

## LA LETTERATURA NELLA SCUOLA E LO SCOLASTICISMO

MAURIZIO CLEMENTI

Avvertendo che queste brevi osservazioni devono comunque considerarsi integrate in un percorso di riflessione, che dura ormai da vari anni, sul rapporto fra letteratura e scuola, o meglio fra creazione letteraria e didattica della letteratura nella scuola, il punto di partenza (che forse è già un punto d'arrivo) mi sembra il seguente: *questo rapporto sussiste, si dà, al di fuori e a prescindere da qualsiasi deviazione, banalizzazione o mistificazione scolastica della letteratura.*

La letteratura, qualsiasi letteratura, cioè qualsiasi testo di qualsiasi tradizione o di qualsivoglia modernità o contemporaneità, *può* essere studiata a scuola, naturalmente usando qualche precauzione di metodo, e isolandone l'oggetto della didattica, cioè l'oggetto della conoscenza condivisa in classe; ma la pratica scolastica è una pratica che non è aliena *toto corde* dalla letteratura; anzi la creazione letteraria stessa la prevede, prevede che si

possa dibatterne il significato in una comunità scolastica e *se ne possa fare in qualche modo conoscenza*. Anche un autore molto critico verso la scolasticità della poesia come Zanzotto (un tempo docente anche lui) scrive che «della poesia, che oggi accompagna ben pochi al di là dell'infanzia e comunque dell'età scolare, durerà forse un'eco più lunga negli animi, mentre continuerà l'aspro riesame che si sta facendo della sua posizione nella scuola-scuoletta».<sup>[1]</sup>

Quanto detto da Zanzotto naturalmente si può estendere all'intera letteratura, e dunque, già solo il fatto che per molti l'unico contatto con la letteratura (almeno quella cosiddetta classica) avvenga nella scuola pone in modo lancinante l'esistenza di un rapporto fra letteratura e scuola, e pone la letteratura, oltre ogni resistenza, come un fatto sociale e concreto.

A ben vedere, poi, l'unica limitazione di metodo in classe mi sembra non riguardare il rigore o la profondità dell'analisi (ciò dipende direttamente dalla comunità di conoscenza che si ha davanti e non da altro), ma la focalizzazione dello studio rispetto alle cose possibili: come scriveva la Woolf "l'andare verso le cose centrali", cioè il tralasciare tutto ciò che altrove, per esempio all'università, può costituire oggetto di studio autonomo.

Come comprendere che cosa di un autore (anch'esso centrale) è centrale e che cosa invece è decentrato, tangenziale o estraneo? E questo presupporre una centralità non è forse un riproporre un crocianesimo d'accatto, tanto più insopportabile quanto più difficile è stato il liberarsene, nel recente passato? Queste due sono le domande cruciali alle quali tenterò di dare una risposta in queste poche

righe.

Sulla classicità di un autore italiano rimando al problema del canone e della lingua italiana classica, di cui già altrove mi sono occupato<sup>[2]</sup>.

Sulla centralità da individuare nello studio di un testo, invece, mi sembra utile ribadire che essa è una conquista della n-esima lettura. Alla centralità di un testo, cioè, si arriva tramite un processo, con tutte le lacune e i dubbi del momento, che il docente compie assieme ai suoi studenti, *in classe*; e il primo passo di questo processo è la lettura ripetuta, dettagliata e analitica: bisogna trovare il modo, il ritmo attraverso il quale quel testo si lascia leggere, penetrare, esplorare.

La teoria della critica, i sistemi di semiosi, la pratica formale e tecnica non possono venire prima della lettura, dunque *nessun testo può e deve essere occasione per un discorso critico generale o astratto*. Su questo punto Croce era nel giusto: ogni opera letteraria è un organismo vivente che ha bisogno di particolari criteri per essere avvicinato ed esplorato, parametri che sono estraibili direttamente dal testo.

Se Spitzer isola il procedimento della “transizione oraziana” nelle favole di La Fontaine<sup>[3]</sup> è perché La Fontaine stesso, attraverso il ricorso alla mitologia, incorpora la satira oraziana e la rielabora, dando al lettore una chiave, fra le tante possibili, dell’accesso critico alla sua opera. Il docente può arrivare alle stesse conclusioni chiedendo in classe, ad ogni transizione del testo, cioè ad ogni spostamento di attenzione dell’autore da un termine-guida a un altro termine-guida, «di che cosa si parla adesso?» e aspettando le risposte. Questa attività di “critica condivisa” mi appare più seria, più meditata e più efficace di qualsiasi astrazione teorica.

Naturalmente, il parametro della transizione, per restare all'esempio fatto, non può essere codificato a priori per ogni testo fiabesco: nel caso delle *Fiabe popolari russe* di Afanasev, per esempio, Propp<sup>[4]</sup> ha dimostrato la validità di altri parametri, cosiddetti strutturali, che a loro volta non dovrebbero essere generalizzati. Di ogni testo bisogna individuare i suoi propri parametri: certo, non si propone neppure un ritorno indietro rispetto all'utilizzo di indicatori generali come il genere o il tema, atteso che l'analisi tematica e di genere è ormai indispensabile alla letteratura. Ogni crociantesimo di ritorno avrebbe o dovrebbe avere un limite definito, sia ben chiaro.

Né a scuola il metodo può diventare contenuto, soprattutto per la letteratura. Così, c'è bisogno che quel sistema di lettura produca risultati, anche se parziali, anche se da approfondire alla prossima lettura, la n+1-esima, che lo studente potrà magari affrontare da solo; però risultati, e risultati certi.

*Dunque non si può mettere completamente in discussione un testo, il suo valore, le coordinate storiche di base.* Affermare che Manzoni, durante la scrittura del suo romanzo, opera in una temperie risorgimentale, e vuole fare del suo romanzo un'operazione *anche* politica e culturale, inventando un pubblico medio, fatto non di soli letterati, e soprattutto un pubblico unitario in un'Italia divisa e non omogenea, è affermare una verità che va aldilà del momento o del metodo di analisi testuale. Oppure il fatto che Manzoni creda in un'operazione culturale che diventa politica e che Leopardi non vi creda affatto è, ahimè, un'acquisizione certa, che nessun progressismo o nessun nichilismo militante o nessun

gioco di prestigio teorico di qualsivoglia critico (militante) può spostare.

Sarà forse banale, ma talvolta la certezza storica è banale. E la storia dovrebbe sempre mescolarsi alla geografia, per cui è semplicemente pacifico che una Milano, inserita nei fermenti europei più di una tangenziale Recanati, producesse un'atmosfera culturale differente, e che con questa atmosfera bisognasse convivere. Nessun determinismo, solo buon senso, dal momento che la letteratura non è astrazione ma concretezza, talvolta presente con tutta la pesantezza del macigno.

Dunque è inutile, o meglio dannoso, credere di rinnovare la critica di un testo o di un autore o di un periodo, cambiando le carte in tavola, camuffando le coordinate storico-culturali del tempo, come fu di moda soprattutto negli anni '70 e '80, per cui tutti gli autori di tutte le epoche, come i gatti che di notte sono bigi, sono tutti inquieti, moderni, problematici, e neobarocchi. Ogni autore classico è effettivamente problematico, ma lo è *a suo modo*, e soprattutto secondo il modo della *sua epoca, le cui coordinate non si possono spostare, ignorare o mistificare*.

Questo, un tempo, fu il compito della scuola tradizionale, al quale essa cercava di ottemperare, purtroppo con non rare e sventurate eccezioni, fino alla fine degli anni '60. Ciò che è accaduto dopo, non solo a scuola ma anche nelle università, soprattutto nelle Facoltà di Lettere e Filosofia della penisola, è stato lo scivolare della letteratura dalla scuola allo scolasticismo, come adesso tenterò di mostrare.

Innanzitutto, guardiamo al fenomeno generativo: c'è stata una divaricazione fra la teoria astratta, con tutto il sistema che della teoria astratta ha fatto il proprio centro (l'università in primo luogo) e i testi, cioè i testi che si leggono o si dovrebbero

cominciare a leggere a scuola e che si *devono* riprendere all'università. L'università, da molto tempo, presuppone conoscenze integrali di testi, però poi invita i propri studenti allo studio di brevi o brevissimi estratti in forma antologica, con ampio commento del docente. L'esame si sostiene su quegli estratti, quindi perché leggere e studiare con fatica l'opera integrale? Da anni è invalso in generazioni di studenti il preconcetto che *la glossa sia più importante del testo stesso*, e che, soprattutto, *la glossa professorale sia definitiva e pressoché intoccabile*. È un fenomeno molto simile alla degenerazione cinquecentesca e seicentesca della filosofia aristotelica: con il pretesto di salvare Aristotele (ben poco letto direttamente) dagli ignoranti illetterati, si manteneva con la propria autorità corporativa il potere accademico degli aristotelici.

Questo (cattivo) atteggiamento ha avuto ricadute a cascata su sistema scolastico medio e superiore. Da qui la svalutazione dei classici, l'invito a modernizzare le proprie scelte di lettura in classe, o, se proprio il classico deve essere affrontato, ecco la proposta di quei testi scolastici che a fronte dell'opera (specie di poesia) presentano un apparato di "analisi" che soffoca, ottunde e, in definitiva, uccide il testo, ma è ottemperante alle ultime indicazioni della glossa professorale del tale critico universitario<sup>[v]</sup>.

Lo scolasticismo, viziato di antologismo irrequieto (questo sì), l'elefantiasi del commento e la rigidità dell'interpretazione sono oggi, ahimè, regole vigenti. A partire dall'università, che se ne lamenta,

dopo aver, essa in primo luogo, contribuito a creare un fossato incolmabile con la scuola, sviluppando un sapere, un linguaggio, un interesse primario che poco hanno a che fare con la letteratura, cioè, come la definiva Fortini, con la “lettura/scrittura” di testi.

Che cosa dunque è centrale in un testo, tornando alla domanda di partenza?

*Il leggerlo insieme in classe, innanzitutto. Possibilmente il leggerlo integralmente, a scapito di altre scelte. L’individuare l’obiettivo, l’obiettivo complessivo: il tema-autore in relazione all’epoca di appartenenza e magari anche in relazione alla nostra epoca di arrivo. L’individuare i materiali, di cui l’autore si serve per ottenere il suo obiettivo; materiali narrativi, linguistici, storici, filosofici ecc. Se, ad esempio, restiamo al Manzoni, e abbiamo affermato che il suo obiettivo è scrivere un romanzo sul modello francese, *che tanto gli sembra attinente ai tempi*, dobbiamo anche verificare che i materiali di cui dispone sono ancora il romanzo francese del Settecento, il romanzo cavalleresco straniero, antico e moderno, i poemi cinquecenteschi italiani, i personaggi della Commedia dell’Arte, nonché il vocabolario milanese-italiano del Cherubini o le *Storie milanesi* del Ripamonti ecc.*

L’approfondimento successivo di un’opera sta sempre nella valutazione sempre più dettagliata dei materiali di cui è composto, dunque *è questo aspetto che andrebbe ripreso e approfondito più avanti, all’università.*

Da qui, dai suoi materiali bisogna partire per vedere quanto l’autore si è avvicinato, e soprattutto come si è avvicinato, al suo obiettivo: tanto da coglierlo o tanto poco da tradirlo? Bisognerà parlare della tradizione successiva, di com’è stata accolta

l'opera, del posto che le è stato riconosciuto univocamente dopo l'Unità d'Italia, del posto che occupa oggi; e qui proprio gli studenti possono essere critici protagonisti, essendo immersi, più dei loro insegnanti, nell'atmosfera del tempo presente (dopo Croce non si può ormai più parlare di *Zeitgeist*). E infine l'importanza di un discorso storico generale che includa il prima e il poi di un'opera o di un autore, cosa che non è il semplice inquadramento storico del tema scolastico, ma è un presentare l'idea di un continuo, come se l'opera nascesse da prima e continuasse anche dopo l'autore, come se l'opera, specialmente se classica, interpretasse un nodo umano, che non è ancora risolto.

Ecco, a mio parere, le cose centrali da fare in classe, e dico in classe perché, oggi come oggi, mi attendo che un ritorno all'igiene del testo possa avvenire solo o prima di tutto *nella scuola*, così necessariamente legata alla realtà, piuttosto che altrove.

---

[1] A. Zanzotto, *Infanzie, poesie, scuoletta*, in Id., *Poesie e opere scelte*, Milano, Mondadori, "I Meridiani", 2003, p. 1161.

[2] Vedi M. Clementi, *L'italiano classico come genere letterario*, in [www.bibliomanie.it](http://www.bibliomanie.it) n. 7, 2006.

[3] Vedi L. Spitzer, *L'arte della transitio in La Fontane*, in Id., *Critica stilistica e semantica storica*, Roma-Bari, Laterza, 1966.

[4] In Id., *La morfologia della fiaba* (1928).

[v] Vedi le amare conclusioni di Tzvetan Todorov, che tale metodo ha peraltro contribuito a creare, in T. Todorov, *Letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.