

# Tòpoi, miti e parole chiave

## Un approccio ai testi classici in prospettiva europea

### 1.- “Catena di plagi”

I manuali sono punti di partenza da affidare agli allievi aggiungendo chiarimenti, suggerendo integrazioni e tagli opportuni. I migliori contengono una buona quantità di informazione. L'insegnante deve metterci, di suo, una visione culturale d'insieme e occuparsi della formazione dei giovani per la quale è indispensabile la conoscenza delle persone.

I ragazzi chiedono libri densi e nello stesso tempo chiari, concreti e gradevoli, privi di vaniloquio e di astruserie; vogliono potere consultarli e comprenderli senza difficoltà eccessive. Sono da preferire quelli i cui autori sanno usare il **metodo mitico** con l'indicazione di congrui e continui parallelismi tra la modernità e l'antichità affinché questa non appaia come un mondo separato dal nostro.

In una famosa recensione all'*Ulisse* di Joyce<sup>1</sup>, **T. S. Eliot** definiva il **metodo mitico**, in opposizione a quello narrativo, come il modo di controllare, di dare una forma e un significato all'immenso panorama di futilità e anarchia che è la storia contemporanea. “*Instead of narrative method, we may now use the mythical method*”, invece del metodo narrativo possiamo ora avvalerci del metodo mitico. Alla fine di *The Waste Land*<sup>2</sup> Eliot afferma: “*These fragments I have shored against my ruins*” (v. 430), con questi frammenti ho puntellato le mie rovine.

In un precedente scritto di critica<sup>3</sup> l'autore del poemetto aveva pure affermato che **la tradizione non è un patrimonio che si eredita** ma, “*if you want it you must obtain it by great labour*”, se uno vuole impossessarsene **deve conquistarla con grande fatica**.

Essa richiede il **senso storico**, e questo “*involves a perception not only of the pastness of the past, but of its presence*”, **implica la percezione non solo della passatezza del passato ma anche della sua presenza**.

Già per **Tito Livio** la conoscenza della tradizione storica fornisce a chi la possiede il grande strumento dei modelli positivi da imitare e di quelli negativi da respingere: “*Hoc illud est praecipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum, omnis te exempli documenta in inlustri posita monumento intueri: indi tibi tuaeque rei publicae quod imitare capias, inde foedum inceptu, foedum exitu quod vitas*”, questo soprattutto è salutare e produttivo nella conoscenza della storia, che tu consideri attentamente esempi di ogni tipo situati in una tradizione illustre: di qui puoi prendere modelli da imitare per te e per il tuo Stato, di qui contromodelli da evitare in quanto turpi nel movimento, turpi nel risultato.

Analogo frutto si può cogliere dalle biografie di **Plutarco** il quale suggerisce che si dà catarsi non solo assimilando il valore, ma anche respingendo i vizi; questo accade ponendosi di fronte alla storia come davanti a uno specchio (ὄσπερ ἐν ἐσόπτρῳ) sia imitando la virtù degli uomini grandi e buoni, il cui esempio aiuta a respingere quella dose eventuale di pochezza (“εἴ τι

<sup>1</sup> *Ulysses, Order and Myth*, “The Dial”, nov. 1923.

<sup>2</sup> *La terra desolata*, del 1922.

<sup>3</sup> *Tradition and the Individual Talent* del 1919.

<sup>4</sup> *Storie, Praefatio*, 10.

φαῦλον”) o malvagità (“ἡ κακότηες”) o volgarità (“ἡ ἀγεννές”), che le compagnie di coloro con i quali si deve necessariamente vivere vi insinuano (“αἱ τῶν συνόντων ἐξ ἀνάγκης ὀμιλῖαι προσβάλλουσιν”), sia prendendo quali contromodelli uomini grandi e cattivi<sup>5</sup>.

Il senso storico e letterario di Eliot costringe parimenti a tener conto di molti modelli più o meno buoni, e, quindi, a scrivere “with a feeling that the whole of the literature of Europe from Homer and within it the whole of the literature of its own country has a simultaneous existence and composes a simultaneous order”, **con la sensazione che tutta la letteratura europea da Omero**, e, all’interno di essa, tutta la letteratura del proprio paese, **ha un’esistenza simultanea** e compone un ordine simultaneo.

Affermazioni analoghe del resto si trovano già negli autori antichi: da **Eschilo** che diceva di limitarsi a raccogliere le briciole del banchetto omerico, a **Callimaco** che afferma: “ἀμόρτυρον οὐδὲν ἀείδω”<sup>6</sup>, non canto nulla che non sia testimoniato, a **Terenzio** il quale nel prologo dell’*Eunuchus*<sup>7</sup> dichiara: “Denique / nullum est iam dictum quod non dictum sit prius” (vv. 40-41), in fin dei conti, non c’è più nessuna battuta che non sia stata detta prima. Successivamente diversi altri autori hanno riconosciuto il loro debito alla nobiltà o per lo meno alla mole della tradizione.

**Leopardi** ebbe a scrivere “**Tutto si è perfezionato da Omero in poi, ma non la poesia**”<sup>8</sup>. **Robert Musil** attraverso il suo protagonista Ulrich, che gioca sempre al ribasso, parla ironicamente di una “**catena di plagi**”<sup>9</sup> che lega le grandi figure del mondo artistico l’una all’altra. **J. L. Borges** ha affermato che gli autori successivi a Omero non hanno fatto che riscrivere l’*Iliade* e l’*Odissea*. Alcuni per loro stessa ammissione, o vanto. “Secondo quanto riferisce Gor’kij, lo stesso Tolstoj disse di *Guerra e pace*: ‘Senza falsa modestia, è come l’*Iliade*’”<sup>10</sup>.

Naturalmente il greco e il latino sono le fondamenta di un lavoro comparativistico, e, per chiarire la necessità di queste basi senza le quali c’è l’abisso del vuoto, posso citare un’altra “verità” di un saggio successivo<sup>11</sup> di Eliot: “**Il latino e il greco**<sup>12</sup> **costituiscono la corrente sanguigna della letteratura europea**: e come un solo, non già due distinti sistemi di circolazione; giacché è attraverso Roma che possiamo ritrovare la nostra parentela con la Grecia”.

Per quanto riguarda le cosiddette programmazioni scolastiche, seguo l’indicazione di **E. Morin**, che contrappone ai programmi la strategia: “**La strategia si oppone al programma**, sebbene possa comportare elementi programmati. Il programma è la determinazione *a priori* di una sequenza di azioni in vista di un obiettivo. Il programma è efficace in condizioni esterne stabili che possiamo determinare con certezza. Ma minime perturbazioni in queste condizioni sregolano l’esecuzione del programma e lo condannano ad arrestarsi. La strategia si stabilisce in vista di un obiettivo, come il programma; essa prefigura scenari d’azione e ne sceglie uno, in funzione di ciò che essa conosce di un ambiente incerto. La strategia cerca senza sosta di riunire le informazioni, di verificarle, e modifica la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo. Tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita ci chiede strategia”<sup>13</sup>.

<sup>5</sup> Prefazione alle *Vite di Timoleonte ed Emilio Paolo*.

<sup>6</sup> Fr. 612 Pfeiffer.

<sup>7</sup> Del 161 a. C.

<sup>8</sup> *Zibaldone*, 58.

<sup>9</sup> *L'uomo senza qualità*, p. 270.

<sup>10</sup> G. Steiner, *Tolstoj o Dostoevskij*, p. 81.

<sup>11</sup> *Che cos'è un classico?*, 1944.

<sup>12</sup> Io metterei prima il greco.

<sup>13</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 63.

## 2.- Ricerca di *tòpoi*

**Massimo Cacciari** in un seminario tenuto a Bologna nel novembre del 2000 consigliava di **opporre la topologia alla cronologia**: vanno dunque preferiti i manuali che mettano in evidenza i *τόποι*. Più recentemente, il filosofo veneziano ha scritto: “Impossibile sistemare i classici secondo i rassicuranti metodi della cronologia. Soltanto una considerazione topologica rende loro ‘giustizia’. Come il loro *nunc* non è il *nunc* del *modo*, ma il *nunc stans*, così il loro tempo non è quello della cronolatria storicistica... È come se nel classico il tempo si facesse ‘luogo’. Perciò i classici *in-sistono*. perciò i classici fanno *epoca*”<sup>14</sup>. Perciò, ha aggiunto in un intervento recentissimo (8 ott. 2002), essi offrono una *δύναμις* di reazione alle invasioni delle mode del momento.

Cerco di spiegare cosa sono questi *τόποι* e come li intendo io.

**Curtius**, l'autore di *Letteratura europea e Medio Evo latino*, chiama la topica “deposito delle scorte” seguendo le indicazioni di Quintiliano: “In greco si chiamano *κοινὸν τόποι*, in latino *loci communes*... originariamente mezzi ausiliari per l'elaborazione di discorsi; essi sono, come dice Quintiliano (V 10, 20), “**miniere di argomenti** per l'elaborazione del pensiero” (*argumentorum sedes*) e sono quindi utilizzabili per un fine pratico”<sup>15</sup>.

Per quanto riguarda **la retorica antica Curtius fa un paio di esempi**: “topos diffusissimo è “l'accentuazione della propria incapacità di trattare degnamente un tema”; nel panegirico, “la lode degli antenati e delle loro gesta” è un *topos*” (p. 81). Egli ricorda pure che “nell'Antichità si approntarono intere raccolte di simili *topoi*. L'insegnamento dei *topoi*, chiamato *topica*, venne trattato in scritti appositi”. Insomma: “nell'insegnamento della retorica, anticamente **la topica costituiva il deposito delle scorte**”.

**Ma non solo nella retorica si danno i τόποι. Io li intendo come idee, parole, frasi belle e piene di forza, ricorrenti nella letteratura europea.**

**Quintiliano indica pure i loci dei poeti** tra gli strumenti per educare i bambini, che per giunta li gradiscono se vengono presentati loro giocosamente: “*Etiā dicta clarorum virorum et electos ex poetis maxime (namque eorum cognitio parvis gratior est) locos ediscere inter lusum licet*” (I, 1, 36), va bene che i bambini imparino a memoria, giocando, anche **le sentenze degli uomini famosi e soprattutto passi scelti dai poeti** (infatti lo studio di questi è molto gradito ai piccoli).-

Il gioco insomma, come chiariremo meglio più avanti, si addice alla *παιδεία*.

**Un topos intellettuale è quello che condanna la stupidità, connessa spesso all'empietà**: dall'*Agamennone* di Eschilo (del 458): “καὶ τὸ μὴ κακῶς φρονεῖν / θεοῦ μέγιστον δῶρον” (vv. 927-928), e il non capire male / è il dono più grande di dio; all'*Antigone* (del 442), le cui parole conclusive contengono la morale del dramma e presentano la quintessenza del sofocleismo: “Il comprendere (τὸ φρονεῖν) è di gran lunga il primo requisito / della felicità, è necessario poi non essere empio / in nessun modo negli atti che riguardano gli dèi (χρὴ δὲ τὰ γ' ἐς θεοῦς μηδὲν ἄσεπτειν)”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> M. Cacciari, *Di fronte ai classici*, p. 27

<sup>15</sup> *Letteratura europea e Medio Evo latino*, pp. 81-82; la citazione successiva è a p. 93. In realtà **Quintiliano** definisce i *loci* “*sedes argumentorum, in quibus latent, ex*

*quibus sunt petenda*” (V, 10, 20), sedi di argomenti, dove questi sono riposti e dai quali si devono ricavare.

<sup>16</sup> Vv. 1347-1349.

In latino cito la *Rhetorica ad Herennium*<sup>17</sup>: “*Omnium malorum stultitia est mater atque praeceptorix* (II, 22), la stoltezza è madre e maestra di tutti i mali. Infine Maria Zambrano: “La pietà suprema sarà qui per i Greci l’intelligenza”<sup>18</sup>.

Un **τόπος etico e psicologico** diffuso, è quello del **τῷ πάθει μάθος**<sup>19</sup>, attraverso la sofferenza si giunge alla comprensione<sup>20</sup>. Da Eschilo, a Menandro, a Hermann Hesse.

Un **τόπος politico**<sup>21</sup> presente nella tragedia e nella storiografia greca e latina è quello che **condanna la tirannide. Un altro è quello che afferma, o nega, il diritto del più forte**<sup>22</sup>. Connesso a questo è il **tema dell’imperialismo**<sup>23</sup>.

Un altro *locus* politico ed etico **maledice la guerra**.

Un **τόπος economico** è l’**esecrazione del denaro e degli uomini avidi di denaro**<sup>24</sup>. Questo contrasta molto con l’attualità.

Un **τόπος riguarda la religione**, che può essere intesa come strumento di regno (Crizia, Polibio, Curzio Rufo, Machiavelli)<sup>25</sup> oppure come *pietas* salvifica. Si pensi alla devozione di Enea e a quella di Camillo.

Un **altro concerne la bellezza** che è **spesso coniugata con la semplicità**. All’estetismo si può collegare il rovesciamento del *cupio dissolvi* della **sapienza silenica**, ossia la **giustificazione della vita soprattutto attraverso l’arte**.

La cultura greco-latina va considerata in relazione con quelle europee di cui si trova ancora ad essere il fondamento. **Steiner** ha sostenuto che dopo Babele ogni atto di percezione è comparativo.

Per fare un esempio, il comparatista suggerisce di commentare il primo verso dell’*Antigone* “o capo davvero fraterno di Ismene, sangue mio”, con i “capitoli dedicati a Ulrich e ad Agathe nell’*Uomo senza qualità*... In entrambi i testi, le voci della consanguineità emergono dalle incertezze consolatrici della notte e, allo stesso tempo, cercano di ritornarvi”<sup>26</sup>.

Un ottimo esercizio sarà individuare alcuni **τόποι** in un autore e arricchirli attraverso la lettura di diversi testi dello stesso autore e di altri.

### 3.- Parole chiave

Importante è anche la segnalazione delle **parole chiave** “che caratterizzano una società in un’epoca data (es. *mores maiorum* in epoca augustea) o, aggiungiamo, un movimento letterario o un autore (es. *lepos* in Catullo)”. Tali parole, nota il **Giordano**, “servono per comprendere l’atmosfera culturale e politica di quel tempo”<sup>27</sup>.

In greco alcune di tali parole particolarmente significative possono essere **θυμός, νόσος, ἄρετή, ἄτη, ὕβρις, φρονεῖν, πάθος, μάθος, νόμος, αἰδώς** e così via. In latino, oltre **mos** posso

<sup>17</sup> Trattato di retorica anonimo degli anni ’80 a. C.

<sup>18</sup> M. Zambrano, *L’uomo e il divino*, del 1959, p. 194.

<sup>19</sup> Eschilo, *Agamemnone*, 177.

<sup>20</sup> V. la massima beethoveniana “*Durch Leiden Freude*”, attraverso la sofferenza la gioia. Ricavo il suggerimento da E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 43.

<sup>21</sup> Per un’ampia trattazione di questo vedi la mia *Antigone* (Loffredo, Napoli, 2001) pp. 121-127.

<sup>22</sup> Per questo cfr. i miei *Storiografi greci* (Loffredo,

Napoli, 1999) pp. 174-178.

<sup>23</sup> G. Ghiselli, *Storiografi greci*, pp. 363-364.

<sup>24</sup> Cfr. la mia *Antigone*, pp. 65, 73, 84.

<sup>25</sup> Cfr. il mio *Storiografi greci*, Loffredo, Napoli, 1999, pp.323-327.

<sup>26</sup> *Le Antigoni*, p. 240.

<sup>27</sup> A. Giordano Rampioni, *Manuale per l’insegnamento del latino nella scuola del 2000*, p. 95.

indicare *fides, amor, foedus, amicitia, pietas, pudicitia, matrimonium, perfidus, vitium, adulterium*. Ognuno di questi termini è suscettibile di spiegazioni ampie e varie, secondo le loro collocazioni in diversi contesti.

C'è da aggiungere che proprio attraverso le parole chiave si può indicare l'**ambiguità del linguaggio, particolarmente di quello drammatico**: ὄβρις per esempio per il Coro dell'*Edipo re*, ossia per Sofocle stesso, è la madre dei tiranni (v. 872), per il Creonte dell'*Antigone* (v. 309) è il misfatto di chi alla tirannide si oppone. Similmente νόμος, sempre nell'*Antigone*, "per la fanciulla il termine significa "norma religiosa"; per Creonte, "editto promulgato dal capo dello Stato"<sup>28</sup>. Leggendo gli autori vediamo "che le parole sono, insomma, terribilmente pesanti, poiché, come la punta di un iceberg, nascondono grappoli di ramificazioni, e ciascun ramo di ogni grappolo può portare molto lontano"<sup>29</sup>. Tale polisemia può ostacolare la comunicazione.

Questo tipo di lavoro porta a dare grande **importanza al lessico**; delle parole più frequenti e delle più significative **sarà bene indicare l'etimologia** e le parentele.

L'insegnamento del **lessico** potrà essere fatto in parallelo tra la lingua greca, quella latina e magari anche altre lingue indoeuropee: alcune **parole topiche**, ricche di valenza storico-letteraria, potranno essere trattate illustrandone la presenza nei testi di due o tre letterature. Per esempio l'*ἀνακύκλωσις* di Polibio<sup>30</sup>, l'*orbis* di Tacito<sup>31</sup>, il "**cerchio**" di Machiavelli<sup>32</sup>, il "**circuito**" di Leopardi<sup>33</sup> mutuato dal *circuitus* di Cicerone<sup>34</sup>. Si potrebbe tradurre con "ritorno ciclico" o perfino con "l'eterno ritorno"<sup>35</sup>.

A volte il nesso interverbale può essere indicato sulla base dell'etimo: per esempio nel caso della parola greca ἐσθίω<sup>36</sup>, "mangio", etimologicamente imparentata con la latina *edo*, la tedesca *essen*, l'inglese *to eat*.

Il lessico deve venire prima delle regole grammaticali e non rimanerne soffocato. **La morfologia** sarà comunque uno dei gradini sul quale procedere in vista dell'apprendimento della lingua e della letteratura. Il successivo sarà la **sintassi** ma **queste parti tecniche vanno "condite" fin dall'inizio, ossia fin dal ginnasio, con il sapore più gradevole della letteratura**.

Già Pascoli a proposito della **grammatica** fine a se stessa scriveva che essa "si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia".

Le regole grammaticali e sintattiche andranno **ricavate dai testi** anziché essere anteposti a loro. Ma è ben più antica di Pascoli la critica alla grammatica quale fine: "**È del '400 la reazione alla tradizione grammaticale** da parte di **Guarino Veronese** che, nelle sue *Regulae grammaticales*, propose una drastica riduzione dell'apprendimento grammaticale allo scopo di passare rapidamente alla lettura diretta dei testi, suggerendo così una prassi didattica indubbiamente innovativa, o di **Lorenzo Valla** che nelle *Elegantiae* si propose di descrivere ed insegnare l'esprimersi del latino attraverso la *consuetudo* degli scrittori"<sup>37</sup>.

Non molto diversamente **Goethe**: "ho appreso il latino esattamente come il tedesco, il francese, l'inglese, **solo mediante l'uso**, senza regole e astratti concetti"<sup>38</sup>.

Il fatto è che talora la grammatica e la sintassi sono state impiegate da alcuni insegnanti come

<sup>28</sup> J. P. Vernant, *Ambiguità e rovesciamento in Mito e tragedia nell'antica Grecia*, pp. 89-90.

<sup>29</sup> F. Frasnèdi, *La lingua le pratiche la teoria*, p. 29.

<sup>30</sup> *Storie*, VI, 9, 10. V. il tema del ritorno ciclico delle costituzioni nel mio *Storiografi greci* (pp. 387 sgg).

<sup>31</sup> *Annales*, III, 55.

<sup>32</sup> *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, I, 2.

<sup>33</sup> *Zibaldone* 3518.

<sup>34</sup> *De Re publica*, I, 45.

<sup>35</sup> Cfr. F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, p. 128.

<sup>36</sup> Deriva dalla radice ἐδ-/ὀδ-/ὠδ-. Questo però forse è meno interessante per degli studenti liceali.

<sup>37</sup> A. Giordano Ramponi, op. cit., p. 43.

<sup>38</sup> A. Giordano Ramponi, op. cit., p. 45.

“una misura di polizia per rintuzzare le intelligenze”<sup>39</sup>. Strumento privilegiato anche per insegnare grammatica e sintassi dovranno essere comunque **i testi degli ottimi autori. Il congiuntivo esortativo** della terza e della prima coniugazione si rendono memorabili ai ragazzi leggendo: “*Vivamus mea Lesbia atque amemus*”, prendiamoci la vita, mia Lesbia, e facciamo l’amore di Catullo (5, 1) e facendo conoscere questo poeta. Oppure **due forme delle subordinate finali** si possono esemplificare con *Spectatum veniunt, veniunt spectentur ut ipsae*<sup>40</sup>, vengono (le donne al circo) per osservare, vengono per essere loro stesse osservate, un poliptoto con due costruzioni: il supino indica uno scopo più generico; *ut* + il congiuntivo è più connotato dalla volontà.

“In principio era il testo” fu il motto di un bel seminario tenuto a Chianciano, dal 19 al 23 aprile del 1999, sulla “Conoscenza dei valori della Civiltà classica nella scuola dell’obbligo”.

#### 4.- Recupero dei miti

Altro punto di partenza saranno i **miti**: questi **fanno vedere le origini e mostrano la psicologia del profondo**.

Strumenti utili per coglierne il senso possono essere anche **i film tratti da opere letterarie** come *l’Edipo re* e la *Medea* di **Pasolini**. Leggendo la versione sofoclea del mito nel quale il figlio uccide il padre e sposa la madre, o quella euripidea della maga barbara che, abbandonata dal marito, ammazza i propri figli, si può ricordarne, tra le molte altre, l’interpretazione cinematografica. La lettura pasoliniana del dramma di Euripide<sup>41</sup> risulta oltre tutto molto attuale in un’epoca di conflitto tra culture diverse.

In un’intervista Pasolini dichiarò di aver voluto mettere in evidenza **il contrasto tra la cultura pragmatica di Giasone e quella arcaica e ieratica di Medea**<sup>42</sup>. “**L’interpretazione puramente pragmatica (senza Carità) delle azione umane** deriva dunque in conclusione **da questa assenza di cultura**: o perlomeno da questa cultura puramente formale e pratica”<sup>43</sup>. Qui l’autore parla del vuoto di Carità dell’Italia degli anni Settanta. Ma riferiamolo alla *Medea* di Euripide.

**Il pragmatismo di Giasone** si manifesta chiaramente quando il seduttore dichiara a Medea di avere voluto cambiare donna, prendendo la principessa di Corinto non perché odiasse la madre dei suoi figli, o perché ne volesse altri, ma per la cosa più importante: vivere bene, lui con la famiglia, o le famiglie, e senza restrizioni (ὥς, τὸ μὲν μέγιστον, οἰκοῦμεν καλῶς / καὶ μὴ σπασσόμεθα) sapendo con certezza che il povero tutti lo sfuggono (vv. 559-560). **Egli insomma “δρῶ τὰ συμφωρότατα”** (v. 876) fa quello che è più utile, come riconosce Medea, quando finge di sottomettersi beffeggiandolo.

La **cultura ieratica e arcaica** della donna si vede nel fatto che nonostante il tradimento di Giasone, ella continua a credere nei giuramenti e negli déi: fa giurare Egeo sulla Terra e sul Sole, il padre di suo padre (vv. 746-747) e invoca: “ὦ Ζεῦ Δίκη τε Ζηνὸς Ἥλιου τε φῶς” (v. 764), oh Zeus e Giustizia di Zeus e luce del Sole. È una delle poche battute del dramma di Euripide utilizzata, e più volte, da Pasolini nel suo film.

A proposito della diversità delle culture si può ricordare che già Franz **Grillparzer** nella sua

<sup>39</sup> Sono parole dello studente Kolia ne *I fratelli Karamazov* (p. 661).

<sup>40</sup> Ovidio, *Ars amatoria*, I, 99.

<sup>41</sup> Per quello di Sofocle cfr. il mio *Edipo re*, Loffredo, Napoli, 1998.

<sup>42</sup> J. Dufloy, *Pier Paolo Pasolini. Il sogno del centauro*, Roma 1983, in Naldini, *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino 1989.

<sup>43</sup> P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, p. 49.

*Medea*<sup>44</sup> mette in rilievo “la storia di una terribile difficoltà o impossibilità di intendersi fra civiltà diverse, un monito tragicamente attuale su come sia difficile, per uno straniero, cessare veramente di esserlo per gli altri”<sup>45</sup>.

Federico **Fellini che ha tratto un film dal *Satyricon* di Petronio** verso la fine degli anni sessanta indica in un suo scritto la motivazione che può avere avuto per questo lavoro, un’indicazione utile per l’insegnante che deve motivare lo studente: “**Potrei dire che la Roma della decadenza rassomiglia molto al nostro mondo d’oggi, con questa smania buia di godere la vita, la stessa violenza, la stessa vacanza di principi**, la stessa disperazione, la stessa fatuità. Potrei dire che gli eroi del *Satyricon*, **Encolpio e Ascilto, rassomigliano molto agli hippies**, come loro ubbidiscono unicamente al proprio corpo, **cercano una nuova dimensione nella droga**, rifiutano i problemi. Potrei dirlo, e magari rischierei di avere ragione. Ma tutte queste spiegazioni più o meno convincenti, in fondo contano poco. L’importante è che nel fare questo film mi riscopro dentro un piacere, un fervore gioioso che temevo perduti.”<sup>46</sup>.

A proposito di questa connessione romanzo-cinema sentiamo E. Morin: “anche il romanzo così come il cinema ci offrono ciò che è invisibile alle scienze umane. Esse occultano o dissolvono i caratteri esistenziali, soggettivi, affettivi, dell’essere umano, che vive le sue passioni, i suoi amori, i suoi odii, i suoi coinvolgimenti, i suoi deliri, le sue gioie, le sue infelicità, con fortuna, sfortuna, imbrogli, tradimenti, casi, destino, fatalità. Sono il romanzo e il cinema a farci vedere la relazione dell’essere umano con gli altri, con la società, con il mondo... E il miracolo di un grande romanzo, come di un grande film, è che immergendosi nella singolarità dei destini, localizzati nel tempo e nello spazio, rivela l’universalità della condizione umana. Così, il ritratto di un uomo di mondo, nel ristretto perimetro del quartiere Saint-Germain, diviene, nel romanzo *À la recherche du temps perdu*, un microcosmo della profondità della condizione umana... La complessità delle relazioni del soggetto con gli altri, le instabilità dell’ “io” sono state mostrate con forza da Dostoevskij”<sup>47</sup>.

Attraverso questi autori, l’adolescente acquista strumenti per scandagliare le profondità della sua anima: “Scuola della scoperta di sé, in cui l’adolescente può riconoscere la sua vita soggettiva attraverso quella dei personaggi di romanzi o di film... È spesso caratteristico di queste opere... ciò che con parole straordinarie Eraclito dice della Pizia di Delfi: “Non afferma, non nasconde, ma suggerisce”. Com’è bello favorire tali scoperte!”<sup>48</sup>.

Se si fa questa citazione, anche in un ginnasio, è possibile ed è meglio usare direttamente il testo greco: “ὁ ἀναξ, οὐ τὸ μαντεύϊόν ἐστι τὸ ἐν Δελφοῖς, οὔτε λέγει, οὔτε κρύπτει ἀλλὰ σημαίνει” (fr. 120 Diano: il signore di cui c’è l’oracolo a Delfi, non dice e non nasconde ma significa): partendo da questo σημαίνει eracliteo si può aprire un discorso sulla “dimensione infinita della significazione”<sup>49</sup> con riguardo agli innumerevoli echi e ai rinvii che un testo può suscitare.

Del resto, per quanto riguarda la scoperta di sé, c’è un altro frammento di Eraclito più calzante: “ἔδιζησάμην ἐμᾶυτόν” (126 D.), ho indagato me stesso.

Anche noi insegnanti dobbiamo scegliere testi che ci piacciono e suggerire agli studenti in quale modo l’autore antico li riguardi o possa loro piacere, per motivarli a studiarlo volentieri.

<sup>44</sup> Che compone e conclude la trilogia *Il vello d’oro con L’ospite e Gli argonauti* del 1821.

<sup>45</sup> C. Magris in Euripide, Grillparzer, Alvaro, *Medea. Variazioni sul mito* a cura di M. G. Ciani, p. 17.

<sup>46</sup> F. Fellini, *Fare un film*, p. 105.

<sup>47</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 41.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>49</sup> F. Frasnedi, *op. cit.*, p. 29.

## 5.- Ricerca delle connessioni

Mi sembra buona cosa che gli allievi possano utilizzare commenti diversi di uno stesso testo per procedere a confronti tra differenti interpretazioni.

**La conoscenza di vari strumenti metterà il giovane nella condizione del *κριτικός***, ossia del lettore capace di dare un giudizio (*κρίσις*) autonomo, cioè di giudicare (*κρίειν*) con un criterio suo, eppure non arbitrario, l'opera in questione. Su ciascun autore infatti non è mai stata detta l'ultima parola e lo studioso non deve essere solo il ripetitore pedissequo di teorie altrui.

“La scuola, i luoghi della formazione, della Bildung, hanno continuamente malgrado tutto a essere centri di critica, di discussione, di confronto tra tendenze diverse, di interrogazioni”<sup>50</sup>. La critica dei ragazzi deve poter colpire anche i docenti: all'allievo va lasciata piena libertà di parola. “Paideia è ab origine connessa a parresia. Se viene meno la parola libera — e la parola può cessare di essere libera soltanto per ‘autocensura’ — la parola che intende discutere ogni presupposto e ogni ‘stato’, non vi è più scuola, ma, per dirla con Nietzsche, ‘produzione di impiegati’, se va bene di ‘impiegati intelligenti’”<sup>51</sup>

**Tanto meglio se l'atteggiamento critico viene guardato con sospetto in quanto “è diventato l'atteggiamento eretico quando la Chiesa poteva bruciare i dissenzienti.** Ed è diventato atteggiamento da guardare con sospetto quando si assume un atteggiamento critico nei confronti di quello che è l'assestamento del sapere e della verità”<sup>52</sup>. Senza la capacità critica il pensiero si impoverisce: **“perché pensare non significa *trasmettere* velocemente dei dati ma significa *elaborare* dei dati”**<sup>53</sup>.

“La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena... una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione”<sup>54</sup>. Viceversa quella che non sa connettere nulla con nulla (*I can connect / Nothing with nothing*<sup>55</sup>) è una testa intronata tra spazi ventosi: “*A dull head among windy spaces*”<sup>56</sup>. **Morin cita Pascal** a proposito del connettere: “Dunque, poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate e adiuvanti, mediate e immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo che sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere le parti”<sup>57</sup>.

Molto prima di Pascal (1623-1662) Platone aveva detto che tutta la natura è imparentata con se stessa (*τῆς φύσεως ἀπάσης συγγενοῦς οὐσης*, *Menone*, 81d) e Dostoevskij farà dire allo stariet Zossima che “il mondo è come l'oceano; **tutto scorre e interferisce insieme**, di modo che, se tu tocchi in un punto, il tuo contatto si ripercuote magari all'altro capo della terra. E sia pure una follia chiedere perdono agli uccelli; ma per gli uccelli, per i bambini, per ogni essere creato, se tu fossi, anche soltanto un poco, più leale di quanto non sei ora, la vita sarebbe certo migliore”<sup>58</sup>.

Secondo questo principio e per quello della responsabilità collettiva, nel prologo dell'*Edipo re* di Sofocle viene descritta la sterilità della terra tebana sconciata e resa malata dai delitti di Edipo; nell'*Oedipus* di Seneca il protagonista si accusa dicendo “*fecimus coelum nocens*” (v.36),

<sup>50</sup> M. Cacciari, *Di fronte ai classici*, p. 22

<sup>51</sup> *ivi*, p. 22

<sup>52</sup> U. Galimberti, *La lampada di Psiche*, p. 25.

<sup>53</sup> U. Galimberti, *op. cit.*, p. 70.

<sup>54</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 15 e p. 18.

<sup>55</sup> T. S. Eliot, *La terra desolata*, vv. 301-302

<sup>56</sup> T. S. Eliot, *Gerontion*, v. 16.

<sup>57</sup> B. Pascal, *Pensieri*, tr. it. Mondadori, Milano, 1994, p. 143.

<sup>58</sup> F. Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, p.402.



abbiamo reso colpevole il cielo, e nel *Macbeth* un nobile scozzese, Ross, fuori dal castello del delitto fa notare a un vecchio che il cielo, quasi sconvolto dal misfatto umano (*as troubled with man's act*) minaccia la sua scena sanguinosa, e il giorno è buio come la notte. Infatti risponde l'*old man*: "*Tis unnatural, Even like the deed that 's done*" (II, 4), è innaturale, come l'azione che è stata perpetrata.

Questo τόπος si trova anche nella *Medea* reinterpretata da **Christa Wolf** quale capro espiatorio dell'ὑβρις di un popolo dominato e manipolato da assassini: "Lissa si rendeva conto come me che una specie di malattia cronica aveva colpito Corinto e che quasi nessuno aveva l'intenzione di andare a fondo di quella malattia... La risposta per lei era evidente. Nella vostra presunzione, disse. Vi sollevate sopra tutto e tutti, ciò altera il vostro giudizio sul reale, e anche su come siete realmente... Ma insieme al peso impostomi dal destino di Medea, provai pietà per i corinzi, popolo di miseri traviati che sapevano liberarsi dalla paura della peste e della minaccia dei moti celesti e della fame e dei soprusi del palazzo solo scaricando ogni responsabilità su quella donna"<sup>59</sup>.

**Il ragazzo, per giungere all'originalità, deve conoscere diverse teorie.** Posso "autorizzare" questa mia convinzione con una riflessione di **Leopardi** il quale dichiara di "**aver contratta, a forza di moltiplicare i modelli**, le riflessioni ec. quella specie di maniera o di facoltà, che si chiama **originalità**. (*Originalità* quella che si contrae? e che infatti non si possiede mai se non s'è acquistata? Anche Mad. di Staël dice che bisogna leggere più che si possa per divenire originale)"<sup>60</sup>. Qualche cosa di simile nel saggio già citato<sup>61</sup> di **Eliot**: "Se noi ci accostassimo a un poeta senza alcun pregiudizio, spesso ci accorgeremmo che le parti non solo migliori ma anche le più personali della sua opera sono forse quelle in cui i poeti scomparsi, i suoi antenati, dimostrano con maggior vigore la loro immortale maturità".

Adesso è di moda la traduzione contrastiva; ebbene io credo che anche **la critica contrastiva** abbia la funzione di sviluppare l'intelligenza dei giovani.

Per fare un solo esempio: **la biblioteca di Des Esseintes in A Rebours** di **Huysmans** il quale sui classici **dà giudizi dissacratori**, molto lontani da quelli canonici che il giovane può così vedere criticati, magari trovando autorizzata la sua antipatia per questo o quell'altro autore consacrato.

**Buona norma è commentare i poeti con i poeti:** il testo di un autore innanzitutto con altri testi dello stesso autore, secondo il criterio del filologo **Aristarco di Samotracia (215-144 ca.) per il quale bisogna spiegare Omero con Omero: "Ὅμηρον ἐξ Ὅμηρου σαφηνίζειν"**<sup>62</sup>; poi vanno considerati i commenti degli autori successivi a quelli precedenti. Spesso si possono utilizzare, per esempio, Quintiliano e Leopardi come critici.

Le critiche anomale possono **suscitare lo stupore dei giovani**, un effetto che favorisce l'apprendimento, in quanto tiene desta l'attenzione, ossia "la pietà naturale dell'anima"<sup>63</sup>.

Interessante a questo proposito è un **elogio dello stupore** di **H. Hesse**:

"Per stupirci siamo qui!" dice un verso di Goethe. Tutto inizia con questa stupefazione e con essa termina, tuttavia non è un cammino vano. Sia che io ammiri un musco, un cristallo, un fiore, un maggiolino d'oro, sia che guardi un cielo solcato dalle nuvole, un mare con il pacato gigantesco respiro della sua risacca, l'ala di una farfalla con la trama ordinata delle sue costole

<sup>59</sup> *Medea*, p. 168 e p. 213. Queste parole fanno parte di due degli undici monologhi che costituiscono il romanzo, quelli di Leuco, il secondo astronomo del re di Corinto.

<sup>60</sup> *Zibaldone*, 2185-2186.

<sup>61</sup> *Tradizione e talento individuale*.

<sup>62</sup> Schol. B a Z 201.

<sup>63</sup> G. Steiner, *Vere presenze*, p. 151.

vitree... in quello stesso istante io ho abbandonato e dimentico il mondo avido e cieco dell'umana necessità e, anziché pensare a comandare, acquistare, sfruttare, combattere o organizzare, non faccio altro, per quell'istante, che provare la "stupefazione" goethiana e, contemporaneamente, non divengo solo fratello di Goethe e di tutti i poeti e saggi, ma sono anche fratello del cosmo vivente che contemplo e sperimento: della farfalla, del coleottero, della nuvola, del fiume e del monte. Percorrendo la via dello stupore, sono infatti sfuggito per un attimo al mondo delle differenziazioni e sono entrato in quello dell'unità, dove ogni cosa o creatura dice all'altro: *Tat twam asi* ("Sei Tu")... non vogliamo lamentarci che nelle nostre università non si insegni a percorrere le strade più semplici per conseguire la saggezza e che, al posto dello stupore, si insegni l'esatto contrario: a contare e a misurare invece che perdersi nell'estasi, l'oggettività invece della malia, il rigido attenersi alle differenziazioni anziché subire l'attrazione del Tutto e Uno. Le università non sono scuole di saggezza, sono scuole di sapere, ma tacitamente postulano come conosciuto ciò che esse non possono insegnare: la capacità di osservare, la stupefazione goethiana, e i loro spiriti migliori non conoscono altra finalità più nobile che costituire un altro gradino perché Goethe e altri nuovi saggi si manifestino di nuovo"<sup>64</sup>.

**Lo stupirsi dunque si confà all'attenzione e all'apprendimento, e dal meravigliarsi nasce la filosofia:** "Principio di ogni filosofia è il meravigliarsi", dice Platone e deduce dal fatto che il giovane *Teeteto* si meraviglia la sua attitudine al filosofare"<sup>65</sup>. Aristotele poi afferma che gli uomini hanno cominciato a fare filosofia, ora e in origine, a causa della meraviglia: "διὰ γὰρ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ τὸ πρῶτον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν"<sup>66</sup>.

## 6.- Rapporto col vissuto

Sono degni di attenzione alcuni scritti nei quali **Tolstoj** elabora i principi pedagogici che cercava di mettere in atto nella sua scuola alternativa, istituita nella propria tenuta di Jasnaja Poljana per educare e istruire i figli dei contadini: "Quello strano stato psicologico che io chiamo **stato scolastico dell'anima**, che tutti noi purtroppo conosciamo così bene, consiste nel fatto che tutte le facoltà più elevate — immaginazione, creatività, comprensione — lasciano il posto ad altre facoltà semi-animalesche: il pronunciare i suoni indipendentemente dall'immaginazione, il contare i numeri in fila, 1, 2, 3, 4, 5..., il percepire le parole senza permettere alla fantasia di arricchirle con immagini; in una parola, la facoltà di reprimere in sé tutte le facoltà più elevate per sviluppare solo quelle che coincidono con l'ordine scolastico, il terrore, lo sforzo della memoria e l'attenzione"<sup>67</sup>.

Anche con l'Università il maestro di Jasnaja Poljana non è tenero: "L'università non prepara uomini utili all'umanità, prepara solo uomini utili ad una società corrotta"<sup>68</sup>. La cultura fa bene, fa crescere, stimola la creatività, suggerisce il maestro russo nella *pars construens*: "gli scolari e gli studenti devono essere lasciati liberi di essere allegri poiché la contentezza si addice all'apprendimento: "Un bambino ed un uomo sono ricettivi solo quando sono in uno stato di eccitazione, perciò è un errore madornale considerare lo spirito allegro di una scuola come un nemico, come un ostacolo, ed è un errore che facciamo troppo spesso"<sup>69</sup>.

<sup>64</sup> H. Hesse, *La bellezza della farfalla*, in H. Hesse *L'arte dell'ozio*, pp. 401-402.

<sup>65</sup> Sono le prime parole de *La Stoa* di Pohlenz che si riferiscono a *Teeteto*, 155d.

<sup>66</sup> *Metafisica*, 982b.

<sup>67</sup> *Sull'istruzione popolare* (del 1862), in Lev Tolstoj, *Quale scuola?*, p. 57.

<sup>68</sup> *ivi*, *Educazione e formazione culturale* p. 104.

<sup>69</sup> La scuola di Jasnaja Poljana in *Quale scuola?*, p. 220.

La raccomandazione di evitare l'oppressione nella scuola risale a Quintiliano: "*Danda est tamen omnibus aliqua remissio*"<sup>70</sup>, bisogna dare comunque a tutti un poco di riposo. E, poco più avanti: "*Nec me offenderit lusus in pueris; est et hoc signum alacritatis... Sunt etiam nonnulli acueudis puerorum ingenii non inutiles lusus, cum positus invicem cuiusque generis quaestiunculis aemulantur. Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt*" (I, 3, 10-12), né mi dispiacerebbe il gioco nei ragazzi; pure questo è un segno di vivacità... Ci sono anche alcuni giochi non inutili ad acuire gli ingegni, quando, postisi vicendevolmente dei piccoli quesiti di ogni genere, fanno a gara. Anche i caratteri si scoprono in maniera più diretta nel gioco.

Altra raccomandazione didattica: **lo studiato va messo in relazione con il vissuto** a costo di cadere nell'aneddotico per mostrare che la cultura classica è comunque presente e viva e ci riguarda tutti. A questo scopo sono utili **le attualizzazioni del mito**, come quella, per esempio, che fa **Bettini** quando afferma che "anche i pubblicitari sono degli Aconzi"<sup>71</sup>.

Aconzio obbligò Cidippe a sposarlo scrivendo delle parole: "La scrittura di Aconzio è il seme di tutte le scritture astute, e l'unico modo per sottrarsi alla sua trappola sarebbe quello di non leggerla. Ma è possibile?"<sup>72</sup>. La pubblicità in effetti recupera e utilizza tutto: non solo il metodo di Aconzio, personaggio degli *Aitia* di Callimaco (305 ca-240 ca. a. C), ma anche le parole di **Pindaro** (518-438 a. C.): ho visto una réclame di magliette piuttosto costose che traduce in francese la somma del pensiero educativo del vate tebano: "γένοιο οἶος ἐσσί" (*Pitica II* v. 72), diventa quello che sei.

La pubblicità deve essere demistificata.

Questo collegamento della *réclame* con la nobiltà del mito può essere completato e controbi-anciato con quanto scrive **Don Milani**: "la pubblicità si chiama persuasione occulta quando convince i poveri che cose non necessarie sono necessarie"<sup>73</sup>. Si può pensare, per esempio, a indumenti dal prezzo superfetato oppure a qualche cosa di peggio in quanto oggetto ritenuto oramai necessario: agli oltre quaranta milioni di cellulari presenti in Italia. Chi scrive è fiero di non averne avuto mai uno.

## 7.- Ricerca dello sviluppo

Nei classici sono presenti problematiche e situazioni eterne e **la cultura greco-latina che diviene un potenziamento della φύσις**, ci aiuta a comprenderle. **Certamente la gestione e l'esposizione di queste materie non deve essere fredda, da erudito senza anima.**

"La cultura, secondo noi, rappresenta l'insieme di tutti gli elementi che contribuiscono alla crescita dell'individuo, che gli forniscono una più ampia concezione del mondo, che gli danno nuove conoscenze. Tutto produce cultura: i giochi infantili, le sofferenze, le punizioni dei genitori, i libri, il lavoro, lo studio libero e lo studio imposto, l'arte, la scienza, la vita"<sup>74</sup>. "La cultura comincia proprio dal punto in cui sa trattare ciò che è vivo come qualcosa di vivo"<sup>75</sup>.

È bene che l'insegnante sia **diverso dai dotti dello Zarathustra di Nietzsche**: i quali "siedono freddi nell'ombra fredda: in tutto non vogliono essere che spettatori, e si guardano bene dal mettersi seduti dove il sole arde i gradini... aspettano e guardano a bocca spalancata i pensieri che altri hanno pensato... Essi hanno occhi freddi ed asciutti, davanti a loro ogni uccello

<sup>70</sup> *Institutio oratoria*, I, 3, 8.

<sup>71</sup> *Con i libri*, p. 9.

<sup>72</sup> M. Bettini, op. cit., p. 10.

<sup>73</sup> *Lettera a una professoressa*, nota 56 di p. 69.

<sup>74</sup> L. Tolstoj, *Educazione e formazione culturale* in Lev Tolstoj, *Quale scuola?*, p. 77.

<sup>75</sup> F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, p. 43.

giace spennato”<sup>76</sup>. Il docente deve essere creativo e avere almeno un barlume di genio: “**di fronte al genio**, cioè ad un essere che *crea* o che *dà alla luce*, intendendo ambedue le espressioni nel loro senso più lato, — **il dotto, l’uomo medio della scienza, ha sempre qualcosa della vecchia zitella**: in quanto, come quest’ultima, non ha la minima idea di queste due funzioni umane”<sup>77</sup>, che sono le più preziose”<sup>78</sup>.

A tale tipo di studioso, estraneo al mito e alla vita, “l’eterno affamato, il “critico” senza piacere e senza forza, l’uomo alessandrino, che è in fondo un bibliotecario e un emendatore, e si acceca miseramente sulla polvere dei libri e degli errori di stampa”<sup>79</sup> alludeva già **Petronio** contrapponendolo proprio ai grandi tragici: “*cum Sophocles aut Euripides invenerunt verba quibus deberent loqui, nondum umbraticus doctor ingenia deleverat*”<sup>80</sup> quando Sofocle e Euripide trovarono le parole con le quali dovevano parlare, non c’era ancora un erudito cresciuto nell’ombra a scempiare gli ingegni.

Anche **Seneca** disapprova un approccio devitalizzante ai testi classici: nel *De brevitate vitae* il filosofo sconsiglia di accorciare la vita perdendo tempo in occupazioni che non giovano allo spirito: “*Graecorum iste morbus fuit quaerere quem numerum Ulixes remigum habuisset, prior scripta esset Ilias an Odyssea, praeterea an eiusdem esset auctoris, alia deinceps huius notae, quae sive contineas nihil tacitam conscientiam iuvant, sive proferas non doctior videaris sed molestior*” (13) questa fu una malattia dei Greci, cercare quale numero di rematori avesse avuto Ulisse, se sia stata scritta prima l’Iliade o l’Odissea, inoltre se siano del medesimo autore, e successivamente altre notizie di questo tipo, nozioni che se le tieni per te non giovano per niente al puro fatto di saperle, se le tiri fuori, non sembri più dotto ma più pedante.

Pure **Quintiliano** vuole escludere l’ombra, la solitudine e la muffa dall’educazione del ragazzo che sarà un buon oratore: “*Ante omnia futurus orator, cui in maxima celebritate et in media rei publicae luce vivendum est, adsuescat iam a tenero non reformidare homines neque illa solitaria et velut umbratica vita pallescere. Excitanda mens est et adtollenda semper est, quae in eiusmodi secretis aut languescit et quandam velut in opaco situm ducit, aut contra tumescit inani persuasione; necesse est enim nimium tribuat sibi, qui se nemini comparat*”<sup>81</sup>, prima di tutto il futuro oratore che deve vivere frequentando moltissime persone, e in mezzo alla luce della politica, si abitui fin da ragazzo a non temere gli uomini e a non impallidire in quella vita solitaria e come umbratile. Va tenuta sveglia e sempre innalzata la mente che in solitudini di tal fatta o si infiacchisce e nella tenebra prende un certo puzzo di muffa, o al contrario si gonfia di vuoti convincimenti: è infatti inevitabile che attribuisca troppo a se stesso chi non si confronta con nessuno.

Forse pensava a uno studioso estraneo alla vita anche **Tacito** scrivendo di Seneca che, per apparire innocuo a Nerone cui era venuto in gran sospetto, gli ricorda i suoi “*studia... in umbra educata*”<sup>82</sup>, studi coltivati nell’ombra.

Di certo gli studenti proveranno simpatia per tali parole che possono essere rafforzate con queste di Mefistofele a *Faust*: “**E che vita è questa che consiste nell’annoiare sé e i giovani?**”<sup>83</sup>.

Non dimentichiamo mai che **annoiare è il crimine degli imbecilli**. Sentiamo ancora i ricordi di **Fellini** studente: “La scoperta, la conoscenza del **mondo pagano che si acquisisce a scuola, ad esempio, è di tipo catastale, nomenclativo**, favorisce con quel mondo un rapporto fatto di diffidenza, di noia, di disinteresse, al massimo di una curiosità casermesca, abietta, un po’ razzistica,

<sup>76</sup> Così parlò Zaratustra , p. 151 e p. 352.

<sup>77</sup> Creare e dare alla luce.

<sup>78</sup> Nietzsche, *Di là dal bene e dal male*, p. 123.

<sup>79</sup> Nietzsche, *La nascita della tragedia*, p. 123.

<sup>80</sup> *Satyricon*, 2.

<sup>81</sup> *Institutio oratoria* I, 2, 18.

<sup>82</sup> Tacito, *Annales*, XIV, 53.

<sup>83</sup> Goethe, *Faust*, Prima parte, in Goethe, *Opere*, p. 22.

comunque di **cosa che non ti riguarda**<sup>84</sup>.

La chiave è proprio questa: far capire e sentire ai giovani che **quel “mondo pagano” li riguarda**. Certamente l’attenzione degli studenti ha un prezzo molto alto, e il loro consenso non va cercato a tutti i costi.

In un altro libro il regista riminese racconta di un insegnante impreparato che si riempiva di ridicolo<sup>85</sup>: “Il professore era comicissimo quando pretendeva che dei mascalzoni di sedici anni fossero presi da entusiasmo perché lui declamava con la sua vocina l’unico verso rimasto di un poeta: “Bevo appoggiato sulla lancia”<sup>86</sup>; e io allora mi facevo promotore di ilarità sgangherate inventando tutta una serie di frammenti che andavamo sfacciatamente a riproporgli”. Tolstoj definiva simili insegnanti **“una di quelle creature spiritualmente distorte”**<sup>87</sup>.

La scuola anche secondo Nietzsche, tende a reprimere l’originalità e a privilegiare la mediocrità, comunque: “L’aspetto veramente autonomo... ossia appunto l’aspetto individuale, viene biasimato, ed è respinto dall’insegnante a favore di un contegno dignitoso, mediocre e privo di originalità. La piatta mediocrità, per contro, ottiene lodi, elargite a malincuore: la mediocrità infatti suole annoiare parecchio l’insegnante, e con buone ragioni”<sup>88</sup>.

In questa conferenza il giovane<sup>89</sup> Nietzsche polemizza contro i filologi freddi, senza anima: “Può accadere che uno di questi filologi scriva versi, sapendo consultare il *Lessico*<sup>90</sup> di Esichio... Vi sono infine coloro che promettono di risolvere una questione come quella omerica, prendendo lo spunto dalle preposizioni, e credono di tirar su la verità dal pozzo, servendosi di ἀνά e di κατά. Tutti poi, secondo le più diverse tendenze, scavano e frugano il terreno greco con una tale irrequietezza, con una tale imperizia sgraziata, che un serio amico dell’antichità deve davvero impensierirsene”<sup>91</sup>.

A proposito della dicotomia cultura-vita si può ricordare un iperbolico proposito del *Manifesto del Futurismo* di Marinetti: “vogliamo liberare questo paese dalla sua fetida cancrena di professori, d’archeologi, di ciceroni e d’antiquari”.

## 8.- Valore della parola

**Queste nostre materie dunque vanno vissute nel sole e calate nella prassi**. “Dove afferarti, infinita natura? E voi, mammelle, dove? Voi fonti di ogni vita, da cui pendono il cielo e la terra, voi, cui tende questo arido petto, sgorgate, dissetate, e io devo languire invano?” si domanda Faust in crisi di identità: “Ho il titolo di Maestro, anzi di Dottore, e saran dieci anni che, con giri e rigiri, sto menando per il naso i miei scolari e vedo che non ci è dato saper nulla...”<sup>92</sup>.

Insomma il ragazzo deve trovare il riscontro delle lingue classiche *in rebus ipsis*; gli si può fare intendere **il valore pratico, oltre che estetico, della parola** attraverso l’espressione di Tucidide τὰ ἔργα τῶν προαχθέντων (I, 22, 2).

**“La mentalità greca arcaica – scrive Canfora<sup>93</sup> – pone sullo stesso piano la parola e l’azione**. Tale modo di concepire la parola come “fatto” è vivo anche nella tradizione storiografica, che rivela, anche in questo, la propria matrice epica. Vi è un assai noto passo di Tucidide, dove lo

<sup>84</sup> F. Fellini, *Fare un film*, p. 101.

<sup>85</sup> F. Fellini, *Intervista sul cinema*, p. 136.

<sup>86</sup> Si tratta di una parte del pentametro del fr. 2D. di Archiloco costituito da un distico elegiaco. Non è “l’unico verso rimasto” del poeta.

<sup>87</sup> *Op. cit.*, p. 85.

<sup>88</sup> F. Nietzsche, *Sull’avvenire delle nostre scuole*, p. 46.

<sup>89</sup> Le scritte ventottenne, nel 1872, quando era professore a Basilea.

<sup>90</sup> Del V secolo d. C., pervenutoci parzialmente.

<sup>91</sup> *Sull’avvenire delle nostre scuole*, p. 71.

<sup>92</sup> Goethe, *Faust*, Prima parte, Notte, p. 8.

<sup>93</sup> L. Canfora, *L’agorà: il discorso suasorio in Lo spazio letterario della Grecia antica*, I, 1, p. 385.

storico, nel descrivere il proprio lavoro e la materia trattata, adopera un'espressione quasi intraducibile: τὰ ἔργα τῶν πραγμάτων (I 22 2). Si dovrebbe tradurre "i fatti dei fatti", che in italiano non dà senso... Lì vi è invece una distinzione: **la categoria generale degli "eventi" (τὰ πραγμαθέντα) comprende sia le "azioni" (ἔργα) che le "parole" (λόγοι)**, delle quali si è appena detto nel periodo precedente... La parola infatti – scriverà secoli dopo Diodoro – la parola retoricamente organizzata, è l'elemento che distingue gli incivili dai selvatici, i Greci dai barbari".

**Ivano Dionigi** nel *De rerum natura* di Lucrezio accerta una "coincidenza di terminologia grammaticale e terminologia atomistica" e presume una "probabile mutazione della seconda dalla prima" per cui "i fatti verbali vanno ritenuti prioritari non solo nell'esegesi filologica ma anche nella critica letteraria lucreziana a causa della omologia e connaturalità di lingua e realtà. È come se il detto catoniano fosse invertito: *verba tene, res sequetur*"<sup>94</sup>. Ribaltare il motto di Catone *Rem tene, verba sequentur* (fr. 15 Jordan), tieni in pugno l'argomento, le parole seguiranno, significa affermare in qualche modo la priorità dei *verba*.

La parola comunque è più duratura dell'azione: "Da un punto di vista biosociale l'uomo è davvero un mammifero dalla vita breve, programmato per l'estinzione come ogni altra specie. Ma l'uomo è un animale *linguistico*, ed è questa singola caratteristica, più di ogni altra, a rendere sopportabile e feconda la nostra condizione effimera"<sup>95</sup>. Ancora: "Come essere irripetibile esisto anche nell'orizzonte del linguaggio. Sono un animale linguistico in quanto faccio mio lo strumento della lingua, secondo le modalità individuate dal Devoto<sup>96</sup> con chiarezza suprema: o forzando la lingua, per costringerla a dire il mio mondo, o forzando il mio mondo, per costringerlo dentro gli strumenti che la lingua mi offre (1950: 32, 43, 48)"<sup>97</sup>. Di conseguenza, quanti più strumenti possiedo, tanto meno sono costretto a forzare il mio mondo, e tanto più sono capace di ascoltare: "L'intero processo dell'educazione linguistica ha per fine il radicarsi di questa coscienza, e, con essa, della consapevolezza che l'ascolto dell'altro non è mai un'operazione ovvia. Che ascoltare davvero, come leggere davvero, è sempre incessantemente tradurre"<sup>98</sup>.

Noi antichisti dobbiamo chiarire che la facoltà verbale, in lingua italiana, offerta dall'italiano antico, ossia dal latino, e dal greco, è superiore a quella che può provenire dallo studio di qualsiasi altra disciplina e che **il potenziamento dei λόγοι è pure rafforzamento degli ἔργα**.

La *sapientia*, sostiene **Seneca** "*res tradit, non verba*"<sup>99</sup> insegna ad agire, non solo a parlare. E in un'altra *Epistula*: "*Sic ista ediscamus ut quae fuerint verba sint opera*" (108, 35), cerchiamo di apprendere la filosofia in modo che quelle che furono parole diventino azioni.

Infatti le azioni si preparano con il pensiero e con la parola.

Quando i giovani capiscono questo, e lo constatano, diventano più disponibili a faticare per impossessarsi di tale forza. Noi quarant'anni fa nei licei ci impegnavamo a studiare per non essere bocciati, se non per altro; questi ragazzi, che non hanno quasi più lo spauracchio della bocciatura, contro l'infingardaggine, possono essere motivati a imparare le lettere con l'incentivo della **forza della parola, utile in tutti i campi, compreso quello centralissimo di Eros**.

"*Non formosus erat, sed erat facundus Ulixes / et tamen aequoreas torsit amore deas*"<sup>100</sup>. Nei versi precedenti **Ovidio** consiglia di imparare bene il latino e il greco, per potenziare lo spirito e contro-bilanciare l'inevitabile decadimento fisico della vecchiaia: "*Iam molire animum qui duret, et adstrue formae:/solus ad extremos permanet ille rogos. / Nec levis ingenuas pectus coluisse per artes / cura sit et*

<sup>94</sup> I. Dionigi, *Lucrezio, Le parole e le cose*, p.37.

<sup>95</sup> G. Steiner, *Errata. Una vita sotto esame*, p. 105.

<sup>96</sup> *Studi di stilistica*, Firenze, Le Monnier.

<sup>97</sup> F. Frasnè, op. cit., p. 112.

<sup>98</sup> F. Frasnè, op. cit., p. 112.

<sup>99</sup> Seneca, *Epistole a Lucilio*, 88, 32.

<sup>100</sup> Ovidio, *Ars Amatoria*, II, 123-124. Sono versi non per caso citati da Kierkegaard nel *Diario del seduttore*.

*linguas edidicisse duas*’ (*Ars amatoria*, II, vv. 119-122), oramai prepara il tuo spirito a durare e aggiungilo all’aspetto: solo quello rimane sino al rogo finale. E non sia leggero l’impegno di coltivare la mente attraverso le arti liberali e di imparare bene le due lingue. Il latino e il greco ovviamente.

Dopo il *magister* dell’*Ars Amatoria* sentiamo un prete, un grandissimo prete cristiano, un prete sublime: **Don Milani** insegnava che “bisogna sfiorare tutte le materie un po’ alla meglio per arricchirsi la parola. **Essere dilettanti in tutto e specialisti nell’arte della parola**”<sup>101</sup>.

Viene in mente un accostamento, pure un poco paradossale, con **Isocrate**, il principe della retorica nell’Atene del IV secolo e l’educatore dei principi: “*σχεδὸν ἅπαντα τὰ δι’ ἡμῶν μεμηχανημένα λόγος ἡμῖν ἐστὶν ὁ συγκατασκευάσας*” (*Nicocle*, 6), quasi tutto quanto è stato costruito da noi è stata la parola a organizzarlo; infatti: “*τὸ γὰρ λέγειν ὡς δεῖ τοῦ φρονεῖν εὐ μέγιστον σημεῖον ποιούμεθα, καὶ λόγος ἀληθῆς καὶ νόμιμος καὶ δίκαιος ψυχῆς ἀγαθῆς καὶ πιστῆς εἶδωλόν ἐστιν*” (7) il parlare come si deve lo consideriamo segno massimo del saper pensare, e un discorso veritiero, legittimo e giusto è l’immagine di un’anima buona e leale. “Sicché il Logos, nel suo doppio significato di parola e di pensiero, diventa per Isocrate il “*symbolon*”, il contrassegno della *paideusis*”<sup>102</sup>.

Il ragazzo che ha studiato bene, con buoni insegnanti, possiede, prima di tutto, una facoltà di eloquio superiore a chi non ha fatto studi altrettanto buoni e ben guidati. Quella del linguaggio è la facoltà che ci qualifica come umani: siamo “animali politici, certo, ma proprio perché e in quanto animali linguistici”<sup>103</sup>.

Insomma l’uso egregio della parola è il sapere più alto, il sapere che avvalora tutti gli altri, e questi senza tale sapienza suprema sono come degli zero non preceduti da un numero: **“il molto sapere è un grave male, per chiunque non è padrone/della lingua** (*πολυιδρωεὶ χαλεπὸν κακόν, ὅστις ἀκαρτεῖς / γλώσσης*): **è proprio come per un bambino avere un coltello**”<sup>104</sup>.

Infatti la perdita della padronanza della lingua è uno dei sintomi della pazzia: così nell’ode di Saffo<sup>105</sup> tradotta da Catullo, così nella ripresa eschilea<sup>106</sup> del *Prometeo incatenato* dove la fanciullagiovenco Io, descrivendo un suo doloroso accesso di furore, dice di essere *γλώσσης ἀκρατῆς* (v. 884), non più padrona della sua lingua.

## 9.- Rapporto coi testi

La pratica dell’insegnamento deve partire dai testi. I ragazzi, guidati bene, comprendono presto che gli *auctores*, le guide, accrescono i significati delle loro vite. “I libri che leggiamo sono i nostri *auctores*, e c’insegnano a riconoscere nuovi cieli e nuove terre, e ad alimentare sempre, così, la nostra sete di significazione”<sup>107</sup>.

I testi antichi devono essere resi comprensibili in un italiano accettabile in un primo tempo attraverso un *verbum de verbo* (o, e *verbo*, o *ad verbum*) *exprimere*, una traduzione alla lettera, in modo che gli studenti vedano il più possibile la corrispondenza tra la parola greca/latina e quella italiana. In un secondo tempo si potrà giungere alla versione elegante nella nostra lingua attraverso un *vertere* appunto.

<sup>101</sup> *Lettera a una professoressa*, p. 95.

<sup>102</sup> W. Jaeger, *Paideia* 3, p.134.

<sup>103</sup> F. Frasnèdi op. cit., p. 67.

<sup>104</sup> Callimaco, *Aitia*, fr.75 Pf, vv. 8-9.

<sup>105</sup> Fr. 2 D., v 9, *γλώσσα* <μ’> ἔαγε, la lingua mi

rimane spezzata; *lingua sed torpet* (51, 9).

<sup>106</sup> Imitata da Callimaco, come si vede: *non ut lateat imitatio sed ut pateat*.

<sup>107</sup> F. Frasnèdi, op. cit., p. 52.

Con tali esercizi si procede verso l'acquisizione di uno stile proprio secondo quanto abbiamo già visto in Leopardi. Un parere del genere si trova in **Plinio il Giovane**: “*Utile in primis, et multi praecipunt, vel ex graeco in latinum, vel ex latino vertere in graecum. Quo genere exercitationis proprietas splendorque verborum, copia figurarum, vis explicandi, praeterea imitatione optimorum similia inveniendi facultas paratur*” (epist. 7, 9) è assai utile, e molti lo consigliano, tradurre dal greco in latino o dal latino in greco<sup>108</sup>. Con questo tipo di esercizio si acquista proprietà e splendore di parole, ricchezza di figure retoriche, forza espressiva, inoltre, con l'imitazione dei migliori, la capacità di trovare bellezze simili.

Prendiamo, per esempio, la prima traduzione latina del primo verso dell'*Odissea*: “Ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλά”, quella di **Livio Andronico**<sup>109</sup>: “*Virum mihi, Camena, insece versutum*”<sup>110</sup>.

Si può notare che il traduttore rende l'esametro nel più breve saturnio in maniera tale che comunque le parole greche tradotte si riconoscano nel latino. Qui “L'ordine delle parole è rispettato fedelmente: l'unica variante sta nell'inversione fra ἔννεπε Μοῦσα e *Camena insece*, dovuto forse alla volontà di conservare al nome della dea la posizione di rilievo in cesura. Per il resto, *virum mihi* è versione letterale di ἄνδρα μοι, e l'aggettivo *versutum* è staccato dal sostantivo a cui si riferisce, esattamente come πολύτροπον. Anche la scelta dei vocaboli è molto ricercata: *versutum* corrisponde a πολύτροπος perché è derivato da *verto*, equivalente del greco τρέπω di cui πολύτροπος è un composto. Andronico evita il composto, perché i composti sono molto meno frequenti in latino che in greco. *Insece* ricalca ἔννεπε in una maniera davvero perfetta: entrambe le parole sono forti arcaismi (al posto di lat. *cane* o gr. ἄδε), hanno la stessa forma prosodica (dattilo), contengono il medesimo preverbio (*in* = εν-) e la medesima radice (indoeuropeo\**seqw-*): di quest'ultimo fatto, ovviamente, Andronico non poteva avere coscienza, ma tutt'al più una vaga intuizione. Quanto a *Musa*, infine, notiamo il “calco culturale”: la divinità greca viene sostituita con una romano-italica, *Camena* in cui sembrava trasparire la radice di *carmen*. Per finire, notiamo come Andronico è riuscito, pur traducendo quasi alla lettera il contenuto, a dare alla forma del verso un'impronta perfettamente romana. Dal punto di vista metrico, l'esametro è divenuto un saturnio: trattandosi di un verso più breve, esso contiene solo una parte del primo verso omerico. Tipicamente romane sono poi le figure foniche, così essenziali per il *carmen* latino: il verso è infatti incorniciato dall'allitterazione sillabica del tipo a vocale interposta variabile (*vir-/ver-*) e dall'omoteleuto fra *virum* e *versutum*. In complesso, la traduzione appare come un vero pezzo di bravura, che sottintende tutta una serie di allusioni sottili al verso omerico, rivolte alla memoria di un pubblico attento e colto”<sup>111</sup>.

Tradurre insomma significa sì “trasferire **da una civiltà linguistica all'altra** contenuti appunto di civiltà”<sup>112</sup>, ma questo non vuole dire la rinuncia al trasferimento delle parole.

Una volta tradotti i testi dovranno essere commentati non solo contando le sillabe, e indicando le allitterazioni o gli iperbati, ma anche dal punto di vista formale in senso estetico più lato, in modo storico e contenutistico, inoltre attraverso richiami e confronti. L'insegnante davanti a un testo letterario deve sapere illustrarlo con discorsi generali che non siano generici, sull'autore, sull'opera, sul genere letterario.

<sup>108</sup> È noto che ora nei Licei classici si traduce soltanto dal greco e dal latino in italiano.

<sup>109</sup> Portato a Roma da Taranto nel 272 a. C. dal nobile Livio Salinatore.

<sup>110</sup> *Odisia* fr. 1 Morel

<sup>111</sup> *La letteratura latina* a cura di M. Bettini, 1999, vol. 1, p. 119.

<sup>112</sup> A. Portolano, *Progetto speciale lingue e linguaggi*, IRRSAE Friuli Venezia Giulia 1992, p. 72.



Non bisogna trascurare **la componente estetica** della civiltà ellenica che si distingue dalle altre anche per **il culto della bellezza**; secondo Nietzsche i Greci hanno vinto l'orrore del caos e **rovesciato la triste sapienza silenica, che rifiuta la vita, attraverso la giustificazione estetica ed eroica dell'esistenza umana.**

“Il Greco conobbe e sentì i terrori e le atrocità dell'esistenza: per poter comunque vivere, egli dovette porre davanti a tutto ciò la splendida nascita sognata degli dèi olimpici. L'enorme difficoltà verso le forze titaniche della natura, la Moira spietatamente troneggiante su tutte le conoscenze, l'avvoltoio del grande amico degli uomini Prometeo, il destino orrendo del saggio Edipo, la maledizione della stirpe degli Atridi, che costringe Oreste al matricidio, insomma tutta la filosofia del dio silvestre con i suoi esempi mitici, per la quale perirono i melanconici Etruschi, fu dai Greci ogni volta superata, o comunque nascosta e sottratta alla vista, mediante quel *mondo artistico intermedio* degli dei olimpici. Fu per poter vivere che i Greci dovettero, per profondissima necessità, creare questi dèi: questo evento noi dobbiamo senz'altro immaginarlo così, che **dall'originario ordinamento divino titanico del terrore fu sviluppato** attraverso quell'impulso apollineo di bellezza, in lenti passaggi, **l'ordinamento divino olimpico della gioia, allo stesso modo che le rose spuntano da spinosi cespugli...** Così gli dèi giustificano la vita umana vivendola essi stessi – la sola teodicea soddisfacente! L'esistenza sotto il chiaro sole di dèi simili viene sentita come ciò che è in sé desiderabile, e il vero *dolore* degli uomini omerici si riferisce al dipartirsi da essa, soprattutto al dipartirsene presto: sicché di loro si potrebbe dire, **invertendo la saggezza silenica**, “la cosa peggiore di tutte è per essi morire presto, la cosa in secondo luogo peggiore è di morire comunque un giorno”. Se una volta risuona il lamento, ciò avviene per Achille dalla breve vita, per l'avvicinarsi e il mutare della stirpe umana come le foglie, per il tramonto dell'età degli eroi. Non è indegno neanche del più grande eroe bramare di vivere ancora, fosse pure come un lavoratore a giornata<sup>113</sup>. Nello stadio apollineo la “volontà” desidera quest'esistenza così impetuosamente, l'uomo omerico si sente con essa così unificato, che perfino il lamento si trasforma in un inno in sua lode”<sup>114</sup>.

## 10.- Forza della bellezza

La bellezza dunque giustifica e autorizza la vita.

Questo afferma l'*Aiace* di **Sofocle** prima di suicidarsi: “ἀλλ' ἢ καλῶς ζῆν ἢ καλῶς τεθνηκέαι / τὸν εὐγενῆ χρῆ” ma il nobile deve o vivere con stile, o con stile morire. (vv.479-480). Quando si vive fuori dal bello insomma la morte può essere una liberazione. Lo ricorda anche la principessa troiana Polissena alla madre, nella tragedia *Ecuba* di **Euripide**: per chi non è abituato a mali oltraggiosi è meglio morire: “τὸ γὰρ ζῆν μὴ καλῶς μέγας πόνος” ( v. 378), infatti vivere senza bellezza è una grande fatica.

Può essere vero quello che afferma **Pound**: “*Beauty is difficult*”, la bellezza è difficile, ma c'è un mezzo per rendere più agevoli le vie erte e arte che ci portano alla vetta del Bello: **la bellezza deve essere coniugata con la semplicità**, come dice in sintesi il Pericle di **Tucidide**: “φιλοκαλοῦμέν τε γὰρ μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας” (II, 40, 1) in effetti **amiamo il bello con semplicità e amiamo la cultura senza mollezza**. La semplicità del resto non è rozzezza, anzi viene sempre collegata alla nobiltà.

Più avanti Tucidide indica la semplicità come il nutrimento di quell'anima nobile che venne

<sup>113</sup> Cfr. *Odissea*, XI, vv. 488-491.

<sup>114</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, p. 33.

negata dalle guerre civili: a causa di queste (“διὰ τὰς στάσεις”), fu sancito ogni genere di malizia nel mondo greco e **sparì, derisa, la semplicità** cui di solito la nobiltà partecipa: “καὶ τὸ εὐρηθες, οὗ τὸ γενναῖον πλεῖστον μετέχει, καταγελασθὲν ἠφρανίσθη” (III, 83, 1). Vedremo che la semplicità, interpretata come *neglegentia sui*<sup>115</sup>, noncuranza di sé, sprezzatura, apparente trascuratezza, o signorile disinvoltura, è un aspetto principale del canone dello stile alto nella letteratura europea fino ai nostri giorni.

Il neoclassicismo ripropone questo culto della bellezza in generale, e umana – femminile in particolare, quale antidoto al dolore e alle miserie della vita. **Foscolo** nell’ode *All’amica risanata*<sup>116</sup>, celebra la splendidissima donna nella quale, dopo la malattia “beltà rivive, / l’aurea beltate ond’ebbero / ristoro unico a’ mali / le nate a vaneggiar menti mortali” (vv. 9-12). “*Beauty is truth, truth beauty*”, bellezza è verità, verità bellezza, scrive John **Keats** (1795-1821) nell’*Ode on a grecian urn*. “L’attribuzione della bellezza alla verità e al significato deve essere o un vezzo retorico, o un’affermazione teologica. Si tratta di una teologia, esplicita o soppressa, mascherata o dichiarata, sostanziale o metaforica, che conferma il presupposto della creatività e della significazione nei nostri incontri con i testi, con la musica e con l’arte”<sup>117</sup>.

Vanno dunque segnalate, possibilmente citandole a memoria, le frasi belle che sono la luce del pensiero, la sua parte poetica e artistica che, colpendo la sfera emotiva, si presta a essere ricordata. Sentiamo ancora **Fellini**: “Il bello sarebbe meno ingannevole e insidioso se cominciasse a venir considerato **bello tutto ciò che dà un’emozione**, indipendentemente dai canoni stabiliti. **Comunque venga toccata, la sfera emotiva sprigiona energia**, e questo è sempre positivo, sia dal punto di vista etico che estetico. **Il bello è anche buono. L’intelligenza è bontà, la bellezza è intelligenza: l’una e l’altra comportano una liberazione dal carcere culturale**”<sup>118</sup>.

Ricordiamo anche J. L. **Borges**: “Nel mio testamento, che non ho intenzione di scrivere, consiglieri di leggere molto, ma senza lasciarsi condizionare dalla reputazione degli autori. L’unico modo di leggere è inseguendo una felicità personale. Se un libro vi annoia, fosse pure il *Don Chisciotte*, accantonatelo: non è stato scritto per voi... **Non ho insegnato agli studenti la letteratura inglese, che ignoro, ma l’amore per certi autori. O meglio per certe pagine. O meglio, di certe frasi.** Ci si innamora di una frase, poi di una pagina, poi di un autore”<sup>119</sup>.

Un consiglio del genere dà pure **Tolstoj**: “Se vuoi insegnare qualcosa allo scolaro, **ama la tua materia e conosci-la**, e gli scolari ameranno te e la tua materia e tu potrai educarli; ma se tu sei il primo a non amarla, per quanto li obblighi a studiare, la scienza non eserciterà nessuna azione educativa”. Gli studenti, aggiunge il maestro russo, sono i migliori giudici dell’educatore, il test migliore per valutarlo: “E anche **qui la salvezza è una sola: la libertà degli scolari di ascoltare o non ascoltare il maestro**, di recepire o non recepire la sua azione educativa, cioè essi soli possono decidere se il maestro conosce e ama la sua materia”<sup>120</sup>. L’educatore deve essere un poco come l’artista e stimolare il pensiero: “**Ogni parola, espressa da un talen-**

<sup>115</sup> Così Petronio *elegantiae arbiter*, maestro di buon gusto alla corte di Nerone, viene descritto da Tacito: “*Ac dicta factaque eius quanto solutiora et quandam sui neglegentiam praeferentia, tanto gratius in speciem simplicitatis accipiebantur*” (*Annales*, XVI, 18), le sue parole e i suoi atti quanto più erano liberi e manifestavano una certa noncuranza di sé, tanto più piacevolmente erano presi come segno di sem-

plicità

<sup>116</sup> Del 1802.

<sup>117</sup> G. Steiner, *Vere presenze*, p. 204.

<sup>118</sup> F. Fellini, *Intervista sul cinema*, p. 114.

<sup>119</sup> Dall’articolo di P. Odifreddi *Se in cattedra sale un genio* de “Il Sole-24” ore del 13 gennaio 2002, p. 33.

<sup>120</sup> *Educazione e formazione culturale in Quale scuola?*, p. 116.

**to artistico**, si tratta di Goethe o di Fed'ka, **si differenzia dall'espressione non artistica per il fatto che essa suscita una quantità innumerevole di pensieri, di immagini e di interpretazioni**<sup>121</sup>.

Le frasi belle assimilate insegnano a produrre frasi belle in proprio, a ricrearle, insomma a parlare e a scrivere in maniera significativa: “Una buona scrittura è sempre un dettato che brilla, anche nei contesti meno esigenti: dall’annuncio economico, al necrologio, alla comunicazione aziendale. Il verbo brillare dice la presenza di un soggetto, e della sua irripetibile agilità linguistica. Dice il guizzo creativo che può avere il proprio luogo quasi dovunque. L’obiezione che la scuola non può avere come obiettivo la formazione di geni della scrittura, ma deve mirare a formare dei decenti esecutori; e quella parallela che una didattica ‘di lusso’ non sarebbe adatta alla modestia della maggioranza delle menti non sono, mi sembra, frutto di un’argomentazione convincente... Una didattica ‘di lusso’... non è affatto una didattica pensata per i meglio dotati, ma la scelta di offrire a tutti gli strumenti adatti alla crescita intellettuale ed al perfezionamento delle abilità. È una didattica – se si accetta la metafora politica – delle pari opportunità. Che pone la selezione non a priori: – a tutti la giusta mediocrità e i migliori s’arrangino –, ma a posteriori. A tutti è stata offerta la possibilità del meglio; per alcuni sarà la via della possibile eccellenza, per altri l’approdo ad una decente mediocrità... io rivendico il diritto di tutti allo strumento raffinato; poiché esso non è pretesto od ornamento, ma chiave autenticamente cognitiva. Per tutti. La via delle pari opportunità non passa attraverso un riduzionismo semplificatore, ma attraverso la potenza della sollecitazione cognitiva che ciascuno ha il diritto di ricevere. Io vorrei che la nostra scuola sapesse fare miracoli, come li faceva quella di Barbiana”<sup>122</sup>.

In ogni modo i giovani devono sentire le loro energie incoraggiate dallo studio dei classici: **“*unum studium vere liberale est quod liberum facit, hoc est sapientiae, sublime, forte, magnanimum: cetera pusilla et puerilia sunt*”**<sup>123</sup> **un solo studio è davvero liberale, quello che rende libero**, cioè lo studio della sapienza, sublime, forte, magnanimo. Gli altri sono piccini e puerili.

Non dobbiamo avere paura di avviare i giovani verso le cose belle, rare e grandi. Se le sentiamo noi, possono sentirle anche loro. So per esperienza che gli autori più grandi, Omero, i tragici greci, Platone, Virgilio, Seneca, Petronio, Dante, Shakespeare, Leopardi, Nietzsche, Tolstoj e Dostoevskij, affascinano gli uditori cui li raccontiamo: dalla scuola media alla scuola di specializzazione post universitaria, all’Università per anziani. Non ho fatto esperienza alle scuole elementari ma penso che almeno Omero e Tolstoj funzionerebbero anche lì.

“È questo il punto: indirizzare l’attenzione dello studente verso quello che, all’inizio, egli non può capire, ma la cui grandezza affascinante lo afferra. La semplificazione, il livellamento e l’annacquamento che prevalgono oggi nell’educazione, tranne i rarissimi casi privilegiati, sono criminali. Si tratta di disprezzo per le nostre capacità latenti. Le crociate contro il cosiddetto elitismo nascondono una condiscendenza volgare: verso tutti coloro che vengono a *priori* giudicati incapaci di miglioramento. Sia il pensiero... sia l’amore pretendono troppo da noi. Ci umilia. Ma l’umiliazione, persino la disperazione davanti alla difficoltà-abbiamo studiato tutta la notte eppure l’equazione rimane irrisolta, la frase greca incompresa-possono trovare l’illuminazione all’alba”<sup>124</sup>.

I testi degli ottimi autori greci e latini comunque non possono essere ridotti a libri di formule o di ricette culinarie.

<sup>121</sup> Ivi, p. 126.

<sup>122</sup> F. Frasnedi, op. cit., p. 123.

<sup>123</sup> Seneca, *Epistole a Lucilio*, 88, 2.

<sup>124</sup> G. Steiner, *Errata. Una vita sotto esame*, p. 57.

Sempre **Seneca**, nella medesima lettera a Lucilio, mostra di non apprezzare la questione omerica e l'attività filologica di Aristarco: “*quantum temporis inter Orpheam intersit et Homerum, cum fastos non habeam, computabo? Et Aristarchi notas quibus aliena carmina compunxit recognoscam, et aetatem in syllabis conteram?*” (88, 39), conterò quanto tempo ci corra tra Orfeo e Omero pur essendo privo di documenti? Ed esaminerò i segni diacritici di Aristarco con cui egli infilzò i versi interpolati e consumerò la vita a contare le sillabe? Non è questo, almeno non solo questo e non soprattutto questo lo studio del greco. Il ragazzo deve sentire, come *Tonio Kröger* di T. Mann, che si dedica alla “potenza dello spirito e della parola, sorridente in trono sopra il mondo muto e inconsapevole”<sup>125</sup>.

## 11.- Natura della sapienza

Questo discorso metodologico può essere sintetizzato e autorizzato con una bella espressione dello stesso **Euripide**: “**τὸ σοφὸν δ’ οὐ σοφία**” (*Baccanti*, v. 395), il sapere non è sapienza. La σοφία è lo scopo di quella cultura che **Nietzsche** chiama tragica: “la sua principale caratteristica consiste nell’elevare a meta suprema, in luogo della scienza, la sapienza”. **La sapienza si tuffa nel fiume della vita**. La scienza al contrario è il fine dell’uomo teoretico il quale “non osa più affidarsi al terribile fiume dell’esistenza: angosciosamente egli corre su e giù lungo la riva”<sup>126</sup>.

Vale la pena di riferirne anche l’esegesi di **T. Mann**: “A questa tragica saggezza, che benedice la vita in tutta la sua falsità, durezza e crudeltà, Nietzsche ha dato il nome di Dioniso”<sup>127</sup>. Su questa opposizione sapere/sapienza riferisco, di seconda mano, quanto “Eliot affermava: “Qual è la conoscenza che noi perdiamo nell’informazione e qual è la sapienza (*wisdom*) che perdiamo nella conoscenza?”<sup>128</sup>.

La sapienza dei Greci insegna a vivere con coraggio, aiuta il giovane a diventare quello che è. Il ragazzo con il nostro aiuto può capire che la cultura deve essere “qualcos’altro che *decorazione della vita*, cioè in fondo unicamente dissimulazione e velame, poiché ogni ornamento nasconde la cosa ornata. Così gli si svelerà il concetto greco della cultura — in contrapposizione a quello romano — il concetto della cultura come una nuova e migliore *physis*, senza interno ed esterno, senza dissimulazione e convenzione, della cultura come unanimità fra vivere, pensare, apparire e volere”<sup>129</sup>.

Gli insegnanti di lettere antiche devono essere maestri di umanità e di umanesimo, quello che **Thomas Mann** fa dire a Serenus Zeitblom del *Doctor Faustus*: “non posso far a meno di contemplare il nesso intimo e quasi misterioso fra lo studio della filologia antica e un senso vivamente amoroso della bellezza e della dignità razionale dell’uomo... dalla cattedra ho spiegato molte volte agli scolari del mio liceo come la civiltà consista veramente nell’inserire con devozione, con spirito ordinatore e, vorrei dire, con intento propiziatorio, i mostri della notte nel culto degli dei”<sup>130</sup>.

**La Cultura del λόγος è volontà di cosmizzare il caos, tentativo di imporre l’ordine al disordine**. Attraverso gli autori greci e latini i giovani capiranno “**quanta delicatezza d’animo sia necessaria per essere un Perseo, vincitore di mostri**”<sup>131</sup>, e forse la acquisiranno. C’è grande bisogno di delicatezza.

<sup>125</sup> T. Mann, *Tonio Kröger*, p. 229.

<sup>126</sup> *La nascita della tragedia*, p. 122 e p. 123.

<sup>127</sup> T. Mann, *Nobiltà dello Spirito*, p. 814.

<sup>128</sup> E. Morin, op. cit., p. 45.

<sup>129</sup> Nietzsche, *Sull’Utilità e il danno della storia per la vita*, p. 160.

<sup>130</sup> T. Mann, *Doctor Faustus*, pp. 12 e 14.

<sup>131</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, p. 10.

Alla problematica dell'essere umano si presta molto lo squillo iniziale del Primo Stasimo dell'*Antigone*: “πολλὰ τὰ δεινὰ κούδεν ἄν / θρώπου δεινότερον πέλει” (vv. 332-333), molte sono le cose inquietanti e nessuna è più inquietante dell'uomo.

“Alla luce di questa drammaturgia, l'uomo non appare delineato come una natura stabile, un essere che si potrebbe delineare e definire, ma come un problema; assume la forma di un'interrogazione, di una serie di domande. Creatura ambigua, enigmatica, sconcertante, al tempo stesso agente e agito, colpevole e innocente, libero e schiavo, destinato per la sua intelligenza a dominare l'universo e incapace di dominare se stesso, l'essere umano, unendo in sé il meglio e il peggio, può essere qualificato come un *deinos*, nei due sensi del termine: meraviglioso e mostruoso”<sup>132</sup>.

Del resto **il caos non viene mai vinto del tutto** e torna periodicamente, a sostenere una lotta incessante con l'ordine: questa dialettica tra i vari aspetti della storia cosmica e umana possono essere, almeno in parte, identificati con il barbarico primitivo generatore della sapienza silenica, quindi con l'apollineo e con il dionisiaco (un caos estetizzato e divenuto fenomeno artistico) di **Nietzsche**: “Fino a questo punto è stato svolto ciò che avevo notato al principio di questa trattazione, ossia come il dionisiaco e l'apollineo, con creazioni sempre nuove e successive, e rafforzandosi a vicenda, dominarono la natura ellenica; come dall'età “del bronzo”, con le sue titanomachie e la sua aspra filosofia popolare, si sviluppò, sotto il dominio dell'istinto di bellezza apollineo, il mondo omerico; come questa magnificenza “ingenua” venne di nuovo inghiottita dal fiume irrompente del dionisiaco, e come di fronte a questa nuova potenza l'apollineo si elevò alla rigida maestà dell'arte dorica e della visione dorica del mondo. Se in questa maniera la storia greca antica si suddivide, nella lotta di quei due principi avversi, in quattro grandi periodi artistici, siamo ora spinti a ricercare inoltre il disegno supremo di questo divenire e di questo operare, nel caso in cui il periodo raggiunto da ultimo, quello dell'arte dorica, non debba essere da noi considerato come il vertice e il fine di quegli impulsi artistici: e qui si offre ai nostri sguardi l'opera d'arte sublime e celebrata della *tragedia attica* e del ditirambo drammatico, come la meta comune dei due istinti, il cui misterioso connubio si è glorificato, dopo una lunga lotta precedente, in una tale creatura — che è insieme Antigone e Cassandra”<sup>133</sup>.

Tale sintesi non si trova solo nella tragedia greca: “In effetti, il regno del paradigma d'ordine con esclusione del disordine (che esprimeva la concezione deterministica-meccanicistica dell'Universo) si è crepato in molti punti. In differenti domini, la nozione d'ordine e la nozione di disordine chiedono sempre più insistentemente, malgrado le difficoltà logiche, di essere concepite in modo complementare e non più soltanto antagonista: il legame è apparso sul piano teorico nell'opera di von Neuman (teoria degli atomi autoriproduttori) e di von Foerster (*order from noise*) e poi si è imposto nella termodinamica di Prigogine, mostrando che fenomeni di organizzazione appaiono in condizione di turbolenza; si introduce sotto il nome di caos in meteorologia, e l'idea di **caos organizzatore** è divenuta fisicamente centrale a partire dai lavori e dalle riflessioni di David Ruelle. Così da differenti orizzonti **arriva l'idea che ordine, disordine e organizzazione** devono essere pensati insieme. La missione della scienza non è più di scacciare il disordine dalle sue teorie, ma di prenderlo in considerazione”<sup>134</sup>. Già Eraclito aveva visto che dai contrari deriva una bellissima armonia: “ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἁρμονίαν”<sup>135</sup>.

Se il disordine non è eliminabile va comunque educato e indirizzato.

<sup>132</sup> J.-P. Vernant, *Tra mito e politica*, p. 253.

<sup>134</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 122.

<sup>133</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, p. 39.

<sup>135</sup> Fr. 24 Diano.

In seguito agli ultimi, o penultimi, crimini compiuti da adolescenti U. **Galimberti** ha scritto ne “la Repubblica” del 13 febbraio 2001: “perché leggere Petrarca e Leopardi, Pirandello o Primo Levi? A quell’età **la letteratura o è educazione delle emozioni, o altrimenti val la pena di gettarla**, e piazzare tutti gli studenti davanti a un computer e renderli efficienti in questa pratica visivo-manuale”.

“Gli insegnanti della scuola secondaria hanno come compito di educarsi rispetto al mondo adolescenziale e alla sua cultura. C’è sempre stata, di fatto, al di sotto della ‘collaborazione di classe’, una lotta di quartiere tra insegnanti, che detengono il potere, e la maggior parte degli studenti, che si crea il proprio *underground* clandestino, che realizza le sue piccole trasgressioni... il corpo insegnante non dovrà chiudersi in se stesso come una cittadella assediata dall’irruzione della cultura mediatica esterna alla scuola, ignorata e disdegnata dal mondo intellettuale”<sup>136</sup>. Anche la televisione va seguita dall’insegnante secondo Morin. Per essere smascherata aggiungerei. **La televisione è un potere incontrollato, ma noi insegnanti possiamo per lo meno criticarlo.**

**La scuola deve regalare l’alternativa della bellezza viva e della moralità alla volgarità mortificante** delle tante sirene interessate a trarre profitto dagli sprovveduti, **e deve presentare l’uomo come problema** al posto dell’ortodossia degli stereotipi che attraverso personaggi televisivi cinici e sfacciati spacciano luoghi comuni funzionali all’incremento di consumi inutili, se non addirittura deleteri.

“Ortodossia significa non pensare, non aver bisogno di pensare. L’ortodossia è non conoscenza”<sup>137</sup>. Anche a livello culturale: “La storia è mescolanza. Lo stoicismo è presente nel buddismo del re indiano Asoka allo stesso modo che giudaismo e pensiero greco sono nel cristianesimo, e il cristianesimo è ben piantato dentro il cosiddetto pensiero laico, e il liberalismo dentro il marxismo... Poveri *ortodossi*: la loro scelta di tutori della ‘purezza’ di un qualunque pensiero entrato nel grande e luttuoso fiume della storia è una fatica di Sisifo. Sono tanto patetici quanto i tutori della ‘purezza della razza’”<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> E. Morin, op. cit., p. 83.

<sup>137</sup> G. Orwell, 1984, p. 57.

<sup>138</sup> L. Canfora, *Noi e gli antichi*, p. 98.

## Bibliografia dei libri citati secondo l'ordine alfabetico dei cognomi degli autori

- M. Bettini, *Con i libri*, Einaudi, Torino, 1998
- M. Bettini (a cura di), *La letteratura latina*, La Nuova Italia, Firenze, 1999
- M. Cacciari, *Di fronte ai classici* (a cura di I. Dionigi) Rizzoli, Milano, 2002
- I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1992
- L. Canfora, *Noi e gli antichi*, Rizzoli, Milano, 2002
- L. Canfora, *L'agorà. il discorso suarorio*, in *Lo spazio letterario della grecia antica*, Salerno editore, Roma, 1992
- E. Curtius, *Letteratura europea e Medio Evo latino*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1992
- G. Devoto, *Studi di stilistica*, Le monnier, Firenze,
- I. Dionigi, *Lucrezio. Le parole e le cose*, Patron, Bologna, 1992
- F. Dostoevskij, *I fratelli Karamazof*, tr. it. Bietti, Milano, 1968
- J. Dufлот, *Pier Paolo Pasolini. Il sogno del centauro*, Roma 1983, in Naldini, *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino, 1989
- Th. S. Eliot, *Order and Myth*, "The Dial", nov. 1923
- Th. S. Eliot, *Tradizione e talento individuale*, tr. it. in *Il bosco sacro*, Bompiani, Milano, 1964
- Th. S. Eliot, *Che cos'è un classico?*, *La terra desolata*, *Gerontion*, in *Opere*, Bompiani, Milano, 1967
- F. Fellini, *Fare un film*, Einaudi, Torino, 1980
- F. Fellini, *Intervista sul cinema*, a cura di G. Grazzini, Laterza, Bari, 1983
- F. Frasnedi, *La lingua le pratiche la teoria*, Clueb, Bologna, 1999
- U. Galimberti, *La lampada di Psiche*, Casagrande, Bellinzona, 2001
- G. Ghiselli, *Storiografi greci*, Loffredo, Napoli 1999
- G. Ghiselli *Antigone*, Loffredo Napoli 2001
- G. Ghiselli, *Edipo re*, Loffredo, Napoli, 1989
- A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, Bologna, 1999
- W. Goethe, *Faust*, in *Opere*, tr. it. Sansoni, Firenze, 1970
- H. Hesse, *La bellezza della farfalla*, in Hesse, *L'arte dell'ozio*, tr. it., Mondadori, Milano, 1992
- W. Jaeger, *Paideia*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1976
- C. Magris, in Euripide, Grillparzer, Alvaro, *Medea. Variazioni sul mito*, a cura di M. G. Ciani,
- Th. Mann, *La morte a Venezia*, *Tonio Kröger*, tr. it. Momdadori, Milano, 1970
- Th. Mann, *Doctor Faustus*, tr. it. Mondadori, Milano, 1980
- Th. Mann, *La filosofia di Nietzsche*, in *Nobiltà dello spirito*, tr. it. Mondadori, Milano, 1990
- L. Milani (don), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice Fiorentina, Firenze, 1978
- E. Morin, *La testa ben fatta*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2000
- R. Musil, *L'uomo senza qualità*, tr. it. Einaudi, Torino, 1972
- F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, tr. it. Adelphi, Milano, 1975
- F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, in *Considerazioni inattuali*, tr. it. Einaudi, Torino, 1981
- F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr. it. Adelphi, Milano, 1977
- F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, tr. it. Adelphi, Milano, 1976
- F. Nietzsche, *Di là dal bene e dal male*, tr. it. Murisa, Milano, 1977
- F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, tr. it. Mondadori, Milano, 1975
- G. Orwell, *1984*, tr. it. Momdadori, Milano, 1989
- B. Pascal, *Pensieri*, tr. it. Mondadori, Milano, 1994
- M. Pohlenz, *La Stoa*, tr. it. La nuova Italia, Firenze 1978
- A. Portolano, *Progetto speciale lingue e linguaggi*, IRRSAE Friuli Venezia Giulia 1992
- G. Steiner, *Errata. Una vita sotto esame*, tr. it. Garzanti, Milano, 1996
- G. Steiner, *Vere presenze*, tr. it. Garzanti, Milano, 1999
- G. Steiner, *Tolstoj o Dostoevskij*, tr. it. Garzanti, Milano, 1995
- G. Steiner, *Le Antigoni*, tr. it. Garzanti, Milano, 1990
- L. Tolstoj, *Quale scuola?*, tr. it. Mondadori, Milano, 1978
- J.-P. Vernant, *Tra mito e politica*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 1998
- M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Roma, 2001

## Indice

1.- “Catena di plagì”	p.	1
2.- Ricerca di <i>topoi</i>	“	3
3.- Parole chiave	“	4
4.- Recupero dei miti	“	6
5.- Ricerca delle connessioni	“	8
6.- Rapporto col vissuto	“	10
7.- Ricerca dello sviluppo	“	11
8.- Valore della parola	“	13
9.- Rapporto coi testi	“	15
10.- Forza della bellezza	“	17
11. Natura della saggezza	“	20
Bibliografia	“	23