

PAOLO DE PAOLIS

IL DIBATTITO SULL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE E DELLE CULTURE CLASSICHE IN ITALIA

ABSTRACT

The paper deals with the debate about the crisis of classical teaching in Italy, with specific reference to the current situation of the Humanistic High School (Liceo classico). After a short survey of several studies (books and articles) about this topic, the paper tries to summarize the principal reasons of this crisis and to give some hints for the future.

Da alcuni anni, e in maniera sempre più intensa in tempi più recenti, stiamo assistendo a un vivace dibattito sull'insegnamento delle lingue e delle culture classiche, che si collega al più vasto tema del ruolo e del valore della formazione e delle discipline umanistiche¹. Un aspetto specifico di questa discussione tocca poi in particolare il liceo classico e il suo modello formativo², con varie proposte di riforma, che riguardano sia il

¹ Al tema dell'importanza degli studi umanistici sono stati dedicati libri di grande successo, fra i quali mi limito a ricordare M.C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011 [ediz. orig. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, 2013²] e N. ORDINE, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013; anche per l'ambito più specifico del ruolo del latino e delle discipline classiche, sono apparsi negli ultimi anni importanti contributi di filologi e studiosi della cultura classica (L. CANFORA, *Gli antichi ci riguardano*, Il Mulino, Bologna 2014; I. DIONIGI, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Mondadori, Milano 2016; M. BETTINI, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino 2017), e di uno studioso di letteratura italiana e comparata (N. GARDINI, *Viva il latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*, Garzanti, Milano 2016); un notevole successo editoriale ha anche riscosso, per quanto riguarda il greco, il volume di una non specialista di discipline classiche, A. MARCOLONGO, *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Laterza, Roma-Bari 2016. Una rassegna critica del dibattito in atto negli anni più recenti in F. CONDELLO, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018, pp. 78-94.

² La discussione ha avuto un momento culminante nel *Processo al liceo classico*, orga-

suo attuale curriculum che le modalità di insegnamento delle discipline classiche, con particolare attenzione alla questione del ruolo, delle finalità e degli aspetti didattici dell'insegnamento delle lingue antiche accanto a quello della cultura classica³. In questo specifico contesto, le questioni oggetto della discussione più serrata riguardano la stessa ragione di essere di una scuola come il liceo classico nella società attuale e l'utilità di una formazione fondata soprattutto su discipline umanistiche tra le quali un ruolo centrale è assegnato alle due lingue antiche, il greco e il latino. Proprio delle lingue classiche viene messa in discussione la 'utilità'⁴, e questo suscita una serie di interventi sempre più numerosi sulla valenza formativa dell'insegnamento delle lingue antiche e, soprattutto, sulla necessità di prevedere una formazione 'linguistica' per la conoscenza della cultura classica.

Il dibattito è stato molto intenso in Italia negli ultimi anni proprio perché il nostro paese rappresenta un caso ormai isolato in Europa, in quanto è ormai l'unico sistema scolastico che attribuisce un ruolo sostanziale alle discipline classiche in uno dei suoi segmenti formativi. In questo senso è opportuno che non ci lasciamo ingannare dalle notizie che periodicamente appaiono sulla stampa a proposito di presunte 'ripresе' di interesse per la cultura classica in altri paesi, che si manifesterebbero in scuole estive, corsi

nizzato a Torino nel novembre del 2014 dalla Fondazione Scuola della Compagnia di San Paolo, cui hanno partecipato intellettuali di ambito umanistico come Luciano Canfora, Ivano Dionigi, Tullio De Mauro e Umberto Eco, ma anche studiosi di diritto del lavoro come Umberto Ichino (che sosteneva l'accusa contro il liceo classico) e magistrati come Umberto Spataro (gli Atti sono pubblicati in U. CARDINALE – A. SINIGAGLIA [a cura di], *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale*. Torino, Teatro Carignano, 14 novembre 2014, il Mulino, Bologna 2016). Programmaticamente dedicati al liceo classico sono i due volumi, apparsi a distanza di qualche anno dal 'processo' torinese, di M. NAPOLITANO, *Il liceo classico: qualche idea per il futuro*, Salerno Editrice, Roma 2017, e F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit. Si veda anche C. GIUNTA, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017, pp. 125-130 (riprende un articolo apparso nel «Sole 24 ore» del 10 settembre 2016), che affronta il tema del futuro del liceo classico, in una prospettiva sostanzialmente riduttiva.

³ Una accurata rassegna ragionata del dibattito sul liceo classico era già stata svolta qualche anno fa da R. LUZZI, *La cultura e la formazione classica nella società contemporanea. Rassegna di un dibattito culturale (aprile-ottobre 2016)*, «ClassicoContemporaneo» 2 (2016), *Discussioni*, pp. 20-35 (<http://www.classicocontemporaneo.eu/PDF/269.pdf>), nell'ambito di una ampia sezione dedicata proprio a questo argomento.

⁴ Sulla questione della 'utilità' in generale e sull'ambiguità della nozione di 'servire' non posso che rimandare ai lucidi e stimolanti capitoli iniziali di M. BETTINI, *A che servono*, cit., pp. 5-18.

per amanti del greco e del latino, corsi di 'latino vivo' e anche di 'greco vivo', uso del latino in mezzi di comunicazione come la radio o i *social network*⁵: si tratta di episodi, sicuramente interessanti, ma marginali ed oserei dire estemporanei, basati su interessi individuali, mentre il vero nodo è il modello formativo di base attuato nel resto dei paesi europei (e non), che riserva un ruolo sempre più ridotto al latino e alle lingue classiche⁶. Credo che fenomeni di questo genere siano destinati ad essere transitori e passeggeri se non trovano – e non sembra proprio che trovino – un riflesso nella organizzazione degli studi superiori⁷.

⁵ Cito solo qualche esempio scelto a caso: nell'estate del 2016 ha avuto una certa eco nella stampa (H. SHERWOOD, *Latin revival: cathedral courses find new fans of 'dead language'*, «The Guardian» 4th July 2016, ripreso in Italia da C. BELLONI, *In Inghilterra è boom dei corsi estivi di latino: «L'inglese non basta»*, «Corriere della sera» 16 luglio 2016; vd. anche G. FREGONARA, *Agli inglesi piace il latino (un po' meno l'Europa)*, «Corriere della sera» 9 luglio 2016, che rileva però la scarsa presenza dell'insegnamento del latino nelle scuole inglesi) il successo di *summer schools* di latino tenute in monasteri inglesi (suppongo ormai pressoché deserti e quindi sedi molto adatte per periodi di vacanze culturali; è peraltro sintomatico che l'articolo di Sherwood sia collocato nel sito del «Guardian» sotto la rubrica 'Religion', con il solo *tag* a 'Languages'); ben nota è l'esistenza di un notiziario in latino (*Nuntii Latini*) trasmesso dal primo canale radiofonico dell'emittente radiotelevisiva pubblica della Finlandia, disponibile anche sul web (<http://areena.yle.fi/1-1931339>); latino e greco vivente infine sembrano avere un certo successo non solo in Italia, dove varie iniziative vengono promosse dalla Accademia *Vivarium Novum*, che tiene sia corsi estivi che annuali di questo genere (vd. gli ultimi bandi di ammissione per il 2018/2019, all'indirizzo web <https://vivariumnovum.net/it/year/admission> per i corsi annuali e all'indirizzo <https://vivariumnovum.net/it/summer> per i corsi estivi), ma anche in Francia e in altri paesi (si vedano i corsi dell'*Institut Universitaire Saint-Pie X* di Parigi per il latino, e, per una rassegna di varie esperienze, la lista presente nel sito <http://www.via-neolatina.fr/commentaria/graecum/>); infine, per quanto riguarda i *social network*, basterà ricordare che *Facebook* ammette fra le sue lingue il latino e che esistono numerosi gruppi di discussione sul latino e sul greco antico, anche in lingua latina.

⁶ La tendenza generale sembra quella di una progressiva riduzione del ruolo delle lingue classiche, come è stato ad esempio previsto nella riforma dei licei francesi proposta e avviata nel 2015, che ha suscitato vivaci proteste proprio per la riduzione degli spazi dedicati al latino e al greco.

⁷ Non si può certo escludere che però qualcosa possa accadere in senso opposto a livello più strutturale; nel 2010 Boris Johnson, all'epoca sindaco di Londra, aveva sollecitato l'allora candidato conservatore alla carica di Primo Ministro, David Cameron, ad aumentare, in caso di vittoria elettorale, il peso dell'insegnamento del latino e greco nelle scuole pubbliche inglesi. Questo auspicio non sembra aver avuto particolari esiti durante il governo Cameron, ma l'intenzione della *Premier* successiva, Theresa May, di rilanciare le antiche *grammar schools*, fortemente ridimensionate dal governo laburista di Tony Blair, aveva acceso qualche speranza di riaprire spazi quanto meno per l'insegnamento del latino, che però non sembra essersi poi concretizzata.

La formazione classica nella scuola europea si è andata progressivamente riducendo soprattutto nel secolo scorso⁸. Se guardiamo ancora al sec. XIX, vedremo che il latino e il greco occupavano un ruolo centrale nella formazione scolastica, peraltro ancora fortemente orientata sulle discipline umanistiche, soprattutto per quello che riguardava la formazione delle *élites* destinate ai più importanti ruoli professionali, amministrativi e politici. Come scriveva Cesare Cases nella prefazione alla edizione einaudiana de *I Buddenbrook*, nella Lubeca ottocentesca di Thomas Mann «non si concepiva un membro della *Burgerschaft* che ignorasse il latino»⁹. Questo avveniva perché la formazione umanistica in generale, di cui il latino era una sorta di punta di diamante, era ritenuta l'unica in grado di produrre membri della collettività in grado di governare i processi politici, lasciando invece a chi aveva una formazione esclusivamente scientifica un ruolo solo operativo e tecnico, con un meccanismo che ricorda curiosamente quanto avveniva nel mondo antico, dove solo l'apprendimento della retorica apriva la strada alla carriera politica. D'altronde anche chi si dedicava a professioni non umanistiche, come la medicina, proveniva comunque da solidi studi classici: è molto istruttivo al riguardo il racconto di Sigmund Freud nella *Psicopatologia della vita quotidiana*, nel quale il medico moravo è in grado di correggere un duplice errore di citazione mnemonica in un verso di Virgilio recitato da un suo giovane compagno di viaggio, con una competenza del testo e della metrica virgiliana invidiabile anche per un professore di latino¹⁰. Cito queste testimonianze – peraltro provenienti dal mondo di lingua germanica che aveva fortemente privilegiato la formazione culturale classica, tanto da divenire un modello per altri paesi europei come l'Italia –

⁸ Per uno sguardo di insieme sulla storia del latino dall'Umanesimo al XX secolo è sempre utile l'originale sintesi di F. WAQUET, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, Albin Michel, Paris 1998 [trad. it. *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, Milano 2004; trad. ingl. *Latin or the Empire of a Sign. From the sixteenth to the twentieth centuries*, Verso, London-New York 2001].

⁹ C. CASES, *Introduzione*, in TH. MANN, *I Buddenbrook*, Einaudi, Torino 1992, p. VIII.

¹⁰ Il giovane compagno di viaggio di Freud aveva infatti citato *Aen.* IV 625 *Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor* in forma scorretta e incompleta (*Exoriare ex nostris ossibus ultor*): vd. S. FREUD, *Psicopatologia della vita quotidiana. Dimenticanze, lapsus, sbadataggini, superstizioni ed errori*, trad. it., Rizzoli, Milano 1980 [ediz. orig. *Zur Psychopathologie des Alltagsleben (Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum)*, Verlag von S. Karger, Berlin 1904], pp. 33-34. L'episodio, come è ben noto, sarà poi ampiamente trattato da S. TIMPANARO, *Il lapsus freudiano. Psicanalisi e critica testuale*, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 19-38.

non per rimpiangere un passato glorioso, ma proprio per sottolineare il fatto che il modello che si basava su una 'prevalenza' della formazione umanistica di tipo letterario appartiene ad una società che è definitivamente tramontata, fondata su strutture sociali, economiche e tecnologiche che ormai non esistono più; un tempo nel quale la comunicazione destinata a 'rimanere' era di natura esclusivamente scritta e richiedeva quindi comunque competenze linguistiche indispensabili anche per 'decodificare' informazioni e testi di contenuto scientifico. Preso atto di questo mutamento radicale, la domanda da porsi è cosa fare in un mondo come quello attuale nel quale la comunicazione avviene con una pluralità di strumenti in continua evoluzione, che non hanno più da tempo una centralità dello scrivere (e del leggere).

In questo senso la prima osservazione da fare è che la crisi della cultura classica è la crisi della cultura umanistica su base letteraria nel mondo contemporaneo. Le due questioni non si possono dunque scindere, come si vedrà anche dalle ragioni che si possono individuare di questa crisi. Da questo punto di vista le discipline classiche sono le più esposte in quanto rappresentano l'anello più debole della catena, sia perché si prestano maggiormente ad alcune delle obiezioni rivolte in generale alla cultura umanistica, sia perché offrono il fianco a obiezioni specifiche. Vediamo di esaminare alcune di queste obiezioni, che coincidono in sostanza con le cause stesse della crisi della cultura classica e umanistica.

La prima, principale, obiezione è quella, cui si è già fatto riferimento, della loro scarsa 'utilità'¹¹: l'argomento, molto adoperato a proposito delle lingue classiche, rientra comunque nella più generale obiezione alla cultura umanistica, vista come un qualcosa di inutile rispetto a discipline e a modelli formativi che privilegiano i saperi pratici e applicati; l'argomento viene poi ribaltato dai difensori della cultura classica e umanistica, che cercano di individuare l'importanza e il ruolo fondamentale di questi saperi anche nella moderna società tecnologica¹². L'argomento resta però

¹¹ Troppo lungo sarebbe elencare quanti hanno avanzato accuse di questo genere allo studio della cultura classica e in particolare al liceo classico, opinione che sembra ormai saldamente acquisita a livello di comune sentire; mi limito a ricordare che questo argomento è fortemente presente in A. ICHINO, *Gli argomenti dell'accusa*, in U. CARDINALE – A. SINIGAGLIA, *Processo*, cit., pp. 61-72, in particolare nell'accusa di 'inefficienza' rivolta al liceo classico.

¹² Si pensi solo alle argomentazioni di fondo espresse da M. NUSSBAUM, *Non per profitto*, cit.; N. ORDINE, *L'utilità*, cit.; M. BETTINI, *A che servono*, cit.; io stesso, in un ormai datato intervento a un convegno udinese (P. DE PAOLIS, *Il futuro degli studi classici nel-*

forte, ancora più forte in una società in crisi economica e lavorativa, che tocca soprattutto le fasce giovanili, e diventa di fatto un potente deterrente per le famiglie che devono iscrivere i figli a scuola e cercano quindi di trovare un indirizzo scolastico che dia qualche prospettiva concreta di impiego.

Un secondo argomento è quello della ‘difficoltà’ delle lingue classiche, anche in questo caso utilizzato in forme diametralmente opposte; se infatti c’è chi da un canto sottolinea a fini negativi la difficoltà di apprendere lingue complesse e lontane dalla nostra sensibilità linguistica, come il greco e il latino¹³, non manca chi al contrario stigmatizza questo ar-

l’Università che cambia, in *Le scienze dell’uomo componenti essenziali dell’unità dei saperi*. Atti del Convegno, Udine, 14 ottobre 2005, Udine 2006, pp. 43-52), avevo sostenuto che l’abbandono dello studio delle discipline classiche avrebbe comportato dei costi ‘sociali’ molto pesanti nella società moderna, argomento che mi sembra ancora del tutto applicabile alle dinamiche attuali. Da questo punto di vista alcuni dei fenomeni preoccupanti cui stiamo assistendo in tutto il mondo occidentale (sia in Europa che negli Stati Uniti), nascono dalla prevalenza di un pensiero ‘semplice’, nutrito dall’illusoria convinzione che problemi di grande complessità possano essere risolti con pochi e incisivi provvedimenti di stampo autoritario, manifestando in questo modo la più totale assenza di una esperienza di elaborazione di un pensiero critico, abituato ad esaminare la realtà in tutte le sue innumerevoli sfaccettature. L’assenza di quella elaborazione critica del pensiero che, da Socrate in poi, è la caratteristica più importante delle metodologie umanistiche, deriva proprio dall’abbandono della formazione di questo tipo e diviene, come ha mostrato lucidamente Martha Nussbaum, il pericolo più grande per le nostre democrazie. In questo senso credo anche io che la difesa del classico non possa essere programmaticamente fondata sull’elogio dell’inutilità (vd. al riguardo le condivisibili argomentazioni di F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 217-222), ma che si debba ragionare del concetto stesso di utilità senza atteggiamenti rigidi esclusivamente rivolti agli aspetti tecnologici ed economici.

¹³ Una argomentazione del genere, riferita al greco, si può trovare già in B. VESPA, *È ancora utile studiare il greco nel 2012?*, «Panorama» 1 febbraio 2012 (intervento che non mancò di suscitare vivaci reazioni), che sosteneva che «la lingua è troppo ostica per la maggior parte degli studenti perché essi possano mai assaporare davvero in originale i versi di Omero, i Dialoghi di Platone, le commedie di Aristofane, le favole di Esopo», mentre per il latino il discorso era diverso, perché «Cesare, Tacito, Virgilio letti in originale sono un arricchimento dell’anima», argomentazione che difetta curiosamente di logica, perché non entra nel merito linguistico ma equivale a dire che Platone e Aristofane non arricchirebbero lo spirito, a differenza di Tacito e Virgilio. Questa obiezione, peraltro, non si trova mai esplicitata nei contributi più argomentati favorevoli a un ridimensionamento della cultura e del liceo classico (si vedano ad esempio A. ICHINO, *Gli argomenti dell’accusa*, cit.; M. MALVALDI, *Non si possono ignorare le statistiche*, in U. CARDINALE – A. SINIGAGLIA, *Processo*, cit., pp. 79-98; S. MARMI, *Le cose come sono. Oltre le due culture*, in U. CARDINALE – A. SINIGAGLIA, *Processo*, cit., pp. 85-98), ma fa parte di una sorta di *communis opinio* molto popolare, attestata dai tanti interventi estemporanei sull’argomento che si trovano in *blog* e *forum* di discussione sul *web*.

gomento come la riprova di un atteggiamento contemporaneo che evita le difficoltà ed è quindi un ennesimo segno della crisi ideale del nostro tempo¹⁴.

Un'altra obiezione è quella della pertinenza sociale e della valenza ideologica delle discipline classiche: il liceo classico e il latino vengono considerati come scuole e lingue di *élite* lontane dalle fasce sociali popolari¹⁵; un tempo a questa obiezione si aggiungeva il pregiudizio del latino come disciplina 'reazionaria', che negli anni Sessanta e Settanta veniva alimentato dal ricordo dall'uso della latinità a fini 'imperialistici' in epoca fascista¹⁶. Anche se quest'ultimo pregiudizio sembra ormai scomparso, l'idea che il liceo classico sia il liceo delle *élites* sociali ed economiche è dura a morire, malgrado che questa rappresentazione sia sempre più lontana dalla realtà, come appare dal dato statistico relativo alle percentuali di iscritti al primo anno del liceo classico rispetto al totale degli iscritti alle altre scuole secondarie superiori, che mostra come le percentuali più basse si registrino nelle aree più ricche dell'Italia settentrionale, per poi crescere progressivamente al Centro, nel Sud e nelle Isole, con un dato inversamente proporzionale alla concentrazione di ricchezza nel paese¹⁷.

¹⁴ L'argomento del pericolo di un abbassamento del livello degli studi (cf. P. MASTROCOLA, *Contro la scuola facile*, «Il Sole 24 ore» 29 maggio 2016: «La traduzione dal latino e greco è una delle ultime cose difficili che sono rimaste nella scuola italiana») viene fortemente utilizzato nel dibattito sulla seconda prova della maturità dai sostenitori della utilità delle prove di traduzione dal greco e dal latino; vd. anche *infra*, n. 23.

¹⁵ Vd. soprattutto A. ICHINO, *Gli argomenti dell'accusa*, cit., pp. 60-70, per il quale «il liceo classico è figlio di Gentile e della cosiddetta "più fascista delle riforme" ... che aveva uno scopo molto chiaro e iniquo: creare una scuola d'élite che fosse in grado di ridurre la mobilità sociale e di impedire alle classi svantaggiate l'accesso alle posizioni dominanti» (p. 62).

¹⁶ Sul falso mito del liceo classico 'scuola fascista' non posso che rinviare al documentato capitolo *Un liceo nato fascista?*, in CONDELLO, *La scuola giusta*, pp. 101-120.

¹⁷ Nell'anno scolastico 2018/2019 (Fonte: MIUR - Ufficio Statistica e Studi, reperibile al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+Iscrizioni/6ae983cd-9e0e-48a3-9108-7959d7938861?version=1.0>, tav. 5), a fronte di una media nazionale di iscritti al liceo classico del 12% sul totale degli iscritti al primo anno dei licei (percentuale in lieve ripresa rispetto ai due anni scolastici precedenti) le percentuali distinte per area geografica mostrano dati sensibilmente diversi fra le varie aree del Paese: 9,6% Nordovest, 8,3% Nordest, 13,1% Centro, 13,9% Sud, 15,6% Isole. Analogo divario si registra verificando le percentuali degli iscritti al liceo classico sul totale degli iscritti al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado (vd. sito citato, tav. 6), per le quali la scelta del liceo classico rappresenta il 6,5% del totale (con un ulteriore lieve incremento rispetto al dato percentuale storicamente più basso, il 5,8% toccato nell'a.s. 2015/2016). Le regioni settentrionali

Un ultimo argomento fa riferimento al mancato rinnovamento della didattica delle discipline classiche e del liceo classico in generale: si tratta di un argomento usato sia dai detrattori che da alcuni difensori del classico (che vedono nel rinnovamento della didattica uno strumento di valorizzazione delle discipline classiche), sul quale però torneremo più avanti.

Di fronte a queste critiche e alla conseguente individuazione di alcune cause della crisi del classico, nel dibattito contemporaneo troviamo una serie di risposte, più o meno efficaci. Alcune di queste risposte, in realtà, risultano poco convincenti proprio perché, magari inconsapevolmente, si richiamano a quella struttura sociale, culturale, economica di un mondo passato, cui abbiamo fatto in precedenza riferimento, che non può più ritornare e che è illusorio cercare di far rivivere.

La prima di queste risposte individua nello studio delle lingue antiche uno strumento di esercizio delle capacità mentali¹⁸; in generale questo approccio cerca di dimostrare che l'impegno speso nell'apprendimento linguistico di lingue difficili come il greco e il latino ha delle ricadute nell'affinare le capacità logiche e interpretative di una persona, rendendola poi adatta ad applicare queste capacità anche in campi molto diversi, compresi quelli scientifici¹⁹. In questo modo si cerca di rispondere

registrano percentuali molto basse, in media intorno al 4,8% (con i valori più bassi nel Nordest, 4,2% in Veneto e 4% in Friuli – Venezia Giulia, con punta minima in Emilia-Romagna, 3,5%, e punta massima in Liguria con il 7,6%), le regioni centrali una media del 7,2% (dato minimo in Toscana 4,6, massimo nel Lazio 10,6%, che rappresenta la percentuale nazionale più alta), le regioni meridionali una media del 7,9% (minimo in Puglia 6,8%, massimo in Calabria 9,5%), le isole una media dell'8% (Sicilia 9,2%, Sardegna 6,9%). Va notato che anche al Sud la regione con la minore percentuale di iscrizioni è la Puglia, che è invece l'area economicamente meno disagiata del Sud. Una analisi sulla provenienza sociale degli iscritti al classico, fondata su dati come quelli di AlmaLaurea, in F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 240-246, mentre per i dati complessivi sulla scelta del classico in relazione anche all'area geografica e al genere, vd. *ibid.*, pp. 30-41.

¹⁸ Una frase che ricordo veniva spesso pronunciata ai primi tempi dei miei studi di latino alle scuole medie era "il latino insegna a ragionare", facendo così dello studio di questa lingua una sorta di esercizio mentale, che fa venire in mente il titolo del volume di R. CRIBIORE, *Gymnastics of the Mind. Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton University Press, Princeton - Oxford 2001, in cui sono raccolte soprattutto le molte testimonianze degli esercizi linguistici che venivano utilizzati nelle scuole dell'Egitto greco-romano. Sulla definizione del latino come 'lingua logica', anche in opposizione a quella del greco come 'lingua geniale', vd. F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 205-207.

¹⁹ Si vedano fra gli altri gli interventi di U. ECO, *In difesa del liceo classico*, «La Stampa» 11 maggio 2016 (pubblicato postumo), e di scienziati come G. TONELLI, *Perché la versione*

a due delle obiezioni principali (“a che servono le lingue classiche” e “le lingue classiche sono difficili”). L’argomentazione – che viene criticata anche da alcuni difensori dell’importanza delle lingue classiche²⁰ – si presta in effetti all’ulteriore obiezione che qualunque altra lingua complessa o qualunque altra disciplina avrebbe lo stesso effetto²¹, che però appare mitigata se si considera che latino e greco hanno prodotto alcuni dei capisaldi della cultura occidentale e quindi rispondono anche all’esigenza di metterci in contatto diretto con i testi fondanti della nostra civiltà: ma questa è un’argomentazione diversa, su cui ritorneremo più avanti, mentre la sola considerazione di una sorta di ‘allenamento logico’ da realizzare con il latino resta piuttosto debole. Alla base di questo ragionamento c’è comunque una valida considerazione di ordine generale, che già faceva all’inizio del sec. XIX Wilhelm von Humboldt nel suo progetto di riforma delle scuole prussiane, osservando che lo scopo del-

serve a un fisico, «Il Sole 24 ore» 28 agosto 2016, e L. RUSSO, *Meglio studiare senza traduzione*, «Il Sole 24 ore» 26 giugno 2016 (ma l’argomentazione si può trovare anche in N. GARDINI, *In difesa del liceo classico, scuola modello per l’occidente*, «Il Sole 24 ore» 28 agosto 2016). L’argomento viene ribattuto con forza da V. LATRONICO, *Non obbligateci al latino*, «Il Sole 24 ore» 16 maggio 2013 (un articolo di qualche anno fa che condensa una serie di dure obiezioni allo studio del latino), e più recentemente da A. ICHINO, *Gli argomenti dell’accusa*, cit., pp. 63-69, e S. MARMI, *Le cose come sono*, cit., pp. 95-98, sulla base di dati statistici relativi ai risultati di ammissione alla Scuola Normale di Pisa, ai test di ammissione a corsi di laurea a numero chiuso e alle *performances* universitarie di studenti provenienti dal liceo classico a confronto con quelli provenienti dallo scientifico e da altri indirizzi. Più equilibrata l’analisi degli esiti universitari dei diplomati del liceo classico in F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 162-166.

²⁰ Vedi P. ISOTTA, *La sublime inutilità del latino, voce e suono della nostra libertà*. «Il Fatto quotidiano» 6 agosto 2016, che inizia proprio con il criticare chi «afferma che il latino è utile essendo “formativo”, ossia una “ginnastica mentale”», e M. FUSILLO, *Perché non difendo il liceo classico (così com’è)*. «Le parole e le cose» 3 ottobre 2016 (<http://www.leparoleelecose.it/?p=24565>), a proposito delle affermazioni di N. Gardini, *In difesa del liceo classico* (vd. *supra*, n. 19).

²¹ Cf. M. BETTINI, *A che servono*, cit., p. 108, che cita tra l’altro (n. 1) G. PASQUALI, *Il latino in iscorcio*, «Pegaso» 2/1, febbraio 1930, 182-191 [rist. in IDEM, *Pagine stravaganti*, I, *Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, Sansoni, Firenze 1968, pp. 123-133], p. 189 [= pp. 130-131], che sfatava il mito della lingua latina maestra di logica con parole che ancora adesso, a quasi un secolo di distanza, appaiono di grande attualità: «nell’estensione nella quale viene, a nostra vergogna, predicata ancora in molte scuole italiane, quella logicità è una leggenda, inventata appunto dai maestri di scuola in un momento del periodo positivistico e democratico nel quale il liceo umanistico appariva minacciato in tutta Europa, persino nei paesi latini, persino in Europa». Questa era anche la principale obiezione di V. LATRONICO, *Non obbligateci al latino*, cit.

l'insegnamento linguistico consiste nella capacità «di dedicarsi facilmente e rapidamente allo studio di qualsiasi lingua esistente sulla base della propria conoscenza della struttura linguistica in generale»²². Ma anche in questo caso, se per Humboldt era naturale che questa competenza linguistica generale si potesse conseguire con lo studio delle lingue classiche, la stessa cosa è difficile sostenere in questo tipo di società così diversa dalla Prussia di inizio Ottocento.

Strettamente collegata a questo tipo di risposta è anche la posizione di chi sostiene che la difficoltà del greco e del latino siano un valore cui non si deve rinunciare; questa è una risposta che è sottesa ad alcune delle prese di posizione sulla questione del latino (e del ruolo della traduzione nella seconda prova della maturità), che si lega alla preoccupazione di un abbassamento generale del livello degli studi²³.

Un altro argomento molto adoperato è quello della 'bellezza del latino', che riprende, su un piano però più legato all'aspetto culturale e pedagogico, alcuni elementi che abbiamo già segnalato in precedenza: chi studia latino e greco riesce a ottenere alcune competenze (di pensiero,

²² Cf. G. UGOLINI, *Alle origini del Ginnasio Umanistico Prussiano*, «Quaderni di storia» 78 (2013), pp. 5-53: p. 33 (traduzione italiana di W. VON HUMBOLDT, *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*, in Id., *Werke in fünf Bänden*, IV, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, hrsg. von A. FLITNER – K. GIEL, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2002⁶, pp. 133-199: p. 170).

²³ Fra gli interventi che sostengono che lo studio linguistico del latino e del greco sono uno dei pochi compiti 'difficili' rimasti nella scuola attuale e che quindi la loro eliminazione comporterebbe un abbassamento del livello delle nostre scuole, segnaliamo L. RICOLFI, *Liceo classico: no, il problema non è il latino*, «Il Sole 24 ore» 16 ottobre 2016; P. MASTROCOLA, *Contro la scuola facile*, cit.; F. SABATINI, *Il greco, il latino e il pensiero complesso*, «Corriere della sera» 23 ottobre 2016, e M. VELADIANO, *Quella scelta al ribasso che alla lunga non paga*, «Repubblica» 17 luglio 2016 (gli ultimi due interventi però sottolineano anche l'esigenza di adeguare le metodologie didattiche per l'insegnamento delle discipline classiche ai cambiamenti verificatisi nella scuola negli ultimi anni). Vi sono poi alcuni altri interventi, soprattutto di docenti universitari di greco, che ribadiscono con forza l'importanza dell'insegnamento linguistico e dell'esercizio traduttivo: cf. S. RIZZA, *Intervista a G. Zanetto: Latino e greco restino centrali*, «Metronews» 26 settembre 2016; T. DRAGO, *Come difendere il classico dai suoi nemici*, «Il Manifesto» 2 ottobre 2016; W. LAPINI, *L'autunno caldo della maturità*, «Le parole e le cose» 21 settembre 2016 (<http://www.leparoleelecose.it/?p=24387>). Quest'ultimo intervento era fortemente legato al dibattito (svoltosi spesso con toni fortemente polemici) sulla seconda prova della maturità, che ha recentemente visto, con il D. Lgs. 13 aprile 2017, nr. 62, l'introduzione di nuove modalità, attuate per la prima volta nell'esame dell'a.s. 2018-2019, in parte basate su alcune delle proposte innovative. Sulla discussione legata alla seconda prova della maturità vd. ancora F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 86-90.

di interpretazione dei fenomeni, di relativizzazione, di comprensione della realtà) che si porterà dietro qualunque sarà la scelta lavorativa e professionale²⁴.

Un'altra risposta, che si riferisce soprattutto a coloro che ritengono lo studio dei classici e del latino come forma elitaria di acquisizione del sapere, riservata agli strati sociali più elevati, cerca invece di sottolineare il valore del latino come disciplina 'democratica'²⁵, che, lungi dall'essere uno strumento 'reazionario', educa all'esercizio della critica e alla apertura mentale, a valori quindi fondamentali per la vita di una democrazia²⁶. Abbiamo peraltro già visto²⁷ come in realtà la crisi del classico sia molto più forte nelle regioni italiane più ricche, il che mostra come le classi economicamente più solide stiano ormai abbandonando questo tipo di istruzione, ritenuta evidentemente, a differenza di quanto avveniva nel passato, non più funzionale alla formazione delle future classi dirigenti²⁸. In realtà si può ormai dire che il liceo classico non è certamente più il liceo delle *élites* ma, semmai, della classe media intellettuale, che non detiene più una centralità economica e verso la quale, al contrario, sta montando sempre più forte l'ondata populistica che caratterizza non solo la società italiana ma tutte le società occidentali. Forse in alcuni casi famiglie con un alto livello di istruzione, ma con redditi ormai tendenti verso il basso, sperano ancora che il liceo classico possa esercitare

²⁴ Il tema è alla base del già ricordato N. GARDINI, *Viva il latino*, cit. (che raccoglie numerosi interventi pubblicati in precedenza in vari articoli), su cui vedi anche A. MAS-SARENTI, *Bellezza del latino*, «Il Sole 24 ore» 1 maggio 2016, e S. STUCCHI, *Latino, la bellezza (e la vitalità) di una lingua inutile*, «Il sussidiario.net» 30 luglio 2016 (<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2016/7/30/SCUOLA-Latino-la-bellezza-e-la-vitalita-di-una-lingua-inutile/716631/>).

²⁵ Vd. G. PALUMBO, *Noi che abbiamo fatto il classico*, «La letteratura e noi» 30 maggio 2016 (http://www.lalletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/500-noi-che-abbiamo-fatto-il-classico.html).

²⁶ Questa è una delle idee di fondo di M. NUSSBAUM, *Non per profitto*, cit., in riferimento alla cultura umanistica in generale, che si può anche ritrovare sottesa, con riferimento alla cultura classica, anche in libri come quelli di L. CANFORA, *Gli antichi*, cit. e F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit.

²⁷ Vd. *supra* n. 17; vd. anche F. CONDELLO, *È davvero così di classe il liceo classico?* «Il Manifesto» 20 settembre 2016, che nota come più della metà degli iscritti al liceo classico provenga dalle classi sociali medie o medio-basse (il tema è poi ampiamente trattato in F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 240-246).

²⁸ Questo dato attuale non sembra essere preso minimamente in considerazione nell'accusa di 'iniquità' che A. ICHINO, *Gli argomenti dell'accusa*, cit., pp. 69-70, rivolge al liceo classico.

una sorta di funzione di ‘ascensore sociale’ aprendo ai loro figli prospettive professionali più redditizie.

Lascio per ultima una considerazione che si presta a rispondere a molte delle obiezioni che abbiamo sopra elencato, a partire da quella della ‘utilità’ del latino e delle discipline classiche: il latino è fondamentale non solo per conoscere il mondo classico, ma anche, e soprattutto, per conoscere e restare saldamente ancorati a tutto quello che la cultura occidentale ha prodotto nei secoli seguenti e che è ancora alla base della nostra società. Si tratta di un argomento declinato, in forme diverse, nei volumi che abbiamo già ricordato di Bettini e Dionigi²⁹, ma che possiamo ritrovare anche in molti degli interventi che abbiamo ricordato e in alcuni lavori specifici³⁰. Si tratta di un argomento, a mio avviso, molto forte e valido, ma non mi nascondo che esso ha una valenza sostanzialmente ‘intellettuale’, che quindi ha poca presa su chi – e purtroppo non sono pochi – ritiene che la cultura sia una sorta di *hobby* del quale si può benissimo fare a meno³¹.

Se consideriamo nel suo complesso il dibattito che ho cercato di riassumere, vedremo che buona parte di esso tocca un punto a mio avviso nodale, cioè l’approccio e le metodologie didattiche che vengono utilizzate per l’insegnamento delle lingue classiche. Questo punto viene sot-

²⁹ Considerazioni molto stimolanti a questo proposito si possono trovare in tutta la parte centrale del volume di M. BETTINI, *A che servono*, cit.; anche I. DIONIGI, *Il presente non basta*, cit., in una prospettiva di grande respiro culturale, coglie nel latino lo strumento di trasmissione di alcune lezioni fondamentali per il presente, quali il primato della parola, la centralità del tempo, la nobiltà della politica.

³⁰ Vd. in particolare, per un approccio diverso ma convergente nel segnalare la grande valenza culturale del latino, S. SETTIS, *Salviamo il latino, la lingua più parlata del mondo*, «Repubblica» 10 agosto 2016, che rileva come esso sia alla base della enorme comunità linguistica neolatina, trovando anche spazi in altre comunità linguistiche, e vada quindi considerato come disciplina profondamente ‘europea’ e ‘mondiale’. In S. SETTIS, *Futuro del ‘classico’*, Einaudi, Torino 2004, troviamo anche una delle più acute riflessioni sull’idea di ‘classico’ e l’idea che la civiltà antica possa servire come termine di comparazione con quella contemporanea.

³¹ A un classicista non può non venire in mente il desolato quadro della cultura dell’aristocrazia romana disegnato da Ammiano Marcellino in *Res Gestae* XXVIII 14, 4 *Quidam detestantes ut venena doctrinas, Iuvenalem et Marium Maximum curatore studio legunt, nulla volumina praeter haec in profundo otio contrectantes, quam ob causam non iudiciosi est nostri*; ma almeno gli accidiosi *nobiles* romani leggevano le satire di Giovenale e le biografie di Mario Massimo! Sul tema, oggetto di grande attenzione, del basso livello di istruzione e acculturazione del nostro paese, mi limito a rimandare a G. SOLIMINE, *Senza sapere. Il costo dell’ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2014.

tolineato anche da chi (come Sabbatini) difende il ruolo delle discipline classiche e anche della traduzione, ed è poi molto battuto da tutti coloro che si pongono su una linea di rottura più radicale con le prassi scolastiche tradizionali³². Io credo che questo sia il punto centrale e che una risposta vada cercata in questa direzione, provando a ricollocare la cultura classica/umanistica nel contesto della società attuale e delle sue modalità di apprendimento e di approccio alla conoscenza. Queste ci possono piacere o no, ma credo che una battaglia per opporci sia persa in partenza; piuttosto, come è sempre accaduto nella storia dell'Occidente, va ritrovata la forza innovativa del passato classico, il 'Futuro del passato', se vogliamo usare il titolo di un convegno senese del 2016.

Certo, non possiamo più pensare che la cultura classica possa avere il ruolo propulsivo che ha ricoperto in momenti determinanti della storia dell'Occidente, come la rinascita carolingia, l'Umanesimo, il neoclassicismo del sec. XIX: però in tutti questi momenti il recupero del passato è stato lo strumento più potente dello slancio verso il futuro. Questo elemento può aiutarci soprattutto nel riprendere quello che ancora la cultura classica e umanistica può dire e dare al mondo contemporaneo, non per 'insegnare' qualcosa, ma per offrirci da un canto un termine di riferimento 'diverso' da quello attuale, che ci aiuta a comprendere e ad accettare l'esistenza di modelli sociali e culturali differenti non solo fra passato e presente, ma anche nella nostra stessa epoca³³, e dall'altro ci fa

³² Su questo tema numerosi sono i contributi di Maurizio Bettini, che è più volte intervenuto sul tema dell'esercizio traduttivo dal greco e dal latino: vd. M. BETTINI, *Quelle inutili anzi dannose traduzioni greche e latine*, «Repubblica» 5 marzo 2015; M. BETTINI – L. SPINA – G. PUCCI, *Per una discussione utile (senza pregiudizi e fraintendimenti) sul liceo classico*, «ClassicoContemporaneo» 1 (2015), *Discussioni*, pp. 1-11 (<http://www.classico-contemporaneo.eu/index.php/archivio/numero-1/125-numero-1/discussioni/142-per-una-discussione-utile-sul-liceo-classico>); M. BETTINI, *Basta con la vecchia versione, per greco e latino domande su stile e cultura*, «Repubblica» 24 giugno 2016), e ha poi dedicato acute pagine alle finalità dello studio delle lingue classiche (BETTINI, *A che servono*, pp. 106-116). Sul tema, oltre al già ricordato intervento di F. SABATINI, *Il greco, il latino*, si vedano anche G. GUASTELLA, *Il latino e le gabbie disciplinari*, in S. ROCCA (a cura di), *Latina Didaxis XXX. Atti del convegno Gli Stati Generali del Latino. Il latino nella ricerca, nella formazione, nella tradizione europea*. Genova, 17-18 aprile 2015, Ledizioni, Milano 2016, pp. 31-46; L. SERIANNI, *Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, in R. PERRELLI – P. MASTANDREA (a cura di), *Latinum est, et legitur ... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*. Atti del Convegno, Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009, Hakkert, Amsterdam 2011, pp. 137-150; L. SERIANNI, *Preservare il latino è ripensarlo* «Il Sole 24 ore» 21 maggio 2016.

³³ Cf. S. SETTIS, *Futuro del 'classico'*, cit., pp. 106-114, che, a partire da una considera-

capire come in passato siano stati affrontati problemi che sono ancora di grandissima attualità: la guerra e la pace, lo straniero e, più in generale 'l'altro'³⁴, temi sui quali sono state realizzate iniziative di grande interesse³⁵.

Veniamo così al nucleo del problema, che riguarda il complesso rapporto fra le forme di apprendimento del mondo contemporaneo e l'utilizzazione della cultura classica che avviene principalmente (anche se non esclusivamente) attraverso la sua produzione scritta, che rimane la più importante fra le fonti a nostra disposizione. Ciò implica, evidentemente, il problema dell'apprendimento delle due lingue classiche³⁶, che sono quelle in cui ci è stata trasmessa questa letteratura: al riguardo non ho soluzioni³⁷, ma vorrei semplicemente proporre alcuni spunti.

zione di Levi-Strauss sulla riscoperta della classicità nel Rinascimento come prima forma di etnologia, in quanto poneva a confronto due modelli diversi di società, rivendica la funzione del classico «come efficace chiave d'accesso alla molteplicità delle culture del mondo contemporaneo», in cui esso diviene «lo stimolo a un serrato confronto non solo fra Antichi e moderni, ma anche fra le culture “nostre” e le “altre”» (p. 113).

³⁴ Va sottolineato il fatto che l'antichità non ci offre soluzioni: di fronte ad esempio al problema dello straniero, se guardassimo alla realtà sociale antica, dovremmo concludere che la soluzione sarebbe la schiavitù o la limitazione dei suoi diritti fondamentali e delle capacità giuridiche. La conoscenza del passato ci fa però capire come la questione fosse affrontata anche da un punto di vista teorico e pratico, con l'elaborazione di soluzioni diverse, che si sono evolute nel corso del tempo.

³⁵ Ricordo ad esempio il convegno *Le parole della pace, le parole della guerra*, svoltosi all'Università di Palermo dal 5 al 7 maggio 2016, con interventi che mettevano a confronto termini e concetti fra antichità e mondo contemporaneo, e quello più recente *Migrare*, svoltosi anch'esso all'Università di Palermo dal 20 al 22 maggio 2019; un'altra iniziativa di grande interesse e successo è il progetto 'Classici contro', curato da Alberto Camerotto e Filippomaria Pontani, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che da anni promuove, con una significativa partecipazione delle scuole, una riflessione sulla forza propulsiva del classico come motore capace di rimettere in discussione idee, stereotipi e semplificazioni della nostra visione della realtà.

³⁶ Una storia complessiva delle varie vicende dell'insegnamento delle lingue classiche dall'Antichità ai giorni nostri si può trovare in M. RICUCCI, *Storia della Glottodidattica*, Armando, Roma 2014.

³⁷ Devo confessare che la lettura dei molti interventi sulla crisi della cultura classica e umanistica mi ha spesso portato a condividere analisi e ragionamenti sulle sue cause, mentre ho più raramente trovato proposte in grado di indicare vie praticabili e di successo, sia nelle tesi dei 'conservatori' che in quelle degli 'innovatori' (che spesso, pur combattendosi aspramente, finiscono per essere singolarmente vicini in alcune delle descrizioni dell'esistente), ricordandomi che, malgrado tutti i nostri sforzi, *fata volentes ducunt, nolentes trahunt*.

1) La lingua serve, perché se vogliamo veramente comprendere i testi che ci trasmettono la cultura classica, non possiamo limitarci a leggerli nelle pur ottime traduzioni di cui disponiamo: per cogliere il vero spirito di questi testi dobbiamo saperli vedere e decifrare nella loro struttura linguistica originale. Naturalmente ciò va adattato e commisurato al tipo di scuola in cui si studia la cultura classica e tenendo sempre presente il fatto che i licei, e soprattutto il liceo classico, non devono formare futuri filologi classici (pochi sceglieranno questa strada e non è su di loro che vanno costruiti gli obiettivi formativi generali) ma persone che ricopriranno poi nella vita ruoli molto diversi.

2) Ciò implica che un testo va sempre compreso e non ridotto a una caricaturale serie di frasi smozzicate e prive di senso³⁸; l'operazione della traduzione non può quindi che essere un punto di arrivo e non di partenza.

3) Da questo punto di vista mi pare ingenerosa l'affermazione che nulla sia stato fatto per innovare la didattica delle lingue antiche; moltissimi docenti di liceo hanno sperimentato e sviluppato metodologie innovative rispetto a quelle tradizionali, spesso in condizioni di grandissima difficoltà e tutte queste esperienze sono preziosissime se vogliamo veramente trovare una maniera innovativa di insegnare le lingue classiche³⁹; ma forse più che innovativa, vorrei dire che dobbiamo trovare una maniera 'efficace' per veicolare le lingue classiche a chi viene da modalità di apprendimento molto diverse da quelle dei ragazzi di cinquant'anni fa. Questo è un compito ineludibile perché, a fronte dei tanti docenti che, come dicevo prima, si sono fortemente impegnati nella ricerca di nuove e più adeguate forme di insegnamento, non possiamo nasconderci che esistono ancora nella scuola italiana forti sacche di resistenza all'aggiornamento e all'innovazione, con conseguente uso di metodologie ormai desuete per non dire dannose.

³⁸ Si veda l'esempio della ridicola traduzione di *Lacedaemonii victo proelio iure nigro delectabantur* («Gli Spartani, vinta la guerra, a buon diritto (*iure*) si sollazzavano con un negro») citata da L. SERIANNI, *Il latino nella scuola*, cit., p. 137.

³⁹ Vorrei ricordare, fra le tante, le numerose iniziative in questo senso sviluppate proprio dal Centro 'Antropologia e Mondo Antico' dell'Università di Siena. Per una serie di riflessioni teoriche sui problemi della didattica delle lingue classiche, si vedano i contributi raccolti in R. ONIGA – U. CARDINALE (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012, e in A. BALBO – M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino 2015 (I Quaderni della ricerca, 16).

4) Dunque l'apprendimento delle lingue classiche non può non partire dai meccanismi di apprendimento dei ragazzi che ci troviamo di fronte, molto diversi da quelli dei ragazzi del passato (non migliori o peggiori, diversi). Dobbiamo sviluppare modi di apprendere basati su nessi associativi e non logico-deduttivi, pensando a quanto la tecnologia digitale o l'uso delle immagini influenzano l'apprendimento fin dai primissimi anni di età. Un salto di qualità di questo tipo è già stato effettuato per le lingue moderne, il discorso per le lingue classiche, non più parlate, è un poco più complesso ma deve essere affrontato.

5) L'insegnamento della lingua va dunque mantenuto ma va evitato il 'grammaticalismo': in altre parole lo studio di una lingua, in particolare di una lingua non più parlata come il latino ma consistente solo in un *corpus* di testi non accrescibile deve servire a capire cosa dicono quei testi non a distinguere il nome di un costrutto da un altro (era questa la 'tara' dell'insegnamento tradizionale del latino e del greco)⁴⁰. Anche su questo punto è in atto un vivace dibattito sui metodi con cui insegnare la lingua latina, sul quale però non posso in questa sede soffermarmi⁴¹.

⁴⁰ La questione era già più che sentita in Italia negli anni a cavallo fra il XIX e il XX secolo, come appare dalla relazione della Commissione nominata nel 1893 dal Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini per il riordino dell'insegnamento del latino nei ginnasi e nei licei, la cui redazione fu affidata a Giovanni Pascoli: cf. G. MILANESE, *I "lacci e gli sbadigli": Pascoli, Martini, Giolitti, e l'insegnamento di latino e greco nell'ottocento italiano*, «Aevum» 84 (2010), pp. 899-904. Sui rischi connessi ad eliminare la conoscenza linguistica in nome della lotta al grammaticalismo e al nozionismo, vd. però F. CONDELLO, *La scuola giusta*, cit., pp. 167-215.

⁴¹ Mi riferisco ovviamente alla questione del cosiddetto 'metodo naturale', elaborato da Hans Henning Ørberg già negli anni Cinquanta del secolo scorso, ma che ha cominciato a riscuotere un certo successo nelle scuole e fra i docenti italiani solo da alcuni anni, finendo anche per essere per così dire 'validato' dalle indicazioni nazionali per il liceo classico. La bontà e l'efficacia del metodo sono da tempo oggetto di un dibattito fra i suoi fautori e i suoi critici, che ci porterebbe lontano dal nostro tema e nel quale preferisco quindi non entrare. Mi limito a manifestare una certa perplessità, che nasce dal fatto che nella prassi didattica questo metodo adoperava un 'latino' artificiale in luogo dei testi reali. Devo però al contempo ammettere che una certa utilità potrebbe essere rinvenuta in questa metodologia didattica, purché essa venga considerata solo come una forma di primo approccio, fermo restando che poi l'obiettivo devono essere i testi latini, i classici in primo luogo, testimonianza di un rapporto stretto fra scritto e parlato, ma anche quelli di epoche successive (mi riferisco al medio latino usato nel Rinascimento e in epoca moderna; i testi medievali, pur se testimoni di una latino in qualche modo ancora vivo, sono invece troppo complessi e difficili per essere adoperati nella prassi scolastica), nelle quali il latino era ancora una lingua di comunicazione scritta condivisa, almeno in ambito dotto. Per la comprensione dei classici latini saranno comunque indispensabili le conoscenze delle strutture

6) L'approccio linguistico deve dunque spiegare i fenomeni linguistici e individuarne le funzionalità⁴²; un approccio come questo, si badi bene, è tutt'altro che semplicistico e non va assolutamente visto come un abbassamento del livello: al contrario, far capire i fenomeni linguistici vuol dire alzare il livello, ottenendo però il risultato di fissarli meglio nella mente grazie alla comprensione della loro genesi, rispetto ad un apprendimento basato esclusivamente sulla loro memorizzazione⁴³.

7) È anche opportuno procedere ad una accorta semplificazione della grammatica, finalizzata a fornire gli strumenti per una comprensione dei testi latini e non per costringere a ricordare fenomeni linguistici rari o rarissimi e fuori della norma⁴⁴; da questo punto di vista andrà sempre adoperata la possibilità, nella elaborazione dei manuali di grammatica,

grammaticali, nell'ottica di far comprendere le ragioni dei fenomeni linguistici e di non limitarsi ad apprenderli mnemonicamente. Sul metodo naturale e sui suoi inizi in Italia, si può ancora con profitto consultare L. MIRAGLIA, *Come (non) si insegna il latino*, «Mikromega» 5 (1996), pp. 217-233.

⁴² Un esempio interessante è l'introduzione al latino di R. ONIGA, *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Franco Angeli, Milano, 2004, 2007² [trad. ingl. *Latin: A Linguistic Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2014], che ha il pregio maggiore di proporre un approccio organico e una visione coerente della grammatica latina in chiave generativista, sia dal punto di vista della morfologia che della sintassi, ma che, come nota G. GUA- STELLA, *Il latino e le gabbie disciplinari*, cit., p. 43 n. 20, non è un testo che si presti ad una utilizzazione didattica. Purtroppo l'approccio di Oniga, adattato e semplificato, può essere utile a chi si accinga a preparare una nuova grammatica latina scolastica.

⁴³ Gli espedienti mnemotecnici del passato possono essere utili per ricordare le catene delle Alpi o i mesi giuliani latini, ma sono del tutto fuorvianti per i fenomeni linguistici.

⁴⁴ In realtà anche gli antichi grammatici latini erano presi da un'irrefrenabile passione per la discussione di casi difficili e rari («gourmands d'exceptions, de mots inhabituels, de flexions bizarres, de tours ambigus» li definisce J. COLLART, «*Ne dites pas ... mais dites*» (*quelques remarques sur la grammaire des fautes chez les Latins*), «Revue des Études latines» 50 [1972], pp. 232-246: p. 236), ma quest'atteggiamento non pare didatticamente molto efficace. Una polemica rovente ha suscitato qualche tempo fa l'intervento di L. SERIANNI, *Preservare il latino*, cit., che sosteneva l'opportunità di ridurre l'apparato teorico – specie nelle scuole dove il latino ha un ruolo marginale – assicurando la conoscenza di fenomeni linguistici essenziali, quali le prime tre declinazioni latine, la coniugazione attiva e passiva e la declinazione pronominale (si veda l'intervento critico di W. LAPINI, *Tre declinazioni possono bastare*, *Roars* 27/06/2016, <http://www.roars.it/online/tre-declinazioni-possono-bastare/>). Al riguardo vorrei solo osservare, tornando ai grammatici antichi, che anche essi erano messi in seria difficoltà dalla quarta e dalla quinta, di cui talvolta non riuscivano a cogliere le differenze con la seconda e con la terza: segno di una marginalità e di una residualità delle caratteristiche morfologiche di queste due declinazioni, che ci fa guardare in maniera diversa alla proposta, sicuramente provocatoria ma acuta, di Serianni.

di tarare le impostazioni a seconda dell'obiettivo, lavorando su forme 'modulari' di grammatica⁴⁵.

8) Proseguendo nel ragionamento della 'modularità' linguistica, si potrebbe anche fare una ulteriore riflessione sul 'canone degli autori'. Le indicazioni nazionali sul liceo classico si propongono già degli obiettivi piuttosto ragionevoli (soprattutto prosa specie per il latino, evitando autori dalle strutture linguistiche [o dialettali per il greco] troppo complesse); ma su questo punto sarebbe opportuna una riflessione didattica ulteriore che consenta la lettura di testi che siano sia adeguati alle competenze linguistiche sia significativi per la conoscenza del mondo antico. Mi chiedo se, in questa prospettiva, non sarebbe opportuno valorizzare maggiormente le opere erudite, che ci danno tantissime utili informazioni sulla cultura antica.

9) Fra le iniziative innovative che possono avere utili ricadute sulla didattica, vorrei ricordare l'esperimento della certificazione linguistica del latino promosso dalla Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL)⁴⁶; già Guastella⁴⁷ segnalava come l'individuazione di diversi livelli di competenza delle lingue classiche potesse essere uno strumento per quella 'grammatica modulare' cui si è appena fatto riferimento. La CUSL è impegnata nella elaborazione di modelli di certificazione che dovrebbero divenire il punto di riferimento per le esperienze pilota di certificazione già sviluppate e in via di ulteriore sviluppo⁴⁸. Prevedendo

⁴⁵ Cf. G. GUASTELLA, *Il latino e le gabbie disciplinari*, cit., p. 44.

⁴⁶ Sui presupposti teorici e sulle esperienze della certificazione rimando a S. ROCCA – M. TIXI, *Didattica del latino e competenza linguistica: una proposta di certificazione*, in R. ONIGA – U. CARDINALE, *Lingue antiche e moderne*, cit., pp. 159-174; vd. anche I. TORZI, *Le nuove prospettive della Certificazione delle Competenze della Lingua Latina*, «Nuova Secondaria» 37/3 (2019), pp. 53-78.

⁴⁷ G. GUASTELLA, *Il latino e le gabbie disciplinari*, cit., p. 44.

⁴⁸ La certificazione ha ottenuto un significativo riconoscimento con la sottoscrizione di un protocollo nazionale, di più vasto respiro, fra CUSL e Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. In precedenza erano stati sottoscritti protocolli finalizzati alla realizzazione di una certificazione linguistica del latino fra la CUSL e gli Uffici scolastici regionali di Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna (che ha compreso un precedente accordo con l'Ambito territoriale di Ferrara), Marche, Lazio, Campania, Puglia, Basilicata, Sicilia, nonché con la provincia autonoma di Trento. Sessioni di certificazione si sono finora svolte, a partire dal 2012, in Liguria, Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Marche, Campania, Puglia, Basilicata, Sicilia, e nella provincia di Trento. La CUSL ha inoltre predisposto anche un syllabo e modelli di prove per i vari livelli, che formano la base per le sessioni di certificazione. Per informazioni sugli sviluppi della certificazione si può consultare il sito CUSL all'indirizzo <http://www.cusl.eu/wordpress/?cat=51>.

infatti un meccanismo che segue i modelli certificativi delle lingue moderne, con i tre livelli A, B e C, tutti distinti in due ulteriori sottolivelli, sono stati elaborati strumenti di accertamento che prevedono un ruolo più attivo da parte dei discenti, con un uso limitato della traduzione (che infatti non compare nelle certificazioni di lingue moderne) e una pluralità di esercizi di varie tipologie che hanno sempre la funzione di evidenziare le capacità di comprensione linguistica e, in misura più limitata, una competenza attiva.

10) Anche a proposito del liceo classico, la CUSL ha elaborato un documento che si presenta come un tentativo di comprendere le ragioni delle difficoltà di questa scuola e di suggerire soluzioni, nella consapevolezza che ci si deve «porre l'obiettivo di 'riconfigurarlo', al fine di tutelarne l'esistenza. Tutelarlo non può essere che cambiarlo»⁴⁹. Il documento identifica un significativo ruolo del liceo classico nella opportunità di 'riconvertire' in una prospettiva più attuale le categorie di linguaggio e di pensiero che uno studente apprende nello studio di lingue e civiltà lontane, in chiave esterna e quindi storica. Tra le soluzioni concrete proposte dal documento, particolarmente interessante è quella di creare «nuclei di apprendimento fondanti alla cui costituzione collaborino concretamente più discipline curriculari alla luce del principio dell'integrazione»; il documento sottolineava inoltre l'esigenza di un ripensamento della struttura della seconda prova di maturità e dell'aggiornamento dei docenti.

11) Proprio l'ultima osservazione del documento CUSL ci introduce in un altro dei nodi principali della questione, la formazione degli insegnanti, essenziale se vogliamo veramente rendere migliore lo studio del latino e del greco. Una buona occasione in questo senso, malgrado i limiti e le difficoltà più volte segnalate, sono stati i due cicli di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che hanno dato modo di intervenire sulle metodologie didattiche, quando essi sono stati svolti come vere occasioni di formazione dei docenti e non come stanche ripetizioni dei normali seminari di laurea o di dottorato. Il futuro della formazione insegnanti appare ora meno definito, nell'incertezza che avvolge il destino dei percorsi formativi definiti dalla legge 107 del 2015, che comunque prevedeva un primo anno di formazione che ricalcava sostanzialmente i meccanismi del TFA. Quale che sia in definitiva il sistema prescelto, do-

⁴⁹ Il documento è consultabile nello spazio del sito CUSL dedicato al dibattito sul liceo classico, all'indirizzo <http://www.cusl.eu/wordpress/?cat=52>.

vremo comunque continuare a proporre modelli di didattica delle lingue classiche adeguati ai ragazzi delle nostre scuole.

Concludo ribadendo che l'unico modo per non morire è cambiare: non dobbiamo però promuovere un cambiamento che segua le mode e abbassi il livello degli studi, ma, al contrario, dobbiamo tendere alla elaborazione di modalità di apprendimento più efficaci, di livello sempre alto, che devono però essere rivolte a chi nella vita vorrà intraprendere le strade più disparate. Il fine del liceo classico non è il filologo o l'archeologo, ma un cittadino consapevole, in possesso delle fondamentali categorie metodologiche e di pensiero e dello spirito critico indispensabili per il suo ruolo nella società di domani, qualunque sia la scelta professionale futura.

Università di Verona
paolo.depaolis@univr.it