

UN ASPETTO DELLA COMPrensIONE: RICONOSCERE I PUNTI DI VISTA. COMPETENZA INDIVIDUALE CON VALORE SOCIALE

*Paola Marinetto*¹

1. INTRODUZIONE

Occasione di riflessione sui meccanismi di comprensione del testo sono stati i corsi OFA per studenti dell'università di Padova del primo semestre dell'anno accademico 2019-2020.²

La differenza rispetto ad altri tipi di corso sulla comprensione, che avevamo in precedenza tenuto come aggiornamento per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria, stava nel fatto che qui si trattava di un laboratorio rivolto direttamente ai soggetti dell'attività di comprensione. Nei corsi per insegnanti si elaborano percorsi utili a facilitare la comprensione di soggetti terzi, i loro studenti, che si trovano, per definizione, in una situazione di disparità cognitiva. In quel caso, dunque, è necessario, in primo luogo, individuare dei testi adatti ai giovani lettori, quindi facili per gli insegnanti, in secondo luogo ipotizzare le loro difficoltà, certamente diverse da quelle degli insegnanti.

Nel contesto degli studenti universitari, invece, le difficoltà erano presenti sul posto, visibili dalle incertezze e addirittura dalle espressioni degli studenti e portate alla luce da un atteggiamento di "affiancamento" trasparente da parte nostra, che ci presentavamo come "allenatori" in vista del test finale. Le difficoltà venivano alla luce anche perché sollecitate da domande puntuali (e da esercitazioni individuali e di gruppo) su passaggi critici dei testi, domande che richiedevano risposte anche pubbliche, ma mai sanzionate: una sorta di "colloquio centrato sul lettore che pensa ad alta voce"³.

Le osservazioni di questo scritto nascono dunque dalle interazioni verbali intercorse tra noi e gli studenti, dalle esercitazioni del corso, pensate per far emergere le difficoltà di comprensione; anche dal test finale, i cui risultati però non hanno un posto di rilievo, ma sono motivo di riflessione, utili interrogativi sorti dalle percentuali di errori su specifici quesiti.

¹ L'autrice appartiene al Giscel Veneto, svolge attualmente il ruolo di formatore in corsi per insegnanti e ha tenuto il corso OFA sulla comprensione del testo nel primo semestre dell'anno 2019-2020 presso l'università di Padova. Si veda la nota seguente.

² Si trattava dei corsi per l'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi della Scuola di scienze umane, sociali e del patrimonio culturale, di 15 ore complessive per corso, con prova finale di comprensione, rivolti a studenti che non avevano ottenuto un determinato punteggio nel test d'ingresso agli studi universitari. Sono stati 4 corsi paralleli, tenuti da me e dal collega Augusto Campagnolo, con il quale ho condiviso gran parte degli strumenti e delle riflessioni del presente scritto.

³ Il riferimento sono gli studi e le riflessioni di Lucia Lumbelli sulla comprensione del testo, che attengono alla sfera cognitiva, ma anche relazionale, basati sulla convinzione che gli errori possano diventare strumento utile per individuare il problema di comprensione e per rendere consapevole il lettore di processi che altrimenti resterebbero inconsapevoli.

2. IDENTIFICAZIONE DI UN PROBLEMA DI COMPrensIONE

Per uno stimolo alla riflessione, intendo partire dal test finale del corso⁴, e, in particolare, da tre domande che hanno creato particolari difficoltà agli studenti.

Sullo spezzone che segue (che è l'inizio del testo di Umberto Eco riportato negli allegati, su cui è stata costruita la prova):

Nella valanga di articoli sul bullismo nelle scuole ho letto di un episodio che proprio di bullismo non definirei ma al massimo d'impertinenza - e tuttavia si tratta di una impertinenza significativa. Dunque, si diceva che uno studente, per provocare un professore, gli avrebbe chiesto: "Scusi, ma nell'epoca d'Internet, Lei che cosa ci sta a fare?".

abbiamo posto la domanda:

La forma verbale "avrebbe chiesto" (riga 4⁵), che l'autore usa quando riferisce le parole dello studente, ci suggerisce che l'episodio ...

Ci si aspettava che non fosse particolarmente difficile, e che gli studenti avrebbero individuato facilmente, accanto ad un'indicazione che il fatto era avvenuto nel passato, come si poteva ricavare dalla forma composta, che il modo condizionale era stato utilizzato per esprimere una non certezza che il fatto fosse realmente accaduto⁶.

Invece non è avvenuto così: è stata la domanda sulla quale si è concentrato il maggior numero di errori: hanno sbagliato molti studenti, il 66% del totale, e gli errori sono stati di vario tipo. Hanno segnalato soltanto l'informazione relativa al tempo passato (*avviene nel passato; in un passato recente...*), oppure hanno dato risposte generiche ricavate dall'etichetta 'condizionale' (*esprime una condizione*); o hanno affermato che il fatto non era accaduto (*non è accaduto veramente; l'episodio oggi non si svolgerebbe più in questo modo*), oppure l'hanno proiettato nel futuro (*deve ancora accadere*).

Perché questa difficoltà a cogliere che si trattava di una notizia data come non certa, una forma attenuata di informazione?

Prima di rispondere a questa domanda, vorrei accostarla ad altre due domande che hanno creato difficoltà, anche se in misura minore.

Lo studente diceva una mezza verità, che tra l'altro persino i professori dicono da almeno vent'anni, e cioè che una volta la scuola doveva trasmettere certamente formazione ma anzitutto nozioni, dalle tabelline nelle elementari,

⁴ Si tratta di un test di comprensione su un testo di Umberto Eco, una 'bustina di Minerva' intitolata 'A che serve il professore?', 17 aprile 2007. I quesiti erano sia a risposta aperta univoca, sia a scelta multipla, semplice e complessa, qualcuno anche a risposta aperta articolata. Ovviamente il test non era stato preventivamente standardizzato, in quanto applicato per la prima volta in questa occasione, tuttavia è risultato adeguato all'obiettivo della valutazione conclusiva del corso.

⁵ La numerazione delle righe, qui e nelle citazioni successive, è quella riportata a fianco del testo in appendice.

⁶ Dei tre valori compresenti nelle forme verbali (temporale, aspettuale, modale), il valore modale, presente più nascostamente anche in altre forme, viene attribuito a pieno titolo come valore dominante al condizionale e riportato in qualsiasi grammatica. In Treccani, voce curata da S. C. Sgroi, si parla in particolare di 'condizionale di dissociazione, molto usato nel linguaggio giornalistico'. Tuttavia, con la domanda si intendeva semplicemente far riferimento alla grammatica implicita degli studenti, al di là delle loro conoscenze grammaticali.

alle notizie sulla capitale del Madagascar nelle medie, sino alla data della guerra dei trent'anni nel liceo.

“Lo studente diceva una mezza verità” (riga 6). Qual è la “mezza verità” che l'autore attribuisce alle parole dello studente?

A questa domanda le risposte sbagliate sono state il 40% del totale.

L'incapsulatore cataforico⁷ *mezza verità* trova il suo completamento, sul piano referenziale, nel testo immediatamente successivo, esplicitamente segnalato dal connettivo *“cioè”*, segnale di coreferenza (Sbisà, 2007: 129)⁸. Per rispondere correttamente sarebbe dunque stato sufficiente ricopiare o parafrasare il testo in questione (*che la scuola doveva trasmettere soprattutto nozioni*), anche se, a complicare la saturazione del richiamo cataforico potevano essere quelle aggiunte (*una volta, certamente formazione*), che erano utili all'autore per proseguire con la sua argomentazione, ma che mettevano in bocca allo studente forse più di quanto avesse voluto dire⁹.

Che cosa hanno fatto parecchi studenti nel rispondere al quesito? Hanno attribuito allo studente del testo l'opinione dell'autore (*l'insegnante oltre che informare deve formare*) o hanno sovrapposto le due voci (*con mezza verità l'autore intende affermare che lo studente ha parzialmente ragione su quanto affermato, ma a selezionare, discutere e creare un'opinione su ciò che si trova su internet è necessaria la figura dell'insegnante, poiché in questo consiste il suo mestiere*), oppure hanno decisamente frainteso, in questo caso facendosi sviare dalla segnalazione temporale *“una volta”* (*che la scuola dovrebbe fornire nozioni e formare gli studenti come faceva una volta*).

Un fraintendimento simile è avvenuto alla domanda che segue, la cui risposta è risultata sbagliata al 45%:

Sulla base dell'intero testo, sintetizza l'opinione che traspare dalla domanda dello studente sul ruolo dell'insegnante.

L'insegnante perché

Avrebbero dovuto rispondere **“L'insegnante è inutile (o simile) perché Internet offre un maggior numero di informazioni, oppure perché Internet e i media in generale offrono informazioni più ampie e approfondite”** (o simili).

Nelle risposte molti studenti hanno invece attribuito, anche in questa domanda, allo studente in questione la tesi di Eco.

L'insegnante oltre che informare deve formare perché deve fornire allo studente la capacità di filtrare, selezionare tutte le informazioni riportate su internet.

L'insegnante deve informare e formare perché i media danno nozioni e informazioni ma non imparano (sic!) ad analizzare.

L'insegnante è utile perché sa organizzare ciò che dice Internet e trovare un rapporto sistematico tra le nozioni.

Oppure hanno risposto in modo contraddittorio:

⁷ Sarebbe forse più corretto considerare *“una mezza verità”* sia come incapsulatore anaforico (del discorso diretto dello studente che lo precede) sia cataforico del testo che segue.

⁸ Oltre ad indicare un legame di coreferenza possiamo qui considerare il connettivo *“cioè”* anche come segnale di specificazione, tipico di un movimento cataforico (si veda Ferrari, 2014: 157-158).

⁹ Si comincia già a delineare la difficoltà, per lettori non esperti, del testo: per sostenere la propria argomentazione, Eco “anticipa” elementi che gli saranno utili nel procedere del ragionamento, qui *“una volta”* e *“certamente formazione”*, intrecciando in questo modo il punto di vista dell'ipotetico studente (del resto puro pretesto della sua argomentazione) con il suo.

L'insegnante oltre alla formazione dovrebbe dare nozioni perché nell'era digitale, al di fuori della TV e dei Media, Internet può essere un potente strumento di informazione, se curato nel modo giusto, l'insegnante sembra passare per obsoleto agli occhi dello studente¹⁰.

3. I DIVERSI PUNTI DI VISTA, UN PROBLEMA DELL'ASPETTO ENUNCIATIVO DEL TESTO

Sono tre domande che hanno dato origine a molte risposte sbagliate¹¹. A prima vista appaiono domande che richiedono abilità diverse, ma è così solo in parte, e precisamente se ci fermiamo al livello di coesione della lingua.

La prima domanda infatti richiede di cogliere l'informazione veicolata dal modo condizionale, è legata quindi alla morfologia verbale¹²; la seconda richiede la competenza di saturare col testo immediatamente successivo un incapsulatore cataforico (*mezza verità*), attiene cioè soprattutto alle relazioni referenziali; la terza chiede di ricostruire un concetto da attribuire ad un 'attore' del testo mettendo in relazione parti anche lontane del testo, in particolare l'inizio e la ripresa del pensiero dello studente (dalla riga 33), dove viene segnalata dal connettivo 'ma' che indica una relazione di composizione testuale di tipo sostitutivo (lo studente non intendeva questo, ma quest'altro) (si veda Ferrari, 2014: 101, 105).

Tutto ciò per quanto riguarda soprattutto l'aspetto della coesione, ossia i segnali disseminati nel testo che aiutano il lettore ad orientarsi per ri-costruirne il significato.

Cambiando prospettiva e mettendo a fuoco più miratamente l'area semantica, il problema riguarda, per tutte e tre le domande, l'aspetto enunciativo del testo (sulla distinzione delle relazioni testuali in logiche, referenziali ed enunciative si veda Ferrari, 2014), e, in particolare, il saper individuare le diverse voci presenti in un testo, difficoltà che risulta accentuata quando, come in questo caso, la voce dello scrivente si alterna a quella di altre voci, talvolta senza indizi chiari che segnalino il cambiamento di punto di vista.

Consideriamo nuovamente l'inizio del testo:

Nella valanga di articoli sul bullismo nelle scuole ho letto di un episodio che proprio di bullismo non definirei ma al massimo d'impertinenza - e tuttavia si tratta di una impertinenza significativa. Dunque, si diceva che uno studente, per provocare un professore, gli avrebbe chiesto: "Scusi, ma nell'epoca d'Internet, Lei che cosa ci sta a fare?"

Lo scrittore inizia con il deittico personale, la prima persona singolare, segnalando così che l'opinione espressa è la propria, e afferma di aver letto *una valanga* di articoli sul bullismo, ma obietta che, in questo caso, piuttosto che di bullismo si tratta di impertinenza, tuttavia di *impertinenza significativa*.

Siamo di fronte a una struttura linguistica "polifonica" (si veda Ferrari, 2014: 241, che si riferisce a Ducrot, 1980), individuabile sia attraverso l'ironia di quel sostantivo iperbolico *valanga*, sia attraverso la negazione (*non si tratta proprio di bullismo*) attenuato dal

¹⁰ Qui può aver giocato un certo ruolo fuorviante anche la formulazione della domanda, come si può ricavare dal fatto che l'indice di coerenza interna dell'intero test (α di Cronbach) migliorerebbe se la domanda in questione venisse eliminata. La domanda andrebbe forse riformulata più chiaramente, ad esempio eliminando il suggerimento di riferirsi all'intero testo: *Sintetizza l'opinione dello studente (come traspare dalla sua domanda) sul ruolo dell'insegnante.*

¹¹ Altre domande si potrebbero prendere in considerazione, ma queste si possono considerare 'segnali' della specifica difficoltà logico-concettuale del testo su cui voglio riflettere.

¹² Si veda la nota 6.

ma con valore sostitutivo: non bullismo ma impertinenza, e la successiva connotazione dell'impertinenza come *significativa*.

Si tratta dunque di polifonia implicita, in cui sono virtualmente presenti lo scrittore e un giornalista non meglio identificato se non come l'autore dell'articolo, che definisce *bullismo* la frase dello studente. A questi due interlocutori virtuali si aggiunge lo studente, cui viene qui data voce attraverso il discorso diretto¹³, introdotto dal verbo *chiedere* al condizionale passato.

In questo gioco di attori diversi, l'autore prende le distanze e il significato sfuma (lo studente l'ha veramente detto, oppure è stata una forzatura del giornalista?). È un complesso gioco di impliciti, in cui, alle presupposizioni "i giornalisti non sempre raccontano fatti veri" e "talvolta i giornalisti danno troppo rilievo a fatti poco significativi" si aggiunge un'implicatura autorizzata dall'uso del condizionale¹⁴, attivabile attraverso la domanda "perché lo scrittore ha usato il condizionale?": ha usato il condizionale perché "il fatto potrebbe anche non essere vero".

Consideriamo ora la porzione di testo cui si doveva far riferimento per rispondere alla seconda domanda: qual era la 'mezza verità' dello studente?

Anche qui un complesso gioco di impliciti: una presupposizione: "esiste una verità"; una seconda presupposizione: "della verità si può dire solo una parte"; un'implicatura autorizzata da *mezza verità*, attivabile attraverso la domanda "perché lo scrittore ha parlato di mezza verità?": ha parlato di mezza verità perché "esiste l'altra mezza verità".

Necessario dunque essere così abili da cercare nel testo quest'altra mezza verità, che si trova più avanti, segnalata da una ripresa discorsiva attraverso il deittico personale (la prima persona del verbo)¹⁵(riga 22):

Ho detto che quella dello studente di cui parlavo era solo una mezza verità, perché anzitutto l'insegnante oltre che informare deve formare.

Anche qui però la seconda metà della verità (quella che Eco aggiunge alla mezza dello studente per fare un'intera verità) non è facile da trovare per un lettore non esperto, in quanto il connettivo *perché* non rimanda al testo esplicito precedente ma ad una sua implicatura: "se lo studente diceva una mezza verità, ve n'era un'altra mezza che non diceva". Il connettivo *perché* (segnale del piano logico del testo) indica una connessione di motivazione con la parte implicita del passaggio testuale.

Il testo di Eco che stiamo considerando si presenta come un'argomentazione basata su catene di impliciti e mette in gioco un'ampia polifonia, con ripetuti cambi di focalizzazione, talvolta segnalati dal discorso indiretto (*Ma lo studente non stava dicendo al professore che non aveva bisogno di lui perché erano ormai radio e televisione a dirgli ...*), altre volte invece piuttosto difficili da scoprire, anche perché, come nel caso seguente, attribuiti ad un interlocutore vago e ipotetico (*E se qualcuno obiettasse che talora ce lo dicono persone anche autorevoli a 'Porta a Porta', è la scuola che deve discutere 'Porta a Porta'*).

Dalla riga 10 poi (*Con l'avvento, non dico di Internet, ma della televisione e persino della radio, e magari già con l'avvento del cinema, gran parte di queste nozioni venivano assorbite dai ragazzi nel corso*

¹³ Quando si riproduce o rappresenta "un discorso pronunciato in una situazione comunicativa diversa da quella in atto" si parla di discorso riportato, che si può avvalere di forme diverse come il discorso diretto, il discorso indiretto, il discorso indiretto libero, come ben sintetizzato in Ferrari, 2014, che riprende Roggia, 2010; Mandelli, 2010; Mortara Garavelli, 1985 e 2001 e Calaresu, 2004.

¹⁴ Si può considerare, seguendo Sbisà, un'implicatura conversazionale secondo la Qualità.

¹⁵ Per quanto riguarda la deissi, il riferimento immediato è il capitolo *La dimensione enunciativa del testo*, in Ferrari, 2014: 233-254, ma è certo fondamentale ricordare Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), 2001, *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol. III, *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*. Il capitolo sulla deissi in particolare è stato curato da Laura Vanelli.

della vita extrascolastica), alla voce dello studente si sostituisce quella dello scrittore che segnala le diverse fonti di informazione di quattro generazioni, e utilizza, come chiaro segnale del proprio punto di vista, i deittici personali *‘mio padre...io...i miei figli’*, continuando poi con il discorso articolato in prima persona e riformulando, dal suo punto di vista, la domanda dello studente (*E allora che ci stanno a fare gli insegnanti?*).

Potremmo continuare ad analizzare, segmento per segmento, i cambi di punto di vista, ma è già evidente che questa difficoltà è forse la più rilevante del testo, come dimostrano anche i risultati delle risposte che abbiamo preso in considerazione.

Alla terza domanda, infine, si poteva rispondere correttamente individuando le parti di testo interessate, solo se, in precedenza, si era riusciti ad attribuire le diverse opinioni allo studente e allo scrittore e se si era riusciti a ricavare delle strutture di sintesi (sulle strutture di sintesi o macrostrutture si veda Van Dijk T. A., Kintsch W., 1983) attorno ai due interlocutori.

Molti studenti invece hanno dimostrato di confondere i due attori, o attribuendo al primo il pensiero del secondo, o fondendo i due pensieri.

4. I MANUALI NON AIUTANO: LE DIFFICOLTÀ DELLA POLIFONIA NEI MANUALI DI USO DIDATTICO

I manuali scolastici per le scuole superiori sono spesso scritti per lettori esperti, come possiamo vedere nel frammento di manuale di storia che segue, dove è davvero complicato individuare i diversi punti di vista. Gli insegnanti però sembrano utilizzare, in genere, i manuali in modo puramente strumentale, dandone per scontata la comprensione da parte degli studenti¹⁶.

Quando gli studenti imparano a comprendere i manuali? Quando e a che livello la scuola si deve porre il problema?

Le difficoltà dei giovani studenti universitari che sto considerando sono una spia di qualche ‘intoppo’ o di una scarsa consapevolezza della scuola su questo problema.

4.1. Un esempio tratto da un manuale scolastico di storia

La pace di Roma¹⁷

Pax romana, “pace romana”, è un’espressione entrata in uso sin dai tempi di Augusto per indicare la condizione di stabilità e di pace che caratterizzò i primi due secoli dell’impero.

Può apparire strano che il valore della pace fosse riferito a un popolo come i romani, che sin dall’inizio della loro storia si erano retti sulla guerra. L’espressione aveva infatti una marcata **funzione ideologica e propagandistica**, serviva cioè a giustificare e legittimare, agli occhi dei popoli dell’impero, il dominio di Roma. Tuttavia, il fatto che si trattasse di una **pace imposta** dai dominatori non deve portare a trascurarne l’enorme importanza storica.

¹⁶ Sull’utilizzo didattico dei manuali è stato scritto molto, denunciando soprattutto il fatto che non venga posto con chiarezza nella scuola il problema di un loro uso autonomo da parte degli studenti. Interessante a questo proposito la proposta di Amoroso, 2010, che oltre ad una dettagliata analisi linguistica, propone un’esperienza didattica di riscrittura e didattizzazione dei manuali.

¹⁷ Il brano è tratto dal manuale Amerini F., Zanetti E., *La storia che vive*, volume II, B. Mondadori, attualmente in uso nel biennio delle scuole superiori.

Quest'epoca, infatti, fu "pacifica" per due motivi principali: per l'assenza di guerre di ampie dimensioni nel centro del sistema romano (i conflitti, come abbiamo visto, riguardavano il limes, cioè la **periferia** dell'impero; per una condizione di complessiva **stabilità politica** nelle regioni e nelle città che dell'impero facevano parte (con l'eccezione di rivolte e di ribellioni locali come quelle degli ebrei).

Questa idea di "pace" non sarebbe stata certo condivisa da chi doveva subire la violenza del dominio romano, come si può leggere nel testo di Tacito (I DOCUMENTI FONDAMENTALI). Nondimeno, è altrettanto certo che essa fu una condizione essenziale per quella **prosperità economica** che caratterizzò i primi due secoli di vita dell'impero.

Ad un'affermazione iniziale con valore assertivo (*Pax romana*, "pace romana", è un'espressione entrata in uso sin dai tempi di Augusto per indicare la condizione di stabilità e di pace che caratterizzò i primi due secoli dell'impero), segue la sua messa in discussione (Può apparire strano che il valore della pace fosse riferito a un popolo come i romani, che sin dall'inizio della loro storia si erano retti sulla guerra) e l'attribuzione dell'affermazione alla propaganda politica dell'impero romano.

Di seguito, introdotto dal connettivo *tuttavia* indicante concessione argomentativa (si veda Ferrari, 2017: 154), si relativizza il concetto iniziale (cioè che i primi due secoli dell'impero fossero caratterizzati da pace e stabilità) e se ne accetta soltanto una parte (*Tuttavia, il fatto che si trattasse di una pace imposta dai dominatori non deve portare a trascurarne l'enorme importanza storica*) portando due ragioni a sostegno della parziale accettazione: la mancanza di guerre e la stabilità politica. Contemporaneamente però si prendono le distanze dal concetto di pace attraverso l'uso delle virgolette ("pace" e "pacifica") e anche le due ragioni portate a sostegno dell'affermazione (già parziale) "la pace ebbe un'enorme importanza politica" sono relativizzate. Infatti si parla di assenza di guerre, ma limitate al centro, mentre alla periferia le guerre continuavano; inoltre anche la stabilità politica vedeva l'eccezione delle rivolte locali come quelle degli ebrei.

Nel capoverso successivo si allude ad un punto di vista diverso, rimandando al documento relativo, e utilizzando il modo condizionale¹⁸ per segnalarlo (*Questa idea di "pace" non sarebbe stata certo condivisa...*), per poi ritornare ad affermare (attraverso il connettivo *nondimeno*, sempre di concessione argomentativa) una parte dell'affermazione iniziale.

Anche nel documento citato nel paragrafo e offerto in lettura, l'opinione dello storico Tacito e di Calgaco, capo dei Caledoni, non risultano molto distinte, o meglio, si riporta il discorso di Calgaco espresso in prima persona, quindi di facile attribuzione, ma si afferma, nelle note di accompagnamento, che queste idee coincidevano con quelle di Tacito, attraverso un'affermazione piuttosto oscura "La fonte rivela che non tutta la classe dirigente condivideva l'ideologia ufficiale della pax romana e dell'impero portatore di benessere alle popolazioni vinte".

Qual è il punto di vista dello scrivente? Coincide con qualche altro punto di vista presentato? Quello di Tacito? Quello di Calgaco? E il punto di vista di Tacito coincide con il Discorso Riportato di Calgaco? Nell'iperonimo 'classe dirigente romana' si intende includere Tacito?

Potrebbe essere interessante porre agli studenti tale serie di problemi.

¹⁸ Si veda la nota 6.



I DOCUMENTI FONDAMENTALI

UNITÀ 8 L'apogeo dell'impero

Tacito

Un deserto chiamato pace

PERCHÉ È UN DOCUMENTO FONDAMENTALE Questa pagina famosa, tratta dall'opera che lo storico Publio Cornelio Tacito (55/58-117/120 d.C.) dedicò al console e grande comandante romano Giulio Agricola, riporta il discorso che Calgaco, capo dei caledoni (popolo dell'attuale Scozia), rivolse ai suoi soldati prima dello scontro dell'84 d.C. con i romani. La fonte rivela che non tutta la classe dirigente condivideva l'ideologia ufficiale della *pax romana* e dell'impero portatore di benessere alle popolazioni vinte.

I PUNTI CHIAVE Tacito rovescia radicalmente la giustificazione che i romani avevano fornito per secoli delle loro conquiste, dando la parola ai "vinti" per condurre una critica durissima del dominio romano, condensata nella celeberrima frase finale «dove fanno il deserto, dicono che è la pace». Interessante è la notazione che l'espansionismo romano non lascia più terre intatte: la lontananza e la marginalità che hanno fin qui protetto i britanni non sono più una difesa. Il potere romano pervade ogni angolo del mondo; è impensabile sfuggirgli. I romani, «predatori del mondo intero», perseguono la conquista per la conquista, anche al di là dell'effettiva convenienza economica.



ANALIZZARE FONTI E DOCUMENTI

1. Dal punto di vista retorico, il discorso è costruito contrapponendo due termini, "impero" e "pace" (che l'ideologia ufficiale legava tra loro in associazione positiva) a una sequenza di termini negativi: ritrovali nel testo ed elencali.

Quando ripenso alle cause della guerra e alla terribile situazione in cui versiamo, nutro la grande speranza che questo giorno, che vi vede concordi, segni per tutta la Britannia l'inizio della libertà. Sì, perché per voi tutti qui accorsi in massa, che non sapete cosa significhi servitù, non c'è altra terra che questa e neanche il mare è sicuro, da quando su di noi incombe la flotta romana [...]. I nostri compagni che si sono battuti prima d'ora con varia fortuna contro i romani avevano nelle nostre braccia una speranza e un aiuto, perché noi, i più nobili di tutta la Britannia, avevamo perfino gli occhi non contaminati dalla dominazione romana. Noi, al limite estremo del mondo e della libertà, siamo stati fino ad oggi protetti dall'isolamento e dall'oscurità del nome. Ora si aprono i confini ultimi della Britannia e l'ignoto è un fascino: ma dopo di noi non ci sono più popoli ma solo scogli e onde e il flagello peggiore, i romani, alla cui prepotenza non fanno difesa la sottomissione e l'umiltà. Predatori del mondo intero, adesso che mancano terre alla loro sete di totale devastazione, vanno a frugare anche il mare: avidi se il nemico è ricco, arroganti se povero, gente che né l'oriente né l'occidente possono saziare; loro soli bramano di possedere con pari smania ricchezza e miseria. Rubano, massacrano, rapinano e, con falso nome, lo chiamano impero; infine, dove fanno il deserto, dicono che è la pace.

Tacito, *Agricola*, 29-32, trad. di M. Stefanoni, Garzanti, Milano 1991

5. CHE FARE? LA DIDATTICA DEI PUNTI DI VISTA NEL TESTO LETTERARIO

Ci si chiede perché gli studenti siano così in difficoltà ad individuare i diversi punti di vista di un testo e se la scuola abbia presente il problema e sia attrezzata per affrontarlo.

Nel suo saggio sull'implicito Marina Sbisà (2007: 186) osserva che «la comprensione di certi impliciti presuppone il riconoscimento della soggettività dell'enunciatore e del gioco fra più punti di vista...» e ancora, con parole significativamente attuali, «Questi riconoscimenti potrebbero sembrare cosa ovvia, ma di fatto, sia nello sviluppo cognitivo individuale sia su scala sociale più ampia (con risvolti etico-politici: si pensi a xenofobie, a razzismi, nazionalismi e localismi, integralismi vari), rimangono a volte misteriosamente difficili», ma afferma anche che «il riconoscimento di soggettività è molto poco chiaro come si possa insegnare».

La scuola è davvero carente su questo punto? A scuola non si insegna, in generale, a cogliere l'implicito e, in particolare, ad individuare diversi punti di vista?

Certo nella scuola ancora non è attuata un'adeguata educazione linguistica¹⁹, soprattutto sul piano della comprensione, e non si mira esplicitamente al possesso della lingua per capire e per studiare. Inoltre dei manuali scolastici si fa un uso strumentale, per ricavarne informazioni e concetti, senza chiedersi se gli studenti abbiano le competenze logico-linguistiche per servirsene autonomamente, mentre, d'altro canto, i manuali delle

¹⁹ Impossibile non citare, a questo proposito, Tullio De Mauro che, dalle prime riflessioni e dalla pubblicazione delle 'Dieci Tesi per una linguistica democratica' (1975), ha periodicamente ripensato ed attualizzato le sue riflessioni, continuando a denunciare, con toni non certo allarmistici, ma realistici, il persistere di una scarsa consapevolezza nella scuola e anche di una dealfabetizzazione degli adulti, anche laureati, anche riguardo a quelle competenze che 'si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente:[...] la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette' (III tesi).

scuole superiori sono scritti spesso per lettori esperti, come dimostra l'esempio del manuale di storia riportato sopra.

Eppure, almeno nei licei e nei tecnici, vi è una tradizione didattica di educazione letteraria, a volte ancora troppo minuziosa²⁰, con strumentazione di tipo narratologico che si avvale di ricchi apparati (accusati, tra l'altro, da più parti, di demotivare alla lettura, di rendere arido e non emotivamente significativo l'approccio al testo).

Le analisi narratologiche sono riccamente riportate nelle antologie e utilizzate nella didattica della scuola superiore al biennio (e talvolta anche, impropriamente, nella secondaria inferiore). Gli apparati didattici fanno riflettere sul tipo di narratore (esterno, interno, di primo e di secondo grado); sulla focalizzazione (focalizzazione zero, interna, esterna, fissa e multipla); sull'alternanza della voce del narratore e di quella dei personaggi, i cui discorsi vengono riportati attraverso il discorso diretto o quello indiretto. Molta attenzione viene posta anche al discorso indiretto libero, in cui le parole o i pensieri dei personaggi non vengono introdotti da un verbo di comunicazione (come 'dire', 'pensare'...) come nel discorso indiretto, ma nemmeno segnalati graficamente come nel discorso diretto.

Tutto questo è argomento di didattica al biennio della scuola superiore. È legittimo allora chiedersi perché sembri non dare risultati sulle competenze relative al piano enunciativo dei testi, dal momento che dovrebbe portare a riflettere sulla polifonia e sulla focalizzazione variabile.

5.1 *La strumentazione narratologica per acquisire competenze: il discorso riportato e i tempi verbali in una novella di Pirandello*

Ipotizziamo una situazione didattica in cui l'obiettivo sia la comprensione del testo, allontanandoci, momentaneamente, dagli usuali obiettivi di conoscenza letteraria (l'autore, la sua poetica, i temi trattati, la contestualizzazione, i generi...²¹).

Qui invece, all'interno della comprensione del testo, abbiamo l'obiettivo di focalizzare e comprendere i diversi punti di vista individuabili in un racconto²².

Utilizziamo l'*incipit* di una novella di Pirandello, *Un goj*:²³

²⁰ Romano Luperini indica gli anni '70 e '80 del Novecento come periodo della "centralità del testo", che faceva seguito a quello della "centralità dell'autore" attribuibile allo studio storicistico precedente. Lo studioso, denunciando la persistenza della 'moda strutturalista e formalista', rivendica invece la 'centralità del lettore' sia nella lettura, sia nella didattica del testo letterario.

²¹ Con un simile taglio è nata l'esperienza degli OFA da cui parte la presente riflessione: sia i testi narrativi letterari, sia i testi di natura espositivo-informativa erano strumento finalizzato alla comprensione del testo. Un momento particolare, quindi, di approccio al testo letterario, che non si presenta certamente come esclusivo e comprensivo dei diversi piani sia logici, sia emotivi che caratterizzano la natura del testo letterario.

²² Siamo sempre nell'ambito della 'centralità del lettore' a ragione rivendicata dalla riflessione critica di tipo ermeneutico, qui in un'interpretazione più ristretta rispetto al valore ampio e ricco di accesso all'immaginario. Qui siamo più vicini al piano logico, in un momento preliminare rispetto all'attività interpretativa piena, ma premessa di quella: capire i diversi punti di vista ha un valore sul piano formativo che certamente è preliminare al momento di messa a fuoco del proprio punto di vista.

²³ La novella, riprodotta in appendice, appartiene alla raccolta *Novelle per un anno*, (qui tratta dall'edizione Newton Compton, 1994) e precisamente al terzo gruppo di novelle che ha il titolo *La rallegrata* già pubblicate da Bemporad nel 1922. Mentre le altre novelle della sezione erano già state pubblicate in precedenza in altre raccolte o in giornali e riviste, *Un goj* non era mai stata pubblicata in precedenza.

Il signor Daniele Catellani, mio amico, bella testa ricciuta e nasuta – capelli e naso di razza – ha un brutto vizio: ride nella gola in un certo modo così irritante, che a molti, tante volte, viene la tentazione di tirargli uno schiaffo.

Di chi è la voce?²⁴ Certamente a scuola si impara che si tratta di narratore interno, dichiaratamente amico del protagonista, ma ipotizziamo qui di lavorare con gli studenti in modalità laboratoriale, ponendoli davanti al testo in assenza di introduzioni e spiegazioni teoriche, per ora solo con un problema da risolvere²⁵: chi parla? Di chi è la voce che racconta?

Capiranno autonomamente che chi racconta è un amico del protagonista, che inizia descrivendo il suo amico Daniele Catellani e che utilizza, per farlo, il tempo presente, quindi, intendendo il verbo come portatore di valori temporali, che una parte dei fatti narrati si colloca in concomitanza con il racconto dei fatti.

Inoltre la voce del narratore-amico non si limita a descrivere il personaggio, ma introduce un proprio commento sull'irritante risata.

Proseguiamo con la lettura:

Tanto più che, subito dopo, approva ciò che state a dirgli. Approva col capo; approva con precipitosi:

– Già, già! già, già!

Come se poc'anzi non fossero state le vostre parole a provocargli quella dispettosissima risata.

Naturalmente voi restate irritati e sconcertati. Ma badate che è poi certo che il signor Daniele Catellani farà come voi dite. Non c'è caso che s'opponga a un giudizio, a una proposta, a una considerazione degli altri.

Ma prima ride.

Forse perché, preso alla sprovvista, là, in un suo mondo astratto, così diverso da quello a cui voi d'improvviso lo richiamate, prova quella certa impressione per cui alle volte un cavallo arriccia le froge e nitrisce.

Quante voci, o pensieri, o 'presenze' ci sono?

- il narratore-amico;
- il protagonista Catellani;
- un'altra presenza non specificata (amici o conoscenti del protagonista? Lettori?)²⁶ segnalata da elementi di deissi personale (*ciò che state a dirgli; voi restate irritati e sconcertati; Ma badate, come voi dite*).

Attraverso quali modalità vengono espresse le diverse 'presenze'? Attraverso quale tipo di discorso riportato?²⁷

²⁴ È una delle domande iniziali di Genette, 1976, e di molti altri studiosi, da Bachtin a Segre di cui non si ritiene opportuno riportare i riferimenti bibliografici, perché la presente riflessione si colloca 'lateralmente' rispetto a tali ricerche. Una riflessione fondamentale su questo tema, ma di taglio linguistico, è quella di Mortara Garavelli, 1985.

²⁵ Lumbelli, 2009, afferma che la comprensione del testo va trattata come 'problema' e non come 'compito' e che l'istruttore deve portare alla luce il problema e re- indirizzare il lettore nel testo per trovare la soluzione.

²⁶ Potrebbero però essere anche le voci di paese, le chiacchiere della gente comune, come avviene in altre novelle dell'autore, in cui il narratore, in contrapposizione all'opinione comune, è portavoce di una diversa verità, più raffinata, più filosofica. Un esempio significativo: il narratore interno della novella *La signora Frola e il signor Ponzà, suo genero*, da cui è stato tratto il testo teatrale *Così è se vi pare*, che si fa portavoce dell'impossibilità filosofica di conoscere la verità.

²⁷ Si veda la nota 13.

Il narratore è la voce che conduce, racconta e commenta utilizzando il tempo presente e mostrando di conoscere anche i pensieri di Catellani (*prova quella certa impressione per cui alle volte un cavallo arriccias le froge e nitrisce*) e degli altri (*naturalmente voi restate irritati e sconcertati*).

Catellani si esprime qui solo attraverso il discorso diretto (*Già, già! già, già!*), mentre le altre evanescenti ‘presenze’ non hanno voce propria.

Continua invece a farsi sentire la voce del narratore, che parla in prima persona e utilizza il tempo presente che ha funzione descrittiva e commentativa²⁸, utilizzando il passato prossimo (tempo marcato in senso retrospettivo), solo quando si appresta a raccontare fatti passati, e il futuro quando si tratta di fatti marcati nel senso dell’anticipazione.

Della remissione del signor Daniele Catellani e della sua buona volontà d’accostarsi senz’urti al mondo altrui, ci sono del resto non poche prove, della cui sincerità sarebbe, io credo, indizio di soverchia diffidenza dubitare.

Cominciamo che per non offendere col suo distintivo semitico, troppo apertamente palesato dal suo primo cognome (Levi), l’ha buttato via e ha invece assunto quello di Catellani.

Ma ha fatto anche di più.

S’è imparentato con una famiglia cattolica, nera tra le più nere, contraendo un matrimonio cosiddetto misto [...]

Il tempo presente viene usato dal narratore per commentare i fatti, che, se sono avvenuti prima del momento dell’enunciazione, vengono introdotti utilizzando il passato prossimo, come prova dell’opinione del narratore-amico.

Vediamo un altro spezzone della novella, attraverso il quale si potrebbero porre gli studenti davanti a focalizzazioni diverse:

Come mai, voi dite, il signor Daniele Catellani andò a cacciarsi in una famiglia munita d’un futuro suocero di quella forza?

Mah!

Si vede che, concepita l’idea di contrarre un matrimonio misto, volle attuarla senza mezzi termini; e chi sa poi, fors’anche con l’illusione che la scelta stessa della sposa d’una famiglia così notoriamente divota alla santa Chiesa cattolica, dimostrasse a tutti che egli reputava come un accidente involontario, da non doversi tenere in alcun conto, l’esser nato semita.

All’inizio (segnalato dal discorso diretto introdotto da *voi dite* è riportato il punto di vista dei lettori²⁹, cui viene attribuita la domanda diretta; di seguito compare il narratore-amico del protagonista (*mah... si vede che... e chissà poi, fors’anche...*), e infine il protagonista stesso di cui si riporta ‘l’illusione’, nominalizzazione seguita da una completiva al congiuntivo imperfetto (*con l’illusione che la scelta stessa della sposa d’una famiglia così notoriamente divota alla santa Chiesa cattolica, dimostrasse a tutti...*). Ma è sempre il narratore-amico, vicino al punto di vista del protagonista, che interpreta il suo pensiero. L’utilizzo del presente

²⁸ Fondamentale l’analisi di Weinrich, 1978, che introduce il concetto di “tempo verbale” o “tempus”, che in italiano presenta tre tratti distintivi a livello comunicativo: l’atteggiamento, la prospettiva e la messa in rilievo. Per quanto riguarda l’atteggiamento, vengono individuati i tempi commentativi e i tempi narrativi, i primi che indicano, e determinano in chi legge, un atteggiamento di coinvolgimento, i secondi invece una maggior distanza. La prospettiva (grado zero e tempi marcati) si applica sia ai tempi commentativi, sia ai tempi narrativi quando ci si muove nel senso dell’anticipazione o della retrospazione. Qui il passato prossimo e il futuro semplice sono tempi marcati rispetto al grado zero del presente commentativo.

²⁹ Si veda la nota 26.

commentativo *si vede che* viene seguito da quello dei tempi narrativi passati (ad iniziare da *volle attuarla*), dove i fatti narrati servono come spiegazioni o esempi delle opinioni del narratore.

A questo punto si potrebbero tirar le fila, con gli studenti, su due elementi: l'uso dei tempi commentativi associati ad elementi di deissi personale (*mio amico, io credo*), a segnalare la voce del narratore che tiene in mano i fili del racconto (diegesi), e il discorso riportato che si muove tra diegesi e mimesi (qui sotto forma di discorso indiretto e di discorso diretto), ad indicare i modi di dar voce ai diversi personaggi.

Volendo approfondire la valenza del discorso riportato, ci si potrebbe addentrare, sempre nella stessa novella, nel discorso indiretto libero, al quale non è più tanto chiaro se assegnare la voce del narratore, o quella del personaggio³⁰.

Il signor Daniele Catellani ride in quel suo modo nella gola, non tanto perché gli sembri buffa questa vana ostinazione del fiero suocero a vedere in lui per forza un nemico della sua fede, quanto per ciò che avverte in sé da un pezzo a questa parte.

Possibile, via, che in un tempo come il nostro, in un paese come il nostro, debba sul serio esser fatto segno a una persecuzione religiosa uno come lui, sciolto fin dall'infanzia da ogni fede positiva e disposto a rispettar quella degli altri, cinese, indiana, luterana, maomettana?

Al discorso indiretto (voce del narratore) segue, senza soluzione di continuità, iniziando da *'Possibile, via...'* l'indiretto libero, segnalato dalla domanda diretta retorica e dalle scelte lessicali di tipo discorsivo (*possibile, via*). Il deittico personale *'nostro'* è ripetuto due volte (*in un tempo come il nostro, in un paese come il nostro*): il riferimento è al narratore-personaggio o al protagonista?

La caratteristica saliente dell'indiretto libero è proprio che «si verifica un incontro-assimilazione tra diegesi e mimesi» (Mortara Garavelli, 1985): il centro deittico del narratore (segnalato normalmente dal discorso indiretto) e quello del personaggio (segnalato dal discorso diretto) si intersecano³¹.

E c'è di più. I figliuoli, quei poveri bambini così vessati dal nonno, cominciano anch'essi ad avvertir confusamente che la cagione di quella vessazione continua che il nonno infligge loro, dov'essere in lui, nel loro papà. Non sanno quale, ma in lui dov'essere di certo. Il buon Dio, il buon Gesù - (ecco, il buon Gesù specialmente!) - ma anche i Santi, oggi questo e domani quel Santo, ch'essi vanno a pregare in chiesa col nonno ogni giorno, è chiaro ormai che hanno bisogno di tutte quelle loro preghiere, perché lui, il papà, deve aver fatto loro, di certo, chi sa che grosso male! Al buon Gesù, specialmente! E prima d'andare in chiesa, tirati per mano, si voltano, poveri piccini, ad allungargli certi sguardi così densi di perplessa angoscia e di doglioso

³⁰ In questo caso la voce del narratore interno, amico del protagonista, risulta vicina al pensiero del protagonista stesso e la narrazione in prima persona, di un testimone che è garante della verità, è condotta attraverso un ampio utilizzo dell'aspetto commentativo e riflessivo, come già osservato.

³¹ Il discorso indiretto libero è piuttosto difficile da analizzare e soprattutto da comprendere, sarebbe necessario naturalmente ripetere l'osservazione su più testi. Elementi che possono aiutare ad identificarlo sono: le forme interrogative ed esclamative (in assenza di segnali che riportano al discorso diretto); i dimostrativi e le indicazioni spazio-temporali riferite al discorso citato e non al discorso citante; talvolta inserimenti di lessico lontano dal discorso citante (termini gergali o dialettali, lessico espressivo, formule appartenenti al parlato, cambi di registro).

rimprovero, che il mio amico signor Daniele Catellani si metterebbe a urlare chi sa quali imprecazioni.

Anche i pensieri dei bambini vengono riportati attraverso il discorso indiretto libero, individuabile dalle frasi esclamative (*ecco, il buon Gesù specialmente! perché lui, il papà, deve aver fatto loro, di certo, chi sa che grosso male! Al buon Gesù, specialmente!*) e dai deittici temporali ‘oggi’ e ‘domani’ (*oggi questo e domani quel Santo*)³², mentre i deittici personali (*essi, loro*) hanno come punto di riferimento il narratore.

Il narratore-amico di Catellani mostra un atteggiamento empatico (come nota anche Bertinetto, 2003: 121, che parla di “prossimità psicologica”, che può sussistere anche indipendentemente dall’uso dell’indiretto libero) che lo avvicina non solo ai pensieri del protagonista, ma anche a quelli dei suoi figli.

Non abbiamo qui l’obiettivo di una dettagliata analisi del discorso indiretto libero, ma quello di un esercizio finalizzato all’individuazione dei diversi punti di vista, quindi, a questo punto, sarebbero pertinenti delle domande agli studenti volte a mettere in luce quel tipo di comprensione, ad esempio:

- Il narratore pensa che Daniele Catellani sia troppo remissivo?
- Il narratore pensa che Catellani non avrebbe dovuto cacciarsi in una situazione così difficile?
- Il protagonista si trova a suo agio all’interno della famiglia Ambrini?
- Che significato ha la sua risata, secondo il narratore?
- Chi pensa o parla di una persecuzione religiosa?
- I bambini che cosa pensano delle pratiche religiose imposte loro dal nonno?
- Che cosa possono pensare di Catellani le persone che conoscono lui e la situazione in cui vive?
- Cosa pensa in generale il suocero di Catellani e cosa pensa di lui in particolare?

Dopo aver lavorato sulla novella cercando di individuare i diversi punti di vista, si può ritornare a porre una domanda sul titolo: perché la novella è stata intitolata da Pirandello *Un goj*?

La risposta viene data dal testo stesso, ma attraverso un’individuazione anche di elementi impliciti.

Ma sì, via! Dovrebbe ammettere altrimenti sul serio d’aver commesso un’inutile vigliaccheria a voltar le spalle alla fede dei suoi padri, a rinnegare nei suoi figliuoli il suo popolo eletto: ‘am olam’, come dice il signor Rabbino. E dovrebbe sul serio sentirsi in mezzo alla sua famiglia un goj, uno straniero; e sul serio infine prendere per il petto questo suo signor suocero cristianissimo e imbecille, e costringerlo ad aprir bene gli occhi e a considerare che, via, non è lecito persistere a vedere nel suo genere un deicida...

Si dice che un *goj* è uno straniero per gli ebrei, ma Catellani è doppiamente straniero: rispetto alla fede dei suoi padri, che ha rinnegato inutilmente, e rispetto alla sua famiglia, che non lo accetta, nonostante la sua disponibilità a rinunciare all’identità originaria. Vi è

³² Si tratta di un esempio di deittici ‘riorientati’, secondo la definizione di Bertinetto, 2003, ossia non vincolati all’*origo* del locutore, ma del personaggio, o, utilizzando altri termini, che passano dal discorso citante a quello citato.

dunque un significato, in un certo senso, rafforzato: è un *goj* per gli ebrei ed è un *goj* per i cristiani.

Di chi è qui il punto di vista nel definire il protagonista un *goj*? Il narratore e il protagonista si sovrappongono, perché simili per sensibilità e cultura, come è stato già ampiamente osservato in questo e in altri scritti pirandelliani.

5.2. Il discorso indiretto libero e i punti di vista in un racconto di Joyce

Vediamo ancora un esempio di didattica, concentrandoci sul discorso indiretto libero in un altro racconto spesso presente nelle antologie del biennio: *Evelyne* di Joyce³³, dove si possono individuare molti elementi identificativi dell'indiretto libero, che segnalano che il punto di vista passa dal narratore al personaggio. Il passaggio dall'uno all'altro risulta però difficile da cogliere anche perché il narratore non è presente nel racconto, non è un personaggio, eppure c'è e guida tutto lo sviluppo del racconto.

Si potrebbe chiedere agli studenti di individuare prima gli elementi linguistici dell'indiretto libero, poi di cercare di attribuirli ai pensieri di Evelyne, distinguendo tali pensieri da quelli del narratore.

Proviamo a dare qualche possibile risposta/soluzione degli studenti.

La “voce” di Evelyne si coglie nelle domande dirette e nelle esclamazioni, che si fanno più fitte nei momenti di maggior tensione emotiva:

Aveva acconsentito ad andar via, a lasciare la sua casa. Era stata una cosa saggia? Aveva cercato di soppesare tutti i lati della questione. A casa sua ad ogni modo aveva un tetto e cibo; aveva intorno tutto ciò che conosceva da tutta la vita. Naturalmente doveva lavorare duro, sia a casa che al lavoro. Cosa avrebbero detto di lei al negozio quando avrebbero scoperto che era scappata via con un ragazzo? Avrebbero detto che era una cretina, forse. Ed il suo posto sarebbe stato coperto da un annuncio. Miss Gavan sarebbe stata contenta. Era sempre stata pungente con lei, specie ogni volta che c'era gente che sentiva.

Si alzò in un improvviso impulso di terrore. Fuggire! Fuggire! Frank l'avrebbe salvata. Le avrebbe dato la vita, forse anche l'amore. Ma lei voleva vivere. Perché doveva essere infelice? Aveva il diritto di essere felice. Frank l'avrebbe portata tra le sue braccia, avvolta tra le sue braccia, l'avrebbe salvata.

Si poteva tirare indietro dopo tutto quello che lui aveva fatto per lei? La confusione mentale le fece venire la nausea nel corpo ed ella continuava a muovere le labbra in silenziosa, fervente preghiera.

No! No! No! Era impossibile. Le sue mani si aggrapparono freneticamente al ferro.

Gli studenti potrebbero inoltre osservare:

- a) alcune scelte lessicali, segnali di un cambio di registro: il tizio, un tizio (ma in lingua originale semplicemente *the man, a man*)³⁴;

³³ Il racconto, come è noto, appartiene alla raccolta *Dubliners, Gente di Dublino*, della quale il primo racconto compare nel 1904. I racconti, alcuni pubblicati in un giornale irlandese, vivono in seguito una complicata vicenda editoriale che dura ben nove anni, fino alla pubblicazione della raccolta nel 1913.

³⁴ Naturalmente qui e nei punti che seguono entrano in gioco le scelte del traduttore, a volte fedeli all'originale, a volte forzate in una o nell'altra direzione.

- b) i deittici che danno segnali discordanti:
- i deittici personali sono riferiti al discorso citante, ossia al narratore: le loro casette marroni (*their little brown houses*), i suoi fratelli e le sue sorelle (*her brothers and sisters*), suo padre (non le nostre casette marroni, i miei fratelli e le mie sorelle...)
 - i deittici spaziali sono riferiti ugualmente al discorso citante: lì (*there*)
 - i deittici temporali sono quelli più ‘ambivalenti’, soprattutto l’utilizzo di adesso (*now*) rispetto ad allora (*then*), e di ‘era tanto tempo fa’ (*that was a long time ago*) che sono più vicini al discorso citato (quello del personaggio), mentre altri, come l’indomani (*tomorrow*) e più tardi (*latterly*) sono attribuibili al discorso citante;
- c) le espressioni colloquiali: chiedendosi da dove cavolo venisse tutta quella polvere (in lingua originale *wondering where on earth all the dust came from*, il cui statuto colloquiale originario viene forzato dal traduttore).

Non proseguiamo oltre in questa simulazione, nella quale gli aspetti di analisi letteraria sono certo difficili per gli studenti, che potrebbero aver bisogno di tempi distesi di riflessione e di un sostanzioso aiuto da parte dell’insegnante, chiediamo loro, piuttosto, di riflettere sui diversi punti di vista, aiutandoli con domande che vadano in quella direzione:

- Cosa pensa Evelyne della sua vita passata? La considera felice o infelice?
- Cosa spera dalla sua vita futura?
- Quando cambia opinione? Perché?
- Perché Evelyne prova paura, addirittura terrore, ad un certo punto del racconto?
- Come si manifesta la sua paura?
- Cosa pensa Evelyne di suo padre?
- Qual è il desiderio di Frank, il fidanzato di Evelyne?
- Cosa pensa di Frank il padre di Evelyne?
- Perché Evelyne ha progettato una fuga, accompagnata solo da due lettere di spiegazione?
- Cosa pensano di lei miss Gavan e le sue colleghe di lavoro?
- Cosa pensa Evelyne del suo lavoro e delle colleghe?
- Cosa pensa il narratore di Evelyne e delle sue difficoltà? Che cosa si può intuire sulla sua opinione?

Si tratta dunque, nelle due ipotesi didattiche, di porre gli studenti in una situazione laboratoriale senza premesse di tipo teorico, e di fronte a un problema preciso:

- osservare alcuni elementi linguistici: il discorso riportato, con approfondimenti sul discorso indiretto libero in ciascuno dei suoi elementi caratterizzanti (gli elementi deittici personali, temporali e spaziali; il lessico) e l’uso dei tempi verbali in funzione dell’*atteggiamento* linguistico (i tempi commentativi in Pirandello).
- in relazione agli elementi linguistici, individuare il punto di vista, attribuendo ai diversi attori del testo (narratore, personaggi) le voci e le opinioni, sia nella scrittura di Pirandello, sia in Joyce.

Poiché si tratta di attività laboratoriale, gli aiuti da parte dell’insegnante, anche supportati dalla teoria, possono venir introdotti (anzi, ‘devono’ venir introdotti) solo davanti alle difficoltà di individuazione e di analisi.

Gli obiettivi letterari possono venir certamente recuperati, se la simulazione viene collocata a livello di scuola superiore, biennio o triennio, ma recuperati a posteriori, fondati sulle scoperte degli studenti e partendo dal testo: poetica di Pirandello e

conseguenti scelte stilistiche, temi pirandelliani, umorismo, analisi psicologica e sociologica dei personaggi; poetica di Joyce e suoi temi, fra i quali sono centrali il rapporto tra i vivi e i morti e la ‘claustrofobia’, presenti ambedue nella novella che abbiamo considerato.

6. CONCLUSIONI

Sono partita da osservazioni su una specifica difficoltà di comprensione del testo, l’attribuzione corretta dei punti di vista, rilevata in studenti del primo anno di facoltà umanistiche. Dopo aver dimostrato con un esempio che i manuali in uso nelle scuole superiori non aiutano, a meno di non essere esplicitamente utilizzati anche come supporto alla comprensione, ho accennato ad un percorso didattico sul testo letterario finalizzato in primo luogo alla specifica difficoltà rilevata.

Ho ipotizzato dunque un insegnamento della letteratura non disgiunto dall’educazione linguistica, ambedue però finalizzati all’acquisizione di competenze più ampie, non entrando dunque nella discussione su quale delle due discipline debba essere messa in primo piano.

Non credo, infatti, sia necessario chiederci quale delle due ottiche debba prevalere sull’altra, anche se è possibile accettare la soluzione di Luperini (2002), che suggerisce una gerarchia speculare: l’educazione linguistica in primo piano al biennio e l’educazione letteraria preminente al triennio.

In linea con questo, il presente suggerimento didattico si potrebbe dunque collocare al biennio, ma certo non in modo esclusivo.

In un certo senso si colloca al di sopra e in un momento precedente, poiché considera fondamentale, nella riflessione epistemologica sull’insegnamento della lingua (e della cultura) materna, l’ottava delle *Dieci Tesi per una linguistica democratica*³⁵, che ne riportava, profeticamente, fin dagli anni ’70, uno dei Principi: lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale.

È infatti proprio sul piano sociale e politico che risulta oggi di grande importanza che i giovani siano in grado di riconoscere punti di vista diversi, senza confonderli in un amalgama indifferenziato. Questo è il primo passo per individuare e definire in un secondo momento (in contrapposizione, in accordo o in parziale accordo), anche il proprio punto di vista, passaggio intellettuale ed etico che è premessa di una cittadinanza consapevole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
- Bertinetto P. M. (2003), *Tempi verbali e narrativa italiana dell’Otto/Novecento*, Editore L’Orso, Alessandria.

³⁵ Le *Dieci Tesi per l’educazione linguistica democratica*, furono redatte da Tullio De Mauro nel 1975. Presentate e discusse in un convegno del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) divennero, e costituiscono tuttora, il testo fondante del Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell’Educazione Linguistica (Giscel) costituitosi, nel 1973, all’interno della Società di Linguistica Italiana (<https://giscel.it/>).

- Ducrot O. (1980), *Le dire et le dit*, Editions de Minuit, Paris,
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Genette G. (1976), *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza.
- Luperini R. (2002), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola d'altri. Prospettiva di analisi del discorso*, Sellerio, Palermo.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A, (a cura di)(1988-1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (1999), “Rigidità-esplicitezza” vs “elasticità-implicita”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F., *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana, Museum Tusulanum, København, pp. 141-172.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Bari.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, NewYork-London.
- Weinrich H. (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, il Mulino, Bologna.

ALLEGATI

A CHE SERVE IL PROFESSORE?

Umberto Eco

(*La bustina di Minerva* - 17 aprile 2007)

5 Nella valanga di articoli sul bullismo nelle scuole ho letto di un episodio che proprio di bullismo non definirei ma al massimo d'impertinenza – e tuttavia si tratta di una impertinenza significativa. Dunque, si diceva che uno studente, per provocare un professore, gli avrebbe chiesto : “Scusi, ma nell’epoca d’Internet, Lei che cosa ci sta a fare?”.

Lo studente diceva una mezza verità, che tra l’altro persino i professori dicono da almeno vent’anni, e cioè che una volta la scuola doveva trasmettere certamente formazione ma anzitutto nozioni, dalle tabelline nelle elementari, alle notizie sulla capitale del Madagascar nelle medie, sino alla data della guerra dei trent’anni nel liceo.

10 Con l’avvento, non dico di Internet, ma della televisione e persino della radio, e magari già con l’avvento del cinema, gran parte di queste nozioni venivano assorbite dai ragazzi nel corso della vita extrascolastica.

15 Mio padre da piccolo non sapeva che Hiroshima fosse in Giappone, che esistesse Guadalcanal, aveva notizie imprecise di Dresda, e sapeva dell’India quello che gli raccontava Salgari. Io sin dai tempi della guerra queste cose le ho apprese dalla radio e dalle cartine sui quotidiani, mentre i miei figli hanno visto in televisione i fiordi norvegesi, il deserto di Gobi, come le api impollinano i fiori, com’era un Tyrannosaurus Rex; e infine un ragazzo d’oggi sa tutto sull’ozono, sui koala, sull’Iraq e sull’Afghanistan. Forse un ragazzo d’oggi non sa dire bene che cosa siano le staminali ma le ha sentite nominare, mentre ai miei tempi non ce lo diceva neppure la professoressa di scienze naturali. E allora che ci stanno a fare gli insegnanti?

20 Ho detto che quella dello studente di cui parlavo era solo una mezza verità, perché anzitutto l’insegnante oltre che informare deve formare. Quello che fa di una classe una buona classe non è che vi si apprendano date e dati ma che si stabilisca un dialogo

25 continuo, un confronto di opinioni, una discussione su quanto si apprende a scuola e
quanto avviene di fuori. Certo, che cosa accada in Iraq ce lo dice la televisione, ma
perché qualcosa accada sempre lì, sin dai tempi della civiltà mesopotamica, e non in
30 Groenlandia, lo può dire solo la scuola. E se qualcuno obiettasse che talora ce lo
dicono persone anche autorevoli a 'Porta a Porta', è la scuola che deve discutere 'Porta
a Porta'. I mass media ci dicono tante cose e ci trasmettono persino dei valori, ma la
scuola dovrebbe saper discutere il modo in cui ce lo trasmettono, e valutare il tono e
la forza delle argomentazioni che vengono svolte sulla carta stampata e in televisione.
E poi c'è la verifica delle informazioni trasmesse dai media: per esempio, chi se non un
35 insegnante può correggere le pronunce sbagliate di quell'inglese che ciascuno crede di
imparare dalla televisione?

Ma lo studente non stava dicendo al professore che non aveva bisogno di lui perché
erano ormai radio e televisione a dirgli dove stia Timbuctu o che si è discusso sulla
fusione fredda, e cioè non gli stava dicendo che il suo ruolo era stato assunto da discorsi
per così dire sciolti, che circolano in modo casuale e disordinato giorno per giorno sui
40 vari media – e che se sappiamo molto sull'Iraq e poco sulla Siria dipende dalla buona
o cattiva volontà di Bush. Lo studente stava dicendo che oggi esiste Internet, la Gran
Madre di tutte le Enciclopedie, dove si trovano la Siria, la fusione fredda, la guerra dei
trent'anni e la discussione infinita sul più alto dei numeri dispari. Gli stava dicendo che
le informazioni che Internet gli mette a disposizione sono immensamente più ampie e
45 spesso più approfondite di quelle di cui dispone il professore. E trascurava un punto
importante: che Internet gli dice 'quasi tutto', salvo come cercare, filtrare, selezionare,
accettare o rifiutare quelle informazioni.

A immagazzinare nuove informazioni, purché si abbia buona memoria, sono capaci
tutti. Ma decidere quali vadano ricordate e quali no è arte sottile. Questo fa la differenza
50 tra chi ha fatto un corso di studi regolari (anche male) e un autodidatta (anche se
geniale).

Il problema drammatico è certamente che forse neppure il professore sa insegnare
l'arte della selezione, almeno non su ogni capitolo dello scibile. Ma almeno sa che
dovrebbe saperlo; e se non sa dare istruzioni precise su come selezionare può fornire
55 l'esempio di qualcuno che si sforza di paragonare e giudicare volta per volta quello che
Internet gli mette a disposizione. E infine può mettere quotidianamente in scena lo
sforzo per riorganizzare in sistema ciò che Internet gli trasmette in ordine alfabetico,
dicendo che esistono Tamerlano e i Monocotiledoni ma non quale sia il rapporto
sistematico tra queste due nozioni.

EVELYNE (1913)

James Joyce, *Gente di Dublino*

Stava seduta alla finestra a guardare la sera che invadeva la strada. La testa era appoggiata sulla
tenda della finestra e le narici sentivano l'odore del polveroso tessuto di cretonne. Era stanca.

Passava poca gente. Il tizio dell'ultima casa ritornava; senti i suoi passi battere sul marciapiede
di cemento e subito dopo scricchiolare sul sentiero di scorie davanti alle case rosse. Una volta
c'era un campo lì in cui si giocava ogni sera con i figli di altra gente. Poi un tizio di Belfast comprò
il campo e ci costruì case – non come le loro casette marroni, ma delle case di mattoni con i tetti
lucenti. I bambini della strada giocavano in quel campo – i Devine, i Water, i Dunn, il piccolo
Keogh lo zoppo, lei, i suoi fratelli e le sue sorelle.

Ernest, tuttavia, non giocava mai: era troppo grande. Suo padre spesso li andava a cercare fino
giù al campo col suo bastone di rovere; ma di solito il piccolo Keogh faceva da vedetta e li
chiamava in ritirata quando vedeva suo padre arrivare. Eppure sembravano essere stati felici allora.
Suo padre non era così cattivo allora. E poi sua madre era viva. Era tanto tempo fa.

Lei e i suoi fratelli e le sue sorelle erano cresciuti e sua madre era morta. Anche Tizzie Dunn era morto e i Water erano tornati in Inghilterra. Tutto cambia. Adesso lei stava andando via, come gli altri, per lasciare la sua casa.

La casa! Si guardò intorno alla stanza, rivedendo tutti i suoi oggetti familiari che aveva spolverato una volta alla settimana così tanti anni, chiedendosi da dove cavolo venisse tutta quella polvere. Forse non avrebbe più visto tutti quegli oggetti familiari da cui non si sarebbe mai sognata di separarsi.

Eppure in quegli anni non aveva mai scoperto il nome del prete la cui fotografia ingiallita stava appesa alla parete sopra l'armonium rotto accanto alla stampa a colori dell'ex voto fatto alla Beata Margaret Mary Alacoque. Era stato compagno di scuola di suo padre. Questi ogni volta mostrava la fotografia agli ospiti la passava con una frase a caso: «È a Melbourne adesso».

Aveva acconsentito ad andar via, a lasciare la sua casa. Era stata una cosa saggia? Aveva cercato di soppesare tutti i lati della questione. A casa sua ad ogni modo aveva un tetto e cibo; aveva intorno tutto ciò che conosceva da tutta la vita. Naturalmente doveva lavorare duro, sia a casa che al lavoro. Cosa avrebbero detto di lei al negozio quando avrebbero scoperto che era scappata via con un ragazzo? Avrebbero detto che era una cretina, forse. Ed il suo posto sarebbe stato coperto da un annuncio. Miss Gavan sarebbe stata contenta. Era sempre stata pungente con lei, specie ogni volta che c'era gente che sentiva.

«Miss Hill, non vede che queste signore aspettano?»

«E svegliatevi, Miss Hill, per favore!».

Non avrebbe pianto molte lacrime nel lasciare il negozio.

Ma nella sua nuova casa, in una terra lontana e sconosciuta, non sarebbe stato così. Allora sarebbe stata sposata – lei, Eveline. La gente l'avrebbe trattata con rispetto allora. Non sarebbe stata trattata come sua madre era stata trattata. Anche adesso, sebbene avesse diciannove anni e più, si sentiva sotto il pericolo della violenza di suo padre. Sapeva che era stato lui che le aveva fatto venire le palpitazioni.

Quando erano cresciuti lui non era mai stato con lei come lo era con Harry ed Ernest, perché lei era una ragazza, ma più tardi aveva incominciato a minacciarla e a dirle che lo faceva solo per amore di sua madre morta. E lei non aveva nessuno che la proteggesse. Ernest era morto ed Harry che lavorava in una chiesa come decoratore, era quasi sempre fuori da qualche parte nel paese. E poi le eterne discussioni sui soldi il sabato sera avevano incominciato a stancarla indicibilmente.

Dava sempre la sua intera paga – sette scellini – ed Harry mandava sempre quello che poteva ma il guaio era ricevere i soldi dal padre. Questi diceva sempre che lei sperperava il denaro, che non aveva testa, che non le avrebbe dato i suoi soldi lavorati con sudore per farglieli gettare dalla finestra, e molto di più, perché egli stava di solito proprio male il sabato sera.

Alla fine le avrebbe dato i soldi e le avrebbe chiesto se aveva intenzione di comprare il pranzo della domenica. Allora lei doveva precipitarsi più veloce che poteva a fare la spesa, tenere il suo portamonete di pelle nera stretto in mano mentre si faceva strada a gomitate in mezzo alla folla e tornare a casa col carico delle provviste. Doveva lavorare duro per tenere su la casa e badare a che i due bambini piccoli che erano stati affidati a lei andassero a scuola regolarmente e mangiassero regolarmente. Era un lavoro duro – una vita dura – ma adesso che stava per lasciarla non le sembrava una vita del tutto indesiderabile.

Stava per esplorare un'altra vita con Frank. Frank era molto gentile, virile, dal cuore aperto. Lei stava per andar via con lui con un battello notturno per essere sua moglie e vivere con lui a Buenos Aires dove lui aveva una casa che l'aspettava. Come ricordava bene la prima volta che lo aveva visto; lui alloggiava in una casa sulla via principale dove lei andava a trovarlo. Sembrava poche settimane fa. Lui stava al cancello, il cappello con la visiera messa all'indietro sulla testa e i capelli scompigliati davanti sul viso abbronzato.

L'aveva portata a vedere La Bohème e lei si sentiva inebriata mentre era seduta in un'insolita parte del teatro insieme a lui. Lui era totalmente patito di musica e cantava un pochino. La gente sapeva che amoreggiavano e, quando egli cantava della ragazza che amava il marinaio, ella si sentiva appassionatamente confusa. Lui la chiamava Papavero per scherzare. Prima di tutto era stato eccitante per lei avere un ragazzo e poi lui aveva incominciato a piacerle. Faceva sempre dei racconti di paesi lontani. Aveva iniziato come mozzo da una sterlina al mese su una nave della Allan Line che andava in Canada. Le diceva i nomi delle navi dove era stato e i nomi delle diverse

mansioni. Aveva attraversato lo Stretto di Magellano e le aveva raccontato storie sui terribili Paragoni. Le cose gli erano andate bene a Buenos Aires, diceva, ed era arrivato sul vecchio continente solo per una vacanza. Naturalmente il padre aveva scoperto la storia le aveva vietato di avere a che fare con lui.

«La conosco questa razza di marinai», diceva.

Un giorno egli aveva litigato con Frank dopodiché lei doveva incontrare il suo amore in segreto.

La sera sprofondò sul viale. Il bianco delle due lettere sul suo grembo diventò indistinto. Una era per Harry; l'altra per suo padre. Ernest era stato il suo preferito ma voleva bene anche ad Harry. Suo padre stava diventando vecchio ultimamente, aveva notato. Le sarebbe mancato. Qualche volta aveva saputo anche essere simpatico. Non molto prima, quando lei era stata a letto per un giorno, le aveva letto una storia di fantasmi e preparato del pane abbrustolito. Un altro giorno, quando la loro mamma era viva, erano andati tutti a fare un picnic sulla collina di Howth. Ricordò suo padre che si era messo il cappellino di sua madre per far ridere i bambini.

Il suo tempo stava volando ma ella continuava a star seduta alla finestra, con la testa appoggiata contro la tenda della finestra, inalando l'odore del cretonne polveroso. Giù per il viale, riusciva a sentire un organetto da strada suonare. Conosceva quella musica straniera che doveva essere arrivata per ricordarle della promessa fatta a sua madre, la promessa di reggere la casa finché poteva. Si ricordò dell'ultima notte della malattia della madre; lei si ritrovava ancora nella chiusa stanza buia all'altra parte della sala e fuori sentì una malinconica musica italiana. All'organista era stato ordinato di andare via e gli avevano dato sei sterline. Si ricordò di suo padre che ritornando impettito nella stanza dell'ammalata disse:

«Maledetti Italiani! A venire fin qui!»

Mentre pensava, la pietosa immagine della vita della madre poggiava il suo incantesimo nel suo essere più profondo – quella vita di comuni sacrifici che finiva nella pazzia finale. Tremava mentre sentiva ancora la voce di sua madre che diceva costantemente con assurda insistenza: «Derevaun Seraun! Derevaun Seraun!»

Si alzò in un improvviso impulso di terrore. Fuggire! Fuggire! Frank l'avrebbe salvata. Le avrebbe dato la vita, forse anche l'amore. Ma lei voleva vivere. Perché doveva essere infelice? Aveva il diritto di essere felice. Frank l'avrebbe portata tra le sue braccia, avvolta tra le sue braccia, L'avrebbe salvata.

Stava tra la folla ondeggiante alla stazione di North Wall. Lui la teneva per mano e lei sapeva che le stava parlando, dicendo qualcosa sul viaggio ripetutamente. La stazione era piena di soldati con delle valige marrone. Attraverso le ampie porte dei portici riuscì a vedere la massa scura della nave, accanto al muro della banchina, con gli oblò illuminati. Non rispose. Si sentiva le guance pallide e fredde e in mezzo alla confusione mentale, pregò Dio di direzionarla, di mostrarle quale era il suo dovere.

La nave soffiò un lungo triste fischio nella nebbia. Se fosse andata l'indomani sarebbe stata in mare con Frank, diretta Buenos Aires. Il loro posto era stato prenotato. Si poteva tirare indietro dopo tutto quello che lui aveva fatto per lei? La confusione mentale le fece venire la nausea nel corpo ed ella continuava a muovere le labbra in silenziosa, fervente preghiera. Una campana suonò sul suo cuore. Sentì che lui le afferrava la mano:

«Vieni».

Tutti i mari del mondo inondarono il cuore. Lui la stava spingendo verso di loro: l'avrebbe annegata. Si aggrappò con entrambe le mani alla ringhiera.

“Vieni?”

No! No! No! Era impossibile. Le sue mani si aggrapparono freneticamente al ferro. In mezzo ai mari mandò un grido di angoscia.

«Eveline! Evvy!»

Lui si spinse oltre la barriera e le gridò di seguirlo. Gli fu urlato di andare avanti ma lui la chiamava ancora. Ella pose il suo viso pallido su di lui, passivo, come un animale inerme. I suoi occhi non gli davano segno di amore o di addio o di riconoscimento.

UN “GOJ” (1922)

Luigi Pirandello, *Novelle per un anno*

Il signor Daniele Catellani, mio amico, bella testa ricciuta e nasuta – capelli e naso di razza – ha un brutto vizio: ride nella gola in un certo modo così irritante, che a molti, tante volte, viene la tentazione di tirargli uno schiaffo.

Tanto più che, subito dopo, approva ciò che state a dirgli. Approva col capo; approva con precipitosi:

– Già, già! già, già!

Come se poc'anzi non fossero state le vostre parole a provocargli quella dispettosissima risata. Naturalmente voi restate irritati e sconcertati. Ma badate che è poi certo che il signor Daniele Catellani farà come voi dite. Non c'è caso che s'opponga a un giudizio, a una proposta, a una considerazione degli altri.

Ma prima ride.

Forse perché, preso alla sprovvista, là, in un suo mondo astratto, così diverso da quello a cui voi d'improvviso lo richiamate, prova quella certa impressione per cui alle volte un cavallo arriccias le froge e nitrisce.

Della remissione del signor Daniele Catellani e della sua buona volontà d'accostarsi senz'urti al mondo altrui, ci sono del resto non poche prove, della cui sincerità sarebbe, io credo, indizio di soverchia diffidenza dubitare.

Cominciamo che per non offendere col suo distintivo semitico, troppo apertamente palesato dal suo primo cognome (Levi), l'ha buttato via e ha invece assunto quello di Catellani.

Ma ha fatto anche di più.

S'è imparentato con una famiglia cattolica, nera tra le più nere, contraendo un matrimonio cosiddetto misto, vale a dire a condizione che i figliuoli (e ne ha già cinque) fossero come la madre battezzati, e perciò perduti irremissibilmente per la sua fede.

Dicono però che quella risata così irritante del mio amico signor Catellani ha la data appunto di questo suo matrimonio misto.

A quanto pare, non per colpa della moglie, però, bravissima signora, molto buona con lui, ma per colpa del suocero, che è il signor Pietro Ambrini, nipote del defunto cardinale Ambrini, e uomo d'intransigentissimi principii clericali.

Come mai, voi dite, il signor Daniele Catellani andò a cacciarsi in una famiglia munita d'un futuro suocero di quella forza?

Mah!

Si vede che, concepita l'idea di contrarre un matrimonio misto, volle attuarla senza mezzi termini; e chi sa poi, fors'anche con l'illusione che la scelta stessa della sposa d'una famiglia così notoriamente divota alla santa Chiesa cattolica, dimostrasse a tutti che egli reputava come un accidente involontario, da non doversi tenere in alcun conto, l'esser nato semita. Lotte accerrime ebbe a sostenere per questo matrimonio. Ma è un fatto che i maggiori stenti che ci avvenga di soffrire nella vita sono sempre quelli che affrontiamo per fabbricarci con le nostre stesse mani la forca.

Forse però – almeno a quanto si dice non sarebbe riuscito a impiccarsi il mio amico Catellani, senza l'aiuto non del tutto disinteressato del giovine Millino Ambrini, fratello della signora, fuggito due anni dopo in America per ragioni delicatissime, di cui è meglio non far parola. Il fatto è che il suocero, cedendo obtorto collo alle nozze, impose alla figlia come condizione imprescindibile di non derogare d'un punto alla sua santa fede e di rispettare col massimo zelo tutti i precetti di essa, senza mai venir meno a nessuna delle pratiche religiose. Pretese inoltre che gli fosse riconosciuto come sacrosanto il diritto di sorvegliare perché precetti e pratiche fossero tutti a uno a uno osservati scrupolosamente, non solo dalla nuova signora Catellani, ma anche e più dai figliuoli che sarebbero nati da lei.

Ancora, dopo nove anni, non ostante la remissione di cui il genero gli ha dato e seguita a dargli le più lampanti prove, il signor Pietro Ambrini non disarma. Freddo, incadaverito e imbellettato, con gli abiti che da anni e anni gli restano sempre nuovi addosso e quel certo odore ambiguo della cipria, che le donne si danno dopo il bagno, sotto le ascelle e altrove, ha il coraggio d'arricciare il

naso, vedendolo passare, come se per le sue nari ultracattoliche il genere non si sia per anche mondato del suo pestilenzialissimo *foetor judaicus*.

Lo so perché spesso ne abbiamo parlato insieme.

Il signor Daniele Catellani ride in quel suo modo nella gola, non tanto perché gli sembri buffa questa vana ostinazione del fiero suocero a vedere in lui per forza un nemico della sua fede, quanto per ciò che avverte in sé da un pezzo a questa parte.

Possibile, via, che in un tempo come il nostro, in un paese come il nostro, debba sul serio esser fatto segno a una persecuzione religiosa uno come lui, sciolto fin dall'infanzia da ogni fede positiva e disposto a rispettar quella degli altri, cinese, indiana, luterana, maomettana?

Eppure, è proprio così. C'è poco da dire: il suocero lo perseguita. Sarà ridicola, ridicolissima, ma una vera e propria persecuzione religiosa, in casa sua, esiste. Sarà da una parte sola e contro un povero inerme, anzi venuto apposta senz'armi per arrendersi; ma una vera e propria guerra religiosa quel benedett'uomo del suocero gliela viene a rinnovare in casa ogni giorno, a tutti i costi, e con animo inflessibilmente e acerrimamente nemico.

Ora, lasciamo andare che – batti oggi e batti domani – a causa della bile che già comincia a muoverglisi dentro, l'*homo judaeus* prende a poco a poco a rinascere e a ricostituirsi in lui, senza ch'egli per altro voglia riconoscerlo. Lasciamo andare. Ma lo scadere ch'egli fa di giorno in giorno nella considerazione e nel rispetto della gente per tutto quell'eccesso di pratiche religiose della sua famiglia, così deliberatamente ostentato dal suocero, non per sentimento sincero, ma per un dispetto a lui e con l'intenzione manifesta di recare a lui una gratuita offesa, non può non essere avvertito dal mio amico signor Daniele Catellani. E c'è di più. I figliuoli, quei poveri bambini così vessati dal nonno, cominciano anch'essi ad avvertir confusamente che la cagione di quella vessazione continua che il nonno infligge loro, dov'essere in lui, nel loro papà. Non sanno quale, ma in lui dov'essere di certo. Il buon Dio, il buon Gesù - (ecco, il buon Gesù specialmente!) – ma anche i Santi, oggi questo e domani quel Santo, ch'essi vanno a pregare in chiesa col nonno ogni giorno, è chiaro ormai che hanno bisogno di tutte quelle loro preghiere, perché lui, il papà, deve aver fatto loro, di certo, chi sa che grosso male! Al buon Gesù, specialmente! E prima d'andare in chiesa, tirati per mano, si voltano, poveri piccini, ad allungargli certi sguardi così densi di perplessa angoscia e di doglioso rimprovero, che il mio amico signor Daniele Catellani si metterebbe a urlare chi sa quali imprecazioni, se invece... se invece non preferisse buttare indietro la testa ricciuta e nasuta e prorompere in quella sua solita risata nella gola.

Ma sì, via! Dovrebbe ammettere altrimenti sul serio d'aver commesso un'inutile vigliaccheria a voltar le spalle alla fede dei suoi padri, a rinnegare nei suoi figliuoli il suo popolo eletto: *'am olam*, come dice il signor Rabbino. E dovrebbe sul serio sentirsi in mezzo alla sua famiglia un *goj*, uno straniero; e sul serio infine prendere per il petto questo suo signor suocero cristianissimo e imbecille, e costringerlo ad aprir bene gli occhi e a considerare che, via, non è lecito persistere a vedere nel suo genero un *deicida*, quando in nome di questo Dio ucciso duemil'anni fa dagli ebrei, i cristiani che dovrebbero sentirsi in Cristo tutti quanti fratelli, per cinque anni si sono scannati tra loro allegramente in una guerra che, senza pregiudizio di quelle che verranno, non aveva avuto finora l'eguale nella storia.

No, no, via! Ridere, ridere. Son cose da pensare e da dir sul serio al giorno d'oggi? Il mio amico signor Daniele Catellani sa bene come va il mondo. Gesù, sissignori. Tutti fratelli. Per poi scannarsi tra loro. È naturale. E tutto a fil di logica, con la ragione che sta da ogni parte: per modo che a mettersi di qua non si può fare a meno d'approvare ciò che s'è negato stando di là.

Approvare, approvare, approvar sempre.

Magari, sì, farci su prima, colti alla sprovvista, una bella risata. Ma poi approvare, approvar sempre, approvare tutto.

Anche la guerra, sissignori.

Però (Dio, che risata interminabile, quella volta!) però, ecco, il signor Daniele Catellani volle fare, l'ultimo anno della grande guerra europea, uno scherzo al suo signor suocero Pietro Ambrini, uno scherzo di quelli che non si dimenticano più.

Perché bisogna sapere che, nonostante gran carneficina, con una magnifica faccia tosta il signor Pietro Ambrini, quell'anno, aveva pensato di festeggiare, per i cari nipotini, la ricorrenza del Santo Natale più pomposamente che mai. E s'era fatti fabbricare tanti e tanti pastorelli di terracotta: i

pastorelli che portano le loro umili offerte alla grotta di Bethlehem, al Bambinello Gesù appena nato: fiscelle di candida ricotta panieri d'uova e cacio ravaggiolo, e anche tanti branchetti di soffici pecorelle e somarelli carichi anch'essi d'altre più ricche offerte, seguiti da vecchi massari e da campieri. E sui cammelli, ammantati, incoronati e solenni, i tre re Magi, che vengono col loro seguito da lontano lontano dietro alla stella cometa che s'è fermata su la grotta di sughero, dove su un po' di paglia vera è il roseo Bambinello di cera tra Maria e San Giuseppe; e San Giuseppe ha in mano il bacolo fiorito, e dietro sono il bue e l'asinello.

Aveva voluto che fosse ben grande il presepe quell'anno, il caro nonno, e tutto bello in rilievo, con poggi e dirupi, agavi e palme, e sentieri di campagna per cui si dovevano veder venire tutti quei pastorelli ch'eran perciò di varie dimensioni, coi loro branchetti di pecorelle e gli asinelli e i re Magi.

Ci aveva lavorato di nascosto per più d'un mese, con l'aiuto di due manovali che avevan levato il palco in una stanza per sostener la plastica. E aveva voluto che fosse illuminato da lampadine azzurre in ghirlanda; e che venissero dalla Sabina, la notte di Natale, due zampognari a sonar l'acciarino e le ciaramelle.

I nipotini non ne dovevano saper nulla.

A Natale, rientrando tutti imbacuccati e infreddoliti dalla messa notturna, avrebbero trovato in casa quella gran sorpresa: il suono delle ciaramelle, l'odore dell'incenso e della mirra, e il presepe là, come un sogno, illuminato da tutte quelle lampadine azzurre in ghirlanda. E tutti i casigliani sarebbero venuti a vedere, insieme coi parenti e gli amici invitati al cenone, questa gran meraviglia ch'era costata a nonno Pietro tante cure e tanti quattrini.

Il signor Daniele lo aveva veduto per casa tutto assorto in queste misteriose faccende, e aveva riso; aveva sentito le martellate dei due manovali che piantavano il palco di là, e aveva riso. Il demonio, che gli s'è domiciliato da tanti anni nella gola, quell'anno, per Natale, non gli aveva voluto dar più requie: giù risate e risate senza fine. Invano, alzando le mani, gli aveva fatto cenno di calmarsi; invano lo aveva ammonito di non esagerare, di non eccedere.

– Non esagereremo, no! – gli aveva risposto dentro il demonio. – Sta' pur sicuro che non eccederemo. Codesti pastorelli con le fiscelle di ricotta e i panierini d'uova e il cacio ravaggiolo sono un caro scherzo, chi lo può negare? così in cammino tutti verso la grotta di Bethlehem! Ebbene, resteremo nello scherzo anche noi, non dubitare! Sarà uno scherzo anche il nostro, e non meno carino. Vedrai.

Così il signor Daniele s'era lasciato tentare dal suo demonio; vinto sopra tutto da questa capziosa considerazione: che cioè sarebbe restato nello scherzo anche lui.

Venuta la notte di Natale, appena il signor Pietro Ambrini con la figlia e i nipotini e tutta la servitù si recarono in chiesa per la messa di mezzanotte, il signor Daniele Catellani entrò tutto fremente d'una gioia quasi pazzesca nella stanza del presepe: tolse via in fretta e furia i re Magi e i cammelli, le pecorelle e i somarelli, i pastorelli del cacio ravaggiolo e dei panieri d'uova e delle fiscelle di ricotta – personaggi e offerte al buon Gesù, che il suo demonio non aveva stimato convenienti al Natale d'un anno di guerra come quello – e al loro posto mise più propriamente, che cosa? niente, altri giocattoli: soldatini di stagno, ma tanti, ma tanti, eserciti di soldatini di stagno, d'ogni nazione, francesi e tedeschi, italiani e austriaci, russi e inglesi, serbi e rumeni, bulgari e turchi, belgi e americani e ungheresi e montenegrini, tutti coi fucili spianati contro la grotta di Bethlehem, e poi, e poi tanti cannoncini di piombo, intere batterie, d'ogni foggia, d'ogni dimensione, puntati anch'essi di sé, di giù, da ogni parte, tutti contro la grotta di Bethlehem, i quali avrebbero fatto veramente un nuovo e graziosissimo spettacolo.

Poi si nascose dietro il presepe.

Lascio immaginare a voi come rise là dietro, quando, alla fine della messa notturna, vennero incontro alla meravigliosa sorpresa il nonno Pietro coi nipotini e la figlia e tutta la folla degli invitati, mentre già l'incenso fumava e i zampognari davano fiato alle loro ciaramelle.