

Manca Della Valle. Fare un manuale di letteratura per le superiori

Di Claudio Giunta

I.

Che cosa pensavo, sei anni fa, quando l'editore De Agostini Scuola mi ha proposto di *fare* (il corsivo lo spiego tra poco) un nuovo manuale+antologia per gli ultimi tre anni della scuola superiore?

Pensavo, nell'ordine:

(1) Gesù, così giovane, e già ti chiedono di fare un manuale per le scuole superiori.

(2) Sarebbe una buona occasione per fare un manuale un po' diverso dal solito, un po' più realistico del solito, scritto in un italiano limpido, onesto, un po' più vicino all'italiano che si parla (quando si parla bene) e meno all'italiano che si scriveva nell'Ottocento, o negli anni Sessanta-Settanta-Ottanta del Novecento, quando il demone della teoria e dell'«analisi del testo» ha imperversato seminando i suoi attanti, le sue estetiche della ricezione, i suoi 'dividi il brano in sequenze' anche nei cervelli di quindicenni che non avevano mai letto un libro in vita loro. Questo non per un desiderio di inclusione – una parola che, come tante altre che si leggono nelle circolari del ministero e nei pensierini dei pedagogisti, va lasciata ai ciarlatani che non vogliono insegnare la letteratura ma migliorare il mondo – ma per un'esigenza di decoro e di serietà. Negli Stati Uniti esiste un premio intitolato a George Orwell che viene attribuito *for Honesty and Clarity in Public Language*, evidentemente perché si presuppone che la chiarezza nel parlare e nello scrivere sia un requisito morale. E anch'io lo penso: spiegare con chiarezza le cose, parlando o scrivendo, è un requisito morale, un obbligo morale: tanto più in un libro di testo per adolescenti.

(3) Sarebbe una buona occasione per dare qualche soldo a studiosi e giovani bravi. Un manuale non si fa da soli, ovviamente, e poter gestire un budget di qualche decina migliaia di euro è anche un modo per fare del bene.

(4) E se poi vende faccio qualche soldo anch'io.

E adesso sono passati sei anni, e il manuale è uscito, e va verso il suo destino.

II.

Ma non è che gli obiettivi siano rimasti gli stessi: un po' sono cambiati. Il pensiero (5), sei anni fa, riguardava i futuri destinatari del mio manuale. Basta predicare a quelli già salvati, mi ero detto, basta *fare* libri scolastici ritagliati su quel cinque-sei per cento di privilegiati che fanno il liceo classico, andiamo al popolo: è ora di pensare a un manuale realistico, cordiale, amichevole, limpido, destinato non ai pochi liceali ma ai tantissimi delle scuole tecniche e, soprattutto, professionali. E mi commovevo in anticipo pensando al giovane tornitore meccanico, rude ma voglioso d'imparare, che a sua volta si commoveva leggendo quella pagina di Leopardi che mi piaceva tanto, quella poesia di Larkin che, senza parere, parlava con tanta verità della mia e della sua vita (*eundo*, il progetto era diventato quello di un manuale internazionale). Mi commovevo, fingevo di commuovermi anche pensando a mio fratello.

Mio fratello, un uomo intelligente, un uomo che se l'è cavata piuttosto bene nella vita, ha finito gli studi di ragioneria credendo che Il Gattopardo fosse l'autore di un libro intitolato *I Tommasi di Lampedusa*. Quando mi sono messo a scrivere il mio manuale per le scuole superiori avevo ben chiaro il fatto che il mio destinatario somigliava più a mio fratello che a me (che a quattordici anni avevo già letto anche i racconti di Lampedusa, e anche un po' delle sue lezioni di letteratura inglese e francese). Avevo ben chiaro cioè che dovevo rivolgermi non agli studenti di Lettere, e neppure ai futuri studenti di Lettere, ma all'adolescente medio, e che avrei fatto bene a non sopravvalutare le competenze letterarie di questo adolescente medio.

A manuale concluso, quando si trattava di scegliere un'immagine significativa per la campagna pubblicitaria, un'immagine che dicesse con che spirito, e per chi, avevamo lavorato, non potendo mettere sulla brochure una foto di mio fratello, abbiamo scelto un fotogramma di un film famoso (non così famoso tra gli insegnanti, però: e per questo non l'abbiamo fatta diventare la copertina del libro, perché molti l'avrebbero scambiata per qualcos'altro, per esempio per una foto di me giovane): Antoine Doinel, che guarda in macchina nella lunga sequenza sull'oceano su cui si chiude *I 400 colpi* di Truffaut. Nelle presentazioni del manuale in giro per l'Italia dico che la scuola dovrebbe dare una *chance*, o più *chances*, soprattutto a un ragazzino come quello, alla piccola canaglia che scappa dalla famiglia, dai professori, dal riformatorio, ma a cui di fatto nessuno ha mai veramente dato una mano. Naturalmente, è una mozione degli affetti sentimental-retorica: la faccia di un dodicenne è sempre commovente, e il mio pubblico è composto soprattutto di professoresses, di madri. Ma alla fine c'è del vero: i libri servono anche e soprattutto a questo, a dare una *chance* di crescita a chi non se l'è trovata nel corredo il giorno della nascita.

Poi anche questo progetto di 'andata al popolo' è andato incontro a qualche correzione, a qualche complicazione. Mi hanno spiegato che no, non si può fare, come prima cosa, un manuale per gli istituti professionali, non si può partire dai poveri. Bisogna fare un manuale che possa essere adottato in tutti i tipi di scuola, e poi bisogna calibrarlo, con tagli, aggiunte, modifiche: la versione blu per i licei, quella verde per gli istituti tecnici, la versione *gold* (diciamo) per chi vuole sei volumi, quella *silver* per chi ne vuole quattro. Così abbiamo fatto, e adesso, quando mi domandano qual è la differenza tra le varie versioni, io mi trovo un po' in difficoltà. Perché naturalmente uno scrive *un* manuale, spiega Dante Alighieri in *un* modo, non in due, ma rispondere semplicemente che «la versione per i tecnici è più breve» sembra meschino. Dico allora che nella versione per i tecnici la sezione intitolata *La scienza raccontata* è più corposa; che c'è in più una sezione di storia della filosofia; che la spiegazione, qua e là, è scorciata e semplificata (ai tecnici non si fa latino, non si fa filosofia). Ma in sostanza è lo stesso libro. Alla fine, una versione per i professionali – per il tornitore meccanico, per l'apprendista odontotecnico – non c'è, perché in questo caso non basterebbe tagliare. Alle professionali si fa meno italiano, e non si fa veramente storia letteraria; perciò, se come spero un manuale per i professionali finiremo per farlo, bisognerà usare il manuale 'generalista' che abbiamo stampato un po' come una cava, ma bisognerà anche rimontare il materiale in maniera diversa, trovare il modo di parlare di libri senza metterli in ordine cronologico.

III.

Si scrive un libro, si *fa* un manuale. Vuol dire che quando si lavora a un libro si può essere da soli, quando si lavora a un manuale no, come quando si lavora alla costruzione di una casa: ci sono i mattoni, ma poi bisogna legarli con la calce, fare gli impianti, aprire le finestre, scegliere i battiscopa, eccetera. Ci vogliono dei collaboratori, ed è anche per questo che in genere i manuali si fanno dopo i cinquant'anni, o ancora più tardi, quando si può contare su una squadretta di collaboratori fedeli, i propri allievi, che si pagano ma si possono anche non pagare, o pagare poco, e che sono sempre disponibili a dare una mano nella ricerca iconografica, a correggere bozze, ad aggiungere delle note dove occorre. Poi, se le cose vanno bene, gli allievi-collaboratori ereditano il manuale, metteranno il loro nome accanto a quello del coordinatore, quando il coordinatore sarà stanco, o vecchio, o morto.

Io ho accettato di fare il mio manuale quando avevo meno di quarant'anni, e non avevo allievi-collaboratori su cui contare. Perciò ho pescato tra i giovani studiosi che conoscevo e stimavo, o tra gli amici. Questo è un vantaggio da una parte, perché si possono scegliere i migliori; ma è uno svantaggio dall'altra, perché c'è un limite alle cose che si possono chiedere agli amici (mentre non c'è limite alle cose che si possono chiedere agli allievi). Così ho scritto dei capitoli-campione, li ho passati ai collaboratori, ho concordato con loro i testi da antologizzare, il taglio da dare al profilo storico-letterario e ai commenti, e gli altri dettagli. E abbiamo proceduto.

L'ideale, ovviamente, sarebbe ricevere dai collaboratori il materiale pronto, passarlo alla redazione, impaginare, correggere le bozze. Dire che le cose *non* sono andate così è riduttivo. Uno dei difetti più frequenti e più fastidiosi dei manuali è, diciamo, l'intreccio delle voci: il capitolo su Dante è scritto in un modo, quello su Ariosto in un altro, quello su Verga in un altro ancora. Dato che uno degli obiettivi che avevo era quello di cambiare il modo, lo stile con cui si parla di letteratura a scuola, non ho soltanto scritto moltissimo: ho anche riscritto e ri-riscritto, per fare in modo che tra le varie parti del manuale ci fosse una certa armonia, perché il suono della voce fosse (quasi) lo stesso. In molti casi l'impegno è stato severo – come ogni impegno preso seriamente – ma non gravoso; in altri è stato gravoso; in altri massacrante. Perché alcuni collaboratori si azzeccano – la gran parte, per fortuna – altri si sbagliano. Sarebbe bene scoprire quelli sbagliati subito, all'inizio dei lavori (la pagina di prova), ma non sempre ci

si riesce: e quando non ci si riesce bisogna correre ai ripari *in extremis*, cioè cestinare e riscrivere di sana pianta.

Poi ci sono i collaboratori che curano la parte didattica. La parte didattica contempla una sezione sulla 'didattica per competenze', una serie di 'percorsi attualizzanti' e un'infinità di domande sui brani antologizzati. Per metà, tre quarti, si tratta di prendere sul serio cose, cioè deliri pseudo-pedagogici, che serie non sono (la didattica per competenze, dovendo insegnare letteratura, non ha senso), e cavarsela senza dire sciocchezze è quasi impossibile. Ad occuparsi della parte didattica sono stati, com'è inevitabile, dei docenti di scuola superiore, che sanno di che si tratta perché (un po') la usano in classe, e che si sono rivelati quasi sempre bravissimi. 'Bravissimi' vuol dire, anche in questo caso, chiari, limpidi, onesti nell'uso del linguaggio, tutte virtù piuttosto rare.

Violentati da anni di circolari ministeriali, stage pedagogici e teoria della letteratura mal digerita, molti insegnanti (anche all'università) scrivono infatti in *scuolese*, un idioletto nel quale ogni linea retta diventa un arabesco, e anziché dire «Cerca nel testo le parole» si dice «Ricerca nel testo i lessemi», anziché dire «Confronta» si dice «Esegui una comparazione», anziché dire «Trova il verso in cui il poeta» si dice «Rintraccia il verso in cui l'io lirico». *Bref*, un incalcolabile numero di pomeriggi l'abbiamo speso – io e i miei collaboratori – in esercizi di traduzione scuolese-italiano: non «Rispondi al quesito, avvalendoti di adeguati riferimenti al testo» ma «Rispondi alla domanda attraverso opportuni rimandi al testo»; non «Per conseguire il fine della comicità, Pulci» ma «Per far ridere, Pulci»; non «Tiepolo sceglie di ritrarre un personaggio legato alla dimensione infantile» ma «Tiepolo sceglie di ritrarre un bambino»; non «Dislocazione dei piani temporali» ma «andirivieni tra passato e futuro»; non «Quello che abbiamo letto costituisce un inserto saggistico nel quale il narratore compie una digressione sull'evoluzione del movimento operaio» ma «Nel brano che abbiamo letto, il narratore apre, all'interno del racconto, una breve digressione sulla storia del movimento operaio».

Possono sembrare, questi legati alla forma dell'espressione, dei dettagli, ma non lo sono, perché l'orrore dei manuali, di qualsiasi disciplina, sta soprattutto in questa lingua irrealista, che dai libri si trasmette agli insegnanti, e dagli insegnanti agli scolari, che poi crescono pensando che si debba parlare e scrivere così, s'impiegano nella pubblica amministrazione, nelle aziende, nella scuola, e il contagio si allarga, e nei manuali si finisce per leggere atrocità come

Parini offre il suo contributo attraverso la satira, un genere che si avvale di elementi espositivi ed enunciativi specifici, come di artifici retorici allusivi che coinvolgono il fruitore in un processo di decodifica anche emotivo.

Oppure come

L'interpretazione, in quanto atto *del* testo, coinvolgente la soggettività 'altra' del lettore, non lascia spazio all'arbitrio, implicando una innervazione del soggetto-interprete sottesa dalle istanze concomitanti dell'interpretazione del testo e della interpretazione di sé.

È tutto vero. Se qualcuno, leggendo il mio manuale, dirà che, se non altro, è scritto bene in italiano, non avrò più niente da chiedere al destino.

IV.

Che fare, con la letteratura, a scuola? Leggerla, è l'ingenua risposta che avrei dato sei anni fa, prima di cominciare il manuale. Leggerla, fare dei brevi commenti ai brani, parlarne insieme, chiedere agli studenti di scrivere qualcosa prendendo spunto da quello che hanno letto, passare ad altro. Mi pareva di ricordare che le cose andassero così, mi pareva che le cose dovessero andare così. Ma il quarto di secolo passato tra la scuola che ho frequentato io e quella che frequentano i destinatari del mio manuale ha cambiato molto le cose. Ci vuole, adesso, l'enorme apparato didattico a cui ho accennato: bisogna *lavorare* sulla letteratura. E ci vogliono (nel senso che sono graditi) commenti sesquipedali, che spremono il brano antologizzato fino alla buccia.

Quanto al lavoro sulla letteratura, si tratta soprattutto di un lavoro sulla forma. Si largheggia in esercizi di analisi e

smontaggio, nella convinzione abbastanza demenziale che si impari a leggere i libri, o s'impari a scrivere, comprendendone l'interno meccanismo. Davanti a un brano di *Petrolio* di Pasolini, allo studente non si domanda «che cos'è il petrolio?» o «chi lo produce?» o «cos'è l'OPEC», o «perché all'inizio degli anni Settanta il petrolio diventa tanto importante, e il discorso sul petrolio tanto urgente?». È un brano letterario: bisogna afferrare la sua *letterarietà*. Perciò si domanda «Dividi il brano che hai letto in sequenze, e dai un titolo a ciascuna di esse» o «Sottolinea le figure retoriche nel brano che hai letto». Sono domande che si possono fare a qualsiasi testo, sollecitando sempre le stesse irrilevanti risposte. Ma è un protocollo, è un metodo, è qualcosa.

Quanto ai commenti, devono dare munizioni al 'lavoro sul testo', dunque prima di tutto devono essere lunghi («M'illumino / d'immenso» è una poesia, e una poesia non può avere meno di venti righe di commento: quindici sono, per forza di cose, fuffa, ma non importa); poi devono largheggiare in osservazioni non su cosa c'è scritto nel testo ma su com'è scritto. Un amico, insegnante alle superiori, che rivedeva a mano a mano i miei commenti, che mi aiutava a capire se potevano funzionare in classe, mi ha suggerito, a proposito di un sonetto di Petrarca: «Aggiungere considerazioni sulla sonorità: dire qualcosa sull'allitterazione della esse al v. 3, che accelera il ritmo; al v. 5 sottolineare la presenza di più *i* toniche, che danno all'espressione un tono squillante; al v. 7 osservare che la densità delle erre evoca il nome di Laura/aura». Osservazioni del genere si sprecano, nei manuali scolastici. Un quarto del totale, diciamo, hanno una loro plausibilità; tre quarti sono completamente scentrate, e mettono negli studenti l'idea balorda che leggere una poesia voglia dire andare a caccia delle anafore, o fare il conto delle nasali e delle sibilanti. Il prodotto di questo bizantinismo è un mio studente del primo anno di Lettere che, commentando i primi tre versi della *Commedia*, osserva come Dante «faccia ampio uso di rime difficili e allitterazioni per conseguire un dettato aulico». L'invito a scomporre in suoni una poesia, se di poesie nella propria vita se ne sono lette cinque, e se si sa che su quella poesia si verrà interrogati, porta a pensare alla letteratura come a un esercizio di enigmistica, a inventarsi complicazioni inesistenti, a dire sciocchezze.

Insisto tanto su *come* si parla di letteratura in un manuale perché la cosa più importante è quella. È importante spiegare con chiarezza che cosa c'è scritto nei libri, e perché li leggiamo, senza gergo, senza mobilitare teorie cervelotiche, senza infarcire le spiegazioni di presunti, patetici tecnicismi che servono soltanto a confortare il narcisismo di chi scrive i manuali e l'insicurezza dei docenti che li adoperano. È importante non essere retorici, cioè non inoculare agli studenti, attraverso formule magniloquenti, un ossequio nei confronti della grandezza che essi né possono né debbono nutrire dentro di sé. Dante è Dante: non è il «Sommo Poeta». È importante non premere troppo sul pedale della commozione (lo dico anche perché il titolo che ho scelto per il mio manuale, *Cuori intelligenti*, può prestarsi all'equivoco, può suonare un po' ruffiano: la parola *cuore* è sempre sospetta). Le interpretazioni troppo partecipi non vanno bene. Benigni che si esalta, e dice sciocchezze, leggendo l'ultimo canto del *Paradiso* non va bene; le letture di Ungaretti che si allontanano dal testo per evocare l'atmosfera del fronte, i respiri dei soldati, non vanno bene (e non vanno bene neppure le letture arciretoriche *fatte* da Ungaretti che i professori infliggono ai loro studenti prendendole da YouTube). È importante anche fare un uso molto discreto delle etichette, o spiegare che sono, appunto, soltanto etichette, scorciatoie per chiamare le cose che non devono però prendere il posto delle cose stesse: non c'è ragione per cui ragazzi che hanno letto così poco Dante, così poco Leopardi, così poco Manzoni, così poca letteratura del secondo Novecento debbano mandare a memoria la definizione di 'stilnovo', la differenza tra pessimismo storico e pessimismo cosmico, la formuletta «il vero come oggetto, l'utile come scopo, l'interessante per mezzo», o la formazione-tipo del Gruppo '63.

A paragone di questa igiene formale, il contenuto è quasi secondario. Dato che nel triennio delle superiori bisogna studiare non la letteratura ma la storia della letteratura, quello degli autori e dei testi pre-novecenteschi è un percorso quasi obbligato, che non tollera rivoluzioni. Si possono fare piccole aggiunte, piccole sottrazioni; si può insistere sul Leopardi prosatore anziché sul poeta; si possono dare più pagine alla *Colonna infame*, e meno ai *Promessi sposi*; si possono eliminare le tragedie di Alfieri e antologizzare soltanto la *Vita*. Ma il margine di manovra non è grande: sia perché esistono delle indicazioni ministeriali, sia perché dirigenti scolastici e insegnanti non adottano un manuale che sia troppo diverso da quello su cui hanno studiato.

Valga l'aneddoto. Un giorno – avevo da poco consegnato alla redazione il Seicento – squilla il telefono di casa. È la redattrice, la straordinaria redattrice di De Agostini Scuola che ha fatto, materialmente, il manuale; ci sentivamo in media un paio di volte al giorno, perciò non mi saluta nemmeno: «Manca Della Valle», mi dice. Io esito. Mi ricordavo vagamente dell'esistenza di uno scrittore italiano, piemontese del primo Seicento che si chiamava Federico Della Valle. Ricordavo anche i titoli di due sue tragedie, la *Reina di Scotia* e la *Ludit*; nient'altro. Ma Della

Valle «c'è nei manuali della concorrenza». Perché c'è? Chi ha mai studiato a scuola Federico Della Valle? Davvero qualcuno può realisticamente pensare che, della dozzina di ore di lezione che si dedicano al Manierismo e al Barocco, due o tre vengano dedicate alla *Reina di Scotia* anziché alla *Liberata*, o al *Don Chisciotte*, o ad *Amleto*? In realtà si tratta soltanto d'inerzia, di vischiosità del canone: un secolo fa, Benedetto Croce ha riscoperto questo scrittore, contemporaneo di Shakespeare, di Lope de Vega, e da allora, nei manuali, Della Valle è servito soprattutto per riempire una casella che era rimasta vacante, quella del grande tragediografo italiano nel secolo europeo del teatro. Col tempo, il canone nazionale si è allargato, e nei manuali scolastici si è cominciato a dare lo spazio che meritano, appunto, a Shakespeare, Racine, Molière. Ma chi ha esperienza di manuali sa che aggiungere è facile, sottrarre non lo è per niente: «E Della Valle dov'è?», è la domanda-obiezione che le redazioni vogliono scongiurare. Ma è una domanda-obiezione senza senso, naturalmente (dopo una breve colluttazione, abbiamo deciso di *non* mettere Della Valle nel nostro manuale).

Sulla letteratura dell'ultimo secolo c'è molta più libertà, naturalmente, perché il canone è più fluido e perché il materiale da cui pescare – italiani e stranieri, romanzieri, saggisti e poeti – è davvero sterminato. Qui, in astratto, c'è lo spazio per cambiamenti anche sostanziali; ma in concreto vale sempre l'avvertenza che tradire le aspettative può essere meritorio dal punto di vista culturale, ma suicida dal punto di vista commerciale. Gli insegnanti si aspettano capitoli molto ampi su Ungaretti, Pirandello, Svevo, Montale, Pasolini, Calvino; si aspettano che si parli di neorealismo, di guerra e Resistenza, quindi di Pavese, Fenoglio, Levi. Le non molte pagine che restano si possono riempire, con fantasia e buona volontà, ma moltissimo resterà fuori: decidiamo che il grande poeta italiano dopo Montale è Sereni? Dovremo dare meno spazio a Caproni (giustamente, secondo me), a Penna (ingiustamente, secondo me). Vogliamo dare un'ampia scelta di prosa saggistica, da Villari o Salvemini in poi (è il caso del mio manuale)? Dovremo rosicchiare pagine al romanzo. Vogliamo invitare alla lettura di grandi scrittori sottovalutati come Borgese o Brancati? Dovremo sacrificare qualche autore straniero loro contemporaneo. Questo, si capisce, se si vuole tenere il numero delle pagine nell'ordine del ragionevole, non alzare troppo il prezzo di copertina e – soprattutto – evitare l'effetto-repertorio. Per trovare *tutto* basta pescare su internet. Anche se molti la pensano diversamente, l'obiettivo di un manuale non dev'essere quello di dire ai critici letterari, o ai posteri, quali sono i grandi libri che meritano di restare ma quello di indicare agli studenti delle scuole superiori alcune delle tante buone letture che è possibile fare. È una questione di efficacia didattica, non di completezza, e neppure di equilibrio critico. Si può, si deve anzi, essere incompleti e squilibrati: essenziale è trasmettere agli studenti il gusto e l'interesse per i libri, e a questo scopo il *cosa*, la lista degli autori, è quasi indifferente; conta invece, come dicevo, il *come*.

VI.

Ma anche sul *cosa*, naturalmente, occorre riflettere. Gli autori antologizzati nei manuali sono tanti, molti più di quelli che si possono studiare a scuola: salvo confondere *studiare* con 'avere un'infarinatura', ed è una confusione nefasta. Che fare, allora? Ovvero, in termini più concreti: ha ancora senso studiare – diciamo – Boiardo a scuola?

La risposta che darei è molto semplice. Se si riesce a leggere Boiardo con gusto e intelligenza, riuscendo a interessare gli studenti a quelle vecchie storie di cavalieri, Boiardo va benissimo: come vanno benissimo Tasso, Marino, Alfieri. Ed è giusto, dunque, concedergli qualche pagina di un manuale per le scuole superiori. Accanto a questa risposta compromissoria ne metto però un'altra un po' più franca, che vorrebbe sollecitare la discussione. La presenza di Boiardo nei manuali, la lettura di Boiardo a scuola ha senso soltanto all'interno di un articolato quadro storico: quello appunto della 'storia della letteratura italiana' dalle Origini ai giorni nostri. La domanda va allora riformulata, salendo di livello: ha senso fare storia della letteratura nella scuola superiore? Ha senso farla in questo modo?

Per rispondere in maniera adeguata bisogna prima tornare a riflettere sull'obiettivo che ci proponiamo di raggiungere attraverso lo studio della letteratura a scuola. Possiamo dire che, sino a qualche tempo fa, questo obiettivo non era troppo diverso da quello che si erano posti gli intellettuali del Risorgimento: educare, sollecitare, negli italiani, la coscienza di una grande tradizione letteraria nazionale realizzatasi, storicamente, quasi come avanguardia dell'idea di Nazione. In una prospettiva del genere, s'intuisce facilmente perché lo studio della letteratura debba avere un solido impianto storico, e procedere di pari passo con quello della storia eventuale: si tratta di appropriarsi del proprio passato, e la cultura letteraria, filosofica, artistica, rappresenta la parte più gloriosa di quel passato. E si spiega il fatto che la voce dei grandi scrittori stranieri si senta di rado (e che, poniamo,

Shakespeare o Racine cedano il passo a Federico Della Valle).

Ma lo studio della letteratura può prendere vie molto diverse da questa, e di fatto le ha prese in passato: quando è stata per esempio soprattutto educazione al buon uso della lingua, o al buon uso della retorica. Io sono del parere che sia arrivato il momento di tornare a considerare queste vie alternative, di ripensare agli obiettivi che intendiamo raggiungere. Se quello che vogliamo trasmettere agli studenti è, come diciamo spesso, l'amore per la lettura, fare storia della letteratura – e di una letteratura come la nostra, che ha avuto i suoi autori più grandi nel Medioevo e nella prima età moderna – non è probabilmente un mezzo adeguato allo scopo. Per quanto ci si sforzi di attualizzarli, per quanto ci s'ingegni a farli diventare cittadini del nostro mondo, la gran parte degli scrittori – diciamo – preromantici non dice niente a un adolescente di oggi: non parla la sua lingua, non si occupa degli argomenti che gli stanno a cuore.

A questa osservazione si può obiettare naturalmente (e si obietta) che «Noi siamo stati educati così, e i risultati non sono poi così male». Ma bisogna intendersi sia sul *noi* sia sulla qualità dei risultati. I *noi* che parlano così sono spesso dei laureati in Lettere che insegnano materie letterarie a scuola e nelle università: non il più rappresentativo dei campioni demografici. Quanto ai risultati, un po' di realismo e un po' di modestia gioverebbero. Le statistiche dicono che la capacità di lettura degli italiani adulti è tra le più basse del mondo civilizzato, e che un tedesco o un inglese leggono in media il doppio dei libri che legge un italiano. Dicono che a leggere di più, in una percentuale non lontana da quella europea, sono i 15-17enni, mentre già a partire dai ventenni la percentuale dei lettori abituali crolla sotto il 50%. Dicono anche che le cose, nel corso dell'ultimo decennio, sono peggiorate, non migliorate: sempre meno lettori, sempre più analfabeti di ritorno. Di questo stato di cose si possono dare molte interpretazioni, si possono trovare molti colpevoli; ma, dati alla mano, è difficile negare che la scuola superiore *non* stia riuscendo a trasmettere a chi la frequenta – secondo gli auspici ministeriali – il «gusto per la lettura», «la consuetudine con i libri», la «pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri tutta la vita»^[1]. Accade esattamente il contrario. Che questo sfacelo abbia anche (non solo) qualche rapporto con ciò che a scuola si fa nelle ore di italiano, è un'ipotesi sulla quale varrebbe forse la pena di riflettere.

Studiare Boiardo? Lo studieranno i pochi, i non molti che sceglieranno di fare Lettere all'università. Al dipartimento di Lettere si farà, molto bene, con rigore, la storia letteraria che adesso si fa, quasi sempre superficialmente e col fiatone, alle superiori (col fiatone perché mille anni di storia letteraria proprio non ci stanno nelle quattrocento ore d'italiano che si fanno al triennio: quattrocento ore dimidiate, per lo meno, dalle interrogazioni, i temi, le gite, l'alternanza scuola-azienda, le conferenze, la lettura di Dante eccetera). *Leggere* Boiardo? Lo si potrà fare anche a scuola, ma all'interno di un percorso di letture disteso su cinque anni, un percorso che avrà come nucleo, come piatto forte, la lettura integrale di un buon numero di romanzi e di saggi, italiani e stranieri, scelti soprattutto tra quelli scritti dal Settecento in poi, e di un buon numero di poesie, scelte non tanto tra le più rappresentative e importanti nella storia della letteratura quanto tra le più belle. Si uscirà dalle scuole superiori senza aver letto una riga del *Giorno* di Parini, ma quasi tutti avranno letto qualche pagina di Rimbaud, Brecht, Sereni. Oppure: si continuerà a leggere *Il Giorno* di Parini, così come *l'Innamorato* di Boiardo, ma soltanto come esempi del modo in cui, in epoche remote, gli scrittori hanno saputo deridere i vizi dei privilegiati (in un capitolo che si potrà intitolare *Come si usa l'ironia*) o inventarsi mirabolanti storie di dame e cavalieri (in un capitolo che si potrà intitolare *Gli antenati del fantasy*).

La teoria della letteratura sarà proibita.

Un programma del genere ha forse una *chance* su diecimila di essere realizzato. Da un lato, si tratterebbe di ripensare dalle fondamenta l'istruzione letteraria a scuola, di riprogettare e riscrivere i libri di testo, e di formare una nuova generazione di insegnanti capaci di usarli. Si tratterebbe insomma di rischiare, di decidere di cambiare rotta senza avere alcuna certezza circa la meta: com'è comprensibile, non c'è sistema meno propenso ai rischi del sistema dell'istruzione. Dall'altro lato, è molto difficile non identificare la 'vera cultura' con la cultura che si possiede, le cose da imparare con le cose che si sono imparate a scuola. Il progresso si dà nelle scienze, non nelle discipline umanistiche: e dunque perché privare le generazioni future di quel sapere che per generazioni si è trasmesso, arrivando fino a noi? Ogni volta che difendiamo il curriculum tradizionale, ogni volta che ci offendiamo perché questo o quell'autore, questo o quel testo vengono espunti dalle letture obbligatorie, ogni volta che trasecoliamo al pensiero che i liceali del futuro non leggano, come noi abbiamo letto, *I pastori* di d'Annunzio, o non sappiano che *I Malavoglia* dovevano far parte dei *Ciclo dei Vinti*, o che l'antenato di Dante si chiamava

Cacciaguida, noi stiamo dicendo che un buon sistema scolastico dovrebbe inculcare negli studenti le stesse identiche nozioni che a suo tempo hanno inculcato a noi (lasciando la gran parte di noi, naturalmente, del tutto inerti e disinteressati), stiamo dicendo che dovrebbe produrre persone uguali a noi. Ma noi abbiamo un mucchio di difetti, dovuti anche alle cose che abbiamo imparato (e non imparato) a scuola; e abbiamo vissuto un altro tempo, né migliore né peggiore di questo – solo diverso.

[1] Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, marzo 2013: http://presidenza.governo.it/DIE/attivita/rapporto_promozione_lettura.pdf, p. 14.