

SigMa

RIVISTA DI LETTERATURE COMPARATE,
TEATRO E ARTI DELLO SPETTACOLO

Vol. 3/2019
ISSN 2611-3309

STEFANO BRUGNOLO

Lezioni di assurdo: da Aristofane a Ionesco

Absurd Lessons: From Aristophanes to Ionesco

SOMMARIO | ABSTRACT

Il saggio indaga la relazione maestro allievo prendendo in esame una serie di casi in cui tale relazione è presentata in chiave comica. L'idea di fondo è che questi scrittori abbiano tutti lavorato sulle aporie che caratterizzano il rapporto di trasmissione dei saperi tra le generazioni. E soprattutto sulle complesse interazioni tra Cultura e Natura.

The essay explores the representations in a comic way of the relationship between a pupil and a master, and examines the contradictions that characterize the transmission of knowledge and skills from a generation to another. The essay investigates especially the complex interplays between Culture and Nature.

PAROLE CHIAVE | KEYWORDS

comicità dell'assurdo, natura e cultura, luoghi comuni, illuminismo, pedagogia
comic of absurdity, nature and culture, common places, enlightenment, pedagogy



STEFANO BRUGNOLO

Lezioni di assurdo: da Aristofane a Ionesco

Intendo verificare alcune ipotesi relative al comico così come sono state enunciate da Freud nel suo libro sul motto di spirito e poi estrapolate e sviluppate da Francesco Orlando. Mi interessa soprattutto verificare come funziona un riso che contemporaneamente critica e solidarizza con comportamenti e discorsi di tipo assurdo. Il testo da cui intendo partire è una *pièce* di Ionesco intitolata *La Leçon* (1951), che è un caso più che mai emblematico di teatro dell'assurdo. E qui subito preciso: nei testi letterari il non-senso si definisce sempre e solo in relazione al senso, così come una dissonanza si definisce sempre rispetto ad una consonanza. Si deve supporre che il non senso puro risulterebbe privo di interesse. Noi possiamo essere solo logicamente-illogici o sensatamente-insensati, pena l'incomunicabilità. Ci tornano utili a questo punto le seguenti parole di Freud: "la tecnica dei motti d'assurdo considerati finora consiste nel presentare qualcosa di [...] assurdo, il cui senso è di mettere in luce, di figurare [...] l'assurdità di qualcosa d'altro" (Freud 1905: 51). Ionesco da questo punto di vista è un buon esempio. Il suo teatro è sempre fondato sulla riduzione all'assurdo di modi di

dire, di pensare, di fare teatro per così dire “troppo sensati”. In altre parole, l’assurdo plateale che caratterizza i dialoghi dei suoi personaggi vale come un giudizio sull’assurdità latente di certe pratiche sociali “normali”.

Così, se per esempio nella *Cantatrice calva* riduce all’assurdo il rito della conversazione piccolo-borghese, nella *Lezione* riduce all’assurdo il rito della lezione, che è per eccellenza il momento in cui una comunità trasmette alle giovani generazioni alcune fondamentali conoscenze e regole di vita. Certo, questa *pièce* è un caso estremo che però testimonia di una tendenza a demistificare comicamente le azioni pedagogiche riscontrabile in tante altre “lezioni” che incontriamo nella grande letteratura occidentale. Proprio a partire da Ionesco, infatti, ho potuto individuare un *topos* letterario, quello della *scena pedagogica*, di cui *La Lezione* costituisce solo una variante tarda ed estrema. Due parole per definire tale *topos*: si tratta di una scena dove qualcuno (il maestro) cerca di trasmettere conoscenze e nozioni ad un giovane apprendista (l’allievo). In termini davvero generalissimi e quasi tautologici si dirà che mentre il maestro rappresenta le invadenze della Cultura (spesso connotata di artificialità, complicazione, pedanteria) l’allievo rappresenta le resistenze della Natura (spesso connotata di semplicità, ingenuità, ignoranza). Si può descrivere la situazione anche facendo ricorso a un’altra coppia di opposti, quella che contrappone il Significante al Significato (oppure i Nomi alle Cose, o le Nozioni ai Concetti). In molte di queste scene scopriamo proprio questo: che ai significanti non corrispondono adeguati significati, alle nozioni adeguati concetti, ecc. In altre parole, il maestro enuncia parole di cui l’allievo non comprende o mal-comprende il significato, vuoi per i suoi limiti, vuoi perché quelle parole sono davvero carenti di senso. Sia che le inadeguatezze e i fraintendimenti riguardino di più il maestro, sia che riguardino di più l’allievo, l’effetto è sempre comunque che la parola pedagogica resta

come in sospeso, non produce le conseguenze attese, fallisce l'obiettivo. Da qui il riso, che, come ci segnala Freud, riguarda spesso investimenti psichici andati a vuoto. Ad essere messo in discussione a vario titolo è ogni volta la legittimità, e appunto il *sensu* della relazione didattica. E che tale *topos* perduri nei secoli non è casuale: l'azione di educare e istruire, infatti, ha da sempre mirato a conservare e trasmettere le conoscenze, i valori, l'identità di una comunità nel tempo e nello spazio. Rappresentando i casi in cui tale operazione fallisce la letteratura permette che affiori l'assurdità di concezioni, credenze, pratiche di vita fin lì ritenute valide e perciò degne di essere insegnate. Ma si direbbe anche che faccia così affiorare una sorta di verità repressa tra tutte, e cioè la fondamentale resistenza che l'animale uomo oppone ai tentativi della civiltà di trasformarlo in un essere "civile e ragionevole". Il presupposto di fondo da cui parto è che ogni educazione corrisponde ad una inevitabile violenza psichica a cui non può non corrispondere una ribellione, come ci ha chiarito una volta per tutte Freud: "le restrizioni che devono affermarsi durante l'educazione a pensare correttamente e a distinguere [il vero dal falso] sono dispotiche, e perciò la ribellione contro la costrizione del pensiero logico e della realtà viene dal profondo ed è incessante" (1905: 141). Quel che si manifesta in modo iperbolico nell'assurda lezione di Ionesco si manifesta in modi meno provocatori ma comunque rilevanti in tante altre scene pedagogiche: la ribellione incessante all'obbligo dispotico di essere sensati, coerenti, responsabili; l'irresistibile inclinazione all'illogicità, all'assurdità; il piacere di ridere delle contraddizioni insite in ogni progetto educativo.

Ma ripartiamo dalla *Lezione* e chiediamoci subito di cosa siano "figura" il Professore e l'Allieva. A grandi linee io direi che mentre l'élève rappresenta le nuove generazioni, eredi di genitori arricchiti in cerca di una legittimazione culturale, e dall'altra c'è un "povero" funzionario della conoscenza, un *professeur*

che campa formando i giovani, avviandoli ad una qualche carriera di tipo dirigenziale. L'allieva si presenta come "gaie, dynamique; un sourire frais sur les lèvres", e al professore dice che "Mes parents sont assez fortunés, j'ai de la chance. Ils pourront m'aider à travailler, à faire des études très supérieures. [...] Mes parents voudraient bien, si vous croyez que cela est possible en si peu de temps, ils voudraient bien que je passe mon doctorat total" (Ionesco 1954: 95)¹. Rispetto a queste grottesche pretese lui si caratterizza subito come compiacente e servile. Professore: "Combien font un et un?"; Allieva: "Un et un font deux"; Professore, *émerveillé par le savoir de l'Élève*: "Oh, mais c'est très bien. Vous me paraissez très avancée dans vos études. Vous aurez facilement votre doctorat total, mademoiselle" (99-100)². Sembrerebbe una coppia destinata a funzionare, ma di lì a poco la studentessa si dimostrerà incapace di rispondere a domande relative alla sottrazione:

LE PROFESSEUR: [...] Voyons la soustraction. Dites-moi, seulement, si vous n'êtes pas épuisée, combien font quatre moins trois?

L'ÉLÈVE: Quatre moins trois? ... Quatre moins trois? [...] Ça fait ... sept?

LE PROFESSEUR: Je m'excuse d'être obligé de vous contredire (107)³.

Questa incapacità farà crescere nel servizievole Professore un furore incontenibile che, poi lo vedremo, lo porterà alla follia e all'omicidio, trasformando in farsa assurda e crudele il rito scontato della lezione. Siamo nei primi anni '50 e Ionesco critica qui nel suo specialissimo modo l'incipiente scolarizzazione di massa, di cui l'allieva è protagonista e il professore è complice interessato. Tale passaggio storico ha comportato anche una banalizzazione dell'istruzione e della cultura. Sullo sfondo di questa commedia intuiamo dunque questa trasformazione epocale,

che però non è altro che una delle tante manifestazioni della democrazia moderna. Ad essere fatta esplodere e offerta così al riso dissacrante sarebbe proprio, secondo Ionesco, questa concezione corriva della conoscenza. Potrebbe sembrare una situazione molto novecentesca, e tutt'al più potremmo riconoscere le ascendenze flaubertiane di questa critica al discorso comune, ma ecco invece che subito possiamo facilmente ricollegarla a quella che secondo me è la prima occorrenza di scena pedagogica in Occidente.

Mi riferisco a *Le nuvole* (423 a.C.) di Aristofane. Il protagonista Strepsiade infatti è sostanzialmente un borghese che cerca di innalzarsi culturalmente, andando a lezione da un maestro più che mai strano e inaffidabile, e cioè un Socrate che se ne sta appeso in alto dentro una cesta perché

Mai avrei scoperto l'essenza delle superne cose se non avessi sospeso la mente e mescolato il pensiero, che è sottile, all'aere suo pari. Se le cose di lassù le avessi osservate coi piedi per terra, non avrei mai trovato nulla. E questo perché la terra attrae a sé, con forza, l'umidità del pensiero. Capita anche al crescione: la stessa identica cosa (vv. 227-34).

Come si vede siamo già dalle parti dell'assurdo. Il Socrate di Aristofane è un sofista che non si preoccupa di fare discorsi sensati, e si prende tutte le libertà logiche possibili e immaginabili. Si ride però soprattutto di Strepsiade che è un allievo grezzo, e che per esempio equivoca su tutti i termini tecnici riducendoli alla sua grossolana esperienza: pensa per esempio che gli allievi di Socrate che "investigano le cose di sotterra" stiano cercando cipolle (vv.188-89). Questa sua grossolanità funziona però anche in chiave demistificante. Come infatti ha scritto Paduano "la stolidità dell'arrampicatore richiede a tratti identificazione presentandosi come resistenza [...] ai disvalori per altri versi ricercati" (D'Angeli, Paduano 1999: 38). E tali di-

svalori hanno a che fare con le inutili complicazioni e artificiosità che caratterizzano i circoli colti ateniesi. È anche questo un riso antidemocratico che stigmatizza la fine di una società tradizionale, dove certe verità, valori e gerarchie erano indiscussi, e addita al ridicolo quei maestri che vendono i loro presunti saperi esoterici a individui smaniosi di inserirsi nelle cerchie riservate della città. Insomma, se le risate colpiscono *in primis* la Semplicità o Ingenuità dell'allievo dall'altro i suoi equivoci, le sue incomprensioni si rivelano a volte illuminanti e segnano l'inaspettato trionfo dell'ignoranza sulla cultura, secondo quel capovolgimento delle posizioni e dei valori che, come vedremo, caratterizza il nostro *topos*.

Se adesso facciamo un salto di tanti secoli e ci portiamo al *Gargantua* (1534) di Rabelais troviamo forse la prima scena pedagogica emblematica della modernità e ci accorgiamo che funziona secondo parametri simili ma diversi da quelli rilevati in Aristofane. Sotto tiro è ancora il maestro, ma in questo caso l'allievo non è certo succube di esso, e in più la critica è condotta secondo uno spirito che potremmo qualificare come rivoluzionario invece che conservatore. Mi riferisco alla prima educazione di Gargantua, narrata nel capitolo XIV del libro dedicato a quel gigante, allorché il padre Grandgousier decide di dargli come maestro “un grand docteur sophiste”:

De fait, l'on luy enseigne un grand docteur sophiste nommé Maistre Thubal Holoferne, qui luy aprint sa charte si bien qu'il la disoit par cueur au rebours; et y fut cinq ans et troys mois. Puis luy leut *Donat*, le *Facet*, *Theodolet* et *Alanus in Parabolis* et y fut treze ans six moys et deux sepmaines. Mais notez que cependent il luy aprenoit à escripre gottiquement et escripvoit tous ses livres, car l'art d'impression n'estoit encores en usage. Et portoit ordinairement un gros escriptoire pesant plus de sept mille quintaulx, duquel le gualimart estoit aussi gros et grand que les gros pilliers de

Enay, et le cornet y pendoit à grosses chaines de fer à la capacité d'un tonneau de marchandise. Puis luy leugt *De modis significandi*, avecques les commens de Hurtebize, de Fasquin, de Tropiciteulx, de Gualehaul, de Jean le Veau, de Billonio, *Brelinguandus*, et un tas d'aultres; et y fut plus de dix huyt ans et unze moys. Et le sceut si bien que, au coupelaud, il le rendoit par cueur à revers, et prouvoit sus ses doigtz à sa mère que *de modis significandi non erat scientia* (Rabelais 1534, ed. 1984: 87-89)⁴.

Dopo di che gli si affida come precettore “un aultre vieux tousseux, nommé Maistre Jobelin Bridé”⁵ che gli infligge altre tediosissime letture. Diviene “aussi saige qu’oncques puis ne fourneasmes-nous”⁶. A questo punto interviene suo padre: “A tant son pere aperceut que vrayement il estudioit très bien et y mettoit tout son temps, toutesfoys qu’en rien ne prouffitoit et, que pis est, en devenoit fou, niays, tout resveux et rassoté”⁷. Mentre dunque il Socrate di Aristofane era rappresentato come un intellettuale d’avanguardia e anti-tradizionalista, qui Maistre Thubal Holoferne è invece un campione della tradizione scolastica e sorbonarda invisa a Rabelais. Entrambi però si dimostrano dediti a studi e speculazioni bislacche. Nel caso del maestro di Rabelais l’abnorme complicazione e inutilità delle scienze che insegna è sottolineata dai lunghi elenchi di autori e titoli delle opere studiate, alcune vere altre inventate, tutte di argomento astruso. In questa scena ad essere allegramente denunciata come assurda è una pluriscolare cultura giuridico-teologica. Nel sistema di opposizioni che organizzano la scena didattica vale infatti spesso questa regola: se e quando ridiamo dell’allievo è perché spende meno energia psichica di quanto sarebbe necessario fare; se e quando ridiamo del maestro è perché spende più energia psicofisica di quella che sarebbe necessaria. Per compilare, leggere e studiare quegli abnormi trattati c’è voluta una enorme fatica fisica e mentale e tuttavia essi non

servono assolutamente a nulla. Gargantua si sottopone a enormi sforzi per scriverli e leggerli e l'unico risultato a cui giunge è che *non erat scientia*. Sono parole vuote di senso che Rabelais si diverte ad accatastare producendo effetti cacofonici, tanto che alla fine un po' di simpatia ci scatta per quella speciosa bizzarria di studi e letture, e per l'enormità di tempo e fatica che tali studi hanno richiesto e richiedono. I nomi, le parole, i concetti che ci vengono elencati si dimostrano essere puri significanti vuoti di ogni senso, e come è noto l'emancipazione dal senso produce sempre un effetto euforico. In definitiva però di Mastro Oloferne ridiamo perché con Rabelais stiamo dalle parti di una visione degli studi improntata a maggiore semplicità e naturalezza e avversa a inutili complicazioni e a mortificanti discipline. Non a caso il metodo che seguirà il più moderno Panocrate per educare il giovane gigante sarà ben altrimenti tollerante nei confronti dei piaceri del corpo e dello spirito: "Ce faict, yssoient hors, tousjours conferens des propoz de la lecture, et se desportoient en Bracque ou es prez, et jouoient à la balle, à la paulme, à la pile trigone, galentement se exercens les corps comme ilz avoient les ames auparavant exercé"⁸. Comincia con Rabelais l'opera di ridicolizzazione delle pedagogie innaturali in nome di metodi di studio più diretti e spontanei.

Ma forse la scena pedagogica più emblematica di tutte quelle della modernità, e decisiva anche per lo stesso Ionesco, è quella che incontriamo nel *Bourgeois gentilhomme* (1670) di Molière. Come già in Aristofane e poi in Ionesco anche qui si tratta di ridicolizzare lo snobismo dell'allievo: una certa sensibilità, certe maniere, certe finezze di comportamento, di linguaggio, di sentimento in definitiva non si possono studiare o imparare. Non si possono insomma dare lezioni teoriche di *savoir vivre*. In questo senso anche il comico di Molière risulta classista e punisce con il ridicolo il *parvenu* che non sa stare al suo posto. Tuttavia, se è vero che per Molière è ridicolo in sé il tentativo di diven-

tare da borghese gentiluomo, dall'altra però la resistenza della "natura" ineducabile del protagonista ad ogni acculturazione si rivela per certi aspetti autentica e degna di identificazione; quando questo si dà se ridiamo è *con* lui e non *di* lui. Come accade per esempio allorché il maestro di filosofia, che peraltro si è appena lasciato trascinare in una rissa scoppiata per futili motivi, gli spiega come la morale "*enseigne aux hommes à modérer leurs passions*". È impossibile infatti non simpatizzare con M. Jourdain che sbotta così: "Non, *laissons cela. Je suis bilieux comme tous les diables; et il n'y a morale qui tienne, je me veux mettre en colère tout mon soûl, quand il m'en prend envie*" (Molière 1670, ed. 1971: 727)⁹. Dove si vede che in definitiva sono le istanze di una Natura un po' grezza a prendersi una rivincita sulle istanze di una Cultura presuntuosa, astratta, fine a se stessa¹⁰.

Non capisco perciò come mai, a proposito della grottesca lezione di fonetica che a M. Jourdain impartisce lo stesso maestro ("*La voix A se forme en ouvrant fort la bouche: A*"; 728)¹¹, Georges Couton, dopo averci informato che Molière si è ispirato ad un trattato di fonetica coevo, si chiede: "Molière ridicolizza solo M. Jourdain perché egli si incanta davanti a questa scienza? Non ridicolizza anche delle considerazioni che gli appaiono come una falsa scienza?" (1425). A me sembra davvero una domanda retorica poiché è evidente che sì, gran parte del riso colpisce solo "di striscio" l'allievo e si abbatte in definitiva sulla scienza inutile del maestro.

E ancora: è ben difficile liquidare come stupidi e ridicoli gli entusiasmi di cui dà prova M. Jourdain allorché scopre certe ovvie, ma per lui sorprendenti, verità. Mi riferisco soprattutto alla sua scoperta che lui parla in prosa: "*Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose, sans que j'en susse rien; et je vous suis le plus obligé du monde, de m'avoir appris cela*"¹². Certo lui si dimostra qui infantilmente compiaciuto ma in effet-

ti la scoperta non è poi di quelle che vanno da sé. La si confronti con quanto scriveva Montaigne a proposito delle competenze retoriche a disposizione di tutti e non solo degli esperti: “Oyez dire métonymie, métaphore, allégorie, et autres tels noms de la grammaire; semble-t-il pas qu’on signifie quelque forme de langage rare et pellegrin? ce sont titres qui touchent le babil de votre chambrière” (Montaigne 1580, ed. 1969: 363)¹³. Dove come si vede siamo pur sempre dalla parte di una rivendicazione del sapere naturale contrapposto a quello artificiale e nominalistico, che è quello di cui danno prova i maestri.

In definitiva, il modello di Monsieur Jourdain è decisivo per comprendere le ambivalenze di quella plurisecolare operazione di autoeducazione, apprendimento e raffinamento che il terzo Stato compì prendendo ad (anti)modello l’aristocrazia. E del potenziale critico insito nella figura di M. Jourdain testimonia il fatto che nel tempo ci si identificherà sempre di più con i suoi epigoni. Faccio qui subito due esempi filmici recenti. Il primo è quello di Ferdinando Mericoni (Alberto Sordi), il protagonista di *Un americano a Roma* (1954) di Steno, che studia da autodidatta per “diventare americano”. Mericoni come Monsieur Jourdain risulta ridicolo quando dimostra di avere male appreso e compreso il funzionamento di una presunta dieta americana. E tuttavia alla fine quando il personaggio ritorna ai maccheroni, noi non possiamo non identificarci con lui, con la sua natura romana o italiana, che in definitiva recalcitra ad essere assimilata da una cultura percepita come aliena: “Maccarone... m’hai provocato e io te distruggo, maccarone! Io me te magno!”.

Ma ancora più pertinente è un richiamo al film del 1994 *Il postino* di Michael Radford (a sua volta tratto dal romanzo di Antonio Skármeta *Il postino di Neruda*, del 1984), dove c’è una scena evidentemente ripresa da Molière. In questo caso è Pablo Neruda (Philippe Noiret) a fare la parte del maestro di filosofia, mentre l’allievo è Mario, un postino, Massimo Troisi. Come si

fa ad essere poeta? chiede Mario. Inventando buone metafore, gli risponde Neruda. Mario stupisce: e cosa sarebbero mai queste metafore? Poi un giorno Neruda gli recita una sua poesia. E il postino reagisce così: “Le parole andavano di qua e di là... come il mare! Come una barca sbattuta dalle parole”. E allora Neruda gli dice: “Lo sai cosa hai fatto, Mario? Una metafora!”. Secondo Mario “però non vale, perché non la volevo fare!”, ma Neruda insiste, sì che vale: “Volere non è importante, perché le immagini nascono casuali”. È ancora una volta una scena didattica e come si vede a questa altezza il riscatto di M. Jourdain è avvenuto, e questa volta riguarda un proletario.

Ma riprendiamo il filo cronologico del discorso. Non è propriamente una scena comica ma è fondamentale per il nostro discorso la lezione che nel *Robinson Crusoe* (1719) Robinson tiene al buon selvaggio per eccellenza. Venerdì: “I began to instruct him in the knowledge of the true God” (questa e tutte le citazioni seguenti sono ricavate da Defoe 1719, ed. 2001: 171-73)¹⁴. Secondo Robinson il razionalismo innato di Venerdì gli fa accettare facilmente l’idea che esista un Dio onnipotente: “Nature assisted all my arguments to evidence to him even the necessity of a great First Cause, an overruling, governing Power”¹⁵. In questo caso Cultura e Natura sono in sintonia. Ma quando Robinson deve spiegare la funzione del Diavolo nella cosmogonia cristiana trova difficoltà e resistenze, anche forse perché niente nella lussureggiante natura circostante testimonia dell’esistenza di una malvagità fondamentale ed evidente: “but there appeared nothing of this kind in the notion of an evil spirit, of his origin, his being, his nature, and above all, of his inclination to do evil”¹⁶. Non solo, “the poor creature puzzled me once in such a manner, by a question merely natural and innocent, that I scarce knew what to say to him”¹⁷. Gli chiede infatti “but you say God is so strong, so great; is He not much strong, much might as the devil?”¹⁸. E quando Robinson rispon-

de che sî, si trova davanti una domanda naturale e ragionevole: “But if God much stronger, much might as the wicked devil, why God no kill the devil, so make him no more do wicked?”¹⁹. Robinson si confessa “strangely surprised at this question”²⁰, e per giustificare la sua impreparazione afferma che era “ill qualified for a casuist or a solver of difficulties”²¹. Che sembra quasi sottintendere che solo se si è dei “casisti” e cioè dei cavillatori si risolvono (a parole) tali difficoltà, non potendosi avvalere di nessuna evidenza naturale. Ma interessante, e davvero al limite del comico, sono i modi con cui cerca di cavarsela: “and at first I could not tell what to say; so I pretended not to hear him, and asked him what he said”²², sperando che egli potesse “forget his question”²³. Ma Venerdì spietatamente insiste e allora Robinson, essendosi un poco ripreso, gli risponde che Dio “si riserva” di punirlo “alla fine”: “he is reserved for the judgment, and is to be cast into the bottomless pit, to dwell with everlasting fire”²⁴. Venerdì gli fa eco sempre più incredulo: “RESERVE AT LAST! *me no understand* – but why not kill the devil now; not kill great ago?”²⁵. Alle strette Robinson dice che Dio lo fa per dare la possibilità a tutti gli uomini tentati da diavolo di “repent and be pardoned”²⁶. Ma è peggio che aver taciuto: “Well, well, [...] that well – so you, I, devil, all wicked, all preserve, repent, God pardon all”²⁷. A quel punto Robinson è del tutto smontato e si autoconvince che se bastano le “mere notions of nature”²⁸ per arrivare a riconoscere l’esistenza di un Dio creatore del mondo, esse non bastano per arrivare a comprendere la funzione svolta da Gesù Cristo come intermediario tra noi e Dio ai fini della Redenzione. Trova allora un nuovo pretesto per andarsene e cavarsi di impiccio, poi prega e finalmente ispirato fornisce una spiegazione piuttosto complicata: siccome il Redentore aveva assunto natura umana e non angelica poté salvare gli altri uomini ma non quell’angelo decaduto che è il diavolo. E a quanto pare alla fine Venerdì se ne convince.

Qui non occorre stabilire se e quanto lo scrittore Defoe mettesse davvero in dubbio certe verità di fede, bensì ci interessa notare che attraverso le domande ingenuie ma spinose del buon selvaggio mette in crisi le presunte certezze del maestro, ciò che certo non accadeva con Strepsiade e Monsieur Jourdain. Si tratta di una variante del *topos* destinata a notevole fortuna, uno dei modi più diretti per mettere in atto l'estraniamento illuminista.

Portiamoci infatti ora agli illuministi e riportiamo questa memorabile scena dal *Candide* (1759) di Voltaire:

Le précepteur Pangloss était l'oracle de la maison, et le petit Candide écoutait ses leçons avec toute la bonne foi de son âge et de son caractère. Pangloss enseignait la métaphysico-théologo-cosmolonigologie. Il prouvait admirablement qu'il n'y a point d'effet sans cause, et que, dans ce meilleur des mondes possibles, le château de monseigneur le baron était le plus beau des châteaux et madame la meilleure des baronnes possibles. "Il est démontré, disait-il, que les choses ne peuvent être autrement: car, tout étant fait pour une fin, tout est nécessairement pour la meilleure fin. Remarquez bien que les nez ont été faits pour porter des lunettes, aussi avons-nous des lunettes. Les jambes sont visiblement instituées pour être chaussées, et nous avons des chausses. Les pierres ont été formées pour être taillées, et pour en faire des châteaux, aussi monseigneur a un très beau château; le plus grand baron de la province doit être le mieux logé; et, les cochons étant faits pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année: par conséquent, ceux qui ont avancé que tout est bien ont dit une sottise; il fallait dire que tout est au mieux". Candide écoutait attentivement, et croyait innocemment (Voltaire 1759, ed. 1979: 146)²⁹.

Candide come M. Jourdain è ingenuo, ma a questo punto la sua ingenuità è diventata una esplicita pietra di paragone per giudicare delle assurde elucubrazioni del maestro. L'insegna-

mento di Pangloss, fin dal nome della materia che insegna, è tutto contrario alle evidenze fattuali e all'esperienza. È più che mai dalla parte di una cultura astrusa e contro-natura. Ma se si ride di lui non è solo prendendone le distanze: ci sorprende la sua totale insensibilità a qualsiasi prova di realtà, e la sua persuasione che qualunque cosa accada resta dimostrato che "tout est au mieux" ha dei tratti perfino chisciotteschi, e non può non suscitarcene una qualche simpatia. Si tratta infatti di un narcisismo dalle proporzioni cosmiche dato che l'intero universo sembra essere stato concepito secondo le misure dell'ego di Pangloss, a garanzia delle sue piccole comodità: "et, les cochons étant faits pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année: par conséquent". Come si vede gli aspetti "folli" che alla fine ritroveremo smisuratamente potenziati in Ionesco sono presenti *in nuce* anche in questi più antichi maestri.

Sono tanti gli illuministi che hanno rappresentato situazioni simili. Limitiamoci qui a citare un caso a suo modo più icastico di altri, in cui un illuminista tardo, Nicolas de Chamfort, demistifica attraverso la voce di un bambino "ignorante" le categoriche certezze del maestro:

On demandait à un enfant: Dieu le Père est-il Dieu? – Oui.
– Dieu le Fils est-il Dieu? – Pas encore; que je sache; mais, à la mort de son père, cela ne saurait lui manquer (Chamfort 1795, ed. 1960: 329)³⁰.

Si potrebbe tradurre tutto così: è l'allievo che dà una lezione al maestro (presumibilmente qui un prete) che avrebbe voluto darla a lui. Nel frammento di Chamfort si vede infatti che il bambino è dotato di una razionalità più evoluta di quella dell'adulto che lo sta istruendo, il quale vorrebbe una risposta in forma di logica simmetrica, per dirla con Matte Blanco, secondo cui un Dio può essere sia Figlio che Padre. Il bambino invece non ammette contraddizioni e risponde rifacendosi al

modello monarchico d'antico regime sotto il quale si presume che si svolga la scenetta: secondo una dinamica di successione, il principe ereditario, il Delfino, sarà re soltanto alla morte del re suo padre. Ma cos'è che ci fa ridere in questo frammento? Chamfort, da illuminista profondamente critico verso la religione, in superficie ci fa ridere dell'errore del bambino che, affidandosi ingenuamente alla logica razionale, si dimostra ignorante di un dogma che dovrebbe invece conoscere, ma in profondità ci fa ridere della logica meno evoluta, che è quella della religione. Se in Aristofane e Molière l'ignoranza e l'ingenuità dell'allievo erano soprattutto ridicole e innocue, adesso si sono fatte simpatiche e minacciose.

Puntare tutto sulla Natura contro la Cultura poteva però rivelarsi perfino inquietante. E a dimostrarlo sarà soprattutto Sade, un illuminista estremo che ha posto l'illuminismo davanti alle sue contraddizioni. Prendendo infatti in parola il partito filo-naturale di Rousseau, Sade si diverte a mostrare quali potessero o dovessero essere le ultime conseguenze di questa impostazione. Ed è interessante che lo fa anche e proprio proponendo una sua originale e provocatoria versione della scena pedagogica. Che altro è infatti la *Philosophie dans le boudoir* (1795), il suo testo più importante, se non una lunga seduta, che è insieme di educazione sessuale e filosofica, dove cioè alla adolescente Eugénie vengono impartite lezioni pratiche e teoriche di libertinismo da parte di Dolmancé e Mme de Saint-Ange. Siamo più che mai dalle parti di una parodia dell'*Émile* di Rousseau se è vero che i due maestri intendono educare l'allieva ad essere "assolutamente naturale":

EUGÉNIE: Ah! Dieu! comme vos leçons m'enflamment! je crois qu'on me tuerait plutôt maintenant que de me faire faire une bonne action! [...] Il me paraît que, d'après tout ce que vous me dites, Dolmancé, rien n'est aussi indifférent sur

la terre que d'y commettre le bien ou le mal; nos goûts, notre tempérament doivent seuls être respectés?

DOLMANCÉ: Ah! n'en doutez pas, Eugénie, ces mots de vice et de vertu ne nous donnent que des idées purement locales. Il n'y a aucune action, quelque singulière que vous puissiez la supposer, qui soit vraiment criminelle; aucune qui puisse réellement s'appeler vertueuse. Tout est en raison de nos mœurs et du climat que nous habitons; ce qui est crime ici est souvent vertu quelque cent lieues plus bas, et les vertus d'un autre hémisphère pourraient bien réversiblement être des crimes pour nous. [...]

EUGÉNIE: Mais il me semble pourtant qu'il doit y avoir des actions assez dangereuses, assez mauvaises en elles-mêmes, pour avoir été généralement considérées comme criminelles, et punies comme telles d'un bout de l'univers à l'autre?

MME DE SAINT-ANGE: Aucune, mon amour, aucune, pas même le viol ni l'inceste, pas même le meurtre ni le parricide.

EUGÉNIE: Quoi! ces horreurs ont pu s'excuser quelque part?

DOLMANCÉ: Elles y ont été honorées, couronnées, considérées comme d'excellentes actions, tandis qu'en d'autres lieux, l'humanité, la candeur, la bienfaisance, la chasteté, toutes nos vertus, enfin, étaient regardées comme des monstruosités.

EUGÉNIE: Je vous prie de m'expliquer tout cela; j'exige une courte analyse de chacun de ces crimes, en vous priant de commencer par m'expliquer d'abord votre opinion sur le libertinage des filles, ensuite sur l'adultère des femmes (Sade 1795; ed. 1979: 79-80)³¹.

A impressionarci è che, in controtendenza rispetto al nostro *topos*, qui tra maestro e allieva c'è una fin troppo perfetta sintonia. Risulta oggettivamente umoristico soprattutto il capovolgimento operato da Sade di quello che è normalmente il senso e il fine dell'azione pedagogica. Se solitamente il maestro prova ad inculcare all'allievo la coscienza del limite e il rispetto dei

codici culturali e morali vigenti, qui invece i maestri si fanno portavoce di un assoluto disprezzo di tali codici e limiti. Come farà poi il Professore di Ionesco nel bel mezzo del suo delirio pedagogico, anche Domancé e Mme de Saint-Ange affermano di operare in nome di principi sacrosanti, nel nome dell'amore per la verità e l'umanità. Ciò che non può non sembrarci beffardo è che adottino un tono tanto normativo e perfino pedante nel mentre propugnano comportamenti così estremi: "La cruauté n'est autre chose que l'énergie de l'homme que la civilisation n'a point encore corrompue: elle est donc une vertu et non pas un vice" (130)³². E altrettanto incongrua ci appare l'allieva che qui si dimostra diligente come la più diligente delle "prime della classe" nel voler mettere in pratica anche gli insegnamenti più efferati: "Ces leçons seront retenues et mises en action sans doute" (118)³³. Il che rivela una delle ambivalenze fondamentali di Sade: l'incapacità di concepire la sua anti-morale se non nei termini di quella stessa morale che contesta, e cioè in termini di regole, comandamenti, doveri. Ecco perché le sue lezioni "a fin di male" assomigliano così tanto, almeno formalmente, alle lezioni "a fin di bene".

È Goethe forse il primo che rovescia una certa costante del *topos*: non è più il maestro ad apparirci pedante ma l'allievo. E anzi è proprio il maestro a criticare e magari a irridere le pretese del Sapere tradizionale a cui invece l'allievo si mantiene devoto. Questo lo si vede già nel rapporto che intercorre tra Faust e il suo allievo e famulo Wagner nella prima parte dell'opera (1808). A Faust, che fantastica di un tipo di conoscenza appassionatamente panteistica, Wagner contrappone una conoscenza che passi tutta e solo attraverso i libri: "Wie anders tragen uns die Geistesfreuden/ Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt" (d'ora in poi tutte le citazioni e le traduzioni sono tratte da Goethe, *Faust*, edizione bilingue, trad. F. Fortini, Mondadori, Milano 1970, vv. 1104-1105)³⁴. Tutto diverso è l'avviso di Faust: "Das

Pergament, ist das der heil'ge Bronnen, / Woraus ein Trunk den Durst auf ewig stillt? / Erquickung hast du nicht gewonnen, / Wenn sie dir nicht aus eigener Seele quillt" (vv. 566-570)³⁵. Questa situazione è poi ripresa e parodiata nella scena dove un Mefistofele travestito da Faust impartisce una comica lezione ad uno studente "mit allem muten Gut" (v. 1876)³⁶ e in cerca di istruzione, che, anticipando di un secolo e mezzo l'allieva di Ionesco, avanza la pretesa di voler studiare per sapere... tutto:

Und möchte gern, was auf der Erden
 Und in dem Himmel ist, erfassen,
 Die Wissenschaft und die Natur (vv. 1899-1901)³⁷.

I suggerimenti che dà Mefistofele sono paradossali e demistificano dalle basi stesse ogni azione pedagogica, nel senso che raccomanda ironicamente un tipo di studio alienante: "Wer will was Lebendigs erkennen und beschreiben, / Sucht erst den Geist heraus zu treiben / Dann hat er die Teile in seiner Hand, / Fehlt, leider! nur das geistige Band" (vv. 1936-1939)³⁸. Non solo, raccomanda allo studente di dare più importanza alle parole invece che ai concetti: "Im ganzen – haltet Euch an Worte! / Dann geht Ihr durch die sichre Pforte / Zum Tempel der Gewißheit ein" (vv. 1990-1992)³⁹. E al suo interlocutore che, sia pur rispettosamente, avanza un ragionevole dubbio ("Doch ein Begriff muß bei dem Worte sein", v. 1993)⁴⁰ Mefistofele risponde beffardamente rassicurante: "Denn eben wo Begriffe fehlen, / Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. / Mit Worten läßt sich trefflich streiten" (vv. 1995-1997)⁴¹. Mentre Faust contrapponeva alle certezze libresche di Wagner un desiderio di conoscenza anti-scolastico e ispirato, nelle parole di Mefistofele fa già capolino uno spirito ironico-nichilistico, secondo cui, alla maniera dei sofisti, tra parole e verità non esiste nessun nesso necessario. Siamo dalle parti di quei maestri disposti a confondere le velleità di allievi troppo persuasi che si diano conoscenze pron-

te per l'uso, e anzi disposti a instillare il dubbio che si possano dare conoscenze *tout court*. Addentrarsi in indagini scientifiche è inutile, quel che conta è essere in gamba e naturalmente saper cogliere l'attimo: "Doch der den Augenblick ergreift/ Das ist der rechte Mann" (vv. 2017-18)⁴². E quando alla fine anche lui raccomanda allo studente di seguire il detto del più cattivo di tutti i cattivi maestri, suo cugino il Serpente ("eritis sicut Deus, scientes bonum et malum!", 2048), soggiunge poi, come in un a parte, che un giorno quello avrà paura di tale sua somiglianza con Dio: "einmal bei deiner Gottähnlichkeit bange!" (2050)⁴³. Dire che il desiderio di istruzione e conoscenza proibito dalla Bibbia e dalla religione è rivalutato con solennità dall'illuminismo rischia adesso la banalizzazione, ma Goethe già ci avverte che i nuovi e straordinari poteri così acquisiti non metteranno al riparo l'umanità dai contraccolpi che inevitabilmente deriveranno dalla sua autodivinizzazione.

Spostiamoci ora dalle parti del romanzo ottocentesco e realista e portiamo come esempio emblematico Dickens, nelle cui opere ci sono molte scene scolastiche. Credo però che nessuna sia tanto emblematica ed esilarante come questa, che traggio dal capitolo di *Hard Times* (1854) significativamente intitolato *Murdering the innocents*. Vi troviamo una strana coppia di pedagoghi intenti a torturare i ragazzi di una scolaresca con domande improntate al più grezzo e letterale (e perciò mattoide) positivismo:

"Now, let me ask you girls and boys, Would you paper a room with representations of horses?" After a pause, one half of the children cried in chorus, "Yes, sir!" Upon which the other half, seeing in the gentleman's face that Yes was wrong, cried out in chorus, "No, sir!" – as the custom is, in these examinations. "Of course, No. Why wouldn't you?" A pause. One corpulent slow boy, with a wheezy manner of breathing, ventured the answer, Because he wouldn't paper a room at all, but would paint it. "You must paper it," said

Thomas Gradgrind, “whether you like it or not. Don’t tell us you wouldn’t paper it. What do you mean, boy?” “I’ll explain to you, then,” said the gentleman, after another and a dismal pause, “why you wouldn’t paper a room with representations of horses. Do you ever see horses walking up and down the sides of rooms in reality – in fact? Do you?” “Yes, sir!” from one half. “No, sir!” from the other. “Of course no,” said the gentleman, with an indignant look at the wrong half. “Why, then, you are not to see anywhere, what you don’t see in fact; you are not to have anywhere, what you don’t have in fact. What is called Taste, is only another name for Fact.” [...] “Now, I’ll try you again. Suppose you were going to carpet a room. Would you use a carpet having a representation of flowers upon it?” There being a general conviction by this time that “No, sir!” was always the right answer to this gentleman, the chorus of No was very strong. Only a few feeble stragglers said Yes; among them Sissy Jupe. “Girl number twenty,” said the gentleman, smiling in the calm strength of knowledge. Sissy blushed, and stood up. “So you would carpet your room – or your husband’s room, if you were a grown woman, and had a husband – with representations of flowers, would you,” said the gentleman. “Why would you?” “If you please, sir, I am very fond of flowers,” returned the girl. “And is that why you would put tables and chairs upon them, and have people walking over them with heavy boots?” “It wouldn’t hurt them, sir. They wouldn’t crush and wither if you please, sir. They would be the pictures of what was very pretty and pleasant, and I would fancy –” “Ay, ay, ay! But you mustn’t fancy,” cried the gentleman, quite elated by coming so happily to his point. “That’s it! You are never to fancy.” “You are not, Cecilia Jupe,” Thomas Gradgrind solemnly repeated, “to do anything of that kind.” “Fact, fact, fact!” said the gentleman. And “Fact, fact, fact!” repeated Thomas Gradgrind (Dickens 1854, ed. 1995: 13-14; le traduzioni in nota sono di Adriana Valori Piperno, ed. 1985)⁴⁴.

Dickens applica genialmente qui come altrove la tecnica del punto di vista dal basso, e cioè adotta quello dei bambini, per estraniare la presunta normalità del mondo adulto vittoriano. La applica proprio alla situazione didattica, e cioè a quei riti che per eccellenza svolgevano la funzione di acculturare e normalizzare le nuove generazioni. Questi pedagoghi si distinguono dal Socrate di Aristofane, da Mastro Oloferne di Rabelais, dal Maestro di filosofia di Molière, dal Pangloss di Voltaire, in quanto programmaticamente anti-speculativi e desiderosi di “stare ai fatti”, si rivelano però altrettanto se non più matti e imprevedibili di quelli. Anche se Dickens calca la mano nel presentarci in modo tanto grottesco, in definitiva essi “non sono che i rappresentanti di una certa borghesia vittoriana che, animati da un sacro furore moralizzatore e pedagogico, incapaci di autocontrollo perché troppo certi di essere nel vero e nel giusto, compiono spessissimo il male in nome del bene. In un mondo tanto conformista qual era quello inglese, in un mondo dove la classe media aveva ottenuto successi tanto trionfali, e si sentiva votata ad una missione di civilizzazione planetaria, in un tale mondo i bambini rappresentavano una anomalia, erano ‘selvaggi’, potenziali ribelli da educare e normalizzare a tutti i costi” (Brugnolo 1994: 108).

Sotto mentite spoglie ritroviamo gli stessi personaggi dickeniani dietro gli strani esseri che incontra Alice oltre lo specchio e che di fatto non fanno altro che tenerle lezioni di vario tipo e genere, che riguardano la logica, le buone maniere e altre disparate materie. Forse la lezione più memorabile è quella che deve subire da parte di Humpty Dumpty in *Through the Looking-glass* (1871). Si parte da una cravatta che Humpty Dumpty avrebbe ricevuto in dono:

“They gave it me – for an un-birthday present.” [...] Alice considered a little. “I like birthday presents best,” she said at last.

“You don’t know what you’re talking about!” cried Humpty Dumpty. “How many days are there in a year?”

“Three hundred and sixty-five,” said Alice.

“And how many birthdays have you?”

“One.”

“And if you take one from three hundred and sixty-five what remains?”

“Three hundred and sixty-four, of course.”

Humpty Dumpty looked doubtful. “[...] – and that shows that there are three hundred and sixty-four days when you might get un-birthday presents –”

“Certainly,” said Alice.

“And only *one* for birthday presents, you know. There’s glory for you!”

“I don’t know what you mean by ‘glory,’” Alice said.

Humpty Dumpty smiled contemptuously. “Of course you don’t – till I tell you. I meant ‘there’s a nice knock-down argument for you!’”

“But ‘glory’ doesn’t mean ‘a nice knock-down argument,’” Alice objected.

“When *I* use a word,” Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean – neither more nor less”.

“The question is,” said Alice, “whether you *can* make words mean so many different things”.

“The question is,” said Humpty Dumpty, “which is to be master — that’s all” (Carroll 1865, ed. 2001: 223-25)⁴⁵.

Qui Humpty Dumpty, come tutti gli adulti-animali in Alice, e com'erano i maestri dickensiani, è il rappresentante “matto” di istanze pedagogiche “normali” e *Wonderland* non è altro che rovescio di un mondo fin troppo reale dove gli adulti sono esperiti come esseri contraddittori, oscuri e imprevedibili che possono anche uccidere e contemporaneamente rivendicare rigore morale e logico. Le questioni che Humpty Dumpty e gli altri come lui pongono ad Alice, i consigli che le danno sono

sempre avanzati con un'aria seria, con l'intento evidente di ammaestrarla ed educarla, però di fatto sono sempre illogici. Se consideriamo Carroll secondo questa prospettiva siamo ancora davanti alla critica di una pedagogia che ha deragliato dal buon senso: ridiamo cioè dalla parte dell'allievo "sensato" e a spese di un maestro "insensato". Però non è certo questa tutta la verità. Anche in questo caso, siamo portati ad identificarci almeno in parte con i maestri alla Humpty Dumpty. Il quale ci fa certo ridere, appare inadeguato, infantile a chiunque sia consapevole che non è vero, che non è così che funziona il linguaggio. Sono i bambini che trattano le parole come cose a loro disposizione, che attribuiscono loro tanti significati anche opposti, non gli adulti, non gli educatori, come lui e quelli come lui pretendono di essere. E tuttavia come negare che ad un altro livello noi simpatizziamo con lui e un po' meno con la troppo ragionevole Alice: che bello qualche volta potersi liberare dall'obbligo di essere sensati, dalla tirannia dei significati, che bello far fare alle parole "a lot of work" in più, alla maniera dei giocolieri: "you can do anything with" (225)⁴⁶. D'altra parte al di là della rivendicazione della dimensione ludica del linguaggio, Humpty Dumpty ci fa balenare una verità ancora più profonda e inquietante: che effettivamente esistano i *masters* (maestri e padroni) delle parole, e che spesso questi fanno fare a quelle "tutto ciò che si vuole". Insomma, secondo il nostro modello, se Hampty Dumpty ha superficialmente torto a dire che il significato delle parole dipende da chi è *the master*, ad un altro livello ha alcune inquietanti ragioni.

Nelle farse popolari della *Belle époque* la scena pedagogica fa qualche volta capolino e quasi sempre siamo dalle parti del comico *nonsensical*. Come si può vedere per esempio in *On purge Bébé* (1910) di Feydeau. Ci troviamo nella casa di Fallovoine, un fabbricante di porcellane, e l'istitutrice ha appena chiesto al bambino di dirgli dove sono le isole Ebridi. Il bambino a sua vol-

ta lo chiede al padre che certo dovrebbe saperlo, ma invece non lo sa e, come già Robinson con Venerdì, tenta di disimpegnarsi con un goffo: “ça ne te regarde pas! Les Hébrides, c’est pas pour les enfants” (Feydeau 1910, ed. 1989: 211)⁴⁷. Cerca nel dizionario e non trova nulla, prova allora a chiedere alla domestica che naturalmente lo sa ancora meno di lui. Se vogliamo Fallovoine è un erede di M. Jourdain che inopinatamente si trova a dover svolgere la funzione di maestro senza nessuna vocazione. Tanto che addirittura perora pomposamente e assurdamente l’inutilità di ogni educazione in tempi di Progresso: “Eh! aussi est-ce qu’on devrait encore apprendre la géographie aux enfants à notre époque? [...] avec les chemins de fer et les bateaux, qui vous mènent tout droit! [...] et les indicateurs où l’on trouve tout!” (216)⁴⁸. È ancora una volta la solita polemica anti-intellettualistica che ha caratterizzato il tema fin da Aristofane, ma appunto qui essa sconfinava nell’assurdo, come testimoniano certe battute che oltre a ricordarci Molière anticipano già Ionesco:

FALLOVOINE: Par hasard, les... les Hébrides...? [...] Vous ne savez pas où c’est ?

ROSE, *ahurie*: Les Hébrides ? Ah! non!... non!... (*Comme pour se justifier.*) C’est pas moi qui range ici!... c’est Madame.

FALLOVOINE: Quoi! quoi, “qui range”! les Hébrides!... [...] c’est des îles! par conséquent, c’est pas dans l’appartement.

ROSE, *voulant avoir compri*: Ah! oui!... c’est dehors! [...] Ah! ben, non! non je les ai pas vues (204-5)⁴⁹.

Ma è con *Bouvard et Pécuchet* (1881) di Flaubert che la scena didattica subisce una decisiva torsione. Si consideri intanto che tutto il romanzo è una enorme scena didattica, dove quegli eterni allievi che sono Bouvard e Pécuchet tentano ripetutamente di diventare maestri in questa o quella scienza di cui successivamente si infatuano. Per Flaubert viviamo in un’epoca di divisione del lavoro intellettuale, in una babele di linguaggi

specialistici che non si possono più coordinare, che non possono più diventare conoscenza e istruzione diffusa e condivisa, ed è per questo che gli sforzi ingenui di padroneggiamento dei saperi compiuti dai due impiegati sono destinati necessariamente al fallimento. Sta di fatto che proprio perché sospinti da queste smanie di apprendimento Bouvard e Pécuchet si imbattono nelle scienze pedagogiche e naturalmente tentano subito di applicarle, trasformandosi nei volenterosi e velleitari maestri di due ragazzetti figli di un galeotto. In questo senso l'episodio che racconta del fallimento di una educazione vale come una sorta di *mise en abîme* di tutto il romanzo. Il piano dei due improvvisati maestri sta tutto sotto il segno di Rousseau: "Il fallait bannir toute idée métaphysique, – et d'après la méthode expérimentale suivre le développement de la Nature. Rien ne pressait, les deux élèves devant oublier ce qu'ils avaient appris" (Flaubert 1881, ed. 1979: 370)⁵⁰. Si tratta dunque di sviluppare delle inclinazioni naturali alla conoscenza dei due giovani Emili. Ma le parti si sono invertite rispetto allo schema classico che avevamo ritrovato in Aristofane, Molière e gli altri: adesso sono i maestri che vogliono istruire a tutti i costi gli allievi ed elevarli culturalmente. A questo punto la semplicità degli alunni non vale più come una possibile alternativa ad una cultura troppo lontana dalla vita. Essa diventa refrattarietà ad ogni progetto educativo, di cui anzi si mostra il velleitarismo riformatore e umanitarista: per quanti sforzi i maestri facciano, Victor e Victorine restano come sono, ignoranti, indifferenti, amorali, stupidi. Il racconto dei fallimenti educativi della strana coppia è più che mai esilarante, e il riso riguarda solo indirettamente i due allievi:

Au moyen d'un atlas, Pécuchet lui exposa l'Europe; mais, ébloui par tant de lignes et de couleurs, il ne retrouvait plus les noms. Les bassins et les montagnes ne s'accordaient pas avec les royaumes, l'ordre politique embrouillait l'ordre physique. "Tout cela, peut-être, s'éclaircirait en étudiant

l'histoire." [...] Victor confondait les hommes, les siècles et les pays. Cependant, Pécuchet n'allait pas le jeter dans des considérations subtiles, et la masse des faits est un vrai labyrinthe. Il se rabattit sur la nomenclature des rois de France. Victor les oubliait, faute de connaître les dates. [...] Ils firent lire à leurs élèves des historiettes tendant à inspirer l'amour de la vertu. Elles assommèrent Victor. [...] On essaya de les conduire par le point d'honneur, l'idée de l'opinion publique et le sentiment de la gloire, en leur vantant les grands hommes, surtout les hommes utiles, tels que Belzunce, Franklin, Jacquard! Victor ne témoignait aucune envie de leur ressembler. Un jour qu'il avait fait une addition sans faute, Bouvard cousit à sa veste un ruban qui signifiait la croix. Il se pavana dessous; mais ayant oublié la mort de Henri IV, Pécuchet le coiffa d'un bonnet d'âne. Victor se mit à braire avec tant de violence et pendant si longtemps qu'il fallut enlever ses oreilles de carton. Sa sœur comme lui, se montrait fière des éloges et indifférente aux blâmes (381-90)⁵¹.

E via dicendo, di fallimento educativo in fallimento educativo. Come si vede l'invincibile refrattarietà dei due ragazzi all'istruzione funziona ancora una volta, come da M. Jourdain in poi, quale demistificazione delle aporie del discorso pedagogico. E infatti, l'incapacità dei due piccoli ignoranti ad assimilare nozioni e conoscenze non ci fa ridere tanto di loro, ma di Bouvard e Pécuchet, *in primis*, e dietro e oltre a loro di una certa cultura di cui proprio grazie ai due piccoli allievi cogliamo meglio la latente insensatezza: "la masse des faits est un vrai labyrinthe". Se la geografia e la storia ci appaiono qui come un carnevale confuso di nomi, luoghi e date non è solo colpa dei due allievi, e in definitiva non è nemmeno tanto colpa dei due maestri, si tratta invece di un difetto originario: è il sistema vigente delle conoscenze ad apparirci risibile. Di più: forse sono la geografia e la storia (e poi la filosofia, la morale, la religione, ecc.) che si rivelano un coacervo di eventi, concetti, entità, per-

sonaggi assurdi. Insomma, se ridiamo ridiamo di una cultura che assomiglia ad una biblioteca di Babele dove per tutti, e non solo per Victor e Victorine, è diventato impossibile orientarsi. Ma soprattutto è importante notare che se, come è tipico del *topos*, gli allievi stanno ancora più che mai dalla parte di una Natura refrattaria alle pretese di una certa Cultura, la Natura non viene certo evocata come un valore rispetto ai disvalori della Cultura. Ad essere per la prima volta chiamata in causa è proprio l'idea della possibilità stessa di dare un ordine e un senso alle nostre esperienze del mondo, e di poter comunicare e condividere tale ordine e tale senso.

Anche Musil adopera il nostro *topos* per dare conto, come Flaubert, della difficoltà o impossibilità di assimilare alcune recenti conoscenze ottenute nei campi più specialistici del sapere, e dunque della difficoltà di connettere la scienza alla vita. Mi riferisco alla memorabile scena didattica che sta al centro del romanzo giovanile di Musil, *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906), allorché il protagonista si reca dal professore di matematica per chiedere spiegazioni circa i numeri immaginari, che lo hanno impressionato perché "mit solchen imaginären oder sonstwie unmöglichen Werten ganz wirklich rechnen kann und zum Schlusse ein greifbares Resultat vorhanden ist!" (Musil 1906, ed. 1975 : 210)⁵². Il Professore lo ascolta ma si dimostra subito imbarazzato e sta sulla difensiva:

Wissen Sie, ich gebe ja gerne zu, daß zum Beispiel diese imaginären, diese gar nicht wirklich existierenden Zahlwerte, ha ha, gar keine kleine Nuß für einen jungen Studenten sind. Sie müssen sich damit zufrieden geben, daß solche mathematische Begriffe eben rein mathematische Denknöwendigkeiten sind. Überlegen Sie nur: auf der elementaren Stufe des Unterrichts, auf der Sie sich noch befinden, hält es sehr schwer, für vieles, das man berühren muß, die richtige Erklärung zu geben. Zum Glück fühlen es die wenigsten,

wenn aber einer, wie Sie heute, – doch wie gesagt, es hat mich sehr gefreut, – nun wirklich kommt, so kann man nur sagen: Lieber Freund, du mußt einfach glauben; wenn du einmal zehnmal soviel Mathematik können wirst als jetzt, so wirst du verstehen, aber einstweilen: glauben! (222-224)⁵³.

La risposta del professore non può non farci sorridere. Risentiamo in lui lo stesso imbarazzo di Robinson davanti alle domande di Venerdi e, perché no?, di Fallovoine davanti alle domande del figlioletto. E infine essa ci ricorda anche gli strani adulti che popolano il mondo di Alice e il loro buffo modo, davanti alle sue domande, di essere evasivi appellandosi ad improbabili argomenti di autorità e rispetto: “the question is, [...] which is to be master – that’s all”. Tutto ciò testimonia che anche per i rappresentanti di un sapere questa volta post-religioso si ripresenta la stessa difficoltà che riguardò gli antichi maestri, quella di fornire le ragioni delle nozioni che impartiscono. E si direbbe anzi che per i nuovi maestri risulta ancora meno persuasivo richiamarsi ad inverificabili argomenti di fede: “tu devi semplicemente credere”. Musil insomma ci dimostra che la difficoltà per chi prova ad insegnare ai giovani il Giusto e il Vero è tanto maggiore “oggi” che la conoscenza non è più fondata su basi metafisiche rivelate e indiscutibili. Bisogna infatti impiegare più energia psichica per dimostrare le verità di una scienza sempre esposta alla critica e al dubbio di quanta ne fosse necessaria allorché ci si poteva richiamare a dogmi indiscutibili. Ecco perché ci fa un poco sorridere la risposta del professore, perché, come è tipico del comico secondo Freud, essa testimonia (e questa a volta a carico del maestro invece che dell’allievo) di un troppo comodo risparmio di spesa psichica: “lei deve accettare il fatto che tali concetti matematici non sono altro che necessità del puro pensiero matematico”. E ironico ci risulta soprattutto che il “comprendere” sia posticipato ad un tempo di là da venire, mentre per ora il bravo allievo deve “credere” al maestro,

esattamente come ai tempi delle verità rivelate.

Originalmente ironico è anche e più che mai il trattamento che Kafka riserva alla scena didattica. Se vogliamo il protagonista di tale scena è una variante estrema di M. Jourdain: il Peter il Rosso di *Ein Bericht für eine Akademie* (1917) è infatti una scimmia che prende lezioni per diventare uomo. Naturalmente si danno importanti differenze. La sua scelta non è certo dettata da snobismo, per lui non si tratta di elevazione ma di una “via d’uscita” davanti ad un *aut aut*, quello tra il giardino zoologico e il varietà: “Und ich lernte, meine Herren. Ach, man lernt, wenn man muß; man lernt, wenn man einen Ausweg will; man lernt rücksichtslos” (le citazioni successive sono ricavate da Kafka 1917, ed. 2006: 322-37: le traduzioni italiane sono di Ervino Pocar, ed. 2007)⁵⁴. Di fatto Peter è un allievo volenterosissimo: “einen solchen Menschenschüler findet kein Menschenlehrer auf dem ganzen Erdenrund”⁵⁵, deciso a “gegen die Affennatur kämpften”⁵⁶, a costo di “man zerfleischt sich beim geringsten Widerstand”⁵⁷. Le lezioni, così lui le chiama, prevedono l’imitazione di azioni triviali come fumare la pipa, sputare, e infine scolare una bottiglia intera di acquavite. E lui ci profonde tutto l’impegno possibile: “Es war so leicht, die Leute nachzuahmen. Spucken konnte ich schon in den ersten Tagen. Wir spuckten einander dann gegenseitig ins Gesicht”⁵⁸. Alla fine riesce anche a scolare l’acquavite che pure gli fa schifo e la riuscita viene salutata come un trionfo (“was für ein Sieg”): “kurz und gut ‘Hallo!’ ausrief, in Menschenlaut ausbrach, mit diesem Ruf in die Menschengemeinschaft sprang”⁵⁹. Dopo di che, uscito dalla gabbia, sarà lui stesso a curare la sua istruzione, con modalità che ancora una volta ricordano molto da vicino quelle di M. Jourdain: “meine Zukunft zu leuchten begann, nahm ich selbst Lehrer auf, ließ sie in fünf aufeinanderfolgenden Zimmern niedersetzen und lernte bei allen zugleich, indem ich ununterbrochen aus einem Zimmer ins andere sprang”⁶⁰. Si tratta di una

educazione finalmente riuscita, ma che si presenta come una parodia di ogni operazione di civilizzazione e in definitiva di progresso: “Diese Fortschritte! Dieses Eindringen der Wissensstrahlen von allen Seiten ins erwachende Hirn! [...]. Durch eine Anstrengung, die sich bisher auf der Erde nicht wiederholt hat, habe ich die Durchschnittsbildung eines Europäers erreicht”⁶¹. Chi parla infatti è un attore di varietà, una sorta di pagliaccio che può solo stupire e far ridere il pubblico imitando l’uomo europeo. Sarebbe dunque questo l’esito di un progresso, di una elevazione intellettuale che non ha “l’uguale sulla terra”? Come in altre occasioni anche qui si tratta sempre e comunque di ridicolizzare l’artificialità di una certa cultura rispetto ad una naturalità di partenza: quella a cui Pietro il Rosso guarda come a qualcosa di perduto per sempre e non perciò meno struggentemente rimpianto: “Thr Affentum, meine Herren, [...] kann Ihnen nicht ferner sein als mir das meine. An der Ferse aber kitzelt es jeden, der hier auf Erden geht: den kleinen Schimpansen wie den großen Achilles”⁶². Non è la goffaggine dell’allievo ad essere messa alla berlina ma appunto l’assurdità degli insegnamenti mediati dai cosiddetti maestri. Ma questa volta ad essere chiamato in causa è il progresso stesso della civiltà, percepito come una irrimediabile offesa alla natura animale dell’uomo. Nel mentre si decantano i successi di questa civiltà se ne dimostrano le miserie.

Prima di tornare a Ionesco e chiudere citiamo un altro passo relativo ad un altro professore di un’altra lezione, più che mai esilarante, quella raccontata da Gadda nel racconto *Cinema* contenuto in *La madonna dei filosofi* (1931), dove le resistenze ad apprendere di una fanciulla della *haute société* milanese provocano queste reazioni del professore: “Manifestai alla contessina Delrio ciò che sentivo di non poterle dissimulare più a lungo. Si rassegnasse all’idea: le diagonali del parallelogrammo si secano nel loro punto mediano. E non è tutto: esse ne dividono l’area

in quattro triangoli equivalenti [...]. Mi permisi di insistere una quinta volta presso di lei, affinché si benignasse di accogliere queste due tesi, per suo graziosissimo placet, riconoscendone la validità. Riscuoter esse il plauso plebiscitario delle genti delle moltitudini, il favore de' più meticolosi accademici in tutti i paesi adorni di sistema metrico decimale" (Gadda 1931, ed. 1988: 51).

Pare in effetti di sentire il professore di Ionesco, che come abbiamo detto all'inizio si dimostra almeno inizialmente servo delle pretese e presunzioni di elevazione culturale manifestate dalla sua allieva: "Je m'excuse d'être obligé de vous contredire. Quatre moins trois ne font pas sept. Vous confondez: quatre plus trois font sept, quatre moins trois ne font pas sept... Il ne s'agit plus d'additionner, il faut soustraire maintenant" (Ionesco 1954: 106-7)⁶³. Ma quel che mi interessa mostrare è che c'è in Gadda un ribaltamento delle posizioni sociali rispetto alla scena di Molière, qui al posto di una allieva borghese con smanie di prestigio culturale c'è una allieva aristocratica, si ride di lei questa volta, mentre tutta la nostra simpatia va al professore, un piccolo borghese di scarse risorse ma per niente affascinato dallo stile di vita aristocratico. La morale sottesa al testo è che le verità scientifiche non sono riducibili ai rapporti di forza tra le classi sociali. Infatti si direbbe che "proprio l'esagerazione grottesca del servilismo rivela da parte del protagonista la coscienza non rassegnata dei privilegi e anzi il disprezzo per chi ne gode immotivatamente" (D'Angeli, Paduano 1999: 98). Quella del professore di Gadda è rabbia trattenuta che si manifesta attraverso un surplus provocatorio di servilismo. Diversamente dal professore di Ionesco che nella furia va oltre ogni limite consentito.

È infatti con Ionesco che la *reductio ad absurdum* di ogni possibile operazione pedagogica viene portata ai suoi limiti estremi. E questo risultato è ottenuto minimizzando l'identificazione

con l'allievo, che da M. Jourdain in poi era invece cresciuta. Aumenta invece a dismisura l'importanza del maestro, che certo eredita molti tratti abnormi e bizzari dei maestri precedenti, ma qui diventa a tutti gli effetti un mostro, e tuttavia ci risulta anche paradossalmente simpatico.

Quando per esempio l'allieva manca ripetutamente il risultato di $4 - 3$, lui sbotta così: "Ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça du tout. Vous avez toujours tendance à additionner. Mais il faut aussi soustraire. Il ne faut pas uniquement intégrer. Il faut aussi désintégrer. C'est ça la vie. C'est ça la philosophie. C'est ça la science. C'est ça le progrès, la civilisation" (Ionesco 1954: 92)⁶⁴. È qui che comincia la metamorfosi del professore da persona educata, paziente, umile, pronta a incoraggiare sempre e comunque l'allieva, in un professore-padrone, e cioè nel padrone assoluto del discorso, di un discorso pedagogico che però ci appare come esplosivo, fuori controllo, impazzito. E infine sadico, omicida. Quel che c'è di assolutamente divertente e tendenzioso in quella sua battuta è che attraverso una serie di passaggi antinomici e sinonimici, lui stabilisca una equazione tra sottrarre e disintegrare e nel contempo dia questa equivalenza come una supposta necessità della vita, della filosofia, del progresso. Insomma, ci si appresta a "disintegrare" qualsiasi limite di buon senso, ragionevolezza, ci si appresta a fuoriuscire violentemente dalla logica e dalla morale e nel contempo si proclama altamente che lo si fa in nome della civiltà. Fino alla fine, anche quando il protagonista sarà al colmo del suo delirio, manterrà infatti le sue arie di specialista, di scienziato, di Professore:

Précisons d'abord les ressemblances pour mieux saisir, par la suite, ce qui distingue toutes ces langues entre elles. Les différences ne sont guère saisissables aux personnes non averties. Ainsi, tous les mots de toutes ces langues...sont toujours les mêmes, ainsi que toutes les désinences, tous les préfixes, tous les suffixes, toutes les racines... (125)⁶⁵.

Ecco dunque che sempre riferendosi a presunte conoscenze scientifiche si arriva alla uguaglianza degli opposti o comunque dei diversi, che però, come sempre in Ionesco, non è che l'altra faccia della diversità degli identici. Continuamente là dove ti aspetti una differenza il professore ti mette davanti ad una uguaglianza e là dove ti aspetti una uguaglianza lui ti mette davanti una differenza. Per esempio chiede: "Comment dites-vous, par exemple, en français: 'les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique'?" (128)⁶⁶. Va da sé che si dice... allo stesso modo. E "en espagnol"?

LE PROFESSEUR: [...] en espagnol "les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique"; en latin: "les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique". Saisissez-vous les différences? Traduisez cela en... roumain.

L'ÉLÈVE: "Les..." comment dit-on "roses", en roumain?

LE PROFESSEUR: Mais "roses", voyons.

L'ÉLÈVE: Ce n'est pas "roses"? [...]

LE PROFESSEUR: Mais non, mais non, puisque "roses" est la traduction en oriental du mot français "roses", en espagnol "roses", vous saisissez? En sardanapali "roses..." (129-30)⁶⁷.

Ci troviamo davanti alle violazioni più flagranti del principio di non contraddizione, nel mentre però ci si continua a richiamare a imprescindibili distinzioni e addirittura a sottilissime sfumature. È come se ormai il Professore si credesse autorizzato a dire tutto e il contrario di tutto. Proprio come il protagonista di quel motto, citato da Freud, che, a chi lo rimproverava di aver resituito con un buco il paiolo ottenuto in prestito, rispondeva che in realtà lo aveva restituito intatto, che inoltre gli era stato consegnato già bucato, e che infine non gli era mai stato dato nessun paiolo. Solo che mentre in questo caso siamo davanti ad un goffo tentativo di giustificazione, con

Ionesco quell'anti-logica è "andata al potere". I tratti "dispotici" che secondo Freud caratterizzano ogni educazione qui sono portati all'estremo limite: non solo ogni educazione sarebbe dispotica ma anche arbitraria nel voler stabilire nessi obbligati ma in realtà arbitrari tra le parole e le cose. Come Humpty Dumpty il Professore è diventato più che mai il *master* delle parole, che dunque può far loro significare tutto quel che desidera, avendo definitivamente spossessato la povera Alice di turno da ogni diritto di chiedere conto del significato di esse. E tuttavia: siamo sicuri che questo testo non sia altro che una "satira del potere" e che "fin dall'inizio della lezione, lo spettatore non aderisce al discorso professorale" (Bigot, Savéan 1991: 126-27)? A me non pare. Come ha dimostrato Freud molto spesso il riso se la prende apparentemente con un "capro espiatorio", ma in realtà mira a colpire "istituzioni, [...] proposizioni della morale o della religione, concezioni della vita" (Freud 1905, ed. 1989: 97). E qui infatti, attraverso il Professore, Ionesco mira a colpire l'istituzione pedagogica tutta, e mira a colpirla in quanto sarebbe inutile, assurda, infondata in sé (un po' come nella *Cantatrice calva* si passava da una critica al linguaggio stereotipato ad una critica al linguaggio in quanto tale).

Noi dunque prima di tutto ridiamo del Professore, che si pretende scientificamente autorevole ed è nei fatti infantilmente pretenzioso e illogico, ma segretamente ridiamo con lui, ci identifichiamo con quella sua sovrana libertà di dire e disdire, e dunque ridiamo alle spalle della povera allieva volenterosa e limitata, e infine alle spalle di tutti coloro che prestano un credito illimitato ai dottorati parziali o totali, ai prestigii dell'istruzione. E infine, anche se in modo meno consapevole, ridiamo del grande progetto illuminista di *educazione dell'uomo*, di cui in questa *pièce* Ionesco si fa letteralmente beffe. Ricordiamocelo, fin dall'inizio avevamo stabilito che nella scena pedagogica era in gioco l'opposizione più o meno marcata tra Cultura e Natura, e tra Significante e Significato. E abbiamo altresì visto come molti

scrittori abbiano imputato ai maestri di tenere discorsi dove la Cultura si separava dalla Natura, il Significante dal Significato. In molti di loro l'intento era quello di denunciare questa separazione e di perorare un loro ricongiungimento. Anche Ionesco parte da lì, anche lui denuncia il vuoto dei discorsi magistrali, ma senza più scommettere su di una riformabilità di essi. No, per lui, con Amleto, le parole dei presunti professori sono solo *words, words, words...* E anzi ad un certo punto si direbbe che siano solo *sounds, sounds, sounds...* E però questa consapevolezza produce un effetto letteralmente esilarante, come testimonia anche solo questa battuta del professore:

De cette façon, les sons remplis d'un air chaud plus léger que l'air environnant voltigeront, voltigeront sans plus risquer de tomber [...] s'agripperont les uns aux autres automatiquement, constituant ainsi [...] des assemblages purement irrationnels de sons, dénués de tout sens, mais justement pour cela capables de se maintenir sans danger à une altitude élevée dans les airs. Seuls, tombent les mots chargés de signification, alourdis par leur sens, qui finissent toujours par succomber, s'écrouler... (Ionesco 1954: 121-22)⁶⁸.

Vengono in mente certi versi di Palazzeschi: "Tri tri tri, / fru fru fru, / ihu ihu ihu, / uhi uhi uhi! / Il poeta si diverte, / pazzamente, / smisuratamente!". E viene in mente la sua rivendicazione di poter giocare con le parole, anzi con i suoni, senza doverne dare conto a nessuno: "e lasciatemi divertire" (Palazzeschi 1910, ed. 2002: 238). Certo dietro il professore di Ionesco c'è anche l'artista d'avanguardia che rivendica il suo diritto di sproloquiare, e dunque di provocare e maltrattare gli allievi-spettatori. E tuttavia mentre Palazzeschi si riserva una nicchia per poter coltivare piaceri innocenti, qui Ionesco mette davvero in scena l'esplosione catastrofica del discorso serio, mostrandoci anche i possibili esiti inquietanti di tale catastrofe. Infatti, più la *pièce* avanza più questa sensazione euforica ed

esilarante si complica, perché il testo ci mostra come questa libertà dai vincoli della logica e del senso può condurre anche ad una pericolosa liberazione delle pulsioni aggressive. Ecco dunque che l'identificazione con il professore-persecutore da euforica si fa imbarazzante, mano a mano che lo vediamo trasformarsi in un assassino. Certo, tutto avviene in un regime di iperbolico non-senso e tuttavia il problema è posto: diventare padroni delle parole può indurre all'annientamento di chi viene spossessato da ogni potere di controllo sul senso di esse.

La controprova di quanto dico ce l'abbiamo se consideriamo un'altra scena a suo modo pedagogica, l'ultima ed estrema variante del nostro *topos*, l'interrogatorio a cui i due sicari di *The Birthday Party* (1959) di Harold Pinter, Goldberg e McCann, sottopongono Stanely, un uomo che evidentemente ha sgarrato e che loro intendono per così dire sequestrare e rieducare: "We'll make a man of you. [...] You'll be reoriented... [...] You'll be adjusted. [...] You'll be integreted" (Pinter 1959, ed. 1979: 93-94)⁶⁹. Ad un certo punto la strana coppia di canaglie lo mette sotto accusa in nome di presunti valori di Normalità trasgrediti dalla loro vittima, di cui loro si fanno improbabili paladini. Cominciano con domande come queste: "Why did you never get married? [...] Do you recognize an external force, responsible for you, suffering for you? [...] When did you last pray?" (59-60)⁷⁰. Dopo di che lo sottopongono ad un fuoco di fila di domande "matematiche":

GOLDBERG: Is the number 846 possible or necessary?

STANLEY: Neither.

GOLDBERG: Wrong! Is the number 846 possible or necessary?

STANLEY: Both.

GOLDBERG: Wrong! It's necessary but not possible.

STANLEY: Both.

GOLDBERG: Wrong! Why do you think the number 846 is necessarily possible?

STANLEY: Must be.

GOLDBERG: Wrong! It's only necessarily necessary! We admit possibility only after we grant necessity. It is possible because necessary but by no means necessary through possibility. The possibility can only be assumed after the proof of necessity.

MCCANN: Right!

GOLDBERG: Right? Of course right! We're right and you're wrong (60-61)⁷¹.

Dietro questa scena ci sono sia Carroll che *La Lezione* di Ionesco. Goldberg e McCann infatti, essendo qui i padroni assoluti delle parole, fanno significare a queste quel che a loro più piace. Ora, è indubbio che, come Humpty Dumpty e il Professore, anche i due personaggi di Pinter ci fanno (un'imbarazzante) simpatia, e qualche volta ci inducono a ridere di tutto quel loro sproloquiare. Ma se ridiamo con loro è anche perché sono gli obiettivi apparenti di un riso che in effetti, attraverso di loro, colpisce istanze e valori comunemente ritenuti rispettabili, e cioè quei Valori Tradizionali (il Matrimonio, le Preghiere, ecc.) che i due non si stancano di celebrare. Proponendosi però come interpreti assolutamente inadeguati e anzi mostruosi di tali istanze essi ne costituiscono anche la critica incarnata, inducendoci a diffidare dei valori della Normalità che quei due sgangheratamente e minacciosamente propugnano: "Riconosci l'esistenza di un essere superiore, che è responsabile, che soffre per te?". Un po' come accade ai rappresentanti assolutamente inadeguati della Legge in Kafka. E un po' come accade al Professore di Ionesco, che è anche lui il rappresentante grottesco e indegno di una Pedagogia ormai trasformata in un discorso pazzo che gira vorticosamente e minacciosamente a vuoto.

NOTE

¹ "I miei genitori sono benestanti, sono fortunata. Essi potrebbero aiutarmi a lavorare, a fare degli studi molto superiori. [...] I miei genitori vorrebbero, se lei crede che ciò sia possibile in così poco tempo, vorrebbero proprio che io prenda il mio dottorato totale". D'ora in poi le traduzioni dei passi citati tratti da opere letterarie, a meno che non sia diversamente segnalato, sono da intendersi a cura dell'autore del saggio.

² "IL PROFESSORE: Quanto fa uno più uno? L'ALLIEVA: Uno più uno fa due. Il professore, meravigliato dalle conoscenze dell'Allieva: Oh, molto bene. Lei mi pare molto progredita nei suoi studi. Voi avrete il vostro dottorato totale facilmente, signorina".

³ "IL PROFESSORE: Vediamo la sottrazione. Mi dica, solamente, se non è troppo stanca, quanto fanno quattro meno tre? L'ALLIEVA: Quattro meno tre? ... Quattro meno tre? [...] Fa... sette? IL PROFESSORE: Mi scuso ma sono obbligato a contraddirla".

⁴ "Di fatto, gli fu assegnato per maestro un teologo di vaglia chiamato Mastro Thubal Oloferne, il quale gli apprese l'alfabeto così bene che lui lo recitava a memoria anche alla rovescia, e questo insegnamento richiese cinque anni e tre mesi. Poi gli lesse il Donato, il Faceto, il Teodoletto, e Alanus in Parabolis, il quale insegnamento durò tredici anni, sei mesi e due settimane. Ma notate che nel frattempo gli insegnava anche a scrivere in caratteri gotici, e così gli faceva scrivere tutti i suoi libri perché l'arte della stampa non era ancora in uso. Per questo portava sempre con sé uno scrittoio che pesava più di settemila quintali. Il portapenne era grande e grosso come le colonne della chiesa di San Martino e il calamaio che vi stava appeso con una gran catena di ferro teneva inchiostro quanto una botte. Poi passò alla lettura del De modis significandi con le chiose di Spartivento, di Facidanno, di Cenetroppi, di Cabalone, di Gianvitello, di Patacone, di Torcimanno e di non so quant'altri, impiegandoci più di diciott'anni e undici mesi. E l'aveva imparato così bene che, alla prova, lo recitò a memoria all'incontrario e dimostrò alla madre sulla punta delle dita che De modis significandi non erat scientia. [...]".

⁵ "un altro vecchio catarroso chiamato Mastro Bambolo Farfuglia".

⁶ "così saggio che da allora non ne abbiamo più sfornato un altro simile".

⁷ "A questo punto suo padre s'accorse che lui studiava sì con ogni diligenza dalla mattina alla sera, ma senza ricavarne alcun profitto; e anzi – quel che è peggio – ne usciva baloccone, lunatico, rincitrullito, demente".

⁸ "Alla fine, uscivano all'aperto, sempre parlando delle cose appena studiate; andavano per diporto al Braque o nei prati, e giocavano a palla, a pallacorda, a pallatrigona, esercitando bellamente il corpo come già avevano

esercitato la mente”.

⁹ “insegna agli uomini a moderare le loro passioni”; “No, no, niente di questa roba. Io sono famoso per perdere le staffe, e non c’è morale che tenga: se mi salta il ticchio voglio arrabbiarmi quanto mi pare”.

¹⁰ In questo senso M. Jourdain ci ricorda un’altra allieva naturalmente recalcitrante agli insegnamenti del maestro, quella Agnes che nella *École des femmes* contrappone ingenuamente e dunque comicamente le sue inclinazioni naturali ad un Arnolphe che gli spiega che il Cielo è corrucciato se lei amoreggia con un bel biondino: “Corrouché? Mais pourquoi faut-il qu’il s’en corrouce? C’est une chose, hélas, si plaisante et si douce” (Molière 1670, ed. 1971: 613-14). Il riso certo riguarda dapprima l’allieva ma colpisce soprattutto le tiranniche pretese pedagogiche di Arnolphe, e tutto ciò che egli rappresenta. “corrucciato? Ma perché? È una cosa così piacevole e dolce!”.

¹¹ “La lettera A si forma aprendo bene la bocca: A”.

¹² “Santo cielo, sono più di quarant’anni che parlo in prosa, senza saperne niente; vi ringrazio tantissimo che me lo avete insegnato”.

¹³ “Sentite dire metonimia, metafora, allegoria e altri nomi simili. Non pare forse che si alluda a qualche parlata rara e peregrina? Sono formule che si adattano alle chiacchiere della vostra cameriera”.

¹⁴ “Io cominciai a istruirlo nella conoscenza del vero Dio”.

¹⁵ La Natura assisteva tutti i miei argomenti per dimostrargli la necessità di una Causa Prima, di un Potere supremo che governa sopra ogni cosa”.

¹⁶ “ma non c’era nulla di simile nel concetto di questo tipo nella nozione di uno spirito maligno, della sua origine, del suo essere, della sua natura, e soprattutto, della sua inclinazione a fare il male”.

¹⁷ “la povera creatura mi disorientò una volta con una sua questione perfettamente naturale e innocente, che non seppi quasi cosa dirgli”.

¹⁸ “ma tu dire Dio è così forte, così grande; non è così forte, tanto più forte come il diavolo?”.

¹⁹ “Ma se Dio è così forte, molto più forte del diavolo cattivo, perché Dio non uccide il diavolo? Così fare lui non più cattivo”.

²⁰ “enormemente sorpreso da questa domanda”.

²¹ “poco qualificato per essere un casista o un risolutore di difficoltà”.

²² “e io dapprima non seppi cosa dirgli; così finì di non averlo inteso, e gli chiesi che cosa aveva detto”.

²³ “dimenticare la sua domanda”.

²⁴ “il diavolo è riservato al giudizio finale, e e allora sarà scagliato in un pozzo senza fondo, dove dimorerà nel fuoco eterno”.

²⁵ “RISERVARE, ALLA FINE! Me non capire – perché non uccidere il dia-

volo adesso; non ammazzare tanto tempo fa?”.

²⁶ “pentirsi ed essere perdonati”.

²⁷ “Bene, bene, questo bene; così te, me, diavolo, tutti cattivi, tutti salvati, pentiti, Dio perdonare tutti”.

²⁸ “mere nozioni di natura”.

²⁹ “Il precettore Pangloss era l’oracolo della casa, e il piccolo Candido ne ascoltava le lezioni con tutta la buona fede della sua età e del suo carattere. Pangloss insegnava la metafisico-teologo-cosmoscemologia. Dimostrava in maniera ammirevole che non esiste effetto senza causa, e che, in questo che è il migliore dei mondi possibili, il castello del signor barone era il più bello dei castelli, e la signora baronessa la migliore delle baronesse possibili. “È dimostrato” diceva, “che le cose non possono essere altrimenti: giacché tutto è fatto per un fine, tutto è necessariamente per il miglior fine. Notate che i nasi sono stati fatti per portare occhiali; infatti abbiamo gli occhiali. Le gambe sono visibilmente istituite per essere calzate, e noi abbiamo le brache. Le pietre sono state formate per essere tagliate e farne dei castelli; infatti monsignore ha un bellissimo castello: il massimo barone della provincia dev’essere il meglio alloggiato; e poiché i maiali sono fatti per essere mangiati, noi mangiamo maiale tutto l’anno. Perciò, quanti hanno affermato che tutto va bene hanno detto una stupidaggine: bisognava dire che tutto va per il meglio”. Candido ascoltava attentamente, e credeva innocentemente.”.

³⁰ “Veniva chiesto a un bambino: “Dio padre è Dio?”. “Sì!”. “Dio figlio è Dio?”. “Non ancora, che io sappia, ma alla morte di suo padre la cosa non potrà mancare.”.

³¹ “EUGÉNIE: Dio, come m’infiammano le vostre lezioni! Credo che a questo punto mi farei uccidere piuttosto che lasciarmi andare a compiere una buona azione! [...] Da tutto quel che m’avete detto, Dolmancé, mi pare proprio indifferente a questo mondo commettere del bene o del male; si tratta solo di restare in linea con i nostri gusti e il nostro temperamento? DOLMANCÉ: Non c’è dubbio, Eugénie, che le parole vizio e virtù hanno dei significati puramente locali. Nessuna azione, per quanto singolare possiate sopporla, è veramente criminale; e nessuna può realmente chiamarsi virtuosa. Tutto è in relazione ai nostri costumi e all’ambiente in cui abitiamo; quello che appare un crimine qui, spesso è considerato una virtù a cento chilometri di distanza, e le virtù d’un altro emisfero potrebbero al contrario essere virtù considerate da noi crimini. [...] EUGÉNIE: Mi sembra comunque che esistono in verità azioni pericolosissime, ed estremamente malvagie, tanto da esser state in genere considerate criminose e, come tali, punite in qualsiasi punto dell’universo! MME DE SAINT-ANGE: Nessuna, amore mio, nessuna! Nemmeno il furto o l’incesto, l’omicidio o il parricidio! EUGÉNIE: Come! Possibile che

certi orrori siano stati giustificati da qualche parte! DOLMANCÉ: Addirittura onorati, lodati, considerati come eccellenti azioni, mentre l'umanità, l'innocenza, la beneficenza, la castità, tutte le nostre virtù, insomma, altrove erano considerate come mostruosità. EUGÉNIE: Vi scongiuro, spiegatemi tutto! esigo una breve analisi di ciascuno di questi crimini, pregandovi di cominciare ad indicarmi prima di tutto la vostra opinione sul libertinaggio delle ragazze, e poi sull'adulterio delle mogli".

³² "La crudeltà non è altra cosa che l'energia dell'uomo che la civiltà non ha ancora corrotto: essa è dunque una virtù e non un vizio".

³³ "Queste lezioni saranno tenute a mente e senza dubbio messe in pratica".

³⁴ "Quanto meglio ci portano le gioie dello spirito/ di libro in libro, di pagina in pagina!".

³⁵ "La pergamena! È questa la sacra fonte dove/ un sorso basta per sempre alla sete?/ Non ti disseterai se non di quello/ che ti scorre dall'anima".

³⁶ "con tanta buona volontà".

³⁷ "Vorrei diventare davvero coltissimo/ e tutto quello che c'è sulla terra/ e in cielo mi piacerebbe capirlo:/ la Scienza e la Natura".

³⁸ "chi vuole conoscere e descrivere qualcosa di vivente/ cerca anzitutto di cacciarne via lo spirito;/ così ha in pugno le parti./ Mancherà/ solo il legame vitale; peccato".

³⁹ "Si tenga, insomma, alle parole!/ Questa è la porta più sicura per entrare/ nel Tempio di certezza".

⁴⁰ "Ma ci dev'essere un concetto insieme alla parola".

⁴¹ "Va bene, ma che non ci tormenti troppo./ Dove i concetti mancano/ ecco che al punto giusto compare una parola".

⁴² "ma chi sa cogliere l'attimo/ quello sì è un uomo in gamba".

⁴³ "una volta o l'altra ti spaventerà questa somiglianza con Dio".

⁴⁴ "Adesso vi faccio una domanda ragazzi e ragazze. Tappezzereste una stanza con una carta da parati che rappresenti cavalli?". Dopo una pausa, metà degli allievi gridò in coro: "Sì, signore!" mentre l'altra metà, vedendo dalla faccia del signore che il sì era sbagliato, gridò in coro: "No, signore!" come accade di solito in questi esami. "Naturalmente no. E perché non lo fareste?". Una pausa. Un ragazzo lento e tozzo, con il respiro ansimante, azzardò una risposta, e cioè che egli non avrebbe affatto tappezzato la stanza, ma l'avrebbe dipinta. "Voi dovete tappezzarla" disse il signore, con un certo calore. "Voi dovete tappezzarla," soggiunse Thomas Gradgrind, "che vi piaccia o non vi piaccia. Non diteci che non vorreste tappezzarla. Che cosa intendete dire, ragazzi?". "Vi spiegherò io allora," disse il signore, dopo un'altra cupa pausa, "perché non tappezzereste una stanza con figure di ca-

valli. Avete mai visto realmente dei cavalli passeggiare effettivamente su e giù per le pareti di una stanza? Eh?" "Sì, signore!" una metà. "No, signore!" l'altra metà. "Naturalmente no," disse, con uno sguardo indignato alla metà che aveva sbagliato. "Ebbene, allora, non dovete vedere da nessuna parte ciò che non vedete nella realtà. Quello che si chiama Gusto è solo un'altra parola per Fatto." [...] "Ora vi metterò di nuovo alla prova. Supponiamo che dobbiate mettere un tappeto in una stanza. Usereste un tappeto con figure di fiori?" Essendosi creata a questo punto la convinzione generale che "No, signore!" era la risposta giusta, il coro dei no fu molto forte. Soltanto pochi deboli sbandati dissero sì e fra questi Sissy Jupe [...]. "Così voi mettereste un tappeto nella vostra stanza [...] con figure di fiori, non è vero?" chiese il signore. "E perché?" "Se non vi dispiace, signore, io amo molto i fiori," rispose la ragazza. "E questa è la ragione per cui mettereste tavoli e sedie su di essi e lascereste che la gente li calpestasse con scarpe pesanti?". "Non ne soffrirebbero, signore. Non si schiaccerebbero né appassirebbero, signore. Sarebbero figure di cose belle e piacevoli e io immaginerei...". "Sì, sì, sì! Ma voi non dovete immaginare," esclamò il signore, euforico all'idea di giungere così felicemente al punto. "Ecco il fatto. Voi non dovete mai immaginare". "Voi non dovete, Cecilia Jupe," ripeté solennemente Thomas Gradgrind, "non dovete fare niente del genere." "Fatti, fatti, fatti!" disse il signore. E "fatti, fatti, fatti!" rieccheggiò Thomas Gradgrind".

⁴⁵ "Me l'hanno regalata per il mio non-compleanno." [...] Alice ci pensò un poco sopra. "Io preferisco i regali di compleanno," disse alla fine. "Tu non sai di cosa stai parlando!" gridò Humpty Dumpty. "Quanti giorni ci sono in un anno?" "Trecentosessantacinque," disse Alice. "E quanti compleanni hai?" "Uno." "E se tu togli uno a trecentosessantacinque quanti ne restano?". "Trecentosessantaquattro, ovviamente." Humpty Dumpty sembrava dubbioso. [...] "E questo dimostra che sono trecentosessantaquattro i giorni in cui puoi avere un regalo di non-compleanno." "Certamente," disse Alice. "E solo uno per regali di compleanno, vedi. Questa è una Gloria per te!" "Non capisco cosa intendi con 'gloria'," disse Alice. Humpty Dumpty sorrise sprezzantemente. "Certo che non lo sai – fino a che io non te lo dico. Io volevo dire che "questo è un bell'argomento che ti stende!" "Ma 'gloria' non significa 'un bell'argomento che ti stende'," obiettò Alice. "Quando io uso una parola," disse Humpty Dumpty, in un tono altezzoso, "essa significa ciò che io voglio che significhi, né più né meno." "La questione è," disse Alice, "se tu puoi fare che le parole significhino cose così diverse." "La questione è," disse Humpty Dumpty, "chi sia il padrone – questo è tutto".

⁴⁶ "tu puoi fare quel che ti pare con le parole".

⁴⁷ "Questo non ti riguarda! Le Ebridi, non sono cose per i bambini".

⁴⁸ “Eh! forse che si dovrebbe ancora insegnare la geografia ai bambini ai nostri tempi? ... con le ferrovie e i battelli, che vi portano diritti diritti... e le segnalazioni dove si trova tutto”.

⁴⁹ “FALLOVOINE: Per caso, le ... Ebridi... ? [...] Non è che lei sa dove si trovano? ROSE, stupita: Le Ebridi? Ah no! ... no! ... (Come per giustificarsi) Non sono mica io che riordino qui! è la signora. FALLOVOINE: Che cosa? che intendi con “riordini” tu? [...] sono delle isole! Di conseguenza non stanno nell’apartamento. ROSE: Ah ecco! sì! ... è fuori! [...] Ah, allora no, non le ho viste”.

⁵⁰ “Bisognava bandire ogni idea metafisica, – e secondo il metodo sperimentale seguire gli sviluppi della Natura. Non c’era fretta, dovendo i due allievi dimenticare ciò che avevano appreso”.

⁵¹ “Per mezzo di un atlante, Pécuchet gli espone l’Europa; ma lui, disorientato da tante linee e colori, non ne ritrovava i nomi. I bacini e le montagne non si accordavano con i regni, l’ordine politico imbrogliava l’ordine fisico. ‘Tutto questo, forse, si chiarirebbe studiando la storia.’ [...] Victor confondeva gli uomini, i secoli e i paesi. Tuttavia, Pécuchet non lo coinvolgeva certo in considerazioni sottili, e la massa dei fatti è un vero labirinto. Si concentrò sulla nomenclatura dei re di Francia. Victor li dimenticava, non congedone le date. [...] Fecero leggere ai loro allievi delle brevi storie atte a ispirare l’amore per la virtù. Esse fecero sbadigliare Victor. [...] Si cercò di condurli sul punto d’onore, l’idea dell’opinione pubblica e del sentimento di gloria, vantando loro i grandi uomini, soprattutto gli uomini utili, tali quali Belzunce, Franklin, Jacquard! Victor non mostrava alcun desiderio di assomigliare a quelli. Un giorno che aveva fatto una addizione senza errori, Bouvard gli cucì un nastro sulla giacca che significava una onorificenza. Egli se ne pavoneggiò; ma avendo dimenticato la morte di Enrico IV, Pécuchet gli mise in testa delle orecchie d’asino. Victor si mise a tagliare con tanta violenza e per così tanto tempo che bisognò levargli le sue orecchie di cartone. Sua sorella, come lui, si mostrava fiera degli elogi e indifferente ai rimproveri”.

⁵² “con questi valori immaginari o per così dire impossibili si possono fare calcoli e alla fine ottenere risultati ben definiti”.

⁵³ “Vede, io le concedo volentieri che, per esempio, questi numeri immaginari, questi valori che in realtà non esistono, ah ah, non sono noccioline per uno studente. Lei dovrebbe accontentarsi che tali concetti matematici non sono altro che necessità del pensiero puramente matematico. Ci pensi: al livello elementare di insegnamento, in cui lei ancora si trova, è molto difficile dare la giusta spiegazione di molte cose che pure devono essere toccate. Per fortuna sono pochi che se ne accorgono, ma se uno viene, come lei oggi – e come le ho detto, ciò mi rallegra –, allora si può solo dire: Caro amico, tu devi semplicemente credere; quando tu saprai di matematica dieci volte quel che

sai oggi, allora capirai, ma per adesso: credi!”.

⁵⁴ “E imparai, signori miei. Oh, s’impara quando si deve imparare; s’impara quando si vuol trovare una via d’uscita; s’impara disperatamente”.

⁵⁵ “nessun maestro tra gli uomini troverà mai su tutta la terra un simile scolaro”.

⁵⁶ “lottare contro la mia natura scimmiesca”.

⁵⁷ “lacerarsi le carni”.

⁵⁸ “Era così facile imitarli! Imparai a sputare fin dai primi giorni. Così cominciammo a sputarci in faccia”.

⁵⁹ “gridai senz’altro ‘Olà’ emettendo un suono umano e penetrando così di colpo con questo grido nella comunità degli uomini”.

⁶⁰ “il mio avvenire si presentava luminoso, assunsi io stesso dei maestri, li disposi in cinque stanze comunicanti e imparavo da tutti insieme, passando veloce e ininterrottamente da una stanza all’altra”.

⁶¹ “Che progressi! Quale prorompere concentrico dei raggi del sapere nel cervello che si desta! [...] Con uno sforzo, che finora non ha avuto l’uguale sulla terra, ho raggiunto il grado di cultura media di un europeo”.

⁶² “la vostra origine scimmiesca [...] non può essere per voi più remota di quanto non sia per me la mia. Al tallone però, chiunque cammini su questa terra, ne avverte il solletico: tanto il piccolo scimpanzé come il grande Achille”.

⁶³ “Mi scuso d’essere obbligato a contraddirvi. Quattro meno tre non fanno sette, Lei confonde: quattro più tre fa sette, quattro meno tre non fa sette... Non si tratta più di addizionare, adesso bisogna sottrarre”.

⁶⁴ “Non è così. Non è per niente così. Lei ha la tendenza ad addizionare. Ma bisogna anche sottrarre. Non bisogna solo integrare. Bisogna anche disintegrare. È questa la vita. È questa la filosofia. È questa la sceinza. È questo il progresso, la civilizzazione”.

⁶⁵ “Precisiamo subito le somiglianze per meglio cogliere, in seguito, ciò che distingue tutte queste lingue tra esse. Le differenze non possono essere colte dalle persone inesperte. Così, tutte le parole di tutte le lingue... sono sempre le stesse, così come tutte le desinenze, tutti i prefissi, tutte le radici”.

⁶⁶ “Come dice lei, per esempio, in francese: ‘le rose di mia nonna sono gialle come mio nonno che era asiatico?’”.

⁶⁷ IL PROFESSORE: [...] in spagnolo “le rose di mia nonna sono gialle come mio nonno che era asiatico”; in latino: “le rose di mia nonna sono gialle come mio nonno che era asiatico”. Afferra le differenze? Traduca questo in... romeno. L’ALLIEVA: “Le...” come si dice “rose” in rumeno? IL PROFESSORE: Ma “rose” suvvia. L’ALLIEVA: Non si dice “rose”? IL PROFESSORE: Ma no, ma no, poiché “rose” è la traduzione in orientale della parola francese “rose”, in spagnolo

“rose”, capisce? In sardanapalo “rose...”.

⁶⁸ “In tal modo, i suoni riempiti di un’aria calda più leggera dell’aria circostante volteggeranno, volteggeranno senza più rischiare di cadere [...] s’afferreranno gli uni agli altri automaticamente, costituendo così [...] degli assemblaggi puramente irrazionali di suoni privi di ogni senso, ma proprio perciò capaci di mantenersi senza pericolo a una altezza elevata nell’aria. Sole, cadono, le parole cariche di significato, appesantite dai loro sensi, che finiscono sempre per soccombere, crollare...”.

⁶⁹ “Faremo un uomo di te. [...] Sarai riorientato. [...] Sarai rimesso in riga. [...] Sarai integrato”.

⁷⁰ “E perché non ti sei mai sposato? [...] Riconosci l’esistenza di un essere superiore, che è responsabile, che soffre per te? [...] Quando è l’ultima volta che hai pregato?”.

⁷¹ “GOLDBERG: Il numero 846 è possibile o necessario? STANLEY: Né l’uno né l’altro. GOLDBERG: Sbagliato. Il numero 846 è possibile o necessario? STANLEY: Tutti e due. GOLDBERG: Sbagliato. È necessario ma non possibile. STANLEY: Tutti e due. GOLDBERG: Sbagliato. Perché pensi che il numero 846 è necessariamente possibile? STANLEY: Deve essere così. GOLDBERG: Sbagliato. È soltanto necessariamente necessario. Ammettiamo la possibilità solo dopo aver accettato la necessità. È possibile perché necessario ma non è affatto necessario perché possibile. La possibilità può essere assunta dopo la prova della necessità. McCANN: Giusto! GOLDBERG: Giusto? certo che è giusto. Noi siamo nel giusto e tu hai torto, Webber, su tutta la linea”.

BIBLIOGRAFIA CITATA

Aristofane (1999), *Le nuvole*, trad. it. a cura di Fabio Turato, Venezia, Marsilio.

Bigot, Michel; Savéan, Marie France (1991), *“La cantatrice chauve” et “La Leçon”*, Paris, Gallimard.

Brugnolo, Stefano (1994), *La tradizione dell’umorismo nero*, Roma, Bulzoni.

Carroll, Lewis (1865), *Alice*, ed. Martin Gardner, London, Penguin Books, 2001.

Chamfort, Sébastien-Roch-Nicolas de (1795), *Produits de la civilization*

- perfectionnée*, in *Œuvres principales*, ed. Félix Duloup, Paris, Pauvert, 1960.
- D'Angeli, Concetta; Paduano, Guido (1999), *Il comico*, Bologna, il Mulino.
- Defoe, Daniel (1719), *Robinson Crusoe*, London, Penguin, 2001.
- Dickens, Charles (1854), *Hard Times*, London, Penguin, 1995; trad. it. a cura di Adriana Valori Piperno, *Tempi difficili*, Milano, Garzanti, 1985.
- Feydeau, Georges (1910), *On purge Bébé*, in *Théâtre Complet*, T. IV, Paris, Garnier, 1989.
- Flaubert, Gustave (1881), *Bouvard et Pécuchet*, ed. Claudine Gothot-Mersh, Gallimard, Paris, 1979.
- Freud, Sigmund (1905), *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, ed. Cesare Musatti, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, in *Opere complete*, vol. V, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Gadda, Carlo Emilio (1931), *Cinema*, in *La madonna dei filosofi*, in *Romanzi e racconti*, Milano, Garzanti, 1988.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Faust* (1832), edizione bilingue, trad. F. Fortini, Mondadori, Milano 1970.
- Ionesco, Eugène (1954), *“La cantatrice chauve”* *suivi de “La Leçon”*, Paris, Gallimard.
- Kafka, Franz (1917), *Eine Bericht für eine Akademie*, in *Die Erzählungen*, Frankfurt am Main, Fischer, 2006; trad. it. a cura di Ervino Pocar, *Una relazione ad una Accademia*, in *Tutti i racconti*, Milano, Mondadori, 2007.
- Molière (1670), *Le Bourgeois gentilhomme*, in *Œuvres complètes*, vol. II, Paris, Gallimard, 1971.
- Montaigne, Michel de (1580), *Essais. Livre I*, Paris, Garnier-Flammarion, 1969.
- Musil, Robert (1906), *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906), *I turbamenti del giovane Törless*, edizione bilingue, trad. A. Rho, Torino, Einaudi 1975.
- Palazzeschi, Aldo (1910), *“Il poeta si diverte”* in *Tutte le poesie*, Milano,

Mondadori, 2002.

Pinter, Harold (1959), *Birthday Party*, in *Plays: one*, London, Methuen, 1979.

Rabelais, François (1534), *Gargantua*, edizione bilingue *Gargantua e Pantagruelle*, trad. it. a cura di Augusto Frassinetti, vol. I, Milano, Rizzoli, 1984.

Sade (1795), *La philosophie dans le boudoir ou Les Instituteurs immoraux* (1795), Paris, Gallimard, 1976.

Voltaire (1759), *Candide*, in *Romans et contes*, Paris, Gallimard, 1979.

