fughe in avanti, anche quelle più intelligenti, sono sempre pericolose e un *manager* saggia

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 138

¹⁴⁷ *Ibidem*

¹⁴⁸ K. Buoso, *Un canone di letteratura per il secondo Novecento*, in G. Langella, *Il Novecento a scuola*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, p. 71

deve fare i conti con la realtà (si veda, a questo proposito, la parabola cromatica del *Materiale e l'immaginario*)¹⁴⁹.

I libri di testo sono il punto di incontro tra le teorie della letteratura, editoria scolastica ed esigenze degli studenti e degli insegnanti; è nell'ambiente scolastico che si decidono le sorti di un manuale di letteratura e per tale ragione le case editrici, per la maggior parte, non osano proporre una scelta netta e determinata per il Novecento, campo ancora così ostico. Tuttavia, come hanno affermato molti studiosi, è compito della scuola selezionare e proporre una scala di valori:

al modello anarchico della rete, in cui le informazioni, vere o presunte, importanti o insignificanti [...] si trovano sullo stesso piano, la scuola deve poter opporre un modello gerarchico, aperto ma necessariamente discriminante. Rinunciando a scegliere, a distinguere, a classificare, verrebbe meno a un preciso dovere istituzionale, che nel caso della letteratura ha poi strettamente a che fare con la trasmissione, a intere generazioni di giovani, di un patrimonio di civiltà e di umana sapienza¹⁵⁰.

E' opinione condivisa dagli studiosi la necessità di aggiornare il canone del Novecento: oltre allo studio di Svevo e Pirandello, per la narrativa, Langella propone di affiancare a questi Gadda e Calvino; invece per la lirica oltre a dedicare ampio spazio a Saba, Ungaretti e Montale, sarebbe auspicabile aggiungere Gozzano, Luzi e Caproni¹⁵¹. Dieci classici per un secolo sono già un numero elevato, considerando per esempio che per l'Ottocento se ne studiano solamente sei (Foscolo, Manzoni, Leopardi, Verga, Pascoli e D'Annunzio).

Nelle antologie scolastiche del '900 si sta assistendo ad una maggiore attenzione per quegli ambiti della letteratura che erano rimasti per molto tempo emarginati: l'inserimento della letteratura femminile, che vede primeggiare la scrittrice Elsa Morante, mentre tra le poetesse spiccano le figure di Amelia Rosselli e Alda Merini. Una maggiore attenzione è dedicata alla letteratura straniera, basti pensare ai titoli e sottotitoli delle antologie editi negli anni, valga come esempio l'opera di Luperini *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*; gli autori più affermati sono Joyce, Kafka, Proust ed Eliot, mentre per il teatro Beckett e molti altri, ai quali però si dedicano pochissime pagine.

¹⁴⁹ Zippo, *Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica*, in "Allegoria", a.VII, n. 19, 1995, p.115

¹⁵⁰ G. Langella, *Il Novecento, questo sconosciuto: per una storia e un canone del secolo più lungo*. Relazione tenutasi al convegno MOD (Società italiana per lo studio della modernità letteraria), Napoli, 7-10 Giugno 2011, p. 4. Intervento reperibile nella sessione "MOD per la Scuola", dedicata a *L'insegnamento della letteratura contemporanea nelle "indicazioni nazionali" per i nuovi licei. Prospettive, applicazioni, criticità*.

¹⁵¹ Cfr. G. Langella, *Il Novecento, questo sconosciuto: per una storia e un canone del secolo più lungo*, cit., p. 9

La prima impressione che si ricava è quella di una caotica *vetrina* delle letterature straniere e di fatto di una polverizzazione del canone, inteso come selezione dei classici, dal momento che sullo stesso piano, come numero di pagine e di testi, si trovano autori di prima grandezza e altri che appartengono alla letteratura di *intrattenimento*¹⁵².

Nonostante il canone del Novecento sia ancora labile e indefinito, alcuni scrittori però primeggiano nelle antologie scolastiche più di altri; secondo gli studi condotti da Luperini, tra gli autori che si sono affermati ritroviamo Calvino, Pier Paolo Pasolini e Primo Levi, ai quali sarebbe auspicabile affiancare lo studio di altri scrittori fondamentali del Novecento, quali Caproni, Fortini, Luzi, Zanzotto, Rosselli e Sanguineti per la poesia, Sciascia, Fenoglio e Volponi per la narrativa, che occupano tuttavia ancora una posizione marginale all'interno del canone.

Il grado di innovazione di un manuale letterario si può determinare, oltre che dal tipo di approccio teorico e didattico proposto, anche dalla decisione di dedicare maggiore spazio (capitoli interi, numero di brani consistenti) ad autori fondamentali per il Novecento, ancora considerati come scrittori periferici.

Per tali ragioni abbiamo scelto di analizzare il modo in cui vengono presentati, nei manuali più innovativi e rivoluzionari degli anni Novanta, due autori che occupano tutt'oggi posizioni differenti all'interno del canone: il primo, Italo Calvino, è uno scrittore oramai affermatosi nelle antologie scolastiche, considerato a tutti gli effetti un classico, "lo si può per questo ritenere elemento di condivisione forte, su cui poter costruire un canone letterario del secondo Novecento¹⁵³". Il secondo autore che abbiamo scelto di analizzare è Paolo Volponi, narratore e poeta di grande importanza, che tuttavia occupa una posizione marginale nelle antologie scolastiche degli anni Novanta e di oggi.

Tutti i manuali da noi presi in esame dedicano ampio spazio a Calvino, narratore ampiamente studiato; le antologie, però, individuano di volta in volta opere differenti come rappresentative dell'autore, fatto dovuto alla sua multiforme esperienza letteraria.

Il materiale e l'immaginario di Ceserani e De Federicis rivolge la propria attenzione solamente al Calvino saggista e scrittore di racconti: i saggi sono utilizzati prevalentemente come documento e i testi antologizzati sono relativamente pochi, uno tratto da *Le cosmicomiche*, dal momento che gli autori rinviano alla lettura integrale delle opere. *Testi*

¹⁵² M. R. Manzoni, *Il canone letterario del Novecento nella manualistica letteraria*, in G. Langella, *Il Novecento a scuola*, cit., p. 65

¹⁵³ K. Buoso, *Un canone di letteratura per il secondo Novecento*, cit., p. 70

nella storia di Segre e Martignoni, invece, fornisce un percorso più ampio e rappresentativo dell'evoluzione poetica calviniana, escludendo però testi del filone fiabesco e fantascientifico: i brani selezionati comprendono la prefazione a *Il sentiero dei nidi di ragno* e il racconto *Ultimo viene il corvo*, appartenenti alla narrativa neorealistica; un testo da *Il barone rampante*, per il filone fantastico allegorico e infine un estratto da *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, esemplificativo della metanarrazione e del gioco combinatorio. Il manuale di Brioschi e Di Girolamo dedica spazio al percorso letterario di questo narratore, ma le opere vengono solamente citate all'interno di un percorso strutturato per generi; la mancanza di brani antologizzati non permette di verificare i dati forniti dalla parte teorica, né di svolgere un lavoro attivo sui testi.

Il libro di testo, a nostro avviso, meglio strutturato, il quale fornisce una panoramica completa e approfondita dell'opera calviniana è quello di Luperini, Cataldi, Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione*: vengono dedicati ben due capitoli interi a Italo Calvino, di cui uno è un *Primo piano* su *Le città invisibili*, opera non affrontata né antologizzata nei manuali precedenti. Emerge un equilibrio tra la parte teorica e pratica, caratterizzata da un ampio numero di testi selezionati e antologizzati, rappresentativi della poetica calviniana, inoltre ampio spazio è dedicato alle differenti interpretazioni ed esercizi che permettono di comprendere a fondo ed attualizzare l'opera.

Paolo Volponi, al contrario, è meno presente nei manuali di letteratura; questo autore occupa ancora oggi uno spazio periferico nel canone novecentesco: le pagine a lui dedicate sono un numero nettamente inferiore rispetto agli altri autori e pochi sono i brani antologizzati.

Uno dei manuali più innovativi e coraggiosi, il primo ad inserire nel canone la figura di Volponi, è stato *Guida al Novecento* di Guglielmino: l'autore occupa un ruolo centrale in questo libro di testo e viene scelto come scrittore rappresentativo del dibattito tra letteratura e industria, molto discusso all'epoca. Sono presenti due brani tratti da *Memoriale*, vi è un accenno a *La macchina mondiale*, mentre non vi è alcun riferimento all'opera *Le mosche del capitale* dal momento che dovevano essere ancora scritte: quando il manuale venne pubblicato, Volponi era ancora un autore vivente e questo dimostra maggiormente il grado di innovazione della scelta compiuta da Guglielmino.

Il materiale e l'immaginario, invece, non dedica alcuna attenzione a questo scrittore, viene considerato dai curatori del manuale come un autore marginale e periferico: la vita e le opere sono trattate rapidamente in un riquadro; la grande produzione narrativa di Volponi non è minimamente considerata e l'unico testo che viene presentato consiste in una poesia. Maggiore spazio dedica *Testi nella storia* al Volponi narratore, tuttavia anche in questo caso è

antologizzato un solo testo, tratto da *Memoriale* e lo studio dell'autore si presenta come esclusivamente teorico piuttosto che pratico. Lo stesso accade nel manuale di Brioschi e Di Girolamo, nel quale la figura di Volponi è inserita all'interno del dibattito tra letteratura e politica, senza alcun riferimento al ruolo fondamentale svolto dall'autore nel rapporto tra letteratura e industria. Non ci sono brani antologizzati, l'unico testo che viene analizzato in modo maggiore è *Corporale*, ma solo per metterlo a confronto con *La storia* di Elsa Morante. Come risulta evidente, questi manuali fanno un passo indietro rispetto all'innovazione di Guglielmino, il quale aveva inserito Volponi tra gli autori del Novecento degni di nota, dedicandogli un ruolo fondamentale e di primaria importanza.

L'unica antologia, degli anni Novanta, che riprende ed amplia la proposta innovativa di Guglielmino, per quel che riguarda la centralità della figura di Volponi, è *La scrittura e l'interpretazione* di Luperini: il volume nel quale viene presentato questo autore fu pubblicato a distanza di pochi anni dalla sua morte. Nell'antologia viene approfondita la produzione poetica di Volponi, inserendola nel dibattito della rivista *Officina*, antologizzando due testi poetici, corredati da note metriche, parafrasi ed esercizi per riflettere sui testi; inoltre, per quel che concerne il Volponi narratore, oltre ad inserire numerosi brani tratti da *Memoriale* e *Le mosche del capitale*, accompagnati da schede di approfondimento, è presente un *Primo piano* dedicato interamente a *Il pianeta irritabile*, nel quale lascia ampio spazio al confronto delle interpretazioni e alla riflessione sui significati delle opere, per attualizzare questo scrittore.

Studiare la contemporaneità permette di comprendere maggiormente il rapporto tra passato e presente, rimotivare la lettura dei classici e interrogare le opere sul significato che hanno per noi oggi:

i curatori delle antologie dovrebbero fare delle scelte chiare sugli autori da approfondire e, una volta colte le eccellenze, trattarle con gli stessi metodi con i quali si affrontano i grandi autori italiani del passato [...] per approdare ad un nuovo canone nel quale flessibilità e complessità non significhino confusione e accumulo indiscriminato di materiale¹⁵⁴.

Proporre un canone è un “atto eminentemente ermeneutico o interpretativo: seleziona, propone e *salva* dall'oblio un determinato patrimonio attribuendogli significato e valore, dunque un determinato *contenuto di verità*”¹⁵⁵.

¹⁵⁴ *Ivi*, p. 73

¹⁵⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 158

4.1.2. Per una letteratura delle competenze

Da una decina d'anni il dibattito sull'insegnamento della letteratura ha iniziato ad essere legato al termine "competenze", attraverso le quali si intende "la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"¹⁵⁶; dunque tutto ciò che riguarda *il saper fare*, l'abilità da parte di uno studente di applicare le proprie conoscenze in diverse occasioni complesse della realtà, non solo nell'ambiente scolastico ma anche e soprattutto al di fuori di esso.

E' un concetto nato nell'ambito degli accordi e dei decreti europei, quali la *Strategia di Lisbona* del 2000 e le *Raccomandazioni del Parlamento e Consiglio europei* del 2006, a cui hanno fatto seguito le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* da una parte e le *Indicazioni nazionali per i licei* dall'altra, legato all'esigenza di integrare i diversi sistemi educativi, rinnovare i metodi didattici, uniformare e verificare il sapere acquisito nelle scuole europee, col fine di

rafforzare nei docenti e negli studenti la consapevolezza del rapporto imprescindibile fra educazione linguistico-letteraria e competenze di cittadinanza, da affrontare nella prospettiva dell'educazione permanente¹⁵⁷.

Le competenze sono considerate "come potenziale chiave risolutiva dei necessari cambiamenti" da attuare nella scuola e nella società; esse "rappresentano [...] una delle migliori soluzioni a oggi presentate. La loro principale virtù consiste nel permettere, se correttamente intese, di porre al centro del processo di apprendimento il soggetto che apprende"¹⁵⁸, cosa che non accadeva invece nel modello di istruzione tradizionale, fondato sulla centralità del programma.

Da anni il mondo della ricerca e dell'editoria scolastica si interessano alla costruzione di una didattica per competenze: ciò è testimoniato dai numerosi testi rivolti agli insegnanti, i quali propongono un percorso di progettazione e valutazione da applicare in classe.

¹⁵⁶ Commissione europea, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 2009, p. 11, cit. in S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, p. 85

¹⁵⁷ Protocollo d'intesa del progetto *Compita*, articolo 3, p. 8. Reperibile all'indirizzo http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf

¹⁵⁸ F. Batini, *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino, 2013, p. 8, cit. in F. Batini, *Progettare e valutare per competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", cit., p. 76

Il modello di una didattica della letteratura per competenze rimette al centro, non il sapere nozionistico che viene trasmesso immutabile nei secoli, ma la figura dello studente-lettore che interpreta ed interroga le opere letterarie, consapevole delle molteplici e contraddittorie letture che del testo ne sono state date nelle epoche precedenti:

applicare la lente interpretativa ai testi della nostra tradizione letteraria [...] non significa soltanto apprendere strumenti adeguati per conoscerne la genesi testuale, per descriverli e analizzarli sul piano linguistico, semantico e retorico, facendoli rivivere nel loro contesto storico di appartenenza; significa anche domandarsi ogni volta il significato per noi, l'eredità palpitante e vitale che ne possiamo trarre in termini di arricchimento conoscitivo, di esercizio di confronto, di un sapere cioè che si trasforma in apprendimento permanente, per la vita¹⁵⁹.

L'associazione degli italianisti (ADI-SD, sezione didattica) col progetto *Compità, le competenze dell'italiano*, di durata triennale, dal 2010 al 2013, si inserisce all'interno di questo dibattito, accogliendo le proposte dei decreti europei, aggiungendovi però il loro sapere di italianisti e docenti, cercando di coniugare la necessità di una didattica per competenze con la centralità del testo, il conflitto delle interpretazioni, la critica e l'attualizzazione delle opere letterarie.

Compità è un progetto pilota finalizzato a promuovere l'innovazione didattica nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, e sostenuto da una convenzione del Miur, Direzione Generale per gli Ordinamenti e per l'Autonomia Scolastica, con l'Università di Bari capofila, che coinvolge altre dieci università e quarantacinque scuole di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali), selezionate su tutto il territorio nazionale¹⁶⁰.

Nel sesto numero de *I quaderni della ricerca. Per una letteratura delle competenze* viene presentato questo progetto e la fase iniziale della sua elaborazione teorica ed applicazione pratica messa in atto nelle scuole che hanno aderito al programma. Uno dei meriti di *Compità* è stato quello di favorire una maggiore collaborazione tra il mondo della ricerca universitaria e quello della scuola, ambiti che per anni sono rimasti separati. Gli italianisti

¹⁵⁹ A. Carta, *Compità: un progetto per la letteratura delle competenze*, 15 Maggio 2014, in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/263-comp%C3%ACta-un-progetto-per-la-letteratura-delle-competenze.html

¹⁶⁰ Presentazione del progetto *Compità*, in <http://www.compita.it/chi-siamo/il-progetto/>

offrono le proprie risorse scientifiche [...], nonché le proprie competenze di carattere progettuale, organizzativo e operativo, con l'impegno di: promuovere nella scuola un metodo innovativo dell'insegnamento letterario e linguistico; contribuire a realizzare percorsi didattico-formativi concorrenti alla realizzazione del progetto sulle competenze linguistico-letterarie per gli ultimi tre anni della scuola secondaria di II grado; promuovere e sostenere l'attività dei gruppi di ricerca-azione delle reti o delle singole Istituzioni scolastiche, anche attraverso propri esperti dell'Università e della Scuola¹⁶¹.

Nella crisi culturale in cui versa la società odierna, la quale coinvolge il ruolo dell'insegnante e vede sminuire il valore stesso dell'educazione letteraria, "in qualche modo anche legato alla degenerazione di pratiche inaridenti, volte a insegnare [...] la disciplina critica in sé piuttosto che a valorizzare le opere e il rapporto del lettore/studente con queste"¹⁶², si avverte sempre più l'esigenza di restituire alla scuola e all'insegnamento della letteratura il ruolo fondamentale che le spetta, col compito di formare il cittadino di domani.

Per tali ragioni numerosi studiosi hanno sottolineato la necessità di ristrutturare l'impostazione didattica della letteratura, mettendo al centro il lettore e l'opera, come prevede l'approccio ermeneutico, caratterizzato da un continuo dialogo tra studente e testo, lettore ed altri interpreti, insegnando così ad esprimere le proprie idee e a rispettare quelle altrui.

La letteratura diviene il mezzo per acquisire competenze fondamentali: il progetto mira ad insegnare *con e attraverso* la letteratura; una delle finalità di *Compita* è quella di "creare una rete di interlocuzione nazionale sull'insegnamento dell'italiano (lingua e letteratura), secondo un modello interdisciplinare e interculturale, centrato sul testo, sulla lettura e sull'interpretazione"¹⁶³.

Mentre il modello didattico tradizionale, fondato sui contenuti, era caratterizzato da un'esposizione teorica e cronologica della letteratura, esposte in lezioni frontali, e la valutazione delle nozioni apprese era basata sulla capacità dello studente di ripetere ed esporre la spiegazione ricevuta, in una didattica per competenze, il ruolo centrale è occupato dallo studente e dal processo di apprendimento. Un modello didattico simile necessita di una riflessione sulle competenze da acquisire, sulle modalità di farle apprendere e sull'individuazione di descrittori che rispondano alla domanda: "Quali sono gli elementi che mi possono testimoniare l'avvenuto sviluppo di quella competenza?"¹⁶⁴

¹⁶¹ Protocollo d'intesa del progetto *Compita*, articolo 4, pp. 9-10, in http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf

¹⁶² N. Tonelli, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", cit., p.15

¹⁶³ Protocollo d'intesa del progetto *Compita*, articolo 3, p. 8, in http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf

¹⁶⁴ F. Batini, *Progettare e valutare per competenze*, cit., p. 77

Progettare una didattica per competenze non significa quindi interpretare le competenze stesse come strategie innovative per riproporre i contenuti, si tratta di ridefinire la centralità dei processi di istruzione in ordine ai risultati di apprendimento dei ragazzi¹⁶⁵.

Il problema è quello di riuscire a definire un *Quadro di riferimento* capace di guidare tale metodo didattico: individuare degli indicatori e descrittori graduali che permettano di accertare se una determinata competenza è stata acquisita o meno; stabilire degli obiettivi minimi, degli standard comuni a licei, istituti tecnici e professionali e determinare criteri per verificare il livello delle competenze raggiunte.

Imprevedibilità dei percorsi didattici centrati sull'interpretazione; centralità della partecipazione attiva di *quegli* studenti in *quel* momento del loro cammino formativo: il compito di ricondurre processi per natura così aleatori a un modello unitario attraverso formalizzazioni generalizzanti corre forti rischi di cadere nell'astrattezza. Se poi l'obiettivo conclusivo è quello di offrire scale valutative e criteri univoci per definire gerarchicamente livelli di prestazione, l'impresa si fa ancor più proibitiva¹⁶⁶.

Tra il 2012 e il 2013 gli insegnanti coinvolti nel progetto *Compità* hanno iniziato a definire una scala dei descrittori di riferimento della competenza letteraria/interpretativa per gli ultimi tre anni della scuola superiore di secondo grado, individuando quattro ambiti sui quali lavorare:

- *Storicizzazione/attualizzazione*
- *Interdisciplinarietà/interculturalità*
- *Lettura interpretativa/scrittura argomentativa*
- *Opere irrinunciabili*

La scala di indici disciplinari utilizzati riprende la tassonomia di Benjamin S. Bloom, articolata in conoscenza, comprensione, riappropriazione e valutazione di un testo: le prime due sono attinenti più all'ambito storico, linguistico, mentre le altre si focalizzano sull'approccio ermeneutico, sul dialogo lettore-testo.

“Questi quattro aspetti, disarticolati in indici disciplinari [...], costituiscono il fondamento per la costruzione di un *framework* (rubrica dei descrittori di competenza e scala dei livelli sul

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 78

¹⁶⁶ G. Armellini, *Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile*, in “I Quaderni della Ricerca”, cit., pp. 66-67

modello dei quadri di riferimento europei)¹⁶⁷, i quali abbiamo riportato nelle tabelle¹⁶⁸ che seguono, per poter analizzare il modo in cui questi indicatori vengono articolati (il grassetto è nostro).

CONOSCENZA/INDICATORI		ATTIVITÀ E COMPITI
<p>POESIA</p> <p>a. significato delle parole;</p> <p>b. struttura logica del periodo;</p> <p>c. forme ritmico-metriche;</p> <p>d. figure retoriche;</p> <p>e. attori della scena (chi parla, cosa dice e/o fa);</p> <p>f. argomento (tema)</p> <p>g. coordinate spazio-temporali interne e situazione;</p> <p>h. collocazione del testo nell'opera di appartenenza.</p>	<p>PROSA</p> <p>a. significato delle parole;</p> <p>b. struttura logica del periodo;</p> <p>c. figure retoriche;</p> <p>d. attori della scena e azione (chi parla, cosa dice e/o fa);</p> <p>e. argomento (tema)</p> <p>f. coordinate spazio-temporali interne e situazione;</p> <p>g. collocazione del testo nell'opera di appartenenza.</p>	<p>In questo aspetto della competenza letteraria, in continuità con la competenza di lettura e da graduare secondo i destinatari, gli studenti devono:</p> <p>a. situare il testo nell'opera e nel tempo in cui è stato scritto (informazioni essenziali);</p> <p>b. riconoscere gli aspetti linguistici, lessicali, logico-sintattici e/o metrico-retorici;</p> <p>c. individuare argomenti, temi, ambienti;</p> <p>d. identificare personaggi e azioni;</p> <p>I compiti connessi a questo aspetto – corrispondente in ogni classe alla fase di primo accesso a un'opera letteraria nuova – richiedono la capacità di orientarsi tra i significati letterali del testo e l'abitudine a collocare il testo nel suo contesto storico-letterario.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>

COMPRESIONE/INDICATORI		ATTIVITÀ E COMPITI
<p>POESIA</p> <p>a. scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua);</p> <p>b. significati denotativi/connotativi del testo;</p> <p>c. principali figure retoriche funzionali al significato del testo;</p> <p>d. rinvii all'extra-testo (fatti biografici dell'autore e/o storici);</p> <p>e. relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza.</p>	<p>PROSA</p> <p>a. scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua);</p> <p>b. livelli e forme della narrazione;</p> <p>c. varietà dei registri comunicativi;</p> <p>d. principali figure retoriche in funzione del significato del testo;</p>	<p>In questo aspetto della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <p>a. orientarsi tra gli scarti semantici delle parole in una prospettiva storico-linguistica e socio-linguistica;</p> <p>b. cogliere la polisemia del linguaggio letterario attraverso i meccanismi espressivi, comunicativi e testuali;</p> <p>c. distinguere tra i significati denotativi e connotativi;</p> <p>d. ricostruire le connessioni esplicite e implicite tra testo e fatti biografici dell'autore; tra testo e contesto storico, estetico-letterario;</p> <p>e. riassumere e/o parafrasare con puntualità il testo;</p> <p>f. indagare il testo per rispondere sinteticamente, in forma orale, scritta e/o multimediale, a domande di comprensione che implicino anche nozioni extratestuali (di critica e di storia letteraria).</p>

¹⁶⁷ C. Sclarandis, C. Spingola, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", cit., p.37

¹⁶⁸ Le tabelle sono tratte da *I Quaderni della Ricerca*, n. 06, cit., pp. 40-41

	<p>e. rinvii all'extratesto (fatti biografici dell'autore e/o storici; poetiche);</p> <p>f. relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza.</p>	<p>I compiti connessi a questo aspetto investono la capacità di ricercare le informazioni testuali e di conmetterle a quelle extratestuali di diversa provenienza (disciplinare e pluridisciplinare), di mobilitare le informazioni storiche, retoriche e letterarie per dare spessore semantico al testo e comprenderne il valore nella globalità dell'opera di appartenenza.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>
--	---	---

RIAPPROPRIAZIONE/INDICATORI		ATTIVITÀ E COMPITI
<p>POESIA</p> <p>a. ipotesi sui significati del testo;</p> <p>b. relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extra-testuali (movimenti, epoche, poetiche);</p> <p>c. intenzionalità dell'autore e scelta del genere;</p> <p>d. analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi o di linguaggi differenti;</p> <p>e. confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale.</p>	<p>PROSA</p> <p>a. rapporto fra realtà e invenzione;</p> <p>b. ipotesi sui significati della vicenda;</p> <p>c. relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extra-testuali (movimenti, epoche, poetiche);</p> <p>d. intenzionalità dell'autore e scelta del genere;</p> <p>e. analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi, o di linguaggi differenti;</p> <p>f. confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale.</p> <p>g. giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo</p>	<p>In questo aspetto specifico della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <p>a. indagare e manipolare il testo al fine di comprenderne il significato alla luce delle scelte strutturali e formali dell'autore;</p> <p>b. riconoscere i nessi tra forma, contenuti e genere;</p> <p>c. mettere in relazione gli elementi testuali e contestuali per interpretare il testo in chiave sia storica sia attualizzante;</p> <p>d. mobilitare l'enciclopedia personale per riappropriarsi del testo attraverso confronti tematici, intersemiotici, interdisciplinari e/o interculturali fra testi dello stesso autore e di autori diversi;</p> <p>e. produrre risposte sintetiche e testi argomentativi (saggi brevi) in grado di motivare interpretazioni personali fondate sulla datià testuale, sul dialogo con il lettore situato e/o su confronti intratestuali, e pluridisciplinari;</p> <p>produrre riscritture vincolate e/o creative e rielaborazioni multimediali e intersemiotiche.</p> <p>I compiti connessi a questo aspetto investono la capacità interpretativa dello studente, che diventa protagonista nel ricostruire il significato profondo del testo e nel ricondurre a sé - al suo immaginario e ai suoi stili comunicativi - il senso della lettura individuale e sociale di un'opera letteraria.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori n</p>

VALUTAZIONE/INDICATORI		ATTIVITÀ E COMPITI
POESIA	PROSA	
<ul style="list-style-type: none"> a. giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo; b. giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; c. vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; d. vaglio delle scelte stilistiche dell'autore. 	<ul style="list-style-type: none"> a. giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo e dei diversi punti di vista; b. giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; c. vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; d. vaglio della scelte stilistiche dell'autore. 	<p>In questo aspetto fondamentale della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. vagliare il testo nei suoi aspetti formali, strutturali e contenutistici al fine di produrre giudizi di valore da confrontare con quelli degli altri (comuni lettori e critici); b. avere consapevolezza della ricezione e della fortuna mutevoli di un'opera; c. sapere argomentare il giudizio personale su un'opera letteraria in forma orale e scritta, tenendo conto della vicinanza o distanza del lettore dal testo. <p>I compiti riconducibili a questo aspetto attribuiscono piena centralità allo studente per sviluppare progressivamente la sua capacità di esprimere e motivare giudizi di valore sull'opera letteraria fondati sul rapporto tra presente e passato, tra la sua e le altrui letture.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>

Proporre un *Quadro di riferimento sulla competenza interpretativa* ha lo scopo di

offrire agli insegnanti una mappa che consenta loro di orientarsi all'interno delle finalità, degli obiettivi e dei metodi dell'educazione letteraria al fine di poter progettare, confrontare e valutare le proprie pratiche attraverso un linguaggio il più possibile comune¹⁶⁹.

Interessanti sono le osservazioni fatte da Guido Armellini, riportate in un saggio presente all'interno dei *Quaderni della ricerca*, dal titolo eloquente, *Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile*. Lo studioso intende evidenziare le difficoltà sottese all'operazione di individuare indici di riferimento e dà atto della complessità del lavoro compiuto dagli italianisti; tuttavia mostra la propria perplessità sulla decisione di utilizzare la terminologia tassonomica di Bloom. Essa venne elaborata negli anni Cinquanta del Novecento, rivista e modificata nel 2001, considerate le nuove teorie dell'apprendimento: *Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare, Creare*; termini più adatti, al parere di Armellini, agli obiettivi del progetto *Compita*.

Analizzando le tabelle precedenti si possono notare alcune incongruenze: l'indicatore riguardante le *conoscenze* sembrerebbe far riferimento alla comprensione del testo, capire il contenuto e saper svolgere l'analisi stilistica-linguistica; tra le attività e i compiti, invece,

¹⁶⁹ G. Armellini, *Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile*, cit., p. 68

viene inserita anche la capacità di “situare il testo nell’opera e nel tempo in cui è stato scritto”, elemento più pertinente alla tabella successiva, quella della *comprensione*.

Quest’ultimo indice disciplinare (*comprensione*) riprende infatti la necessità di collocare il testo nel proprio contesto storico-culturale; tuttavia si fa riferimento anche alla capacità di riassumere o parafrasare, compito più aderente alla tassonomia delle *conoscenze*.

Un’ulteriore imprecisione Armellini la evidenzia nella *riappropriazione*, nella quale si parla di saper stabilire la “ relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extra-testuali (movimenti, epoche, poetiche)” e l’ “intenzionalità dell’autore e” la “scelta del genere”, a ben vedere più pertinenti alla voce precedente, legati alla contestualizzazione.

Nell’ultimo indicatore di riferimento, la *valutazione*, al soggetto è attribuita una completa centralità, cosa che accadeva anche nella voce precedente, la quale presupponeva la capacità interpretativa dell’alunno/lettore; tra le attività si parla di “avere consapevolezza della ricezione e della fortuna mutevoli di un’opera”, compito per nulla legato al momento soggettivo della valutazione.

L’operazione che si cerca di compiere è decisamente difficile, ma sarebbe opportuno, come afferma Armellini nel suo intervento, utilizzare termini chiave semplici e ben definiti: “complesso è - e deve essere - il *territorio* dell’insegnamento letterario; ma le *mappe* per orientarsi in esso, se vogliono essere funzionali, devono perseguire il massimo di leggibilità e di comprensibilità”¹⁷⁰.

Tra le finalità del progetto *Compita* occupano un ruolo centrale l’integrazione dello “studio della nostra letteratura con quello delle radici comuni della cultura europea” e il ripensamento dell’ “ esperienza della lettura di autori contemporanei (italiani e stranieri) all’interno del curriculum”: per comprendere il mondo in cui viviamo, caratterizzato dalla globalizzazione e dall’interculturalità, il canone nazionale deve essere inserito nella prospettiva di quello europeo; come afferma Remo Ceserani, in un intervento riportato ne *I quaderni della ricerca*,

per dare un compito educativo forte e specifico alla letteratura credo [...] che sia necessario immergerla nel grande contenitore della cultura e collegarne l’insegnamento non tanto o soltanto con il cosiddetto *contesto* storico ma sistematicamente con lo studio della cultura materiale, della storia sociale nelle sue microstorie, dell’antropologia, della cultura della visività¹⁷¹.

¹⁷⁰ Ivi, p. 71

¹⁷¹ R. Ceserani, *La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi*, in “I Quaderni della Ricerca”, cit., p. 64

Il percorso per la costruzione di una didattica della letteratura per competenze è piuttosto lungo, considerato che per anni al centro vi erano i contenuti e i programmi: tale modello era fondato sulla spiegazione dell'insegnante, che attraverso un'esposizione cronologica e lineare forniva una serie di nozioni agli studenti, i quali erano successivamente valutati in base alla loro capacità di ripetere le informazioni ricevute.

Un modello incentrato sulle competenze, invece, richiede di modificare completamente l'assetto dell'impostazione didattica, ponendo al centro i ragazzi stessi e il loro processo di apprendimento; cosa per nulla semplice considerando che la maggior parte dei docenti ha alle spalle una formazione scolastica tradizionale. Per poter rivoluzionare fino in fondo il metodo didattico, più volte è stata sottolineata da parte degli italianisti la necessità di procedere ad una formazione degli insegnanti, per metterli in grado di attuare questo progetto, capace di rispondere, a parere degli studiosi, alla crisi nella quale versano le materie umanistiche e il ruolo dell'insegnante, situazione già denunciata ripetutamente da Luperini e Ceserani.

I docenti nell'ambito didattico parlano di competenze perché sono sollecitati a farlo per ragioni di accordi internazionali tra scuola, mondo del mercato e del lavoro; si chiede loro di collaborare nella costruzione di un modello di letteratura per competenze. Ci siamo chiesti quali siano però i rischi di un simile progetto, quanto spazio rimanga in classe, effettivamente, per il momento ermeneutico, per il rapporto diretto col testo e per interrogarsi sul senso.

Le conoscenze e le competenze sono necessarie le une alle altre, dal momento che gli apprendimenti teorici sono in stretta correlazione con quelli pratici, ma nell'ambito scolastico può verificarsi un "conflitto di priorità, in particolare nella suddivisione del tempo di lavoro da dedicarvi in classe"¹⁷², come sottolinea Perrenoud. Tra una didattica fondata sulle conoscenze, la quale mette al centro la quantità del sapere nozionistico e teorico, e una didattica per competenze che "accetta di limitare in modo drastico la quantità delle conoscenze insegnate e necessarie, per esercitare in modo intensivo, durante il percorso scolastico, la loro attivazione in situazioni complesse"¹⁷³, secondo lo studioso è preferibile quest'ultima, poiché capace di preparare lo studente al mondo di oggi.

Tuttavia come ha affermato Lo Vetere, "il rischio che la scuola delle competenze diventi una scuola della certificazione burocratica delle competenze è reale, al di là di ogni buona

¹⁷² Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (2000), trad. Di G. Gialdino, Anicia, Roma, 2010, cit. p. 13, in S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, cit., p. 89

¹⁷³ *Ivi*, p. 14, in *Ibidem*

intenzione”¹⁷⁴: l’insegnante deve essere consapevole dell’importanza sia delle conoscenze che delle competenze, complementari fra loro, senza cadere nel pericolo di emarginare il momento ermeneutico, di dialogo tra testo e lettore e di riflessione su cosa significhi ancora oggi leggere una determinata opera, a causa delle poche ore scolastiche dedicate all’insegnamento della letteratura o perché assorbito dalla necessità di stilare tabelle valutative o scale di riferimento per misurare le competenze acquisite.

Attitudini eminentemente gratuite come il piacere di leggere, la curiosità, la predisposizione al dialogo con il diverso non possono essere trattate come *competenze certificabili* che danno luogo a una gerarchia e si ripercuotono sulla carriera scolastica di uno studente [...]. Come in altri aspetti dell’esperienza umana, nell’insegnamento della letteratura il raggiungimento delle mete più elevate si colloca nella sfera della gratuità e della non misurabilità¹⁷⁵.

4.2. L’EDITORIA SCOLASTICA

L’editoria scolastica è il punto di contatto tra le più recenti ed innovative ricerche letterarie compiute dagli studiosi in ambito accademico e le esigenze della scuola e dei docenti; compito dell’editoria è quello di vagliare i diversi manuali proposti dagli esperti in materia e di selezionare un libro di testo che risponda alle richieste dei fruitori, ma allo stesso tempo che accolga in sé i cambiamenti avvenuti nella teoria della letteratura.

L’editoria scolastica, infatti, quale zona d’incontro fra critica e teoria letteraria e un mercato vastissimo di destinatari, svolgendo un’attività prevalentemente divulgativa, è uno dei luoghi dell’acculturazione, della colonizzazione e dell’autoriproduzione, ove i modelli intellettuali vengono fruiti in forme abbreviate e sintetiche, spesso parcellizzate e unidirezionali, da insegnanti e studenti¹⁷⁶.

Sulla fortuna e sulla vendita dei manuali di letteratura si fonda la maggior parte delle entrate di una casa editrice, quello dell’editoria scolastica è un vero e proprio business: gli editori mirano a costruire uno stretto rapporto con le scuole e con i docenti, fornendo loro copie gratuite, per convincerli ad adottare il libro; “l’editoria scolastica è forse l’unica attività commerciale al mondo che si rivolge a destinatari di fatto irraggiungibili (gli studenti) e che

¹⁷⁴ D. Lo Vetere, *Oltre la scuola delle nozioni e oltre la scuola delle competenze: lo spazio sempre aperto della letteratura*, 23 Aprile 2013, in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/127-oltre-la-scuola-delle-nozioni-e-oltre-la-scuola-delle-competenze-lo-spazio-sempre-aperto-della-letteratura.html

¹⁷⁵ G. Armellini, *Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile*, cit., p. 73

¹⁷⁶ E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l’immaginario*, cit., p. 105

dipende dagli intermediari (i professori) non solo per vendere i suoi libri, ma anche per sapere come migliorarli”¹⁷⁷.

Il libro di testo è sempre stato l’unico strumento di formazione e apprendimento per gli studenti e di guida rassicurante per i docenti; nel corso degli anni il suo ruolo non era mai stato messo in discussione, almeno fino ad ora: con la diffusione delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) negli ultimi anni la situazione è radicalmente cambiata. Quest’ultime hanno non solo invaso la nostra vita quotidiana, alterando radicalmente i processi cognitivi e il rapporto lettura-scrittura, ma sono entrate anche nella didattica, modificando le caratteristiche del tradizionale libro di testo di letteratura.

In data 6 Agosto 2008, il Ministero ha emanato una legge (n. 133, articolo 15), la quale obbliga il passaggio entro l’anno 2011-2012, dai classici volumi cartacei alle versioni online; “a partire” da tale anno scolastico, “il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista”.

Il mercato dei libri per la scuola, rimasto pressoché immutato per decenni, è stato scosso profondamente dalle novità introdotte da questa legge, che coinvolgono in prima persona tutti i soggetti che si confrontano con il libro di testo, dagli studenti alle loro famiglie, dagli insegnanti agli editori. Questi ultimi, in particolare, si trovano in prima linea nell’attuare una riforma che impone un ripensamento radicale del libro di testo e del suo intero ciclo di vita, dalla progettazione alla produzione, dalla promozione alla vendita¹⁷⁸.

Le maggiori case editrici, i cosiddetti “giganti” dell’editoria, quali Zanichelli, Pearson Italia, Rcs, Mondadori Education e De Agostini, che oggi possiedono oltre il 65 % del mercato scolastico italiano, grazie alla loro lunga tradizione ed esperienza nel settore scolastico, nell’ambito finanziario e anche di capacità e conoscenze tecnologiche, sono impegnate nella realizzazione di proposte innovative, capaci di affrontare tali innovazioni.

Le posizioni dell’editoria, di fronte a questo cambiamento imposto dalla legge, sono sostanzialmente due: da un lato si ha una reazione scettica, che vede la normativa come un’operazione superficiale, la quale prevede l’inserimento di contenuti digitali, senza di fatto modificare l’impostazione di base del manuale; agli editori è stata data un’imposizione senza fornire le indicazioni su come affrontare questa rivoluzione. Inoltre la richiesta da parte del Ministero di contenere i costi non è semplice dal momento che le case editrici devono tutelare

¹⁷⁷ Il Post, *Il business dei libri di scuola*, 29 Settembre 2015, in <http://www.ilpost.it/2015/09/29/come-funziona-leditoria-scolastica/>

¹⁷⁸ G. Passi, *L’evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale*, p. 29, in www.fondazionemondadori.it/

il diritto d'autore, operazione che rischia, al contrario, di provocare costi aggiuntivi. Dall'altro lato invece gli editori sono consapevoli dell'enorme innovazione: la legge ha accelerato "un processo - la digitalizzazione della scuola e della scolastica - comunque ineluttabile"¹⁷⁹.

Le case editrici in mancanza di un'indicazione precisa da parte degli organi competenti procedono per tentativi: l'editoria ritiene "importante mantenere la carta, perché essa è ancora strumento di trasmissione culturale e non esistono, al momento, i presupposti perché venga abbandonata in favore di altri supporti"¹⁸⁰.

All'interno delle scuole oramai tutti i libri di testo di letteratura sono adottati in edizioni miste: ai volumi cartacei, più snelli e ridotti, si affiancano delle espansioni digitali on-line, costituite da video, esercizi autocorrettivi per verificare le conoscenze acquisite, mappe concettuali da utilizzare per lo studio, testi di approfondimento in formato pdf, i quali sono possibili da consultare attraverso l'inserimento di un codice presente all'interno del libro. "La parola d'ordine, quasi sempre, è *semplicità*: si cerca di creare pacchetti digitali speculari al libro, in modo che l'incrocio cartaceo-digitale risulti rassicurante per i docenti"¹⁸¹.

Per quel che riguarda invece le versioni online scaricabili da internet, il percorso è ancora molto lungo, poiché significherebbe un abbandono pressoché completo del libro cartaceo. Attualmente l'unica piattaforma che vende libri elettronici scolastici è Scuolabook (www.scuolabook.it), la quale mette a disposizione

una serie di strumenti per la gestione di materiale e attività didattiche digitali. L'insegnante è in grado di utilizzare questi strumenti come meglio crede, integrandoli all'interno della propria didattica e scegliendo il grado di coinvolgimento richiesto agli studenti¹⁸².

Tra questi ritroviamo la possibilità di svolgere esercizi on line, autocorrettivi oppure il docente può crearne di propri e stamparli per distribuirli alla classe. Inoltre viene messo a disposizione uno spazio per i messaggi, in modo tale che insegnanti e studenti possano comunicare tra loro e scambiarsi informazioni relative alle attività didattiche; ritroviamo nel sito la possibilità di condividere file, permettendo così all'insegnante di raccogliere e conservare documenti relativi al corso e di condividerli e un quaderno utile per distribuire il materiale didattico agli alunni.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 30

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 31

¹⁸¹ *Ibidem*

¹⁸² Citazione tratta dal sito www.scuolabook.it

“Gli strumenti di Scuolabook Network permettono all’insegnante di arricchire il proprio insegnamento attraverso differenti tipi di materiale”¹⁸³, tuttavia, Nonostante l’ampia e valida offerta, le vendite sono ancora molto basse.

L’editoria scolastica sta ancora sperimentando diverse soluzioni e tenta di fornire supporti didattici utili all’insegnamento, ad esempio siti internet nei quali studenti e insegnanti possano interagire, riviste elettroniche online e inoltre, con introduzione delle LIM, gli editori hanno iniziato a proporre ai docenti pacchetti preconfezionati, pronti per essere utilizzati con i nuovi strumenti tecnologici. Si stanno sempre più sviluppando corsi didattici online, *Learning Management System*, videolezioni che possono essere seguite e riviste, utili per il recupero degli studenti e di appoggio per gli alunni più svantaggiati, con problemi di apprendimento.

Compito dell’editoria è “innovare al di là delle richieste del qui e ora, anticipare i bisogni dei clienti e proporre idee che vadano incontro anche alle esigenze inesprese degli insegnanti”¹⁸⁴.

L’editoria, nonostante i tentativi e le numerose proposte innovative, si trova ad affrontare numerosi ostacoli, il primo fra tutti è la scarsa presenza di strumenti tecnologici adeguati all’interno delle scuole e la bassa diffusione sul territorio italiano della banda larga. Inoltre, nel mondo globalizzato di oggi e nella diffusione di libri di testo in internet, le case editrici rischiano di trovare altri concorrenti che potrebbero investire nella scuola, quali grandi aziende come Apple, Google oppure privati, come i redattori dei manuali o gli insegnanti stessi, i quali potrebbero, attraverso la rete, divulgare il prodotto in autonomia. Le case editrici per non perdere il ruolo centrale che hanno nelle vendite scolastiche mettono a disposizione la propria esperienza agli studiosi e ai docenti, assicurano loro un prodotto efficiente, affidabile e di qualità.

Non è possibile stabilire a priori se queste novità gioveranno alla preparazione degli studenti, né se i nuovi materiali didattici determineranno un reale miglioramento nelle loro competenze e nel metodo di studio. E' certo però che la scuola dovrà avvicinarsi ai *nativi digitali* utilizzando strumenti della loro quotidianità: il rischio, è che si generi un *gap* incolmabile tra il tempo dedicato allo studio, sempre più noioso perché trasmesso da strumenti obsoleti e privi di attrattive, e il tempo libero in cui i giovani saranno circondati da oggetti interattivi, multimediali e ricchi di stimoli, che manterranno una funzione puramente ludica senza sviluppare alcun potenziale formativo¹⁸⁵.

¹⁸³ *Ibidem*

¹⁸⁴ G. Passi, *L’evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale*, cit., p. 32

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 35

4.2.1. La rivoluzione digitale nella didattica della letteratura

Nel mondo di oggi le tecnologie dell'informazione e della comunicazione non solo hanno invaso la vita quotidiana, soprattutto delle giovani generazioni, ma sono entrate anche nell'ambiente scolastico; la loro presenza all'interno delle aule e tra i banchi di scuola è destinata a crescere e per tale ragione "i docenti dovranno essere in grado di riflettere sul significato del cambiamento in corso e individuare strategie per accompagnarlo"¹⁸⁶. Il legame tra le tecnologie, la letteratura e la didattica deve necessariamente essere affrontato, studiato e sperimentato nelle scuole, "con lo scopo di alimentare un dibattito pubblico ancora immaturo, che necessita di un approccio meno ideologico e più realista"¹⁸⁷.

Nella scuola oramai si trovano a confronto due generazioni, caratterizzate da peculiarità profondamente diverse tra loro: da un lato i cosiddetti *nativi digitali*, studenti che possono essere considerati "*madrelingua* del linguaggio digitale dei computer, dei videogiochi e di internet"¹⁸⁸, i quali utilizzano strumenti elettronici sia nel tempo libero, sia in aula, basti pensare all'evoluzione in atto del libro cartaceo verso la totale digitalizzazione, dall'altro lato ci sono i professori, *immigranti digitali*, che tentano di adattarsi a queste nuove tecnologie, ma rimangono pur sempre legati alla loro formazione tradizionale.

"Nell'età dell'*homo technologicus*, nella quale i bambini sembrano nascere già *digitali*, gli insegnanti e, in generale, gli adulti devono porsi il problema di come educare le nuove generazioni"¹⁸⁹, non possono rimanere arroccati su vecchie posizioni, pena il rischio di non riuscire a comunicare, a parlare la stessa lingua.

La presenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nelle scuole, legata a piani di investimento locali, nazionali o internazionali, oltre che al diffondersi dei computer portatili [...] e degli smartphones acquistati personalmente dagli studenti [...], rende necessario dotarsi di strumenti di ricerca utili a capire il loro impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento, in modo da poter fondare le scelte didattiche e, di conseguenza, pianificare la formazione dei docenti e l'organizzazione delle scuole dell'immediato futuro¹⁹⁰.

¹⁸⁶ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci editore, Roma, 2015, p.9

¹⁸⁷ *Ibidem*

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 17

¹⁸⁹ *Ibidem*

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 21

Nel 2007 il MIUR ha avviato il *Piano nazionale Scuola Digitale*, con l'intento di diffondere le lavagne interattive (LIM) all'interno delle aule e di assicurare una maggiore formazione degli insegnanti sull'utilizzo degli strumenti e materiali in formato digitale.

La questione fondamentale rimane però il modo in cui queste tecnologie vengono utilizzate in aula, con quale scopo e quali conseguenze hanno sugli apprendimenti degli studenti e le relazioni esistenti tra competenze tradizionali e digitali.

Gli effetti delle tecnologie sugli apprendimenti didattici sono ancora poco conosciuti, poiché gli studi a riguardo non sono molto sviluppati: stando ai dati che abbiamo a disposizione possiamo osservare che esse hanno un influsso positivo, se utilizzate nel modo corretto, con intelligenza, senza abusarne; un uso troppo elevato, al contrario, porterebbe a degli effetti nocivi.

L'introduzione delle TIC nelle scuole è stata auspicata e favorita dall'Unione Europea, la quale tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, vale a dire quelle competenze considerate necessarie affinché uno studente possa divenire cittadino europeo e possa continuare ad imparare da solo, emerge la *competenza digitale*, cioè saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo critico, con intelligenza per scopi lavorativi e per il tempo libero; lo sviluppo e l'esercizio di tale competenza è affidato ai docenti di tutte le materie scolastiche:

l'acquisizione delle competenze digitali è, al contempo, frutto del lavoro *sul campo* in tutte le discipline. L'utilizzo delle TIC, infatti, è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti¹⁹¹.

Tra gli studi che si sono occupati di riflettere sull'impatto che le nuove tecnologie hanno sulla didattica ritroviamo quelli pedagogici, risalenti agli anni Cinquanta del Novecento; nei decenni successivi, l'*educational technology*, un'area disciplinare della pedagogia, si è occupata di analizzare i metodi e i processi di insegnamento e apprendimento legati alla tecnologia. I rapporti tra le TIC e la didattica possono essere declinati in diversi modi, studiati e rappresentati in modo esauriente dal pedagogista Antonio Calvani; riportiamo le diverse accezioni nella tabella¹⁹² che segue.

¹⁹¹ *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento*, 2010, cit. in *Ivi*, p. 30

¹⁹² Fonti: A. Calvani, *Manuale di tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, ETS, Pisa, 2004, pp. 22-24, cit. in *Ivi*, p. 32

Il rapporto tra educazione e tecnologia	
Educare nella tecnologia	Dovrebbe essere un'esigenza propria di chiunque sia interessato ai problemi dell'educazione (genitori, educatori ecc.). La tecnologia è dovunque, intorno a noi, si intreccia inequivocabilmente in ogni processo acquisitivo, ignorarla sarebbe come negare una grossa parte della realtà che ci pervade. Qualunque progetto educativo, in quanto collocato nel mondo di oggi, è nella tecnologia. La formazione si svolge sempre (o quasi) nei media; è opportuno che essa si realizzi in forme che orientano a un consapevole controllo dei mezzi impiegati.
Educare alla tecnologia	Significa fare della conoscenza tecnologica l'obiettivo del progetto educativo. In questo caso ci si propone di far conoscere espressamente la tecnologia stessa, compito specifico di operatori tecnologici o di insegnanti di area (tecnologia delle costruzioni, agronomia ecc.); in questo ambito rientra anche l' "alfabetizzazione informatica".
Studiare con la tecnologia	Significa avvalersi di apparati tecnologici sia sotto forma di macchine in senso stretto, audiovisivi, computer, sia di "pacchetti" predisposti per favorire gli apprendimenti. E' l'area in cui ci si serve dei media a fini educativi (tecnologie per l'educazione), una delle aree principali dell'educational technology.
Studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia	La tecnologia si impiega dappertutto e anche nella ricerca educativa. Si possono elaborare dati con un computer, ci si può servire di tecniche e tecnologie per analizzare il comportamento insegnante, ad esempio di videoregistrazioni come accade nel microteaching.
Studiare l'educazione sub specie tecnologica	Rimane uno degli obiettivi specifici dell'educazione, il cui compito principale sul piano teorico rimane quello di studiare gli ambienti formativi come complessi di apparati strumentali o configurazioni di sistemi per i quali possono valere modelli tecnologici, ad esempio quello cibernetico.
Progettare tecnologicamente l'educazione	Si tratta di applicare principi e atteggiamenti tecnologici all'organizzazione di ambienti educativi. Il termine "tecnologicamente" può anche essere omissso in quanto il concetto di progetto è di per sé tecnologico. La progettazione e programmazione educativa è una delle aree applicative principali della educational technology.

Focalizzeremo la nostra attenzione sull'insegnamento della letteratura con la tecnologia e sull'educazione con la letteratura nella tecnologia. Ai docenti di letteratura della scuola secondaria di secondo grado spetta il compito di "individuare tra gli strumenti che gli mettono a disposizione le diverse tradizioni letterarie e i vari indirizzi di studio quelli più adeguati"¹⁹³ a sviluppare la capacità interpretativa, critica e di riflessione degli studenti, in modo tale da fruire con consapevolezza delle nuove tecnologie e utilizzarle per apprendere e approfondire maggiormente la letteratura.

Simone Giusti, nel suo libro *Didattica della letteratura 2.0*, mette in evidenza i cambiamenti profondi apportati dalle tecnologie nei processi cognitivi, di apprendimento e nel modo in cui la mente organizza la conoscenza, in particolar modo i meccanismi che coinvolgono la lettura e la scrittura:

la lettura, un'esperienza codificatasi nel corso dei secoli, nell'epoca dell'ipertestualità, diventa un fenomeno nuovo, che richiede nuovi strumenti concettuali e che, inevitabilmente, mette in crisi i sistemi educativi basati sullo studio dei testi¹⁹⁴.

L'utilizzo di internet ha trasformato radicalmente le abitudini di lettura degli studenti e di tutti coloro che utilizzano queste tecnologie digitali: è diventato oramai di estrema facilità reperire una miriade di informazioni in modo rapido e immediato, senza distinguere tra materiali importanti ed altri meno; il lettore pratica una lettura orizzontale, frammentaria fondata sull'ipertestualità, attuata grazie ai link presenti all'interno di una pagina, i quali permettono di scorrere e passare da un argomento ad un altro, in base ai propri interessi. Tale metodo di lettura non può non avere delle ripercussioni in sede didattica; come affermano gli studiosi, "l'insegnamento della letteratura [...] dovrebbe dunque svolgersi non attraverso una lettura integrale delle opere, perché si tratterebbe di un'esperienza troppo lontana da quella quotidiana, ma attraverso la lettura antologica"¹⁹⁵. Si richiede alla didattica, "vista l'abitudine di procedere per link, navigando da un nodo all'altro della rete e *stabilendo legami*"¹⁹⁶, la capacità di condurre le letture mettendo in continua relazione i diversi testi, le opere letterarie con le altre discipline e conoscenze, ma soprattutto i testi e il loro significato con l'esperienza e l'immaginario degli alunni.

¹⁹³ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p. 46

¹⁹⁴ *Ivi*, pp. 52-53

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 54

¹⁹⁶ *Ibidem*

Le nuove tecnologie possono essere una grande risorsa per rendere più efficace l'ora di lezione, esse

infatti, consentono di avere a disposizione una grande massa di materiali che, sapientemente utilizzati dall'insegnante, gli permettono di progettare lezioni nelle quali il momento della discussione è centrale ma a questa affianca un'attività che mette al centro la creatività degli allievi¹⁹⁷.

I docenti sono consapevoli, utilizzando queste innovazioni, di dover fare attenzione ai modi e alle finalità con le quali ne usufruiscono: esse “non devono essere usate perché più *pratiche, veloci e affidabili*, ma in quanto strumenti che gli allievi devono saper manovrare per evitare di esserne manovrati”¹⁹⁸.

Le potenzialità delle TIC in ambito didattico sono sfruttate da un numero relativamente basso di docenti: da un lato vi è un motivo pratico, dovuto alla mancanza di dispositivi efficienti e da un collegamento internet debole, dall'altro l'insegnante ha una preparazione spesso inadeguata per sfruttare al meglio le nuove tecnologie. Un utilizzo consapevole di queste potrebbe avere un'influenza positiva sugli studenti meno motivati e con livelli di competenza inferiori, inoltre

il docente esperto di letteratura, forte degli strumenti concettuali messi a disposizione dalla sua disciplina, può utilizzare le TIC sia per migliorare l'impatto della sua didattica, rendendola più inclusiva senza modificare gli obiettivi di apprendimento, sia per conseguire anche l'obiettivo di far crescere la consapevolezza degli alunni circa le opportunità e i pericoli delle tecnologie, allenandone le competenze digitali e dando loro la possibilità di riflettere sulle esperienze mediate dai mezzi di comunicazione¹⁹⁹.

Simone Giusti propone una serie di attività didattiche, pratiche, che possono essere utilizzate dagli insegnanti per “integrare al meglio le potenzialità offerte dall'insegnamento con la letteratura e dall'insegnamento con le TIC”²⁰⁰: la creazione di e-portfolio delle letture, l'uso di social network per svolgere un'attività di riscrittura creativa delle opere classiche della letteratura, la produzione di contenuti multimediali letterari realizzati dagli studenti in collaborazione col docente e la possibilità di condividerli in rete, infine la gestione di contenuti e materiali didattici forniti dal docente e gestite in aule virtuali.

¹⁹⁷ G. Bacceli, *Tecnologie digitali e apprendimento*, 10 Aprile 2014, in <http://www.insegnareonline.com/>

¹⁹⁸ *Ibidem*

¹⁹⁹ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p 74

²⁰⁰ *Ivi*, p. 75

Vediamo più da vicino alcune di queste proposte fornite da Giusti: la prima riguarda l'utilizzo di un portfolio elettronico, uno strumento che permette di raccogliere e riflettere sulle esperienze e sulle competenze acquisite da una persona; modificandolo a fini didattici, potrebbe essere trasformato in un diario delle esperienze di lettura compiute dallo studente, riportando solamente quelle che più sono state significative per lui. L'e-portfolio fornisce agli alunni l'opportunità di raccontare per iscritto e riflettere sul significato che letture hanno avuto per loro, inoltre permette di "riflettere sulle competenze allenare attraverso l'attività di lettura"²⁰¹.

Gli obiettivi di tale attività didattica consistono "nello sviluppo della capacità di riflettere sul ruolo e sul significato della lettura delle opere letterarie nella vita quotidiana e, quindi, di dare valore a quest'attività, per esempio condividendola con gli altri"²⁰².

Questa sorta di diario elettronico permette allo studente di lavorare sull'e-portfolio in modo autonomo e il docente può verificare il lavoro in corso e alla fine il risultato, che può essere condiviso con gli altri alunni. Giusti fornisce questo schema significativo su come redigere un portfolio di esperienze letterarie:

- *il dispositivo* (su quale supporto hai letto l'opera?);
- *l'occasione* (come, dove e attraverso chi sei entrato in contatto con l'opera?);
- *il tempo e lo spazio della lettura* (quando, in quanto tempo, in quali momenti della giornata, in quali luoghi e in che posizione hai letto l'opera?);
- *la storia narrata* (qual è la storia narrata? Chi è il narratore, chi sono i personaggi, dove si svolge ecc.);
- *le emozioni* (cosa hai provato durante la lettura? Quali sono state le emozioni dominanti? Qual è stata la parte più emozionante o il personaggio in cui ti sei maggiormente immedesimato/a?);
- *i guadagni* (che cosa hai guadagnato dalla lettura in termini di apprendimento? Cosa hai imparato? Quali conoscenze hai acquisito? Quali capacità hai esercitato?);
- *esperienze analoghe* (hai fatto esperienze simili? Ti vengono in mente altre letture, ascolti o visioni che hanno una somiglianza con questa?)²⁰³.

Un'ulteriore proposta riguarda lo sfruttamento dei social network, forum e chat da parte di insegnanti e studenti per poter condividere materiale didattico, quali video, immagini, documenti, ma soprattutto "per scrivere e riscrivere i classici della letteratura mettendosi nei panni dei personaggi di un'opera letteraria"²⁰⁴; lo scopo di questa attività è avvicinare lo

²⁰¹ *Ivi*, p. 77

²⁰² *Ivi*, p. 78

²⁰³ *Ivi*, pp. 78-79

²⁰⁴ *Ivi*, p. 81

studente alla lettura dei classici e fare in modo che l'esperienza di lettura assuma un significato per l'alunno, inoltre insegna a conoscere le regole della scrittura sintetica e ad utilizzare con intelligenza e consapevolezza le tecnologie.

Quel particolare settore dell'industria editoriale che si occupa di scuola è alla ricerca di soluzioni che consentano di ridurre il costo e il peso dei libri, senza tuttavia perdere la possibilità di commercializzare i contenuti. L'e-book, che stenta ad affermarsi nel settore della scrittura creativa [...], è destinato a integrare e, forse, a sostituire il manuale scolastico.

Tra i servizi messi a disposizione dagli editori, i quali negli ultimi anni hanno cominciato a convertire molti loro prodotti in formato digitale (e-book, foto, video, audiolibri) e produrre nuovi materiali multimediali (ipermedia, video tutorial ecc.), si può citare il caso delle piattaforme online²⁰⁵.

Proprio grazie a queste piattaforme l'insegnante può costruire un'aula virtuale, nella quale collocare diverse attività, come chat e forum, inserire materiali didattici, da lui accuratamente selezionati e vagliati ed infine creare strumenti di verifica.

In seguito ad un'attenta riflessione sulle proposte di Giusti, siamo giunti alla conclusione che, a nostro parere, la scuola dovrebbe trovare una soluzione per integrare l'insegnamento della letteratura, e delle altre discipline, con le nuove tecnologie, al fine di utilizzarle come un mezzo per ri-attivare l'interesse degli studenti verso la letteratura: considerate le caratteristiche della società odierna, incentrata sul continuo utilizzo delle TIC, proprio di queste, infatti, oramai il mercato globale e il mondo del lavoro richiedono un'ampia conoscenza, e nella quale sono stati azzerati i valori culturali, le istituzioni scolastiche dovrebbero affrontare tale problematica, affinché non si rischi di creare un divario incolmabile tra gli alunni, costantemente collegati a dispositivi elettronici da un lato e i docenti, dall'altro, visti dagli studenti come depositari di un sapere al giorno d'oggi inutile poiché non immediatamente spendibile.

Le aule virtuali proposte da Giusti, ad esempio, sono un ottimo strumento che permette agli studenti di avere a disposizione tutto il materiale didattico occorrente per lo studio, quali mappe concettuali, schemi e documenti; il docente però deve fare attenzione, è necessario che insegni agli alunni come utilizzarle nel modo corretto. Questa facilità con la quale essi possono reperire le informazioni probabilmente rischia di avere delle conseguenze sull'impegno e sul lavoro svolto in aula: se la lezione spiegata dal professore in classe è reperibile nel sito Internet, questo potrebbe portare gli studenti ad un disinteresse nel prendere

²⁰⁵ Ivi, p. 91

appunti o nel fare attenzione, dal momento che il docente fornirà loro tutto il necessario per iscritto.

Interessante era l'idea di sviluppare riflessioni sulle emozioni e sui significati che un'opera trasmette agli studenti attraverso la creazione di un portfolio elettronico; non è una proposta semplice da attuare, poiché si richiede allo studente di redigere il documento in un arco temporale di circa due mesi, presupponendo che entro tale scadenza egli abbia avuto diverse esperienze di lettura, cosa che invece raramente accade, dal momento che nella società odierna il numero dei lettori è in continua diminuzione. Tuttavia se un insegnante riesce a proporlo e ad utilizzarlo con intelligenza, magari lasciando un margine di tempo maggiore per completare l'e-portfolio, o meglio dedicando costantemente spazio al dibattito tra gli studenti, guidati dal docente, per riflettere sui messaggi e sui significati che le opere e i brani letti in aula hanno per noi.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dunque, possono essere utili a fini didattici e possono dare risultati positivi in termini di apprendimento e attenzione da parte degli studenti, solamente se inserite dall'insegnante con intelligenza nelle proprie attività, facendo attenzione a non dare maggior rilievo all'uso delle TIC a discapito della propria disciplina e piegando così l'insegnamento ai voleri commerciali e tecnologici. Gli strumenti digitali sono uno tra i tanti mezzi possibili per raggiungere un unico fine: ri-valorizzare la letteratura, mostrando agli alunni come i significati di cui essa è portatrice siano fondamentali per la crescita personale e come le opere letterarie del passato siano in continuo dialogo col nostro presente; compito della scuola è "dare un senso allo studio della letteratura nell'epoca dei nuovi media e, con la letteratura, [...] fornire una risposta educativa ai cambiamenti in corso"²⁰⁶, essa ha il ruolo di formare menti critiche ed intelligenti capaci di individuare i valori reali all'interno di una società oramai caotica e smarrita.

²⁰⁶ Ivi, p. 99

4.2.2. I manuali odierni: due modelli contrapposti

Il manuale di letteratura è il punto di incontro tra gli studi teorici, le ideologie letterarie e la didattica: le istituzioni scolastiche e il mondo accademico sono consapevoli della necessità di ridefinire i metodi dell'insegnamento della letteratura, l'approccio metodologico sotteso allo studio letterario e la relazione tra teoria e didattica; attorno a queste questioni fondamentali ruota l'attuale dibattito scolastico.

La manualistica anche la più avveduta, nonostante l'indubbia varietà delle proposte e la qualità di molti dei materiali offerti, pare però incapace di offrire soluzioni davvero convincenti, che sappiano porsi al passo con una scuola reale fatta di un'ampia classe docente per lo più conservatrice e un sistema di studenti/recettori mutevole e spesso demotivato o orientato verso altri più accattivanti obiettivi di apprendimento²⁰⁷.

In seguito alle proposte innovative presentate dai manuali più sperimentali degli anni Ottanta e Novanta, si è assistito ad un ritorno alla manualistica di impronta pressoché tradizionale:

lo storicismo è stato *il* metodo dell'insegnamento letterario italiano, in particolare nel triennio delle superiori. Anzi, dovremmo dire che ancora oggi [...] *quello* è il vero riferimento cui la scuola e i suoi manuali soprattutto si attengono²⁰⁸.

I docenti sono ancora troppo legati ad un modello letterario tradizionale, poiché formati in una scuola nella quale la letteratura era insegnata col metodo storicistico e strutturalista, fondati su uno studio lineare della storia letteraria, sull'analisi puramente formale dei testi e su un canone immutabile e nazionale. Per tale ragione gli insegnanti, ancora oggi, tendono a privilegiare l'adozione di libri di testo dalla struttura rassicurante, semplice e lineare, perché a loro più familiare.

Il manuale è un punto di riferimento e una guida per i docenti per strutturare le lezioni, di conseguenza le case editrici nel momento in cui decidono di pubblicare un libro di testo, devono tener conto di questa situazione: gli editori, dunque, rischiano sempre nel proporre un manuale fondato su modelli letterari recenti ed innovativi; gli insegnanti tendono a diffidare

²⁰⁷ A. Bertolotti, *Più metodo nell'insegnamento letterario*, in "Tirature '03", (a cura di) V. Spinazzola, il Saggiatore, Milano, 2003, pp. 114-115

²⁰⁸ P. Giovannetti, *Dalla storia alla storia: quanto è cambiato il manuale letterario*, 1 Maggio 2008, in http://www.treccani.it/scuola/lezioni/in_aula/lingua_e_letteratura/metodi/1.html

delle innovazioni sia perché “ancora troppo sensibili a una gestione tradizionale dell’insegnamento della letteratura”²⁰⁹, sia per motivi di inerzia e “pigritia”.

Sfogliando una qualunque antologia scolastica si nota la presenza di analisi stilistico-linguistiche, legate al modello strutturalista, le quali sottolineano la centralità dell’opera letteraria; inoltre si trovano numerosi esercizi e verifiche (nei manuali di quarant’anni fa non erano presenti e neppure concepibili), che permettono di svolgere un lavoro attivo e di riflessione sui testi, mettendo al centro il lettore-studente.

Negli ultimi decenni in alcuni libri di testo ha iniziato a diffondersi, soprattutto grazie agli studi di Romano Luperini, un approccio ermeneutico alla letteratura, fondato su una comunità interpretativa, la classe: “la scuola e il suo manuale sono attenti alla formazione di un *lettore consapevole* che, impossessatosi di alcuni strumenti di analisi, possa riutilizzarli nella vita di tutti i giorni”²¹⁰.

I manuali in uso nelle scuole privilegiano “una versione debole di storia e di storicismo [...] ; la storia è ormai soprattutto uno sfondo, un contesto abbastanza lontano dal testo. Semmai, si tende abbastanza spesso a definire alcune tradizioni testuali che si organizzano nel tempo”²¹¹, è il caso di capitoli costruiti per generi letterari e per temi, suddividendo così lo studio della letteratura “in moduli. Si tratta di unità testuali e didattiche che rispondono a principi costitutivi eterogenei: si danno, infatti, moduli per autore, moduli di genere, moduli tematici, moduli legati a movimenti”²¹².

La molteplicità dei percorsi, che vede intrecciarsi quelli costruiti per temi e per generi, è ciò che rimane di tutte quelle proposte innovative degli anni Ottanta e Novanta: i libri di testo odierni non sono fondati su un modello teorico forte, inseriscono in modo superficiale e quasi timido quelle innovazioni, ma senza farle completamente proprie. Basti pensare al consueto ritardo con il quale il mondo scolastico accoglie le più recenti proposte della teoria letteraria e “alle scelte operate dai manuali che hanno dominato il mercato editoriale nel corso degli anni Novanta o che risultano emergenti”²¹³ in questi primi decenni del 2000: da un lato si hanno i manuali di Guglielmino-Grosser, *Il sistema letterario*, e Baldi-Giusso-Razetti-Zaccaria, *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, opere editate in numerosi volumi, esse tentano di coniugare l’approccio strutturalista, storico-letterario ed ermeneutico, fornendo agli studenti e ai docenti libri di testo completi e ricchi di apparati critici.

²⁰⁹ A. Bertolotti, *Più metodo nell’insegnamento letterario*, cit., p. 117

²¹⁰ P. Giovannetti, *Dalla storia alla storia: quanto è cambiato il manuale letterario*, cit.

²¹¹ *Ibidem*

²¹² *Ibidem*

²¹³ A. Bertolotti, *Più metodo nell’insegnamento letterario*, cit., p. 115

Nella pratica didattica però, come sottolinea Bertolotti, gli alunni si trovano disorientati di fronte a questi manuali,

perché producono negli studenti un frustrante effetto di perenne inadeguatezza:

- metodologica, sia per il fatto di vedersi nella costante impossibilità di assumere l'iniziativa interpretativa nei confronti di un testo sovraccarico di apparati e commenti già svolti, sia per non poterne ricavare un preciso orientamento e una definita linea di approccio alla letteratura;
- cognitiva, per sentirsi quasi costretti, ma inevitabilmente incapaci, ad assorbire con lo studio l'enorme massa di informazioni proposte²¹⁴.

Dall'altro lato si trova il manuale di Armellini-Colombo, *La letteratura italiana*, il quale riduce all'essenziale gli apparati di analisi testuale e confina la storia letteraria ad un volumetto a parte: "il risultato, peraltro, non garantisce né la centralità del testo letterario, troppo spesso isolato nella pagina, né quella del lettore, abbandonato a se stesso nel confronto con testi oggettivamente difficili, lontani linguisticamente e concettualmente da lui"²¹⁵.

Un'altra caratteristica dei manuali di letteratura odierni è la presenza di una parte del libro di testo online, come abbiamo avuto modo di approfondire nei capitoli dedicati all'editoria scolastica: gli autori delle antologie sono costretti a progettare almeno parte della loro opera in formato elettronico, solitamente fornendo un codice presente all'interno del libro per accedere ai materiali didattici; spesso si tratta di file in formato pdf che presentano la medesima struttura delle pagine del manuale, oppure vengono proposti una serie di mappe ed esercizi autocorrettivi. Questa recente innovazione potrebbe rivelarsi utile a fini educativi se utilizzata nel modo corretto, in realtà, nella pratica didattica per motivi legati soprattutto alle poche ore a disposizione e alla poca confidenza con i dispositivi elettronici da parte dei docenti, la maggior parte delle volte questa sezione online viene emarginata e non trattata dall'insegnante.

Analizziamo ora con attenzione le differenti ideologie e posizioni teoriche sottese alla struttura di due manuali, completamente opposti tra loro, proposti dalle case editrici al mondo scolastico, prestando attenzione anche alla sezione online: da un lato *La letteratura* di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, un vero e proprio successo editoriale, considerato il numero elevatissimo di adozioni e caratterizzato da un'impostazione tradizionale e semplice; dall'altro *La letteratura e noi* di Luperini, Cataldi, Baldini, Gibertini, Castellana e Marchiani,

²¹⁴ *Ivi*, pp. 115-116

²¹⁵ *Ivi*, p. 116

un manuale che tenta nuovamente di proporre al mondo della scuola un nuovo paradigma didattico fondato sulla centralità del momento ermeneutico.

Luperini nei suoi recenti saggi teorici “si dichiara pronto a scommettere proprio sul potenziamento del momento ermeneutico – benché opportunamente integrato e supportato da nozioni tecniche e da strumenti di contestualizzazione – come veicolo per un fattivo rinnovamento dello studio della letteratura”²¹⁶.

4.2.2.1. Un manuale rassicurante: la letteratura di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria

Il manuale di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, *la letteratura*, edito tra il 2006 e il 2007, organizzato in sette volumi, si propone con un’impostazione differente e rinnovata rispetto alle edizioni precedenti dell’opera *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*: dalla pubblicazione di quella prima edizione, del 1998, gli studi in ambito teorico hanno fatto progressi e il mondo della scuola ha visto susseguirsi una serie di riforme istituzionali;

si è imposta quindi la necessità, per un testo scolastico che voglia rispondere alle mutate esigenze, di una maggiore agilità e semplicità, senza peraltro sacrificare il rigore e il livello critico caratteristici delle edizioni precedenti, che hanno incontrato il favore degli insegnanti e degli stessi allievi²¹⁷.

Gli autori hanno mirato a semplificare l’opera, riducendo la mole di informazioni negli *Scenari* dedicati alla presentazione solamente del contesto storico, strettamente necessaria alla “comprensione dei fatti letterari”²¹⁸; sono stati snelliti i profili degli autori, ridotte le *Analisi dei testi*, le *Proposte di lavoro* e le pagine dedicate alla critica letteraria.

Scorrendo l’indice del settimo volume, dedicato alla letteratura *Dal dopoguerra ai giorni nostri*, si nota l’organizzazione della materia per moduli, strutturata per percorsi di genere, tematici e per autore, inoltre vi si inserisce uno scenario che fornisce le coordinate storico, culturali e un percorso legato al dibattito delle idee.

I percorsi dedicati agli autori maggiori, quali Cesare Pavese, Carlo Emilio Gadda, Pier Paolo Pasolini e Italo Calvino, presentano passi antologici

²¹⁶ *Ivi*, p. 117

²¹⁷ G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *la letteratura*, Paravia, Torino, 2007, p. III

²¹⁸ *Ibidem*

inserirli all'interno del profilo, subito dopo i paragrafi relativi a quell'opera specifica, consentendo così un'immediata verifica sul testo delle indicazioni fornite preliminarmente e uno scambio più agile tra apparato esplicativo e lettura diretta, in rispondenza al principio della *centralità del testo*²¹⁹.

Gli autori sono presentati anche attraverso percorsi per immagini, quali fotografie, dipinti, sculture, per permettere agli studenti di cogliere in modo immediato alcuni aspetti della letteratura e il contesto storico nel quale è vissuto uno scrittore.

Gli autori "minori" e laterali, invece, sono presentati attraverso percorsi di genere (*La grande narrativa straniera; Il romanzo e la storia; La poesia: oltre l'ermetismo; La poesia dagli anni Sessanta a oggi; La letteratura drammatica*) e percorsi tematici (*La realtà contadina; Il romanzo della borghesia; Il mito del popolo; La guerra, la deportazione, la Resistenza; Industria e letteratura; L'inquietudine giovanile*), con l'intento di evidenziare i rapporti tra testo, contesto storico-letterario,

con l'orizzonte d'attesa del pubblico, con i grandi problemi che dominano la mentalità, la cultura e persino il vissuto nelle varie epoche storiche e si rende più facile la comprensione e l'apprezzamento, da parte dei giovani, di opere che potrebbero loro apparire lontane ed estranee²²⁰.

Alla grande attenzione per la centralità del testo, l'opera di Baldi tenta di fare spazio anche alla centralità del lettore: attraverso le tematiche che caratterizzano l'immaginario letterario si indicano e sottolineano correlazioni con l'immaginario dei giovani studenti, senza rinunciare alla dimensione storica e culturale nella quale i testi sono inseriti. E' certamente necessario un dialogo vivo tra i diversi componenti del processo didattico con l'opera, come afferma Baldi²²¹, ma l'atto interpretativo non deve limitarsi al solo piano privato ed esistenziale: i testi della letteratura hanno un significato per noi ma allo stesso tempo sono carichi di un messaggio legato al contesto storico nel quale sono stati scritti. Non è semplice coinvolgere i ragazzi attraverso una dimensione non circoscritta alla sfera individuale ma per mezzo di quella pubblica, vista l'estraneità odierna delle giovani generazioni verso la politica, situazione che dovrebbe preoccupare dal momento che uno degli scopi dell'educazione scolastica è quello di formare il cittadino democratico, capace di riflettere e dialogare. "Il fine precipuo della scuola" è

²¹⁹ *Ibidem*

²²⁰ *Ibidem*

²²¹ Cfr. Intervista (video) a Guido Baldi in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/275-insegnare-la-letteratura-oggi-8-guido-baldi.html

la formazione dello spirito critico, di individui capaci di ragionare con la propria testa senza assorbire passivamente ciò che si legge o si sente dire, e al tempo stesso di praticare la tolleranza e il rispetto dell'altro (tutte cose di cui mai come oggi si avverte il bisogno, con il trionfo della manipolazione dei media, in gran parte concentrati nelle mani di uno solo, e la diffusione degli impulsi più incivilmente intolleranti verso ogni forma di diversità)²²².

Il manuale dedica maggiore spazio alle letterature straniere, presentando attraverso percorsi monografici gli autori più importanti e influenti, focalizzando l'attenzione su un incontro con l'opera, invitando gli studenti alla lettura integrale. Inoltre assumono un ruolo rilevante i collegamenti interdisciplinari con le altre materie umanistiche, quali la *Storia dell'arte* utile per la comprensione dei testi, la *Storia del teatro* e il rapporto tra *Letteratura e cinema*, considerato il ruolo centrale che quest'ultimo ha nella nostra società; “allo scopo si è prestata particolare cura nella scelta di opere di facile reperibilità e adatte anche a un pubblico giovane e non specializzato”²²³.

Per guidare lo studente nel percorso interpretativo e nella riflessione critica il manuale fornisce numerosi strumenti per lo studio: *le mappe della letteratura* “offrono uno sguardo d'insieme sui fenomeni letterari delle varie epoche”²²⁴, attraverso un percorso per generi; note per facilitare la comprensione linguistica dei testi; schemi riepilogativi, mappe concettuali, cartine tematiche, utili per la memorizzazione e l'apprendimento dei concetti, inoltre, al termine di ogni percorso è presente una sintesi, fondamentale come guida per il ripasso. Anche i diversi tipi di esercizi sono “uno strumento essenziale dal punto di vista didattico, specie in un'opera” di tale struttura, la quale “oltre alla centralità del testo si basa sulla centralità del lettore”; essi “sono stati in parte rinnovati, soprattutto per favorire l'attività di produzione scritta (analisi del testo e saggio breve), tenendo presente l'obiettivo finale dell'esame di Stato”²²⁵.

Il manuale, come previsto dalle disposizioni di legge, ha forma mista: parte del contenuto è in formato elettronico, da affiancare al libro cartaceo, e fruibile attraverso l'inserimento di un codice nel sito della casa editrice Pearson. I materiali digitali consistono sostanzialmente in una serie di testi integrativi, forniti di analisi ed esercizi e si presentano con la medesima grafica del libro cartaceo; seguono numerosi documenti utili per approfondire e per prepararsi all'esame di Stato, dedicati alle prove di analisi e commento di testi poetici e in prosa, saggio

²²² G. Baldi, *Centralità del testo o centralità del lettore? L'insegnamento della letteratura nelle superiori*, cit.

²²³ G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *la letteratura*, cit., p. IV

²²⁴ *Ivi*, p. III

²²⁵ *Ivi*, p. IV

breve e articolo di giornale, inoltre sono disponibili autoverifiche interattive e brani di prosa e poesia recitati da attori teatrali.

La letteratura è uno dei manuali tra i più adottati nelle scuole superiori oramai da anni, si tratta di un vero e proprio successo editoriale, dal quale dipende la fortuna della casa editrice che lo ha pubblicato: vendere ogni anno un numero elevato di copie di uno stesso libro di testo agli studenti significa essere riusciti a soddisfare le richieste e le esigenze degli insegnanti.

Ci siamo chiesti per quale motivo l'opera di Baldi sia riuscita ad affermarsi con facilità e a diffondersi in modo capillare nelle scuole, quali caratteristiche possieda tanto da essere utilizzata dai docenti come guida per condurre le loro lezioni e il programma scolastico. Per riuscire a giungere ad una conclusione abbiamo ritenuto opportuno osservare il modo in cui i redattori dell'antologia hanno scelto di trattare Italo Calvino, autore affermato nel canone novecentesco e Paolo Volponi, autore "marginale", come abbiamo fatto per le antologie analizzate in precedenza, in modo tale da poter cogliere analogie e differenze nell'ideologia sottesa alla struttura dell'opera.

Per gli scrittori maggiori l'opera dedica un percorso per autore, come viene fatto per Calvino, presentato in chiusura del manuale nel *Percorso 16*: un paio di pagine sono dedicate alla biografia dello scrittore, mentre la sua evoluzione poetica è strutturata in due sezioni, la prima (*Il primo Calvino tra Neorealismo e componente fantastica*) comprende le opere neorealistiche e il filone fantastico, mentre la seconda (*Il secondo Calvino: la "sfida al labirinto"*) presenta l'interesse di Calvino per le teorie scientifiche e il gioco combinatorio.

A rappresentare il percorso letterario iniziale dell'autore l'antologia propone un testo tratto da *Il barone rampante*, corredato da un'analisi essenziale, sintetica ed da alcuni esercizi, seguito da un secondo brano tratto da *La giornata di uno scrutatore*, selezionato dai redattori come *testo chiave*, rappresentativo delle tematiche affrontate nelle sue opere; anch'esso presenta un'analisi, molto più dettagliata, e delle *proposte di lavoro*. In chiusura di questa prima parte si inserisce un riquadro, all'interno del quale si propone un brano tratto dal *Visconte dimezzato* per esercitarsi nell'analisi del testo sul modello di quelle proposte all'esame di Stato. Nella seconda parte dedicata alla presentazione teorica de *Le cosmicomiche*, *Il castello dei destini incrociati* e *Le città invisibili*, si propone solamente un'analisi guidata su un brano tratto dalla prima di queste opere.

Per ogni autore l'antologia dedica un *Incontro con l'opera*, in questo caso è stata scelta *Se una notte d'inverno un viaggiatore*: attraverso una serie numerosa di testi, forniti di analisi dettagliate ed esercizi, si guida lo studente nella conoscenza approfondita delle caratteristiche

stilistico, linguistiche e dei significati insiti nell'opera. La presentazione dello scrittore si conclude con un breve paragrafo dedicato alle ultime opere di Calvino.

La scelta di dare ampio spazio ad un'unica opera, fornendo agli studenti un'ampio repertorio testuale porta i redattori del manuale a compiere determinate scelte e a lasciare da parte alcune opere, presentandole solamente a livello teorico, come accade in questo caso per *Le città invisibili*, ridotte ad un paragrafo esiguo.

Sfogliando questo capitolo si nota la presenza di strumenti inseriti con lo scopo di aiutare e facilitare l'alunno nello studio, nella memorizzazione di determinati concetti e nella comprensione approfondita dei testi: mappe concettuali (*Orientarsi tra i Concetti*), sezioni dedicate alla preparazione per l'esame di Stato (*Verso l'esame: saggio breve*), domande di comprensione e riflessione (*Facciamo in punto su: "Se una notte d'inverno un viaggiatore"*; *Facciamo il punto su: Calvino*), esercizi di scrittura creativa e sintesi riepilogative che danno uno sguardo d'insieme su Calvino e il suo tempo.

Se da un lato il manuale fornisce un vasto numero di materiali didattici, che l'insegnante può utilizzare per la preparazione degli studenti alle verifiche e all'esame, dall'altro lo spazio dedicato alle letture critiche date dell'opera negli anni è sacrificato e ridotto ad una sola pagina critica, perdendo così l'opportunità di far riflettere sulle differenti e opposte interpretazioni cui un'opera letteraria è soggetta.

Italo Calvino è inoltre inserito all'interno dell'antologia nel percorso tematico su *La guerra, la deportazione, la Resistenza*, tematica da lui trattata ne *Il sentiero dei nidi di ragno*, sebbene attraverso un filtro fiabesco e nel percorso culturale dedicato al *Dibattito delle idee* sul postmoderno.

Alla figura di questo scrittore viene dedicato un ampio spazio nel manuale di Baldi, come ci è parso evidente anche negli altri libri di testo degli anni Novanta, che abbiamo analizzato nei capitoli precedenti: questo conferma la presenza di Italo Calvino come autore oramai riconosciuto e affermato nel canone del Novecento, tuttavia le opere che di volta in volta vengono selezionate variano a seconda delle scelte ideologiche attuate dai redattori.

Per ciò che concerne, invece, gli scrittori "minori", tra questi vi si ritrova nuovamente Paolo Volponi, la cui figura letteraria fatica tutt'oggi ad emergere e ad occupare un ruolo rilevante nel canone e nei manuali; esso viene accostato ad autori come Ottiero Ottieri, Goffredo Parise, Lucio Mastronardi, Primo Levi e Vittorio Sereni, tutti legati al tema industriale e letterario (*Percorso 6: Industria e letteratura*), dibattito molto caldeggiato nel corso degli anni Sessanta e discusso da Vittorini sulla rivista *Menabò*.

Attraverso un'inquadratura generale della tematica industriale e del suo rapporto con la letteratura si propone una panoramica del contesto culturale, nel quale si inseriscono i diversi autori che hanno contribuito e segnato una svolta nel dibattito teorico. Volponi viene presentato rapidamente all'interno dell'antologia, fornendo un profilo sommario della sua biografia e delle opere; solamente un brano è antologizzato, tratto da *Memoriale*, corredato da una sintetica analisi del testo e brevi *Proposte di lavoro*.

A nostro parere risulta evidente la decisione da parte degli autori del manuale di attenersi ad un canone pressoché immutato, continuando a relegare autori molto importanti ai margini degli studi letterari.

Possiamo ipotizzare che il grande successo editoriale al quale l'opera è tuttora soggetta sia dovuto all'impostazione volutamente agile e semplice, fondata su percorsi facili da seguire per gli studenti, aiutati anche dagli strumenti per lo studio, quali mappe concettuali, sintesi ed esercizi e di sostegno al docente nella progettazione e nello svolgimento della lezione in aula, il quale si trova agevolato nell'affrontare in modo approfondito, per ciò che concerne il Novecento, solamente gli autori che da decenni sono considerati canonici.

Baldi, Giusso, Razetti e Zaccaria hanno proposto all'editoria e alla scuola un prodotto per nulla innovativo: gli autori sono stati capaci e abili nel combinare assieme in maniera equilibrata e semplice elementi appartenenti ad ideologie letterarie diverse tra loro. Nel manuale convivono l'approccio strutturalista, evidentemente presente nelle analisi testuali, a carattere linguistico e stilistico; in parte vi si ritrova il modello storicistico, ridotto però alla parte iniziale del manuale, utilizzato per fornire le coordinate storiche e politiche dell'epoca nella quale le opere sono state scritte, conoscenze essenziali e da recuperare dal momento che emerge sempre più,

nel corso degli esami, l'incapacità di gran parte degli studenti di collocare opere ed eventi della letteratura, come della storia politica, sociale ed economica, in un contesto storico anche solo approssimativo, persino per epoche non remote nel tempo. Questo vivere solo nel presente, senza profondità storica [...] è pericoloso: innanzitutto perché priva della consapevolezza delle radici, impedisce di rendersi conto di come nel passato vi siano i presupposti da cui si è sviluppata la realtà in cui viviamo oggi [...]. Inoltre l'appiattimento è pericoloso perché, oltre a privare del passato, priva anche del futuro: radica infatti l'idea che il presente sia l'unica realtà possibile, senza alternative, e questo porta all'accettazione passiva dell'esistente. È necessario quindi che il giovane assuma coscienza della dinamicità della storia, del fatto che infiniti cambiamenti l'hanno percorsa, e perciò il cambiamento è sempre possibile²²⁶.

²²⁶ G. Baldi, *Centralità del testo o centralità del lettore? L'insegnamento della letteratura nelle superiori*, cit.

Il manuale in parte tenta di far proprio anche l'approccio ermeneutico, nel quale fondamentale importanza ha il dialogo tra il lettore e il testo:

trasformando la classe in una comunità interpretante, si potrà evitare la trasmissione dogmatica e autoritaria di nozioni, la riduzione del discente a mero recipiente di informazioni assorbite in modo acritico, e al contrario si potrà renderlo soggetto attivo di apprendimento, che partecipa a uno scambio di idee, elabora interpretazioni e giudizi a propri, li confronta con quelli degli altri, dell'insegnante come dei compagni, impara ad argomentare le proprie posizioni, a criticare e a smontare quelle degli interlocutori, ma sempre rispettandole²²⁷.

Tuttavia le differenti interpretazioni critiche sono piuttosto sacrificate e scarse, non permettendo così allo studente di riflettere sui diversi e contrapposti significati che all'opera sono stati dati nel tempo, il tutto probabilmente con lo scopo di non disorientare il lettore e guidarlo in un percorso semplice e univoco. Gli autori dell'antologia riescono a mantenere la centralità degli studi antropologici e dell'immaginario attraverso percorsi per temi e per genere, sebbene sorga l'impressione che tali percorsi siano utilizzati solamente al fine di tagliare e ridurre il programma, affrontando di scorcio e rapidamente gli autori "minori" della letteratura.

Queste sono tutte caratteristiche che hanno trovato favore presso gli insegnanti e gli studenti, i quali ogni anno adottano *la letteratura* come libro di testo, creando così un vero e proprio business editoriale.

4.2.2.2. Per un nuovo paradigma didattico: *La letteratura e noi* di Luperini

Il libro di testo *La scrittura e l'interpretazione*, pubblicato agli inizi degli anni Novanta dallo stesso Luperini in collaborazione con Cataldi e Marchiani, era nato dalla proposta di rinnovamento del paradigma didattico, sollecitato particolarmente da due eventi: i programmi ministeriali Brocca e il manuale *Il materiale e l'immaginario*, fondato su percorsi tematici, di Ceserani e De Federicis.

Questa ondata di cambiamento ed innovazione cambiò gli assetti della didattica della letteratura e determinò un rinnovamento fondato su: la centralità del momento interpretativo ed ermeneutico, il quale vede lo studente come soggetto attivo nel processo di apprendimento

²²⁷ *Ibidem*

e focalizza l'attenzione sul momento della lettura e del dialogo critico tra lettore e testo; un approccio interdisciplinare, che permette di cogliere i nessi tra la letteratura e le altre discipline, attraverso raggruppamenti dei testi per percorsi tematici e per genere; insegnare la letteratura non più proponendo percorsi lineari ed esclusivamente cronologici, fondati sul susseguirsi di movimenti letterari e medaglioni di autori, ma procedere attraverso l'accostamento e l'intreccio di percorsi pluriprospectivi, che comprendano e accostino anche periodi storici diversi tra loro; il ruolo centrale delle letterature straniere e dello studio della letteratura nazionale come articolazione di quella continentale, in modo tale da formare un cittadino non solo italiano ma europeo.

Tutte queste proposte di rinnovamento, nell'ultimo decennio sono state accantonate, segnando una situazione di arretramento e di restaurazione: osservando i manuali adottati nelle scuole e il metodo utilizzato dai docenti per insegnare la letteratura, emerge

un ritorno a una concezione passiva della 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. Nella scuola italiana si sta ripristinando un disciplinarismo angusto fatto di stanche convenzioni, che tendono a disperdere la lezione di quegli anni lasciando cadere l'apertura alle letterature straniere, la sottolineatura del momento ermeneutico, i raggruppamenti per genere e per tema²²⁸.

Questa situazione di arretramento è dovuta a molteplici fattori: da un lato le misure governative che si sono succedute negli anni hanno burocratizzato il lavoro dell'insegnante,

incoraggiando la tecnicizzazione e la quantificazione dell'insegnamento e scoraggiando invece lo svolgimento di una funzione di mediazione culturale capace di stabilire un collegamento fra valori diversi e diverse visioni del mondo, fra l'orizzonte del passato e quello del presente²²⁹.

Al docente non viene lasciato lo spazio e l'occasione di sperimentare approcci e tecniche innovative, il suo ruolo è ridotto a fornire competenze e non "porzioni di senso e significato"²³⁰. Dall'altro lato le materie umanistiche vengono percepite dai giovani come estranee e "inutili", troppo lontane dal loro orizzonte tecnologico, dal quale sono assorbiti; inoltre sono peggiorate le condizioni nelle quali i docenti si trovano ad agire: classi sempre

²²⁸ R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. I, Palumbo Editore, Palermo, 2013, p. IV

²²⁹ *Ibidem*

²³⁰ *Ibidem*

più numerose, presenza elevata di studenti stranieri che richiedono particolare attenzione da parte del docente e il numero degli insegnanti è in continua diminuzione; inoltre oramai si deve riuscire a coniugare un programma sempre più vasto che include tutto il Novecento con un orario settimanale dedicato alla letteratura piuttosto ridotto.

Di fronte a questa situazione di crisi culturale e sociale, Luperini sottolinea la necessità di dare alla scuola una proposta “alta, e culturalmente fondata”²³¹, capace di ri-valorizzare la letteratura e le altre materie umanistiche; per farlo “occorre ispirarsi” ai paradigmi proposti negli anni Novanta “per operare un movimento analogo di rinnovamento”²³² ;

si tratta di mantenere l’essenziale delle acquisizioni degli anni Novanta ma nello stesso tempo di adeguarsi in modo problematico e creativo alla nuova situazione imposta dalla realtà della scuola italiana e dei programmi vigenti²³³.

Nel delineare questa proposta didattica innovativa non va dimenticato che l’insegnamento della letteratura non deve ridursi ad una serie di contenuti e nozioni forniti dal docente in modo acritico e dogmatico, ma esso deve essere fondato sul rapporto tra studente/lettore e testo letterario, attraverso un dialogo continuo e una partecipazione attiva dell’alunno, col fine di formare una mente critica, aperta al confronto e di cogliere i legami e le differenze tra l’immaginario del passato e quello del presente nel quale viviamo. “La *letteratura e noi* sono i due poli obbligati di questo confronto, e non per nulla forniscono il titolo” che gli autori hanno “scelto per questo manuale”²³⁴.

Un ulteriore criterio sul quale è strutturata l’antologia di Luperini riguarda la necessità di selezionare le opere letterarie da studiare a scuola, puntare sulla qualità piuttosto che sulla quantità, focalizzando l’attenzione, ad esempio, sui “grandi libri”, i *great books*, della letteratura e della civiltà italiana ed europea, piuttosto che sullo studio dettagliato e rigoroso di ogni autore della letteratura nazionale.

Infine, la letteratura dovrebbe essere studiata attraverso “un taglio culturale, e cioè eminentemente storico-antropologico, piuttosto che strettamente specialistico in senso tecnico-retorico, o erudito e filologico”²³⁵, per tale ragione sono essenziali i percorsi tematici e per genere, i quali permettono oltretutto di attraversare ed abbreviare il programma scolastico.

²³¹ *Ivi*, p. 5

²³² *Ibidem*

²³³ *Ibidem*

²³⁴ *Ibidem*

²³⁵ *Ibidem*

I percorsi tematici sono un'acquisizione culturale che si è affermata e diffusa ampiamente, in particolar modo negli insegnamenti di letterature comparate e nelle università americane attraverso i *cultural studies*; mettere in evidenza la tematica sottesa all'opera letteraria permette di legare e confrontare il vissuto degli studenti con l'immaginario del passato, nel quale l'opera è stata scritta, "avvicinando così i due poli dell'apprendimento che oggi rischiano la reciproca estraneità"²³⁶, consentendo di ridare valore alla letteratura agli occhi degli studenti. Infine i percorsi tematici permettono di porre al centro lo studio delle forme letterarie e dei generi, poiché quest'ultimi nascono dall'incontro tra tema e forma, e permettono di utilizzare un approccio interdisciplinare che unisce la storia dell'immaginario con le arti, la filosofia e la civiltà di un'epoca.

Con la pubblicazione del nuovo manuale *La letteratura e noi*, edito tra il 2013 e il 2014, gli autori si sono attenuti ai principi sopra esposti, strutturando il manuale senza mai dimenticare la centralità del lettore e del dialogo interpretativo con il testo, inoltre hanno voluto sperimentare

un modo nuovo di insegnare la storia letteraria invertendo il metodo di insegnamento, passando cioè dal tradizionale procedimento deduttivo a uno prevalentemente (anche se non esclusivamente) induttivo e puntando così sulla storicità implicita nella testualità letteraria²³⁷.

Ogni epoca storica è presentata nell'antologia attraverso pagine introduttive, che forniscono agli studenti un panorama complessivo del periodo che andranno ad affrontare: "sollecitati da un cortocircuito tra passato e presente, i ragazzi sono invitati a misurare la prossimità o la distanza fra il mondo loro contemporaneo e quello che è oggetto di studio"²³⁸. Ogni parte del manuale, che corrisponde alle sette scansioni cronologiche nelle quali è suddivisa l'opera (Il Duecento e il Trecento; il Quattrocento e il Cinquecento; il Seicento e il Settecento; il primo Ottocento; il secondo Ottocento; il primo Novecento; dal secondo Novecento ad oggi), è organizzata in quattro macrosezioni. La prima, le *Coordinate*, punta a costruire le basi storico-culturali necessarie per la comprensione dell'epoca trattata ed è strutturata in tre capitoli: *I testi di accesso*, un capitolo che presenta cinque o sei brani, per la maggior parte letterari, ma anche musicali, cinematografici o artistici, rappresentativi dell'epoca trattata; lo studente viene guidato nell'analisi di questi testi, attraverso un percorso induttivo e ragionato, che gli permette di individuare ed acquisire i contenuti, partendo dall'opera, fondamentali per

²³⁶ *Ivi*, p. VI

²³⁷ *Ibidem*

²³⁸ *Ivi*, p. VIII

comprendere ed interpretare un dato periodo storico, culturale. Il secondo capitolo, *Storia, immaginario, letteratura*, approfondisce i concetti chiave estrapolati dai testi precedenti: il legame tra questa parte e il primo capitolo “rivela la specificità della *Letteratura e noi* rispetto alla didattica tradizionale: la priorità è qui assegnata all’incontro con le opere”, dalle quali sono emersi i tratti fondamentali di un’epoca e in questa sezioni vengono sistematizzati e “collocati in un quadro storico-sociale, all’interno dei movimenti artistici e letterari e delle grandi costruzioni dell’immaginario”²³⁹. Infine, l’ultimo capitolo della macrosezione, *Mappe di storia letteraria*, fornisce un panorama dell’evoluzione dei generi letterari, dei movimenti artistici e degli autori, con un’impostazione più tradizionale, unica sezione nella quale si ritrova questa struttura.

La seconda parte è dedicata ai *Grandi libri*, le opere fondamentali della letteratura non solo italiana ma anche europea, che hanno un ruolo preminente nel canone: al centro vi è l’opera letteraria e sullo scorcio di questa viene presentata la biografia dell’autore e il percorso letterario, i quali occupano la prima parte; la seconda è interamente dedicata ad un approfondimento sul testo, a partire dal suo *incipit*, corredato di analisi che guidano lo studente nell’individuazione dei tratti formali, tematici e ideologici sottesi all’opera. “La ricognizione dell’opera è affidata ai *Percorsi di lettura*, che costituiscono percorsi didattici di attraversamento del testo secondo prospettive tematiche coerenti e motivate”²⁴⁰.

La terza sezione del manuale propone *Percorsi per generi e temi*, attraversando i testi letterari seguendo le tematiche costanti, presenti nell’immaginario collettivo oramai da secoli, permettendo così allo studente di riflettere sul legame tra passato e presente, sui valori che lo accomunano e sugli elementi di distanza, esaminando anche il modo in cui gli scrittori hanno espresso da un punto di vista formale i grandi temi dell’esistenza umana, quali generi letterari hanno utilizzato per interpretare ed esprimere i motivi che hanno attraversato le diverse epoche.

Infine, l’ultima sezione (a cominciare dal volume *Il primo Ottocento*) è dedicata al genere egemone della modernità, il romanzo, letto *come antropologia del moderno*, rappresentativo dei modi di pensare e di vivere, dunque dell’immaginario collettivo nell’Ottocento e nel Novecento; per ognuno dei romanzi si fornisce un breve profilo biografico dell’autore, la trama dell’opera, qualche estratto e dei riquadri che sviluppano i temi più importanti emersi dal testo, “letti alla luce delle costanti che caratterizzano la modernità”²⁴¹.

²³⁹ *Ibidem*

²⁴⁰ *Ivi*, p. IX

²⁴¹ *Ibidem*

Per far lavorare in modo attivo lo studente e guidarlo nel percorso di studi, il manuale presenta un apparato didattico utile per far esercitare gli alunni in modo graduale per affrontare l'esame di Stato e per aiutarlo nell'acquisizione di determinate conoscenze, competenze e di un metodo di studio; differenti sono le tipologie di esercizi proposte: attività contrassegnate col titolo *Per studiare*, che valorizzano un apprendimento di tipo induttivo e "hanno lo scopo di sostenere e far acquisire il metodo di studio connesso al nuovo paradigma didattico"²⁴², senza eliminare esercizi di analisi strettamente linguistico, formale ma hanno uno spazio ridotto. Sono presenti esercizi finalizzati alla comprensione del testo, strutturati nei tre momenti fondamentali nell'approccio ermeneutico: *comprendere, analizzare, interpretare* e *approfondire*. A conclusione dei capitoli e dei percorsi vengono proposti esercizi riassuntivi che permettono allo studente di autoverificare le conoscenze e le competenze acquisite. Sono inserite, inoltre, sezioni di lavoro in preparazione all'esame di Stato ed esercizi che invitano ad argomentare ed interpretare il rapporto tra passato e presente.

In collaborazione con la casa editrice Palumbo, attraverso un sistema multimediale innovativo, il progetto *Prometeo*, ha messo a disposizione dei docenti e degli studenti una serie di materiali didattici, costantemente aggiornati, da integrare al libro di testo cartaceo: questo "sistema integrato multimediale [...] si presenta come un supporto utilissimo, che spalanca all'insegnante i nuovi orizzonti di una moderna didattica della letteratura"²⁴³. Sono reperibili materiali di approfondimento, quali video, interviste, proposte per il saggio breve, esercizi, esempi di verifiche e strumenti per l'aggiornamento come riviste e convegni, inoltre il docente può creare un'aula virtuale nella quale scambiare informazioni e dibattiti con i propri studenti.

Sfogliando le pagine del manuale nella sezione di sinistra delle pagine si rimanda alle espansioni digitali, utilizzabili dallo studente attraverso il sito internet della casa editrice, consistenti in video didattici, analisi di opere d'arte, testi e linee del tempo interattive, materiali per il recupero dedicati a studenti stranieri o con difficoltà di apprendimento e indicazioni bibliografiche.

Un uso intelligente e problematico del materiale multimediale può agevolare una 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

²⁴² *Ivi*, p. X

²⁴³ *Ivi*, p. VII

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 letteratura²⁴⁴.

L'ideologia sottesa alla struttura del manuale *La letteratura e noi*, fondata sull'approccio ermeneutico, emerge nel rilievo dato al momento interpretativo e alla riflessione su ciò che un'opera è ancora in grado di comunicarci, i significati che essa ha per noi; inoltre la molteplicità di percorsi che si intrecciano tra loro rendono consapevole lo studente della molteplicità delle prospettive attraverso le quali è possibile lo studio della letteratura.

La portata innovativa di questa antologia è rilevabile anche dall'impostazione utilizzata per trattare un autore come Italo Calvino, affermatosi nel canone scolastico: il metodo impiegato dagli autori del manuale nel presentare allo studente questo scrittore è fondato sul continuo confronto tra l'orizzonte letterario e l'immaginario degli studenti, a titolo d'esempio valga la pagina d'apertura del capitolo su Calvino, intitolata *Calvino e noi*, la quale porta lo studente a riflettere sui motivi per i quali valga ancora la pena leggere quest'autore, quali tematiche ha affrontato nelle sue opere e come i messaggi da lui espressi siano ancora oggi dominanti.

La presentazione della vita e del percorso poetico calviniano è fondata sulla continua presenza di testi, in particolar modo brani rappresentativi delle opere *Il sentiero dei nidi di ragno*, *Le cosmicomiche* e *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, dai quali partire per giungere alle informazioni necessarie alla conoscenza di questo autore; inoltre, sono inseriti continui rimandi a materiali digitali, quali testi di approfondimento, schede informative e videolezioni.

Luperini e gli altri collaboratori del manuale hanno scelto di inserire, tra i grandi libri della letteratura italiana ed europea, *Il barone rampante*, presentato inizialmente attraverso l'*incipit*, considerato esemplare per comprendere, a partire dal lavoro sul testo, lo stile di Calvino e gli elementi rilevanti presenti nell'opera. Seguono due percorsi di lettura proposti per approfondire l'opera: il primo, "*Pathos della distanza*" e *vocazione sociale*, sottolinea la dialettica tra bisogno di solitudine e istinto alla socialità che percorre tutto il libro; il secondo percorso, *Il racconto di iniziazione*, propone di leggere l'opera come un racconto di iniziazione, di crescita del protagonista, che attraverso gli ostacoli impara a vincere i pericoli e scopre l'amore. Ogni percorso presenta dei testi rappresentativi, corredati di analisi delle forme, dei temi e dei motivi, una guida all'interpretazione ed esercizi per lo studio; al termine dei percorsi si traggono le conclusioni e vi è un continuo riferimento al rapporto tra differenti aspetti dell'opera calviniana col nostro presente: ad esempio, nel brano in cui Cosimo riesce a fuggire dall'incendio divampato nel bosco e a mettersi in salvo, egli immediatamente

²⁴⁴ Ivi, pp. 6-7

organizza delle squadre per fermarlo; la necessità di associarsi ed collaborare con la società per salvaguardare il bene comune è uno degli aspetti più attuali del testo.

Questo senso di partecipazione alla vita democratica, che era ancora molto vivo negli anni Cinquanta in un'Italia da poco uscita dalla guerra, si è andato perdendo nei decenni successivi, nei quali hanno prevalso altri comportamenti: il raggiungimento del benessere individuale, il familismo, la ricerca del successo. Nel brano in questione, inoltre, ci sono anche spunti per un'idea di democrazia che rispetta e tutela il territorio, che non viene considerato come un bene da sfruttare fino ad esaurimento, ma come un ecosistema del quale anche l'uomo fa parte: anche questo tema è di grande attualità oggi²⁴⁵.

Il modello scelto per presentare gli autori del canone italiano ed europeo, caratterizzato da percorsi tematici e per generi, che pongono lo studente di fronte alla complessità dei significati e dei valori che la letteratura trasmette e che ancora oggi segnano il nostro presente, è una proposta profondamente valida per giungere ad un rinnovamento del paradigma didattico. Questo manuale dedica maggior spazio anche ad autori che fino ad oggi hanno continuato ad occupare un ruolo periferico nel programma, a causa della tendenza del canone scolastico a rimanere fisso e immutabile, sebbene questi siano scrittori che hanno avuto un ruolo fondamentale nella letteratura e nella società, basti pensare alla figura di Paolo Volponi, spesso emarginata e poco trattata anche nei manuali più sperimentali degli anni Ottanta e Novanta.

Ancor più interessante è la scelta degli autori dell'antologia di presentare l'opera volponiana *Memoriale*, nella sezione *Il romanzo come antropologia del moderno*, non all'interno del manuale cartaceo, bensì come espansione digitale, reperibile nel sito della casa editrice. La presentazione dell'autore e dell'opera sono in formato pdf e possiedono la medesima impostazione e grafica delle pagine del manuale: ad un breve profilo biografico dello scrittore seguono tre testi rappresentativi dell'opera e delle tematiche in essa trattate, corredate da *spunti di riflessione*, fondamentali per comprendere il ruolo centrale di Volponi nel delineare e rivoluzionare il rapporto tra letteratura e industria, approfondito attraverso una scheda specifica. Sono messi in evidenza le caratteristiche che fanno di *Memoriale* un'opera moderna e le parole chiave, rappresentative del romanzo, quali alienazione, industria e malattia, tematiche centrali nel periodo storico nel quale l'opera è stata scritta.

Per indurre lo studente a riflettere sull'attualità di queste tematiche, nell'*itinerario di lettura* sono proposti esercizi che mettono a confronto l'opera volponiana con le problematiche della

²⁴⁵ R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. VI, cit., 2014, p. 798

società odierna, serva ad esempio la seguente proposta di attualizzazione ed interpretazione (esercizio 10): “al giorno d’oggi le persone passano molto tempo di fronte a una macchina – per lavoro, per svago, in ufficio o nei locali pubblici – chiudendosi sempre più in se stesse e allontanandosi dagli altri. Spiega in che modo questo fenomeno influisce sull’individuo e sui suoi rapporti con gli altri”²⁴⁶.

La letteratura e noi, come si può osservare dall’ideologia sottesa all’opera, propone uno studio della letteratura come “specchio in cui si riflettono il vissuto quotidiano” e l’immaginario delle epoche passate in continua correlazione col nostro presente e futuro; “è questa, d’altronde, la scommessa che ci attende”: la scuola deve assumersi il compito di riuscire

a ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze ancora attuali o comunque da ridefinire e rivivere sulla base di interessi e di esperienze contemporanei, e come spazio interpretativo di ricerca del senso della vita attraverso le opere²⁴⁷.

Solo attraverso un rinnovamento della didattica della letteratura, fondato sull’approccio ermeneutico, sarà possibile, a nostro parere e secondo lo stesso Luperini, riavvicinare i giovani alle materie umanistiche e alla lettura; la scelta di rimanere ancorati ad una didattica tradizionale, fatta di nozioni da impartire dall’alto e test burocratici per la valutazione delle conoscenze, come accade oggi nella maggior parte delle nostre scuole, porterà inevitabilmente ad una maggiore estraneità degli studenti al testo letterario e la scuola perderà così il suo ruolo di formare alunni capaci e aperti alla riflessione, al confronto con l’altro e alla difesa dei propri ideali nel rispetto del prossimo.

²⁴⁶ *Ivi*, materiale digitale in <http://letteratura-noi.palumbomultimedia.com/>

²⁴⁷ R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. I, cit., p. VII

5. CONCLUSIONE

La scuola odierna è stata investita da un processo di burocratizzazione, messo in atto da una serie di provvedimenti ministeriali, i quali anziché creare un dialogo con gli studenti per avvicinarli allo studio della letteratura e per far comprendere loro i significati e i valori di cui essa è portatrice, hanno acuito il divario tra i giovani e le materie umanistiche.

Da una decina d'anni il dibattito sull'insegnamento della letteratura sembra essersi esclusivamente focalizzato sulla questione delle "competenze": lo studente, durante il suo percorso scolastico, deve saper applicare ed utilizzare le proprie conoscenze, anche in contesti esterni, caratteristica necessaria per poter diventare cittadino in una società globale come la nostra.

Quello delle competenze è un concetto nato nell'ambito degli accordi e dei decreti europei, legato all'esigenza di uniformare e verificare il sapere acquisito nelle differenti nazioni; il rischio tuttavia è quello di mettere in secondo piano la centralità del momento ermeneutico per fare spazio ad una didattica fondata sulla valutazione delle competenze, pur essendo consapevoli che la riflessione sui testi, il dibattito e il confronto di differenti interpretazioni date ad un'opera non possono essere misurabili in modo uniforme ed oggettivo.

Di fronte a tale rischio, la sezione didattica dell'associazione degli italianisti ha avviato il progetto *Compita* (competenze per l'italiano), di durata triennale, nel tentativo di coniugare le richieste di una didattica per competenze, proposta dai decreti europei, con un insegnamento della letteratura fondato sul conflitto delle interpretazioni. Questo progetto, i cui risultati sono stati raccolti nel sesto numero de *I Quaderni della Ricerca*, ha favorito una maggiore collaborazione tra il mondo accademico e quello della scuola; le proposte presentate dall'ADI mirano a costruire un quadro di riferimento che permetta ai docenti di insegnare *con* la letteratura e far acquisire agli alunni le competenze richieste senza dimenticare la centralità dello studente e del momento interpretativo.

Un'ulteriore questione che occupa un ruolo centrale nel dibattito odierno riguarda l'utilizzo delle tecnologie nella didattica della letteratura e l'obbligo di pubblicare parte dei manuali in formato elettronico: tali proposte, come abbiamo potuto analizzare a fondo, sono legate all'esigenza di avvicinare l'orizzonte degli studenti, i quali vivono immersi in una società massmediatica, a quello dei docenti, i cosiddetti "immigrati digitali", nel tentativo di sollecitare l'interesse degli alunni allo studio delle opere letterarie. Le TIC possono certamente essere utili per rivalorizzare e riavvicinare i giovani alla letteratura, tuttavia questi strumenti sono un mezzo, tra i tanti possibili, e non il fine.

Sembrerebbe, dunque, che la strada per un rinnovamento della didattica della letteratura sia quella indicata dai manuali più sperimentali degli anni Ottanta e Novanta, sui quali si sono formati gli insegnanti più coraggiosi, adeguando però quelle proposte alle esigenze della didattica odierna. La scuola non può più rimanere arroccata su vecchie posizioni, al contrario sarebbe necessario sperimentare un nuovo paradigma didattico, accogliendo gli aspetti positivi dei modelli sperimentati in quegli anni, capace di avvicinare l'immaginario letterario a quello dei giovani, in modo tale da mostrare loro come le opere della letteratura siano portatrici di significati e tematiche che hanno attraversato i secoli e che sono fondamentali ancora oggi.

L'ermeneutica e l'estetica della ricezione fondate sul dialogo tra lo studente e il testo, e tra lettore ed altri lettori, sono gli indirizzi teorici maggiormente capaci di avvicinare i ragazzi alla letteratura: attraverso il commento e l'interpretazione l'alunno è chiamato a riflettere direttamente sui significati delle opere letterarie e ad interrogarsi sul motivo per cui ancora oggi valga la pena leggerle; inoltre attraverso una storia della letteratura pluriprospettica si rende consapevole lo studente del conflitto delle interpretazioni.

Una storia letteraria stratificata [...] deve di necessità contenere in sé una storia degli intellettuali, una storia delle poetiche, una storia delle forme, una storia della ricezione e del pubblico. Per organizzare questi diversi livelli, utili assi di riferimento possono essere la storia dei generi letterari e la storia delle interpretazioni²⁴⁸.

I percorsi tematici e i generi letterari, se considerati non come puro contenitore formale ma come strategia di scrittura che determina "sia i modi di elaborazione di un testo sia quelli della sua ricezione"²⁴⁹, permettono di avvicinare l'immaginario letterario a quello dei giovani, di studiare la letteratura italiana nel quadro di quella europea e fare ricorso all'interdisciplinarietà per interpretare i testi letterari ed abituare lo studente alla complessità.

Più volte Luperini nei suoi interventi teorici e nei manuali da lui pubblicati, in particolar modo ne *La letteratura e noi*, un'antologia fondata sull'approccio ermeneutico, dando rilievo a percorsi per generi e per temi e interrogando i giovani sul rapporto tra l'immaginario del passato e quello del presente, ha sottolineato come l'abitudine al momento interpretativo insegni agli studenti a riflettere e ad argomentare in modo critico, elementi necessari per formare il futuro cittadino democratico, capace di rielaborare e difendere le proprie idee, ma

²⁴⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 228

²⁴⁹ *Ibidem*

in modo civile, disponibile al dialogo e rispettoso del pensiero altrui, consapevole della parzialità alla quale tutte le interpretazioni sono soggette.

Fondare lo studio della letteratura sull'approccio ermeneutico permetterà di rivalorizzare le opere letterarie e di aprire un dialogo critico con i significati che esse hanno assunto nelle epoche e che cosa sono ancora in grado di trasmetterci oggi. L'insegnante ha il compito di

riproporre ogni volta le ragioni che lo inducono a far leggere in classe un determinato testo. Si tratta perciò di enucleare gli aspetti, i contenuti, i messaggi del testo che consentano di valorizzarlo e di renderlo attuale. Alla fine, a essere decisivo, nella motivazione alla lettura, è il *suo significato per noi*²⁵⁰.

²⁵⁰ *Ivi*, p. 231

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

G. ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987

G. ARMELLINI, *Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 65-74

G. BALDI, S. GIUSSO, M. RAZETTI, G. ZACCARIA, *la letteratura*, Paravia, Torino, 2007

F. BATINI, *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino, 2013

F. BATINI, *Progettare e valutare per competenze*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 75-82

A. BERTOLOTTI, *Più metodo nell’insegnamento letterario*, in “Tirature ’03”, (a cura di) V. Spinazzola, il Saggiatore, Milano, 2003, pp. 113-119

F. BRIOSCHI E C. DI GIROLAMO, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993-1996

K. BUOSO, *Un canone di letteratura per il secondo Novecento*, in G. Langella, *Il Novecento a scuola*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pp. 69-74

A. CALVANI, *Manuale di tecnologia dell’educazione. Orientamenti e prospettive*, ETS, Pisa, 2004

I. CALVINO, *Le città invisibili*, Oscar Mondadori, Milano, 1993

I. CALVINO, *Prefazione al Sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Milano, 2002

P. CATALDI, *I confini della letteratura: un insegnante d’italiano per il terzo millennio*, in “Allegoria”, a. XVIII, n. 54, 2006, pp. 89-97

R. CESERANI, *La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 55-64

R. CESERANI, L. DE FEDERICIS, *Il materiale e l’immaginario*, Loescher, Torino, 1979-1988

COMMISSIONE EUROPEA, *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 2009, in S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013

H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 2000

M. GANERI, *Competenza, fruizione e scuola: "Testi nella storia" di Segre e Martignoni*, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993, pp. 85-95

P. GIOVANNETTI, *Un racconto molto giudizioso. Sulla "Letteratura italiana" di Bellini e Mazzoni*, in "Allegoria", a. VI, n. 16, 1994, pp. 99-112

S. GIUSTI, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 83-94

S. GIUSTI, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci editore, Roma, 2015

S. GUGLIELMINO, *Guida al Novecento*, Principato Editore, Milano, 1971

INDICAZIONI NAZIONALI DEGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO, 2010, in S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci editore, Roma, 2015

G. LANGELLA, *Il Novecento a scuola*, Edizioni ETS, Pisa, 2011

R. LUPERINI, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in "La Capitanata", n. 11, 2002, pp. 61-70

R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, in "Allegoria", n. 58, 2008, pp. 255-263

R. LUPERINI, *Ceserani e la scuola*, in "Between", vol. III, n. 6, Novembre 2013, pp. 1-4

R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, 2013

R. LUPERINI, A. BALDINI, R. CASTELLANA, P. CATALDI, P. GUBERTINI, L. MARCHIANI, *La letteratura e noi*, Palumbo Editore, Palermo, 2013-2014

R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palumbo, Palermo, 1996-1998

M. R. MANZONI, *Il canone letterario del Novecento nella manualistica letteraria*, in G. Langella, *Il Novecento a scuola*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pp. 59-68

PH. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma, 2010

C. SEGRE, C. MARTIGNONI, *Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1992

C. SEGRE, C. MARTIGNONI, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, in “Allegoria”, a. V, n. 14, 1993, pp. 125-133

C. SCLARANDIS, *Percorsi tematici e storia letteraria: un incontro necessario*, in “Allegoria”, n.53, a. XVIII, 2006, pp. 203-209

C. SCLARANDIS, C. SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 23-44

G. TELLINI, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Le Monnier Università, Milano, 2010

N. TONELLI, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 13-22

P. VOLPONI, *Scritti dal margine*, a cura di E. Zinato, Manni Editore, Lecce, 1994

E. ZINATO, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di “Il materiale e l'immaginario”*, in “Allegoria”, a. V, n. 13, 1993, pp. 105-117

E. ZINATO, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in “Allegoria”, a. XIII, n. 37, 2001, pp. 63-71

ZIPPO, *Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica*, in “Allegoria”, a.VII, n. 19, 1995, pp. 11-128

ZIPPO, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, in *Allegoria*, a. VIII, n. 24, 1996, pp. 107-124

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

G. BACCELI, *Tecnologie digitali e apprendimento*, 10 Aprile 2014, in <http://www.insegnareonline.com/>

G. BALDI, *Centralità del testo o centralità del lettore? L'insegnamento della letteratura nelle superiori*, 8 Gennaio 2013, in <http://terzotriennio.blogspot.it/2013/01/guido-baldi-centralita-del-testo-o.html>

L. CAROTTI, C. SCLARANDIS, *La storia letteraria nella didattica del triennio*, in <http://www.griseldaonline.it/didattica/la-storia-letteraria-nella-didattica-del-triennio-carotti-sclarandis.html>

A. CARTA, *Compita: un progetto per la letteratura delle competenze*, 15 Maggio 2014, in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/263-comp%C3%A0ta-un-progetto-per-la-letteratura-delle-competenze.html

P. GIOVANNETTI, *Dalla storia alla storia: quanto è cambiato il manuale letterario*, 1 Maggio 2008, in http://www.treccani.it/scuola/lezioni/in_aula/lingua_e_letteratura/metodi/1.html

IL POST, *Il business dei libri di scuola*, 29 Settembre 2015, in <http://www.ilpost.it/2015/09/29/come-funziona-leditoria-scolastica/>

INTERVISTA (VIDEO) A GUIDO BALDI in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/275-insegnare-la-letteratura-oggi-8-guido-baldi.html

G. LANGELLA, *Il Novecento, questo sconosciuto: per una storia e un canone del secolo più lungo*, Napoli, 7-10 Giugno 2011, in www.modlet.it/OLD/images/stories/Il_Novecento_questo_sconosciuto.pdf

D. LO VETERE, *Oltre la scuola delle nozioni e oltre la scuola delle competenze: lo spazio sempre aperto della letteratura*, 23 Aprile 2013, in http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/127-oltre-la-scuola-delle-nozioni-e-oltre-la-scuola-delle-competenze-lo-spazio-sempre-aperto-della-letteratura.html

G. PASSI, *L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale*, in www.fondazionemondadori.it

PRESENTAZIONE DEL PROGETTO *COMPITÀ*, in <http://www.compita.it/chi-siamo/il-progetto/>

PROTOCOLLO D'INTESA DEL PROGETTO *COMPITÀ*, articolo 3, in http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf

SITI DI INTERESSE DIDATTICO

www.laletteraturaenoi.it

<http://letteratura-noi.palumbomultimedia.com/>

www.griseldaonline.it

www.scuolabook.it