

*«que ben devetz
conoisser la plus fina»*

Per Margherita Spampinato



Studi promossi da

GABRIELLA ALFIERI, GIOVANNA ALFONZETTI,
MARIO PAGANO, STEFANO RAPISARDA

a cura di

MARIO PAGANO

Edizioni Sinestesia

BIBLIOTECA DI SINESTESIE

62

«*que ben devetz
conoisser la plus fina*»

Per Margherita Spampinato

studi promossi da

GABRIELLA ALFIERI, GIOVANNA ALFONZETTI,
MARIO PAGANO, STEFANO RAPISARDA

a cura di

MARIO PAGANO

EDIZIONI SINESTESIE

Proprietà letteraria riservata

© 2018 Associazione Culturale Internazionale

Edizioni Sinestesie

Via Tagliamento, 154 - 83100 Avellino

www.edizionisinestesie.it - info@edizionisinestesie.it

Impaginazione:

ennune, Grafica editoriale di Pietro Marletta - Misterbianco (CT)

ISBN 978-88-99541-86-6 *cartaceo*

ISBN 978-88-99541-87-3 *ebook*

Finito di stampare nel mese di marzo 2018
da DigitalPrint Service s.r.l. in Segrate (MI)

In copertina:

Miniatura, ms. London, British Library, Harley 4431, c. 376

(images free: <<http://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IllID=28646>>)

SOMMARIO

Tabula gratulatoria	p. 9
Premessa	» 11
GABRIELLA ALFIERI, «Essenza del toscano» in <i>Profumo di Capuana</i>	» 13
BEATRICE ALFONZETTI, «Mia figlia», La Figliastra: lapsus testuale?	» 27
GIOVANNA ALFONZETTI, Di che cosa è (s)cortese parlare?	» 45
ROBERTO ANTONELLI, Lunardo del Gualacca, <i>Sì come 'l pescio al lasso</i>	» 63
MARCELLO BARBATO, Da uno scongiuro a una lauda. Il <i>Sogno di Maria</i>	» 73
SONIA BARILLARI, Meridiana o Marianna? Oscillazioni onomastiche nel ms. Oxford, Bodleian Library, Bodl. 851, cc. 52r-53v (Walter Map, <i>De nugis curialium</i> IV, 11)	» 91
SIMONETTA BIANCHINI, Dizionario dei simboli botanici: la mandorla	» 105
GIUSEPPE BRINCAT, Il risorgimento in periferia: ricordi letterari degli esuli italiani a Malta prima dell'Unità	» 117
FURIO BRUGNOLO, "... Amor tenendo / meo core in mano...". Tre note sul primo sonetto della <i>Vita Nuova</i>	» 139
PATRIZIA CARAFFI, Il giardino delle dame e dei cavalieri	» 157

FRANCESCO CARAPEZZA, Le melodie perdute di Guglielmo IX	p. 177
ROSARIO COLUCCIA, Varianti e apparati	» 193
ANNA MARIA COMPAGNA, La versione italiana di Ulloa (Venezia 1556) della <i>Historia</i> di Beuter (Valenza 1546): il caso del Cid	» 207
SERGIO CRISTALDI, Dante e un viaggio neoplatonico	» 221
PAOLO D'ACHILLE, Sull'uso di caprino come cromonimo (e sulle locuzioni <i>occhi caprini</i> , <i>occhio caprino</i> , <i>occhio di capra</i>)	» 243
ANTONIO DI GRADO, La "nuova colonia" di Elio Vittorini	» 261
PAOLO DI LUCA, La terzina/quartina caudata nella poesia catalana medievale	» 273
ANTONIO DI SILVESTRO, Sulla genesi della <i>Duchessa di Leyra</i>	» 289
ALDO FICHERA, Un fotografo "insospettabile". Letteratura e fotografia: il caso Capuana	» 309
FLAVIA FICHERA, La <i>restitutio textus</i> del "De lo autore et de li primi principii de la felice città de Palermo" di Pietro Ranzano alla luce del ms. settecentesco Qq F81	» 323
SABRINA GALANO, Cuore vs Corpo: <i>Li flours d'amours</i>	» 337
ROSALBA GALVAGNO, Jacques Lacan: l'etica della psicoanalisi e l'amor cortese	» 357
CLAUDIO GIOVANARDI, Il parlato in Pirandello	» 369
MARIELLA GIULIANO, Letterarietà e dialetto nei <i>Misteri di Napoli</i> (1869-1870)	» 381
SAVERIO GUIDA, Il connettivo <i>mas pero</i> nella lingua dei trovatori	» 395
STEFANIA IANNIZZOTTO, Toscano e toscanismo nell' <i>Iconomica</i> di Paolo Caggio	» 419
LAURA INGALLINELLA, Il "miracolo della gamba nera" dei santi Cosma e Damiano: fonti e rimaneggiamenti nell'agiografia latina, greca e romanza	» 433

SEBASTIANO ITALIA, La luce, le gerarchie celesti e l'universo tripartito (<i>Par. XXVIII-XXIX</i>)	p. 455
GAETANO LALOMIA, La geografia del dono nel <i>Roman d'Alexandre</i>	» 465
FORTUNATA LATELLA, <i>Mentir coma gacha</i>	» 481
MARGHERITA LECCO, Il <i>Lai de Batolf</i> nel <i>Roman de Horn. Un lai 'fantôme'</i> e i suoi inter-testi	» 495
LINO LEONARDI, Per l'edizione di Guittone d'Arezzo: «Gioia e allegrezza» (V)	» 511
SALVATORE LUONGO, "Yo te diré quien sabe mas que yo": il <i>cuento Puer 4 annorum</i> del <i>Sendebär</i>	» 525
MARIO MANCINI, Bufalino e l'Opera dei pupi	» 539
ANDREA MANGANARO, <i>Francesco De Sanctis e la cultura napoletana</i> di Luigi Russo	» 553
WALTER MELIGA, Posizioni e diffusione dei primi trovatori	» 567
MARIA LUISA MENEGHETTI, Di cosa parliamo quando parliamo d'intertestualità. Un caso di studio tra innografia mediolatina e poesia trobadorica	» 583
NICOLÒ MINEO, Letteratura in Sicilia e Romanticismo: un problema di storiografia della letteratura	» 593
ROSA MARIA MONASTRA, L'ambizione e lo scacco nella narrativa di Capuana	» 613
GIUSEPPE NOTO, La filologia romanza a scuola: riflessioni di un filologo romanzo prestato alla formazione degli insegnanti	» 627
MARIO PAGANO - SALVATORE ARCIDIACONO, Due ricette inedite in volgare siciliano del ms. Parigi, BNF, lat. 7018	» 639
MARINA PAINO, Geocritica di un mito insulare	» 657
ANTONIO PIOLETTI, Frammenti su soggetto e io lirico	» 675
ARIANNA PUNZI, Il percorso occhi-cuore in <i>Tigre Reale</i> di Giovanni Verga	» 701

-
- FERDINANDO RAFFAELE, *Aliscans*: dalla violenza reciproca alla scoperta dell'altro p. 721
- STEFANO RAPISARDA, 'Art del sanc' o 'art del saut'? Una rara tecnica divinatoria in anglo-normanno nel ms. Londra, British Library, Additional 18210 » 739
- GIOVANNI RUFFINO, Corrispondenze galloromanze nel lessico venatorio siciliano » 753
- ORIANA SCARPATI, «Des Troïens li plus hardiz». La *descriptio* di Ettore in Benôit de Sainte-Maure » 767
- SALVATORE CLAUDIO SGROI, La "legge Castellani" e le preposizioni articolate » 781
- ANTONIO SICHERA, Tra desiderio e corpo. Brevi note sulla 'questione provenzale' nella letteratura italiana del Novecento » 795
- DOMENICO TANTERI, La fantascienza di Luigi Capuana » 803
- GIUSEPPE TRAINA, L'ulissismo intellettuale in Vincenzo Consolo » 821
- PIETRO TRIFONE, Totò, Peppino e la malalingua » 839
- SALVATORE C. TROVATO, Fitonimi italiani settentrionali in Sicilia: alberi, frutti, piante erbacee e loro utilizzazione » 843
- SERGIO VATTERONI, Nuove acquisizioni per il carteggio Scheludko: sei lettere a Giulio Bertoni » 863
- GIOIA ZAGANELLI, «Si nobles songes ou fausse glose voulez mettre». Su sogni e glosse » 877
- NUNZIO ZAGO, Noterella su Gramsci critico letterario » 891
- ANNA ZIMBONE, Nota sulla ricezione di Capuana in Grecia » 899

Giuseppe Noto

LA FILOLOGIA ROMANZA A SCUOLA:
RIFLESSIONI DI UN FILOLOGO ROMANZO
PRESTATO ALLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI*

Propongo qui, in omaggio a Margherita, alcune riflessioni nate durante la mia ventennale esperienza di formatore di insegnanti. E in particolare vorrei ragionare su quanto l'apporto della disciplina che nell'ordinamento dei settori scientifico-disciplinari dell'Università italiana va sotto la denominazione di *Filologia e linguistica romanza* possa essere importante per la formazione dei futuri (e degli attuali) docenti della scuola secondaria.

Secondo le *Indicazioni nazionali per i Licei*¹, e più precisamente secondo le *Linee generali e competenze* legate all'insegnamento di *Lin-*

* Rielaboro e approfondisco alcuni spunti contenuti in due miei interventi presentati in diverse, ma complementari, occasioni: la relazione su *La linguistica romanza di fronte alle "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento" della scuola secondaria* proposta nel corso del seminario nazionale su *La filologia romanza e i nuovi programmi scolastici*, svoltosi a Roma (presso la Sapienza) il 20 marzo 2015; e la relazione dal titolo *Datemi un testo e ve lo sbranerò: l'analisi del testo tra educazione linguistica ed educazione letteraria*, tenuta durante il convegno su *Lingua e letteratura nella scuola secondaria di II grado: nuovi bisogni educativi e ridefinizione del canone*, tenuto a Torino (Università degli Studi) il 22 ottobre 2015.

¹ Decreto interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211 («Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"»). Il decreto è consultabile su <<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>> (data ultima consultazione: 3-3-17). Non prendo in considerazione per motivi di spazio le *Indicazioni nazionali per la Scuola secondaria di primo grado* né le *Linee guida per gli Istituti tecnici* e quelle *per gli Istituti professionali*, ma si potrebbero fare ragionamenti analoghi.

gua e letteratura italiana, «al termine del percorso liceale lo studente» ha «una complessiva coscienza della storicità della lingua italiana, maturata attraverso la lettura fin dal biennio di alcuni testi letterari distanti nel tempo, e approfondita poi da elementi di storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti»; lo studente medesimo (*ibidem*) dovrà inoltre acquisire «un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica»; e avrà «compiuto letture dirette dei testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette)» e «preso familiarità con le caratteristiche della nostra lingua letteraria, formatasi in epoca antica con l'apparire delle opere di autori di primaria importanza». E ancora le medesime *Indicazioni nazionali, sub Obiettivi specifici di apprendimento (Lingua)* del *Primo biennio*, affermano che l'allievo al termine, appunto, dei primi due anni «affronterà, in prospettiva storica, il tema della nascita, dalla matrice latina, dei volgari italiani e della diffusione del fiorentino letterario fino alla sua sostanziale affermazione come lingua italiana».

Come si vede, si tratta di aspetti di metodo e di contenuto che – sia nella prassi didattica sia negli “equilibri” degli statuti epistemologici delle discipline universitarie (e delle relative declaratorie ministeriali) – vengono per lo più o addirittura del tutto affidati al settore scientifico-disciplinare L-FIL-LET/09 (Filologia e linguistica romanza, appunto). E tuttavia a giustificare un ragionamento sull'importanza della nostra disciplina nella formazione degli insegnanti c'è molto di più delle pur fondamentali *Indicazioni nazionali*: ci sono alcune emergenze educative e c'è l'idea stessa di un insegnamento (o meglio: di un insegnamento/apprendimento) che nel sistema formativo tutto possa (tentare almeno di) porvi rimedio.

Mi soffermerò qui brevemente su due fra tali emergenze educative, quelle che a me paiono le più gravi perché rischiano di diventare (e forse già sono diventate) vere e proprie emergenze democratiche: 1) l'“ineducazione” linguistica dei nostri adolescenti e 2) la loro dimensione egocentrata e puramente sincronica.

* * *

1. In questi venti anni come formatore di insegnanti sono andato stratificando un notevole sconcerto ogni volta che scopro (e sco-

pro) che un documento-monumento per me “sacro” come le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'educazione linguistica) era (ed è) del tutto, o quasi, sconosciuto; e che erano (e sono) del tutto, o quasi, assenti nella didattica della lingua italiana sia i presupposti teorici sia le prassi legate al concetto di *educazione linguistica*. Ricordo che

le Dieci tesi [...] sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI [= Società di Linguistica Italiana], intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica².

Si tratta di un testo che ha dunque superato i quarant'anni e che (al di là di alcuni tratti lessicali, per così dire, fortemente connotati storicamente e del tutto attingibili semanticamente solo calandosi appieno nel clima sociale e culturale degli anni Settanta) mantiene ancora a mio avviso del tutto inalterata la sua valenza e la sua importanza (la sua “forza propulsiva”) per chiunque si occupi di insegnamento (insegnamento della lingua italiana e insegnamento *tout court*), a tutti i livelli (dalla Scuola per l'infanzia all'Università). Io lo presento sempre ai miei corsisti e sempre ne nasce una discussione feconda e interessante. E lo presento sia per il suo valore intrinseco sia perché permette di riflettere sul fatto che qualunque discorso sulla didattica non può prescindere dagli obiettivi e dalle finalità di un determinato *curriculum* formativo e della scuola in generale, e quindi dalla funzione che l'insegnamento di ogni singola “materia” e del complesso delle “materie” ha nella formazione di un giovane oggi. Lo statuto delle singole materie e le loro reciproche interrelazioni non sono (starei per dire: ovviamente) storicamente immutabili, ma cambiano in funzione dei nuovi bisogni formativi. Si tratta di intendersi su quali siano *oggi* i “nuovi bisogni formativi”. È un errore – credo – sia fare della scuola un *locus* più o meno *amoenus* a difesa dei valori del passato e tagliato fuori dallo sviluppo della società con-

² Cito da <<http://www.giscel.it>> (data ultima consultazione: 3-3-17).

temporanea sia (come ha ben scritto Romano Luperini) «adeguare passivamente a esigenze esclusivamente tecniche o, peggio, mercantili che ridurrebbero drasticamente la possibilità di un insegnamento critico, formativo, problematico»³.

La Scuola deve concepire le “materie scolastiche” non come semplici ripartizioni amministrative, bensì come parti, che assumono senso soltanto nella loro reciproca relazione, della cultura (antropologicamente intesa) di una comunità, quella cultura che la comunità stessa ritiene indispensabile trasmettere ai suoi membri più giovani, al fine di formare cittadini consapevoli, cioè non meri contenitori di informazioni e/o competenze tecnico-specialistiche, ma persone dotate di una formazione globale che li renda in grado sia di percepire la *complessità* del mondo che li circonda (o che è dentro di loro) e rapportarsi criticamente con essa (*decifrarla*, o almeno tentare di decifrarla) sia di comunicare se stesse nel modo più completo possibile.

Percepire la complessità del reale, dicevo; e comunicare la complessità del reale. E va da sé (il dato è banale, ma spesso – credo – nella pratica dell’insegnamento ce ne dimentichiamo) che per l’una e per l’altra operazione è necessario possedere pienamente un codice, o meglio una serie di sottocodici che permettano, appunto, di decodificare e di comunicare nel modo più completo possibile. Quando parlo di “ineducazione” linguistica penso all’incapacità di essere stilisticamente multilingui (come avrebbe detto John Lyons, vedi *infra*), ove nell’avverbio “stilisticamente” va compresa tanto la dimensione diafasica quanto la dimensione diamesica. Si tratta, in sostanza, di lavorare affinché lo studente possa avere piena consapevolezza linguistica, da sostanziare a mio parere secondo almeno tre competenze: a) comprendere che esistono sempre differenze strutturali tra lingua parlata e lingua scritta, che dipendono da motivi funzionali, storici e culturali e che tali differenze variano diatopicamente da una lingua ad un’altra e diacronicamente all’interno della stessa lingua; b) controllare le differenze significative di registro e adeguare la struttura degli enunciati in relazione ai contesti specifici e alle specifiche intenzioni comunicative; c) produrre una riflessione metalinguistica, declinazione *sub specie particolari* di una più generale capacità di dare razionalità ad un insieme di dati tramutandoli in struttura (o siste-

³ Luperini *et al.* (1998: 1-2).

ma), questione fondamentale di fronte ad una generazione che pare ormai in balia di una sorta di entropia del sistema di valori di riferimento e della conseguente perdita del *sensu* (di ogni senso).

A questo riguardo mi pare evidente che la Filologia (e Linguistica) romanza può offrire strumenti utilissimi da “spendere” in aula, per la sua costituzionale tendenza a lavorare sull’interrelazione tra le dimensioni diafasica, diatopica, diacronica e diamesica, nonché per la sua capacità di allargare oltre il testo letterario il panorama delle tipologie testuali utilizzate in classe (e d’altro canto spesso le *Indicazioni nazionali* insistono sulla «grande varietà di testi proposti allo studio»). E non sarà di secondaria importanza rilevare qui come la Filologia (e Linguistica romanza) ponga al centro della propria attenzione (e dunque indichi come ineludibile nella prassi didattica) il testo, inteso (nella sua *produzione* e nella sua *ricezione*) come *cantiere di lavoro*.

Se davvero (secondo i noti insegnamenti di Roman Jakobson) nell’uso concreto del linguaggio prevale sempre una delle sue funzioni, e la strutturazione di un messaggio dipende anzitutto dalla funzione in esso predominante⁴, lo studente deve essere messo in grado di avere competenze linguistiche (passive e attive) in rapporto ad ogni tipo di messaggio, deve cioè essere messo nelle condizioni di maneggiare con competenza e con coscienza tutte le funzioni del linguaggio (nelle sue diramazioni diamesiche: scritto/orale). Non solo: poiché non c’è testo nel quale non ci sia (oltre alla funzione prevalente) la presenza più o meno forte e più o meno esplicita di altre funzioni, ecco che diventa fondamentale per l’acquisizione di una coscienza davvero critica la capacità di decodificare e interpretare il più possibile in profondità ogni tipo di messaggio.

Come permettere, allora, allo studente, di avere piena competenza linguistica, intesa come l’«abilità di un parlante a controllare le differenze significative di registro e ad adeguare la struttura dei suoi enunciati agli specifici contesti, *alla luce delle sue intenzioni comunicative*»⁵?

Non si tratta – credo – di rimuovere, per così dire, dal patrimonio linguistico dello studente i linguaggi non-standard o i registri informali che egli possiede, e che anzi quasi sempre coincidono *in*

⁴ Cfr. Jakobson (1966: 185ss).

⁵ Lyons (1984: 301), corsivo mio.

toto con quel patrimonio: perché quei registri informali sono fondamentali per la comunicazione in *certi* contesti e per *certe* funzioni del linguaggio; si tratta, invece, di giustapporre ad essi la coscienza che esistono un linguaggio *standard* e registri (cioè variazioni stilistiche determinate dal contesto e dalla funzione della comunicazione), che sono fondamentali in *altri* contesti e per *altre* funzioni del linguaggio, coscienza accompagnata dalla acquisita consapevolezza che senza gli strumenti per decodificare o produrre messaggi relativi a *tutte* le funzioni che il linguaggio può avere bisognerà inevitabilmente accontentarsi della proposizione e della decodificazione (cioè dell'interpretazione) di messaggi operate *da altri*.

La via è insomma – a mio parere – quella di far acquisire agli studenti la consapevolezza che la lingua e, per così dire, i diversi “linguaggi funzionali” (cioè dipendenti dalla funzione e dal contesto) sono codici strutturati in un insieme di norme storicamente mutevoli e storicamente e socialmente determinatesi (il che – detto per inciso – aiuta a far comprendere i concetti di “norma” e di “convenzione” sociale, oggi difficilmente attingibili dai nostri studenti).

È buona norma didattica (quante volte ce lo siamo detto e ce lo siamo sentiti dire!), quando si vuole affrontare un argomento, partire dal “già noto” da parte degli studenti. Bene: è un fatto che il giudizio che ha caratterizzato i grammatici fino a pochi anni fa a favore della lingua *standard* nella sua forma scritta è in realtà un pregiudizio: le varietà non-*standard* della lingua sono in genere altrettanto regolari e sistematiche della lingua letteraria *standard* e hanno le loro norme di correttezza, immanenti nell'uso dei parlanti nativi. Si tratta, dunque, di fare acquisire coscientemente allo studente la natura regolare e sistematica delle varietà linguistiche non-*standard* che egli utilizza, e il fatto che tali varietà sono funzionali a certi contesti e a certi ambiti e non ad altri, in modo da poter successivamente far acquisire la coscienza della necessità di altre varietà linguistiche funzionali ad altri contesti, varietà della cui sistematicità si dovranno e potranno impadronire, perché ormai in possesso del fondamentale concetto di *struttura linguistica*.

Non solo: aggiungo che a me pare oggi più che mai indispensabile porre lo studente in condizione di decodificare la “valanga” di *messaggi* che continuamente lo travolge (che significa soprattutto decodificare l'*intenzione* prevalente di quei messaggi), aiutandolo a co-

gliere le specificità di tutte le tipologie testuali, secondo le indicazioni di Jakobson cui sopra accennavo. Sbranare ogni tipo di testo in classe, dunque: perché lo studente possa fornirne un'interpretazione fondata e razionalmente comunicabile (e in tal modo si getteranno, peraltro, le basi per il "conflitto delle interpretazioni", il confronto tra gli individui-studenti che costituiscono la classe come comunità ermeneutica, secondo la nota espressione di Romano Lupertini). E uso qui il verbo "sbranare" in senso proprio: "rompere in brani" (come dice il *Vocabolario della Crusca* sin dalla sua prima edizione⁶), ovvero (nel lavoro cogli studenti) rompere l'unità del messaggio testuale e rintracciare in esso i suoi elementi costitutivi, significativi e significanti, connotativi: insomma, le sue strutture profonde, i suoi elementi specifici, quelli che lo distinguono da tutte le altre tipologie testuali.

Come si inserisce in questo quadro nello specifico la questione dell'insegnamento della letteratura? Preciso subito (a scanso di equivoci e per non essere coinvolto in lotte intestine tra cosiddetti "linguisti" e cosiddetti "letterati", lotte che, per quel che ne so, sono ahimè già in atto) che quel che dirò non riguarda l'insegnamento della letteratura *tout court* ma l'insegnamento della letteratura solo e soltanto per ciò che riguarda l'educazione letteraria come strumento di educazione linguistica. E preciso anche che non intendo entrare, se non tangenzialmente, nella questione della cosiddetta "didattica per competenze" *sub specie letteraria*, anche perché confesso che la sto ancora studiando, nel tentativo di comprenderla a fondo. E però sarà a mio avviso opportuno sottolineare sin da subito che in un quadro, come quello attuale, che è certo deprimente sul piano delle competenze linguistiche dei nostri studenti, bisognerà pur porsi il problema delle priorità (che cosa è più importante fare in classe, su quali competenze "lavorare"). Sarò volutamente e (forse provocatoriamente) *outré*: in una scuola secondaria di secondo grado dove gli studenti faticano a comprendere un elzeviro giornalistico di media difficoltà o a distinguere un testo conativo da un testo referenziale (un messaggio pubblicitario o propagandistico da uno informativo), non sarà necessario rinunciare a parte dei cosiddetti "conte-

⁶ *Vocabolario della Crusca*¹, s.v. (consultato nella «Biblioteca virtuale» rinvenibile su: <<http://www.accademiadellacrusca.it>>); data ultima consultazione: 3-3-17.

nuti” (letterari) delle ore di Italiano, e dunque ridefinire il canone (o comunque cominciare a chiedersi su quali basi giungere a una ridefinizione del canone)? Di fronte all’emergenza (educativa e nel contempo democratica) legata all’(in)educazione linguistica dei nostri studenti, stiamo ancora a chiederci se fare un canto in più o in meno di Dante o una novella in più o in meno di Boccaccio?

Arrivando, per questa via, nello specifico alla questione dell’educazione letteraria come strumento di educazione linguistica, sintetizzo qui per comodità di chi legge le caratteristiche della cosiddetta “funzione poetica” secondo la prospettiva di Jakobson più volte ricordata: essa è

orientata sul messaggio stesso, mira ad attirare l’attenzione del destinatario sulla forma, appunto, del messaggio. Questo è autoriflessivo; attira l’attenzione sulla propria forma concreta, sui materiali verbali (o d’altro genere, se si tratta di un messaggio non verbale) che lo costituiscono, sulla concreta realtà dei *significanti* (contrapposti ai *significati*).

Si apre qui, tra i messaggi in cui prevale la funzione poetica e tutti gli altri messaggi, una dicotomia [...]. È la contrapposizione tra *a.* il messaggio autoriflessivo e *b.* il messaggio transitivo [...]: il primo costringe a fissare l’attenzione su di sé; il secondo la lascia filtrare, si serve strumentalmente del materiale verbale per rimandare in modo diretto ad una significazione determinata. Il primo è strutturato [...] in modo *ambiguo* (trattiene su di sé l’attenzione, oltre a rimandare a un referente); il secondo è strutturato in modo da rimandare immediatamente al referente⁷.

Il giusto rifiuto non per lo strutturalismo di per sé ma per certi meccanicismi dello strutturalismo (quante analisi narratologiche, quanti attanti e aiutanti e oppositori hanno funestato le nostre ore in classe come studenti e come docenti!) non deve a mio avviso tramutarsi in rifiuto della centralità del testo: è anzi oggi più che mai necessario richiamare l’attenzione su tale centralità, mettere al centro il testo (letterario) per chiedersi: quali sono le specificità del messaggio letterario, quelle che lo rendono diverso da tutti gli altri messaggi e ne determinano la fondamentale importanza («non importa soltanto quel che si dice, ma anche come lo si dice», ovvero, banalizzando e semplificando: la forma non è sovrastruttura, esteriorità estetizzante, ma struttura che determina il messaggio letterario e

⁷ Ceserani / De Federicis (1980: 40).

che contribuisce a creare un sovrasenso, un ulteriore significato oltre a quello del referente cui rimanda).

Nella cosiddetta “scuola delle competenze” oggi tanto in auge quanto, a mio parere, poco perspicua per molti addetti ai lavori, a me pare che la competenza più rilevante da creare negli studenti studiando la letteratura sia di saper leggere e interpretare un testo letterario, giungendo in tal modo (e anche grazie alla capacità maieutica dell’insegnante) a concetti di “poetica” e di “storia letteraria”: quei concetti dai quali invece spesso gli studenti, leggendoli sul manuale (nella “teoria”, come a volte dicono), partono, di modo che poi, nella peggiore delle ipotesi, non leggono i testi (considerati inutili appendici del “programma” di “storia della letteratura”) o, nella migliore delle ipotesi, li leggono vedendo in essi solo e soltanto quello che il manuale (la critica letteraria) ha detto loro che vi può vedere.

2. La dimensione che chiamerei “puntiforme” (egocentrata e puramente sincronica) degli adolescenti, che vivono immersi nel (proprio) presente e hanno una percezione “corta” del passato, ha come esiziale conseguenza l’incapacità di collegare in un sistema organico dotato di senso elementi apparentemente lontani tra di loro nello spazio o nel tempo o nella dimensione culturale. La domanda sottesa ai processi cognitivi dello studente è: «qual è il mio senso?» e non «qual era il senso dei miei predecessori?» o «qual è il senso dei miei vicini?». È necessario dunque sviluppare percorsi formativi che permettano di far passare gli studenti da una dimensione puramente individuale o di gruppo ad una dimensione sociale, dal tempo psicologico (percezione egocentrica del tempo, dimensione soggettiva delle esperienze) e dal tempo cronologico (che procede per scansioni uguali e omogenee: ore, giorni, ecc.) al tempo storico (che procede aritmicamente, per movimenti discontinui, che vede diversi “tempi storici” convivere e che, soprattutto, non coincide con il succedersi cronologico degli avvenimenti). E non v’è chi non veda come molto abbia da dire in proposito (in termini di contenuti e di metodi) la Filologia (e Linguistica) romanza, in particolare per le sue implicazioni di ordine diacronico: si pensi soltanto alle potenzialità didattiche di concetti di base quali, per fare alcuni esempi, quelli di “mutamento linguistico”, “frammentazione linguistica”, “sostrato”, “su-

perstrato”, “adstrato”, “latino volgare”. Aggiungo che le componenti comparatistiche connaturate alla nostra disciplina possono attecchire in modo fertile sulle strutture cognitive degli studenti, poiché li fanno, per così dire, “rimbalzare” continuamente dalla loro dimensione (egocentrata e puramente sincronica, per l’appunto) a quella in cui possono trovare le risposte alle domande (prima citate) «qual era il senso dei miei predecessori?» o «qual è il senso dei miei vicini?».

* * *

In sintesi: di fronte alle emergenze educative e democratiche di cui stiamo discutendo l’insegnamento/apprendimento nella Scuola secondaria non può essere inteso come un passaggio di dati e/o competenze tecnico-specialistiche dal docente/dispensatore al discente/contenitore: esso dovrà strutturarsi come un processo (dalle mille implicazioni e talmente complesso da non poter mai essere del tutto riconducibile a modelli e schemi preconfezionati) sempre e comunque finalizzato alla formazione non di specialisti delle singole materie scolastiche ma di cittadini consapevoli che siano in grado di: 1) percepire la *complessità* del reale; 2) rapportarsi criticamente ad essa per decifrarla e interpretarla, o almeno tentare di decifrarla e interpretarla; 3) esprimere sensatamente e con raziocinio la propria voce *in capitulo* nei vari ambiti della vita sociale in cui si trovano a operare. In sintesi ulteriore (e un po’ rozza), intendo dire che è necessario insegnare nella Scuola secondaria non le proprie materie ma *attraverso le proprie materie*: se intendiamo in questo modo l’insegnamento/apprendimento, la disciplina che le declaratorie ministeriali denominano Filologia e linguistica romanza può offrire un grande (e forse insostituibile) contributo, in ragione dello statuto epistemologico che le è proprio, delle caratteristiche delle questioni che affronta e dei principi metodologici che la contraddistinguono: tali questioni e tali principi a me appaiono, infatti, di per sé di alto valore formativo e sul piano degli studi umanistici e sul più generale piano, per così dire, transdisciplinare e trasversale (metacognitivo), poiché uniscono – come elementi di un unico *sistema* analitico ed esegetico – la linguistica, la storia letteraria e l’ecdotta, per di più in una dimensione che è costituzionalmente storica e comparatistica.

Le potenzialità didattiche, educative ed euristiche della comparazione (se scientificamente fondata e non generico e impressioni-

stico accostamento) sono un dato assodato e non mette qui conto discuterne. Mi limito ad accennare brevemente ad alcuni esempi concreti che chiamano direttamente in causa la Filologia (e Linguistica) romanza. Per tanti anni in questo Paese si è parlato (anche ad altissimi livelli istituzionali) di dialetti e di rapporto lingua/dialetto in termini che definire strumentali (politicamente strumentali) sarebbe eufemistico. Nella mia attività di formatore di insegnanti ho potuto toccare con mano quali potenzialità in termini di competenze (sul piano di categorie – fondamentali ma troppo spesso misconosciute – della storiografia, del diritto, della storia della cultura, della storia delle istituzioni) siano insite in un ragionamento scientificamente fondato sui differenti processi che nell’Europa romanza hanno portato all’affermazione di una lingua nazionale (o di più lingue nazionali). O sui complessi sviluppi (e viluppi) storici, culturali, sociali e linguistici che in Italia hanno condotto alla nascita dei cosiddetti “italiani regionali” (o “sovraregionali”), con la conseguente riflessione da parte dello studente – spesso superciliosamente convinto di essere il portatore della “correttezza” rispetto al compagno di banco portatore di un diverso italiano regionale – sul concetto di scarto dalla norma, ai livelli non solo lessicale e fonetico (quelli meno significativi quando studiamo le strutture linguistiche profonde), ma soprattutto morfologico e sintattico. E aggiungo che forse in questo modo (ovvero ancorandole ad uno studio su fatti linguistici concretamente facenti parte dell’esperienza dell’adolescente) agli studenti saranno più accessibili le categorie stesse di fonetica, lessico, morfologia, sintassi.

* * *

Non sono così ingenuo da non sapere che alcuni potrebbero vedere in quel che ho qui sostenuto una sorta di attentato all’integrità degli studi filologici, già così vilipesi da questi nostri tempi di veloce superficialità e di superficiale velocità, già così schiacciati dall’«assedio del presente» (secondo il titolo di un bel saggio di Claudio Giunta di qualche anno fa)⁸. E tuttavia bisognerà pur riconoscere che (come si diceva già nella *Presentazione* del seminario sulla didattica della filologia romanza svoltosi a Roma l’11 marzo 2014 per le cure della

⁸ Giunta (2008).

Società Italiana di Filologia Romanza, della quale Margherita è stata prima vicepresidente e poi presidente tra il 2003 e il 2011)

certo, possiamo lasciare che le cose facciano il loro corso e consolarci pensando che il valore – formativo e metodologico – della Filologia romanza è fuori discussione, ma dell'effettiva esistenza di un tale valore, di cui siamo tutti intimamente convinti, dovremmo cercare di convincere anche gli altri⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Ceserani, Remo / Lidia De Federicis, 1980. *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, vol. X: *Strumenti. Termini, concetti, problemi di metodo*, Torino, Loescher.
- Giunta, Claudio, 2008. *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, Il Mulino.
- Jakobson, Roman, 1966. *Saggi di linguistica generale*, a cura di Luigi Heilmann Milano, Feltrinelli [tr. di *Essai de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963].
- Luperini, Romano *et al.*, 1998. *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, vol. I: *Dalle origini al Manierismo (1610). Strumenti*, Palermo, Palumbo.
- Lyons, John, 1984. *Lezioni di linguistica*, Roma-Bari, Laterza [tr. di *Language and Linguistic*, Cambridge, University Press, 1981].
- Vocabolario della Crusca*¹. *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, con tre indici delle voci, locuzioni, e proverbi Latini, e Greci, posti per entro l'Opera. Con privilegio del Sommo Pontefice, del Re Cattolico, della Serenissima Repubblica di Venezia, e degli altri Principi, e Potentati d'Italia, e fuor d'Italia, della Maestà Cesarea, del Re Cristianissimo, e del Sereniss. Arciduca Alberto, in Venezia, Appresso Giovanni Alberti, 1612.

Sitografia

<<http://www.accademiadellacrusca.it>>

<<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>>

<<http://www.giscel.it>>

<http://www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica_filologia_romanza.html>

⁹ http://www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica_filologia_romanza.html (data ultima consultazione: 3-3-17).