

# Quale spazio per l'educazione letteraria nella scuola media?

Una interessante giornata di studio col prof. Carlo Ossola

Sintesi di Martino Beltrani e Christian Yserman

Fino a non molto tempo fa lo studio delle opere – più o meno canoniche – della tradizione letteraria rappresentava il marchio di fabbrica privilegiato dell'insegnamento dell'italiano e costituiva l'ingrediente di base nell'allestimento dei programmi d'esame per la materia.

Negli ultimi anni, però, il rapporto scuola – letteratura si è fatto sempre più problematico.

Da un canto ha preso piede (a torto o a ragione) l'impressione che per dei giovani destinati a divenire un giorno operai specializzati, impiegati d'ufficio e segretarie d'azienda la letteratura sia un lusso, e che come tale sia opportuno riservarla prevalentemente ai ceti privilegiati. Gli studi letterari andrebbero così lasciati in gran parte in appannaggio al Liceo; mentre per la scuola media l'attenzione si è soprattutto focalizzata sui problemi e sull'uso linguistico dell'ambiente sociale in cui il ragazzo è chiamato ad inserirsi al termine della scuola.

D'altro canto, si è anche diffusa l'opinione che oggi i ragazzi detestino cordialmente la letteratura e la poesia.

In un suo intervento sulla didattica del testo letterario<sup>1)</sup>, Lorenzo Renzi osservava che, in fondo, nella loro vivace polemica sull'insegnamento della poesia nella scuola, Giovanni Pozzi e Cesare Cases in ultima analisi condividevano uno stesso presupposto di base: una generalizzata inappetenza dei giovani per il testo poetico. E ribatteva da parte sua che esiste invece tra i ragazzi in età scolastica una grande fame di poesia. Solo che i poeti amati nei nostri giorni non sono più Saba, Leopardi o Montale, ma si chiamano Baglioni, Ramazzotti, Bennato o Battiato: sono, insomma, i cantautori che riempiono di fans le piazze e le platee dei loro concerti. Ciò che per certi versi può parere anche consolante, ma che in ogni caso non cade a sostegno del modo in cui la scuola è solita operare.

Ma a questo occorre anche aggiungere che, a prescindere da qualsiasi possibile reazione da parte delle scolaresche, pure per gli insegnanti l'insegnamento letterario ha cessato di essere un campo di rassicuranti certezze didattiche. Non circolano più nel mondo della critica formulazioni totalizzanti o chiavi universalmente risolutive per l'approccio al testo poetico, e tende oggi a prevalere un sano eclettismo metodologico che non è certo fatto per garantire al docente delle sicurezze assiomatiche.

E allora – sommando tutti questi e molti altri motivi – numerosi insegnanti di lingua materna hanno finito per trascurare la dimensione letteraria nell'impostazione del loro la-

voro didattico, mentre altri sono andati avanti su questa via ma in modo quasi compulsivo e meccanico, senza il necessario aggiornamento imposto appunto da una riflessione critica sui temi cui si è appena fatto cenno. Ma nella scuola non ci si può impunemente illudere di poter agire senza un'adeguata chiarezza circa gli obiettivi pedagogici e le mete didattiche che s'intendono conseguire.

Il risultato è quindi a volte costituito da una grande disparità di impostazione, per cui molti allievi arrivano al termine della scuola dell'obbligo quasi digiuni d'ogni studio a carattere letterario, mentre altri mostrano chiari segni di rigetto e – al tempo stesso – scarse tracce di profitto nonostante il gran numero di poesie ingurgitate spesso di malavoglia.

Oggi v'è in atto, insomma, un ampio dibattito che investe praticamente la stessa ragion d'essere dell'insegnamento della letteratura: *perché insegnarla? in che modo va insegnata? che cosa insegnare? a chi va insegnata?*

Su questi problemi di capitale importanza è stata organizzata una giornata di studio per i docenti d'italiano della scuola media che ha avuto luogo lo scorso 29 agosto presso la sede di Savosa.

A condurre il discorso è stato chiamato uno dei più qualificati studiosi italiani dei problemi dell'educazione linguistica nella scuola dell'obbligo: il professor Carlo Ossola\*, docente di Lingua e Letteratura Italiana presso l'Università di Torino.

Per i nostri lettori riportiamo una dettagliata presentazione dei principali temi di discussione affrontati nel corso della giornata.

## La letteratura in quanto produttrice di miti

Di fronte a domande radicali quali quelle che oggi si pongono circa il valore e il senso dell'educazione letteraria nella scuola dell'obbligo, bisogna che ci si sappia porre partendo da premesse altrettanto radicali.

Per riscoprire e rifondare il senso della centralità che deve rivestire la letteratura nell'educazione linguistica, occorre perciò prendere le mosse dalla stessa natura dell'opera letteraria, la quale si presenta con una duplice radice: essa si costituisce infatti ad un tempo come *lingua* e come *mito*.

Questa definizione si rivela particolarmente valida e feconda in rapporto alla classe di età alla quale appartengono gli allievi della scuola media.

Essa va dunque mantenuta e privilegiata ad onta di quelle tendenze della letteratura e

della critica del '900 (basti ricordare – tanto per limitarsi a due soli nomi – autori quali Pirandello o Musil) che hanno invece lavorato nella specifica direzione di una demitologizzazione dell'opera letteraria, ed hanno quindi tentato di depistare un'immagine che però va pur sempre considerata come quella canonica e normativa, solo a partire dalla quale è possibile realizzare (e comprendere) le operazioni di deviazione o di scarto.

Nell'impostazione del lavoro didattico occorrerà dunque agire su entrambi i versanti: a) quello della formazione mitica, e b) quello della lingua.

Ma che cosa s'intende, anzitutto, quando si parla della dimensione mitica del testo letterario?

Un personaggio, un luogo, una vicenda assumono un rilievo mitico quando in essi si esprimono un itinerario e un valore esemplare, una traiettoria significativa e compiuta, senza incertezze o sbavature. Nella dimensione mitica della letteratura, ogni impressione, ogni evento, ogni gesto sono subordinati al disegno di un destino che li unifica e li struttura. Il materiale su cui la letteratura opera tende perciò irresistibilmente a divenire archetipo. «Far poesia – ha scritto Cesare Pavese – significa portare a evidenza e compiutezza fantastica un germe mitico».

La simbolicità del mito è tale, d'altronde, da mobilitare pienamente la partecipazione affettiva e le proiezioni fantastiche del lettore. Ne deriva un processo d'identificazione che permette di rivivere e creare situazioni di tipo onirico. Ciò ha luogo, del resto, per i nostri allievi, anche nei loro film, ma attraverso processi e situazioni che non possono avere i tempi di sedimentazione che la letteratura consente.

\* Il Prof. Carlo Ossola è stato docente prima all'Università di Ginevra, quindi a Padova e attualmente a Torino. È condirettore della rivista «Lettere Italiane», condirettore della «Rivista di storia e letteratura religiosa».

La produzione teorica del prof. Ossola è vastissima. I suoi interessi spaziano dalla società di corte («Autunno del Rinascimento»), «Dal Cortegiano all'Uomo di mondo»), alla letteratura popolare (ha pubblicato qualche anno fa «Il portafoglio di un operaio» di Cesare Cantù), e alla storia delle idee (ha curato con Branca e Resnik «I linguaggi del sogno» e con Raffestin e Ricciardi «La frontiera da Stato a Nazione»).

Si è occupato inoltre di storia della letteratura («Inchiesta sulla storia letteraria» con M. Ricciardi), di letteratura comparata («Figurato e rimosso») e della poesia del Novecento («Giuseppe Ungaretti»).

Ma il lavoro di ricerca teorica è stato sempre coniugato con un interesse vivissimo anche per gli aspetti più concreti della didattica dell'italiano. Basti soltanto citare in proposito un suo testo di 10 anni fa (presso «Il Mulino») sulle antologie d'italiano per la scuola media («Brano e brano») e due testi entrambi molto noti e utilizzati tra i docenti da lui curati insieme a Pier Marco Bertinetto: «La pratica della scrittura» (Paravia, 1976), sulle metodologie di approccio al testo letterario, e «Insegnare stanza» (Il Mulino, 1982): una raccolta di riflessioni, esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano.

Una volta impostato così il discorso, non c'è letteratura senza mito. Anche se ciò che nel 900 s'intende per mito può essere qualcosa di assai differente dalla tradizione classica. A tale proposito, per avere un'idea concreta del processo di formazione dei mitologemi nella letteratura dei nostri giorni, ci si può limitare a richiamare, ad esempio, il modo in cui viene costruendosi la leggenda moderna di Parigi come «città favolosa» nel capitolo su «Paris, mithe moderne» in «Le Mithe et l'Homme» di Roger Caillois<sup>2)</sup> o nella monumentale monografia di Walter Benjamin su «Parigi capitale del XIX secolo»<sup>3)</sup>. E d'altronde chiunque di noi potrebbe utilmente cimentarsi a ricostruire la mappa della costellazione mitologica da cui attinge il proprio senso e la propria ragion d'essere il mondo postmoderno.

Nell'opera letteraria il poeta ha la straordinaria capacità non solo di dar vita a nuovi miti, ma anche di operare «la condensazione d'un mito in una battuta», come ha scritto (in «Sette Notti»)<sup>4)</sup> Jorge Luis Borges a proposito di Dante. E in effetti Dante non ha bisogno di 500 né di 50 pagine per farci conoscere e penetrare un personaggio, ma di una battuta, di una terzina, a volte d'un solo verso. E subito il personaggio descritto (si pensi ad esempio a Francesca) diventa una figura viva ed eterna. Oppure basti ricordare il caso di Manzoni che ha tagliato un'intera parte del «Fermo e Lucia» per condensarla in una sola battuta: «La sventurata rispose».

Ora, ove si tenga presente che il ragazzo conserva più facilmente nella sua memoria questa condensazione mitica così plastica e universale che tutto il banale chiacchiericcio della conversazione quotidiana, risulterà evidente che tutto ciò significa che nella trattazione del testo letterario non basta fer-

marsi a sottolineare le peculiarità linguistiche. In esso non sono in gioco soltanto valori di ordine espressivo. Pensiamo soltanto alla potente attrazione che per generazioni di studenti hanno esercitato personaggi altamente drammatici come Ettore o Achille e al loro intenso influsso sull'intero processo di formazione del carattere e sul mondo ideale degli allievi. Questi sono valori irrinunciabili. Bisogna perciò che il docente sia in grado di mobilitare le risorse affettive e le proiezioni fantastiche degli allievi facendo sprigionare dal testo tutta la forza mitica che esso contiene e il fascino profondo che ne promana.

### Un modello linguistico per la scuola

Per quanto concerne l'impostazione dell'educazione linguistica, il testo cui si può fare oggi riferimento è quello (agile ma ricco ed esauriente) di Gian Luigi Beccaria: «Italiano. Antico e Nuovo»<sup>5)</sup>.

Nella prospettiva della linguistica contemporanea, sviluppare la competenza nella comunicazione verbale significa insegnare all'allievo a situarsi nei differenti contesti e a dominare la varietà dei testi. La competenza linguistica oggi viene intesa come capacità di muoversi con sicurezza all'interno di una pluralità di modelli comunicativi.

Ma se la lingua è fatta di linguaggi settoriali e varietà linguistiche, essa è anche portatrice di unità, di una sintassi più universale, più comprensiva e più ricca di ciascuna delle diverse aree comunicative che la compongono. Ora, tale intensità comunicativa della lingua trova la sua espressione più piena appunto nell'opera letteraria. Il letterario ci viene in aiuto per questo: ci offre *produzioni linguistiche di altissima densità*. La letteratura può dunque definirsi una *condensazio-*

*ne memorabile di lingua*, che sa evadere dagli usi nel tempo ed assumere quella «leggerezza – senza più peso –» di cui ci parla Italo Calvino nelle sue «Lezioni americane»<sup>6)</sup>.

E questo è il servizio che la letteratura così intesa, rende all'insegnamento dell'italiano: restituisce chiarezza (anziché oscurità, come generalmente si pensa) alla lingua. Questa è in ogni caso l'impostazione del discorso che vale per la fascia d'età considerata.

Per meglio chiarire questo discorso, è utile il confronto con l'apporto linguistico che può derivare agli allievi dalla pratica-*assai diffusa* – dell'introduzione in classe del giornale o dei fumetti.

Per quanto concerne i fumetti, si tenga conto che non vale la pena di enfatizzarne eccessivamente l'uso didattico. Per i ragazzi essi non sono, infatti, che un repertorio mitologico. L'interesse delle scolaresche comincia perciò immancabilmente a diminuire – quale che sia il loro entusiasmo iniziale – non appena si passa ad un'analisi semiologica più rigorosa. Vogliono, cioè, «Topolino», non l'analisi di «Topolino». Maggiore attenzione merita invece l'uso didattico della stampa d'informazione. Va da sé che il giornale rappresenta comunque un importantissimo elemento di alfabetizzazione ed uno strumento utilissimo per arricchire l'informazione televisiva (che è assai più po-  
vera).

Se non altro, poi, esso serve a relativizzare i fatti, che vengono presentati in maniera difforme da un giornale all'altro. Ma questi ultimi compiti rientrano tout court nell'educazione del cittadino intesa nella sua globalità piuttosto che tra le funzioni peculiari dell'insegnamento dell'italiano: si tratta di problemi di ordine più conoscitivo che linguistico. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua materna, il giornale può essere invece usato semmai per rendere gli allievi coscienti di taluni fenomeni linguistici come i linguaggi settoriali, le sinonimie, ecc.

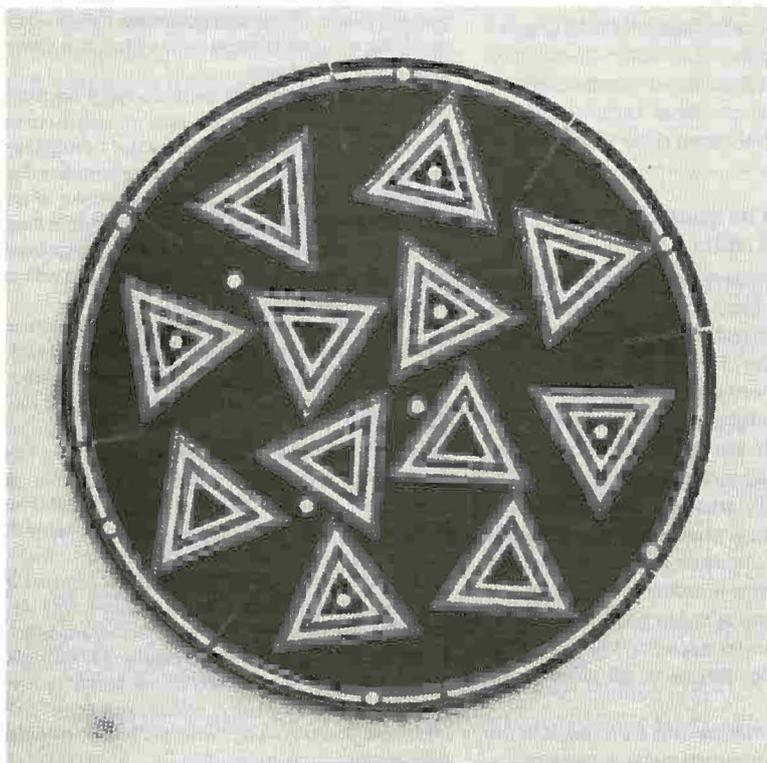
Bisogna però tenere presente che il giornale è in ogni caso pieno di allusioni, di scorciatoie, di richiami interni, di presupposizioni.

La lettura del giornale può quindi trasformarsi in un esercizio di rara ambiguità. La lingua giornalistica è per eccellenza una lingua peritica e molto settorializzata che non può costituire un reale modello di riferimento per gli allievi; mentre invece nella sua operazione di condensazione la letteratura lascia precipitare tutti gli elementi contingenti per salvare e valorizzare esclusivamente gli aspetti universalmente validi.

Una volta che la funzione della letteratura venga intesa nel senso sopra delineato, essa deve perciò mostrare di resistere alle ossidazioni del quotidiano.

Il problema che si pone è dunque: dove trovare una letteratura che esprima quella chiarezza che è il portato di un'opera che può proporsi come modello generale di scrittura?

Non certo negli sperimentalismi – pur eccellenti – di un Gadda, che rispondono a tutt'altro ordine di istanze e di tematiche.



È ovvio che s'impone la necessità di una scelta, e di una scelta resa nel contempo tanto più difficile e tanto più necessaria dal fatto che – bisogna pur riconoscerlo – il genere di letteratura di cui qui si tratta nell'ambito italiano non costituisce il filone maggioritario.

L'istanza di una letteratura realistica (rappresentata in sommo grado dal programma di letteratura nazionale del Manzoni) è infatti presto caduta di fronte alle nuove poetiche (prima il verismo che valorizzava le varietà regionali a scapito della dimensione unitaria della lingua; quindi l'artificioso estetismo dannunziano; e successivamente la cultura ermetista, che rappresentò una necessaria forma di ripiegamento difensivo nei confronti del dominio fascista).

Bisogna perciò arrivare a quell'arco che va da Buzzati a Calvino per reperire i testi che più compiutamente nella letteratura italiana rappresentano quel modello di lingua letteraria che risulta il più produttivo ai fini del nostro discorso. Una notevolissima illustrazione ne è costituita, tanto per dirne una, dall'esemplare cristallinità e levigatezza linguistica di un «Palomar», un delizioso romanzo breve che Italo Calvino ha sapientemente strutturato in capitoletti semplici e compiuti che si prestano a molteplici esercizi d'imitazione e di trasformazione testuale. Il fatto è che purtroppo siamo proprio entro quell'ambito letterario che comprende gli scrittori più difficili da inserire nelle antologie scolastiche, in quanto tuttora protetti dalle normative sui diritti d'autore.

E veniamo così a toccare uno dei nodi maggiormente dibattuti e approfonditi nel corso dell'incontro.

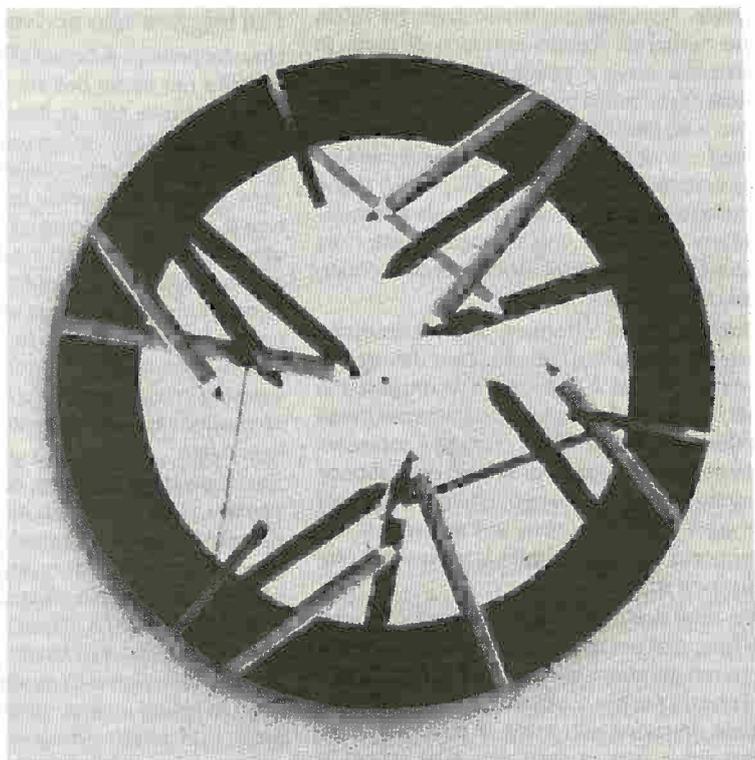
### L'uso dell'antologia come supporto per l'educazione letteraria

Di anno in anno le nostre aule vengono invase da una colluvie incontrollata di nuove antologie. E purtroppo la quantità non è garanzia di qualità. Anzi: le antologie vengono in genere confezionate su clichés ampiamente collaudati ma destituiti spesso d'ogni effettivo fondamento: Pascoli, il lacrimoso cantore delle piccole cose; Ungaretti, il traspositore del simbolismo nella poetica italiana, e così via.

Così fondate, generalmente, su stereotipi e stancamente ripetitive, le antologie rispondono dunque in molti casi in modo assai parziale al bisogno di poesia.

Si possono distinguere due tipi di antologie: a) quelle organizzate per problemi (l'ambiente, la casa, la famiglia, la natura, ecc.). E all'interno di ciascuna sezione il genere dei testi viene considerato pressoché irrilevante: poesia o prosa, tutto viene macinato con lo stesso filtro e omologato sotto la stessa etichetta.

b) le antologie cronologiche e per generi: epica, narrativa, novella, poesia contemporanea, ecc. Poche, più sofisticate (come ad es. la «Guida all'educazione letteraria»<sup>7)</sup> si servono di un doppio criterio: per generi e per testi. Ma i blocchi fondamentali sono in realtà due: *narrazione* e *descrizione*, come



ci mostra l'aureo esempio della «Crestomazia italiana della prosa» del Leopardi<sup>9)</sup>.

Il rischio è in ogni caso che la letteratura diventi documento al pari del diario o delle lettere private.

Come si può allora intervenire sull'antologia?

La prima e fondamentale distinzione da operare è quella fra testo in prosa e testo in versi. Il testo in prosa è più facilmente contraibile: in altri termini, si presta all'operazione del riassumere. E generalmente è anche più traducibile da una lingua all'altra.

La poesia viene spesso identificata con la lirica. Ma questa è un'idea tipicamente novecentesca. La produzione epica in versi alla sua epoca veniva letta, ad esempio, come romanzo.

Purtroppo, poi, la poesia italiana a partire dai Siciliani ha lasciato cadere l'aspetto musicale e si è trasformata in un fatto puramente mentale perdendo così gran parte del proprio fascino nonché la maggioranza del proprio pubblico.

È questo il motivo per cui il Renzi – come già sopra si diceva – definisce i cantautori come i nuovi poeti del giorno d'oggi; e come tali li considerano infatti i nostri ragazzi. Ma siamo proprio sicuri che la popolarità di un testo coincida necessariamente con la facilità di comprensione?

Una canzone cantata e amata da generazioni d'italiani d'ogni ceto sociale come la celeberrima «Signorinella pallida», composta peraltro da un paroliere non privo di aspirazioni (e di reminiscenze) letterarie come Libero Bovio è certamente tutt'altro che facile come testo. Possiamo allora a maggior ragione immaginare quali difficoltà potrebbero presentare per un ascoltatore dell'avvenire molti dei testi dei cantautori più amati e

popolari dei nostri giorni, così marcati dall'uso dei più svariati gerghi, di sottintesi, di richiami all'attualità.

Occorre a tal proposito una grande chiarezza di giudizio. E allora ci si accorgerà che un testo di grande poesia come «Benedetto sia il giorno, il mese e l'anno» di Petrarca presenta, in ultima analisi, molte meno difficoltà linguistiche di numerose canzoni di cantautori che vanno oggi per la maggiore.

Questa perdita della dimensione più propriamente musicale della poesia ha certamente contribuito al fatto che in gran parte delle antologie scolastiche essa venga rifiuta alla pari di altri tipi di lettura e con uno statuto in fondo indifferenziato all'interno di un impianto tematico preconstituito.

Ma se il testo poetico viene trattato alla stregua di un documento (come spesso avviene nelle antologie, dove, ad es., sotto la rubrica 'animali' vengono indifferentemente catalogati una pagina di Kafka, un reportage giornalistico ed un testo lirico), proprio quel che ne costituisce l'aspetto più caratterizzante e che ne determina la sostanza profonda, finisce poi di fatto col passare in subordine.

Il tratto che contraddistingue la poesia è, in effetti, che in essa si manifesta il massimo riverberarsi delle catene foniche<sup>9)</sup> (ciò che del resto si nota anche nei proverbi, ecc.)<sup>10)</sup>. A ciò si connette una grande economicità nell'uso della lingua (fenomeno della condensazione).

Inoltre si può definire la poesia come un luogo privilegiato d'interferenza, nel senso che essa – come ha detto Jakobson – accosta sull'asse sintagmatico delle parole spesso lontane sull'asse paradigmatico.

Non si può certo sostenere che nella scuola media manchi uno spazio adeguato per la

poesia. Non bisogna dimenticare tra l'altro che numerosi ragazzi scrivono di tanto in tanto dei versi; in genere i ragazzi scrivono assai più di quella punta dell'iceberg che appare a scuola. Ma dato che si tratta di un'attività che alla scuola sfugge, essa rimane ingovernata. Ed è un peccato, perché viene così a mancare lo sbocco naturale ad un desiderio di poesia che va incoraggiato, sia pure nella forma (tradizionalmente scolastica) della *parodia*.

Occorre offrire strumenti e occasioni che valorizzino queste attività. Uno dei motivi, infatti, per cui il letterario non entusiasma più, è perché è venuto gradualmente meno il desiderio di imitarlo. I giornalini scolastici dovrebbero cercare di offrire uno sbocco anche a questo genere di attività. Si tornerà in ogni caso, tra breve, sull'argomento del rapporto da instaurare tra la lettura e la produzione scritta.

Ma ritornando adesso ai problemi connessi all'uso dell'antologia, occorre aggiungere a quanto già detto che se per il testo poetico si corre il rischio costante d'una sua sostanziale riduzione allo stato di documento informativo, per quanto concerne i testi in prosa, questa perdita di sensibilità alla qualità del testo è ancora più marcata: l'attenzione viene richiamata in maniera pressoché esclusiva sugli aspetti prettamente referenziali del messaggio.

Eppure la letteratura italiana, pur così povera di testi di dimensione «europea», primeggia in un genere particolarmente interessante ai fini didattici: la novella, che possiamo addirittura considerare come il genere scolastico privilegiato in rapporto alla esigua tenuta di lettura dei ragazzi di oggi, troppo abituati ormai alla visualizzazione televisiva.

La novella fornisce un campionario molto ampio di scelte di pagine brevi e tuttavia particolarmente pregnanti (che arrivano subito «al dunque»), e dotate di un intreccio e di personaggi.

Il settore «novella» di cui la tradizione italiana è così ricca, dovrebbe perciò occupare un posto centrale nella didattica della letteratura.

All'occorrenza – nel caso di Boccaccio o del «Novellino» – con testo a fronte.

Nella trattazione della novella si possono estrapolare elementi di carattere descrittivo, narrativo, tematico, connessi all'organatura dell'intreccio, all'uso dei *Typoi*, alla scelta del punto di vista o alla dispositio.

I ragazzi sono grandi consumatori di intrecci, e di intrecci che vanno da quelli semplicissimi delle fiabe (non oltre – evidentemente – l'età di 9-11 anni) ad altri assai più complessi.

Bisogna quindi fornire loro una moltitudine di trame: ad esempio copioni per film. La collana di testi per le scuole diretta dallo stesso Ossola<sup>11)</sup> ha perciò pubblicato accanto a testi di narrativa classici o moderni anche talune sceneggiature cinematografiche che hanno avuto un grande successo. Soprattutto le sceneggiature di film di avventura.

## Dal leggere allo scrivere

Uno dei principi sui quali si è maggiormente insistito nel corso dell'incontro è dato dall'affermazione che in linea di massima *la pluralità delle offerte testuali deve trovare il suo sbocco naturale nell'attività dello scrivere*. È assurda infatti la pratica di considerare la lettura e la scrittura come due pratiche dissociate e indirizzate a temi e referenti solitamente diversi. È infatti singolare che in genere lo scritto si rivolga sempre ad altro rispetto ai testi scritti che formano oggetto di lettura nella scuola. Il principio basilare dev'essere invece quello di connettere in un sistematico rapporto di continuità il leggere e lo scrivere.

Sotto questa angolatura, assumono un particolare rilievo (accanto all'operazione fondamentale del riassumere) tutte le possibili procedure di trasformazione testuale sul genere, ad esempio, di quelle proposte da Gianni Rodari nella «Grammatica della fantasia»<sup>12)</sup>. Si tratta di tecniche interessanti e variate: bisociazioni, sostituzioni di finale (o di un qualsiasi segmento narrativo, ivi compresa la situazione iniziale: «che cosa succederebbe se...?»), riambientazioni della vicenda in altro contesto, trasformazioni dei personaggi, ecc.

Ersilia Zamponi e Roberto Piumini, rifacendosi alle medesime istanze d'un intervento attivo sul testo, hanno recentemente effettuato un'analoga operazione anche per la poesia in «Calicanto»<sup>13)</sup>, una felicissima raccolta di schede «di gioco» che propongono ricchi itinerari di lettura, osservazioni e attività espressive a partire dagli stimoli offerti dalle liriche.

Un altro genere di operazione importante per la trattazione dei testi è il *cambiamento del punto di vista* di cui si è recentemente occupato, ad esempio, Giuseppe Barbieri in un suo proficuo ed interessante testo<sup>14)</sup> in cui presenta, in modo peraltro divertente, numerosi effetti narrativi o descrittivi che gli scolari potrebbero imparare a maneggiare nel lavoro di stesura del componimento. Si tratta di un esercizio estremamente formativo che consiste nell'assumere un'angolatura di osservazione diversa o inattesa (ad esempio, nel racconto «Cholstomer» di Tolstoj, l'autore si mette nei panni di un cavallo) per fare del bricolage con i materiali testuali e riscrivere la storia assumendo la particolare prospettiva di uno dei personaggi.

L'allievo deve assumere l'abitudine a spostare elementi anche minimi del testo per mettere in moto degli elementi imitativi. Perché avere paura dell'imitazione?

I processi imitativi sono costituenti basilari di una pedagogia fondata sul fare (e quindi anche su un rapporto di continuità tra lettura e scrittura). È proprio attraverso un graduale dominio di tali tecniche d'imitazione guidata che la pagina può essere via via trasformata in un campo d'intervento creativo. È estremamente interessante in proposito poter dare un'occhiata nel laboratorio di uno scrittore (si vedano ad esempio «I taccuini di Zola», recentemente pubblicati in italiano dalle edizioni Bollati-Boringhieri).

Il problema fondamentale è quello di operare la scelta dei testi anche in rapporto a degli obiettivi prefissati d'intervento: individuazione ed esercizio attivo di determinate tecniche di costruzione testuale. Da questo punto di vista, non bisogna aver timore di finalizzare la scelta delle pagine da leggere all'individuazione – e successivamente all'esercitazione – di quelle operazioni di costruzione testuale su cui esse sono strutturate. E del resto, in una serie di conferenze tenute a Padova e pubblicate da Franco Angeli col titolo: «Lezioni e risposte sulla letteratura», Michel Butor ha attestato che molte delle nostre opere canoniche si sono salvate nella memoria collettiva e ci sono state tramandate proprio perché sono state adoperate in modo strumentale nei testi di divulgazione scolastica e culturale.

Per organizzare un tale lavoro di connessione tra la lettura e l'insegnamento della scrittura, dei suggerimenti molto utili ci vengono anche dall'esperienza dell'insegnamento della lingua madre in altre aree linguistiche. Si può consultare ad esempio a questo proposito un testo interessante di Albert H. Markwardt: «Il ruolo della letteratura nell'insegnamento dell'inglese»<sup>15)</sup>.

Si tratta, come il lettore può ben vedere, di un complesso organico e articolato di proposte e di spunti fecondi che possono trovare importanti sviluppi e applicazioni nella prassi quotidiana dell'insegnamento.

Idee, dunque, da non lasciare cadere, ma che debbono costituire – al contrario – delle piste irrinunciabili che per l'avvenire andranno necessariamente esplorate per ottenere un positivo salto di qualità nell'insegnamento della lingua materna.

## Note

1) LORENZO RENZI: *Come leggere la poesia*, Bologna, Il Mulino, 1985, p. 11-12

2) R. CAILLOIS: *La Mithe et l'Homme*, Paris, Gallimard, 1938, p. 180-207

3) W. BENJAMIN: *Parigi capitale del XIX secolo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1986.

A chi intendesse approfondire il problema del rapporto tra letteratura e mito, si può anche consigliare di leggere la bella raccolta di saggi di FURIO JESI: *Letteratura e Mito*, Torino, PBE Einaudi, 1981 (ma la prima edizione è del 1968), o anche, per una più generale impostazione del problema, ERNST CASSIRER: *Linguaggio e Mito*, Milano, Il Saggiatore, 1961

4) Tr. it., Milano, Feltrinelli, 1983

5) Milano, Garzanti, 1988

6) Milano, Garzanti, 1988

7) P.M. BERTINETTO - C. DEL POPOLO - C. MARAZZINI: *Gulda all'educazione letteraria*, Bologna, Zanichelli, 1986

8) Torino, Einaudi, 1968

9) Per un approfondimento di questa impostazione, si veda per es.: ROMAN JAKOBSON: *La linguistica e le scienze dell'uomo. Sei lezioni sul suono e sul senso*, Milano, Il Saggiatore, 1978.

10) Un'analisi formale di questo tipo di messaggi viene svolta in un interessante testo di P. VALESIO: *Strutture dell'allitterazione*, Bologna, Zanichelli, 1967.

11) *Collana Pagina Bianca*. Narrativa per la scuola. Edizioni Petrini.

12) Torino, Einaudi, 1973

13) Torino, Einaudi, 1988

14) G. BARBIERI: *Come scrivere un tema*, Torino, Petrini editore, 1987

15) Trad. it. Bologna, Zanichelli, 1987