

**MODULO ON LINE 04**  
**Teoria dell'educazione letteraria**  
**(Marisa Strada)**

**MODULO 04 : ISTITUZIONI, SOCIETA' E INSEGNAMENTO LETTERARIO**

**1. Le istituzioni e l'insegnamento letterario nella scuola di massa: programmi ed esami**

Qual è stato il ruolo dell'insegnamento della letteratura italiana nel quadro tracciato? Nel capitolo sui libri di testo abbiamo osservato che la scuola post-desanctisiana piegava la letteratura a insegnare la lingua e a formare la coscienza nazionale. La capacità della letteratura di formare il gusto estetico e promuovere l'umanesimo critico, riconosciuta implicitamente dal pensiero di Croce, informa anche la riforma di Giovanni Gentile, rivale di Croce sul piano filosofico e politico. Il fatto che soltanto il Liceo classico, che forniva una preparazione squisitamente umanistica, desse accesso a tutte le facoltà, ivi comprese quelle scientifiche (cui si attingeva anche dal Liceo moderno), fa capire come alta doveva essere in quel contesto politico-culturale la considerazione della letteratura. Si consolidò allora il legame letteratura-élite, all'origine da un lato del prestigio goduto in Italia dal letterario per decenni, dall'altro della sua crisi nella società di massa.

Il programma di letteratura di Gentile per il ginnasio, che prevede la lettura dell'*Odissea*, dell'*Eneide*, delle *Vite parallele* di Plutarco, di una tragedia di Alfieri, di una commedia di Goldoni e dei *Promessi Sposi*, oltre a pagine scelte nella letteratura dell'Ottocento, evidenzia notevoli differenze rispetto all'attuale, mentre quello del liceo, che contempla la conoscenza della *Divina Commedia*, delle novelle di Boccaccio, dell'*Orlando Furioso*, della *Gerusalemme Liberata*, di una tragedia di Shakespeare, di una commedia di Goldoni, del *Giorno* di Parini, di una tragedia di Schiller e del *Viaggio in Italia* di Goethe, è abbastanza simile a quello ancor oggi in vigore, tanto nelle scelte canoniche, quanto nelle suddivisioni (primo anno: dal Medioevo al '400; secondo: dal '500 al '700; terzo: '800 e '900; autori in triadi: Dante, Petrarca e Boccaccio; Ariosto, Machiavelli e Tasso; Foscolo, Leopardi e Manzoni). Quanto ai metodi, la riforma Gentile pone l'accento sulla lettura, soprattutto integrale, delle opere più importanti e sull'analisi estetica, nell'intenzione di contrastare la critica storica e l'insegnamento per generi. È interessante osservare che il ministro, nazionalista nella politica ma non nella cultura, prevede la lettura di testi stranieri, e che alcuni

criteri metodologici e pedagogici (e cioè il superamento dell'impostazione per generi, la lettura integrale delle opere, l'attenzione posta ai destinatari nel differenziare gli indirizzi scolastici) sono prossimi alle più positive acquisizioni didattiche degli ultimi decenni.

Fino al secondo dopoguerra, altro non è stato fatto nella didattica della letteratura se non riaggiustamenti continui dei programmi del '23, che hanno costituito l'ossatura della scuola fino al 2000. Pochissimi ritocchi ai programmi di italiano del Ginnasio-liceo classico sono operati nel 1925: *Eneide* e *Promessi Sposi* vengono trasferiti dal corso inferiore a quello superiore, Tasso, Parini e Foscolo scompaiono dall'Istituto magistrale. Altre modifiche vengono apportate nel 1933, con l'introduzione della lettura della *Gerusalemme Liberata* e di brani di D'Azeglio, Pellico, Abba, Fucini, Balbo e Volpe, e la sostituzione della commedia di Molière con una tragedia di Alfieri.

Nel 1936 le materie di insegnamento vengono contratte e ridotte. Lo studio della letteratura richiede ora una sola opera integrale da leggere per ciascun anno, in sostituzione di tutte le precedenti indicate; per il resto ci si serve di un'antologia di autori dei secoli XIX e XX nel Ginnasio-liceo classico e del solo secolo XIX negli altri istituti; è ridotto il numero di canti della *Divina commedia* e restano invece le opere straniere. I programmi Bottai del 1939 sono poco più che una dichiarazione d'intenti, per il sopravvenire della disastrosa vicenda bellica.

Nel dopoguerra, la situazione non presenta grandi novità. Con una legge del 1952, il programma del Liceo classico destina al biennio ginnasiale la lettura dei *Promessi Sposi*, dell'*Eneide*, dell'*Orlando Furioso* e della *Gerusalemme Liberata*, lasciando libera scelta per le altre letture; nel triennio liceale prevede la lettura della *Divina Commedia* e di un'opera integrale per anno, oltre a letture antologiche libere; rimane invece invariata la scansione dei secoli di storia della letteratura. Lo stesso programma è esteso al Liceo scientifico e alle Magistrali. Negli Istituti tecnici, nel biennio prevale l'apprendimento linguistico e lo studio della letteratura è limitato alla lettura dell'opera di un prosatore italiano dei secoli XIX e XX e di campioni antologici di poesie degli stessi secoli; nel triennio è prevista la lettura di qualche episodio della *Divina Commedia*, di un autore rappresentativo per ciascun anno di corso, e di brani antologici di prosatori e poeti, entro un sobrio quadro di storia della letteratura italiana.

Anche gli ultimi decenni, vedono la scuola superiore globalmente immutata, se si eccettuano aggiustamenti operati all'interno della riforma Gentile. I fatti importanti che cambiano l'istruzione non riguardano il suo ordinamento, ma sono di altra natura: nel 1962, l'istituzione della Media unica immette nella scolarizzazione avanzata strati sociali prima indirizzati al lavoro, nel '68 la protesta studentesca, appoggiata dai partiti della sinistra, contesta violentemente il carattere selettivo dell'università, e, nello stesso anno, la riforma dell'esame di maturità, frettolosamente approntata dietro le spinte della piazza (perciò chiamata «sperimentale») ma durata più di

trent'anni), risponde alle accuse di eccessiva severità e di nozionismo riducendo il numero delle prove. Il successivo passo contro la selezione sarà fatto nel 1994, con l'abolizione degli esami di riparazione, che si tradurrà molto spesso in promozione automatica all'anno successivo. La didattica sarà poi fortemente influenzata, all'inizio degli anni Novanta, dai vari progetti per la riforma Brocca, ispirata alle sperimentazioni che per lo più si attueranno negli Istituti tecnici e professionali e nelle Magistrali (chiuso infine nel 1998 e trasformato in Liceo psico-pedagogico), scuole che, da ultima ruota del carro, si trasformeranno in piloti dell'innovazione.

Per capire la natura del cambiamento avvenuto, impiegheremo la cartina di tornasole della prova scritta di letteratura italiana della maturità. Riportiamo qui di seguito i titoli dei temi, significativamente ribattezzati «tracce», di tale prova, identica per tutti gli indirizzi, nel decennio centrale del cambiamento, 1978-1987:

Ungaretti, Quasimodo, Montale. Il candidato parli di uno di questi tre poeti, indicando, tra l'altro, problemi e motivi ad essi comuni. (1978)

Vita nazionale e vita regionale nella letteratura italiana dell'800 e del '900: il candidato sviluppi l'argomento con riferimento ad uno o più autori e, se crede, con particolare riguardo alla propria regione. (1979)

Analizzate e discutete, alla luce dei vostri studi e delle vostre convinzioni, il seguente giudizio di Francesco de Sanctis: «Il Romanticismo, come il Classicismo, erano forme sotto alle quali si manifestava lo spirito moderno. Foscolo e Parini nel loro classicismo erano moderni, e moderni nel loro romanticismo erano Manzoni e Pellico» (1980)

Quali narratori o poeti italiani della fine dell'Ottocento e dei primi del Novecento considerate più fecondi di spunti innovatori tali da influire in modo significativo nella cultura del nostro tempo. (1981)

Dal Romanticismo al Decadentismo: differenze di strutture culturali e di sensibilità. (1982)

Rifletta il candidato, ricordando le sue stesse impressioni di lettura sulla nota affermazione desantisiana che il Leopardi «Non crede al progresso e te lo fa desiderare; non crede alla libertà e te la fa amare»; che «chiama illusione l'amore, la gloria, la virtù e te ne accende in petto un desiderio inesausto». (1983)

Il candidato illustri quali opere della letteratura moderna e contemporanea esprimono più efficacemente, a suo parere, il tema dell'orrore e della disumanità della guerra. (1984)

Figure femminili nella letteratura italiana dell'età romantica. (1985)

Della poesia del nostro secolo, si è detto che essa è essenzialmente lirica, personale, individuale voce interiore del poeta che poco indulge al "narrativo". Soffermatevi su qualche poeta del Novecento, mettendone in risalto le caratteristiche accennate. (1986)

Le maggiori correnti letterarie italiane del primo cinquantennio di questo secolo esprimono caratteristiche molto difformi tra loro. Il candidato ne delinei le essenziali connotazioni, soffermandosi su almeno una di tali correnti. (1987)

Come si vede, in questo decennio si afferma gradualmente la tendenza a concentrare l'attenzione sul Novecento, inizialmente in modo alterno o compromissorio, dal 1984 in modo aperto e stabile; si nota anche il passaggio da una impostazione più nazionale e storicistica ad una più universale-esistenziale e poi ad una tematica o di genere.

La spinta a studiare il Novecento è indiretta, ma efficacemente operativa. Il metodo di studio presupposto non è però mai quello struttural-semiotico o generalmente di analisi intrinseca. Esso affiora in seguito e ancora gradualmente: vediamo ad esempio il tema su Vittorini e Pavese, costituito da brani a confronto connessi dal tema trasversale delle origini, assegnato nella maturità del 1993. L'enunciato è analitico solo come punto di partenza, perché la traccia è tipicamente trasversale-tematica. A fronte vediamo il tema della neonata riforma degli esami di maturità del 1999. E' Ungaretti, come nell'anno 1978, è ancora un tema trasversale tematico (sul motivo del viaggio) ma solo in modo marginale, perché il tema è decisamente analitico (di *Ifiumi*).

Ciò che appare cambiato, anche osservando le prove di maturità degli ultimi vent'anni, non riguarda il "canone" né i programmi: si va da Ungaretti a Ungaretti; riguarda certo le tendenze metodologiche, ma, rispetto agli studi teorici e critici, lo "specchio" dell'esame di maturità mostra uno sfasamento di tempi per cui la scuola appare comunque molto arretrata rispetto alle novità della ricerca, ed evidenzia un certo qual miscuglio caotico delle varie tendenze a operare per generi, per temi, per correnti storiche, o a partire dai testi.

Gli effetti della ultima riforma dell'esame di maturità nel 1999 sull'insegnamento della letteratura nella scuola superiore sono, in verità, due preoccupazioni di segno opposto: da una parte,

bisogna preparare all'analisi del testo, "novità" già tramontata nelle proposte dell'ultima critica, e ad una analisi per di più guidata in modo schematico da una serie di domande che implica già il filo dell'interpretazione, e bisogna preparare il discorso intertestuale e trasversale; dall'altra parte bisogna preparare una terza prova fatta in variopinte forme di quiz, in cui conta essenzialmente il grado sintetico dell'informazione (torneranno in auge i famigerati bigini?). Lo stesso vale per la preparazione della prova orale, dove si profila una tesina interdisciplinare, sul versante della modernità più disinvolta, e dove è previsto un interrogatorio veloce su qualunque parte di un "classico" programma (non ancora riformato), sul versante della prassi più vecchia.

La riforma dell'Autonomia peraltro non riforma i programmi, bensì li sostituisce con gli obiettivi degli indirizzi, delegando alle autonomie, appunto, la scelta di un "canone" e di un indispensabile programma. Questa "libertà particolaristica" è però gravemente compromessa dalla mole di burocrazia didattica, che occupa uno spazio sempre maggiore per la certificazione del lavoro docente, come se la formalità di registrare prerequisiti, obiettivi, verifiche, di stilare documenti sempre più "fiscali" fosse di qualche garanzia dell'impegno di insegnamento. Si intravede peraltro bene l'avanzamento della tendenza antiselettiva "egualitarista" in queste pratiche vincolanti: il "documento del 15 maggio" per l'ammissione ai nuovi esami di maturità impone di ridurre alla sola espressione "ammesso" "non ammesso" la presentazione pubblica dei candidati, a fronte di fascicoli di carte giustificative del lavoro docente; la circolare di questo maggio 2000 sugli scrutini vieta, per qualsiasi classe e corso, la pubblicazione dei nomi dei "non ammessi" e impone di scrivere lettere a ciascuna famiglia motivando puntualmente le ragioni della mancata ammissione all'anno successivo e illustrando gli sforzi fatti per evitare l'insuccesso. Stessa tendenza ravvisiamo nella procedura dei "debiti" e "crediti": gli uni sostitutivi della riparazione (dal 1994), i secondi (dal 1999) atti a compensare o accrescere la valutazione dello studio con il riconoscimento certificato e quantificato di qualsiasi forma di attività svolta dallo studente: dal gioco a pallavolo al coro parrocchiale.

La scuola dell'Autonomia stessa predispone corsi di *Cultural Studies* idonei a conquistare crediti, frequentemente corsi di "educazione corporea", educazione sessuale, educazione alla salute (contro il fumo) o, indifferentemente, corsi sulla Scioà o sulla lettura a leggio. Dunque la libertà docente, compressa dalla burocrazia, viene ulteriormente ristretta dall'impegno organizzativo di questa attività e anche oberata dal compito dell'Orientamento degli studenti o all'Università o nel mondo del lavoro. Il progetto Flavio Gioia e Polaris predispongono i test attitudinali e pongono in collegamento gli studenti della superiore autonoma con l'università autonoma. Quest'ultima organizza la propria "fiera" con appositi "stand", per mostrare e le sue proposte di corso e le possibilità di assorbimento nella società dei laureati: le offerte del mercato presenziano a questi

stand, comprese le Forze Armate che propongono come ultima novità l'arruolamento alle donne. L'attività pubblicistica delle università è parallela a quella della scuola superiore, tenuta a presentare a tutti il suo POF (progetto di offerta formativa, che sostituisce il PEI, progetto educativo d'istituto).

L'aspetto forse più sconcertante per l'ambito letterario della scuola, è vedere a che cosa si riduce l'orientamento al lavoro nel settore latamente "umanistico"; le scuole pilota dell'Autonomia già ne mostrano qualche esempio: un *tutor* universitario guida una classe, per esempio di liceo linguistico, a progettare una "simulazione d'impresa", di cui sono vendute "azioni" e il cui scopo è l'organizzazioni di party per bambini. Questo in ordine alla risposta "territoriale" della scuola a specifiche esigenze professionali!

Il quadro che abbiamo tratteggiato mostra che i problemi dell'insegnamento letterario non provengono da una crisi della letteratura in sé, né dai programmi o dai metodi o dalle questioni emergenti dalla ricerca teorica, bensì dalla fortissima riduzione dello spazio lasciato nella scuola dell'Autonomia all'insegnamento letterario, e dalla quasi impossibile convivenza di esso con la dittatura postmoderna della "triade": mercato, show, burocrazia. Questa è una dittatura che può lasciare carta bianca sui programmi e i metodi perché di fatto essi non conteranno un gran ché, qualunque essi siano, tradizionalisti fino al bigino, o modernisti fino alle enciclopedie di puzzle modulare.

L'eliminazione di ogni distinzione di valore, di intelligenza e di gusto, di ogni riconoscimento differenziato tra superficialità e spessore, tra esterità e profondità, è il mezzo principe con il quale la società postmoderna coniuga il particolarismo relativistico con l'omologazione di massa. La tragedia della "modernità" di cui diceva Roland Barthes si traveste così da farsa fino al ridicolo. Ma una *hit parade* tra Dante o Shakespeare o Proust o Kafka e qualche *best seller* della *Midcult* non è qualcosa di più che un "gioco virtuale", la letteratura continuerà a essere letteratura, superando anche la fase storica dell'"euforia *High Tech*", dei fasti del novecentismo, come ben dice Ceserani, e della gloria dei comunicatori dell'enciclopedia di curiosità minimali, supposti "poster" dei letterati entro un'aleatoria multi-cultura appiattita sul presente.

Circa la continuità sostanziale dei programmi e della lista canonica nel Novecento non paiono in ogni caso affiorare altri dubbi e quesiti che quelli delle aggiustature, equilibri e spostamenti che abbiamo veduto.

E che cos'altro in fin dei conti dovrà chiedersi anche la scuola dell'Autonomia a riguardo del "canone" e dei programmi? Certo, ci sarà il Novecento, perché nel frattempo è finito un altro secolo, ma, per quanto riguarda l'oggetto dell'insegnamento, la letteratura ha solo da aggiungerlo

agli altri e noi siamo convinti che di fatto semplicemente questo accadrà con un'ovvia redistribuzione dell'oggetto letterario, dovuta semplicemente all'aumento del tempo e del sapere.

L'ostracismo al Novecento, a guardare i libri di testo di storia e antologia della letteratura nell'avvicendamento di questo stesso secolo, non è affatto una faccenda di principio, né ideologico né teorico-epistemologico: il Novecento che compare nella *Guida al novecento* del Guglielmino non sembra né più arretrato né più incompleto di quello delle ultime letterature. In entrambi i casi manca sostanzialmente l'ultimo ventennio del secolo, per ragioni proprio di insufficienza temporale per la "canonizzazione". L'ostracismo è piuttosto dovuto nella prassi didattica all'impossibilità di concludere un enorme programma. Dunque, è necessario (ma lo è da tempo) redistribuire lo spazio che spetta agli autori "canonici" per far posto anche a quelli del Novecento: su di essi è più incerto il riconoscimento di grandezza e tuttavia non pare che manchi, sempre a guardare i libri di testo letterari, un orientamento già piuttosto definito, fatti salvi i casi di "riscoperta" di qualche autore, come ad esempio Tozzi, che si sono sempre verificati anche per gli altri secoli: la proposta va da un minimo a un massimo di autori novecenteschi, ma in tutti i casi sono presenti gli stessi autori più rappresentativi da Pirandello e Svevo a Pasolini e Sanguineti.

Il Novecento, peraltro, può essere affrontato, come gli altri secoli, o con la massima libertà di lettura antologica di singoli autori, o seguendo un filo di sviluppo storico, sia esso guidato dagli eventi socio-politico-economici, sia esso si profili come storia più interna degli intellettuali o dei soli letterati, o ancora utilizzando come bussola i generi o le aggregazioni tematiche, o infine raggruppando nei "moduli" un po' di tutto questo.

Quanto detto non fa del Novecento un "caso", rientra nell'aggiornamento indispensabile a ogni sapere e non costituisce il motivo di una battaglia tra tradizione e modernità. E invece i battibecchi degli schieramenti e la confusione generale hanno distorto questo problema facendo baluginare una sorta di *aut aut* tra il dispregio della letteratura novecentesca in toto e l'affermazione di una sua privilegiatissima posizione rispetto al passato. Secondo quest'ultima, "moderno" in senso attuale sarebbe soltanto il Novecento, e autorizzata alla modernità sarebbe soltanto la prospettiva teorica e critica del postmoderno, la quale, essendo caratterizzata come è ben noto e visibile dal relativo e dall'effimero, non può essere peraltro ricondotta ad alcun criterio generale ed è suscettibile di velocissimi e incerti mutamenti di moda.

Ora, ciò che, al di là di ogni accredito a valori durevoli e universali, pare incontestabile è che una prospettiva storica momentanea non può arrogarsi il diritto di omologare a sé tutte le altre e di filtrarsi ovunque nel passato, in modo deformante e francamente dittatoriale. Peraltro la dittatura della ricezione postmoderna, posta a criterio del "canone" letterario, filtrerebbe un caos di visioni e

angolature tali che, tutto detto e tutto disdetto, tutto esaltato e tutto svalutato, un aleatorio nichilismo letterario ne sarebbe il solo esito.

## **2. Il bisogno di letteratura nella società postmoderna**

Concordiamo con Ceserani quando sostiene che l'età postmoderna ha nei confronti della storia un atteggiamento ambiguo e duplice: da una parte il rifiuto del sentimento storico, dall'altra il gusto di appropriarsi delle suggestioni del passato con rivisitazioni collocabili nella grande rappresentazione multimediale. Questa ancipite tendenza investe anche la letteratura in un doppio senso: da una parte, come si è detto, le suggestioni della prospettiva postmoderna colorano variamente opere la cui unità viene così smembrata e il cui volto viene strumentalmente deformato; dall'altra, la grande rappresentazione multimediale estrapola suggestioni da tutto quanto l'immaginario letterario e le offre, in forma di surrogati pronti a un facile consumo, alla ricezione di massa.

Nella letteratura in sé, dunque, nient'altro è accaduto che la naturale aggregazione al "canone" di altri autori, ma fuori dalla letteratura invece è cambiato davvero molto, per evitare di dire "tutto", ripetendo per l'età postmoderna la profezia di rottura globale che Roland Barthes dettò per l'età moderna, cioè per quell'esordiente Novecento che a metà secolo è stato poi sovvertito dal «terremoto», come piace a Ceserani definirlo, del postmoderno.

Siamo convinti che la letteratura sia continuità, paradossalmente composta di una serie di eventi (opere) "sovversivi", per le ragioni che Harold Bloom riesce bene ad esprimere, perciò nessuna "terremotata" ricezione, che dura il tempo del proprio sussistere, potrà, col suo soggettivismo relativistico, opporsi a questa continuità. Il problema non sta dunque nella domanda "che cos'è la letteratura nell'età postmoderna", perché la letteratura è restata letteratura come sempre, bensì piuttosto quella, assai meno pretenziosa ma più realistica, sullo spazio che l'insegnamento, e dunque l'apprendimento, della letteratura può avere nella fase transeunte, e non ultima o necessariamente migliore, che viviamo, tenendo conto che la scolarizzazione superiore di massa è invece una tendenza che non prevede inversioni, salvo che in ipotesi catastrofiche, e che la produzione e il mercato della società di massa avanzata hanno disperso totalmente la distinzione tra alta e bassa letteratura e hanno disperso in parte anche la distinzione tra letteratura *tout court* e molte altre forme di comunicazione verbale, come tra immaginario letterario e altre forme di immaginario multimediale e elettronico-virtuale.

Quanto alla ricezione, è bene che ogni cellula di questa età relativistica, ad esempio una scuola dell'Autonomia, sia cosciente di non essere arbitro di alcun giudizio *up to date*, ma di essere una goccia entro un oceano che invece si sta dilatando immensamente nelle sue interplanetarie comunicazioni via Internet. Chi studierà la ricezione postmoderna dei grandi autori letterari, potrà forse definirla entro il caos delle visioni particolaristiche, minoritarie, sovversive, avanguardiste, tradizionaliste, nostalgiche ecc.?

Talora l'esaltazione della modernità è l'oblio della continuità del tempo e dunque del futuro, ragione per la quale ben presto il futuro la seppellisce. La condizione postmoderna, come ha definito lo stato della cultura nelle società industriali avanzate Jean Francois Lyotard (*La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli 1985) è quella di chi vive in una società aleatoria con infiniti conflitti sparsi in ogni settore; che sia questa la fine dell'umanesimo e l'avvento del nichilismo è una profezia che si è già udita dai tempi di Nietzsche e che forse si autorealizzierà infine se, vuoi per rassegnazione vuoi per apparire moderni, si assumerà come dogma che la formazione si riduce alla performatività e che la validità universale degli umani valori va sostituita con il relativismo soggettivistico oltranzista, secondo il quale tutto è concesso e niente è vero.

Si può definire ancora oggi una specificità insostituibile della letteratura entro la Biblioteca di Babele del patrimonio culturale che si intende trasmettere? A quali bisogni psichici individuali e universali e a quali utilità sociali e storiche può essa rispondere?

Certo oggi non possiamo permetterci alcune risposte, diciamo, di principio, che fino all'età postmoderna hanno a rotazione o in successione tenuto. Il motivo è semplice: per ciascuno dei valori su cui si sono fondate queste risposte, esistono molti settori, culturali ed espressivi, alternativi alla letteratura o surrogativi di essa. E' ovvio che la letteratura sviluppi e affini la mente, nutra la sensibilità, il gusto e la fantasia, stimoli le capacità critiche e elevi lo spirito. Ma questi suoi effetti non sono certo un'esclusiva, né in essi sta propriamente la finalità del libro letterario. Esso peraltro non si origina da un intento educativo, né si propone, sull'altro versante, come "campione" su cui vada esercitata la scientificità dei destinatari.

Un libro letterario dà voce potentemente non solo a sogni e idealità ma anche a angosce, a sentimenti apocalittici, a desideri trasgressivi e a passioni perverse, a visioni grottesche e assurde, a quesiti laceranti, a spietate riflessioni della negatività. Vi è sempre una forte tensione tra gli opposti nell'ambiguità dei grandi libri di letteratura. Essi *sono* la rappresentazione più profonda della realtà della vita, interiore ed esteriore, ed in questa profondità si toccano le finali opposizioni dell'esistenza pensante.

E' vero in questo senso che essi "narrano la vita". Secondo alcuni scienziati odierni di valore l'attività del narrare avrebbe una importanza fondamentale per la persona umana e la letteratura pertanto avrebbe uno spazio essenziale nella vita della mente individuale e della società. Il biologo Stephen Jay Gould, professore a Harvard, ha sostenuto che il bisogno di raccontare è insito nella specie umana come modo per organizzare pensieri e idee: l'*homo* non va chiamato *sapiens* ma *narrator* (*So Near and Yet so far*, in «New York Review of Books» XLVI, 17 ottobre 1995); il pedagogista Jerome Bruner, professore a Harvard, afferma che, mentre la scuola presenta le arti narrative come «qualcosa di decorativo», esse servono anche «all'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze» (*La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli 1997). Anche l'esperienza quotidiana e la rappresentazione della vita vengono dalla nostra coscienza espresse sotto forma di racconto. Peraltro la psicanalisi riconosce che la personalità implica una narrazione coerente e che le nevrosi sono sovente riflesso di storie incongrue o incomplete. Se si cresce in mezzo a narrazioni, l'insegnamento letterario sarebbe utile a navigare in questo mare formandosi una propria rotta e una scia continua, in quanto l'educazione narrativa sarebbe una modalità conoscitiva primaria.

A questa acuta indicazione vanno però congiunti altri elementi, diversamente la funzione di bussola su quel mare potrebbe indifferentemente essere assunta dalle molte altre forme di narrazione che la società postmoderna offre, molto spesso in *facsimile* più facile rispetto all'immaginazione letteraria. E qui a nostro avviso si arriva al nodo.

Se è assolutamente vero che la rappresentazione letteraria ha una capacità di massimo coinvolgimento psicologico, emotivo ed estetico a causa della densità dei suoi significati, proprio per questa ragione essa è *difficile* e lo sembra ancor più entro una "sociosfera" che abitua al consumo e al plauso del *facile*. La letteratura è *difficile* anche perché è *originale*, vale a dire che non vi sono etichette predefinite e manuali d'uso per situare il libro entro gli schemi già noti, poiché, come ben dice Harold Bloom, ogni libro letterario compete con la rappresentazione profonda della vita propria del canone e apre nuovi orizzonti. La mentalità postmoderna è elastica nel muoversi entro un pluralismo relativistico e nella curiosità di superficie, ma è riluttante alla ricerca in profondità e all'apertura di orizzonti cognitivi non "omologabili", e la letteratura è invece proprio la parola del profondo, del conflitto, dell'avventura conoscitiva senza frontiere.

Per queste ragioni è assai ovvio che il bisogno della lettura letteraria, nella società dello show e del mercato, si volga massicciamente ai surrogati facili della rappresentazione immaginaria della vita, con il risultato conseguente di una deprivazione di profondità, di originalità e di vera ricerca conoscitiva.

Pensiamo che, se questo può essere il “buco” incolmabile lasciato da un’eclissi di letteratura, l’insegnamento potrebbe avere il fine educativo di contrastarne l’avvento, affrontando la particolare *difficoltà* e non evitandola. La scuola di massa ha insegnato un’infinità di nozioni e tecniche difficili: non è dunque la scelta di una posizione elitaria quella che diciamo, né certo suggeriamo, nello stato attuale, di fare dell’insegnamento letterario una disciplina dal grado elevato di prerequisiti di erudizione e tecnica, o di piegarlo a fini specialistici. La particolare *difficoltà* di cui abbiamo detto non riguarda infatti una piccola schiera di iniziati o sopravvissuti, bensì le radici più profonde e le prospettive più ampie della vita di chiunque, anche nella società postmoderna come sempre.