■ Fabrizio Gambassi

CIRCOLI ERMENEUTICI

Ripensare l'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria

Per capire ciò che vuoi, inizia a scartare ciò che non vuoi.
Mark Twain

L'insegnamento della lingua e della letteratura italiana è al centro del nostro sistema educativo. In tutte le scuole superiori si studia Italiano per non meno di quattro ore a settimana, per cinque anni. Nessun'altra disciplina gode di un monte ore così vasto. Lo studente in uscita da qualsiasi percorso d'istruzione superiore ha trascorso con l'insegnante di Italiano circa seicento ore. Sommando a queste le oltre 1800 ore totalizzate tra elementari e medie ci si avvicina ad un totale di 2500 ore di Italiano frequentate tra i sei e i diciotto anni. Eppure nel 2015 il 58% degli Italiani non ha letto neanche un libro (ISTAT 2016). Nelle nostre aule c'è un grosso elefante,e dovremmo finalmente ammettere che qualcosa non sta funzionando nell'insegnamento delle discipline umanistiche. Questo contributo è rivolto principalmente agli insegnanti, per indicare una possibile direzione a chi si sia convinto della necessità di cambiare il modo di insegnare Italiano nelle scuole superiori; si concentra soprattutto sull'insegnamento della Letteratura, nel biennio e nel triennio, senza distinguere tra Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, ritenendo che i principi di fondo di questa proposta abbiano validità universale; sono certo che gli insegnanti sapranno adattare queste indicazioni alle esigenze educative peculiari dei diversi ordini e dei diversi indirizzi scolastici.

I CIRCOLI ERMENEUTICI

La maggior parte delle ore di Italiano, nella scuola secondaria di secondo grado, sono dedicate allo studio della letteratura italiana. L'insegnamento avviene principalmente attraverso il manuale. L'insegnante svolge la funzione di mediatore tra testo e studenti, anticipandone le sezioni espositive e spiegandone gli apparati critici. Allo studente si chiede di ascoltare con attenzione, studiare il libro e dimostrare di saperne riferire il contenuto. Attraverso l'insegnamento della letteratura ci si propone di raggiungere obiettivi di varia natura: stimolare la riflessione introspettiva, morale e filosofica; favorire l'arricchimento lessicale; sviluppare capacità di comprensione del testo; veicolare una storia delle idee, dei movimenti estetici e delle istituzioni culturali. In uscita dal percorso quinquennale si presume che tutti gli studenti conoscano la storia dei generi letterari, le opere maggiori e minori della letteratura nazionale, che abbiano letto estensivamente Dante e Manzoni e sappiano parlare del correlativo oggettivo in un testo di Montale. Ma se davvero lo studio della letteratura, nel modo in cui viene svolto nelle aule scolastiche, promuove nel concreto tutte queste competenze, se gli obiettivi sopra enunciati si incarnano poi davvero in saperi, passioni, abitudini, cultura, perché, non appena si diplomano e chiudono il manuale, gli Italiani smettono di leggere? Perché, secondo Tullio Da Mauro, quasi l'80% degli Italiani, dopo aver frequentato 2500 ore di Italiano, non solo non conosce il correlativo oggettivo, ma addirittura non possiede le competenze minime "per orientarsi e risolvere, attraverso l'uso appropriato della lingua italiana, situazioni complesse e problemi della vita sociale quotidiana"? (De Mauro 2011). L'enorme discrepanza tra gli obiettivi attesi e quelli raggiunti ci interroga. Siamo di fronte a dati che raccontano di un'emergenza sociale; è davvero curioso che di fronte a esiti così allarmanti la scuola non venga messa radicalmente in discussione. Dove stiamo sbagliando?

Il metodo che propongo, in sostituzione della lezione frontale e dello studio diacronico della storia letteraria mediato dal manuale, è il metodo dei circoli ermeneutici[1]. Si tratta di un adattamento personale del metodo

1 L'espressione "circolo ermeneutico" non è certo nuova. In Mattia Flacio Illirico (1520-1575), e in autori moderni quali Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Habermas, Gadamer indica la

dei seminari maieutici praticati da Danilo Dolci (Dolci 1996; Vigilante 2012), che ho ritenuto opportuno reinterpretare alla luce delle esigenze disciplinari dell'insegnamento letterario e linguistico. La maieutica reciproca di Danilo Dolci nasce come metodo sperimentale per la messa a fuoco comune dei problemi e delle esigenze di una comunità. Nasce quindi anche come tentativo di dare la parola agli ultimi, agli esclusi o a coloro che non sono abituati o autorizzati a parlare. Partecipare ad un circolo maieutico significa in primo luogo sedersi in cerchio a discutere insieme. Ho adottato inizialmente i seminari maieutici per liberare spazi di discussione all'interno delle ore di didattica disciplinare. Mi è apparso subito chiaro come la stessa metodologia potesse trovare anche un'applicazione diretta nell'insegnamento della letteratura italiana: è infatti il metodo ideale per far sperimentare alla classe la bellezza della discussione intorno ad una lettura e per dare modo a tutti gli studenti di esercitare abilità di ragionamento e di comunicazione in modo esteso e in un contesto accogliente. Leggere, capire, riflettere, discutere: in fin dei conti, il metodo era già strutturato e sperimentato, e sembrava fatto apposta per rispondere alle mie esigenze didattiche: si trattava solo di mettere al centro del cerchio un testo, con le domande, le riflessioni, le emozioni, i problemi interpretativi che solleva, e discuterne insieme. Concretamente, la differenza principale tra seminari maieutici e circoli ermeneutici consiste in questo: mentre il seminario maieutico parte dalla definizione di un problema e si pone l'obiettivo di discutere per trovare una soluzione, il circolo ermeneutico parte dalla lettura di un testo ed ha come obiettivo principale la ricerca di significati e la condivisione di riflessioni ed emozioni. La guida dell'insegnante, la sua personalità, i suoi obiettivi didattici e le caratteristiche della classe e degli studenti che la compongono trasformano ogni esperienza di circolo in un'esperienza unica.

Mi è capitato recentemente, in una classe prima superiore, di improvvisare un circolo ermeneutico a partire da una poesia che una studentessa aveva conosciuto tramite la rete (ad onor di cronaca, posso dire che si trattava

natura circolare del processo di comprensione del testo, che muovendo da una visione d'insieme giunge all'analisi delle singole parti e dalle parti torna alla totalità. In questo contesto invece deve intendersi come esplicito riferimento al setting circolare dell'attività seminariale.

di un testo intitolato *After a While*, erroneamente attribuito a Borges e forse riconducibile alla poetessa Veronica Shoffstall); a partire da quel testo, che ai ragazzi era piaciuto molto, ho potuto costruire un percorso tematico previsto sui temi del dolore, dell'amore, delle scelte e dell'errore che ci ha portato nei mesi successivi a leggere testi di Hesse, Penna, Petrarca, Montale, Frost, Whitman, Borges, Neruda, Tich Nhat Hanh, Tagore; lettura dopo lettura, discussione dopo discussione, i ragazzi apparivano sempre più capaci di istituire confronti e riflettere in modo non banale su tematiche molto profonde, e tra i seminari o nei seminari è stato anche possibile introdurre elementi tecnici o di storia letteraria.

Quando si passa da modalità di insegnamento prevalentemente o esclusivamente trasmissive e autoritarie a forme di comunicazione partecipativa, non gerarchica e non impositiva, si osservano immediatamente tre trasformazioni: molti studenti prima apatici, annoiati o addirittura ostili recuperano interesse per le attività didattiche; studenti timidi o isolati vengono per la prima volta riconosciuti e si riconoscono come parte di un gruppo; la relazione tra insegnante e studenti si apre a nuove dimensioni, più autentiche, più simmetriche, più naturali. La presupposizione indiscussa del metodo educativo tradizionale è che imporre la lettura delle grandi opere letterarie del passato, lo studio diacronico della storia della letteratura, la scrittura di temi e lo studio della grammatica sia il modo migliore, o l'unico possibile, per conseguire gli obiettivi disciplinari. L'idea che ispira invece il seminario maieutico applicato alla letteratura è che sia possibile avvicinarsi di più agli obiettivi fondamentali in un altro modo, leggendo e discutendo senza l'ansia da interrogazione, resistendo a quel riflesso condizionato che ci indurrebbe a rivolgerci subito agli apparati critici del manuale per avere un giudizio su ciò che stiamo leggendo.

La nostra esperienza di lettura è quasi sempre esperienza di lettura individuale. Il confronto è sempre confronto tra testo e lettore, il dialogo è sempre dialogo con il testo. Tuttavia, oltre al dialogo metaforico che un lettore instaura con un libro, in classe abbiamo l'opportunità di dialogare davvero, di dialogare cioè con gli altri lettori, e non con il testo, ma intorno al testo. Leggere per entrare in relazione con gli altri attraverso il dialogo è l'altro grande assente tra gli obiettivi disciplinari dell'insegnamento della letteratura. In realtà ne dovrebbe costituire

il cuore. La declinazione individualistica della lettura e delle attività didattiche ad essa connesse non stupisce più di tanto, visto che a scuola, da sempre, anche la relazione tra studente e alunno è per la maggior parte del tempo una relazione monologica: l'insegnante spiega, l'alunno ascolta; l'insegnante interroga, l'alunno risponde. In questo tipo di relazione asimmetrica e individualizzata è estremamente raro che possa trovare spazio il dialogo autentico tra insegnante e alunno, così come il dialogo tra gli alunni stessi. Il motivo è evidente: affinché ci sia vero dialogo, entrambi gli interlocutori devono essere liberi di esprimersi senza sentirsi sottoposti ad un giudizio di tipo valutativo; tanto più se il giudizio è unidirezionale e focalizzato all'accertamento di competenze, come avviene quasi sempre nel rapporto docente-alunno. Parlare con l'insegnante di un libro letto, per lo studente, equivale quasi sempre a dover dimostrare di aver letto il libro, di averlo compreso e di saperlo riassumere e commentare secondo le categorie interpretative suggerite in classe. La forma del colloquio non si struttura secondo una prassi dialogica naturale ma secondo la ben nota pratica dell'interrogazione, o dell'interrogatorio, cioè uno scambio verbale in cui l'interrogante pone domande di cui conosce già la risposta e l'interrogato deve dimostrare di possedere la risposta giusta. Il confronto intorno al testo, la discussione su un libro, viene ricondotta entro gli schemi classici che strutturano la routine scolastica e che di solito si concludono con un voto, con un rimprovero, con una correzione. Si perde così la possibilità di sfruttare appieno la natura dialogica e interrogante del testo. Al contrario, allargando il dialogo a tutta la classe, destrutturando la relazione asimmetrica docente-studente e sostituendo ad essa altre strutture, di tipo circolare e simmetrico, il potenziale del testo si espande,perché non resta limitato alla risonanza che genera nelle menti individuali, si fa attività corale, liberata dalla sovrastruttura opprimente del giudizio valutativo. In questo modo il racconto, la poesia, il romanzo, l'articolo di giornale diventano strumento per la costruzione di relazioni, oltre che di competenze. Troppo spesso dimentichiamo che ogni relazione educativa veramente trasformativa ed efficace si dovrebbe costruire su una relazione affettiva, affondare le proprie radici in una base sicura in cui colui che parla e accetta di entrare in relazione si sente anche pienamente ed incondizionatamente accettato dall'altro, dagli altri. Laddove il

giudizio e la valutazione tipiche dei nostri dialoghi-interrogazione sono una forma di accettazione condizionata, all'opposto, la discussione corale e circolare della classe sul testo o "a partire dal testo" apre le porte al confronto libero, democratico, aperto. Contemporaneamente, una pratica dialogica estesa consente di costruire le competenze

disciplinari fondamentali dell'insegnamento linguistico in maniera di gran lunga più efficace rispetto alle pratiche didattiche tradizionali. La pratica quotidiana del dialogo strutturato permette infatti a tutti gli studenti di allenare le abilità di ascolto e di espressione orale con una frequenza e con un'intensità impossibili per la didattica tradizionale, dove spesso accade che l'insegnante ponga domande alle quali solo pochi studenti rispondono, in genere sempre gli stessi, mentre la maggioranza della classe si accontenta delle due interrogazioni quadrimestrali come unico momento in cui poter provare a strutturare pubblicamente un pensiero o articolare una risposta.

QUALE ERMENEUTICA

Una critica che potrebbe essere rivolta al metodo dei circoli ermeneutici è che la discussione libera, non preceduta dalla mediazione del docente, non insegni un metodo corretto di analisi delle opere letterarie. Il discorso che fluisce spontaneo intorno al testo si configurerebbe cioè come un "uso", e non come un'interpretazione[2]5. Questa critica contiene una parte di verità: aiutare gli studenti a capire la distinzione tra interpretazione e uso è importante, così come fornire loro alcuni strumenti di analisi. In questo senso, rimane fondamentale il saggio di Hirsch sui limiti dell'interpretazione (Hirsch 1977). L'arbitrio soggettivo del lettore e del critico, la stessa possibilità di rintracciare nel testo significati multipli dovrebbero trovare dei limiti nelle parole del testo, nella sua appartenenza ad un genere letterario determinato, ad un

2 Il riferimento è al concetto di "uso" dell'opera letteraria presente in Eco 1990; l'uso si distingue dall' interpretazione in quanto lettura che non tiene conto delle mosse interpretative suggerite dall'opera; quanto più l'interpretazione soggettiva del lettore empirico si discosta da quella del "lettore modello", tanto più l'interpretazione si configura come uso arbitrario e soggettivo.

certo periodo storico, nella visione del mondo del suo autore. Sebbene i limiti imposti alla legittimità di un'interpretazione non possano che essere sfumati, esistono criteri concreti di verificabilità che rendono alcune letture più plausibili di altre. Gli studenti e l'insegnante devono esserne consapevoli. In difesa dei circoli ermeneutici, dobbiamo ribadire tuttavia che il circolo ermeneutico non incoraggia sistematicamente la lettura selvaggia. Ma, a differenza della didattica tradizionale, non dà neppure per scontato che la lettura del testo debba essere necessariamente preceduta o accompagnata dal suo inquadramento storico-critico. Il rischio, nel proporre letture sempre preventivamente incasellate, spiegate, commentate, è che gli studenti non arrivino mai davvero a confrontarsi con l'atto interpretativo, ma si abituino a cercare il significato sempre fuori da loro stessi. Il ricorso sistematico all'interpretazione di un auctoritas (l'insegnante, il manuale), se qualche volta illumina il testo di significati che lo studente da solo non avrebbe probabilmente scoperto, dall'altra parte può togliere sapore all'atto di lettura e insegna un atteggiamento pigro e passivo nei confronti del testo. Un pò di pratica con i circoli ermeneutici rende evidente come gli studenti siano talmente abituati a essere guidati e indirizzati che durante le prime discussioni, privati del riferimento critico, rimangono sorpresi, non sanno cosa pensare, non sanno cosa dire. Poi, col tempo, prendono coraggio, e rivelano immancabilmente una grande ricchezza interiore. Alcuni azzardano spunti di riflessione interessanti, altri parlano delle emozioni che hanno provato, qualcuno usa il testo in modo addirittura brutale, collegandolo arbitrariamente ad un vissuto personale che poco ha a che fare con la parola d'autore, ma che evidentemente urgeva e premeva per essere detto,ed è un bene che abbia trovato una strada per farsi dire. I circoli ermeneutici non prescrivono una didattica decostruzionista, ma permettono di ritrovare un giusto equilibrio tra rispetto del testo e uso del testo. Pratiche di riappropriazione del testo da parte degli studenti-lettori devono conquistare spazio,affinché la voce della poesia e il piacere estetico della ricezione tornino a farsi sentire. L'impostazione esclusivamente storiografica dell'insegnamento, il trionfo dell'idea già umanistica che i classici vadano compresi in relazione al loro tempo e non arbitrariamente attualizzati sta uccidendo l'insegnamento letterario. Se, in ambito critico è ragionevole ciò che sostiene Fish (1980), ovvero che i

limiti interpretativi di un testo siano dati dall'ambito istituzionale entro il quale la critica si esercita, la classe è invece una comunità ermeneutica che non deve rispondere ad un ambito istituzionale specifico, quello della critica letteraria, per esempio: la classe usa il testo per i suoi propri fini.

L'obiettivo principale dell'insegnamento della letteratura non dovrebbe essere quello di formare esegeti, critici, filologi, esperti di letteratura. Fornire strumenti critici,avvicinare a pratiche interpretative corrette è solo una parte della didattica della letteratura.

Una parte che spesso fagocita tutte le altre, e che ci sta portando in un vicolo cieco, quello della "fruizione feticistica e museale delle opere" (Ferraris 2008). Il soggettivismo interpretativo può essere incoraggiato in classe, se gli studenti sono consapevoli di stare usando il testo per i loro scopi; un testo usato è un testo vivo, un testo rispettato può essere un testo morto. Come abbiamo già detto, i circoli ermeneutici sono anche una forma di resistenza contro l'impoverimento dell'esperienza estetica, contro l'assoggettamento del lettore alle auctoritates. Si tratta, in sostanza, di invertire il processo: si parte dalla pura lettura, ci si siede in cerchio, si consente agli studenti di pensare in autonomia, di assaporare soggettivamente le risonanze emotive del testo fino ad arrivare, eventualmente, a fornire coordinate storiche, guide, biografie, percorsi di lettura.

Molti manuali, oggi, affiancano agli apparati introduttivi e al commento del testo una breve antologia della critica. Sulla scia di Gadamer, la didattica delle interpretazioni in conflitto pone l'accento sulle letture del testo che si sono stratificate nel corso della storia. Questa ermeneutica "del sospetto" è consonante con la proposta di Jauss (1969) di una storia letteraria e di una didattica della letteratura che tengano conto del conflitto delle interpretazioni che si sono succedute nel tempo.

In una fortunata raccolta di saggi sulla didattica della letteratura Romano Luperini proponeva a sua volta di "sviluppare gli aspetti positivi dell'ermeneutica per favorire la formazione civile e democratica dei giovani" [...]. Secondo Luperini infatti "l'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per la propria idea" (Luperini 2000).

Nella mia esperienza, l'idea di un "nesso che unisce il problema dell'interpretazione e quello della democrazia" è soltanto la proiezione accademica di un'utopia che non ha riscontro nella realtà. Integrare la storia degli autori e delle correnti alla storia della ricezione non costituisce un grande progresso didattico, se tutte le altre variabili didattiche rimangono invariate. Il rispetto per l'altro, l'abitudine al confronto democratico e al pensiero divergente non nascono dalla presentazione delle interpretazioni in conflitto durante una lezione tradizionale. Queste virtù civiche, queste abitudini di pensiero possono nascere solo dal dialogo reale tra persone in carne ed ossa, se questo dialogo è strutturato su dinamiche non competitive, improntate al rispetto e all'ascolto, ed è appunto questo setting che il circolo ermeneutico si sforza di costruire.

Si potrebbe pensare che in fin dei conti un circolo ermeneutico non sia molto diverso dalle discussioni che si svolgono in classe durante le ore di una tradizionale lezione di letteratura, laddove l'insegnante sia disponibile a trasformare la lezione frontale ad una lezione frontale "dialogata". Invece, circolo ermeneutico e lezione frontale dialogata differiscono sotto molti aspetti rilevanti. La discussione in classe guidata dall'insegnante è sempre discussione asimmetrica. Come scrive Habermas, "la persona dell'educatore legittima [...] pregiudizi che vengono instillati al discente con autorità e cioè, si esprima la cosa come si vuole, sotto la minaccia potenziale di sanzioni e nella prospettiva di gratificazioni". Sanzioni e gratificazioni che nella scuola vengono elargite in abbondanza, attraverso le verifiche, le interrogazioni, i voti, i commenti del docente che chiosano l'intervento di quegli studenti (pochi in genere, e sempre gli stessi) che non sono troppo spaventati o troppo addormentati per intervenire nel dibattito. Il circolo ermeneutico rompe questa asimmetria, dà la parola a tutti, prescrive (anche all'insegnante) di non commentare e non giudicare nessun intervento. La parola passa in senso orario da uno studente all'altro, senza limiti di tempo, nella sicurezza che ciò che verrà detto, bello o brutto, giusto o sbagliato, non sarà giudicato né commentato.

Costruita questa base di fiducia, si apre una discussione libera, in cui ognuno può chiedere la parola, ed è sempre bello osservare come la maggioranza degli studenti si appassioni a queste discussioni, e non senta costantemente la necessità di rivolgersi all'insegnante, o al manuale, per

sentirsi rassicurato o per trovare qualcosa da dire.
Non si impara a dialogare dialogando solo con il testo, o prendendo coscienza, attraverso l'insegnante, che possano esistere interpretazioni testuali in conflitto. Dobbiamo permettere agli studenti di sperimentare forme di dialogo reale e di pensiero autonomo, e i circoli ermeneutici sono lo strumento adatto per poterlo fare. Il circolo ermeneutico mette, non solo metaforicamente, il testo al centro della comunità interpretante, nella posizione che nel nostro passato evolutivo fu del fuoco; come un fuoco, che rassicura o inquieta, il testo si riflette su ciascuno in modo diverso: la fiamma che si leva può accendere grandi dispute o spegnersi in breve tempo, può essere usata per scaldarsi, per sentirsi parte di un gruppo, può essere semplicemente contemplata. Quando la fiamma si estingue, alla fine dell'ora di lezione, resta la cenere, e ognuno può decidere se portarsene via un pò o abbandonarla là, al centro del cerchio.

CONCLUSIONI

L'umanesimo classico ripone una fiducia eccessiva e ingiustificata nel potere della lettura e degli studi umanistici di *rendere migliori* gli individui. Se divenire un essere umano *migliore* non significa solo diventare *più colto*, o sviluppare maggiori capacità di introspezione e migliori categorie interpretative ma include anche lo sviluppo di capacità creative, interessi, pensiero critico, abitudine all'ascolto e una maggiore propensione al dialogo, conoscere i classici non basta. Per imparare ad ascoltare e a parlare serve trovarsi coinvolti in esercizi e pratiche dialogiche reali, deve esserci data la possibilità di parlare, di dissentire, l'abitudine di porre e porsi domande. Tutto questo può essere reso possibile se l'insegnante adotta metodi educativi facilitanti e se gli interessi degli studenti sono costantemente stimolati e tenuti in considerazione. L'insegnamento della letteratura può essere uno degli strumenti, forse lo strumento privilegiato, per integrare e cambiare gli obiettivi e i metodi del nostro approccio educativo tradizionale, perché può ancora godere di tempi distesi e si costituisce intorno ad un oggetto di studio per sua natura aperto, problematico, stimolante, profondamente connesso alle emozioni; è questo potenziale che dobbiamo recuperare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

De Mauro T. (2011), *Se sette italiani su dieci non capiscono la lingua*, in *Corriere della Sera*, 28 novembre.
Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci,* La Nuova Italia, Scandicci.
Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
Ferraris M. (2008), *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano.
Fish S. (1980), *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
Hirsch E. D. (1977), *The Aims of Interpretation*, in "Journal of Aesthetics and Art Criticism", 35 (3):370-373.
ISTAT(2016), *La lettura in Italia,* consultabile all'url: https://www.istat.it/it/archivio/178337
Jauss H.R. (1969), *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli.
Luperini R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
Vigilante A. (2012), *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.