

original scientific article
received: 2008-11-12

UDC 82.09-343-82:028

LA FIABA, I CLASSICI, UN'ANTOLOGIA – I PASSI DI CALVINO

Roberta MATKOVIĆ

Università di Pola, Dipartimento di scienze umanistiche, Preradovićeve 1/1, 52100 Pola, Croazia
e-mail: roberta.matkovic@pu.t-com.hr

SINTESI

L'esperienza di Calvino comprende lo studio della fiaba e l'analisi critica di molti scrittori. L'articolo offre l'analisi dell'angolazione teorica e pratica di Calvino verso la fiaba, i classici cioè l'antologia scolastica e l'antologia personale. Nella fiaba Calvino individua gli elementi costituenti gli oneri dell'insegnare e del divertire, e la definisce come una lezione sulla vita pratica, ma anche indicazione sull'ordine sociale, sulla mentalità e sulla cultura del popolo che l'ha creata e rimandata. Il problema principale delle antologie scolastiche è la non-lettura condizionata dall'imposizione delle opere scelte. Il caso più felice, secondo Calvino, è quello dell'antologia personale basata sulle scelte e sugli interessi individuali, nell'ambito della quale un'opera classica assume il proprio significato perché letta, riletta e amata per tutta la vita.

Parole chiave: antologia, autori classici, fiabe, lettura

FAIRY TALES, CLASSICS, ANTHOLOGY – THE STEPS OF CALVINO

ABSTRACT

Calvino's experience includes the study of fairy tales and the critical analysis of numerous writers. This article provides an analysis of Calvino's theoretical and practical stance toward fairy tales and the classics, or school and personal anthologies. Examining fairy tales, Calvino identifies a responsibility to teach and entertain as their constituent elements, and defines them as practical life lessons but also an indication of the social order, mentality, and culture of the people who created and transmitted them. The main problem concerning school anthologies is non-reading, conditioned by the enforcement of the selected readings. Calvino thus recommended personal anthologies, based on individual choices and interests, in which a classic opera acquires importance because it is read, reread, and loved forever.

Key words: anthology, classic authors, fairy tales, reading

l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste
(Calvino, 1996, 39)

INTRODUZIONE

La portata letteraria e critica di Calvino ha lasciato un segno rilevante nel mondo delle lettere. Operando all'interno della parola creativa e all'esterno come critico e teorico della letteratura era un professionista integrale del mondo del libro. Il suo spirito sempre curioso e attento al presente lo portava a esplorare scienze e terreni sia lontani che attinenti alla letteratura. Tra i suoi scritti i più concernenti l'insegnamento e soprattutto per i modi d'apprendimento, sono gli studi relativi alla fiaba e i saggi dedicati agli autori che hanno lasciato un segno nell'arte della parola e nella formazione stessa di Calvino. Un'avventura a parte è presentata nell'antologia per le scuole medie, alla cui realizzazione Calvino ha collaborato. I tre volumi offrono la prova concreta che Calvino non tradiva in nessuna occasione le sue scelte e gli atteggiamenti verso la letteratura. Nel presente breve saggio sono messe in rilievo alcune "chiavi di conoscenza" calviniane, con uno sguardo alla prova effettiva raffigurata nell'antologia per le scuole medie.

UN DIVERTENTE ARCHETIPO D'INSEGNAMENTI INFINITI

Nel 1954 viene definito il progetto delle *Fiabe italiane* e due anni dopo la raccolta incontra il pubblico. Durante il periodo preparatorio del volume Calvino ha letto, scelto e trascritto le fiabe popolari delle varie regioni italiane, sparse nelle raccolte ottocentesche. Del suo lavoro Calvino scrive: "È stato un lavoro grosso, ho dovuto leggermi biblioteche intere, imparare tutti i dialetti italiani, cercare tra le decine e decine di versioni della stessa fiaba la più bella e più caratteristica e più impregnata dello spirito di luogo" (Calvino, 1996, VI). Come dimostrano alcuni dei suoi scritti critici e teorici, e qualche titolo letterario (per esempio *I nostri antenati*), 'postfiabeschi', è stato un lavoro che ha portato Calvino a ricerche e studi inaspettati aprendogli strade sorprendenti. Il suo esempio dimostra quanto un archetipo può sempre insegnare e di quanto, cambiando l'angolazione d'analisi e di studio, può apparire inesplorato e nuovo, e non soltanto fungere da semplice e prevedibile oggetto di ricerca. Calvino era una persona che vantava interessi eterogenei e i suoi approcci - sociologico e psicologico nonché tecnologico e antropologico - alla letteratura e ai territori che la concernono non è un fatto sorprendente. Nella seguente citazione Calvino spiega i suoi interessi vari ma soprattutto illumina i contemporanei e i posteri sull'atteggiamento specifico di considerare la letteratura come *una*, o meglio, *la ricerca di conoscenza*, e *lo strumento* di conoscenza:

"Abituato come sono a considerare la letteratura come ricerca di conoscenza, per muovermi sul ter-

reno esistenziale ho bisogno di considerarlo esteso all'antropologia, all'etnologia, alla mitologia.

Alle precarietà dell'esistenza della tribù - siccità, malattia, influssi maligni - lo sciamano rispondeva annullando il peso del suo corpo, trasportandosi in volo, dove poteva trovare le forze per modificare la realtà. In secoli e civiltà più vicini a noi, nei villaggi dove la donna sopportava il peso più grave d'una vita di costrizioni, le streghe volavano di notte sui manici delle scope e anche su veicoli più leggeri come spighe o fili di paglia. Prima di essere codificate dagli inquisitori queste visioni hanno fatto parte dell'immaginario popolare, o diciamo pure del vissuto. Credo che si una costante antropologica questo nesso tra levitazione desiderata e privazione sofferta. È questo dispositivo antropologico che la letteratura perpetua.

Prima, la letteratura orale: nelle fiabe il volo in un altro mondo è una situazione che si ripete molto spesso. Tra le "funzioni" catalogate da Propp nella *Morfologia della fiaba* è uno dei modi "del trasferimento dell'eroe" così definito: "Di solito l'oggetto delle ricerche si trova in un 'altro' 'diverso' reame, che può essere situato molto lontano in linea orizzontale o a grande altezza o profondità in senso verticale. Propp passa in seguito a elencare vari esempi del caso *L'eroe vola attraverso l'aria*: 'a dorso di cavallo o d'uccello, in sembianza d'uccello, su una nave volante, su un tappeto volante, sulle spalle d'un gigante o d'uno spirito, nella carrozza del diavolo, ecc.'

Non mi pare una forzatura connettere questa funzione sciamanica e stregonica documentata dall'etnologia e dal folklore con l'immaginario letterario; al contrario penso che la razionalità più profonda implicita in ogni operazione letteraria vada cercata nelle necessità antropologiche a cui essa corrisponde" (Calvino, 1993, 33–34).

Sommando i dati esposti da Calvino risulta che la *levitazione desiderata* e *privazione sofferta* sono delle costanti dell'esistenza umana. Il concetto in questione, nel suo più ampio senso, si riflette nell'arte e nella letteratura, per motivi e ragioni diverse, ma maggiormente come il bisogno che fa nascere la ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere. La *levitazione* osservata da un'angolazione diversa si dimostra in stretta relazione con l'intelligenza. Usando la metafora per spiegare il concetto ogni problema od ostacolo è paragonabile al labirinto: solo innalzandoci al di sopra della sua struttura ingarbugliata è possibile trovare l'uscita, e in un secondo tempo ammirare la sua architettura. L'eroe fiabesco e/o protagonista cioè l'uomo, innalzandosi ottiene il quadro completo della situazione e quindi riesce a equilibrare tutte le premesse che lo portano alla conclusione più propizia. Quindi, già nelle fiabe abbiamo una delle primarie lezioni di vita - se con l'intelligenza - ci si innalza e si osserva il problema, la soluzione è trovabile e applicandola si vince e non si soccombe al peso.

La fiaba è la metafora dell'iter dell'essere. Per Calvino è il catalogo di destini umani. Essa riflette un *modus vivendi* molto antico, ma ciò che è importante è che narra di caratteri e di temperamenti umani i quali sono fissi nell'esistenza dell'umanità e quindi delle situazioni possibili. I personaggi fiabeschi sono sempre presentati come poli opposti o sono positivi *in extremis* o negativi, o sono ultrapoveri o sono sinonimo di potere e ricchezza. Secondo me questa opposizione netta ha la funzione di presentare ad ascoltatore con facilità e semplicità i valori i quali nel corso della vita portano sicurezza e felicità. Inoltre, analizzando le fiabe bisogna sempre "... vedere nel castello la capanna delle iniziazioni venatorie, nella principessa da immolare al drago la vittima di un sacrificio agricolo, nel mago un sacerdote del *clan*" (Calvino, 1996, 69). Però, questo riflesso mutato della realtà e il cambio d'angolatura portano ad una evasione fantastica che senz'altro diverte non solo chi narra ma anche l'*auditorium*, e quello che è ancor più importante, riesce a mantenere vivo l'interesse di chi ascolta fino alla fine della narrazione. Questo lato *divertente* della fiaba ha la funzione pratica quando si tratta d'insegnamento, del trasmettere il sapere e l'esperienza pratica della vita. Chi divertendosi ascolta la fiaba assorbe contemporaneamente anche la lezione sui concetti della vita espressi tramite la metafora. La fiaba è anche la metafora delle necessità pratiche umane, di tanti oggetti utili i quali rendono la vita quotidiana più facile. Le *magie* descritte nelle fiabe oggi non solo fanno parte della realtà, ma la nostra vita quotidiana sarebbe impensabile senza di esse (per esempio, come spostarsi nello spazio in minor tempo possibile e con minor sforzo; il treno, le automobili, gli aerei).

Tra gli insegnamenti contenuti nelle fiabe accanto allo stranoto fatto che nulla nella vita è gratuito, e che per riuscire nell'intento bisogna lottare e soffrire e con la bontà vincere la cattiveria e i malvagi, vorrei menzionare la lezione sul rispetto verso gli oggetti e creature più umili. Indirettamente, la fiaba insegna che proprio ogni cosa ed ogni essere devono essere trattati con rispetto, il che se non altro arricchisce l'individuo con il sapere di non aver provocato nessun danno gratuito, il quale già di per sé non risulta necessario. L'importanza che nelle fiabe viene data agli oggetti umili, insignificanti o animali futili e addirittura nocivi è un aspetto al quale Calvino dedica una maggior attenzione.

Riguardo alla definizione delle fiabe si scopre che ogni individuo, sia al livello del consumatore sia al livello del professionista del mondo delle lettere, abbia un proprio atteggiamento verso le fiabe. Così come ogni singola persona osserva la fiaba da un'angolatura diversa, così anche gli studiosi hanno diversi atteggiamenti verso la fiaba. Ed è per questa ragione che incontriamo diversi metodi di studio e d'analisi delle fiabe. La fiaba

nasce nella notte dei tempi, il passare del tempo le modifica la superficie, ma il messaggio rimane invariato. È la metafora che essa presenta che fa nascere diversi atteggiamenti che creano diversi studi i quali rendono risultati interessanti.

Gli orientamenti antropologici e la sua ricerca relativa alla parola letteraria in questo senso e sotto la simile luce sono il frutto di una logica continuazione degli insegnamenti di Lèvi-Strauss che Calvino cita in diverse occasioni.¹

Tra il *delectare et docere*, i due oneri della letteratura che nell'archetipo popolare sono più palesi e sensibili, Calvino dà più rilievo al *docere* non togliendo assolutamente nulla all'altro la cui necessità funzionale non nega di sfruttare nemmeno nel corso delle proprie scritture.

La fiaba insegna la vita. Osservata complessivamente è una trascrizione metaforica della vita, del vivibile, delle possibilità riscontrabili lungo il corso di un'esistenza. Per soddisfare un simile onere, il genere sfrutta una struttura e i procedimenti fissi, ma per riuscire pienamente l'attenzione è concentrata soprattutto sul narratore popolare (o meglio sulla narratrice), o nei casi della fiaba d'autore sullo scrittore, oppure nel caso delle trascrizioni sul "traduttore". Il ruolo del narratore popolare è molto importante. La struttura fissa della fiaba è un valido aiuto nella narrazione, ma il successo del narrato dipende sensibilmente dalla sua abilità di narrare. Lui, che nella stragrande maggioranza dei casi è una lei, avendo sempre presente che ha di fronte un auditorio composto sia da bambini che da anziani, deve tenere interessante il discorso scegliendo parole ed espressioni giuste. I vocaboli scelti devono essere chiari, semplici, mai troppo alti ma nemmeno banali. I concetti logici, i tempi d'esposizione funzionali, facendo un ampio uso dell'economia espressiva. Infatti, la narratrice deve fare scelte sapienti perché un racconto prolisso, tanto quanto uno "troppo economico" che non offre il minimo d'informazioni necessarie per la comprensione del racconto, suscita noia e disinteresse. Sono gli effetti, che nessun narratore desidera suscitare. Calvino – trascrittore – traduttore ha palesato il ruolo svolto facendo notare che alcune trascrizioni e alcuni passi delle *Fiabe italiane*, sono narrazioni d'autore. In certi casi alcuni passi di qualche fiaba non soddisfacevano gli oneri del testo narrativo, e in altri s'imbatteva in lacune e carenze presenti nel testo popolare. Il Nostro non nasconde di aver liberamente riparato e creato situazioni che formano l'iter strutturale della fiaba dove questi erano assenti o semplicemente trascurati dal narratore popolare e/o dal curatore della raccolta ottocentesca.

La struttura della fiaba è ben definita e calcolata e non esistono sorprese su questo versante. Il suo "*C'era una volta...*" è l'inizio *in medias res*, e la chiusa "... e

1 Belpoliti afferma che Calvino abbia seguito le lezioni di Lèvi-Strauss (Machiedo, 2002, 381).

vissero felici e contenti” è un riassunto molto breve e chiaro dei nuovi fatti. I personaggi sono pochi, divisi drasticamente in positivi e negativi. Il buono e il cattivo, l'applicazione dell'opposizione binaria è alla base della fiaba. L'approccio simile non solo facilita il compito del narratore popolare ma ha la funzionalità di rendere più facile la comprensione dell'esposto. Le descrizioni fiabesche non scivolano mai nella prolissità e retorica gratuita. Il narratore offre sempre solo il minimo necessario per illustrare i personaggi e i luoghi. Il resto è affidato alla fantasia e alla creatività dell'auditorio – un elemento molto importante nell'infanzia quando si sviluppa la creatività e la fantasia non conosce i limiti “del mondo degli adulti”.

L'opposizione binaria degli elementi costituenti e portanti la narrazione, è la bipolarizzazione delle realtà fiabesche presenti nella vita effettiva; i buoni e i cattivi, i ricchi e i poveri, i personaggi dotati di poteri magici e quelli dotati di forza fisica e/o intellettuale dei semplici mortali. “Di contro al mondo dei re, quello dei contadini. L'avvio “realistico” di molte fiabe, il dato di partenza d'una condizione d'estrema miseria, di fame, di mancanza di lavoro è caratteristico di molto folklore italiano” (Calvino, 1996, 77). Forse il più interessante è il mondo dei poveri – nelle fiabe incontriamo i braccianti e le loro famiglie, i contadini che nei campi cercano erbe per la minestra, i pescatori le cui reti rimangono vuote finché per caso non riescono a prendere un bellissimo pesce *parlante*. La miseria si riflette anche negli oggetti umili che nelle fiabe assumono venerando rilievo, come il pesce o la fava o qualche altra verdura o frutta. La trasposizione del significato è precisa, perché per chi viveva nelle condizioni di estrema miseria un alimento trovato per caso assumeva significati, anche magici volendo.

Riguardo ai due mondi diversi per il tenore di vita, i significati della vita reale esattamente riportati nelle fiabe sono anche le gerarchie e i *modus vivendi* della società. Basta osservare le differenze che passano tra la figura del re nelle fiabe toscane e in quelle siciliane. Come si può notare nelle fiabe toscane (ma anche nelle fiabe di altre provincie italiane del nord), il re significa il potere in generale e gli altri significati legati alla sua figura funzionano come indicatori generali connessi al significato del potere. Nelle fiabe siciliane invece è presente non solo la netta figura del re che riporta l'esatto significato della medesima, ma anche tutta la gerarchia di corte e le singole funzioni.

Le fiabe contengono una miriade di piccole spie che dimostrano esattamente il ceto sociale che le fece nascere e tramandare, il periodo cronologico in cui le varianti s'incapsularono e vennero a noi tali quali erano all'epoca, la posizione geografica in cui sono nate, gli oggetti d'uso quotidiano, i modi di comportamento e di sopravvivenza, la cucina, il mondo animale e vegetale, il vestiario, ecc. Nel *corpus* delle fiabe troviamo tutti questi elementi che sono informazioni oggettive sul *modus vivendi* e sulla cultura popolare di un periodo

storico che abbraccia un paio di secoli. Calvino scrive: “... le situazioni specifiche del vissuto sociale, gli oggetti dell'esperienza empirica, utensili d'una determinata cultura, piante o animali d'una determinata cultura, piante o animali d'una determinata flora o fauna, può fornirci qualche notizia che altrimenti ci sfuggirebbe, sul valore che quella determinata società attribuisce loro” (Calvino, 1996, 121). Le fiabe sono giunte a noi tali quali erano all'epoca in cui la scrittura le fermò nel tempo. La società cambia e cambiano anche i dettagli che creano il contenuto quotidiano, ma cambiano anche gli usi e i costumi e modi d'intendere e di agire. Esiste tutta una serie di cartoni animati intitolata *Le favole del bosco* e in ogni episodio si narra una fiaba diversa. Così possiamo seguire in forma animata le fiabe stranote (come *Cappuccetto rosso*, *Rosaspina*, *Biancaneve* ed altre), ma raccontate in modo moderno. Infatti c'è il lupo di sempre, ma in questa rinarrazione guida una Porsche quando deve spostarsi velocemente da un luogo all'altro e vive facendo il *manager* di successo; c'è la strega cattiva che anche se cucina certe brodaglie in un pentolone grande e grosso questo è riscaldato al fuoco vivo della cucina a gas, e nella cucina c'è anche un forno a microonde; il personaggio positivo (eroe o eroina) solitamente descritto nelle fiabe tradizionali quanto bello e povero, qui è di scarsa intelligenza (nei casi in cui la trama della fiaba tradizionale comincia con la mancata osservazione delle buone e utili indicazioni date in precedenza – per esempio Cappuccetto rosso che lascia la strada principale per raccogliere i fiori e per giunta parla con uno sconosciuto), e di aspetto tutt'altro che accettabili; il principe eroe è un principe e basta – bello e ricco ereditiere e buono a nulla, estremamente pigro e di poche cognizioni – è un principe e tanto gli basta visto che tutti sanno che è un principe; il re e la regina sono vestiti quanto tali ma in realtà sono proprietari terrieri che amministrano con tatto e coscienza i propri beni – alla brutta ragazza che salva il loro figlio danno un bicchiere d'acqua (non loro, i servi), già che l'ha chiesto e la pregano di andarsene subito (è così brutta, e poi non ha niente), e i servi la buttano fuori dal castello. In queste rinarrazioni moderne è presente anche il computer che i personaggi intelligenti (il lupo, la strega, i coniugi reali) usano per consultazioni, per rinfrescare la memoria oppure per arrivare a conoscenza delle informazioni utili. I personaggi quali il lupo, la strega, il principe, la famiglia reale, l'orco, il gigante ecc. sono identici in tutti gli episodi, e non è raro il momento in cui un personaggio in una situazione stereotipata dice al pubblico: “Come odio queste stupide situazioni che tutti si aspettano (stereotipate), ma le devo fare perché è scritto nel contratto. Bah, intanto passa presto”. E poi fa la scena da vero professionista.

Il caso delle fiabe rinarrate (è erroneo denominarle moderne) è interessante da diversi punti di vista. Nell'ambito del mio discorso esse dimostrano di quanto è cambiata la vita quotidiana (riportano esattamente i

dettagli del nostro quotidiano), i modi di intendere le leggi della vita effettiva e la percezione di certi usi e costumi. Bisogna però tenere presente che i bambini che seguono i cartoni animati citati conoscono benissimo la versione tradizionale delle fiabe, ed è interessante che loro trovino più interessanti, logiche e divertenti, le versioni rinarrate. Lo spostamento dei dettagli e dei significati, cioè il cambio dei significati esatti d'una volta con quelli della nostra epoca, avvicina di più il contenuto ai bambini, facendo apparire più realistiche e logiche le lezioni date dalle fiabe. Perché, anche se i dettagli esatti cambiano, non sono cambiati i messaggi. In altre parole, il modello è rimasto identico, ma la società rappresentata è quella dell'ultimo Novecento.

Nell'analisi della fiaba bisogna tenere conto anche dei campi semantici delle cose che fanno parte della vita quotidiana. Accanto alla funzione pratica e primaria, le cose e le abitudini quotidiane rendono ulteriori informazioni su chi li usa o pratica. Gli oggetti ed esseri magici, presenti di regola nelle fiabe, si possono dividere in quelli che aiutano l'eroe e in quelli che lo ostacolano. I primi sono sempre rappresentati in forme che nella vita non hanno un grande valore oppure non ce l'hanno affatto, e la loro "... prima connotazione è il poco valore, l'inutilità..." (Calvino, 1996, 123). Tra gli esseri di scarso valore materiale ma presenti in alta percentuale nelle fiabe, troviamo il gatto e la volpe. Per cominciare l'analisi dei loro campi semantici dobbiamo innanzi tutto "... stabilire l'isotopia del gatto e della volpe: l'uno animale ausiliario, ma inoperante se non c'è un granaio da difendere dai topi, l'altra animale nocivo, ma inoperante se non c'è un pollaio che possa essere assaltato" (Calvino, 1996, 124). La connotazione negativa che funge da prefisso a questi due elementi sta senz'altro nel fatto che nessuno si aspetta un reale aiuto da loro, perché si è abituati a vedere nella massa muscolare e nello splendore della ricchezza gli aiuti effettivi. Però, ad uno strato più profondo dei loro significati si collocano delle qualità precise che distinguono tutti e due gli animali in questione. Sono degli individui che sanno sempre trovare la via d'uscita da ogni situazione aiutandosi solo con le proprie forze, perché le loro principali caratteristiche sono la furbizia, l'intelligenza viva che sfrutta le occasioni e se non ci sono le crea, e la dovizia nel gioco della sopravvivenza. Basta ricordarsi del ruolo che gioca il Gatto con gli Stivali nell'omonima fiaba.

A questo punto ci troviamo di fronte all'asse semantico che distingue l'utile dal futile oppure la miseria dalla ricchezza. Bisogna tenere sempre presente che la fiaba nasce nei periodi storici quando le opposizioni citate erano nettissime, difficilmente trasformabili (penso soprattutto al passaggio dalla miseria alla ricchezza) e formavano i quattro cardini dell'esistenza umana. Il

fiabesco trattare con rispetto gli esseri e le cose umili (il gatto, la volpe, la fava) estende il suo campo significativo all'atteggiamento verso le cose in generale. Se ciò che è d'infimo valore viene trattato con rispetto (se esiste questa abitudine) è logico che anche ciò che è di valore inestimabile verrà trattato ugualmente. La funzionalità dell'atteggiamento rispecchia l'abitudine popolare di conservare ogni piccola cosa e il credo che con il proprio onesto lavoro è possibile migliorare il tenore di vita, e una volta aumentato, è possibile sempre di più salire i gradini dello *status* economico, se si continua con il lavoro sapiente e con la dovuta parsimonia (non avarizia)². Inoltre dimostra la coscienza e la conoscenza popolare di come è possibile cadere in miseria se i beni dei quali si dispone non vengono amministrati adeguatamente e con saggezza.

Un altro esempio dei campi semantici si trova nella "... rete di relazioni semantiche attorno al bue e all'aratura. Come unità semantica il bue significa castrazione, sterilità, in opposizione al toro, ma significa anche forza motrice per l'aratura, aumento della fecondità del terreno, in opposizione alla pastorizia e alle forme d'agricoltura precedenti all'aratro. Attorno all'asse sterilità – fecondità si distribuiscono tutti i significati: la rivoluzione tecnologica dell'aratro e del giogo è apportatrice di fecondità dei campi ma anche sterilità; e qui lo storico potrà definire questo attributo nei termini che gli competono: cerealicoltura estensiva che distrugge altre forme di coltura e d'allevamento, alimentazione a base di farinacei, latifondo, lavoro servile. Il bue vecchio e il toro sono le due inutilità naturali (vecchiaia, selvaticità) chiamate in soccorso all'utilità culturale della castrazione dei bovini" (Calvino, 1996, 133). Ma c'è anche il lato logico nella funzionalità citata, perché i contadini avevano bisogno di un numero ristretto di tori (la fecondazione e quindi la continuazione e l'aumento della specie; il numero delle mucche era più importante), e invece nel caso del bue la necessità richiedeva un numero più elevato rispetto a quello del toro. È questo il livello che crea i campi semantici relativi alle due realtà animali.

Un altro campo semantico è legato all'asse feci-denaro. Ne *L'oca d'oro*, *La fiaba dell'orco* (dove un asino invece di produrre feci produce zecchini d'oro) e altre, incontriamo comuni animali da cortile che sono in realtà fonti di guadagno concreto e infinito. Bisogna notare il fatto che nei tradizionali libri dei sogni (che registrano una statistica popolare dei significati onirici rilevanti e riflettenti la realtà), le feci significano denaro. Il fatto che in due ambiti della produzione e della cultura folcloristica il campo semantico delle feci coincide con quello della ricchezza (e per giunta col simbolo della ricchezza cioè denaro o oro o zecchini d'oro, dipende dal momento storico), non è occasionale o connettabile

2 Bisogna ricordarsi del fatto che nelle fiabe trattanti il fiabesco ricco e il povero è sempre presente la legge dell'aiutare il prossimo bisognoso, con rispetto e con quello che si può offrire. Chi divide viene sempre ricompensato.

all'asse amore-odio, desiderio-ripugnanza. Credo che il nesso sta nel fatto che i contadini da secoli (e tanto succede anche nel XXI secolo), rendono più fertile la terra coltivata appunto con l'uso del letame. Osservando la connessione a ritroso è vero che le feci significano denaro, perché con esse la terra coltivata rende di più e ciò a sua volta significa cibo e un decente tenore di vita. Il campo semantico feci-denaro nacque nel momento in cui i primi agricoltori scoprirono la funzione del letame, e per l'importanza che assunse nell'esistenza contadina, che venne creato il campo semantico citato, il quale si mantenne attraverso i secoli e che ancora oggi è attuale.

Accanto alle lezioni intrecciate nella fiaba e alla tecnica semplice ma altamente funzionale, il genere offre un insegnamento e un esempio pratico del senso del bello. Le fiabe nella loro portata dimostrano la spiccata sensibilità estetica. L'allenamento alle regole basi dell'eleganza riguarda il narratore e l'ascoltatore. Quindi è una lezione multilaterale e dimostra la necessità umana di soddisfare il bisogno dell'estetica in tutti i campi della creatività e del vivere.

Calvino fa notare di quanto l'estetica si protrae lungo tutti i percorsi della fiaba, e rivela la funzionalità del linguaggio delle immagini anche nelle trasformazioni: "... la ragazza sull'albero che diventa colomba, le gocce di sangue di colomba da cui sorge un tratto l'albero, e dal frutto – qui il cerchio si chiude – risalta fuori la ragazza" (Calvino, 1996, 72).

Le immagini delle fiabe hanno un senso unico, perché sostengono solo la narrazione univoca cioè il tema dato. Però esse concorrono all'interpretazione della società che le ha create. Riferendosi in questo preciso caso alle immagini mentali che la narrazione crea, si entra nell'ambito dei campi semantici e quindi ai significanti dei significati esposti. Su questa scia è possibile realizzare diverse analisi: l'estetica (cioè il significato e senso del "bello") del popolo che ha creato la fiaba; la medesima nel momento in cui è stata registrata (come cambia il concetto del "bello") pubblicata e illustrata; quali erano i concetti cioè gli elementi che formavano la cultura del popolo che ha creato la fiaba, ecc. Sommando i fatti si può dedurre che le diverse scuole che prendono in esame la fiaba e la sottopongono alle diverse interpretazioni trovano materia e appoggio anche nelle immagini che le fiabe contengono e offrono.

Tornando all'immagine delle metamorfosi (e qui possono rientrare anche quelle relative ai supplizi e alle penalità presenti in ogni fiaba), Calvino fa notare quanto esse siano un indicatore preciso dei comportamenti culturali di un popolo. Infatti il Nostro indica in base ad esse la netta differenza che passa tra le immagini crudeli e piene di sangue delle fiabe teutoniche dei Grimm e quelle basate su un *fair play* costante e poste a un livello più naturale e umano, delle fiabe italiane. In queste ultime anche la crudeltà è soggetta alle leggi dell'estetica, perché nessuna trasformazione non oltrepassa i limiti del "troppo", non si perde nelle

esagerazioni di nessun tipo. "In quest'esatto ritmo, in quest'allegria logica cui la più misteriosa storia di trasformazioni si sottomette, mi par di ravvisare una delle caratteristiche dell'elaborazione popolare della fiaba in Italia. Guardate quanto senso della bellezza in queste comunioni o metamorfosi di donna e frutto, di donna e pianta: le due bellissime fiabe (sorelle tra loro) della *Ragazza mela* (fiorentina) e di *Rosmarina* (Palermo). Il segreto sta nell'accostamento-metafora: l'immagine di freschezza della mela e della ragazza, o delle pere in fondo al cui cesto è portata a vendere la ragazza per far crescere il peso, nella *Bambina venduta con le pere* (monferina)" (Calvino, 1996, 72).

Contemplando il senso della bellezza nelle fiabe in generale, presente nelle immagini, si nota che il medesimo è presente anche nel sistema delle fiabe d'autore. Nelle fiabe di Perrault, per esempio, le immagini servono per rafforzare il dettaglio che funge da motore della trasformazione dell'andamento tematico della narrazione. "Pur senza fermarsi mai a descrivere, la prosa di Perrault s'apre ogni tanto in quadri molto vivi, come quando ne *Le Belle au bois dormant* (la Bella del bosco addormentato o, come diciamo noi, *La Bella addormentata nel bosco*) la corte cade nel sonno d'improvviso: damigelle d'onore, paggi, animali da cortile; gentile idea della fata perché la principessa svegliandosi non si trovi sola. 'Perfino gli spiedi che erano nel camino, carichi di pernici e fagiani, s'addormentarono, e si addormentò anche il fuoco'. Oppure la scena della festa da ballo in *Cenerentola* con l'arrivo della bella sconosciuta. Curiosa (ai nostri occhi) risulta la rarità esotica degli aranci e dei limoni regalati dal principe a Cenerentola; le sorelle guardano i frutti con meraviglia perché non ne avevano mai visti. È da notare che la maggior ricchezza di dettagli sull'abbigliamento riguarda le sorelle, mentre per Cenerentola stessa, la metamorfosi vestimentaria dà nel generico: 'vestiti di broccato d'oro e d'argento'. La fiaba in cui il paesaggio ha più respiro è *Il Gatto con gli stivali* (*Le Maître Chat ou le Chat botté*), con uno spaziare di colori d'estate: recinti dei conigli, campi di grano, prati falciati e il fiume dove il giovane si bagna e finge il furto delle vesti" (Calvino, 1996, 153–154).

La nitida eleganza delle immagini di Perrault assomiglia a quella dei miti classici. Nelle fiabe di Perrault si unisce la funzionalità dell'immagine tipicamente mitologica. Ciò non è un caso considerando il fatto che l'epoca di Perrault è tra l'altro caratterizzata dal gusto classico e dalla scoperta della ricchezza presente nei racconti orali dialettali. Perrault non fece altro che unire questi due elementi filtrandoli attraverso la personale vena letteraria, e il risultato fu un'opera fresca e antica contemporaneamente che ancor oggi è in cima dell'onda nell'ambito dei prodotti destinati al mondo dell'infanzia.

Le immagini fiabesche implicano due ulteriori osservazioni sulle loro realtà. Come alcune scuole o correnti critiche osservano nelle fiabe, la realtà effettiva del po-

polo che le ha create, è possibile interpretare le immagini fiabesche in chiave storica, etnologica e antropologica. Per esempio, se spogliamo il castello dalle torri e dai fasti otteniamo la capanna che serviva per determinati riti oppure la dimora del capo della tribù. Seguendo tale logica il drago fiabesco può essere la personificazione di un rituale che implicava sacrifici animali o umani. Per offrire un altro esempio, la principessa (o la fanciulla che alla fine della fiaba diventa regina) può essere stata una giovane vittima predestinata al sacrificio e scampata alla sorte per ragioni diverse e, a noi oggi, anche oscure. Lo studio antropologico, in questo senso, offre ulteriori argomenti molto interessanti. Infatti, se prendiamo queste supposizioni quanto veritiere ciò che offre la materia per uno studio scientifico è la questione aperta sul momento cronologico e sulle ragioni che hanno corso nella trasformazione dei concetti che formano le immagini fiabesche. Le domande aperte sono le seguenti: quando un rito divenne un drago e perché, quando furono introdotte le figure dei monarchi, delle streghe e perché sono tutte delle megere, ecc. La spiegazione che si basa sull'adattamento più economico e più intelligibile che avvenne in un momento cronologico, in cui i ricordi dei tempi remoti sbiadivano e le nuove realtà sociali e civili s'imponevano anche sull'immaginario, può essere solo un inizio allo studio in questione, perché sono tante le domande alle quali quest'osservazione non fornisce spiegazioni e risposte.

Le fiabe registrate e rinarrate nei secoli scorsi e giunte fino a noi, nonostante le varie interpretazioni scientifiche, portano sempre il loro carico ricco di immagini. La narrazione fiabesca è piena d'immagini che nell'elaborazione mentale dell'ascoltatore o del lettore opera soprattutto nell'ambito del suo personale immaginario. Nel momento in cui al pubblico vennero offerte le pubblicazioni delle fiabe corredate dalle illustrazioni, l'immaginario dell'utente fu tutt'ad un tratto limitato dalle immagini offerte. Estetica innata nelle immagini fiabesche è un elemento di non poca importanza nel corso dell'apprendimento. L'insegnamento del bello come l'apprendimento del bello e della sua applicazione e ricreazione si svolge a diversi livelli: la scelta delle parole giuste che riescono a evocare cioè creare le immagini, (imparare a esprimersi), la funzionalità del linguaggio delle immagini (si nota soprattutto nelle trasformazioni), l'estetica dell'umile e del ricco che rievoca cioè riflette i tratti distintivi esterni (oggetti – immaginazione, oggi *status symbol*). Se il bambino dei tempi che furono allenava la propria fantasia evocando mentalmente le immagini, quello dei tempi nostri sviluppa la creatività e la fantasia in modi diversi. Questi sono i più vari però non può immaginare come lo faceva il suo antenato, perché è bombardato non solo dai dati ma anche dalle immagini dei mass media il suo è in

parte un immaginario prefabbricato. Bisogna menzionare che le prime tavole illustrative rispecchiavano le immagini mentali dei loro autori le quali erano formate e influenzate dall'estetica in vigore nella loro epoca. Ciò che sorprende e che i futuri illustratori non cambiarono le sembianze degli ambienti e delle vestigia nelle loro vignette, facendo così in modo che le nostre odierne immagini fiabesche rispecchino fedelmente quelle dei secoli passati. Noi oggi, leggendo le fiabe "vediamo" i castelli pieni di torri ornate con all'interno sale enormi coperte di pizzi in cemento, le dame in crinoline, le fate coi vestiti leggeri e cappelli a punta stile primo medioevo, ecc. Al nostro immaginario prefabbricato influì anche Disney, e pare che dal nostro punto di vista qui il cerchio si chiuda, considerando che anche alcuni manga giapponesi seguono queste scie predefinite. Noi oggi, bombardati già dalla prima infanzia con gli albi e cartoni animati vedremo sempre nel nostro immaginario il Gatto con gli stivali in abiti settecenteschi, la Biancaneve con il nastro nei capelli e il vestito leggero con maniche corte e gonfiate, le nozze della Bella addormentata o il ballo di Cenerentola in crinoline e corsetti, i personaggi maschili con le scarpe col tacco e fiocco, le streghe e i maghi rigorosamente in nero, ecc. L'effetto collaterale dell'immaginario prefabbricato non consta solo nell'atrofia dell'immaginazione, ma anche nel riflettersi del significato del fiabesco sulle mode e quindi sulle epoche dei secoli precedenti, facendoli così apparire fiabeschi, lontani e irreali. Un simile atteggiamento fantastico (per non dire romantico) verso i secoli che furono contribuisce alla visione errata dei medesimi facendoli apparire come i tempi in cui la dignità umana e giustizia regnavano sovrane (e tale non era nessun periodo della storia umana). Ma non è forse questo un altro *c'era una volta* già presente nelle fiabe? Si può dedurre che la narrazione popolare porta e riporta sempre un certo atteggiamento verso i tempi remoti che si realizza nella visione degli stessi come di un mondo in cui tutto era possibile e in cui la bellezza della virtù veniva sempre premiata.

Il pensare visuale³ è funzionalmente legato all'immaginazione la quale a sua volta trova materia e limiti nell'esperienza personale della tradizione e dei mass-media. L'effetto dell'immaginario limitato dai quadri prefabbricati (come nel presente caso delle illustrazioni delle fiabe), Calvino denomina *l'immaginario indiretto* perché la sua provenienza reale è esterna all'individuo, e quindi si tratta di una certa riproduzione delle immagini date, cioè indotte come già finite anteriormente. Questa induzione esterna è un puro e inevitabile dato di fatto e non bisogna cercare di annullarla, anzi, bisogna saper imparare a gestire l'influenza che essa esercita su ogni individuo, imparare a distinguere la propria immagine mentale da quella indotta, e impa-

3 Il pensare visuale fa parte del *meaning-making*, processo formativo che sfrutta le immagini nella creazione di racconti. Il metodo riguarda soprattutto i bambini che non hanno imparato a leggere.

rare ad allenare il proprio immaginario prendendo, per esempio, le immagini indotte ed esterne come l'esempio di come la propria immagine non deve essere. Riguardo a un simile addestramento dell'immaginazione, Calvino sostiene che bisogna abituarsi "... a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, "icastica" (Calvino, 1993, 103). La funzione educativa della fiaba non si esaurisce nell'ambito comportamentale, ma agisce anche nelle immagini che offre fungendo da esercitazione della fantasia.

Tra le immagini che le fiabe offrono bisogna menzionare i dettagli, i quali agiscono sulla fantasia diventando nel tempo quasi la quintessenza della fiaba stessa. Alcuni esempi del caso in questione sono le scarpette di Cenerentola, la mela di Biancaneve, il sonno generale della Bella addormentata, il cestino di Cappuccetto Rosso, e aggiungerei anche il naso di Pinocchio. È interessante che i dettagli citati si cristallizzino nel tempo e che ad un certo punto diventano il motore della fiaba stessa, la nota che fa ricordare tutta la fiaba, e il loro pregio più grande è che si tratta di oggetti semplici i cui significati e significanti sono immutevoli nel tempo e quindi sono immuni alla prefabbricazione dei disegnatori. Questi dettagli sono quelle immagini fiabesche che rimangono genuine e autentiche nonostante le varie produzioni disegnate.

La visualizzazione è il processo che crea e utilizza le immagini mentali ma è presente anche nel procedimento inverso, cioè quando le immagini reali vengono percepite ed elaborate. Il pensare visuale coopera con il processo del *meaning-making* (*ad litteram* – la creazione dei significati). I procedimenti citati trovano nell'immagine spunto e base per le associazioni mentali, per il raggiungimento dei significati più profondi impliciti nell'immagine e anche una fonte per l'ispirazione cioè materia per la fantasia. Un ulteriore pregio dell'immagine è la praticità nella diretta comunicazione di un significato o di una serie di significati⁴. Il fenomeno della visualizzazione e del *meaning-making* è presente lungo tutto il corso della vita, ma ha una particolare importanza nell'infanzia. Per i bambini che ancora non sanno leggere le immagini hanno un rilievo ben lungi più profondo. Indipendentemente si tratti delle illustrazioni sugli albi, dei fumetti, cartoni animati o film, le immagini portano al bambino una serie di informazioni che lo spingono a creare una narrazione cioè una visione propria del contenuto dell'immagine stessa

sviluppando così la sua fantasia. L'immaginazione è più florida e si allena meglio quando non si ha a disposizione una quantità soddisfacente di dati, cioè nei casi in cui le uniche informazioni rese sono quelle dell'immagine reale. È il momento in cui le mancanze dell'offerta vengono colmate con la propria fantasia per soddisfare le esigenze dell'intelletto. A questo punto bisogna menzionare il ruolo del codice visuale cioè dei significati visivi che sono determinati dalla tradizione, dalla cultura, dall'educazione ecc. Ma è importante ricordare che se il codice visivo nel caso di una persona adulta è già formato e fisso, l'adulto ha la libertà di scegliere tra trattarlo come limite della propria immaginazione e tra sfruttarlo per la medesima oppure annullarlo ignorandolo. Nel caso di un bambino l'acquisizione del codice visuale tramite l'educazione è all'inizio, quindi la fantasia infantile, riguardo a questo specifico caso, è condizionata soltanto dalla facoltà immaginativa del bambino stesso.

Calvino offre un esempio del *meaning-making* nell'infanzia citando la propria esperienza di lettura visuale e, anche se in un passo delle *Lezioni americane* afferma che solo attraverso la scrittura la fantasia può prendere forma, non tarda ad ammettere di non aver mai perso l'abitudine di narrare delle proprie storie in base all'immagine offerta indipendentemente si tratti di vignette dei fumetti od opere d'arte dei pittori illustri.

I primi fumetti che il Nostro leggeva visualmente erano le strisce del "Corriere dei Piccoli". In base alle immagini date il Nostro creava le storie e i dialoghi, le combinava successivamente, creava delle storie che potevano essere precedenti o seguenti a quelle date. Questa era la sua prima esercitazione narrativa, iniziata e basata sulle immagini finite ma anche limitata dalle medesime. Considerando il fatto che la fantasia non conosce i limiti, Calvino diminuiva il dato prestabilito appunto con la creazione di *sequel* personali. Calvino scrive: "... la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine. Per esempio l'eleganza grafica di Pat O'Sullivan nel campire nel piccolo cartone quadrato la sagoma nera di Felix the Cat su una strada che si perde nel paesaggio sormontato da una luna piena nel cielo nero credo che sia rimasta per me un modello" (Calvino, 1993, 105)⁵. Quando ha imparato a leggere Calvino rimase deluso del testo in rima baciata che accompagnava le vignette perché non offriva la novità che lui s'aspettava di trovare. Per questa ragione ha continuato la *lettura* in base alle proprie invenzioni, esercitando la fantasia.

4 Basta pensare alla funzione che i pittogrammi svolgono nella vita quotidiana della nostra civiltà. Però bisogna aggiungere il fatto che alcuni procedimenti di regola presenti in queste immagini sono impressi nel nostro codice visuale agendo in modo limitativo sul nostro immaginario visuale. Un esempio è la striscia che oltrepassa in diagonale un significato disegnato, negando, cioè vietando, la presenza di quest'ultimo.

5 Questa potrebbe essere la ragione perché nelle *Lezioni americane* dice che la lezione sulla Leggerezza pensava di dedicare alla luna e Palomar contempla le stelle e la *Luna di pomeriggio* e in *Una pietra sopra* include la risposta *Il rapporto con la luna*.

Come ultimo, ma per nulla meno significativo elemento che riguarda fiaba, cito il *delectare*. Un onere difficilissimo da soddisfare, indipendentemente si tratti di contadini e la loro narratrice oppure degli scrittori e il loro pubblico. Nemmeno Calvino sottovalutava il divertimento in ogni suo aspetto. Infatti, non nascondeva di occuparsi solo di doveri nei quali trovava un certo divertimento. L'operare ludico così come il semplice divertimento di chi riceve (la narratrice/scrittore – ascoltatori/lettori) si protraggono lungo tutto il corso della civiltà. L'elemento divertente della fiaba è la prova di quanto il divertimento sia uno dei bisogni primari dell'essere umano, e noi oggi abbiamo un'intera industria dell'*entertainment* – un fatto che parla da sé. E un'altra lezione della fiaba è che l'insegnamento deve concordare con il divertimento, rispettando naturalmente le possibilità e i modi ludici del relativo periodo cronologico.

IL PROBLEMA 'CLASSICO' DEL BAGAGLIO CULTURALE SCOLASTICO

L'antologia come catalogo di opere classiche, nel senso tradizionale della parola, è una realtà della nostra cultura che accompagna l'individuo per tutto il corso della sua vita. Esiste l'antologia propria e quella scolastica. La prima è propria ad ogni individuo e quindi non ne esistono due uguali, e i criteri del suo catalogo dipendono direttamente dalla personalità in questione. La seconda è il frutto delle eredità, dei parametri che un determinato gruppo di professionisti di lettere sceglie per il catalogo che viene chiamato antologia. L'antologia scolastica opera una certa influenza su quella individuale, ma non è questa l'unica ragione per la quale essa comporta tutta una serie di domande aperte relative al suo significato in generale e alle opere e scrittori che vengono esclusi o inclusi. L'antologia può essere intesa come un catalogo e come scelta personale di un determinato autore, ma nel presente capitolo essa verrà intesa nel senso più largo della parola. Innanzi tutto, credo, che bisogna stabilire che cos'è un classico, che cosa distingue il suo sistema interno e quali sistemi esterni comporta, per poter, in seguito, cercare una risposta alla questione antologia.

"I classici sono quei libri di cui si sente dire di solito: 'Sto rileggendo...!' e mai 'Sto leggendo...!' (...) . Il prefisso iterativo davanti al verbo 'leggere' può essere una piccola ipocrisia..." (Calvino, 1995a, 5), nel senso che nessuno ha letto tutte le opere di tutti gli autori designati tradizionalmente quanto classici. All'origine di questa ipocrisia sta il conformismo dell'abitudine che vede nella persona la quale ha ottenuto certi titoli di studio un catalogo di conoscenze contenute nei programmi scolastici. Uno sguardo un po' più oggettivo vede in quel prefisso iterativo una verità, nel senso che chi l'ha pronunciata ha veramente preso in lettura un classico (scolastico), mettendo a parte la conoscenza imparata

su di esso per vedere in prima persona (metodo empirico) il suo sistema interno e i significati.

È un dato di fatto che gli scrittori facenti parte delle antologie scolastiche non vengono letti per motivo conoscitivo (o empirico), ma imparati, a volte a memoria, per il fine chiamato voto scolastico. Quindi, gli scrittori inseriti nelle antologie scolastiche non è che possano andarne fieri, visto che un simile epiteto comporta lo studio e non la lettura, anzi la non-lettura, e questi scrivono solo per essere letti. Ma se concepiamo la lettura scolastica come un'informazione relativa all'espressione artistica esistente e lasciamo lo scolaro e lo studente a riprendere in un futuro più o meno prossimo la lettura (cioè egli prima diventa padrone delle informazioni relative allo scrittore e all'opera – la non-lettura scolastica, e in seguito, in una fase più propizia legge l'opera), allora l'antologia scolastica acquista un senso. Questa constatazione introduce la seconda osservazione di Calvino che vede come classici "... quei libri che costituiscono una ricchezza per chi li ha letti e amati; ma costituiscono una ricchezza non minore per chi si riserba la fortuna di leggerli per la prima volta nelle condizioni migliori per gustarli" (Calvino, 1995a, 6). Infatti, l'enciclopedia personale è ovviamente sottile riguardo alle informazioni empiriche e cognitive per via della bassa percentuale del tempo vissuto nell'età più o meno matura. Ciò che è rilevante è il fatto che la forma, i metodi e il contenuto dell'opera classica si situano nel sistema del conscio o subconscio. La rilettura che avviene quando l'enciclopedia personale risulta essere assai più spesso, offre una riconferma per i paradigmi e parametri personali e inoltre rileva una certa consistenza che il lettore, anni o decenni fa, non ha individuato per motivi citati sopra. La seguente citazione prestata da un'intervista a Luis Sepulveda illustra in modo più propizio il concetto esplicito: "Conosco un ragazzo, mi dice che non ha mai letto un libro in vita sua, che leggere in fondo è una cosa da vecchi, inutile, che le ragazze preferiscono quelli che giocano bene a pallone. Penso che in fondo quello è un ragazzo fortunato perché quando capirà l'importanza della letteratura di fronte a sé avrà centinaia di libri da leggere, centinaia di storie scritte sulla carta dove perdersi, provando la forza vera dell'amore, del sesso, della paura, del confronto con la propria coscienza. E ogni giorno farà una nuova scoperta. Un po' lo invidia, perché in più saprà anche giocare a pallone" (Sepulveda, 1994, 194–198). In questo senso, le opere classiche "... esercitano un'influenza particolare... mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale" (Calvino, 1995a, 7). Quindi riguardo al classico "... ogni rilettura è una lettura di scoperta come la prima", perché "un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire" (Calvino, 1995a).

Però, riguardo al classico esiste un dato di fatto che è obbligatorio menzionare. Ho accennato sopra alle informazioni, relative all'opera, che s'imparano, cioè diventano proprie al sistema individuale attraverso un

canale esteriore all'opera. Queste possono o non devono influenzare una possibile lettura in avvenire, ma le informazioni riguardanti l'opera e facenti parte della cultura di massa influenzano direttamente le ragioni per le quali un individuo qualsiasi può addentrarsi tra le righe in questione. Tanti nomi e le rispettive opere dal sistema dell'antologia scolastica sono entrati a far parte del sistema generale formante la cultura. Non è raro il caso quando la citazione e l'uso sono impropri ed errati, però nonostante questo sono presenti. In questo senso una lettura "genuina" su larga scala è impensabile. Ma anche quando il caso vede un lettore che vanta una scala valori incontaminata dalla cultura di massa, la lettura-rilettura è presente, perché questo potrà osservare le sue letture precedenti, quanto indicatori d'associazioni mentali o conoscitive visto che queste costituiscono il suo sistema di scala valori, di paradigmi riguardanti il contenuto e la forma. Quindi, ogni lettore può chiedersi se i significati che scopre sono guidati dall'uso tradizionale, dall'uso scolastico o dalla propria visione dell'opera precedente alla lettura, oppure se sono nettamente collegati al testo in questione. È vero che i significati e le scale valori, i metodi e i criteri, cambiano attraverso i secoli, ma è pure vero che questi sono sempre presenti e che condizionano (in modo positivo o negativo) la lettura. Però, il valore autentico di ogni classico è l'immunità verso i cambiamenti, cioè non risente tanto la critica e la teoria del momento quanto la specie della civiltà, cioè della cultura del momento. Un'opera autentica conserva sempre, si può dire, per l'eternità una certa freschezza del proprio messaggio. Il valore consta anche nel fatto che nessuna censura è riuscita a mutilare un classico. L'opera in questione porta al lettore o una conferma per alcuni dei suoi personali granelli di saggezza, o la formula di una verità o constatazione che non era capace di esteriorizzare o di spiegare con semplicità, o la conoscenza e le cognizioni nuove che, per qualsiasi ragione, prima ignorava. Ma in ogni caso citato, ciò che l'opera porta è una soddisfazione, e pure questo dato bisogna sottolineare.

La più grande soddisfazione si realizza quando la lettura non è guidata da nessun obbligo o indicazione esterna all'individuo, e quando questa, alla fine, risulta propizia al sistema individuale. Naturalmente, questo è un caso inimitabile perché riservato all'individuo e possibile solo nell'ambito personale, pure se possibile per una moltitudine d'individui. In questo specifico caso il libro in questione assume il ruolo referenziale della scala valori, cioè diventa l'alfa e l'omega dell'universo individuale, sia perché confermativo sia perché contraddittorio – ma in ogni caso alimenta la crescita del sistema individuale.

La lettura dell'antologia scolastica, in questo senso, serve per creare un sistema orientativo proprio, grazie al quale le scoperte, e soprattutto la creazione dell'antologia individuale, siano possibili. Verso la fine del periodo scolastico, ma soprattutto dopo, è impor-

tante riconoscere il proprio sistema di classificazione, e come Calvino scrive: "Non resta che inventarci ognuno una biblioteca ideale dei nostri classici; e direi che essa dovrebbe comprendere per metà libri che ci proponiamo di leggere e presupponiamo possano contare. Lasciando una sezione di posti vuoti per le sorprese, le scoperte occasionali" (Calvino, 1995a, 12). E l'osservazione di Calvino che "... leggere i classici è meglio che non leggere i classici" (Calvino, 1995a, 13), significa, credo, che questi aiutano a scoprire un certo valore anche nelle novità, e a non farci fare passi che ormai appartengono alla storia. In senso generale ciò significa allargare la propria conoscenza con i fatti che circondano l'essere sia in senso diacronico che in quello sincronico (anche l'antico fa parte del nostro essere). La conoscenza dei fatti, il sapere e il bagaglio culturale, agiscono dal subconscio aiutando la reazione opportuna pure nel quotidiano, perché aumentando la conoscenza e quindi anche la coscienza, il livello della gratificazione che ogni individuo esige dalla vita guadagna una consistenza sensibile.

A questo punto bisogna tornare alla questione dell'antologia scolastica, cioè quella che attraverso il sistema obbligatorio d'applicazione influisce sulla formazione di quella individuale. L'antologia scolastica è un catalogo formato soprattutto sui criteri che rispettano la cronologia, e su quelli che riguardano la scelte delle opere inserite possono apparire alquanto oscuri visto che escludono autori e opere specifici e a loro modo rilevanti. Un altro fatto relativo alle antologie scolastiche, ma connettibile soprattutto alla metodologia dell'istruzione, è che mette in primo piano non gli elementi catalogati (le opere) ma i testi che li accompagnano. "La scuola e l'università dovrebbero servire a far capire che nessun libro che parla d'un libro dice di più del libro in questione; invece fanno di tutto per far credere il contrario" (Calvino, 1995a, 8). Troppo spesso l'unico sapere e creatività studentesca che si esigono sono la conoscenza dei dati che ornano il testo, cioè l'opera. Invece, considerando che si tratta di un modo d'insegnamento alla lettura e alla letteratura, una quantità di dati dovrebbe essere offerta innanzi alla lettura e un'altra quantità di dati, discussa e verificata in seguito alla lettura. Un problema considerevole presenta pure l'atteggiamento che s'impone agli studenti verso le opere e gli autori inclusi nelle antologie: per prima cosa si esige solo la conoscenza dei fatti presenti nel testo che accompagna un'opera e tutte le interpretazioni, anche se argomentate, che si discostano da quella offerta vengono rifiutate, perché un classico non ammette discussioni. Una simile realtà accanto alla dimostrazione di un urgente bisogno di cambiamento dei metodi praticati presenta la questione riguardante le opere inserite – se sono inserite perché hanno una funzione nell'apprendimento del pensiero delle letture oppure perché viene seguita la scia dell'abitudine.

Quando si osservano i secoli precedenti al Novecento le antologie si presentano quasi identiche: l'impostazione cronologica, la descrizione delle caratteristiche dell'ismo o corrente maggiore, gli esempi (cioè esponenti) più rappresentativi. Invece nel Novecento la situazione cambia in modo radicale: esistono diverse correnti e svariati *ismi*, tanti si svolgono in tempi paralleli e per di più appare un numero considerevole di autori *autonomi*, cioè incatalogabili in nessun denominativo caratterizzato e confezionato. Il Novecento, cioè l'antologia del Novecento, richiede quindi una scala valori e criteri diversi da quelli ai quali si è abituati. Ciò rimette in discussione anche i secoli precedenti, perché pure questi possono essere presentati e trattati attraverso procedimenti e possibilità diverse, cioè reinterpretati e riconsiderati in modo diverso da quello abituale. Le interpretazioni dei secoli e degli autori dovrebbero seguire la scia del pensiero del momento trattato: bisogna imparare a pensare il periodo, l'autore e infine l'opera.

Tornando all'esempio del Novecento alcune antologie che continuano i procedimenti applicati ai secoli precedenti dimostrano più carenze che valori. Il catalogo del Novecento deve seguire una via diversa. In *Sotto varie angolazioni* Mladen Machiedo (1997), nel saggio *le Poetiche italiane del Novecento*, spiega i procedimenti, i criteri e i problemi relativi alla realizzazione dell'*Antologia della poesia italiana del XX secolo*, toccando la medesima problematica pure nel saggio *Romanzi o narratori*, dedicato alla narrativa italiana moderna e contemporanea. In questo specifico caso è la tipologia a contare più delle cronologie e metodologie tradizionali. Riguardo alla definizione del neorealismo Machiedo scrive: "Il problema della definizione vacante è tutt'altro che personale. In una nota, diaristica (...) Elio Vittorini attribuisce similmente 'un valore critico deciso' al neorealismo cinematografico per relativizzare... il corrispondente fenomeno letterario: 'In sostanza tu hai tanti neorealismi quanti sono i principali narratori...'" (Machiedo, 1997, 32). La questione del catalogo della categoria neorealista si riaffaccia su quella del Postmodernismo, il che non fa che evidenziare ulteriormente l'applicazione di un criterio diverso da quello abituale. Machiedo propone e presenta una metodologia e criteri accettabili e applicabili, ma soprattutto funzionali, riguardo a tutti i secoli e non solo al Novecento, nel passo seguente: "Esaminare l'oggetto dai vari punti di vista, bersagliarlo, anzi, di visuali incrociate, per vedere quanto ne può sopravvivere nella cenere del tempo trascorso, può essere un'atipica ma efficace premessa metodologica. Penso, in primo luogo, ad una traversata di poetiche (dal neorealismo in qua) che dia un orientamento generico d'intenti, poi al capovolgimento

della rispettiva letteratura 'ufficiale' (dove l'ufficialità si identifica con un certo *establishment* letterario), alle alternative (e rivalutazioni) dovute alle promozioni personali di spinte 'estranee' al dominante gusto italiano, poi ai casi isolati maggiormente concentrati sulla pagina (ossia sulla densità della scrittura), poi ad una certa contemporaneità di punta, a qualche filo o filone segreto che trapassi la stratificazione delle poetiche e della loro messa all'opera, infine ad una *miscellanea* di questioni supplementari, tra cui sicuramente non l'ultima, per importanza, quella che riguarda il confronto (certo non valutativo, metodologicamente da scartare) tra il romanzo italiano e la novellistica relativa" (Machiedo, 1997, 31–32).

Il cambiamento del criterio dell'impostazione di base di un'antologia (come Machiedo nota e applica) produce una visione più facile di alcuni criteri che riguardano l'arte in generale, e i quali sono visibili in seguito alla nascita dell'antologia. La seguente osservazione di Luis Sepulveda è un'illustrazione propizia a quanto detto sopra: "Cortázar sosteneva che è indispensabile comprendere il senso della nostra condizione di uomini e il senso della nostra condizione di artisti. L'uomo può commettere degli errori, l'arte non può permettersi di mentire o, peggio, di umiliare. Altrimenti, molto semplicemente non è arte. Pensate ai maestri, a Conrad, Gabriel Garcia Marquez, Verne, a Stevenson, Hemingway, Melville, Dos Passos, a Emilio Salgari, a quella pila di libri disposti uno sopra l'altro sull'altare della letteratura. Se in quelle pagine non ci fosse rispetto e verità, allora..." (Sepulveda, 1994, 104–198). Quindi, aggiungendo i procedimenti di Machiedo e le osservazioni di Calvino (1993, 52)⁶, un'antologia deve insegnare che i criteri dell'arte sono il rispetto, la verità e l'applicazione funzionale della libertà del pensiero e dell'espressione individuali i cui insegnamenti significano soprattutto l'arricchimento della persona, in tutti i sensi. L'osservazione sull'arte e sugli elementi che rispettano i criteri che un'antologia deve osservare, non si conclude qui, perché bisogna menzionare (accentuando) il ruolo dell'esperienza. Quest'ultima è un cardine dell'arte nel momento della sua nascita (l'autore), ma è presente anche nel momento della contemplazione della medesima (lettore), pure se in modi e avendo funzionalità diversi. L'esperienza è integrata nell'empirismo, e dalla sua posizione empirica, Calvino, nella seguente citazione, sottolinea proprio il ruolo fondamentale che questa svolge sia nell'arte sia nei sistemi circostanti: "Voi potete obiettare che preferite i libri che convogliano una vera esperienza, posseduta fino in fondo. Ebbene, anch'io. Ma nella mia esperienza la spinta a scrivere è sempre legata alla mancanza di qualcosa che si vorrebbe co-

6 Nel presente caso è doveroso e opportuno citare l'osservazione di Calvino sulla funzione della letteratura: "... la funzione della letteratura è la comunicazione tra ciò che è diverso in quanto è diverso, non ottenendone bensì esaltandone la differenza, secondo la vocazione propria del linguaggio scritto".

noscere e possedere. qualcosa che ci sfugge. E siccome conosco bene questo tipo di spinta, mi sembra di poterla riconoscere anche nei grandi scrittori le cui voci sembrano giungerci dalla cima di un'esperienza assoluta. Quello che essi ci trasmettono è il senso dell'approccio all'esperienza, più che il senso dell'esperienza raggiunta; il loro segreto è il saper conservare intatta la forza del desiderio" (Calvino, 1995c, VII).

Il Novecento ha dimostrato di quanto i criteri secondo i quali le antologie venivano composte siano carenti. Il caso del Postmodernismo è l'esempio più vicino a quanto confermato sopra perché il decentramento di questo modo specifico di pensare e di creare l'espressione letteraria (caratterizzato dall'uso ricombinatorio degli elementi preesistenti – la loro funzione nel testo è cambiata – e un adattamento dei medesimi per tanti scopi quante opere postmoderne ci sono), ha provocato un sensibile disorientamento in quella parte del mondo critico e letterario abituato ai canoni di categorie chiuse e semplicistiche. I canoni in questione forse non sono poi tanto semplicistici ma è la loro scala valori, che sta dietro ai criteri usati, a dimostrarsi alquanto carente o errata perché insufficiente e inapplicabile alle novità. Le qualità delle "proposte" calviniane, tutte genuine e semplici, quasi atemporali perché sempre presenti ma mai trattate quanto valori, sono l'esempio del modo in cui i valori vanno cercati, osservati e applicati. Bisogna menzionare il fatto che le qualità calviniane sono applicabili a tutti gli autori di tutte le epoche. L'antologia deve essere un catalogo che presenta un *sample* dei massimi risultati delle potenzialità umane, nel sistema letterario, che non conoscono limiti spazio-temporali. Ma non solo, deve insegnare a pensare la società e la civiltà dell'età in cui un'opera nasce, a pensare l'autore, a individuare le qualità dei concetti, pensieri, idee o tecniche, a riconoscere le possibilità effettuate e quelle non ancora azzardate. In più, "... i classici servono a capire chi siamo e dove siamo arrivati e perciò gli italiani sono indispensabili proprio per confrontarli agli stranieri, e gli stranieri sono indispensabili proprio per confrontarli agli italiani" (Calvino, 1995a, 13). Cioè acquistando la tecnica della comparazione si forma la rete dei valori e delle conoscenze del proprio sistema individuale, che in futuro servirà per l'orientamento nei contatti con opere che per l'individuo si presentano quanto nuove (qui è irrilevante l'anno di nascita dell'opera). L'antologia scolastica serve per imparare la tecnica di lettura, i criteri della letteratura, illustrando nel contempo la formazione del pensiero proprio, cioè del mondo proprio. Calvino fa notare l'importanza del concetto nel modo seguente: "... non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i 'tuoi' classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo

ogni scuola" (Calvino, 1995a, 9). L'insegnamento delle formule e dei criteri applicabili e funzionali e del riconoscimento dell'elemento dell'autenticità si dimostra riuscito, o meno, solo in seguito al compimento degli studi scolastici. Il lettore, quindi, è il risultato (in parte o completamente) dell'insegnamento, e il citato dovrebbe essere agile coi significati scritti (non solo perché la lettura sopravviva ma anche per avere una società un po' più ricca nell'ambito della cultura). Giustamente, Calvino pone la seguente domanda offrendo subito una risposta che mette in rilievo l'importanza dell'antologia scolastica: "Per chi si scrive un romanzo? Per chi si scrive una poesia? Per persone che hanno letto certi altri romanzi, certe altre poesie. Un libro viene scritto perché possa essere affiancato ad altri libri, perché entri in uno scaffale ipotetico e, entrandovi, in qualche modo lo modifichi, scacci dal loro posto altri volumi o li faccia retrocedere in seconda fila, reclaims l'avanzamento in prima fila di certi altri" (Calvino, 1995b, 193).

Ciò che il catalogo dell'antologia deve presentare è il *sample* dei casi più interessanti, determinanti, cruciali, tenendo presente sia l'autore che le peculiarità del periodo storico e della società. Ciò che in ogni opera letteraria è presente sono le domande retoriche personali nascenti dall'impatto individuale con la realtà sociale o dal pulviscolo emozionale interiore, oppure descrizioni di ciò che circonda l'individuo, oppure varie combinazioni di questi elementi. Lo scrittore a volte scrive e descrive esorcizzando la verità e le realtà sociali, esperienze collettive o personali. Capire e riconoscere l'arte significa anche individuare la contemplazione, l'angolazione dell'autore, la tecnica che a volte cela o mette in rilievo. Bisogna inoltre imparare a decodificare il linguaggio che grazie alla sua ambiguità può velare o rivelare, e la scelta è nelle mani dello scrittore. In altre parole, l'antologia deve servire per insegnare come si ponderano gli oscuramenti (soprattutto nelle epoche precedenti, ma succede anche oggi, gli scrittori celano tra le pieghe della narrazione superficiale le loro verità, i loro messaggi, oppure celandosi dietro l'anonimato o gli pseudonimi, per evitare i processi ai quali il potere del momento li avrebbe portati e in seguito ai quali li avrebbe senz'altro giustiziati). Prendiamo come esempio il Settecento. Nelle antologie scolastiche è diviso sempre in Arcadia e Illuminismo, ci troviamo le caratteristiche principali e incontriamo sempre i soliti rappresentanti maggiori e le interpretazioni che seguono palesemente le parole scritte. Ma il Settecento fu un secolo molto stratificato e ben diverso da quello che viene presentato nei cataloghi ufficiali. Innanzi tutto bisogna pensare alla realtà sociale – la legge dell'istituzione clericale che s'insinua in ogni azione umana, la netta differenza che passa tra i ceti, l'ipocrisia della morale e della coscienza ufficiale (lo zio cardinale di de Sade per es. disse al nipote che finché la gente crede in quello che tu rappresenti puoi fare tutto quello che vuoi), le malattie, le abitudini igieniche e alimentari – e solo in

seguito, pensare i veri messaggi e significati, le osservazioni oscurate dalle tecniche che gli autori abilmente usavano. Perché mai, accanto agli esempi contenuti nelle antologie scolastiche, non figurano mai il marchese de Sade o Casanova, per fare un esempio. Loro costituiscono pure la portata del secolo e le loro opere sono una critica aperta e oggettiva del *modus vivendi* della società e degli individui che la componevano (de Sade, per es. *Justine, le sventure della virtù*, ma anche le *La storia della mia vita* di Casanova, ed entrambi erano anche noti autori di teatro). La censura, inoltre, di quel periodo era più sanguinaria e spregiudicata di quanto noi oggi possiamo immaginare, anche se siamo consci che è tutt'oggi viva e vegeta. Credo che soprattutto le opere del Settecento (ma anche quelle dei secoli precedenti e successivi, così come quelle contemporanee), esigono un lettore filosofo e pensatore, un lettore abituato (perché gli è stato insegnato) a cercare i significati nascosti. Se prendiamo come testo base le poesie di Rolli (sempre presenti nelle antologie scolastiche) e, invece di *interpretarle* traducendo il contenuto nel nostro standard, andiamo, verso per verso, significato per significato, a ricercare quali sono i punti sulla lista della censura che questi rispettano, allora l'interpretazione cambia notevolmente, perché è possibile scorgere qualche significato più profondo, e per di più s'impara a riconoscere la censura in prassi, e quindi anche le circonvenzioni alle quali gli autori ricorrevano. Quindi, l'antologia scolastica deve presentare un'epoca, gli autori e le opere per le loro caratteristiche più rilevanti e riconoscibili, insegnando a ponderare gli oscuramenti pensando il globale, l'universale e il dettaglio per poter arrivare ai veri significati. Questa è la premessa di primo grado che un catalogo simile deve garantire per far sì che anche di fronte ad un'opera *bianca* (spoglia da citazioni estrapolate, osservazioni varie, quindi letta senza nessuna indicazione precedente), un ex-studente sappia quale atteggiamento assumere e quali valori, in base alla scala valori assorbita nel corso dello studio, cercare.

L'antologia scolastica deve offrire un insegnamento basato sulle opere che presentano le qualità come la verità, che fuoriesce dall'esperienza, il rispetto, l'intelligenza. Inoltre deve insegnare a pensare e a riconoscere i valori che creano arte. Nessuna opera è definitiva, nessun'arte è un cerchio chiuso, anzi, è presente in continuazione ed è possibile riconoscerla solo se i valori imparati sul catalogo-*sample* scolastico sono stati fatti propri. Sono queste le premesse che portano alla formazione dell'antologia individuale, che è soggettiva sì ma soggiacente e guidata da una scala di valori autentici. "Bisogna dire che è solo col progresso delle esplorazioni che l'inesplorato acquista diritto di cittadinanza sulla carta. Prima ciò che non si vedeva non esisteva" (Calvino, 1994, 25). Le esplorazioni funzionali e riuscite sono garantite dai procedimenti che rispettano criteri semplici ma valenti in qualsiasi situazione. Tanto vale per la scoperta di criteri che la metodologia sco-

lastica deve adottare, quanto per le libere esplorazioni individuali. Se l'antologia scolastica insegna che "... le differenze minime... obbligano a un'attenzione sempre più assorta..." (Calvino, 1994, 6), anche l'antologia individuale sarà arricchita da significati sorprendenti ma costanti. Un simile insegnamento esercita al dubbio che sta alla base degli esperimenti che, a loro volta, garantiscono l'evoluzione e le rivoluzioni (a livello del mondo individuale e quello globale). Un esempio del dubbio al quale l'antologia scolastica basata sui valori eterni può portare, ma al quale anche essa stessa in continuazione deve ritornare, è possibile illustrare nel modo seguente: "... negli ultimi secoli gli uomini hanno sviluppato una capacità d'osservazione obiettiva, uno scrupolo di precisione nello stabilire analogie e differenze, una curiosità per tutto ciò che è insolito e impreveduto, qualità tutte che i nostri predecessori dell'antichità e del Medioevo sembra non possedessero. [...] Ma sarà davvero così? ... i nostri occhi e le nostre menti sono abituati a scegliere e a catalogare solo ciò che entra nelle classificazioni collaudate. Forse un Nuovo Mondo ci si apre tutti i giorni, e noi non lo vediamo" (Calvino, 1994, 11–12).

Alla questione riguardante l'antologia Calvino offre una risposta molto semplice aprendo nel contempo una domanda ulteriore. L'antologia scolastica deve servire per imparare a leggere il che permette la formazione di un'antologia propria cioè individuale. La questione alla quale Calvino fa cenno riguarda la formazione dell'antologia scolastica, perché l'impostazione e i testi inclusi rispettano l'abitudine e non una risposta funzionale all'esigenza scolastico-letteraria. Calvino ha offerto una prova empirica delle qualità che si rivelano nuove soltanto perché fino a quel momento non sono state individuate, esplicate e dichiarate quanto tali. In base a questa constatazione è possibile affermare che riguardo alla formazione dell'antologia scolastica bisogna cambiare i metodi e i procedimenti, utilizzando quelli che, credo, sono sempre stati, e lo sono ancora, a portata di mano, però non sono mai stati individuati e trattati quanto tali. Com'è già stato detto sopra, l'antologia scolastica serve per imparare a leggere, per formare un'antologia individuale in base ai criteri funzionali e valori autentici. Ciò significa che i classici devono essere letti nel corso di tutta la vita, perché il loro fine, e il loro più grande valore, consta nel fatto che in primo luogo insegnano a pensare e in secondo, ma non per questo meno rilevante, arricchiscono la persona.

UN'ANTOLOGIA DEDICATA ALLA LETTURA

Nel 1973 la casa editrice Zanichelli pubblica la seconda edizione dell'antologia in tre volumi *La lettura* destinata alle scuole medie. Il titolo stesso induce a pensare che non si tratta di un'antologia "sobria" e "seria" votata a una memorizzazione forzata di capitoli e di versi e volta più ai dati e fatti esterni all'opera letteraria, tutta in segno della "lezione storica" sui "grandi" del-

la letteratura e formulata in modo “storico”. Nella nota dell'Editore (Calvino, Salinari, 1972, V–VIII), che funge da prefazione, il dubbio che il titolo fa sorgere viene dissolto nel senso più positivo: è un'antologia centrata sull'arte dello scrivere, quindi sulla lettura effettiva di un *puzzle* creato da saperi anche molto distanti dalla letteratura ma vicini a quella per associazioni cronologiche, concettuali o esplicative. La letteratura ha la facoltà di abbracciare a modo suo tutto il sapere umano e un'antologia simile ne è la prova concreta. L'intento consiste nell'avvicinare il narrato e la poesia per vie inaspettate e suscitare abbastanza interesse da spingere l'alunno a leggere l'intera opera letteraria.

Il principio fondamentale della Zanichelli per la creazione dell'antologia doveva essere il linguaggio, cioè i diversi usi del linguaggio. Alla realizzazione di un simile progetto hanno collaborato: un gruppo d'insegnanti che si occupano della didattica dell'italiano nella scuola media (Maria D'Angiolini, Melina Insolera, Mietta Renati, Isa Violante), Giambattista Salinari (uno studioso) e Italo Calvino (uno scrittore). Nonostante ognuno fosse concentrato sulla propria “area operativa” si trattò di una collaborazione e cooperazione aperta e illimitata. Il *team* si è dimostrato tale anche nella creazione delle pagine: i testi letterari sono corredati da illustrazioni varie che passano dalle litografie alle fotografie; da indicazioni e informazioni generiche, disorganiche, o semplici curiosità. La libera scelta di autori comprende nomi quasi caduti nell'oblio, “grandi” autori di proprietà delle menti adulte (secondo il luogo comune), autori eccellenti ma rimasti fuori il catalogo accademico per qualsiasi sia l'oscura ragione. Pare ovvio che uno degli elementi costituenti il lavoro dell'assemblaggio dell'antologia fu l'esperienza personale di ogni membro dell'*equipè*, il che di certo non porta danno, anzi, come il risultato finale dimostra, è un tocco intelligente e affascinante che troppi libri di testo non vantano.⁷

Il percorso scelto segue la crescita del ragazzo della scuola media, e quindi dai passi brevi e semplici si passa alle forme di pensiero più complesse. Ogni passo è corredato dalle notizie sull'autore, dal commento, dalle indicazioni (dov'è possibile) che collegano il testo in questione ad un altro passo all'interno dell'antologia, dalle note brevi, concise e divertenti, e dalle spiegazioni sui personaggi, luoghi, ma anche sulle parole ed espressioni. Il tutto senza oppressione, moraleggiamenti, falsa politica e atteggiamenti forzati ed altezzosi.

Calvino ha curato i settori dedicati alla prosa, e alcuni in collaborazione con Salinari, Violante e Renati. Tra gli autori scelti s'incontrano nomi ai quali Calvino ha dedicato saggi interi (alcuni pubblicati prima, altri

dopo il '70), o non mancava a menzionare in altri saggi dedicati alla storia, teoria o critica letterarie, oppure citati nel corso delle interviste concesse. Delle fiabe italiane e di altri popoli europei in generale, Calvino si è occupato in modo più scientifico proprio nei primi anni '70, nonostante abbia lavorato su quelle italiane dal '56. Nel primo volume dell'antologia include le favole esopiche e latine, ma nessuna che ha trascritto e tradotto dal dialetto in lingua italiana standard e inclusa nella sua raccolta delle fiabe italiane popolari. La sezione delle favole e delle fiabe d'autore contiene scrittori molto cari a Calvino, alcuni anni dopo elaborati nei saggi, come La Fontaine, Tolstoj, Sklovskij, Grimm, Kipling. Sotto il titolo molto suggestivo “Apriamo i libri dei grandi” colloca tra altri Buzzati, Svevo, Moravia e Hemingway, sempre interessanti per l'autore, ma è opportuno notare che tra i passi degli scrittori citati Calvino include anche un suo racconto *Il giardino incantato*, ed è palese che l'introduzione spiegativa è stata scritta da lui stesso anche se in terza persona, forma che dona quell'immunità e distacco vicini alla sterile distanza apparente molto utile in simili occasioni. Sul senso del comico, dell'avventura e sulle questioni relative al romanzo come forma e come genere Calvino ha scritto diversi saggi nel corso del tempo, occupandosi direttamente del problema centrale o prendendone i concetti quanto esempi in saggi dedicati a problematiche vicine per funzione o per applicazione e uso ai tre generi citati. Pare ovvio e logico, per non dire naturale, che in queste sezioni abbiano trovato posto Twain, Kipling, Stevenson, Verne, Dickens, Swift e alcuni citati sopra. Ricordando il fatto che la creazione dell'antologia era un lavoro di collaborazione continua non sorprende che anche Gadda, scoperto e “lanciato” proprio da Calvino ha trovato la sua giusta collocazione, o Stendhal a cui ha dedicato un intero saggio, o Ford col quale fece un *Intervista impossibile* (che dimostra l'interesse eterogeneo del Nostro), o Poe, o un altro racconto di Calvino anche se incluso nella sezione completamente curata da altri membri dell'*equipè*.

Il ruolo di Calvino svolto nella creazione dell'antologia dimostra i suoi personali atteggiamenti verso la letteratura. Per il Nostro la letteratura è la ricerca e lo strumento di conoscenza. Il territorio dedicato al *docere* è aperto e le vie per le quali opera non sono mai unilaterali. Le fiabe popolari contengono e riportano gli insegnamenti fondamentali relativi al corso di una vita; i classici hanno la facoltà di comunicare le grandi verità – idee e le minime sfumature del pensiero anche per vie “personali” e “individuali”, nel senso che ognuno ci trova elementi in perfetta armonia con il pensiero persona-

7 Nel terzo volume sono incluse le nuove forme di espressione: cinema, teatro, fumetti. Forme espressive vicinissime al mondo dei ragazzi. Un collage simile riesce ad avvicinare la letteratura ai giovani con più agilità dimostrando quanto le quattro arti siano legate l'una all'altra e come la cronologia (il tempo normativo) diventa irrilevante in questo senso. L'ultimo concetto è relativo soprattutto all'ambito dell'apprendimento dei valori che fanno di un'opera un'opera d'arte, una cognizione utile sempre ma soprattutto di fronte alle novità (non tutto ciò che è nuovo ha valore, *Ibidem* per il vecchio, o meglio, il remoto).

le trovandoli sempre a loro modo nuovi. Per Calvino la letteratura è lo strumento di conoscenza, ma ogni strumento per adempire alla propria funzione bisogna saper adoperare. La lettura è lo strumento della letteratura, quindi il primo passo che della letteratura fa uno strumento, e per arrivare funzionalmente alla conoscenza bisogna imparare a leggere i significati e i concetti per poterli capire e farli propri. L'importanza di tale lettura viene trattata da Calvino da vicino nel suo saggio *I 'Promessi sposi': il romanzo dei rapporti di forza* (Calvino, 1995b, 322–335). Il dettaglio più interessante che mette in rilievo sono le non poche biblioteche presenti nel romanzo anche se i due personaggi principali sono analfabeti. Renzo e Lucia circondati dai magazzini di sapere appaiono come la metafora del non sapere leggere anche se non si è analfabeti. Non è difficile concludere che una simile cecità o incapacità di usare lo strumento è il maggior ostacolo verso la soluzione, l'informazione, o come per i due manzoniani, il lieto fine.

Sulla formazione del lettore modello Calvino scrive in un saggio impostato dal punto di vista dello scrittore *Per chi si scrive? (Lo scaffale ipotetico)* (Calvino, 1995b, 193–198). Mettendo in rilievo il fatto che territori letterari sicuri non esistono, Calvino tratta la problematica dei valori e della scala dei valori e canoni che riguardano il lettore tanto quanto lo scrittore. Ogni momento cronologico di ogni civiltà ha proprie norme e concetti di qualità e la creatività così come la creatività della lettura ne risentono. Il passo rivoluzionario verso un terreno nuovo è garantito soltanto da sperimenti azzardati che però devono rispettare alcuni valori di fondo. Lo scrittore e il lettore devono essere padroni di strumenti di conoscenza o meglio di riconoscenza per aver la facoltà di distinguere la qualità nel testo letterario. Calvino come metodi di un simile processo ne individua sei, purtroppo soltanto cinque sono stati pubblicati postumi, con il titolo *Le lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*.

Per Calvino la conoscenza non ha limiti e si estende su territori più inaspettati e diversi. Una dote palesata pure nell'antologia scolastica. Fedele all'approccio 'pluriscientifico' e seguendo il suo interesse antropologico (per esempio) include nel terzo volume dell'antologia il testo *Stranieri e selvaggi* di Lèvi-Strauss e lo colloca tra i cannibali di Montaigne e quelli di Voltaire. L'insegnamento alla lettura ideale e analitica è chiaro, perché dimostra che la letteratura e le altre scienze sono collegate con una rete di relazioni funzionali e logiche, e che attraverso la lettura si acquisisce il sapere più eterogeneo e quindi più utile.

Un passo simile non solo offre più sapere ma rende il libro di testo più interessante e vivo. L'insegnamento deve andare a pari passo e insieme al divertimento per essere il più funzionale e retributivo possibile. È la lezione che impartisce anche l'archetipo della fiaba. L'antologia è resa più interessante e divertente anche dalle illustrazioni che danno rilievo al testo ma che soprattutto allargano il significato di questo o lo dirigono verso altri significati ed interpretazioni possibili, dimostrando la rete di relazioni tra i vari concetti e scienze diverse.

La portata creativa di Calvino alla realizzazione dell'antologia è la riconferma pratica dei suoi atteggiamenti verso la letteratura e i relativi aspetti. Cosa e come leggere per Calvino è più importante del solo leggere. Le basi dei criteri e dei modi s'imparano a scuola. L'abitudine nata nella fase scolastica, secondo Calvino, si protrae lungo tutto il corso della vita allenando e perfezionando in prassi (leggendo) l'arte acquisita. Non di meno importante è il divertimento (che in certi casi è un 'diversivo spiegativo' appartenente a un altro territorio ma connesso per reti di relazioni) che ha la funzione pratica nell'insegnamento perché prima incuriosisce per poi rendere i concetti destinati all'insegnamento più facilmente memorizzabili, e in un secondo luogo e momento applicabili cioè utilizzabili "in prassi". Il sapere è un tesoro solo se è utilizzabile.

CONCLUSIONE

Studiando le fiabe e analizzando i classici Calvino ha imparato molto, e a modo suo ha versato il sapere acquisito nei vari saggi. La collaborazione alla realizzazione dell'antologia scolastica cronologicamente si colloca in seguito allo studio della fiaba ma prima di molti saggi di critica e di teoria letteraria. *Le lezioni americane*, pubblicate postume, sono la somma cristallina dei metodi di ragionamento, di approccio e di valutazione che Calvino perfezionava nel corso della vita. Queste dimostrano il pensiero di Calvino sempre attento al presente, apertamente curioso, libero dai pregiudizi ma condizionato sempre dall'elemento ludico. Il ragionamento opera e il pensiero acquisisce al livello ideale solo se sono accompagnati dal gusto del divertimento. È l'atteggiamento che Calvino non ha mai abbandonato nemmeno nelle lezioni offerte nell'antologia per i ragazzi. Sommando i fatti l'opera di Calvino è un esempio pratico e funzionale che non smette d'insegnare e di stupire.

PRAVLJICA, KLASIKI, ANTOLOGIJA – CALVINOVI KORAKI

Roberta MATKOVIĆ

Univerza v Pulju, Oddelek za humanistične znanosti, Preradovićeve 1/1, 52100 Pulj, Hrvaška
e-mail: roberta.matkovic@pu.t-com.hr

POVZETEK

Med Calvinove poklicne izkušnje sodita tudi poglobljeno preučevanje ljudskih pravljic in kritiška analiza številnih pisateljev in pesnikov. V literarnem arhetipu avtor prepoznava različne elemente, ki opredeljujejo pravljico tudi v njenem poslanstvu, saj naj bi le-ta učila in razvedrila. Pri analizi se ne ustavlja pri samoumevnem, očitnem in obče znanem, ampak razširi zorni kot poglobljenega opazovanja na etnologijo, mitologijo, antropologijo, jezikoslovje (če omenimo samo nekatere vidike). Za Calvina je za pravljico značilen življenjski nauk o vsakdanjem življenju, poleg tega pa tudi prikaz možnih usod, pomembno pa je tudi sporočilo o navadah, družbenem redu in mentaliteti naroda, ki je le-ta ustvaril in prenesel dalje. Očitno pa ima pri pravljici odločilno težo tudi njena zabavna plat. Zabavni element je za Calvina temeljnega pomena. V pravljici je ta naloga poverjena domišljiskemu prenosu in značilni pripovedni tehniki. V preteklosti, ko so si ljudje javno pripovedovali pravljice, je imel izjemno vlogo pripovedovalec, ki je bil najpogosteje ženskega spola. Začetek in medias res, situacije, ki si hitro sledijo, časovni razpon, ki je odvisen od pripovedovalčevih potreb (ali gre za sekundo ali za stoletje, je negotovo), čudežni in nepričakovani razpleti, hiter konec v duhu »happy end« gre za elemente, ki so v funkciji zabavne plati pravljice in ustaljene strukture, ki je v pomoč pripovedovalki, preproste, a nadvse funkcionalne pripovedne tehnike.

Osnovni problem tako imenovanih »klasičnih« avtorjev je (njihovo) ne-branje, ki ga pogojujeta samoumevno pričakovanje družbe, da vsaka nekoliko bolj kulturno osveščena oseba pozna vse klasike, kakor tudi šolski sistem z vsiljevanjem izbora prav določenih del in memoriranjem podatkov, ki običajno nimajo neposredne zveze s samim delom. Tovrstna stališča vzbujajo odpor do klasikov, permanentno ne-branje, kajti le redki bodo po zaključku obveznega šolanja posegli po teh avtorjih. Med Calvinovimi opažanji se zdi zanimiva in pravilna analiza osebne antologije, oziroma antologije, ki je lastna osebi, predani branju. Tovrstne antologije so enkratni katalog, saj temeljijo na osebnih interesih in naključnosti. V taki antologiji »klasična« ponovno prebiramo (in ne gre za hipokrizijo) in po Calvinu ga vsakokrat doživljamo drugače, na novo. Gre torej za to, da »klasično delo« z užitkom prebiramo v celoti skozi vse življenje. Problem šolskih antologij so brez utemeljenega razloga prezrti avtorji. V času skupinskega dela pri pripravi antologije za nižje srednje šole je Calvino tvorno uporabil svoje izkušnje raziskovalca, pisatelja in tudi bralca. Nikakršnega obotavljanja ni bilo pri vključevanju njemu vsječ-nih avtorjev, kakor tudi pri upoštevanju naukov, ki jih pravljica še danes ponuja o življenjskih resnicah in kratkočasju. Šolska antologija vsebuje podobe, ki gredo od litografije do fotografije, informacije, a kar je najzanimivejše, potrjuje, da so koncepti in vsebine posameznih poglavij antologije neposredno ali tesno povezani z drugimi vedami, pojavi in okoliščinami.

Pripombe in teorije, ki jih je Calvino oblikoval skozi vse življenje, povezane s preučevanjem pravljice ter »klasičnih« in ne-klasičnih avtorjev, so funkcionalno in strnjeno umeščene v *Lezioni americane*, kar dokazuje avtorjevo vztrajnost pri nekaterih literarnih problematikah. Ni znano, ali so generacije, ki so se učile »Italijanščine« iz Calvinovega dela *Lecture in od njegovega tima, vzljubile antologijo, če pa izbrani avtorji niso postali del seznama, ki si ga je sicer potrebno zapomniti, a ga ni potrebno brati, je bil s tem že storjen pomemben korak.*

Ključne besede: antologija, klasični avtorji, pravljice, branje

BIBLIOGRAFIA

Calvino, I., Salinari, G. B. (1972): La lettura (3 vol.), antologia per la scuola media 2. ed. Bologna, Zanichelli.

Calvino, I. (1993): *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio.* Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I. (1994): *Collezione di sabbia.* Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I. (1995a): *Perché leggere i classici.* Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I. (1995b): *Una pietra sopra.* Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I. (1995c): *Sotto il sole giaguaro.* Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I. (1996): *Sulla fiaba.* Milano, Oscar Mondadori.

Machiedo, M. (2002): *O modusima književnosti – transtalianistički kompendij (Sui modi letterari – compendio di transtalianistica),* II edizione rivisitata e ampliata. Zagreb, Biblioteka Filozofska istraživanja, Hrvatsko Filozofsko društvo.

Machiedo, M. (1997): *Sotto varie angolazioni.* Zagreb, Erasmus, Manualia Universitatis.

Sepulveda, L. (1994): *Intervista di Paolo Marcesini a L. Sepulveda.* Max, 4, 194–198.