

#### 1.4 *Un nuovo ruolo per la letteratura*

In questo stesso periodo l'italianista Remo Ceserani, che nel 1978 ha cominciato a pubblicare con Lidia De Federicis l'innovativo e monumentale manuale di letteratura per la scuola secondaria superiore intitolato *Il materiale e l'immaginario*<sup>45</sup>, elabora una riflessione teorica articolata e critica sul rapporto tra educazione linguistica e educazione letteraria così come si è configurato dopo il 1979, nel tentativo di limitare la “presunta egemonia dell'approccio linguistico negli studi letterari”<sup>46</sup>. Il punto di partenza della riflessione è la constatazione dell'ampliamento enorme del numero di studenti che, frequentando finalmente la scuola media inferiore (718.604 nel 1950-51, 2.893.270 del 1980-81) e la scuola media superiore (391.987 nel 1950-51, 2.415.325 nel 1980-81), entrano a contatto,

*trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria*, in *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, a cura di Cristina Lavinio, Milano, Franco-Angeli, 2005, pp. 51-63.

45 Remo Ceserani, Lidia De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico. Edizione grigia*, Torino, Loescher, 1978-1988, 9 voll. (l'*Edizione rossa*, in 5 voll., è del 1985). Questo manuale, che domina il mercato editoriale nella seconda metà degli anni Ottanta, rappresenta una “risposta ‘alta’ pur se in fondo confusa a una situazione di sbandamento” (Paolo Giovannetti, *Fra storia e commento. La poesia nelle antologie per il triennio*, in *I Limoni. La poesia in Italia nel 1996*, cura di Francesco De Nicola e Giuliano Manacorda, Marina di Minturno (LT), Caramanica, 1997, pp. 19-53, a p. 29) e funzionerà da modello per molte opere successive.

46 Cfr. Colombo, *I valori, la lingua, l'immaginario* cit., p. 58. Per gli interventi di Ceserani vedi almeno: Remo Ceserani, *L'insegnamento della letteratura. Appunti per una riflessione*, “Scuola democratica”, a.VIII, n. 2, 1984, pp. 87-92; Id., *Come insegnare letteratura*, in *Fare storia della letteratura*, a cura di Ottavio Cecchi e Enrico Ghidetti, Roma, Editori Riuniti, 1986, pp. 153-171; Id., *L'educazione letteraria nella scuola*, “L'informatore bibliografico”, n. 1, 1988, pp. 7-16. Ceserani riprenderà poi queste argomentazioni, ampliandole e aggiornandole, nel suo *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 392-433, nel capitolo intitolato “L'educazione letteraria a scuola”. In questo periodo è importante anche il dibattito che si svolge nel 1984 a Roma e pubblicato nel volume *Fare e sapere letterario: il teatro della didattica*. Atti del Convegno di studi di Villa Falconieri (Frascati 23-25 maggio 1984), Roma, Carocci, 1986.

attraverso i libri di testo, con “la dimensione del letterario”<sup>47</sup>. Dopo aver espresso soddisfazione per i programmi del 1979, per il miglioramento della qualità dei libri scolastici messi a disposizione degli insegnanti e per la preparazione di questi ultimi<sup>48</sup>, l’autore, tuttavia, evidenzia “alcuni dei procedimenti di utilizzazione snaturante dei testi letterari disinvoltamente impiegati nelle antologie e nelle pratiche didattiche della scuola”<sup>49</sup>, quali la riduzione e la riscrittura delle opere, la loro banalizzazione e “psicologizzazione interpretativa”, la manipolazione dei procedimenti narrativi attraverso un uso disinvolto degli strumenti narratologici, lo scadere del testo a pretesto per attività interdisciplinari. È per “evitare queste tradizionali storture” che Ceserani consiglia in modo molto diretto “un uso molto prudente dei testi letterari nella scuola dell’obbligo”<sup>50</sup>. Ma se nella scuola dell’obbligo il ragionamento è apparentemente più semplice, “I problemi sono molto grossi quando si viene a esaminare la situazione della scuola secondaria superiore e a discutere il ruolo che la letteratura e la storia letteraria hanno in essa o debbono avere”. In questo caso i docenti non dispongono di norme avanzate, poiché la riforma dei programmi è ancora di là a

47 “Per molti giovani questo è l’unico rapporto con la dimensione del letterario in tutta la loro vita. Per molti altri, in ogni caso, si tratta di un rapporto fondante e condizionante, che fa da supporto a qualsiasi ulteriore esplorazione di questa particolare dimensione culturale”, Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., p. 154.

48 “Tra i fatti positivi è certamente da annoverare la chiarezza d’impostazione dei programmi riguardanti l’educazione linguistica, e anche l’ottima qualità di alcuni dei testi che sono stati messi a disposizione del lavoro nelle classi e della preparazione specifica degli insegnanti. L’obiettivo che ci si è posti, per la fine del triennio della scuola dell’obbligo, è il raggiungimento di una buona competenza linguistica, sia per la lettura sia per la scrittura, e rafforzata da una prima consapevolezza storico-strutturale dello sviluppo dei codici linguistici e dei rapporti con gli altri codici della formazione e comunicazione sociale. Mi pare che ciò abbia notevolmente giovato alla chiarezza dei programmi e alla funzionalità dei testi”, Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., pp. 154-55.

49 Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., p. 155.

50 Ivi, p. 158.

venire, e per quanto ci siano esempi interessanti di sperimentazioni didattiche e di antologie innovative, conclude Ceserani, “la situazione sembra molto confusa e complessivamente disorientante”. Nello specifico, l’autore evidenzia la crisi dell’ormai “obsoleto modello dell’educazione umanistica”, secondo il quale i testi letterari sarebbero esaltati e valorizzati come portatori di valori, a cui si aggiunge e sovrappone la visione dell’educazione linguistica, dal cui punto di vista il testo letterario è ridotto alla sua esclusiva dimensione linguistica. Il problema è posto da Ceserani in questi termini:

Sono convinto che uno dei nodi principali da sciogliere, in qualsiasi discorso analitico o progettuale sulla scuola media superiore, sia quello del rapporto fra educazione linguistica ed educazione letteraria. Mentre gli obiettivi culturali e formativi che giustificano una precisa scelta di privileggiamento e rafforzamento dell’educazione linguistica sono di un’evidenza immediata, non altrettanto immediatamente evidenti, e collegati con problemi molto complessi, sono i motivi che consigliano una educazione letteraria, comune a tutti gli studenti della scuola secondaria, abbastanza approfondita. E neppure immediatamente evidenti, ma bisognosi di un’elaborazione concettuale e dipendenti da più ampie scelte di strategia culturale e formativi, sono i motivi che consigliano di dare all’educazione letteraria una dimensione storica.<sup>51</sup>

A sette anni di distanza dai nuovi programmi per la scuola media e dodici anni dopo il primo intervento di Lore Terracini sulle finalità della didattica della letteratura, Ceserani riporta al centro della riflessione la questione del ruolo della letteratura a scuola, alla ricerca dei “motivi” che ne giustifichino l’utilizzo. Quella che ormai è chiamata educazione letteraria non può essere subordinata all’educazione linguistica, non tanto per interessi corporativi,

51 Ivi, pp. 161-62.

quanto semmai per motivi di ordine epistemologico e pedagogico, inerenti “le potenzialità educative dei testi letterari in una formazione moderna”<sup>52</sup>.

Se si rifiuta la consuetudine, che vede i testi letterari praticati quasi soltanto come documento e testimonianza del contesto storico, e si scarta l’ipotesi che il loro uso debba servire soprattutto a insegnare la lingua o a raffinare e differenziare le competenze linguistiche, bisogna però saper individuare, con maggiore precisione di quanto finora sia stato fatto, quali tipi di informazione i testi letterari possano (meglio di altri testi) trasmettere; quali abilità (di lettura, comprensione, e anche di lavoro in proprio) concorrano a sviluppare; se, e in quale misura, rispondano a bisogni psichici profondi dell’adolescente e alla formazione complessiva di base.<sup>53</sup>

Una volta messa a centro dell’azione didattica la fruizione del testo letterario Ceserani, con una terminologia mutuata dalla pedagogia e dalla psicanalisi, formula il problema procedendo dalle conoscenze (“informazioni”) che si possono trasmettere attraverso i testi letterari, le “abilità” che essi concorrono a sviluppare, i “bisogni psichici profondi” dell’adolescente a cui essi potrebbero rispondere, e, infine, quella che definisce “la formazione complessiva di base”. È in questa sua ricerca, dunque, che l’autore approda al concetto di “immaginario” – mediato probabilmente da Jacques Le Goff e dalla fenomenologia di area francese<sup>54</sup> – inteso sia come immaginario collettivo (cioè come l’insieme dei “grandi miti e grandi proiezioni e convinzioni collettivi”<sup>55</sup>), sia come immaginario individuale, che potremmo definire, con le parole dello stesso autore, “rappresentazione e ‘racconto’ della realtà interiore e esteriore, della vita delle idee, dei sentimenti e dei linguaggi, dei bisogni

52 Ivi, p. 162.

53 Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., p. 164.

54 Cfr. Jacques Le Goff, *L’imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, 1985; Id., *Histoire et imaginaire*, Paris, Poiesis, 1986.

55 Ceserani, *Guida allo studio della letteratura* cit., p. 524.

elementari e complessi, dei sogni, delle angosce apocalittiche e delle proiezioni utopiche”<sup>56</sup>.

Per Ceserani, in sintesi, la letteratura è uno di codici espressivi – da collocare accanto agli altri codici della comunicazione sociale: figurativo, musicale, teatrale e cinematografico – “in cui prende forma l’immaginario individuale e collettivo”<sup>57</sup>. L’educazione letteraria, quindi, coincide con “l’educazione dell’immaginario”, cioè con l’acquisizione di conoscenze e abilità che consentano alle persone – e in particolare agli adolescenti, che si trovano in una fase della vita in cui è più pressante il bisogno di “testi dell’immaginario” – di accedere in modo consapevole ai materiali destinati ad alimentare l’immaginario.

Mi sembra che l’acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell’immaginario sia essenziale in una formazione educativa di base, e che essenziale sia anche una conoscenza diretta e critica di un’ampia e diversificata varietà di testi. [...] una [...] ben strutturata educazione serve a sviluppare capacità di decodificazione critica, scelta consapevole e non passiva, attivizzazione delle potenzialità creative individuali, in chi è destinato a muoversi nel grande universo della comunicazione.<sup>58</sup>

A sostegno della sua tesi, Ceserani adduce di seguito delle ragioni “di carattere pedagogico-didattico”:

L’obiettivo della buona competenza linguistica non credo che sia sufficiente per una formazione ampia, differenziata e “profonda” – una volta si soleva dire “critica” – di giovani destinati a muoversi in una società stratificata e complessa. I *basic skills* (lettura, comprensione, riconoscimento dei codici linguistici e stilistici, scrittura flessibile e capace di

56 Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., p. 164.

57 *Ibidem*.

58 Ivi, p. 166 e 167.

adattarsi alle scelte di codice, ecc.), su cui si sono attestati, e tendono ad attestarsi, molti dei portavoce di un riformismo ottimistico e funzionalistico, non bastano. Si tratta di sviluppare anche capacità di *inferential reading*, di trovare cioè in un passo l'idea o le idee che vi sono contenute senza essere espresse esplicitamente; e ancor più si tratta della capacità di scendere sul terreno dell'*interpretazione* [...].<sup>59</sup>

La teoria della letteratura, quindi, con particolare riferimento alla teoria della ricezione della scuola di Costanza, al concetto di “comunità interpretativa” di Stanley Fish<sup>60</sup>, alla dialogicità bachtiniana richiamata da Tzvetan Todorov<sup>61</sup>, è chiamata in causa per dare supporto ad esigenze di apprendimento e di insegnamento, secondo un procedimento analogo a quello messo in atto, agli inizi del dibattito sulla didattica della letteratura, da Terracini. Un'ultima considerazione è dedicata alla storia letteraria, una pratica didattica resa necessaria dai programmi e dalla tradizione dell'insegnamento, per la quale Ceserani, anticipando tesi esposte in modo più disteso nel suo volume *Raccontare la letteratura*<sup>62</sup>, suggerisce di accettare “la pratica retorica della narrazione [...] facendola diventare il più possibile visibile e cosciente”<sup>63</sup>.

A conclusioni analoghe a quelle di Ceserani sul ruolo della letteratura e sulla centralità dell'interpretazione giunge Vittorio Coletti, che sempre nel 1986 scrive che “In vero, nella società moderna, il rapporto scolastico con la letteratura non può presentarsi, mi pare che come contatto con la ‘differenza’, con un sistema di produzione

59 Ivi, p. 167

60 S. Fish, *There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge (MA), Harvard UP, 1980.

61 Probabilmente Ceserani si riferisce a Tzvetan Todorov, *Critique de la critique*, Paris, Editions du Seuil, 1984.

62 Remo Ceserani, *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990. Da ricordare anche la serie di articoli dedicati al problema della storia letteraria da Ceserani all'inizio degli anni Settanta: *Storia letteraria e industria culturale*, “Belfagor”, 25, 1970, pp. 332-44; 26, 1971, pp. 11-19; 27, 1972, pp. 350-60; 29, 1974, pp. 100-16

63 Ceserani, *Come insegnare letteratura* cit., p. 170.

del senso capace, di volta in volta e con risultati diversi, di offrire una specifica e originale riorganizzazione della realtà”<sup>64</sup>. La letteratura è vista quindi come antidoto alla banalizzazione e omogeneizzazione del linguaggio dei *mass media*, purché la didattica sia focalizzata sull’interpretazione dei testi, “Il testo, infatti, si rivela all’interpretazione come un prodotto faticosamente costruito in vista di un significato, la cui percezione è possibile solo rifacendo il cammino che lo ha segnato”<sup>65</sup>. Ceserani torna sull’argomento nel 1999, ampliandolo alla luce del lavoro condotto in ambito psicologico e pedagogico da Jerome Bruner, grazie al quale si rafforza il “ruolo fondamentale, formativo e conoscitivo, e di forte coinvolgimento etico ed estetico, svolto dal racconto e dalla rappresentazione immaginaria nelle società umane”<sup>66</sup>. La scoperta del valore cognitivo della narrazione da parte di psicologi e antropologi, sostiene Ceserani, “dà d’improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità”<sup>67</sup>.

### 1.5 Contro la didattica: il docente di letteratura come intellettuale

Di segno apparentemente opposto appare l’intervento dell’italianista Giulio Ferroni, che nel 1997 interviene in modo organico sull’ar-

64 Vittorio Coletti, *Oltre l’impero dei metodi. Ragioni per una didattica della letteratura*, in *Minora premunt. La letteratura e il professore*, a cura di Marco Bertinetto, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 59-67, a p. 63.

65 Ivi, p. 65. Sull’interpretazione come momento centrale della didattica cfr. Romano Luperini, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l’insegnamento della letteratura*, Milano-Lecce, Lupetti-Manni, 1998 e Id., *Insegnare la letteratura oggi. Nuova edizione accresciuta*, Lecce, Manni, 2002.

66 Ceserani, *Guida alla letteratura* cit., p. 392.

67 Ivi, p. 202. Cfr. anche, sull’“educazione dell’immaginario”, Remo Ceserani, *Che cosa fare della letteratura nell’epoca della globalizzazione*, in *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, a cura di Dorotea Medici, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 13-19.