

PAOLO GIOVANNETTI

Florilegi, crestomazie, storie letterarie:
l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche*

1. Credo che molti fra i miei ascoltatori, come del resto capita a me, non siano particolarmente entusiasti dell'attuale dibattito italiano intorno alla crisi della critica letteraria. Ho perso ormai il conto del numero di anni dai quali si discute sul tema. E anzi mi dispiace che non partecipi al nostro incontro Cesare Segre, il quale nel 1993, con il suo *Notizie dalla crisi*, aveva fornito indicazioni ancor oggi attuali: a evidente dimostrazione che, dopo tutto, non si sono fatti troppi passi in avanti.

Ecco, per dare avvio a un ragionamento collettivo sulle antologie scolastiche, in particolare sulle antologie della letteratura italiana (usate in quello che dovremmo chiamare triennio dell'istruzione secondaria: benché non sia chiaro se un triennio vero e proprio esisterà ancora a lungo)¹, è forse il caso di fare una prima affermazione euforizzante. Vale a dire, che da una trentina e più di anni a questa parte le discussioni intorno alla letteratura 'insegnata', intorno al canone scolastico, ai contenuti e ai metodi della didattica dell'italiano, non suggeriscono affatto l'esistenza di una crisi della critica; anzi, all'opposto, restituiscono una ricchezza di temi e proposte quale è difficile trovare in altri ambiti; sono al centro di un vitale conflitto delle interpretazioni che non sembra essere prossimo a uno scioglimento. Penso, a proposito di questioni dibattute, e *non solo* per fare un esempio, al tema del multiculturalismo, alle sue ricadute sulla prassi della scuola. Che cosa comporti assumere una prospettiva multiculturale, fra tentazione dell'ibrido e metodologia 'contrappuntistica', fra contaminazioni prive di gerarchie e storicismi dialettizzanti, è assai difficile dire. Appunto: dibattito aperto, e tutti sono, siamo chiamati a contribuire – anche e magari soprattutto con le antologie scolastiche².

A metterla in modo anche più banale, se contenuti non lontani dalla letteratura e dalla sua storia oggi arrivano a sfiorare se non proprio a raggiungere le prime pagine dei quotidiani, ciò si deve per lo più³ alla questione del libro scolastico in quanto *ingombro*, peso, fardello; e certo l'antologia della letteratura italiana in tal senso è uno degli strumenti più spesso ricordati, quando non criminalizzati. Né vorrei che le mie parole suonassero ironiche: che si discuta, in positivo o in negativo, è comunque un bene; e che scorrendo dell'involucro si finisca prima o poi con lo sdrucchiolare verso i contenuti, gli assetti dei saperi, è cosa pressoché inevitabile e auspicabile, suppongo.

Ancora, e soprattutto. Chi come me non è un ragazzino e insegna ormai da parecchio tempo (personalmente 'professo' da quasi un quarto di secolo) sa che molti contenuti della cosiddetta 'riforma dal basso', dell'"autoriforma" della scuola⁴, che con alterne fortune avanza da un quarantennio a questa parte, hanno spesso trovato nei libri scolastici la loro espressione istituzionale. Cioè, dovrei più esattamente dire *anti-istituzionale*: nel senso che in qualche caso il libro ha contraddetto almeno parzialmente i contenuti dei programmi e le prassi consolidate. Pensate alla per me mai abbastanza elogiata *Guida al Novecento* di Salvatore Guglielmino, opera nata nel lontanissimo 1971 in sordina e sostenuta non senza qualche rischio (e perplessità) dall'editore, che subito

o quasi è diventata il riferimento dei professori soprattutto liceali ‘bravi e di sinistra’, quelli che “facevano il Novecento” e insieme erano irritati per la maniera anodina, schematica, con cui le storie-antologie in commercio (e da loro stessi adottate) toccavano certi argomenti. Ma qualcosa del genere si potrebbe dichiarare – e forse a maggior ragione – anche per l’insegnamento della grammatica italiana e delle lingue straniere, dello stesso latino (penso ai manuali di ‘*civilization*’ del mondo classico), delle scienze, e così via. Davvero, il libro scolastico ha spesso aiutato a fare scuola in modo diverso – persino alternativo.

Non insisto su queste aperture euforizzanti, e anzi faccio una prima sterzata. Dico subito che, semmai, si vorrebbe un di più di conflitto, di discussione; che venissero resi pubblici malumori e tensioni non di rado lasciati sullo sfondo con quella prudenza e reticenza tipiche dell’argomentare accademico. Pensate a quanto ebbe il coraggio di fare, anche se poi la morte gli impedì di portare a termine il discorso, Franco Fortini davanti alle uscite polemiche di un suo grande amico (in senso sereniano) come Pier Vincenzo Mengaldo. Mengaldo in un paio di interventi tra il 1993 e il 1994⁵ aveva concesso un notevole credito ai temi dell’ermeneutica letteraria, della lettura libera, soggettiva; aveva attaccato la storia della letteratura italiana come istituzione e le aveva contrapposto, per lo meno nelle scuole secondarie, la libera esperienza dello studente – esercitata bensì sui classici dell’Occidente, ma valorizzata come attività tendenzialmente sciolta da vincoli troppo rigidi. L’inizio del saggio di Fortini deve essere ricordato perché mette i brividi: «sono favorevole a una impostazione nozionistica e storicistica nell’insegnamento della letteratura italiana e non solo di questa. / L’insegnante di letteratura italiana non dovrebbe avere come meta l’educazione ai valori dell’intelligenza e della sensibilità attraverso la partecipazione della eredità letteraria». Avete capito bene: *non*.

Anche in questo caso (lo si sarà intuito), l’esempio proposto è tendenzioso. Lo scontro Mengaldo-Fortini rispecchia temi che – oggi, qui – siamo chiamati a discutere; se è vero che, implicazione inevitabile delle parole di Mengaldo, una decina d’anni fa era stata messa in dubbio l’*utilità*, anzi la *necessità* stessa di un’antologia della letteratura italiana. Alla quale – veniva suggerito – si potrebbe sostituire la lettura diretta di un numero ben selezionato di classici, accompagnata dallo studio di un manuale il più possibile agile, capace di mettere a fuoco gli snodi principali della nostra tradizione letteraria, peraltro in rapporto con le letterature straniere. Prospettiva questa cui Fortini rispondeva di fatto con un irrigidimento del canone, una sua riduzione all’essenziale, ai dati di maggiore memorabilità; rispondeva, dico, con l’invito a un ‘buon uso delle rovine’ – non senza che però, sullo sfondo, facesse capolino il rifiuto del letterario⁶. (Ma sono considerazioni che svolgo su un saggio non compiuto, e dunque è necessaria la massima prudenza).

Insomma: le antologie intorno alle quali oggi discutiamo, di ciò parlano. Dicono innanzi tutto di un dilemma; che non è solo letterario, beninteso. Da un lato la ridiscussione dei contenuti e metodi dell’insegnamento alla luce di nuove emergenze, fra le quali l’interferenza dei *media* elettronici e digitali è sicuramente la più importante e attuale, anche se la sua pressione non dovrebbe farci perder di vista il *necessario* radicamento dello studio in una scuola davvero di massa, vale a dire *per tutti*; dall’altro, la necessità di non disperdere un patrimonio ereditato, di non smarrire il *ricordo* storico, i valori contraddittori che la civiltà borghese ha depositato nel letterario, la cui scomparsa o anche solo fluidificazione, annacquamento comporta notevoli, notevolissimi rischi.

E che di questi temi sia necessario dibattere sempre più spesso nelle sedi istituzionali della ‘teoria’ e della ‘storia’ letterarie, è argomentato – sia detto solo di sfuggita –⁷

anche da un rilievo in fondo elementare: i manuali per propria natura *non* dialogano con altri manuali, di cui cancellano la presenza al momento stesso della propria immissione sul mercato. Un'antologia, come buona parte dei libri scolastici, tende a essere un sistema autosufficiente, chiuso su se stesso, che ha come compito fotografare la totalità del dibattito letterario: lasciando però fuori della rappresentazione proprio quanto è scritto in *altri* libri scolastici. Insomma, i punti di vista dei 'concorrenti' non sono di fatto mai tematizzati: pur essendo geneticamente decisivi (tutti i libri si scrivono dopo un corpo a corpo serratissimo con la concorrenza), agiscono nel testo in modo solo implicito. E compito della critica, verosimilmente, è riportarli alla luce, esplicitarli, restituendo un conflitto delle interpretazioni di importanza affatto epocale, giacché su di esso si gioca l'accesso ai valori letterari e anzi estetici⁸ di un'alta percentuale di sedici-diciannovenenni appartenenti alla comunità detta italiana.

Anche in questa prospettiva, dunque, appare chiaro che uno studio del libro scolastico deve innanzi tutto tentarne la *storia*; che è molto più lunga del quarantennio scarso a cui solitamente ci si limita assumendo quale *terminus post quem* (spesso sentito come 'generazionale') il 1968. Vorrei allora provare a descrivere in estrema sintesi alcuni dei momenti salienti di quella vicenda nell'ambito della modernità letteraria italiana; e insieme vorrei individuare le tappe attraverso le quali l'odierna forma delle antologie si è venuta definendo⁹.

2. Alle origini, com'è noto (siamo nel 1827-28), non c'è un'antologia bensì una 'crestomazia', anzi ce ne sono due. Non è ancora del tutto chiaro – a me sembra, anche dopo l'importante ricognizione terminologica realizzata da Riccardo Tesi –¹⁰ per quale ragione Leopardi avesse fatto uso di un grecismo del genere, che oggi, ma credo che la tendenza sia riscontrabile sin dalla fine dell'Ottocento (si pensi alla *Crestomazia italiana dei primi secoli* di Ernesto Monaci, uscita nel 1889), è impiegato solo come sinonimo di 'antologia' entro un registro linguistico alto, magari per esigenze di *variatio*. Vero è che, se leggiamo le dichiarazioni di Leopardi¹¹, la parola doveva sottolineare – come da etimologia – l'*utilità* in senso didattico dell'operazione editoriale, e insieme la sua carica innovativa e financo polemica. Infatti, soprattutto nel primo volume è introdotta una serie di infrazioni al genere antologia strettamente inteso: sono spezzettati i testi – qui Leopardi andava contro le indicazioni dell'amico Giordani – ed è rifiutata la cronologia, in conformità a un atteggiamento (come rilevò Giulio Bollati) almeno implicitamente antistoricista. In più – non mi sembra che la cosa sia stata adeguatamente sottolineata –, tale antistoricismo si avvale di una particolare attenzione alla sensibilità del *lettore*: se è vero che nella prefazione alla prima crestomazia è dichiarato a chiare lettere che la tradizione italiana presenta contenuti spesso poco interessanti (non sempre, vale a dire, in Italia «importanza dei pensieri e delle cose *sono* congiunti», p. 4), mentre nella silloge poetica sono serenamente cassati i primi due secoli della letteratura italiana, nei quali «fuori di Dante e del Petrarca [...] quantunque si trovino rime, non si trova poesia» (p. 4). Duecento e Trecento, appunto, *exeunt*.

Ora, nel corso dell'Ottocento il paradigma leopardiano è destinato ad andare incontro a una serie di rifiuti. E a liquidarlo sarà una trafilata esemplarmente "carducciana". Basti dire che colui che recensirà a caldo sulla «Biblioteca italiana», di fatto demolendola, la crestomazia prosastica, vale a dire Francesco Ambrosoli, pubblicherà di lì a tre-quattro anni la storia e antologia della letteratura italiana (*Manuale della letteratura italiana*) che forse avrà il maggior successo nel corso del secolo, per lo meno in termini di durata; un contributo che trent'anni dopo – nel 1863-64 – Carducci otterrà di far ristampare in

una nuova edizione presso l'editore Barbèra. E lo stesso Carducci diciannovenne aveva esordito come antologista (con l'*Arpa del popolo*, pubblicata da Pietro Thouar nel 1854-55 nel suo mensile «Appendice alle Letture di famiglia»)¹² rifacendosi al modello frontalmente alternativo a quello leopardiano: vale a dire il *pattern* moralistico e edificante messo in auge negli anni Quaranta e Cinquanta dall'antileopardiano, quasi per antonomasia, Niccolò Tommaseo. Il titolo del cui contributo, *Letture italiane*, verrà ripreso nel 1883 da Carducci stesso insieme all'allievo Ugo Brilli per proporre la forma novissima dell'antologia conforme alla cultura letteraria dominante, o che tale stava per divenire: quella evidentemente della scuola storica, proprio mentre cominciavano le pubblicazioni del «Giornale storico della letteratura italiana».

In effetti, nel penultimo decennio del secolo decimonono decolla – io credo – la fase per così dire 'contemporanea' del nostro genere, che io vedo prolungarsi sino ad oggi, pur con molte discontinuità. Ma, intanto, bisogna aggiungere altre due date non troppo lontane da quella appena annotata: il 1886, in cui escono i primi due volumi di un altro *Manuale della letteratura italiana*, ora realizzato da Francesco Torraca per Sansoni, e poi e soprattutto il 1892-93, quando Alessandro D'Ancona e Orazio Bacci pubblicano un terzo *Manuale della letteratura italiana* per Barbèra. Antologie gloriosissime, queste, destinate a durare a lungo – il contributo di Torraca addirittura sino agli anni Trenta –, e comunque suscettibili di contraddistinguere il periodo che precede il varo della riforma Gentile.

Quali sono i loro elementi caratterizzanti? Il primo, quello allora certo ritenuto decisivo, è un'impostazione storico-filologica accorta e di prima mano. Estrema precisione documentaria, schedature accurate della critica, controllo e verifica delle fonti; ma soprattutto attenzione ai dati biografici degli autori. Questo è il grande pregio in particolare del D'Ancona-Bacci, che infatti costituì un sussidio a lungo giudicato indispensabile (si dice che Dionisotti per tutta la vita continuasse a utilizzarlo come prima opera di consultazione). Secondo punto, che può leggermente stupirci: una spiccata antipatia per le note, la cui presenza è considerata un'eccessiva concessione alla pigrizia dello studente e del professore. Ad esempio, quando realizza nel 1885 una nuova edizione delle *Letture italiane*, Carducci si piega sì a inserirle, ma teme che esse possano indurre 'scioperataggine' (p. IV) nei destinatari, i quali non devono in alcun modo essere distolti da ricerche lessicali e sintattiche realizzate in proprio. Il terzo elemento è dato da una forte attenzione al presente, all'attualità: trionfa fin da subito il carduccianesimo, un'idea classicistica della letteratura, e sono dominanti i valori civili. Letterato e intellettuale, vale a dire, vengono spesso confusi, almeno dal nostro punto di vista; e infatti i protagonisti del risorgimento e della politica recente possono essere proposti quali autori in senso stretto letterari (di modo che sono antologizzate pagine, chissà, di Minghetti, Nigra, Gaetano Negri). Quarto elemento: non tutte le opere sono antologizzabili; di alcuni testi (secondo Ugo Brilli¹³, l'elenco è il seguente: *Commedia*, *Canzoniere*, *Furioso*, *Gerusalemme liberata*, «i due grandi storici del '500», *Il saggiaio*, *I promessi sposi*) sono prescritte letture estese se non integrali, o comunque si tratta di libri che vanno posseduti perché possano essere affrontati direttamente, senza altra mediazione che non sia quella del docente.

Ora, sulla base di tale quadripartizione di caratteristiche è possibile seguire quelle che a me sembrano cinque fasi di sviluppo dell'antologia scolastica, fino – come suol dirsi – ai giorni nostri.

Prima fase, tra il 1923 e il 1940 circa: insomma, il post riforma Gentile. Gli scrupoli storico-filologici sono assai meno presenti, ma al contempo cresce in alcuni libri¹⁴ il desiderio di raccontare meglio la storia della letteratura, raggruppando gli autori non

più solo in ordine cronologico, ma per scuole e movimenti. Le annotazioni aumentano in realtà non moltissimo, e continuano a restare 'di servizio'. L'eccezione, solo però parziale, è costituita da Momigliano: in effetti asistemato nei suoi interventi a piè di pagina, ma come tutti sanno propenso alle considerazioni 'estetiche'¹⁵; e non sarà in questo senso un caso se la sua longeva antologia caratterizzerà soprattutto il periodo seguente. Decisivo però è un altro fattore: l'attenzione al presente cresce, e insieme si divarica; per un verso si dà spazio alla letteratura 'd'avanguardia' (un po' stupisce che in manuali della fine degli anni Trenta, per esempio nell'opera di Pedrina, sia già presente un tentativo di descrivere la recentissima esperienza dell'ermetismo), per un altro verso il punto d'arrivo ineliminabile della tradizione letteraria italiana è un autore così poco letterario come Benito Mussolini¹⁶. E questo, forse, spiegherà l'antipatia verso la contemporaneità che tra poco dovrò registrare.

Il veto all'antologizzazione dei capolavori (all'elenco di cui sopra, bisognerà in qualche caso aggiungere il *Decameron*) continua qui e nelle tappe ulteriori, ma con successive integrazioni degli esclusi. Non è peraltro agevole seguire nel dettaglio la progressiva caduta degli interdetti. Di fatto, Petrarca è quasi sempre stato presente, mentre scelte di passi dal *Furioso* e dal *Principe* credo facciano capolino negli anni Quaranta.

Due dati in particolare interessano la fase posteriore al 1938-1940, destinata a prolungarsi fino al 1968. Il periodo è inaugurato dai contributi di Russo (Sansoni) e Sapegno (La nuova Italia). In primo luogo, colpisce l'abolizione quasi totale della contemporaneità (Sapegno, ad esempio, non va oltre Pascoli e D'Annunzio) e comunque una sua presenza assai leggera e distratta. In secondo luogo, si assiste all'aumento delle note, che contengono ora osservazioni più incisive sul piano della valutazione estetica; si oscilla bensì tra una certa parsimonia e misura (come accade nel libro di Spongano, 1940-1942) e la tendenza a proporre degustazioni ai nostri occhi leggermente gratuite¹⁷: ma è indubbio che la nota ora diventa un accessorio cruciale, rilevante anche come luogo deputato all'interpretazione. D'altronde, questi volumi, tipicamente quello di Sapegno (ma va ricordato il caso del più antico Momigliano in relazione all'opera di Mario Sansone)¹⁸, sono sinergici a storie letterarie, e quindi non sono caratterizzati da indici particolarmente impegnativi dal punto di vista dell'inquadramento e dell'interpretazione complessiva. Quanto alla scomparsa di certi vincoli, sintomatico è il fatto che i *Classici italiani* di Russo e collaboratori siano stati inizialmente concepiti con i tratti di un'antologia 'di minori', costretta tuttavia praticamente subito, sin dal 1941, ad andare incontro ad aggiornamenti, in virtù dei quali la coppia Petrarca-Boccaccio (e poi quella Ariosto-Machiavelli) possa trovare uno spazio adeguato¹⁹. A dire insomma l'*inevitabilità*, soprattutto didattica, di un'apertura all'intera tradizione.

A cavallo tra anni Sessanta e Settanta (siamo giunti – terza fase – al periodo 1968-80), in particolare con il Pazzaglia²⁰ avviene in questo senso la svolta: il libro assume una fisionomia assai rigorosa sul piano strutturale, divenendo una storia-antologia; e ormai è canonizzata la scansione cappello-testo-note, come modulo da assecondare in maniera pressoché sistematica. Le note ovviamente mantengono la loro importanza anche rispetto all'interpretazione: ma quest'ultima comincia a essere dislocata con sempre crescente chiarezza nel cappello. A parte la *Commedia*, è da qui in poi che si può antologizzare qualsiasi opera. Dato decisivo, ora cominciano a irrompere gli *autori stranieri* – credo a partire dagli esempi di Salinari-Ricci (1969-1970) e di Guida al *Novecento*.

Se non mi sono sbagliato, sono Ceserani e De Federicis (1979-1988), alle soglie della fase per me successiva (1980-1996), a inserire per la prima volta parti (peraltro limitate, e con compiti di documentazione quasi solo contenutistica) della *Commedia*,

anche se solo negli anni Novanta tale tendenza si generalizza con chiarezza. In realtà, in questi anni è nodale l'allargamento ad almeno due ulteriori componenti. Intanto, si diffondono le pagine della *critica* e insieme della saggistica storica. La critica era documentata anche nel passato, beninteso, ma la sua presenza (si veda un'opera pionieristica in questo senso come il Salinari-Ricci, ma poi e soprattutto, prevedibilmente, *Il materiale e l'immaginario*) ora è macroscopica e ha un valore per certi versi nuovo. Le voci dei critici non solo integrano o surrogano quella dell'autore, ma divengono parte integrante dell'itinerario antologico vero e proprio, quali 'testi' da leggere e commentare su un piano molto vicino a quello delle opere letterarie strettamente intese. L'effetto è di storicizzare tanto l'arte letteraria quanto i discorsi che quell'arte dicono. Secondo cambiamento: compaiono le *esercitazioni*, le indicazioni di lavoro, che suggeriscono la possibilità di avvicinarsi ai testi seguendo percorsi autonomi, relativamente aperti. E tuttavia ciò avviene con molta lentezza e con esiti non sempre sicuri²¹, benché fuori dell'antologia per il triennio le parti cosiddette operative imposte dalla nuova didattica si fossero già da tempo installate nelle opere per le medie inferiori e il biennio delle superiori.

Ora, è verosimile che negli ultimi dieci anni (quinta fase) vi sia stato un ulteriore, leggero spostamento, dovuto al fatto che un ingrediente dell'antologia – prima utilizzato in modo desultorio – si è ormai pienamente generalizzato. Vale a dire, oltre il cappello, le note e le esercitazioni, è intorno alla metà dei Novanta che diviene pressoché obbligatoria (e infatti si approntano nuove edizioni per adeguare le opere a tale *pattern*²²) la pagina – ma in realtà possono essere 5-6 cartelle – di interpretazione del brano. Il libro che ha aperto questa strada è stato *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* (1993-1994) di Baldi *et al.*, che forse proprio per questa sua caratteristica a lungo è stato premiato dal consenso dei docenti. Un'altra tendenza, di natura strettamente editoriale: si fanno rare le opere, diciamo, 'artigianali', realizzate da singoli autori o più spesso da coppie, che si sobbarcano la totalità del lavoro (uno degli ultimi esempi 'puri' di questo genere è forse il laterziano Bellini-Mazzoni del 1990-1991, mentre Mario Ricciardi nel 1988 e Elio Gioanola nel 1992 sono tra gli estremi 'solitari', pur se con qualche aiuto). Oggi si è di fronte a laboratori collettivi o, meglio, a *botteghe* – nel senso delle botteghe dei pittori –²³, dentro le quali il maestro responsabile del piano dell'opera delega ai collaboratori la realizzazione puntuale della stessa. Tanto più che il suo lavoro si svolge a stretto contatto con i progettisti delle case editrici, che non solo cercano di instradare l'antologia nella giusta direzione didattica ma arrivano a definirne *a priori* la fisionomia, condizionando in questo modo – inevitabilmente – pure i contenuti scientifici²⁴. In definitiva, il libro si trasforma sempre più un prodotto industriale. Né credo che ciò vada detto con atteggiamento critico: si tratta di una semplice constatazione. D'altronde, un'oculata divisione del lavoro se da un lato può indebolire la 'personalità' del prodotto, rendendolo almeno in parte anonimo, dall'altro è una garanzia di qualità. Oggi, certe approssimazioni e magari certi svarioni un tempo inevitabili (anche cinquant'anni fa era pressoché impossibile padroneggiare senza incertezze una materia tanto vasta) sono assai rari, appunto perché le parcelle dell'antologia vengono appaltate a veri e propri specialisti di estrazione per lo più accademica.

3. Il fatto è che, attraverso un percorso del genere, l'antologia è andata acquisendo una fisionomia 'impegnativa', 'sistematica', 'esaustiva', che solo in parte è inscritta nel suo DNA. Se si bada alle opere che hanno avuto maggior successo, almeno negli ultimi quarant'anni, si ha l'impressione che siano stati premiati libri che insieme ai testi

restituiscono anche un'articolata visione del mondo e della cultura, relativa alla civiltà italiana e internazionale, e che insomma maggiormente tematizzano il rapporto con il contesto e con quella strana entità che chiamiamo ideologia. Ideologia non solo letteraria, voglio dire, ma modo di guardare e interpretare il mondo attraverso strumenti conoscitivi di natura assai varia: storica, filosofica, sociologica, antropologica ecc. Anche qui, non esprimo un giudizio, e mi limito a constatare: rilevo che, data – per esempio – l'alternativa storica Russo / Momigliano o, magari, Salinari-Ricci / Pazzaglia, a trionfare sembra essere, oggi, il primo corno dell'opposizione.

Detto in altri termini, alle antologie si tende a chiedere tutto. Non solo il testo, ma anche il resto – compresa una spiegazione delle ragioni per cui vale o varrebbe la pena leggere il testo. Ora, farò arrabbiare qualche collega insegnante: ma tutto ciò mi sembra rispecchiare una forma di insicurezza e forse anche di pigrizia (come insinuava il buon Carducci) di fronte alle opere letterarie. Non ci sarebbe niente di male beninteso, e in fondo è ragionevole che il libro costituisca uno strumento tetragono cui ricorrere in qualsiasi momento per fugare qualsiasi dubbio, un'autentica enciclopedia del sapere letterario nazionale. Tanto più che l'accresciuta qualità media dei prodotti in commercio è una garanzia di affidabilità.

E tuttavia alcune obiezioni – non solo mie, suppongo – permangono, diversi problemi restano aperti. Ne ho contati almeno tre, che a me paiono di più urgente risoluzione. Li espongo in forma di domande, che saranno, si spera – per riprendere una distinzione cara a Guido Armellini –, non troppo “illegittime”²⁵, e cioè tali da sollecitare risposte *vere*, legate a questioni realmente irrisolte, per lo meno allo stato attuale degli studi e delle proposte didattiche. Parlerò, nell'ordine, di testo, canone e contesto.

I. Testo. Non insisto su un rilievo che mi è già capitato di fare e che in fondo è abbastanza ovvio, condiviso da molti. Il testo letterario dentro le attuali antologie rischia di essere schiacciato sotto il peso degli apparati. In particolare, ciò che balza all'occhio è la centralità più dell'*interpretazione* che del *commento*. Io sarò leggermente malevolo, ma negli anni ho collezionato non tanto gli errori degli antologisti nella spiegazione di certi significati, diciamo, letterali, quanto un loro scarso interesse nei confronti della parola artistica intesa nella sua storicità. E insomma il fenomeno del “commento eluso” (denunciato a suo tempo da Luperini) è per certi versi ancora più frequente rispetto al passato: tutto o quasi, infatti, è demandato all'interpretazione, ahimè divenuta il vero momento cruciale, una volta che la comprensione primaria dell'opera sia stata appunto sottovalutata. Potrei fare parecchi esempi: ma – poniamo – mi incuriosisce che oggi a nessun commentatore venga in mente che l'«armonica guasta» del v. 24 della seconda parte di *Dora Markus* possa essere qualcosa di diverso da una semplice ‘armonica a bocca’; quando proprio in un libro scolastico del 1976, rivolto al biennio, Pietro Bonfiglioli²⁶ aveva suggerito la ben più preziosa, musicalmente parlando, *Glas-harmonika*: vale a dire il referente che la Garzantina della musica da me posseduta colloca al primo posto nella sezione del lemma *Armonica* riservata agli strumenti musicali. Domanda inevitabile: non si potrebbe invertire la tendenza, e commentare di più e meglio, lasciando un po' più di spazio alla soggettività degli studenti (e dei professori) in sede di interpretazione?

II. Canone. Rispetto al quale le domande saranno due. Il canone in effetti, entro questi tipi di libro, si ossifica sempre più. Tra l'altro, l'attuale tendenza a esporre i contenuti in maniera modulare, attraverso una sorta di paradossale ‘disordine rigido’ davvero ossimorico, incoraggia schematismi e sintesi spericolate. Ciò che non rientra in

una certa voce può essere spostato a cuor leggero in un altro modulo. E, curiosamente, i vecchi difetti di estemporaneità rimproverati dai formalisti russi tornano prepotentemente di moda, e potrebbero essere utilmente ripresi. In questo senso, io rilevo una quota non trascurabile di ipocrisia nel modulo, che diventa una specie di scorciatoia per salvare la vecchia storia letteraria, già di per sé eclettica, e insieme le nuove metodologie, producendo un eclettismo di secondo grado. E dunque (domanda II.a): l'idea di lavorare per tradizioni e generi non sarebbe preferibile? non si otterrebbe in questo modo uno snellimento dei contenuti oltre a una più precisa messa a fuoco del *primum* letterario? Certo, non tutti i tentativi fatti in questa direzione hanno ottenuto i risultati sperati (nella scuola penso per esempio all'opera, pur coraggiosa, di Mariani *et. al.*, 1996-1997; e nell'università al *Manuale* di Brioschi-Di Girolamo), ma è davvero impensabile un'antologia che valorizzi esplicitamente l'intertestualità viva, i rapporti fra opere, e lasci in secondo piano (o affidi a un volume di storia letteraria restituito alla sua autonomia) gli aspetti troppo invadenti del contesto?

Il fatto più preoccupante, sempre per rapporto al canone, è poi la tendenza a rimuovere i fenomeni 'mobili', che solo in parte sono stati inquadrati dalla critica. Penso – davvero non per caso – alla poesia del secondo Novecento; ma lo stesso potrei forse dire anche per la narrativa di quel periodo. Ho confrontato una quindicina abbondante di antologie, e ho scoperto che vi sono notevolissime oscillazioni rispetto al numero dei componimenti (anche in anni recenti, c'è chi sceglie non più di sei poesie e chi va oltre le cinquanta)²⁷; e che al tempo stesso, lentamente, emergono testi diciamo 'invarianti', alcuni esemplari-cardine, un abbozzo di canone (un certo Luzi anni Cinquanta, un certo Sereni, *La ragazza Carla*, un certo Sanguineti). Il tutto però è inserito entro un quadro concettuale assai incerto, dove si trascorre da un massimo di storicismo tradizionale – i movimenti, le scuole – a un massimo di astrazione e possibilismo, con molte vie di mezzo vagamente bizzarre. Allora (domanda II.b): in questi casi, piuttosto che proporre contenitori di dubbio valore, non sarebbe meglio limitarsi a spiattellare i meri testi, magari discretamente numerosi? non sarebbe meglio essere 'mengaldiani'? Più in generale, non si potrebbero fare operazioni del genere per tutti i periodi storici controversi, esplicitando meglio l'incertezza di talune partizioni? Ad esempio: come è possibile che oggi si riesca solo faticosamente a intravedere il filo che lega Leopardi alla *Romantik* internazionale, mentre per tutto il resto il 'nostro' romanticismo poetico antologizzato è stucchevolmente improntato ai valori del risorgimento e della nazione?

III. Contesto. E qui mi riferisco a quella che Armellini ha definito la 'cultura generale' dei nostri studenti²⁸. Il vero problema, nel dialogo educativo, è che si ha l'impressione di dover ripartire ogni volta da capo, che i fondamenti delle discipline vadano ristabiliti in continuazione, che un denominatore comune tra noi e loro – gli altri, gli alieni – non ci sia. Francamente, io non ne posso più di sentire miei colleghi proclamare: «Quanto sono ignoranti i nostri studenti!» E – lo affermo in modo volutamente polemico – talvolta a dire certe cose sono persone che, come certo capita anche al sottoscritto, hanno una 'cultura generale' limitata, sono esperti solo delle proprie materie. Ma allora non sarebbe più agevole prendere atto – una volta per tutte – che tale cultura non c'è, che non è se non imperfettamente ricostituibile, o per lo meno che non lo è nell'accezione che avevamo in mente noi: e che pertanto sarebbe forse meglio lavorare su obiettivi minimi, non troppo numerosi, correndo tutti i rischi del caso e accettando che la 'tradizione' e il 'canone' ne escano deformati? Non sarebbe cioè opportuno rendere evidenti, da un lato, i *fondamenti invarianti* del nostro sapere

storico-letterario (le trafile di genere, la lingua, i modelli, l'intertestualità) e, dall'altro, *l'orizzonte della ricezione reale* cui oggi va incontro la parola 'estetica', scritta, in tutte le sue contaminazioni e alienazioni medialità? È insomma possibile scommettere, *contemporaneamente*, su un massimo di rigore (alla maniera di Fortini, per intenderci) e su un massimo di disponibilità all'ibridazione?

Non si tratterebbe di una resa, io credo, ma di una forma di modestia (riconoscere lo specifico del nostro sapere, senza 'allargarsi' troppo) e di realismo (accettare l'alieno). Vero è che un simile atteggiamento implicherebbe quella serie di interventi non facili, anzi assai dolorosi, che anni fa qualcuno cercò di realizzare anche istituzionalmente, vedendosi per ciò attaccato da molte corporazioni disciplinari, e da quella degli italianisti in particolare. Appunto: ripensare lo statuto *oggi* dei saperi fondamentali, in considerazione del fatto che ogni disciplina è affetta da conoscenze e pratiche per definizione indisciplinate che tuttodì, incessantemente, la deformano. A ben vedere, anche i professori vivono in quel medesimo ibrido, e solo una finzione scolastica può rappresentarli come donne e uomini che non guardano la tv, non tifano per una squadra di calcio, non ascoltano musica, non vanno al cinema, non navigano in Internet. Ma forse per fare questo, per ridefinire un nuovo modello di letterario – a differenza di quanto non credesse il buon Roberto Maragliano –, ci vogliono più che commissioni di saggi (o più che antologie o qualunque altro *medium* didattico) insegnanti intraprendenti, agguerriti e curiosi, che nutrano qualche dubbio in più circa le materie che insegnano; e che a quei dubbi si affezionino.

ANTOLOGIE CITATE

Crestomazia italiana cioè scelta di luoghi insigni o per sentimento o per locuzione raccolti dagli scritti italiani in prosa di autori eccellenti d'ogni secolo per cura del conte Giacomo Leopardi, Milano, presso Ant. Fort. Stella e Figli, 1827, 2 voll.; poi, con il titolo *Crestomazia italiana. La prosa*, introduzione e note di G. Bollati, Torino, Einaudi, 1968 (da cui si cita).

Crestomazia italiana poetica, cioè scelta di luoghi in verso italiano insigni o per sentimento o per locuzione, raccolti, e distribuiti secondo i tempi degli autori, dal conte Giacomo Leopardi, Milano, presso Ant. Fort. Stella e Figli, 1828, 2 voll.; poi, con il titolo *Crestomazia italiana. La poesia*, introduzione e note di G. Savoca, Torino, Einaudi, 1968 (da cui si cita).

Manuale della letteratura italiana compilato da Francesco Ambrosoli, Milano, per Antonio Fontana, 1831-1832, 4 voll.; seconda edizione ricorretta e accresciuta dall'autore, Firenze, Barbèra, 1863-1864, 4 voll.

Lecture italiane pei giovanetti scelte da Nicolò Tommaseo, Milano, per gli editori dello "Spettatore italiano", 1844; poi, *Lecture italiane scelte da Nicolò Tommaseo, con prefazione e note letterarie e morali*, Milano, per Giuseppe Reina librajo-editore, 1854.

Lecture italiane scelte e ordinate a uso del ginnasio inferiore da Giosuè Carducci e dal dott. Ugo Brilli, terza edizione accresciuta e annotata, Bologna, Zanichelli, 1885.

Manuale della letteratura italiana compilato da Francesco Torraca ad uso delle scuole secondarie, in Firenze, G. C. Sansoni editore, 1886-1887, 3 voll.; poi, ottava edizione riveduta e accresciuta in conformità dei vigenti programmi, nuova tiratura, *ibidem*, 1929-1933, 4 voll. in 8 tt.

Manuale della letteratura italiana compilato dai professori Alessandro D'Ancona e Orazio Bacci, Firenze, Barbèra, 1892-1895, 5 voll.; poi, nuova edizione interamente rifatta, *ibidem*, 1904-1910, 6 voll.

G. Pascoli, *Fior da fiore. Prose e poesie scelte per le scuole secondarie inferiori*, seconda edizione accresciuta, Milano-Palermo, Sandron, 1902.

G. Lipparini, *Le pagine della letteratura italiana. Antologia dei passi migliori e più espressivi dei grandi secoli e dei buoni scrittori*, Milano, Signorelli, 1923-1925, 20 voll.

A. Momigliano, *Antologia della letteratura italiana*, Messina, Principato, 1927-1930, 3 voll.; Milano-Messina, *ibidem*, 1957⁹.

F. Pedrina, *Storia e antologia della letteratura italiana. Ad uso dei licei classici e scientifici*, III edizione rinnovata, Milano, Trevisini, 1938, 3 voll.

L. Russo (con la collaborazione di F. Figurelli, R. Ramat, C. Muscetta, N. Orsini, G. Marzot, L. Vigliani, G. Bettalli, P. Villa, R. Rugani), *I classici italiani*, Firenze, Sansoni, 1938-1941, 3 voll. in 4 tt.; poi, quarta edizione riveduta e accresciuta (collaboratori: F. Figurelli, R. Ramat, E. Bonora, C. Muscetta, W. Binni, N. Orsini, G. Marzot, M. Fubini, R. Rugani), *ibidem*, 1959-1960, 3 voll. in 5 tt.

N. Sapegno - G. Trombatore - W. Binni, *Scrittori d'Italia. Antologia per lo studio della letteratura italiana nelle scuole medie superiori* [ma con variazioni nel tit.], Firenze, La Nuova Italia, 1938-1946, 3 voll. in 4 tt.; 1960¹⁶, 3 voll. in 4 tt.

R. Spongano, *Antologia della letteratura italiana*, Milano-Messina, Principato, 1940-1942, 3 voll.; 1949-1952².

M. Pazzaglia, *Gli Autori della letteratura italiana. Antologia ad uso dei Licei e degli Istituti magistrali*, Bologna, Zanichelli, 1966, 3 voll.; 1972², 3 voll. in 4 tt.

S. Guglielmino, *Guida al Novecento. Profilo letterario e antologia*, Milano, Principato, 1971, 1998⁵ (senza sottotitolo).

C. Salinari - C. Ricci, *Storia della letteratura italiana. Con antologia degli scrittori e dei*

critici. Per le scuole medie superiori, Roma-Bari, Laterza, 1969-1970, 3 voll.; 1982², 3 voll. in 4 tt. (senza l'ultima parte del tit.).

R. Ceserani - L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, edizione grigia, Torino, Loescher, 1979-1988, 10 voll. in 12 tt.; poi, edizione rossa, 1985, 5 voll.

S. Guglielmino - H. Grosser, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale*, Milano, Principato, 1987-1989, 4 voll. in 5 tt.

M. Ricciardi, *La letteratura in Italia. Antologia*, Milano, Bompiani, 1988, 3 voll.

G. Bellini - G. Mazzoni, *Letteratura italiana. Storia, forme, testi*, Roma-Bari, Laterza, 1990-1991, 4 voll. in 5 tt.

P. Gibellini - G. Oliva - G. Tesio, *Lo spazio letterario. Antologia della letteratura italiana*, Brescia, La Scuola, 1990-1991, 4 voll.

C. Segre - C. Martignoni, *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle Origini al Novecento*, a cura di C. Rebuffi, L. Morini, R. Castagnola, C. Vela, G. Gaspari, V. De Maldé, L. Coci, C. Martignoni, D. Martinelli, R. Marchi, A. Coralli, G. Lavezzi, P. Sarzana, R. Saccani, Milano, Bruno Mondadori, 1991-1992, 4 voll.; nuova ed., *Leggere il mondo. Letteratura, testi, culture*, 2001, 8 voll.

E. Gioanola, *Letteratura italiana. Storia e antologia*, progetto didattico-editoriale di C. Minoia, Milano, Librex, 1992, 3 voll..

G. Baldi - S. Giusso - M. Razetti - G. Zaccaria, *Dal testo alla storia, dalla storia al testo. Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*, Torino, Paravia, 1993-1994, 3 voll. in 5 tt.

V. De Caprio - S. Giovanardi, *I testi della letteratura italiana*, Milano, Einaudi scuola, 1993-1994, 4 voll.

R. Luperini - P. Cataldi - L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 1996-1998, 6 voll. in 9 tt.; poi, edizione verde modulare (con due nuovi autori, F. Marchese e R. Donnarumma), 1998, 3 voll. in 16 tt.

F. Mariani - F. Gnerre - R. Mordenti, *Letteratura italiana. Storia e testi*, Torino, SEI, 1996-1997, 3 voll. in 4 tt.

S. Re - L. Simoni, *L'invenzione letteraria. Epoche, autori, testi della letteratura italiana ed europea*, Milano, Signorelli, 1997, 3 voll. in 6 tt.

G. Armellini - A. Colombo, *La letteratura italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999, 3 voll. in 4 tt.

C. Riccardi - M. Bricchi - T. Giorgi - G. Mussini - M. P. Sacchi, *La memoria letteraria. Storia, testi e temi della letteratura italiana*, Firenze, Le Monnier, 2003, 7 voll.

Tempi e immagini della letteratura, coordinamento di E. Raimondi, supervisione scientifica di G. M. Anselmi, con la collaborazione di L. Chines, E. Menetti, C. Varotti, G. Fenocchio, Milano, Bruno Mondadori, 2003-2004, 6 voll. in 8 tt.

R. Fedi - M. Francini - G. Masi - G. Capecchi, *Dieci secoli di letteratura*, Milano, Mursia scuola, 2004, 3 voll. in 6 tt.

R. Brusciagli - G. Tellini, *Letteratura e storia. Quadri storici. Autori. Testi. Itinerari di ricerca*, Firenze, Sansoni per la scuola, 2005, 7 voll.

NOTE

* Intervento letto il 13 dicembre 2005 all'Università di Siena durante la Giornata di studi *Le antologie di letteratura italiana per le scuole superiori*, organizzata dal corso di Letteratura italiana della SSIS senese e dalla locale Facoltà di Lettere.

¹ Com'è forse noto, la scansione del "sistema dei licei" prevista dalla cosiddetta riforma Moratti sostituisce, al vecchio triennio, un biennio seguito da un anno isolato che dovrebbe fungere anche da periodo di orientamento per le scelte universitarie o professionali. Vero è che ciò non sembra comportare mutamenti di rilievo – se non in rapporto alla mera ripartizione dei contenuti – nel modo tradizionale di concepire l'insegnamento della storia letteraria.

² Una concisa e utile discussione su questi temi è fornita da E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, "Allegoria", XIII, 2001, n. 37, pp. 63-71. Fra le storie letterarie, propone interessanti risultati 'prospettici', interpretando punti di vista non europei, il recente (2003-2004) corso di Raimondi-Anselmi, *Tempi e immagini della letteratura*.

³ E lasciamo da parte il perdurante e davvero strumentale revisionismo storico – applicato anche alla manualistica – che ammorbida il polemico giornalismo nazionale.

⁴ Quasi superfluo, forse, ricordare *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, a cura di A. Lelario et al., Parma, Pratiche, 1998.

⁵ Cfr. P. V. Mengaldo, *Contro le storie della letteratura italiana*, in *L'antologia come forma*, "Indizi", 1993, n. 2, pp. 125-30, e R. Luperini, *Storie letterarie e commento ai testi. Intervista a Pier Vincenzo Mengaldo*, "Allegoria", VI, 1994, n. 16, pp. 113-23. L'intervento di F. Fortini, *Sull'insegnamento della letteratura*, ivi, VIII, 1996, n. 21-22, pp. 197-203 (la citazione a p. 197).

⁶ Cito un passaggio del ragionamento fortiniano, avviluppato sì ma a modo suo inequivocabile (Fortini, *Sull'insegnamento* cit., p. 201): "Chiunque abbia insegnato nella scuola secondaria sa che non si ottengono risultati degni senza un elemento di autorità e di costrizione. Vale per il tempo scolastico quel che Lenin diceva della libertà: un bene troppo prezioso per non doverlo razionare. La costrizione e persino la noia, nell'ora di letteratura, sono il necessario contravveleno all'estetismo pedagogico e all'umanesimo come religione impropria, che si fermano quasi sempre prima di uscire dall'edificio scolastico. Non solo si deve pretendere dal discepolo Carletti di parafrasare correttamente il verso *Ora era onde 'l salir non volea storpio* [Purg. XXV 1] e alla signorina Sgarbi di sapere chi mai *era quel che tu, Gaville, piagni* [Inf. XXV 151]; ma se si nutrissero, come nutro, dubbi sull'utilità di quelle nozioni, dico per la formazione intellettuale, il dovere dell'insegnante sarebbe quello di non far leggere quei versi".

⁷ P. Giovannetti, *Tra storia e commento. La poesia nelle antologie per il triennio*, in *I limoni. La poesia italiana nel 1996*, a cura di F. De Nicola e G. Manacorda, Marina di Minturno, Caramanica, 1997, pp. 19-53.

⁸ Come sottolineato da G. Armellini (*Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, "Allegoria", XIII, 2001, n. 38, pp. 89-112), nella scuola italiana l'accesso alla dimensione estetica passa attraverso soprattutto lo studio della letteratura: data la sostanziale marginalità dell'educazione artistica e, peggio ancora, musicale.

⁹ Riferimenti primari per la mia ricostruzione sono stati i lavori di M. Raicich, in particolare i saggi contenuti in *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; la splendida ricerca di L. Cantatore, "Scelta, ordinata e annotata". *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999; nonché il recente *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Bibliografica, 2003. Per quanto riguarda Leopardi, non si può non ricordare l'*Introduzione* di G. Bollati alla *Crestomazia italiana. La prosa* cit., in bibliografia; poi ristampata come volume a sé: G. B., *Giacomo Leopardi e la letteratura italiana*, a cura di G. Panizza, introduzione di L. Blasucci, Torino, Bollati Boringhieri, 1998. Tali opere offrono un aggiornamento bibliografico sino ad anni recenti. Sia però consentito ricordare, quale intervento particolarmente utile, l'ormai vecchio saggio di I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-71; che invita a considerazioni storico-pedagogiche e di storia della lettura, in parte disattese dalla succes-

siva ricerca. Mi riferisco segnatamente a osservazioni in merito «alla profonda modificazione cui il manuale fu sottoposto in modo generalizzato e in tutta Europa, allorché, da guida per il giovane signore, utilizzato sotto l'occhio vigile del precettore, [...] passò a strumento di uso collettivo, all'interno della classe, affiancandosi e sostituendosi al catechismo come primo strumento per imparare a leggere» (p. 242). Su tali basi, troverebbe una giustificazione primaria, strutturale, la nozione stessa di "modernità manualistica" qui adottata.

¹⁰ Cfr. R. Tesi, *Due vicende del lessico intellettuale europeo: antologia e cretostomazia*, "Lingua nostra", LII, 1991, n. 2-3, pp. 33-44; da cui si desume che Leopardi aveva alle spalle, in ambito italiano, una *Cretostomazia greca* realizzata a Milano da O. Morali presso l'Imperial regia stamperia nel 1823. L. Cantatore ("Scelta, ordinata e annotata" cit., p. 108) trascrive un'interessante dichiarazione premessa da B. Rinaldi alla sua *Nuova cretostomazia italiana* (Torino, Libreria scolastica di Grato Scioldo, 1885): "Quindi è che, non già *Antologia*, che vorrebbe essere una scelta di tutti i fiori, mi parve doversi intitolare la presente raccolta, sibbene *Cretostomazia*, che viene a dire per l'appunto scelta di scritti diversi a scopo didattico-letterario".

¹¹ "Della utilità dei libri di questo genere, si è ragionato in Francia ed in altre parti più e più volte, tanto che il farne altre parole sarebbe soverchio. Già in tutte le lingue culte abbiamo di così fatti libri: ne abbiamo anche nella italiana un buon numero. Ma tutte le antologie italiane (o qualunque altro titolo abbiano) sono lontanissime da quello che io mi ho proposto debba essere questo libro: il quale con nome più proprio, ed usato dai Greci antichi in opere simili, intitolò CRETOSTOMAZIA" (p. 3 della *Cretostomazia italiana* prosastica).

¹² Su quest'opera cfr. L. Cantatore, "Scelta, ordinata e annotata" cit., pp. 333-51 e 537-55.

¹³ Cfr. U. Brilli, *Come e perché son nate le "Lettere italiane"*, "Patria", 28 dicembre 1884; in S. Simone, *Giovanni Pascoli trasgressore del modello antologico carducciano*, "Letteratura italiana contemporanea", VII, 1986, n. 17, pp. 111-39 (p. 115).

¹⁴ Tipicamente, nell'opera di F. Pedrina (1938), non a caso intitolata *Storia e antologia della letteratura italiana*. In effetti, già Torraca nell'*Avvertenza* alla prima edizione del suo *Manuale* aveva rivendicato il fatto che gli autori "sieno aggruppati secondo le scuole, o secondo le regioni, o secondo le forme letterarie" (ed. 1886-1887, vol. I, pp. XII-III).

¹⁵ In questo senso valorizzando una tendenza tipicamente anticarducciana inaugurata da Giovanni Pascoli con il suo *Fior da fiore*, 1902. Cfr. Simone, *Giovanni Pascoli trasgressore del modello antologico carducciano* cit. Ora vedi anche E. Elli, *Sulle antologie italiane di Giovanni Pascoli*, in Id., *Un'idea di canone. Foscolo, Carducci, Pascoli*, Novara, Interlinea, 2006, pp. 119-42.

¹⁶ Un'eccezione solo apparente mi sembra costituita dal lavoro di G. Lipparini (1923-1925): il quale dichiara sì di avere escluso gli autori viventi, con l'eccezione di D'Annunzio, ma che tale non era stata la sua intenzione iniziale (cfr. la prefazione al vol. XX, pp. 5-8). Soprattutto, la notevolissima ampiezza con cui sono antologizzati autori che hanno segnato la generazione simbolista e decadente cui lo stesso poeta-curatore appartiene (una trentina i pezzi di D'Annunzio, sono presenti Lucini e De Bosis) testimonia l'atteggiamento aperto, quasi militante, imminente all'opera. Certo, il suo dilatarsi a venti volumi non deve aver consigliato all'editore di rischiare ulteriormente in una direzione – quella dell'accumulo di testi poco organizzati sul piano storico-critico – con ogni evidenza ormai 'bruciata' dai tempi.

¹⁷ Poniamo: il *si cova* del v. 22 del *Gelsomino notturno* pascoliano è da W. Binini chiosato in questo modo: "Sono i versi più curati e risolutivi: dopo la musica squisita dell'accordo notturno di ricordi e serenità, l'impressione sommersa e sicura di una nuova felicità covata nell'intimità. Appena un fastidio in quel: 'un poco gualciti' e poi una coerenza estrema in queste parole tenere e sommesse che vogliono rendere un'aria di intima e quasi pigra coscienza di felicità" (N. Sapegno et al., *Scrittori d'Italia*, 1960, vol. III, p. 814).

¹⁸ Mi riferisco ovviamente a: M. Sansone, *Storia della letteratura italiana*, Messina-Milano, Principato, 1939; si tratta di una seconda edizione – il libro era uscito l'anno prima per la Lofredo di Napoli –, che avrà riedizioni e ristampe per un cinquantennio.

¹⁹ In effetti, il vol. I dell'opera ha una nuova edizione ampliata appunto nel 1941.

²⁰ La cui prima edizione è del 1966, ma il cui successo sembra cominciare (visto il numero di copie presenti nelle biblioteche) con l'edizione del 1972.

²¹ Questa difficoltà si percepisce molto bene, poniamo, in un'opera peraltro didatticamente smaliziata come *Il sistema letterario* (1987-1989) di Guglielmino-Grosser. In alcuni manuali ancora oggi capita che le 'domande' rivolte allo studente siano di impianto meno operativo che nozionistico: si preferisce cioè verificare l'avvenuto apprendimento di contenuti puntuali presenti negli apparati piuttosto che incoraggiare l'analisi del testo e la sua personalizzazione interpretativa.

²² Esempio in questo senso la parabola cui sono andate incontro le due principali edizioni dell'antologia di Segre e Martignoni: tra il 1991-1992 e il 2001 le interpretazioni, prima non sistematiche, finiscono per applicarsi a tutti i testi.

²³ Ricavo questa definizione dall'utilissimo saggio, non firmato, *1975-2005. Odissea di forme*, premesso a: *Parola plurale. Sessantaquattro poeti italiani fra due secoli*, a cura di G. Alfano et. al., Roma, Luca Sossella, 2005, pp. 7-29 (p. 14).

²⁴ Il caso limite è, ovviamente, quello dell'opera *scritta direttamente* da redattori-progettisti: vedi per un esempio che non so se isolato, *L'invenzione letteraria* (1997), di S. Re e L. Simoni (pseudonimo di C. Minoia).

²⁵ Cfr. G. Armellini, *Inventare la letteratura: le "domande legittime" e l'imprevisto nell'educazione letteraria*, in *Sulla didattica*, a cura di P. Bertolini, Firenze, La nuova Italia, 1994, pp. 239-62.

²⁶ Cfr. V. Boarini - P. Bonfiglioli, *Avanguardia e restaurazione. La cultura del Novecento: testi e interpretazioni*, Bologna, Zanichelli, 1976, p. 453.

²⁷ L'antologia di R. Luperini et. al. (1996-1998) raggiunge appunto la cinquantina abbondante di testi nell'*editio maior* (e comunque, se si bada all'edizione verde, 1998, scende a meno di 20 componimenti), così come accade per la prima edizione del lavoro di Segre-Martignoni (1991-1992); e più di 40 sono le poesie selezionate da Bruscaagli-Tellini (2005), Re-Simone (1997) e De Caprio-Giovanardi (1993-1994). Sul versante opposto, nell'importante lavoro di Bellini-Mazzoni (1990-1991) al secondo Novecento poetico appartengono non più di 6 poesie; una dozzina sono quelle antologizzate da Ceserani-De Federicis (edizione rossa, 1985) e Raimondi-Anselmi (2003-2004), e sotto la ventina quelle contenute in Baldi et al. (1993-1994), Gioanola (1992) e Fedi et al. (2004). Con un bottino tra le 20 e le 30 poesie, troviamo Armellini-Colombo (1999), Riccardi et. al. (2003) e Riccardi (1988); intorno o poco sopra le trenta Gibellini et al. (1990-1991) e Guglielmino-Grosser (1987-1989). Quanto alle indicazioni di genere e movimento, l'unica invariante è il riferimento alla neoavanguardia, vero e proprio paletto storiografico residuale, che curiosamente fa coppia a distanza con il *passé-partout* dell'ermetismo e del suo trascolorare post (non senza qualche imbarazzo ai fini degli indici: se si pensa ai poveri Luzi e Sereni, non di rado collocati tra gli ermetici, se del caso persino con poesie degli anni Sessanta e oltre). Discretamente rappresentato è il contenitore della poesia dialettale; e qua e là ricorre la voce «sperimentalismo», in alternativa ma anche contestualmente a «neoavanguardia». Fra le partizioni a mio avviso stravaganti, ricordo: *La poesia realista* (che in De Caprio-Giovanardi comprende Bertolucci, Penna, Fortini e Pasolini, e poi autori e testi di quella che altri direbbe «linea lombarda»), *Sperimentalismo linguistico e nuova linea dialettale* (che in Riccardi et. al. consente di inserire in un medesimo mazzo Zanzotto e alcuni dialettali puri), *La poesia come confessione dell'io* (che in Bruscaagli-Tellini valorizza la triade Merini Bellezza Conte). Nulla di male, va da sé, ma si tratta di etichette deboli, troppo evidentemente provvisorie o idiosincratice.

²⁸ Cfr. Armellini, *Letteratura e altro cit.*

* «Quaderni di Didatticamente» 1 (D. Izzo), 2 (M.G. Riva), 3 (G. Giudizi Pattarino), 4 (B. Coppini), Pisa, ETS, 2006

La rivista «Didatticamente» della SSIS Toscana si è arricchita negli ultimi mesi di un nuovo strumento, che rende ancora più stretto e fruttuoso il rapporto fra Scuola e Università. Sono stati pubblicati per i caratteri della casa editrice ETS di Pisa i «Quaderni di Didatticamente», quattro agili volumetti, che affrontano da una parte un'analisi dei ruoli e delle figure del sistema scolastico nella loro formazione e riflessione su se stesse, dall'altra forniscono ai docenti interessanti strumenti operativi per la pratica didattica e sono corredati da ampie e aggiornate bibliografie. I primi due sono opera di docenti universitari, attivi nella ricerca e nell'insegnamento delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, gli altri due di docenti di Scuola media superiore, che sono anche supervisori del tirocinio e docenti nel Laboratorio di Italiano della SSIS Toscana. Punti di osservazione fondamentali per indagare la complessa realtà del mondo scolastico.

Domenico Izzo apre la collana con *Pedagogia del lavoro e della formazione*, mettendo l'accento in particolare sul lavoro scolastico, dove avviene una continua interazione fra la *learning organisation* e la *teaching organisation* in quanto «vi sono occasioni per condividere dei valori, per sperimentare quanto conosciuto, per arricchire le competenze individuali e collettive». Passando ad una comparazione contrastiva, pone il problema di quanto l'azienda e la scuola abbiano da imparare l'una dall'altra in merito alla formazione e se esistono tecnologie che servano sia alla comunicazione che alla didattica. Per Izzo, un nuovo tipo di comparazione dovrebbe andare nella direzione di mettere a confronto il progresso scientifico e la politica educativa dei vari paesi, considerato il fatto che, ad esempio, soprattutto negli ultimi decenni l'organizzazione scientifica del lavoro ha influenzato l'organizzazione scolastica e la teoria del curriculum. Conclude indicando una nuova prospettiva, quella dell'informatica come metodo di lavoro innovativo, che, unito alle tecnologie tradizionali, consente un *blended learning* (apprendimento misto) in funzione di un'attiva e proficua articolazione del processo insegnamento-apprendimento.

Maria Grazia Riva in *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici* focalizza l'attenzione, all'interno del sistema Scuola, sulla figura del Dirigente scolastico, che alle funzioni amministrativo-burocratiche tradizionali deve sempre di più unire la gestione degli aspetti relazionali, organizzativi e pedagogico-didattici dell'istituto che dirige. Nella scuola infatti si intrecciano relazioni complesse fra le diverse componenti (docenti, studenti, genitori, non docenti, servizi presenti sul territorio, Enti locali, consulenti esterni – tanto per indicare i principali). Fra questi soggetti si stabilisce una rete di rapporti, di ruoli e di compiti, che interagiscono in ogni momento della vita della scuola, anche in modo conflittuale. Il Dirigente deve imparare a «stare in relazione» con le varie componenti ed i vari ruoli, a leggere e interpretare i processi formativi ed i comportamenti espliciti nonché le latenze, siano esse cognitive che soprattutto affettive e di attesa, di quanti vivono e operano a vari livelli nella scuola. Solo con l'approccio della 'clinica della formazione' potrà trasformare le scelte organizzative in un «dispositivo pedagogico» e gestire realmente il reticolo delle componenti scolastiche, rendendo costruttive le dinamiche relazionali fra le componenti e i vari operatori scolastici.

I «Quaderni» n. 3 e n. 4 sono strumenti più operativi dal punto di vista didattico e forniscono ai docenti strumenti sia sul piano teorico che pragmatico.

Gloria Giudizi Pattarino in *Lettura progressiva e scrittura funzionale. Per una didattica laboratoriale dell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria [con prove di verifica]* ac-

compagna il lavoro dei docenti di Italiano, che si trovano ad affrontare quotidianamente il problema di far acquisire agli studenti due abilità fondamentali della comunicazione: la lettura e la scrittura. La didattica laboratoriale, che è «un metodo didattico basato sulla problematizzazione dell'insegnamento/apprendimento», consente agli studenti di formarsi «competenze» disciplinari ed un insieme di altre abilità operative, sia linguistiche che logiche, ed anche di controllo consapevole del proprio corpo. Nella fattispecie Giudizi Pattarino fornisce suggerimenti e offre gli strumenti per un laboratorio di scrittura, che inizia con la *lettura ludica*, per passare prima alla lettura *consapevole* ovvero *produttiva*, poi alla lettura *approfondita*, a quella *creativa*, fino a quella *critica*. Per i vari gradini di lettura presenta non solo obiettivi e metodi, ma anche le fasi operative del processo, i possibili percorsi didattici tematici nonché le prove di comprensione dei vari livelli di lettura.

La seconda parte del «Quaderno» si occupa della *scrittura funzionale*, ossia della scrittura che è consapevole di tutte le componenti della comunicazione, dalla «consapevolezza del destinatario allo scopo comunicativo», alla concretezza delle informazioni, alla tipologia di scrittura. Anche per questa sezione sono ampie e puntuali le indicazioni delle fasi che la scrittura deve seguire dalla ideazione alla revisione del testo prodotto, dei metodi didattici (dalla scrittura per imitazione a quella *per processo*, partendo cioè dalla lettura di testi di vario genere), fino all'esemplificazione di un progetto didattico sulle abilità di base della scrittura e di uno sul curriculum progressivo di scrittura funzionale in laboratorio. Per quanto attiene quest'ultimo progetto, l'autrice intreccia il susseguirsi delle fasi di lavoro con l'indicazione dei testi sui quali condurlo e fornisce indicazioni metodologiche sulle esercitazioni, sintetizza i caratteri delle tipologie di scrittura (lettera, autobiografia, appunti, riassunto, relazione, recensione, saggio breve, articolo di giornale), proponendo numerosi esempi e materiali per le esercitazioni.

L'ultimo, in ordine di tempo, dei «Quaderni» fino ad ora pubblicati è *L'educazione teatrale. Piste progettuali per la scuola secondaria superiore* di Beatrice Coppini che affronta un aspetto importante dell'attività didattica, il teatro, nella sua dimensione passiva di ricezione e attiva di produzione/interpretazione.

Ad un panorama dell'evoluzione che l'attività teatrale ha avuto nella pratica scolastica segue il confronto 'tecnico' fra testo teatrale e testo narrativo e l'analisi di *cosa* è il teatro, inteso come testo, spazio fisico, luogo sociale, pubblico. Questa prima sezione presenta schede esemplificative e riferimenti teorici oltre che testuali. L'ultimo capitolo affronta il teatro come *educazione teatrale*, cioè come strumento di formazione degli studenti attraverso l'attività laboratoriale. Anche Coppini fornisce le indicazioni operative per attuare questa attività, scandendola in tre segmenti: 1) la conoscenza della storia del teatro, 2) l'educazione a saper leggere, 3) l'educazione a saper fare. Come dire le conoscenze, le competenze e le capacità, di cui tanto si parla nella scuola e nella SSIS. Per ciascun segmento delinea *cosa* e *come* (contenuti e metodi) un docente può trasmettere ai propri studenti perché questi si appropriino di abilità plurime e complesse ed interiorizzino il processo di formazione.

La collana dei «Quaderni di Didatticamente» proseguirà con altri lavori (ad esempio sono già in preparazione due «Quaderni», uno per la Geografia ed uno per il Latino) inerenti non solo l'Area Trasversale e l'Italiano, ma anche le altre discipline, per le quali la SSIS svolge il compito sia di formazione iniziale sia di formazione continua degli insegnanti. [Simonetta Teucci]