

## Postfazione a *La critica come educazione*

**Alessandra Nucifora**

---

I mean that genuine society preserves the continuity of the dead, the living and the unborn, the memory of the past, the reality of the present, and the anticipation of the future, which is the one, unbreakable social contract.

(N. Frye, *The Stubborn Structure*)

The critic is there not so much to explain the poet, as to translate literature into a continuous dialogue with society.

(N. Frye, *The Responsibilities of the Critic*)

### **1. Educazione e contratto educativo in Frye. Il critico e il professore**

Nel 1991, pochi mesi prima di morire, Northrop Frye rilascia alla CBC un'intervista pubblicata postuma nel 1992 dal curatore David Cayley con il titolo *Northrop Frye in Conversation*.<sup>1</sup> L'intervista, vero e proprio testamento intellettuale del critico e professore canadese, si articola in tredici capitoli che si concentrano su alcuni dei punti principali della sua biografia e del suo lavoro critico, dall'infanzia a Moncton al rapporto con il Metodismo, dalle prime opere alla riflessione sulla cultura canadese, dal rapporto con la tradizione al discorso su tecnologia e società, fino alla discussione finale su Bibbia e fede e sulle idee di *primary concern* e *imaginative vision*.

Una posizione centrale nell'ambito dell'intervista, non ancora apparsa in traduzione in Italia, occupa il capitolo intitolato *The Educational Contract*, in cui Frye si sofferma su un tema a lui particolarmente caro, quello del nesso tra critica e insegnamento di lingua e letteratura, un nesso spesso sottovalutato dalla critica italiana, troppo concentrata sul Frye teorico strutturalista dell'*Anatomia della Critica* e studioso del *Grande Codice*

1 D. Cayley, *Northrop Frye in Conversation*, Anansi, Concord 1992 (NFC).

biblico, eppure fondamentale complemento per la comprensione del suo pensiero critico e politico.

La riflessione di Frye su critica e insegnamento accompagna di fatto senza soluzione di continuità l'intera sua vicenda di uomo di lettere. A partire dalla laurea in Inglese e Filosofia conseguita nel 1933 presso il Victoria College, Frye intraprende una lunga carriera come docente presso l'Università di Toronto: Associate Professor nel 1946, Full Professor già nel 1947, dopo la pubblicazione della blakiana *Fearful Symmetry*, Visiting Lecturer a Princeton e Harvard negli anni Cinquanta, e direttore del Dipartimento di Inglese presso Victoria College dal 1952.

Dalla posizione privilegiata di docente, Chancellor di Victoria University e presidente della Modern Language Association, Frye ha modo di svolgere un'attività di continuo monitoraggio dei piani didattici e dei programmi non solo della University of Toronto ma anche del sistema scolastico provinciale dell'Ontario, e di stabilire con docenti e studenti di tutte le età un dialogo serrato che non si interromperà se non alla sua morte, nel 1991. Nominato nel 1959 presidente della commissione per lo studio dei *curricula* presso le scuole elementari e secondarie dell'Ontario, Frye incontra studenti, insegnanti, maestre, funzionari ministeriali con i quali si confronta sui grandi temi della pedagogia moderna. Sono gli anni del grande fermento americano in campo pedagogico, in cui la pedagogia riflette sui rapporti tra fondamenti epistemologici disciplinari e didattica (la grande conferenza di Woods Hole è proprio del 1959) e da cui emergono, tra le altre, le proposte del cognitivismo di Bruner, con la sua idea di *spiral curriculum*. Del 1962 è la pubblicazione del *Design for Learning*, un programma ministeriale elaborato con la supervisione dello stesso Frye per la revisione dei programmi educativi nella provincia dell'Ontario, in cui diviene centrale la proposta di approcci didattici "a spirale", in grado di mettere in relazione i fondamenti epistemologici di ciascuna disciplina con l'insegnamento della disciplina stessa, a partire dai livelli elementari dell'insegnamento e per livelli sempre più ampi di ampiezza e complessità.<sup>2</sup>

Di questo dibattito Frye sembra cogliere tutta la portata non solo a livello applicativo, vale a dire nell'elaborazione di metodi di insegnamen-

2 Una selezione dei numerosissimi interventi di Frye in tema di educazione scolastica e universitaria e in senso più ampio sul rapporto tra pedagogia, critica e insegnamento è stata pubblicata a cura dello stesso Frye nel volume *On Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1988 (*OE*). La raccolta completa di tutti i suoi interventi in materia (che include anche tutti i saggi presenti in *On Education*) è oggi disponibile nel volume VII delle *Collected Works: Northrop Frye's Writings On Education*, a cura di J. O'Grady e G. French, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London 2000 (*CWE*). Il volume presenta una ricca introduzione dei curatori e rappresenta un testo di riferimento fondamentale per la comprensione del pensiero critico di Frye in relazione a questioni pedagogiche. Le *Collected Works of Northrop Frye* sono pubblicate sotto la supervisione e la cura generale di A. Lee in XXXI volumi dalla Toronto University Press, Toronto 1996-2008.

to efficaci e praticabili, ma anche a livello speculativo, come stimolo e complemento per la riflessione sullo studio letterario e sui suoi fondamenti epistemologici.

Se il primo punto di arrivo concreto del lavoro svolto in seno alla commissione provinciale per l'educazione è il già citato *report* sulla situazione dell'insegnamento delle diverse discipline nei piani di studio scolastici e universitari della provincia (*Design for Learning*, 1962),<sup>3</sup> non passa anno in cui il critico non si rivolga al corpo docente canadese per specificare, chiarire, ampliare qualche aspetto delle proprie idee in campo pedagogico. Prolusioni accademiche, convocazioni e discorsi pubblici sono le occasioni privilegiate durante le quali Frye parla a studenti, insegnanti e studiosi di letteratura, rivolgendosi loro in uno stile diretto e colloquiale, asciutto e vagamente ironico, di cui anche il saggio qui proposto è un esempio.

Intervenendo sulle principali questioni del tempo, prima fra tutte le proteste studentesche della fine degli anni Sessanta, Frye affronta i temi del rapporto tra studio della letteratura ed educazione liberale e democratica, il concetto di "autorità" in ambito letterario, i rischi e i limiti della *mass-education* nelle scuole e università americane, la critica al conformismo, l'equivoco pedagogico sull'idea di continuità, troppo spesso interpretata dagli stessi programmi come esaltazione narcisistica della tradizione americana,<sup>4</sup> la potenzialità liberatoria e democratica dell'educazione alla ripetizione, all'*habitus* come tassello fondamentale per la costruzione di una reale autonomia di pensiero e di un'ampia capacità di *visione* letteraria e sociale.<sup>5</sup>

Su questi e su molti altri temi lo studioso si sofferma ripetutamente nei suoi interventi di natura pedagogica, molti dei quali destinati a rimanere sconosciuti al grande pubblico. Alcuni di essi, particolarmente densi e ricchi di spunti di analisi, confluiscono in opere critiche di larga diffusione. È il caso del saggio *The University and Personal Life: Student Anarchism and the Educational Contract*, scritto nel 1958 e divenuto un capitolo centrale del volume *The Critical Path* (1971).<sup>6</sup>

3 Cfr. N. Frye, *Introduction to Design for Learning*, in *OE*, pp. 46-51; ora in *CWE*, pp. 127-142.

4 Un noto esempio della critica di Frye ai programmi americani di lingua e letteratura inglese, e alla loro subdola intenzione di educare al conformismo e ad una forma di narcisistica autocelebrazione dell'identità americana, è il suo duro commento alla serie di letture per la scuola elementare e media, intitolata *Adventures*. «Naturalmente non lo chiamano conformismo, ma indipendenza di giudizio, imparare a pensare autonomamente, incoraggiare la creatività e l'originalità, mandare a scuola lo studente "come individuo completo", eccetera eccetera: ma di fatto non è che conformismo» (N. Frye, *The Beginning of the Word*, in *OE*, pp. 9-21: p. 15; in *CWE*, pp. 539-549: p. 545; traduzione nostra).

5 Per una lucida rilettura del pensiero di Frye su questi temi cfr. D. Pietropaolo, *Northrop Frye e la paideia delle libertà*, in «Belfagor», XLVII, 4, 1992, pp. 403-418.

6 N. Frye, *The Critical Path*, Indiana University Press, Bloomington-London 1971. Il saggio originario, *The University and Personal Life: Student Anarchism and the Educational Contract*, da cui si sviluppa il volume, pronunciato dapprima come *lecture* presso la Duke University e apparso poi in Aa. Vv., *Higher Education: Demand and Response (The Quail Roost Seminar)*, a cura di W. Roy Niblett, Tavistock Publications, London 1969 e Jossey-Bass, San Francisco 1970, è ora pubblicato in *CWE*, pp. 360-378.

Tra la fine degli anni Sessanta e il 1980 il dibattito sul ruolo sociale della letteratura sembra essere al centro delle preoccupazioni pedagogiche e critiche di Frye, che torna insistentemente sui concetti di *authority* e di *relevance*, approfondendo l'analisi dei *clichés* dell'ideologia rivoluzionaria sessantottina. *The Social Importance of Literature* (1968), *The Day of Intellectual Battle: Reflections on Students Unrest* (1969), *A Revolution Betrayed: Freedom and Necessity in Education* (1970), *Education and the Rejection of Reality* (1971), *On Teaching Literature* (1972), *The Teacher's Source of Authority* (1978) e *Criticism as Education* (1979),<sup>7</sup> qui pubblicato per la prima volta in traduzione italiana, sono solo alcuni dei titoli che rendono conto della centralità di questi temi nell'opera divulgativa di Frye in questi anni.

Alla domanda del suo intervistatore, che gli chiede cosa l'insegnamento abbia rappresentato per lui nell'arco della sua vita, Frye risponde:

Insegnare è stato per me un modo per mettere alla prova le mie idee. Un tempo ho detto che non mi era possibile credere a ciò che io stesso affermavo se non una volta che lo avessi detto ai miei studenti e avessi potuto studiarne la reazione. Ho sempre pensato che insegnare e scrivere fossero complementari. Mi sono formato principalmente come insegnante e non potrei scrivere nulla che non avessi prima già espresso in forma di lezione in aula.<sup>8</sup>

Se nella sua *Introduzione polemica ad Anatomia della Critica*, Frye aveva affermato che la letteratura diviene un soggetto davvero coerente solo quando i suoi principi elementari possono essere spiegati ad un qualsiasi diciannovenne intelligente, nel 1979 il banco di prova per i suoi principi critici potrebbe essere rappresentato dalla lezione in un'aula di scuola elementare. Rispondendo alla domanda sul rapporto tra l'insegnante e lo scrittore, il critico afferma:

L'insegnante contribuisce certamente a tenere lo scrittore in contatto con il pubblico. Immagino di essere stato in un certo senso un po' come quei seguaci di Derrida logocentrici, un parlatore che depreca la scrittura. Non mi sento di deprecare la scrittura, di fatto, ma sentivo man mano che andavo avanti, e con lo svilupparsi del decostruzionismo, della critica fenomenologica e di altre scuole di pensiero critico, che esse stavano evolvendo verso un punto in cui non potevano far altro che parlarsi tra loro. Fu per questo che, ai tempi dell'*Anatomia*, affermai che la critica aveva una religione misterica ma non un vangelo. E fu per questo che tesi sempre più a rivolgermi a un pubblico mediamente colto piuttosto che ad un pubblico accademico o prettamente scolastico.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> I saggi elencati sono tutti pubblicati in *CWE*.

<sup>8</sup> *NFC*, p. 142.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 143.

L'insegnamento della letteratura, continua Frye (citando Eric Havelock e Marshall McLuhan come contemporanei vicini alle proprie idee educative) non può partire dalla scrittura ma deve trovare il suo fondamento primario nell'oralità, nella capacità del docente di educare lo studente all'ottima gestione delle parole, favorendo l'ascolto delle "parole di potere" della letteratura e facendo sì che lo studente ne assorba piano piano le strutture più profonde («il compito dell'insegnante è di favorire la creazione della struttura del soggetto nella mente dello studente»).<sup>10</sup> Di qui l'idea, centrale in *The Secular Scripture* e ribadita con forza nel saggio qui presentato, del fine dello studio della letteratura inteso non come «atto di genuflessione» verso il *classico* ma come assorbimento nello studente stesso della struttura articolata che la letteratura rappresenta.

Il focus sulla "struttura" non deve d'altra parte far pensare ad un impianto storico della visione fryeana di critica e insegnamento della letteratura. Pur rifiutando, come molti pensatori postkantiani, l'idea di una conoscenza assoluta del mondo esterno, Frye assegna in primo luogo alle capacità percettive e allo *human mind* la possibilità di organizzare il mondo, e alla cultura umanistica la capacità e il compito di scandagliare la relazione tra soggetto e oggetto e di trarne una visione del mondo "come lo si vuole", oltre che del mondo "come esso è".<sup>11</sup>

Nel saggio intitolato *The Social Importance of Literature* (1968) così come nei noti *Speculation and Concern* (1965) e *The Knowledge of Good and Evil* (1966),<sup>12</sup> il critico canadese si sofferma ampiamente sulle specificità dello studio della letteratura, inscindibile dal contesto sociale e dalla costante tensione tra regno dei valori e dell'impegno e scientifica ricerca dell'oggettività. Lo studio della letteratura e la critica stessa non mirano ad esprimere giudizi di valore ma a rendere possibile e costruire il dialogo tra l'opera letteraria, il suo autore e i suoi lettori nel contesto della contemporaneità e nel costante dialogo con le altre opere letterarie, con la tradizione.

L'insegnante e il critico non sono, in quest'ottica, altro che strumenti, "traduttori" e facilitatori di questo dialogo. In questo senso si spiega l'idea del "contratto educativo" che così Frye illustra semplicemente nell'intervista a Cayley:

Il contratto sociale non è un fatto storico ma una "finzione" necessaria: un gruppo di persone si riuniscono insieme per consegnare il loro potere a un legislatore – questo è ciò che accade secondo Hobbes – o per delegare il proprio potere a qualcun altro – questo secondo Locke. Nel con-

10 Frye, *The Beginning of the Word*, cit., p. 13.

11 Cfr. N. Frye, *Speculation and Concern*, in *CWE*, pp. 242-258.

12 I saggi sono tutti pubblicati in *CWE*, cit.: *The Social Importance of Literature*, pp. 326-334; *Speculation and Concern*, pp. 242-258; *The Knowledge of Good and Evil*, pp. 281-296.

tratto educativo la relazione fra docente e studente è tale per cui lo studente sa meno del docente ma paradossalmente è per lo più il docente a porre le domande. Il processo che si realizza è quello socratico in cui la relazione del docente con lo studente può divenire imbarazzante, per cui si cerca di superarlo più rapidamente possibile in modo da creare una comunità di ricercatori. È così, di fatto, che il contratto prende forma.<sup>13</sup>

L'idea di un rapporto socratico tra docente e studente richiama spesso in Frye quelle correlate di *relevance* (come impatto ideologico ed esistenziale che gli studenti sessantottini nordamericani chiedevano a gran voce di ricevere dallo studio universitario della letteratura) e di *authority* (spesso confusa con l'autoritarismo). L'illusione della realtà però non fa che porre gli studenti ignari di fronte al rischio elevato del conformismo. L'utopia dell'*education* si risolve, secondo Frye, in un ideale movimento dall'irreale al reale dove «irrealtà è tutto ciò che sta lì fuori e che è scritto sui giornali, e realtà è ciò che permane stabile o che migliora».<sup>14</sup>

---

Postfazione a  
La critica come  
educazione

Se considero i settantasette anni che ho vissuto in questo secolo spaventoso, non mi riesce di vedere nulla di politico o di economico che non sia stato parte di una fantasmagoria destinata a dissolversi. Vedo solo una cosa che è migliorata nel tempo, ed è la scienza. E una sola cosa rimasta stabile nel tempo: l'arte. E la religione, per me, è da includere nel campo delle arti.<sup>15</sup>

La sola autorità che studenti e docenti possono ammettere in classe è l'autorità del classico e dell'opera letteraria oggetto di studio, capace di parlare alla contemporaneità. Di qui l'impegno costante dell'insegnante ad essere in aula mezzo trasparente che dà voce al poeta, senza sovrapporre la propria voce alla sua. Di qui anche la spiegazione dei famosi "silenzi" del Frye professore, fonte di imbarazzo per tante generazioni di studenti, sommo momento della maieutica nelle intenzioni del professore,<sup>16</sup> e anche la necessità per la critica di non esprimere giudizi di valore di natura ideologica ma di limitarsi a lasciar parlare l'opera, a decifrarne il messaggio, a tradurne il linguaggio lasciando che esso venga assorbito, nel tempo, a fondo, nella sua più intima struttura.

Il risultato più alto e ideale di questo tipo di formazione (e di critica) sarà un soggetto (studente o lettore) libero e capace di strutturare un pensiero critico autonomo, sotto la guida di un insegnante la cui attività

13 *NFC*, pp. 146-147.

14 *Ivi*, p. 149.

15 *Ivi*, pp. 149-150.

16 Frye afferma a questo proposito: «Si è parlato tanto delle mie pause, e ciò che non è stato notato è che in realtà esse scaturiscono dal rispetto per gli studenti, so che sono troppo seri per fare domande per il semplice gusto del domandare» (*ivi*, p. 148).

può paradossalmente essere vista come “illecita” e pericolosa da una società che punta al conformismo:

Al suo processo Socrate si paragonò ad una ostetrica, ricorrendo a quella che era, per la società del tempo, una metafora deliberatamente volgare. Oggi forse l'insegnante di letteratura potrebbe essere immaginato come uno spacciatore di droga, che si aggira furtivamente ai margini dell'organizzazione sociale, evitando accuratamente genitori possessivi, educatori-sergenti e politici ficcanaso, che si fa vedere nelle piazze, e si nasconde da chi potrebbe indagare sui suoi traffici [...]. Quando nessuno lo osserva, egli distribuisce ai giovani prodotti che promettono di ampliare le loro menti e al tempo stesso di traviarle.<sup>17</sup>

Alessandra  
Nucifora

Lo scopo dell'insegnamento, specialmente di quello universitario, afferma d'altra parte Frye altrove, è fare degli studenti dei “disadattati”, insegnare loro a distinguere la realtà dall'illusione, a resistere all'isteria e alla pressione del conformismo. Lo strumento più semplice e al tempo stesso potente per questo scopo è ancora, nel ventesimo secolo, il libro. Intervistato sulla funzione della tecnologia nella società e nella didattica contemporanea Frye abbraccia le tesi dell'Ivan Illich di *ABC* e di *In the Vineyard of the Text*,<sup>18</sup> e plaude al McLuhan più antitecnologico, tornando a ribadire con forza l'importanza dell'*habitus*, della ripetizione, del ritmo lento e della stabilità del libro come oggetto di studio («[il libro] è un modello di pazienza, continua a dire la stessa cosa, per quante volte possiamo tornare a consultarlo. È qualcosa di stabile»<sup>19</sup>).

Nella babelica confusione di linguaggi che caratterizza l'epoca moderna, nell'imperare del *gobledegook* (il “burocratese” cui Frye allude nelle pagine finali del saggio), la forza dell'insegnamento della letteratura consiste, nel suo fine ultimo, nell'assorbimento da parte dello studente del potere verbale del testo letterario e nell'acquisita capacità di gestire le “parole di potere” della letteratura.

Spiegando, nel volumetto dal titolo *The Educated Imagination*,<sup>20</sup> i concetti di “visione” e, appunto, immaginazione “coltivata” Frye aveva fatto

17 Frye, *The Beginning of the Word*, cit., p. 549.

18 Cfr. I. Illich, B. Sanders, *ABC: the Alphabetization of the Popular Mind*, North Point Press, San Francisco 1988; I. Illich, *In the Vineyard of the Text: a Commentary to Hugh's Didascalicon*, University of Chicago Press, Chicago-London 1993, trad. it. *Nella vigna del testo: per una etologia della lettura*, Cortina, Milano 1994. Segnaliamo tra l'altro che un'intervista ad Ivan Illich analoga a quella a Frye discussa in queste pagine è stata pubblicata dalla CBC sempre a cura di David Cayley con il titolo *Ivan Illich in Conversation*, Anansi, Concord 1992, trad. it. *Conversazioni con Ivan Illich: un archeologo della modernità*, Eleuthera, Milano 1994.

19 *NFC*, pp. 159-160.

20 Cfr. N. Frye, *The Educated Imagination* [1963], Indiana University Press, Bloomington 1964. Il testo è disponibile anche in traduzione italiana: N. Frye, *L'immaginazione coltivata*, Longanesi, Milano 1974. A causa della difficoltà di reperimento della versione italiana, si è preferito utilizzare qui l'edizione inglese citata (*Et*; traduzioni nostre).



riferimento all'idea di Matthew Arnold dei due *environments* in cui l'uomo pensa e agisce, uno reale e sociale e l'altro ideale. L'ambiente ideale non può che derivare da ciò che l'educazione, specie la formazione linguistica e letteraria, propone, vale a dire dalla cultura intesa, con Arnold, come quanto di meglio sia stato pensato e detto. L'esercizio costante nell'uso delle parole, afferma Frye, è la base della vera libertà. E la base di ciò che abbiamo da dire è la nostra visione della società.<sup>21</sup>

## 2. «The Educated Imagination». Critica ed educazione come terre del sogno e della visione

*The Educated Imagination* viene pubblicato nel 1963 come risultato di una serie di sei brevi interventi rilasciati da Frye alla CBC (*Canadian Broadcasting Corporation*) sul tema dell'immaginazione letteraria e dell'insegnamento e del ruolo sociale della letteratura.

Il punto di partenza è dato da una serie di questioni che il critico-professore pone alla comunità di studenti e lettori ai quali si rivolge nel suo tipico "classroom style", dal momento che, afferma, «un pubblico di studenti è quello con cui mi trovo maggiormente a mio agio».<sup>22</sup> «Qual è il vantaggio dello studio della letteratura? Ci aiuta forse lo studio letterario a pensare più chiaramente, o a vivere meglio? Qual è la funzione dell'insegnante e dello studioso, o di colui che si definisce, come me, un critico letterario?».<sup>23</sup> Qual è il ruolo sociale della letteratura, e quale posto occupa l'immaginazione cui si rivolge la letteratura, nel processo di apprendimento?

Il discorso di Frye si snoda attraverso sei capitoli, ciascuno dei quali allude nel titolo ad altrettante opere letterarie: I. *The Motive for Metaphor*; II. *The Singing School*; III. *Giants in Time*; IV. *The Keys to Dreamland*; V. *Verticals of Adam*; VI. *The Vocation of Eloquence*. In un movimento che potremmo definire "a spirale" il critico affronta, nello stile diretto e aneddotico con cui ama rivolgersi al pubblico medio, alcuni punti chiave del nesso letteratura-insegnamento-critica. Il lettore si ritrova così ad affrontare, novello Robinson Crusoe, un'immaginaria avventura da sopravvissuto al naufragio su un'isola deserta, alla scoperta dei suoi bisogni, delle sue esigenze e necessità primari, che rievocano, in piccolo e a livello soggettivo, la condizione delle società primitive e l'origine della poesia. L'approdo primo di questo viaggio immaginario è l'individuazione delle due categorie di "libertà" e "necessità", e di tre diversi livelli di ricorso al linguaggio: il linguaggio della coscienza o della consapevolezza, che caratterizza la fa-

21 Cfr. *EL*, pp. 149-156.

22 *Ivi*, p. 14.

23 *Ivi*, pp. 13-14.



se di nominalizzazione e presa di possesso del mondo oggettuale circostante; il linguaggio del senso pratico, marcato dall'uso dei verbi e dei nomi di azione e di movimento; e infine un terzo livello, rappresentato dalla visione o modello, presente nella mente dell'uomo, di ciò che egli *vuole* costruire, dunque il livello dell'immaginazione letteraria e poetica, «il potere di costruire mondi possibili di esperienza umana».<sup>24</sup> Le categorie di libertà e necessità intervengono in modo determinante a strutturare il linguaggio dell'intelletto e quello delle emozioni umane secondo due precise catene associative, che possono essere così sintetizzate: intelletto – scienza – mondo oggettivo – ambiente (*environment*); emozioni – arte – mondo umano – ambiente domestico e familiare (*home*). La letteratura – afferma Frye – comincia proprio coi possibili modelli di esperienza immaginati dall'uomo per produrre quei paradigmi letterari che egli definisce come “classici”. Essa appartiene al mondo soggettivamente *costruito*, non a quello oggettivamente *osservato*, appartiene al dominio della *home* piuttosto che all'*environment*, alla visione che deriva dall'esperienza piuttosto che all'esperienza stessa, e il compito del poeta non è descrivere il mondo intorno a lui bensì mostrare un mondo completamente assorbito e posseduto dalla mente umana. Di questa unione identitaria che fa sì che l'uomo possieda, nel suo universo poetico e immaginifico, il mondo stesso, la metafora rappresenta la più potente e completa espressione retorica. Un discorso analogo vale non solo per i singoli individui in condizioni estreme (la vita da Robinson Crusoe proposta da Frye ai suoi lettori al principio del saggio) ma anche – e qui si fa più che mai evidente la lezione di Vico – al livello di intere società primitive, per le quali – spiega il critico – *the motive for metaphor* risale ai primi miti sulle divinità, che hanno a loro volta costituito il nucleo originario di un corpus letterario sempre più ricco e complesso. Una simile esperienza della letteratura è ciò che ha permesso, nel tempo, il fissarsi della convenzione letteraria la cui conoscenza approfondita (strutture linguistiche e letterarie già esistenti, processi di ripetizione e combinazione, ritmo, figure retoriche, *patterns* di trame e sistemi simbolici e allegorici) deve costituire il vero nucleo dello studio della letteratura e del lavoro del critico. Quest'ultimo non si limita – come è spesso stato imputato a Frye – ad una mera ricerca di corrispondenze e all'incasellamento di ciascuna opera letteraria entro precise strutture e schemi critici, ma è piuttosto un continuo processo di individuazione delle caratteristiche strutturali di ciascun testo, come tasselli di un un unico grande mosaico, di quella ampia capacità di visione che costituisce il nucleo più profondo dello studio della letteratura, e il suo potere più rivoluzionario.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ivi*, pp. 21-33.

Al centro del discorso si colloca il processo di metaforizzazione-mitologizzazione-convenzionalizzazione del mondo oggettuale in quello letterario, in cui il ripetersi di forme e temi secondo strutture sempre più complesse contribuisce in sostanza, nell'evolversi delle civiltà complesse, ad ispessire l'involucro letterario intorno ad un nucleo mitologico originario. Di qui l'insistenza di Frye sulla necessità – nell'insegnamento della letteratura – di partire dai fondamenti mitologici essenziali che informano poi l'intero sistema letterario (la Bibbia e l'antica mitologia greco-romana). Di qui anche la necessità di una scuola che non manchi di insistere fin dai primi anni della formazione letteraria sulle forme semplici e basilari del principio di ripetizione (filastrocche, storielle in rima, favole di origine biblica o mitologica appunto, che rappresentano il cuore della visione immaginifica e sociale dell'uomo di ogni tempo, le sue vere favole di identità). Nasce a questo punto e si pone concretamente per il critico la questione educativa fondamentale della strutturazione dei *curricula*, ovvero di cosa far leggere agli studenti, secondo quali ritmi e criteri organizzare un sillabo di letture che rappresentino un percorso di reale educazione, formazione ed esercizio dell'immaginazione. Le idee di Frye sono in questo senso molto chiare: non è pensabile un insegnamento della letteratura che pretenda di trasmettere agli studenti una "verità" la cui realtà e consistenza è ormai variegata, multiforme e collettivamente non condivisibile da pubblico e scrittori moderni. Una distinzione va operata nettamente tra la dialettica *real/unreal* (ciò che è reale in contrapposizione a ciò che di fatto non esiste) e il mondo della letteratura come dominio dell'*imaginative*, di ciò che è il prodotto della creazione del poeta e pertanto esiste nella sua visione poetica e letteraria.

Tra le pagine di *The Educated Imagination*, Frye dedica ampio spazio al concetto di *imaginative* come spazio dell'immaginazione poetica in cui il poeta parla al suo lettore non di qualcosa che "è accaduto" (quello è il dominio della storia) ma di ciò che *accade*, in un tempo universale, al tempo stesso mobile e immobile, primitivo e contemporaneo, ciclicamente uguale pur nel complicarsi delle forme. Affrontando la dialettica simbolo-allegoria, Frye si schiera qui a favore del simbolo, come elemento della *imagery* poetica che meglio e più naturalmente interpreta il bisogno primario del soggetto di ritrovarsi e identificarsi nell'oggetto che osserva:

Si parla tanto di allegoria in letteratura ma francamente l'allegoria è un po' fuori moda oggi: [...] La ragione è che l'allegoria, con la quale la letteratura illustra verità morali, politiche o religiose, implica che tanto gli scrittori quanto il pubblico siano convinti abbastanza fermamente della realtà e importanza di quelle verità, mentre gli scrittori moderni e il pubblico, nel complesso, non lo sono.<sup>26</sup>

Va notato come il discorso di Frye rimanga qui circoscritto a scrittori e pubblico, escludendo di fatto la categoria dei critici, che – come quella degli insegnanti – deve, come vedremo più avanti, fare i conti con l'idea, esclusa dalla produzione poetica ma del tutto fondamentale nella prassi critica come in quella pedagogica, del *concern* (termine difficile da tradurre, che potremmo intendere come 'interesse, partecipazione sociale'), spesso chiamato in causa da Frye parallelamente al concetto di *freedom*, quest'ultimo prerogativa della parola letteraria con la sua carica di potere visionario e immaginifico.

Nel momento creativo il poeta privilegia il momento simbolico, che gli consente di meglio alludere al mondo circostante sentendosene al tempo stesso parte integrante («Anche il poeta tende all'identificazione: tutto ciò che vede in natura egli lo identifica con la natura umana. Per questa ragione la letteratura, e più in particolare la poesia, mostra chiaramente l'analogia con le menti primitive»),<sup>27</sup> aprendo la visione dello scrittore e quella del lettore a mondi immaginari e modelli di esperienza possibili quand'anche irreali.

Se fino a un certo momento il discorso di Frye è idealmente rivolto alla sensibilità letteraria e all'evolversi della letteratura nel contesto di una società primitiva o nelle condizioni particolari del contesto da lui proposto all'inizio (il viaggio immaginario sull'isola di Robinson Crusoe), l'attenzione del lettore viene successivamente spostata sulle società contemporanee, e più in dettaglio sull'elevato grado di convenzionalità che esse stesse, proprio come la letteratura, ripropongono. La convenzione letteraria però, afferma Frye, si distingue nettamente da quella della vita reale. La letteratura, con le sue convenzioni, non pretende affatto di imitare la vita e la realtà, né ha la pretesa di risultare in qualche modo moralmente connotata. La sua dimensione è ben altra, è quella del sogno, non già di un sogno ordinario, bensì di uno platonicamente inteso come *dream for awakened minds*, opera di un'immaginazione che riesce a ritrarsi dalla vita ordinaria e dalle sue convenzioni (la *suspension of belief* cui Frye fa riferimento in *The Secular Scripture*)<sup>28</sup> per fornire una prospettiva sulla realtà che non deriva da nessun altro approccio alla realtà.

Come afferma Keats, il poeta e il sognatore sono distinti. La vita ordinaria crea una comunità, e la letteratura è tra le altre cose un'arte della comunicazione, e dunque forma anch'essa una comunità. Nella vita ordinaria cadiamo ogni notte in un subconscio privato e a sé stante, in cui diamo forma al mondo secondo una immaginazione privata e separata. Al

27 *Ivi*, p. 76.

28 N. Frye, *The Secular Scripture. A Study of the Structure of Romance*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)-London 1976; cfr. in particolare p. 61.

di sotto della letteratura giace un altro genere di subconscio, sociale e non privato, un bisogno di formare una comunità attorno a certi simboli, come la regina o la bandiera, o a certe divinità che rappresentano ordine e stabilità, o cambiamento e divenire, o morte e rinascita a nuova vita. È questo il potere mitopoietico della mente umana che sciupa e dissolve una civiltà dopo l'altra.<sup>29</sup>

Non è un caso che il riferimento letterario centrale per questo discorso sull'immaginazione sia proprio il joyciano *Finnegans Wake*, l'opera che rappresenta per Frye «il più grande sforzo individuale prodotto dall'immaginazione letteraria nel ventesimo secolo»,<sup>30</sup> che ha per protagonista un sognatore ed è dedicato – come Joyce stesso ricorda – ad un lettore ideale, che soffre di una insonnia ideale. Un lettore – completa Frye – che, esattamente come il critico, sia in grado di completare il compito del poeta: «Abbiamo bisogno di due poteri in letteratura: quello di creare e quello di comprendere».<sup>31</sup>

Se l'esperienza letteraria prevede una prima risposta immediata (quella individuale del lettore nel momento stesso in cui fruisce dell'opera letteraria, acritica o precritica), esiste in letteratura una seconda risposta fornita dalla lettura consapevole del critico, appunto, che non si limita alla singola opera letteraria, ma mette l'opera in questione in relazione alla sua intera esperienza letteraria *as a whole, as a total possession*:

Il critico è da sempre considerato un giudice della letteratura, il che implica non solo che egli si trovi in una posizione di superiorità ma anche che egli debba conoscere qualcosa sulla letteratura, proprio come il diritto di un giudice di sedere sul suo scanno deriva dalla sua conoscenza della legge. La funzione del critico è di interpretare ogni opera letteraria alla luce di tutta la letteratura che conosce, di portare avanti una battaglia costante per comprendere cosa sia davvero la letteratura. La letteratura è [...] ogni possibile articolazione dell'immaginazione umana, dalle altezze del paradiso immaginativo alle profondità dell'inferno dell'immaginazione. Essa è un'umana apocalisse, la rivelazione dell'uomo all'uomo, e la critica non è un insieme di giudizi e sentenze ma la consapevolezza di quella rivelazione, il giudizio universale dell'umanità.<sup>32</sup>

La visione che Frye ha in mente non è da intendersi – come è sembrato spesso a molta critica – in senso strettamente metafisico e non implica giudizi di natura etica. Ciò che al critico preme sottolineare e ribadire con forza è, al contrario, l'assoluta irrilevanza delle categorie del be-

29 *Ivi*, pp. 102-103.

30 *Ivi*, p. 103.

31 *Ibidem*.

32 *Ivi*, p. 104.

ne e del male (moralmente intese) nel lavoro del critico letterario come in quello dell'insegnante. Esso consiste, ancora una volta, nel trasformarsi in un vero e proprio *medium* tra lettori (e studenti) e testo letterario, mirando alla creazione di una vera e propria comunità di liberi pensatori, di un contesto culturale e sociale che «tenda ad una società senza classi, a creare una uguaglianza intellettuale e immaginativa, che sia tanto rilevante da far sì che le disuguaglianze sociali divengano sempre meno significative». <sup>33</sup> La carica tanto democratica quanto utopica di questa visione è sempre presente allo stesso Frye («so che tutto questo suona utopistico ma si deve credere nell'utopia in questo campo»), <sup>34</sup> che non a caso frequentemente si rifà, come abbiamo visto nelle pagine del saggio presentato, agli ideali rivoluzionari quali basi per un vero progetto educativo. Il primo passo da compiere per realizzare, nella comunità ermeneutica a partire dalla classe, *the only genuine revolution*, è far sì che lo studente entri in contatto con il nucleo di struttura verbale profondo dell'opera letteraria, e possa così assorbirne il potere verbale. Si tratta di un'operazione delicata, che non va affrettata né tanto meno imposta allo studente. L'esempio caro a Frye della lettura di Shakespeare trova già in *The Educated Imagination* (siamo al capitolo intitolato *Verticals of Adams*) una chiara formulazione: lo studente che preferirà alla lettura di Shakespeare la visione di un film o una lettura diversa non andrà forzato a comprendere l'importanza e la valenza letteraria del classico. La pazienza e l'*habitus* sono in sostanza per Frye i veri alleati di un'acquisizione profonda, così come l'ansia del tempo e la fretta ne sono i nemici. Educare l'immaginazione richiede del tempo, e il processo di *education* può ricorrere alle forme più disparate per stimolare, ai diversi livelli di scolarizzazione fino all'insegnamento universitario, la fantasia dello studente, la sua capacità di riconoscere forme e linguaggi, e il formarsi di quella visione personale (e collettiva), e dunque di quella libertà, che il potere delle parole è in grado di generare attraverso la fruizione letteraria.

Nella Babele di linguaggi scientifico-matematici, tecnologici e variamente comunicativi che la società moderna contemporanea impone, il linguaggio del mito, che coincide con il linguaggio letterario, è in sostanza il più puro e universale dei linguaggi umani, «il linguaggio che fa di Shakespeare e Puskin autentici poeti, e che da una visione sociale tanto a Lincoln quanto a Gandhi». <sup>35</sup>

Si tratta della visione utopica che aveva già dato forma all'*Anatomia*, nelle cui pagine, ancora una volta citando Arnold, Frye aveva discusso la questione dei rapporti tra struttura sociale e studio della letteratura, giun-

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *EI*, p. 156.

gendo alla conclusione che il fine ultimo dell'arte, e dunque anche di una educazione veramente liberale, fosse, in sostanza, l'abolizione della lotta di classe.

L'apparente antistoricismo di tante affermazioni dell'*Anatomia* in merito al rapporto tra storia e critica (Frye era giunto a parlare della forza liberatrice dell'elemento immaginativo dalla "schiavitù" della storia) ha suscitato comprensibili attacchi da parte della critica marxista. Ma non ha forse torto Ian Balfour quando afferma, nella sua bella lettura dell'opera di Frye, che non esiste di fatto nello studioso il rischio di cadere nel mero formalismo o esteticismo, l'opera d'arte non essendo mai nella sua concezione semplicemente oggetto di contemplazione estetica, né di per sé stessa portatrice di valori buoni o cattivi, ma strumento etico nel senso più ampio e ideale, che ha come scopo, ancora una volta, la società senza classi.<sup>36</sup> Il fine ultimo della critica letteraria, così come il fine ultimo dell'insegnamento della lingua e della letteratura, deve essere lo sforzo di restaurare quella perduta unità del soggetto con il suo oggetto di cui la babelica frammentazione e pluralità di linguaggi contemporanei è la più esplicita manifestazione.

Se ho bene interpretato l'ultimo capitolo di *Finnegans Wake*, ciò che in esso avviene è che il sognatore, dopo aver passato la notte in comunione con un immenso insieme di identificazioni metaforiche, si sveglia e si dedica alle sue faccende dimenticando il sogno, come Nabucodonosor, incapace di usare, o anche solo di accorgersi che può usare, «le chiavi per la terra dei sogni». Quel che egli è incapace di fare viene affidato al lettore, il «lettore ideale che soffre di un'insonnia ideale», come lo chiama Joyce, cioè in altre parole il critico. Un'attività di questo genere consistente nel ricostruire i legami spezzati tra la creazione e la conoscenza, l'arte e la scienza, il mito e il concetto, è quello che io considero il compito della critica.<sup>37</sup>

Ciò che qui Frye afferma a proposito del critico letterario è valido, come si evince dalla lettura del saggio del 1979, anche per il docente di lingua e letteratura: «Il critico – afferma Frye – ha il compito non di spiegare il poeta ma di tradurre la letteratura in un continuo dialogo con la società».<sup>38</sup> La spinta verso l'utopia è la forza che guida il critico-insegnante in un processo dai tempi lunghi e non accelerabili. Il risultato non è certamente la società senza classi, ma un processo di mediazione e ricrea-

---

Postfazione a  
*La critica come  
educazione*

36 I. Balfour, *Northrop Frye*, Twayne Publishers, Boston (Mass.) 1988; cfr. in particolare il paragrafo conclusivo del cap. II, dedicato ad *Anatomia della Critica*, dal titolo «Il fine della critica», pp. 49-51.

37 N. Frye, *Anatomia della critica*, Einaudi, Torino 1969, p. 477.

38 N. Frye, *The Responsibilities of the Critic*, in *Myth and Metaphor*, a cura di R. D. Denham, University Press of Virginia, Charlottesville-London 1990, pp. 124-140.

zione del testo letterario, l'individuazione del nesso profondo esistente tra natura umana e letteratura e la capacità di proiettare quel nesso in una più ampia visione sociale.

### 3. «The Critical Path» e la categoria del *concern*

Il saggio qui presentato in traduzione costituisce un'ampia riflessione sul tema del rapporto critica-educazione letteraria di cui abbiamo fin qui delineato alcune delle premesse nell'opera di Frye. Il viaggio in Italia, compiuto dal critico canadese proprio nel 1979 per un ciclo di conferenze presso le università di Milano, Firenze, Padova, Venezia, Urbino e Roma, fa sì che la realtà della corte e l'eredità dell'educazione rinascimentale si chiarisca sempre di più per il critico che si sofferma a lungo, nel saggio, sul genere del trattato sull'educazione e sulle sue possibili manifestazioni nell'Italia rinascimentale. Al genere è ascrivibile, secondo Frye, con *Il Principe* di Machiavelli e *Il Cortegiano* di Castiglione, anche l'intero genere dell'Utopia, che costituisce parte integrante della teoria dell'educazione (il riferimento esplicito in *Critical Path* è a Platone, Locke, Moro, Rousseau), il contratto sociale essendo la base e il modello per il cosiddetto "contratto educativo". Il rapporto tra critica ed educazione emerge in modo particolarmente chiaro dalla lettura di *Critical Path*<sup>39</sup> in cui Frye ripercorre il proprio rapporto con la prassi critica esaminando in dettaglio il ruolo sociale dello studio critico della letteratura tracciando un vero e proprio 'sentiero' per chi volesse comprendere i fondamenti del suo pensiero sul nesso tra critica, formazione e società.

Tale rapporto ruota ancora una volta intorno al concetto di immaginazione filtrato, nella specificità del contesto della critica letteraria, attraverso la categoria del *concern*, vale a dire di quella dimensione ideologica che permea il lavoro del critico, la sua analisi del linguaggio poetico e di quel complesso mitologico che racchiude ogni prodotto dell'immaginazione poetica, struttura di creazione umana scaturita dalle speranze e paure più primitive dell'uomo.

Il riferimento storico e filosofico implicito in *Criticism as Education* è esplicito in *The Critical Path*. Qui Frye riconosce apertamente il proprio debito verso il filosofo napoletano Giambattista Vico, cui allude come al proprio Virgilio nella selva oscura delle profezie blakiane:

Circa trentacinque anni fa, ancora intorno alla metà della mia vita, mi ritrovai perso nella selva oscura delle profezie di Blake e mi volsi a guardare intorno alla ricerca di un sentiero che me ne conducesse fuori. [...] Il

39 N. Frye, *The Critical Path. An Essay on the Social Context of Literary Criticism*, Indiana University Press, Bloomington 1971 (CP; traduz. nostre).



sentiero critico che volevo era una teoria della critica che rendesse conto, in primo luogo, dei principali fenomeni dell'esperienza letteraria, e in secondo luogo, che conducesse ad una qualche visione del posto della letteratura nel complesso della civilizzazione.<sup>40</sup>

Il riferimento a Vico si fa più avanti esplicito:

Le convenzioni, i generi, gli archetipi non appaiono così, semplicemente: devono necessariamente evolvere storicamente da delle origini, o forse da una comune origine. Seguendo questa linea di pensiero, ripetutamente mi sono rivolto a Vico, uno dei rari pensatori che abbiano intuito il ruolo storico dell'impulso poetico nell'intero processo di civilizzazione. Vico descrive come una società, nella sua prima fase, costruisca una cornice mitologica, dalla quale si sviluppa tutta la sua cultura verbale, e dunque anche la sua letteratura.<sup>41</sup>

---

Postfazione a  
*La critica come  
educazione*

Cornice mitologica, cultura verbale e ruolo creativo dell'immaginazione sono per Frye i concetti comuni a critica ed educazione. Entrambe puntano alla *ri-creazione*, entrambe *traducono* la materia verbale della letteratura, la rileggono alla luce di altra letteratura in un dialogo che non vuole essere fine a se stesso ma piuttosto, attraverso la visione sociale scaturita dall'educazione letteraria, un dialogo continuo con la società. Alla base di questa idea vanno collocate le ampie riflessioni sul rapporto tra elaborazione del mito e concetto di "concern", e dunque sul cosiddetto *myth of concern*, ovvero sia quel mito che scaturisce dalla necessità, dal bisogno umano di trovare delle risposte, di comprendere se stesso, di legittimare persino, in ultima analisi, il predominio di un particolare gruppo o classe sociale (afferma Frye stesso che molti dei suoi lettori definirebbero ciò che egli consapevolmente preferisce definire "mito" con il termine "ideologia").<sup>42</sup>

Il saggio qui presentato offre infine un esempio eloquente dello stile del critico canadese su questi temi. In un lungo percorso alla ricerca del delicato equilibrio tra *concern* e *freedom* (l'elemento ideologico insito nel gesto mitopoietico e la libertà di visione sociale che la letteratura e il mito stesso sono in grado di generare), Frye conduce i suoi lettori da *The Educated Imagination* attraverso *The Critical Path* fino a *Criticism as Education* ed oltre.

La visione critica ed educativa di Frye si conferma consapevolmente utopica nello slancio verso una educazione liberale e un ruolo creativo

40 *Ivi*, p. 13.

41 *Ivi*, p. 34.

42 Afferma Frye: «Molti dei miei lettori definirebbero quello che io qui definisco come mito del *concern* un'ideologia, e sebbene io abbia specifiche ragioni per usare il termine "mito" coloro che preferiscono il termine "ideologia" possono usarlo in sostituzione nella maggior parte dei contesti» (*CP*, p. 112).

(nel senso della creazione di una visione sociale) della critica letteraria propri ma non esclusivi delle società democratiche. Di questo tipo di società, l'università deve continuare a rappresentare – pur nel variare dei contesti politici e sociali – il vero motore, luogo del dibattito culturale e critico, in cui a risuonare non siano solo le vuote e spesso illusorie parole del mondo esterno, ma le *words with power* del documento letterario, il suo eterno ripetere, la sua convenzione, necessaria affinché il nucleo di verità umana che è alla base della creazione poetica, del più consapevole gesto critico e della più democratica visione sociale, giunga intatto allo studente di oggi e all'uomo di ogni epoca.

Alessandra  
Nucifora

---