

Riparlamo di letteratura

Educazione linguistica e educazione letteraria: possono convivere felicemente nei nuovi curricula?

“Italiano e oltre”, XV, 2000, n. 2, pp. 79-83

1. Dall'incomunicabilità alla distinzione

Nella ridefinizione delle norme curricolari nazionali che dovrebbe conseguire all'autonomia scolastica e al riordino dei cicli, uno dei punti che si annunciano più controversi concerne gli spazi rispettivi e i rapporti fra insegnamento linguistico e insegnamento letterario.

I discorsi sull'educazione linguistica e sulla letteratura a scuola hanno finora proceduto separati, quando non in conflitto. L'educazione linguistica è nata in polemica contro l'assoluta egemonia della letteratura e della lingua letteraria nella scuola, ha rivendicato e rivendica (ce n'è ancora motivo) uno spazio per la funzionalità linguistica, e i suoi sostenitori hanno finito per lo più per lasciare indeterminato il ruolo (non negato in linea di principio) della letteratura nella scuola. Dal canto loro, coloro che si sono occupati di educazione letteraria hanno per lo più lasciato nel vago le relazioni con l'educazione linguistica¹; negli ultimi anni poi un certo numero di studiosi di letteratura, che hanno scoperto un interesse (non del tutto disinteressato) per la scuola, hanno assunto toni da cittadella assediata, dove i barbari assediati sarebbero appunto l'educazione linguistica e «le didattiche *democratiche*»².

Abbiamo dunque due tematiche che tendono a ignorarsi o a scontrarsi. La cosa è tanto più curiosa, se si considera che nella scuola lingua e letteratura hanno sempre vissuto in stretta simbiosi. Gran parte dei testi su cui si impara a leggere (a partire dalle elementari) sono narrativi e poetici, e la presenza di testi di tipo funzionale stenta ad affermarsi; la scrittura che la scuola insegna è per lo più di tipo letterario (la si vuole creativa, espressiva, originale), anche se il modello aulico ha perso terreno. La simbiosi si risolve in una subordinazione dell'apprendimento linguistico a quello letterario. Nei vecchi programmi della scuola superiore, la parola “letteratura” non compariva nemmeno (se non, per i trienni, nel contesto “sviluppo storico della letteratura nazionale”): non la si nominava perché era scontato che fosse il tutto dell'insegnamento di italiano, non una sua componente distinta. Negli anni delle voghe strutturaliste e semiotiche la prospettiva linguistica è sembrata prendere il sopravvento, con la riduzione del testo letterario a “oggetto linguistico”, da analizzare con strumenti linguistici; in realtà, l'attenzione alla lingua che veniva introdotta era tutta in funzione dell'analisi letteraria (si parlava, e si parla, di “testo” intendendo “testo letterario”, si studiano i fenomeni retorici come se fossero propri esclusivamente dell'espressione letteraria); e questo finisce per ribadire il predominio del letterario nell'insegnamento.

Un superamento di questa identificazione e subordinazione è stato delineato limpidamente dal programma Brocca per il biennio, con la distinzione fra tre grandi settori dell'insegnamento di italiano nel biennio: abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, educazione letteraria. La distinzione comporta una relativa autonomia tra insegnamento linguistico e letterario: la lingua non è solo letteratura (e questo è ovvio, almeno per i lettori di questa rivista); la letteratura (e questo è forse meno ovvio) non si riduce a un uso speciale della lingua, un'opera letteraria non è solo un “oggetto linguistico”. La letteratura è educazione dell'immaginario, sperimentazione di mondi possibili, “ammobiliamento” dell'interiorità³. Anche questo è detto chiaramente nel programma Brocca citato, quando indica tra le finalità generali quella di «promuovere, mediante la frequentazione delle opere letterarie, in parallelo con le altre forme di espressione artistica,

l'esperienza estetica, la quale attiva le facoltà fantastiche e d'immaginazione come via di conoscenza della realtà.»

L'autonomia non implica separazione. C'è molta lingua da imparare attraverso il lavoro sui testi letterari, sia sul versante della lettura sia su quello della scrittura (riscritture, scritture d'invenzione); tra l'altro, i testi letterari, a differenza di quelli funzionali, sono fatti per piacere, e offrono maggiori motivazioni all'apprendimento. Ci sono dunque buone ragioni per mantenere educazione linguistica ed educazione letteraria nelle mani di uno stesso insegnante, almeno per tutta la scuola dell'obbligo (fino all'attuale biennio⁴); l'intreccio fra usi funzionali e usi letterari dovrebbe restare stretto e affidato alla programmazione del singolo insegnante o consiglio di classe.

La distinzione dovrebbe dunque essere non tanto di pratiche e momenti didattici, quanto di finalità, e diventare via via più esplicita lungo i nove anni della scuola dell'obbligo. È probabile che nei primi anni abilità linguistiche, educazione letteraria e riflessione sulla lingua debbano fare tutt'uno; all'altro estremo, però, nel biennio, la distinzione dovrebbe essere ben chiara agli insegnanti come agli studenti (mentre oggi spesso non lo è) e anche formalizzata da prove distinte al termine del ciclo.

2. Più spazio alle abilità linguistiche

In questo quadro di distinzione e connessione resta, sia ben chiaro, l'esigenza di aumentare l'attenzione e lo spazio dedicato agli usi funzionali della lingua. Oggi in molti casi questo spazio tende a zero, e le conseguenze si vedono: i nostri studenti, nei casi migliori, diventano buoni lettori di testi letterari, discreti saggi, ma restano imbarazzati nell'uso della lingua a scopi pratici e di studio⁵.

Nella discussione sui nuovi curricula, l'impegno maggiore di tutto lo schieramento dell'educazione linguistica sarà dunque per dare più rilievo allo sviluppo delle abilità linguistiche, soprattutto in contesti non letterari. Si potrebbe obiettare che disponiamo già di buoni programmi, che riconoscono pienamente questa esigenza a tutti i livelli di scuola. Ma questi programmi sono restati in gran parte inefficaci, probabilmente perché non sono stati accompagnati da indicazioni sufficientemente chiare su come verificare gli obiettivi proposti; per questo, tra l'altro, credo che le nuove norme curriculari nazionali dovrebbero essere formulate in termini di traguardi essenziali per tutti, specificati in prestazioni (o "compiti criteriali") da richiedere agli studenti⁶. L'effetto retroattivo delle prove finali è il più incisivo sulle pratiche didattiche, e una conferma si può avere dall'introduzione di nuove prove scritte nell'esame di stato: l'aver introdotto delle alternative al tema ha avuto più effetto, sulla mentalità e sul lavoro di molti insegnanti, di anni e anni di prediche contro il tema⁷.

Un obiettivo centrale sarà dunque un riequilibrio tra educazione linguistica e letteraria, a favore della prima. Ma credo che sarebbe un errore, da parte nostra, ignorare o trascurare l'ambito della letteratura. Questo offrirebbe il fianco alla polemica di chi ama descriverci come i nemici della letteratura, e rischierebbe di trasformare il dibattito in una rissa; se invece la parte dell'educazione linguistica prenderà in considerazione seriamente la letteratura a scuola, rispettandone la relativa autonomia educativa, c'è qualche probabilità di condurre una discussione più produttiva.

3. I dilemmi della letteratura

Vorrei indicare qui alcuni problemi su cui mi pare urgente riflettere; mi limiterò alla scuola secondaria, perché mi pare che nella scuola di base lingua e letteratura convivano in modo meno problematico e con meno controversie⁸.

Per quanto riguarda il biennio, si è in genere d'accordo nel considerarlo il luogo di formazione di competenze letterarie specifiche, intese come un insieme di strumenti di analisi e interpretazione dei testi. Questi strumenti si connettono in parte ai concetti della riflessione linguistica: i generi letterari rientrano nell'ambito della tipologia testuale, la retorica dell'elocuzione è la stessa nei testi letterari e non, anche se in letteratura si manifesta in forme più fini e creative. Ma il richiamo a dimensioni linguistiche non dovrebbe pretendere di esaurire l'analisi letteraria, e soprattutto non dovrebbe trascinarsi dietro tutto l'armamentario teorico di ispirazione strutturalista e semiotica. Ci sono stati e ci sono, nei libri di testo, eccessi di accanimento analitico⁹, troppo spesso si è dimenticato che gli strumenti da fornire a scuola sono quelli che servono a un lettore *comune* per arricchire la sua esperienza di lettura, non devono scimmiettare tutto ciò che proviene dal mondo accademico. Sarebbe bene dunque accordarsi su un repertorio essenziale di concetti e procedure di analisi da considerare il "minimo garantito" da richiedere a uno studente al termine del biennio.

Ma l'analisi non deve essere fine a sé stessa. Spesso, scorrendo i commenti ai testi nelle antologie, si ha l'impressione che tutto interessi tranne chiedere: che cosa ha da dirci questo testo? perché potrebbe interessare a un lettore? Quest'ultima domanda trascende l'analisi, si colloca nel campo dell'interpretazione che è per sua natura aperta, plurima, suscettibile di argomentazione, non di dimostrazione. La distinzione è poco presente nelle antologie, e forse nella pratica didattica: si pongono questioni interpretative in termini di giusto/sbagliato, si ignora lo spazio di libertà e di dialogo che ogni testo letterario dovrebbe aprire¹⁰. Se non vogliamo strangolare sul nascere l'interesse per la letteratura, dovremo evidenziare bene nei curricoli, accanto e al di sopra dell'analisi, l'importanza della risposta del lettore. Certo l'analisi è più facile da verificare e da tradurre in *standards*; ma anche la capacità di manifestare e argomentare la propria risposta al testo e di scegliere o proporre interpretazioni è verificabile.

I problemi più spinosi saranno certamente posti dal curriculum di letteratura (o di storia letteraria?) nel triennio, luogo tradizionale di formazione di cultura comune e di identità nazionale per le classi colte, su cui si appunta l'attenzione dei letterati accademici. Qui bisogna confrontarsi con una tradizione autorevole, che da un lato risale al modello desanctisiano, dall'altro ha avuto per varie generazioni la funzione di introdurle a una storia generale della cultura.

Che il modello desanctisiano non sia adeguato alle esigenze educative attuali (tra l'altro perché non può dire nulla di un secolo e mezzo di storia unitaria) è riconosciuto da tutti¹¹. È pure diffusa la consapevolezza che i contenuti vanno ridimensionati per dare spazio alla lettura dei testi, al Novecento, all'educazione linguistica. Ma come ridimensionarli? Alcuni critici autorevoli ritengono che sia sufficiente concentrarsi sulla lettura del canone dei grandi autori, sfrondando la storia letteraria di tutto il resto¹². Queste proposte non considerano che in tre anni non c'è comunque spazio per una lettura estesa e approfondita di venti autori (tanti ne enumera e prescrive il programma Brocca per il triennio, fermandosi ai primi del Novecento); inoltre, senza una qualche esperienza dei cosiddetti "minori" diventa più difficile apprezzare la grandezza dei grandi, e le loro opere rischiano di apparire destoricizzate e così private di una parte dei loro significati.

Non si esce da questi dilemmi se non si rinuncia all'ambizione di dare alla storia letteraria un impianto organico ed enciclopedico; come in altri ambiti disciplinari, compito della scuola non è fornire una cultura "finita", ma gli strumenti per un'esperienza culturale che può durare

una vita. Una tale idea è alla base del curriculum “modulare” di letteratura¹³, proposto fin dal 1990 e attualmente vigente nei programmi degli istituti tecnici commerciali e del biennio postqualifica dei professionali (quanti insegnanti conoscano e attuino effettivamente quei programmi, è un'altra questione). Il curriculum prevede una serie di “unità didattiche” (o “moduli”, o “percorsi”, c'è in giro in proposito una certa confusione terminologica), variamente impostate su un autore, un'opera, un genere, un tema, o un momento storico-culturale, tali da dare un'idea della varietà possibile di approcci alla letteratura e anche della sua storicità, senza alcuna pretesa di esaurire una presunta totalità del campo: il canone diventa un campo di scelte, non un vincolo.

Tradurre questa impostazione in traguardi finali essenziali (come ho accennato sopra) significa spostare decisamente l'attenzione dai contenuti alle competenze: chiedere che lo studente sappia caratterizzare testi, confrontarli, stabilire relazioni intertestuali e storiche, in un ambito di autori e opere non determinato a priori.

Ma più passa il tempo, più devo domandarmi se un curriculum di storia letteraria, per quanto riformulato, sia davvero da imporre a tutti gli studenti. L'ipotesi modulare consente di adattarlo in parte alle esigenze e agli interessi degli studenti, di tentare un dialogo con la cultura giovanile e massmediatica, ma resta comunque ancorato a un'idea alta, in qualche misura specialistica, degli studi letterari. Potrebbe darsi che farlo accettare e renderlo significativo sia un'impresa troppo azzardata, al limite dell'impossibile, nei confronti di una parte degli studenti, i quali avrebbero comunque diritto a un'educazione letteraria che si proponga di farne dei buoni lettori. Mi chiedo se per alcuni non sia preferibile un percorso di letture più libero, sganciato da una prospettiva storica complessiva, come si pratica in Gran Bretagna. Il curriculum modulare di storia letteraria sarebbe allora obbligatorio in alcuni indirizzi di studio, facoltativo in altri. L'ipotesi è ancora vaga, ma credo che meriti una discussione (anche se presento tuoni e fulmini).

Infine il problema più difficile concerne lo spazio dell'educazione linguistica nel triennio. Certo una dimensione storico-linguistica dovrebbe essere presente nella lettura dei testi letterari, ma il punto è l'educazione delle abilità linguistiche, che è sempre stata schiacciata dalla storia letteraria, al punto da essere di fatto sospesa per tre anni, con conseguenze disastrose. Oltre a rivendicare la sua presenza, dovremmo saper indicare come sistemarla in un curriculum che si delinea affollato. Qualche idea è stata avanzata nei lavori dei “Laboratori di scrittura” condotti dal Giscel per conto del Ministero della Pubblica Istruzione (di cui si parla in altra parte della rivista n.d.r.). Anche nel campo dell'educazione alla produzione orale, l'impostazione del colloquio nel nuovo esame di stato sta muovendo qualcosa. Ma ci manca ancora un'idea complessiva. Un'ipotesi potrebbe muoversi su questa linea: nel triennio, le abilità linguistiche si coltivano (esclusivamente?) in relazione ai diversi ambiti disciplinari (tra i quali la letteratura è uno, ma accanto al diritto, alla fisica, all'elettrotecnica, e così via). L'attività del docente di lingua (che potrebbe continuare a coincidere con quello di letteratura) consiste in gran parte di moduli condotti insieme ai docenti di altre materie, che concernono il leggere, scrivere, parlare, specifico dei diversi ambiti.

Anche questa ipotesi è ancora generica, e complicata da mettere in pratica. Come si vede, c'è ancora tanto su cui riflettere e discutere.

Bibliografia

- Armellini, Guido (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Armellini, Guido (1994), *Inventare la letteratura. Le 'domande legittime' e l'imprevisto nell'educazione letteraria*, in *Sulla didattica*, a cura di P. Bertolini, La Nuova Italia, Firenze, pp. 239-262.
- Asor Rosa, Alberto, *Non cancellate la storia della letteratura*, "L'Unità", 11.12.1997.
- Benvenuto, Guido (1995), "I risultati nelle prove di scrittura", in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, a cura di M. Corda Costa e A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertocchi, Daniela (1985), "L'insegnamento linguistico-letterario nella scuola media inferiore", in *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze, (Quaderni GISCEL, n. 1), pp. 7-26.
- Branca, Vittore, *Manzoni esiliato in Giappone*, "Il sole - 24 ore", 23.11.1997.
- Ceserani, Remo e De Federicis Lidia (1984), *L'insegnamento della letteratura. Appunti per una riflessione*, "Scuola democratica", VII, n. 2, pp. 87-92.
- Colombo, Adriano (1997), "Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura", in *Il testo fa scuola*, a cura di R. Calò e S. Ferreri, La Nuova Italia, Firenze, (Quaderni del GISCEL, n. 18), pp. 415-426.
- Colombo, Adriano (a cura di) (1997), *La letteratura per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo, Adriano, "Per un curriculum nazionale di italiano", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 84-89.
- De Michelis, Cesare (1997), "Perché si deve insegnare la storia della letteratura italiana", in AA.VV., *Sostiene Berlinguer*, Marsilio, Venezia, pp. 47-68.
- Ferroni, Giulio (1997), *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino.
- Frasnedi, Fabrizio (1999), *La lingua le pratiche la teoria*, CLUEB, Bologna.
- Lucisano, Pietro (1988), *Appunti sui primi risultati dell'indagine IEA IPS*, "Ricerca educativa", n. 2-3/1988, pp. 211-238.
- Lucisano, Pietro e Siniscalco M. Teresa (1994), "Gli studenti", in *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, a cura di P. Lucisano, Tecnodid, Napoli, pp. 31-89.
- Luperini, Romano (1998), *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti e Manni, Milano-Lecce.
- Pallotti, Gabriele (1999), "Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore", in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di U. Cardinale, Unipress, Padova, pp. 229-247.
- Petronio, Giuseppe (1999), "La crisi della critica", in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di U. Cardinale, Unipress, Padova, pp. 349-356.
- Serianni, Luca (1999), "La storia linguistica italiana nell'insegnamento scolastico: bilanci e prospettive", in AA.VV., *Lingua e letteratura italiana: istituzioni e insegnamento*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, pp. 133-154.

¹ Un caso a parte sono gli storici della lingua, tra i quali Serianni (1999) ha insistito di recente su una riflessione che parte dai classici della letteratura per individuare tendenze di lungo periodo della storia della lingua.

² Così Ferroni (1997), p. 147. Naturalmente esistono anche alcuni letterati accademici che si sono occupati con continuità dell'insegnamento, come Remo Ceserani, Raul Mordenti, Romano Luperini.

³ Il tema dell'educazione dell'immaginario è al centro dei contributi di Guido Armellini (cfr. soprattutto Armellini 1987, pp. 58 sgg.) e si era già affacciato in un articolo di Ceserani e De

Federicis (1984), accanto alla valorizzazione degli aspetti storico-culturali.

⁴ La separazione che è stata introdotta nel biennio dei "licei tecnici" sperimentali (tre ore settimanali di "Lingua italiana", due di "Letterature ed elementi di storia delle arti", per quanto affidate a uno stesso insegnante) introduce nella programmazione didattica una rigidità di cui non si sentiva davvero il bisogno.

⁵ Le prove sono nelle due indagini IEA sulla scrittura (anni 80) e sulla lettura (anni 90). Nella prima i punteggi più bassi sono stati ottenuti dagli studenti italiani nella prova che chiedeva di scrivere una domanda d'impiego (Lucisano 1988, p. 220, Benvenuto 1995, pp. 226-228); nella seconda i risultati peggiori si hanno nella comprensione di "testi pragmatici" come schemi, moduli, piantine, elenchi o liste di istruzioni (Benvenuto e Sini-scalco, 1994, p. 41).

⁶ Ho provato a delineare un'ipotesi di questa formulazione, per quanto provvisoria e approssimativa, in Colombo (1999).

⁷ Si può vedere in proposito Pallotti (1999).

⁸ Una specificazione degli obiettivi di educazione letteraria a livello di scuola media si trova già in Bertocchi 1985. La proposta pedagogica di Fabrizio Frasnedi (1999), rivolta soprattutto alla scuola di base, prevede una stretta integrazione fra pratiche di lingua, di letteratura e di riflessione.

⁹ Petronio (1999) ne fornisce esempi addirittura esilaranti.

¹⁰ Questa valutazione è confermata dall'analisi condotta qualche anno fa dal GISCEL Emilia-Romagna sulle antologie (Colombo 1997). Il tema dell'interpretazione, e il concetto della classe come comunità interpretante, è stato più volte sottolineato da Armellini (1987, 1994) ed è al centro degli interventi di Luperini sull'educazione letteraria (vedi Luperini 1997).

¹¹ Fa eccezione la commovente fedeltà di De Michelis (1997).

¹² Così Asor Rosa (1997), che intende che il canone sia allargato alle maggiori letterature europee, e Branca (1997), che avanza l'ipotesi di un percorso "ascendente", dalle opere più recenti alle più antiche.

¹³ Per i particolari rinvio a Colombo (a cura di) (1997). L'idea è ripresa nel programma Brocca con l'indicazione di "percorsi", ma si affianca alla pesante prescrizione di un canone di autori. E' anche ripresa, con qualche confusione, nei programmi di italiano per il triennio dei licei tecnici sperimentali.