

Francesco Ursini

Il punto sulla crisi

Abstract

La tavola rotonda su “Gli studi classici nel terzo millennio” (Roma, 16 marzo 2015) ha offerto l’opportunità di un confronto sulla crisi degli studi umanistici e del modello educativo fondato su di essi. Tre sono i principali spunti di riflessione emersi dalla discussione: le cause della crisi, che alcuni attribuiscono ad attacchi esterni, altri a una sorta di esaurimento interno; le prospettive future, per molti tutt’altro che incoraggianti, per altri viceversa ricche di opportunità grazie soprattutto alle tecnologie digitali; le possibili risposte sul piano didattico: un tema, quest’ultimo, che ha visto i relatori divisi tra coloro che sostengono la necessità di continuare a insegnare il greco e il latino con rigore in tutti i loro aspetti e coloro che propongono al contrario di adottare nuovi metodi e di rinunciare contestualmente a quanto può apparire troppo complesso per l’attuale livello degli studenti.

The Round Table on “Classical Studies in the Third Millennium” (Rome, 16th March 2015) gave the opportunity to exchange views on the crisis of the humanities and of the humanities-based education. The major issues that emerged during the debate are the following three: the causes of the crisis, which some speakers attribute to external attacks, others to a sort of internal exhaustion; future perspectives, that are in some views far from encouraging, while in others, on the contrary, are rich in opportunities, thanks mainly to digital technologies; possible responses in a didactic perspective: an issue on which the participants in the debate disagreed about whether one should go on teaching Greek and Latin with earnestness and in all their aspects, or one should adopt new methods and, at the same time, omit all that seems too difficult for today’s students.

Lo scorso 16 marzo si è tenuta a Roma, nella sede dell’Istituto della Enciclopedia Italiana, una tavola rotonda su “Gli studi classici nel terzo millennio”, promossa dalla Delegazione di Roma dell’Associazione Italiana di Cultura Classica; dopo la lettura di un indirizzo di saluto di Massimo Bray, Direttore Editoriale dell’Istituto, e una riflessione introduttiva di Michele Coccia, Presidente della Delegazione, sono intervenuti il linguista Tullio De Mauro, il grecista Roberto Nicolai, il latinista Alessandro Schiesaro, la bizantinista Silvia Ronchey, l’italianista Nuccio Ordine e due esponenti del mondo della scuola: Micaela Ricciardi, Dirigente Scolastico del Liceo Classico “Giulio Cesare” di Roma, e Gianfranco Mosconi, docente di Lettere classiche. L’incontro, del quale è disponibile in Rete la registrazione integrale¹, ha fornito l’occasione per fare il punto, da differenti prospettive, sulla crisi degli studi umanistici – e classici in particolare – e del modello educativo fondato sull’idea della loro centralità, poche settimane dopo l’inequivocabile campanello d’allarme rappresentato dal crollo delle iscrizioni al liceo classico, corrispondenti per il successivo anno scolastico

¹ YouTube.com: *Gli studi classici nel terzo millennio*, video del 17-03-2015 (www.youtube.com/watch?v=cMPJfZtnfQ).

ad appena il 5,5% del totale, di contro al 10% di soli otto anni fa: un dato, questo, che appare ancor più significativo alla luce del fatto che il liceo scientifico – come ha opportunamente osservato Schiesaro – sembra avviato verso un progressivo abbandono del latino come materia obbligatoria. Se dunque l'esistenza di una condizione “patologica” che ha colpito il ruolo e la funzione delle discipline umanistiche ad ogni livello (la scuola, l'università, ma anche, nella condivisibile prospettiva di Ordine, la società nel suo complesso) appare difficilmente negabile ed è stata di fatto riconosciuta da tutti i partecipanti alla tavola rotonda, assai divergenti si sono rivelati invece i punti di vista – per restare nella stessa metafora – sia sulla diagnosi, sia sulla prognosi, sia sulla terapia.

Per quanto riguarda la diagnosi, i due paradigmi interpretativi che si sono confrontati e contrapposti si possono sintetizzare nelle due formule rispettivamente della “cittadella assediata” e della “consunzione interna”: se molti dei partecipanti – in particolare Ordine, ma anche De Mauro, che si è spinto a parlare della «scelta iconoclastica, un po' da Isis, di massacrare i siti archeologici della nostra memoria» – hanno denunciato il sistematico attacco al quale gli *studia humanitatis*, e più in generale tutte le discipline non immediatamente spendibili ai fini di un «profitto immediato» (Ordine), sono stati sottoposti negli ultimi decenni sull'onda di una pressione ideologica proveniente soprattutto dai Paesi anglosassoni (De Mauro), individuando in tale attacco la causa – o almeno la causa principale – della crisi, altri invece – a cominciare da Schiesaro, ma così anche Silvia Ronchey, che ha esordito chiedendosi «perché facciamo così male» il «nostro mestiere» – hanno ricondotto quest'ultima a un insieme di scelte sbagliate e carenze interne al mondo delle *humanities*: dall'entusiasmo per i Corsi di Laurea in Beni Culturali, con il quale si è rinunciato di fatto a «difendere un'idea di Lettere e Filosofia legata a questa sua inutilità o comunque legata a dei valori di altro tipo», all'«inflazione dei voti» con «la conseguente perdita di prestigio che si ha nelle Facoltà di Lettere» (Schiesaro).

Quanto invece alla prognosi, una nota di ottimismo (nettamente in controtendenza rispetto all'opinione dominante nel dibattito su queste tematiche) e insieme un suggestivo *pendant* alla dotta ed efficace panoramica sul passato dell'educazione umanistica proposta da Nicolai sono giunti dalla conclusione dell'intervento di Silvia Ronchey, che – interpretando la crisi come l'«angolo cieco che c'è sempre prima di una svolta» – prevede l'avvento di una “rinascenza” mondiale degli studi umanistici sulla scorta dell'accesso illimitato ai testi classici reso possibile dalla vertiginosa espansione delle tecnologie digitali: «mai, mai nella storia – ha affermato la studiosa – abbiamo avuto una disponibilità globale e totale così grande di testi greci e latini: chiunque, in qualsiasi momento, ovunque si trovi [...], può accedere completamente all'intero *corpus* della nostra cultura classica, greca e latina, con una facilità inaudita. [...] Nel giro di pochissimo tempo, questo sarà un dato acquisito e non potrà non produrre [...] un rinascimento di tutti gli studi umanistici».

Infine, la terapia: questo si è rivelato uno dei punti di massima divergenza tra i partecipanti alla tavola rotonda, divisi tra i sostenitori della formula del “pacchetto completo” e quelli della formula opposta, che potremmo definire “a scomparti”. I primi – per lo più di provenienza accademica, sebbene una schematizzazione di questo tipo non renda forse piena giustizia allo spettro delle diverse posizioni – hanno affermato con decisione che «il greco, il latino sono un pacchetto: o li si sa o non li si sa» (Ronchey) e che l'obiettivo deve essere ad ogni livello quello di insegnarli con serietà e rigore in tutti i loro aspetti; i secondi – tra i quali gli esponenti, in linea generale, del mondo della scuola – hanno

sostenuto invece che l'insegnamento delle lingue classiche deve essere adattato ai diversi contesti: introducendo «nuovi metodi» che siano più efficaci della «lezione *ex cathedra*» con ragazzi abituati ad essere sempre connessi (Ricciardi); e tenendo conto del livello degli studenti che l'insegnante di scuola o il docente universitario si trovano di fronte, così da andare a eliminare, di conseguenza, tutto ciò che di volta in volta può apparire troppo complesso, come ad esempio la lettura di Omero in greco oppure la metrica (Mosconi). Ma una sorta di terza via si potrebbe individuare da tale punto di vista nell'ipotesi di rendere il greco e il latino materie facoltative per tutti, ipotesi sulla quale Schiesaro ha invitato a interrogarsi al termine del suo intervento.

Sarebbe difficile, e forse poco utile, provare a formulare una sintesi tra le diverse posizioni emerse dal confronto; è possibile però svolgere alcune riflessioni a margine delle varie proposte di lettura e di intervento. Sul piano diagnostico, ad esempio, mi pare non si possa negare che colgano nel segno entrambe le ipotesi: se da un lato i violenti attacchi che vengono quotidianamente portati a tutte le discipline umanistiche – e a maggior ragione agli studi classici, percepiti come anacronistici oltre che inutili – sono sotto gli occhi di tutti (basti ricordare l'invito, formulato da sinistra, a riporli «tra i rifiuti della storia» o il monito, espresso da destra, per il quale «con la cultura non si mangia») e non si vede quindi la ragione per la quale li si dovrebbe ignorare, dall'altro non è meno evidente che si è avuto nel corso degli ultimi decenni un progressivo cedimento sia sul piano della «visione», con l'appiattimento delle lauree umanistiche – rilevato da Schiesaro – sul turismo e i beni culturali, sia (soprattutto) su quello della qualità, se è vero – come ha ricordato lo stesso Schiesaro – che gran parte degli aspiranti insegnanti di latino non è in grado di coniugare il verbo *hortor* o di indicare in quale secolo sia vissuto Apuleio.

Preso atto di questo, appare però opportuna anche una riflessione su quali possano essere le giuste risposte da una parte agli attacchi esterni, dall'altra al processo di consunzione interna: risposte che saranno ragionevolmente da individuare, rispettivamente, in una maggiore consapevolezza di quelle che definirei con Elisa Romano le «ragioni profonde»² di questi studi (e che ho provato a sintetizzare, in preparazione della tavola rotonda, nelle tre parole-chiave «responsabilità», «necessità», «opportunità»³); e in un ripristino, ad ogni livello, di standard qualitativi paragonabili a quelli propri di altri ambiti disciplinari, quali ad esempio l'ingegneria o la medicina (ma anche, come ha osservato Silvia Ronchey in sede di dibattito, la falegnameria): perché è oggettivamente paradossale e inaccettabile che – come si ricava dai risultati delle prove di accesso al Dottorato di Ricerca – gran parte dei laureati in lettere classiche, dopo aver trascorso dieci anni, tra liceo e università, a studiare il greco e il latino, non sia in grado di tradurre brani anche semplici o di mettere insieme due parole non – si badi – su qualche autore minore, ma neanche su Virgilio o Cicerone. Si aggiunga l'assoluta necessità di investire maggiormente nelle infrastrutture della ricerca, a cominciare dalle biblioteche, che oggi in Italia offrono un servizio lontanissimo – lasciamo stare il paragone, opportunamente evocato nel corso del dibattito dall'anglista Giuseppe Massara, con le realtà di altri Paesi – persino dal minimo indispensabile.

² ROMANO (2014, 52).

³ URSINI (2015).

Quanto invece alla prognosi: è vero, gli strumenti digitali aprono opportunità impensabili fino a pochi anni fa non soltanto ai fini della ricerca scientifica – un dato oggettivo, questo, che sarebbe irragionevole negare, pur nella consapevolezza che ogni strumento, nell’offrire dei vantaggi, espone ad altrettanti rischi, che nel caso in questione individuerei soprattutto nella tentazione di ricorrere a pericolose “scorciatoie” –, ma anche a quelli di una maggiore diffusione e circolazione del patrimonio costituito dai testi classici, nonché di tutto quel che ruota intorno ad essi. Il punto tuttavia – ed è un punto vero, in generale, per tutta la cosiddetta democratizzazione della conoscenza resa possibile da Internet in ogni ambito del sapere – è che “maggiore” non significa anche “migliore”, anzi: il rischio è proprio quello di una ricezione superficiale e potenzialmente travisante di testi che in realtà non vengono davvero compresi. Non sembri, questa, una mera illazione, perché a ben vedere il fenomeno, su un piano diverso, è già in corso da tempo: all’esplosione quantitativa dei prodotti della ricerca in ogni parte del mondo si sono infatti accompagnati, in questi ultimi decenni, la comparsa e il progressivo aumento di contributi prodotti da studiosi vistosamente sprovvisti dei requisiti minimi di competenza – a cominciare dalla competenza banalmente linguistica – per poter intervenire su un determinato testo o argomento (per non dire poi di quegli interventi che prescindono *tout court* dal dato linguistico, affidandosi a traduzioni in lingue moderne dei testi presi in esame).

Anche di fronte a tali derive e a simili rischi, si possono e si devono trovare delle risposte: da un lato, è indispensabile mantenere fermo il ruolo di filtro e certificazione del sapere che è affidato alla comunità scientifica e all’editoria di qualità, perché soltanto sulla base della garanzia che esse offrono l’illimitato accesso alla conoscenza consentito dalla Rete – nel nostro così come in qualsiasi altro ambito disciplinare – può divenire occasione non soltanto di un positivo ma a ben vedere indiscriminato (e quindi pericoloso) incremento quantitativo nella circolazione delle informazioni e delle conoscenze, ma anche di una loro migliore, più accorta e consapevole comprensione da parte di un pubblico destinato a divenire sempre più ampio con il passare del tempo. Dall’altro, per quanto riguarda più specificamente gli studi classici e in generale umanistici, particolarmente opportuno appare il richiamo di Nicolai alla «centralità del testo», nel senso della necessità di una sua comprensione “completa” – che ovviamente non può prescindere dall’aspetto innanzitutto linguistico – come «unico modo per acquistare una capacità critica vera».

Per questo non convincono del tutto quelle proposte – utili, comunque, nella loro *pars construens* – tese a ridurre l’importanza della traduzione in sé rispetto all’approfondimento del contesto storico-culturale dei brani proposti agli studenti (in questo caso liceali, ma il discorso rischia evidentemente di essere esteso, con esiti paradossali, anche al contesto universitario): non tanto perché affrontare una versione insegna a ragionare (vero, ma irrilevante: molte altre cose lo fanno) o per il piacere, che pure è stato legittimamente chiamato in causa, di risolvere un problema astratto (un po’ come un’equazione di secondo grado, di fronte alla quale nessuno si dovrebbe, credo, della mancanza di un “contesto”), ma perché, se di un testo non si capisce innanzitutto la lettera, qualsiasi ulteriore considerazione su di esso diviene esposta da una parte al rischio della chiacchiera generica e inconcludente (si perdonerà l’espressione un po’ diretta, che serve però a dare l’idea), dall’altra a quello di veri e propri fraintendimenti. Bene, dunque, integrare a tutti i livelli l’esercizio di una traduzione che rischia altrimenti di essere, paradossalmente,

«corretta ma incompresa» (Mosconi): a patto però che alla traduzione in sé non si finisca, contestualmente, con il rassegnarsi a rinunciare.

Con questo siamo già entrati, naturalmente, nell'ambito delle diverse, possibili "risposte" alla crisi; ma vale la pena di dedicare ancora qualche cenno conclusivo, di carattere più generale, all'alternativa – strategica perché preliminare, in effetti, a tutto il resto – tra le due formule, nettamente contrapposte, emerse dall'incontro in relazione a che cosa e a come bisogna insegnare. A prima vista l'opportunità di adattare le forme e i contenuti di qualsiasi insegnamento al "pubblico" che ci si trova di fronte può apparire una considerazione di elementare buon senso; l'esperienza mostra tuttavia come le conseguenze, sul lungo periodo, di un siffatto approccio – che innesca evidentemente un circolo vizioso, dal momento che tra gli studenti di oggi ci sono anche gli insegnanti di domani – siano esiziali per la serietà, il rigore e in definitiva la qualità dell'insegnamento stesso. Gli insegnanti di scuola, non soltanto di latino e greco, si mostrano in genere compatti nell'affermare che i loro studenti non sarebbero neanche lontanamente in grado di studiare e comprendere ciò che si studiava e comprendeva ancora quindici o venti anni fa. Viene da chiedersi perché mai dovrebbe essere così: se nei decenni del Dopoguerra la ragione poteva essere additata – a torto o a ragione – nell'avvento della scuola di massa e nel livellamento verso il basso che ne era conseguito, oggi che invece il liceo classico sta apparentemente tornando ad essere una scuola d'élite, se non altro dal punto di vista numerico, come si giustifica il fatto che, a dire degli insegnanti, il livello degli studenti continui ad abbassarsi vertiginosamente di anno in anno? Viene evocata talora come possibile causa la mutazione antropologica provocata dall'uso intensivo degli strumenti digitali: ma, allora, come si spiega il fatto che gli studenti giapponesi (i più "tecnologizzati" al mondo) riescano – tutti – ad apprendere migliaia di ideogrammi di origine cinese («il loro greco», nella bella metafora di De Mauro⁴), mentre i nostri ormai non sarebbero più in grado di leggere Omero in lingua originale o di imparare i rudimenti della metrica classica?

La sensazione è che in realtà agli studenti venga chiesto sempre di meno, forse sul presupposto di una sfiducia preventiva nelle loro capacità e nella possibilità per loro di migliorare; e che a chiedere loro sempre di meno siano insegnanti che sono a loro volta – inevitabilmente – sempre meno preparati. Se si vuole uscire dal circolo vizioso e invertire la tendenza – e non è scontato che lo si voglia, perché alla fine la mediocrità fa comodo a molti –, la strada giusta non può non essere, almeno idealmente e in linea di principio, quella del "pacchetto completo": provare a riposizionare in alto l'asticella, al costo di qualche 110 e lode (palesamente immeritato) in meno; provare a chiedere agli studenti uno sforzo maggiore, che in molti casi si rivelerà alla loro portata; provare a recuperare l'idea di una *institutio* per quanto possibile completa, o che almeno non rinunci preliminarmente a interi "scomparti" ritenendoli, per qualche ragione, troppo difficili. È un risultato che, certo, non sempre sarà possibile raggiungere; ma l'obiettivo deve restare quello, se si vuole che l'educazione umanistica continui ad avere senso e valore anche all'epoca di Internet e della società digitale: altrimenti, tanto vale decidere di insegnare (bene) altre cose – rinunciando però così, beninteso, a una parte non certo irrilevante della nostra identità culturale.

⁴ DE MAURO (2010, 43).

Riferimenti bibliografici*

AA. VV. 2008

Aa. Vv., *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito* (Associazione TreeLLLe, *Questioni aperte*, 1), Genova (in particolare il capitolo 3, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, pp. 47-125, con i contributi di L. Berlinguer, C. Bernardini, M. Bettini, T. De Mauro, R. Drago e L. Gamberale) (www.treelle.org/latino-perch%C3%A9-latino-chi)

CANFORA 2013

L. Canfora, *Chi non traduce rinuncia a pensare*, «Corriere della Sera – La Lettura», 10 novembre 2013 (lettura.corriere.it/chi-non-traduce-rinuncia-a-pensare/)

CAVALLI SFORZA 1993

L. Cavalli Sforza, *Studiando, studiando*, «la Repubblica», 27 novembre 1993, 33 (ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1993/11/27/studiando-studiando.html)

DE MAURO 2010

T. De Mauro, *Il presente ha bisogno delle parole del passato*, «Internazionale» 870, 43 (archivio.internazionale.it/il-presente-ha-bisogno-delle-parole-del-passato)

DE MAURO 2011

T. De Mauro, *Introduzione a M.C. Nussbaum, Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, 7-16

MAGRIS 1997

C. Magris, *Lezioni di riso e di libertà*, «Corriere della Sera», 21 gennaio 1997, 29 (archiviostorico.corriere.it/1997/gennaio/21/Lezioni_riso_liberta_co_8_970121280.shtml)

NUSSBAUM 2010

M.C. Nussbaum, *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton-Oxford (trad. it. Bologna 2011)

ORDINE 2013

N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Milano

PROCTOR 2014

R.E. Proctor, *The Debate over Liberal Arts Education in English-Speaking Countries: Martha Nussbaum's Not for Profit and its Nineteenth-century Predecessors*, «ClassicoContemporaneo» 0, 9-41 (www.classicocontemporaneo.eu/index.php/archivio/numero-0/orizzonti/43-the-debate-over-liberal-arts-education-in-english-speaking-countries-martha-nussbaum-s-not-for-profit-and-its-nineteenth-century-predecessors)

* Nell'ambito di una bibliografia evidentemente assai più ampia, sono elencati di seguito esclusivamente i contributi ai quali ho fatto esplicito riferimento nel presente testo, in URSINI (2015) e nel corso della tavola rotonda.

ROMANO 2014

E. Romano, *Umanesimo e Humanities: il passato nel presente*, «ClassicoContemporaneo» 0, 42-55 (www.classicocontemporaneo.eu/index.php/archivio/numero-0/orizzonti/42-umanesimo-e-humanities-il-passato-nel-presente)

SCHIESARO 2011

A. Schiesaro, *Classici forza, il pragmatismo è debole*, «Il Sole 24 Ore – Domenica», 23 gennaio 2011, 16-17

TRAINA 1983

A. Traina, *Latino perché? Latino per chi?*, «Nuova Paideia» II, 44-48 (poi in A. Traina – G. Bernardi Perini, *Propedeutica al latino universitario*, 4^a ed. a cura di C. Marangoni, Bologna 1992, 429-437)

URSINI 2015

F. Ursini, *Studi umanistici: perché salvarli?*, «PEM», 27 gennaio 2015 (www.treccani.it/magazine/cultura/Studi_umanistici_perche_salvarli.html)