



Gabriella Fenocchio

LEGGERE E COMMENTARE. APPUNTI PER UN'ETICA DEL COMMENTO SCOLASTICO

In un bel libro uscito nella traduzione italiana alla fine degli anni ottanta del secolo scorso, *L'uomo di parole*, il linguista francese Claude Hagège parlava dell'«uomo dialogale», soffermandosi su quella ostinata attitudine al dialogo con il proprio simile che è connaturata all'essere umano. E il dialogo non può che passare, in primo luogo, attraverso la parola. Anche l'operazione del leggere, da cui prende l'avvio qualunque esplorazione dell'universo letterario, è sempre e prima di tutto un dialogo, fra un testo dietro il quale si cela una presenza che proviene da un altro tempo e da altri luoghi e un lettore o una lettrice vivi, chiamati a dare voce e vita a quella sorta di fantasma.

È oramai un dato generalmente acquisito che l'insegnamento scolastico della Letteratura italiana muove dalla lettura, dal rapporto diretto con i testi della tradizione letteraria con i quali le studentesse e gli studenti sono chiamati a confrontarsi. Ma leggere non è mai un fatto semplice. E se la lettura è un dialogo, questa operazione non potrà evitare di confrontarsi con la responsabilità di una relazione consapevole e rispettosa dell'altro che si ha di fronte: un altro che va ascoltato e compreso, non assimilato a forza all'orizzonte mentale e culturale di chi legge, e dunque deformato e frainteso. A questa esigenza etica di rispetto dell'altro che è il testo concorre in primo luogo lo strumento del commento, al quale forse non viene sempre pienamente

riconosciuto l'importante valore educativo che riveste e merita. Quando, come accade nelle antologie scolastiche, il commento è rivolto ai giovani e alle giovani che per la prima volta si accostano a testi letterari così lontani dal presente in cui vivono, il primo compito affidato a questo strumento è guidarli a penetrare la dura scorza delle parole, a combattere una “resistenza del mezzo” talora a prima vista disarmante. E, non meno, a metterli di fronte al fatto che la comprensione vera di parole provenienti dal passato non può non avere come *primum* indispensabile un'umile operazione artigianale volta a decifrare nel modo più corretto ciò che l'altro che parla, il testo, vuole significare. Se uno dei propositi a cui la scuola non può rinunciare è quello di coltivare nelle studentesse e negli studenti uno spirito critico che rifiuta ogni improvvisazione e guarda con sospetto ogni certezza perentoria, insegnare a leggere vuol dire anche promuovere la consapevolezza che qualunque ipotesi interpretativa si risolve in una costruzione instabile e pericolante quando non abbia preliminarmente scavato il terreno della superficie linguistica del testo e dissodato la molteplicità dei riferimenti, visibili o sotterranei che siano. Una delle ragioni della crisi della critica letteraria nonché dell'insegnamento scolastico della letteratura, avvertiva già una quindicina di anni fa Romano Luperini, coniugando la profondità dei suoi studi con l'esperienza di autore di fortunati manuali scolastici, sta proprio nell'inde-

bolimento di quello stretto legame che dovrebbe, al contrario, tenere saldi filologia e critica, commento e interpretazione. Momento prioritario dell'ascolto e della conoscenza dell'altro, al quale con questo atto vengono riconosciute senza pregiudizi la sua diversità e la sua irriducibilità, il commento e la comprensione dei testi, tanto più in un'antologia proposta alle studentesse e agli studenti, dovranno di necessità fare i conti con l'operazione della parafrasi.

Che la parafrasi sia un avvio importante, se non talora indispensabile, per leggere le pagine della letteratura, soprattutto quando la distanza storica della lingua richiederebbe in chi legge una preparazione e una consapevolezza maggiore di quella che mediamente hanno oggi i giovani e le giovani, è sicuramente una realtà quotidianamente sperimentata dagli insegnanti. Bisognerebbe tuttavia evitare che tale riformulazione deputata a conservare le intenzioni del testo diventi un fatto meccanico, si risolva semplicemente in un percorrere con gli occhi l'alto e il basso della pagina, in uno sterile esercizio di sovrapposizione della lingua moderna a quella antica, del linguaggio comune all'elaborazione retorica della pagina letteraria, liquidato con la banalità di un "cioè". Ma forse, verrebbe da pensare, non è sempre necessario spiegare tutto, andando incontro a un'infruttuosa pigrizia che, evitando qualunque difficoltà, annulli la percezione che un testo è in primo luogo un problema da risolvere: un problema la cui soluzione chiama in causa, secondo le parole di uno dei grandi romanzieri del Novecento, Vladimir Nabokov, la «pazienza di uno scienziato» e la «passione di un artista». Non andrebbe dimenticato neppure quanto Pier Paolo Pasolini, con la profonda vocazione pedagogica che lo animava, sosteneva nel 1947 a proposito di quello che giudicava un equivoco da rimuovere, vale a dire la convinzione che sia necessario regredire «nella facilità» del mondo delle studentesse e degli studenti: «È una vera sciocchezza: col ragazzo bisognerebbe al contrario essere difficili [...]. "Sarebbe intelligente, ma studia poco", dicono i bravi insegnanti ai bravi genitori [...]. Invece l'intelligenza non è mai in proporzione inversa con lo studio: studia colui che è intelligente. S'intende che l'insegnante, resosi conto di questo, deve svegliare nell'alunno la coscienza dell'intelligenza: di qui nascerà la voglia di studiare».

Qualcosa di simile vale anche per la comprensione di un testo, a partire appunto dalla parafrasi che non può risolversi nel ruolo ancillare di una meccanica trasposizione di significato, ma dovrebbe diventare il primo momento di una riflessione sulla profondità storica della lingua. Sarebbe forse necessario interrogarsi se riconsegnare le parole alla dimensione storica che le attraversa non possa essere già una strada per combattere, nell'universo comunicativo che ci circonda, la tanto deprecata ma poco contrastata povertà lessicale delle ragazze e dei ragazzi di oggi. Forse renderli avvertiti del potenziale di significato che la tradizione ha depositato all'interno della lingua potrebbe far maturare in loro la coscienza della responsabilità che si assumono ogniqualvolta pronunciano una parola, li renderebbe magari più diffidenti rispetto alle formule stereotipate, alle parole anonime, approssimative, sbadate, del brusio quotidiano, coltiverebbe in loro un'attitudine critica nei confronti del linguaggio comune.

È poi vero che a chi si cimenti in un commento dedicato alle antologie scolastiche capita di avvertire quanto il materiale a cui attingere sia in generale povero, poiché lo stesso panorama degli studi tende da anni a rivolgere una più spiccata attenzione alle generalizzazioni, ad ampie prospettive interpretative piuttosto che a una lettura ravvicinata dei testi. Certo, non mancano rinnovati e autorevoli commenti soprattutto di opere che giungono a ridosso degli inizi del secolo scorso, ma, per quanto riguarda soprattutto la zona novecentesca, ci si avvede di significative lacune. Per non dire poi che anche questo settore degli studi sembra non di rado subire gli effetti non sempre vantaggiosi degli strumenti multimediali, che inducono spesso all'accumulo quantitativo, indiscriminato, di dati piuttosto che a uno scrutinio rigoroso e selettivo. Non infrequente è infatti il rischio che la facilità con cui la rete offre intrecci ramificati di concordanze possa indurre a una ricostruzione talora un poco avventurosa delle fonti, a trafilare di lessico e *topoi* in alcuni casi più suggestive che sostenute da un documentato rigore filologico. «Non c'è che da cominciare a preparare un po' di schede perforate per il nostro "robot" filologico: allestire spogli o anzi glossari completi di più testi o autori che si possa, anche di breve respiro. Come già mi accadde di suggerire altra volta, io vi esorto alle Concordanze»: sono le

parole con cui Gianfranco Contini chiudeva nel 1960 la sua relazione al Convegno bolognese per il centenario della Commissione per i Testi di Lingua, e che oggi potrebbero essere convenientemente riformulate, oltre che in un rinnovato appello a una pratica più sorvegliata di questo prezioso strumento, anche in una “esortazione al commento”, in un invito a dotare il più possibile l’eredità degli scrittori di un *accessus* primario per varcare la soglia delle costruzioni letterarie.

Se spetta in primo luogo al commento l’accertamento di quello che Walter Benjamin chiamava il «contenuto fattuale» di un testo, vale a dire la sua profondità storica, il legame culturale e linguistico con il tempo che lo ha prodotto e il rispetto della sua genesi, il suo «contenuto di verità», per usare l’altra formula con cui il filosofo e critico tedesco definiva le molteplici e inesprese potenzialità che quel testo continua a rivelare nelle letture successive, chiama in causa il problema dell’interpretazione. Anche attraverso l’esercizio dell’interpretare, del dare un senso, la lettura del testo letterario può educare le studentesse e gli studenti a comprendere il valore della conoscenza e dell’esperienza, a misurarsi con il rispetto della diversità e della molteplicità. Certo, sarà in primo luogo necessario rendere consapevoli che quell’operazione di sintesi che è l’interpretazione,

oltre a partire dai dati analitici del commento, non può prescindere dalla specificità del testo letterario, dove le stesse forme, non meno dei così detti contenuti, sono dotate a loro volta di un significato. Un mandato forse etico prima ancora che didattico è educare chi si sta formando alla lettura delle pagine degli scrittori e delle scrittrici, si tratti di prosa o di poesia, a riconoscere che il vincolo degli statuti letterari non può essere eluso e che il senso che le parole ci comunicano è intimamente congiunto alla dimensione formale entro cui sono collocate. Interpretare vuole anche dire fare i conti con una “libertà vincolata” che rifiuta la tentazione della lettura anarchica e le approssimative attualizzazioni. Ma forse l’insegnamento migliore che possa derivare dalla pratica dell’interpretazione riguarda ancora una volta ragioni che vanno anche al di là della specificità del campo a cui si applica. Quanto mai oggi appare infatti necessario ricordare ai giovani e alle giovani che l’interpretazione, purché condotta attraverso un’onestà istruttoria, è sempre un’ipotesi fra tante, un punto di vista parziale chiamato a dialogare con una pluralità di interpretazioni differenti. È insomma ancora la disposizione all’umiltà contro l’arroganza intellettuale, l’abitudine al dubbio contro il pregiudizio, la forza della riflessione pacata contro le gridate opinioni.



Gabriella Fenocchio è docente di Lettere in un liceo bolognese. Allieva di Ezio Raimondi, ha indirizzato i propri studi verso la narrativa del Novecento, in particolare quella di Beppe Fenoglio, su cui ha pubblicato diversi contributi, nonché verso aspetti della teoria letteraria e della filologia. Un altro settore dei suoi studi ha riguardato il Settecento e Vittorio Alfieri, al quale ha dedicato una monografia (*Alfieri, Il Mulino*, Bologna 2012) e il commento delle *Satire* (Mimesis, Milano 2017). Con Ezio Raimondi ha curato due storie della letteratura italiana per la scuola per il marchio Bruno Mondadori: *Tempi e immagini della letteratura* (2004) e *Leggere come io l'intendo...* (2010). Nel 2018, presso Bompiani, ha pubblicato il commento di un’antologia delle *Canzoni* di Francesco Guccini.