

I classici a scuola: tra dialogo e distanza¹

Massimiliano Tortora

1. La storia si ripete

A cavallo tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta si è consumato, al pari di quanto sta accadendo nell'attuale inizio secolo, un acceso dibattito sulla fisionomia che doveva avere la scuola, all'interno di un mondo – e specificamente quello dell'educazione – che stava cambiando. Del resto il decennio post-sessantottino aveva conosciuto una scolarizzazione di massa, e certi modelli didattici si rivelavano inefficaci nei confronti di classi di studenti molto diverse, per ceti, per livello culturale e per aspettative, da quelle che avevano caratterizzato il periodo dal dopoguerra al boom economico. Su questo si interrogarono, proprio come accade oggi peraltro, docenti di scuola superiore, professori universitari, intellettuali, e opinionisti e uomini di cultura di vario tipo.

In sostanza il problema che emergeva era il seguente: come reagire all'abbassamento culturale degli studenti, e specificamente alla mancanza di alcuni requisiti minimi che si ritenevano indispensabili per affrontare una materia curricolare quale la letteratura italiana? E soprattutto quali strategie attuare con studenti che non riconoscevano più alla letteratura e all'impegno critico e interpretativo lo stesso valore che invece le generazioni precedenti davano per scontato? Sono gli anni, si ricordi per avere il polso della situazione e dell'enormità del mutamento antropologico che stava avvenendo, in cui i manuali iniziano a inserire i brani antologici, rompendo dunque un tabù che sembrava assolutamente inviolabile: quello di non leggere i testi in versione integrale, ma frammentati e sezionati (così come accadeva negli anni Cinquanta e in parte Sessanta). Del resto non era lontana l'epoca in cui il docente parlava ininterrotta-

¹ Si pubblica in questa sede la relazione tenuta venerdì 17 febbraio 2017, al Liceo Giacomo Leopardi di Recanati, all'interno del progetto *Lettere in classe-Compita 900*. Si ringraziano i colleghi di Recanati per il gentile invito e per il fruttuoso e produttivo pomeriggio trascorso.

mente dalla cattedra di opere che si riteneva che lo studente avrebbe letto a casa autonomamente, se non aveva già letto di suo (*Vita Nova, Decameron, Canzoniere, Gerusalemme liberata, Orlando furioso*, ecc.).²

Al netto di alcune posizioni minoritarie che puntavano sulla bellezza dei testi letterari e ritenevano il sublime capace di permeare e contagiare anche le menti più restie,³ il dibattito di trenta-quarant'anni fa cercò risposte soprattutto nel campo delle competenze. Certamente era complice in questa tensione anche la temperie strutturalista che ancora agitava molti luoghi di cultura italiani. Ma in ogni caso non furono pochi a ritenere che conoscere il meccanismo di un testo letterario fosse più decisivo che comprenderne il significato: del resto, era questa la tesi di fondo, una volta che si è appresa la regola di un funzionamento di un testo si ha la chiave per analizzare tutti gli altri:

Direi – sosteneva Lore Terracini – che per noi, docenti di letteratura, oggi questi sono problemi ulteriori; e la soluzione la dovremo trovare insieme con gli uomini di scienza, sul loro piano. Ma intanto, andiamo sul loro piano; e usciamo dalla sfera della magia e dell'irrazionale.⁴

Questa posizione, sostenuta con ben più decisione anche da un illustre studioso come Giovanni Pozzi a capo della cosiddetta scuola di Friburgo, fu fieramente attaccata da Cases in un celebre articolo, *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*:

Certo, l'insegnamento della letteratura ha senso solo se non si accoda alla tecnocrazia ma crea uno spazio di opposizione alla tecnocrazia stessa e di salvaguardia dell'esperienza, cioè avvia a quell'anarchia che, nella lettura come dappertutto, non è per il comune dei mortali un dato bensì un'utopia.⁵

A ben vedere già trentotto anni fa Cases metteva in guardia contro i rischi di un'eccessiva meccanizzazione dell'insegnamento, per difendere invece quella parte non strutturata del lavoro in classe, che si basa sull'inter-

2 Scrive Baldi: «Quando ero al liceo la lettura integrale di queste opere era normale e veniva imposta abitualmente dagli insegnanti (e naturalmente dovevamo affrontarla per conto nostro, a casa): ma noi eravamo in grado di padroneggiare la lingua letteraria, perché già alle medie avevamo letto l'*Iliade* di Monti e l'*Odissea* di Pindemonte, in quarta ginnasio le letture antologiche partivano dal *Cantico* di San Francesco e proseguivano per tutto l'arco della storia letteraria sino al Novecento, con ampi brani proprio dei grandi classici e con testi poetici spesso da imparare a memoria. Inoltre eravamo obbligati a studiare sistematicamente le figure retoriche (avevamo un manualetto apposito), e la mitologia era nostro pane quotidiano sin dalle medie, o addirittura dalle elementari» (G. Baldi, *La sfida della scuola. Crisi dell'umanesimo e tradizione del dialogo*, Paravia, Torino 2016, p. 21).

3 Cfr. J. Risset, *Paura della poesia (Descrizione di resistenze comparate)*, in *Insegnare letteratura*, a cura di C. Acusatis, Pratiche, Parma 1979, pp. 17-20.

4 L. Terracini, *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980, p. 39.

5 C. Cases, *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*, in *Insegnare letteratura*, cit. pp. 37-59: p. 50.

pretazione (senza che questa diventi poi selvaggia e totalmente libera)⁶ e che non può essere oggetto di precisa previsione (di qui l'anarchia, che in fondo non è così distante da quella necessità di «improvvisazione» a cui ha richiamato recentemente Armellini).⁷

Si trattava insomma di una disputa tra sostenitori di competenze tecnico-letterarie e difensori del contenuto. E il motore di questa contrapposizione era l'abbassamento culturale degli studenti, l'inattuabilità e la crisi di modelli di insegnamento che solo vent'anni prima sembravano ancora reggere, la perdita di prestigio e di centralità della letteratura. La soluzione di questo dilemma, ovviamente, non poteva non avere ricadute su alcune questioni pratiche e specifiche della disciplina: la lettura dei classici, il canone, il modo di un docente di stare in classe. A rileggere in fila questi punti (abbassamento culturale, inattuabilità, perdita di prestigio, canone, classici, ecc.) ci accorgiamo facilmente di un dato: sono gli stessi problemi su cui ci interroghiamo oggi, negli anni Dieci del XXI secolo.

Se sottolineo questo aspetto è per sgombrare il campo da un equivoco che inquina tutto l'odierno dibattito: ossia che quella che stiamo vivendo sia una situazione unica ed eccezionale, per certi aspetti mai vissuta dalla scuola moderna. Mentre sarebbe più utile e mentalmente più economico entrare in un altro tipo di riflessione: quella che induce ad ammettere che chi insegna avrà sempre un momento di ritardo nei confronti dei suoi destinatari (gli studenti e il mondo in generale), e sarà sempre costretto a riformulare ruolo, modalità professionali, strategie operative; ma non gli obiettivi, che per ora possiamo genericamente riconoscere nell'insegnamento della letteratura italiana.

Tuttavia la storia quando si ripete non si ripresenta mai uguale a se stessa. È evidente che ci siano oggi delle specificità, quali una rivoluzione informatica che ha anche modificato il tipo di concentrazione e di attenzione nei giovani,⁸ così come un agonismo riformistico di ministri e governi diversi, che a partire dagli anni Novanta ha sottoposto la scuola a continue sperimentazioni. Pertanto è naturale che le discussioni odierne vertano maggiormente su alcuni nodi: tra questi, appunto, c'è quello dell'insegnamento e della funzione dei classici, che richiama a sé da un lato quello della riappropriazione – a livello didattico – e dall'altro quello del canone –

6 Sempre Cases sosteneva: «Questa dell'interpretazione come atto democratico e anche antiautoritario è una fissazione assai diffusa in Italia ma che ha i suoi discepoli anche in Germania in ambienti accademici postsessantotteschi» (*ivi*, p. 38).

7 Cfr. G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Edizioni Unicopli, Milano 2008, in particolare p. 25.

8 Cfr. R. Simone, *La Terza Fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001, A.M. Nicolò, G.C. Zavattini, *L'adolescente e il suo mondo relazionale: teoria e tecnica psicoanalitica*, Carocci, Roma 2002, e *Adolescenza e violenza*, a cura di A.M. Nicolò, Il pensiero scientifico, Roma 2009.

a livello culturale e letterario. E non è un caso che sia proprio questo groviglio di problemi quello su cui riflette gran parte della classe docente.

2. Perché i classici annoiano a scuola?

Nel 1954 Cousinet lamentava: «I nostri classici restano sempre nelle classi»;⁹ e del resto – lo ricordava Calvino – la scuola è l'unico luogo in cui i classici si leggono per dovere, o meglio *devono* essere letti.¹⁰ Finita quella stagione, i più fortunati continueranno il vizio antico della lettura nei propri ambienti, mentre gli altri avranno dei classici un pallido ricordo (e forse – immaginiamo con speranza – il valore dell'esperienza avuta). Tuttavia, dando ascolto a una delle voci più preoccupate del mondo scolastico, ossia Paola Mastrocola, la frase di Cousinet oggi non è più attuale.¹¹ Sembra infatti che in molti livelli di studio ai classici non sia concessa cittadinanza nemmeno in classe; o, anche se vi è concessa, l'effetto di certe opere è nullo. *Vita nova*, *Gerusalemme liberata*, *Promessi sposi* e via dicendo rimangono libri morti, incapaci di parlare ai ragazzi. Quell'opera di coercizione che fino agli anni Novanta aveva funzionato – la lettura obbligata conduceva al piacere della conoscenza – oggi sembra inefficace (almeno su larga scala).

Anche attenuandone il tono apocalittico, questa posizione restituisce una fotografia sufficientemente reale dell'attuale situazione. Ma quali sono le ragioni di questa disfatta? Per quali motivi i classici di settecento, trecento o anche solo cento anni fa, non sono più oggetti parlanti, ma solo polverosi monumenti criptici e di scarso interesse? Ovviamente sono molte le risposte che sono state date a questi quesiti, ma due mi sembrano quelle che colgono maggiormente nel segno.

In primo luogo da tempo il modello di scuola che tenta di imporsi è quello di tipo cognitivista, che deve mettere lo studente in condizione di superare delle prove. È una scuola – come ha sostenuto Recalcati – che punta alla prestazione (proprio Recalcati ricorda «il “sogno” di un ministro della Pubblica Istruzione» di codificare «con le tre “i” (impresa, inglese, informatica)»¹² la scuola). È chiaro che in un sistema educativo proiettato verso le abilità logiche e più in generale verso il *problem solving*, la letteratura perde ogni peculiarità, e dunque ogni privilegio che le deriva – ad essa come a tutte le altre materie curriculari, ma in maniera maggiore quelle umanistiche – dalla sua appunto specificità. Insomma

9 R. Cousinet, *La culture intellectuelle*, Les presses de l'Île de France, Paris 1954, p. 154.

10 Cfr. I. Calvino, *Perché leggere i classici*, in Id., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, pp. 11-19.

11 Cfr. P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma 2011.

12 M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 89.

ma a livello cognitivo la letteratura è uno strumento tra i tanti, e nemmeno tra i più immediati.

Non solo, ma una scuola di questo tipo finisce per essere declinata in senso schiettamente utilitaristico: quelle particolari abilità infatti serviranno dopo, quando ci sarà il mondo vero (come se i tredici anni passati a scuola fossero falso). E poiché nel mondo vero la letteratura è poco utilizzata, se ne ricava che i classici che la costituiscono non servono a niente.¹³ Insomma sembra essere venuta meno la loro funzione principale. E con questa la stessa missione dell'insegnante di italiano.

Ma il quesito che si pone a questa altezza è: siamo proprio sicuri di voler lottare per una centralità della letteratura all'interno di un sistema cognitivista di questo tipo? O invece possiamo pensare di apprendere solo se recuperiamo anche l'aspetto più strettamente contenutistico?

Il secondo motivo del discredito dei classici è prettamente culturale. Il postmoderno è esistito veramente e ha avuto i suoi effetti. Quello più devastante è stato l'appiattimento della dimensione temporale su un eterno presente, amplificato oltretutto dalla dimensione orizzontale e piana (e non verticale e profonda) imposta dalla rete. I classici invece per loro natura sono passati, parlano dal passato e rivestono quasi una funzione archetipica: insomma riescono ad essere classici proprio perché appartengono a un'epoca storica precedente, che non c'è più. Nulla di più inconciliabile rispetto all'eterno presente postmoderno.

Finora il tentativo che è stato fatto è quello di abbattere la distanza temporale che ci separa appunto dai capolavori del passato, con l'idea di riportarli nel presente, e mostrare tutta la loro reale attualità:

Ma per la stragrande maggioranza dei ragazzi di oggi – sostiene Marco Lodoli – tutto il patrimonio culturale del nostro paese non significa più niente. È un universo in bianco e nero, malinconico, pensante e dunque pesante, polveroso come una parrucca. E non serve che gli adulti lo lucidino per farlo apparire più vivo: se brilla lo fa come una bara. È così, c'è poco da fare, l'oceano del passato non arriva più a lambire la spiaggia del presente.¹⁴

Anche in questo caso il tono è apocalittico, e forse è un po' eccessivo, ma delinea chiaramente una tendenza. Cosa fare perciò? Arrenderci, come propone Paola Mastrocola, o continuare a lottare? Domanda retorica

I classici
a scuola: tra
dialogo
e distanza

13 Per una proficua rilettura del concetto di "inutilità" cfr. A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, Laterza, Milano 2014.

14 M. Lodoli, *Addio cultura umanista. Per i ragazzi non ha senso*, in «la Repubblica», 31/10/2012, ora in Bajani, *La scuola non serve a niente*, cit., p. 64.

certo, che allora va perfezionata: ha senso continuare a traghettare i classici dal passato all'oggi, "presentificandoli", o invece dobbiamo cambiare strategia, restituendo ai classici tutto il loro essere nel passato?

3. E tuttavia: perché leggere i classici

Alla luce dei moniti di Mastrocola, Lodoli e altri, sarebbe sensato alzare bandiera bianca e ammettere che dei classici, se non si può, si deve comunque fare a meno. Le ragioni dello scetticismo e che inducono alla resa sono diverse: una lingua ormai incomprensibile (e non solo quella del Cinquecento, ma anche quella del primo Novecento e a volte anche della seconda parte del secolo), un'enciclopedia dell'autore ormai talmente distante da rendere inaccessibile il testo, temi e situazioni che sembrano assolutamente aliene al mondo dei quindicenni. Seguendo le indicazioni degli "apocalittici" o si smette di fare scuola, o si ripiega su letteratura facile e di consumo.

In tutta onestà non si possono scrollare le spalle, come se quelle di Mastrocola, Lodoli e altri fossero obiezioni eccentriche e volte a stupire. La posizione di chi crede che non ci sia più spazio per la letteratura alta è legittima, e merita di essere ascoltata. Anche perché questa visione dell'attuale condizione dell'insegnamento tiene conto, non so con quanta consapevolezza, del fatto che la logica del profitto che regola l'attuale società è contrastiva degli studi umanistici: li ritiene un intralcio, un rallentamento, e anche un rischio. E tuttavia non può essere accolta acriticamente: semmai deve indurre a riformulare, per l'ennesima volta nella storia, l'interrogativo sul perché è utile, se è utile, leggere i classici. Induce ancora una volta a porci la domanda: quale funzione può avere nel presente un testo di molti secoli prima?

Scartata l'ipotesi della contemplazione della bellezza – questi testi ormai sono muti –, la prima risposta sarebbe un sano allenamento alla complessità. I capolavori del passato sotto ogni punto di vista si offrono come palestra per abituarsi a maneggiare sistemi articolati: si pensi al registro linguistico e ai molteplici codici su cui un'opera si costruisce, a quello della trama, del contenuto o del dettato del testo poetico, ai rimandi culturali e alla generale stratificazione testuale, alla dislocazione storica e spesso a quella geografica. Più specificamente i classici, ovvero i testi letterari complessi che si portano dietro un cumulo di interpretazioni, permettono di recuperare le istanze dell'*intelligenza sequenziale* (soppiantata dall'*intelligenza simultanea*, per recuperare ancora Simone),¹⁵ e so-

15 Com'è noto Raffaele Simone distingue l'*intelligenza simultanea* (che si sta imponendo in questi anni con la rete) dall'*intelligenza sequenziale*, che ha contraddistinto i secoli dalla stampa ad oggi: «La prima opera su dati simultanei e per così dire sinottici (come gli stimoli visivi, che si presen-

prattutto di simbolizzare traumi ed eventi della vita, e più in generale allestire un vocabolario per le emozioni. In questo senso i classici, proprio per il loro statuto passato, sottraggono al carattere di *urgenza* che caratterizza i tempi attuali e aprono uno spazio di riflessione e di elaborazione. Ma questa risposta, sebbene corretta, non è vincente fino in fondo. Per allenare il cervello alla complessità, vi sono (anche) altri strumenti oltre quello letterario.

In secondo luogo i classici sono la spina dorsale della nostra identità nazionale (da De Sanctis in poi). E continuano anche loro malgrado ad assolvere questo compito. Offrono insomma quel pacchetto culturale che fa sì che ci si riconosca appartenenti alla stessa comunità. Del resto se ci si divide per schieramenti politici, orientamenti sessuali, fedeltà calcistiche, ecc., non accade mai una contrapposizione nazionale su un classico. Ora, se si presta attenzione, ancora oggi i classici hanno una quantità di lettori di cui nessuna rilevazione di vendite e di letture effettive riuscirà mai a rendere conto. Ogni anno, ad esempio, in prossimità dell'esame di maturità decide di migliaia di studenti leggono pagine dei *Malavoglia* e de *La coscienza di Zeno*, poesie di Montale e di Ungaretti, dopo aver incontrato, in precedenza, Dante, Petrarca, Boccaccio, ecc. fino a Leopardi e Manzoni. Ci piaccia o no, chiunque ancora oggi giunge al diploma associa i suoi anni giovanili anche ad Ariosto, Tasso e Foscolo. Spesso non li ha capiti, non li ricorda, non li ha apprezzati, ma ha partecipato a quel rito collettivo che è la lettura in classe; un rito – è bene sottolinearlo – che si ripete di generazione in generazione.

Ebbene non credo che sia da delegittimare questo rito. Già Lausberg sottolineava come i classici siano sottoposti al concetto di ri-uso, in quanto letti e riletti.¹⁶ Ma più in generale in questo momento storico sono l'unico vero elemento che accomuna persone di orientamenti, estrazioni sociali, gusti differenti. Ed è un dispositivo, quello del patrimonio dei classici, che non può in nessun caso essere messo da parte.

Potrebbe sembrare contro corrente, e oltretutto reazionario, ricorrere all'identità nazionale in un passaggio storico in cui la mescolanza e l'abbattimento si impongono. E potrebbe sembrare anche rischioso, alla luce di alcuni rinascenti nazionalismi. Ma in realtà solo se si ha un'identità comunitaria, ovvero se ci sente parte di una collettività, si può accettare l'altro: si ha un luogo appunto dove accoglierlo. Ed è proprio l'idea di comunità, anche quella nazionale, che istituisce un'esperienza di collettività,

tano in gran numero nello stesso momento, e tra i quali è difficile stabilire un ordine) e quindi ignora il tempo; la seconda opera invece sulla successione degli stimoli, e li dispone in linea, analizzandoli e articolandoli» (Simone, *La Terza Fase*, cit., p. 17).

16 Su questo aspetto insisteva molto F. Brioschi, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006 [1ª ed. il Saggiatore, 1983], in particolare p. 202.

che può allargarsi e mescolarsi con soggetti diversi. Del resto la letteratura è l'unico strumento che consente di istituire un'identità nazionale su base non aggressiva e scevra dal desiderio/necessità di soverchiare gli altri (si pensi alla scuola di Tagore in India che puntò sulla letteratura come strumento di pace).¹⁷ Sicché un discorso simile fa giungere a un paradosso: la lettura dei classici spinge all'unità nazionale, la quale di rimbalzo consente la mescolanza e l'incontro con l'altro. Ma è un paradosso fino a un certo punto: chiunque ha un minimo di domestichezza con la psicanalisi sa che solo i soggetti con strutture identitarie robuste possono istituire dialoghi con l'altro da sé, mentre i più deboli (fino alle patologie) sono condannati a un'eterna difesa.

E anche quest'ultimo punto – istituzione dell'io e rispetto dell'altro – passa attraverso la letteratura e dunque i suoi capolavori. Questi ultimi infatti, proprio per la loro complessità, sono sottoposti all'interpretazione, che a sua volta prevede e richiede l'argomentazione. Ma argomentare vuol dire avere rispetto del testo che si interpreta, e anche delle posizioni dell'altro: induce insomma all'ascolto, che è il principio cardine su cui poggia il concetto di classe come «comunità ermeneutica»;¹⁸ concetto – vale la pena ricordarlo – che ha informato la didattica degli ultimi venti anni, e che posto la letteratura al centro di un progetto volto all'educazione culturale, civica e democratica dello studente, ovvero del giovane cittadino.

4. Come riuscire a far leggere i classici

Fin qui abbiamo discusso sulla necessità di leggere i classici, anche in un momento storico in cui simili prodotti culturali sembrano fuori moda. Ma anche ammesso che si recuperi il senso della loro lettura, come riuscire in questo obiettivo? La risposta ovviamente non c'è, ma forse si possono testare alcune impostazioni, che potrebbero evitare l'ultimo definitivo affossamento.

Come sostenevo sopra, piuttosto che ricondurre il passato al presente – come se il primo potesse essere una voce immediatamente parlante – occorre compiere in classe il cammino inverso. Del resto, è bene rassegnarci, qualsiasi serie televisiva (peraltro non poche di ottima realizzazione) saprà descrivere la contemporaneità meglio di un testo di secoli precedenti (fosse anche la *Commedia*). Sicché occorre una prima decodifica del testo, in cui le singole parole – e specificamente le parole-chiave – siano

17 Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, il Mulino, Bologna 2011.

18 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2006⁴, p. 101.

sottoposte a un vero e proprio lavoro di traduzione. Qualunque adolescente che legge *Tanto gentile e tanto onesta pare* ha la sensazione di trovarsi in un mondo alieno e finto, inesistente nel suo orizzonte d'attesa; a conti fatti inutile. Se però la lettura diretta del testo è preceduta da una precomprensione che spiega "cosa dicono le parole" (ad esempio i termini quali «gentile», «onesta», «parere», «salutare», «occhi», «piacente», «tremore», ecc.) e cosa si deve cercare nel testo, forse la situazione descritta può apparire più vicina; e soprattutto bisogna mettere lo studente in condizione di capire quale situazione reale e concreta viene narrata all'interno del componimento (nello specifico l'incontro con Beatrice sulla via, e la sua improvvisa apparizione). È a questo punto che la scena descritta, simile a quella che può vivere un adolescente, ossia incontrare improvvisamente una persona desiderata, fa misurare tutta la sua distanza rispetto all'oggi. Infatti nel sonetto dantesco non è Dante a incontrare Beatrice, ma l'inverso: è appunto la donna a manifestarsi e ad apparire al soggetto. E questo mutamento, com'è noto, implica una diversa considerazione dell'io: non tanto centrale e determinante, come lo sarà a partire dalla rivoluzione scientifica, ma particella di un sistema più complesso, che trova il suo punto di coesione in una visione teocentrica del mondo. Ma soprattutto ciò che emerge è il fatto che il soggetto non governa la situazione (l'incontro con Beatrice), ma la subisce.

Questa differenza però non cancella, ma anzi valorizza uno dei nuclei del testo, che è tema ricorrente nella vita degli individui, anche dei giovani del XXI secolo: l'attrazione per la persona amata, e la possibilità di gestirla. È attorno a questo tema, quello dell'attrazione appunto, che la «comunità ermeneutica» (o «comunità interpretante»¹⁹ per dirla con Stanley Fish) può prendere corpo. È chiaro che il testo letterario in questo sistema perde parte della sua centralità, per diventare uno dei possibili punti di vista sulla questione affrontata, da affiancare a quello proposto dai ragazzi (e in alcuni casi può essere anche portavoce del punto di vista dell'adolescente, offrire a quest'ultimo le parole e il vocabolario per un'emozione che non si è ancora capaci di descrivere e verbalizzare). Ma proprio in questa posizione decentrata, e paritaria con le varie interpretazioni suggerite dai differenti membri della classe, il testo letterario può recuperare la sua legittimità, e può rivendicare il suo diritto di esistenza. Insomma, detto più brutalmente, la «comunità ermeneutica» non si compone più attorno all'interpretazione di un testo letterario, ma discute una questione sociale e antropologica, accogliendo il punto di vista del testo, come

I classici
a scuola: tra
dialogo
e distanza

19 S. Fish, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, trad. it. di M. Barengi, F. Brioschi, C. Di Girolamo e S. Manferlotti, Einaudi, Torino 1987.

uno dei possibili. Ma nell'accoglierlo, la classe si dispone in posizione di ascolto, e riconosce all'opera letteraria piena concretezza e vitalità.²⁰ E forse imparerà a considerare la letteratura come un dispositivo di conoscenza e di crescita, con specificità e peculiarità proprie, che altre discipline non possono offrire.

Massimiliano
Tortora

20 Un'ultima postilla: si potrebbe obiettare che un'impostazione di questo tipo rischi di tralasciare lo specifico letterario dell'opera analizzata. In realtà più che un rischio è una certezza. Ma questa iniziale perdita può essere recuperata sia perché il punto di vista dell'opera sulla questione affrontata si costruisce anche con elementi che sono peculiari di un componimento poetico e narrativo (figure retoriche, sistema delle rime, incidenza dei fonetici ricorrenti, posizione del narratore, ecc.); sia perché man mano che il sistema letterario recupera legittimità agli occhi della classe – secondo un avanzamento lento e processuale, e non immediato o peggio ancora dato per scontato – lo spazio per affondi sui dati stilistici si fa più ampio. Non solo, ma la scelta a inizio anno di alcuni nuclei tematici che vengono ripresi in maniera ricorrente da opere di periodi diversi consente di toccare con mano l'evoluzione storico-letteraria da un punto di vista stilistico, ideologico e antropologico.