

Laurea Magistrale in Tradizione e interpretazione dei testi letterari
Insegnamento di Didattica delle letterature (m) (6) I modulo: Letterature antiche
Prof. Guido Avezzi

Programma:

Insegnare le letterature antiche fedeltà e interpretazione.

Bibliografia:

(1) Scelta di relazioni da S. DOUBROVSKY – T. TODOROV, *L'enseignement de la littérature*, Paris 1971;

(2) T. TODOROV, *La littérature en péril*, Paris 2007 (trad. it. Milano 2008).

Altre indicazioni saranno fornite dal docente a lezione.

LO STRUMENTO INVISIBILE

L'insegnamento scolastico, che non si rivolge agli esperti della letteratura ma a tutti, non può avere il medesimo oggetto <di quello universitario>: è la letteratura in quanto tale che viene destinata a tutti, non gli studi letterari; perciò bisogna insegnare l'una piuttosto che gli altri. Il professore di scuola ha un compito molto difficile: interiorizzare ciò che ha appreso all'università ma, piuttosto che trasmetterlo agli allievi, ridurlo alla condizione di strumento invisibile.

(Tzvetan Todorov, *La letteratura in pericolo*, p. 32)

Mi permetto di fornire il testo di un mio intervento “Insegnamento-apprendimento delle letterature classiche e delle letterature contemporanee: continuità, confrontabilità, persistenze dei codici” (il titolo, alquanto farraginoso, non è mio) pronunciato in un seminario tenuto presso il Liceo Ginnasio ‘Scipione Maffei’ di Verona e pubblicato in *Comprendere e comunicare l'antico*, a cura di F. BUTTURINI, Verona-Roma, MIUR 2006, pp. 53-60.

«L'antichità classica accorda alla gioventù quell'unica cosa imperitura che il favore delle Muse promette e che in tale pienezza e purezza solo l'antichità classica può accordare, il contenuto nel suo cuore e la forma nello spirito.»

Niente paura! Esordisco con questa citazione, sonora conclusione apposta ad un'operetta piuttosto famosa (ma non so quanto letta), precisando, per chi non l'abbia riconosciuta, che non si tratta della dichiarazione di un ingenuo retore, o di una tardiva esaltazione della classicità mediterranea e latina contro la modernità brumosa e romantica. Queste parole non rispecchiano il volenteroso sentire di un attardato apologeta dei classici, ma il programma di un ventiquattrenne destinato a rappresentare per più di mezzo secolo il «centro»¹, cardine e punta di diamante insieme, della *scienza dell'antichità*. Cioè di quella *Altertumswissenschaft* che era il prodotto più innovativo e metodicamente raffinato degli studi umanistici nell'Università tedesca, nutrito dell'*Enciclopedia* di August Boeckh², e rafforzato altresì dall'apporto, diverso ma quasi complementare, di Gottfried Hermann, che negli stessi decenni sviluppava la sua metodologia nel più stretto contatto coi testi greci e con la loro lingua.

¹ Parole di «un uomo d'età media che tra i filologi è il più filosofo» e di «un giovane di bell'ingegno che è ancora alle prime armi», scritte in occasione della morte di Ulrich von Wilamowitz (come le riferisce G. PASQUALI, *Ulrico di Wilamowitz-Moellendorff*, «Pègaso» gennaio 1932 = *Pagine stravaganti vecchie e nuove*, Firenze, Sansoni 1968, p. 65).

² A. BOECKH, *Encyklopädie und Methodenlehre der philologischen Wissenschaften*, Leipzig 1877, 1886: da principio, nel 1809, una conferenza che poi, negli anni, si accresce e costituisce il volano di una continua e sempre più approfondita riflessione sullo studio dell'antichità come lettura globale. La prima parte, di impianto teorico, è stata tradotta in italiano col titolo *La filologia come scienza storica*, a c. di A. GARZYA, Napoli, Guida 1987. Su Boeckh e Gottfried Hermann cfr. E. DEGANI, *Filologia e storia*, «Eikasmos» 10 (1999), pp. 279-314, poi in *Filologia e storia. Scritti di Enzo Degani*, Hildesheim, Olms 2004, vol. II, in part. alle pp. 1274-81.

L'autore delle parole che ho citato, tutti l'avranno ormai identificato, è Ulrich Wilamowitz. Esse suggeriscono il suo libello contro Nietzsche, *Zukunftphilologie*, ovvero *Filologia dell'avvenire*³. Pubblicato nel 1872, appartiene a quel giro d'anni in cui la *scienza dell'antichità*, puntualmente evocata da Wilamowitz, si appresta ad essere definitivamente esportata dall'università tedesca nelle università e nelle scuole di tutt'Europa: anzitutto come metodo, nella stessa costituzione scientifica dei testi, letterari o epigrafici, e nell'approccio alla lingua e al metro; ma più in generale come accertamento contestuale e globale dei dati, storici e archeologici, e del pensiero degli antichi; su scala ancor più generale, come «organizzazione in grande della scienza» del mondo classico⁴.

È l'interazione fra i requisiti dell'*Altertumswissenschaft*:

- eccezionale capacità euristica, tale da arricchire sostanziosamente il *corpus* medesimo dei dati;
- rigore di metodo nell'accesso ai testi, capace di innovare profondamente la stessa nozione della testualità;
- sviluppo in parallelo, almeno per un paio di generazioni, della filologia testuale e della linguistica;
- proposta di una visione globale del pensiero e della vita sociale e delle istituzioni;

è precisamente l'interazione fra questi requisiti a determinare il successo dell'impostazione scientifica dello studio dell'antichità nelle università europee e, con progressione inarrestabile, nella scuola – per tutte, in quella scuola, il Liceo, che si fonda, o forse si fondava, primariamente sulla trasmissione dei testi della poesia e del pensiero classici e sull'affermazione di un'effettiva continuità con la modernità. Tutto ciò, nonostante le resistenze di chi si attestava su posizioni che ben presto sarebbero state definite *belletriste* o, allarmato da Sedan e dal ben più imponente successo della Germania in campo economico, si rifugiava in illusori trinceramenti di stampo nazionalista. Non sono mancate, in Italia, le reazioni contro la scienza antichistica e il metodo filologico provenienti da Bonn, Gottinga, Lipsia, Berlino; su di esse, a proposito dell'orizzonte entro il quale si muovevano, e sul loro insuccesso sono state scritte pagine fondamentali relative alla storia degli studi⁵.

Giunto a questo punto vorrei fare però un passo indietro, lasciando da parte le “magnifiche sorti” della filologia. Vorrei leggervi il breve resoconto di una giornata scolastica vissuta da un sedicenne, o poco più, quasi quarant'anni prima della pubblicazione di *Filologia dell'avvenire*. Una giornata eccezionale, certo, in una scuola senz'altro fuori dell'ordinario; ma credo che il resoconto che sto per leggervi illumini sulla pratica della scuola che di lì a qualche decennio sarebbe stata liquidata come “retorica”.

«Uno degli <allievi> “Anziani” prese a leggere un suo lavoro. Il marchese interrogò parecchi, e ciascuno diceva la sua. Poi si volse improvviso a me: «E voi, cosa ne dite?». C'era un **modo convenzionale** in questi giudizi. Si esaminava prima il concetto e l'orditura, quasi lo scheletro del lavoro; poi vi si aggiungeva la carne e il sangue, cioè a dire lo stile e la lingua. Quest'ordine m'era fitto in mente, e **mi dava il filo**; era per me quello ch'è la rima al poeta. L'esercizio del parlare in pubblico aveva corretto parecchi difetti della mia pronunzia [...]. Parlavo adagio, spiccato, e parlando pensavo, tenendo ben saldo il **filo** del discorso...»

L'ho definita fuori dell'ordinario, questa scuola: in effetti è la scuola di Basilio Puoti («il marchese»), l'ex-allievo che racconta è Francesco De Sanctis, e l'occasione è la visita di Giacomo Leopardi⁶. Ma mi pare che questa congiuntura straordinaria sia solo l'occorrenza estrema – consideriamola pure la più fortunata fra le occorrenze possibili – di una prassi scolastica fondata sull'osservanza di un protocollo (quello che De Sanctis definisce «un modo convenzionale»), in grado, secondo l'espressione ribadita da De Sanctis, di «dare il filo». Questo *filo* concerneva tanto la pratica di strutturare il giudizio, quanto quella di esprimerlo in piena coerenza col pensiero, quanto infine – poiché tutto muove dal lavoro di un allievo anziano –, la capacità di produrre qualcosa (nella fattispecie: un testo) che si propone al giudizio di altri. Nella gergalità odierna, si direbbe un intreccio strettissimo di competenze e di abilità ma, a differenza di oggi, strettamente interconnesse e aventi in definitiva il medesimo oggetto: niente a che vedere con binomi del tipo «appena accettabili competenze di letteratura e ottima interpretazione del ruolo di 'libero' a calcio». Estremizzo, ovviamente; ma è per sottolineare la peculiarità di una scuola nella quale la produzione di testo è parte integrante del *curriculum*, e fa tutt'uno con la capacità, o almeno lo sforzo, di valutare altri testi.

³ Insieme alla *Nascita della tragedia* e ai testi di Rohde e Wagner, il libello è tradotto in *Nietzsche-Rohde-Wilamowitz-Wagner. La polemica sull'arte tragica*, a cura di F. SERPA, Firenze, Sansoni 1972.

⁴ U. v. WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, *Storia della filologia classica*, (ed. orig. 1927), trad. it. Torino, Einaudi 1967, p. 137.

⁵ A cominciare da Giorgio PASQUALI in *Filologia e storia* (1920), Firenze, Le Monier 1964, per giungere ad alcuni recenti contributi di uno dei maestri degli studi di greco della generazione che ci ha preceduto, Enzo Degani, da ultimo nel saggio, già menzionato alla nota 2, che dell'opuscolo di Pasquali recupera il titolo.

⁶ F. DE SANCTIS, *La giovinezza*, a cura di G. SAVARESE, Torino, Einaudi 1961, p. 74s.

In questa o, piuttosto, *quella* scuola ci colpisce che questo valutare non ambisce ad essere scientifico. Per un condizionamento ormai antico siamo colpiti negativamente, come da una soggezione a precetti normativi definitivamente datata, quando per esempio l'adolescente De Sanctis (poche righe più avanti) stigmatizza «un *onde* con l'infinito» — ancora cinquant'anni fa trovavamo questo precetto nelle nostre grammatiche scolastiche e se oggi non lo si trova più è solo perché di *onde* avverbio e congiunzione si è persa perfino la traccia. Nemmeno ci rassicura più che tanto la pacata osservazione del conte Leopardi che «dire con certezza che di questa o quella parola o costrutto non è alcuno esempio negli scrittori, gli è cosa punto facile», perché è evidente che non si tratta di riserve sul valore probatorio di spogli fatti col TLG o con la LIZ; cioè: perché sullo sfondo non c'è tanto la rassegnazione all'imperfezione della sempre autoperfezionantesi «organizzazione in grande della scienza», quanto una nozione di più: direi addirittura un peculiare sentimento delle «cose della lingua» (questa l'espressione di Leopardi riferita da De Sanctis). Un sentimento prodotto con l'esercizio almeno quanto con lo studio; e, con questo sentimento, l'adesione, competente e insieme abile, a uno stile.

A questo punto non vorrei essere frainteso: non intendo proporvi un tardivo elogio della scuola premoderna, quanto piuttosto polarizzare la contrapposizione fra quella scuola umanistica e la scuola umanistica moderna su una coppia oppositiva di termini; intendo, ma chi ne avesse di più efficaci può senz'altro proporli, fra una *techné*, o, se si preferisce, fra la tradizione di uno stile, e il complesso quadro epistemologico proposto dalla scuola storica e filologica, quella linea che si presenta come scientifica ma che Nietzsche, nella sua seconda conferenza *Sull'avvenire delle nostre scuole*, definiva piuttosto «storico-erudita»⁷.

Non vi propongo un elogio né, tanto meno, un epicedio anche se, in realtà, vorrei insinuare il dubbio che l'estensione dell'impostazione storica e filologica dall'università alla scuola non abbia giovato, in definitiva, né alla trasmissione del lascito classico, né alla formazione di generazioni in grado di avere un rapporto con la cultura contemporanea che non risenta delle medesime ipoteche «storico-erudite». Per completare il terzetto degli interventi sulla *Nascita della tragedia*: credo che alcune osservazioni di Richard Wagner, nel loro estremismo quasi caricaturale, colpiscano nel segno oggi come allora: «per conservare la purezza della scienza (...) i filologi si istruiscono a vicenda, presumibilmente per l'unico scopo di addestrare a loro volta soltanto filologi, vale a dire insegnanti di scuola media e professori di università, i quali poi dovranno ecc.»⁸.

Non sarò altrettanto estremista, ma non posso fare a meno di notare che se la scuola premoderna praticava un insegnamento in sé sempre contemporaneo, la scuola improntata alla scientificità storica e filologica dell'università ha finito per storicizzare la contemporaneità non meno della classicità. Quanto alla classicità, a una precaria nozione di continuità, dall'antico al moderno, si è sacrificata la possibilità di cogliere, nella diversità irriducibile del classico, il germe della sua perennità sempre nuovamente riproponibile, non fosse altro che per «puntellare noi moderni nei nostri lati deboli»⁹. Di questo era perfettamente consapevole un illustre veronese, Giuseppe Fraccaroli, professore di Letteratura greca nelle Regie Università di Palermo prima, e di Torino poi, e lo espresse con particolare vigore nel suo farraginoso e simpatetico volume *L'irrazionale nella letteratura* (Torino 1903) e in altre occasioni¹⁰.

Allo stesso modo, si è sacrificata la possibilità di godere autenticamente della contemporaneità, preferendo privilegiarne la dimensione prospettica, ovvero storica, anziché la realtà di stile e di gusto.

Con questo vorrei affacciare l'ipotesi che il difficilissimo, frustrante rapporto della nostra scuola con la contemporaneità — intendo dire: con la poesia, col teatro, col cinema, con le arti visive, con la musica di oggi, cioè quelli che si fanno oggi, non le avanguardie di ieri storicizzate e repertorate nei testi scolastici — non dipenda né dalla formazione universitaria degli insegnanti, per quanto meno estesa (forse) e meno approfondita (certamente) di quella del passato, né dalla struttura dei programmi (nella misura in cui ancora esistano), né infine dalla limitatezza degli orari, ma sia invece conseguenza di una situazione più generale e

⁷ A p. 42 dell'ed. it. a cura di G. COLLI, nella 'Piccola Biblioteca Adelphi' (Milano 1975).

⁸ R. WAGNER, *Lettera aperta a F. Nietzsche* (23 giugno 1872), in *Nietzsche-Rohde-Wilamowitz-Wagner*, cit., p. 243.

⁹ A. DE TOCQUEVILLE, *La democrazia in America*, trad. it. a c. di N. MATTEUCCI, Torino, UTET 1968, p. 551 (il capitolo, che fa parte del *Libro II*, pubblicato nel 1840, si intitola, significativamente, «Perché lo studio della letteratura greca e latina è particolarmente utile nelle società democratiche»).

¹⁰ Il libro fu pubblicato nel 1903. Ne ho parlato in occasione di un convegno veronese su Fraccaroli il 24.X.1998 (*A proposito di L'irrazionale nella letteratura*, in *G. F. [1849-1918]. Letteratura, filologia e scuola fra Otto e Novecento*, a c. di A. CAVARZERE e G.M. VARANINI, Trento, Dip. di Scienze Filologiche e Storiche, 2000, pp. 49-58); si vedano anche i contributi di E. DEGANI (*Il F. e la filologia classica*), A. D'ORSI (*La classicità dei moderni. Augusto Monti allievo di G. F.*) e M. MORETTI (*La scuola di un classicista. Sugli scritti scolastici di G. F.*), nella stessa raccolta.

ormai consolidata in estrema sintesi: di quella cornice che definisco genericamente storica e filologica, che è riuscita perfino a raggelare il presente.

Non sarò estremista, ma credo che queste mie vedute sulla *continuità*, sulla *confrontabilità* e sulle *persistenze* fra antico e contemporaneo nell'insegnamento liceale non risulteranno affatto rassicuranti e tanto meno consolatorie. Avendo indirizzato il mio lavoro nel solco tracciato da maestri della filologia, è amaro anche per me ammettere che la pura e semplice trasposizione del metodo filologico e dell'impostazione storica nella scuola, dunque già nella preparazione di futuri insegnanti, e dunque, come direbbero i miei ospiti, nella costruzione della "licealità", ha dato e darà come frutto l'insoddisfazione di quanti, maestri e allievi, sono più sensibili e avvertiti.

A volte mi accade di pensare, vedete, che si sia operata un'indebita inferenza, per la quale abbiamo inconsapevolmente trasferito, nell'ambito della scuola e dei delicatissimi rapporti che vi si realizzano, metodi e concezioni che animano invece appropriatamente la ricerca scientifica. Più da vicino ancora: abbiamo trasferito nella scuola, a dettare nuovi metodi e diversi canoni, l'emozione che ci ha percorso quando abbiamo scoperto, frequentando certi corsi universitari, nei primi assaggi all'attività di ricerca, eccetera, di potere e anzi di dovere decostruire il lascito del Liceo, di poterlo e anzi di doverlo riorganizzare su nuove basi, finalmente "scientifiche" e "storiche" (quale delle due qualifiche si dovesse privilegiare, per ciascuno poteva divenire occasione di altre decisive rivoluzioni).

I corsi universitari, la tesi, la specializzazione e il dottorato, consentono al giovane adulto di apprendere raffinate metodologie scientifiche e di maturare una visione del mondo ispirata a una complessità che sarebbe risultata difficilmente proponibile nelle fasi precedenti del suo percorso formativo. Alla ricerca di senso che aveva guidato il liceale, si sostituiscono una diversa ricerca di senso e la percezione di poterla soddisfare con una strumentazione finalmente adeguata. Niente di male, in tutto questo anzi! , finché non avviene che il risultato di questo nuovo atteggiamento sia trasferito nella scuola senza le indispensabili mediazioni.

Renato Serra, che non era un classicista, ma è certamente autore di alcune tra le più acute riflessioni sulla nostra tradizione letteraria al principio del XX secolo, scrisse una volta che il Pascoli, con le due antologie della poesia latina *Lyra* ed *Epos*, aveva realizzato i libri scolastici che gli sarebbe piaciuto avere da adolescente. Mi pare una considerazione molto acuta, ma al tempo stesso sintomatica di un disagio: la ricerca di senso che agita il giovane adulto entrato in contatto con una diversa visione del mondo e della cultura, lo spinge a reinterpretare in questa nuova luce quanto gli è stato trasmesso nella prima giovinezza, e a proporre questa sintesi, spesso sofferta, alla generazione successiva con maggiore e minore successo, ma sempre con la presunzione che l'adulto possa rispondere esaurientemente alla ricerca di senso propria invece dell'adolescente, ed imporre alle sue domande il proprio linguaggio.

In questo senso è esemplare il processo col quale la produzione di metodologie sempre più raffinate nell'analisi e soprattutto nell'ermeneutica dei testi letterari ha cercato una via di penetrazione nella pratica della scuola. Alla conquista progressiva di una visione della letteratura sempre più complessa è corrisposta l'ipertrofia degli apparati metodologici nei libri di testo, con la proposta di quadri storici complessi e di interazioni fra punti di vista plurimi, insomma di cornici in grado di ricontestualizzare i testi nella storia delle forme, nella storia degli avvenimenti e nella storia della ricezione. Ma con quali risultati?

Nel campo delle discipline classiche (il Latino e il Greco della scuola secondaria superiore 'classica') non si è assistito a una comparabile dilatazione delle sezioni metodologiche, nonostante la *scienza dell'antichità* universitaria si sia indubbiamente arricchita di nuove aperture semiologiche e antropologiche, fino a qualche tempo fa impensabili. Piuttosto è da considerare se la progressiva riduzione dello spazio dedicato alla storia antica e, soprattutto, la sua "elementarizzazione" non abbiano finito per restituire una sorta di primato alla letteratura, nonostante le letture in lingua originale si siano irrimediabilmente diradate. La riduzione delle letture di testi è, del resto, un tratto comune alle diverse "cattedre" liceali; ciò comporta la drastica semplificazione anche dei medaglioni dedicati ai dingoli autori: da docenti di Italiano capita di sentir raccontare che, se qualche anno fa avevano smesso di leggere anche un solo passo dell'*Aminta*, ora rinunciano anche a parlare dell'opera nel contesto della produzione del Tasso eppure è tutt'altro che infrequente constatare che docenti d'Italiano propongono ai loro allievi ricerche, per restare all'esempio, su committente, autore e pubblico della letteratura rinascimentale. In altri termini: da una parte i *corpora* delle letture latine e greche, definiti e chiusi per definizione (nonostante i significativi ma limitati ritrovamenti di nuovi testi) e ulteriormente sacrificati dagli orari e da preconcetti ideologici ("de I apud Italos", verrebbe da commentare), ormai sembrano poter ambire tutt'al più a fornire la cornice archetipica dell'attività letteraria successiva; dall'altra, il canone delle letture italiane, arricchitosi a partire dagli ultimi anni '60 sa-

crosantemente di letture straniere, si è fatto sempre più esiguo e penosamente conservatore, quasi che si potesse leggere solo ciò che è consacrato: l'incremento nelle vendite di tascabili "canonici" (*Malavoglia* e simili) in vista dell'esame finale ne è la prova sensibile (o, piuttosto, lo è stato finché l'esame ha mantenuto consistenza e ragion d'essere). Forse la pervasività del metodo storico-filologico e il troppo precipitoso e acritico travaso di questo nella scuola non costituiscono l'unica causa di quest'impovertimento senz'altro cospirano anche altri fattori. Tuttavia è un fatto che lo studente esce dal liceo senza aver letto né D'Arzo né Meneghello, né Raboni né Luzi, per non parlare di contemporanei più spigolosi. Così come è un fatto che, nonostante l'apprezzabile riforma del tradizionale tema d'italiano, troppo spesso le indicazioni relative alla strutturazione e alla scrittura del tema sono soddisfatte attraverso la mimesi servile di forme espositive sostanzialmente incomprese quando non mediante il famigerato "copia-e-incolla" da Internet ("de I apud Italos", appunto).

Resta perciò, a mio avviso, da chiedersi se non sia indispensabile proporre un approccio più diretto, ampio e variato, alla testualità, sia come apprendimento di forme e di procedure, sia come produzione di testo, ripristinando in modo nuovo, venute meno le pregiudiziali dell'umanesimo retorico ed estetizzante della scuola premoderna, la ricerca di quel *filo* che guidava lettura e scrittura nella testimonianza di Francesco De Sanctis.