

La letteratura per l'infanzia come categoria teorica problematica: la prospettiva di Perry Nodelman¹

Children's literature as a problematic theoretical category: Perry Nodelman's perspective

MARTINO NEGRI

*What is a children's book? Is it possible to define children's literature as a genre? The article examines these epistemological questions starting from the perspective of the Canadian scholar Perry Nodelman, who addresses the theme in the works *Words about Pictures* (1988), *The Pleasures of Children's Literature* (2002) and *The Hidden Adult* (2008)*

KEYWORDS: PERRY NODELMAN, CHILDREN'S LITERATURE, EPISTEMOLOGICAL QUESTIONS

Che cos'è un libro per bambini? È possibile definire la letteratura per l'infanzia in quanto genere?

Sono queste le grandi questioni di ordine epistemologico che Perry Nodelman affronta in *The Hidden Adult* (2008), ultimo tassello – con *Words about Pictures* (1988) e *The Pleasures of Children's Literature* (2002) – di un ideale trittico nel quale prendono forma tre decenni di riflessione sulla letteratura per l'infanzia. *The Hidden Adult*, in particolare, rappresenta un passaggio fondamentale in questo lavoro di riflessione, inteso com'è a un tentativo di chiara definizione della letteratura per l'infanzia in quanto specifica e distinta forma letteraria. La problematicità della letteratura per l'infanzia intesa come categoria teorica è d'altra parte tema ricorrente nell'ambito della critica di matrice anglosassone, soprattutto contemporanea², e trova un punto di riferimento indiscusso proprio in Perry Nodelman, professore *emeritus* all'Università di Winnipeg, in Canada, dove ha insegnato per più di trent'anni.

Il lavoro dello studioso canadese è estremamente interessante anche da un punto di vista metodologico: partendo dalle trame, dai temi e dalle strutture testuali di sei opere letterarie, rivolte a lettori di diversa età nell'arco di due secoli, Nodelman cerca di individuare la presenza di tratti ed elementi comuni, indicatori che consentano al lettore adulto di riconoscere negli oggetti letterari in questione opere appartenenti alla categoria teorica della letteratura per l'infanzia, che proprio in forza di tali elementi, o *markers* come li chiama Nodelman, può essere definita in quanto genere. Mentre la prima parte del volume è incentrata sull'esplorazione di queste opere letterarie in caccia

di tali *markers* e getta luce su una serie di idee sull'infanzia profondamente radicate negli adulti, rivelando le vie attraverso le quali la loro maggiore consapevolezza ed esperienza del mondo si nasconde in testi apparentemente semplici e innocenti, nella parte centrale del lavoro Nodelman evoca, analizza e mette a confronto una vasta serie di prospettive critiche a partire dalle definizioni di autori, critici letterari, teorici della cultura e specialisti in educazione. Attraverso questo dialogo a distanza, Nodelman sviluppa una teoria complessiva della letteratura per l'infanzia, esplorandone gli elementi e i temi comuni e arrivando, nel capitolo conclusivo, all'elaborazione di una propria definizione, che si fonda sul riconoscimento di una sostanziale costanza nelle idee degli adulti sull'infanzia nella tradizione letteraria otto-novecentesca.

Premesse genealogiche: Wolfgang Iser e *l'Estetica della Ricezione*

Nodelman muove dalla constatazione di come l'espressione *children's literature* indichi un insieme di oggetti letterari apparentemente definibili in quanto tali più in virtù del destinatario presunto che non delle loro specifiche forme, mutevoli nel tempo ed estremamente varie per temi, caratteristiche testuali, intenzioni autoriali, misura e complessità. La prospettiva di Nodelman risulta dunque e fin da subito «reader-oriented», ovvero «orientata sul lettore», ponendo al centro del discorso la sua figura e il suo ruolo nel processo della comunicazione letteraria³: e in effetti fin dalle prime pagine lo studioso canadese evoca la figura di Wolfgang Iser, che era stato tra i fondatori, insieme a Hans Robert Jauss, alla metà degli anni Sessanta, della cosiddetta Scuola di Costanza, centro di elaborazione e propagazione della *Rezeptionsästhetik* o "Estetica della ricezione", approccio critico ermeneutico di orientamento fenomenologico⁴ sviluppatosi a partire dagli anni Sessanta, non solo in Germania, in varie declinazioni e con differenti focalizzazioni⁵. A Iser si deve, in particolare, la teorizzazione del «lettore implicito», il lettore «ideale» implicitamente delineato dalle caratteristiche di un testo letterario⁶, che rappresenta non solo un punto di partenza per il lavoro di Nodelman, ma anche l'emblema dell'ineludibile questione epistemologica di fondo intorno alla quale il suo pensiero si sviluppa.

Nodelman, infatti, muove dalla considerazione dell'ambiguità dell'espressione inglese *children's literature*, letteralmente "letteratura dei bambini", dove il genitivo sassone non indica affatto una letteratura prodotta dai bambini, quanto una letteratura prodotta per i bambini (altra categoria non semplice da maneggiare vista la molteplicità di realtà evolutive, sul piano psicologico, cognitivo, emotivo e culturale a cui rimanda)⁷, arrivando a mostrare quanto tale letteratura sia fundamentalmente complessa e affascinante,

nonostante l'apparente semplicità, e al tempo stesso epistemologicamente problematica, fondata com'è sull'ambivalenza del rapporto che lega chi la produce a chi dovrebbe, presumibilmente, consumarla e sulle molteplici e spesso contraddittorie tensioni che attraversano tale rapporto.

Il modello dell'indagine: scelta dei testi e individuazione degli indicatori

Le sei opere scelte da Nodelman per la sua analisi alla ricerca di elementi comuni e ricorrenti rappresentano un insieme di materiali letterari disomogeneo da un punto di vista storico e testuale, contemplando tre romanzi usciti a più di cinquant'anni di distanza l'uno dall'altro – da un classico come *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), al *Dr. Dolittle* di Hugh Lofting (1920), fino a *Plain City* di Victoria Hamilton (1993) –, un racconto di inizio Ottocento (*The Purple Jar*, 1801), una raccolta di racconti con il medesimo protagonista uscita negli anni Cinquanta (*Henry Huggins*, 1950) e un albo illustrato dei primi anni Sessanta, *A snowy day* (1962), di Ezra Jack Keats.

L'attenta lettura di queste sei opere, tanto diverse tra loro per contesto culturale di appartenenza, motivi narrativi e forme testuali assunte ha consentito a Nodelman di individuare alcuni indicatori – *markers* – che, prescindendo dalle diverse forme assunte nel tempo, risultano ricorrenti, rappresentando ai suoi occhi dei veri e propri punti fermi di natura polare: coppie di elementi dalla cui opposta tensione nasce la possibilità stessa del racconto e la sua ineludibile ambivalenza. Se il tratto più evidente che accomuna queste narrazioni è il fatto che siano giocate prevalentemente sulla rappresentazione di azioni e sulla presenza massiccia di dialoghi, i principali indicatori messi a fuoco da Nodelman sono tre: la costitutiva doppia focalizzazione del racconto, il rapporto tra desiderio e conoscenza e quello tra il protetto e accogliente universo domestico e il pericoloso e seducente mondo esterno.

La doppia focalizzazione del racconto – esplicita nei dialoghi, dove la prospettiva adulta e quella infantile trovano un'occasione di confronto, spesso di scontro, nel segno della differenza e dell'incomprensione – rappresenta per Nodelman un tratto costitutivo delle narrazioni appartenenti all'alveo della *children's literature* che per lo più, sebbene non sempre e non necessariamente, hanno per protagonisti dei personaggi in età evolutiva, concepiti espressamente per favorire l'insorgere di processi di immedesimazione nei lettori, e può essere veicolata attraverso un multiforme spettro di strategie retoriche e testuali: nel caso dell'albo illustrato preso in esame, ad esempio, le due prospettive sarebbero veicolate rispettivamente dal codice verbale, per quanto riguarda quella, limitata, del protagonista (nel quale si suppone che il bambino lettore dovrebbe

agevolmente immedesimarsi), e dal codice iconico, portatore invece di informazioni ed elementi riconducibili alla più ampia e consapevole prospettiva adulta, ancora parzialmente enigmatica per i lettori più giovani e meno esperti del mondo.

Sul piano del contenuto, tale doppia focalizzazione rimanda alla diversa condizione di bambini e adulti, non solo rispetto al differente grado di esperienza del mondo, ma anche e soprattutto rispetto alla propria personale consapevolezza in merito e conduce al secondo indicatore individuato da Nodelman nella relazione tra desiderio e conoscenza: e più precisamente tra il desiderio di oggetti, esperienze e condizioni e la parziale o piena inconsapevolezza rispetto al loro reale significato o alle conseguenze che deriverebbero da tale "conquista". Nella tensione tra desiderio e conoscenza – ovvero tra la dimensione dell'impulso ingenuo e irrazionale, caratterizzata da un'intensità che è smodata in quanto priva di una misura, e quella di una coscienza matura e razionale, fondata sulla consapevolezza delle relazioni causali tra cose ed eventi, e dunque sul principio di realtà (e, implicitamente, anche, su quello di «limite») – prenderebbe dunque forma per Nodelman quello scarto tra coscienza adulta e coscienza infantile del mondo che è uno dei tratti ineludibili delle opere riconducibili all'alveo della *children's literature* – a prescindere dall'epoca storica, dai contenuti narrativi e dalle forme testuali assunte – e che implica, tra le altre cose, anche il tema della mitizzazione dell'età infantile da parte degli adulti, presente in maniera più o meno esplicita e con differenti sfumature e significati in tutte le opere appartenenti alla *children's literature*.

Il terzo *marker* individuato da Nodelman è sintetizzato dall'espressione *Home and Away*, «a casa e via», e riguarda la tensione al movimento e al cambiamento, anche nel senso della crescita e della conquista di un'identità, incarnata dal protagonista della maggior parte delle storie; tensione nella quale è possibile riconoscere una specifica declinazione del rapporto tra desiderio (acceso dalla curiosità o derivante dal senso di una mancanza) e conoscenza (da intendersi come conquista di un equilibrio), giocata tra due distinti poli simbolici: l'universo domestico (*Home*), protetto e accogliente punto di partenza, e il mondo esterno (*Away*), al tempo stesso seducente e pericoloso. D'altra parte, come insegna la fiaba – intesa come archetipo primordiale del racconto di formazione – non è possibile trovare un equilibrio a casa, né dentro di sé, se non si compie prima un percorso iniziatico che porti fuori e lontano⁸: attraverso l'oscurità di un bosco o nel freddo delle profondità marine, a dare prova di sé – lontano dal calore di casa e dalle confortevoli certezze di cui è dispensatrice⁹ – contando sulle proprie forze soltanto o sul soccorso magico che si sarà stati capaci di meritare per gentilezza d'animo ed etica condotta o per semplice e gratuita buona sorte¹⁰.

La costitutiva ambivalenza della letteratura per l'infanzia

Ciò che Nodelman arriva a individuare come tratto connotante della letteratura per l'infanzia in quanto genere, con sue proprie caratteristiche, è dunque una costitutiva ambivalenza legata alle diverse polarità che ne alimentano le tensioni interne – di ordine narrativo, estetico e più ampiamente testuale, ma anche cognitivo e morale – che fanno capo a una polarità primaria, insita nella distanza e nella differenza tra universo cognitivo, emotivo ed esperienziale di adulti e bambini, dalla quale derivano tutte le altre:

La letteratura per l'infanzia – una letteratura prodotta specificamente in vista di un pubblico infantile e pertanto fondata sull'idea che gli adulti stessi hanno dell'infanzia stessa – è un genere letterario ben definito, le cui caratteristiche consolidano l'idea di infanzia che gli adulti hanno, al punto da rimanere tendenzialmente costanti nell'intera tradizione otto-novecentesca. Tali caratteristiche si presentano ambivalenti, e anzi l'intero genere letterario ha sembianze ambivalenti: esso offre sia l'idea che gli adulti si sono fatti dell'infanzia, sia ciò che gli adulti desiderano che i bambini diventino da adulti, e così facendo la letteratura per l'infanzia diventa una grande macchina previsionale che si occupa di modificare, organizzare, pianificare il futuro di bambini e adolescenti. Certo, questo non accadrebbe se i testi per l'infanzia non descrivessero personaggi e ambienti secondo modalità che si ritiene soddisfino i bisogni più reconditi di potere e indipendenza nutriti dai bambini stessi; parimenti è necessario che i testi soddisfino i bisogni degli adulti e insieme i supposti desideri dei bambini per procedere a una vera e propria colonizzazione dell'infanzia, immaginando sul piano della finzione testuale un narratario che abbia le fattezze di un bambino, affinché sul piano della realtà divenga il modello del lettore implicito¹¹.

Da questa prospettiva, la letteratura per l'infanzia risulta essere un luogo dove si manifestano e prendono forma le rappresentazioni degli adulti su ciò che l'infanzia dovrebbe o potrebbe essere, ma anche su come è stata effettivamente o su come è ricordata (o sognata) da chi la narra. Non dimentichiamo che a raccontare sono sempre gli adulti: adulti che hanno attraversato l'infanzia e se la sono, almeno parzialmente, almeno apparentemente, lasciata alle spalle¹²; adulti che, nel momento in cui si accingono a raccontare, sono sempre chiamati a rispondere ad alcune fondamentali questioni poste dal o dai destinatari delle loro storie (domande di cruciale importanza anche in un'ottica di tipo schiettamente commerciale visto che la letteratura per l'infanzia rappresenta uno dei rami più sani e rigogliosi del mercato editoriale contemporaneo): quali sono i libri che i bambini dovrebbero leggere, quali quelli che sono in grado di leggere e quali quelli che desidererebbero leggere. Domande delle quali

è difficile sottovalutare la rilevanza e che mostrano la discrepanza tra prospettive – adulta e infantile – in cui risiede tutta l’ambiguità di questa letteratura e la seduzione che esercita sui suoi lettori, anche adulti, riuscendo a far emergere la posizione fondamentale ambivalente degli adulti stessi rispetto all’infanzia, ricordata o immaginata che sia, comunque ricreata in maniera più o meno consapevole a seconda dei casi nella dimensione della finzione.

Forse il fascino di questa letteratura – nelle forme molteplici che può assumere – nasce proprio dall’ambivalenza di fondo attraverso la quale gli adulti guardano all’infanzia, spinti per un verso da una tensione educativo-didattica, dall’altro da una tensione nostalgico-mitizzante: farli crescere e diventare consapevoli o mantenerli in una condizione di beata inconsapevolezza e dipendenza? L’infanzia diventa in questo senso uno spazio-tempo altamente simbolico e ambivalente: un tempo dominato da desideri irragionevoli e ignoranza rispetto a come funzioni ‘davvero’ la realtà e dunque dalla quale uscire il prima possibile, anche grazie alle storie raccontate dagli adulti, oppure una condizione mitica, un tempo dell’incanto nel quale è impossibile sostare – ed è dunque perduto, sempre, inevitabilmente – e che va così preservato e celebrato almeno nell’ambito della finzione narrativa, aprendo le porte alla dimensione della nostalgia tipico di molti grandi classici?¹³

Ma se l’infanzia rappresentata rischia di diventare una sorta di metafora ontogenetica dell’età dell’oro di ciascuno, consolando gli adulti nel segno del ricordo – per quanto menzognero – e consentendo ai bambini di indugiare lontano dai pericoli e dalle complessità del presente, essa è nondimeno e sempre un luogo dove i grandi esercitano il loro potere sull’infanzia, suggerendo valori e modelli di comportamento, incidendo inevitabilmente sulla formazione dell’immaginario, ora tentando esplicitamente di plasmarlo, ora facendolo in modo più sottile e subdolo, addirittura inconsapevole a volte, ma non per questo in misura meno significativa¹⁴. Non è un caso, sottolinea Nodelman, se la nascita della letteratura per l’infanzia coincide con l’epoca del colonialismo, del quale condividerebbe l’ideologia di fondo, trattando i bambini come i popoli indigeni trovati sulla propria strada nella sfrenata espansione imperialistica dei secoli XVIII e XIX: ‘selvaggi’ da ricondurre entro i recinti della cultura, nelle forme che questa aveva assunto nel limitato mondo occidentale, e intesa non in quanto prodotto storico ma come idea ed espressione di una superiore razionalità e civiltà¹⁵.

Se si può concordare con Ilaria Filograsso, che evidenzia i limiti della visione teorica di Nodelman, ritenuta sostanzialmente statica, apparentemente impermeabile ai mutamenti storici e culturali, nonché disattenta alle trasformazioni che hanno caratterizzato l’evoluzione della letteratura per l’infanzia nella seconda metà del Novecento, trasformandone gli oggetti in maniera significativa¹⁶, va riconosciuto al

critico canadese il fatto di avere messo a fuoco una questione teorica di rilevanza epistemologica ineludibile e al tempo stesso oggettivamente problematica, la natura ambivalente di quello che egli ritiene di poter definire in quanto vero e proprio genere letterario. È Giorgia Grilli, che con Filograsso e Calabrese è la studiosa ad aver guardato con maggiore attenzione alla critica di matrice anglosassone come a un imprescindibile punto di riferimento teorico, a sintetizzare efficacemente il cuore della questione laddove scrive che la letteratura per l'infanzia è dicotomica e con una natura ambivalente:

sospesa come si trova, a molti livelli, tra l'adulto (che la scrive, la pubblica, la acquista, proietta le proprie idee o i propri desideri su di essa) e il bambino (che è il destinatario presunto, il protagonista finzionale di molte delle storie, la figura reale o ideale dietro e dentro questi libri, la dimensione esistenziale che gli adulti hanno in mente, quando scrivono 'per l'infanzia')¹⁷.

Grilli osserva inoltre che se dalla letteratura è possibile trarre una qualche forma di verità circa la natura umana¹⁸, nel caso della letteratura per l'infanzia questa non può che «avere a che fare con l'infanzia»:

O meglio, e più nello specifico, con l'infanzia messa a confronto con l'età adulta. La letteratura per l'infanzia è ricca in rappresentazioni simboliche della relazione adulto-bambino, contiene più di qualunque altro discorso mai messo a punto elementi specifici e definitivi di questa relazione e ci narra dell'esperienza umana – diversa – che le due età rappresentano e incarnano¹⁹.

Una relazione senza dubbio asimmetrica, nella quale sono gli adulti – i produttori di storie – a detenere il potere. Se va infatti riconosciuta la forza «pervasiva e potenzialmente coercitiva dell'influenza adulta», rileva ancora Grilli, non bisogna tuttavia sottovalutare la capacità dei bambini di «resistere a ciò che gli adulti vorrebbero trasmettere o imporre loro»²⁰. L'incontro tra un lettore e una storia, infatti, ha esiti sempre imprevedibili, tante sono le variabili implicate nella relazione, e questo è a maggior ragione vero quando si prendono in considerazione i bambini, «creature singolari e incommensurabili»²¹, lettori imprevedibili nonostante i tentativi della società e del mercato editoriale di controllarne e omogeneizzarne i gusti, ai fini di trarne i maggiori profitti, normalizzandone le pratiche di lettura: i bambini, infatti, sono difficilmente addomesticabili e hanno una naturale tendenza a porre i vari materiali, anche narrativi, coi quali entrano in contatto o che vengono offerti loro «in un rapporto reciproco nuovo e discontinuo, che viene loro giocando»²². Che vien loro leggendo, potremmo spingerci a dire.

Concludendo con un esempio

Nessun modello critico-interpretativo è perfetto o capace di esaurire il significato che un'opera letteraria può assumere nel corso del tempo e per i diversi lettori che, leggendola, la fanno nascere nuovamente – ogni volta per la prima volta²³ – consentendole di venire al mondo ed esistere, anche solo per la durata del tempo della lettura²⁴. Un modello critico-interpretativo è però convincente se può essere applicato con profitto a oggetti letterari diversi da quelli che lo hanno ispirato, anche – eventualmente – con gli adattamenti richiesti di singoli casi. Quello dello *Struwwelpeter* (1845), classico tedesco di epoca *biedermeier* noto in Italia col nome di *Pierino Porcospino*, è in questo senso un caso emblematico, dimostrando quanto il modello proposto da Nodelman metta a nudo una questione centrale della letteratura per l'infanzia, almeno per quanto riguarda il XIX secolo.

Il volume, scritto dallo psichiatra francofortese Heinrich Hoffmann, si compone di dieci brevi racconti verbo-visuali collocabili nella tradizione letteraria delle «storie di disgrazie infantili»²⁵, aprendosi con la storia fulminea di Pierino la cui struttura elementare – una figura accompagnata da otto versi – esemplifica la doppia focalizzazione che secondo Nodelman è tipica di ogni opera appartenente all'universo della letteratura per l'infanzia e che nella forma narrativa dell'albo illustrato orienta il discorso e le informazioni veicolate attraverso i due codici – verbale e iconico – riferibili, rispettivamente, alle diverse prospettive dell'adulto narratore e del bambino lettore: mentre il testo ammonisce il lettore bambino invitandolo a guardare con riprovazione la figura di Pierino, additato nell'ultimo verso come un sudicione, l'immagine mostra un bimbo dalle unghie inverosimilmente lunghe ma nient'affatto sporco, e la sua chioma più che arruffata pare ergersi radiosa sopra il suo capo. A differenza di quanto avviene nell'albo analizzato da Nodelman, tuttavia, il discorso visivo non pare farsi portatore di una prospettiva adulta di cui sarebbero indizio segni visivi indecifrabili per i bambini come la macchia scura della neve che si è sciolta nella tasca del protagonista: qui anzi la figura di Pierino pare istituire un canale privilegiato di comunicazione col lettore bambino che ascolta le parole lette dall'adulto ma si trova a guardare una figura che gli dice ben altro rispetto a quanto indichino le parole.

Pierino è da intendersi come un modello da non seguire o come una figura che racconta il 'martirio' dell'infanzia a opera degli adulti? O ancora come un 'idolo' dell'infanzia, un 'eroe' che non si è piegato alle imposizioni degli adulti? Consapevole del potere che le immagini hanno nell'imprimersi nell'immaginazione e nella memoria infantili, Hoffmann dichiara un'intenzione educativa per la sua opera, ma la storia della sua ricezione – e

non solo da parte dei bambini – sembrerebbe indicare altro, mettendo a nudo la discrepanza tra intenzioni autoriali, possibilità interpretative e reali effetti sul lettore: ed è una discrepanza che nasce dalla fondamentale ambivalenza del testo stesso.

È la forma che Hoffmann dà alle sue storie a renderle iperboliche parodie dei racconti educativi del tempo facendo assumere al suo lavoro – come notano Stocchi²⁶ e Zipes²⁷ – l’aspetto di una critica alla società nella quale l’autore stesso si era formato, incentrata su un perbenismo di facciata e sulla rinuncia alla dimensione del desiderio e dell’incanto infantili da sacrificare sull’altare dell’utile e del bene sociale. Per questa ragione l’immagine di infanzia che ne esce è ambivalente.

L’obiettivo di Hoffmann era davvero quello di educare i giovanissimi lettori – bambini dai 3 ai 6 anni, come si legge nel sottotitolo del volume – al ‘buonsenso’, come ritengono molti critici tra i quali Jack Zipes?²⁸ Sebbene il sottotitolo dell’opera alluda a «storielle allegre e disegni buffi», diversi personaggi muoiono, altri scompaiono o vengono mutilati: si suppone dunque che il lettore reale, pur bambino, sappia assumere una prospettiva da adulto per potersi godere gli orrori nella consapevolezza della deformazione iperbolica e a tratti decisamente irrazionale che li connota? O il titolo si rivolge all’acquirente del volume, un adulto consapevole rispetto a tale iperbolica ironia? Eppure la memoria della paura evocata dalla figura del sartore è viva nella memoria di tanti scrittori – Peter Weiss in Germania, Michele Mari in Italia, ad esempio – che lo incontrarono sulla propria strada di bambini lettori. Ma altrettanto spesso, alla paura è associato il divertimento, come ricorda Clara Clemens rievocando le memorabili letture effettuate *by heart* dal padre – Mark Twain – che amava le storielle di Hoffmann di cui fece una traduzione storica ancora oggi in circolazione²⁹.

Si potrebbe anche notare come il tema centrale di tutte e dieci le storie – con l’eccezione di quella del fiero cacciatore (che ha a che fare con un rovesciamento di tipo carnevalesco) – riguardi il rapporto tra desiderio/ignoranza e le conseguenze più o meno ‘naturali’ del soddisfacimento di tale desiderio³⁰, ma ci limiteremo qui a evidenziare come Pierino, apparentemente messo alla berlina dall’autore, sia invece diventato l’idolo dei bambini:

Pierino viene semplicemente mostrato alla folla e additato al pubblico ludibrio: «ECCE PUER!». Ma la folla lo applaude e lo porta in trionfo³¹.

Le storie verbo-visuali di Hoffmann, fondate sulla messa in scena del desiderio e di ciò che è proibito con il conseguente castigo, si configurano in questo senso come un luogo di rappresentazione simbolica della tensione tra la conoscenza superiore degli adulti (e il potere che ne deriva) e il desiderio ‘irragionevole’ dei bambini: ma la forma che il

racconto assume mina alle basi la sua credibilità trasformandolo in qualcosa di inedito, qualcosa che in effetti aprirà la strada a nuove forme di rappresentazione delle figure di bambini disubbidienti, non più oggetto di biasimo, ma di partecipata simpatia – si pensi ai poco più tardi Max e Moritz di Wilhelm Busch oppure, qualche decennio più tardi al Gian Burrasca di Vamba o alla Pippi Calzelunghe della Lindgren – offrendo una chiara testimonianza rispetto a un mutamento storico nell’atteggiamento degli adulti nei confronti dell’infanzia.

D’altra parte, come abbiamo già evidenziato, Nodelman muove proprio dall’ambiguità costitutiva della posizione dell’adulto autore: «è difficile distinguere l’adulto che desidera uno sviluppo equo e sostenibile del bambino verso la maturità dall’adulto desideroso di tuffarsi regressivamente in un mondo ormai perduto e di cui prova nostalgia»³². Nella sua prospettiva i lettori seguono sempre le vicende da un doppio punto di vista, identificandosi ora nello sguardo del protagonista, ora in quello del narratore (che spesso descrive la scena dall’esterno, offrendo una prospettiva adulta): un doppio punto di vista che rimanda per un verso alla ribellione contro la necessità di diventare adulti e per l’altro alla sua inevitabilità.

La letteratura per l’infanzia, sospesa così tra mondo degli adulti e mondo dei bambini, è pertanto, inevitabilmente, una letteratura problematica, complessa – anche quando appare semplice nelle forme e nei temi – e ambivalente, attraversata da intime contraddizioni: contraddizioni che mettono a nudo la profonda ambivalenza che spesso contraddistingue l’atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini stessi.

MARTINO NEGRI

University of Milano Bicocca

¹ Il presente saggio nasce come rielaborazione e sviluppo della relazione da me tenuta nel contesto del Convegno Internazionale “Attraversare modelli critici. La letteratura infantile interpretata”, ideato dalla prof.ssa Flavia Bacchetti e organizzato dal Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia, Università degli studi di Firenze nel novembre del 2017.

² Cfr. P. Hunt, *Understanding Children’s Literature* [1999], Routledge, London & New York 2005; P. Hunt, *Perché studiare la letteratura per l’infanzia?*, in L. Tosi e A. Petrina (a cura di), *Dall’ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l’infanzia e la gioventù*, Bononia University Press Bologna 2011, pp. 13-30; J. Zipes, *Struwwelpeter and the Comical Crucifixion of the Child*, H. Hoffmann, *Struwwelpeter. Fearful Stories & Vile Pictures to Instruct Good Little Folks*, Feral House, Los Angeles 1999, pp. 1-21; J. Zipes, *Oltre il giardino. L’inquietante successo della letteratura per l’infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, tr. it. di G. Grilli, Mondadori, Milano 2002.

³ Cfr. S. Calabrese, *La letteratura per l’infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Bruno Mondadori, Milano 2013.

⁴ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria (I). Teoria e storia dell’esperienza estetica* [1982], il Mulino, Bologna 1989; R.C. Holub, *Teoria della ricezione*, Einaudi, Torino 1989.

⁵ Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979; Id., *I limiti dell’interpretazione*, Bompiani, Milano 1991; S. Fish, *C’è un testo in questa classe? L’interpretazione nella critica letteraria e nell’insegnamento* [1980], Einaudi, Torino 1987.

⁶ Cfr. W. Iser, *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, Wilhelm Fink, München 1972.

⁷ La problematicità di tale espressione in Italia è senza dubbio meno avvertita visto che l’espressione usata per indicare tale multiforme ed eterogeneo insieme di oggetti letterari è «letteratura per l’infanzia» o, quando si pensa a un pubblico preadolescente o adolescente, «letteratura per ragazzi», dove il «per», che può essere inteso sia come dativo, sia in qualità di

complemento di scopo (cfr. S. Calabrese, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 1-2), indica chiaramente l'esistenza di un destinatario con precise caratteristiche.

⁸ Cfr. N. Galli Laforest, *Sulla fine dell'infanzia*, in L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma 2020, pp. 69-102.

⁹ Cfr. J. Hillman, *Il tradimento*, in Id., *Puer aeternus* [1964], tr. it. di A. Bottini, Adelphi, Milano 1994, pp. 11-49.

¹⁰ Il riferimento critico primario sul rapporto tra fiaba e riti di iniziazione è naturalmente il lavoro pionieristico di Vladimir Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate* [1945], Bollati Boringhieri, Torino 1989; nel contesto italiano, oltre ai testi classici di Italo Calvino, scritti a partire dagli anni Cinquanta e raccolti da Mario Lavagetto nel volume *Sulla fiaba* (Einaudi, Torino 1988), vanno menzionati almeno i lavori di Milena Bernardi, in particolare *Infanzia e fiaba* (Bononia University Press, Bologna 2005), e quelli di Susanna Barsotti, *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa* (ETS, Pisa 2004) e *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente* (ETS, Pisa 2016).

¹¹ P. Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2008, pp. 242-243.

¹² Non si può d'altra parte mancare di notare come molti dei testi che si sarebbero universalmente affermati come grandi classici della letteratura per l'infanzia siano stati scritti da autori che non solo erano *outsider* rispetto al discorso pedagogico della propria epoca, ma che avevamo soprattutto mantenuto – bene o male che fosse – un rapporto di privilegiata intimità e intensità con l'infanzia stessa: intesa sia come visione del mondo, capacità di collocarsi rispetto al mondo e alla società, sia come rapporto vero e proprio con l'infanzia reale, di alcuni bambini e bambine per lo meno (ai nomi scontati di Lewis Carroll e James M. Barrie se ne possono infatti aggiungere molti altri, da Antonio Rubino a Roald Dahl, passando per Astrid Lindgren e Bianca Pitzorno).

¹³ Cfr. P. Nodelman, *The Hidden Adult*, cit., pp. 46-48.

¹⁴ Cfr. M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli Milano 2016.

¹⁵ Risulta esemplare, in questo senso, il testo della dedica al conte Carlo Bettoni che apre le *Novelle morali ad uso dei fanciulli* di Francesco Soave, originariamente pubblicate nel 1782, dove si legge: «Chiunque si faccia ad esaminare ciò che de' Popoli barbari, e selvaggi ci narran gli Storici, e i Viaggiatori, e ciò che l'esperienza ci mostra tuttodi ne' Fanciulli, non può a meno certamente di non iscorgere tra l'infanzia, dirò così, delle Nazioni, e l'infanzia comune di ciascun Uomo grandissima somiglianza. [...] i Popoli selvaggi in tanto rassembrano a' Fanciulli, in quanto troppo lentamente, e troppo poco in loro sviluppandosi la ragione, rimangon sempre Fanciulli, che fino a tanto la ragione non abbia preso sul cuor dell'Uomo l'impero, le passioni vi dominan ciecamente e sfrenatamente» (F. Soave, *Novelle morali*, Stamperia Graziosi a S. Apollinare, Venezia 1787, pp. XII-XIII).

¹⁶ Filograsso rileva ad esempio, dopo il 1945, un «ampliamento tematico, scelte stilistiche più attente e accurate, pluralismo valoriale e considerazione delle specifiche modalità di ricezione dei testi» (I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 178), collegando tali fenomeni a un nuovo modo di pensare i libri per bambini, «palesamente contrario alla retorica del libro istruttivo educativo, all'intento prevaricante di tipo didascalico-moralistico che animava in precedenza ogni discorso sulla letteratura giovanile» (*ibidem*).

¹⁷ G. Grilli, *Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, «RSE. Rivista di Storia dell'Educazione», II, 2 (2015), p. 26.

¹⁸ Questo è anche il tema cruciale del suo *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, uscito per Donzelli nel 2021, che nasce da decenni di letture e studi e mostra quanto l'infanzia nell'autentica 'letteratura per l'infanzia' rappresenti «un'occasione filosofica», anche per i lettori adulti.

¹⁹ *Ibi*, p. 29.

²⁰ *Ibi*, pp. 30-31.

²¹ W. Benjamin, *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati* [1924], in Id., *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, a cura di F. Cappa e M. Negri, tr. it. di I. Amaduzzi, Raffaello Cortina Editore Milano 2012, p. 89.

²² W. Benjamin, *Cantiere* [1928], Id., *Figure dell'infanzia*, cit., p. 60.

²³ M. Blanchot, *Lo spazio letterario* [1955], Einaudi, Torino 1967.

²⁴ J.-P. Sartre, *Che cos'è la letteratura?* [1947], tr. it. di L. Arano-Cogliati [et al.], Il Saggiatore, Milano 2004.

²⁵ Cfr. D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese* [1987], tr. it. di P. Viti, La Nuova Italia, Firenze 1992.

²⁶ Cfr. S. Stocchi, *Vita, morte e resurrezione di Pierino Porcospino*, in H. Hoffmann, *Il porcospino ragionato*, a cura di S. Stocchi, Longanesi, Milano 1986.

²⁷ Cfr. *Struwwelpeter and the Comical Crucifixion of the Child*, in H. Hoffmann, *Struwwelpeter. Fearful Stories & Vile Pictures to Instruct Good Little Folks*, Feral House, Los Angeles 1999, pp. 1-21.

²⁸ Cfr. J. Zipes, *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, tr. it. di G. Grilli, Mondadori, Milano 2002.

²⁹ Cfr. *Foreword*, in H. Hoffmann, *Slovenly Peter*, tr. ing. di Mark Twain, Dover Publications Inc, New York 2013, pp. 1-2.

³⁰ Per almeno due delle storie di Hoffmann – quella di Corrado che si succhia i pollici e quella del «moretto» – non si può infatti parlare delle conseguenze «naturali» care alla prospettiva pedagogica illuminista, che l'autore pare in larga misura accogliere visto che l'autore evoca due autentici spauracchi di matrice pre-illuminista: il sartore e il maestro Nicolò (cfr. M. Negri, *Pierino porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 45-51).

³¹ S. Stocchi, *Vita, morte e resurrezione di Pierino Porcospino*, cit., p. 18.

³² P. Nodelman, *The Hidden Adult*, cit. p. 4.