

IV. LA SCENEGGIATA

1. «Quel colloquio vivo con le ‘matricole’ che un Maestro dei nostri tempi ha paragonato ad una ‘sceneggiata’ provocando grave scandalo, quasi un’offesa, tra i Colleghi». Sono parole che si leggono nella Premessa della seconda edizione del volume di Vincenzo Giuffrè (Napoli 1998) avente a titolo *Il diritto dei privati nell’esperienza romana*, e a sottotitolo *I principali gangli*.

Sarebbe di cattivo gusto dedicare cenni di critica, sia pure in senso elogiativo, a questo corso di lezioni, che nel contenuto (non nel modo di esposizione) corrisponde in gran parte ad un mio manuale di *Diritto privato romano* pervenuto, a sua volta, all’undicesima edizione (Napoli 1997). Qualche imbecille (nel nostro ambiente non ne mancano mai) potrebbe facilmente pensare alla soddisfazione di chi prende atto dell’accoglimento di molte sue strutture espositive, o viceversa al fastidio di chi registra sul mercato librario l’entrata di un altro concorrente. Nulla di tutto ciò. Se scrivo questa nota, è perché nel «Maestro dei nostri tempi» (maestro con la «m» maiuscola) i lettori non possono non aver ravvisato, conoscendo la nota benevolenza del Giuffrè, la mia persona (e chi altri, se no?). Ed è perché (uscendo dallo scherzoso) riconosco di aver spesso detto «*inter amicos*» e forse scritto da qualche parte, che la lezione universitaria è una recita dalla cattedra, è addirittura una «*mise en scène*» per la quale bisogna anche sforzarsi di avere «*le physique du rôle*» (almeno quanto a volume di voce, ad uso esperto dell’eventuale microfono, ad opportuna varietà e vivacità di discorso e tutte queste cose).

Tutto ciò lo ammetto. Ma tengo a precisare che bisogna intendersi circa il tipo ed i limiti della così detta «sceneggiata». Anzi, che bisogna anche intendersi circa l’opportunità di riprodurre in iscritto (oppure in cassette o in dischi audio o video) le lezioni eventualmente stenografate o registrate dal vivo. Anzi, che bisogna anche intendersi circa la differenza che esiste e deve esistere tra il manuale scritto per un pubblico «assente» e le lezioni pronunciate (recitate) «*ex cathedra*» ad un pubblico presente.

Che i miei «colleghi seriosi» si siano scandalizzati o addirittura offesi, avendo notizie di certe mie divagazioni (almeno così come le riferisce il Giuffrè), è cosa che mi importa sino ad un certo punto (tanto resta al di fuori di ogni dubbio che ci detestiamo reciprocamente). Mi importa invece, e molto, che io, essendo una persona tremendamente (temo, esageratamente) seria (non «seriosa»), pur quando mi rilascio a metafore e ad iperboli nell’esprimermi tra persone con cui sono in stretta confidenza, sembri ai miei amici, ed ai colleghi di cui ho stima, il giocherellone che davvero non sono e non sono mai stato. Veniamo a noi.

2. «Sceneggiata» (cominciamo da questa) è parola che non appartiene alla lingua italiana, ma è tipica della lingua o, se si preferisce, del dialetto partenopeo. In senso proprio essa (si legga nel *Vocabolario* dello Zingarelli) designa un genere teatrale nato a Napoli sul finire dell’Ottocento e costituito da un’esile partitura in prosa che culmina, al terzo atto, in una canzone di successo cui si ispirano il titolo e l’intreccio generale di tutta quanta l’azione.

Oggi come oggi, almeno da una quarantina d’anni, di sceneggate non se ne compongono e recitano quasi più, ed è molto dubbio che uno studentello dei tempi

attuali ne abbia notizia. Infatti la grande canzone napoletana (quella che va da *Marechiaro a Munasterio 'e Santa Chiara*) è pressoché morente, superata, almeno nella diffusione, dal diluvio di versi e musica (talvolta pregevoli) dei cantautori italiani e stranieri, sicché i cinema-teatri popolari di una volta quaggiù piú non esistono o, se ancora esistono, piú non si industriano ad attirare il pubblico con le sceneggiate. Resistono ancora (ma, purtroppo, ad esaurimento) alcuni vecchi gladiatori, come Mario Merola, che portano non tanto sui palcoscenici napoletani della periferia, quanto nei locali periferici del mondo («Little Italy» avanti tutto), là dove è tuttora incandescente la nostalgia degli oriundi italiani del Mezzogiorno, l'addolorata trama di *'O zappatore*, che è poi qualcosa di analogo a *La traviata* verdiana.

Pensate. Inviato a Napoli dal padre contadino, «zappatore», per studiare e laurearsi, il giovane figlio s'innamora di una vezzosa americana e, vergognandosi delle sue umili origini, lascia Napoli per una città del Nord, mi pare per la nostra «big Apple» di Milano. La madre, dopo tanti sacrifici fatti per mantenerlo ai da lui negletti studi ed ai da lei deplorati bagordi, muore di disperazione. Ma il vecchio padre, piú duro ed efficiente di Germont, va in cerca del giovinastro, lo trova e implacabilmente gli canta, nel mezzo di una festa, tutta la commovente storia di tanto abbominio, culminando nell'invito austero ad inginocchiarsi davanti a lui ed a baciargli rispettosamente la mano: «Addenòchiate, e vàsame 'sta mano». Non solo il sentimento filiale, ma anche lo schiamazzo immancabile del pubblico in sala, inferocito per tanta ingratitudine, inducono il nostro Alfredo a prostrarsi, a fare le valigie ed a tornare con la coda tra le gambe al borgo natio.

3. Guardiamoci nel bianco degli occhi. Ha nulla a che vedere la sceneggiata in senso proprio, di cui ho parlato testé, con una lezione universitaria, sopra tutto se fatta (come a volte mi è capitato) dinanzi ad un numero di studenti superiore, diciamo, a quaranta o cinquanta?

Absolutamente no. A prescindere dall'uso del dialetto locale, a prescindere dalla canzone cosí detta «di petto», a prescindere dall'orchestrina di accompagnamento, manca nella lezione universitaria (salve eccezioni rarissime su cui non mi soffermo) il «pathos» della vicenda. Dov'è il figliuol prodigo? Dov'è l'americana formosa? Dov'è il brindisi «nei lieti calici»? Dov'è il cattivo, il cattivo verace, il cattivissimo (per il pubblico napoletano, «'O malamente») con il quale prendersela e sul quale infierire? In fondo, tutto si riduce ai requisiti della *stipulatio* o agli errori del professor Pagenstecher. E la forma, anche se talvolta un po' concitata, è solo quella di un racconto, di un insegnamento, di un ammonimento.

Obbiettività vuole che aggiunga che a Napoli si pratica anche una sceneggiata «impropria», dilettesca, almeno quando vi è la persona in umore e in grado (cosa rara) di recitarla. E a tal proposito la memoria mi offre l'*exemplum*, peraltro difficilmente imitabile, del modo «chic», lievemente «dégagé» e un tantino «déliurgique», in cui il mio compianto amico don Salvatore Gaetani di Castelmola rivelava talvolta, vivamente pregato dagli amici, come si procede all'elaborazione del «ragú» napoletano (pietanza piú complessa del pur succulento «ragoût» francese).

Con gesti lenti e misurati il signore di Castelmola diceva gravemente agli astanti: «Si prenda una coscia di maiale e se ne tragga dal centro quel nodulo muscoloso, di peso non superiore ai due chili, che usa dirsi volgarmente 'gallinella'. Il resto si getta». E dopo aver seguitato che analogamente ci si deve comportare anche per i modici

quantitativi di strutto, di olio di oliva vergine, di passato di pomodoro, di conserva dello stesso eccetera, estratti ciascuno da un recipiente aperto a bella posta, concludeva ammonendo: «Infine si versi sul tutto, da una bottiglia di Cabernet «sauvignon» stappata due ore prima, non piú di un cucchiaino, o al massimo due, di buon vino. Il resto si getta».

Ovviamente, il Castelmola, era il primo a sorridere internamente, senza alterare i tratti severi del viso, della sua ricetta. E poi il suo non era un asciutto monologo, perché gli amici (Napoli è sempre Napoli) usavano ironicamente intervallarlo, a mo' del coro greco, con dei «davvero?» o con dei «Gesú, Gesú» di meraviglia e di ammirazione.

Ditemi, comunque, se si può fare a lezione una sceneggiata pari a quella di cui si rendeva protagonista il mio nobile amico. Evidentemente no. Manca al docente l'agio di dire che, presa una piccola parte dell'*ususfructus* o dell'*emptio venditio*, «il resto si getta». Gli studenti, è ovvio, non aspettano altro in vista degli esami.

4. Sceneggiata, dunque, no. Assolutamente no. «Recita» invece, come ho già detto, sí.

Recita che si svolge davanti ad un pubblico di giovani per chiarire loro i problemi connessi ad un certo argomento e per ottenere la loro congrua attenzione. Recita da effettuarsi, senza esagerare, con le stesse modalità essenziali che sono dell'attore teatrale, ma che (eccoci alle difficoltà dell'operazione) non può totalmente improvvisarsi e non deve, per contro, aderire lettera per lettera ad un testo preconfezionato. Recita, in altri termini, da portare avanti «a soggetto», approssimativamente secondo le modalità di quella «commedia dell'arte» che fiorí in Italia e dilagò in Francia e altrove nei secoli XVI e XVII.

Mi spiego. Lasciamo da parte quei miserandi pseudo docenti (ahinoi, sempre piú numerosi) che fanno lezione «a braccio», come gli viene gli viene, senza riconnettersi alla lezione precedente, senza seguire un «filo» rigoroso, senza astenersi da divagazioni da quattro soldi e da facezie a tanto la dozzina, senza curarsi di essere intesi (voglio dire: capiti) dalla media dell'uditorio e senza dubitare di essere, per il solo fatto di esistere, ammirabili. Lasciamoli da parte, come ben fanno generalmente gli studenti, i quali sono abbastanza avveduti per accorgersi che si tratta di Cianciatori assolutamente inutili. Gli altri, cioè i docenti impegnati e rispettabili, si attengono rigorosamente ad un programma generale e lo svolgono attraverso lezioni connesse tra loro ed opportunamente preparate, proprio come quelle teatrali.

Con questa avvertenza, però. La loro recitazione non può svolgersi «a copione», come quando si mette in scena l'*Amleto* di Shakespeare o i *Sei personaggi in cerca d'autore* di Pirandello. Tanto varrebbe, per gli studenti, andarsi a leggere direttamente i testi (propri o altrui) da cui quei docenti attingono, essendo scontato (e direi anche auspicabile) che la loro dizione e la loro pastura nel parlare non sia tale da giungere o da voler giungere a quei vertici espressivi dell'interpretazione teatrale che rendono, ad esempio, lo stesso Amleto fortemente diverso a seconda degli attori che lo impersonano (e dei registi che lo mettono in scena). Sicché al buon docente non rimane che recitare la sua lezione sulla base di una «scaletta»: termine tecnico, nel linguaggio teatrale, per designare appunto la recitazione «a soggetto».

5. Cosa tanto difficile, la recitazione a soggetto, in quanto si tratta di un monologo, di un «to be or not to be», che il docente deve portare avanti per tre quarti

d'ora. Tre «quarti accademici» nei quali egli agisce senza la compartecipazione dialogante di altri docenti, senza la pausa di respiro di un appartarsi in silenzio o di un assentarsi ogni tanto dal palcoscenico, senza l'aiuto nemmeno di una «spalla» che gli porga la battuta, o del coro greco (degli «assistenti»?) che lo incoraggi. Anzi al contrario. Anzi col timore incombente che a qualche sua curiosa «papera», o a qualche suo esitante silenzio per vuoto di memoria, o a qualche sua qualunque altra caduta di tensione faccia da spalla, o da coro, ma in ben altro senso, il pubblico studentesco con mormorii di fastidio o con peggiori segni di intolleranza.

La sua «maschera» di base è pressoché invariabile ed è (per restare nel linguaggio dell'«arte») quella un po' tediosa del dottor Balanzone (spiace aggiungerlo: anche in versione femminile). La sua esposizione è condizionata severamente dal «soggetto» da spiegare e dalla scaletta da seguire. L'unica sua libertà sta nella parola (sempre nel linguaggio tecnico, essa sta nelle «battute»), ma questa è forse la cosa piú difficile.

Le battute non sono predisposte e non si possono preparare a memoria. Occorre che rivestano l'ossatura del discorso in relazione al pubblico che fisicamente ascolta in aula, in relazione al momento storico in cui sono pronunciate, in relazione agli eventuali avvenimenti dei giorni in cui si fa lezione. Occorre insomma che si adeguino al reale e al presente, cioè a quanto di piú variabile vi è nel passaggio da una generazione all'altra, anzi da un anno accademico all'altro. La parola o la frase latina, di cui in altri tempi la comprensione si dava per scontata, devono essere oggi accortamente svolte in traduzione. Il riferimento letterario che una volta era facilmente capito (mettiamo, don Abbondio) oggi casca nell'incomprensione e deve essere opportunamente mutato (mettiamo, Tex Willer). L'avvenenza che anni or sono era di Marilyn Monroe o di Sofia Loren oggi è quella di Julia Roberts o di Anna Falchi (ed anzi, per il dovuto riguardo alle «pari opportunità» del pubblico femminile, non va taciuto il fascino di un Arnold Schwarzenegger o di un Leonardo Di Caprio). E poi non dico gli episodi della prima guerra mondiale, ma anche quelli della seconda, della Corea, del Vietnam sono svaniti nel nulla, mentre vale al piú (sin che dura) la recente guerra del Golfo. Ne volete ancora? Ebbene, in passato c'era Frank Sinatra, oggi c'è Zucchero (o chi altri si aggira per le piazze), che però già sta per cedere il posto ad un diverso cantautore. E chi si ricorda della Bugatti o dell'Alfa Romeo «Mille miglia», quando impera (ancora per poco) la Ferrari? E il «Witz», la barzelletta di ieri, pulitina pulitina, diventerà ancora quest'oggi? E, se ripetuta l'anno prossimo, non andrà incontro ad un annoiato «sapevamcelo»?

Vi è di piú, vi è. Anche il «soggetto» deve essere ogni tanto ritoccato perché il diritto (compreso il diritto romano) si evolve incessantemente nell'interpretazione, se non sempre anche nelle sue fonti di produzione o di cognizione, e le «battute» in cui il soggetto si riversa devono essere fresche, tempestive, di giornata. Possibile che non ce ne renda conto?

6. Ecco uno dei motivi per cui, in cinquanta e piú anni di insegnamento della «storia» e delle «istituzioni» di diritto romano (per non parlare del resto), io non ho mai dato forma editoriale, e tanto meno veste di manuale, alle numerose registrazioni che delle mie lezioni sono state fatte e mi sono state presentate dagli studenti. Ho ascoltato quelle registrazioni anche ripetutamente, prendendo nota delle manchevolezze che denunciavano o degli spunti di novità che offrivano. Ma, quando si è trattato di redigere (e di rivedere) i miei due manuali (buoni o cattivi che siano), ho preferito

seguire la via (o se si vuole il viottolo, il sentiero, il tratturo) della paziente scrittura o riscrittura a penna. A penna dico. Proprio io, che non so quanti articoli di giornale li ho rapidamente battuti, senza difficoltà, sulla macchina da scrivere (la leggendaria «Lettera 22» della Olivetti), o magari li ho direttamente dettati, tenendo d'occhio gli appunti predisposti, al registratore o al telefono.

I «corsi di lezioni», se sono davvero tali (cioè davvero basati sulla raccolta «dal vivo» di una o più serie di lezioni), fanno un tantino pensare, direi, al ritratto di Dorian Gray di Oscar Wilde (*The Picture of D. G.*, 1891): segnano implacabilmente i difetti e l'invecchiamento dei loro autori man mano che gli anni si susseguono. Comunque, non è solo e non è tanto per questo motivo wildiano (valevole, in modi attenuati, lo riconosco, anche per certi manuali che, una volta editi, non si rivedano o si rivedano poco ed affrettatamente), non è tanto a causa del fattore Dorian Gray che io diffido dei corsi «registrati» (per non parlare delle «lezioni raccolte» da uno studente o da un assistente, che magari è più intelligente di te, ma che appunto perciò difficilmente ti capisce e ti esprime per quel che veramente sei e che veramente dici). Piuttosto è perché gli studenti, almeno secondo la mia esperienza e la mia ormai indefettibile convinzione, hanno bisogno non soltanto delle lezioni del docente, ma anche, e prima ancora, di un testo di base che sia, a dir così, «categorico». Hanno bisogno, gli studenti, di un manuale che fissi senza apparenti incertezze le «tavole della legge», cioè le linee essenziali della materia. Hanno bisogno di un manuale (ad uso anche dei molti assenteisti alle lezioni) il quale dia della materia un'immagine semplice, o più esattamente (siamo sinceri) semplificata, che si imprima con facilità nella mente del lettore, lasciando alla voce del docente, ad altre letture, a successive riflessioni la presa di coscienza di quanto vi è di complesso, di cangiante e di elastico dietro gli schemi scheletrici contenuti nel manuale.

7. Perché questa è appunto, sempre a mio avviso sommerso, la delicata funzione del docente.

Egli ha il compito di far «vivere» le formule fredde del «manuale» (generalmente a stampa, ma anche, se si vuole, audio o videoregistrato nei modi opportuni) al quale si riferisce, come a una bussola, nel suo insegnamento. Ha il compito di porre in luce i problemi che i manuali in prima approssimazione nascondono o danno per risolti, di ammorbidirne e sfumarne le rigidità, di rimpolparli con riferimenti (non esagerati e non riconoscibilmente politici) ai fatti del giorno, proprio del giorno stesso in cui parla. Ha sopra tutto il compito di invitare gli studenti ad esaminare criticamente i testi su cui studiano, a meditarvi su con occhio vigile, ad accettarli col beneficio del dubbio, a riservarsi la possibilità di rifiutarli, in parte od in tutto, anche con l'aiuto di ulteriori letture e con l'esperienza che acquisiranno mediante lo studio successivo di altre discipline previste dall'ordinamento universitario. Il che, devo aggiungere, deriverà non soltanto dall'impegno che il docente porrà nel «misurare» le sue lezioni di cattedra (cioè nel riferirle costantemente al testo-base da illustrare), ma anche, e non meno, dal corredo di esercitazioni e di seminari e di spiegazioni (possibilmente pazienti) che egli e i suoi assistenti (linfa vitale, questa, di un buon insegnamento) metteranno a disposizione personale, immediata, duttile degli studenti durante un anno accademico speso seriamente al servizio di questi ultimi.

L'anno accademico (tutti dobbiamo essere d'accordo nel biasciare un «purtroppo») non può non concludersi con rigorose prove di esame. Prove a carattere col-

loquiale, e non di quelle a concise domande e risposte o, peggio ancora (non ne parliamo nemmeno), a «quiz», le quali siano non tanto intese ad esaltare i buoni studenti (ed a graduarne la bravura nelle votazioni positive), quanto ad allontanare e ad invitare persuasivamente a rinnovati studi ed a maggiori approfondimenti (per essere chiari, a «bocciare») gli studenti che abbiano poco o punto seguito il corso o che comunque (abbiano o non abbiano frequentato) non siano entrati a sufficienza nella comprensione della materia, trascurando l'imperativo della Beatrice dantesca (*Paradiso* 5.40-41): «non fa scienza, / senza lo ritenere, avere inteso». È vero, infatti, che l'ingrata faccenda degli esami di profitto è stata inventata (su ispirazione di lontane pratiche cinesi), ohibò, dai gesuiti (si legga, al riguardo il lucido libro del Drago, *La nuova Maturità*, 1999), ma non mi si venga a dire che «la *ratio studiorum*» gesuitica del 1559 sia priva, perché gesuitica, di senso e di opportunità.

8. Occorre dire che questo mio modo di intendere l'insegnamento universitario esclude in via assoluta la possibilità del così detto «insegnamento a distanza»? Sì, forse occorre. Non solo per ribadire cose già dette, ma anche per aggiungere qualche considerazione nuova in ordine a certe recenti «ottimizzazioni» (in realtà, neologismo per neologismo, «pessimizzazioni») del metodo.

Cose già dette sono quelle che ho pubblicate (da ultimo, nelle mie *Pagine di diritto romano* 1 [1993] 265 ss., 267 ss.) sulle lezioni televisive e su quelle impartite per corrispondenza o per invio di testi registrati. Manca ad esse quell'elemento vitale della spiegazione «*ad personam*» che solo i docenti possono dare in aula o in istituto. Inoltre il momento dell'esame finale acquista, con questo metodo didattico, una carica eccessiva di rischio a causa dell'irreparabilità preventiva di ogni possibilissima incomprensione.

Cose da aggiungere sono quelle che vengono, almeno a me, piuttosto facilmente sulla punta della lingua quando apprendo che professori di indiscutibile rispettabilità progettano o addirittura già praticano corsi di lezione via «internet», cioè attraverso connessione di «computer» con i loro allievi residenti a distanza, intrecciando con loro anche colloqui via telefono (in «chat-line») o col mezzo elettronico («e-mail»), e quando leggo che, in virtù di questi nuovi mezzi di comunicazione, i professori di cui sopra potrebbero giungere ad essere dispensati, volendo, persino dal controllo degli esami finali «a vista» (molto interessante, in proposito, l'articolo di Guido Martinotti, *Insegnamenti senza limiti di tempo e spazio*, pubblicato da *Il sole - 24 ore* del 10 gennaio, 1999, p. 40).

Della possibilità tecnica delle lezioni a distanza, ovviamente, non dubito. Dubito molto, invece, della possibilità di veri e intensi colloqui personalizzati, e dubito sopra tutto della buona fede che il metodo esige. Non della buona fede dei docenti, Dio guardi, ma di quella dei discenti. Sulla quale nessun allibratore offrirebbe (a voler largheggiare) più di 10 contro 1.

Mi si faccia il favore, mi si faccia. Chi garantisce agli entusiasti professori via etere di cui ho parlato che dall'altra parte della rete vi sia, a ricevere le lezioni ed a porre sedule domande e questioni dimostrative del suo assiduo interesse, veramente ed esclusivamente lo studente destinatario, e non piuttosto un esperto, o anche un esperto, che sostituisca e aiuti il destinatario per amicizia oppure per vile moneta? Chi assicura loro che tutto il marchingegno che essi caldeggiano altro non sia se non la trasfigurazione postmoderna del vecchio e sospettabilissimo «compito a casa»? E chi dà lo-

ro sicurezza, quando anche gli esami vengano integralmente surrogati dalla registrazione dei colloqui a distanza, che l'«allievo a distanza» non sia sostituito in tutto, e non solo (anzi non piú) nelle frustate, da un umile e ben preparato «wipping boy», con una sorta di ritorno a certe tradizioni (vuoi mettere?) delle nobili scuole inglesi di una volta?