

SCUOLA E UNIVERSITÀ

LUIGI BLASUCCI

*Lettura in classe e commento scolastico.
Esempi da Leopardi e Montale**

Le osservazioni di Stefano Carrai in margine al suo lavoro sulla *Vita Nuova* mi trovano pienamente consenziente, soprattutto per quel che riguarda la funzionalità e la stringatezza del commento. Io mi ricordo che Contini annoverava l'economicità fra le doti scientifiche di un commento: e lui stesso ne aveva dato un esempio splendido nel commento alle *Rime* di Dante. Adesso, invece, c'è una gara dei commentatori a scrivere, a scrivere, a spiegare, con le note che aumentano, aumentano, si allargano sempre di più. C'è insomma una specie di furore esegetico: ma, tutto sommato, con poca vera informazione e molto vaniloquio.

Il discorso che voglio fare comincia con un ringraziamento personale agli organizzatori del convegno, il cui tema mi trova doppiamente interessato: interessato alla tematica del commento e interessato alla lettura in classe del testo. Del resto, lo stesso titolo del convegno suona come doppio: a una prima proposta, *Per leggere il testo in classe*, ne segue infatti una seconda, *Seminario sul commento divulgativo e scolastico*. Mi permetto di considerare il titolo e il sottotitolo come due cose un po' diverse. Per me una cosa è leggere il testo in classe, un'altra cosa è approntare un commento scolastico. Nel primo caso bisogna tener conto di un dato che viene spesso trascurato nei nostri discorsi, cioè la funzione del docente. Il commento può fornire gli strumenti, ma il docente è quello che veramente esegue la musica. Spetta al docente di far venir fuori la musica dal testo, perché è dalla viva voce che uno studente apprende ad amare un testo, a capire un testo; in questo senso, il docente non deve essere sostituito da un commento.

Tutto questo lo dico *ab experto*: ho insegnato infatti per diciannove anni nei licei. Poi son passato all'università: prima alla Facoltà di Lingue, poi a quella di Lettere e infine alla Scuola Normale. Quindi ho attraversato i vari gironi del Purgatorio, fino al Paradiso terrestre, diciamo così. Ma debbo confessare che quando sono arrivato all'università, ho continuato a rimpiangere l'insegnamento liceale. Perché questo insegnamento non l'avevo mai sentito come una me-

* Si pubblicano qui, come anticipazione del volume di Atti ancora in gestazione, le relazioni di Francisco Rico e Luigi Blasucci tenute al convegno *Per leggere il testo in classe. Seminario sul commento divulgativo e scolastico*, organizzato da *La Bottega dell'Elefante*, ADI – sd, Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna, *Ecdotica* e *Per leggere*, Bologna, 7-8 novembre 2008, delle quali si mantiene il carattere colloquiale: questo spiega i rinvii alle altre relazioni (Stefano Carrai, Emilio Manzotti) o interventi (Gian Mario Anselmi) che compariranno nel volume degli Atti.

nomazione. Insegnare al liceo è anzi più difficile che insegnare all'università: non solo dal punto di vista dell'impegno umano, ma anche da quello dell'impegno intellettuale. Perché l'insegnamento liceale lo si fa per così dire *in partibus infidelium*: ci si trova davanti cioè a dei soggetti per lo più estranei ai nostri studi letterari, che bisogna persuadere. Dei 19 anni del mio insegnamento liceale, in realtà solo 5 si sono svolti in un liceo classico; gli altri 14 li ho passati nel liceo scientifico. C'era dunque la necessità di farsi accettare da ragazzi che avevano scelto un'altra carriera. Il discorso di presentazione suonava pressappoco così: «Io sono il professore di letteratura e vi voglio far capire che non esistono solo la matematica e la fisica». Ma bisogna farlo capire davvero. Una cosa è parlare davanti a studenti di Lettere, ossia davanti a gente che ha scelto già quella strada; se non capisce, peggio per lei: io vado avanti, tanto si sa che prima o poi mi capiranno. Ma parlare a della gente che non seguirà quella strada, pone il problema di farsi capire subito. Quindi innanzi tutto l'esigenza della chiarezza e della elementarità. L'obiettivo è quello di far accettare la propria disciplina, in questo caso la letteratura, come una cosa che ci riguarda seriamente, non come un argomento da salotto. Far capire cioè che l'uomo vive anche di letteratura, che la letteratura è una funzione vitale. Il che vuol dire fare arretrare il discorso dal livello specialistico a quello antropologico. L'insegnante deve far capire che quello che ha detto il poeta interessa non solo lui, il docente umanista, ma anche l'allievo che prenderà poi fisica o matematica: perché un poeta, anche quando parla di casi personali, parla in realtà di noi e di come siamo fatti. Ho detto un poeta: ma il discorso vale a maggior ragione per un romanziere, nel quale l'interesse per l'*altro* è ancora più esplicito.

Questa necessità di farsi accettare, che pare in prima istanza tanto scomoda (perché è più facile parlare a gente con cui condividiamo il gergo tecnico), questa necessità a lungo andare ripaga anche il docente, perché l'amore per la letteratura, più ancora che nei settori accademici, nasce a contatto con soggetti umanamente ricettivi. Li i testi letterari appaiono veramente come un patrimonio dell'umanità, non come oggetti di tesi di laurea. Li siamo nel campo delle esperienze vitali: e tutto questo aiuta molto anche lo studioso. Una confessione personale. Non mi sono mai sentito un genio, ma spesso hanno elogiato la mia chiarezza e la mia, diciamo così, vivacità espositiva. Ebbene, sento che questo mi è nato dal contatto con gli studenti, soprattutto liceali: con questi ho preso l'abitudine di essere, per così dire, 'palpitante'. Questa 'palpitazione' mi è rimasta un po' nello stile critico, e ne sono contento. Perché essa risponde non alla mia voglia di procurarmi titoli, ma alla mia passione per gli oggetti che tratto.

Questo è quel che ho ricevuto dall'insegnamento liceale; poi c'è quello che ho dato. Non crediate che io mi sia arreso del tutto davanti alle necessità elementari della comunicazione; avevo da far valere, grazie a quella sintonizzazione in partenza con il mio uditorio, alcune esigenze di conoscitore della letteratura, diciamo pure alcune esigenze tecniche. Non mi vergognavo, per esempio, nella lettura di un testo poetico, di parlare dei suoi aspetti metrici. Tra parentesi: al liceo scientifico, per il docente di italiano e latino, si alternavano di anno in anno l'insegnamento in seconda e in quarta, e l'inse-

gnamento in terza e in quinta. Il secondo liceo non era ancora parte del triennio, in cui si studiava la storia della letteratura; il secondo era ancora un anno di formazione istituzionale, e quindi c'era la lettura dell'antologia. L'antologia non è una storia letteraria, né io ho mai tenuto a farla diventare una storia letteraria, perché non ho mai voluto anticipare i tempi; soprattutto, non mi sono mai sentito un professore universitario frustrato e imprestato al liceo: questi professori intraprendono esperimenti di raffinata analisi letteraria con i ragazzi del liceo, esperimenti concepibili solo all'università, o addirittura nei corsi di dottorato. Perché così soddisfano la loro ambizione frustrata di mancati professori universitari. Io invece mi sono sempre adeguato all'apertura mentale dell'uditorio, perché questo finiva, come dire, per essere divertente. Non perdevo cioè mai il contatto con la dimensione antropologica di cui vi dicevo. E proprio in quella dimensione parlavo di etimologie, di tono delle parole (parole auliche, parole popolari), di vicende dei significati: il che chiamava in causa la storia della lingua, perché non c'è campo migliore per insegnare la storia della lingua che la letteratura. Diciamo la verità, se uno studia gli atti degli antichi notai, farà articoli dottissimi alla Alfredo Stussi; ma volete mettere quanta materia offrono i testi letterari per considerazioni semantiche, tonali, etimologiche, ecc.? In questa cura di qualificare storicamente la parola, di vederla nella storia della lingua, veniva fuori tutto il latino che loro studiavano. Il latino c'entrava, eccome, e loro avevano una dimostrazione vivente della utilità di avere imparato il latino. Orbene, in queste operazioni di approcci tecnici al testo, condotte col gusto elementare dell'evidenza, io mi spingevo fino a toccare la sua organizzazione metrica. Fin dalla seconda liceo, per ogni testo poetico ho preliminarmente spiegato qual era il metro. Ma non mi limitavo alle semplici denominazioni: «questo è un sonetto, questa è una canzone, etc. etc.»; ma cercavo di spiegare il rapporto fra ABAB, CDCD, e così via, con quello che stava dicendo il poeta. Questa divisione in strofe a che serve? E come se ne serve il poeta? E quali effetti ci ricava? Io vi assicuro che i ragazzi capivano queste cose. Perché non sono cose esoteriche, sono cose concrete. E quando, mi ricordo, a una collega di Lettere che si diceva scettica sulla capacità di comprensione poetica degli studenti, io consigliavo: «Ma tu, cerca di insegnare anche un po' la metrica», lei mi rispondeva: «Non servirebbe a nulla, tanto non la capirebbero». In realtà era lei che non la capiva. Io non so adesso, ma ai miei tempi i colleghi di liceo erano poveri di competenze metriche; laddove quelle nozioni sono importantissime, non sono un lusso, sono la metà della comprensione di un testo poetico. Soltanto dopo averne imparato il metro si arriva a capire quel testo; ma chi non lo ha imparato, non lo capisce, e pensa che noi siamo dei maniaci che vogliamo a tutti i costi insegnare le sillabe e le rime. Ma le sillabe e le rime fanno parte della realtà carnale del testo, della realtà corporea del testo, e senza quello il testo rischia di diventare un'enunciazione astratta. Spesso cercavo di inculcare nei ragazzi quella verità spiritosamente enunciata da Spitzer: «Il poeta lamenta la morte del fratello, e intanto conta le sillabe». Il fratello è morto, ma le sillabe vanno rispettate. I ragazzi, con tutto quello che mi avevano dato (la prospettiva antropologica, l'esigenza della

chiarezza, ecc.), a loro volta ricevevano l'idea che senza la tecnica letteraria (l'organizzazione linguistica, il metro) non esiste la rappresentazione di noi stessi che tanto ci avvince e tanto ci valorizza in quanto uomini; al limite, non esiste neppure la comunicazione, perché ogni comunicazione ha bisogno della parola. Questo i ragazzi lo imparano, proprio perché i loro cervelli amano la concretezza. Sono cose che non riescono loro ostiche, in quanto vengono indicate con mano: «qui c'è questo, qui c'è quest'altro». Io penso a tanti miei colleghi d'italiano di allora, che in classe facevano conferenze di storia letteraria. Era in declino il crocianesimo, un po' vaniloquo (quello dei professori, non quello di Croce), e imperversava la critica marxista. Ma sia il marxismo sia il crocianesimo si abbracciavano nel trascurare la tecnica, nell'ignorare il testo come realtà linguistica, stilistica, metrica. Entrambi ritenevano anzi che insistere su quegli elementi fosse da «spiriti decadenti». Così i miei colleghi amavano parlare, con linguaggio filosofico, della «trasfigurazione lirica», del «fantasma poetico», oppure, con linguaggio sociologico, dei rapporti tra l'artista e il potere, tra l'artista e la società. Temi, beninteso, assai rispettabili (specialmente i secondi). Ma io rimanevo fedele al livello antropologico, e di conseguenza al discorso sull'uomo (senza trascurare beninteso, quando diventava essa stessa oggetto della rappresentazione poetica, la dimensione sociale).

A questo punto, il tema del convegno mi chiede di parlare anche del commento scolastico. Proprio per quel che abbiamo detto finora sulla funzione del docente, il primo requisito del commento scolastico dev'essere la sua discrezione, la sua stringatezza; il commento scolastico deve rispettare il professore, non deve sostituirsi al professore. In che modo? Il commento deve contenere nelle note la parte filologica, cioè la parte dei dati, siano essi linguistici o storici, semantici o biografici, i dati insomma che aiutano a capire il testo. Se poi il commentatore vuol dire la sua, ma con discrezione, senza sovrapporsi troppo a quello che sarà il compito dell'insegnante, lo faccia in un cappellino introduttivo, riservato all'interpretazione, ossia alla parte concettuale e critica. Questa divisione dei compiti permette, diciamo così, all'utente, che in quel caso è non solo lo studente in classe ma anche lo studente a casa, di andare subito alla nota, per vedere cosa significa la tale parola, cosa significa il tale concetto. Dopo di che lo studente ritorna al testo. Se poi vuole sapere ancora di più sul testo, si legga un saggio critico al di fuori del commento, magari consigliato dallo stesso commento, o meglio ancora dal professore, oppure stia ad ascoltare il professore in classe; ma che lo studente debba leggersi una lunghissima nota dove si commenta la lirica, questo a me è sempre parso uno sbilanciamento inammissibile. La distinzione tra dati filologici e discorso critico appartiene del resto alla migliore tradizione degli stessi commenti scientifici. Essa risale, come consapevolezza metodologica, al grande Contini del commento alle *Rime* di Dante, del 1939, che divideva, igienicamente direi, le note filologiche dal commento critico. Prima di Contini c'erano i commenti della cosiddetta scuola estetica: quella dei vari Francesco Flora, Natalino Sapegno, Luigi Russo, lo stesso Mario Fubini, grandi italianisti intendiamoci. Le loro note

erano in parte informative, in parte critiche. Prendevano solitamente le informazioni filologiche dai benemeriti commenti della cosiddetta 'scuola storica' o positivistica; poi vi aggiungevano dei veri e propri saggi critici. Secondo Luigi Russo, il commento doveva essere un saggio parcellizzato. Per cui uno si chiedeva: «Ma quando stenderà il cappello introduttivo, cosa ci scriverà, se ha già detto nelle note tutto quello che c'era da dire?» Uno che cercava un'informazione, doveva cercarla nel *mare magnum* di un discorso critico. Dopo la morte di Contini, la collana dei classici Einaudi da lui inaugurata e poi diretta ha avuto un incremento di pubblicazioni. Così sono usciti, tra gli altri, la *Vita Nuova* a cura di Guglielmo Gorni, il *Canzoniere* di Petrarca a cura di Rosanna Bettarini, i *Poemi conviviali* di Pascoli a cura di Giuseppe Nava, le *Occasioni* di Montale a cura di Dante Isella, ecc.: tutti più o meno sulla traccia di Contini, nella distinzione tra il cappello interpretativo e le note filologiche. Questa distinzione, ripeto, va bene anche per un commento divulgativo e scolastico, per la comodità che ha lo studente di impadronirsi subito dell'informazione che gli serve per capire il testo.

Venendo in particolare agli autori di cui dovrei parlare, secondo il programma del convegno, ossia Leopardi e Montale, dico che i due sono accomunati da qualcosa di sostanziale: sono cioè due poeti del negativo. Tutti e due tendono a rappresentare l'infelicità, il male di vivere, il dolore della condizione umana. Ma tutti e due, pur essendo poeti del negativo, non esprimono una negazione della vita. Pensate a quanto spazio hanno nella poesia leopardiana le illusioni antiche, oppure le sensazioni dell'infanzia, oppure i cosiddetti «piaceri dell'immaginazione», come l'infinito, la ricordanza, la vita solitaria; pensate, d'altra parte, a tante situazioni montaliane in cui, sia pure per un lampo o per un attimo, si ha la rivelazione di qualcosa che riscatta la nostra penosa *routine* quotidiana. Ma anche quando i due poeti rappresentano il puro negativo (come per esempio Leopardi in *A se stesso* o Montale in *Costa San Giorgio*), questo negativo è espresso con tanta forza, che la stessa nettezza del pronunciamento diventa un atto vitale, dunque a suo modo positivo. Ciò che Leopardi stesso ha teorizzato da par suo in un pensiero dello *Zibaldone*, di cui mi piace qui citare la parte iniziale (con la raccomandazione di andare a leggervelo tutto): «Hanno questo di proprio le opere di genio, che quando anche rappresentino al vivo la nullità delle cose, quando anche dimostrino evidentemente e facciano sentire l'inevitabile infelicità della vita, quando anche esprimano le più terribili disperazioni, tuttavia ad un'anima grande che si trovi anche in uno stato di estremo abbattimento, disinganno, nullità, noia e scoraggiamento della vita [...], servono sempre di consolazione, raccendono l'entusiasmo, e non trattando né rappresentando altro che la morte, le rendono, almeno momentaneamente, quella vita che aveva perduta...» (4 ottobre 1820: pp. 259-60).

Agli studenti, dunque, bisogna far capir questo. Una volta si tendeva a giustificare il pessimismo di un autore con i suoi meriti morali. Scorrendo i commenti leopardiani, noto che per tutto l'Ottocento, ma anche ai primi del Novecento, c'era questa preoccupazione pedagogica: «Se presentiamo agli studenti un autore per il quale la vita è triste, facciamo opera diseducativa. D'altra parte, Leopardi è un grande poeta: come facciamo a rinunciare a Leopardi?» Si tormentava-

no in questo dilemma, e alla fine si risolvevano a dire: «Leopardi scriveva queste cose, ma era un'anima nobile»; oppure: «Queste cose le diceva in un momento di disperazione, però anche lui ha conosciuto momenti di letizia» (e qui citavano *La quiete dopo la tempesta* o *Il sabato del villaggio*, ma senza le riflessioni finali). Invece, adottando il criterio della forza espressiva di quelle stesse negazioni, del fatto che tutto sommato sono delle affermazioni di vita e non di morte, si riesce a far accettare tutto Leopardi senza essere diseducativi.

Esiste un filo Leopardi-Montale, per cui si può parlare anche di un leopardismo montaliano. C'è anzi un critico, Gilberto Lonardi, che ha scritto un libro intero sul leopardismo nel '900, dove Montale fa appunto la parte del leone. Ma tra i due ci sono anche delle differenze. Queste differenze sono innanzitutto di tipo ideologico: non si può parlare per Montale di una base sensistico-materialistica; la sua posizione si richiama semmai a certa filosofia post-positivistica di primo Novecento, come quella ad esempio di un Boutroux, con la sua contrapposizione tra necessità e libertà (o 'contingenza'): ma in Montale con un senso più desolato della 'necessità', che rende assai più problematica la salvezza dell'individuo. Ma la differenza tra Leopardi e Montale è anche di tipo linguistico. Leopardi è frugale, direi 'petrarchesco' nel suo lessico, un lessico eletto e non molto ricco, anche se ne *La ginestra* c'è qualche tentativo di aprirsi all'evocazione di aspetti sgradevoli e impervi della realtà (gli scenari desolati delle pendici vesuviane, le eruzioni vulcaniche). Ma Leopardi rimane pur sempre un poeta del pudore della parola; l'ardire in lui non è nell'uso delle parole, ma nell'uso dei concetti. Lui con parole misurate dice concetti eversivi; con parole della tradizione petrarchesca dice cose da finimondo. In Montale invece c'è uno spreco (no, uno spreco è ingiurioso, diciamo un'abbondanza, una ricchezza) di elementi lessicali, anche materici, nella rappresentazione di una realtà negativa, sia paesistica che interiore. Montale è in questo senso un antipetrarchista, non segue la tradizione del velare la realtà con il pudore della parola; semmai segue la tradizione dantesca, quella di rappresentare la realtà con la forza icastica della parola. *Era il rivo strozzato che gorgoglia*: notate la matericità delle parole. Questo lo distingue dagli ermetici, e dallo stesso Ungaretti, più selettivi e petrarcheschi nel loro linguaggio. Guardate allora questa cosa interessante: che dal punto di vista della visione del mondo, del porsi davanti alla realtà, Leopardi e Montale sono poeti affini, perché son tutti e due poeti del negativo; però dal punto di vista linguistico sono agli antipodi. Ecco che si profila allora per i rispettivi commentatori questo compito: di far capire agli studenti la diversa natura del loro linguaggio, e questo direi proprio nelle note a piè di pagina. Specialmente per Montale, le note linguistiche debbono essere ben dettagliate, perché Montale, quando descrive il mondo circostante, non ama restare nel generico. In questo senso ha appreso bene la lezione di Pascoli. Se nell'energia della parola ben scandita Montale è nel solco dantesco, nella precisione tecnica della parola può dirsi pascoliano (ma senza tutto quel patetico). Anzi, come ho mostrato in un mio saggio sugli «oggetti di Montale», assai spesso la sua precisione, andando oltre Pascoli, investe il mondo stesso della tecnologia quotidiana (il rimorchiatore, l'acetilene, la sveglia col fosforo sulle lancette, ecc.).

Tornando a Leopardi, una cosa che in questi ultimi tempi mi ha interessato, potrei dire insieme divertito e indignato, è il trattamento della metrica nei commenti storici dei *Canti*, ma anche in parecchi dei commenti attuali, salvo alcune eccezioni di cui parleremo. Sono andato a vedermi come i commentatori trattano la metrica di Leopardi e ho constatato un panorama desolato. Perché prima di Straccali (che è il padre fondatore di tutta l'esegesi dei *Canti*) non si indicavano per lo più i metri dei *Canti*. Dopo Straccali incominciano ad esserci delle schedine metriche: per esempio, per *Il primo amore*, terzine dantesche; per *L'infinito*, endecasillabi sciolti; per *All'Italia*, canzone a schema fisso, però con due alternative, a seconda che le strofe siano dispari o pari; per *A Silvia*, canzone libera. Ora, Leopardi è un grande innovatore in fatto di metrica. Lasciamo stare le terzine dantesche, gli endecasillabi sciolti, le strofette metastasiane del *Risorgimento*, sul cui uso leopardiano ci sarebbe pur tanto da dire, e veniamo alle canzoni: *All'Italia*, *Sopra il monumento di Dante*, *Ad Angelo Mai*, etc. Dirmi per ognuna che si tratta di una canzone a schema fisso ABACDE etc non mi dice ancora nulla. Per esempio, nel *Bruto minore* Leopardi adotta delle strofe di canzone non più petrarchesca, ossia senza più partizioni interne (questo lo fa sin dalla canzone *All'Italia*), ma lascia ben 9 versi irrelati, cioè senza rima, riservandosi una rima baciata per i due versi di chiusura. Di qui due conseguenze proprio dal punto di vista della resa del testo: da un lato, nella scarsità delle rime, l'emergenza delle nude strutture sintattiche; dall'altro, il forte valore suggellante della rima finale baciata. Dopo il digiuno o la quasi astinenza di rime dei versi precedenti, arrivare alla rima finale baciata costituisce un motivo di suggello forte. Ora tutto questo si riverbera sul discorso di *Bruto*, ossia su tutta la canzone: quelle affermazioni decise, agonistiche, titanistiche di *Bruto* ricevono di volta in volta dei forti suggelli dalle clausole finali a rima baciata. Vedete quindi che la metrica stinge sulla tematica, e poi anche sulla poetica. Il *Bruto minore* rappresenta infatti una svolta nella metrica leopardiana, ma anche nella poesia leopardiana: esso è la prima canzone dove Leopardi parla dell'uomo in generale e della sua infelicità, e non dell'Italia sventurata, della scoperta dei codici antichi, della necessità di educare la gioventù italiana, ecc. Cioè passa dalla tematica patriottica alla tematica esistenziale, che in questo caso si colora di una forte tinta storica: perché *Bruto* è l'ultimo eroe dell'età antica, ed è il primo ad accorgersi di un mondo che è crollato. Di qui quel sentore di apocalisse che pervade tutta la canzone.. Bene, tutto questo trova un suo riflesso nell'andamento metrico. Cosa fanno lo Straccali e tutti i successori, anche il grande maestro Domenico De Robertis? AbCDCEfGhILHMnN. Ma lo studente come fa a capire la grande rivoluzione che si è compiuta prima nella metrica e poi (un poi che in realtà precede) nell'ideologia di Leopardi? Si lascia alla discrezione del povero studente il capire queste cose che andrebbero un po' spiegate. De Robertis potrebbe magari obiettare per suo conto: «Quando mai vi ho detto che scrivo per uno studente?» Ma Straccali afferma esplicitamente, nell'introduzione al suo commento, che scrive per gli studenti, anche per gli studenti mediocri!

Questa carenza in fatto di informazione metrica, almeno per i *Canti*, è un dato che si è protratto per anni. In questo senso, un commento scolastico dei *Canti* sarebbe già benemerito se fornisse le informazioni giuste per far entra-

re il metro nel gioco poetico. Il metro è il 50 per cento della realtà di un testo poetico. Il poeta ci ha tenuto tanto, ha contato le sillabe, come dice Spitzer. Ora questa carenza è un fatto che caratterizza, come si è detto, l'intera storia dei commenti leopardiani. Essa era abbastanza evidente, salvo rare eccezioni, già nei commenti precrociani (Straccali, Tambara, Sanesi, Porena, ecc.). Il crocianesimo (parlo, per intenderci, del periodo in cui imperversò: che va dai primi anni Venti a tutti gli anni Quaranta) non fece che confermare un atteggiamento negativo che era già presente nei commenti precedenti. Confermare e aggravare: si perse in parte la stessa abitudine delle schedine metriche con quei secchi cartellini di cui si è detto. Niente, nemmeno quello: la teoria estetica crociana considerava il fatto tecnico come un fatto pratico; insistervi da parte del critico, significava rompere l'unità indissolubile di intuizione ed espressione. Così si arrivava a favorire l'incompetenza tecnica dei commentatori. Questo, ripeto, dai primi anni Venti fino, si può dire, a tutti gli anni Quaranta, nel corso dei quali si collocano i commenti di Giuseppe De Robertis, Francesco Flora, Mario Apollonio, Mario Fubini, Ezio Chiorboli, Luigi Russo. Per esempio Mario Fubini, che dedicherà poi delle bellissime analisi metriche ai *Canti* nella ristampa del suo commento in collaborazione con Emilio Bigi, che è del 1964, non dedica nessuna scheda metrica ai singoli *Canti* nel suo commento del 1930, pubblicato dalla UTET. Il grande Fubini, esperto di metrica, nel 1930 non sente il bisogno di dire che metro sta usando Leopardi. Ma cosa gli ha fatto cambiare idea? Il fatto è che nel frattempo la dittatura di Croce era venuta meno: Croce stesso muore nel 1952. Quando dunque Fubini riscrive il suo commento ai *Canti*, Croce è morto da 12 anni. Frattanto gli studi di metrica stanno prendendo vigore. Proprio Fubini è stato uno dei rilanciatori di quegli studi: nel volume *Metrica e poesia*, pubblicato da Feltrinelli nel 1962, che contiene le lezioni tenute all'Università di Milano sulle forme metriche italiane, ha dimostrato che la metrica può essere un punto di vista importante per entrare nel vivo dell'opera poetica, uno degli approcci possibili alla poesia. Nel '30 questo non gli passava nemmeno per la testa, perché c'era quell'impedimento paralizzante, costituito dalla teoria estetica crociana.

Ma fra il 1930, anno del primo commento fubiniano, e il 1962, anno di *Metrica e poesia*, c'è stato il commento parziale ai *Canti* di Riccardo Bacchelli, del 1946, dove l'autore, per fortuna non un accademico ma un artista, dimostrava quant'era importante il metro per lo svolgimento della poesia leopardiana. Non erano semplici schede metriche quelle di Bacchelli, perché si allargavano sino a diventare talvolta dei cappelli introduttivi. Il capolavoro di questi cappelli è forse quello che introduce il *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*. È Bacchelli che ha proposto l'idea di questa poesia come di una salmodia primitiva, dove la ricorrente rima in *-ale* di ogni fine di strofa non ha niente a che fare con la rima ricorrente della ballata, come sosteneva Antognoni, ma ha a che fare con una tecnica di poesia primitiva di tipo orale, una tecnica mnemonica che aiutava la composizione improvvisata. Ma qui quell'espedito rimico 'primitivo' acquista una funzione di suggello inesorabile di ogni finale di lassa, dove si conferma l'idea della vita come un male. Sempre in merito al *Canto notturno*, Bacchelli sostiene che è inutile cercare uno svolgimento con-

sequenziale da una strofa all'altra, perché il soggetto poetico si esprime con una logica primitiva; così ogni strofa si presenta come una riproposta del tema, a esaurimento piuttosto che a compimento. Questo concetto è stato controbat-
tuto da De Robertis e Martelli, che hanno voluto indicare con sottigliezza la
linea ragionativa di quelle strofe così come si presentano nella redazione defi-
nitiva, perché esse nell'autografo portano un'altra numerazione. I due studiosi
hanno dimostrato che vi sono due possibili letture, entrambe consequenziali,
sia per l'autografo che per l'edizione a stampa. Poi è arrivato Contini che, ri-
conoscendo la difficoltà di una lettura strettamente logica, ha dato implicita-
mente ragione a Bacchelli, anche se quella logica allentata l'ha attribuita più
alla tradizione della canzone petrarchesca, che non ai procedimenti ragiona-
ti di un primitivo.

Il ritmo di un'«antichissima e primitiva nenia» è stato poi riconosciuto nel
Canto notturno anche dal duo Fubini-Bigi, le cui schede metriche sono molto
ben articolate. Quelle schede si presentano come veri e propri esemplari di
«critica metrica», dal momento che nella caratterizzazione del metro Fubini fa
entrare anche la qualità della sintassi e quella del lessico. Nel citato libro *Metri-
ca e poesia* Fubini fa una distinzione fra «metro» e «ritmo»: il metro sarebbe
quello astratto dei manuali, il ritmo sarebbe invece il metro incarnato. Incarna-
to in che cosa? In una sintassi determinata e in un determinato lessico.
Quindi il ritmo è il metro concreto, il metro corporeo. Così la considerazione
metrica diventa considerazione globale della poesia, diventa critica metrica. Se
dovessi citare degli esemplari eccellenti di questa critica metrica, indicherei i
paragrafi sull'*Infinito*, su *A Silvia*, sulla *Quiete* e sul *Sabato*. Sono poi gli stessi testi
già analizzati in *Metrica e poesia*. Così Fubini s'è ampiamente rifatto del di-
giuno metrico del primitivo commento; ma un po' di merito lo attribuirei an-
che al collaboratore Emilio Bigi, finissimo leopardista, specialmente per la par-
te riguardante le canzoni giovanili, i cui schemi vengono attentamente consi-
derati in funzione dei rispettivi contenuti tematici e ideologici.

Le ultime schede metriche originali le ha offerte Contini nella sua *Antolo-
gia leopardiana*, sezione estrapolata della sua *Letteratura italiana del Risorgimento*,
tomo I (Sansoni, Firenze, 1986). Le schede metriche di Contini non sono cri-
tica metrica, sono schede tecniche; a Contini preme far vedere qual è l'inte-
laiatura metrica in sé di un componimento. Poi, eventualmente, lo studioso im-
metterà quei dati nel discorso critico; ma a Contini interessa in prima istanza
l'aspetto tecnico. Tra le varie componenti della realtà metrica, l'attenzione di
Contini si fissa soprattutto sulla tessitura rimico-fonica. Privilegiate in questo
senso sono le canzoni libere, dove il gioco dei richiami e delle corrisponden-
ze non segue schemi prefissati. Una delle proposizioni basilari di Contini è che,
venendo meno i vincoli della tradizione metrica, Leopardi si crea altri vincoli
interni. In questo senso le canzoni libere leopardiane hanno poco a che fare
con quelli che sono stati additati come suoi precedenti storici: le canzoni «a
selva» del Guidi, i recitativi dei melodrammi metastasiani, le favole del Pignot-
ti, etc. Le analisi continiane sono tutte di prima mano: i vari testi leopardiani
vengono investiti dal suo sguardo acutissimo, e come radiografati metricamen-
te per la prima volta. Contini è molto bravo nello snidare le corrispondenze e

i richiami, si tratti di rime esterne o interne, di assonanze, di consonanze, anche di allitterazioni. Tutto questo è inutile dire che suppone più un insegnante colto che un ingenuo studente. Ma le antologie di Contini si sa che sono fatte per gli insegnanti, non per gli allievi. Spetta ai primi leggerle attentamente a casa, e poi presentarne i risultati più fruibili agli studenti. Ma uno studente a diretto contatto con un'antologia continiana, lo vedo in molta difficoltà. Contini è un gran signore che fornisce solo nozioni non scontate: il resto dell'informazione ce lo deve mettere l'insegnante.

Io continuerei volentieri, scendendo in dettagli testuali. Ma mi fermo qui, perché ho già messo troppa carne al fuoco. Vi ringrazio dell'ascolto.