

SAGGI E STUDI

TRADURRE I CLASSICI ITALIANI? OVVERO GRAMSCI CONTRO ROUSSEAU

Da alcuni anni in Italia si discute dell'opportunità di 'tradurre' in italiano contemporaneo i classici della nostra letteratura per proporli alla lettura nelle scuole. Si trovano in libreria, in effetti, versioni in italiano contemporaneo di Dante, Boccaccio, Machiavelli e così via. Questo tipo di operazione ha goduto di una sanzione ufficiale quando, qualche anno fa, l'associazione che riunisce i docenti universitari di letteratura italiana (Associazione degli Italianisti, ADI) prese posizione in tal senso con una relazione del suo presidente, Vitilio Masiello, su *Quale ruolo per la Letteratura Italiana nella scuola del 2000?* Di lì presero avvio i lavori di una commissione di saggi (Marco Santagata, all'epoca segretario dell'ADI, Mirko Tavoni e Amedeo Quondam) che raccomandò l'elaborazione e l'utilizzo sistematico nella scuola di classici italiani 'tradotti'. Ho usato sin qui gli apici perché intendo nel seguito discutere dell'applicazione a questo tipo di operazione del concetto stesso di traduzione ed esplicitarne i presupposti ideologici. La discussione ci porterà al cuore di problemi cruciali per l'istruzione nell'Italia di oggi.

Tradurre o 'tradurre'? Dall'italiano del Medioevo al nostro

La traduzione varca frontiere linguistiche non solo nello spazio ma anche nel tempo: come tale è sempre, ovviamente, operazione meritoria, per la trasmissione di contenuti ma anche per il procedimento in sé, che avvicina tali contenuti in base al previo riconoscimento di una distanza di forma, e perciò stesso costituisce una sede di riflessione sulle diversità e pluralità della cultura e sulla cultura stessa.¹

¹ Intorno alla traduzione s'è esercitata lungamente la riflessione tanto sul versante tecnico quanto su quello filosofico, dove s'è ad esempio dibattuto sulla (im)possibilità

Tanto le frontiere spaziali quanto le temporali sono difficili da determinare con nettezza. Mentre c'è perlopiù un ragionevole consenso su come interpretare (se come lingue diverse o la stessa lingua) due entità chiaramente distanziate fra loro nello spazio o nel tempo, quando si tratta di entità collocate in punti adiacenti, nello spazio come nel tempo, la distinzione si fa molto più difficile e delicata: fra Serbia e Croazia, Bulgaria e Macedonia le distinzioni linguistiche sono tutt'altro che pacifiche (in senso letterale), perché il fatto linguistico e quello culturale (politico, identitario) convergono in modo inestricabile.

Anche guardando all'asse del tempo è facile individuare casi chiari di distanza che implica traduzione perché ad essa corrisponde la sedimentazione di una diversità strutturale indubitabile. Fra la Roma (o la Parigi) di oggi e la Roma (o la Lutetia) del tempo di Giulio Cesare, è chiaro, serve la mediazione d'una traduzione, come in passato apprendevano a loro spese generazioni di scolari. E non solo perché a scuola si traduceva dal latino: in Francia fino alla vigilia della Rivoluzione la stessa alfabetizzazione primaria – ovviamente per fasce molto ristrette e privilegiate della popolazione – si svolgeva in latino.²

Storicamente la necessità di traduzione dal latino in Italia o in Francia è il prodotto di un complesso di mutamenti da un lato linguistici, dall'altro storico-culturali, che hanno proceduto per secoli raggiungendo un punto di svolta, dapprima in Francia fra la metà del secolo VII e la metà del secolo VIII, in Italia leggermente più tardi, e di cui prese atto nell'813 il concilio di Tours stabilendo, per la Francia, che si traducesse l'omelia *in rusticam Romanam linguam*, cioè in francese, al popolo che non capiva più il latino.

Così come la predica nella Francia del primo sec. IX, anche il testo di Dante nell'Italia del XXI andrebbe tradotto: questo raccomandano gli specialisti di letteratura italiana sopra citati. Si pone dunque la questione se una siffatta 'traduzione' sia necessaria e legittima.

Per rispondere bisogna badare a distinguere la dimensione linguistica da quella culturale e politica. Veniamo prima all'aspetto linguistico. Fra la lingua di Dante e la nostra, certo, vi è una distanza: si richiede un aiuto alla lettura, a diversi livelli. Allo scolaro che legge (in *Inferno* v, 23-24)

in linea di principio di una traduzione perfetta. Ma su tutto ciò basti qui questo breve accenno.

² Si veda su questa pratica e sulle accese discussioni pedagogiche al riguardo nell'*ancien régime* il quadro tracciato da Françoise WAQUET, *Latin. L'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 1998 [trad. it. *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 16].

Vuolsi così colà dove si puote ciò che si vuole / E più non dimandare, bisogna spiegare alcune cose: anzitutto che oggi diciamo *si vuole* ma Dante, iniziando una frase, non poteva mettere una particella pronominale in prima posizione, né scrivendo né parlando, a causa di quella che i linguisti chiamano la legge Tobler-Mussafia (Adolf Tobler e Adolfo Mussafia scoprirono, più o meno contemporaneamente nel tardo Ottocento, che nel francese e nell'italiano del Medioevo vigeva questa restrizione, condivisa – si è visto poi – da tutte le lingue romanze in fase antica).

Allo scolaro, *ça va sans dire*, non ci sarà bisogno di menzionare la legge Tobler-Mussafia. Basta che ne abbia cognizione l'insegnante, avendo fatto una buona facoltà di lettere e qualche esame di glottologia, filologia romana e storia della lingua italiana. Questi potrà spiegare allo scolaro che *vuolsi*, semplicemente, combina in modo diverso gli stessi elementi dell'italiano odierno *si vuole*. E ancora, potrà spiegare che *puote* è una forma un po' diversa da *può*, dalla quale *può* deriva, e *dimandare* una forma un po' diversa da *domandare*, ma che tutto sommato queste differenze non bastano a metterci nelle stesse condizioni di inglesi, francesi o tedeschi, le cui lingue sono cambiate molto più drasticamente dal Medioevo ad oggi e che oggi non possono leggere i loro classici medievali senza applicarvisi col vocabolario e dopo lo studio sistematico d'una diversa struttura grammaticale, come si fa appunto con le lingue straniere.

Veniamo ora al lessico, l'ambito forse più rilevante in questa sede in quanto le parole sono l'unico aspetto della lingua immediatamente percepibile ai non specialisti. Se prendiamo le statistiche sul lessico dell'italiano, ad es. quelle contenute negli apparati illustrativi del *Dizionario italiano Sabatini Coletti* (DISC, Firenze, Giunti, 1997), vediamo che una parte consistente (più del 20%) delle parole (oltre 100.000) che registra un ampio dizionario odierno dell'uso sono attestate fin dal Trecento, ovvero le usavano già Dante e Boccaccio nella stessa identica forma. La percentuale s'innalza di molto (ci sono varie stime, che giungono fino al 60-70%) se consideriamo anche parole formate (e attestate) solo successivamente, ma a partire da basi già attestate allora. Prendiamo la parola *Illuminismo*. Dante ovviamente non la usava ma usava *lume* (attestato dal Duecento) e il suo derivato *illuminare*: dunque la formazione di *Illuminismo*, linguisticamente, sarebbe già stata possibile. Dante, se qualcuno più inventivo di lui – ammesso che all'epoca ci fosse stato – gliel'avesse detta, ne avrebbe capito la formazione (salvo poi accordarsi sul valore esatto del neologismo). Così come qualsiasi italiano oggi capisce se un parlante (o uno scrivente) s'inventa, che so, la *pillolizzazione* dei classici italiani, riferendosi alle operazioni di traduzione di cui discutiamo. Magari nessuno ha mai usato questa parola: nondimeno, *pillolizzazione* è già inscritta nelle potenzialità strutturali dell'italiano. La

differenza fra una lingua che abbia *lume* e *illuminare* ma non *Illuminismo*, come il toscano del Trecento, ed una come l'italiano odierno il cui lessico contiene invece anche *Illuminismo*, è una differenza non (o non primariamente) di struttura (linguistica) ma di cultura, della cultura che nel lessico della lingua si riflette. E si riflette ancor più direttamente che nella forma e nella formazione delle parole – l'aspetto considerato fin qui – nel loro significato. In un magistrale esercizio di lettura del sonetto dantesco *Tanto gentile e tanto onesta pare*, Gianfranco Contini mostrava che quasi tutte le parole in esso ricorrenti e ricorrenti anche in italiano odierno (a partire dagli apparentemente innocui *gentile* e *onesta*) divergono in realtà per significato. Ma presentando la sua lettura egli esprimeva l'auspicio

che questo esercizio d'interpretazione cadesse specialmente sotto occhi liceali; sì che, entrando nella memoria, questa poesia vi s'imprimesse con un significato diverso da quello che di solito ritiene.³

Ovvero: al liceo bisognerà legger Dante – in originale, ovviamente, per imprimerselo nella memoria – e badare inoltre alle differenze rispetto alla lingua odierna, differenze di significato non meno che di forma.

Prima di tirare le somme, dopo queste semplici considerazioni linguistiche, è infine il caso di sottolineare che parlando della lingua di Dante e della nostra, in questa sede, ci siamo soffermati sulla vicinanza o distanza strutturale, necessarie a stabilire il grado di reciproca comprensibilità, tralasciando del tutto complesse questioni collaterali di natura storico-politico-sociologica, relative allo statuto, alla percezione e quindi alla denominazione del codice linguistico poi evolutosi nel nostro italiano standard odierno, statuto, percezione e denominazione che nel tempo sono radicalmente mutati. L'italiano al tempo di Dante non c'era socio-politicamente, ma c'era strutturalmente poiché le strutture linguistiche che ricorrono nel testo di Dante stanno in diretta continuità storica con quelle dell'italiano odierno. Perciò etichettarle per brevità 'italiano' del Due/Trecento è anacronismo sociologico e politico, se ci si colloca dal punto di vista storico dell'epoca,

³ Gianfranco CONTINI, *Esercizio d'interpretazione sopra un sonetto di Dante*, «Immagine», fasc. 5 (novembre-dicembre 1947), poi in ID., *Varianti e altra linguistica*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 161-69, a p. 161. Data la posizione di Contini, appare non esente da forzature il richiamo al suo esercizio per legittimare l'edizione modernizzata del *Cortigiano* del Castiglione (cfr. Baldassarre CASTIGLIONE, *Il Cortigiano*, a cura di Amedeo QUONDAM, Milano, Mondadori, 2002). Un tale richiamo si legge nell'intervento di Paolo TROVATO al Foro *Forme e sostanze: «Il Cortigiano» di Amedeo Quondam*, «Ecdotica», I, 2004, pp. 157-64, a p. 158.

ma è operazione perfettamente legittima sul piano storico, a partire dalla prospettiva odierna, e sul piano linguistico metastoricamente.

Italiano antico e moderno: il parere dei tecnici

Sin qui si è data una risposta – risposta affermativa – in termini piani, non tecnici, alla questione se la lingua di Dante sia tuttora la nostra. A questo punto il lettore non specialista sarà però stupito nell'apprendere che molti studiosi di linguistica e di storia della lingua italiana si ascrivono, come gli specialisti di letteratura di cui in apertura, al partito dei 'discontinuisti'. In alcuni studi recenti, con serrata e documentata argomentazione, Riccardo Tesi sostiene che nel Novecento

[i]l 'genio rettorico' della lingua, per riprendere un'espressione della linguistica illuminista, ha cominciato a mutare in tempi di breve anzi brevissima durata che non potranno non avere conseguenze sulle strutture linguistiche più interne (*Storia dell'italiano*, 249).

Il giudizio è motivato dall'osservazione di una serie di modificazioni strutturali intervenute nell'italiano dalla fase postmedievale, con accelerazione nel corso del Novecento: in sintassi la diminuzione dell'incidenza quantitativa della subordinazione, in morfologia l'estensione del tipo invariabile nella flessione del nome, che rende ad es. possibile un paradigma *l'euro*, pl. *gli euro*, impensabile ancora nell'Ottocento (231-*sgg.*). La posizione di Tesi, attentamente articolata, distingue (seguendo Jakobson e, in generale, gli studi traduttologici) fra «traduzione interlinguistica» (o traduzione *tout court*) e «traduzione intralinguistica», operazione di tipo diacronico oggi necessaria al parlante italiano medio per leggere Dante o Boccaccio. Al testo di autori più recenti come il Manzoni può invece applicarsi una traduzione non già intralinguistica bensì «endolingustica», ossia un'operazione di riformulazione sincronica operata entro uno stesso sistema (*«Da un italiano all'altro»*, 455).

Si schiera con la posizione 'discontinuista' anche uno dei linguisti che di recente meglio hanno meritato degli studi sulla struttura dell'italiano antico, Nigel Vincent: «Un mito che io credo verrà [...] dissipato è quello di ciò che può essere chiamata l'unità storica dell'italiano» (739). Vincent considera la lettura dei testi italiani medievali cosa ormai irrimediabilmente per dotti, al pari del latino:

questa argomentazione [*scil.* la concezione di un'«unità storica»] si fonda sull'idea di un parlante/lettore moderno che è decisamente portato per la storia letteraria, che ha una buona conoscenza della Bibbia e un'istruzione nelle lingue classiche (739).

Come prove linguistiche di questa (presunta) radicale divergenza, manifestantesi in «ovvie differenze di vocabolario e di grammatica», Vincent adduce la sintassi dei pronomi atoni (clitici) e del gerundio e l'uso delle preposizioni. Altro si potrebbe aggiungere: ad es. la sintassi delle frasi interrogative, degli ausiliari e dell'accordo participiale nei tempi composti. Ma il catalogo resterebbe pur sempre limitato, e ad esso fa da contrappeso la costanza pressoché assoluta dell'assetto fonetico-fonologico, la costanza di fondo dei paradigmi nominali, pronominali e verbali, nonché del lessico (come s'è visto alla sezione precedente). Le differenze saranno pure ovvie, nel senso che in qualsiasi lingua è ovvio che se ne accumulino nei secoli, ma certo esse non sono altrettanto cospicue quanto quelle sedimentatesi nella storia del francese o dell'inglese.

Questa diversità fra il caso nostro e quello di altre tradizioni europee veniva tematizzata, a fine Ottocento, dal massimo linguista italiano, Graziadio Isaia Ascoli:

L'italiano vero e proprio, all'incontro [*scil.* del francese, menzionato subito prima, M.L.], non è la resultanza del latino volgare che si combini o collutti con altre favelle,⁴ ma è la limpida continuazione del solo latino volgare [...]. La maggior purezza della tempera del linguaggio si combina poi con una persistenza che rasenta l'invariabilità. Non c'è così un *antico italiano* da contrapporre al *moderno* [corsivi di distanziamento nell'originale, M.L.], come al moderno francese si contrappone un antico. [...] è [...] evidente per tutti, che la lingua di Dante è l'italiano che ancor vive e si scrive (124).

Dove si potrà sfumare l'asserzione della «persistenza che rasenta l'invariabilità», riconoscendo – s'è detto – una cospicua serie di mutamenti, che non bastano tuttavia per individuare un «antico italiano», da distinguere nettamente dall'odierno così che ne derivi la presunta oggettiva necessità di una 'traduzione'.

Se questo dice la perizia del massimo specialista a fine Ottocento, ed invece oggi in molti sostengono il contrario,⁵ bisognerà chiedersi se il No-

⁴ Il riferimento è al sostrato celtico, responsabile secondo l'Ascoli delle modificazioni più sensibili intervenute fra il latino ed il francese.

⁵ Non tutti, però, poiché non manca chi, fra le massime autorità nel settore, la pensa tuttora come l'Ascoli: «L'ordine di successione di più pronomi atoni è uno dei non molti fenomeni che, nella sostanziale staticità dell'italiano, consentono di delineare un'evoluzione dall'antico al moderno», cfr. Alfredo Stussi, *La lingua del «Decameron»*, in *Lessico critico decameroniano*, a cura di Renzo Bragantini e Pier Massimo Forni, Torino, Bollati-Boringhieri, 1995, pp. 192-221 (poi in *Id.*, *Storia linguistica e storia letteraria*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 81-119, a p. 102).

vecento abbia determinato un mutamento radicale, tale da giustificare la necessità delle ‘traduzioni’ di cui discutiamo.

Un concilio di Tours per l'Italia contemporanea?

Il movente della proposta di far leggere Dante, a scuola, ormai solo in ‘traduzione’ va inquadrato uscendo dal terreno della linguistica e passando a quello della politica culturale. Terreno sul quale quella che ora mi accingo a riprendere è una discussione antica, in cui si confrontano posizioni che più volte si sono contrapposte nella storia della cultura occidentale. In tale discussione, la linea che mette capo alle proposte di ‘traduzione’ dei classici nella raccomandazione degli accademici da cui abbiamo preso avvio è quella roussoviana.

Per capire il nesso è utile considerare una pagina di un intellettuale di spicco dell'Italia del secondo Novecento, fra i rappresentanti illustri di quella linea che, se non è la sola, è certo la più influente nel dibattito su questi temi nella sinistra italiana. Tullio De Mauro, in uno scritto d'inizio anni Novanta, racconta un aneddoto d'ambientazione scolastica:

Tempo fa in un liceo italiano una professoressa ha fatto leggere a un allievo un passo dell'*Orlando Furioso*, un testo che la generazione anziana nel suo segmento colto, ex liceale, era e ancora è abituata a considerare un testo ‘facile’, immediatamente trasparente. Il ragazzo ha letto e si è taciuto. La professoressa gli ha sollecitato con aria interrogativa un commento, una spiegazione. Il ragazzo, che non risulta avesse letto Jakobson, ha esclamato: «'A professoré', e che devo fare? Tradurre?». Il fatto è che l'italiano in questi anni è andato cambiando più di quanto la generazione colta anziana percepisca e ammetta (*Capire le parole*, 85-86).

Sono qui messi a paragone il segmento colto della popolazione anziana e quello colto dei giovani: i liceali di ieri capivano Ariosto, quelli di oggi non più. Il che è additato a dimostrazione d'una cesura ‘linguistica’ che si sarebbe prodotta in fase novecentesca. Il raffronto istituito non è infatti fra la lingua di Ariosto (riflesso della competenza linguistica d'un individuo storico nato nel 1474)⁶ e l'italiano del Novecento in blocco, bensí fra

⁶ Saltiamo a piè pari la complessa questione della differenza di statuto fra quella competenza (frutto essenzialmente di apprendimento per via di letteratura) e la nostra, che è competenza linguistica, in senso chomskyano, acquisita nativamente ormai, dal secondo Novecento, da tutta (o quasi) la popolazione italiana, anche quella in cui persiste in parte la dialettologia (come argomenta persuasivamente Paolo ACQUAVIVA, *La*

l'italiano del liceale di fine sec. xx e quello della «generazione anziana», diciamo dei sessantenni, la cui competenza linguistica starebbe tuttora, strutturalmente, in una relazione diretta con quella dell'autore del *Furioso* tale da permetterne la comprensione.

In questo scenario, si dovrebbe ritenere che i nati intorno al 1920-1930 si trovino rispetto alla lingua del *Furioso* nella stessa condizione in cui erano, rispetto al latino della messa, tutti i parlanti (anche illetterati) della Francia merovingica sino al volgere del sec. vi. Fino ad allora ci si può infatti imbattere in vicende come la seguente. Intorno al 530 il vescovo Cesario di Arles esorta gli alfabetizzati a legger la Bibbia e gli analfabeti ad ascoltarne la lettura (cosa impensabile se il testo latino fosse stato incomprendibile agli incolti): «Vos ergo fratres rogo et admoneo ut quicumque litteras nostis scripturam divinam frequentius relegatis, qui vero non nostis, quando alii legunt, intentis auribus audiatis» (Caesarius Arelatensis, *sermo* 6,2). Verso fine sec. vi, simili indicazioni per la Francia si ricavano da Gregorio di Tours. In Italia, Gregorio Magno scrive nel 602 al diacono Giovanni, a Ravenna, sconsigliando di leggere agli indotti il commento a Giobbe «quia non est illud opus popolare» e suggerendo di presentare piuttosto il commento ai Salmi, comprensibile a tutti (*Gregorii Magni Registrum Epistolarum* XII, 6). Queste testimonianze metalinguistiche dimostrano che fra il parlato e lo scritto (latino) vi era all'epoca, oltre alla differenza di *medium* (o “diamesica”) una differenza di registro (o “diafasica”) e di cerchia di potenziali utenti (“diastratica”) come ve ne sono normalmente entro la stessa lingua. Non vi era però ancora la netta cesura che si ha fra due sistemi linguistici distinti, reciprocamente incomprensibili. Constatato che simili testimonianze metalinguistiche non arrivano oltre i primi decenni del sec. vii, gli studi di riferimento sulla transizione latino-romanza di József Herman e Michel Banniard collocano per la Francia a metà di quel secolo l'inizio della crisi della «comprensibilità verticale» che sfocia in età carolingia, all'incirca da metà sec. viii, nella separazione netta d'una competenza linguistica romanza, acquisita nativamente, rispetto al latino, oramai appreso soltanto in sede scolastica (Banniard, 487-sgg.). Pochi decenni dopo la presa d'atto, col concilio di Tours (813), di questa separazione, emergono in Francia i primi testi volgari.

Ebbene, i liceali italiani degli anni Novanta, benché *scolarizzati*, si troverebbero di fronte alla lingua del *Furioso* nelle stesse condizioni che i francesi *illetterati* d'età carolingia di fronte al latino della messa: servirebbe

grammatica italiana: il lavoro comincia adesso, «Lingua e stile», xxxv, 2000, pp. 249-71, a p. 268).

quindi un nuovo concilio di Tours che prenda atto della cesura e sancisca la necessità d'una traduzione.

Basta già quest'esplicitazione a dimostrare l'implausibilità della tesi. Lo scenario medievale presenta, a cavallo dell'anno 700, una cesura epocale: si consuma infatti allora l'ultimo atto della dissoluzione del mondo antico nelle sue strutture economiche, politiche e culturali.⁷ In tale processo di dissoluzione l'omogeneità linguistica dei territori già parte dell'Impero d'Occidente entra in crisi e una serie di mutamenti strutturali inizia a diversificare stabilmente le varietà di latino parlate nelle singole aree. Questo processo centrifugo in Francia giunge al suo culmine intorno all'anno 700 in seguito a mutamenti (in particolare la cancellazione delle vocali atone, prima interne e poi finali, responsabile del passaggio ad es., dal lat. *hospitale* al fr. ant. *hostel*, moderno *hôtel*) che trasformano radicalmente la lingua parlata spezzando il nesso d'intercomprensibilità fra parlato (volgare) e scritto (latino) che ancora vigeva poche generazioni prima (Herman, *The End of the History of Latin*, 376-sg.). A valle di tale 'catastrofe' linguistica, il concilio di Tours prende atto delle sue conseguenze sociolinguistiche: nessuno, sentendo (ad esempio in una predica in chiesa) *hospitale* può ora ricondurlo a *hostel*, a meno che non abbia studiato latino.

Ma per lo scenario novecentesco una simile cesura, sul piano linguistico, si cercherebbe invano. Quel che separa le generazioni di cui parla De Mauro è 'soltanto' l'avvento della scolarizzazione di massa. Qui sta il nocciolo della questione, quanto all'italiano nella scuola di oggi.

Cesura culturale, non cesura linguistica

L'aneddoto di De Mauro si conclude così:

Il ragazzo, spudoratamente privo di freni colti, sanamente barbarico, avverte e segnala senza remore che c'è ormai uno iato tra l'italiano di Ariosto e il suo (*Capire le parole*, 86).

⁷ È questa la cosiddetta «tesi Pirenne», più volte argomentata dallo storico belga sino al postumo Henri PIRENNE, *Mahomet et Charlemagne*, Paris, Félix Alcan-Bruxelles, Nouvelle Société d'Édition, 1937 [trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1976] e la cui conclusione, quanto alla cesura cronologica a cavallo dell'a. 700, è confermata più di recente, pur con opposta interpretazione del ruolo giocato dall'invasione musulmana, dal monumentale Michael McCORMICK, *Origins of the European Economy. Communications and Commerce A.D. 300-700*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 118 sgg.

Messa in parentesi la «generazione anziana», si passa ora a contrapporre direttamente l'italiano di Ariosto a quello del liceale d'oggi del quale si dice che è «spudoratamente privo di freni colti, sanamente barbarico». Non sfuggirà, dopo il quadro tracciato al paragrafo precedente, la suggestione di quest'aggettivo: serve, sí, un concilio di Tours – questo si suggerisce – perché la scolarizzazione di massa ha portato nella vecchia scuola (l'Impero in decadenza) le energie fresche dei barbari. Ma contro questa suggestione retorica parlano i fatti: la differenza tra le due situazioni è netta. Il concilio di Tours reagì alle conseguenze linguistiche di una cesura culturale (a sua volta riflesso d'una frattura storico-politico-economica epocale): e che l'intercomprensibilità in quella fase sia andata in crisi è dimostrato dal dato oggettivo della divergenza strutturale fra il latino e le lingue romanze evidente già dai primissimi testi volgari del sec. IX.

Nell'Italia di oggi, invece, di simili conseguenze linguistiche non c'è traccia: nessuna reale crisi *linguistica* dell'intercomprensibilità appare in atto. La cesura è tutta conclusa entro la sfera culturale, ed è determinata dal fatto che il liceale «barbarico», il 'colto' di oggi e di domani, diversamente dai suoi predecessori d'una o due generazioni più anziani, è privo di cultura. È solo per questo che non sa vedere un nesso fra il suo presente e la lingua di Ariosto: non perché, come sostiene De Mauro, «l'italiano in questi anni [sia] andato cambiando più di quanto la generazione colta anziana percepisca e ammetta», presentando come se fosse un fatto di mutamento *nella lingua* quello che in realtà è un mutamento socio-culturale avente per teatro la scuola.

La scuola che ha formato la generazione anziana riusciva a far avvertire una continuità fra la lingua di Ariosto e la nostra, a far avvertire – soprattutto – che l'espressione letteraria non è 'altro pianeta' rispetto alla lingua dell'uso, bensì una realizzazione diversa, più complessa e stratificata, del medesimo codice. (In termini tecnici, si tratta di differenze non di codice ma di registro, l'introduzione alle quali rappresenta un indispensabile allenamento alla gestione consapevole della complessità della nostra lingua, come di ogni lingua). La scuola di oggi non ci riesce più e questo non più riuscire – cioè, per chiamar le cose col loro nome, questo fallimento – è dipinto in modo indicativo. Prodotto del fallimento è lo studente destinatario ideale della 'traduzione' di Ariosto: e qui gli apici distanziano, citandola, l'improprietà lessicale ricorrente nel *bon mot* di questo scolarizzato-incolto bisognoso fra parentesi, se De Mauro avesse ragione, d'una 'traduzione' non solo del *Furioso* ma pure dell'italiano di suo nonno.⁸ Ovviamente non è co-

⁸ A dimostrazione ulteriore dell'interna incoerenza dell'idea della radicale discontinuità linguistica sta il fatto che i sostenitori di questa posizione danno di quella cesura

sí: se dice «tradurre» è perché la ‘letteratura’ in quanto tale gli par collocata in un’altra dimensione, incommensurabile alla propria che è tutta conclusa entro la ‘lingua dell’uso’. *Et pour cause*, come vedremo.

Nel ritratto di questo studente il «sanamente» presenta la ‘barbarica’ sincerità come positivamente dirompente e liberatoria. Ed è evidente da che cosa la scuola italiana ed il suo studente si siano liberati.

La linea roussoviana

È sin troppo noto come Jean-Jacques Rousseau, nei due *Discorsi (Sulle scienze e sulle arti*, 1750, e *Sull’origine e i fondamenti dell’inuguaglianza fra gli uomini*, 1754) nonché nella *Lettera a d’Alembert sugli spettacoli* (1758), disegni un quadro dell’evoluzione della società umana in cui la cultura è un male, perché nell’allontanamento dallo stato di natura e nelle pieghe dello sviluppo della cultura (anche della cultura umanistica, letteraria ed estetica) si annida la creazione dei rapporti di potere, l’*origine de l’inégalité*, appunto. È questo uno degli aspetti del mito del buon selvaggio, elaborato in teoria pedagogica in *Emilio o dell’educazione* (1762).

Una lunga tradizione esegetica ha messo in luce gli spunti positivi di questa riflessione, che propone una problematizzazione dei rapporti di potere e di oppressione, nei quali la detenzione del sapere – e, simmetricamente, l’esclusione dal sapere – gioca e ha sempre giocato un ruolo fondamentale. Ma nell’applicazione pedagogica di questa riflessione è sorta, ricorrente, una tentazione: quella di eliminare la cultura per eliminare con essa l’oppressione.

Tentazione cui soggiace già lo stesso Rousseau. La ricetta pedagogica dell’*Emilio* consiste infatti nel bandire dall’educazione del fanciullo «fino all’età di dodici o quindici anni», lo studio della propria lingua e delle altre (si include «nel numero delle inutilità dell’educazione lo studio delle lingue», 409), della storia («Per un errore ancora piú ridicolo, si fa loro studiare la storia», 410), della geografia, della letteratura («Niente descrizioni, niente eloquenza, niente figure, niente poesia», 459) e di ogni altro contenuto razionalmente elaborato (per astrazione). Banditi del pari l’apprendimento mnemonico («Emilio non imparerà mai nulla a memoria, neppure delle favole», 412) e la lettura: «Togliendo cosí tutti i doveri dei fanciulli, tolgo

– tale da render presuntamente indispensabile ‘per ragioni strettamente linguistiche’ la «traduzione intralinguistica» – collocazioni cronologiche che vanno dal Novecento (De Mauro, *Capire le parole*) al Seicento (Tesi, «*Da un italiano all’altro*», pp. 454-55).

anche gli strumenti della loro piú grande miseria, cioè i libri. La lettura è il flagello dell'infanzia, e quasi la sola occupazione che le si sa dare» (416).

Questo perché, secondo Rousseau, «[p]rima dell'età della ragione il fanciullo non riceve idee ma immagini» così che «[i]l loro cervello liscio e terso riflette come uno specchio gli oggetti che gli si presentano; ma niente vi resta, niente vi penetra» (408). Vi è posto in questo programma solo per l'esercizio fisico e per un minimo di attività intellettuale, purché direttamente connessa all'esperienza dei sensi («i fanciulli [...] ragionano molto bene di tutto ciò che conoscono e che si riferisce al loro interesse presente e sensibile», 409) e direttamente finalizzata ad uno scopo pratico immediato: «non gli parlate che di quello di cui vede fin da ora l'utilità» (459).

Aggiornato all'epoca della scolarizzazione di massa, questo indirizzo pedagogico si traduce nello slogan usato, secondo il quale non sarebbe piú possibile dare alle masse la stessa educazione un tempo riservata alle *élites*.⁹ L'uguaglianza e l'inclusione degli esclusi, in questa visione, sarebbero raggiungibili solo sul terreno di un'acculturazione a scartamento ridotto, concentrata sulla dimensione sensibile, le esigenze pratiche e l'utilità immediata, che resti vicina alla 'spontaneità' popolare.

Il «sanamente» riferito a una condizione d'incultura si colloca dunque in questa tradizione: è indizio eloquente di un orientamento roussoviano (tralascio la distinzione, importante nel dibattito filosofico fra Sette e Ottocento, nonché nella fase aurorale delle scienze della preistoria, fra la condizione di 'selvaggio' – quella dello stato di natura – e quella di 'barbaro', concepita come uno stadio ulteriore dell'evoluzione delle società umane: nel discorso di De Mauro, di cui qui si esplicitano i presupposti, l'opposizione non è pertinente). E non è un caso che alla scuola italiana di oggi ed al suo prodotto, al suo scolaro-barbaro, De Mauro guardi con simpatia. Quello scolaro e quella scuola sono in larga parte la conseguenza di un movimento di riforma – in particolare quanto allo studio della lingua – lanciato, con ottime intenzioni di democratizzazione, a ridosso del Sessantotto. Bandiera di questo movimento furono le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL [Gruppo d'intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica, costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana], ispirate da De Mauro a metà anni Settanta (Renzi-Cortelazzo, 93-104).

⁹ Ecco, di tale slogan, una formulazione recente (tra mille che si potrebbero addurre), da parte di un ex ministro della (già Pubblica) Istruzione: «Quel che so è che non c'è altra via: o si abbassa la qualità per la massa, o si abbassa la massa (escludendo) per la qualità»; così Luigi BERLINGUER, *Scuola senz'arte. Ma di parte*, «il manifesto», 8 luglio 2007, p. 18.

Nelle *Dieci tesi* e nell'ampia bibliografia che le attornia si ritrovano, insieme a molte formulazioni condivisibili, tutti gli elementi roussoviani di cui sopra. In primo luogo la valorizzazione della spontaneità e dell'espressività: il movimento riformatore mirava alla «liberazione della carica immensa e varia di energie espressive della comunità» (De Mauro, *Il plurilinguismo*, 121). Di qui le battaglie contro l'insegnamento tradizionale della grammatica: a «[m]etter da parte le vecchie grammatiche, la vecchia pedagogia dell'imitazione» esortava De Mauro, così da «rifiutare la sostanza politica di quella pedagogia» per «muoverci seriamente nella direzione di una società autenticamente democratica» (118). Il tutto era accompagnato da una esplicita retorica anti-lassistista: la nuova educazione linguistica democratica sarebbe stata conquistata a prezzo di «molto studio e molta fatica» (120). Ma i fatti (v. ad es. i riferimenti citati alle note 17-18) si sono incaricati di dimostrare che all'efficace *pars destruens* (la delegittimazione dell'insegnamento linguistico-grammaticale tradizionale) non s'è accompagnata un'altrettanto efficace *pars construens*.

Le ragioni, a mio parere e nonostante tutte le esplicite proteste in contrario, non dipendono da mere limitazioni empiriche bensì sono strutturalmente inscritte nell'ideologia della linea roussoviana.¹⁰ Suo asse portante è la relativizzazione della componente razionale, di cui è veicolo specifico il linguaggio articolato umano:

la nostra tradizionale pedagogia linguistica [...] è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e [...] proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.¹¹

Dai «modi simbolici non verbali» si passa quindi alla corporeità riallacciando direttamente l'acculturazione in sede scolastica ad una condizione preculturale, da roussoviano stato di natura. Illuminante al proposito quanto si dice sull'apprendimento della lettura e dell'ortografia, sostenendo ad esempio

[c]he buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vada-

¹⁰ Sulla matrice roussoviana della pedagogia della contestazione v. la sferzante analisi di Alberto Giovanni Brusco, *Contro il Sessantotto*, Napoli, Guida, 1999, pp. 11-21.

¹¹ VII tesi GISCEL, in RENZI e CORTELAZZO, *La lingua italiana oggi*, p. 100. Con parole di De Mauro, *Il plurilinguismo*, p. 121: «non verrà privilegiata alcuna forma espressiva a scapito delle altre, ma verrà sollecitato l'uso [...] delle capacità di manipolazione non-verbale non meno che della verbalità».

no curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe.¹²

La preminenza della dimensione corporea è fra i canoni della pedagogia di Rousseau, per cui la migliore educazione consisterebbe nel «non far nulla». Nulla tranne l'esercizio fisico, necessario per lo sviluppo del corpo in grado di liberare il fanciullo dalla condizione di soggezione nella quale si trova finché «i suoi bisogni sorpassano le sue forze» (*Emilio*, 389):

Volete voi dunque coltivare l'intelligenza del vostro allievo? Coltivate le forze ch'essa deve governare. Esercitate continuamente il suo corpo; rendetelo robusto e sano, per renderlo saggio e ragionevole (417).

Sarebbe ideale «se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto all'età di dodici anni senza ch'egli sapesse distinguere la mano destra dalla sinistra» (396). Non si è molto distanti, come si vede, dall'idea che l'apprendimento efficace dell'ortografia possa ottenersi «insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe».

L'influsso del movimento incarnato dalle *Dieci tesi* sulla ristrutturazione dei programmi scolastici è stato più volte, a ragione, vantato dai suoi animatori.¹³ Meno spesso viene ricordato che *humus* culturale di quel movimento di riforma era quella stessa contestazione radicale che prevedeva, tra fine anni Sessanta e primi anni Settanta, il «rilancio di una seconda fase di lotte che aggrediscano in modo preciso la scuola borghese» (*Avanguardia operaia*, 286). Si trattava di organizzare una «lotta contro i costi, la selezione, e gli

¹² *Ibid.* Col discioglimento del linguistico nel simbolico non verbale e nella corporeità va di pari passo la negazione di una discontinuità netta fra uomo e animale, il cosiddetto inquadramento zoosemiotico del linguaggio umano. L'argomento ha certo molte buone ragioni sul fronte biologico e su quello dei sistemi di *comunicazione*, è però fuorviante il suo utilizzo a proposito della *cultura* umana, utilizzo che si trova ad es. in DE MAURO, *La cultura degli italiani*, a cura di Francesco Ermani, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 7.

¹³ V. ad es. DE MAURO, *La questione della lingua*, in Corrado STAJANO, *La cultura italiana del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 423-44, a p. 438: «le *Dieci tesi* riescono a tradursi in libri, come il bel *Libro di italiano* di Raffaele Simone, primo di una varia e feconda serie, in ricerche specialistiche [...], in proposte didattiche circostanziate che, a partire dai programmi della media obbligatoria del 1979-1980, cominciano a essere fatte proprie dalla legislazione scolastica media, poi elementare, poi medio-superiore». Vedi anche più di recente Stefano GENSINI, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci, 2005, pp. 47-48, ove si definiscono le Dieci Tesi «il momento più alto del dibattito linguistico-educativo degli ultimi cinquant'anni in Italia» e se ne vanta «[l]'impatto [...] notevolissimo».

strumenti culturali, disciplinari e didattici» di tale «scuola borghese», lotta «condotta non in “astratto” [...] ma a partire dal modo concreto in cui essa [ovvero “la cultura, la scienza e l’ideologia borghese”] si manifesta nei programmi scolastici» (Lotta continua, 304-05). Si riteneva, insomma, di aver di fronte una «scuola della società inuguale», strumento di perpetuazione del privilegio di classe, irrimediabile e quindi da affossare *in toto*:

non esiste un “uso progressivo” d’uno strumento concepito per riprodurre una società di privilegio [...]. Dalla negazione, quindi, dell’ipotesi riformista esce oggi una linea politica per, anzi, contro la scuola. Dalla negazione del peccato originale della scuola moderna, riproduttrice d’una società inuguale, può rinascere quella unità fra studenti e operai che non a caso, da quando è andata maturando la società italiana, non si è mai potuta dare sul terreno d’una modernizzazione dello strumento. Nessuno collabora a migliorare le proprie catene; almeno, la classe operaia ha la saggezza di non farlo (Pdup, 306 e 320).

Tra i firmatari, nel 1970, delle *Tesi sulla scuola* che così si concludono, figurava un futuro ministro dell’istruzione, che ha poi messo mano al volgere del millennio a importanti riforme del sistema scolastico e universitario.¹⁴ Dal che si vede bene come questo movimento, decenni dopo, sia approdato a posizioni di potere: nel 2005 il trentennale delle *Dieci tesi* si è festeggiato in Campidoglio (*A trent’anni dalle Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, giornata di studio del GISCEL, Roma, Campidoglio, sala della Protomoteca 18 aprile 2005).

Traduzione dei classici, capacità linguistiche e pedagogia roussoviana

Questo è dunque il quadro ideologico generale in cui va collocata la nostra questione specifica. Essa non è altro che una delle espressioni della linea roussoviana, che propone la ‘traduzione’ dei classici italiani nella scuola, allo stesso modo in cui la cultura giacobina proclamava il suo amore per la classicità, ‘purché in traduzione’ (Canfora, 71). Le conseguenze di questo discorso non si limitano alla scuola dell’obbligo ma investono l’educazione e la trasmissione del sapere nell’intero suo spettro istituzionale, coinvolgendo anche liceo e università. Questa è implicata *ex officio* in quanto sede degli

¹⁴ Cfr. anche, dello stesso Luigi BERLINGUER, *La scuola nuova*, prefazione di De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2001. Di questo manuale di inconcludente nuovismo si veda la critica ad opera di Giorgio BERTONE, *Sulle riforme e sui riformatori*, in *Tre più due uguale zero. L’università riformata da Berlinguer alla Moratti*, a cura di Gianluigi Beccaria, Milano, Garzanti, 2004, pp. 86-106.

studi umanistici da dove promanano direttamente o ricevono comunque indirizzo e standard di metodo le attività di edizione (in particolare dei testi antichi) quanto quelle di traduzione, di norma esercitate sulle letterature straniere. S'è visto infatti in apertura come l'associazione accademica degli italianisti si sia schierata a favore della 'traduzione' dei classici italiani, e non si contano negli ultimi anni gli interventi pubblici da parte di studiosi di tale orientamento, volti a perorare la causa di tale 'traduzione'. Questa è presentata come unica via praticabile al ripristino di un legame con la nostra tradizione letteraria, legame spezzato «dal vero e proprio salto antropologico – così Marco Santagata – che la società postindustriale ha provocato nelle nuove generazioni» (Santagata, 12). La medesima retorica del «salto antropologico», con conseguente proclamazione dell'inevitabilità dell'«effetto Tours», si ritrova nelle pagine di linguisti che propongono da anni l'alleggerimento dei programmi scolastici d'italiano, in termini di studio sistematico della grammatica e di mole di letture.¹⁵

Questo alleggerimento dei programmi è oggettivamente in linea con la 'traduzione' dei classici e concerne il sistema dell'istruzione nel suo complesso, anche se formulazioni più caute della posizione che qui discutiamo badano a distinguere fra scuola dell'obbligo e liceo proponendo come necessaria la 'traduzione' per la prima, la quale dovrebbe avere per fine principale di «[i]nsegnare a giovani privi di un reale sostrato linguistico, culturale e sociale, quali sono i giovani italiani di oggi, a padroneggiare in modo maturo quella lingua d'uso appresa spontaneamente fuori della scuola». Scuola che, fra parentesi, «nell'odierno contesto socio-culturale non può che essere scuola "leggera", basata su processi formativi culturalmente "deboli"» (Santagata, 12). Una scuola dove la letteratura non può trovar posto e dove, con la concentrazione esclusiva sulla lingua dell'uso, s'avvera il «sogno d'una lingua che possa esser letta da tutti, fatta di parole d'ogni giorno» (e solo di quelle), come predicava don Milani in uno dei manifesti della contestazione sessantottesca alla scuola «borghese».¹⁶

¹⁵ Vedi ad es. Raffaele SIMONE, *Per un'educazione linguistica minima, anzi minimale*, «Italiano e oltre», 12, 1997, pp. 38-39 o Alberto A. SOBRERO, *Tra novità e persistenze*, «Italiano e oltre», 12, 1997, pp. 40-43, che a p. 43 dichiara indispensabile, quanto alla grammatica, «un ridimensionamento del suo peso, all'interno del curriculum di italiano». Di una discontinuità fra l'antropologico e il biologico, che separerebbe oggi le giovani generazioni dalle anziane, parla SIMONE, *La terza fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000, seguito ad es. da TESI, *Storia dell'italiano*, p. 250, n. 111.

¹⁶ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 133. Che l'utopia scolastica di Don Milani mirasse a seppellire la tradizione culturale italiana, veicolo d'una complessità linguistica considerata oppressiva,

Ma l'illusione di potere operare un distinguo fra scuola dell'obbligo e gradi successivi si dissolve di fronte all'evidenza dei fatti: lo stesso Santagata apre il suo pezzo ricordando una delle periodiche segnalazioni dello stato non lusinghiero delle competenze linguistiche di chi esce dal liceo. La gran parte degli studenti della facoltà di Lettere dell'Università Statale di Milano (nel 1997-98) ignora il significato di *arcano*, *noverca* o *quadrilustre*, crede che *inclito* significhi 'difficile', posta di fronte al manzoniano *scorrea la vista a scernere / prode remote invan* parafrasa con 'a dividere eroismi lontani'.¹⁷ Simili resoconti d'ambito universitario spesseggiano: a Roma Tre, nel 2003, su un campione casuale di trecento studenti di lettere si contano sulle dita d'una mano quanti dichiarano di conoscere il significato di *beffardo* o *sardonico*, tutti ignorano quello di *imperito*, alcuni ritenendo che valga 'qualcuno che sta bene' (cioè 'non defunto').¹⁸

La conclusione obbligata è che formulazioni come quella sopra citata (sui «giovani privi di un reale sostrato linguistico, culturale e sociale») nascondono una confusione. All'ingresso nella scuola dell'obbligo, tutti i bambini italiani portano oggi con sé – regredita ormai radicalmente la dialettologia – una competenza linguistica italiana acquisita nativamente e rinforzata dall'uso. Differiranno, ovviamente, il sostrato sociale e quello culturale, e con essi la capacità 'metalinguistica', che è culturale, non naturale, nonostante l'equivoco al riguardo sia largamente diffuso. È un equivoco, letteralmente, da manuale, come mostra ad esempio Tullio De Mauro col definire in sede manualistica la «metalinguisticità riflessiva» [...] forse la più banale e insieme la più specifica proprietà dell'intelligenza linguistica degli esseri umani» (*Prima lezione*, 89).

Su questo sostrato ideologico s'è impiantato l'attacco all'insegnamento

risulta con nitore da passi come il seguente: «io non dirò mai ai miei scolari che inaugurare vuol dire augurare male. C'è scritto nella nota. Ma è una bugia. L'ha inventato il Foscolo perché non voleva bene ai poveri» (p. 130). Fra le non moltissime voci critiche al riguardo, vedi BIUSO, *Contro il Sessantotto*, p. 21 sg. e Paola MASTROCOLA, *La sua utopia si è realizzata, purtroppo. Lettera a Don Milani*, «La Stampa», 11 maggio 2007.

¹⁷ Santagata rimanda all'articolo di Riccardo CHIABERGE, *Classici a scuola per il verso sbagliato*, «Corriere della Sera», 20 marzo 1998, p. 31, che a sua volta attinge al saggio di Anna BORDONI DI TRAPANI, *Lo stato delle belle lettere*, «Nuova Secondaria», xv, 7 (15 marzo 1998), pp. 7-10, lavoro basato sull'esperienza di corsi di sostegno tenuti dall'autrice per la preparazione allo scritto d'italiano presso la citata facoltà.

¹⁸ Si tratta degli allievi del corso di linguistica di cui parla SIMONE, *Il futuro del dimenticare*, in *Tre più due uguale zero. L'università riformata da Berlinguer alla Moratti*, pp. 132-56, a p. 133 il quale, riferita l'osservazione, la spiega non col peggioramento della scuola (per concrete responsabilità politiche) bensì colla retorica del «salto antropologico» di cui alla n. 15.

tradizionale della grammatica (le succitate tesi GISCEL sono iniziativa di De Mauro), considerato tale da tarpare le ali a capacità d'analisi linguistica presuntamente innate. Capacità che si esplicherebbero, nella vita quotidiana

[o]gni volta che temiamo di non essere compresi, ogni volta che non comprendiamo, citiamo le parole già dette o che ci accingiamo a dire, le glossiamo e commentiamo, ne chiediamo o chiariamo il significato e la forma (92).

Ora, è certo vero che ogni essere umano è in grado, naturalmente, di dire «cosa dicevi?» o «ma che ho detto!? no, volevo dire invece ...». Ma in ciò si esplica non già una capacità 'metalinguistica' (capacità, cioè, di analizzare consciamente la struttura della lingua) bensì quella che Antoine Culioli chiama capacità 'epilinguistica' (*La formalisation en linguistique*, 19). Ovvero la capacità inconscia di elaborazione delle rappresentazioni linguistiche. Questa capacità, senza avervi accesso cosciente, mette in opera il parlante quando dice «non intendevo *x*» o «che significa *y*?». E pur essendo in grado di svolgere quest'attività fondata naturalmente, egli è ben lungi dall'essere in grado 'per natura' di analizzare consciamente (ovvero 'metalinguisticamente') significati, strutture ed ogni altro aspetto della lingua che parla. Se si vuole che ne diventi capace, è necessario insegnarglielo esplicitamente.

Proprio a questo dovrebbe servire la scuola: a far passare dalla potenza all'atto capacità di analisi linguistica e di astrazione, funzionali allo sviluppo intellettuale del singolo, da un lato in sé in quanto facoltà, dall'altro in quanto strumento per l'accostamento ai testi nei quali si sedimenta la cultura della comunità. Solo per questa via è possibile consolidare, nella scuola pubblica, una cultura condivisa, contribuendo ad appianare le differenze socioculturali inevitabilmente presenti all'origine.

Nel Duemila il problema si pone in forme nuove e drammatiche per l'integrazione degli immigrati. Ma è un problema distinto da quello dell'acculturazione dei parlanti nativi d'italiano. O meglio, bisogna che *venga* distinto, mentre oggi programmaticamente mischiano i piani gli stessi roussoviani che già furono in prima linea nell'orientare la destrutturazione della scuola fin dagli anni Settanta, poiché anche la babele migratoria torna utile per argomentare la necessità d'una «scuola minimale» (Simone, *Per un'educazione linguistica minima*, 39). Fra i cantori della rinnovata 'educazione linguistica' alligna la convinzione che «tutte le varietà comunicative presenti nel territorio italiano ([...] incluse le minoranze di nuova formazione – arabi, cinesi, ecc.) [...] sono divenute finalmente un concreto orizzonte del lavoro didattico» (Gensini, *Breve storia*, 49).

Se ne deve dedurre che chi scrive amenità simili non è mai stato in una

scuola media, che so, di Prato o Campi Bisenzio. La realtà di questo «concreto orizzonte» è infatti che oggi, anche nelle zone esposte a maggior pressione migratoria, si fa finta di nulla 'integrando' direttamente gli immigrati in classi in cui non ricevono alcun supporto mirato per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, quale per essi è. Risultato: nessuna integrazione linguistica degli immigrati e disintegrazione del lavoro scolastico, con una catastrofica *impasse*, per nativi e immigrati insieme, del resto perfettamente omogenea a (e preparata da) l'ideologia della scuola «culturalmente leggera», ridotta a struttura di accoglienza. È chiaro invece quale sarebbe l'unica ricetta ragionevole: la creazione, sorretta da adeguate risorse, di seri corsi di sostegno d'italiano al di fuori del normale orario scolastico, così come si fa nella scuola primaria di paesi – ad esempio la Svizzera – che già da tempo sono avvezzi ad affrontare razionalmente il problema dell'integrazione, linguistica e culturale, degli immigrati.

Ma se anche non vi fossero – mentre purtroppo vi sono – questi gravi problemi contingenti, è evidente che una scuola dell'obbligo che si concentri esclusivamente sull'uso e su fini pratici immediati fallirà miseramente proprio l'obiettivo fondamentale dell'integrazione culturale del Paese. E in effetti, riorientata roussovianamente, alla creazione di una solida cultura condivisa questa scuola non mira più: «non può che essere – l'abbiamo sentito – scuola "leggera", basata su processi formativi culturalmente "deboli"». Ma se si parte così dalla scuola dell'obbligo – a cominciare dalla rinuncia ad insegnare sistematicamente l'ortografia – è più che ovvio poi che anche al liceale si debba 'tradurre' Ariosto (De Mauro) e che anche lo studente universitario delle facoltà umanistiche in media ignori che vuol dire *inclito* o *imperito*. Non è un problema di «terze fasi» (vedi la n. 15) o di epocali salti antropologici. Molto più banalmente, se si è rinunciato a far leggere seriamente letteratura a scuola non ci si può aspettare che lo studente universitario con la letteratura si trovi a suo agio, così come se si è rinunciato ad insegnare l'ortografia seriamente alle elementari anche lo studente universitario la dominerà male (vedi su ciò di nuovo Anna Bordoni Di Trapani, *Lo stato delle belle lettere*, 7, che constata negli studenti di lettere della Statale di Milano un «uso degli accenti e degli apostrofi [...] avvertito come del tutto discrezionale» e la frequente assenza di interpunzione, «con effetti di "flusso di coscienza"»).

Quanto a *inclito* e *imperito*, è ovvio che per la gran parte il lessico colto, nell'italiano di oggi come nelle altre lingue europee, è opaco, ovvero non interpretabile direttamente in base a relazioni riconoscibili con altre parole (in particolare della lingua dell'uso). Così come è ovvio che la chiave d'accesso a questo lessico è il latino. Ebbene, una delle grandi battaglie di 'progresso' portate avanti con successo dal roussovianesimo pedagogico

novocentesco è stata quella mirante alla cancellazione dello studio del latino dalla scuola dell'obbligo, in quanto veicolo dell'oppressione di classe esercitata da un ceto dominante di «estrazione avvocatizia» portatore d'una «cultura di impianto retorico-umanistico». ¹⁹ Le conseguenze si vedono oggi a tutti i livelli, dalla scuola media all'università, e stanno in grottesco contrasto coi trionfalismi dei roussoviani secondo cui «[l']insegnamento linguistico [...] ha fatto dunque passi decisivi in Italia negli ultimi trent'anni» (Gensini, *Breve storia*, 50).

Sono proprio tali conseguenze a far sorgere la questione della «traduzione» dei classici italiani, questione nella quale anche l'università è direttamente implicata, non solo in quanto fucina ideologica per l'orientamento dei processi in questione ma anche come sede di esplicazione dei loro effetti.

Filologia roussoviana: la distruzione editoriale del classico

Uno di questi effetti riguarda proprio gli standard scientifici nell'edizione dei classici, ambito in cui la linea roussoviana determina una confusione fra edizione, traduzione e interpretazione, attività che metodicamente andrebbero tenute distinte. La confusione di piani è evidente, ad esempio, nella relativamente recente edizione di un classico dell'Italia del Rinascimento, il *Cortigiano* di Baldassarre Castiglione, ad opera di Amedeo Quondam, italianista la cui indiscussa competenza è largamente attestata dall'apparato che accompagna l'edizione. Basata sull'*editio princeps* del 1528, l'edizione ne rimaneggia largamente la lingua, in omaggio al programma ideologico sin qui analizzato:

Da qualche tempo si discute sull'opportunità di elaborare criteri non casuali per l'edizione degli antichi classici italiani, proprio con l'obiettivo di migliorarne l'indice di leggibilità rispetto alle attuali competenze linguistiche del lettore standard (*Il Cortigiano*, ed. Quondam, cviii).

Questo l'intento dichiarato dal curatore:

il mio obiettivo è stato quello di fare in modo che il nostro lettore avesse la medesima opportunità dei suoi omologhi lettori di lingua inglese (o francese, eccetera) di leggere il *Cortigiano* nella loro lingua di oggi (*Ibidem*).

¹⁹ Le formulazioni virgolettate sono tratte la prima da DE MAURO, *Il plurilinguismo*, p. 117, la seconda da SANTAGATA, *Tradurre Machiavelli?*, p. 12. Ma si tratta delle manifestazioni italiane di un fenomeno plurisecolare di portata europea, la cui fase finale s'è innescata in Francia nel Sessantotto: vedi WAQUET, *Latino. L'impero di un segno*, p. 297.

Il risultato non è né una traduzione né un'edizione. Come ha mostrato puntualmente Alfredo Stussi, equivale invece, dal punto di vista linguistico, a la produzione d'un falso che nella fattispecie, per l'incompetenza del falsario, ha aspetti tragicomici: infatti *che se gli conviene* [della *princeps*] modificato in *che si gli conviene* a p. 96, *s'è detto convenirsegli* in *s'è detto convenirsigli* a p. 105, *non se gli dee* in *non si gli deve* a p. 135 presentano cambiamenti senza modernizzazione perché la veste fonetica dei clitici non è separabile dal loro ordine e quindi abbiamo un risultato estraneo e all'italiano antico, e all'italiano moderno (oggi infatti si direbbe *gli si conviene*, *convenirsigli*, *gli si deve*).²⁰

È solo l'inizio dell'ampia esemplificazione di Stussi, che pure riconosce «l'autorevolezza di Amedeo Quondam come studioso del Castiglione».²¹ Ma la competenza ermeneutica dell'esegeta non è quella filologico-linguistica dell'editore, mentre la retorica della 'traduzione' crea il presupposto ideologico per una confusione fra i due ruoli annullando d'un colpo le conquiste secolari del metodo filologico.²² Nel caso citato, le soluzioni adottate sono indifendibili nel merito (in quanto producono risultati di pura invenzione proposti invece al lettore come se fossero attribuibili all'autore), ma su un piano più generale è indifendibile il metodo. All'esigenza di comprendere e spiegare in che cosa la lingua del *Cortegiano*, fin dal titolo, diverga dalla nostra potrebbero render giustizia delle note linguistiche. Si offrirebbero così al lettore, tanto più se scolaro, al contempo elementi di conoscenza storica circa l'epoca in questione ed elementi per un esercizio intellettuale: la riflessione su una forma d'italiano diversa.

La risposta fornita con l'edizione attualizzante segue invece i dettami ideologici che abbiamo sopra esplicitato.²³ Il voler render tutto (o quasi,

²⁰ Alfredo STUSSI, *Elogio della minuzia*, in *Conversazioni per Alberto Gajano*, a cura di Carlo Ginzburg e Emanuela Scribano, Pisa, ETS, 2005, pp. 341-51, a p. 345. Di «effetto teratologico» parla al proposito anche TESI, «*Da un italiano all'altro*», p. 450.

²¹ STUSSI, intervento al Foro *Forme e sostanze* (citato alla n. 3), pp. 178-92, a p. 178.

²² Si tratta d'un effetto perverso iscritto *a priori* come sviluppo possibile dell'ideologia della 'traduzione' del classico. Il che non impedisce, ovviamente, che se ne registrino applicazioni più 'pulite', in quanto più modeste. Ad es. Piero Melograni, in Niccolò MACHIAVELLI, *Il Principe*, testo originale con la versione in italiano di oggi, Milano, Rizzoli, 1991, a p. 44-45 traduce pianamente con *recarsi da lui* l'originale *farseli incontro*. Questo perché il curatore s'intende, umilmente, come puro 'traduttore', non come 'traduttore-editore-esegeta'.

²³ E non li segue neppure, per inciso, in modo davvero consono ai fini dichiarati. Quel che in realtà offre è un testo né moderno né antico bensì 'anticato', data la scel-

vedi la n. 23) falsamente attuale risponde alla volontà di distruggere la distanza storica, poiché per colmare questa da parte del lettore si richiede cultura e la cultura, roussovianamente, è discriminatoria. È per ovviare a questa discriminazione che bisogna tradurre, per proporli alla lettura nella scuola, non solo Dante ma anche Ariosto (De Mauro), Machiavelli (Santagata) e Castiglione (Quondam), a proposito della cui giustificazione sopra citata (circa la «medesima opportunità») chiosa ancora Stussi:

Insomma, reciprocamente, leggere autori francesi o inglesi tradotti nell'italiano «di oggi» non sarebbe la magra consolazione di chi non è in grado di gustarli in lingua originale, ma una «opportunità» da allargare ai nostri scrittori del passato (Stussi, intervento al Foro *Forme e sostanze*, 182).

Questo è in effetti un argomento più volte addotto a giustificare le 'traduzioni' dei classici, nelle osservazioni al proposito di un'intellettualità che ostenta un cosmopolitismo degno di miglior causa:

Alcuni anni or sono, Goffredo Parise mi confidò [...] di esser riuscito a capire e a gustare *Il Principe* di Machiavelli solamente dopo averlo letto in traduzione francese. Soggiunse che gli stranieri conoscevano Machiavelli meglio degli italiani, poiché avevano la fortuna di leggerlo tradotto (Melograni, *Premessa e dedica al Principe* di Machiavelli, 5).

Il movente principale qui è l'utilitarismo: imparare il francese è utile, e una volta imparato un italiano può leggere Machiavelli in francese con costruito maggiore che non in originale; imparare invece in che cosa l'italiano di Machiavelli diverga dal nostro è tempo sprecato. L'utilitarismo converge dunque con l'atteggiamento roussovianamente culturoclasta a determinare il medesimo risultato.

ta di «conserva[re] alcune forme, perché la loro normalizzazione avrebbe comportato un'eccessiva modificazione dell'originale, come traccia della distanza linguistica del testo, o della sua arcaicità, se si vuole» (CASTIGLIONE, *Il Cortigiano*, ed. Quondam, p. CIX). Questa conservazione selettiva della patina d'antico, da un lato tradisce comunque l'originale, dall'altro fa sì che leggendo, ad esempio, a p. 15 «Anzi, sprezzando con animo valoroso le procelle di quella, e nella infermità come sano e nelle avversità come fortunatissimo viveva con somma dignità ed estimazione appresso ognuno», il liceale non abbia certo di fronte un testo corrispondente alla propria lingua d'uso del Duemila, benché l'editore abbia sostituito *dignità* a *dignitate*, *infermità* a *infirmità* e poco altro.

Ritorno all'Illuminismo: da Fichte a Schiller a Gramsci

Dopo quanto s'è detto sin qui sulla culturoclasia d'ispirazione roussoviana, spenderemo ancora poche parole per caratterizzare esplicitamente l'atteggiamento alternativo già largamente dipinto per contrasto. Questo valuta il classico – in tutti i suoi aspetti, tanto specificamente linguistici quanto più latamente storico-culturali – in maniera diametralmente opposta:

Il “classico” potrebbe a buon diritto essere ancora oggetto di attenzione e di studio, e avrebbe senso riproporlo, anche nella scuola, non più come privilegiato gergo delle élite, ma come efficace chiave d'accesso alla molteplicità delle culture del mondo contemporaneo (Settis, *Futuro del classico*, 113).

La valenza pedagogica del classico, insomma, è quella di un allenamento alla comprensione dell'alterità, all'apprezzamento della distanza fra noi e gli altri. Per raggiungere tale obiettivo è un utile – anzi, indispensabile – esercizio quello di volgersi prima a capire l'alterità che è in noi stessi:

Perché quella perpetua invocazione e ridefinizione del “classico” null'altro è stata ed è che un incessante ricercare i nostri antenati, che per definizione sono lontani da noi e per definizione ci appartengono; che ci hanno generato e che noi generiamo e ri-generiamo ogni volta che li evochiamo nel presente e per il presente (Settis, *Futuro del classico*, 114).

Non molto diversamente si esprimeva Antonio Gramsci a proposito dell'apprendimento delle lingue classiche. Nella

vecchia scuola media italiana [...] si imparava il latino e il greco [...] per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente.²⁴

Oggi si nega addirittura che questa valenza di addestramento alla distanza linguistica come fonte di consapevolezza di sé possano averla i clas-

²⁴ Antonio GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, ed. critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 2007³, vol. III, *Quaderno 12*, § 2, pp. 1543-44. Si confronti questo ideale umanistico con l'atteggiamento antitetico di Rousseau, secondo cui «[a]ppunto per nascondere la loro inettitudine a ciò [ossia, ad apprendere altre lingue prima dei dodici-quindici anni] noi li esercitiamo [*scil.* i fanciulli] di preferenza nelle lingue morte, di cui non ci sono giudici» (*Emilio*, in *Opere*, p. 410).

sici italiani, mentre è evidente che per essi l'argomento vale a maggior ragione. Figura diretta dell'alterità è qui la distanza linguistica che separa da noi i testi dei secoli passati, distanza che, s'è detto, non è sufficiente per considerarli scritti in una lingua non nostra e quindi da 'tradurre', ma è più che sufficiente per fornire materia d'esercizio intellettuale e di riflessione, materia per la formazione di una cultura.

Questa distanza linguistica è poi legata a filo doppio – poiché parliamo di classici *letterari* – alla distanza funzionale che separa la lingua della letteratura dalla lingua dell'uso. Anche qui la linea roussoviana ha una diagnosi apparentemente convincente: abbiamo oggi in Italia «una lingua di comunicazione che non si nutre di quella tradizione linguistica», ovvero, quella della lingua letteraria dei secoli passati, che «la rescissione del rapporto con la lingua d'uso [...] ha relegat[o] fra quelle "specialistiche"» (Santagata, 12). Ciò, in concomitanza col già citato «salto antropologico», «ha avuto come effetto di "antichizzare" nel volgere di pochi decenni l'intera tradizione letteraria nazionale»: non solo Dante e Petrarca, ma anche i *Promessi Sposi*, «testo [...] fra quelli di più ardua comprensione per un giovane» per il quale la lingua della letteratura ha, in quanto tale, «i connotati di lingua straniera» (Santagata, 12). Di qui la necessità, per la scuola, da un lato di concentrarsi sulla lingua dell'uso, dall'altro di leggere letteratura in 'traduzione'.

C'è un *non sequitur*. La lingua dell'uso è oggi, per la stragrande maggioranza degli italiani, una qualche forma d'italiano (parlato, popolare, ecc.) ed è questa l'unica – fondamentale – differenza rispetto all'Ottocento, quando la socializzazione primaria, in famiglia, avveniva in dialetto nella gran parte del corpo sociale. Dunque, se nell'Ottocento si fosse applicato lo stesso metro, già allora – o tanto più allora! – si sarebbe dovuto smettere di leggere Dante (dovunque tranne forse in Toscana), visto che quella lingua divergeva radicalmente da quella universalmente in uso nell'interazione spontanea: il dialetto, appunto. Oggi che il divario s'è fatto, con tutta evidenza, minore sul piano strettamente linguistico, ce lo si vuol presentare invece come maggiore, addirittura incolmabile. Il discorso non torna: serve a coprire altre motivazioni.

Il movente vero di quest'argomentazione sta nell'incontro fra utilitarismo e culturoclasia roussoviana. Per dare una scuola che serva a tutti s'è scelto di non dare una letteratura (cioè una cultura e una sensibilità linguistiche) a nessuno. Così ogni espressione letteraria (e con essa ogni complessità linguistica) è stata relegata allo 'specialismo' e perciò stesso tendenzialmente espunta dalla scuola *erga omnes*. La traduzione sul campo di quest'ideologia è ben dipinta, dalla parte degli insegnanti, nell'amaro pamphlet di Paola Mastrocola *La scuola raccontata al mio cane*:

Oggi ci chiedono di “attrezzare” i ragazzi a vivere in questo mondo. Dove non c'è la letteratura. Quindi chiedono, a noi insegnanti di lettere, di non insegnare più la letteratura. O di insegnarla sempre meno, credo nei ritagli di tempo. In quel che ci resta dopo aver fatto: educazione stradale, lettura dei quotidiani, analisi di un film, uscita al museo, educazione all'affettività, compresenza, accoglienza, recupero, stage all'estero, brainstorming, lavoro di gruppo, punto di ascolto, teatro in classe e missione salute. Allora poi sí, dopo tutto questo, se ci avanza tempo, se crediamo, se proprio ci teniamo ... sí, possiamo anche fare una lezione su Dante. Non ce lo vieta mica nessuno ... (Mastrocola, 55).

È questa la scuola partorita dai riformatori alla Luigi Berlinguer a cavallo del Duemila in Italia. Una scuola che mira a confezionare, con «slancio entusiasta, generoso e quasi mistico», un «pacco che contiene tutto e il contrario di tutto» risolvendosi nei fatti in «una non-scelta culturale» (Bertone, *Sulle riforme*, 89 e 91). Una non-scelta che è poi una scelta precisa. Dello stesso Berlinguer si registrano infatti nette prese di posizione per l'abolizione dello studio a scuola dei classici della letteratura italiana (Berlinguer, *Scuola senz'arte*, 18).

Questa scuola ridotta ad agenzia di accoglienza, da cui la letteratura (e, in fondo, la cultura) è bandita – ideologicamente, se non ancora del tutto sul piano operativo – è improntata ad un'idea che è agli antipodi di quella concezione umanistica sopra esemplificata con le considerazioni di Gramsci e di Settis sul valore del classico. La stessa concezione umanistica propugnava chi si opponeva a Rousseau ed alla sua critica anti-illuministica nell'agone del dibattito sulla funzione della cultura nell'Europa del secondo Settecento. Così Fichte, nella quinta delle *Lezioni sulla missione del dotto* (1794) e Schiller nelle *Lettere sull'educazione estetica* (1795).²⁵ Scrive Schiller nella lettera ventitreesima:

Fa parte dunque dei compiti più importanti della cultura sottomettere l'uomo alla forma [...] poiché solo dallo stato estetico, ma non da quello fisico può svilupparsi lo stato morale (Schiller, *Briefe*, 74-75).

²⁵ Cfr. rispettivamente Johann G. FICHTE, *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794), *Werke, Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hrsg. von Reinhard Lauth und Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1962 sgg., vol. I, 3, pp. 23-68; trad. it. *La missione del dotto*, a cura di Vittorio Enzo Alfieri, Milano, Mursia, 1987 e Friedrich SCHILLER, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in *Schillers Werke, Nationalausgabe*, hrsg. von J. Petersen, B. von Wiese und L. Blumenthal, Weimar, Böhlhaus Nachfolger, 1959 sgg., vol. xx, pp. 309-412; trad. it. *L'educazione estetica*, di Friedrich Schiller, a cura di Giovanna Pinna, Palermo, Aesthetica, 2005, dove, a p. 95 n. 13 si commenta lo stretto rapporto fra i due testi, recando le lettere schilleriane «tracce evidenti della recente lettura» di Fichte.

L'allenamento alla bella forma – artistica, letteraria – è un mezzo di elevazione e liberazione: la «contemplazione (riflessione) – così ancora Schiller nella venticinquesima lettera – è il primo rapporto liberale dell'uomo con l'universo che lo circonda». Ovvero, solo attraverso la contemplazione si apre la via per la liberazione dalle necessità immediate, presupposto necessario per lo sviluppo spirituale (Schiller, *Briefe*, 76 e introduzione di Pinna, 12).

Non ingannino le parole alate, si tratta di cose molto semplici: Schiller parla del valore dell'esperienza estetica non in sé bensì per la formazione del cittadino. Proiettate sul concreto discorso degli indirizzi pedagogici per la scuola di oggi, quelle parole equivalgono al messaggio seguente: se vogliamo una scuola che formi cittadini dotati di spirito critico, di quello spirito che solo può creare i presupposti per un'alfabetizzazione politica e dunque per una capacità di partecipazione consapevole alla vita pubblica, non possiamo rinunciare a dar loro una cultura. È la posizione che ripropone di recente Claudio Giunta, nelle sue lucide considerazioni sul valore dello studio della letteratura per la formazione di una coscienza civile, oltre che di una cultura nazionale condivisa:

una buona formazione culturale non rappresenta soltanto una via per la costruzione di un'identità morale e intellettuale. A rigore, questo non riguarda la sfera pubblica. Ciò che la riguarda e che va nel suo interesse, è che i suoi membri vengano educati alle virtù civiche e a un'idea forte di comunità (142).

A tale educazione, argomenta plausibilmente l'autore, lo studio delle belle lettere da un lato e delle scienze speculative dall'altro dà un contributo insostituibile. Mentre oggi abbondano i tentativi di sostituzione, contro i quali non si può far che ribadire, con Giunta, che

l'istruzione consiste nell'acquisizione non tanto di nozioni e idee quanto di una disposizione di spirito che riconosce valore allo studio di cose non direttamente legate alla sfera pratica. In questo percorso, ogni scorciatoia è una menzogna non solo perché imparare richiede tempo e fatica ma perché l'idea stessa di scorciatoia è il segno di un equivoco. Quello che conta nel processo di acculturazione non è la fine del processo, che non arriva mai, ma il processo stesso [...] l'esatto contrario, cioè, rispetto all'idea corrente che scambia l'arricchimento culturale per l'arricchimento *tout court* (132).

Nei suoi *Appunti* sulla storia degli intellettuali, proprio questo scriveva Antonio Gramsci, delineando le finalità sociali di una scuola comune dell'obbligo (fino ai quindici anni di età):²⁶

²⁶ Gramsci era in questo in consonanza con altri padri storici del socialismo. Così Wilhelm Liebknecht, fondatore con August Bebel nel 1869 del partito socialdemocra-

La scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanismo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa (*Quaderno 12*, § 1, p. 1534).

E nello stesso contesto metteva in guardia da un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi (*Quaderno 12*, § 2, p. 1547).

Di fronte a queste formulazioni gramsciane risalta l'incongruenza della sua iscrizione d'ufficio fra i padri nobili del roussovialesimo pedagogico(-linguistico) novecentesco.²⁷ Gramsci era invece decisamente schierato su posizioni illuministe. Era avverso alla pedagogia del gioco («lo studio è un mestiere, e molto faticoso [...]: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza», *Quaderno 12*, § 2, p. 1549), mentre la pedagogia del Sessantotto ha comportato «l'irrisione nei confronti di tutto quanto richieda sforzo, responsabilità e dovere, a cui si volle sostituire la centralità del desiderio» (Biuso, *Contro il Sessantotto*, 52). E riteneva che si dovessero

porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le nuove generazioni. Si è ancora nella fase romantica della scuola attiva, in cui gli elementi della lotta contro la scuola meccanica e gesuitica si sono dilatati morbosamente per ragioni di contrasto e di polemica: occorre entrare nella fase "classica", razionale (*Quaderno 12*, § 1, p. 1537).

Del sistema scolastico dell'Italia unita, istituito colla legge Casati (1859), Gramsci lodava l'allenamento allo studio diligente:

tico tedesco, vedeva «in Wissen und Bildung eine Grundvoraussetzung des politischen Bewusstseins und wollte die Sozialdemokratie als eine "Partei der Bildung" entwickeln», cfr. Hermann WEBER, *Wilhelm Liebknecht*, in *Neue Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, Duncker & Humblot, 1971, vol. XIV, p. 504.

²⁷ Tale iscrizione, che mette in un fascio Antonio Gramsci e don Milani, è operata ad es. da DE MAURO, *Il plurilinguismo*, p. 120 o da GENSINI, *Breve storia*, p. 48.

c'è molta ingiustizia e improprietà nell'accusa di meccanicità e aridità. Si ha a che fare con ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinati e metodici. [...] Se si vuole selezionare dei grandi scienziati, occorre ancora incominciare da quel punto e occorre premere su tutta l'area scolastica per riuscire a far emergere quelle migliaia o centinaia o anche solo dozzine di studiosi di gran nerbo, di cui ogni civiltà ha bisogno (*Quaderno 12*, § 2, p. 1544).

Nel Duemila il discorso resta attuale, poiché attuali restano per l'Italia i problemi individuati da Antonio Gramsci e la necessità di risolverli.²⁸ Con la differenza che l'ottica 'professionalizzante' si è nel frattempo estesa all'intero sistema dell'istruzione. Ma un programma illuminista di formazione del cittadino, come quelli proposti da Gramsci o da Schiller, non può accettare che la scuola si schiacci su modelli imposti dall'esterno, facendosi 'culturalmente debole' e rivolgendosi esclusivamente a finalità pratiche. Non si può accettare una scuola che anziché proporre con forza ed autorevolezza un modello autonomo di formazione insegua febbrilmente un presente in rapida evoluzione, sottoscrivendo in modo acritico quella «cultura della velocità» da cui mette in guardia Giulio Ferroni (*La scuola sospesa*, 33).

Per l'insegnamento scolastico dell'italiano, la cultura da trasmettere andrà necessariamente dall'abbecci (l'ortografia) – che non si vede perché si debba rinunciare ad insegnar seriamente – fino ai piani alti (Dante), ovviamente in forme e modi acconci ai diversi gradi d'istruzione, dalle elementari sino all'università. Scegliere l'altra strada, buttar via Dante originale e legger solo la traduzione modernizzata è il primo passo verso il buttar via la letteratura per intero, e fare a scuola come uniche lettere le lettere ... commerciali, perché direttamente utili.

Conclusioni

Leggere letteratura, e letteratura che ci parla non solo dell'oggi e dall'oggi ma da secoli passati, è fare un esercizio mentale e culturale che, schillerianamente, eleva. Chi propone invece di leggere i classici, se mai, in traduzione modernizzata (o di non leggerli affatto) è agito – consapevol-

²⁸ Cfr. Alberto BURGIO, *Per Gramsci. Crisi e potenza del moderno*, Roma, Derive-Approdi, 2007, pp. 64-65, che estende all'Italia del secondo Novecento la diagnosi di «debolezza congenita e profonda» della società civile, di cui Gramsci attribuiva la responsabilità all'insufficienza culturale e politica delle classi dirigenti alla testa del processo risorgimentale.

mente o meno – dalla paura roussoviana che quella distanza, che può esser còlta solo con gli strumenti della cultura, porti automaticamente con sé l’oppressione. Certo, storicamente purtroppo è stato così, ma in un passato ormai remoto. Oggi la vera battaglia progressista non consisterà nel buttar via il bambino con l’acqua sporca: la battaglia dev’esser vòlta, come scriveva Gramsci, a «creare la piú larga base possibile per la selezione e l’elaborazione delle piú alte qualifiche intellettuali», a «dare cioè all’alta cultura e alla tecnica superiore una struttura democratica» (*Quaderno 12*, § 1, p. 1517). Senza di che, un paese non avrà né vera cultura né vera democrazia.

Nel caso specifico di cui abbiamo qui discusso, la battaglia deve mirare a dare a tutti gli strumenti per leggere Dante, non a dar loro altro, perché piú facile e piú utile (la sola lingua di comunicazione senza la letteratura) né a dar loro quel Dante (o Ariosto) tradotto, che distrugge la specifica forma linguistica in cui si manifesta la distanza storica e distrugge dunque la percezione di questa e con essa lo spessore della cultura. Come ha scritto ancora Salvatore Settis:

se Dante è ancora un poeta italiano non è perché le nostre biblioteche conservano, chiusi a chiave negli armadi, tanti manoscritti della *Divina Commedia*, ma è perché (o finché) sappiamo ancora leggerla o intenderla, dato che per fortuna la lingua che parliamo è piú vicina a quella di Dante di quanto l’inglese parlato sia simile a quello del molto piú recente Shakespeare. In questo senso, Roberto Benigni che fa letture pubbliche di Dante trascinando migliaia di uditori rende un miglior servizio a Dante di quegli italianisti che si accingono a “tradurre” la *Divina Commedia* in un “italiano parlato” impoverito e pastorizzato per adeguarsi alla banalità del linguaggio televisivo (Settis, *Italia S.p.A.*, 27).

Postilla. Si è qui criticato solo chi, spesso in buona fede, da sinistra ha proposto e propone ricette sbagliate per l’istruzione in Italia. A chi obietasse che oggi non è questo il nemico da battere per salvar dallo sfascio la scuola e il Paese, rispondo rimandando a uno scritto di qualche anno fa:²⁹

Che la destra italiana lavori coerentemente per favorire questi esiti è ovvio. [...] Ma che lo schieramento progressista proponga, ai suoi massimi livelli, un’ideologia e una prassi in linea con questi stessi principî, è parte integrante del problema centrale della politica italiana contemporanea: l’indistinzione degli schieramenti e la mancanza di una reale alternativa.

MICHELE LOPORCARO

²⁹ LOPORCARO, *Una buona scuola o la società dello spettacolo: da che parte stanno i progressisti italiani?*, in *Tre piú due uguale zero. L’università riformata da Berlinguer alla Moratti*, pp. 107-31, a p. 130.

NOTA

Graziadio Isaia ASCOLI, *L'Italia dialettale*, «Archivio Glottologico Italiano», VIII, 1882-1885, pp. 98-128; Michel BANNIARD, *VIVA VOCE. Communication écrite et communication orale du IV^e au IX^e siècle en Occident latin*, Parigi, Institut des Etudes Augustiniennes, 1992; Luciano CANFORA, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari, Laterza, 2004; Antoine CULIOLI, *La formalisation en linguistique*, «Cahiers pour l'analyse», IX, 1968, pp. 106-17, poi in ID., *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 2, *Formalisation et opérations de repérage*, Paris, Ophrys, 1999, pp. 17-29; Tullio DE MAURO, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, in Riccardo ALLORTO et alii, *La radio nella scuola oggi*, Torino, ERI, 1975 [poi in RENZI e CORTELAZZO, *La lingua italiana oggi*, pp. 113-27; *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1994; *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2002; Giulio FERRONI, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997; Claudio GIUNTA, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, Il Mulino, 2008; József HERMAN, *La situation linguistique en Italie au VI^e siècle*, «Revue de Linguistique Romane», LII, 1988, pp. 55-67, in specie pp. 60-61 e ID., *The End of the History of Latin*, «Romance Philology», 49, 1996, pp. 364-82, in specie pp. 366-67, che discute anche i passi di Cesario di Arles e di Gregorio Magno (ed. MGH 352, 26-30); Paola MASTROCOLA, *La scuola raccontata al mio cane*, Milano, Guanda, 2004; Lorenzo RENZI e Michele A. CORTELAZZO, *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977; Jean-Jacques ROUSSEAU, *Opere*, a cura di Paolo Rossi, Firenze, Sansoni, 1972; Marco SANTAGATA, *Tradurre Machiavelli?*, «La Rivista dei Libri», maggio 1998, n. 5, pp. 11-12; Salvatore SETTIS, *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi, 2002; ID., *Futuro del 'classico'*, ivi, 2004; Riccardo TESI, «Da un italiano all'altro»: tradurre i classici della letteratura italiana nella lingua di oggi, in *Studi di linguistica e stilistica italiana offerti a Maria Luisa Altieri Biagi*, a cura di Fabrizio Frasnedi e Riccardo Tesi, Firenze, Cesati, 2004, pp. 421-61; *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, Bologna, Zanichelli, 2005; Nigel VINCENT, *Il progetto «ItalAnt»: una presentazione e alcune considerazioni*, «Lingua e stile», xxxv, 2000, pp. 731-43;

La sinistra rivoluzionaria in Italia. Documenti e interventi delle tre principali organizzazioni: Avanguardia operaia, Lotta continua, PdUP, a cura di Davide Degli Incerti, Roma, Savelli, 1976: vedi nel volume i documenti di AVANGUARDIA OPERAIA, *Elementi di strategia per il movimento degli studenti*, pp. 281-91; LOTTA CONTINUA, *Per una politica proletaria nella scuola* (1975), pp. 292-305; PdUP, *La scuola della società inuguale*, pp. 306-20 (il documento originario, corrispondente a quest'ultimo capitolo, *Tesi sulla scuola*, ottobre 1970, è firmato da Rossana Rossanda, Mario Cini e Luigi Berlinguer).

Ringrazio Alessandra Debanne, Raffaella Petrilli, Giovanna Pinna e Giancarlo Schirru per aver discusso con me diversi aspetti di questo scritto. Il ringraziamento non li coinvolge, ovviamente, nella responsabilità di quanto qui argomentato.