

La critica come educazione*

Northrop Frye

(a cura di Alessandra Nucifora)

È per me un grande piacere essere qui e inaugurare un ciclo di lezioni dedicate ad un così grande educatore.¹ Sono stato parecchio incerto sull'impostazione da dare a questo intervento, poiché se è vero che, forse un po' incautamente, sono entrato a far parte di un comitato scientifico che si occupa di letteratura per l'infanzia, di fatto non ho ancora mai preso parte agli incontri del comitato e forse per questo ho la sensazione di non essere ancora in grado di affrontare l'argomento con la dovuta preparazione. Posso d'altro canto affermare che io stesso in prima persona ho incominciato a credere alle mie teorie critiche solo quando ho iniziato a vederne le potenziali applicazioni al livello di istruzione elementare. In un mio libro, pubblicato più di vent'anni fa, scrivevo che la letteratura non è un soggetto davvero coerente se non allorché i suoi principi elementari possono essere spiegati ad un qualsiasi diciannovenne intelligente.² Da allora, Buckminster Fuller ha affermato che se un principio primo non può essere compreso da un bambino di sei anni, esso non può essere considerato davvero un principio primo, e forse questa affermazione è persino più corretta della mia. La mia posizione

* Traduzione di N. Frye, *Criticism as Education*, in *Northrop Frye's Writings on Education*, a cura di J. O'Grady e G. French, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London 2000, pp. 525-538. Il saggio, pronunciato da Frye come prima delle «Leland B. Jacob Lectures» presso la Columbia University il 26 Ottobre 1979, era già apparso sia come volume autonomo (N. Frye, *Criticism as Education: the Leland B. Jacobs Lecture*, School of Library Service, Columbia University, New York 1980) sia nella raccolta, a cura dello stesso Frye, *On Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1988, pp. 138-152. Per la pubblicazione in queste pagine e per la concessione dei diritti, si ringraziano la University of Toronto Press e i curatori del volume, in particolare Jean O'Grady. Le traduzioni di brani citati da edizioni originali in queste pagine sono a cura di chi scrive. [N.d.T.]

1 Il saggio è il testo della prima conferenza dedicata a Leland B. Jacobs, eminente studioso di letteratura per l'infanzia, a sostegno del dialogo tra insegnanti, soggetti coinvolti nella letteratura per l'infanzia e critica letteraria. Frye fu il primo assegnatario del «Leland B. Jacobs Award», dedicato a studiosi la cui attività scientifica avesse avuto un impatto significativo sullo studio e l'insegnamento della letteratura per bambini. [N.d.T.]

2 Cfr. N. Frye, *Anatomia della critica*, Einaudi, Torino 1957, p. 21. [N.d.T.]

riguardo all'età in cui una persona è in grado di comprendere i principi elementari della letteratura è andata orientandosi nel corso degli ultimi venti anni verso una soglia sempre più bassa. Ed è proprio per questa ragione che mi sento particolarmente onorato di poter rendere omaggio ad un educatore che tanto ha insistito sull'importanza della letteratura per l'infanzia.

L'insegnamento della letteratura coinvolge questioni che sono peculiari della specifica condizione della nostra società. Vi furono ottime ragioni per la separazione tra Stato e Chiesa nella realtà americana ma, naturalmente, una delle inevitabili conseguenze è stato il crearsi di una sorta di *vacuum* religioso, all'interno del quale l'istruzione è diventata una specie di religione "denaturata". Questa situazione si è nel tempo accentuata man mano che tanto la Chiesa quanto le famiglie demandavano alla scuola sempre maggiori responsabilità. Mi sono trovato spesso di fronte alla stessa domanda, che mi è stata posta con tutta serietà anche dagli adulti: perché, se si suppone che lo studio della letteratura debba renderci delle persone migliori, questo spesso non accade?

Inizialmente, a questa domanda tendevo a rispondere con un'altra domanda: «E chi lo suppone?». Presto però ho realizzato che a pensarla così erano soprattutto i miei stessi colleghi. Essi sembravano avere di fatto la strana convinzione che gli scienziati studiassero la pura meccanica delle cose, mentre loro erano da ritenersi gli unici depositari dei "valori" e di quanto può rendere davvero completa la vita umana. Fu così che molto presto, analizzando la questione, sviluppai un'avversione contro quella che definisco tuttora "l'illusione della pozione magica". Dovetti chiarire anzitutto a me stesso, e poi naturalmente a tutti coloro ai quali mi rivolgevo, che non vi è nulla di intrinsecamente "buono" in nessun oggetto di insegnamento in quanto tale. Se vogliamo diventare delle persone migliori, esiste certo molta letteratura che può essere d'aiuto, ma se manca alla base la volontà per questo cambiamento, allora il motore non avrà benzina.

D'altra parte, simili idee convivevano in me strettamente con un latente senso di sfiducia nei confronti dei giudizi di valore intesi come elemento distintivo di una formazione letteraria. Mi era infatti del tutto chiaro che quei giudizi di valore non erano che giudizi morali ben dissimulati, e di conseguenza socialmente condizionati. Essendo socialmente condizionati simili giudizi apparivano limitati e non estensibili all'elemento centrale di cui davvero si occupa la letteratura. Portare in aula dei giudizi di valore, impliciti o espliciti che siano, mi sembra una procedura pericolosa, e mi fa venire in mente una ingannevole analogia con le mense universitarie, dove vige un'opposizione manichea tra cibi disgustosi che fanno bene e allettante *junk food*. Mi sembrava chiaro che gusti e disgusti degli studenti dovessero esser trattati in tutt'altra maniera. Se

uno studente preferisce il film che ha visto in tv piuttosto che l'opera di Shakespeare che gli si vuol far studiare, l'enfasi dovrebbe cadere sulle analogie strutturali tra le due opere nella consapevolezza che, mentre la differenza di valore diverrà chiara in seguito, la percezione del valore stesso non deve essere affrettata né forzata. Vi è una cosa che possiamo definire "valore" in un'opera letteraria, questo è certo, ma un'opera letteraria determina il proprio valore. Ciò che in effetti intendiamo con termini come "classico" o "capolavoro" è fondamentalmente un'opera che insiste sul proprio valore, rifiutando di tramontare.

Capisco perché un secolo fa Matthew Arnold fosse seriamente preoccupato dalla concezione della letteratura come "religione denaturata".³ Lo scrittore sentiva che la cultura avrebbe finito per occupare nelle nostre vite il posto che era un tempo occupato dalla religione. Quando ero uno studente appena laureato, T. S. Eliot rappresentava il faro illuminante della critica: egli contestava come assolutamente priva di senso la confusione fatta da Arnold tra cultura e religione, e io credo che lo sia, ma anche Eliot in fondo non faceva che insistere sull'antico gioco dei valori. A me sembrava invece che fosse necessario chiamare in causa qualcosa di più pragmatico, di più strettamente legato al processo di apprendimento. Spesso di fronte ai miei attacchi contro l'eccessiva fede nei giudizi di valore mi è stato contestato il fatto che anch'io, dopotutto, ho scritto molto più su Shakespeare che – tanto per fare un esempio – su poeti come Thomas Churchyard o Barnabe Googe. Non implica anche questo un giudizio di valore? Sicuramente sì: ed è proprio qui che devono stare i giudizi di valore, nel dominio di provvisorie ipotesi di lavoro, laddove essi possono essere soggetti a revisione.

La revisione è quasi sempre "verso l'alto". Se decido di accettare il tradizionale giudizio di valore della società a proposito di Shakespeare e mi metto a studiare Shakespeare, trovo soltanto una conferma pratica a quel giudizio di valore. Ciò può incoraggiarmi nel proseguimento del mio studio, ma lo studio stesso non sarà fondato sul giudizio di valore. Viceversa, accade spesso che un poeta disprezzato (o del tutto trascurato) per secoli, come lo Skelton di inizio sedicesimo secolo, possa rivelarsi, ad uno sguardo critico fresco, poeta originale e di notevole interesse. Proprio come i giudizi di valore non possono essere considerati il punto di partenza della letteratura, essi non possono nemmeno rappresentarne il fine ultimo. Il fine dello studio della letteratura non è un atto di genuflessione nei confronti di un capolavoro, ma l'incorporamento nella mente dello studente della struttura articolata che la letteratura rappresenta. È un processo tortuoso e sottile, lo riconosco. Eppure mi sento piuttosto certo della validità di questo processo generale. Il fine ultimo dello stu-

3 Cfr. in particolare le pagine iniziali di M. Arnold, *The Study of Poetry*, 1880. [N.d.T.]

dio dell'opera letteraria è, in un certo senso, l'assorbimento in sé stessi del suo potere verbale.

Esiste inoltre molta confusione nella teoria dell'educazione che deriva dalla struttura di classe della società. L'istituzione dell'istruzione obbligatoria partiva dal presupposto dell'esistenza di una classe agiata in cima alla gerarchia sociale e di una classe proletaria all'estremità più bassa di essa, e ha cercato di estendere all'intera società i vantaggi della classe agiata nel campo dell'istruzione. Ciò è di certo apprezzabile ma solleva quantomeno un'altra questione: se ci si aspetta che lo studio della letteratura debba garantire condizioni lavorative e uno status sociale più soddisfacenti, perché questo non accade?

La risposta sta ancora una volta nel fatto che il passaggio da una società a classi chiuse ad una a classi aperte non è affatto un processo semplice e a senso unico. Mesi fa mi trovavo in Italia, ad Urbino, la città natale di Castiglione, per una conferenza sul *Cortegiano*, un testo che ho sempre considerato come uno dei più grandi manuali di educazione e in assoluto uno dei più bei libri al mondo.⁴ Si tratta di un trattato la cui stesura risale approssimativamente allo stesso periodo in cui fu scritto *Il Principe* di Machiavelli. Per la società rinascimentale gli attori sociali più importanti erano il principe e il cortigiano, perciò non stupisce che due delle opere fondamentali del tempo abbiano titoli simili. La pedagogia rinascimentale assumeva come modello teorico l'educazione ideale del re, la persona più importante cui impartire un'istruzione nella società. Ciò aveva favorito lo sviluppo di un genere di trattato educativo, ancora molto in voga nel sedicesimo secolo, che discendeva dall'antica Grecia, in particolare dalla *Cyropedia* di Senofonte, il resoconto dell'educazione impartita a Ciro il Grande.

Il genere della *cyropedia* si biforca a partire dal momento in cui Machiavelli tratta l'educazione del principe e Castiglione quella del cortigiano. Vi è una strana tensione tra queste due opere che è ancora al centro delle odierne confusioni in ambito educativo. Il principe di Machiavelli è un individuo per cui i principi morali rappresentano una sorta di inibizione, un impedimento. Egli deve sempre tenere a mente che gli individui su cui si trova a regnare sono tanto uomini quanto bestie, e possiedono quelle caratteristiche delle bestie che egli stesso deve in parte possedere per poter regnare su di essi, la ferocia del leone e l'astuzia della volpe. Essendo il principe costantemente in vista, la sua reputazione, o quella che potremmo definire la sua immagine, è molto più importante della realtà che sta oltre l'immagine. È un bene che il principe venga

4 Al *Cortegiano* di Castiglione Frye ha dedicato il saggio *Castiglione's «Il Cortigiano»*, in N. Frye, *Myth and Metaphor*, a cura di R. D. Denham, University Press of Virginia, Charlottesville-London 1990, cit., pp. 307-321, cui si rimanda per un approfondimento dei concetti che seguono. [N.d.T.]

reputato virtuoso, molto più del fatto che lo sia realmente. È essenziale che lo si consideri generoso, benché sia probabilmente più ragionevole se cerca di conservare i propri beni.

Castiglione invece insiste sul programma educativo del cortigiano, che deve intendersi un po' di tutte le arti: pittura, scultura, musica e letteratura, ma ad un livello non professionale, per dar lustro alla corte del principe e fargli da consigliere. Questi due scopi, però, hanno in sé qualcosa di paradossale. Se il cortigiano deve essere il consigliere del principe dovrebbe essere un uomo anziano, ricco di esperienza; ma se deve ben figurare come musicista o poeta o ufficiale di cavalleria deve di necessità essere giovane. E se insegna al principe dei principi morali, non lo riduce semplicemente al rango di un giudice di basso grado? Oggi possiamo rispondere a queste domande solo ricordando che nella nostra società ogni uomo ha in sé tanto il principe quanto il cortigiano. L'educazione del principe in Machiavelli è il modello per l'educazione della volontà, la cui tradizione culmina, forse, in Nietzsche. L'importanza di Dewey nella storia delle teorie educative consiste soprattutto nell'enfasi che egli pone sulla volontà in ambito educativo, sulla forza attiva e performativa dell'uomo, come distinta dalle virtù più contemplative, fin qui considerate più tradizionali nell'insegnamento.

Ugualmente l'educazione del cortigiano rappresenta la formazione delle virtù della classe agiata, ma la stessa espressione "classe agiata" ha oggi ben poco significato. Persino l'espressione "classe lavoratrice" pare oggi non avere più molto senso, se non come retaggio di una fase ormai superata della società. Lavoro e agio sono due aspetti distinti della stessa persona (secondo la Bibbia essi rappresenterebbero anche due aspetti distinti di Dio, in rapporto di sei a uno). Esiste, nella tradizione, una analogia implicita tra la gerarchia sociale ed il corpo umano, secondo la quale la mente, forza direttiva e potere oltre la visione, corrisponderebbe alla classe agiata, che nella gerarchia sociale occupa la posizione più alta. Ma anche questo è stato messo in discussione da tempo. Nel *Coriolano* di Shakespeare, ad esempio, si assiste ad una sorta di guerra civile tra romani patrizi e plebei. Uno dei patrizi si sforza di razionalizzare la supremazia del proprio ceto raccontando la favola dello stomaco e delle membra:⁵ le membra del corpo si ribellano allo stomaco contestandogli di starsene lì, seduto, ad assorbire soltanto cibo; ma scoprono presto di non poter fare a meno di lui. La morale della favola è che la classe benestante non può essere considerata realmente parassitaria: rappresenta piuttosto la "forza digerente" della società. Ma se davvero è così – e se la mia conoscenza dell'anatomia non è del tutto errata – allora essa non

5 Cfr. *Coriolano*, I. 1. 96-149.

può neanche essere la mente della società. Né nel lavoro, né nel benessere, né in alcuna delle classi connesse a questi concetti, è possibile trovare la visione dominante che è – a parer mio – la vera forza trainante dell'educazione, l'unica cui la letteratura sia connessa in modo forte.

Gli ideali che caratterizzano la nostra società rimangono a mio parere quelli rivoluzionari di libertà, uguaglianza e fraternità. Oggi libertà e uguaglianza hanno dato vita ai movimenti di massa, ma il terzo principio, la fraternità, il senso dei rapporti personali, è stato largamente ignorato. Eppure si tratta, mi sembra, di un ideale profondamente coinvolto nelle dinamiche di ogni tipo di educazione umanistica, in cui ogni conoscenza è in ultima analisi conoscenza individuale. Per quanto ci si possa affidare all'istruzione impersonale per un certo periodo di tempo, arriva sempre il momento di fare i conti con l'altra faccia della medaglia, vale a dire l'assorbimento personale di quanto appreso.

Di fronte all'individuo, la cui conoscenza diviene sempre più personalizzata, si pone la società stessa. Credo che sia un principio educativo essenziale il fatto che l'andamento morale della società è più importante della sua moralità. Se una società crede nei propri valori, essa può funzionare in modo efficiente anche se alcuni di quei valori sono sbagliati, per quanto naturalmente possa essere auspicabile che non sia così. Ne consegue che i *clichés* di quaranta anni fa, sull'"educazione che comincia dal bambino" e l'idea "il bambino *intero* va a scuola",⁶ vanno rivisti in relazione al vero rapporto dell'individuo con la società. Non si può far cominciare l'educazione e l'istruzione genericamente dal bambino. Perché il bambino non è ovunque. E non si può affermare che il bambino "completo" va a scuola perché quello che va a scuola non è un bambino completo, o non avrebbe bisogno di andarci. Il primo passo nell'educazione, è – in altri termini – acquisire, o piuttosto, ricreare, il senso del proprio contesto sociale. Tutti noi apparteniamo a qualcosa ben prima di essere qualcosa. Eravamo predestinati a essere borghesi nordamericani di metà ventesimo secolo prima ancora di abbandonare il ventre materno.

Le forme elementari di educazione hanno molto a che fare con la riscoperta di questo dato di fatto, che comporta di per se stesso adattabilità, docilità e obbedienza. Imparare a leggere a livello elementare è fondamentalmente un atto di risposta passiva ad uno stimolo verbale: la ragione primaria o essenziale per cui si impara a leggere è, ad esempio, imparare come rispondere ai segnali stradali e così via. È per il fatto stesso

6 Principi simili («l'educazione comincia dal bambino» e «il bambino completo va a scuola») erano molto in voga nel dibattito pedagogico americano degli anni Quaranta e Cinquanta, profondamente influenzato dall'attivismo di Dewey. Per una revisione di questi concetti nell'ambito della discussione pedagogica in Canada, cfr. tra gli altri H. Neatby, *So Little for the Mind*, Clark-Irwin, Toronto 1953. [N.d.T.].

che le esigenze di una società precedono i bisogni dell'individuo che lo studio delle lettere è un presupposto sociale. Se sappiamo leggere e scrivere, il primo uso che facciamo di questa capacità è scoprire che cosa la società si aspetta da noi. Si è fatto grande uso dell'espressione "ritorno ai fondamenti" qui a Toronto, negli ultimi mesi. Eppure io diffido di tutti gli slogan del tipo "ritorno a", mi sembra che siano il risultato di una sorta di mito pastorale. Sono questi "fondamenti" che la società primariamente richiede ai suoi cittadini. Ed è per questo motivo che accade che lo studio della letteratura venga messo da parte in favore di cose come "scienze del linguaggio" o "abilità del linguaggio". Il problema, in espressioni simili, è che ci sono molte abilità del linguaggio che fanno parte di settori alquanto diversi, dotati ciascuno di convenzioni talmente distanti le une dalle altre da far sì che tali abilità non siano di fatto "trasferibili". Un poeta o uno scrittore di romanzi, cioè, non può di punto in bianco cominciare a scrivere per la pubblicità o a fare il giornalista senza una specifica formazione nell'ambito delle convenzioni della pubblicità e del giornalismo.

Il processo educativo comincia con la continuità, con quello che nel Medioevo veniva definito l'"habitus". A quel tempo di una persona in grado di leggere il latino si diceva che "aveva l'*habitus*" del latino. Non può esistere educazione senza quella sorta di creativa continuità che si accompagna ad una pratica incessante. Ma questa essenziale e giusta continuità si confonde con un altro tipo di continuità, molto meno legittima. Si tratta della continuità che nasce da un istintivo conservatorismo, quella che potrei definire "ansia di continuità sociale", il desiderio di tenere in vita le stesse cose per un tempo più lungo possibile, paventando il cambiamento. Credo sia dovuto in gran parte a quest'ansia di continuità il fatto che, per molti secoli, l'istruzione ha assunto quella qualità assurdamente punitiva che ha spesso reso la vita dei giovani un inferno. Un tipo di educazione basato sul terrore e la punizione si accompagna alla autorità dei più anziani, alla fiducia nel metodo provato e sperimentato, alla nozione primitiva di saggezza in base a cui è uomo saggio colui che fa ciò che per la società è la cosa giusta, ed è folle chi propone un'idea nuova, che finisce sempre per rivelarsi un vecchio errore.

Una delle storie più popolari nel tardo periodo biblico era la storia di Ahiqar (la pronuncia di questo nome è molto controversa), un uomo anziano tradito dal malvagio nipote, che riconquista dopo varie traversie il favore del re. Egli decide di vendicarsi del giovane nipote recitandogli una quantità innumerevole di proverbi, tutti variamente legati al tema della funesta ingratitudine verso gli anziani, e quando il nipote comincia a lamentarsi dicendo che ritiene di aver imparato la lezione, l'anziano Ahiqar continua inesorabilmente a recitare proverbi e massime sempre nuovi fino a quando, stando al testo, il nipote finisce letteralmente

per esplodere. Si tratta di un racconto di immensa popolarità riecheggiato dalle favole di Esopo, dalla Bibbia e dagli Apocrifi, dal Corano. Dal punto di vista della saggezza conservativa, la morale è chiara: l'uomo anziano è l'eroe e noi lettori ricaviamo dal racconto il senso di qualcosa di noto e appartenente alla tradizione che viene recuperato e ristabilito.

L'ansia di continuità è di fatto l'ansia di chi spera di non imbattersi mai in una situazione di conflitto dialettico. Ma nella società moderna ciò è del tutto impossibile, ed è per questo che dobbiamo educare in modo tale da mettere in conto la possibilità di tale conflitto. Il conflitto dialettico implica, tra le altre cose, un gruppo di individui che siano cresciuti al di fuori del corpo sociale, non al punto da rompere totalmente con esso ma da vederlo in prospettiva. Apparteniamo a qualcosa ancor prima di essere qualcosa. L'individuo si forma al di fuori del gruppo, prima che al suo interno. Ma è il gruppo di individui uniti nella fraternità della visione sociale che costituisce il vero "cervello", la mente della società. La società in se stessa fa fatica a distinguere il visionario che sta al di sopra dei suoi standard dal pazzo o dal criminale che sta al di sotto di essi. La visione sociale a cui mi riferisco, la vera forza-guida della società, è una visione consapevole dei propri condizionamenti sociali che tuttavia non ne è del tutto vittima.

Mi ha sempre profondamente colpito una poesia di Wallace Stevens, dal titolo *Description Without Place*, che richiama l'idea che l'uomo non vive in natura, nudo e abbandonato all'istinto come l'animale, ma dentro una sorta di involucro isolante che egli stesso si è costruito e che siamo soliti chiamare cultura o civiltà. Ciò che qui ci interessa è proprio l'aspetto verbale di questa cultura. Questo aspetto verbale è ciò che io concepisco nella forma di una mitologia, un corpo di parole che racchiude la letteratura, o i prodotti dell'immaginazione verbale, e racchiude al suo interno il contesto di ogni opera letteraria. Una simile mitologia verbale, d'altra parte, ha diversi strati, diversi livelli. In quanto involucro trasparente tra noi e la natura, potrebbe, nelle fasi iniziali, contenere affermazioni sulla natura, ed essere così una primitiva forma di scienza. Nel far questo, però, viene alla fine sostituita dalla scienza vera e propria, che intende studiare la natura direttamente, così come geologia, astronomia e biologia si sono sostituite ai miti della creazione. Ma ciò non compromette la sua importanza, che continua a riguardarci, come struttura di creazione umana, scaturita dalle speranze, dalle ansie e dalle paure umane. Tutto ciò è racchiuso nella nostra letteratura, ed è ciò che costituisce la parte umana del mondo in cui viviamo, nelle sue caratteristiche più distintive.

Nelle prime fasi del linguaggio acquisiamo un forte senso della parola come potere in se stesso, come qualcosa in grado di produrre una forza magica, capace di unire natura e coscienza. I guerrieri comincia-

no il combattimento con urli di guerra perché per loro quegli urli rappresentano verbalmente il potere. Per lo stesso motivo gli dei della mitologia greca appaiono insofferenti nei confronti di quegli uomini che iniziano a mostrare di vantarsi e gloriarsi: essi temono che possano prendere possesso di quelle “parole del potere” che potrebbero minacciare la loro autorità. Nella lingua di Omero, termini come tempo, movimento, coraggio o pensiero, o qualsiasi altra parola che suoni minimamente astratta, è strettamente collegata alle parti del corpo o ad immagini fisiche. La parola *kairos*, che ha assunto il significato di un momento specifico nel tempo, originariamente indicava l’incisione determinata da una freccia. Un linguaggio simile è del tutto concreto. Esso non presenta vere astrazioni, e a questo stadio della lingua vi è ancora una scarsa percezione della separazione tra soggetto e oggetto. A questo tipo di linguaggio seguono altri approcci linguistici, come le costruzioni metafisiche che da Platone e Aristotele giungono fino a Kant e Hegel, e il linguaggio descrittivo e prescrittivo del nostro tempo. Ma le costruzioni metaforiche concepite dalle società primitive appaiono già sottili e potenti quanto le costruzioni metaforiche delle epoche successive. Mi pare che tra i contemporanei Lévy-Strauss in particolare abbia insistito su questo concetto, e la sua attenzione per la letteratura per l’infanzia, che in un certo senso sembra riassumere l’esperienza primitiva, non andrebbe sottovalutata.

Dal mio punto di vista la funzione della letteratura è proprio quella di ricreare la concezione originaria della parola di potere, la metafora che unisce soggetto e oggetto. Questo genere di metafora sfugge al contemporaneo uso del linguaggio che si basa su una rigida separazione tra soggetto e oggetto e richiede accuratezza descrittiva nell’uso delle parole. Non vi è nulla di errato in un simile uso delle parole, ma anche gli altri tipi non vanno ignorati. Ciò significa, tra l’altro, che nell’ambito delle nostre attuali consuetudini linguistiche vi sono parole che hanno perduto il loro significato. Le parole “Dio”, “anima” o “spirito” non significano assolutamente nulla in un mondo in cui le parole devono essere specificamente oggettive se si vuole che esse significhino qualcosa. La famosa frase di Nietzsche, «Dio è morto», che ha fatto tanto scalpore anche in ambito teologico, è in realtà un’osservazione specificamente linguistica che viene estesa ad altre aree. Significa essenzialmente che Dio è morto come soggetto di un predicato. Vale a dire, se ci poniamo la domanda: “C’è un Dio?”, la risposta – in termini di linguaggio usato abitualmente – non può che essere no, perché qualsiasi domanda che cominci con l’espressione “C’è.....” è – per così dire – inadeguata alla natura divina.

Ho fatto riferimento prima a diversi strati nel nostro involucro mitologico. Lo strato più interno è costituito da una mitologia fasulla, fatta di pregiudizi e chiacchiere, e di tutte le reazioni vuote e superficiali che tan-

to frequentemente caratterizzano la conversazione ordinaria. Si tratta dell'aspetto della mitologia verbale veicolato dalla pubblicità o dalla propaganda. La distinzione tra realtà e illusione è una delle attività più importanti per le quali facciamo ricorso alle parole, e poiché la pubblicità e la propaganda hanno proprio la funzione specifica di creare un'illusione, ne consegue che esse costituiscono, in un certo senso, una sorta di antilinguaggio (il loro effetto sul mondo moderno è stato analizzato, tra gli altri, da Roland Barthes in *Mythologies* e da Marshall McLuhan in *The Mechanical Bride*).

Al di là di questo strato di mitologia fasulla, di pregiudizi e *clichés*, sta la mitologia seria, o genuina visione sociale, quella visione che ci fa credere in cose come la democrazia o la libertà al punto da essere pronti a combattere e morire per esse. A questo livello credo che possiamo mettere a tacere per un po' la nostra ansia legata all'idea di indottrinamento, poiché mi pare di tornare continuamente ad un principio che ho già espresso, quello secondo cui solo una società che crede nei propri valori può realmente educare. Noto tra le persone della mia generazione la tendenza a criticare i giovani, troppo indifferenti e apatici, con frasi di questo genere: «Quando ero giovane, io sì che ero veramente radicale: non davo nulla per scontato e non v'era valore stabilito che non mettessi in discussione. Come mai voi non siete come ero io alla vostra età?». Eppure, ciò che era radicale e contestabile trenta o quaranta anni fa ha visto mutare nel frattempo il proprio ruolo sociale, e un simile atteggiamento mi pare null'altro che un presuntuoso abuso della propria anzianità. Vale ben poco mettere in discussione i valori se ciò di cui si ha bisogno sul momento sono poche risposte, sia pur ipotetiche e inadeguate. Siamo circondati da innumerevoli forme di illusione verbale, e la magia genuina che appartiene alla metafora poetica e alle parole di potere è a volte rimpiazzata da quella artificiosa della moda o di parole-*cliché*.

Recentemente sono entrato a far parte di una commissione ad Ottawa il cui presidente, noto umanista, leggendo una delle direttive delle autorità amministrative, aveva difficoltà – da umanista qual era, appunto – a comprendere il cosiddetto “burocratese”, fino a chiedere avvilito al resto della commissione che fare di fronte a quel tipo di linguaggio. La mia risposta è stata: «È semplice. Ci limiteremo a fissare i nostri parametri e mantenere chiara la nostra posizione in merito». Si tratta di un esempio di ricorso a termini che si pensa debbano essere necessariamente chiari, quando la loro comprensibilità è invece ormai venuta meno, proprio come un *cliché* è spesso un epigramma fossilizzato che ha perso la propria forza di battuta di spirito. Qualunque uso verbale segue lo stesso principio educativo secondo cui esso è una potenzialità da acquisire e sviluppare attraverso una pratica continua. Il che è vero ad esempio anche del pensiero. Non si può pensare in modo casuale. La bontà del mo-

do in cui si penserà in un determinato momento dipenderà interamente da quanto lo si è già fatto in precedenza, proprio come capita a chi suona il pianoforte. La resistenza opposta all'idea di continuità da parte di un buon numero di confusi teorici dell'educazione ha creato un vuoto sociale, parzialmente riempito da culti meditativi, dove non vengono richieste pratica regolare e continuità. Molti si sottopongono a un certo grado di disciplina, cosa che indubbiamente li sorprende, nello studio dello yoga, dello zen, o della meditazione trascendentale. Il solo limite di pratiche simili dal punto di vista educativo è che esse si limitano per lo più "ad accordare lo strumento", senza spingersi a partecipare attivamente a quella visione sociale di cui ho parlato e che ho definito "la comunità della fraternità".

Esiste, nelle scienze, un curioso fattore che potremmo chiamare il "fattore alienazione". Fu un risultato meraviglioso quando lo spazio mitologico che poneva la terra al centro dell'universo fu sostituito dallo spazio scientifico di Copernico e ancor più di Galileo. Fu un risultato grandioso quando il tempo mitologico iniziato con la creazione nel 4000 avanti Cristo fu sostituito dal tempo scientifico di Lyell e Darwin. Ma vi è nella scienza anche la presa di coscienza del fatto che l'uomo è sostanzialmente separato dal mondo della natura, eccetto che per il suo involucro mitologico. Viviamo in un mondo che è andato avanti senza di noi per milioni di anni, e potrebbe ancora andare avanti senza di noi. Quando questo dato di fatto penetra nella coscienza collettiva, si sviluppa una sorta di alienazione. Basta andare in giro per librerie per vedere una quantità di libri su esperienze extracorporali, reincarnazione, telecinesi, vita dopo la morte, macchine del tempo e simili, rigorosamente descritte sulle fascette editoriali come capaci di mettere in crisi definitivamente la nozione ortodossa di scienza. Qualunque sia il valore intrinseco di questi soggetti, io credo che l'attrazione che esercitano sul pubblico abbia qualcosa a che vedere con l'idea di una vacanza intellettuale, di una mente che si libera dalle leggi della natura in favore di forme di speculazione più disinibite. Ciò non è poi tanto difficile da comprendere in un mondo come il nostro, così rigidamente diviso tra soggetto e oggetto. La parola "soggetto" significa almeno due cose: un osservatore, e una persona subordinata ad un governatore o ad una società. Mi pare che non sia possibile separare questi due significati. La mente moderna si "assoggetta" al mondo: striscia faticosamente sotto il suo peso, al pari di Atlante. Forse è per questo che utilizziamo questa parola curiosa che è *understanding* ['comprensione'] per descrivere il nostro rapporto con la natura.⁷

La critica
come educazione

⁷ Il discorso poggia qui sulla struttura del termine inglese, *understanding* (letteralmente, 'stare sotto') che rispecchierebbe anche linguisticamente la condizione umana di assoggettamento alla natura. [N.d.T.]

In tutto questo diventa subito chiaro ciò che non è oggettivo. Il mondo dell'osservatore che osserva l'osservato è troppo semplice; l'osservatore stesso diviene un fattore dell'osservazione. Le scienze sociali di fatto sono fondate sul principio dell'osservazione dell'osservatore. Cosa rimane dunque di ancora soggettivo? A me sembra che l'uomo abbia una dimensione soggettiva nella misura in cui partecipa alla comunità di linguaggi essenziali del genere umano, cominciando con il linguaggio verbale della letteratura, ma includendo anche la matematica e i linguaggi delle altre arti. Proprio come il suo rapporto con la natura è sotto la legge e l'idea della necessità, così il suo ruolo nel prendere parte alla comunità degli osservatori è il suo retaggio di libertà.

Northrop Frye

Nel processo educativo non possiamo raggiungere un livello più semplice ed elementare che quello di venire a patti con l'angoscia del tempo. Un bambino di quattro anni ha la stessa consapevolezza del ticchettio dell'orologio che ha un uomo di ottanta. L'idea di rilassare il corpo e la mente, di trovare tempo per la recettività, gioca un ruolo della massima importanza nell'educazione fin dalla primissima infanzia. Per questo le forme più elementari di educazione letteraria – come ad esempio imparare e canticchiare filastrocche per bambini, ascoltare storie, cantare in gruppo – sono modi fondamentali per esorcizzare questo senso di angoscia. Far parte di una comunità, sia essa una comunità di cantori o di uditori, conduce alla consapevolezza che la letteratura è prima di tutto qualcosa di collegato al corpo, alla danza e al canto, qualcosa cui l'intero essere deve corrispondere. Una letteratura "monca" non è affatto letteratura. Non si può avere fretta di leggere tutto ciò che va letto. Ciò che va fatto realmente è prendere possesso della letteratura, assorbirne il potere. E ciò richiederà del tempo. Non dobbiamo lasciarci prendere dall'angoscia del tempo, dobbiamo invece lasciare che il processo "sedimenti". Se accelerato o gestito da una mente troppo attiva, l'intero processo finirà per fallire.

Mi è stato chiesto infinite volte se davvero un uomo che conosca la Bibbia del 1611 e Shakespeare possa essere definito un uomo colto, a prescindere da cos'altro abbia o non abbia letto. Generalmente tendo a diffidare del tipo di idee che si nascondono dietro domande simili. Vale la pena tuttavia notare che entrambe queste due colonne della letteratura inglese hanno a che fare in primo luogo con il linguaggio. Il motivo per cui la Bibbia del 1611 ha prevalso sulle altre versioni per molti anni a seguire non sta nel valore scientifico della traduzione ma nel fatto che i suoi traduttori hanno mostrato una sensibilità del tutto particolare per la lingua parlata. Ciò che è scritto sulla prima pagina della Bibbia di Re Giacomo, «destinata ad essere letta nelle chiese», è la chiave della sua supremazia. Essa è basata sulla lingua parlata, e la lingua parlata scaturisce dal corpo umano. E ciò che vale per la Bibbia del 1611 vale a maggior ra-

gione per le opere di Shakespeare, che erano scritte per essere rappresentate sulla scena. L'educazione letteraria procede attraverso la penetrazione di uno stile parlato e uno scritto. Nessuno stile scritto sarà buono se non sarà basato su un buono stile parlato, il che significa a sua volta che deve svilupparsi anche un buono stile orale. La normale schizofrenia per cui tendiamo a considerare la composizione "orale" come un sotto-linguaggio non molto diverso da quello dell'orango-utango, e il linguaggio della composizione scritta come qualcosa di così morto da suonare come una trascrizione della Lineare B, non rispecchia minimamente quella combinazione di buon parlato e buono scritto che costituisce un uso civilizzato delle parole.

Nello studio della letteratura esiste un fattore storico, e proprio in esso sussiste un paradosso. Le opere di Shakespeare, per fare un esempio, avevano un significato al suo tempo e per il suo pubblico; e significano qualcosa, e qualcosa di alquanto differente, per noi. Dobbiamo ammettere entrambi questi dati di fatto e costruire una sorta di ponte tra di essi. Se ignoriamo il fatto che si tratta di prodotti del diciassettesimo secolo, rivolti ad una società molto diversa e con valori molto diversi dai nostri, allora non stiamo facendo altro che saccheggiarli e assorbirli nel nostro sistema di valori. Se d'altra parte ignoriamo la loro importanza per noi contemporanei e li studiamo solo come prodotti del diciassettesimo secolo, essi resteranno mere icone, più precisamente idoli, destinati ad essere ammirati ma non "assorbiti" nella nostra esperienza. L'unione di questi due aspetti, il contesto storico e il contesto contemporaneo, è un processo che io riesco a concepire solo come processo di continua ri-creazione.

Esistono molti paradossi nella teoria critica oggi, alcuni dei quali molto complessi. Dov'è il testo? Cos'è un testo? Cosa fa il lettore quando legge, o lo scrittore quando scrive? Quante maschere si frappongono tra lo scrittore e il lettore? Ci si potrebbe facilmente perdere in questi labirinti, e credo che sia necessaria l'idea della ri-creazione per dare una risposta a queste domande. Tutto ciò che leggiamo viene ri-creato nella nostra personale orbita, al punto che ogni lettura è una traduzione. Persino quando leggiamo la lettera di un amico in realtà stiamo traducendo il suo pensiero nelle nostre personali forme di esperienza. La critica è dal mio punto di vista proprio la forma di una tradizione centrale di ri-creazione. Parlo di una tradizione "centrale" perché esistono lettori periferici, critici eccentrici le cui "ri-creazioni" riescono del tutto inaccettabili. Nello studio di Shakespeare Johnson, Coleridge e Bradeley sono e saranno sempre utilissimi, ma la posizione, ad esempio, di Ignatius Donnelly, per il quale l'edizione *in-folio* conterrebbe la storia di uno scandalo di corte da rintracciare in essa nella forma di crittogrammi, rimane quanto mai bislacca.

Ricordo di aver letto da qualche parte quest'affermazione del filosofo cinese taoista Chuang Tse: «Nove su dieci delle cose che dico sono metafore; e sette su dieci sono illustrazioni di grandi scrittori. Chi non è nelle condizioni di precedere qualcun'altro, non può percorrere la strada della vita umana». Credo che la frase non possa essere più chiara: ciascuno di noi è coinvolto nel processo di precedere la posterità, per quanto grande sia la confusione che ne deriverà ai posteri stessi. Ecco quel che intendo per ri-creazione: ci saranno sicuramente fraintendimenti e deviazioni, ma molti di essi potrebbero a loro volta rivelarsi creativi. Questo senso della ri-creazione mi sembra un progresso su quell'ansia della continuità di cui ho parlato prima e che si identifica con la saggezza primitiva. Nella nostra società, ho affermato, l'educazione deve contemplare la possibilità di fratture nella continuità, di confronti dialettici, per quanto buona parte di ciò che è stato affermato a proposito dello "choc dell'avvenire" sia superfluo. È per questa ragione, ad esempio che, nella Bibbia, vi è rispetto non solo per la saggezza, con il suo senso della tradizione da perpetuare, ma anche per la profezia. La saggezza culmina in figure come Gesù o Socrate che si rivolgono alla loro società con una visione trascendente che trionfa su quelle società per quanto esse possano rifiutarla.

La più antica delle idee educative è forse quella della profonda trasformazione della mente, dell'ingresso improvviso in un nuovo piano di realtà. Pensiamo agli antichi sciamani, alla ricerca di momenti di illuminazione, di poteri anormali o paranormali. Abbiamo filosofie primitive che fanno riferimento a guru o maestri che annunciano formule criptiche rifiutandosi di espanderle e chiarirle. Un insegnante che riesca a non rispondere alle domande può esercitare una grande forza morale, per quanto difficile possa essere la sua esistenza nella società moderna. L'idea di base è che la riflessione sulla formula possa portare ad un profondo discernimento. La stessa fiducia nel momento della visione trasformatrice si ritrova nei dialoghi di Platone, in cui un gruppo di persone si riunisce, solitamente intorno a Socrate, per vedere se, seguendo una dialettica in modo costante e intensivo, essi possano giungere alla visione di una delle idee platoniche, sia essa coraggio, giustizia o amore. Esiste qualcosa di simile anche nella religione, come nell'incontro religioso quacchero, in cui si aspetta tranquillamente che lo spirito intervenga a operare trasformazioni verso una saggezza e una conoscenza che non appartengono a chi partecipa all'incontro. L'unica cosa che può essere detta su questo concetto di ispirazione trasformatrice è che essa non discende mai su coloro che sono del tutto impreparati ad accoglierla. Ma naturalmente un sistema educativo non può neanche basarsi interamente su di essa. Hanno tutta la mia comprensione quegli studenti che negli anni Sessanta pretendevano che qualcosa di eccitante e di esistenziale accadesse du-

rante ogni singola lezione che frequentavano. Ma la prima caratteristica di questo tipo di illuminazione dello spirito è che essa è del tutto imprevedibile, e potrebbe anche non verificarsi mai.

L'educazione letteraria sembra presupporre una forma di risposta definitiva che in realtà non si verifica mai. Una risposta definitiva ad una rappresentazione di *King Lear* ci colpirebbe profondamente, causerebbe una trasformazione inimmaginabile sul nostro intero senso della realtà. Ma vi è sempre un qualcosa che ci lascia insoddisfatti nella rappresentazione, qualcosa nel nostro meccanismo emotivo che non quadra del tutto, o che forse siamo semplicemente troppo immaturi per comprendere. È per questo che abbiamo bisogno della critica shakespeariana; abbiamo bisogno che le letture e le rappresentazioni delle opere si ripetano e si susseguano; abbiamo bisogno di analizzare le parole più difficili e di comprendere il lavoro editoriale che sta dietro l'opera che leggiamo. Dopo un po' di tempo forse realizzeremo che in questo modo non stiamo solo colmando un vuoto interpretativo, ma stiamo pian piano acquisendo capacità che ci avvicinano sempre più – pur senza permetterci di raggiungerla pienamente – alla metamorfosi finale dell'esperienza. Certo è possibile che finiamo, come Tantalò, per contemplare in eterno ciò che non ci è dato di raggiungere, la consapevolezza che non vi è alcuna differenza tra critica e creazione, così come tra educazione e visione. Vi è solo, semmai, la nostra incapacità di eliminare questa differenza.