

«La critica letteraria è petulante!». Un'esperienza di insegnamento del saper fare critico

Elena Porciani

Dal 2009 insegno Critica letteraria e letterature comparate presso il Dipartimento di Lettere e Beni Culturali (in precedenza, Facoltà di Lettere e Filosofia) della Seconda Università degli Studi di Napoli, con sede a Santa Maria Capua Vetere (Caserta). Nei primi tre anni l'insegnamento (di sei crediti) è stato rivolto agli studenti della Laurea Magistrale in Filologia mentre il quarto anno ho avuto come destinatari del corso (di dodici crediti) gli studenti del secondo anno della Laurea Triennale in Lettere Classiche¹. La disciplina ha sostituito, infatti, la più usuale Letteratura italiana contemporanea come finestra sulla modernità del loro indirizzo in quanto si è ritenuto che essa, combinando l'introduzione alla critica letteraria con un approccio comparatistico, meglio potesse fare da tramite tra il sapere classicistico e l'attualità culturale.

Sebbene la mia esperienza si sia sviluppata in due diversi ambiti, comuni sono state le questioni didattiche emerse, dato che ogni anno all'inizio delle lezioni la maggior parte degli studenti aveva solo una vaga nozione di che cosa fosse la critica letteraria; e non parliamo della letteratura comparata, un autentico oggetto misterioso! Se una situazione del genere era tutto sommato prevedibile nel caso dei giovanissimi classicisti, freschi reduci dal liceo e da un primo anno di università speso soprattutto a studiare filologie varie e storia antica – e, del resto, proprio dal dover colmare questa loro inevitabile lacuna acquista senso l'insegnamento –, suscita qualche spunto di riflessione in più il fatto che nel percorso specialistico solo alcuni studenti, perlopiù quelli usciti dai corsi triennali dell'ateneo, fossero veramente consapevoli di come un approccio critico alla letteratura costituisca la *conditio sine qua non* del loro itinerario formativo: di quella che si

¹ In realtà, in termini strettamente numerici più che di studenti dovrei parlare di studentesse affiancate da qualche sparuta presenza maschile.

potrebbe anche definire la loro professionalità di futuri insegnanti e operatori nell'ambito di servizi culturali.

L'episodio più estremo e, direi, indimenticabile è avvenuto il primo anno quando una studentessa piena di personalità, alla mia domanda di che cosa lei e i suoi compagni conoscessero della critica letteraria e che cosa ne pensassero, rispose: «La critica letteraria è petulante!». Non so se intendesse in realtà dire “pedante”, ma “petulante” senza dubbio ben rendeva l'immagine di una critica chiassosa e ipertrofica, invadente e noiosa, insomma una zitella acida – o, sul *coté* maschile, una sorta di onanista logorroico – che schiacciava il piacere della lettura e della vita sfinendo i poveri giovani esaminandi. Fortunatamente, alla fine del corso, la studentessa ammise di aver cambiato parere², ma, al di là del caso singolo ben risolto, mi è rimasto addosso in questi anni il senso che ogni volta ci fosse bisogno di ‘disinnescare’ un certo pregiudizio e una certa passività, come se la diffidenza nei confronti della critica fosse una questione non soltanto di oggetto di studio, ma, ancora prima, di attitudine soggettiva. Gli studenti sembravano, infatti, perlopiù abituati a concepire l'esperienza del corso come un meccanismo di introiezione di nozioni da spendere nell'immediato dell'esame: a causa del sovraffollamento che, a causa dei tagli, in alcuni corsi impedisce un vero dialogo intellettuale con il docente, ma soprattutto, a mio avviso, in conseguenza della riforma del 3+2, che ha trasformato gli studi universitari in una sorta di catena di montaggio di crediti ed esami nei cui ingranaggi è sempre più difficile trovare le occasioni e il tempo per un approfondimento e un'effettiva crescita. Certo, impiegare mesi per studiare un esame, come è accaduto ancora alla mia generazione, magari spaccandosi la testa proprio sui saggi critici, non costituiva la soluzione migliore per evitare la dispersione o il rallentamento della carriera universitaria, ma perlomeno, dopo aver preparato gli impegnativi programmi e sostenuto la prova, si avvertiva il senso di aver vinto una sfida e di

² Mi spiace venire a sapere che il libro che l'aveva così traumatizzata era stato *Geografia e storia della letteratura italiana*, titolo quanto mai attuale e solido punto di riferimento anche per le generazioni più giovani di critici. Tuttavia, se persino lo stile di Contini può essere percepito come distante da qualche studioso, non c'è da meravigliarsi del senso di annoiata estraneità che possono provare gli studenti rispetto alla dotta prosa di Dionisotti. Starà ovviamente ai docenti fornire loro strumenti per far diventare familiare l'estraneo e per far capire che studiare (e crescere) significa anche fare un po' di fatica e lottare con ciò che costituisce l'oggetto di studio. Comunque, leggendo Auerbach e Bachtin – non a caso, al di là dell'eccellenza delle pagine, autori in traduzione – la studentessa si appassionò.

aver compiuto un grosso passo avanti nella propria formazione – e comunque non direi che una serrata successione di microesami preservi dal rischio del rimanere indietro nel percorso di laurea, alimentando, di converso, un'inopportuna liceizzazione dell'università in cui gli esami, invece di essere momenti di maturazione del sapere e del sé, rischiano di assomigliare a verifiche di fine quadrimestre.

Per tutte queste ragioni l'accusa di petulanza, lungi dall'apparirmi una reazione naïf di cui scandalizzarsi o da biasimare, ha continuato a risuonarmi nelle orecchie come un significativo monito non solo nella preparazione dei corsi successivi, ma anche nella progressiva persuasione che la didattica sia profondamente legata a quella che si definisce critica militante, come se, oltre ai problemi strutturali dell'università, fosse qui in gioco un'altra soggiacente questione: fare militanza nelle aule dell'università, combattere in primo luogo in questa sede per il diritto all'esistenza della critica e per un suo riconoscimento sociale. Ora, affrontare un simile spinoso tema e la sua corposa bibliografia travalica i limiti di questo intervento, incentrato sulla condivisione di un'esperienza di insegnamento, ma vorrei perlomeno mettere a fuoco la sensazione che l'esame 'usa e getta' sia sintomatico della possibilità che, quando si parla della crisi della critica e della sua mancanza di pubblico, il problema non risieda più soltanto nella marginalità sociale della critica come una conseguenza della marginalizzazione culturale della letteratura, ma sia divenuto anche quello di una cronica indifferenza o antipatia nei suoi riguardi in primo luogo da parte delle persone che praticano la letteratura. Di quest'ultimo, piuttosto che del primo, l'atteggiamento acritico degli studenti sarebbe spia: del fatto che chi frequenta la letteratura appare spesso irritato, prevenuto, estenuato o anche semplicemente e felicemente ignorante nei confronti di un sapere avvertito come un fardello erudito e astruso che non si vede a che cosa serva. Pertanto, non si può pensare non dico di risolvere, ma nemmeno di arginare il vuoto sociale della critica se non si indirizzano le energie, ancora prima che nei dibattiti *inter nos* su carta o internet, nella formazione di un suo bacino di utenza.

In questa direzione, il problema mi sembra innanzitutto quello di trovare concrete strategie didattiche per convincere gli studenti di quella che definirei, con senso di emergenza intellettuale, la 'necessità della critica', formando laureati che tale necessità imparino a percepire e che siano in grado poi, una volta divenuti insegnanti – immissioni in ruolo permettendo –, di trasmetterla ai loro allievi, innescando un ciclo che, in una prospettiva di non lunghissimo corso, possa almeno in parte costruire per la critica letteraria un pubblico definibile come tale. E con "concrete strategie" intendo che ci si domandi, con una

terminologia che mi suggerisce la mia pluriennale esperienza di insegnante di lettere nella scuola media, di che cosa abbiano effettivamente bisogno gli studenti nel loro processo di apprendimento per trasformare le conoscenze in competenze, ossia le nozioni acquisite con lo studio in strumenti e materiali da riutilizzare in autonomia. Mi sembra, infatti, che possa fare meglio da modello la didattica del saper fare a cui, nonostante i disastri compiuti dalle istituzioni, gli insegnanti della scuola dell'obbligo guardano piuttosto che quella, assai sorpassata, del sapere *tout court*. È da qui, da questa concezione pragmatica, che si diparte infatti, a mio avviso, un'ipotesi di futuro per la critica: dall'insegnare agli studenti di lettere quella cosa che forse un tempo era il pacifico presupposto del loro corso di studi, ma che ora è diventata, volenti o nolenti, un obiettivo per cui lottare, e cioè che senza un repertorio critico a disposizione, essi non solo non impareranno a godersi fino in fondo la lettura, ma soprattutto non impareranno mai a leggere in modo professionale.

Personalmente, quindi, lavorando sull'empiria del rapporto con gli studenti piuttosto che sulla riflessione preventiva, ciò che ho tentato di mettere in atto ha ruotato innanzitutto intorno al concetto di metodo, allo stesso modo, devo dire, con cui anche a scuola ho sempre puntato a fornire strumenti di analisi e procedura logica piuttosto che imbottire di nozioni i preadolescenti che mi sono toccati in sorte come alunni. Proponendomi lo scopo di affiancare al corso vero e proprio quello che definirei una sorta di metacorso, in parallelo ai vari argomenti affrontati ho cercato, sin dalle primissime fasi, di problematizzare metodologicamente quanto stavamo facendo, per suggerire agli studenti che niente veniva calato dall'alto o era destinato a rimanere senza una ricaduta pratica: «Il mio obiettivo» ho dichiarato esplicitando il patto didattico del corso, «è che voi usciate da qui sì con nuove conoscenze, ma soprattutto con un metodo che possiate poi utilizzare nel prosieguo dei vostri studi e della vostra professione». Ho cercato, quindi, di attivare modalità di insegnamento miranti a persuaderli 'dal basso', partendo il più possibile da ciò che era loro familiare: puntando, detto altrimenti, sulla necessità della critica come necessità di inserire nel proprio vissuto di lettori e studenti una consapevolezza metodologica, sulla quale poi innestare le nozioni di storia della materia e di problematizzazione del ruolo del letterario nel presente. In tal modo sono pervenuta al tassello complementare del programma: la comparazione, esercizio privilegiato non solo di un ferrato approccio critico, ma anche di una militanza dotata di quella

sensibilità interdisciplinare indispensabile ormai per giocare un ruolo di qualche rilievo nel panorama culturale contemporaneo³.

Con ciò ho voluto trasmettere agli studenti – non senza un rigurgito di umanista *old fashioned* – anche l'esigenza del salutare straniamento della teoria: affinché non si accontentassero, per così dire, dell'apparenza del testo, da intendersi sia come immagine testuale di superficie che come un innocuo apparire poi, altrettanto innocuamente, magari dopo aver dato l'esame, svanisce, ma puntassero a un'interpretazione e un giudizio di valore alla luce di un sistema di costanti e varianti, ora più specificatamente letterarie ora distribuite in una rete tematica o in un anfratto dell'immaginario socioculturale. Un invito, insomma, a non dare per scontato il loro rapporto con il letterario, a non affidarlo completamente – e irrimediabilmente – al senso comune, ma a inserirlo in una dialettica tra la problematizzazione critica e il loro vissuto.

Si tratta, com'è intuibile, di un'impostazione nella quale la critica letteraria incontra la teoria, nel convincimento – purtroppo non così condiviso come dovrebbe – che non possa darsi vera critica, nemmeno quella affidata alla saggistica, se essa non è metodologicamente lucida e non reca con sé una certa idea di letteratura, secondo quelli che sono poi i principali ambiti di azione della teoria in quanto metacritica e in quanto interrogazione sulla letterarietà. Al riguardo, è del tutto condivisibile ciò che afferma Federico Bertoni in una recente inchiesta apparsa su «Allegoria» dal titolo *Cinque domande ai critici*, e cioè che «il divorzio tra critica e teoria è stato indubbiamente un errore fatale» (Policastro – Zinato (ed.) 2012: 35), dal momento che «l'esperienza della modernità, almeno da Kant in poi, ha fatto della critica il luogo della consapevolezza, della riflessività» (*ibid.*). Ed è in questa direzione che ho cercato di porre al cuore della necessità della critica la necessità della teoria: non certo perché creda in una teoria che ancora miri a costruire una grammatica o una poetica della letteratura o a fornire una chiave universale del fare letterario, ma perché considero auspicabile una piena ricomposizione tra interpretazione e analisi, in cui il saggio e il metodo siano le due facce di un'unica postura critica.

Anche per questo, al di là dell'argomento specifico, ogni anno sono partita da una riflessione etimologica, riconducendo il termine

³ Costituisce da questo punto di vista un modello l'atteggiamento positivo di Ceserani (2010: 168): «Inserire il discorso letterario nell'insieme dei discorsi che circolano nelle comunità umane consente paradossalmente di salvaguardarne alcune caratteristiche specifiche [...]. Togliere il carattere di sacralità e intangibilità ad alcuni testi, isolati e monumentalizzati, non può che giovare alla libera conoscenza e fruizione di essi».

“critica” al greco *techné kritike*, “arte del giudicare”, in cui l’aggettivo è un derivato del verbo *krino*, che significa “giudicare”, ma anche “scegliere”, “separare”. In tal modo, ho voluto suggerire sin da subito agli studenti come nell’area semantica della critica siano compresi i concetti di criterio, cernita, discernimento, nonché di crisi, come comprova l’espressione “momento critico”; in quest’ultimo caso, in particolare, ho rimandato a Mario Lavagetto (2005: 28) che persino afferma, a partire da una considerazione di Paul De Man, che «ogni vera critica si manifesta nel modo della crisi». Di conseguenza, ho messo subito in evidenza come con ‘critica letteraria’ si debba intendere quel discorso sulla letteratura, svolto dagli autori stessi o da lettori particolarmente esperti, eruditi, appassionati, che è andato di pari passo con la produzione dei testi letterari privilegiando di volta in volta l’analisi, il commento, l’interpretazione, il giudizio di valore; un discorso, peraltro, volto non a rimanere privato e personale, ma a essere condiviso con un senso di responsabilità pubblica con «un destinatario sociale, costituito dai lettori e dagli ascoltatori del saggio interpretativo, o della conferenza, o della lezione» (Luperini 1999: 16)⁴.

Ciò premesso, ho generalmente dedicato la prima parte dei corsi a lezioni di carattere istituzionale che, al di là di contingenti adattamenti, sono più o meno rimaste strutturate allo stesso modo: come un’introduzione di pratica metodologica agli approfondimenti monografici, rispettivamente incentrati, nei tre anni della Magistrale, sui classici della critica, sulla rappresentazione della *popular music* nella narrativa contemporanea e sul rapporto tra oralità e scrittura letteraria, mentre nel corso alla Triennale ho proposto come argomento le riscritture novecentesche di *Antigone*. Retrospectivamente, credo di poter affermare che, sforzandomi il più possibile di non dare nulla per scontato e spronando gli studenti a intervenire, chiedere, condividere i dubbi, in questa parte propedeutica ho svolto l’esposizione intorno a due procedure chiave: saper schedare e saper orientarsi.

Per cominciare, ho esposto alcune procedure che costituiscono, per così dire, l’abc di ogni metodologia critica, ma che, a mio avviso, non possono più essere considerate, se mai lo sono state, dei prerequisiti che non richiedano una spiegazione specifica se si vuole che gli studenti imparino a svolgere una lettura attiva, in cui, secondo quello che ci ha insegnato la tradizione ermeneutica, la lettura sia un dialogo tra il lettore e il testo. Per tale motivo, ho posto la questione nei termini del passare dal testo di partenza a una sorta di testo bis

⁴ Anche a questo proposito il primo anno avevo preso le mosse dal saggio del 1949 *Le responsabilità del critico* di Francis Otto Matthiessen.

ordinato secondo i criteri di analisi e per fare ciò, ho aggiunto, è necessario svolgere la schedatura di un testo, che significa poi – utilizzando la terminologia di Francesco Orlando (1990) – passare dall’ordine sintagmatico all’ordine paradigmatico: dalla successione di frasi, pagine e capitoli o dei versi e delle strofe a un riordinamento tipologico, cioè a un ordine che il critico stabilisce attraverso le sue chiavi di lettura. Ad esempio, ho continuato passando a un esempio concreto, se mi interessa il tema del sogno in *Menzogna e sortilegio*, schederò tutti i luoghi testuali in cui sequenze oniriche e parole afferenti all’area semantica del sogno appaiono e poi li classificherò in base ai miei parametri, infrangendo, se necessario, l’ordine dell’intreccio. Il testo deve essere rimontato, cioè, secondo una griglia interpretativa, il che significa mettere a confronto le varianti di una costante; in altre parole, ho presentato il metodo dei passi paralleli per trovare quelle che non appaiono più tanto regole quanto costanti, secondo un modo di procedere che è ormai diffuso, ma che ha trovato un suo primo promotore ancora in Orlando, sul modello del *Leitmotiv* di Wagner.

In particolare, mi premeva il fatto che gli studenti si rendessero conto che tutti gli strumenti che si sarebbero messi in campo sarebbero serviti a mettere a punto delle griglie; che non pensassero, quindi, che stavamo parlando di questioni astratte, bensì di questioni con una loro effettiva utilità. Al fondo c’è senz’altro dello scetticismo nei confronti di quei manuali di critica e/o teoria che si risolvono in una storia della disciplina senza preoccuparsi se uno studente alle prime armi, digiuno di qualsiasi discorso sul metodo o, detto altrimenti, al di fuori di ogni possibile circolo ermeneutico avente a oggetto la critica letteraria e le sue funzioni, possa effettivamente rendersi conto che quello che sta leggendo non è un libro di nozioni da imparare diligentemente (se va bene), ma prima di tutto un libro di strumenti da imparare a utilizzare. La teoria, cioè – e attraverso di lei la critica –, ha bisogno di essere mostrata nella sua funzione pratica perché il giovane studente o la giovane studentessa possa effettivamente penetrare non direi nemmeno nello studio della letteratura, ma ancora prima in quel piacere della letteratura che poi ne motiva lo studio, il desiderio di studiarla. Tuttavia, al di là di questa riflessione da studiosa, dietro l’insistenza sull’uso pratico della teoria, c’è anche il ricordo della mia esperienza di studentessa, arrivata all’università sicuramente con molta *verve* interpretativa, ma con strumenti ancora tutti da elaborare, e che durante la preparazione della tesi di laurea, seguita da Remo Ceserani, imparò a ordinare, a classificare e quindi con disciplina a interpretare grazie al metodo dei passi paralleli e della costruzione delle griglie.

Dopo essere giunta a questo stadio della spiegazione, ho avviato da un lato le attività di esercitazione da svolgere insieme sotto la mia guida, dall'alto una ulteriore fase introduttiva volta a fornire un primo orientamento all'interno delle metodologie disponibili. Perché, sì, lo studente deve imparare a fare uso degli strumenti, ma gli strumenti sono tanti, come tante sono state e continuano a essere le scuole e le correnti critiche, e se interdisciplinarietà ed eclettismo appaiono oggi requisiti necessari per la critica letteraria, si tratta però di produrre un'interdisciplinarietà e un eclettismo meditati e costruttivi, che non si risolvano, per citare un'espressione ormai celebre di Ceserani, in un «supermercato dei metodi della critica» (1999: XIX). Si deve mirare, casomai, a una flessibilità metodologica costruita su quel confronto tra discipline su cui proprio Ceserani ha impostato il suo più recente saggio *Convergenze*: un eclettismo fatto di sensibilità culturale e anche di scelte di campo, pronto a confrontare la specificità del letterario con l'immaginario e con l'orizzonte della cultura nella quale siamo immersi, globalizzata, liquida, ipermoderna o come la si vuol definire da quando nessuno più la chiama "postmoderna".

Per prima cosa, allora, ho distinto tra critica descrittiva e critica prescrittiva, partendo dalla prima, più intuitivamente comprensibile per gli studenti, che ho ricordato alla loro esperienza scolastica, della quale senz'altro rammentavano come sia stato loro più che altro chiesto di analizzare e commentare autori ed opere in relazione a fattori letterari o extraletterari. Dato che meno immediato può essere, invece, capire quali operazioni siano associate alla funzione prescrittiva, ho citato un esempio massimo: la *Poetica* di Aristotele, che si è rivelato particolarmente utile nel corso degli studenti della Laurea triennale sia perché si inseriva nel loro repertorio classico sia perché il corso monografico era imperniato sull'*Antigone*. Ho precisato che il suo autore non l'aveva certo concepita come opera critica nel senso moderno del termine, eppure il trattato è solitamente considerato come il primo lavoro critico dell'Occidente, sulla cui storia culturale ha inciso come pochi altri. Per rendere più coinvolgente l'esposizione ho incrementato il *pathos*: «Che cosa fa Aristotele nella *Poetica*? Riflette su come, a suo avviso, un autore tragico debba trattare una storia e gli dice: "attento, ricordati che se ti metti a scrivere una tragedia, questa non deve essere confusa, deve avere un inizio, un mezzo e una fine; ricordati che la tua opera deve causare nello spettatore un effetto di catarsi"».

Detto questo, si è trattato di mostrare come l'intenzione prescrittiva sia mutata nel corso del tempo, dato che oggi non si scrivono certo più trattati che possano vantare una tale autorità. Non per questo, ho aggiunto, critici o anche autori non possono provarsi a

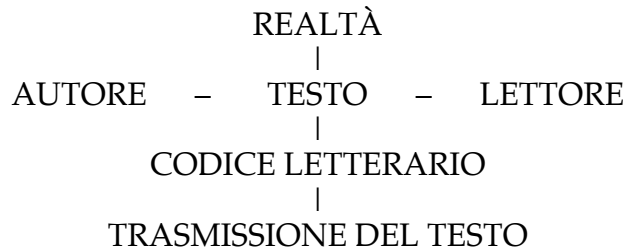
suggerire regole o attitudini di comportamento artistico e letterario, usando canali come le riviste o i supplementi dei quotidiani o, più recentemente, i siti internet, oppure partecipando a dibattiti pubblici o, anche, utilizzando strumenti di comunicazione come la radio o la televisione; ho introdotto, cioè, la critica militante. Al riguardo, ho citato le riviste italiane del Settecento, come «La frusta letteraria» di Baretti o «Il Caffè» dei fratelli Verri, ma ho anche fatto un illustre esempio di primo Novecento come «La Voce»; dopodiché, ho fatto riflettere gli studenti sull'irruenza polemica degli affiliati al Gruppo 63, citando i loro convegni annuali e le riviste che davano loro visibilità come «Il Verri» o «Quindici», per arrivare poi al dibattito attuale che si svolge anche in rete, con siti e blog in cui (sin troppo) animatamente si discutono (nell'indifferenza, ahimé, dei non addetti ai lavori) le sorti della letteratura contemporanea.

Il passo successivo è stato distinguere la critica militante dalla critica accademica, cosa che mi è servita anche a suggerire la circostanza che non tutti i critici fanno il loro lavoro allo stesso modo. Mentre i critici militanti sono più interessati all'attualità, al presente, alla funzione civile della cultura e sono aggiornati sull'arte e sulla letteratura contemporaneissima, gli studiosi che operano all'interno dell'università hanno tempi di lavoro più lunghi, sono più interessati al passato, alle periodizzazioni, si rivolgono soprattutto agli specialisti. Tuttavia, dopo aver fatto vari esempi tratti dal canone della critica, ho mostrato perché una troppo netta divaricazione tra i due ambiti non sia così positiva: da una parte, senza un valido sostegno metodologico la critica militante rischia di risolversi in impressionismo saggistico o in una logica di clan atta a promuovere amici e sodali; dall'altra, una critica accademica che rinuncia a uno sguardo sull'attualità e sul mondo esterno è destinata a essere asfittica e priva di un reale significato: rischia, in una parola, di essere uno studio letterario inutile. Non a caso molti studiosi si sono sforzati di essere anche critici militanti e spesso l'hanno fatto allestendo manuali per la scuola, mostrando di considerare, quindi, la didattica come un terreno privilegiato per una funzione pienamente militante della critica.

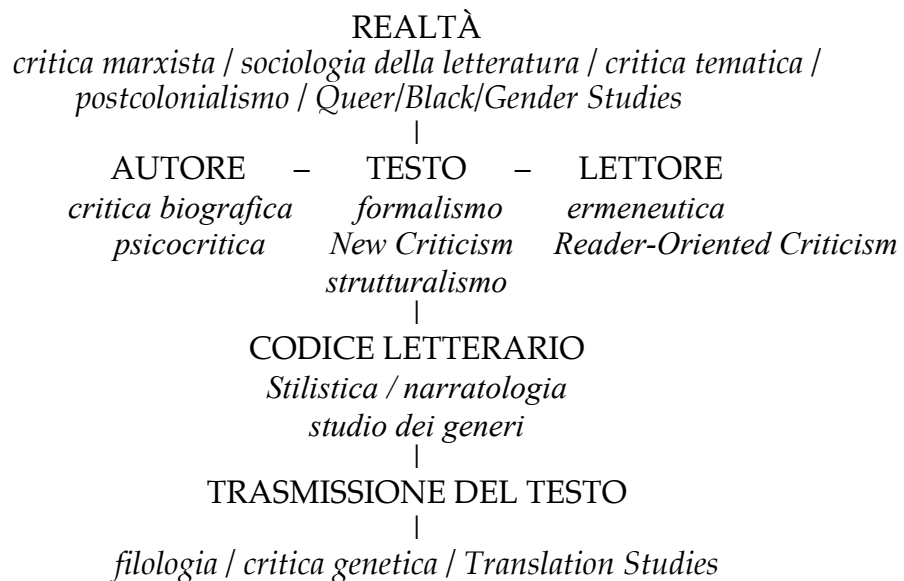
Con ciò siamo giunti al momento più denso della parte propedeutica del corso, riguardante la pluralità di approcci possibili al testo letterario. Prima di tutto mi è sembrato doveroso fare una premessa sulla svolta teorica del formalismo per introdurre concetti che costituiscono il DNA della critica, in maniera da poter poi, non da ultimo attraverso Tynjanov, più fluidamente inserire il sistema letterario in un più ampio sistema culturale. Ho fornito, così, delle informazioni di base su questo movimento che è stato il primo, in continuità con lo sperimentalismo poetico del tempo, ma anche come

reazione ai metodi positivisti, concentrati sulla ricostruzione storica o sulla filologia, a porre stringentemente l'attenzione sulla forma del testo, da intendersi come procedimento, dando avvio al proficuo rapporto novecentesco tra teoria e critica. Con i Formalisti, ho spiegato senza approfondire sul momento i dettagli relativi ai singoli protagonisti del movimento, il testo non è più un pacifico insieme di parole, ma diventa un territorio dinamico, conflittuale che si offre al lettore come un sistema di procedimenti che si tratta di decodificare e scoprire: da un lato, mettendo a fuoco lo specifico dei testi letterari – la letterarietà – e del sistema letterario cui essi danno vita; dall'altro, rendendo conto dell'effetto di straniamento, di defamiliarizzazione con l'abituale, che essi innescano.

Se con il Formalismo, ho continuato, ci muoviamo grosso modo tra la metà degli anni Dieci e la metà degli anni Venti, varie sono state poi le correnti critiche che si sono succedute, che hanno di volta in volta posto l'accento su alcuni aspetti della comunicazione letteraria. E qui ho inserito, per dare un'idea di massima, lo schema della comunicazione messo a punto da Roman Jakobson, senza tacere del fatto che lo studioso, costretto a emigrare da Praga negli Stati Uniti per sfuggire alla persecuzione nazista, aveva iniziato la sua attività anch'egli in ambito formalista nel Circolo di Mosca. Dopo avere illustrato lo schema e reso conto delle funzioni che sono associate ai componenti, lo ho adattato alla comunicazione letteraria secondo un modo di procedere che è implicitamente o parzialmente presente in varie opere di riflessione metacritica, come lo stesso *Demone della teoria* di Compagnon o già i *Principi della comunicazione letteraria* di Maria Corti, anche se soprattutto ho avuto in mente il capitolo iniziale di *Per una teoria freudiana della letteratura* di Orlando, intitolato *Delimitazioni di un campo e direzioni di un metodo*, e lo schema, più circoscritto, che si trova all'inizio di *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* di Raman Selden e Peter Widdowson. In ogni caso, mi sembra che in questo modo, già copiando la tabella riprodotta sulla lavagna, gli studenti potessero meglio rendersi conto della distribuzione dei possibili approcci allo studio della letteratura e potessero sin da subito abituarsi a riconoscerne le prime costanti e varianti metodologiche, legandole alla mappatura delle componenti della comunicazione letteraria. Così, l'emittente è l'autore, il messaggio è costituito dal testo stesso, il destinatario è il lettore, il contesto è la realtà, il codice è il codice letterario con le sue forme e i suoi generi, il contatto è rappresentato dall'effettivo entrare in contatto del lettore con il testo, che può trovare integro o meno, definito e definitivo oppure in *progress* o frammentario per scelta:



Come esempio ho scelto la *Ricerca del tempo perduto*: l'emittente è l'autore Marcel Proust; il messaggio è la stessa *Recherche*; il destinatario siamo noi lettori che da quasi cento anni la leggiamo; la realtà di cui parla il libro è il complesso mondo che ruota intorno al protagonista-narratore; il codice letterario è costituito in primo luogo dal genere del romanzo; il contatto risulta dalle modalità con cui il lettore è entrato in contatto con la *Recherche*, di cui importerà anche la storia redazionale ed editoriale. Di seguito, ho in primo luogo fatto presente che la critica letteraria può privilegiare metodologicamente uno o più componenti: può occuparsi maggiormente dell'autore oppure del lettore e così via, anche se, dato che la letteratura è fatta di opere testuali, l'elemento sovrano rimane il testo, attraverso cui di necessità passa l'approccio agli altri, se non altro per veicolare l'interesse verso il contesto storico-culturale. Dopodiché, ho ripartito sotto ciascuna delle componenti i principali indirizzi critici ad essa associabili, componendo una tavola sinottica che riporto nella sua schematicità senza dilungarmi sul commento illustrativo che l'ha accompagnata:



Ho rassicurato gli studenti se si sentivano un po' disorientati, ma del resto questo voleva essere anche l'obiettivo della tavola sinottica: la consapevolezza, che sul momento può generare un senso di smarrimento, che la critica è molteplice, problematica, contraddittoria, attraversata, per citare ancora Compagnon, da un demone teorico che ne permette però la lucidità metodologica e l'onestà intellettuale. Ho aggiunto poi due corollari: anzitutto, che la critica non è un sapere evolutivo, in quanto non è che un movimento successivo cancella il precedente; casomai, lo rielabora, lo muta, ma non si pone in una situazione di superiorità. Dopodiché, ho fatto presente che lo schema doveva servirci da bussola per una prima mappatura del composito mondo della critica, ma non doveva essere considerato onnicomprensivo a causa dell'assenza di altri importanti indirizzi che, però, per il loro articolato connettere più componenti della comunicazione letteraria, mi sembravano affrontabili solo nel momento in cui effettivamente si fosse assimilato questo primo livello, come nel caso della semiotica, del decostruzionismo, del neostoricismo o anche dei più recenti interscambi con le scienze neurologiche. Per non parlare poi della questione della storia della letteratura, che sposta il discorso su una visione complessiva della comunicazione letteraria nel corso del tempo, o di eccentrici 'solisti' come Bachtin, Benjamin o, per venire a tempi più prossimi, Steiner e Orlando, anche se poi la grandezza di un critico si misura sempre dalla capacità di affrancarsi dai suoi modelli e dai suoi sodali di corrente. Insomma, ho ribadito che questa tavola sinottica doveva essere presa per quello che era: uno strumento didattico, non certo, di per sé, un manuale o una guida.

Infine, per concludere questa prima presentazione di massima, ho speso alcune parole sulla teoria perché, nonostante tutta l'impostazione del discorso fosse ad essa ispirata, sentivo comunque l'esigenza di fissare a vantaggio degli studenti una più puntuale descrizione. Al riguardo ho distinto tra teoria come studio che propone una particolare concezione della letteratura, nominando ancora Orlando, e teoria come metacritica, cioè come una riflessione della critica su se stessa, sui propri principi metodologici e sui propri obiettivi, che arriva a mettere in discussione gli elementi della comunicazione letteraria. Un approccio teorico non si accontenta, ad esempio, di prendere in esame un autore, ma anche ne studia il ruolo e lo status come tale; ho citato, al riguardo, saggi come *L'arte della narrativa* di Wayne C. Booth, *La morte dell'autore* di Barthes e *Che cos'è un autore* di Foucault. Visto poi che ho più volte messo in programma *L'estetica della letteratura* di Massimo Fusillo, ho concluso affermando che mentre la teoria considera la letteratura di per sé, come sistema letterario, l'estetica pone l'accento sugli effetti della ricezione e colloca la letteratura

nell'insieme delle arti, considerandola una delle serie culturali o, con temine di origine formalista, *byt*, che rientrano in quella che Lotman ha chiamato semiosfera – e il riferimento al *byt* riconduce, con movenza circolare, a un nome menzionato all'inizio, quello di Tynjanov, a riprova di come nella critica non si cancella il passato.

A quest'altezza, dopo aver ultimato l'introduzione sulle procedure per schedare i testi e sul repertorio delle metodologie, ho ripreso gli aspetti più rilevanti per l'argomento monografico-comparatistico del corso, cioè quelli che più servivano, praticamente, per costruire le griglie atte ad analizzare e interpretare i testi che avremmo preso in esame nella seconda parte. Ad esempio, l'anno in cui ho trattato dell'oralità letteraria, sono partita dalla tripartizione retorica della rappresentazione dell'oralità da parte dei testi letterari agganciandovi le questioni teoriche più pertinenti: al livello dell'*elocutio* gli effetti di parlato mi hanno consentito un approfondimento sulla stilistica; al livello della *dispositio* la destrutturazione dell'intreccio mi ha permesso di mettere in campo un approccio narratologico; al livello dell'*inventio* le metafore dell'oralità mi hanno offerto l'opportunità di parlare della tematica. Nel corso alla Triennale, invece, dove ho avuto molto più tempo a disposizione, ho dedicato almeno un terzo del corso a elaborare le conoscenze e gli strumenti necessari per interpretare le riscritture di *Antigone*: l'intertestualità, il sistema dei generi e dei modi narrativi, la critica tematica e la mitocritica, i *gender studies*.

In ogni caso, ha fatto da ponte tra le due sezioni dell'insegnamento un'introduzione alla letteratura comparata, presentata come una branca estremamente vitale della critica letteraria. Sebbene di una branca stravagante si tratti vista la sua natura mutevole che nel corso del tempo l'ha condotta, dallo status di materia erudito-filologica che è stata nella sua fase classica (francese) tra Ottocento e metà Novecento, a quello attuale di sapere proteiforme e interdisciplinare in cui pienamente si ha modo di porre a paragone la letteratura con ciò che la circonda e, a volte, persino la schiaccia: nel caso di quel confronto tra codici e mezzi di comunicazione che pone i libri a confronto con il cinema, la fotografia, i mass-media, le arti visive. Ho mostrato, cioè, come, attraverso il progressivo spostamento dallo studio, perlopiù binario e storiografico, del contatto tra autori, testi e movimenti allo studio sulle intersezioni e sulle interazioni letterarie e culturali, la letteratura comparata da studio comparato della letteratura (occidentale) si sia trasformata nel confronto serrato con l'altro e con l'altrove: in una disciplina anch'essa liquida o ipermoderna in cui comunque, per evitare lo scivolamento nello studio culturale facilone,

rimane necessario un riferimento ferreo al metodo, alla lucidità delle procedure, alla chiarezza degli intenti. Un atteggiamento, in una parola, critico. Per fare ciò ho ripercorso la storia della disciplina, dalle storie delle letterature del Settecento alla svolta culturale e interculturale degli ultimi decenni, passando per nomi chiave come quelli di Villemain, Van Thiegem, Wellek, Bassnett, e insistendo, sulla scia di Guillen, sulla differenza tra le relazioni internazionali, legate al contatto effettivo, e le relazioni sovranazionali, dipendenti dallo sguardo interpretativo del critico. Sempre nell'ottica di un collegamento forte tra università e militanza, particolare spazio ho dedicato poi agli indirizzi che hanno messo in discussione il canone occidentale: il postcolonialismo, i *queer studies*, i *gender studies*, gli studi sulla traduzione, insomma quelle che Bloom chiama le scuole del risentimento.

Nel complesso, il *feedback* è stato positivo, aspetto che considererei uno dei più confortanti della mia intera esperienza e che mi fa guardare ai prossimi impegni didattici con fiducia: gli studenti sono apparsi motivati e hanno mostrato interesse, ponendo domande e condividendo i loro dubbi e le loro curiosità, come mi ero raccomandata di fare; addirittura, c'è stata anche chi è arrivata a scrivermi che attraverso la critica e la comparazione stava trovando se stessa, cosa che sembra procedere nella direzione di quella dialettica tra studio e vissuto che dovrebbe essere alla base di ogni effettivo processo formativo. Anche le esercitazioni orali svolte a lezione e le relazioni scritte preparate per accedere al colloquio d'esame hanno dimostrato nell'insieme una buona acquisizione della metodologia, perlomeno nella capacità di schedare i testi e ordinare in una progressione argomentativa i risultati dell'analisi.

Devo dire, però, che la mia è stata una situazione privilegiata, dato che mi sono trovata a tenere lezione a classi mai superiori a venti unità, in un'atmosfera quasi seminariale che ha favorito il dialogo con gli studenti, e che mi sono trovata a tenerle insegnando una materia trasversale, che è di per sé, nel suo semplice darsi, occasione di riflessione metodologica e messa a punto di atteggiamenti e strumenti critici spendibili poi nel resto del percorso universitario⁵. In particolar modo, l'ultimo anno, nel corso alla Triennale, si è trattato anche di far passare le vivaci studentesse e i due più quieti studenti da un atteggiamento, per loro stessa ammissione, ancora liceale a

⁵ Tanto più, quindi, è stata apprezzabile la decisione del Dipartimento di affiancare dallo scorso anno all'insegnamento nella Laurea magistrale anche quello, più corposo, nella Laurea triennale di Lettere classiche.

un'attitudine più adeguata alla nuova sede di studio, come è accaduto nel corso di una relazione orale sull'*Antígona* di Salvador Espriu. La prima parte della relazione è stata una diligentissima ripetizione dell'introduzione del curatore: le due studentesse l'avevano studiata come se dovessi interrogarle e mettere loro il voto sul registro; dopodiché, ho più o meno fatto capire loro che dell'introduzione sia loro dovevano fidarsi 'il giusto' – «Non le prendete mai per oro colato. Nella critica non c'è niente che vada preso per oro colato; tutto va problematizzato e sottoposto a verifica» – sia che, soprattutto, a me interessava ben poco perché volevo vedere come avevano lavorato a contatto con il testo. Ebbene, nella seconda parte le due studentesse hanno tirato fuori il meglio proponendo una lettura personale che derivava da una schedatura puntuale e precisa, svolta in autonomia utilizzando gli strumenti appresi nelle lezioni precedenti: «Ecco», ho detto loro alla fine della lezione, «oggi da alunne di liceo siete diventate studentesse universitarie».

Elena Porciani, «*La critica letteraria è petulante!*». *Un'esperienza di insegnamento del saper fare critico*.

Bibliografia

- Ceserani, Remo, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Ceserani, Remo, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- Lavagetto, Mario, *Eutanasia della critica*, Torino, Einaudi, 2005.
- Luperini, Romano, *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialista*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Orlando, Francesco, "Dodici regole per la costruzione di un paradigma testuale", *L'asino d'oro*, 1.1 (1990).
- Policastro, Gilda – Zinato, Emanuele (eds.), «Cinque domande sulla critica», *Allegoria*, 24.64-65 (2012): 9-99.

L'autore

Elena Porciani

Elena Porciani insegna Critica letteraria e Letterature comparate presso la Seconda Università degli Studi di Napoli. Ha pubblicato i volumi *L'alibi del sogno nella scrittura giovanile di Elsa Morante* (Iride, 2006), *Studi sull'oralità letteraria* (ETS, 2008), *Le voci del testo. Identità letteraria e differenza culturale* (Rubbettino, 2008) e *L'autore nel testo. Sette casi di finti diari, implicature e autofinzioni* (Giulio Perrone Editore, 2012).

Email: elenaporciani@hotmail.it

L'articolo

Data invio: 06/09/2013

Data accettazione: 30/09/2013

Data pubblicazione: 30/11/2013

Come citare questo articolo

Porciani, Elena, “«La critica letteraria è petulante!». Un’esperienza di insegnamento del saper fare critico”, *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>