

QuaderniCIRD



n. 31 (2025)

Numero ordinario

ISSN: 2039-8646

Homepage: <<https://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3845>>

QuaderniCIRD

Rivista del Centro Interdipartimentale
per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste

*Journal of the Interdepartmental Center
for Educational Research of the University of Trieste*

n. 31 (2025)

Direttore responsabile

Michele Stoppa, Dipartimento di Matematica, Informatica e Geoscienze

Condirettore

Luciana Zuccheri, Dipartimento di Matematica, Informatica e Geoscienze

Comitato editoriale

Silvia Battistella, Dipartimento di Scienze della Vita

Helena Lozano Miralles, Dipartimento di Studi Umanistici

Tiziana Piras, Dipartimento di Studi Umanistici

Monica Randaccio, Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione

Paolo Sorzio, Dipartimento di Studi Umanistici

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2025.

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste

[HTTP://EUT.UNITS.IT](http://EUT.UNITS.IT)



QuaderniCIRD

n. 31 (2025)

Sommario

5 Michele Stoppa
Presentazione

Prima Parte

13 Salvatore Di Pasqua
“Il Coming of age”. Viaggio verso l’età adulta tra letteratura e cinema. Parte prima

64 Marco Cucinotta
La valutazione scolastica: fra normativa e pratiche

84 Anna Maxia, Ilaria Suman, Sandra Pellizzoni, Maria Chiara Passolunghi,
Marcella Caputi
Teoria della Mente avanzata e qualità della vita in età scolare: il ruolo di mediazione delle strategie di coping e della resilienza

110 Luciana Zuccheri, Raffaella Orzan
La mostra “Oltre lo specchio”: dalla didattica alla divulgazione

134 Franco Obersnel, Andrea Sfecci
La matematica come strumento di misura della sostenibilità e predizione delle capacità adattative

165 Guglielmo Abbruzzese, Teresa Celestino
Analisi comparativa dei manuali di informatica italiani e del baccalaureato internazionale in relazione alla veste grafica e all’approccio interdisciplinare

204 Franco C. Grossi
Ergonomia del Ciclismo

Dossier “Corrado Bonfanti. Informatico, Docente, Formatore”

265 Giuliano Klun

Introduzione al Dossier “Corrado Bonfanti. Informatico, Docente, Formatore”

271 Maristella Agosti

L’eredità di Corrado Bonfanti per la storia dell’informatica italiana

282 Luciana Zuccheri

Corrado Bonfanti: più di due decenni di collaborazioni con il Nucleo di Ricerca Didattica, il CIRD e i Corsi di formazione per insegnanti dell’Università di Trieste

296 Giuliana Candussio

Il Professor Corrado Bonfanti alla Scuola secondaria di primo grado di Mariano del Friuli (GO)

318 Paolo Giangrandi

Momenti della storia dell’informatica attraverso la collezione Bonfanti

390 Giuliano Klun

Alcuni strumenti digitali della collezione Bonfanti

411 Sergio Ricci

La storia dell’informatica nei percorsi curricolari dell’Istituto Volta: un’esperienza didattica integrata con il Museo “Corrado Bonfanti”

418 Fabio Ciaramaglia

Oltre il Calcolo

Seconda Parte

Osservatorio Università

428 Loredana Rossi

Osservatorio Università. Una giornata in gioco con la Matematica

Note e aggiornamenti critici

440 Gianfranco Battisti

Note e aggiornamenti critici. Geografie a confronto all’EUGEO 2025

444 Michele Stoppa

Note e aggiornamenti critici. FONTANA A. (a cura di), 2024, *La pianura del Friuli Venezia Giulia. Geomorfologia e Geologia del Quaternario*, Trieste, Regione autonoma Friuli Venezia Giulia – Servizio geologico, 322 pp.

Recensioni

455 Gianfranco Battisti

Recensione. BAGUS A., 2025, *Precario non abilitato*, Torrazza Piemonte, Amazon Italia, 122 pp.

In memoriam

458 Salvatore Di Pasqua, Luciana Zuccheri

In memoriam. Anna Storti

Questo numero della rivista è stato curato da:
Michele Stoppa, Luciana Zuccheri.

Presentazione^{*}

Questo corposo numero della rivista – di fatto un numero doppio – si articola in tre parti, in quanto offre al lettore anche un Dossier monografico dedicato alla storia dell'informatica e degli strumenti di calcolo, focalizzando l'attenzione su Corrado Bonfanti, eclettica figura di studioso, docente e formatore.

Il numero propone un ampio ventaglio di contributi che spaziano dalla letteratura alla legislazione scolastica, dalla psicologia alla matematica, dall'informatica all'ergonomia, dalla geografia alle geoscienze, proponendo suggestioni e suggerimenti utili che intendono sollecitare gli insegnanti a progettare curricula multidisciplinari nonché “imprevedibili” percorsi formativi di Educazione civica.

1. LA PRIMA PARTE DEL NUMERO

La prima parte del numero ospita sette contributi. I primi tre sono riferibili, dal punto di vista epistemologico, agli Studi umanistici e alle Scienze umane, poiché ruotano attorno a uno sfondo integratore di particolare interesse antropologico.

Il primo contributo, a firma di **Salvatore Di Pasqua**, delinea un'analisi di ampio respiro culturale dedicata ai complessi processi di maturazione che accompagnano lo sviluppo integrale della persona umana e preludono al raggiungimento dell'età adulta, esaminati attraverso una “lente” che viene offerta dalla letteratura e dal cinema.

A tale contributo si affiancano i due contributi successivi che, seppure di carattere “più tecnico”, si armonizzano perfettamente, disegnando un quadro compiuto. Uno dei due, a firma di **Marco Cucinotta**, è dedicato, infatti, alla Scuola, un'agenzia di formazione che notoriamente svolge (o dovrebbe svolgere) un ruolo rilevante nel processo di maturazione dell'uomo nel corso dell'“età evolutiva”. In proposito, l'autore esplora, con solida competenza, da un punto di vista eminentemente (anche

^{*} *Title: Presentation.*

se non esclusivamente) giuridico, il discusso problema della valutazione scolastica, un insieme di delicati processi che, indubbiamente, incidono sullo sviluppo armonico dei giovani. L'altro contributo, a firma dell'operoso **team del Laboratorio Evolutiva_mente** del Dipartimento di Scienze della Vita, affronta il tema del rapporto tra Teoria della Mente avanzata e Qualità della vita, anche condividendo i risultati di un interessante ricerca sperimentale intrapresa in alcune Scuole primarie dell'Italia nord-orientale. I tre contributi successivi ri-orientano l'attenzione sulle "scienze dure". Due di tali contributi ragguagliano su iniziative di divulgazione della matematica intraprese dall'Università di Trieste, mentre il terzo appare rilevante per l'insegnamento dell'informatica.

Nel contributo di **Luciana Zuccheri** e **Raffaella Orzan** viene ricostruita la lunga e complessa storia della mostra "Oltre lo Specchio", ideata originariamente con intenti formativi nell'ambito del Nucleo di Ricerca Didattica dell'allora Dipartimento di Scienze Matematiche dell'Università di Trieste e attiva per diversi anni presso lo *Science centre* del "Laboratorio dell'Immagine Scientifico" (ora "Immagine Scientifico - Museo della scienza") di Trieste, e in seguito da questo riproposta, riorganizzata e semplificata, con criteri improntati maggiormente alla divulgazione.

Franco Obersnel e **Andrea Sfecci** descrivono, nel loro contributo, un impegnativo percorso didattico sul tema "Matematica e Sostenibilità¹" da loro proposto agli studenti delle Scuole secondarie di secondo grado nell'ambito di un progetto PNRR intitolato "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", evidenziando le feconde potenzialità insite nel ricorso a modelli matematici da applicare anche nello studio di fenomeni sociali complessi.

Guglielmo Abbruzzese e **Teresa Celestino** nel loro contributo di particolare interesse per la Didattica dell'Informatica delineano, invece, un'accurata e approfondita

¹ Per chi desiderasse consolidare le proprie conoscenze relativamente al concetto polisemico di "sostenibilità" da una prospettiva di più ampio respiro, si rinvia, in particolare, alle monografie magistrali di Adalberto Vallega (cfr. VALLEGA 1994, 1995 in *Per approfondire - Contributi*). Inoltre chi volesse scoprire anche le implicazioni derivanti dall'applicazione del concetto di "sostenibilità" a sistemi soggetti a processi di *morfogenesi* nonché le conseguenti ricadute sulla didattica si rinvia ai lavori dello scrivente (cfr. STOPPA 2002, 2005, 2011 in *Per approfondire - Contributi*).

analisi comparativa dei manuali scolastici di Informatica utilizzati rispettivamente negli insegnamenti corrispondenti erogati sia nelle scuole italiane sia in un più ampio contesto internazionale.

L'ultimo contributo della prima parte, a firma di **Franco C. Grossi**, affronta, infine, un tema di interesse per l'Ergonomia applicata, esaminando il fenomeno del ciclismo da un punto di vista ergonomico. Il contributo offre indubbiamente molteplici inattesi spunti per avviare percorsi multidisciplinari di approfondimento.

Soffermandosi ad esaminare il fenomeno emergente del *cicloturismo*, il contributo suggerisce, ad esempio, aspetti certamente da sviluppare con profitto nell'ambito degli insegnamenti di discipline turistiche degli Istituti Tecnici ma, ancor di più, esemplifica il contributo peculiare che l'Ergonomia applicata può offrire all'Educazione stradale² nei curricula scolastici delle scuole di ogni ordine e grado.

2. IL DOSSIER

Il Dossier “Corrado Bonfanti. Informatico, Docente, Formatore”, che impreziosisce questo numero della rivista, è stato curato da Giuliano Klun e propone sette contributi che riprendono e approfondiscono gli interventi di altrettanti studiosi alla seconda “Giornata Bonfanti” che si è svolta l'11 aprile 2025 presso l'I.T.S. “A. Volta” di Trieste³, l'Istituto che, tra l'altro ospita, la “Mostra permanente PSIC”, esito dell'intensa operosità dello studioso scomparso, a cui il dossier è dedicato.

Preceduti dall'introduzione a firma del curatore del Dossier – tali contributi possono essere opportunamente organizzati in tre “gruppi” distinti. I primi tre si focalizzano infatti sulla figura di Corrado Bonfanti e sul suo intenso impegno quale studioso di informatica ma anche apprezzato docente e divulgatore.

² Si rammenta che l'*Educazione stradale* rappresenta una cogente articolazione dell'Educazione civica. Si tratta di una disciplina essenzialmente orientata a «promuovere tra i giovani la cultura della sicurezza in strada, il rispetto delle regole e l'educazione alla mobilità sostenibile» (cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO in *Per approfondire - Siti web*) e contribuisce essenzialmente a sviluppare comportamenti corretti, radicandosi, dato il suo carattere eminentemente trasversale, in una molteplicità di discipline matrici. Per ulteriori approfondimenti si rinvia alla monografia di Tamburini & Czerwinsky Domenis, cfr. TAMBURINI, CZERWINSKY DOMENIS (a cura di) 2014 in *Per approfondire - Contributi*.

³ Cfr. ISTITUTO TECNICO ALESSANDRO VOLTA, TRIESTE in *Per Approfondire - Filmografia*.

Nel primo di tali contributi, **Maristella Agosti** tratteggia il ruolo, nella veste di coordinatore, che Corrado Bonfanti ha svolto in seno al gruppo di Lavoro dedicato alla “Storia dell’Informatica” dell’AICA; **Luciana Zuccheri** ripercorre, invece, le molteplici forme di collaborazione dello studioso con l’Università di Trieste, mentre **Giuliana Candussio** si sofferma sulle “mitiche” iniziative intraprese con il mondo della Scuola. Il secondo “gruppo”, rappresentato dai due contributi successivi, si concentra, invece, sugli strumenti di calcolo. Nell’imponente e documentato lavoro di **Paolo Giangrandi**, viene organicamente delineata una vera e propria storia degli strumenti di calcolo che parte dall’antichità e giunge ai nostri giorni, mentre **Giuliano Klun** preferisce, piuttosto, selezionare e analizzare con acribia alcuni strumenti di calcolo che fanno parte della Collezione Bonfanti, illustrandone dettagliatamente le modalità di utilizzo. Infine, il terzo gruppo, costituito da due ulteriori contributi, esamina le potenzialità offerte dalla qualificante presenza nell’Istituto scolastico della Mostra permanente PSIC, tra l’altro recentemente ampliata, indulgiando sulle ricadute derivanti dalla valorizzazione didattica della pregevole Collezione sia a livello di curricula delle discipline professionalizzanti di indirizzo - come evidenzia il contributo di **Sergio Ricci** - sia nell’elaborazione di nuovi avvincenti percorsi formativi multidisciplinari, come esemplifica il contributo di **Fabio Ciaramaglia**.

Per ulteriori opportuni approfondimenti in merito si rinvia naturalmente al contributo *Introduzione al Dossier “Corrado Bonfanti. Informatico, Docente, Formatore”* a firma del curatore.

3. LA SECONDA PARTE DEL NUMERO

La seconda parte del numero si articola in quattro rubriche, ossia più precisamente “Osservatorio Università”, “Note e aggiornamenti critici”, “Recensioni” e “Notizie”. Nella rubrica “Osservatorio Università”, il contributo di **Loredana Rossi** documenta dettagliatamente l’evento “Matematica in gioco” promosso dall’Università di Trieste a cura del Dipartimento di Matematica, Informatica e Geoscienze in collaborazione con

il Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica e il Piano Lauree Scientifiche – Progetto Matematica nell’ambito della manifestazione “Trieste Next & Sharper – Notte Europea dei Ricercatori”.

L’iniziativa culturale ha comportato l’allestimento, nella suggestiva Sala del Torchio di via dei Capitelli 8 a Trieste, di un interessante laboratorio dedicato alla presentazione e all’esecuzione di *giochi didattici* di matematica. Le coinvolgenti esperienze proposte hanno dimostrato le opportunità offerte da una meditata integrazione di attività di carattere ludico nella didattica della matematica, ai fini della promozione di processi di insegnamento-apprendimento più efficaci, stimolanti e graditi agli studenti.

Alle attività di divulgazione svoltesi nella mattinata del 26 settembre 2025 hanno partecipato con curiosità ed entusiasmo le scolaresche, mentre nel corso del pomeriggio il laboratorio è stato aperto a beneficio di un pubblico più ampio di persone adulte potenzialmente interessate che vi hanno partecipato con stupore, vivo interesse e non minor entusiasmo dei ragazzi, anche cimentandosi nei giochi proposti.

Nella rubrica “Note e aggiornamenti critici” sono presenti due contributi di interesse per la geografia e, più in generale, per le geoscienze. Nel primo contributo **Gianfranco Battisti** ci ragguaglia circa il 10° Convegno EUGEO, un evento internazionale a dir poco imponente, organizzato da un sodalizio che riunisce ben 37 Società Geografiche attive in 27 Paesi del nostro continente – tra cui la prestigiosa Società Geografica Italiana – e che ha visto la partecipazione a Vienna negli storici locali dell’Accademia Austriaca delle Scienze di oltre 500 studiosi provenienti da tutto il mondo.

Nel secondo contributo della rubrica, lo **scrivente** presenta una recente monografia dedicata alla geomorfologia e alla geologia del Quaternario della Pianura friulana, inquadrandola nel filone di studi dedicati alle pianure italiane e offrendo opportuni suggerimenti per una sua valorizzazione sul piano didattico.

Nella rubrica “Recensioni” **Gianfranco Battisti** illustra un volume elaborato da un autore poliedrico e dal titolo provocatorio “Precario non abilitato” che si sofferma, non senza disincanto ma con forte tensione civica, sul sistema di arruolamento degli

insegnanti e la cui lettura meditata il recensore suggerisce a quanti intendano impegnarsi a dedicare la propria vita alla formazione delle nuove generazioni.

Infine, nella rubrica “Notizie” compare un contributo “*In memoriam*” a firma di **Salvatore Di Pasqua** e **Luciana Zuccheri** che presenta la figura della Prof.ssa Anna Storti, una stimata collega recentemente scomparsa.

Ritengo che sia sempre molto difficile sintetizzare adeguatamente in un contributo la vita di una persona: devo tuttavia riconoscere e confermare che i due coautori sono riusciti a tratteggiare in maniera veritiera e ampiamente condivisibile la sua figura professionale e umana.

Anch’io, pur incardinato in un’altra Facoltà e afferendo a un diverso Dipartimento, ho avuto all’inizio della mia vita lavorativa la preziosa opportunità di collaborare intensamente, in termini operativi concreti, con Anna Storti nell’ambito della Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento nelle Scuole Secondarie, un contesto – posso dirlo per esperienza diretta – in cui Anna Storti si è costantemente spesa, con autorevolezza, rettitudine, correttezza, equilibrio, impegno instancabile, generosità e umanità, sia nei confronti dei colleghi sia degli specializzandi.

Successivamente, la mia collaborazione con Anna Storti è continuata in forme nuove nell’ambito dei Percorsi Abilitanti Speciali, del CIRD e della Rivista “QuaderniCIRD”, di cui – si badi bene – Anna Storti era non solo autrice di apprezzati contributi ma anche membro del Comitato Scientifico. Una persona che ho stimato e il cui grato ricordo custodirò nel cuore.

PER APPROFONDIRE

Contributi

STOPPA M.

2002, «Dinamismo ambientale e sviluppo sostenibile», *Scuola e Didattica*, XLVIII, n. 2, pp. 73-74.

2005, *Verso una dinamica ambientale sostenibile*, in A. DI BLASI, *Geografia. Dialogo tra generazioni. Atti del XXIX Congresso Geografico Italiano – vol. II: Contributi*, Bologna, Associazione dei Geografi Italiani, pp. 637-641.

2011, *Dalla sostenibilità all’educazione*, in A. DI BLASI, *Il futuro della geografia. Ambiente, Culture, Economia. Atti del XXX Congresso Geografico Italiano*, Bologna, Associazione dei Geografi Italiani, Pàtron Editore, pp. 551-555.

TAMBURINI L., CZERWINSKY DOMENIS L. (a cura di)

2014, *Educazione alla mobilità &...: un approccio trasversale alla didattica della sicurezza e alla mobilità sostenibile*, Milano, Franco Angeli.

VALLEGA A.

1991, *Geopolitica e sviluppo sostenibile. Il sistema mondo del secolo XXI*, Milano, Mursia.

1995, *La regione, sistema territoriale sostenibile. Compendio di geografia regionale sistematica*, Milano, Mursia.

Siti web

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO – PIATTAFORMA NAZIONALE EDUCAZIONE STRADALE (PNES)

Progetto Edustrada. La cultura della sicurezza stradale a scuola,

<<https://www.educazionedigitale.it/edustrada/>>, sito consultato il 13.11.2025.

Filmografia

ISTITUTO TECNICO ALESSANDRO VOLTA, TRIESTE

ITS A. Volta - Convegno fondo Bonfanti 11 aprile 2025,

<<https://www.youtube.com/watch?v=9AJdZcCQNsY>>, sito consultato il 25.11.2025.

MICHELE STOPPA
Direttore di “QuaderniCIRD”
Dipartimento MIGe
Università di Trieste
mstoppa@units.it

Prima parte

Il Coming of age. Viaggio verso l'età adulta tra letteratura e cinema

*Parte prima**

SALVATORE DI PASQUA**
 UTEA di Cordenons (PN)
 Pordenone
 salvatoredipasqua@alice.it

*In ricordo di Anna Storti
 a cui dedico questo lavoro,
 vicino ai temi affrontati insieme
 in un passato – rimpianto – ormai lontano*

ABSTRACT

Starting from the classic “Bildungsroman”, this paper aims to identify the various forms in which the process of growth is portrayed in twentieth-century literature and cinema (and beyond). This is a far from univocal focus on formative themes, which, in its most conscious expressions, stands in stark juxtaposition with the linear path of individual maturation portrayed in the nineteenth-century tradition. In this essay, which is divided into two parts, several examples of this process are provided, through pages of literary fiction as well as references to cinematic works.

PAROLE CHIAVE

PROCESSO FORMATIVO / BILDUNG / EDUCATION; ROMANZO DI FORMAZIONE / BILDUNGSROMAN / COMING OF AGE; CRESCITA INDIVIDUALE / PERSONAL GROWTH; LETTERATURA E CINEMA DEL NOVECENTO / TWENTIETH-CENTURY LITERATURE AND CINEMA.

1. INTRODUZIONE

Il rapporto tra letteratura (e più in generale tra tutta quanta la ‘macchina narrativa’, incluso naturalmente il cinema) e problematiche educative è un tema che mi sta

* Title: *The Coming of age. A Journey into Adulthood through Literature and Cinema. Part one.*

** Docente di Storia della cultura moderna e contemporanea presso l’UTEA di Cordenons (PN). Già Supervisore del Tirocinio per l’Area Funzione docente presso la Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento nelle Scuole Secondarie (SSIS) dell’Università di Trieste (a. a. 1999-2009), nonché Coordinatore del Tirocinio nell’ambito del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) – classe di concorso A050 Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado (a. a. 2012-2013).

particolarmente a cuore¹. Sono fermamente convinto che per suo stesso statuto, e grazie proprio alle sue caratteristiche più peculiari, la letteratura abbia una forte valenza formativa, che la pone in una relazione privilegiata con il piano dell'esistenza umana². Non è un caso quindi che tra i vari generi letterari ve ne sia uno che riconosce apertamente questo stretto legame tra narrazione e formazione: alludo naturalmente al *Bildungsroman*, ovvero, nella traduzione letterale del termine, al romanzo di formazione.

Il termine *Bildungsroman* è largamente adoperato, e non solo tra gli studiosi di letteratura; coniato probabilmente dal filologo tedesco Karl Morgenstern agli inizi dell'Ottocento³, la sua fortuna si deve al filosofo tedesco Wilhelm Dilthey, che se ne serve con particolare riferimento a Goethe. Per Dilthey, come ci ricorda Anna De Biasio, il *Bildungsroman* è:

*l'espressione poetica di una crescita regolata interna alla vita dell'individuo, nella quale ogni fase, compresi conflitti e dissonanze, mira al raggiungimento di una condizione di maturità armoniosa.*⁴

Ci si potrebbe chiedere a questo punto come mai, in un contributo che ha per oggetto il tema del 'viaggio verso l'età adulta' e proprio in una prospettiva narrativa, in primo piano nel titolo sia stata posta l'espressione *Coming of age* tralasciando ogni riferimento al *Bildungsroman*. Il senso di questo mio contributo spero possa aiutare a dare una risposta soddisfacente a una tale domanda. Preliminarmente vorrei però rimarcare che la scelta di utilizzare *Coming of age* risponde a un'esigenza specifica e interna al contributo.

Ma procediamo con ordine. E partiamo dall'archetipo, dal modello originario, dal

¹ Devo questo mio interesse per le questioni psicopedagogiche in particolare alle sollecitazioni di una studiosa e amica che ha insegnato a lungo all'Università di Trieste, di cui nel 2010 è diventata anche Professore emerito: Lucia Lumbelli. Così, anche se il mio apprendistato universitario è stato di natura letteraria, ho iniziato a un certo punto a occuparmi di tematiche di 'confine'; ne è seguita una produzione saggistica molto diversa da quella più 'disciplinista' con cui avevo iniziato la mia attività di ricerca. Indicativi in tal senso sono il saggio *L'utopia skinneriana tra scienza del comportamento e letteratura* (cfr. DI PASQUA 2003) e il volume *Letteratura come pedagogia* (cfr. DI PASQUA 2010). Il lavoro di insegnante, esercitato per più di quarant'anni, ha certamente favorito questa mia propensione a guardare i fatti letterari da una prospettiva pedagogica.

² Si leggano a questo proposito le riflessioni di Anna Storti nella sua Prefazione a *Letteratura come pedagogia* (cfr. STORTI 2010, pp. 7-10) e nel suo contributo *Perché studiare la letteratura* (cfr. STORTI 2008; in particolare le pagine 75-78).

³ Cfr. DE BIASIO 2022, pp. 21-22.

⁴ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 9 e nota 9.

libro a cui tradizionalmente ci si riferisce quando si parla di *Bildungsroman*: ovvero *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* di Goethe.

2. IL «WILHELM MAISTER»

Gli otto libri che compongono i *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (questo il titolo originale dell'opera di Goethe) sono stati pubblicati per la prima volta, in una successione di quattro volumi, dall'editore berlinese Johann Friedrich Unger tra il 1795 e il 1796.

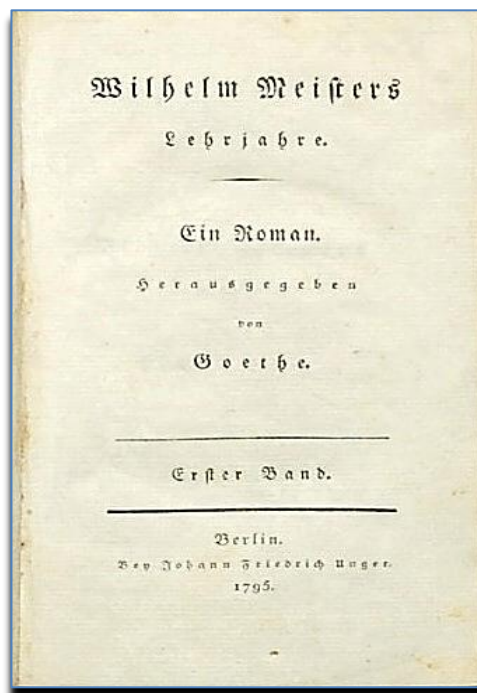


Figura 1. Frontespizio della prima edizione del *Wilhelm Meister*.
(Fonte: Wikipedia)

Sin da subito il romanzo ha incontrato il favore dei lettori, in particolare dei più giovani, tanto da diventare, come afferma Hermann Hesse in un saggio del 1911, «il Vangelo di una giovane generazione»:

*Entusiasti ed estasiati fino al visibilio, i giovani di quel tempo hanno studiato e ristudiato quest'opera possente; per il giovane Novalis essa divenne addirittura il destino di un'epoca.*⁵

In realtà l'opera che racconta l'apprendistato di Wilhelm Meister è frutto di una lunga gestazione prima, e di un successivo complemento dopo la sua versione

⁵ Cfr. HESSE 1911, p. XIV.

definitiva. Tra il 1777 e il 1784 Goethe infatti aveva già elaborato una prima stesura del *Meister* intitolata *La missione teatrale di Wilhelm Meister (Wilhelm Meisters theatralische Sendung)*⁶; quindi, a partire dai primi anni dell'Ottocento, ritornerà sul personaggio di Wilhelm per dare seguito al suo apprendistato e seguirlo nella sua vita adulta: il progetto troverà compimento solo nel 1829 (quando Goethe ormai ha ottant'anni) con la seconda edizione dei *Wilhelm Meisters Wanderjahre (Gli anni di peregrinazione di Wilhelm Meister)*⁷. Possiamo dunque senz'altro condividere l'affermazione di Hermann Hesse:

*tutto sommato, intorno al Wilhelm Meister, che alla fine restò pur sempre una poderosa opera incompiuta, Goethe ha faticato per più di cinquant'anni!*⁸

Ma cosa *apprende* Wilhelm dal suo lungo e inquieto peregrinare? Attraverso quale percorso si *forma*? E qual è il senso di questa affannosa ricerca?

Allontanatosi dalla casa paterna per inseguire la sua vocazione teatrale (una chiara presa di distanza dal 'destino' sociale cui lo condanna, per tradizione, l'essere il figlio borghese di un commerciante), Wilhelm finirà per scoprire che la sua vera, più intima aspirazione è diventare prima di ogni altra cosa *uomo*; il suo sogno alla fine non è quello di essere attore, autore o regista teatrale, ma di trovare una consonanza con il mondo, gli esseri viventi con cui entra in relazione, in altre parole il suo *prossimo*. Così il teatro si rivelerà per lui solo lo strumento per poter realizzare questa elevazione morale, il mezzo per *correttamente agire*.

Come ha osservato Hermann Hesse, ciò che spinge Wilhelm al teatro e, al di là del teatro, alla vita:

*è la nobile aspirazione a un'esistenza e a un'attività pure e perfette, a una maturazione e a una formazione verso valori sempre più pieni, puri, sostanziali.*⁹

⁶ Questa prima versione era stata lasciata incompiuta al sesto libro ed era andata smarrita. Ritrovata nel 1909 è stata pubblicata per la prima volta nel 1911, cfr. BAIONI 2002, p. 127.

⁷ Adoperare la parola 'compimento' per i *Wanderjahre* è un po' una forzatura per la loro natura frammentaria; Goethe stesso alla fine dell'ultimo capitolo dell'edizione del 1829 riconosce che non sono conclusi e devono continuare: «*ist fortzusetzen*» (cfr. SPAINI 1914, p. 16, II parte). La versione dei *Wanderjahre* del 1829 era stata preceduta da una prima edizione (1821) diversa in più punti dalla successiva; prima ancora, a partire dal 1809, alcune novelle erano apparse nei *Taschenbücher für Damen* (Tascabili per signore).

⁸ Cfr. HESSE 1911, p. XVI.

⁹ Cfr. HESSE 1911, p. XX.

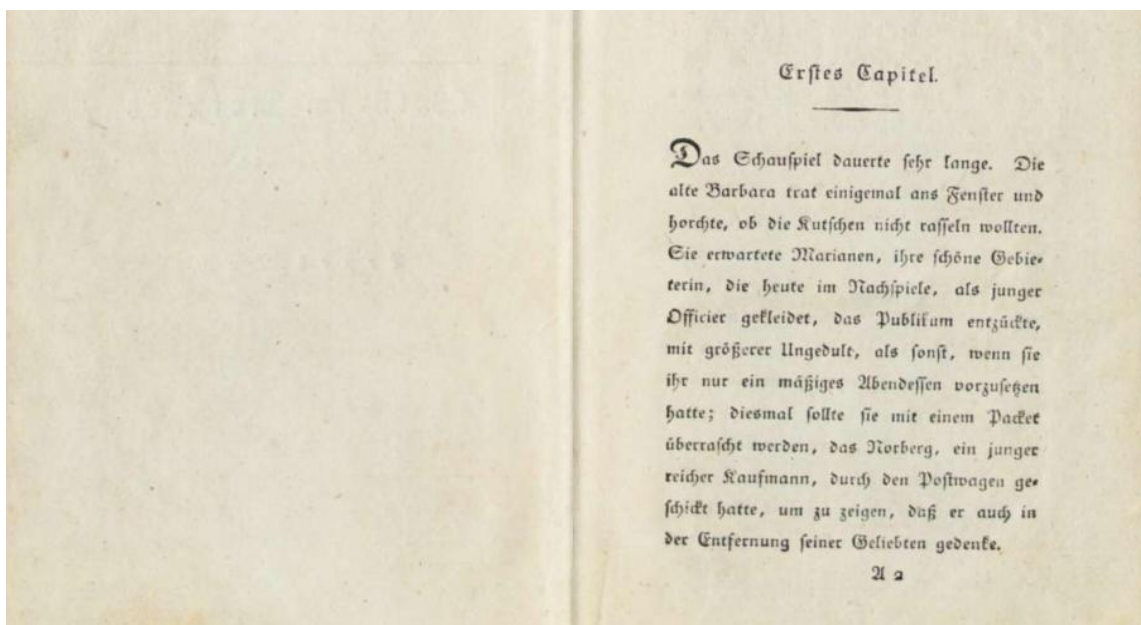


Figura 2. Incipit della prima edizione del *Wilhelm Meisters Lehrjahre*.
(Fonte: Google Books)

Il teatro, l'arte, la poesia non sono considerati valori assoluti (non è la solitaria – e aurea – esistenza estetica in opposizione a un mondo vile che ricerca Wilhelm): essi vanno intesi invece come elementi propedeutici alla propria educazione; sono quindi da considerare validi solo nella misura in cui non allontanano l'uomo dai suoi simili¹⁰.

Proprio per questo, nel romanzo del suo apprendistato, Wilhelm ci è presentato come un giovane che non è dotato di talenti particolari; «nemmeno quello per il teatro – sottolinea Hesse – è sviluppato, in lui, in maniera saliente»¹¹. Egli però possiede una spiccata attitudine a «lasciarsi educare»¹²:

¹⁰ Ha osservato Giuliano Baioni che per Goethe «il dono della poesia non è solo elezione, ma anche colpa e maledizione». Se da un lato la poesia è l'unico strumento che può opporsi al profitto e all'efficienza borghesi, va riconosciuto anche che l'individuo dotato di genio artistico è a ben vedere «un io instabile e incerto, vittima delle sue mutevolissime impressioni, un proteo o un camaleonte volta a volta diverso e soprattutto un uomo segnato dal marchio di Caino, il fuggiasco senza famiglia e senza casa». Di conseguenza un'accentuazione del valore dell'arte rischia di «rendere irreparabile la frattura fra vita e poesia» entrando in rotta di collisione con i valori dell'umanesimo europeo perseguiti da Goethe, cfr. BAIONI 2002, p. 129.

¹¹ Cfr. HESSE 1911, p. XX. La conquista di questa consapevolezza spingerà alla fine Wilhelm a rinunciare al sogno di creare il primo teatro nazionale tedesco: il suo errore, egli afferma, è stato quello di «immaginare di poter acquisire un talento per il quale non avevo la minima disposizione!» (cfr. GOETHE 1795-1796, p. 443).

¹² Lo stesso Goethe in una lettera a Schiller, datata 6 dicembre 1794, riconosce a Wilhelm questa propensione ad apprendere, riferendosi al romanzo che sta scrivendo col titolo scherzoso di *Wilhelm Schüler* (scolaro); *Meister* (maestro), aggiunge subito dopo, è solo un nome «usurato», cfr. GOETHE 1794. Peralto anche Wilhelm nel quinto libro degli *Anni di apprendistato* afferma di vergognarsi di chiamarsi Meister (cfr. GOETHE 1795-96, p. 260).

*Wilhelm Meister è un giovane come ce ne sono tanti e come ce ne dovrebbero essere moltissimi: impaziente e curioso della vita, abbastanza dotato per affrontarla; pronto a conquistare la sua fortuna, anziché farsela regalare; soggiace al fascino dell'avventura, segue gli allettamenti della lontananza, ma quel che cerca e intuisce e sogna e vuole nel suo cieco anelito non è già una preda, un'arraffata singola felicità, ma qualcosa che si trova sul cammino dell'umanità intera, ed è l'ideale di una vita limpida, liberamente disposta a servire, validamente inserita nel tutto.*¹³

Ed è solo in questo bilanciato rapporto con il tutto che il singolo può sentirsi pienamente realizzato e quindi felice:

*L'uomo non è felice finché le sue aspirazioni incondizionate non pongono un limite a se stesse.*¹⁴

Così il noviziato di Wilhelm – il suo apparentemente sconnesso girovagare, costellato di cadute, errori, repentini cambi di rotta – sembrerebbe alla fine produrre armonia e non rottura: equilibrio tra istanze borghesi e aspirazioni artistiche, esigenze individuali e responsabilità sociale. Baioni parla a questo proposito di una vera e propria «simbiosi non solo culturale di borghesia e nobiltà»¹⁵.



Figura 3. Georg Melchior Kraus: ritratto di Johann Wolfgang Goethe, 1775/76, olio su tela.
(Fonte: Goethezeitportal)

Non sempre è così facile tuttavia armonizzare le diverse posizioni di Wilhelm, e a volte il lettore, di fronte alle sue oscillazioni, ha l'impressione di riscontrare atteggiamenti e

¹³ Cfr. HESSE 1911, p. XXI.

¹⁴ È quanto si legge nell'ottavo libro del *Meister* (cfr. GOETHE 1795-96, p. 496).

¹⁵ Cfr. BAIONI 2002 p. 132. Va rilevato infatti che, se Wilhelm anela a una più nobile condizione (egli elogia più volte la classe aristocratica da cui spera di ricavare «ammaestramenti sulla vita, su se stesso e sull'arte», cfr. GOETHE 1795-96, p. 135), non rinnega le sue origini borghesi, mostrandosi capace all'occorrenza di individuare i difetti e i limiti dell'aristocrazia e di saper accettare le necessità materiali della vita (a un certo punto del romanzo si rivolge «con grande fervore agli affari» e si mostra più attivo del padre «alla borsa e in ufficio, nei negozi e nei magazzini», cfr. GOETHE 1795-96, p. 68).

posizioni che mal si conciliano tra di loro. Queste oscillazioni (tra ricchezza spirituale e benessere materiale, fiducia in sé stesso e momenti di sconforto, introspezione interiore e apertura al mondo esterno) sono una delle caratteristiche più spiccate del romanzo e interessano anche la smania di abbracciare l'avventura della vita¹⁶.

Addentrarsi nel romanzo di Goethe, anche per quel che attiene la sua semplice trama, richiede un notevole sforzo interpretativo; a una attenta lettura non appare nemmeno così scontato, come si è soliti convenire, ricondurre il processo formativo di Wilhelm entro uno schema progressivo che ha per sbocco la *Bildung*.

Se da un lato infatti lo sviluppo narrativo ci svela alla fine che tutti gli elementi di imprevedibilità e di ambiguità riscontrati nella storia (finanche le mancanze, i fallimenti, gli errori) rispondono a una segreta *ratio* che guida il «girovagare senza meta»¹⁷ di Wilhelm verso il compimento della sua educazione¹⁸; dall'altro lato questa *ratio* è così macchinosa e richiede che si realizzino così tante felici circostanze (le infinite operazioni che «natura e arte devono compiere perché un uomo si formi») da apparire più una fortunata eccezione che un approdo consequenziale, come deve riconoscere lo stesso abate che ha segretamente orientato il cammino del giovane come un precettore:

*chi contribuisce per quanto gli è possibile a formare i suoi simili, dovrebbe disperare vedendo quanto spesso e temerariamente l'uomo si distrugga o si esponga, colpevole o no, a essere distrutto. Quando rifletto su queste cose, la vita stessa mi pare un dono così casuale che avrei voglia di lodare chiunque non la stimi più di quanto essa merita.*¹⁹

E Wilhelm stesso nelle pagine che chiudono il romanzo, quando il suo processo di

¹⁶ In alcuni momenti, anche per le traversie dell'alterna fortuna, Wilhelm cade in uno stato di inerzia, che lo strappa al suo vagabondare. Ma si tratta di fasi di ripiegamento temporanee: ed ecco che all'improvviso il desiderio di andare, di rituffarsi pienamente nella vita si riaccende, e Wilhelm si mette nuovamente in cammino. A volte quelle che possono sembrare contraddizioni sono tali solo in apparenza. A proposito dell'atteggiamento ambivalente di Wilhelm con il denaro, Serlo (il Direttore del teatro per cui Wilhelm, nel quinto libro del *Meister*, allestisce la rappresentazione dell'*Amleto* di Shakespeare) osserva che sono le circostanze esteriori a ispirargli simpatia per il commercio: il suo bisogno più profondo, la sua intima vocazione è quella di sviluppare ed educare le «attitudini al buono e al bello, siano esse fisiche o spirituali» (cfr. GOETHE 1795-96, p. 243).

¹⁷ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 122.

¹⁸ Questa guida che occultamente tesse il cammino di Wilhelm e ne preordina le esperienze, assume nel romanzo le fattezze della 'Società della Torre', una sorta di organizzazione massonica con finalità filantropiche che, attraverso i suoi membri aristocratici e borghesi, controlla la vita degli iniziati a loro insaputa. La funzione è quindi quella di una 'provvidenza' del tutto umana che dà orientamento e senso al 'guazzabuglio' dell'esistenza.

¹⁹ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 384.

formazione appare ormai compiuto, sente di essere stato

*vittima di un crudele e fortuito groviglio di complicazioni dal quale sono stato incapace di districarmi.*²⁰

La sua unione in matrimonio con Natalie e il riconoscimento di una grande e insperata felicità con cui l'intreccio si scioglie («Io non so quanto possa valere un Regno, ma so di aver ottenuto una felicità che non merito e che non vorrei cambiare con nulla al mondo»²¹) non vanno dunque estrapolate: non se ne può semplicemente dedurre che le inquietudini giovanili di Wilhelm, le sue tempestose vicissitudini, il suo turbinoso vagabondare, si risolvono in un armonioso *happy end*.



Figura 4. Wilhelm ferito: Illustrazione ripresa da un'edizione tedesca del 1873.
(Fonte: Google Books)

²⁰ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 543.

²¹ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 545.

La felicità finale va invece riannodata all'intera vicenda e alle multiformi espressioni di un'opera che sollecita il lettore a riconsiderare più volte le sue valutazioni. È il caso del sesto libro (l'unico con un titolo: *Confessioni di un'anima bella*), che sembra segnare una lunga parentesi del tutto estranea alla trama del romanzo²² e che si discosta dal resto della storia anche per il procedimento narrativo (è raccontato in prima persona). L'autobiografia di questa 'anima bella', che nell'introspezione e nel distacco dal mondo trova la sua più compiuta realizzazione (*pietismo*), rappresenta una sorta di contrappunto al senso di avventura di Wilhelm. Di fronte alla morte che incombe e alle tante sofferenze della vita, la protagonista di queste confessioni confida in Dio, consapevole che soltanto una potenza superiore può preservarci dal «mostro» che «può nascere e prosperare in ogni petto umano»²³.

La sua *Bildung*, ciò che ella ha appreso dalla vita, stride apertamente con la ricerca di una soddisfazione immediata e porta a ridimensionare l'idea stessa di una possibile felicità terrena:

*Questo è l'ammaestramento che mi è venuto dall'esperienza, e a nessun costo vorrei privarmene. Fui felice, realmente felice, come si può esserlo al mondo: cioè per breve tempo.*²⁴

La felicità affermata da Wilhelm nel finale va dunque pensata in una dimensione più ampia e ricondotta alle oscillazioni di senso che si registrano nell'intero svolgimento del romanzo.

A ben vedere l'esito del processo di apprendistato di Wilhelm somiglia più a una resa che a un approdo felice; più a un pacato (e un po' mesto) prendere atto di essere stato accortamente indirizzato (o manipolato?) nelle sue esperienze di vita da forze esterne, che alla consapevole formazione di un individuo che con le sue scelte costruisce il proprio destino. Eloquentemente in tal senso è quanto Wilhelm afferma

²² Nel prosieguo del racconto emergeranno invece tutti i legami con la vicenda di Wilhelm.

²³ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 376.

²⁴ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 334. Questo introverso rifiuto della dimensione mondana è senza dubbio legato alla condizione femminile, che spinge spesso la donna verso la rinuncia (che non di rado si manifesta nella forma dell'ascetismo e dello slancio religioso) e la priva di ogni forma di appagamento individuale, come riconosce apertamente lo stesso Wilhelm: «In viaggio verso la città, Wilhelm ripensava alle nobili creature femminili che conosceva e di cui aveva udito; i loro strani destini, così poveri di gioie, gli erano dolorosamente presenti», cfr. GOETHE 1795-96, p. 423.

riferendosi alla Società della Torre:

*Io mi affido interamente ai miei amici e alla loro guida; è inutile, in questo mondo, sforzarsi di seguire la propria volontà.*²⁵

Alla luce di queste riflessioni si può affermare che la nuova condizione di uomo *formato* raggiunta con fatica e sofferenza da Wilhelm dopo tante prove iniziatiche (il passaggio dalla gioventù alla maturità sancito dalla fine del suo apprendistato) sta nella consapevolezza che gli entusiasmi, le ambizioni, i sogni che caratterizzano la giovinezza sono solo illusioni, di cui un po' vergognarsi quando si diventa 'più adulti': «non mi ricordate quei tempi» – dice Wilhelm in maniera sbrigativa a Friedrich²⁶ quando questi accenna alle comuni esperienze passate. È in questo senso che si può parlare di *Bildung* a proposito delle peripezie di Wilhelm ed è in questo senso che si può forse riconoscere negli *Anni di apprendistato* di Goethe l'opera più significativa per la nascita del romanzo di formazione come genere letterario.

3. IL ROMANZO DI FORMAZIONE SECONDO MORETTI

Quando si parla di *romanzo di formazione* il riferimento ineludibile, in Italia e non solo, è Franco Moretti²⁷. Il testo che egli ha scritto nel lontano 1986, *Il romanzo di formazione* (edito da Garzanti), è diventato ormai un classico ed è stato rieditato nella collana *Saggi* di Einaudi nel 1999 con una nuova introduzione e un ampio saggio conclusivo sulla crisi del romanzo di formazione europeo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio della prima guerra mondiale²⁸.

²⁵ Cfr. GOETHE 1795-96, p. 532 (l'evidenziazione in tondo è mia). Simone Germini in un lungo e interessante contributo (suddiviso in quattro parti) osserva acutamente che «La vicenda di Wilhelm non è una vicenda di formazione della personalità, ma di *resistenza* della personalità, che alla fine risulta del tutto vana e impotente. *La personalità è sconfitta*, e in fondo è naturale che sia così se si vuole preservare Wilhelm da un epilogo drammatico alla Werther». E più avanti aggiunge che, se anche alla fine del romanzo «tutto si risolve in una suprema armonia, in un grandioso trionfo di luce, vita e amore, non mancano elementi dissonanti che forse si notano appena in sottofondo, ma sono capaci di mettere in crisi l'intera creazione», cfr. GERMINI 2022-2023, quarta parte, in Siti web.

²⁶ Friedrich è un giovane dai tratti buffoneschi che nel romanzo irride tutti; è lo spasimante di Philine, la bella attrice di teatro per cui Wilhelm prova una forte attrazione fisica.

²⁷ Moretti è un eminente studioso di critica letteraria che, dopo aver iniziato la sua carriera universitaria in Italia, si è poi trasferito negli Stati Uniti per insegnare letteratura comparata prima alla Columbia University di New York e poi alla Stanford University, dove oggi ricopre la carica di professore emerito.

²⁸ In questo lavoro le citazioni del libro di Moretti saranno riprese da questa seconda edizione.

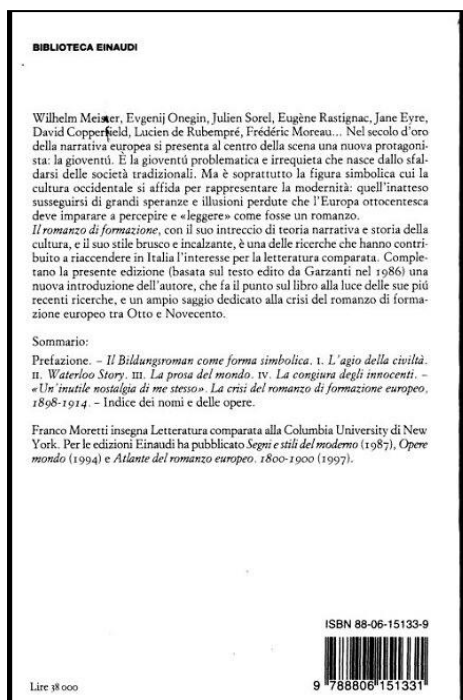


Figura 5. Retro di copertina dell'edizione 1999 del libro di Moretti.
(Fonte: Opac Sbn)

Ecco alcune caratteristiche che, secondo Moretti, sono specifiche di questo genere letterario nella sua forma originaria e più 'pura', che egli fa coincidere con il *Bildungsroman*²⁹ classico:

- nel *Bildungsroman* la formazione dell'individuo «coincide senza crepe con la sua integrazione sociale»³⁰;
- la ricerca, il viaggio, il vagabondaggio non sono un girovagare fine a sé stesso, ma un processo che muove verso una direzione: un noviziato che ha per sbocco «l'assestamento definitivo dell'individuo, e del suo rapporto col mondo»³¹;
- il movimento del protagonista trova, dopo il periodo di prove, un approdo felice che determina lo scioglimento di ogni tensione³².

²⁹ Anche se il termine *Bildungsroman* è per Moretti equivalente di 'romanzo di formazione' (circoscritto all'Europa) e nel libro le due espressioni sono usate di frequente come sinonimi (talvolta nella stessa pagina), va rilevato che in alcuni punti egli rimarca una distinzione non marginale tra *Bildungsroman* (termine più specifico proprio di un'età e di un'area geografica limitate) e 'romanzo di formazione' (da intendersi in un'accezione più estensiva come il romanzo che ha per protagonista un giovane che si confronta con la società ed entra in conflitto con essa, cfr. nota 1 a p. 3 di MORETTI 1999).

³⁰ Cfr. MORETTI 1999, p. 18.

³¹ Cfr. MORETTI 1999, p. 30.

³² Cfr. MORETTI 1999, p. 26.

- ha inizio con la modernità (anzi il *romanzo di formazione* non è altro che la «“forma simbolica” della modernità»)³³;
- si sviluppa in modo particolare tra il 1789 e il 1848, il periodo che corrisponde, secondo la fortunata espressione di Eric Hobsbawn, all'età della 'duplice rivoluzione' – francese e industriale³⁴;
- rimane legato a «una classe sociale, una parte del mondo, un'epoca, un sesso»³⁵;
- rappresenta «una delle più armoniose soluzioni» al conflitto tra l'ideale dell'«autodeterminazione» e le esigenze della «socializzazione»³⁶;
- inizia la sua parabola discendente col terremoto del 1848, giunge al suo punto critico nei primi anni del Novecento³⁷ e si esaurisce col trauma della *Grande guerra*³⁸.

Sono punti molto stringenti, che sembrano circoscrivere in maniera netta i confini in cui è lecito parlare di *Bildungsroman*. Ciò ha anche alimentato un dibattito, non sempre generoso nei confronti di Moretti, in primo luogo sulle esclusioni che una simile restrizione (geografica, temporale, sociale, sessuale e, non ultima, *teleologica*) comporta. In realtà è stato lo stesso Moretti a sottolineare quanto sia problematico l'uso del termine *Bildungsroman*³⁹, soggetto a «un'ipertrofia semantica» che nel tempo lo ha reso «sempre più approssimativo»:

*Persino quelle opere che, con ogni evidenza, non sono romanzi di formazione, riusciamo a percepirlle solo contro questo orizzonte concettuale: e parliamo così di «iniziazione mancata», o «formazione problematica».*⁴⁰

È vero che subito dopo aggiunge che queste definizioni in negativo sono di «dubbia utilità», ma la loro presenza rafforza l'aspetto «magnetico» del termine.

³³ Cfr. MORETTI 1999, p. 5.

³⁴ Moretti definisce «onda ascendente» questa prima fase del *Bildungsroman*» (cfr. MORETTI 1999, p. X).

³⁵ Cfr. MORETTI 1999, p. XV.

³⁶ Cfr. MORETTI 1999, p. 17. Per ulteriori aspetti del romanzo di formazione secondo Moretti si rimanda a DI PASQUA 2010, pp. 43-45.

³⁷ Con quelle che Moretti considera opere del «Tardo romanzo di formazione» (cfr. MORETTI 1999, p. 258).

³⁸ Si veda in particolare quanto Moretti scrive nel saggio «Un'inutile nostalgia di me stesso». *La crisi del romanzo di formazione europeo, 1898-1914* (cfr. MORETTI 1990).

³⁹ Termine che, nota Moretti, è presente «sotto varie dizioni (“romanzo di formazione”; “di iniziazione”; “di educazione”)» in tutte quante le maggiori tradizioni letterarie (cfr. MORETTI 1999, p. 17).

⁴⁰ Cfr. MORETTI 1999, p. 17. Anche le due successive espressioni virgolettate si riferiscono a questa pagina.

Anche per quel che riguarda il sesso maschile del protagonista, Moretti non può fare a meno di registrare che già nella sua prima e più classica forma il *Bildungsroman* trova in Elizabeth Bennet (la protagonista di *Orgoglio e pregiudizio* di Jane Austen) un corrispettivo tutt'altro che marginale rispetto a quello che il *Wilhelm Meister* di Goethe ha rappresentato per la fortuna del genere⁴¹.

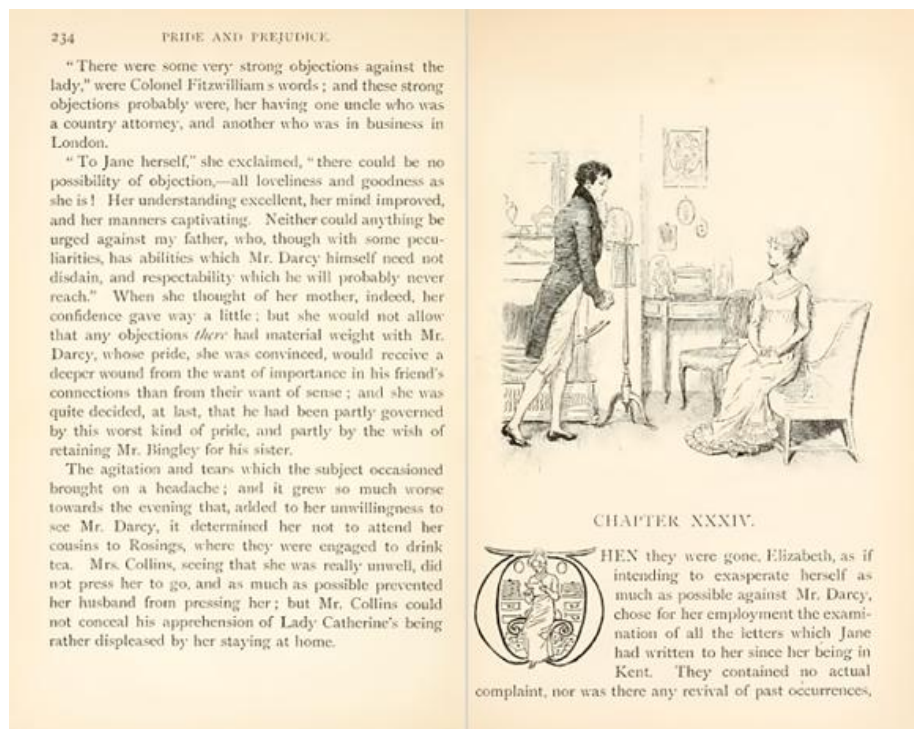


Figura 6. Mr. Darcy dichiara il suo amore a Elizabeth Bennet nell'edizione illustrata da Hugh Thomson di *Pride and Prejudice* (1894) (Fonte: <<https://www.unteconjaneausten.com>>).

Nella Prefazione alla seconda edizione del suo libro, provando a rispondere alle obiezioni di chi gli rimprovera di aver trascurato il romanzo di formazione «“degli altri” – donne, neri d'America, proletari, africani...»⁴², limitando la sua attenzione ai protagonisti giovani e colti della borghesia europea (nel loro serrato confronto con l'altro volto della classe dominante: quella aristocratica), Moretti risponde che l'errore del suo libro non è stato quello di «non concedere il romanzo di formazione

⁴¹ Al nome di Elizabeth Bennet si aggiunge poi quello di Jane Eyre, la protagonista dell'omonimo romanzo di Charlotte Brontë. È vero che Moretti sottolinea come queste presenze femminili siano un'eccezione legata al panorama letterario inglese, ma nell'economia dello sviluppo del *Bildungsroman* è indubitabile che già nella prima metà dell'Ottocento si delinea «un filone femminile del romanzo di formazione» (cfr. MORETTI 1999, nota 9, p. XV).

⁴² Cfr. MORETTI 1999, p. XIV.

a tutti, come se fosse l'assistenza sanitaria», ma di non aver reso ben visibili le ragioni della sua limitazione. E scrive che quando si esce dalle coordinate spazio-temporali che gli sono proprie (il periodo che va dalla rivoluzione francese al trionfo del capitalismo), il *Bildungsroman* «diventa difficile da immaginare». Ma in una nota subito dopo si preoccupa di aggiungere: «Difficile; non impossibile». E fa l'esempio del già richiamato filone femminile⁴³.

Se dunque Moretti difende la sua scelta di far rientrare il *Bildungsroman* in una precisa collocazione storica («al confine di due epoche, e nel punto di passaggio dall'una all'altra»⁴⁴), geografica (l'Europa occidentale) e sociale (il confronto/confitto tra borghesia e aristocrazia), mostra anche di essere consapevole delle conseguenze di questo suo orientamento critico, che comunque non esclude eccezioni e significative varianti.

Al di là di questo va senz'altro riconosciuto a Moretti il grande merito di avere saputo accendere i riflettori su un *genere letterario* di fondamentale importanza per l'evoluzione del romanzo e di averne evidenziato componenti che ancora oggi stimolano la nostra riflessione, come quella della sua natura «anti-eroica e prosaica»⁴⁵, del suo spiccato interesse per il quotidiano e la 'normalità' (la «passione calma» che lo anima), del suo tendere all'equilibrio e all'armonia superando (o eludendo?) ogni conflittualità, della sua originale specificità nell'aver saputo rappresentare «una strana stagione “aristocratica” dell'esistenza borghese»⁴⁶.

4. LA (DE)FORMAZIONE DI EUGÈNE DE RASTIGNAC

Per Moretti quello che si può definire 'perfetto *Bildungsroman*' non solo ebbe una vita «straordinariamente breve», ma anche scarsa rappresentatività; le opere che «si conformano pienamente ai suoi principi» si possono infatti contare «sulle dita di una mano»⁴⁷.

⁴³ Cfr. MORETTI 1999, pp. XIV-XV.

⁴⁴ Cfr. MORETTI 1999, p. XII.

⁴⁵ Cfr. MORETTI 1999, p. 13.

⁴⁶ Cfr. MORETTI 1999, p. XIV.

⁴⁷ Cfr. MORETTI 1999, pp. 81-82.

Ciò indirettamente (e paradossalmente) evidenzia la natura alquanto astratta degli elementi distintivi che si vogliono ricondurre al *Bildungsroman* e la loro eccessiva tendenza a trasformarsi in catalogo, schema entro cui racchiudere ciò che è vivo: quando guardiamo da vicino le singole espressioni letterarie (e artistiche in generale), ci accorgiamo che solo parzialmente, e un po' forzosamente, esse rispondono ai canoni di una rigida classificazione⁴⁸.

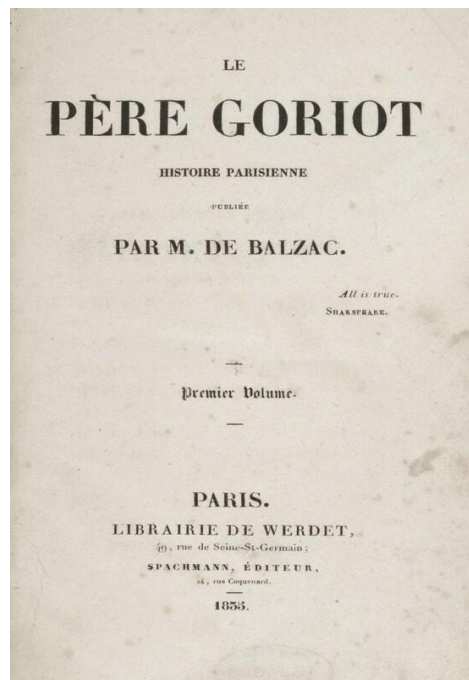


Figura 7. Frontespizio della prima edizione di *Le Père Goriot*.
(Fonte: Wikimedia Commons)

Prendiamo ad esempio uno dei giovani eroi che, secondo Moretti, nascono sulla scia della spinta decisiva di Goethe e del suo *Wilhelm Meister*: Eugène de Rastignac, il protagonista del romanzo di Honoré de Balzac *Papà Goriot* (*Le Père Goriot*: 1834)⁴⁹.

⁴⁸ Lo stesso Moretti individua già nelle opere che rientrano nella fase ascendente del romanzo di formazione quelle crepe che porteranno poi alla sua crisi e alla sua dissoluzione.

⁴⁹ Cfr. MORETTI pp. 3-4. Eugène de Rastignac è un giovane studente con scarse risorse finanziarie, animato però da forti ambizioni personali. Iscritto alla Facoltà di Giurisprudenza, egli vive a Parigi in una misera pensioncina dove tra gli altri conosce Vautrin (un ambiguo quarantenne che ispira timore negli altri pensionanti malgrado la sua apparente aria bonaria). All'inizio Eugène si butta a corpo morto nello studio, ma poi si rende conto di quanto siano importanti le relazioni sociali per avere successo; decide così di accattivarsi col suo fascino la protezione di donne influenti che lo introducano nel bel mondo. Papà Goriot è invece il personaggio eponimo del romanzo: è un uomo ormai anziano che ha fatto fortuna con una fabbrica di pasta alimentare e che ora, dopo aver smesso la sua attività, vive relegato in una delle stanze della pensione. Le sue due figlie vengono a trovarlo solo quando hanno bisogno di denaro.

Nel suo monumentale studio sul capitale nel XXI secolo, il noto economista francese Thomas Piketty afferma che *Papà Goriot* rappresenta

[l']espressione letteraria più riuscita della struttura delle disuguaglianze nella società del XIX secolo, e del ruolo centrale svolto dall'eredità e dal patrimonio.⁵⁰

Più in generale, per Piketty i romanzi dell'Ottocento riescono a darci «informazioni estremamente precise sui livelli di vita e di ricchezza dei differenti gruppi sociali»; in particolare Jane Austen e Balzac, in virtù della «conoscenza profonda della gerarchia dei patrimoni in vigore alla loro epoca», ci offrono «vivide immagini della distribuzione delle ricchezze nel Regno Unito e in Francia»:

*Ne sanno cogliere i segreti confini, ne conoscono le implacabili conseguenze sulla vita degli uomini e delle donne di allora [...]. Ne ripercorrono le implicazioni con una verità e una potenza evocativa che nessuna statistica, nessuna dotta analisi, saprebbero uguagliare.*⁵¹

Nella *Commedia umana* di Balzac ciò è particolarmente evidente: è il denaro (il *maladetto fiore* contro cui si scaglia Dante nel nono canto del *Paradiso*) la vera molla dell'agire umano, l'elemento decisivo che determina le scelte dei personaggi, i loro comportamenti, la loro 'etica'⁵².



Figura 8. Illustrazione del dialogo tra Vautrin e Rastignac.
(Fonte: Wikipedia)

⁵⁰ Cfr. PIKETTY 2013, pp. 364-65.

⁵¹ Cfr. PIKETTY, 2013, p. 12.

⁵² Nelle pagine in cui si sofferma diffusamente sull'opera di Balzac, Moretti parla dell'ansia di arrivare (*parvenir*) che anima i personaggi balzachiani (cfr. MORETTI 1999, pp. 142 e ss.).

In *Papà Goriot* è Vautrin a incarnare senza alcuna riserva questo tipo di mentalità. Nelle sue vesti di 'precettore' del giovane Rastignac, egli lo invita, con condiscendenza paterna («ragazzo mio [...] un po' di calma [...]. Prima mi stia a sentire, poi mi risponderà») e la superiorità di un uomo che ha «studiato le cose di questo mondo», ad abbandonare ogni esitazione morale: la vita è una dura lotta contro tutti e «bisogna sporcarsi le mani se si vuol combinare qualcosa»; occorre pertanto mettere da parte l'onestà, che «non serve a niente», e affilare i propri denti. Per soddisfare la propria ambizione e potersi arricchire, è necessario porsi al di sopra di tutto, «perfino delle leggi» e procedere dritto allo scopo: bisogna «giocare alla grande, altrimenti si vive di stenti e buonanotte al secchio!»⁵³.

Il discorso di Vautrin rappresenta uno dei momenti più significativi del romanzo di Balzac, quello che più apertamente disvela i meccanismi che regolano i rapporti sociali e ne evidenzia la facciata di ipocrisia: il tono di Vautrin è insieme cinico e amaro, sprezzante e disincantato, ironico e dissacrante. Più che a una figura che, seppure in negativo, contribuisce alla formazione del protagonista, sembra di trovarsi di fronte a un tenebroso personaggio dostoevskiano, a un uomo del sottosuolo che ha covato a lungo il suo rancore e che quando ne ha l'occasione mostra con sarcasmo tutto il suo disprezzo nei confronti dei «poveri iloti» che

*ovunque faticano senza essere mai ricompensati del loro lavoro e che io chiamo la confraternita delle ciabatte del buon Dio. [...]. Vedo già le smorfie di questa brava gente se Dio ci facesse il brutto scherzo di assentarsi al momento del Giudizio universale.*⁵⁴

Le parole di Vautrin non lasciano indifferente il giovane Rastignac: anche se afferma di provare «orrore» per la sua scandalosa proposta⁵⁵, egli mostrerà di essere alla fine un 'allievo' pronto a mettere in pratica, all'occorrenza, i suggerimenti del suo 'maestro'. Dal canto suo Vautrin sa come esercitare la sua influenza e non si fa scoraggiare dal rifiuto di Rastignac di seguire i suoi 'insegnamenti'; è consapevole che con i giovani occorre avere pazienza, che il seme gettato darà i suoi frutti solo col tempo:

⁵³ Tutte le parti virgolettate del discorso di Vautrin sono riprese da BALZAC (DE) 1835, pp. 91-97.

⁵⁴ Cfr. BALZAC (DE) 1835, p. 96.

⁵⁵ Vautrin vuole spingerlo ad ammazzare il fratello di una ricca ereditiera, per poi sposarla e impossessarsi dei suoi beni.

«Su, su, calma», riprese l'uomo. «Non faccia il bambino: comunque, se la diverte, s'indigni! S'infuri! Dica pure che sono un infame, uno scellerato, un furfante, un bandito, ma non mi chiami né scroccone né spia! Forza, lo dica, spari le sue bordate. La perdono, è talmente naturale alla sua età. Anch'io sono stato così! Però rifletta. Un giorno, farà di peggio [...]. Lei crede che ci sia qualcosa di definitivo in questo mondo! Disprezzi piuttosto gli uomini e cerchi le maglie attraverso cui ci si può sottrarre alla rete del Codice. Il segreto delle grandi fortune senza causa apparente è un delitto dimenticato, perché è stato eseguito secondo le regole».⁵⁶

La pagina conclusiva del romanzo gli darà ragione: di fronte alla parabola discendente di Goriot, che muore nella più cupa desolazione abbandonato anche dalle figlie e dai generi («era la morte dei poveri, senza fasto, né seguito, né amici, né parenti»⁵⁷), Raustignac rompe ogni indugio; il giorno in cui la salma di papà Goriot sarà calata nella fossa, il giovane studente guarderà con «profonda tristezza» quella tomba ammonitrice e vi seppellirà «la sua ultima lacrima di ragazzo».

È l'addio definitivo ai suoi sogni; consapevole dell'indifferenza, dell'ingordigia, degli inganni umani, egli sente che la dura scuola della vita lo ha *formato* e reso più adulto: può quindi finalmente lanciare il suo guanto di sfida a quella società di *rentiers* che deve il suo agio unicamente alla crescita delle disuguaglianze: il suo 'apprendistato' può dirsi concluso, può aver inizio la sua piena integrazione nell'alta società parigina:

Rastignac, rimasto solo, fece qualche passo verso le alture del cimitero e vide Parigi tortuosamente adagiata lungo le due rive della Senna dove cominciavano a brillare le luci. I suoi occhi si fissarono quasi avidamente tra la colonna della place Vendôme e la cupola degli Invalides, là dove viveva il bel mondo in cui era voluto penetrare. Lanciò su quell'alveare ronzante uno sguardo che già sembrava volerne assorbire il miele, e pronunciò queste parole grandiose: «A noi due adesso!».
E come primo gesto di sfida alla Società, Rastignac andò a cena dalla signora de Nucingen.⁵⁸

La vicenda di Rastignac, anche se in essa si ritrovano elementi propri del romanzo di formazione (innanzitutto il movimento di un ragazzo di provincia, privo di risorse, che vuole trasformare il suo 'status' e aspira, inurbandosi, a una diversa e più alta collocazione sociale), è in realtà molto più simile a una *Bildung* rovesciata: la ricettività del giovane protagonista, la sua duttilità a lasciarsi plasmare dagli eventi, il suo incedere verso una più matura consapevolezza, la sua affannosa ricerca di un riconoscimento adeguato alle sue ambizioni, non coincidono con l'equilibrio e

⁵⁶ Cfr. BALZAC (DE) 1835, pp. 100-101.

⁵⁷ Cfr. BALZAC (DE) 1835, p. 243.

⁵⁸ Cfr. BALZAC (DE) 1835, p. 245.

l'armonia di una condizione interiore, né tantomeno con un saggio compromesso tra le spinte individuali e l'integrazione sociale.



Figura 9. Illustrazione di *Le Père Goriot*: Rastignac lancia la sua sfida.
(Fonte: <balzacbooks.wordpress.com>)

L'esito del suo 'apprendistato' (l'allontanamento definitivo di Rastignac dallo stato di gioventù – «l'ultima lacrima da ragazzo») rappresenta piuttosto, con l'accettazione dell'irrevocabilità del male, il passaggio che segna una definitiva rottura: l'impossibilità di continuare a essere innocenti e la necessità di abbandonarsi alla corruzione. In altre parole la parabola di Rastignac rappresenta un'iniziazione brutale alle darwiniane leggi della lotta per la sopravvivenza.

Papà Goriot dunque è un romanzo per certi versi molto più vicino a quegli anti-*Bildungsromane* di cui ci parla Moretti nel suo saggio sulla crisi del romanzo di formazione europeo⁵⁹ che non a quei testi che appartengono alla fase ascendente del romanzo di formazione. Con questi testi il romanzo di Balzac condivide solo la cronologia e alcune linee esteriori di contorno.

5. OLTRE LA *BILDUNG*

Per Moretti l'idea di formazione come *punto di equilibrio*, sintesi di interesse privato e bene pubblico, armonia tra individuo e società, viene meno dopo la Restaurazione⁶⁰.

⁵⁹ Cfr. MORETTI 1990, p. 260.

⁶⁰ Cfr. MORETTI 1999, p. 90.

A mano a mano che ci si addentra nell'Ottocento, l'individualità è costretta a nascondersi, a contrarsi in una zona ambigua e contraddittoria, «ostile al comportamento pubblico»: nascono così gli «uomini strani» che «celano dentro di sé il loro opposto»⁶¹.



Figura 10. E. Munch, *Sera sulla via Karl Johan*, 1892.
(Fonte: <www.frammentirivista.it>)

Già nei romanzi di Stendhal e di Balzac la *Bildung* è solo una 'illusione perduta'; non c'è spazio per alcuna azione progressiva, né vi è alcuna tensione verso un *telos*. È la strada che segna l'inizio di un nuovo tipo di romanzo sulla gioventù strettamente connesso all'esistenza moderna in cui:

*la «maturità» non consiste più nell'acquisire delle qualità: consiste, sostanzialmente, nel perderle.*⁶²

Non bisogna aspettare dunque le opere del tardo romanzo di formazione per rendersi conto che i meccanismi sociali ed economici posti in essere dall'irrompere della modernità nella storia portano con sé conflitti e disarmonie. Del resto, come è stato già sottolineato, non è neppure così scontato l'esito 'felice' dell'apprendistato nel *Wilhelm Meister*.

Forse è la nozione stessa di *Bildung*, nella sua accezione più restrittiva, a non rispondere

⁶¹ Cfr. MORETTI 1999, p. 95.

⁶² Cfr. MORETTI 1999, p. 100.

appieno alle dinamiche di una forma di organizzazione sociale (borghese e industrializzata) più complessa, fortemente conflittuale e sempre in divenire. È l'incedere di una nuova fase della storia, che trova il suo inizio simbolico nella rivoluzione francese, a rendere improponibile il modello classico e 'integrato' del *Bildungsroman*:

*il mondo apertosi in modo definitivo a un incessante conflitto di valori e a uno sviluppo sussultante di cui non s'intravedeva più il fine (e «la» fine) non poté più specchiarsi nella solare normalità di Wilhelm Meister, né credere in una felicità così piena, e così a portata di mano.*⁶³

Provvisorietà, conflittualità permanente (anche all'interno del singolo individuo – dissociato nell'io), ricerca inappagata del senso del proprio agire, impossibilità di approdare a una definitiva condizione di maturità sono gli elementi che sempre più caratterizzano gli anti-eroi del romanzo moderno.

In un mondo disarmonico e fluttuante nei valori, è lo stesso concetto di formazione a farsi problematico e il romanzo che ne rispecchia l'evoluzione diviene più incerto nella forma e ambiguo nella determinazione dei personaggi.



Figura 11. Fotogramma del film di Rolf Thiele *Tonio Kröger* (Germania, 1964).
(Fonte: <www.goethe.de>)

Con l'approssimarsi del Novecento, i giovani protagonisti del tardo romanzo di formazione sperimentano con la loro crescita situazioni che somigliano molto più a dei

⁶³ Cfr. MORETTI 1999, p. 82.

percorsi accidentati e traumatici che non a delle occasioni per potersi realizzare⁶⁴. È il preludio alla totale dissoluzione del romanzo di formazione in tutte le sue varianti.

Libri come *Gioventù* di Joseph Conrad (1898), *Tonio Kröger* di Thomas Mann (1903), *I turbamenti del giovane Törless* di Musil (1906), *Ritratto dell'artista da giovane* di James Joyce (1904-1914), scrive Moretti, non segnano il passaggio a una nuova fase del romanzo di formazione ma la chiudono⁶⁵.

Dopo il trauma della prima guerra mondiale non sarà più possibile scrivere ancora di formazione, anche in una forma problematica e negativa. La ragione ultima della scomparsa del romanzo di formazione va ricercata proprio nelle conseguenze di questa guerra devastante: una guerra che uccide, mutila, sconvolge milioni di giovani. Il primo conflitto mondiale rappresenta dunque per Moretti uno spartiacque:

*l'apocalittico colpo di grazia a un genere letterario che, al volger del secolo, aveva già i giorni contati.*⁶⁶

Dalla logica regressiva e distruttiva di questi romanzi, in cui la crescita non è più un viaggio verso un mondo accogliente, si sviluppa una tradizione di romanzi⁶⁷ che sposteranno il baricentro della narrazione oltre la *Bildung*, rimasta, nella società massificata, solo un labile riferimento ormai privo di ogni consistente possibilità di inveroamento. Il tardo romanzo di formazione, è questa la conclusione di Moretti, non fu altro che un vicolo cieco, una forma «intelligentissima e sterile» di espressione letteraria⁶⁸.

6. UN *BILDUNGSROMAN* MADE IN USA? (L'ANALISI DI ANNA DE BIASIO)

Se Moretti ipotizza la dissoluzione del romanzo di formazione con l'irrompere della Grande guerra, vi è chi ne estende il raggio d'azione ben oltre i limiti cronologici (e gli ambiti spaziali) da lui individuati. La parabola (ascendente e discendente) tracciata da Moretti per seguire le varie tappe del romanzo di formazione nel corso di più di

⁶⁴ Cfr. MORETTI 1990, p. 26.

⁶⁵ Cfr. MORETTI 1990, p. 257.

⁶⁶ Cfr. MORETTI 1990, pp. 257-258.

⁶⁷ Moretti li definisce anti-*Bildungsromane* e cita come esempi *Il grande Meaulnes* di Alain-Fournier (1913), *Il diavolo in corpo* di Raymond Radiguet (1923), *Il signore delle mosche* di William Golding (1954) (cfr. MORETTI 1990, p. 260).

⁶⁸ Cfr. MORETTI 1990, p. 273.

un secolo ha senz'altro una sua carica di seduzione e dimostra ancora oggi quanto siano acute e originali le argomentazioni critiche che la sorreggono (che non devo certo riconoscere io), e tuttavia qualche problema lo pone.

Già nel terzo paragrafo si è accennato alle esclusioni – che del resto sono inevitabili in uno sforzo di ricostruzione così ampio – e alle coordinate (sociali e geo-temporali) entro cui Moretti confina il suo lavoro. Sull'esclusione dalla geografia di Moretti di un *Bildungsroman* americano (o meglio statunitense) e sulla «natura descrittiva e definitoria» del termine (è «un genere sul quale non solo non esiste consenso critico, ma forse addirittura [...] un genere “fantasma”») si sofferma Anna De Biasio nel suo saggio di apertura a un numero monografico della rivista internazionale di studi nordamericani “Ácoma” dedicato al *Bildungsroman* negli Stati Uniti⁶⁹.

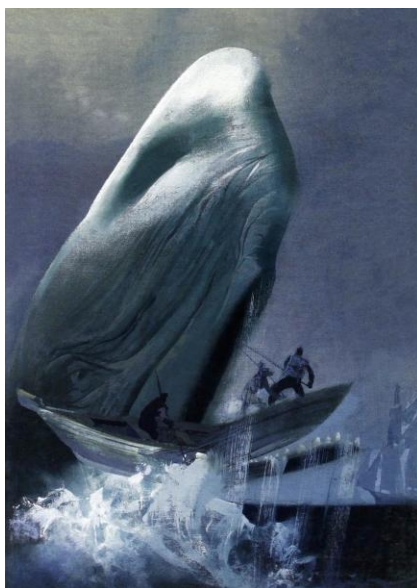


Figura 12. Ferenc Pinter, Illustrazione di *Moby Dick* (2002).
(Fonte: <www.tumblr.com>)

De Biasio riconosce senz'altro che «le opere canoniche dell'Ottocento centrate su giovani protagonisti» presentano nella letteratura statunitense «dei tratti atipici» rispetto al modello europeo del *Bildungsroman*. Libri come *Le avventure di Huckleberry*

⁶⁹ Più precisamente il numero della rivista (n. 23, 2022) ha per titolo *Il Bildungsroman negli Stati Uniti: una storia problematica* ed è curato dalla stessa De Biasio e da Fiorenzo Iuliano. Il saggio di Anna De Biasio si intitola invece *Un Bildungsroman americano? Sull'evoluzione di un genere*. Per le due citazioni cfr. DE BIASIO 2022, p. 7.

Finn (1884) di Mark Twain, o *Moby Dick* (1851) di Melville sembrano avere poco da spartire con le vicende di quei giovani eroi che, dopo varie peripezie e un percorso travagliato, giungono alla fine (attraverso la loro educazione sentimentale e culturale) a cambiare la loro prospettiva iniziale «nella direzione di un *adattamento* alla realtà borghese e industriale»⁷⁰. Eppure – aggiunge subito dopo Anna De Biasio:

*si tratta in gran parte dei casi di storie che, a modo loro, narrano di cammini di crescita, mutamento della consapevolezza, differenze che intervengono tra un “prima” e un “dopo”*⁷¹.

Se è vero dunque che nei classici della tradizione statunitense «l'apprendistato dei giovani [...] tende a manifestarsi in modalità non assimilabili a quelle del romanzo europeo», non se ne può dedurre sbrigativamente che in essi «non vi sia evoluzione»; piuttosto va riconosciuto che questa fase di trasformazione «viene declinata in sensi culturalmente specifici»⁷².

Negli ultimi anni – osserva De Biasio – si assiste a un riorientamento della critica nei confronti dei correlati concetti di *Bildung* e *Bildungsroman*, che vengono considerati in un'accezione sempre più estensiva, fino al punto di perdere ogni contatto con la «tradizione degli studi germanistici» e di identificare il *Bildungsroman* semplicemente «con un tipo di romanzo *che parla di una persona giovane alle prese con le sfide della crescita*»⁷³.

La rivitalizzazione dell'idea di *Bildungsroman*, continua De Biasio, si deve innanzitutto a un saggio di Michail Bachtin⁷⁴, nel quale si sottolinea come questo genere letterario sia in grado di rappresentare plasticamente «l'immagine dell'uomo mentre è in divenire»⁷⁵. La nozione di *Bildung* in tal modo, strappata al suo significato restrittivo di «sviluppo organico», viene resa più «elastica e porosa, plasmabile e radicalmente progettuale».

⁷⁰ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 6-7.

⁷¹ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 7.

⁷² Cfr. DE BIASIO 2022, p. 7.

⁷³ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 9. In realtà la De Biasio cita in inglese la parte che ho evidenziato in corsivo («about a young person facing the challenges of growing up») e poi la traduce in nota; al fine di agevolare la lettura ho riportato direttamente nel testo la sua traduzione.

⁷⁴ Anna De Biasio precisa che il saggio in questione si intitola «“The *Bildungsroman* and Its Significance in the History of Realism”, pubblicato negli Stati Uniti nel 1986 ma tratto da un'opera incompiuta e lacunosa scritta negli anni Trenta», cfr. DE BIASIO 2022, p. 10.

⁷⁵ «The image of man in the process of becoming»: cfr. DE BIASIO 2022 p. 10. e nota 12.

Si tratta di un'interpretazione:

*da un lato in sintonia con le definizioni del sé più fluide tipiche dell'epoca contemporanea, dall'altro disponibile a una varietà di identificazioni e attualizzazioni in rapporto a cronologie, geografie e tradizioni letterarie diverse.*⁷⁶

Ciò che tuttavia è più sorprendente è che «a dare un nuovo corso alla nozione di *Bildungsroman* negli Stati Uniti» abbia contribuito anche la traduzione in lingua inglese nel 1987 del libro di Moretti *Il romanzo di formazione*⁷⁷. Al di là delle linee di demarcazione in cui confina il *Bildungsroman*, paradossalmente Moretti fornisce, per De Biasio, «una serie di spunti sia teorici sia ermeneutici largamente adattabili a contesti altri rispetto a quello europeo»⁷⁸.

Il duplice contributo, quasi coevo, di Bachtin e Moretti⁷⁹, ha senz'altro favorito il nuovo orientamento della critica contemporanea (in particolare statunitense), che non solo tende a interpretare con maggiore duttilità il concetto di *Bildung*, ma, elemento ancora più considerevole, estende il «discorso sul *Bildungsroman* alle narrazioni della diversità identitaria, in particolare alla letteratura delle minoranze»⁸⁰.

Tutt'altro che essere un genere ormai in sé concluso, il *Bildungsroman* mostra ancora oggi dunque «grandi potenzialità» e un'inopinata capacità di includere al suo interno «tutte le soggettività marginalizzate»: donne, neri, omosessuali, nativi americani...⁸¹. È un aspetto, questo, che proverò ad approfondire nella seconda parte di questo lavoro.

7. 'DECOSTRUIRE' LA *BILDUNG*

Con De Biasio ritengo che «il racconto di come e quando si “diventa grandi”» sia un tema di vasta attrattiva e di forte impatto emotivo:

⁷⁶ Cfr. DE BIASIO 2022, pp. 9-10.

⁷⁷ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 11.

⁷⁸ Cfr. DE BIASIO 2022, pp. 10-11.

⁷⁹ I lavori critici dei due studiosi sul *Bildungsroman* sono apparsi a distanza di un anno negli Stati Uniti: rispettivamente nel 1986 e nel 1987.

⁸⁰ Cfr. DE BIASIO 2022, p. 11.

⁸¹ In questo caso Anna De Biasio cita un articolo «pionieristico» di Bonnie Hoover Braendlin intitolato *Bildung in Ethnic Women Writers* (*Denver Quarterly*, 17, 1983), cfr. DE BIASIO 2022, p. 15.

*un tema che ci coinvolge innanzitutto come lettori, spinti a varie forme di confronto tra il proprio vissuto personale e le vicende narrate.*⁸²

Ma di altrettanto interesse sono le narrazioni di come *non* si diventa grandi, di come la formazione possa essere interrotta, negata, fuorviata, manipolata. La decostruzione dell'idea di *Bildung* (in qualsiasi forma questa si manifesti, anche in un senso più ampio e meno restrittivo rispetto al concetto diltheiano), non rende estranea una narrazione all'universo tematico della crescita verso l'età adulta; anzi, in un certo qual modo, mettere in discussione il suo significato, evidenziarne lo stretto legame con i processi manipolatori e mistificatori, fino al punto di chiedersi se sia ancora opportuno farne uso, è di grande stimolo.

La narrazione, nelle sue multiformi espressioni, è un riflesso del mondo e delle sue possibilità; ci aiuta a comprendere che procedendo nel viaggio della vita non solo ci si può imbattere in prove, difficoltà, ostacoli, ma si può anche scoprire che il nostro andare non ha alcun *verso*, è privo di direzione, non tende ad alcuna meta. E che il passaggio da un'età all'altra ad alcuni è precluso del tutto, per le ragioni più diverse. Se si accetta che il senso convenzionale di *Bildung* sia sottoposto a una critica radicale, ci si può allora accorgere che anche quelli che Moretti ha definito *anti-Bildungsromane* non sono estranei al discorso sulla formazione e che le opere che negano in maniera dichiarata ogni prospettiva di crescita individuale ci interrogano da vicino sul senso della vita, affinano la nostra sensibilità per ciò che è umano, fanno nascere in noi il desiderio (e la nostalgia) di un viaggio diverso.

Ma decostruire la *Bildung* ci aiuta anche a (ri)leggere in una diversa prospettiva quelli che consideriamo i classici romanzi di formazione, come fa Fiorenzo Iuliano quando afferma polemicamente che

*Quella che, nelle pagine di Goethe e Austen, viene fatta passare per formazione organica dell'individuo – che si ritrova, suggerisce Moretti, quasi incredibilmente a desiderare ciò che la società ha già scelto per lui – è nient'altro che un bieco esercizio di potere, tanto più feroce perché progressivamente introiettato dalle ignare vittime.*⁸³

⁸² Cfr. DE BIASIO 2022, p. 22.

⁸³ Cfr. IULIANO 2022, p. 29.

A ben vedere gli *anti-Bildungsromane* di Moretti non sono altro che una dimostrazione letteraria di come il concetto di formazione possa essere decostruito: talvolta con *crudele* accanimento. Formule oggi di largo consumo quali 'crescita personale', 'processo di maturazione', 'progressione individuale', 'percorso educativo', 'sviluppo / offerta / patto / piano formativo', applicabili a vari contesti e proprio per questo ambigue nel significato, sono la dimostrazione lampante di come il campo semantico della *Bildung* comprenda anche il suo uso strumentale, la sua banale riduzione a stereotipo (non a caso queste espressioni proliferano nei documenti burocratici, in particolare di derivazione scolastica).

Si tratta il più delle volte di frasi logore, vuote, astratte (completamente assimilate all'utilizzo funzionale o ideologico) che non producono alcuna risonanza, né tantomeno provocano uno scarto di significato; sono chiuse in sé stesse, ferme al puro livello esteriore del significante, oppure esaltate nel semplice rilievo retorico (nel nostro caso la retorica della *Bildung*).

La letteratura può aiutarci a comprendere questa sottile forma di controllo, che mira da un lato a neutralizzare il significato di un vocabolo (consolidando la sua dimensione 'tecnica') e, dall'altro, ma con lo stesso risultato, ad attribuirgli una carica enfatica sempre maggiore. Per farlo non esita ad agire in modo brutale: attraverso un feedback che non ci rassicura affatto; mettendo cioè in discussione le acquisizioni che diamo per scontate e facendoci intravedere i pre-giudizi insiti nel linguaggio. Una dimostrazione di questa capacità di demistificare propria della letteratura sta nel romanzo di Henry James *L'età ingrata* (*The Awkward Age*, 1899), un racconto che, come scrive Fiorenzo Iuliano,

*non è un semplice rovesciamento del modello austeniano, ma mette in scena un percorso di anti-formazione nel quale la giovane protagonista, invece che crescere e acquisire tutte le nozioni utili all'ingresso in società, è progressivamente svuotata e annichilita.*⁸⁴

Per Iuliano il romanzo di James si pone programmaticamente l'obiettivo di «mettere a nudo il carattere mistificatorio di ogni formazione» e dimostra chiaramente che, alle

⁸⁴ Cfr. IULIANO 2022, p. 29.

soglie del Novecento, l'idea di una formazione autonoma dell'individuo è ormai improponibile, è diventata una 'sovrastruttura': una pura «espressione della volontà normalizzatrice e omologante della borghesia» assunta al potere⁸⁵.

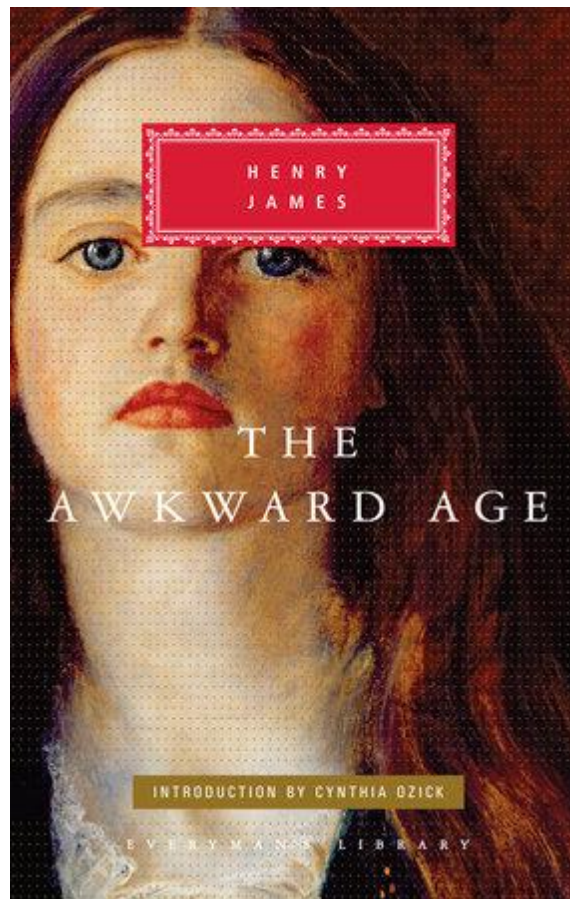


Figura 13. Copertina di *The Awkward Age*.
(Fonte: <www.Penguinrandomhouse.com>)

L'età ingrata quindi – osserva acutamente Iuliano – allo stesso modo dei romanzi di Sade o Laclos nel periodo illuministico, ci «svela il lato oscuro della *Bildung*». Ciò appare particolarmente evidente se analizziamo il modo di porsi degli adulti nello svolgersi del racconto: dietro la loro facciata di rispettabilità essi «celano figure mostruose di potere e violenza⁸⁶» che mirano a corrompere i giovani (a ridurli alla loro stessa condizione di persone neutre, apatiche, prive di slanci: 'socialmente integrate').

⁸⁵ Cfr. IULIANO 2022, p. 28.

⁸⁶ Cfr. IULIANO 2022, pp. 31-32.

Certo, il modo in cui si manifesta questa forma di oppressione è diverso da quello con cui, nell'opera *Le 120 giornate di Sodoma*, gli spietati carnefici immaginati da Sade⁸⁷ soggiogano le fanciulle e i fanciulli, che essi stessi hanno fatto rapire, al loro abietto volere – che contempera le più turpi 'passioni criminali e assassine'.

La borghesia vittoriana, infatti, se «eredita le caratteristiche del potere assoluto dell'aristocrazia dell'Ancien régime», le trasforma anche «in una prassi comune»⁸⁸: una norma regolatrice necessaria alla convivenza, un 'valore morale' a cui conformarsi. È una borghesia che ormai «non ha più nessuna prerogativa emancipatoria e libertaria», che mira semplicemente a perpetuare la posizione di dominio raggiunta attraverso l'educazione e il controllo. Una borghesia che manifesta il suo potere

*come forza diffusa in grado di sopraffare e annichilire i giovani, che per definizione ancora non sono parte della società [...].*⁸⁹

E che pertanto non avverte l'immediata necessità di uccidere la vittima, che va

*semplicemente "socializzata" [...], inserita di forza in un sistema disciplinare che ne regoli i comportamenti, le pratiche sociali e la vita amorosa e sessuale attraverso l'obbligo de facto del matrimonio.*⁹⁰

Ma se qualcuno prova a sfuggire a questo processo di socializzazione forzata, o non riesce a compierlo, ecco che allora la violenza riappare, che il sacrificio della vittima si rende di nuovo necessario, che chi detiene il potere non esita a ricorrere alla più spietata brutalità come in de Sade⁹¹.

In romanzi come *L'età ingrata* (ma a questo esempio se ne possono aggiungere altri, come vedremo più avanti) viene completamente rigettata la possibilità di una *Bildung* (e del *Bildungsroman*, che ne è l'espressione letteraria più immediata). Nel contesto

⁸⁷ Donatien Alphonse François de Sade ha trascritto questo romanzo nel 1785, durante il periodo di detenzione nella prigione della Bastiglia, sulla scorta di appunti precedenti. Il manoscritto andò poi smarrito; fu ritrovato alla fine dell'Ottocento e pubblicato per la prima volta nel 1904 a Berlino dallo psichiatra Iwan Bloch con lo pseudonimo di Eugène Dühren (cfr. NICOLETTI 1983).

⁸⁸ Cfr. IULIANO 2022, p. 34.

⁸⁹ Cfr. IULIANO 2022, p. 35.

⁹⁰ Cfr. IULIANO 2022, p. 35.

⁹¹ Non a caso, nel suo ultimo film, Pasolini fa ricorso proprio a de Sade per dare una rappresentazione emblematica di questa violenza in grado di piegare ogni capacità di resistenza. In *Salò o le 120 giornate di Sodoma* le giovani vittime (nei loro corpi indifesi ed esposti alle sevizie dei quattro 'signori') sono mutilate, private di ogni possibilità di vita da una forma di potere (nel caso specifico il fascismo della Repubblica di Salò) che ambisce solo a esibire impunemente la propria forza.

sociale di una forma di controllo che non ammette deviazioni, concetti quali 'crescita' e 'maturazione' non possono che essere

*strategie di autolegittimazione dell'ordine borghese e di tacita imposizione delle sue regole e della sua sostanziale immoralità.*⁹²

Ed è proprio per questo che i romanzi (e i film) che rigettano con consapevole intenzione ogni riferimento alla *Bildung* e ci parlano invece di cadute, deviazioni, 'insuccessi formativi' (narrazioni che si pongono come veri e propri modelli di anti-formazione), acquistano ai nostri occhi di lettori (e di spettatori) particolare rilievo: perché raccontano anche di noi, dei nostri tentativi di poter diventare in qualche maniera ciò che sentiamo di essere.

In un mondo completamente inglobato e 'fuori asse', in cui, come scrive Bauman, anche «gli impulsi morali e le responsabilità etiche» sono «aggiogati all'economia consumistica»⁹³, è davvero difficile poter anche solo immaginare che la vita possa svolgersi *altrove* (temporale o spaziale che sia). È un mondo, il nostro, con «intrinseche propensioni totalitarie»⁹⁴ che, proprio per potersi liberare di ciò che gli è superfluo o di impedimento, produce in misura sempre maggiore un surplus di «scarti», di «spazzatura»: «rifiuti umani» da espellere e relegare in spazi sempre più angusti, non visibili⁹⁵. E tra questi reietti della società troviamo bambini, adolescenti, giovani che sollecitano la nostra empatia: chiedono cioè di diventare soggetti, almeno nella narrazione.

⁹² Cfr. IULIANO 2022, p. 43.

⁹³ Cfr. BAUMAN 2012, pp. 113-114. Bauman sottolinea il peso della tecnologia in questo processo di perdita di controllo individuale nei processi decisionali (cfr. BAUMAN 2012, p. 124).

⁹⁴ Cfr. BAUMAN 2012, p. 165.

⁹⁵ Cfr. BAUMAN 2012, p. 151. Altrove Bauman osserva che nella nostra società «l'adesione incondizionata ai precetti consumistici è la sola scelta possibile e l'unica che può procurare il certificato di idoneità, cioè di non-esclusione» (cfr. BAUMAN 2007, p. 79). Chi non vuole o non può aderire a questo modello è bandito: va fatto in qualche modo 'vaporizzare'. È questo il termine che ricorre nel romanzo distopico di Orwell *1984* per indicare non solo l'uccisione ma anche la completa sparizione di una persona indesiderata dalla memoria collettiva: ogni sua azione, ogni singola traccia della sua esistenza viene cancellata. Sembra che Orwell per questo concetto si sia ispirato a un altro romanzo distopico: *Noi*, scritto da Evgenij Zamjatin tra il 1919 e il 1921. In questa opera, che meriterebbe maggiore attenzione, si profetizza un mondo guidato da uno «Stato Unico» in cui tutto è organizzato con ferrea disciplina grazie a una sofisticata ingegneria meccanica che mira a realizzare una società di individui perfettamente integrati. Ogni elemento che sfugge al controllo sociale è considerato un pericolo; qualsiasi accenno alla propria individualità va immediatamente soppresso: anche i nomi dei cittadini vanno resi uniformi e privati di qualsiasi connotazione soggettiva, secondo le regole dell'*alfanumero* (le persone sono designate semplicemente con una sequenza di lettera e numeri: il protagonista ad esempio si chiama D-503). Zamjatin stesso in una lettera del 1929 così interpreta la sua opera: «Il romanzo *Noi* è una protesta contro il vicolo cieco in cui si sta andando a cacciare la civiltà europeo-americana, che livella, meccanicizza, macchinifica l'uomo» (citazione ripresa da NIERO 2021, p. XV).

Il processo che può portare un individuo alla propria formazione prevede l'esistenza di spazi significativi di incontro, di scambio, di confronto con l'altro attraverso i quali ci si può appunto formare⁹⁶. Sono quelli che Marc Augé definisce «luoghi antropologici». Nella società che succede alla modernità (postmoderna, ipermoderna, surmoderna o comunque la si voglia chiamare) questi luoghi propizi alla *Bildung* cedono il passo ai *nonluoghi*: spazi anonimi in cui non sono più visibili «le iscrizioni del legame sociale [...] e della storia collettiva»⁹⁷ e in cui non è possibile creare «né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine»⁹⁸.

È ciò che accade quando si percorre un'autostrada, si entra in un ipermercato, si sosta in una stazione o in un aeroporto; nel momento stesso in cui accediamo a tali spazi il nostro comportamento è (pre)determinato: si smette cioè di essere portatori di soggettività per diventare clienti, passeggeri, utenti, spettatori...

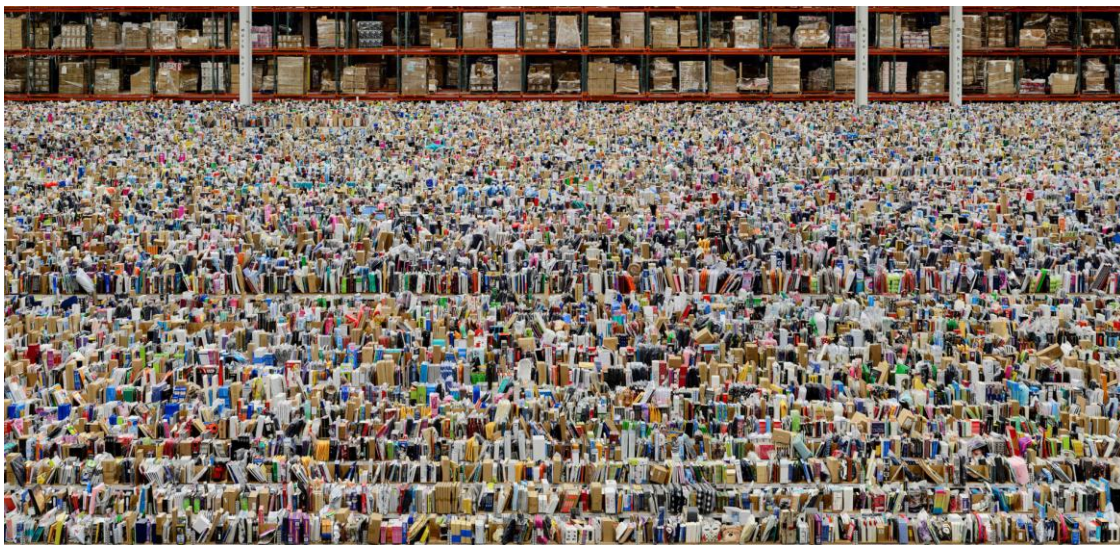


Figura 14. Un *Nonluogo* fotografato da Andreas Gursky (*Amazon*, Phoenix, Arizona, 2016).
(Fonte: <www.universofoto.it>)

Chi entra in un *nonluogo* non si aspetta alcuna sorpresa; se accade un imprevisto è solo perché la perfetta macchina organizzativa della rete (stradale, ferroviaria, aerea, commerciale, informatica...) ha trovato un intoppo. Nei *nonluoghi* ogni azione

⁹⁶ È l'universo in cui possiamo collocare un libro come *Gli anni di apprendistato* di Wilhelm Meister.

⁹⁷ Cfr. AUGÉ 1992, p. 8.

⁹⁸ Cfr. AUGÉ 1992, p. 114.

coincide con un comportamento codificato; sono luoghi che

*non integrano nulla, autorizzano solo, per il tempo di un percorso, la coesistenza di individualità distinte, simili e differenti le une alle altre.*⁹⁹

Se una società non produce che comportamenti standardizzati, non accetta deroghe che non siano quelle contemplate, non offre opportunità di crescita al di fuori dei canali prestabiliti, come può esserci una narrazione *felice* che rifletta la maturazione nel tempo di un individuo? Se già alla fine dell'Ottocento la giovinezza è avvertita come 'età ingrata' in cui non è possibile, nel *milieu* borghese, alcuna evoluzione ed è respinta «qualsiasi forma di autodeterminazione individuale»¹⁰⁰, come si può parlare di *Bildung* in un secolo (il XXI) in cui le forme di controllo e di manipolazione si avvalgono di una tecnologia in grado di alterare la stessa percezione del reale?

Non è forse da giustificare – in un contesto lontano anni luce da un mondo in cui le aspettative sono parte dell'orizzonte giovanile e la vita, pur tra le immancabili pene, è comunque intesa come viaggio verso una meta ambita – un sentimento di rabbia nel trovarsi di fronte a storie che non riflettono in alcun modo le condizioni effettive della propria esistenza?¹⁰¹

8. «SOTTO LA RUOTA»

Un racconto che sembra particolarmente esemplificativo di come i meccanismi asettici delle istituzioni (nella fattispecie la Scuola) finiscono per soffocare completamente le aspirazioni di vita di un giovane ancora in formazione è *Sotto la ruota* (1906), di Hermann Hesse. Il breve romanzo fornisce un modello letterario di come un 'ambiente

⁹⁹ Cfr. AUGÉ, 1992, p. 120.

¹⁰⁰ Cfr. IULIANO 2022, p. 42. In *The Awkward Age* assistiamo al «graduale azzeramento» della personalità di Nanda, la giovane protagonista, e alla sua definitiva resa ai meccanismi sociali (cfr. IULIANO 2022, p. 41).

¹⁰¹ È il sentimento che prova Melony, una delle ragazze ospiti dell'orfanatrofio di St. Cloud's, nel romanzo di John Irving *Le regole della casa del sidro* (1985), ambientato negli anni che precedono e seguono la seconda guerra mondiale; quando Homer Wells (il giovane attorno a cui si sviluppa la vicenda e a cui è affidata nell'orfanatrofio in cui vive la lettura serale di *David Copperfield*, nel reparto maschile, e di *Jane Eyre* in quello femminile) legge la fine del capitolo quarto del romanzo di Charlotte Brontë, Melony avverte «una rabbia troppo forte per poterla contenere». Prima sbuffa sommessamente alle parole «pace» e «armonia» e poi perde definitivamente il controllo nel sentire la piccola Jane Eyre 'cinguettare': «anche per me la vita aveva qualche raggio di sole». Melony allora grida «con violenta incredulità»: «Ma che venisse qui. Che li mostrasse a me quei raggi di sole!». A suo modo e per istinto Melony ha decostruito la *Bildung*, ha colto la veste consolatoria che possiamo ritrovare in alcune pagine di *Jane Eyre* (cfr. IRVING 1985, p. 85).

educativo' possa rappresentare talvolta l'ostacolo maggiore alla formazione dell'individuo e distruggere completamente una vita umana.

Protagonista della vicenda è Hans Giebenrath, un adolescente che vive in un borgo della Foresta Nera chiuso a ogni sollecitazione esterna. Il padre, Joseph, è perfettamente integrato in questo microcosmo provinciale e non si distingue dai suoi concittadini «per nessun merito o qualità particolare». Come loro ha:

*un discreto intuito commerciale unito a una venerazione sincera e innata per il denaro, una villetta con giardino, una tomba di famiglia al cimitero, una devozione un po' spregiudicata e ormai logora, il dovuto rispetto di Dio e dell'autorità e una cieca sottomissione alle leggi ferree della rispettabilità borghese.*¹⁰²

Ostile a tutto ciò che è estraneo al suo mondo e limitato nelle capacità intellettuali, Joseph rappresenta l'uomo 'medio' del paese:

*Avrebbe potuto scambiare nome e abitazione con uno qualsiasi dei suoi vicini senza che nella sua vita cambiasse alcunché.*¹⁰³

Con il figlio invece Joseph non ha nulla da spartire. Hans è infatti un ragazzo, «assai dotato» e con una spiccata predisposizione allo studio, che anche nell'aspetto esteriore stride con il suo ambiente:

*Dio solo sa da dove quel fanciullo avesse preso quegli occhi seri, la fronte meditabonda e l'eleganza dell'andatura.*¹⁰⁴

Tutti nella piccola cittadina (il maestro, il direttore, i vicini, il pastore) riconoscono che «quel ragazzino aveva un bel cervello ed era decisamente fuori dal normale»¹⁰⁵; ma le sue indiscutibili qualità invece di agevolarlo segnano drammaticamente il suo futuro (lo indirizzano secondo codici e gerarchie che non tengono in considerazione le sue intenzioni e desideri). Così il destino di Hans si compie senza che ne abbia parte attiva: sono gli adulti a prendere l'iniziativa e a spingerlo (o meglio a forzarlo) verso una direzione obbligata, che non contempera la possibilità di una deviazione; da quel momento Hans rimane sempre più invischiato in una forma di apprendistato

¹⁰² Cfr. HESSE 1906, p. 21. L'evidenziazione in tondo è mia.

¹⁰³ Cfr. HESSE 1906, p. 21.

¹⁰⁴ Cfr. HESSE 1906, p. 22.

¹⁰⁵ Cfr. HESSE 1906, p. 22.

che non gli appartiene: può solo subire gli eventi e rispondere, come ci si aspetta, alle richieste esterne sempre più pressanti.



Figura 15. Fotogramma del film *Il nastro bianco* (2009) di Michael Haneke, ambientato in un opprimente villaggio protestante tedesco alla vigilia della prima guerra mondiale (Fonte: Mymovies).

I passi che seguono sono solo la conseguenza di scelte imposte dall'alto, non hanno nulla a che vedere con il suo sentire e le sue reali aspirazioni. Tutto accade semplicemente perché

nelle campagne della Svevia per i ragazzi più dotati, se i loro genitori non erano abbastanza ricchi, c'era una sola strada da seguire, stretta e tortuosa, superare l'esame di stato, entrare in seminario, passare da lì allo Stift di Tubinga e poi salire o sul pulpito o in cattedra.¹⁰⁶

Superato brillantemente l'esame di ammissione al seminario teologico protestante, Hans si trasferisce a Maulbronn in un grande monastero cistercense «lontano dal mondo», dove i giovani allievi «sono sottratti alle influenze dispersive della città e della vita familiare e protetti dalla vista nociva della vita attiva». Nel chiuso del collegio essi vengono addestrati per essere conformati a un modello sperimentato nel tempo: «un sistema raffinato e sicuro di marcatura a fuoco» che non ammette deroghe¹⁰⁷.

L'emotivo e fragile Hans non può che rimanere schiacciato da questo meccanismo istruttivo così ben collaudato ed efficace negli ingranaggi che lo sorreggono: il suo sterile tentativo di riuscire a conciliare le pressanti richieste della vita collegiale con i

¹⁰⁶ Cfr. HESSE 1906, p. 23.

¹⁰⁷ Cfr. HESSE 1906, p. 59 (stessa pagina anche per la citazione precedente).

sentimenti che prova per Heilner (un allievo spregiudicato nel comportamento e insofferente della disciplina seminariale) determinerà una crisi irreversibile, che comprometterà irrimediabilmente il suo rendimento scolastico:

[...] cominciò un faticoso stentare, appena interrotto da brevi slanci, della cui futilità era il primo a sorridere. Cessò quindi di tormentarsi inutilmente, rinunciò a Omero e al Pentateuco, all'algebra e a Senofonte e rimase a osservare con freddezza come gradualmente l'alta opinione che i professori avevano di lui scemasse, da buono a sufficiente, da sufficiente a mediocre e infine a zero. Quando non aveva mal di testa, il che era di nuovo la regola, pensava a Hermann Heilner, faceva i suoi sogni a occhi aperti e rimaneva assorto per ore in vaghi pensieri. Alle reprimende di tutti gli insegnanti, che si andavano moltiplicando, aveva preso a rispondere con un sorrisino mite e dimesso. L'istitutore Wiedrich, giovane e gentile, era il solo di tutti gli insegnanti al quale questo sorrisino sconcolato dispiacesse davvero e che trattasse il ragazzo uscito dalla buona strada con pietà e clemenza. Gli altri insegnanti erano scandalizzati dal suo atteggiamento, lo punivano trascurandolo con disprezzo oppure, di tanto in tanto, cercavano di risvegliare la sua ambizione addormentata con qualche pungente ironia.¹⁰⁸

Alla fine Hans, ammalatosi, sarà costretto a lasciare il collegio.

Il suo insuccesso rende difficile il ritorno al paese, soprattutto per la reazione del padre. Il tentativo di reinserirsi nel tessuto della vita quotidiana fallisce miseramente; quello di Hans è ormai un percorso a ritroso che lo priva di ogni energia e lo spinge sempre più in basso: un viaggio fallimentare in cui accumula soltanto sconfitte, fino alla morte che, più che a un suicidio, somiglia a una tragica resa, un lasciarsi andare nel vuoto dell'assenza.

Una domenica, dopo essersi fermato a bere in diverse locande con alcuni suoi compagni di lavoro («gente in gamba, che sa vivere e divertirsi»¹⁰⁹), si ritrova di notte solo e ubriaco. Non sentendosela di tornare a casa e di affrontare il padre, scende allora verso la valle («ormai fredda e immobile nel fiume scuro»); qui dimentica «nausea, vergogna e dolore» e occhieggia nel silenzio «la fredda e azzurrina notte autunnale»:

Nessuno seppe mai come fosse finito in acqua. Si era forse smarrito, cadendo in un punto scivoloso; forse aveva voluto bere e aveva perso l'equilibrio. Forse la vista dell'acqua lo aveva affascinato, e vi si era piegato, e poiché da lì lo guardavano la pace e la quietà profonda della notte e del chiarore lunare, stanchezza e paura lo avevano spinto, con un tacito impulso, nelle ombre della morte.¹¹⁰

¹⁰⁸ Cfr. HESSE 1906, p. 102.

¹⁰⁹ Sono operai meccanici: Hans era diventato apprendista in un'officina, cfr. HESSE 1906, p. 142.

¹¹⁰ Cfr. HESSE 1906, p. 146.

Nel suo accidentato (e così breve) percorso di vita, Hans non ha incontrato alcuna guida benevola. Nessun saggio precettore si è preoccupato di orientarne il cammino e di facilitarne la maturazione: a lui non è stata offerta alcuna occasione per potersi formare. Al contrario, gli adulti più prossimi gli hanno impedito di crescere; di conseguenza nessuna trasformazione, nessun passaggio di età, nessun divenire sono intervenuti a modificare la sua percezione del mondo.

Hans non è consapevole della violenza che subisce; è completamente disarmato di fronte al mondo degli adulti e non è in grado di difendersi. Per questo possiamo dire che è del tutto *innocente*, senza colpa. Con crudeltà egli è abbandonato a sé stesso, ed è sospinto precocemente (prima ancora di aver raggiunto la soglia della gioventù) verso una condizione che non può sostenere.



Figura 16. Messa in scena del racconto *Sotto la ruota* del regista tedesco Frank Abt.
(Fonte: <www.spiegel.de>)

Il risultato è fin troppo scontato: travolto dagli eventi, Hans rimane schiacciato da un modello educativo autoritario e impersonale (finisce 'sotto la ruota'). Per lui non c'è stato nemmeno il tempo di provare la forza suggestiva delle 'belle illusioni' e di nutrire 'aspettative', tanto meno ha potuto inseguire, come il giovane Wilhelm, una vocazione, una *Sendung*, una missione da portare a termine: la vita di Hans Giebenrath è stata spenta prima ancora che lui potesse immaginare il suo posto nel mondo. Nella sua fugace parabola esistenziale non hanno trovato spazio avventura, educazione

affettiva, attrazione erotica; egli ha potuto solo intuire – per brevi momenti e in modo frammentario – la presenza delle sue pulsioni.

I 'turbamenti' di Hans Giebenrath, che pur potrebbero richiamare quelli di Törless (la vicenda narrata da Hesse è peraltro coeva a quella di Musil: l'anno di pubblicazione per entrambe le opere è il 1906), se ne discostano profondamente. Il protagonista di *Sotto la ruota* è timido, arrendevole, incapace di manifestare i suoi sentimenti: il suo io, stretto nella morsa di un ambiente asfittico, più che diviso, come nei *Turbamenti del giovane Törless*, ci appare inconsistente, evanescente, senza alcuna presa sul reale. Nel racconto di Hesse non vi è oscillazione, dubbio, conflitto; l'idea di una progressione individuale non è in alcun modo contemperata: a chi non è integrato nell'entropia del sistema sociale è negata ogni forma di esistenza, anche marginale. La possibilità di divenire adulto in questo mondo è inibita¹¹¹.

9. UN ROMANZO DI FORMAZIONE 'INCLUSIVO'

Crescere, diventare adulti, *formarsi*, non vuol dire semplicemente raggiungere un traguardo, una meta desiderata, dare compimento alla propria *vocazione*. Crescere vuol dire anche perdere qualcosa: l'innocenza, la fiducia nel domani, le aspettative della vita. Crescere può voler dire ancora trovarsi a essere quello che non si voleva essere, come il protagonista del film di Sam Mendes *American Beauty* (1999). L'accettazione di quello che si è diventati dopo un lungo e travagliato cammino (che contempera non solo passi in avanti, ma rese, rinunce, sconfitte, deviazioni patite) è considerata il segno evidente di una maturazione individuale.

Nel titolo del film di Julian Jarrold *Becoming Jane* (2007), il nome della protagonista

¹¹¹ Anche il giovane Törless viene inviato in un convitto perché gli sia impartita la rigida istruzione di una scuola (in questo caso militare e non ecclesiastica). A differenza di Hans, tuttavia, la chiusura del collegio non gli impedisce di crescere, stringere amicizie, sperimentare la forza delle pulsioni sessuali. Il «turbino di emozioni» che suscita in lui la relazione (omo)sexuale con l'ambigua figura di Basini (suo compagno di collegio) se da un lato gli fa toccare con mano il lato oscuro che alberga anche in lui, dall'altro gli spalanca «una porta sulla vita» (pp. 158-160). Egli è un giovane dunque che indaga continuamente sé stesso, attento «alla crescita dell'anima, dello spirito» e a tutto ciò che rende più ricca la vita interiore (pp. 160-61). L'epilogo del romanzo non coincide poi con la morte del protagonista come in *Sotto la ruota*, ma con la fine di un ciclo, di una fase della vita di Törless. Le esperienze maturate in collegio, comunque le si voglia valutare, non hanno quindi schiacciato Törless sotto il peso di un'educazione autoritaria: paradossalmente sono diventate occasioni di crescita individuale (le pagine poste tra parentesi rimandano a MUSIL 1906).

accostato al verbo di movimento rappresenta una sorta di figura metonimica in cui l'idea astratta di un 'passaggio di stato' (da un'età in cui si è informi a un'altra in cui si è formati) è sostituita dall'essere concreto che attesta questa trasformazione: qualunque sia stato il cammino, la direzione, l'esperienza vissuta, il punto di arrivo suggerito non è l'età adulta, la consapevolezza o la saggezza (come nelle *Metamorfosi* di Apuleio, in cui il giovane ed esuberante Lucio acquisisce dopo varie tribolazioni una insperata pace interiore¹¹²), ma semplicemente *Jane*: quello che una giovane donna è riuscita a diventare con la forza del suo carattere.



Figura 17. Anne Hathaway in una scena di *Becoming Jane*.
(Fonte: IMDb)

In questo modo il tema della 'maturità' acquisisce il senso più stimolante di «difficile accettazione della realtà quotidiana come unico terreno ove si misura la capacità di un uomo ad affrontare il proprio destino»¹¹³.

Il venir meno dell'*età breve*¹¹⁴, porta a una maggiore consapevolezza della società, dei suoi meccanismi, degli ingranaggi che la regolano: implica un trapasso che aiuta

¹¹² Lucio – nobile, agiato, colto – nel romanzo di Apuleio è punito per la sua improvvida *curiositas* (vista come antitesi alla saggezza), che lo porta a errare (nel duplice senso di vagare e sbagliare). Trasformato in asino, solo grazie all'intervento della dea Iside ritroverà le sue sembianze umane e con esse la beatitudine della religione. È stata Marina Cavalli, nella sua introduzione all'edizione Mondadori, a vedere nel personaggio di Lucio quasi il «protagonista di un moderno *Bildungsroman*» (cfr. CAVALLI 1988, p. 13).

¹¹³ È il senso di maturità che Enzo Siciliano accosta all'opera di Conrad (cfr. SICILIANO 1973).

¹¹⁴ *L'età breve*, come si sa, è il titolo di un romanzo di Corrado Alvaro che parla del percorso formativo di Rinaldo Diacono che da grande sogna di fare il poeta ma, per le ambizioni del padre, deve lasciare Corace, il suo paese natale, per andare a studiare in un collegio di preti nei pressi di Roma da cui poi verrà espulso.

a capire che non sempre individuo e società si integrano, che in varie circostanze solo dichiaratamente le istituzioni si preoccupano di favorire la realizzazione personale e che, alla fine, non è raro trovare casi in cui le aspirazioni soggettive vengono considerate un fattore divisivo da respingere assolutamente.

Come è accaduto in passato, e purtroppo accade tuttora, la società può assumere anche un volto repressivo; essa punta per sua natura a plasmare l'individuo, a renderlo adattabile, conforme alle sue esigenze. Il ruolo dell'educazione da questo punto di vista è particolarmente ambiguo: i regimi totalitari ne sono una chiara dimostrazione e i racconti distopici, che ne sono espressione, ci fanno comprendere in quale altro senso la società ci forma; come essa, con la sua imponente macchina organizzativa, possa annientare ogni sforzo di sottrarsi al suo potere disciplinare¹¹⁵. Ma non occorre additare l'esempio dei regimi dispotici per capire che chi è parte di una società è permeabile ai suoi meccanismi. Anche negli stati considerati democratici è possibile estendere a dismisura il potere di controllo sui cittadini fino a orientarne e manipolarne il comportamento¹¹⁶.

Insomma le spinte individuali non sono mai svincolate dal sistema sociale in cui si vive e questo rende molto più complesso il tema della formazione.

Io e mondo sono un intreccio inestricabile e non si può pensare che la forma della nostra esistenza prescindano dalla forma dello spazio sociale. Il romanzo di Skinner *Walden due* porta all'estremo questo discorso dimostrando come una accorta ingegneria sociale possa riuscire ad esercitare un controllo capillare sugli uomini senza ricorrere alla violenza e all'intimidazione¹¹⁷.

Forse, per evitare alcuni equivoci, e non escludere da una confluenza comune tanti

¹¹⁵ Romanzi quali *Il mondo nuovo* (Huxley: 1932), *Noi* (Zamjatin: 1919-21), *1984* (Orwell: 1949), *Fahrenheit 451* (Bradbury: 1953), *Solo il mimo canta al limitare del bosco* (Tevis: 1980) sono solo alcuni degli esempi che si possono richiamare. Ad essi si può aggiungere il titolo di un romanzo di Dave Eggers più vicino alle situazioni della società contemporanea, dominata da una tecnologia invasiva che entra sempre più diffusamente nelle nostre vite private: *Il cerchio* (2013).

¹¹⁶ Herman e Chomsky ad esempio hanno sottolineato il ruolo che hanno i mass-media in questo processo teso a eccitare, nel senso desiderato, i sentimenti dei cittadini (rabbia, indignazione, odio, spinta a partecipare...) dando luogo a una vera e propria 'fabbrica del consenso' (cfr. HERMAN, CHOMSKY 1988).

¹¹⁷ Cfr. SKINNER 1948. Per approfondire i temi di questo romanzo fantascientifico, a firma di uno dei più noti scienziati del Novecento (che ha contribuito notevolmente all'elaborazione delle teorie comportamentiste), si rimanda a DI PASQUA 2003.

romanzi e film che pongono la formazione al centro della narrazione (seppure in un senso 'negativo'), più che di romanzo di formazione bisognerebbe parlare di romanzo *sulla* formazione: di opere cioè che interessano, riguardano da vicino, hanno quale punto focale le problematiche formative (e quindi possono anche interrompere, contrastare del tutto, negare l'idea di una *Bildung felice*).



Figura 18. Copertina del romanzo di Radiguet *Il diavolo in corpo* (1923).
(Fonte: lafeltrinelli.it)

O meglio, bisognerebbe ricondurre l'espressione 'romanzo di formazione' a questo senso più ampio, come suggerisce anche Anna De Biasio¹¹⁸. Il rischio è di renderne troppo sfumati i contorni e troppo labile la rappresentazione, e Moretti avrebbe sicuramente buon gioco a evidenziare tutte le criticità di una interpretazione così estensiva da includere anche quelle opere che hanno i tratti dell'*anti-Bildungsroman*: tra il *Wilhelm Meister* (1795-96) di Goethe e *Il diavolo in corpo* di Radiguet (1923) c'è la distanza di più di un secolo e le dinamiche sociali, gli attori, gli elementi di fondo e di contorno sono completamente diversi e non equiparabili; c'è soprattutto il

¹¹⁸ Si veda il paragrafo 6 di questo contributo.

trauma della prima guerra mondiale, che per Moretti segna una cesura e un punto di non ritorno per il romanzo di formazione.

Per evitare i rischi di una classificazione indistinta, si potrebbero individuare vari filoni del *romanzo di formazione* (e di *de-formazione*) e suddividerli per coordinate storiche, aree geografiche, età anagrafica (la formazione può riguardare l'infanzia, la pubertà, l'adolescenza, la gioventù e, perché no, anche gli adulti), genere o etnia del protagonista (che può essere femminile, maschile, europeo, afroamericano, latino-americano...) ¹¹⁹.

È evidente che le stesse opere potrebbero rientrare in categorie diverse ed essere incluse in più campi di classificazione, ma si avrebbe l'indubbio vantaggio di poter attraversare l'intera storia letteraria sotto l'egida del *topos* della formazione e della formazione negata. E forse, al di là di contesti così disparati e così lontani nel tempo, si potrebbero trovare più elementi di parentela tra le disavventure di Lucio (il già richiamato protagonista del racconto di Apuleio) e quelle di Wilhelm Meister, che non tra questi ed Eugène de Rastignac (*Papà Goriot* è solo di qualche decennio posteriore al romanzo di Goethe).

Una definizione più elastica e onnicomprensiva di *Bildungsroman* aiuterebbe a comprendere meglio le diverse ramificazioni in cui è possibile ritrovarne le tracce e, al di là degli elementi critici, permetterebbe di includere tutti quei romanzi (in particolare statunitensi) che parlano di innocenza e della sua perdita, completamente estromessi dall'analisi di Moretti. È del tutto evidente che l'orizzonte di opere come *Martin Eden*, *L'età dell'innocenza*, *Il buio oltre la siepe*, *L'estate incantata*, *Il giovane Holden* ¹²⁰ (assieme a quelle già segnalate nelle pagine precedenti) rimane pur sempre quello della maturazione individuale: la ricerca (non sempre appagata) di una propria realizzazione.

¹¹⁹ Interessanti osservazioni su queste diverse espressioni del romanzo di formazione si ritrovano in De Biasio (2022); in particolare nel paragrafo intitolato *La Bildung nella galassia delle differenze* (cfr. De BIASIO 2022, pp. 12-21).

¹²⁰ Rispettivamente di Jack London (1909), Edith Wharton (1920), Harper Lee (1960), Ray Bradbury (1957), Jerome David Salinger (1951). Nella sua introduzione all'edizione del 1999 in realtà Moretti cita il romanzo di Jack London *Martin Eden*, ma lo fa come esempio di una narrazione che non risponde affatto al tratto più caratteristico del *Bildungsroman*: la mobilità sociale (cfr. MORETTI 1999, pp. XV-XVI).

10. E PERCHÉ NON COMING OF AGE?

Ma forse, ancor più che estendere a dismisura la nozione di romanzo di formazione (e di *Bildungsroman* che l'ha generata), gioverebbe rinunciare del tutto all'uso del termine 'formazione' che, da un lato, ha forti elementi di ambiguità¹²¹ e, dall'altro, se lo si lega al romanzo, rimane invischiato nel dibattito sul *Bildungsroman*, con tutte le implicazioni che questo comporta.

L'espressione *Coming of age*, per quanto anch'essa problematica, mi sembra meno marcata, capace di accogliere anche quelle narrazioni che non rientrano strettamente nella categoria del *Bildungsroman*, quei racconti in cui la mutazione, il transito, la metamorfosi di un'età non assumono una direzione precisa e non sono garanzia di un approdo felice.

Più che a un modello di educazione umana (*Bildung*), il *Coming of Age* fa riferimento semplicemente a un'età (*age*): quindi può contemperare anche il disagio, la rottura, le inquietudini e sinanche il cannibalismo che si ritrova in libri come *Il signore delle mosche* di William Golding. Ma, soprattutto, il *Coming of age* permette di includere tutti quei romanzi che decostruiscono scientemente la *Bildung*, ne mostrano la facciata di ipocrisia, si pongono in antitesi con ogni idea di formazione. L'attenzione è infatti subito indirizzata al *processo del divenire* (*coming*) e non alla *meta da raggiungere* (il contrario di quella teleologia che Moretti riconosce essere una delle caratteristiche del modello classico di *Bildungsroman*).

Il percorso di formazione non è mai lineare e non sono solo gli intralci della vita a renderlo tale; traumi, situazioni estreme, violenze interferiscono con il naturale sviluppo psicofisico e si lasciano dietro rovine a cui poi è difficile porre rimedio: giovani vite cui non è data la possibilità di crescere o che sono cresciute troppo in fretta, come gli sciuscià, i ragazzi di strada, i ragazzi di vita del secondo dopoguerra

¹²¹ Basta solo sondarne il significato nella lingua italiana per rendersi conto che il termine oscilla tra una connotazione pedagogico-filosofica e un'altra (sempre più accentuata) di carattere aziendalistico-professionale. Lo dimostra il largo uso di espressioni quali 'corso di formazione', 'formazione in servizio', 'formazione a distanza', 'pacchetti formativi', 'crediti formativi', 'monte ore di formazione', 'formazione obbligatoria' (vero e proprio ossimoro, quest'ultima, rispetto alla *Bildung*).

italiano¹²²; esistenze lasciate sole in mezzo alla devastazione, nelle periferie e nei centri delle grandi e piccole città; bambini mutilati (e in diversi sensi), costretti a una precoce lotta per sopravvivere; giovani che scappano, non si sa verso cosa.



Figura 19. Edmund tra le macerie di Berlino in una scena di *Germania anno zero*.
(Fonte: Il Manifesto.it)

Nel rappresentare queste situazioni il *Coming of age* segue sì un *climax* ascendente, ma è un cammino che progredisce all'inverso: verso la catastrofe e non il lieto fine. Roberto Rossellini ha saputo darci in *Germania anno zero* (1948) un'immagine indelebile di questa tensione drammatica che, passo dopo passo, cresce con ritmo serrato fino alla scena finale, quando il vagare del piccolo Edmund tra le macerie di una Berlino spettrale trova il suo epilogo nella morte con il salto nel vuoto – improvviso, repentino, vorticoso – da un palazzo distrutto.

Nel perimetro del *Coming of age* si possono poi far rientrare i numerosi casi in cui l'adolescenza è intesa come età difficile, età del malessere, 'età ingrata' per eccellenza: si va dal già citato *Giovane Holden* di Salinger alla sterile disubbidienza di Luca, nel breve romanzo di Moravia *La disubbidienza* (1948), dallo sradicato protagonista di

¹²² La letteratura e, soprattutto, il cinema del *Neorealismo* ci hanno lasciato opere straordinarie di questa infanzia tradita che fanno ormai parte del nostro immaginario collettivo.

L'adolescente di Dostoevskij (1876) all'inquieto vagare del giovane cowboy di *Cavalli selvaggi* (il primo romanzo della *Trilogia della frontiera* di Cormac McCarthy: 1992), dai turbamenti del dodicenne Edgar in *Bruciante segreto* di Zweig (1911) a quelli del tredicenne Agostino, nell'omonimo romanzo di Moravia (1945), dall'ingannevole iniziazione sessuale della sedicenne Ginia, nel racconto di Pavese *La bella estate* (1949), alla confusa identità sessuale di Art Bechstein nel romanzo di Chabon *I misteri di Pittsburgh* (1988)...¹²³

Il desiderio di andare via, allontanarsi, cercare un luogo che eluda la realtà è al centro di uno dei film più intensi di François Truffaut: *Les quatre cents coups* (*I quattrocento colpi*, 1959). Il protagonista, Antoine Doinel, è infatti un adolescente inquieto che passa il suo tempo a fuggire: dalla scuola, dalla famiglia, da tutti.

Egli sente le persone e il mondo che lo circondano ostili, opprimenti, distanti, e si ribella come può. Compie anche piccoli furti e viene rinchiuso in un riformatorio. Qui mentre si svolge una partita di calcio in un campetto all'aperto, Antoine scappa, e la macchina da presa lo segue da vicino mentre lui, solo in mezzo ai campi, corre, corre e ancora corre senza fermarsi mai per lunghi minuti.

Tutto si svolge in assenza di dialoghi. Alla fine Antoine raggiunge il mare e qui avviene qualcosa di inaspettato, che rappresenta una sorta di sfida all'interpretazione: Antoine si gira con un'espressione enigmatica verso gli spettatori, quasi come se volesse uscire dallo schermo per invadere lo spazio di chi guarda. La *zumata* improvvisa accentua la sua provocazione prima che la parola fine sciolga la tensione accumulata.

Le peripezie del protagonista non lo hanno portato alla fine ad alcuna meta finale: il suo anelito di libertà, il suo desiderio di sfuggire a un ambiente soffocante non si traducono in un processo di maturazione; anzi, sembra proprio che nel suo agitarsi confuso, nelle sue disordinate spinte adolescenziali risiedano le uniche possibilità per non lasciarsi intrappolare dal conformismo del mondo adulto. Antoine col suo

¹²³ Nella seconda parte di questo contributo si fornirà al lettore una più ampia bibliografia di questa tipologia di opere.

ultimo sguardo sembra alla fine volerci dire che continuerà a essere quello che è: un ribelle, insofferente di ogni conciliazione con l'universo borghese.



Figura 20. Antoine nella scena finale di *Les Quatre Cents Coups*.

Fonte: DassCinemag

Il riferimento al film di Truffaut, così come i precedenti accenni ad altri film imperniati su temi analoghi, permette di sottolineare l'ulteriore vantaggio di *Coming of age* rispetto al più consolidato (e non solo nella tradizione europea) *Bildungsroman*: il suo stretto rapporto con il cinema. Quando si parla di *Coming of age* si pensa immediatamente anche al cinema e non solo alla letteratura.

Nell'espressione *Coming of age*, infatti, non solo non è presente la parola 'formazione', ma è assente anche la parola 'romanzo'. L'idea suggerita è quella di un semplice viaggio verso un altrove temporale, che non è detto sia positivo o rappresenti un'evoluzione rispetto alla situazione di partenza. Questa idea mi è sembrata più adatta all'impostazione che volevo dare al mio lavoro, con esemplificazioni anche di carattere cinematografico.

Al di là di queste valutazioni, ritengo che il problema delle 'etichette' e della loro demarcazione sia del tutto secondario rispetto all'esigenza di veder rappresentata

congiuntamente la problematica formativa in tutte le sue espressioni e non solo in campi separati.

Le 'etichette' possono anche essere utili (e lo sono senz'altro in tanti casi, anche nel linguaggio specialistico); si tratta però di non irrigidire le classificazioni e di considerarle piuttosto come ausilio per la comprensione di fenomeni che altrimenti non potremmo cogliere nella loro specificità.

È quel che ha fatto Franco Moretti indicando i tratti tipici e il confine del *Bildungsroman* tradizionale. E bisogna riconoscere che il suo apporto è stato fondamentale per cogliere il retroterra storico-sociale e l'evoluzione ottocentesca del romanzo di formazione. Ma non bisogna dimenticare che Moretti stesso, come è stato già sottolineato, non ha escluso eccezioni alla sua categorizzazione e che altre interpretazioni non sminuiscono il valore della sua analisi.

Se dunque nel titolo del mio contributo ho privilegiato l'espressione *Coming of age* e non quella di *Bildungsroman*, ciò non va inteso come segno di contrapposizione ad un'altra formula, ma semplicemente come una scelta più congeniale al tema che volevo trattare. L'espressione 'romanzo di formazione' è ormai consolidata ed è un riferimento ineludibile nella critica letteraria; occorre che essa tuttavia sia capace di contenere nel suo campo attrattivo anche quelle narrazioni che *sfidano* polemicamente il concetto illuministico di *Bildung*. Solo così il romanzo (o meglio il racconto, nelle sue diverse forme espressive) di formazione potrà essere esteso a tutte quelle particolari situazioni storiche, geografiche, sociali in cui il tema della crescita individuale è al centro di una narrazione. In questo senso, come si è detto, vi potrà essere un 'racconto di formazione' declinato al maschile, al femminile, eterosessuale, omosessuale, suddiviso per fasce di età, riferito a etnie e classi sociali distinte.

In una tale accezione anche le storie delle undici donne schizofreniche raccontate con grande maestria da Ronald Laing e Aaron Esterson in uno studio di casi clinici di forte impatto emotivo (*Normalità e follia nella famiglia*: 1964), possono essere considerate un libro sulla formazione: una formazione interdetta a chi si sente esclusa da ogni

considerazione familiare, e avverte, senza essere in grado di verbalizzarlo, che il proprio io è disconfermato, eluso, invalidato proprio dalle persone che dovrebbero manifestare loro comprensione.

Nella seconda parte di questo lavoro si esplorerà proprio la molteplicità di variabili, anche molto marcate, che possiamo accostare al *Coming of Age*. Saranno analizzate opere più vicine alla nostra età contemporanea, a partire da alcuni racconti dell'ultimo scorcio del Novecento e dei primi anni del XXI secolo trasposti poi in forma cinematografica. Il senso del viaggio verso l'età adulta così come proposto nel mio contributo apparirà allora forse meno astratto, più legato alle singole espressioni letterarie e filmiche, almeno questo è l'auspicio di chi scrive.

BIBLIOGRAFIA

ALVARO C.

1946, *L'età breve*, Milano, Bompiani.

AUGÉ M.

1992, *Non-lieux*, Paris, Editions du Seuil (ed. it. di riferimento: *Nonluoghi*, Milano, Elèuthera, 2018).

AUSTEN J.

1813, *Pride and Prejudice*, London, T. Egerton (ed. it. di riferimento: *Orgoglio e Pregiudizio*, Milano, Mondadori, 2005).

BAIONI G.

2002, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, in F. MORETTI (a cura di), «Il romanzo. II. Le forme», Torino, Einaudi, 2002, pp. 127-133.

BALZAC (DE) H.

1835, *Le Père Goriot*, Paris, Werdet, 1835 (ed. it. di riferimento: *Papà Goriot*, Milano, Garzanti, 1990).

BAUMAN Z.

2007, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson (ed. di riferimento: idem, Trento, Il Margine, 2021).

2012, *This is not a Diary*, Cambridge, Polity Press (ed. it. di riferimento: *Un mondo fuori asse*, Bari-Roma, Laterza, 2023).

BRADBURY R.

1953, *Fahrenheit 451*, New York, Ballantine Books (ed. it. di riferimento: *Fahrenheit 451*, Milano, Mondadori, 2005).

1957, *Dandelion Wine*, New York, Doubleday & Company (ed. it. di riferimento: *L'estate incantata*, Milano, Mondadori, 2019).

BRONTË C.

1847, *Jane Eyre. An Autobiography (con lo pseudonimo di Currer Bell)*, London, Smith, Elder & Co. (ed. it. di riferimento: *Jane Eyre*, Milano, Mondadori, 2004).

CAVALLI M.

1988, *Introduzione*, in APULEIO, «*Metamorfosi (L'asino d'oro)*», Milano, Mondadori, pp. 5-16.

CHABON, M.

1988, *The Mysteries of Pittsburgh*, New York, William Morrow and Company (ed. it. di riferimento: *I misteri di Pittsburgh*, Milano, Mondadori, 1990).

DE BIASIO A.

2022, «Un Bildungsroman americano? Sull'evoluzione di un genere», in A. DE BIASIO E F. IULIANO (a cura di), «Il Bildungsroman negli Stati Uniti: una storia problematica», *Ácoma*, n. 23, 2022, a. XXVIII, pp. 5-26.

DI PASQUA S.

2003, «L'utopia skinneriana tra scienza del comportamento e letteratura», *Misure critiche*, 2003, n. 1-2, pp. 129-38.

2010, *Letteratura come pedagogia*, Trieste, EUT.

DOSTOEVSKIJ F.

1876, *Podrostok*, San Pietroburgo, Transhel (ed. it. di riferimento: *L'adolescente*, Torino, Einaudi, 1997).

EGGERS D.

2013, *The Circle*, New York, Vintage Books (ed. it. di riferimento: *Il Cerchio*, Milano, Feltrinelli, 2022).

GOETHE W.

1794, *Lettera di Goethe a Schiller, 6 dicembre 1794*, in W. GOETHE, «*Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*», Milano, Adelphi, 2022, pp. 563-564.

1795-96, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Berlin, Johann Friedrich Unger (ed. it. di riferimento: *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*, Milano, Adelphi, 2022).

GOLDING W.

1954, *Lord of the Flies*, London, Faber and Faber (ed. it. di riferimento: *Il signore delle mosche*, Milano, Mondadori, 1990).

HERMAN E. S., CHOMSKY N.

1988, *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, New York, Pantheon Books (ed. it. di riferimento: *La fabbrica del consenso. La politica e i mass media*, Milano, Il Saggiatore, 2008).

HESSE H.

1906, *Unterm Rad*, Berlin, S. Fischer (ed. it. di riferimento: *Sotto la ruota*, in H. HESSE, «*Romanzi brevi*», Roma, Newton Compton, 2005).

1911, *Sul «Wilhelm Meister»*, in W. GOETHE, «*Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*», Milano, Adelphi, 2022, pp. IX-XXX.

HUXLEY A.

1932, *Brave New World*, London, Chatto & Windus (ed. it. di riferimento: *Il mondo nuovo*, Milano, Mondadori, 2007).

IRVING J.

1985, *The Cider House Rules*, New York, William Morrow (ed. it. di riferimento: *Le regole della casa del sidro*, Milano, Bompiani, 2010).

IULIANO F.

2022, «“I haven't what's called a principle of growth”: *The Awkward Age*, o la formazione impossibile», in A. DE BIASIO E F. IULIANO (a cura di), «Il Bildungsroman negli Stati Uniti: una storia problematica», *Ácoma*, n. 23, 2022, a. XXVIII, pp. 27-53.

JAMES H.

1899, *The Awkward Age*, London, William Heinemann (ed. it. di riferimento: *L'età ingrata*, in H. JAMES, «Ciò che sapeva Maisie; L'età ingrata», Firenze, Sansoni, 1991).

LAING R. D., ESTERSON A.

1964, *Sanity, Madness and the Family*, London, Penguin Books (ed. it. di riferimento: *Normalità e follia nella famiglia. Undici storie di donne*, Torino, Einaudi, 1970).

LEE H.

1960, *To Kill a Mockingbird*, Philadelphia, J. B. Lippincott (ed. it. di riferimento: *Il buio oltre la siepe*, Milano, Feltrinelli, 1993).

LONDON J.

1909, *Martin Eden*, New York, Macmillan (ed. it. di riferimento: *Martin Eden*, Milano, BUR, 1970).

MCCARTHY C.

1992, *All the pretty horses*, New York, Alfred A. Knop (ed. it. di riferimento: *Cavalli selvaggi*, Torino, Einaudi, 1996).

MORAVIA A.

1945, *Agostino*, Milano, Bompiani.

1948, *La disubbidienza*, Milano, Bompiani.

MORETTI F.

1990, «“Un'inutile nostalgia di me stesso”. La crisi del romanzo di formazione europeo, 1898-1914», *Nuova Corrente*, n. 37, 1990, pp. 163-184 (ora incluso nell'edizione del 1999 di *Il romanzo di formazione alle pagine 257-273*).

1999, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.

MUSIL R.

1906, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Wien und Leipzig, Wiener Verlag (ed. it. di riferimento: *I turbamenti del giovane Törless*, Milano, Mondadori, 1992).

NICOLETTI G.

1983, *Nota introduttiva*, in «D.-A.F. DE SADE, «Le 120 giornate di Sodoma», Roma, Newton Compton, 1983, pp. 7-16.

NIERO A.

2021, *Noi, ritratto futuribile*, in E. ZAMJATIN, «Noi», Milano, Mondadori, 2021.

ORWELL G.

1949, *Nineteen Eighty-Four*, London, Secker & Warburg (ed. it. di riferimento: 1984, Milano, Mondadori, 2005).

PAVESE C.

1949, *La bella estate*, in C. PAVESE, «La bella estate. Tre romanzi», Torino, Einaudi.

PIKETTY T.

2013, *Le capital au XXI^e siècle*, Paris, Editions du Seuil (ed. it. di riferimento: *Il capitale nel XXI secolo*, Milano, Bompiani, 2018).

RADIGUET R.

1923, *Le Diable au corps*, Paris, Bernard Grasset (ed. it. di riferimento: *Il diavolo in corpo*, Milano, Feltrinelli, 2010).

SALINGER J. D.

1951, *The Catcher in the Rye*, Boston, Little, Brown and Company (ed. it. di riferimento: *Il giovane Holden*, Torino, Einaudi, 1961).

SICILIANO E.

1973, *Joseph Conrad*, in J. CONRAD, «Con gli occhi dell'Occidente», Milano, Garzanti, 1973 (s.i.p.).

SKINNER B. F.

1948, *Walden Two*, Indianapolis, Hackett Publishing Company (ed. it. di riferimento: *Walden due*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995).

SPAINI A.

1914, «La modernità di Goethe (Saggio storico sul “Meister” goethiano)», *La Voce*, a. VI, n. 3, 13 febbraio 1914, pp. 9-33 (I parte) e a. VI, n. 5, 13 marzo 1914, pp. 2-39 (II parte). Con lo stesso titolo e con alcune varianti poi in volume autonomo: Firenze, Stab. tip. Aldino, 1914.

STORTI A.

2008, *Perché studiare la letteratura*, in S. DI PASQUA, B. GRASSILLI, A. STORTI (a cura di), «La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola», Trieste, EUT, pp. 66-81.

2010, *Una doppia prefazione. Il versante letterario*, in S. DI PASQUA, «Letteratura come pedagogia», Trieste, EUT, pp. 7-10.

TEVIS W.

1980, *Mockingbird*, New York, Doubleday (ed. it. di riferimento: *Solo il mimo canta al limitare del bosco*, Milano, Mondadori, 2024).

WHARTON E.

1920, *The Age of Innocence*, New York, D. Appleton and Company (ed. it. di riferimento: *L'età dell'innocenza*, Milano, Feltrinelli, 2017).

ZAMJATIN E.

1919-21, *My* (censurato in patria, la prima edizione è in lingua inglese: *We*, New York, Dutton, 1924; ed. it. di riferimento: *Noi*, Milano, Mondadori, 2021).

ZWEIG S.

1911, *Brennendes Geheimnis*, in S. ZWEIG, «Erstes Erlebnis», Leipzig, Insel (ed. it. di riferimento: *Bruciante segreto*, Milano, Adelphi, 2007).

FILMOGRAFIA

JARROLD J.

2007, *Becoming Jane* (*Becoming Jane. Il ritratto di una donna contro*), Regno Unito.

MENDES S.

1999, *American Beauty*, USA.

PASOLINI P. P.

1975, *Salò o le 120 giornate di Sodoma*, Italia/Francia.

ROSSELLINI R.

1948, *Germania anno zero*, Italia.

TRUFFAUT F.

1959, *Les Quatre Cents Coups* (*I quattrocento colpi*), Francia.

SITI WEB

GERMINI S.

2022-2023, *Goethe, «Gli anni dell'apprendistato di Wilhelm Meister»: la resistenza della personalità*, <<https://bazzecole.altervista.org/goethe-gli-anni-dellapprendistato-di-wilhelm-meister-la-resistenza-della-personalita-prima-parte/>>.

<<https://bazzecole.altervista.org/goethe-gli-anni-dellapprendistato-di-wilhelm-meister-la-resistenza-della-personalita-seconda-parte/>>.

<<https://bazzecole.altervista.org/goethe-gli-anni-dellapprendistato-di-wilhelm-meister-la-resistenza-della-personalita-terza-parte/>>.

<<https://bazzecole.altervista.org/goethe-gli-anni-dellapprendistato-di-wilhelm-meister-la-resistenza-della-personalita-quarta-parte/>>, siti consultati il 19/10/2025>.