

La riforma che c'è

Riforma della scuola, n.11, 1991, pp. 33- 34

N.B.: nel titolo la redazione introdusse un *non*: "La riforma che non c'è", contraddicendo il testo dell'articolo. Potenza del pensiero stereotipo

Dopo tante sciocchezze giornalistiche che abbiamo dovuto sorbirci a proposito del tema e del Manzoni di precetto, finalmente sulla questione del nuovo programma di Italiano per il biennio abbiamo potuto leggere sui numeri 3 e 4 di *Riforma* due interventi (di Giuseppe-Petronio e di Remo Ceserani) che portano la discussione su un terreno serio e rigoroso. E tuttavia questi autorevoli interventi mi sembrano inficiati da un atteggiamento, come dire?, di sospetto pregiudiziale, che temo non giovi agli sforzi di rinnovamento che si stanno compiendo in questo settore dell'insegnamento. Per questo mi permetto di interloquire. Ceserani riconosce all'ennesima bozza di programma divulgata «molte cose ragionevoli e accettabili, molto buon senso, molte buone intenzioni»; ma ci vede anche «molto pregiudizio ideologico»: sarebbe l'ideologia «della centralità della comunicazione, della lingua e della testualità nella società moderna»; la riduzione dell'opera letteraria a «testo», a «oggetto linguistico»; insomma, la (oramai vecchia) pretesa egemonica delle scienze linguistiche e semiologiche, con conseguenti rischi di destoricizzazione dei fatti letterari.

Ora, è vero che un'ideologia del genere si è diffusa in questi anni nella scuola, presso una minoranza consistente di insegnanti tra i più colti e impegnati; è anche vero che l'egemonia linguistico-semiotica, da tempo naufragata nell'insieme della cultura, persiste in questa fetta della scuola: basta pensare che la storiella della «funzione poetica» secondo Jakobson, più volte demolita in sede teorica, è ancora un dogma in molti libri di testo. Vorrei però osservare che, a differenza di quel che sembra credere Ceserani, questo atteggiamento a scuola non si è risolto in una subordinazione del letterario al linguistico, ma viceversa proprio in una conferma dell'antica egemonia letteraria negli studi: si parla di «testo» intendendo esclusivamente (o quasi) testo *letterario*, si enumerano le sei funzioni della lingua secondo Jakobson (ormai dalla scuola elementare in su), ma solo per introdurre quella benedetta «funzione poetica», si parla di «denotazione e connotazione» solo per ribadire il privilegio dei testi letterari in quanto «connotativi» (un'altra storiella di successo), e così via. Quel che mi sembra controvertibile è che un simile orientamento si possa attribuire al testo del programma: dove il concetto di *educazione letteraria*, appena introdotto, è associato all'obiettivo di promuovere «l'esperienza estetica, la quale attiva le facoltà fantastiche e di immaginazione come vie della conoscenza»: è strutturalismo, questo? È semiotica lotmaniana? A me pare che quelle parole non siano incompatibili con le ragioni antropologiche del letterario che Ceserani sottolinea così energicamente. Lo stesso vale per la paventata destoricizzazione della letteratura: gli estensori del programma si sono preoccupati di ribadire a ogni passo l'importanza di una presa di coscienza del contesto storico delle opere (da ricavare dai confronti fra testi, e non da un qualche Bignami di storia letteraria); magari giustapponendo semplicemente questa esigenza a quella del riconoscimento degli aspetti formali dei testi, senza precisare i nessi tra i due momenti. Ma precisarli avrebbe voluto dire affrontare uno dei nodi più intricati della teoria e storiografia letteraria, come proprio Ceserani ci ha più volte spiegato. Vogliamo chiedere questo a un programma scolastico? Vogliamo chiedergli un'opzione teorica forte e specifica? Io credo proprio che in questo caso un sano eclettismo sia preferibile.

Con questo vengo all'intervento di Giuseppe Petronio, che più volte ribadisce la necessità di scelte politiche e culturali che orientino e diano senso ai programmi scolastici. Di scelte politiche preferisco ahimè non parlare (perché penso, come re Lear, che «il nulla nascerà dal nulla»). Ma quanto alle scelte culturali, mi domando se il nostro possa essere un tempo di opzioni nette, di egemonie culturali (come fu quella idealista, quella cattolica, quella marxista in certi ambienti); per quanto usurati, mi pare che i termini di «pluralismo» e di «complessità» siano più adatti a stare nella cornice di un programma scolastico per questi anni. Pur senza ignorare il rischio che questo ci porti ad «insaccare» nei programmi un po' di tutto, senza una bussola di orientamento.

La critica più penetrante di Petronio è la denuncia del pericolo di una confusione, nell'insegnamento, tra lingua e linguistica, tra letteratura e teoria della letteratura. Non posso che condividere l'affermazione che «la scuola secondaria superiore deve preparare non tecnici della lingua e della letteratura ma parlanti e lettori». Non condivido però l'implicazione che linguistica e teoria della letteratura siano radicalmente inutili al parlante e lettore comune e quindi nella scuola: si tratta di vedere quale grado e tipo di teoria.

Non riesco a concepire una lettura letteraria priva di assunti teorici, magari impliciti; soprattutto a scuola, dove la situazione di lettura è inevitabilmente artificiale, dove non possiamo ricreare l'ippocastano del giardino di Combray. Petronio ci ricorda giustamente: «quando leggo un romanzo (quando lo *leggo*, non

lo *studio!*) lo faccio con gioioso abbandono». Ma la lettura a scuola, o prescritta a scuola, è una lettura *per imparare a leggere*, e Petronio ammetterà che su ciò che si legge si avvii una qualche conversazione, non limitata all'evocazione di «impressioni» di lettura, e si richiedano anche esercitazioni scritte. La scelta non è tra queste e il «gioioso abbandono», la scelta è tra le pratiche tradizionali del tipo «dite le vostre impressioni» o «fate il commento» e, putacaso, «osservate la sfasatura fra le pause sintattiche e le fini di verso, e provate a pensare che effetto produce».

Insomma, quella conversazione, quelle esercitazioni sono di per sé gravide di presupposti teorici, lo sono sempre state; si fa più teoria leggendo e commentando una poesia alla scuola media o elementare che facendo studiare un manuale di storia letteraria. La teoria egemone un tempo (e ancora oggi, nel ...anta per cento delle scuole) è una teoria dell'ispirazione, del sublime, dell'ineffabile, della letteratura come veicolo di buoni sentimenti. Chiedere di richiamare l'attenzione sui metri, sulle scelte linguistiche, sugli ordini e i ritmi narrativi (non altro chiede il programma) significa richiamare l'attenzione sull'aspetto artigianale del fare letterario e sulle connesse risposte del lettore; è un modo per rimettere la letteratura coi piedi per terra. E tutto questo si può fare senza che la teoria soffochi la lettura (che è un rischio presente ma evitabile). Come del resto si sono preoccupati di ricordare gli autori del programma: «Nel condurre tale analisi sono da evitare sia l'esposizione fine a se stessa di teorie, sia gli eccessi di tecnicismo che la ridurrebbero ad operazione meccanica».

La domanda che resta è quale contributo porti questa ipotesi di programma a un'idea complessiva dell'insegnamento di Italiano nel biennio. A mio parere il suo merito principale è quello di aver impostato con chiarezza la distinzione fra tre aspetti di questo insegnamento: l'«educazione delle abilità linguistiche», l'«educazione letteraria», la «riflessione sulla lingua». I tre aspetti sono stati sempre presenti in ogni insegnamento linguistico, ma confusi in un magma coloso sotto l'egida della «buona lingua»: la grammatica era un insieme di norme, un'«arte», in funzione dello scrivere corretto, la lettura dei testi letterari doveva offrire modelli di buona lingua, la capacità di lettura era a sua volta orientata esclusivamente ai testi letterari... Ma è il caso di parlare al passato? Provate a chiedere a un quindicenne di oggi perché si studia grammatica, perché si leggono testi letterari, nel ...anta per cento dei casi vi risponderà «perché serve a scrivere bene» (potete chiederlo del resto a *La voglia di studiare* del professor Piattelli Palmarini, e troverete la stessa risposta). Il testo del nuovo programma precisa per la prima volta esplicitamente che questi tre aspetti sono ovviamente interrelati, ma non si riducono l'uno all'altro. Della riflessione grammaticale rivendica l'autonomia teorica, la dimensione «epistemica» prima che «tecnica». E a proposito di lingua e letteratura, vien fuori con chiarezza che la lingua eccede la letteratura, perché bisogna imparare a padroneggiarne gli usi funzionali, e che la letteratura eccede la lingua, perché la pluralità delle sue dimensioni non si coglie con approcci puramente linguistici.

Per concludere: io credo che a questo punto possiamo avere un'idea sufficientemente chiara di ciò che dovrebbe essere l'educazione linguistica e letteraria nel biennio quanto a scopi, contenuti e agire didattico; il programma proposto ne offre una buona sintesi, nei limiti in cui può farlo un testo di programma. Sono anche convinto che questa impostazione dovrebbe restare in sostanza la stessa in qualunque contesto strutturale: che il biennio sia terminale o propedeutico, che sia più o meno unitario, che sia o non sia sede di un prolungamento dell'obbligo. Queste scelte possono mutare il quadro di altri programmi (a cominciare dal tormentato programma di Storia), non, nella sostanza, quello di Italiano. Una riforma dell'istruzione superiore è già in corso da qualche anno, anche se in modo disorganico, sotto la denominazione impropria di «sperimentazione»; la sua promozione non viene dalle sedi politiche (il nulla nascerà dal nulla...), ma da quegli ambienti ministeriali che, ci piaccia o no, sono i soli a fare politica scolastica. È questa l'innovazione reale con cui ci dobbiamo confrontare: compresi i programmi Brocca. A proposito dei quali, dopo la valutazione di merito, le domande da porsi a mio parere sono: per quali vie, in quali situazioni, possono entrare in vigore? Che fare perché l'entrata in vigore significhi applicazione effettiva, e non restino inerti pezzi di carta come sono tradizionalmente (e spesso meritatamente) i programmi scolastici? Quali cambiamenti di atteggiamenti e abitudini didattiche richiedono? C'è molto da fare; posso assicurare Ceserani e Petronio che da qualche parte, in mezzo a molte difficoltà, qualcosa si sta facendo.