

## **E se la filologia romanza andasse a scuola? Prospettive e percorsi filologici per la scuola secondaria**

F. Schlegel: «Il fine della filologia è la storia»

Con l'approvazione del D.M. n. 249 del 10 settembre 2010<sup>1</sup>, si sancisce la definitiva scomparsa della Filologia romanza dal quadro delle discipline formative fondamentali per l'accesso all'insegnamento di lingua e di letteratura italiana<sup>2</sup>. Le ragioni di questa perdita di centralità e di credibilità nell'ambito della formazione umanistica sono profonde e molteplici<sup>3</sup>, tuttavia, senza entrare nel merito di un dibattito controverso e, negli ultimi anni, sempre più cogente e necessario, mi preme presentare una serie di considerazioni che mirino a tratteggiare aperture filologiche proprio negli spazi dell'istruzione scolastica. Posizione che potrebbe apparire utopica e velleitaria, viste le recenti disposizioni governative, ma che in realtà tenta di indagare i fondamenti epistemici che collocano la Filologia romanza al centro della complessa questione della rinascita del sapere umanistico, quale sapere connettivo e transdisciplinare, imprescindibile per la formazione del futuro<sup>4</sup>. La crisi che ha travolto gli studi umanistici, d'altronde, ha sollecitato molteplici risposte e tentativi di salvataggio finora ineluttabilmente destinati a naufragare nelle prassi dei tecnicismi e dei settorialismi. I rischi di una parcellizzazione settoriale erano già stati intuiti dalla generazione di studiosi umanisti, in particolare tedeschi, al momento del loro arrivo negli Stati Uniti (penso ad Auerbach, Spitzer), nel corso degli ultimi trent'anni quelle perplessità si sono concretizzate in tutti gli ambiti disciplinari. Oggi, a fronte di un mondo globalizzato, attraversato da reti di interdipendenze, si sente la necessità di recuperare proprio quel sapere universale, che è stata una prerogativa della formazione umanistica<sup>5</sup>. La Filologia romanza in effetti concorre a costruire un quadro d'insieme vasto e complesso, all'interno del quale collocare gli specialismi, in parte per vocazione genetica, in parte

---

<sup>1</sup> Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2011, il presente decreto stabilisce le nuove norme per il reclutamento dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e di quella secondaria di I e II grado. Contiene altresì le tabelle degli insegnamenti universitari qualificanti il percorso di formazione dei docenti e prevede l'accesso a numero programmato al corso di laurea magistrale in Filologia Moderna (L-FIL 14), utile per accedere al tirocinio attivo abilitante.

<sup>2</sup> Si veda anche la lettera aperta pubblicata sul sito della Società Italiana di Filologia Romanza da C. BOLOGNA, *Serve ancora la Filologia romanza?*

<sup>3</sup> Si veda sempre sul sito della Società Italiana di Filologia Romanza, la risposta di A. FASSÒ alla lettera aperta di Corrado Bologna, *Ma certo che serve la Filologia romanza!*

<sup>4</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001 (*Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999). Si vedano anche E.W. SAID, *Umanesimo e critica democratica*, Milano, Il Saggiatore, 2007 (ed. or. *Humanism and Democratic Criticism*, 2004); M. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006 (ed. or. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, 1997); EAD., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. or. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, 2010).

<sup>5</sup> Cfr. E. GARIN, *I sette saperi*, cit.

per la struttura del suo oggetto di studio esteso sia dal punto di vista geografico che storico (il Medioevo occidentale). In questa direzione si potrebbe, altresì, superare la tendenza post-moderna all'ipertrofia delle categorie classificatorie, ipertrofia che genera una moltiplicazione di etichette e la relativa frammentazione delle correnti critiche (ex-coloni, proletariato e afro-americani, donne, omosessuali, ecc. e di riflesso *post-colonial studies*, *cultural studies*, *gender studies*, *queer studies*, ecc.). Noi sappiamo per esperienza quanto sia difficile all'interno della letteratura e della cultura medievale isolare o attribuire i singoli prodotti ad un unico universo culturale e quanto sia invece più proficuo per l'analisi far riemergere e interagire tutti gli elementi.

Alle incertezze che attanagliano gli *studia humanitatis* si intrecciano, all'interno del sistema scolastico italiano, le difficoltà concernenti lo studio letterario.

Nella scuola secondaria di II grado l'impostazione dell'insegnamento letterario solleva dubbi e sollecita soluzioni da più di un trentennio, ovvero dal momento in cui, a partire dalla metà degli anni '70, i profondi mutamenti che hanno investito l'organizzazione scolastica hanno, tra l'altro, coinvolto inesorabilmente e fortunatamente anche gli orientamenti metodologici delle discipline, mettendo, ad esempio, in evidenza nel campo letterario le ristrettezze di un approccio strettamente storicistico. Nonostante anni di intensi dibattiti e sperimentazioni, ancora nel 1997, in un suo intervento Ceserani<sup>6</sup>, segnalava la palude in cui ristagnava l'insegnamento letterario nella scuola, sovradeterminato dalla questione dell'identità nazionale, imperniato sullo studio di sintesi storico-letterarie più che sull'analisi dei testi e impermeabile ad un approccio comparatistico e ad un'apertura verso metodologie e teorie critiche, che in particolare in Italia, erano state elaborate dalla scuola filologica. La Filologia romanza in Italia, infatti, è stata in grado fin dalle sue origini di integrare il paradigma ecdotico e il rigore critico-ermeneutico secondo il felice binomio pasqualiano rilanciato da Caretti<sup>7</sup> di "filologia e critica". «La stagione più viva e produttiva degli studi letterari nel Novecento è quella in cui si è realizzata una collaborazione tra filologia e critica letteraria»<sup>8</sup>. A fronte delle trasformazioni occorse negli ultimi decenni, in parte ratificate, in parte incoraggiate dalle Indicazioni nazionali Brocca (1999), il dibattito sull'insegnamento letterario nella secondaria di II grado è tutt'ora aperto e vivace, tanto da generare ripensamenti e impostazioni manualistiche<sup>9</sup> maggiormente rispondenti alle istanze sociali e culturali della contemporaneità. In questo solco si inseriscono le recenti iniziative, alcune provenienti, per l'appunto, dall'ambito filologico, tese a reimpostare lo studio della letteratura sia su un allargamento del canone (*L'Europa degli scrittori*<sup>10</sup>) sia sul dialogo memoriale che attraversa il patrimonio letterario e contemporaneamente esonda dal suo ambito (*Rosa fresca aulentissima*<sup>11</sup>).

---

<sup>6</sup> R. CESERANI, *Crisi dell'italianistica? A proposito degli interventi di Gnisci, Mertz e Fedi*, «Bollettino '900» - *Electronic Newsletter of '900 Italian Literature*, n. 8-9, 1997.

<sup>7</sup> L. CARETTI, *Filologia e critica*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1955.

<sup>8</sup> R. CESERANI, *Crisi dell'italianistica?*, cit. Continuava nel suo articolo Ceserani: «Paradossalmente i grandi comparatisti italiani sono stati alcuni studiosi di filologia romanza».

<sup>9</sup> Manuali che colmano il vuoto creatosi dopo gli esperimenti decisamente rivoluzionari di *Guida al Novecento* e de *I materiale e l'immaginario*; S. GUGLIELMINO, *Guida al Novecento*, Milano, Principato Edizioni, 1971; R. CESERANI – L. DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario* (ed. grigia), Torino, Loescher, 1979, voll. 10.

<sup>10</sup> R. ANTONELLI – M. SAPEGNO, *L'Europa degli scrittori*, Firenze, La Nuova Italia, 2008, voll. 3.

<sup>11</sup> C. BOLOGNA-P. ROCCHI, *Rosa fresca aulentissima*, Torino, Loescher, 2010, voll. 7.

Tuttavia lo scollamento tra le acquisizioni più innovative della ricerca accademica e le prassi didattiche nella secondaria di II grado, ancora in molti casi inchiodate ad uno studio della letteratura di stampo prettamente manualistico che lascia poco spazio alla lettura diretta dei testi<sup>12</sup>, è lungi dall'essere superato e rischia, a fronte delle Nuove Indicazioni nazionali<sup>13</sup>, di acuirsi. Il residuo ambiguo che inficia il testo ministeriale è da ricercare da un lato nell'insistenza su un'impostazione di fondo storico-nazionale dello studio letterario, fondativo dell'identità culturale italiana e dall'altro nella necessità di allargare lo sguardo, in direzione comparatistica alle altre letterature europee senza che si instauri una vera e propria dialettica interdisciplinare in ragione in parte della formazione degli insegnanti in parte della tirannia oraria del tempo scuola (ulteriormente ridotto dalla recente riforma della scuola secondaria di II grado<sup>14</sup>). Ora proprio l'insistenza sull'ottica nazionale del patrimonio letterario scardina quasi completamente l'impianto di sperimentazioni che in questi anni hanno inglobato e metabolizzato le istanze poste da una scuola "multietnica". Le incongruenze tra la semplificazione riduttiva delle Indicazioni nazionali per i licei e il profilo, più complesso e articolato, tracciato nei rispettivi regolamenti sono state già sottolineate<sup>15</sup> così come è stato evidenziato l'aspetto prescrittivo delle indicazioni stesse, di nuovo ricondotte nell'alveo costrittivo dei programmi.

Nella scuola secondaria di I grado l'insegnamento di lettere non risulta imperniato sulla storia della letteratura. Ciononostante le Indicazioni per il curriculum<sup>16</sup>, ribadiscono la necessità di affrontare sia testi classici (epici) sia alcuni autori significativi della letteratura italiana, Dante *in primis*, insistendo sulle competenze di analisi di testi letterari che i discenti devono progressivamente acquisire nel corso del triennio e sulla consapevolezza dello sviluppo storico della lingua italiana, percepibile proprio attraverso la lettura di opere temporalmente distanti. Si sottolinea, inoltre, come sia necessario, da un lato, promuovere il piacere della lettura e la centralità interpretativa degli allievi, dall'altro illuminare sulla storicità dei generi e delle tipologie letterarie e sulle loro mutevoli intersezioni nel tempo. Anche qui il contrasto tra l'ampiezza degli obiettivi e la riduzione del tempo scuola è insanabile<sup>17</sup>. Nelle premesse, tra l'altro, si pone l'accento sull'importanza della rinascita di un nuovo umanesimo<sup>18</sup> al fine di formare futuri cittadini del mondo consapevoli, così come si ribadisce la convinzione di costruire un dialogo interculturale. Proprio l'interculturalità praticata nella scuola, ha dimostrato negli ultimi anni la sua criticità, in quanto inficiata da un concetto monolitico di cultura che difficilmente riesce a rispondere e a rappresentare la

---

<sup>12</sup> S. TEUCCI, *L'insegnamento della letteratura italiana e il "triennio" superiore*, www. Griseldaonline, 12 maggio 2009.

<sup>13</sup> Indicazioni nazionali per i Licei, emanate in data 26/05/2010

<sup>14</sup> D.p.R. del 15 marzo 2010: Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e professionali.

<sup>15</sup> D. BERTOCCHI, *A proposito delle Indicazioni nazionali per i Licei: Lingua e letteratura italiana*, www.education 2.0, 19/05/2010.

<sup>16</sup> Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Roma, Settembre 2007.

<sup>17</sup> Con il D.D.L. n. 137, settembre 2008 (riforma Gelmini), la cattedra di Lettere, nella scuola secondaria di I grado, perde due ore settimanali: da undici a nove.

<sup>18</sup> Indicazioni per il curriculum, cit., p. 20: «È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.»

complessità contemporanea, come denunciato da più parti sia in ambito antropologico<sup>19</sup>, che sociologico, filosofico<sup>20</sup>, critico-letterario<sup>21</sup>. A fronte di questa situazione perché, dunque, l'approccio filologico potrebbe portare linfa vitale all'insegnamento della lingua e letteratura italiana nella secondaria di entrambi i gradi?

Per una serie di ragioni afferenti a vari piani del discorso, ma che nella loro composizione concorrono a tracciare un quadro in grado di penetrare e di leggere la contemporaneità.

- 1) Affrontiamo come primo punto la questione dell'articolazione transculturale delle società odierne e del superamento del multiculturalismo, su cui ormai gran parte dei sociologi e filosofi concordano, a causa degli effetti di chiusura e di tribalizzazione ghetizzante<sup>22</sup> che, al di là delle intenzioni, le impostazioni interculturali hanno prodotto. La spinta interculturalista ha sicuramente condotto al riconoscimento della dignità delle culture 'altre' e al superamento di certo etnocentrismo eurocentrico; l'eccessiva valorizzazione delle differenze, tuttavia, si è tradotta nelle scuole in una sorta di catalogo di identità ipostatizzate all'interno delle quali gli stessi soggetti faticavano a riconoscersi: la saga del tè o del couscous ha spesso rafforzato stereotipi piuttosto che contribuire alla comprensione reciproca<sup>23</sup>. La necessità, dunque, di leggere e pensare la complessità odierna attraverso categorie concettuali imperniate sull'ibridazione, l'attraversamento, la transculturalità, appunto, è ormai condivisa nel campo delle scienze antropologiche e sociologiche, all'interno delle quali si è proceduto alla formulazione e sistematizzazione di un 'nuovo' concetto di cultura<sup>24</sup>. Nuovo, ma in realtà, capace di vantare importanti antecedenti: da Vico a Nietzsche<sup>25</sup>. Ora questo concetto di cultura come intersezione, *crossing-over*, rielaborazione in grado di coinvolgere sia il macro-livello (globale) sia il micro-livello (individuale), senza mai perdere di vista la profondità storica delle ibridazioni, è un concetto con cui i medievisti hanno familiarità da lungo tempo, ovvero dal momento in cui la vocazione comparatistica, le istanze della *Kulturgeschichte* e della *Geistgeschichte*, hanno informato la nascente romanistica, indirizzandola, fin dalle sue origini, ad occuparsi non solo e non soltanto del testo letterario, ma dei più vasti oggetti e soggetti culturali (dal folklore alla cultura materiale). Gli

---

<sup>19</sup> M. AIME, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004; M. AUGÉ, *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000 (ed. or. *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, 1994); ID., *La guerra dei sogni, Esercizi di etno-fiction*, Milano, Elèuthera, 1998 ; (ed. or. *La guerre des rêves. Exercice d'ethno-fiction*, 1997).

<sup>20</sup> W. WELSH, *Transculturality : the Puzzling Form of Cultures Today*, in *Spaces of Culture: City, Nation, World*, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London, Sage, 1999, pp. 194-213.

<sup>21</sup> S. BRANCATO, *Transculturalità e transculturalismo: i nuovi orizzonti dell'identità culturale*, «Le Simplegadi», 2-2, Agosto 2004; consultabile in rete all'indirizzo: <http://all.uniud.it/all/simp/num2/articoli/art4.html>

<sup>22</sup> Cfr. M. AIME, *Eccessi di culture*, cit.

<sup>23</sup> Si veda, ad esempio, quanto affermava Igiaba Scego rispetto al processo di appiattimento sulla sua 'somalità' negli anni della scuola; intervista di Giovanni Maria Bellu a Igiaba Scego, *Il Terzo anello-Faccia a faccia*, Radiotre, 22/10/2009.

<sup>24</sup> Cfr. W. WELSH, *Transculturality*, cit.

<sup>25</sup> Cfr. W. WELSH, *Transculturality*, cit.. In particolare, in Nietzsche, il concetto del «soggetto come moltitudine», *F. Nietzsche, Frammenti postumi*, ed. di G. Colli – M. Montanari, Milano, Adelphi, 1982, vol. VII, p. 650.

apporti fecondi che, nell'arco del Novecento, altre discipline, quali l'antropologia, la storia, hanno innestato nell'ambito degli studi filologici, hanno consentito il consolidamento di una prassi interpretativa articolata e polivalente. E' la continua frequentazione con un oggetto di studio poliedrico e a tratti sfuggente, com'è il Medioevo, a consentire un'apertura ermeneutica sulla contemporaneità che non sia fondata su facili e anacronistici analogismi, bensì sulla comprensione di nessi polisemici e ambivalenti. L'*habitus* critico che la Filologia romanza ha sviluppato nel corso del Novecento ci ha consentito di compenetrare l'epoca medievale, integrando nell'analisi tutti gli aspetti testuali e non testuali, così che coadiuvati dalle discipline antropologiche siamo stati condotti a far deflagrare concetti monolitici e unilaterali quali quelli di cultura e di canone. La palestra critica e analitica esercitata su un'epoca contrassegnata dalla *translatio*, all'interno della quale il testo letterario è risultato e frutto di una mediazione di codici, mediazione che a causa della trasmissione manoscritta è sempre sottoposta alla mobilità delle interferenze e degli attraversamenti culturali che interessano i vari attori in gioco (autori, copisti, committenti, pubblico), consente di esportare nella contemporaneità quella prassi interpretativa imperniata sulla transculturalità. Una prassi a cui la scuola filologica italiana nel suo sviluppo neo-lachmaniano e trans-lachmaniano ci ha, in parte, abituato grazie alla comprensione dei meccanismi di diffrazione, di diasistema, spingendoci, proprio in sede ecdotica, ad attingere non solo ai meccanicismi dello *stemma codicum*, bensì ad utilizzare una strumentazione critica implicante «competenze multiple: paleografiche, storico-linguistiche, storico-culturali, addirittura psicologiche»<sup>26</sup>. All'interno della scuola odierna, per ricostruire un'educazione alla tolleranza e alla responsabilità<sup>27</sup> sempre più necessaria a fronte dell'incessante transnazionalizzazione, diviene imprescindibile incentrare l'azione didattica sia su una concezione del testo letterario inteso come luogo vivo di una tradizione e di una memoria risultanti dalla composizione di una concorrenza conflittuale di codici, sia su una visione dell'opera e del suo autore quali centri da cui si irradiano onde ricettive di lunga durata e in cui confluiscono le maree semantiche del passato e del presente. Ugualmente l'ipoteca di un rigido canone di autori selezionati, soprattutto in virtù della costruzione dell'identità nazionale, si ritroverebbe minata dalla consapevolezza di un approccio comparatistico che sempre più spinge verso una *Weltliteratur* di cui Auerbach<sup>28</sup> temeva una standardizzazione distruttrice e che al contrario presenta momenti di vitalità in tutte quelle letterature che per comodità etichettiamo come post-coloniali, migranti, ecc.

- 2) E' necessario avviare una riflessione sulla necessità di reimpostare lo studio della letteratura su un'appercezione "sensibile" e "concreta" dei testi, da cui dipanare un'analisi che coniughi creatività e rigore. Se scattassimo una panoramica delle metodologie didattiche dell'italiano, dal primo ciclo all'ultimo

<sup>26</sup> M. L. MENEGHETTI, *La critica testuale in Italia*, in «Quaderns d'Italia», 1, 1996, pp. 9-20; p. 13.

<sup>27</sup> E. PANOFSKY, *Studi di iconologia*, Torino, Einaudi, 1999, p. 6 (ed. or. *Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History*, 1955).

<sup>28</sup> E. AUERBACH, *Filologia della Weltliteratur*, in *San Francesco, Dante, Vico ed altri saggi di filologia romanza*, Bari, De Donato Editore, 1970 (ed. orig. *Philologie der Weltliteratur*, in ID., *Weltliteratur. Festgabe für Fritz Strich*, Bern, 1952).

anno della scuola secondaria, ci troveremmo di fronte ad uno scenario pressoché devastante. Senza entrare nel merito delle varie riforme e degli aspetti positivi e negativi che tutte le contrassegna e senza voler affatto esprimere un giudizio che svaluti l'operato di migliaia di docenti dalle ottime capacità, bisogna constatare, a livello descrittivo, che la 'dittatura' del cognitivismo sulla formulazione delle prassi didattiche ha prodotto alcuni guasti, innegabili nel caso dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana. L'ansia nomenclatoria, l'ossessione della mappa concettuale, la riduzione dei testi letterari e non a tipologie semplificate e fornite a priori come ricette culinarie, hanno portato ad una sorta di eutanasia della lettura e del piacere della comprensione, perché conoscere non è più un'avventura, in cui giocare individualmente, anche con i propri fallimenti interpretativi, bensì applicazione reativa di schemi prefissati e spesso trivializzanti. Il paradosso, insomma, della moderna pedagogia è che pur mettendo al centro dell'apprendimento il discente, in realtà non si lascia a quest'ultimo nessuno spazio di originalità e di creatività, inchiodandolo invece a griglie di lettura fisse e sclerotizzate. I libri di testo sono stati i complici organizzati di questa situazione: partendo dal presupposto che gli alunni hanno tempi di concentrazione brevi, in quanto abituati ad utilizzare gli strumenti informatici e le abbreviazioni, i manuali hanno spesso imitato ipertesti pieni di *box*, finestre, esercizi di comprensione tarati su domande dalle risposte telegrafiche, delineando una situazione ai limiti del ridicolo, tale per cui sfogliando un manuale del primo ciclo e uno di scuola secondaria di II grado non si nota una reale differenza nella strutturazione grafica e nella impostazione delle strategie di comprensione dei testi, ma solo nella lunghezza dei contenuti<sup>29</sup>. Una prassi manualistica e didattica nei confronti della quale le Nuove Indicazioni Nazionali tentano una timida rettifica, troppo generica, tuttavia, e poco incisiva. A fare le spese di questa situazione è soprattutto il testo letterario, non solo nella scuola secondaria di II grado, bensì anche negli altri ordini di scuola. La difficoltà al coinvolgimento degli studenti nello studio della letteratura nel triennio delle superiori è commisurata alla scarsa familiarità che i discenti sviluppano con il testo letterario proprio durante la formazione dell'obbligo.

A seguito di queste brevi riflessioni, si potrebbero ipotizzare alcuni percorsi complementari che strappino la filologia al suo destino di disciplina vetusta e antiquaria, nonché, nell'era della finanziarizzazione delle ricchezze naturali primarie, non produttiva, dunque inutile. Innanzitutto bisognerebbe restituire dignità e quindi centralità alla nostra disciplina all'interno delle facoltà umanistiche che forgeranno il futuro corpo docente.

---

<sup>29</sup> Una situazione a cui nel corso del XII Convegno Internazionale della Società per la Modernità letteraria (MOD), *La città e l'esperienza del moderno*, Milano, 15-18 giugno, 2010, nella sessione del **Seminario nazionale della MOD per la scuola su "Manuali letterari e pratica didattica"**, Bruno Falchetto tentava di rispondere, invitando ad alleggerire i manuali di questi apparati invasivi; B. FALCETTO (Università degli Studi di Milano), *Il manuale e l'esperienza della lettura*.

In secondo luogo, nell'ottica di una formazione continua e di una interazione proficua scuola-università, avanzare la proposta di corsi di formazione e di aggiornamento per gli insegnanti su alcuni snodi cruciali della produzione letteraria medievale potrebbe giovare a restituire stimolo a docenti sempre più demotivati, obbligati a seguir con «affanosa lena» il susseguirsi delle riforme e costretti a confrontarsi con questioni di didattica e di valutazione sempre più astruse e capaci solo di avvelenare la passione per la conoscenza. In particolare ho presente la situazione della scuola secondaria di I grado, all'interno della quale viene richiesta, dalle Indicazioni per il curriculum, la conoscenza di testi letterari fondativi del patrimonio italiano (ad esempio Dante), come ho accennato in precedenza. A fronte di classi composite, dalle eterogenee competenze linguistiche, la tendenza è quella di tralasciare lo studio del testo letterario, con l'inevitabile conseguenza di una menomazione nella formazione individuale e esistenziale. In questo senso, siamo spesso noi docenti i responsabili di una banalizzazione del percorso di studi dinanzi a difficoltà oggettive (conoscenza linguistica) e spesso dinanzi a pregiudizi generazionali (tanto i ragazzi non capiscono, non sono interessati, sono soggiogati dai nuovi strumenti comunicativi), dimenticando che lo stupore, il godimento estetico, il brivido che i testi letterari riescono ad infondere sono esperibili anche dai nostri giovani lettori<sup>30</sup>.

Sul versante di percorsi didattici fruibili dagli stessi discenti le applicazioni filologiche alla didattica dell'italiano anche nella scuola secondaria di I grado sono molteplici.

Pochi rapidi esempi: nelle Indicazioni nazionali viene ribadito che tra le competenze da acquisire all'interno della riflessione sulla lingua, al termine della classe terza l'alunno deve conoscere a grandi linee lo sviluppo storico della lingua italiana: dal passaggio dal latino all'italiano all'influsso esercitato da altri idiomi di sostrato e di superstrato nella formazione del lessico. Affrontare la questione dell'evoluzione storica della lingua in termini astratti e manualistici non è solo impresa ardua, bensì impossibile: gli alunni, che non conoscono ovviamente il latino, non percepiscono nessuna affinità, nessuna familiarità, nessuna utilità. Lavorare invece di concerto sull'esperimento etimologico e su percorsi mirati di semantica storica restituisce loro il senso vivo di una lingua che muta, dimentica, riattiva sedimenti del passato, invitandoli altresì a riflettere sulla situazione linguistica attuale, sulle forme di ibridazione che spesso in maniera spontanea e autonoma si realizzano all'interno delle stesse classi, laddove i patrimoni linguistici sono molteplici. Un lavoro siffatto potrebbe, inoltre, avviare i discenti all'uso di strumenti quali i dizionari, anche nella loro versione informatica, così da condurli gradualmente in un universo telematico a loro quasi del tutto ignoto. La semantica storica potrebbe restituire l'immagine di una parola plastica, una parola-mondo, in grado di plasmare e modellare un universo culturale, una parola che nel testo letterario si sottrae alla mera funzione referenziale, per aprirsi alle profondità simboliche. Negli ultimi anni la tendenza nello studio della lingua italiana è stato proprio quello di puntare essenzialmente alla sua strumentalità negli scambi comunicativi, insistendo sulla

---

<sup>30</sup> A questo proposito le pagine autobiografiche sulla sua lunga esperienza di docente di scuola di D. PENNAC, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008 (ed. or. *Chagrin d'école*, 2007).

necessità di leggere testi di varie tipologie, preoccupazione condivisibile che sfocia, però, nel paradosso di insegnare fin dalla scuola primaria la comprensione di testi regolativi, con il risultato di proporre della lingua, organismo ricco e complesso, un'immagine sterile e standardizzata. Si tende, infatti, a sminuire il fatto che il *medium* letterario resta lo strumento principe per acquisire approfondite competenze linguistiche.

Proprio perché il testo letterario è insieme storico e metastorico, ovvero in grado di fare agire nel suo vasto teatro passioni e sentimenti, che sempre vichianamente possono essere riportate a galla dal soggetto<sup>31</sup>, la lettura di Dante, di Boccaccio o di Cervantes, riesce a coinvolgere e a commuovere.

Ora proprio Dante, sacro *monstrum* della letteratura italiana, campeggia con volontà prescrittiva all'interno delle Indicazioni nazionali dalla secondaria di I grado a quella di II grado. Sono innumerevoli le proposte e gli approcci che possono essere avanzati nello studio di Dante, che, tra l'altro, al centro di una recente *renaissance*, sembra riscuotere ormai grande successo di pubblico. Ma Dante può essere il perno di percorsi che contemplino l'istanza di bellezza, schilleriana e dostoevskijana, e un'analisi fondata proprio sugli incroci, la transculturalità, la rielaborazione dialogica dei predecessori, la fondazione di una ricezione di ampio raggio storico e geografico che pone il fiorentino alla base della formazione di una coscienza letteraria quanto meno europea, ma non solo. L'avvicinamento filologico al testo concorre, inoltre, a ricostruire quell'asse diacronico, di cui gli alunni della scuola dell'obbligo, a causa dei programmi inaugurati dalla L. n. 53 2003 (riforma Moratti), stanno perdendo la percezione. Si potrebbe obiettare: ma gli alunni di terza media sono in grado di capire Dante? Sì, se si parte da segmenti tematici e modulari che permettano un avvicinamento ai loro singoli universi, senza necessariamente attualizzare con operazioni a volte discutibili. Leggere ad esempio alcuni canti del Purgatorio, ponendo una particolare attenzione alla letteratura visionistica che precede Dante oppure approcciare alcuni canti famosi dell'Inferno, quale Paolo e Francesca, costruendo un percorso tematico sull'amore – passione che dalla tradizione oitonica giunga fino alla contemporaneità, contribuirebbe a comunicare ai discenti l'idea che la grande opera non è un'isola galleggiante scollegata dalla restante crosta terrestre, bensì un atollo o una montagna marina prodotta sì da un sommovimento tellurico, ma solidamente connessa al manto sottostante. Contemporaneamente spostare il cursore in avanti per rintracciare i ricordi della montagna su altri atolli o vulcani, magari in opere di autori non necessariamente europei<sup>32</sup>, potrebbe stimolare proprio una riflessione sulla complessità dei mondi umani.

---

<sup>31</sup> G. VICO, *Scienza nuova*, a cura di P. Rossi, Milano, BUR, 1977, *Del metodo*, p. 245, in riferimento alla storia e dunque al «mondo delle nazioni», ma estensibile all'universo letterario in quanto prodotto umano: «essendo questo mondo di nazioni stato certamente fatto dagli uomini e perciò dovendosene ritrovare la guisa dentro le modificazioni della nostra medesima mente umana, egli [...] esso stesso sel faccia».

<sup>32</sup> Interessante, ad esempio, il caso della ricezione di Dante in Giappone prima e in Cina poi nel corso dei secc. XVIII-XIX, Cfr. Convegno Internazionale *La ricezione di Dante. Impulsi e tensioni*, Urbino, Palazzo Battiferri, 27-28/05/2010; A. Bujatti, *La figura di Dante nella letteratura cinese moderna*, [www.Treccani.it](http://www.Treccani.it).



Ugualmente il Medioevo si presterebbe ad essere un efficace laboratorio di riflessione sulle reti bidimensionali e tridimensionali che attraversano, uniscono e dividono universi culturali in confronto e in conflitto.

*Last but not least* l'abitudine per il filologo romano al confronto con un'epoca dominata dal potere narrativo dell'immagine e contemporaneamente contraddistinta dalla compresenza di oralità, *performance* e scrittura, nonché da una concezione dell'opera aperta o non strettamente soggiacente ai confini dell'autorialità (di cui restano spesso solo tracce nominali), conduce all'individuazione di schemi interpretativi che rendono l'universo telematico permeabile e percorribile proprio insieme agli incalliti abitanti della rete, ovvero i nostri giovani allievi. Prevedere dei moduli didattici imperniati sulla disamina dei testi reperibili in rete, alla ricerca di ipotetiche fonti o comunque impostati ad una *collatio* che cerchi di individuare la maggiore autorevolezza di uno scritto, in termini di obiettività storica, scientifica o al contrario di rifiutarne o di sospenderne altri in base ad elementi di mistificazione ideologico-politica potrebbe rivelare tutta la sua utilità, dal momento che spesso i nostri giovani cybernauti, quando si allontanano dalle consolanti spiagge delle *chat*, non sono davvero in grado di esplorare la "blogosfera".

Martina Di Febo  
(Università di Macerata)