

PIETRO LI CAUSI

I mostri del dottor Moreau e lo studio del greco e del latino.

Riflessioni e proposte per una didattica nonviolenta dell'alterità



© Pietro Li Causi 2008

Originariamente apparso in L. Castagna, C. Riboldi (a cura di), *Amicitiae templa serena. Studi in onore di G. Ariò*, v. II, Vita & Pensiero, Milano 2008, pp. 907-927

I mostri del Dottor Moreau e lo studio del greco e del latino. Riflessioni e proposte per una didattica nonviolenta dell'alterità

1. L'isola dei mostri

Assieme al *Frankenstein* di Mary Shelley e a *Brave New World* di Aldous Huxley, *The Island of Dr. Moreau* di Herbert G. Wells, pubblicato per la prima volta nel 1896, è uno di quei testi di *fiction* che danno voce all'orrore che la scienza e la tecnica possono suscitare in ognuno di noi¹. Il dottor Moreau, infatti, protagonista della storia, aderisce al topos gotico dello scienziato folle che arriva a spingersi al di là dei limiti del senso comune e della morale. Se infatti Frankenstein vuole creare la vita dalla morte, Moreau pretende di creare esseri umani a partire dai corpi degli animali:

«Gli esseri che lei ha visto sono animali trasformati grazie all'opera del bisturi. A questo ho dedicato tutta la mia vita: allo studio della plasticità delle forme viventi. Ho studiato per anni e anni, accrescendo a poco a poco la mia esperienza, il mio sapere. Vedo che lei sembra inorridito, eppure non le sto dicendo niente di nuovo. Da anni tutto questo è noto in anatomia, ma nessuno ha avuto l'audacia di attuarlo. Non è solo la forma esteriore di un animale che io posso mutare. Anche la fisiologia, il ritmo chimico della creatura possono subire una trasformazione destinata a durare. Lei sarà certo al corrente del fenomeno della vaccinazione e di altri sistemi di inoculazione di materie morte o viventi»².

¹ Non è un caso infatti che le trame di tali romanzi (soprattutto nel caso di Huxley e della Shelley) siano state usate come *script* che hanno permesso ai biomoralisti italiani di disegnare scenari apocalittici che – a loro avviso – si sarebbero realizzati nel caso di una eventuale vittoria del fronte del sì nel referendum sulla legge 40/2004 sulla procreazione medicalmente assistita. Più in generale, comunque, relativamente al “mito” di Frankenstein, TURNEY 2000, spec. p. 15 ha mostrato come esso sia usato come risorsa retorica sia da parte dei tecnofili estremi, sia da parte dei tecnofobi (su queste pagine comunque rimando alle riflessioni critiche e puntuali di PINOTTI 2000, pp. 493 sgg.).

² WELLS 2002², p. 63.

Le parole che Moreau usa per informare Edward Prendick, che ha avuto la sventura di approdare da naufrago nell'isola solitaria che fa da scenario agli orridi esperimenti dello scienziato, sono piene di rimandi e spunti che vengono dalle teorie scientifiche del tempo, teorie che l'autore del romanzo del resto conosceva bene, dal momento che era stato allievo del biologo T. H. Huxley e - prima che diventasse romanziere - biologo egli stesso³.

All'amore di Moreau per le scienze "dure" e per le pratiche della vivisezione, tuttavia, Wells aggiunge - dando così un ulteriore tocco follia demiurgica al personaggio - la fascinazione per l'ipnosi, di cui il lettore è informato per mezzo del resoconto del malcapitato Prendick:

«Confermò e mi spiegò che le possibilità della vivisezione non si arrestano alle sole metamorfosi fisiche. Un maiale può essere educato. La struttura della mente è ancora meno limitata di quella del corpo. La scienza dell'ipnotismo, ora in pieno sviluppo, ci mostra la possibilità di sostituire agli antichi istinti radicati nuovi impulsi, mutando o cambiando le idee fisse e ereditarie. E infatti, gran parte di quello che chiamiamo educazione morale non è che una modificazione artificiale o un pervertimento dell'istinto; l'aggressività istintiva viene trasformata in coraggio, o nel sacrificio di se stessi, la sensualità in esaltazione religiosa. La grande differenza fra l'uomo e la scimmia sta nella laringe, nella incapacità di modulare simboli sonori dalle mille sfumature con cui esprimere il pensiero⁴».

Le idee di Moreau dunque sono tanto rivoluzionarie quanto lo erano quelle del Frankenstein di Mary Shelley. Se tuttavia Victor Frankenstein era spinto principalmente da motivazioni umanitarie, il personaggio di Moreau - come fa notare John Turney - si presenta in questo senso come un uomo cinico e distaccato. In nome di un ideale di scienza totalmente amorale, Moreau infatti «vuol semplicemente dimostrare di poter rimodellare le cose viventi secondo il suo progetto, e ammette

³ Sull'atteggiamento ambivalente dell'autore nei confronti della biologia contemporanea cfr. TURNEY 2000, p. 75: «leggendo il più tetro dei romanzi di Wells, è difficile ricordare che l'autore fu, per la maggior parte del tempo, un ottimista nei confronti della tecnologia».

⁴ WELLS 2002², p. 64.

con Prendick di avere scelto “per caso” la forma umana come modello»⁵.

2. La biblioteca di Moreau

Romanzi come quello di Wells si prestano ad ampliare la portata delle nostre riflessioni sulla scienza contemporanea, e sembrano quasi naturalmente destinati a fornire argomenti retorici per alimentare il dibattito sulle biotecnologie⁶. Un po' meno scontato è però il fatto che da un testo come *The Island of Dr. Moreau* si possano anche ricavare riflessioni sul senso degli studi umanistici e sul possibile uso che dell'insegnamento del latino potrebbe fare la nostra società.

Se è vero infatti che tutta l'opera è incentrata – con toni ora apocalittici, ora grotteschi - sul problema dell'uso amorale della scienza, è anche vero che uno dei temi secondari (e a dire il vero appena percettibili) del romanzo è anche l'approccio con i testi classici.

Sappiamo infatti che in una delle stanze della sua abitazione sull'isola, Moreau dispone di una biblioteca che comprende anche vecchie edizioni di classici greci e latini. Ed è proprio in questa stanza che viene rinchiuso Prendick:

«quello sarebbe stato il mio alloggio, mi disse l'uomo dai capelli bianchi, e non avrei dovuto oltrepassare l'uscio che, “per timore d'incidenti”, egli avrebbe chiuso a chiave dall'esterno. Mi mostrò una comoda sedia a sdraio, davanti alla finestra, e un grosso scaffale pieno di vecchi libri accanto all'amaca: erano volumi di chirurgia, come vidi in seguito, ed edizioni di classici greci e latini, opere da cui traggio sempre consolazione»⁷.

⁵ TURNEY 2000, p. 78 sg.

⁶ Mi consta ad esempio che ALDISS 1990, nella sua introduzione all'edizione del romanzo pubblicata da Everyman inviti il lettore ad usare la storia di Moreau proprio come strumento per riflettere (apocalitticamente) sulla portata delle scoperte effettuate dalla genetica contemporanea (cfr. TURNEY 2000, n. 52 p. 78). Come si sarà capito, tuttavia, non è mia intenzione sviluppare riflessioni in questo senso. Una mia riflessione sull'uso degli *script* provenienti dalla *fiction* fantascientifica e dalla mitologia classica è comunque disponibile in LI CAUSI 2005, pp. 89 ss. (reperibile anche in rete sul sito della Firenze University Press: http://eprints.unifi.it/archive/00001283/02/SdD_1_2005_07.pdf).

⁷ WELLS 2002², p. 30.

L'espedito della descrizione degli scaffali della libreria di Moreau è senza dubbio quello che nel gergo della critica letteraria si chiama "effetto di reale", ovvero un dispositivo semiotico atto a creare, attraverso le tecniche della scrittura finzionale, l'illusione di una riproduzione asettica della realtà⁸.

Tale effetto di reale tuttavia ci illumina su un uso – ampiamente attestato – che dell'istruzione classica era comune nel periodo in cui il romanzo è ambientato. La società tardo-ottocentesca in cui Moreau (nonché Wells stesso) ha ricevuto la sua formazione attribuiva infatti ancora allo studio del greco e del latino la virtù del sapere "disinteressato". Come ricorda il sociologo Alain Accardo, infatti,

«nell'epoca in cui erano appannaggio delle élite borghesi e costituivano la via maestra verso i posti di potere, gli studi umanistici suscitavano un potente «interesse per la materia», che generalmente andava di pari passo con un "interesse materiale". Erano ancora i tempi in cui il *bon ton* imponeva di sostenere che la vera ricchezza fosse quella spirituale, mentre gli appetiti rivolti al potere temporale erano costretti a trasfigurarsi per risultare socialmente accettabili»⁹.

Nel mondo in cui opera Moreau, dunque, se da un lato risulta essere necessariamente propedeutico a qualsiasi forma di carriera, lo studio del greco e del latino opera dall'altro lato alla stregua di un potente «lubrificante simbolico negli ingranaggi dei meccanismi sociali», configurandosi così di fatto come una vera e propria marca dello status delle classi dirigenti¹⁰.

Gli scaffali dello scienziato pazzo, dunque, funzionano in qualche modo come la testimonianza di un'epoca in cui il latino "serviva" e probabilmente, nello stesso tempo in cui creava un

⁸ Sull'effetto di reale rimando all'ormai classico articolo di BARTHES 1968, pp. 84 ss.

⁹ ACCARDO 2002, p. 2 (articolo reperibile on line sul sito di *Le monde diplomatique*: <http://www.monde-diplomatique.it/LeMonde-archivio/Gennaio-2002/02011m02.01.html>). Sui presupposti del paradigma filologico-storicistico ottocentesco (paradigma all'interno del quale la filologia contemporanea continua ad operare) rimando comunque, per una disamina puntuale e illuminante, alle osservazioni di Andrea Cozzo (che ringrazio per avermi fatto leggere il manoscritto in via di stesura), *Un'etnografia della scienza dell'antichità greca ad opera di un membro della tribù, scettico e amico della nonviolenza*, Carocci, Roma, in corso di pubblicazione.

¹⁰ L'espressione fra virgolette è di ACCARDO 2002, p. 2.

alone di santificazione delle classi dominanti, poteva anche – come effetto collaterale- illuminarle e umanizzarle¹¹. Mi sembra comunque emblematico che la stanza in cui ci sono i testi greci e latini sia la prima che il Dr. Moreau decida di sacrificare non appena si vede piombare sull'isola la presenza ingombrante di Prendick, che diventerà involontario testimone degli orrori da lui operati.

Il latino e il greco testimoniano dunque la “realtà” dell'alto livello di formazione di uno scienziato nei tempi in cui i medici, oltre che i trattati di chirurgia, leggevano Virgilio e Cicerone; e tuttavia nel momento stesso in cui i medici e gli scienziati diventano insigni specialisti della loro disciplina, Virgilio e Cicerone possono facilmente essere messi da parte come oggetti superflui, marche di status – per l'appunto – che di fatto vengono sacrificate senza tanti rimorsi.

3. *Consolatori che non riescono a consolare*

Nella sperduta isola del romanzo, comunque, non c'è solo il Dottor Moreau. Anzi – dal punto di vista della finzione letteraria – nulla saprebbe il lettore delle mostruosità che lo scienziato compie se non ci fosse un narratore come Prendick a raccontarle. Vediamo dunque adesso qual è l'atteggiamento di questo personaggio nei confronti dei classici greci e latini.

Abbiamo lasciato il povero naufrago chiuso a chiave in una stanza dove non sembra esserci altro che una sdraio posta accanto agli scaffali di una libreria. L'ospite-prigioniero, tuttavia, - che pure è un biologo, come Moreau -, anziché mettersi a compulsare trattati di medicina, sceglie di leggere Orazio, nella speranza di trarne “consolazione”.

La scelta, senza dubbio, è il frutto di un'immagine dell'autore che era senz'altro cristallizzata all'epoca in cui il romanzo è collocato (e scritto). Orazio, infatti - molto prima che prendessero piede gli studi di stampo psicanalitico sul *veternus* e sulla nevrosi - per lungo tempo è stato visto come il poeta del dominio delle passioni¹². La lettura di questo autore, tuttavia, non

¹¹ Cfr. ACCARDO 2002, p. 2.

¹² Lo studio più recente di cui io sono a conoscenza sul *veternus* oraziano (per cui cfr. *Ep.* 1, 8, 10; 1, 11, 28 e *Sat.* 2, 3, 145) è quello di LANA 1993, pp. 13 ss. (a cui rimando per la bibliografia).

sortisce effetto alcuno sui nervi di Prendick, il quale - dopo essere stato lasciato solo da Montgomery (l'assistente di Moreau) - non riesce a distogliere la sua attenzione dai gridi e dai ringhi strazianti del puma che in una stanza attigua il Dr. Moreau ha cominciato ad "umanizzare" a colpi di bisturi:

«Dopo un po' finimmo il nostro pranzo, il mostro deforme dalle orecchie a punta sparcchiò e Montgomery mi lasciò di nuovo solo nella mia stanza. Per tutto il tempo in cui si erano sentiti i guaiti del puma che veniva vivisezionato, era stato in preda a un'irritazione che non riusciva a nascondere. Mi disse di soffrire di nervi e mi lasciò solo a trarre le mie deduzioni. Anch'io trovai quei gridi oltremodo irritanti; essi crebbero di profondità e di intensità con l'avanzare del pomeriggio. In un primo momento facevano pena, ma il loro costante ripetersi finì per sconvolgere completamente il mio equilibrio. Scaraventai in un canto un volume di Orazio che stavo leggendo, e cominciai a stringere i pugni, a mordermi le labbra e a camminare su e giù per la stanza»¹³.

Orazio, dunque, non serve a nulla. Credo però che possa anche essere interessante cercare di capire le modalità di questa sua emblematica inutilità, che trovo – per così dire – complessa e suggestiva. Prendick, infatti, poco prima della visita di Montgomery, si era ricordato dei fatti per cui Moreau era stato bandito dalla comunità scientifica, e aveva cominciato ad intuire la natura degli esperimenti che venivano da lui condotti nell'isola¹⁴;

¹³ WELLS 2002², pp. 34 s.

¹⁴ Cfr. WELLS 2002², pp. 31 s.: «infine ricordai tutto: quell'opuscolo, da tempo dimenticato, mi ritornò in mente con sorprendente nitidezza. A quel tempo non ero che un ragazzino e Moreau, suppongo, doveva avere circa cinquant'anni: eminente e valente fisiologo, era notissimo negli ambienti scientifici per la sua straordinaria immaginazione e per la brutale franchezza [...]. Aveva pubblicato alcuni fatti stupefacenti connessi con la trasfusione del sangue e, per di più si diceva ch'egli stesse facendo importanti ricerche sugli sviluppi patologici dell'individuo. Poi, bruscamente, la sua carriera era stata interrotta e aveva dovuto lasciare l'Inghilterra. Un giornalista, ben deciso a fare rivelazioni sensazionali, era riuscito a farsi ammettere nel suo laboratorio come assistente e, grazie a un brutto incidente – se d'incidente si trattava – il suo raccapricciante opuscolo era diventato famoso». Sul ruolo della stampa nel creare "casi" giornalistici e nell'alimentare le paure dell'uomo della strada nei confronti della scienza si vedano le riflessioni di TURNEY 2000, *passim* (ma cfr. spec. p. 287), che propone la creazione, da parte degli stessi scienziati, di rappresentazioni "sobrie" e "rassicuranti" della loro attività. La pericolosità di

tuttavia, anziché cominciare ad indagare, cercando - ad esempio - una conferma dei suoi sospetti dalla lettura dei trattati scientifici presenti negli scaffali, sceglie di tuffarsi nella lettura di Orazio, proprio perché ha deciso - in qualche modo - di sfuggire alla realtà.

La scelta del testo latino, in questo senso, si configura come una non-opzione, come un mezzo “esotico” di fuga dal mondo, come un rifugio rassicurante in cui ritrovare se stessi, un *angulus*, un *locus amoenus* al di fuori delle tempeste della vita.

Quando però i “rumori” del mondo circostante si fanno più pressanti e angosciosi, il classico latino diventa inutile: il grande autore del dominio delle passioni non riesce più a consolare, e sono l’istinto stesso, e i nervi, che consigliano a Prendick di disfarsene.

4. Il latino del Dottor Moreau

Di Orazio e dei classici greci e latini non si parla più per tutto il resto del romanzo. Nei capitoli successivi a quello in cui si fa menzione della funzione consolatoria dei testi antichi, del resto, Wells comincia a lasciare spazio alle scoperte di Prendick, che però inizialmente arriva a concludere che i mostri del Dottor Moreau siano umani sfigurati dalle mani dello scienziato.

Il malinteso, tuttavia, viene smontato dallo stesso Moreau, che finalmente - alla presenza attonita dei mostri - spiega l’arcano al suo ospite, ormai sempre più terrorizzato e disorientato:

«- Latino, Prendick! Cattivo latino! Latino maccheronico. Ma cerchi di comprendere. *Hi non sunt homines, sunt animalia qui nos habemus...* vivisezionato. Un processo di umanizzazione. Le spiegherò. Venga a riva»¹⁵.

Come si vede bene dalla lettura di questo passo, lo sfoggio della lingua latina non è, in Moreau, testimonianza di una “illuminazione” umanistica. Lo scienziato pazzo, infatti, usa la lingua antica solo e unicamente al fine di non farsi comprendere

tale posizione - di fatto tecnocentrica e tecnocratica - è però stata messa in luce da PINOTTI 2000, pp. 493 ss.

¹⁵ WELLS 2002², p. 61.

dalle sue creature, che devono continuare a credere di essere uomini.

Il suo latino, peraltro, è per sua stessa ammissione “cattivo”: solecistico e paratattico il *pastiche* di lingua antica e di inglese usato da Moreau opera infatti in qualche modo come emblema delle stesse degenerazioni mostruose prodotte dalla follia demiurgica dello scienziato e al contempo ha in sé qualcosa di analogo al latino dell’Azzecagarbugli manzoniano, dal momento che è un codice che attiva un canale di comunicazione non condiviso e che marca un livello di distinzione gerarchica fra il creatore e le sue creature

5. Lo strano caso del Dottor Moreau e le (possibili) mostruosità dell’attualizzazione

Si potrebbe riflettere ancora un po’ sull’uso che della lingua latina e dei classici viene fatto nel piccolo mondo del Dottor Moreau e potrebbe essere un facile gioco quello di trovare alcune analogie con gli impieghi suggeriti dalla scuola italiana - relativamente agli studi classici - nel corso della sua non più breve storia.

Credo che sia inutile, in questo senso, rimpiangere – come alcuni fanno - i tempi in cui gli studenti del liceo si infervoravano leggendo Livio o Plutarco o bramavano avidamente di apprendere dai loro docenti le regole della retorica ciceroniana. Posto che tempi simili ci siano mai stati, sono stati tempi in cui lo studio del latino e del greco – come accadeva per Moreau (e per Wells) – era solo uno status symbol. È vero – come osserva Alain Accardo – che l’uso di tale status symbol poteva creare effetti collaterali virtuosi nelle classi dirigenti¹⁶; si trattava pur sempre, però, di effetti di “umanizzazione” del dominio, e non di liberazione da esso. Nel caso dei personaggi del romanzo di Herbert Wells, poi, sembra chiaro che tale studio “disinteressato” dei greci e dei latini non sembra fare sorgere alcun dubbio relativamente alla propria impresa nel Dottor Moreau, avido soltanto di plasmare a suo piacimento la natura.

¹⁶ Cfr. ACCARDO 2002, p. 2.

Non è male peraltro ricordare che la stessa concezione disinteressata dello studio è una concezione che trova le sue radici proprio nel mondo antico, quando appunto gli *studia liberalia* non erano studi che “rendevano liberi”, ma che di fatto si potevano permettere soltanto gli uomini liberi¹⁷. E Moreau - bisogna ricordarlo - è un uomo così “libero” da non porsi alcun problema relativamente ai propri limiti o anche – per usare un termine caro alla bioetica contemporanea – relativamente alla “proiezione del rischio” delle proprie scoperte¹⁸. E dunque a cosa possono servire il latino e il greco concepiti come li concepisce la società in cui si forma un Moreau?

Mi pare ovvio che nei classici latini e nei classici greci non è possibile cercare insegnamenti morali o – tanto per fare un esempio - mezzi per affrontare le questioni di bioetica¹⁹. Non solo perché molti dei problemi del mondo contemporaneo non erano presenti nel mondo antico, ma anche perché, laddove è possibile individuare temi “universali” (il senso della vita, la morte, l’alterità, il rapporto con la natura, etc.), si scopre – ad uno sguardo attento – che ogni cultura (e dunque anche quella antica, di cui il povero studente dei licei classici è obbligato ad interessarsi senza più comprendere il perché) tematizza e risolve in maniera diversa i propri problemi, facendo ricorso ai propri modelli, alle proprie categorie, alle proprie cornici ermeneutiche, ai propri quadri del reale. Il frequente invito alla “attualizzazione” dei classici, dunque, rischia in questo senso di essere una mera risorsa retorica a partire dalla quale un docente di latino e di greco del liceo potrebbe scegliere di affrontare soltanto quei temi che possono facilmente trovare punti di contatto con il mondo contemporaneo (o semplicemente con gli interessi specifici del docente di turno – posto che ne abbia, e che non sia arrivato alle soglie della pensione completamente stanco e disilluso).

¹⁷ Sull’educazione a Roma si veda MARROU 1984³, pp. 307 ss. (il quale ricorda - pp. 354 s.- che gli schiavi delle famiglie di alto rango potevano accedere soltanto all’istruzione primaria e che comunque, in questo caso, la formazione che ricevevano «era orientata prima di tutto verso le necessità del servizio»).

¹⁸ Per il dibattito bioetico sulle nozioni di “limite”, “rischio” e sul “principio di precauzione” rimando MARCHESINI 2002, pp. 46 ss.

¹⁹ Relativamente all’incommensurabilità che è possibile riscontrare fra i miti del mondo antico e i “miti” del dibattito contemporaneo sulla bioetica rimando ancora una volta a LI CAUSI 2005, pp. 89 ss.

È vero che in casi del genere il bravo docente avrà la capacità di “storicizzare”, ma quanti docenti della scuola italiana sono bravi anche a individuare differenze che non sono soltanto “storiche”, ma sono anche “culturali”? Quanti docenti nella scuola italiana hanno sviluppato serie competenze antropologiche?

E poi, una volta che abbiamo individuato aree di studio sulla base dei grandi temi che interessano il mondo contemporaneo (o – per essere più precisi – i singoli docenti che *vivono e operano* nel mondo contemporaneo), non rischiano di sfuggirci i temi “piccoli”, quelli marginali (che poi magari sono marginali solo per noi, ma forse non lo erano per gli antichi), quei temi e quei problemi, insomma, che segnano ancora più macroscopicamente le differenze fra la nostra cultura (occidentale, regionalmente marcata e – in relazione al centro dell’impero- provinciale) e quella degli antichi? Come notava Clyde Kluckhohn, del resto, l’antropologia – e dunque l’analisi delle culture- si fa proprio a partire dai rimasugli, dai dati di scarto, dalle credenze paradossali e più manifestamente bizzarre, o ancora, per dirla in altri termini, a partire da tutti quegli oggetti che sfuggono a qualsiasi principio di riduzione con il “noi”, a qualsiasi analogia, a qualsiasi sforzo di “attualizzazione” o anche di “traduzione”²⁰.

6. I classici come alterità

Con troppa facilità, nel passato (ma non solo nel passato) si sono cercate facili analogie fra il nostro mondo e quello dei Greci o dei Romani, costruiti e pensati troppo spesso come i nostri “antenati”. Punti germinali a partire dai quali si svilupperebbe la nostra civiltà, gli antichi sono stati visti come i veri (e unici) depositari dell’umano, come lo spazio fondante all’interno del quale ritrovare le proprie radici (e dunque la propria identità), l’*angulus amoenus* dove – esattamente come tenta di fare Edward Prendick con Orazio – attingere per sedare il nostro bisogno di consolazione e, spesso, per legittimare le nostre azioni e le nostre scelte (spesso cattive).

²⁰ KLUCKHOHN 1979, p. 14.

Gli errori prospettici generati a partire da tale atteggiamento sono ovvi. Innanzitutto l'umanità non può essere prerogativa di un unico gruppo etnico o di un unico periodo storico: i Maori, i Dorze d'Etiopia o anche gli antichi Colchi sono umani tanto quanto lo possiamo essere noi, o anche tanto quanto lo possono essere stati i Greci e i Romani che *noi* ci siamo scelti come padri e avi. Anche a volere studiare le culture dei popoli che più radicalmente siamo stati abituati a pensare come altro da noi, del resto, sarebbe un facile gioco quello di trovare analogie significative; il fatto è però – a mio avviso – che, dal punto di vista dell'analisi antropologica, le analogie si rivelano spesso errori prospettici (e troppo spesso vengono trasformate in identità), laddove invece è proprio a partire dalle differenze che si devono comprendere le peculiarità delle culture che vengono di volta in volta ad essere oggetto del nostro interesse.

E partire dalle differenze relativamente ai classici greci e latini significa abituarsi a pensarli, radicalmente, come diversi e lontani rispetto a noi. Prospettiva, questa, che a prima vista sembra lasciare aperta la via a due soli atteggiamenti possibili. Se infatti da un lato il rischio che si corre è quello dell'esotismo (che può essere tanto consolatorio quanto il rapporto di presunta "filiazione" che la scuola italiana ha individuato fra i classici e la cultura occidentale), dall'altro l'unica via che sembra praticabile è quella specialistica della musealizzazione o meglio – per fare riferimento al destino dello studio di una lingua antica che non viene affrontato nei licei italiani – della "sanscritizzazione" degli studi. A volere sposare una simile prospettiva, i classici greci e latini - "nella bufera" di una modernità che sembra non avere più bisogno di loro neanche come "lubrificanti simbolici"²¹ – diventerebbero reperti che solo una ristretta casta di studiosi continuerebbe a studiare in dipartimenti universitari e centri di eccellenza totalmente separati dalla società (e dunque anche dalla scuola).

Una strada analoga, in fondo, è quella percorsa dai *Classics Departments* delle università statunitensi, dove l'esclusività (e la forte selettività) degli studi classici ha portato senza dubbio, dal punto di vista della ricerca, a risultati spesso discutibili, ma talvolta

²¹ L'espressione de "i classici nella bufera della modernità" è tratta dal titolo di un convegno svoltosi presso l'Università degli Studi di Siena i cui atti sono stati pubblicati su «I Quaderni del ramo d'oro», 4, 2001, pp. 157-320.

anche del tutto ragguardevoli. Credo, però, che oltre all'iperspecializzazione ci si possa sforzare di pensare ad una terza via.

7. Qualche timida proposta: per un'etica (e una didattica) dell'ascolto degli altri.

Riconoscere nei Greci e nei Latini qualcosa di lontano e di altro rispetto a noi non deve significare necessariamente l'esclusione dell'insegnamento del greco e del latino dai *curricula* scolastici. Orazio, Virgilio, Omero (e i contesti culturali nei quali hanno operato) possono tranquillamente continuare ad essere letti nei licei, a patto che però gli insegnanti della scuola italiana si dotino di una serie di mezzi e strumenti che permettano loro di analizzare e interpretare le culture a partire da routines didattiche che non siano impressionistiche (o, come avviene oggi nella migliore delle ipotesi, soltanto linguistiche e strutturalistiche). Sarebbe forse opportuno, in questo senso, che si cominci a pensare seriamente a corsi di aggiornamento sugli orientamenti più recenti dell'antropologia culturale (ma anche ad esempio della nonviolenza) e, contemporaneamente, che i corsi di laurea in scienze dell'antichità o le SISS per le classi di lettere (A051 e A052) inseriscano nei propri piani di studio l'obbligo dell'insegnamento di almeno una materia antropologica (e di almeno un laboratorio di teoria e pratica della nonviolenza)²².

Si tratterebbe di una proposta di riforma minima e che non richiederebbe costi gravosi. E tuttavia, forse, nella scuola e nell'università italiana riforme - per lo più confuse e contraddittorie - che vengono dall'alto cominciano ad essercene fin troppe. I migliori processi di innovazione in questo senso non possono prescindere dalla necessità e dalla capacità di autoriforma degli attori sociali, ovvero dal senso di responsabilità e dalla creatività dei singoli docenti che vivono giorno per giorno a contatto con i bisogni reali degli studenti (bisogni che - è ovvio - sarebbe meglio ascoltare e comprendere per davvero). In questo senso credo che uno dei sistemi migliori per stimolare processi di

²² La nonviolenza, come dimostra PATFOORT 1992, pp. 45 ss., non può essere applicata senza prima essere studiata, così come non posso conoscere il greco, il francese o la fisica (o anche l'antropologia) senza prima averli studiati.

cambiamento autopoietici che partano dal basso, forse, potrebbe essere quello di mettere da parte la retorica dell'interessamento e del coinvolgimento degli studenti. A mio modesto parere, infatti, bisognerebbe *sempre* partire dal presupposto secondo cui è del tutto legittimo che ciò che insegniamo non interessi affatto ai ragazzi che popolano le classi dei licei nostrani. L'interesse, del resto, non può essere suscitato a comando o – il che è quasi identico – mettendo in atto una serie di strategie di seduzione che di fatto rischiano di violare la radicale alterità e l'irriducibilità rispetto a noi dell'oggetto di studio che abbiamo di fronte.

Studiare i classici, in questo senso, potrebbe essere un esercizio etico di ascolto nonviolento, un percorso in base al quale ognuno di noi può abituarsi ad usare l'altro non come "nemico" (e quindi come recettore di ogni forma di negatività), ma neanche come "recipiente" o "specchio" su cui proiettare, magari anche in maniera forzosa, la propria identità – cosa, questa, che di fatto avviene quando "altri" lontani nel tempo come i Greci e i Romani vengono trasformati nei nostri padri fondatori.

Pensare i Greci e i Romani come "altri" significherebbe semplicemente esplorare problemi, dinamiche, argomenti e soluzioni che sono diversi da quelli elaborati dalla nostra cultura e attestare, sulla base di uno studio approfondito, la possibilità di mondi alternativi rispetto al nostro. Si tratterebbe di fare, attraverso i classici, quello che l'antropologo Francesco Remotti, riprendendo un'espressione di Clyde Kluckhohn, chiama "il giro più lungo", vale a dire lo studio dell'alterità lontana la cui comprensione può determinare effetti di ritorno inattesi per la comprensione del "vicino"²³. L'accoglienza nonviolenta di un punto di vista altrui, peraltro, secondo dinamiche che sono state esplorate bene da una teorica della nonviolenza come Marianella Sclavi, renderebbe più facile la riflessività (attiva) in relazione ai propri punti di vista, che, una volta compresi, possono anche essere rigettati o modificati (o anche – aggiungerei – consapevolmente valorizzati)²⁴. Lo studio dei classici, dunque,

²³ REMOTTI 1990, pp. 13 ss. (cfr. KLUCKHOHN 1979, p. 20).

²⁴ Sulla nozione di "ascolto attivo" si veda SCLAVI 2003, pp. 21 ss. (ma cfr. anche PATFOORT 1992, pp. 48 ss. sulle nozioni di "differenza dei punti di vista" all'interno di quello che viene considerato il sistema alternativo a quello della violenza, che opporrebbe il principio dell'Equivalenza (E) alla realizzazione delle strutture di rapporto Maggiore-minore (M-m).

lungi dall'essere una marca di status o un rispecchiamento distorto in una identità inesistente (o, ancora peggio, una legittimazione dei contesti della contemporaneità), si potrebbe rivelare uno strumento rivoluzionario, un mezzo potente per analizzare comparativamente la propria cultura e per pensare - e ovviamente mettere in atto - alternative possibili all'interno di essa.

In fondo, aderendo a tale opzione, la cosa peggiore che ci potrebbe capitare - a volere riprendere a tutti i costi l'esempio del romanzo di Herbert Wells da cui questo mio intervento ha preso le mosse - sarebbe scoprire, in seguito agli effetti di ritorno dal "giro lungo", che l'umanità può anche non essere soltanto un fatto biologico e che i fatti biologici sono anche "culturali", o - per dirla in altri termini - che la "nostra cultura", che siamo portati a pensare come l'unica o comunque la migliore, non è del tutto esente da quelle che siamo abituati a pensare come "bestialità":

«Non potevo liberarmi dagli uomini; la loro voce veniva a me insinuandosi attraverso le finestre, e le porte chiuse a chiave erano ripari inconsistenti. Se uscivo per la strada, tentando di vincermi, donne insinuanti mi sussurravano vane adulazioni, uomini avidi mi lanciavano sguardi invidiosi e furtivi, operai stanchi e pallidi mi oltrepassavano tossendo, con gli occhi infossati e il passo ansioso, come cervi feriti che perdono sangue; o m'imbattevo in vecchi, curvi e inebetiti, che parlottavano tra sé, oppure in una schiera cenciosa di monelli che lanciavano beffe. Allora mi rifugiavo in una chiesa e, anche qui, la mia depressione era tale che il predicatore mi sembrava farfugliasse "grandi pensieri" come l'uomo scimmia [n. d. A.: l'uomo scimmia che nell'isola assolveva funzioni sacerdotali nella piccola comunità di bestie umanizzate da Moreau]. Se entravo in una biblioteca, gli studiosi curvi sui libri mi davano l'impressione di belve accoccolate in attesa della preda. Mi disgustavano particolarmente le facce inespressive degli uomini sui treni o sugli omnibus. Non mi sembravano esseri viventi, ma cadaveri, e non osavo viaggiare se non ero sicuro di essere solo. E anch'io non ero un essere ragionevole, ero anch'io un animale, tormentato da una strana malattia nel cervello che mi spingeva a vagare solo, come una pecora»²⁵.

²⁵ WELLS 2002², pp. 118 s.

**8. Effetti di ritorno: dal rischio del cinismo ad una umanità
“autoconsapevole” (ed autoregolantesi)**

Come si è visto nel paragrafo precedente, Edward Prendick, che fa ritorno al mondo civilizzato dopo avere fatto l'esperienza “sul campo” della comunità dei mostri umanizzati di Moreau, approda ad una visione cinica e totalmente relativistica della vita. Il rischio che si corre nel comparare i sistemi culturali è infatti anche quello di giustificare qualsiasi scelta o qualsiasi atteggiamento (o negare ad essi qualsiasi valore). Se però pensiamo a teorici della nonviolenza quali Marianella Sclavi o Pat Patfoort, dovremmo ricordare che *ascoltare* i punti di vista dell'altro significa accoglierli e comprenderli, ma non sempre e necessariamente approvarli e dare loro spazio²⁶. Semplicemente nello studio e nell'analisi dei *fondamenti* dell'alterità bisognerebbe uscire dalla logica dicotomica che oppone sempre un Maggiore ad un minore (o anche il Male al Bene) e sposare la logica nonviolenta della *differenza* e dell'*Equivalenza*. Tale logica implica che si passi da un confronto con l'altro che sia semplicemente valutativo ad una comparazione che diventi per certi versi autovalutativa e autoregolativa nei confronti delle proprie cornici interpretative e nei confronti dei propri programmi di azione²⁷.

Per riprendere il romanzo di Wells, poi, bisogna ricordare – anche per esigenza di completezza - che la crisi di Prendick è del tutto passeggera e che la fine del suo racconto – che coincide con la fine del romanzo – mi sembra comunque lasciare aperta la possibilità ad un anelito di speranza (seppure amara):

«Dedico le ore del giorno ad esperimenti di chimica e nelle notti luminose studio l'astronomia. Per quanto non ne sappia il come e il perché c'è un senso di pace e di protezione nello sfavillio delle stelle. E poi, è nelle vaste ed eterne leggi della materia e dei mondi, e non

²⁶ Nell'ascolto e nella “comprensione” dei fondamenti altrui vale sempre il principio secondo cui *fiducia* e *comprensione* devono essere uniti alla cautela (per cui cfr. PATFOORT 1992, p. 56, ma cfr. anche SCLAVI 2003, p. 38). Tale cautela - aggiungo - ci deve spingere a non dare luogo in nessun caso alla violenza: il punto di vista di Hitler – solo per fare un esempio banale sul quale è facile essere d'accordo - si può comprendere, ascoltare, studiare e anche “compatire”, ma non può essere “accolto” e non gli si può dare spazio, proprio perché darebbe spazio alla violenza.

²⁷ Per la nozione di Equivalenza (alternativa al sistema M-m) si veda PATFOORT 1992, pp. 45 ss. Sull'ascolto attivo dell'altro visto come “mondo possibile” si vedano invece le osservazioni di SCLAVI 2003, pp. 21 ss.

negli affanni terreni, nel peccato o nella sofferenza, che tutto quello che non è animalità in noi deve trovare il suo conforto e la sua speranza. Lo credo fermamente, se no non potrei vivere. E così, nella fede e nella solitudine, finisce la mia storia».

Dopo il naufragio, dopo avere vissuto a stretto contatto con una comunità di mostri che desiderano ardentemente essere uomini (ma che presto degenerano e tornano ad essere bestie assetate di sangue), Prendick è approdato ad una nuova idea di umanità; un'idea che però è totalmente diversa da quella che aveva prima di partire e che, soprattutto, non è più scontata e inconsapevole, ma comincia ad essere il frutto di una riflessione che è cominciata dal contatto (sia pur estremo e negativo) con l'alterità²⁸.

9. Un'ultima proposta contro il "cattivo latino" di Moreau

Potrei concludere qui, con l'esempio citato nel paragrafo precedente. E tuttavia, prima di porre termine alle mie argomentazioni, mi preme fare qualche ulteriore riflessione sull'insegnamento della lingua latina e della lingua greca.

Come si è visto il Dottor Moreau, quando si tratta di difendere una sua posizione di potere nei confronti delle sue ignare creature, usa, anche se con scarsa perizia, il latino, e di fatto realizza un sogno – quello di rendere viva una lingua morta – che molti umanisti necrofili si ostinano ancora ai nostri giorni a coltivare²⁹.

Confesso apertamente che nel leggere questo passo del romanzo ho pensato subito al mio insegnante del ginnasio, che il primo giorno di scuola mi aveva spiegato che era importante studiare la lingua greca e la lingua latina perché, se avessi voluto

²⁸ Si noti che l'opposizione fra Prendick e i mostri di Moreau sembra seguire uno schema simmetrico: questi ultimi, infatti, credono senza alcun dubbio di essere umani, ma ritornano paradossalmente (e inconsapevolmente) ad essere bestie. Prendick invece approda ad una forma problematica e dolente di umanità proprio dopo aver messo in dubbio l'umanità degli uomini e dopo avere scoperto l'irriducibilità del dato biologico che apparenta l'uomo a tutte le altre bestie.

²⁹ È ovvio che parlare il latino è un ottimo esercizio se si vuole imparare alla perfezione la lingua latina. Il fatto è che – come si sarà capito – non credo che basti affatto che si impari la lingua latina.

diventare un medico o un avvocato, avrei imparato molto più facilmente il lessico tecnico della medicina o della giurisprudenza. Ho tremato per un attimo pensando a che tipo di medico o di avvocato sarei potuto virtualmente diventare se non mi fossi iscritto in una facoltà di Lettere, quale era quella di Palermo negli anni '90, dopo cioè l'esperienza della Pantera, in cui, oltre a leggere i classici, ho in qualche modo imparato (più per merito dei miei colleghi e dei tanti seminari autogestiti che grazie ai pochi docenti veramente validi che ho incontrato) a pormi problemi di senso e domande e dubbi sulle funzioni politiche del sapere. Sarei forse diventato una sorta di Moreau se avessi fatto una scelta diversa e se mi fossi limitato ad ascoltare il mio insegnante di ginnasio? E quanti Moreau esistono ancora che conoscono il loro cattivo latino, ma che non hanno una coscienza che vada al di là della consapevolezza dei propri mezzi scientifici?

Se poi pensiamo ai linguaggi e alle dinamiche del potere del mondo globalizzato (e non ai "poteri" a cui aspira l'ideale di piccola borghesia strapaesana che spesso ancora imperversa fra le fila degli insegnanti dei licei di provincia, che vogliono i loro figli medici, avvocati, notai o farmacisti), comprendiamo subito che sembrano volentieri fare a meno del greco e del latino³⁰, cosa che – sia inteso – rende lo studio di queste due lingue antiche ancora meno appetibile per gli studenti che frequentano le scuole italiane.

Siccome però – come ho già detto - non credo che si possa pretendere che l'interesse nasca per mezzo dell'obbligo, penso che non sarebbe del tutto improponibile posporre la fase dell'apprendimento della lingua antica (lo studio della quale potrebbe anche diventare facoltativo) rispetto a quella dell'insegnamento della storia della letteratura e della cultura. Si tratterebbe, in questo caso, di dare priorità all'ascolto (paziente e problematico) dei testi, per rimandare l'apprendimento di ciò che risulta più difficile e ostico (specialmente se non se ne vede immediatamente l'utilità) quando si è constatato che un interesse reale è sorto da parte degli studenti. Una soluzione del genere, peraltro, sarebbe del tutto facile da realizzare - senza bisogno di attendere l'ennesimo decreto ministeriale – in quegli istituti in cui la cattedra di lettere è già verticalizzata e l'insegnante ha più agio a gestire nel corso degli anni la propria programmazione.

³⁰ Ancora una volta rimando alle riflessioni di ACCARDO 2002, p. 2.

Per quanto mi riguarda, a sostegno della proposta potrei citare la mia esperienza di insegnamento nel triennio di un liceo scientifico della provincia di Palermo, dove ho potuto in effetti constatare come il desiderio di imparare veramente la lingua latina era nato in alcuni dei miei alunni soltanto dopo che avevano potuto leggere una serie di classici latini in traduzione italiana e solo dopo che ero riuscito a rivedere la forma delle mie lezioni organizzando parte delle ore a disposizione nel corso dell'anno in unità didattiche seminariali in cui si dibatteva, a partire da relazioni fatte volta per volta da singoli alunni o anche –talvolta– da esperti esterni da me invitati, su singoli temi di interesse letterario (ma non solo) che potevano anche essere scelti non dall'insegnante e che comunque avevano sempre una certa attinenza con lo studio del latino³¹.

Una soluzione del genere, ovviamente, è solo una delle tante possibili e tante altre se ne possono sperimentare. E poi forse non sarebbe del tutto inutile, in tal senso, abituarsi a pensare che non esiste mai un'unica soluzione possibile, e che ognuno di noi può trovare volta per volta quella adatta alla propria natura e al proprio contesto di lavoro. Per il resto, una volta che ci siamo decisi a sperimentare stili di insegnamento (ma forse anche stili di vita) alternativi, bisogna *non disperare* e tenere sempre in mente alcuni principi basilari:

«1) perché funzioni bisogna almeno in parte esserne convinti e... fare di tutto perché funzioni; 2) non ci si può aspettare che funzioni immediatamente e che non abbiamo bisogno, invece, di rodaggio e dunque di tempo perché sia messo in pratica in modo non meccanico: come afferma il cosiddetto principio della termodinamica, nessun esperimento dà a primo colpo i risultati sperati»³².

Prima di approdare nell'isola dei mostri, in seguito al naufragio causato dalla “bufera della modernità”, del resto, ci

³¹ Tale attività didattica è documentata nella mia relazione finale della classe V E del Liceo Scientifico “G. D'Alessandro” di Bagheria per l'anno scolastico 2003-04. Le regole del dibattito che venivano seguite nel corso delle lezioni seminariali erano stabilite volta per volta prima dell'inizio della relazione e prevedevano una gestione “orizzontale” (e “comunitaria”) della parola per mezzo di un moderatore volta per volta diverso. I criteri didattici da me seguiti hanno peraltro tratto ispirazione dalle strategie di “apprendimento cooperativo” sviluppate in COMOGLIO 1999.

³² COZZO 2005, p. 206.

sono tante altre strade che possono essere tentate. E poi, come si è visto, non è detto che l'esperienza dell'alterità mostruosa (e della bufera) non possa creare degli effetti di ritorno positivi.

Pietro LI CAUSI

Università di Palermo

www.pietrolicausi.it

Riferimenti bibliografici

ACCARDO A.

2002 *L'umanesimo serve ancora?*, in «Le Monde Diplomatique», gennaio: p. 2.

ALDISS B.

1990 *Introduction to The Island of Dr. Moreau*, Everyman, London.

BARTHES R.

1968 *L'effect du réel*, in «Communications», 11: pp. 84-89.

COMOGLIO M.

1999 (a cura di) *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

COZZO A.

2005 *Conflittualità nonviolenta. Filosofia e pratiche di lotta comunicativa*, Mimesis, Milano.

KLUCKHOHN C.

1979 *Mirror for Man*, tr. it., *Lo specchio dell'uomo*, Garzanti, Milano.

LANA I.

1993 *Il funestus veteranus e la malinconia di Orazio*, in P. V. Cova e G. E. Manzoni (a cura di), *Voci oraziane*, Ed. La Scuola, Brescia: pp. 13-27.

MARCHESINI R.

2002 *Bioetica e biotecnologie*, Apèiron, Bologna.

MARROU H. I.

1984³ *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, tr. it., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Edizioni Studium, Roma.

PATFOORT P.

1992 *Bouven Aan Gewelddoosheid*, tr. it., *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA).

PINOTTI P.

2000 *Dal Frankenstein di Mary Shelley alla Repubblica di Platone*, in «Materiali per una storia della cultura giuridica», 2, 30: pp. 493-510.

REMOTTI F.

1990 *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino.

SCLAVI M.

2003 *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.

TURNEY J.

2000 *Frankenstein's Footsteps: Science, Genetics and Popular Culture*, tr. it., *Sulle tracce di Frankenstein. Scienza, genetica e cultura popolare*, Edizioni di Comunità, Torino.

WELLS H. G.

2002² *The Island of Dr. Moreau*, tr. it., *L'isola del Dottor Moreau*, Mursia, Milano.