

Filologia Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)
2025

faem

RUBBETTINO

Filologia Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)

2025

La scuola degli antichi e dei moderni
a cura di
Grazia Maria Masselli

RUBBETTINO

DIRETTORI

GILIO FERRONI, RAFFAELE PERRELLI, GIOVANNI POLARA

DIRETTORE RESPONSABILE

NUCCIO ORDINE

REDATTORE EDITORIALE

FRANCESCO IUSI

COMITATO SCIENTIFICO

Giancarlo Abbamonte (Università di Napoli – Federico II), Mariella Bonvicini (Università di Parma), Claudio Buongiovanni (Università della Campania – Luigi Vanvitelli), Mirko Casagrande (Università della Calabria), Chiara Cassiani (Università della Calabria), Irma Ciccarelli (Università di Bari – Aldo Moro), Benedetto Clausi (Università della Calabria), Silvia Condorelli (Università di Napoli – Federico II), Franca Ela Consolino (Università dell’Aquila), Roberto Dainotto (Duke University), Arturo De Vivo (Università di Napoli – Federico II), Paolo Desogus (Sorbonne Université), Rosalba Dimundo (Università di Bari – Aldo Moro), Stefano Ercolino (Università di Venezia – Ca’ Foscari), Maria Cristina Figorilli (Università della Calabria), Adelaide Fongoni (Università della Calabria), John Freccero (New York University), Margherita Ganeri (Università della Calabria), Marco Gatto (Università della Calabria), Yves Hersant (École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris), Giovanni Laudizi (Università del Salento), Romano Luperini (Università di Siena), Grazia Maria Masselli (Università di Foggia), Paolo Mastandrea (Università di Venezia – Ca’ Foscari), Fabio Moliterni (Università del Salento), Laurent Pernot (Université de Strasbourg), Orazio Portuese (Università di Catania), Chiara Renda (Università di Napoli – Federico II), Alessandra Romeo (Università della Calabria), Amneris Roselli (Istituto Orientale di Napoli), Stefania Santelia (Università di Bari – Aldo Moro), Niccolò Scaffai (Università di Siena), Alden Smith (Baylor University – Texas), Marisa Squillante (Università di Napoli – Federico II), María Alejandra Vitale (Universidad de Buenos Aires), Stefania Voce (Università di Parma), Heinrich von Staden (Princeton University), Winfried Wehle (Eichstätt Universität), Bernhard Zimmermann (Albert-Ludwigs-Universität – Freiburg im Breisgau)

COMITATO DI REDAZIONE

Francesca Biondi, Mariafrancesca Cozzolino, Emanuela De Luca, Enrico De Luca, Fabrizio Feraco, Ornella Fuoco, Carmela Laudani, Giuseppe Lo Castro, Piergiuseppe Pandolfo, Federica Sconza

«*FILOLOGIA ANTICA E MODERNA*» è una rivista scientifica *double blind peer-reviewed*

I contributi proposti per la valutazione (articolo, saggio, recensione) redatti in forma definitiva secondo le norme indicate sul sito web www.filologiaanticaemoderna.unical.it, devono essere inviati in formato elettronico all’indirizzo redazione.faem@unical.it.

I libri e le riviste per scambio e recensione devono essere inviati al Comitato di Redazione di «*Filologia Antica e Moderna*» presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, 87030 Arcavacata di Rende (Cosenza)

Per l’acquisto di un numero o l’abbonamento (due numeri all’anno, € 40,00) rivolgersi a: Rubbettino Editore - Viale Rosario Rubbettino, 10 - 88049 Soveria Mannelli (CZ)

Pubblicazione realizzata con il contributo di Ateneo per la politica della Qualità della Ricerca e della Terza Missione dell’Università di Foggia - Dipartimento di Studi Umanistici - Sezione Filologie, Letterature e Lingue.

Tutti i contributi sono gratuitamente disponibili sul sito [<http://www.filologiaanticaemoderna.unical.it/>] trascorsi tre mesi dalla pubblicazione.

Registrazione Tribunale di Cosenza N. 517 del 21/4/1992

FILOLOGIA ANTICA E MODERNA
N.S. VII, 1 (XXXV, 59), 2025

Introduzione

Grazia Maria Masselli

- VII *La scuola degli antichi e dei moderni:
alcune osservazioni*

Articoli

Menico Caroli

- 3 *La scuola domestica delle aristocratiche ateniesi,
tra arte e teatro*

Anna Maria Cotugno

- 27 *Il dibattito sulla scuola in Puglia nel primo Novecento*

Dalila D'Alfonso

- 45 *Sulla necessità dell'‘indirizzo agrario’: a scuola
da Columella*

Tiziana Ingravallo

- 65 *La scuola delle donne e il pensiero radicale inglese:
le Letters on Education di Catharine Macaulay*

Vincenzo Lomiento

- 77 *La pedagogia e le emozioni nelle Confessioni di Agostino*

Maria Stefania Montecalvo

- 101 *Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villoison e le lezioni su
Pindaro (1799-1800)*

Gianni Antonio Palumbo

- 141 *Vita scolastica e riflessione sull'istruzione nell'opera di
Piero Calamandrei*

Matteo Pellegrino

- 157 *Formazione letteraria nel teatro ateniese del V sec. a.C.:
un caso di studio*

- Tiziana Rago**
171 «Come se fossero contemporanei». *Gaetano Salvemini, la nuova scuola classica e il nuovo latino*
- Francesca Sivo**
205 *Parole e immagini nella pedagogia di Comenio: tra auctoritas antica e innovazione multimediale*
- Antonella Tedeschi**
251 *Il rhetor alla prova del Debate*
- Sebastiano Valerio**
269 “*Nel mezzo del cammin*”: percorsi narrativi e di orientamento didattico nella letteratura italiana

Sebastiano Valerio

“Nel mezzo del cammin”: percorsi narrativi e di orientamento didattico nella letteratura italiana

1. I percorsi della testualità nella didattica

A ben pensarci, la prima grande opera della letteratura italiana, la *Divina commedia* di Dante Alighieri, si apre con un atto di orientamento:

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

Lo smarrimento esistenziale di Dante nella selva oscura non è tanto la contingente situazione in cui il “peccato” lo ha condotto, quanto una condizione esistenziale, che rende paradigmatico il protagonista, Dante personaggio. In quel verso incipitario possiamo leggere una citazione di Isaia 38, 10 («*in dimidio dierum meorum vadam ad portas Inferi*»). Il testo biblico qui evocato raccontava del re di Giuda, Ezechia, che si era ammalato ed era guarito: potremmo spingerci a sostenere che in quel primo verso vi sia, in qualche modo, già il senso ultimo del poema. In quella storia biblica, però, vi era anche lo smarrimento del personaggio che era costretto a lasciare la casa contro la sua volontà e ad andare lontano. Nei versi danteschi è possibile anche riconoscere un’altra immagine di “smarrimento”, in quanto l’apparizione delle tre fiere, di lì a poco, con tutto il peso allegorico del loro complesso senso, somiglia non genericamente al dramma biblico, ma alla sua dimensione più profonda, cioè all’esperienza di perdita e di smarrimento.

mente alla situazione iniziale del *Tesoretto* di quel Brunetto Latini, che fu maestro di Dante. Chi riorienta Dante, chi gli offre una via alternativa di uscita e lo fa tornare a sperare è però un altro scrittore, Virgilio, e la sua opera principale, l'*Eneide*, è la guida che lo conduce lungo la nuova strada. Insomma, è la letteratura che offre sussidio nella ricerca di senso e di una strada in un contesto di perdita e disorientamento, perché Virgilio è fonte di eloquenza e scrittura, «maestro» e «autore» (*Inf.* I, 79-87). Ed è Virgilio a dire a Dante: «A te convien tenere altro viaggio» (*Inf.* I, 91), intendendo anzitutto l'adozione di modelli interpretativi e di scrittura nuovi. L'«altro viaggio» di Dante è un viaggio letterario che riattualizza e dà nuovo senso al modello virgiliano. La letteratura, in questo caso rappresentata dal “classico” Virgilio, offre, dunque, un percorso di uscita, una via di fuga e orienta l'uomo lungo un viaggio complesso che però si tramuta in una riconquista della propria identità e, anzi, in una conquista di una nuova, più complessa e completa identità.

Umberto Eco, forse pensando anche al viaggio dantesco e al suo smarirsi nella selva oscura, apriva così il suo volume del 1994, *Sei passeggiate per boschi narrativi*, in cui pubblicava le lezioni che nell'anno accademico precedente aveva tenuto presso l'Università di Harvard:

Un bosco è, per usare una metafora di Borges (altro ospite delle Norton Lectures, il cui spirito sarà presente in queste mie conferenze) un giardino dai sentieri che si biforcano. Anche quando in un bosco non ci sono sentieri tracciati, ciascuno può tracciare il proprio percorso decidendo di procedere a destra o a sinistra di un certo albero e così via, facendo una scelta a ogni albero che si incontra. In un testo narrativo il lettore è costretto a ogni momento a compiere una scelta. Anzi, quest'obbligo della scelta si manifesta persino a livello di qualsiasi enunciato, almeno a ogni occorrenza di un verbo transitivo. Mentre il parlante si accinge a terminare la frase noi, sia pure inconsciamente, facciamo una scommessa, anticipiamo la sua scelta, o ci chiediamo angosciati quale scelta farà (almeno in casi di enunciati drammatici come “ieri notte nel cimitero ho visto...”)¹.

Eco metteva al centro della propria riflessione il ruolo del lettore, seguendo un percorso di ampia durata che aveva avuto significative tappe,

¹ U. Eco, *Sei passeggiate per boschi narrativi*, Milano, La Nave di Teseo, 2018², p. 5.

come *Opera aperta* del 1962 e *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* del 1979. Dal suo punto di vista, particolarmente attento alla dimensione semiotica del messaggio letterario, Umberto Eco aveva affermato, facendo propria una lunga tradizione, che il ruolo del lettore doveva essere centrale, perché «un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare»², lasciando «al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità» e apprendo così lo spazio a quei *Limiti dell'interpretazione* che sono un altro suo titolo del 1990. Il testo come «prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo»³ è così anzitutto oggetto di un processo di interpretazione che deve essere, poi, il fulcro e il cuore di ogni attività didattica che si voglia mettere in atto in sede scolastica, come cercheremo di dimostrare. Se, dunque, «il bosco è una metafora per il testo narrativo»⁴ e la letteratura è fatta di sentieri che si avventurano in un bosco e dentro i quali il lettore è costantemente chiamato a fare una propria scelta, a prendere una propria decisione per orientarsi, è evidente la responsabilità che il lettore assume su di sé. Si tratta ovviamente di una formulazione antica in cui Eco però enfatizza il ruolo del lettore.

In questo senso la letteratura può diventare metafora del mondo e l'insegnamento letterario deve sfruttare adeguatamente questa dimensione. Ha scritto Bruno Falchetto: «per dare alla letteratura una presenza più incisiva e vitale nella scuola, la prospettiva che più può aiutarci è quella – che ho appreso da Vittorio Spinazzola e Franco Brioschi – che mette al centro dello studio e dell'azione culturale l'interazione fra testo e lettore, intendendoli come elementi di un sistema, di un reticolo di soggetti e di pratiche attraverso cui l'attività e l'esperienza della letteratura si dispiega e vive socialmente»⁵. Ora, questa interazione “esperienziale” col testo avviene proprio nelle forme dell'interpretazione, come momento qualificante dell'azione didattica.

² Id., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 52.

³ Ivi, p. 54.

⁴ Id., *Sei passeggiate...*, ivi, p. 5.

⁵ B. Falchetto, *Conoscere le cornici. Per una didattica relativa della letteratura*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di S. Giusti e N. Tonelli, QDR – Didattica e letteratura 17, Torino, Loescher, 2024, pp. 15-26: 15-16.

L'orientamento in ambito scolastico è stato spiegato con queste parole:

un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative⁶.

Orbene, l'atto dell'interpretazione di un testo letterario, narrativo o poetico che sia, mette in atto proprio questa capacità di “conoscere” in un quadro di relazioni che porti ad uno sviluppo individuale. Le narrazioni e più in generale le rappresentazioni letterarie possono condurre il lettore in contesti storici, sociali e culturali diversi e ampliarne gli orizzonti; l'atto di interpretare questi contesti, di orientarsi in essi è un potente stimolo per il pensiero critico, rendendo la letteratura e il suo insegnamento strumenti fondamentali per decifrare la complessità del reale e per formarsi un'opinione più matura e consapevole.

2. Analisi del testo e formazione

La pratica dell'interpretazione del testo letterario nella scuola può diventare dunque quella «palestra di discernimento», di cui ha parlato papa Francesco nella *Lettera del S. P. Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*:

A differenza dei media audiovisivi, dove il prodotto è più completo e il margine e il tempo per “arricchire” la narrazione o interpretarla sono solitamente ridotti, nella lettura di un libro il lettore è molto più attivo. In qualche modo riscrive l'opera, la amplifica con la sua immaginazione, crea un mondo, usa le sue capacità, la sua memoria, i suoi sogni, la sua stessa storia piena di drammi e simbolismi, e in questo modo ciò che emerge è un'opera ben diversa da quella che l'autore voleva scrivere. Un'opera letteraria è così un testo vivo e sempre fecondo, capace di parlare di nuovo

⁶ *Linee guida per l'orientamento*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022, p. 3.

in molti modi e di produrre una sintesi originale con ogni lettore che incontra. Nella lettura, il lettore si arricchisce di ciò che riceve dall'autore, ma questo allo stesso tempo gli permette di far fiorire la ricchezza della propria persona, così che ogni nuova opera che legge rinnova e amplia il proprio universo personale⁷.

Sono parole in cui si riconoscono le riflessioni di Proust, specie quando Francesco definisce apertamente la letteratura come un «telescopio puntato sul tempo»⁸, su esseri e cose, che ha il potere di far apparire alla coscienza dei fenomeni inconsci, con tutte le implicazioni che questo comporta, e di offrire un modello semplificato e compreso del mondo sociale che viviamo (come hanno sostenuto, partendo dalle neuroscienze, Raymond A. Mar e Keith Oatley)⁹. Ma ancora più importante è la riflessione tratta Jorge Luis Borges che apre il paragrafo intitolato *Ascoltare la voce di qualcuno*: «la cosa più importante è leggere, entrare in contatto diretto con la letteratura, immergersi nel testo vivo che ci sta davanti, più che fissarsi sulle idee e i commenti critici», dando ascolto alla «voce di qualcuno»¹⁰. Sembrano risuonare in queste parole le raccomandazioni che Giovanni Pascoli rivolgeva ai suoi lettori/studenti nella prefazione di *Fior da fiore*, l'antologia scolastica edita una prima volta nel 1901 e che ebbe una grandissima fortuna editoriale nel corso di tutto il Novecento: «quel che vi s'insegna e quel che dovete apprendere, sotto il nome generico di

⁷ *Lettera del S. P. Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*, 17 luglio 2024, edita online e in Papa Francesco, *Viva la poesia!*, a cura di A. Spataro, Milano, Ares, 2025, pp. 143-171: 144.

⁸ La citazione, a p. 162 del volume precedentemente citato, è tratta da M. Proust, *À la recherche du temps perdu. Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, 1954, Vol. III, p. 1041.

⁹ Cfr. O. Morin, A. Acerbi, O. Sobchuk, *Perché si muore nei romanzi: l'ipotesi della simulazione dell'ordalia*, in *La narrazione come incontro*, a cura di F. Ciotti e C. Morabito, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 59-80: 60: «L'idea che la fiction ci prepari alla vita sociale sembra dominante: la fiction potrebbe attivare e allenare la nostra capacità di immaginare i pensieri degli altri (Boyd 2009; Mar e Oatley 2008; Zunshine 2006)». Il riferimento bibliografico è a B. Boyd, *On the origin of stories*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2009 e a R. A. Mar – K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3, 3, 2008, pp. 173-92 (2008). Cfr., per un approfondimento sul versante pedagogico, anche G. Annancontini, *La narrazione e l’“eroismo delle piccole cose”*, in *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*, a cura di G. Annancontini e J. L. Rodríguez-Illera, Udine, Mimesis, 2018, pp. 19-36.

¹⁰ Ivi, p. 156. La citazione di Borges è tratta da J.L. Borges, Borges, *Oral*, Buenos Aires, Emecé – De Belgrano, 1979, p. 22.

cultura e di letteratura, è l'arte sovrana e suprema: l'arte di intendere i pensieri altrui e di esprimere agli altri i pensieri vostri»¹¹.

L'opera letteraria è davvero testo vivo se sappiamo, come lettori, renderlo tale, se abbiamo la capacità di interrogarlo e farlo parlare e questo può e deve avvenire in modo che stabilisca e trasmetta il senso di un'opera letteraria non per sé, in un universo solipsistico e autoreferenziale, ma in un contesto collaborativo che sappia mettere al centro dell'incontro il testo stesso: incontro, per intenderci, tra testo e lettore, ma pure tra lettori che interpretano il testo. In ogni caso al centro c'è il testo con la sua dimensione dialogica. Ci ha ricordato Nuccio Ordine che

l'incontro tra un docente e un discente presuppone sempre un “testo” da cui partire. Senza questo contatto diretto, gli studenti avranno difficoltà ad amare la filosofia o la letteratura e, nello stesso tempo, i professori non avranno l'opportunità di sfruttare al meglio le loro qualità per stimolare passione ed entusiasmo nei loro allievi. Si finirà per spezzare definitivamente quel filo che aveva tenuto assieme la parola scritta e la vita, quel circolo che aveva consentito ai giovani lettori di imparare dai classici ad ascoltare la voce dell'umanità prima ancora che, col tempo, la vita stessa insegnasse loro a comprendere meglio l'importanza dei libri di cui ci si è nutriti¹².

La didattica della letteratura proposta da Romano Luperini a partire dagli anni Novanta del XX secolo ha impresso un impulso forte alla discussione sul ruolo dei testi nella scuola, mettendo in evidenza come fosse necessario che la centralità del testo non fosse condizionata da un peso eccessivo delle sovrastrutture interpretative, anzitutto di impianto formalistico. D'altro canto già nel 1974 Cesare Segre invitava a non insistere troppo su una frase di Propp che gli pareva ovvia:

Essi [i metodi da lui proposti] sono possibili e proficui là dove ci si trovi di fronte ad una ripetibilità su ampia scala, come ha luogo nel linguaggio e nel folclore. Ma quando l'arte diventa il campo d'azione di un genio irripetibile, l'uso di metodi esatti darà risultati positivi solo se lo studio degli elementi ripetibili sarà accompagnato

¹¹ G. Pascoli, *Fior da fiore*, Palermo, Sandron, 1902, p. XII. Cfr. ora Giovanni Pascoli, *Fiore da fiore*, a cura di C. Marinucci, Bologna, Pàtron, 2009.

¹² N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani, 2013, pp. 141-142.

dallo studio di quel che di unico al quale finora noi guardiamo come alla manifestazione di un miracolo inconoscibile¹³.

L'indirizzo di non insistere troppo sugli aspetti formalistici nell'analisi letteraria a livello scolastico, ancorché ampiamente disatteso specie in alcuni segmenti scolastici (scuola secondaria di I grado e primo biennio del II grado), è stato poi affermato nelle Indicazioni Nazionali del 2010 in cui si legge: «Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici»¹⁴. Simile cosa si ribadisce anche nelle prime bozze delle nuove Indicazioni nazionali del 2025¹⁵.

Luperini avvertiva, dunque, che, pur non essendo un dogma la centralità del testo, «il momento decisivo è ... quello che si realizza quando la classe si interroga sui vari significati del testo e si pone esse stessa come centrale nei confronti del testo. Solo se la classe imparerà a dare senso al testo, a confrontarsi e a dividersi sui significati che esso assume, si avvicinerà al piacere della lettura»¹⁶. Veniva così espressa l'idea che la classe dovesse costituirsì come «comunità ermeneutica», formula nella quale Luperini condensava il senso pratico della sua proposta, un luogo in cui «leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite»¹⁷, ma anche a confrontarsi con una realtà definita «relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti». Così facendo, concludeva Luperini, «lo studente

¹³ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino Einaudi, 1966, p. 227 [Leningrad, 1928]. La frase è riportata in C. Segre, *Le strutture e il tempo. Narrazioni, poesia, modelli*, Torino, Einaudi, 1974, p. 12.

¹⁴<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf> [consultato il 23.05.2025].

¹⁵ *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025 - Materiali per il dibattito pubblico*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378> [consultato il 23.05.2025].

¹⁶ Il testo *La classe come comunità ermeneutica*, più volte ristampato nel corso degli anni, era apparso in prima battuta su «Allegoria», 10, 1998, pp. 104-109; è ora in R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, pp 91-98: 93.

¹⁷ *Ibidem*.

può apprendere a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, nella consapevolezza del carattere comunque parziale e relativo della propria interpretazione, ma anche della sua responsabilità etico-civile, e dunque della sua dignità e necessità»¹⁸. Lo studente è così chiamato ad orientarsi nel testo, a percorrere le strade dell'interpretazione. Ha scritto Luca Serianni che «parlare di letteratura comporta notevoli responsabilità per l'insegnante: si tratta, nientemeno, di scommettere sulla scoperta dell'universo letterario, del piacere di avventurarsi in mondi distanti, per temi o per epoche, eppure in grado di coinvolgere, di commuovere, di esaltare; di avviare al gusto della lettura disinteressata»¹⁹. Il richiamo alla responsabilità del docente, nel condurre gli studenti alla ricerca del senso, è forte, perché deve guidare attraverso i possibili sensi e mettere in guardia da strade interpretative deboli o prive di senso, non imponendo, ma educando, perché

leggere consapevolmente un testo letterario significa, specie nel quinquennio delle superiori, entrare nell'officina dello scrittore: smontare i meccanismi narrativi del romanzo, riconoscere gli elementi costitutivi dell'apparato retorico, persino cogliere il divenire di un testo, soffermandosi su alcuni casi esemplari di varianti testuali.

Ma poi avverte:

L'importante è non esagerare. Se un romanzo serve solo per individuale l'antagonista, l'oppositore, l'aiutante forse non vale la pena di leggerlo; e lo stesso vale per una poesia, se funge solo da contenitore di figure retoriche²⁰.

Preziosa è stata da questo punto di vista la testimonianza di Todorov, uno dei maggiori studiosi della filosofia del linguaggio, cresciuto alla scuola di Roland Barthes e promotore, dunque, di un approccio al testo narrativo che si è mosso dallo strutturalismo e dalla narratologia. Todorov ha pubblicato nel 2007 un *pamphlet* dal significativo titolo *La littérature en péril*, pubblicato in Italia da Garzanti l'anno seguente col titolo *La*

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ L. Serianni, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2010, p. 85.

²⁰ *Ivi*, pp. 86-87.

letteratura in pericolo. Riferendosi al sistema scolastico francese, sottoposto allora ad una dubbia (a suo dire) riforma, scriveva:

L’insieme di queste direttive si fonda chiaramente su una scelta: gli studi letterari hanno lo scopo principale di farci conoscere gli strumenti di cui si servono. Leggere poemi e romanzi non porta a riflettere sulla condizione umana, l’individuo e la società, l’amore e l’odio, la gloria e la disperazione, ma su nozioni critiche tradizionali o moderne. A scuola non si apprende che cosa dicono le opere, ma che cosa dicono i critici²¹.

Lo spostamento dell’asse dell’apprendimento dallo “studio dell’oggetto” allo “studio della disciplina” provoca dunque un tradimento di fondo della missione educativa della letteratura che, secondo Todorov, sarebbe quella di permettere «a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano», ponendo ancora al centro quella ricerca di senso del sé e dell’altro che abbiamo più volte chiamato in causa. Ciò che ha reso questo intervento di particolare rilevanza è che sia scaturito dalla mano di uno dei maggiori protagonisti della diffusione degli studi strutturalistici in Europa e che sia apparso come una sorta di ritrattazione di quanto fino a quel momento sostenuto. In verità non è proprio così, in quanto Todorov non sembra voler mettere in discussione il metodo di ricerca *tout court* ma, piuttosto, porre un limite al suo indiscriminato utilizzo scolastico, secondo quanto in verità abbiamo già visto affermato da Segre, e ben trent’anni prima. Non vi è dubbio che però la denuncia di una confusione tra fini e mezzi dell’insegnamento suoni come un duro ammonimento:

Comunque sia, in nessun caso lo studio di questi *mezzi* deve sostituirsi a quello del significato, che è il *fine*. Per costruire un edificio sono necessarie le impalcature, che non dovrebbero però finire per prenderne il posto: terminato l’edificio, esse sono destinate a scomparire. Le innovazioni apportate dall’approccio strutturale nei decenni scorsi sono ben accette, purché mantengano la loro funzione di strumento e non diventino fini a se stesse²².

²¹ T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, p. 20.

²² *Ivi*, p. 24.

La questione principale sta nel fatto che anche per lo strutturalista Todorov, che rivendica con orgoglio le sue scelte critiche («anch’io presi parte a questo movimento [lo strutturalismo]; doverei forse per questo sentirmi responsabile della condizione in cui versa la letteratura oggi?»)²³, nello studio di un’opera letteraria «l’approccio interno (studio della relazione che esiste tra gli elementi dell’opera) doveva completare l’approccio esterno (studio del contesto storico, ideologico, estetico)»²⁴. Si tratta, in qualche modo, di un’ennesima conferma dell’importanza della dimensione dialogica e sociale degli scritti letterari, anche nel momento della loro interpretazione e del loro riuso in ambito scolastico ed educativo.

3. Il testo e l’altro da sé

Ha scritto Ezio Raimondi: «la lettura non è mai un monologo, ma l’incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda e al quale ci rivolgiamo in uno slancio intimo della coscienza affettiva, che può valere anche un atto d’amore»²⁵.

Il dialogo col testo è così posto al centro dell’insegnamento letterario ed il testo va inteso come altro da sé. Ancora Luperini, intervenendo nel 2005 in un volume, *La fine del postmoderno*, cercava di riposizionare in campo la letteratura dopo il turbolento inizio degli anni Duemila, che sembrava aver tradito le speranzose premesse della fine del XX secolo, con l’idea di un mondo aperto e pacifico. In questo nebuloso contesto storico e sociale, la letteratura avrebbe dovuto avere un ruolo, se possibile, ancora più baricentrico, educando, per proprio statuto epistemologico (e abbiamo visto come), alla dimestichezza con l’altro. «Il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona», ammoniva Luperini, perché «conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica»²⁶. Questo però portava, ovviamente, a chiedersi quali fossero i limiti delle possibili interpretazioni, in quanto «forzare l’interpretazione di un testo può essere un atto di

²³ *Ivi*, p. 27.

²⁴ *Ivi*, p. 28.

²⁵ E. Raimondi, *Un’etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 13.

²⁶ R. Luperini, *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida, 2005, p. 57.

violenza»²⁷. E Raimondi ricordava che «non si dà vero dialogo col testo senza avvertire la responsabilità dell’altro da sé. ... Il lettore si ritrova in una singolare esperienza di libertà: non la libertà del consumatore, ma di un cooperatore, che attraverso la pazienza e l’inquietudine del capire incontra l’altro senza mai annullarlo, nello spazio strutturalmente bifocale di un’autentica tensione conoscitiva»²⁸.

Così il ruolo di orientamento che il docente deve svolgere verso i limiti consentiti dell’esplorazione del senso si deve esercitare in quello di guida esperta che deve facilitare l’avvicinamento al testo e all’autore perché, come sostiene Luperini, «il testo, non solo se appartiene a secoli remoti e a civiltà superate ma anche se esprime la cultura dei nostri giorni, esige sempre uno sforzo di avvicinamento e di comprensione. Leggere Montale non è più facile di leggere Dante»²⁹. Avverte opportunamente Andrea Manganaro, riprendendo e discutendo queste idee di Luperini, che «per la stessa educazione democratica dei giovani, bisogna sempre di più porre rilievo, nella pratica didattica, al rispetto dei “limiti dell’interpretazione”»³⁰.

È un passaggio molto delicato, questo, in una società come la nostra in cui sempre meno le competenze scientifiche vengono pubblicamente riconosciute come qualità imprescindibili per parlare ed occuparsi di un argomento che ha un proprio istituto culturale, consolidato magari da secoli di studi e di riflessioni. Questo rischia di accadere specie nel campo della letteratura, dove alle volte prevale una dimensione falsamente sociale della letteratura che così, invece, si rischia di ridurre ad esercizio di puro piacere, di intrattenimento “colto”, privandola di quei valori civili ed educativi, oserei dire civilizzatrici, che secoli di tradizione le hanno conferito. Scrive a questo proposito Raimondi: «in questa ricerca di un colloquio entro cui alla fine ritrova se stesso, il lettore non dispone dell’arbitrio di manovra di una soggettività assoluta, poiché leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo, circoscritto dalla sua posizione, dalla sua

²⁷ Ivi, pp. 57-58.

²⁸ Raimondi, *Un’etica...* cit., pp. 27-28.

²⁹ Luperini, *La fine del postmoderno...* cit., p. 58.

³⁰ A. Manganaro, *Sull’insegnamento della letteratura oggi: cinque punti di riflessione*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 181-189: 185-186.

prospettiva temporale e culturale»³¹. «Qui appare chiaro – prosegue – che l'estetica dell'interprete o dell'esecutore deve convertirsi in un'etica. Se il senso di un'opera sta nella risposta del lettore, se il lettore è responsabile del suo divenire e del suo rinnovarsi, egli deve insieme conservare quel senso nella sua integrità di soggetto, nella sua differenza che non può essere violata propri perché vi si incarna una persona»³².

In effetti, alle volte ci pare di trovarci di fronte ad un dilagare dell'effetto Dunning-Kruger anche in campo letterario, con il rischio che l'idea dell'interpretazione come momento di socializzazione dialogica possa, ad un certo punto, per strade purtroppo ben note, confondersi con la dimensione *social*, con l'idea del “consumo” della letteratura, con la degradazione di ogni letteratura a letteratura di consumo e favorendo la presunzione di individui poco esperti che sopravvalutano le proprie abilità, ritenendosi erroneamente competenti in questo specifico campo, come in tanti altri.

Porre delle domande ad un testo, interrogarlo sul proprio senso richiede invece rispetto e conoscenza dell'altro, conoscenza della sua storia, del suo modo di esprimersi, del suo contesto “esistenziale”, cosa che nel campo letterario implica la conseguenza che ben difficilmente si possa rinunciare alla conoscenza della storia in generale e in particolare ad una storia della letteratura, il cui canone può essere certamente riletto, ricostruito, mutato, ma che resta sempre un prezioso elemento per comprendere il senso dei testi. Non si tratta, però, di assolutizzare il modello storicistico³³ che alla tradizione scolastica italiana è stato lasciato in eredità da De Sanctis, né tantomeno di intendere quel modello, come scriveva polemicamente Quondam, «come la più efficace narrazione

³¹ Raimondi, *Un'etica...* cit., p. 18.

³² *Ivi*, p. 19.

³³ Manganaro avverte: «siamo ormai consapevoli di quanto sia però sempre più necessario sostituire o integrare il tradizionale insegnamento storicistico, che nella pratica didattica, man mano che sono venuti meno i fondamenti epistemologici e ideali su cui si poggiava quel modello, si è progressivamente svuotato di significato, riducendosi allo schema “omogeneo e vuoto” della mera successione dei fatti letterari», *ivi*, p. 184. Questo ovviamente, continua, non impedisce, anzi impone di «storicizzare, non perdere mai di vista la storicità delle opere, della dimensione umana, e soprattutto oggi, di fronte a una tendenza pervasiva a non riconoscere l'altro, a ignorare la dimensione storica, ad appiattire tutto nella dimensione assoluta del presente, in una crescente richiesta di “attualità”» (*Ibidem*).

identitaria della nuova Italia, come autobiografia di un Popolo che seppe, finalmente ed eroicamente, farsi Nazione e Stato»³⁴. È però vero che si tratta piuttosto di recuperarne e valorizzarne il senso e il modello per «il valore storiografico e critico delle sue pagine», più che per la valenza di «romanzo della vita d’Italia»³⁵, un romanzo che sarebbe espressione «tutta ottocentesca, per genesi e funzione»³⁶. Eppure Ferroni avverte che «il fascino di questo disegno generale, di questo “romanzo” orientato verso il futuro, continua a resistere al di là della sua schematicità e delle sue contraddizioni»³⁷. Il valore di questa opera sarebbe allora proprio di proporsi «come grande modello, percezione suprema dell’orizzonte civile di un’intera tradizione, per il modo in cui mette in gioco le grandi opere letterarie in rapporto all’intreccio delle *situazioni* [corsivo mio] reali, delle personalità degli autori, del tempo, dello spazio, dell’insieme sociale in cui si svolgono»³⁸.

Mi permetto di ricalcare, in questo passo, il termine “situazioni”, per cui è utile rileggere uno scritto del giovane De Sanctis, *La giovinezza*:

Combattevo la celebre definizione del Buffon: “Lo stile è l’uomo”. Io diceva: “Lo stile è la cosa” e intendeva per cosa quello che più tardi ho chiamato l’argomento o il contenuto. Se lo stile è l’espressione, questa prende la sua sostanza e il suo carattere dalla cosa che si vuole esprimere: lì è la sua ragion d’essere. A quel modo che la parola non ha valore in se stessa, ma nella cosa in cui è segno... la cosa non si dee prendere nel suo valore assoluto. Essa va considerata per rispetto a quello o questo argomento. Perciò non compareisce nella sua totalità, ma in quelle sue parti che vi hanno relazione. A quel modo che un oggetto, situato così o così, mostra di sé alcuna parte e le altre nasconde, anche la cosa dee avere la sua situazione, che determina il suo comparire, cioè il suo stile. La situazione era per me il punto capitale. Nell’esame degli autori avvezzai i giovani a cercare la situazione³⁹.

³⁴ A. Quondam, *De Sanctis e la storia*, Roma, Viella, 2018, p. 25.

³⁵ *Ivi*, pp. 25-26.

³⁶ *Ivi*, p. 308.

³⁷ G. Ferroni, *Prima lezione di letteratura italiana*, Bari, Laterza, 2009, p. 9.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ F. De Sanctis, *La giovinezza*, a cura di P. Villari, Napoli, Morano, 1889, pp. 231-232.

Nella scuola di oggi questo richiamo di De Sanctis possiede un senso ancora forte, non perché ci sia bisogno di porre un limite ad un’educazione linguistica e letteraria basata sul bello stile, ma proprio perché c’è bisogno di quella consapevolezza storica che De Sanctis chiamava la “situazione” che determinava l’ideazione e la creazione di un’opera letteraria e, come ricorda ancora Ferroni, «nelle pagine di De Sanctis la letteratura è sempre in situazione»⁴⁰.

L’opera letteraria, appunto, si concretizzava in determinate e specifiche “situazioni” della storia sociale e della storia personale dell’autore in cui nasceva. Assistiamo, invece, oggi spesso a quella assenza di consapevolezza storica (l’incapacità manifesta di dare profondità e collocazione storica agli eventi e ai personaggi) che si manifesta come una delle questioni didatticamente e culturalmente più urgenti e che, nel campo dell’insegnamento letterario, può tradursi proprio in uno scarso rispetto per il testo stesso, nel caso volesimo imporgli caratteri impropri o, peggio, piegarlo ai limitati orizzonti delle nostre conoscenze, senza fare lo sforzo di interrogarci sulle sue specifica natura, replicando quanto avviene nella conoscenza del diverso e dell’altro, di cui non ci sforziamo di comprendere le ragioni, e appiattendolo nella nostra prospettiva asfittica ed autoreferenziale, una prospettiva che «tende ad annullare il senso del passato e del futuro e a cancellare la dimensione dello storicismo»⁴¹. E Raimondi ammoniva a ricordare che «l’esperienza letteraria ha infatti una sua interna scientificità», che anche la scuola, con i suoi limiti, deve recuperare e preservare almeno una coscienza filologica⁴². Di qui la necessità che il “diagramma desanctisiano”, per usare ancora le parole di Ferroni, venga valutato nella sua efficacia interpretativa e, direi, nella

⁴⁰ Ferroni, *Prima lezione* cit., p. 9. Aggiunge nella stessa pagina: «questi è attento a seguire nelle opere più diverse una dialettica tra forma e contenuto, che gli rivela tensioni, opposizioni, sintesi tra immagini di vita in movimento, nel nesso tra libere individualità e orizzonti “civili” e sociali», proponendo poi proprio una critica alla lettura di De Sanctis proposta da Quondam, con il suo rifiuto del concetto di “decadenza”, che è comunque considerata superata da Ferroni stesso, almeno nei termini in cui si era espresso De Sanctis (ivi, pp. 9.-10).

⁴¹ Luperini, *Insegnare letteratura...* cit., p. 227.

⁴² Raimondi, *Un’etica* cit., p. 29. Qui Raimondi citava le *Lezioni di letteratura* di Nabokov: «Vladimir Nabokov dichiarava nelle sue scintillanti *Lezioni di letteratura* che un buon lettore “è una combinazione tra il temperamento artistico e quello scientifico” e che egli deve saper unire in sé “la passione di un artista” e “la pazienza di uno scienziato”».

sua efficacia pedagogica, in termini nuovi certamente, ma apprezzando e facendo salvo in esso proprio il senso della storicità.

Luperini, tornando più recentemente a discutere del senso dell’ insegnamento della letteratura nella scuola, mostra tale preoccupazione quando afferma che «lo studio della letteratura si fonda su due aspetti diversi, ma anche convergenti», la conoscenza oggettiva del testo visto nella sua autonomia e la sua interpretazione, che richiede la partecipazione del lettore: «nel primo aspetto il lettore resta un osservatore che descrive un oggetto; nel secondo, il lettore diventa interprete»⁴³. Al termine di tale duplice, ma parallelo processo di approccio al testo, bisogna parlare di «testo forte, cioè restituito alla sua autonomia storica, ma anche e soprattutto di interprete forte». E conclude:

si può dire che il primo aspetto senza il secondo rischia di restare nell’ambito dell’erudizione, ma il secondo senza il primo rischia di apparire non legittimato, gratuito, arbitrario in ultima analisi. Dunque non tutte le interpretazioni sono legittime, perché quelle che non si basano su un fondamento storico-filologico rischiano di essere arbitrarie⁴⁴.

Il testo, dunque, va letto in un contesto che ne sancisca la correttezza o quantomeno la plausibilità dell’interpretazione, come può essere appunto un gruppo classe (la classe come “comunità ermeneutica” precedentemente evocata) guidato da un docente esperto, che insegni anche la valenza “civile” di questa educazione letteraria, sempre in considerazione del rispetto dovuto al testo, in quanto altro da sé. «D’altronde ogni cittadino, per parlare, deve conoscere l’argomento di cui parla, e solo questo lo legittima a prendere la parola e a esprimere liberamente la propria opinione»⁴⁵. La coltivazione di un pensiero critico passa proprio da questa consapevolezza, che è frutto di formazione culturale e che porta a dare peso al senso che un testo possiede non “per me”, ma “per noi”,

⁴³ R. Luperini, *Lo studio della letteratura oggi*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 51-55; 51.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ivi*, p. 52.

conclude Luperini. È evidente che così il rispetto per il testo si traduce nel rispetto anche per i propri interlocutori.

Introducendo una riflessione sul metodo dell'«orientamento narrativo», Federico Batini ha citato un articolo di Martha Nussbaum, che è il caso di richiamare a questo punto⁴⁶. Per Nussbaum c'è bisogno di “immaginazione narrativa”, intesa come «la capacità di pensarsi nei panni di un altro, di essere un lettore intelligente della storia di quella persona, di comprenderne le emozioni, le voglie e i desideri», un processo che è proprio dalle materie umanistiche e dalla letteratura nello specifico. «La funzione delle discipline umanistiche nelle scuole e nelle università – continua – è duplice: migliorano in generale le capacità di gioco e di empatia, e lavorano in particolare su alcune zone d'ombra culturali»⁴⁷. Le sperimentazioni condotte in ambito pedagogico e della didattica della letteratura da Federico Batini e Simone Giusti⁴⁸ hanno dato l'avvio all'«orientamento narrativo», metodo didattico che, tramite le riflessioni indotte dallo studio e dall'analisi di opere letterarie intese come ambiente di apprendimento virtuale, mira a stimolare le capacità di narrare e di interpretare, cioè di raccontare, ma anche di ascoltare una storia, di interpretarla ed attribuire ad essa senso e significato. In questo ambito la lettura del testo (ad alta voce, secondo un preцetto che era già delle scuole gesuitiche) concorre alla socializzazione della letteratura e quindi della sua interpretazione, facilitando proprio il conseguimento di quegli obiettivi precedentemente enunciati, ma concorrendo pure all'acquisizione di punti vista «molto distanti tra loro» e a «travedere le "buone ragioni" di ciascuno»⁴⁹.

In tale percorso didattico, ma anche parlando più genericamente, resta l'invito a non dismettere mai la dimensione intellettuale del ruolo

⁴⁶ F. Batini, *A un crocevia di saperi: usare le storie e la lettura ad alta voce*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 147-161.

⁴⁷ M. Nussbaum, *Il potere del sapere*, «Internazionale», 870, 29 ottobre 2010: [⁴⁸ F. Batini – S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erikson, 2008.](https://www.internazionale.it/notizie/martha-c-nussbaum/2021/05/07/sapere-potere#:~:text=%C3%88%C20la%20capacit%C3%A0%20di%20pensarsi,concezioni%20moderne%20di%20istruzione%20democratica. L'articolo è tratto da M. Nussbaum, <i>Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica</i>, Bologna, Il Mulino, 2011.</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁴⁹ Batini, *A un crocevia di saperi* cit., p. 149.

del professore, difendendosi anche da quella progressiva «delegittimazione dell'insegnamento della letteratura» nell'ambito dei processi di formazione, ma anche «nel senso comune diffuso»⁵⁰. Raimondi avvertiva, però, che proprio nella percepita perifericità della letteratura «nel sistema culturale contemporaneo» vi era la possibilità di ridare forza al suo insegnamento, in quanto «la coscienza poetica del mondo, è stato detto, si ottiene solo in un modo, mediante l'eccentricità»⁵¹. In sostanza, proprio il ruolo marginale che la letteratura sembra possedere nei processi di socializzazione consumistica le dà la forza “critica” di far sentire la sua voce dissonante, purché qualcuno la proclami e qualcun altro si metta in ascolto.

Il rischio, già paventato da Gramsci, ed anzi avvertito all'epoca già come reale, è che si crei uno iato tra istruzione ed educazione. Tale rischio diventa reale proprio quando il discente si passivizza, ma a garantire questo nesso tra educazione e istruzione deve essere proprio il docente, purché riesca a rendere i propri studenti non solo istruiti, ma colti: «in realtà un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più *istruiti*, non riuscirà ad ottenere che siano più colti; egli svolgerà con scrupolo e coscienza burocratica la parte meccanica della scuola»⁵², nel momento in cui è invece opportuno «dare l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro»⁵³. E in fondo Carducci aveva già definito la letteratura quella che «s'ispira la passato, parla al presente, e crea l'avvenire, e collega i popoli in fratellanza d'idee»⁵⁴.

⁵⁰ A. Manganaro, *Sull'insegnamento della letteratura oggi: cinque punti di riflessione*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 181-189.

⁵¹ Raimondi, *Un'etica* cit., p. 74.

⁵² A Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2007, vol. III, p. 1543.

⁵³ *Ivi*, p. 1541.

⁵⁴ G. Carducci, *Di alcune considerazioni della presente letteratura*, in *Opere di Giosuè Carducci*, Bologna, Zanichelli, 1889, p. 503.

Abstract

The article explores the role of literature and its teaching as tools for guidance and education. Literature is seen as a metaphor for the world, and its teaching should stimulate critical thinking and understanding of the complexity of reality. The centrality of the text in school contexts should promote an approach aimed at determining the deep meaning of the work, avoiding focusing on critical tools rather than on the meaning. Respect for the text should translate into respect for others and for different opinions, fostering the development of conscious critical thinking.

Sebastiano Valerio
sebastiano.valerio@unifg.it



MISTO

Carta | A sostegno della
gestione forestale responsabile
FSC® C103486

€ 25,00

ISBN 978-88-498-8686-3

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-88-498-8686-3.

9 788849 886863