

Dove va la cultura classica?

di Roberto Gazich

1 Nel celebrato racconto manniano, quando Gustav von Aschenbach si imbarca su quella gondola funesta che lo transporterà, suo malgrado, fino al Lido, l'essenziale richiamo al nocchiero infernale è suggerito indirettamente secondo precise tecniche di allusione, per esempio con il rovesciamento del modello: come si sa, il nocchiero va pagato con un obolo, ma questo Caronte è un abusivo (siamo ben in Italia, suggerisce Mann) e, scaricati passeggero e bagaglio sulla riva, fugge alla vista della polizia, senza aspettare d'essere pagato. Nelle pieghe del monologo interiore arriverà anche il richiamo diretto al modello della traversata senza ritorno, così da renderlo riconoscibile al lettore: «...quand'anche tu, con un colpo di remo mi mandassi alla dimora di Ade...⁽¹⁾».

Ora, per quanto l'autore sia uno dei più colti scrittori del '900, l'opera

non è un saggio critico, ma, a modo suo, puntava al mercato ed era perciò pensata in relazione alle competenze dei destinatari: non è difficile immaginare un'élite colta, di un'Europa che, per fortuna o per disgrazia, non esiste più, comunque un pubblico che non aveva difficoltà a decodificare questa e ben più criptiche allusioni.

Ma passiamo a un altro campo. Se saliamo di datazione (anni '50, penso) e scendiamo di livello (solo apparentemente, perché di un grande ancora si tratta), c'è una scena famosa in un film di Totò: arrivato in Algeria per assumere la direzione di una banda, prende a sberle una fila di locali (oggi la scena suonerebbe politicamente scorretta) e con il suo esibito sorriso tuttodenti, spiega: «Ridendo castigo i mori...». Questa volta i destinatari non erano contesse russe e banchieri anseatici ma il pubblico ridanciano dell'avanspettacolo, che

1) «wenn du [...] mit einem Ruderschlage ins Haus des Aides schickst...» T. Mann, *Der Tod in Venedig*, Fischer Verlag, Frankfurt an Main 1981, p. 24.

però, per poter reagire alla battuta, doveva avere una conoscenza testuale del motto latino sotteso.

Sono due fatti irrelati, che tuttavia postulano, nella loro diversità di epoche e di generi, la presenza, in ambienti normali, di un retroterra classico, oggi sicuramente scomparso, nonostante il proliferare delle magliette *carpe diem*. Vero è che negli ultimi decenni si è sempre più accentuata la divaricazione tra ciò che può aspirare a un rapido consumo di massa e i prodotti irrimediabilmente destinati alla nicchia degli addetti ai lavori: questo vale per la musica, vale per lo spettacolo in genere, vale per la narrativa. E tuttavia la perdita di penetrazione del classico oltre il gruppo ristretto che se ne occupa per professione è un fatto più vistoso degli altri, e le riforme, scolastiche e universitarie, che non hanno il compito di strologare il futuribile ma sono sempre al traino dell'esistente, non fanno altro che prenderne atto.

2 Il problema allora non è di trovare giustificazioni più o meno solenni per la sopravvivenza degli studi classici, che sopravviveranno come sono sopravvissuti a epoche ben più grigie dell'attuale; né sono in discussione i valori del classico, del quale l'Occidente non potrà fare a meno, se vorrà veramente capire le altre culture, e neppure è in gioco la necessità del classico, che tutti, persino i ministri, sono pronti a riconoscere. In crisi non è la cultura classica in quanto

tale, ma è in crisi ogni tipo di cultura fondata sui testi: i Greci e i Latini saranno anche le nostre radici, ma i Tedeschi e i Francesi sono gli europei con cui viviamo, e sempre più vivremo, fianco a fianco. Eppure, se ci spostiamo dal classico al moderno, le cose non vanno meglio: in un'epoca in cui lo studio delle lingue straniere è, giustamente, esteso e generalizzato, quanti dei nostri studenti, anche del miglior liceo di Italia, hanno avuto un contatto diretto con Goethe o con Racine? Forse Goethe, come nome intendo, per la storia del Werther-Ortis, ma Racine? Eppure se uno studente non conosce la *Phèdre* non può neanche capire perché il giovane Marcel rimanga sconvolto e deluso da una recita della Berma, e se non ha capito questo, è inutile che vada avanti a leggersi la *Recherche*, e se non legge Proust, ha semplicemente perso il treno del '900, né ci sarà ipertesto che riesca a salvarlo.

Il contatto filologico con i testi, che etimologicamente significa in primo luogo amorosa ricerca del senso, è il vero valore che rischia di andar perduto, se la scuola non lo perfeziona e non lo ripensa criticamente, così da poterlo riproporre nella sua pienezza alle nuove generazioni. Questo ripensamento vale anche e soprattutto per le discipline classiche, che nella lettura dei testi hanno avuto da sempre il loro punto di forza, anche se non sempre hanno saputo garantirne la pratica, ora per un irrigidimento su posizioni indifendibili, ora per aver affrettatamente svenduto preziose primogeniture a insensate

operazioni di riciclaggio, insomma: soffocando la freschezza della disciplina per eccesso di conservazione, o alterandola per smania di innovazione, fino al punto di tradirne la specificità, che era appunto la pratica di lettura filologica dei testi.

3 A ben vedere, quanti testi classici leggono attualmente gli studenti del liceo? Come li leggono? E quali testi leggono? E per cicli di studio più brevi, val la pena di dedicare anni di lavoro per arrivare a leggere, tutt'al più, il povero Eutropio, più striminzito di un Bignamino? E soprattutto quale ricaduta deve aspettarsi la società da operazioni consimili?

Perché occorre convincersi, al di là delle difese corporative o quelle d'ufficio, che la presenza di una disciplina nella scuola viene richiesta e autorizzata dalla società se emerge una corrispondenza tra l'insegnamento di tale disciplina e le attese della società stessa. Così, ad esempio, da noi non è previsto l'insegnamento della caccia col falcone, al di là dei suoi innegabili valori estetici, e penso anche formativi, e nonostante abbia fatto parte di una tradizione secolare. Le discipline classiche possono ancora trovare il loro spazio se ritrovano prima la funzione originaria, di una pratica linguistico-letteraria esercitata su testi di alto spessore culturale, volta a conseguire una competenza interpretativa tale da farsi garante del vero senso di un testo. Il che, per altro, corrisponde allo statu-

to epistemologico delle discipline classiche, là dove risulta invece mistificante e inutile il tentativo di salvarle travestendole come informazione sulla civiltà degli antichi, supportata da immagini più o meno virtuali e mossa da curiosità per il passato in quanto «diverso». Quel micidiale *cocktail* di pseudoantropologia e di estetismo archeologico, fondato su curiosità malsane, tutte moderne, e sulla vecchia emozione delle rovine, costituisce un insieme capace anche di attirare facili consensi, soprattutto in clima di generico *revival* dell'antico, ma riduce lo studio del mondo classico a un ristoro per anime belle, questo sì, assai difficile da motivare in un progetto formativo delle generazioni future.

E intanto, prostrato da tensioni opposte, l'insegnamento superiore è rimasto ingabbiato in una situazione pericolosa, perché la scuola, preoccupata di salvare delle culture antiche una conoscenza non generica e superficiale, non ha saputo evitare la trappola della conoscenza tecnicistica e storicistica, che di fatto mortifica il concetto di centralità del testo e nega l'approccio filologico al testo stesso, che, ripeto, è in primo luogo amorosa e lucida ricerca del senso. In realtà chi oggi insegna con coscienza le discipline classiche si rende ben conto che l'insegnamento s'è venuto a trovare di fronte a una drammatica antinomia: o persistere nel far apprendere almeno i rudimenti della lingua, in modo che gli studenti possano affrontare con qualche speranza di successo quella

prova di traduzione, scritta e orale, che è pur sempre richiesta all'esame finale, o cercare di accostarli a quelli che i programmi definiscono enfaticamente i valori del più antico segmento della nostra civiltà. In altre parole o «fare grammatica» o buttarci sulla «letteratura», in ambedue i casi assolutizzando il mezzo e perdendo di vista il fine. La pratica dei testi, che sola giustifica questi insegnamenti sul piano della società e li garantisce sul versante epistemologico, ne esce così ridotta da non poter produrre alcuna competenza, tanto più che, proprio da parte dei docenti più seri e sensibili, questa pratica viene spesso appannata da una serie di diaframmi che, nel tentativo di rendere «interessante» la materia con motivazioni esterne e schemi interpretativi altrui, s'abbattono infine come seracinesche tra il testo e i suoi lettori.

4

Occorrerà allora incrementare la quantità dei testi letti e ritornare a una lettura intensa e di qualità. Per il primo punto, suggerivamo anni fa l'alternanza di passi letti e commentati nell'originale con sezioni presentate in traduzione italiana, ma con il testo a fronte: questi passi dovevano però essere letti e commentati con altrettanta cura di quelli in latino o in greco. Si preservava così la completezza dell'opera, che solo nella sua unità può rivelare il senso, e d'altra parte, con il continuo richiamo al testo a fronte, si pensava di limitare i danni di u-

na mancata lettura dell'originale: sempre meglio che imparare a memoria due o trecento versi di una tragedia che ne conta mille e cinquecento, tagliando intere scene e saltando quelle parti corali normalmente sacrificate per la loro difficoltà, quando invece si sa che proprio queste parti sono più importanti delle altre per la comprensione globale.

Oggi mi sembra possibile e necessario estendere questo metodo: una serie di prove sperimentali mi ha convinto che, creata una serie di categorie analitiche e interpretative su un *corpus* di testi originali, una quantità non trascurabile di operazioni ermeneutiche può essere trasferita su testi già tradotti, che abbiano l'originale a fronte. Il vantaggio è che la competenza, esercitata su dimensioni più vaste e con tempi prolungati, si rafforza e diventa *habitus* mentale e, inoltre, s'estende assai il tesoro di conoscenze. Del resto è sempre pronto il controllo del testo a fronte, al quale la competenza del docente farà riferimento, quando lo ritenga giusto o necessario.

In situazioni operative diverse e quasi rovesciate, anche un collega che insegna filosofia mi diceva di tenere continuamente esercitato il suo tedesco, perché, quando legge Hegel o Kant, gli studenti possono anche non conoscere l'originale, ma chi insegna in ogni momento deve poter ricorrere al testo, dato che certi termini e certe formule rivelano il loro pieno senso solo nella lingua d'origine. Il nostro caso è diverso, e tutta-

via viene ben in luce la condizione del docente, intermediario tra il testo e i discenti, tra il testo in traduzione e il testo originale: si tratta ancora e sempre di *ermeneuein* e *diaporthmeuein*²⁾, di farsi interpreti e traghettatori, ovvero elemento mediatore tra due realtà, come colui che conosce due lingue e ha pratica di entrambe le sponde d'un fiume. Si tratta di farsi volgarizzatori, nel senso alto in cui si dice che la civiltà fiorentina del '200 fu una civiltà di volgarizzatori, gente che conosceva bene il latino e altrettanto bene la realtà comunale nella quale immetteva testi selezionati e tradotti per il loro valore intrinseco e per il vantaggio della comunità.

Ripensando le discipline classiche come estensione e rinnovamento dell'approccio filologico ai testi, risultano arricchiti tutti e tre gli elementi dell'attività educativa:

- 1) l'oggetto, cioè i testi da approfondire e da gustare secondo la loro gerarchia di valori. Essi sono ancora accostabili mantenendo quella specificità di lettura filologica imprescindibile, cioè l'analisi, il rischio interpretativo, la percezione dello spessore, insomma tutto ciò che una filologia dello spirito e non della lettera insegna ed esercita. Inoltre la scelta dei testi si presenta estesa fin dall'inizio, perché, liberati dall'ossessione di insegnare il latino per scrivere in latino, potremo invitare fin dai primi anni a Seneca, a Tacito, e perché no, a Virgilio, a testi degni insomma, non a pretesti per interrogazioni. E l'acquisto in estensione non vuol dire perdita in profondità: il discepolo-lettore cosciente è guidato a percepire lo spessore del testo dal docente-filologo;
- 2) l'emittente. Chi insegna, sia quando forma le categorie interpretative operando sulla lingua e sui testi originali, sia quando esercita queste categorie su testi tradotti, svolge una funzione basilare: non diventa l'intrattenitore riciclato che fa vedere CD-Rom sui monumenti dell'Acropoli o proietta telenovele di Cleopatra, ma resta il filologo di sempre, che mette al servizio della comunità scolastica la competenza che più degli altri colleghi possiede, quella di chi *fileiton logon*, cioè «va a caccia del senso». E se il testo è per larga parte tradotto, lui lo conosce nell'originale e sa fermare l'attenzione degli altri su quello che solo nella lingua d'origine acquista il senso pieno, mentre guida e promuove le altre operazioni di caccia, ovvero di ermeneutica, assegnandole al testo tradotto;
- 3) il destinatario, che è il soggetto più importante, ricava innumeri vantaggi. Introdotto nella conoscenza del mondo antico attraverso un percorso privilegiato, forma ed elabora una competenza interpretativa spendibile anche in altri settori: la conquista della *lectio plenior* è un esercizio di moralità che

2) Platone, *Symp.*, 202 E.

approda a una garanzia di verità. Quando infatti il senso è ritrovato attraverso un percorso ermeneutico conquistato personalmente ma secondo le regole, non è più scalfibile da irruzioni emozionali ed è anche preservato da pressioni fuorvianti dell'esterno.

Ancora due postille.

C'è da parte di molti classicisti un sospetto di resa e di ventura apocalisse nel solo alludere a studi condotti su testi tradotti. Ora è innegabile che gli alessandrini della *Phèdre* suonano penosi tradotti in italiano, sia pure da Ungaretti, è chiaro che certe *inicturae* oraziane non hanno mai trovato e mai troveranno il loro traduttore, ma chi di noi sa lo Shakespeare che sa per averlo letto integralmente in inglese, o s'è accostato la prima volta a Baudelaire in francese? E quand'anche fossimo arrivati a conoscerli tutti in originale, qual è la percentuale degli italiani che ha letto Pushkin o *Guerra e pace* in russo?

La seconda postilla: nei progetti di rinnovamento degli studi c'è una linea subdola che li percorre allignando come un virus nei computer, quella che vede nell'informatica un sole che spazzerà via i vecchi intollerabili testi, quasi dissipando le tenebre d'un troppo lungo oscurantismo. Ma l'opposizione tecnologie infor-

matiche *versus* lavoro sui testi non regge. Oggi nessun filologo, anche di modesto livello, è in grado di svolgere una ricerca senza usare i CD-Rom, che facilitano rapidi controlli sull'intero *corpus* degli autori antichi, senza accedere alle banche dati in rete, che permettono ricerche bibliografiche e aggiornamenti fulminei sullo stato della ricerca, consentendo l'accesso immediato ad articoli che usciranno a stampa solo dopo alcuni mesi.

Piuttosto, di fronte a quello che deve restare uno strumento, pensiamo che la troppa euforia, là dove sarebbe necessaria la severa durezza del controllo, possa portare a concepire l'attività scolastica come addestramento a svolgere funzioni, piuttosto che come formazione di categorie e di capacità interpretative.

Certo, cliccare è roba di un attimo, mentre la tensione interpretativa ha i suoi tempi strutturali, nel lungo pedinamento del testo che porta alla feconda intimità fra soggetto e oggetto. E la filologia pretende anche i suoi spazi e i suoi silenzi: non sempre è possibile quell'aura serena e operosa che scandisce lentamente il tempo della ricerca nel *San Girolamo nel suo studio* di Van Eyck, che abbiamo visto alla mostra di Venezia.