

# Il diavolo si annida negli esempi Su teoria letteraria e comparatistica nei programmi del biennio dei licei

Toni Veneri

## **Un programma ambiguo**

A dispetto della posizione strategica che occupa nel percorso formativo, l'insegnamento dell'italiano nel primo biennio dei licei appare in buona misura svantaggiato rispetto ai tempi didattici che lo precedono e lo seguono. Sembra anzi doversi esclusivamente definire in funzione di essi: una funzione che può essere di completamento e consolidamento di quanto appreso durante la scuola media inferiore, oppure propedeutica e introduttiva al programma storico-letterario del triennio – ultimo segnale di questa tendenza, la recente anticipazione del modulo dedicato alla letteratura delle origini all'ultimo quadrimestre del secondo anno di liceo. Questa scelta "transizionale", che finisce per costruire il biennio come una sorta di "soglia" in bilico fra conclusione e prefigurazione, non sembra tuttavia comportare – almeno in linea generale – una maggiore attenzione nella gradualità scolastica. Anzi, laddove ci si preoccupa di quella che una volta era tradizionalmente la scuola dell'obbligo, la scuola media inferiore, e del triennio superiore, destinatario privilegiato di manuali su cui convergono proposte ed esigenze di ridefinizione del canone e del rapporto fra storia e letteratura, il primo biennio dei licei rimane ancora, nelle riflessioni sulla didattica della letteratura, un territorio parzialmente in ombra. Si trascura così tanto il fatto che ormai da tempo il biennio costituisce il proseguimento e la conclusione

dell'obbligo scolastico, quanto la possibilità che esso offre di muoversi ancora liberamente al di fuori dalle strette maglie della storiografia nazionale in cui lo studio della letteratura si ritrova irreggimentato durante il successivo triennio.

Ma ancora prima di una mancanza di riconoscimento si pone un problema di mancanza di riconoscibilità disciplinare, che si manifesta nella difficoltà di molti studenti a individuare chiaramente un filo comune che definisca la materia e dia coerenza alle quattro ore settimanali a essa dedicate. Nella mia pur breve esperienza di supplente di materie letterarie nei licei, più di una volta mi è capitato di dover rispondere in classe alla domanda sul perché queste ore, in cui si leggono Omero e autori stranieri come Hemingway o Čechov, figurassero legittimamente nell'orario come ore di italiano. Il che se non altro è un segnale, forse isolato, ma pur sempre indicativo, della percezione secondo la quale – al di là delle ore dedicate alla grammatica e al rito tradizionale del tema in classe, che di fatto proseguono una prassi già consolidata nei cicli scolastici precedenti – il resto del programma non serva a sviluppare la consapevolezza linguistica nell'espressione scritta e orale, ma individui piuttosto un oggetto di studio autonomo e differenziato, sul quale però le idee rimangono ancora confuse. Nella loro fondamentale funzione – anche materiale – di riferimento stabile e formalizzato, i libri di testo, causa la loro molteplicità e diversità, non aiutano a fare luce su questo oggetto, che viene frammentato in ambiti distinti (“epica”, “grammatica”, “antologia”, “Promessi Sposi”, “letteratura delle origini”) che appaiono assemblati più per giustapposizione che per coordinazione.

In tal senso, all'origine di queste difficoltà non vi è soltanto la genericità delle indicazioni ministeriali ma anche la mancanza di un apprezzabile dibattito sui contenuti che sia paragonabile a quello che circonda il programma del triennio e si rifletta in proposte editoriali altrettanto diversificate e impegnate. Quest'ultimo dibattito, è ben noto, verte da una parte sui procedimenti che presiedono alla formazione del canone letterario (a livelli di scala variabili: selezione degli autori, delle opere, ma anche crocianamente degli stessi brani da antologizzare), dall'altra sul ruolo che la storia dovrebbe avere

nell'esposizione di questo canone (dove si cerca di opporre a un impianto storicistico, tendente al monumentale quando non al teleologico, percorsi critici di contestualizzazione e storicizzazione). Ora, può darsi che nel biennio la mancanza di un modello didattico unitario e consolidato inibisca un altrettanto vigoroso criticismo, nondimeno i contenuti dei programmi propongono, *mutatis mutandis*

l'aporia fondamentale del modello a lungo dominante, o canonico: avallare una concezione della letteratura sempre più incomunicabile a giovani destinatari, prede della seduzione totalizzante delle strumentazioni e dei linguaggi digitali, e al contempo sempre più distante dai metodi e dalle pratiche della ricerca e dell'insegnamento che da anni qualificano il lavoro sui testi compiuto nelle università. (Iacoli 2013: 91-92)

Prima ancora di chiamare in causa le pertinenze disciplinari – per nulla scontate, al biennio – queste condizioni rendono, in questa fase così delicata, il legame fra l'università e la scuola ancora più labile, quando non del tutto scoperto, alimentando al contempo la sfiducia degli insegnanti nelle nuove sistemazioni manualistiche. Un ponte, come ricorda Giulio Iacoli, ancora virtuoso e sentito fra gli anni '70 e l'inizio degli anni '90, quando la didattica della letteratura in Italia si è ridisegnata grazie alle importanti elaborazioni di Remo Ceserani, Franco Brioschi e Guido Armellini, ma che ora si è fatto sempre più sdrucchiolevole di fronte alla «convergenza infausta tra gli eccessi applicativi della narratologia [...], le opache terminologie ministeriali e, nei loro dintorni, le pieghe più infelici del “didattichese” in voga fra gli addetti ai lavori» (*Ibid.*: 89-90).

Complice dunque il vuoto normativo e l'altalenante interesse accademico, le poche ore settimanali dedicate alla materia sono state esposte in tempi diversi a forme eterogenee di “colonizzazione” che hanno permesso, accanto alla persistenza inerziale di prassi e contenuti obsoleti, l'introduzione poco controllata di nuovi strumenti analitici, la cui trattazione ha finito per erodere sempre di più lo spazio riservato ai testi letterari. Di qui la convivenza di contenuti, discorsi e retoriche

(intese come insiemi di regole), accomunati soprattutto dal ricorso alla pratica dell'esemplificazione, i cui presupposti e assunti tuttavia non di rado paiono entrare in contraddizione. A partire dal fatto che, se si escludono ancora una volta le ore di grammatica, tale programma vede da una parte la riduzione del canone letterario occidentale a materiale di esercizio per l'analisi testuale, oggetto di verifica e conferma di leggi e procedimenti che sembrano regolarne più che descriverne il funzionamento; dall'altra prevede un'attenzione, caricata dei più alti valori etici ed estetici, per alcuni testi considerati fondanti se non archetipici della cultura europea e nazionale – i poemi omerici, l'*Eneide*, i *Promessi Sposi*.

Nel passaggio da un percorso all'altro, talvolta da un'ora all'altra, le qualità implicite dell'oggetto che viene posto all'attenzione degli studenti variano diametralmente. Da una parte la letteratura si offre come terreno di esercizio potenzialmente infinito dell'analisi letteraria, potenzialmente infinito nella misura in cui nessuno degli strumenti indicati contribuisce a delimitare in senso esclusivo tale insieme; e questo malgrado gli studenti spesso abbiano una propria radicata, anche se inconsapevole, nozione di canone, talora ricevuta (i classici), talora istintiva (letteratura sono le *opere* studiate a scuola in opposizione ai *libri*, alle letture corsare praticate sottobanco o semplicemente all'insieme dei testi di narrativa che circolano al di fuori della classe). Un insieme potenzialmente infinito, dicevo, in quanto aperto ad attraversamenti orizzontali, che riescano a cogliervi i fenomeni di analogia e i procedimenti ricorrenti, permettendo nel migliore dei casi la creazione di casistiche e tassonomie, nel peggiore una semplice lista di luoghi testuali. L'opera letteraria, subordinata al congegno analitico, viene insomma reificata e sottoposta a procedure apparentemente valide e applicabili a qualsiasi romanzo, poesia o racconto. Scatenando le fantasie più lambiccate dei compilatori, queste stesse procedure offrono – ma solo a chi allestisce gli esercizi e i test di verifica, non a chi li subisce, né tanto meno a chi li corregge – il

miraggio di un'analisi letteraria pensabile quale scienza esatta piuttosto che come metodo critico o pratica interpretativa<sup>1</sup>.

Accolto il principio su cui queste procedure si reggono, un primo malinteso in cui si incorre di frequente è che per lo studente la difficoltà risieda molto più nella comprensione della regola (e della sua formulazione), piuttosto che nel suo utilizzo e nell'applicazione ai singoli casi attuali. Vero è il contrario: per quanto elaborate con la maggior accortezza possibile, le regole più adamantine non resistono a lungo nelle mani di questi giovani chirurghi della letteratura. Falle e incoerenze vengono velocemente alla luce sotto la lente intransigente di chi, non ancora invertiti i termini di norma ed eccezione, accetta in buona fede la validità della regola, salvo poi ritrovarsi a doverla applicare – quel che è peggio, con irritante aleatorietà – a una materia tanto ribelle e irrispettosa quale è la letteratura. Ma ancora più frequente e carico di implicazioni è un altro malinteso, che replica l'inganno tradizionale dell'insegnamento della grammatica, laddove a essere confuso o rovesciato non è il rapporto fra competenza e performance (l'espressione verbale corretta come modello piuttosto che prodotto della scienza grammaticale), ma quello fra produzione e descrizione: il testo sembra essersi costruito esclusivamente in base a regole che lo precedevano e autorizzavano, per cui è possibile imparare a reperire in maniera più o meno immediata gli esiti di queste operazioni comuni e iterabili. Oltre ai malintesi, vi sono poi alcune ambiguità operative che riguardano per esempio la discutibile validità, apparentemente trans-storica, delle categorie normalizzate: i manuali stessi, almeno quelli più onesti, si ritrovano spesso a dover ammettere che un certo tipo di descrizioni (ovvero di regole) sono applicabili solo alla letteratura moderna e contemporanea, mentre rimangono

---

<sup>1</sup> «Adesso l'invasione delle strutture senza contenuti è una maledizione. In ogni scuola dove vado i prof e gli studenti masticano il boccone del testo all'infinito, analizzandolo fino a che non perde ogni sapore, quindi lo sputano in un test o in un saggio breve (si fosse capito cos'è...) e chiudono il libro (che fatica!) con la sensazione che non avranno mai più voglia di leggere in vita loro» (Cilento 2010: 39).

estranee alla produzione letteraria delle epoche precedenti (per esempio il flusso di coscienza, la forme moderne di trattamento del tempo narrativo o la stessa stratificazione nel ritratto dei personaggi, a partire dalla distinzione fra profilo interiore e profilo esteriore). Un'ulteriore ambiguità operativa, meno evidente ma nondimeno implicita in molte asserzioni, è infine quella che suggerisce un impossibile determinismo, il quale consisterebbe nell'affidare a questo insieme di regole la capacità di segnalare in maniera distintiva la specificità letteraria (la *letterarietà*) del testo o addirittura di collegare alla loro determinata attuazione un particolare valore stilistico o giudizio estetico<sup>2</sup>. Materia questa, è superfluo ricordarlo, che è stata al centro di alcune fra le più aspre contese che hanno animato la riflessione teorica novecentesca sulla letteratura.

## **Regole, esempi, esercizi**

Ora, se proprio in veste di teorici concediamo che per costruirsi e difendere una posizione convincente e innovativa – ragionevolmente relativista e al contempo efficacemente battagliera – un buon punto di partenza può essere quello di avere a disposizione maestri da mangiare, regole da invalidare, dogmi da scardinare, luoghi comuni da inficiare e discorsi da smontare, se dunque ammettiamo tutto ciò, credo valga la pena prendere sul serio quanto di normativo, regolato e classificato viene insegnato sulla letteratura in questi primi due anni del liceo. Soprattutto perché la mia breve esperienza da docente e quella più lunga di studente mi suggeriscono che a quattordici anni gli studenti, molto più che di soluzioni negoziate o negoziabili, siano

---

<sup>2</sup> In questo impossibile determinismo si sommano i due principali errori in cui, secondo Giuseppe Petronio, incorre la didattica della letteratura che assolutizza i metodi formali: «il presupposto che lo specifico letterario (la “letterarietà”) sia un dato ontologico: sia identico in tutti i tempi, in tutti i paesi, per tutti i gruppi sociali. [...] In secondo luogo [...] scambiano, quei critici e quegli insegnanti, l'interesse tecnico, proprio degli specialisti, con quello estetico, universalmente umano» (1991: 110).

ghiotti di regole e che quando si ritrovino a doverle imparare, esigano da esse innanzitutto un alto tasso di coerenza e attendibilità. In questo senso le perplessità, i dubbi e talvolta l'intransigenza dei ragazzi portano alla luce, in forme non accademiche, i limiti e le debolezze interne delle regole e degli strumenti dell'analisi letteraria, minando – laddove vi è spazio per farlo – la loro stessa credibilità. Se alcune regole funzionano infatti meglio – quelle per esempio che individuano la posizione delle voci narranti (interna o esterna), del narratario e dell'autore, oppure le forme del discorso (indiretto, indiretto libero, diretto, diretto libero, monologo e così via) o ancora i tempi delle voci verbali – gli esiti di altri esercizi di narratologia inflitti in classe appaiono spesso arbitrari, se non obbedire al capriccio del manuale o del docente: penso alla famigerata divisione in sequenze narrative, descrittive o miste, al riconoscimento delle fasi del cosiddetto modulo ricorrente, allo stesso distinguo tra fabula e intreccio, o infine alla grande questione della focalizzazione (quasi sempre mista), che la presenza di un semplice aggettivo è sufficiente – anche nei *Promessi Sposi*, soprattutto nei *Promessi Sposi* – a trasformare da zero (e ancora più frequentemente, da esterna) a interna.

Non che le regole della grammatica non suscitino fra gli studenti più vivaci altrettanti tentativi di verifica o anche di contestazione, ma essi vengono pur sempre formulati nell'ambito dell'esistenza, condivisa e riconosciuta, di una norma linguistica, per cui tali regole hanno il vantaggio, rispetto a quelle dell'analisi letteraria, di tornare utili per sorvegliare e correggere le espressioni contingenti di un codice verbale che non è stato creato a tavolino a partire da esse ma che comunque è stato normalizzato in base ad esse. Regole che a differenza di quelle narratologiche (almeno così come vengono delineate nei manuali) ci permettono di avvertire il cambiamento, la trasgressione, la vitalità e la capacità propria dell'uso linguistico di rimettere continuamente in questione le proprie forme e i propri modelli. Al contrario non esiste una costruzione letteraria standard: esistono piuttosto modelli e modalità ricorrenti e finanche regole empiriche attuabili programmaticamente affinché i testi siano percepiti dal lettore – e dal mercato – come ascrivibili a precisi generi letterari, generi che

devono anzi il loro successo alla replicazione o al contrario alla trasgressione di tali regole (basti pensare al giallo, al romanzo poliziesco). Non a caso quello dei generi letterari è stato forse il terreno di analisi più riuscito del formalismo prima e dello strutturalismo poi, dalle ricerche sulla fiaba di russa di Vladimir Propp (1928), ai lavori sulla letteratura fantastica di Tzvetan Todorov (1970), a quelli sulla parodia e il pastiche di Gérard Genette (1982). Altri generi insegnati a scuola, alcuni dei quali riconosciuti ed etichettati proprio da Genette, sono tuttavia l'esito di una descrizione a posteriori, di una costruzione teorica pensata per far ordine in un processo stratificato e fondamentale come quello che vede la letteratura produrre altra letteratura.

Insomma, se è vero che nella storia della letteratura sono esistiti codici, limiti, regole, retoriche da rispettare, per cui lo spazio dello scrittore, che faceva di necessità virtù, non era quasi mai uno spazio di libertà, queste regole, questi codici sono però difficilmente riducibili a quella diversificazione di piani formali, ingannevolmente equivalenti, proposti dalle antologie, piani fra i quali è così difficile – per gli studenti come per i docenti – scegliere quando il romanzo o il racconto affrontati in classe non siano quelli furbescamente convocati a rispecchiare prospetti descrittivi inevitabilmente parziali e arbitrari. Parziali e arbitrari soprattutto perché le antologie, pur dando nel biennio ampio spazio alla trattazione dei generi, toccano solo in maniera elusiva l'esistenza dei generi all'interno di un relativo sistema (o di più sistemi). Accennando nel migliore dei casi ad alcune preoccupazioni della poetica antica o alle formule di mercato che condizionano la letteratura nell'età delle masse, non fanno in nessun caso il tentativo di esporre una possibile teoria dei generi capace di comprendere e dare significato alle singole descrizioni. Tutt'altro che marginale, la questione dei generi in letteratura è al contrario cruciale perché, come ricorda Jean-Marie Schaeffer, essa ha il compito fondamentale, dai tempi di Aristotele, di distinguere fra pratiche



verbali artistiche e pratiche verbali non artistiche e di conseguenza di porre le basi attraverso cui stabilire il canone letterario<sup>3</sup>.

Le poche grandi opere del "canone occidentale" nel biennio vengono invece offerte agli studenti quasi per emanazione divina. Di conseguenza lo studio dell'epica e dei *Promessi Sposi*, così come viene prospettato nei programmi e nei libri scolastici, finisce per collocarsi all'opposto dell'approccio strutturale e narratologico applicato a brani, lacerti, periodi incompiuti tratti da quella miniera di esempi cui viene parallelamente ridotta la narrativa europea otto-novecentesca: in questo caso abbiamo delle *opere*, le migliori e più importanti – si dice – della nostra letteratura, piuttosto che dei *testi* e queste opere non sono semplicemente un oggetto da descrivere e analizzare, ma al contrario costituiscono esse stesse una fonte per le nostre descrizioni e per le nostre idee sulla letteratura, da esse insomma sembrano discendere tutte (o quasi) le categorie che associamo al testo letterario. Un esempio: il modo in cui segnaliamo la presenza della similitudine in Omero, una presenza fondativa e archetipica ma allo stesso tempo incomprensibile senza una spiegazione dei singoli elementi che la

---

<sup>3</sup> La preoccupazione è antica, ma, come osserva Schaeffer, nelle forme in cui la consideriamo comunemente oggi rimane in buona parte condizionata da una concezione dell'Arte e della Letteratura – si badi alle iniziali maiuscole – che risalgono al Romanticismo. A partire dalla fine del XVIII secolo, con il grande nome di Hegel, nuove concezioni evoluzioniste ed essenzialiste avrebbero infatti avuto la meglio sul sistema descrittivo-normativo vigente in precedenza. Mentre quest'ultimo era sostanzialmente pragmatico e rivolto al futuro, perché concepiva la letteratura come l'ambito dei ripetuti tentativi di imitazione dei modelli "generici" (nel senso di relativi al genere), la nuova teoria dei generi era storicista, si rivolgeva al passato, trovava il suo fondamento nell'estetica filosofica e da essa derivava il suo compito. Questo compito era duplice: da un lato investigare la tradizione letteraria per ricostruire in chiave organicista l'evoluzione dei generi, dall'altro individuare l'essenza propria di ciascun genere, con l'esito fondamentale di isolare in queste singole storie le opere che meglio manifestavano questa essenza: il risultato più evidente è stato dunque, dice Schaeffer, la formazione di un canone (1992: 7-10).

compongono, si formula in modo inverso rispetto al percorso che porta da una definizione terminologica alla sua reiterata conferma attraverso i più svariati esempi testuali. Qui l'opera è unica, non ha eguali, e al contempo è paradigmatica, perciò bisogna sforzarsi di penetrarla, anche se il tempo da cui proviene e la sensibilità che la percorre ci risultano lontani; non è più un terreno aperto ad attraversamenti orizzontali, a un ritmo accelerato di raccolta degli esempi, ma il punto d'arrivo di uno sforzo verticale, di una graduale immersione nella (o ascesa verso) l'opera artistica.

È qui, per esempio nello studio dell'epica, che si possono incontrare i più riusciti tentativi di inserire lo studio di opere finora isolate in un contesto più ampio, al fine di creare una continuità con il programma storico-letterario del triennio: penso alle antologie di epica che tendono sempre di più a profilare un percorso storico sul discorso epico dall'antichità al Medioevo, che non si limiti né alla letteratura occidentale né alle sue consuete forme poetiche, ma includa anche brani tratti dall'epica mesopotamica (come il viaggio di Gilgamesh) o dalla Bibbia (si veda l'edizione aggiornata dell'ormai classico *Narrami o Musa*, Ciocca – Ferri 2011); oppure penso all'antologia curata da Eva Cantarella in cui i personaggi e le narrazioni omeriche e virgiliane si inseriscono – accanto ai miti e al teatro antico – in percorsi di lettura attenti a questioni sociali di genere e di classe, che completano e approfondiscono quanto del mondo antico i ragazzi imparano contemporaneamente durante le ore di storia (Cantarella – Galli – Quinzio 2011).

Riassumendo: nel biennio dei licei si fiancheggiano, si ignorano, a volte si scontrano senza comunicare due idee diverse di letteratura (una aperta e una esclusiva); due genealogie diverse (una deduttiva e una induttiva, per così dire); due velocità diverse di intervento (un'azione rapida contro un lento avvicinamento); due posizioni relazionali diverse fra il lettore e l'opera (laddove uno domina l'altra oppure ne è a sua volta sovrastato). Certo gli insegnanti hanno a disposizione ampi margini di autonomia per contrastare, compensare o colmare queste divergenze; credo tuttavia che la mancata complementarietà di questi approcci vada constatata, perché le

incoerenze che da esse derivano non favoriscono ma anzi rischiano di avere effetti controproducenti, sia che si voglia sviluppare negli studenti il gusto alla lettura sia che si voglia indicare loro dei riferimenti concettuali che giustifichino l'inserimento dello studio letteratura entro un orizzonte formativo oltre che conoscitivo.

E credo che per affrontare questo insieme di contenuti, discorsi e retoriche, sia necessaria anche e prima di tutto una considerazione di ordine disciplinare: ad usare la lente accademica, ad eccezione dell'ampio spazio accordato ai *Promessi Sposi*, ben poco di quanto si trasmette in termini di letteratura in questi due anni ricade nel campo disciplinare dell'italianistica. Da una parte le opere citate nei manuali sono solo in minima parte italiane e, per quanto in traduzione, il continuo ricorso a esse sotto forma di esempi di fatto implica una pratica – più o meno riuscita, più o meno arida – di comparazione. Dall'altra parte gli elementi che forniscono gli strumenti e le categorie dell'analisi letteraria sono anch'essi di origine composita: in parte attingono a tassonomie tradizionali del sapere umanistico (retorica, metrica, stilistica), in parte derivano dai risultati più schematizzabili di una stagione e un orientamento di studi circoscritti (lo strutturalismo).

## **Retorica e strutturalismo**

Sulla retorica, tema al centro del convegno, credo sia giusto spendere qualche parola: l'insegnamento della retorica, così come quello della grammatica, ha sempre affidato una grande importanza alla terminologia, ma come sottolinea Heinrich Lausberg «la terminologia non trasmette né conoscenza della natura di una cosa né parametri valutativi microscopici per la sua attualizzazione concreta»; essa aiuta a riconoscere fenomeni analoghi e

può offrire una classificazione ordinatrice *ma* non già una conoscenza interna o una interpretazione funzionale [...] Una volta identificati nel testo questi elementi funzionali, si presenta il compito della loro interpretazione rispetto al testo e alla situazione: si tratta, cioè, di identificare la funzione di volta in

volta attuale degli elementi funzionali. Il campo delle possibilità di funzione è lo spazio della libertà di chi parla, che non è mai arbitrio assoluto. (2002: 3-4)

Lausberg ci ricorda qui due cose: che la retorica, che è l'arte del discorso, non è esclusivamente letteraria e ciò vale in particolar modo per l'italiano che «all'interno della "Romania", [...] e non solo come lingua di testi letterari ma come sistema di linguaggio nella sfera quotidiana, conserva ancora un rapporto immediato e mediato con le forme e le figure della retorica» antica<sup>4</sup>; in secondo luogo, che quando la retorica viene applicata all'analisi del testo letterario, i termini e le definizioni che la costituiscono non possono che essere l'inizio di un più ampio e necessario processo di interpretazione:

Certo, la conoscenza della retorica rappresenta solo un aspetto della interpretazione del testo letterario, ma come tale crea uno stimolo che penetra oltre la superficie della lingua e che supera anche la storia semantica, per giungere alla struttura delle forme [...] che sopravvivono anche nelle pagine contemporanee. (*Ibid.*: 7)

Non diversamente Ezio Raimondi, in una più recente raccolta di saggi, abbinava la retorica, intendendola soprattutto come «interrogazione razionale sul molteplice che è l'uomo», all'ermeneutica, in quanto entrambi «strumenti che ci insegnano a interpretare l'uomo come ente pubblico che parla, come ente interrogativo, che pone quesiti: strumenti che danno il principio di una risposta da cui si generano nuove domande» (2002: 51).

Ma è possibile rivalutare il ruolo della retorica anche in senso inverso, indicandone la precisa e fondamentale funzione all'interno di un sistema comunicativo, piuttosto che come particolare punto di

---

<sup>4</sup> La retorica antica è per Lausberg «indispensabile premessa alla conoscenza della letteratura moderna» e «segnale di un legame non interrotto e definitivo della cultura classica con quella italiana, per cui la retorica è stata ed è – empiricamente o coscientemente – ancora vitale sostrato delle forme del linguaggio e della letteratura» (2002: 6).

partenza per l'esplorazione critica del testo. È quello che ci fa capire, con la chiarezza e la lucidità d'esposizione che gli sono caratteristiche, Giuseppe Petronio, quando, pur allergico agli eccessi delle sistemazioni formaliste, si propone di definire la struttura dell'attività letteraria attraverso gli schemi della teoria della comunicazione. Articolando la complessità che i singoli elementi dello schema (trasmettitore, ricevitore, messaggio, contesto, canale, codice) acquistano se applicati al sistema letterario, Petronio insiste sulla necessità di non ridurre l'ultimo ambito – quello del codice, ovvero delle convenzioni secondo cui lo scrittore cifra il suo messaggio – al pur vario dominio della lingua, ma di tenere conto anche delle «convenzioni retoriche secondo le quali il messaggio viene strutturato: il genere, il metro, il livello stilistico, le figure retoriche» (1991: 105). Più che per ratificarne la validità<sup>5</sup>, Petronio ricorre a questo schema nel preciso intento di promuovere un metodo critico in grado di interpretare l'opera letteraria nella sua globale complessità, muovendosi a partire da quello che era il nodo teorico al cuore della storiografia desanctisiana (il nesso forma-contenuto). Lo schema si rivela così funzionale a una critica dal bersaglio duplice: da una parte indica il limite dei metodi che trascurano i codici espressivi e formali del testo letterario, concentrandosi solo sulla triade autore-messaggio-contesto (come il "marxismo volgare" e i metodi sociologici), dall'altra richiama l'attenzione sull'insufficienza dei metodi formalisti e della teoria della ricezione, che tendono ad analizzare i codici espressivi a prescindere

---

<sup>5</sup> Petronio, nel tentativo di definire non più la struttura ma l'essenza (*ou-sia*) della letteratura, nei suoi ultimi lavori, in particolare nel *Viaggio nel paese di poesia* (1999) si orienterà verso categorie concettuali molto diverse, individuando tale comune elemento nella nozione dantesca di *intenzione* – una specifica intenzione, come quella attribuita da Omero all'aedo Demodoco, di provocare, nel lettore o nell'ascoltatore, assieme al diletto, un forte coinvolgimento morale e intellettuale. Non sarà infine fuori luogo ricordare qui, per la pertinenza tematica, il titolo dell'ultimo saggio di Petronio, tuttora inedito, e pensato come *pendant* al volume del 1999: *Viaggio nel paese del mito e della retorica*.

dalla determinazione storica degli altri elementi che compongono il sistema. L'esempio petroniano aiuta, se non altro, a mettere in luce il disordine concettuale che caratterizza il programma del biennio dei licei, in cui si affiancano senza mai coordinarsi entrambe le tendenze, e dimostra come la loro integrazione, difficilmente conducibile in questi anni in prospettiva storiografica, non avvenga nemmeno su base formalista o strutturale (come potrebbe essere appunto quella della teoria della comunicazione).

Quanto all'eredità dello strutturalismo, l'arena accademica, in particolare nell'ambito della teoria letteraria e della comparatistica, si è fatta da tempo carico di evidenziare i limiti, le debolezze e le implicazioni di tali risultati. Tuttavia, salvo alcuni rari casi, nessuna revisione sembra aver finora sostanzialmente alterato la presenza di simili nozioni nei manuali scolastici, attraverso per esempio l'introduzione di forme e categorie meno rigide derivanti dal pensiero critico post-strutturalista. In questo senso, e al di là del consueto contrasto fra metodi diacronici e analisi sincroniche, una prima consapevolezza che l'approccio teorico-letterario può dare è che alcune modalità di studio della letteratura prediligono l'individuazione nei testi di elementi ricorrenti e – nelle diverse tipologie – invariati, mentre altre tendono a valorizzarne i fattori di discontinuità, innovazione o al contrario conservazione. Questa consapevolezza aiuta a individuare nei libri di testo l'eredità dello strutturalismo, a volte dissimulata, a volte chiaramente esplicitata (gli attanti di Greimas, le modalità di scorrimento del tempo di Genette, la definizione di genere fantastico di Todorov e così via), in ogni caso integrata ad altre categorie a formare ciò che una studentessa ha giustamente definito – non senza diffidenza – “l'analisi logica” della letteratura, associandola istintivamente a un procedimento grammaticale piuttosto che a un metodo critico<sup>6</sup>. Proprio Todorov qualche anno fa, in un libricino

---

<sup>6</sup> A richiamare l'attenzione sulle implicazioni di una fuorviante continuità fra grammatica e retorica nello strutturalismo – lo studio dei tropi e delle figure come estensione di modelli grammaticali e relazioni sintattiche – era stato a suo tempo Paul de Man (1973).

intitolato *La letteratura in pericolo*, che era tra le altre cose una sorta di *mea culpa* pubblico di fronte agli esiti infausti provocati nell'insegnamento scolastico dall'approccio strutturale, distinguendo fra «studio della disciplina» (quello che per esempio avviene in fisica) e «studio dell'oggetto» (che contraddistingue invece l'insegnamento della storia), si poneva la domanda: «étudie-t-on, avant tout, les méthodes d'analyse, qu'on illustre à l'aide d'oeuvres diverses? Ou étudie-t-on des oeuvres jugées essentielles, en utilisant les méthodes les plus variées?» (2007: 19). Le direttive ministeriali francesi erano chiare: «les études littéraires ont pour but premier de nous faire connaître les outils dont elles se servent» (*Ibid.*:18), piuttosto che il loro oggetto. Di qui la necessità per Todorov, che affida alla letteratura un grande compito etico e formativo («la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser»), di qui dicevo la necessità di contrastare questa scelta, inserendo innanzitutto l'opera in un contesto che la metta in relazione con ciò che è altro da sé. Ma per farlo bisogna per prima cosa rinunciare all'idea che le fantasmagorie antologiche, con tutta la loro carica antinarrativa, possano creare una reale familiarità con i grandi autori dell'Otto e del Novecento: il più delle volte l'interesse sembra infatti risvegliarsi soltanto di fronte a nomi già incontrati alle medie oppure nelle fortunate occasioni in cui si concede lo spazio e il tempo alla lettura, e quindi alla narrazione<sup>7</sup>.

Non solo si sottovaluta dunque il carattere antinarrativo di questo programma, ma se ne sopravvaluta il potenziale critico: i teorici e i comparatisti, nei loro approcci quasi sempre eclettici, sanno integrare e fare buon uso di questi strumenti in vista di un più ampio processo critico di interpretazione, mentre gli studenti del biennio non vengono evidentemente considerati ancora abbastanza maturi per cimentarsi in

---

<sup>7</sup> Sullo spazio riservato – o non riservato – alla lettura e sulla piega antinarrativa dei programmi scolastici del biennio, si veda il contributo presentato al convegno da Emanuela Bandini, intitolato “Non come un romanzo: retoriche scolastiche ed educazione alla lettura”, pubblicato nel presente numero della rivista.

una simile impresa. Credo che si faccia un gran torto agli studenti sottovalutando le loro capacità interpretative e non presentando loro la categoria stessa dell'interpretazione come orizzonte critico in cui far funzionare strumenti diversi in vista della stesura di un commento che non sia solo tecnico ma anche critico. L'interpretazione pesa globalmente l'opera in quanto organismo complesso, attraversato da correnti diverse, mentre la tassonomia, la divisione in paragrafi, le sottolineature rimangono in tale sistema inerti, perché ci dimostrano soltanto – e nei limiti di ciò che è stato classificato – il ventaglio di possibilità a disposizione degli autori, ma senza mai spingersi a indagare le ragioni e le implicazioni a monte e a valle di ogni scelta espressiva, senza mettere in luce le poste in gioco, le valenze e le conseguenze – etiche, morali e anche politiche, oltre che estetiche – che possono accompagnare anche la più immediata e spontanea opzione stilistica.

A rafforzare la presenza di tale eterogeneo insieme di contenuti, regole ed esercizi, nei programmi si aggiunge (e in maniera sempre più problematica per le materie umanistiche) il peso sempre crescente che le direttive ministeriali assegnano, nell'apprendimento e nella valutazione scolastica, all'acquisizione delle competenze, in contrapposizione a un ipoteticamente tradizionale accumulo di conoscenze. Espressione normativa più compiuta e talora esacerbata di questo orientamento, i test INVALSI, che in più di un settore disciplinare incontrano il favore dei docenti di appartenenza, hanno fra i professori di materie letterarie (di italiano, in particolare) i loro più agguerriti detrattori. Ma al di là delle contese sull'efficacia del sistema valutativo o ancora più in generale sulle ricadute culturali di una contabilizzazione del sapere umanistico, è forse il caso di chiedersi se queste strategie contribuiscano a de-eccezionalizzare l'insegnamento della letteratura, riconducendolo a forme condivise da altre materie e quindi più facilmente assimilabili dagli studenti, o se al contrario queste strategie non implicino un aggravio sovrastrutturale rispetto alla comprensione di un'attività che risponde a un'esigenza umana che si sarebbe tentati di definire "naturale" – quella dell'affabulazione – e che l'insegnamento scolastico dovrebbe contribuire a valorizzare e



arricchire: in altre parole, si tratta di semplificazione o di complicazione?

## **La persuasione e la retorica?**

La recente ricognizione, condotta da Tilli Bertoni, sulle rappresentazioni dell'istituzione scolastica nella letteratura degli ultimi due secoli, non lascia spazio a molte discussioni: una visione implacabilmente e angosciosamente negativa, ancora più impietosa nei confronti dell'immobile cittadella universitaria, rivela come scuola e università siano in realtà vittime di impasses antiche e lascia intendere come le migliori intenzioni di insegnanti, formatori e legislatori – in particolare nello sviluppare negli allievi il gusto alla lettura – debbano fare i conti con un autoritarismo strutturale e finanche una «respingente chiusura da universo concentrazionario» (Bertoni 2013: 6). È un'immagine questa – se vogliamo rifarci al contrasto pirandelliano, con cui hanno dovuto familiarizzarsi generazioni e generazioni di maturandi, fra apparenza e realtà – che contribuisce a porre la scuola – in quanto istituzione, piuttosto che comunità – nel campo delle forme e delle sovrastrutture che si oppongono al fluire libero e spontaneo della vita. A ben vedere è lo stesso contrasto che ha portato a un'endemica e persistente squalifica della retorica, così come della fondamentale distinzione, platonica prima e aristotelica poi, fra due retoriche, l'una naturale e spontanea, l'altra acquistata: basti pensare all'esito estremo del pensiero di Carlo Michaelstaedter, che alla nozione di retorica associava la più grande fra le mistificazioni, l'occultamento dell'impossibilità di essere persuasi – in senso platonico, di essere in possesso della propria vita (1999).

La longevità e la vivacità intellettuale che hanno permesso a Giuseppe Petronio di affrontare con appassionato coinvolgimento e vigile occhio critico quasi un secolo di rivolgimenti culturali e sociali, e di cimentarsi con la temperie e le incertezze del postmoderno senza mai perdere i legami con la propria lontanissima formazione di stampo risorgimentale, possono aiutare anche in questo caso a individuare sorprendenti ricorsi storici. Nel lamentare, ormai quasi vent'anni fa,

«l'andazzo neoretorico odierno [...] l'imbozzolarsi della critica, o, per essere esatti, dei critici in uno snobismo retorico sempre più arido e inerte», Petronio ricordava come centocinquanta anni prima Carlo Tenca avesse aspramente criticato la cecità dei letterati di fronte all'ingresso, come soggetto politico e culturale, delle masse nella storia: «un pugno di letteratelli boriosi, convinti che gli scrittori di tutte le età e tutti i luoghi abbiano scritto solo per essi: perché essi ne facciano oggetto di analisi statistiche, di esercizietti retorici, a caccia di figure retoriche!» (Petronio 1996: 250). La prospettiva petroniana, che trova la sua origine proprio in una reazione alla cultura della crisi e in particolare all'estetica crociana, permette inoltre di cogliere le debolezze e i limiti che accomunano le derive retoriche tradizionali e quelle riconducibili alla più recente stagione dello strutturalismo, soprattutto nell'ambito di quel composito e stratificato ricettacolo che è il manuale. Come ci ricorda Petronio, è proprio al termine di una stagione illuminata di studi, quella aperta da Tiraboschi e chiusa da De Sanctis, che con Croce in Italia inizia «il Rifiuto della Ragione e della Storia» e il critico «ridiventa, sia pure ad alto livello (quando lo ridiventa) un retore di raffinate, quando sono raffinate, retoriche. E alla storia della letteratura si sostituisce [...] il manuale, che negli anni scade sempre più a contenitore inerte di materiali di ogni genere», fino a diventare, quando scriveva Petronio – ma il giudizio rimarrebbe probabilmente lo stesso anche oggi – «un'antologia di passi di opere letterarie ordinate per successione cronologica, e ahimè, commentate solo retoricamente» (Petronio 1996: 245-249).

Ecco dunque che, al fine di ristabilire un "ponte virtuoso" fra scuola e università, per lo meno nell'ambito dei programmi del biennio dei licei, una revisione "teorica" dei contenuti tradizionalmente associati alla retorica potrebbe rappresentare un primo passo decisivo – a partire dalla proposta, avanzata da Giulio Iacoli nella discussione che ha fatto seguito al panel in cui questo contributo è stato presentato, di concepire una pragmatica della retorica ad uso delle scuole superiori. Perché, è bene ricordarlo, il compito dell'accademia non si esaurisce nella formazione dei futuri insegnanti – su cui pure ci sarebbe molto da dire – dal momento che, in una realtà in cui all'insegnamento

dell'italiano nel biennio accedono docenti di formazione variegata (filologica, antichistica, italianistica e solo di rado teorica e comparatistica), il programma appare a molti una congerie di indicazioni e contenuti in cui è difficile orientarsi senza quel punto di riferimento imprescindibile che costituiscono ancora i libri di testo. È dunque necessario, in questo caso ancor più che nel triennio, che questo ponte venga riattivato ponendo la più grande attenzione a ciò che i manuali e le antologie includono e non includono, alle forme e alle modalità in cui le loro descrizioni e prescrizioni vengono formulate.

E, si diceva, è opportuno partire, piuttosto che da un attacco selvaggio al dominio dell'approccio strutturale nei procedimenti dell'analisi letteraria, anzitutto da una rivalutazione della retorica e delle sue categorie. Retorica che va intesa, come ci ricorda ancora Iacoli, non come «un'anacronistica attività di apprendimento del bello stile sui classici», ma piuttosto nei termini di una

valorizzazione del ruolo che l'insegnante di Italiano incarna a partire dalle medie, ovvero sia di mediatore fondamentale nell'apprendimento della comunicazione e delle specificità dei linguaggi, integrata alla pratica di analisi delle figure di parola e di pensiero nei testi letterari, appresa nel biennio e consolidata nel triennio successivo. Perché questa pratica non rimanga un mero addestramento alla definizione e alla tassonomia, va ispirata la coscienza dell'esatta funzionalità poetica [...] del ricorso a una specifica opzione espressiva come indice di una più ampia strategia discorsiva o, ancora, come spia di un'insistenza tematica precisa. (2013: 95)

È all'insegna di questo augurio, che è al contempo un programma, che si è concluso, nell'ambito del convegno dedicato ai *Poteri della retorica*, il panel "Sub cathedra. Teorie, esercizi e performances dietro e davanti alla lavagna", pensato nell'intento di portare alla luce e riflettere sulle codificazioni retoriche – in senso stretto ma anche in senso lato – che operano in maniera aperta oppure sotterranea nell'insegnamento della

letteratura nelle scuole superiori. Iniziativa che è stata realizzata anche e soprattutto nella speranza che sia solo il primo di una lunga serie di incontri, pensati per avvicinare maggiormente i soci dell'Associazione per lo Studio della Teoria e della Storia Comparata della Letteratura ai problemi e alle sfide poste dal così ricco e così complesso mondo della scuola, un mondo verso il quale, ora più che mai, il contributo di docenti universitari, ricercatori e dottorandi, si fa sempre più necessario oltre che doveroso.

## Bibliografia

- Bandini, Emanuela, "Non come un romanzo: retoriche scolastiche ed educazione alla lettura", *Between* IV.7 (2014), <http://www.Between-journal.it>
- Bertoni, Tilli, "«Se questa è vita?»: scuola e università", *Between* III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it>
- Cantarella, Eva – Galli, Beatrice – Quinzio Maria, Letizia, *Meravigliosamente. Mito. Epica. Altri Linguaggi*, Torino, Einaudi scuola, 2011.
- Cilento, Antonella, *Asino chi legge. I giovani, i libri, la scrittura*, Parma, Guanda, 2010.
- Ciocca, Daniela – Ferri, Tina, *Il nuovo Narrami o Musa*, Milano, Arnoldo Mondadori scuola, 2011.
- de Man, Paul, "Semiology and Rhetoric", *Diacritics* 3 (1973) 3: 27-33.
- Genette, Gérard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, trad. it. *Palinsesti*, Torino, Einaudi, 1997.
- Iacoli, Giulio, "Sinergie immaginate: note sull'insegnamento della letteratura fra scuola e università", *Una musa che non incanta? Le letteratura a scuola nell'era multimediale. Atti del convegno Abbazia di Casamari – Veroli (Fr) 8 marzo 2012*, Ed. Luca Dell'Omo, Firenze, Franco Cesati editore, 2013: 85-96.
- Lausberg, Heinrich, *Elementen der literarische Rhetorik*, München, Max Hueber Verlag, 1949, trad. it. *Elementi di retorica*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Michelstaedter, Carlo, *La persuasione e la rettorica*, Milano, Adelphi, 1999.
- Petronio, Giuseppe, "Perché la letteratura?", *Problemi* 91 (1991): 100-114.
- Id., "La storia come racconto", *Problemi* 106 (1996): 243-250.
- Id., *Viaggio nel paese di poesia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1999.
- Propp, Vladimir, *Morfologiiija skazki*, Leningrado, 1928, trad. it. *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Raimondi, Ezio, *La retorica d'oggi*, Bologna, il Mulino, 2002.

Schaeffer, J.-M., *Qu'est-ce qu'un genre littéraire*, Paris, Seuil, 1989; trad. it. *Che cos'è un genere letterario*, Parma, Pratiche, 1992.

Todorov Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970, trad. it. *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti, 1977.

Id., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, trad. it. *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

## L'autore

### Toni Veneri

Toni Veneri si è formato a Trieste, dove ha conseguito i titoli di archivista (2009) e di dottore di ricerca in Scienze Umanistiche (2011) e dove è stato nominato cultore della materia in Letterature Compare e Teoria della Letteratura. Oltre ad aver insegnato materie letterarie nei licei e a svolgere le funzioni di Direttore dell'Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, sta attualmente svolgendo un periodo di ricerca post-dottorale presso l'Università di Haifa. Fra le sue principali aree di interesse: la costruzione letteraria e scientifica dello spazio in età medievale e moderna; la letteratura di viaggio nei suoi incontri con la storia della cartografia, dell'arte, della stampa e della diplomazia; le questioni teoriche legate ai rapporti fra storia e letteratura.

Email: [toniveneri@hotmail.com](mailto:toniveneri@hotmail.com)

## L'articolo

Data invio: 28/02/2014

Data accettazione: 30/04/2014

Data pubblicazione: 30/05/2014

## **Come citare questo articolo**

Veneri, Toni, "Il diavolo si annida negli esempi. Su teoria letteraria e comparatista nei programmi del biennio dei licei", *Between*, IV.7 (2014), <http://www.Between-journal.it/>