

## A scuola con gli antichi

EGLÉ BECCHI

Emerita di Pedagogia generale e sociale - Università di Pavia

Corresponding author: egle.becchi@unipv.it

**Abstract.** In the lively debate about a return to the classics, scholars emphasize the new meaning of this return. They don't accept a panegyric approach, but insist on a return which gives rise to questions important at the present time. I consider four scholars, Mario Vegetti, Salvatore Settis, Luciano Canfora, Maurizio Bettini, and analyze their criticism, particularly to the liceo classico, as it is organized in the Riforma Gelmini. I briefly discuss the educational methods, and what has been done to improve the study of Greek and Latin language and culture. At last I present some of the proposals made by Settis, Canfora and Bettini in order to update a return to the classics in the school.

**Keywords.** return to classics; educational methods of *liceo classico*, criticism and proposals of Settis, Canfora, Bettini, Vegetti

---

*Nel ricordo di Mario Vegetti, amico e compagno di lavoro*

Da anni la cultura antica "classica" è obiettivo privilegiato di studio e di discorso per molti intellettuali italiani. Non si tratta di una rinata curiosità per il nostro lontano ieri, ma piuttosto dell'impegno a rileggerlo in modo meno encomiastico e tradizionalistico. Un variegato invito a guardarsi indietro nei secoli, a capire la classicità greca e romana nella sua durata più ampia, e, insieme, a ristudiare il mondo degli antichi in momenti di particolare originalità della loro vita culturale e politica; a vedere con occhi curiosi e, insieme, sgombri, quanto di questa realtà ancora ci parla, accettando con prudenza i suoi messaggi; a riconoscere le dialettiche l'hanno animata, e – direi soprattutto – a interrogarli, questi antichi, e a sentirsi interrogati da loro.

In tali programmi di sguardo a ritroso, ci stanno non solo nuove rivisitazioni del mondo greco, romano e greco-latino in tutte le sue età, ma riflessioni e proposte circa i sensi di questo sguardo. Discorsi di metodo, soprattutto, avvertimenti di modi disincantati, critici, non elogiativi, per operare questo ritorno, perché l'oggetto del nostro sguardo non è compiuto e fermo nel tempo, ma varia: non è perfetto, bensì è divenuto nelle sue epoche, e cambia sotto la nostra vista. Il richiamo è quindi anche e soprattutto a una cautela, a un vedere controllato, a un entusiasmo spregiudicato.

Il ritorno alla cultura antica non è una difesa del nostro presente che da solo non sa salvaguardarsi, e si rivolge a ritroso, quasi a trovare in un lontanissimo ieri radici e difese forti per le debolezze e le patologie dell'oggi. Credo che i motivi siano molti di più, diversi tra di loro, non sempre raccordati. Non starò qui a identificarli, né a mostrare come, troppo spesso, gli "antichi" non abbiano trovato la giusta attenzione e il meritato ascolto. Il

“ritorno agli antichi e il “ritorno degli antichi” non è tanto un dotto insieme di proposte di studio ben documentate e argomentate, che l’aggiornamento di tecniche archeologiche e testuali rende più sicuro e affascinante, fruibile anche da non specialisti. È, soprattutto, un progetto e una serie di attuazioni di tipo “critico e selettivo”<sup>1</sup>. Nel richiamo a non perdere, a non sciupare, a comprendere nelle sue varie manifestazioni e accezioni, la nostra eredità degli antichi, si intreccia costantemente – nei discorsi di chi ne tratta con impegno non solo teorico – un’idea di “scelta”<sup>2</sup>. Questa esortazione rivolta ai “naviganti”, che Mario Vegetti ci fa da uno dei suoi ultimi testi, usando una metafora “classica”, si indirizza, certamente, a persone competenti, a specialisti, ma è – così lo leggo io – anche un invito a preparare tale sguardo “critico e selettivo”<sup>3</sup>, impegnandosi in una *Bildung* che a questa cultura degli antichi sappia porre degli interrogativi, che nascono nell’oggi e mirano al nostro domani, che si muovono in un’ottica che si avvale del “passato per il nostro futuro”<sup>4</sup>. Un appello a un *modus operandi* largamente sociale che scelga testimonianze del mondo classico e ne curi la diffusione, le consulti e ne discuta; conservi pagine e cose antiche, organizzi edizioni critiche di larga lettura; istituisca e rinnovi musei, allestisca mostre su solida base scientifica, e le offra per un’intelligenza pubblica; che non le proponga come esemplari e univoche, come modelli, ma le comprenda “nel progetto di civiltà che ci sta a cuore”<sup>5</sup>.

Il seminario di cui il testo di Mario Vegetti fa da prolusione è stato realizzato nella primavera del 2017 alla milanese Casa della Cultura, l’istituzione che “fa scuola” a Milano da più di settantanni. E il messaggio che le varie voci del seminario<sup>6</sup> hanno espresso, mi autorizza a servirmene per vedere brevemente come la scuola dei giovani, degli adolescenti che oggi studiano anche gli antichi, si proponga di preparare a tale sapere. Perché, se nel seminario alla Casa della cultura non si è parlato di scuola e i destinatari non erano, elettivamente degli studenti, è probabile che nell’*audience* fosse presente, accanto a degli insegnanti di materie classiche, a gente di scuola, forse anche qualche liceale e qualche studente universitario, appassionato di cose antiche cui il messaggio anche si rivolgeva. Un richiamo alla scuola che è dichiarato e frequente in testi di “ritorno agli antichi”, che ricorderò brevemente nei suoi esempi più noti.

## 1. Noi e gli antichi

Salvatore Settis, Luciano Canfora, Maurizio Bettini sono certamente i sostenitori più celebrati, non gli unici, di questo ritorno, ma un elenco completo sarebbe qui troppo lungo<sup>7</sup>. L’archeologia, il discorso dei testi antichi, la cultura del mondo classico con tutte le

<sup>1</sup> M. Vegetti, «Avviso ai naviganti», in “Gli antichi e noi”, in *Via Borgogna* 3, 2017, focus, 6, p.9, [www.casadellacultura.it](http://www.casadellacultura.it).

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Oltre a M. Vegetti, M. Bonazzi, R. Chiaradonna, F. de Luise, S. Gastaldi, R. Pogue Harrison, L. Malavasi, G. Pasquini, M.M. Sassi, M. Solinas, E. Spinelli, M. Zambon.

<sup>7</sup> Tralascio un cenno più consistente al “ritorno”, dopo quasi settantanni di silenzio, nell’editoria italiana e nel dibattito non solo specialistico, all’opera di Henri Irène Marrou, di cui di recente (2016) – per l’editore Studium di Roma – si è ritradotta la *Storia dell’educazione nell’antichità*, accompagnando la nuova versione con una prefazione di Giuseppe Tognon, che ricostruisce la vicenda del Marrou, Studioso cattolico nella

sue implicazioni variegata e prive di unitarietà, sono, per i tre studiosi, oggetto di particolare interesse. Ma quanto qui conta è il modo in cui questo plurimo *nostos* avviene, gli aspetti che sono messi in luce, e soprattutto i criteri che vengono adottati in questo itinerario a doppia direzione – da noi agli antichi, dagli antichi a noi. In ogni caso una *vis* politica muove la loro scrittura, il desiderio non tanto di istituire la classicità greca e latina – e le età intermedie – a modello, quanto di deassolutizzare il significato tradizionale che la denota, di renderla parte del nostro presente e della nostra visione del futuro.

Secondo Salvatore Settis<sup>8</sup> si tratta di una liberazione dal suo carattere di atemporalità e di immutabilità, per accogliere un'idea di una sua interna conflittualità e di un diacronico mutamento. Occorre soprattutto considerare la “classicità” in un'ottica globale non solo di natura spaziale, ma anche epistemologica. Sulla scorta di una tesi di Lévi- Strauss<sup>9</sup>, che Settis fa propria, i “classici” debbono venir considerati come termini di comparazione, come terreno di applicazione di “una tecnica dello straniamento”<sup>10</sup>, propria dell'etnologia, che la usa in prospettiva soprattutto spaziale, ma che nel caso dei “classici” – gli antichi greci, latini e greco-romani -va adoperata pure in approcci temporali. Il confronto con gli antichi sarebbe, quindi, secondo Settis, una comparazione fra culture, “una forma di antropologia latente”<sup>11</sup>. Il tratto di sapere antropologico si rafforza, in quanto il raffronto avviene non solo fra noi e gli antichi, bensì con altre culture, diverse per contesti e per epoche, in un lavoro che implica le dimensioni del tempo, non solo il passato e il presente, ma anche il futuro. Un passo dal testo di Settis ci mostra la complessa natura diacronica della sua proposta:

Quanto più sapremo guardare al “classico” non come una morta eredità che ci appartiene senza nostro merito, ma come qualcosa di profondamente sorprendente ed *estraneo*, da riconquistare ogni giorno, come un potente stimolo a intendere il “diverso”, tanto più da dirci esso avrà nel futuro<sup>12</sup>.

Per Settis, i “classici” – giova ribadirlo – sono da intendersi non come modello univoco e esclusivo del nostro passato, cui tornare per iniziare la nostra storia. “Classici”

---

Francia del primo e del secondo dopoguerra. Nel giro di pochi anni in Italia, sul testo e sul suo Autore, si sono organizzati seminari, si sono pubblicati saggi in sezioni monografiche di riviste storiche e pedagogiche, e si è acceso un dibattito relativo soprattutto al farsi dello Studioso francese in quanto storico dell'educazione, o, meglio, della scuola nell'età greca, romana, ellenistica e dell'inizio della paideia cristiana. Queste letture del Marrou come studioso dell'antichità, del suo itinerario di *rerum scriptor*, del suo modo di tornare agli antichi, sono il tema di una lunga introduzione di Adolfo Scotto di Luzio all'insieme dei contributi a un seminario sullo Studioso francese (“La storia come amicizia” in Adolfo Scotto di Luzio, *Crisi della storia, crisi della verità*, Roma, Studium, 2018, pp. 15-56). Scotto di Luzio riflette sul farsi della storiografia del Marrou, sul suo incontro con gli antichi, sui suoi debiti alla cultura del suo tempo, a partire dal soggiorno italiano, a Roma e a Napoli, negli anni Venti. Il lungo “evento Marrou” di questi ultimi anni è anche interessante perché in esso viene ricostruita non solo e non tanto la concezione che lo Studioso francese aveva dell'antichità classica, il suo richiamarsi ad essa come a un valore, ma perché nelle sue pagine si rileva anche il significato esemplare che la “classicità”, dagli esordi nella Grecia omerica agli inizi della cultura cristiana, ha avuto e dovrebbe avere per il nostro presente, vedendo non solo il senso di questo ritorno nella storiografia del Marrou, ma anche la formazione, la genesi di tale incontro nel suo pensiero storiografico.

<sup>8</sup> S. Settis, *Futuro del “classico”*. Nuova edizione, Torino, Einaudi, 2004.

<sup>9</sup> Di cui a p. 116, cita un saggio del 1956, “Les trois humanismes”.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Ivi, p.124.

esistono in ogni storia, non sono paradigmi assoluti soltanto nel nostro lontano ieri, ma sono denominazione di un costrutto che si è dimostrato capace di rivitalizzarsi in alcune epoche – ad es. nel nostro Rinascimento –, assumendo caratteristiche diverse. In altre parole, i “classici” non sono un “postulato”, come in ogni loro ritorno vengono presentati, ma sono espressioni di un *progetto*<sup>13</sup>. Le domande che noi facciamo ai “classici” e che questi fanno a noi, il riconoscimento della loro pluralità non solo temporale, ma anche locale, comportano un approccio globale, un interrogarsi circa l’idea di “classico” pure nel domani. “Sviate declinazioni”, quindi, del costrutto di “classico”<sup>14</sup>, che

“potrebbe a buon diritto essere ancora oggetto di attenzione e di studio e avrebbe senso riproporlo anche nella scuola, non più come immobile e privilegiato gergo delle élite, ma come efficace chiave d’accesso alla molteplicità delle culture del mondo contemporaneo, come aiuto a intendere il loro processo di mutuo interpenetrarsi[...]. Un confronto sempre giocato in funzione del presente e come lo scontro, a volte assai aspro, fra opposte interpretazioni non solo del passato, ma del futuro”<sup>15</sup>.

La chiusura in termini di scuola – auspicata, non quella attuale – del testo di Settis si collega alle pagine, numerose e impegnate, scritte da Luciano Canfora, dove la scuola è, ancora una volta, elemento importante del ritorno alla classicità. Luciano Canfora, che organizza convegni sull’insegnamento del latino<sup>16</sup>, e partecipa a incontri sul liceo classico, in cui ne prende esplicitamente la difesa<sup>17</sup>, mette a fuoco delle idee-base sull’importanza degli antichi, che ci “riguardano”<sup>18</sup>. Le chiavi dello studio della classicità greca e latina sono di due ordini. La cultura umanistica, lo studio del mondo antico costituiscono parte irrinunciabile del “sapere storico”<sup>19</sup>, intreccio fra vari aspetti del lavoro intellettuale e della sua storicità. Ma – ancora una volta – la realtà antica non è un universo coeso, né tantomeno il luogo di insorgenza dei “valori che ci formano”<sup>20</sup>, che, di fatto, sono i valori che noi abbiamo deciso di porre in “posizione preminente”<sup>21</sup>. Si tratta di elementi assiologici in conflitto tra di loro, e il mondo degli antichi “ci aiuta a capire la difficoltà, a comprendere che non sempre i problemi hanno una soluzione”<sup>22</sup>. Di quei problemi insoluti, quei conflitti, quelle aporie sociali, culturali, esistenziali che sono anche le nostre, Canfora ne indica due: la competenza politica e il rapporto libertà-schiavitù, o meglio libertà-dipendenza<sup>23</sup>. Dilemmi assiologici che sono stati drammatici nel mondo degli antichi e lo sono anche nel nostro presente. Relativamente a tali antitesi

<sup>13</sup> Ivi p. 111.

<sup>14</sup> Ivi, p. 123.

<sup>15</sup> Ivi, pp. 123 sg.

<sup>16</sup> *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di Luciano Canfora, Ugo Cardinale, Bologna, il Mulino, 2012. La “Prolusione” di Canfora è alle pagine 25-32.

<sup>17</sup> *Processo al liceo classico. Resoconto di un’azione teatrale. Torino, Teatro Carignano, 14 novembre 2014*, a cura di Ugo Cardinale e Alberto Sinigaglia, Bologna, il Mulino, 2016. L’intervento di Canfora”. Sull’attualità del liceo classico” è alle pagine 99-102.

<sup>18</sup> L. Canfora, *Gli antichi ci riguardano*, Bologna, il Mulino, 2016.

<sup>19</sup> Ivi, pp. 36 sgg.

<sup>20</sup> Ivi, p. 56.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Ivi, p. 59.

<sup>23</sup> Ivi, pp. 64 sgg.

– e questo è il grande merito degli antichi – che non sono state risolte, gli antichi non hanno cercato la “via consolatoria”<sup>24</sup>; semmai “ci insegnano a scartare le risposte facili e le facili consolazioni e autoassoluzioni”<sup>25</sup>, dicendoci che a questi dilemmi non c’è via di uscita. Non basta: fa parte del ritorno agli antichi – e soprattutto dell’esperienza scolastica – il *tradurre*, e il tradurre dagli antichi, come avviene – o dovrebbe avvenire – nelle scuole dove questi vengono studiati. Nel tradurre, il processo interpretativo – il rapporto tra parola e frase – non è mai dato una volta per tutte. Comporta “il massimo della capacità intuitiva”<sup>26</sup>, costituisce la base del processo di comprensione, prepara, in un certo senso, il sapere scientifico<sup>27</sup>.

A Maurizio Bettini dobbiamo un’idea di ritorno ai classici che è opera di una “memoria culturale”<sup>28</sup>. E per “memoria culturale” egli intende

“quella consapevolezza diffusa del passato, condivisa da una certa comunità, che risulta non soltanto dalla conoscenza storica degli eventi trascorsi[...]ma anche dal patrimonio di racconti, tradizioni, immagini, che formano la sostanza condivisa del passato nella consapevolezza di una comunità”<sup>29</sup>.

Un maiuscolo e infinito bene di cui ognuno deve poter fruire, secondo un diritto sancito dalla nostra Costituzione, un bene che

“non può che passare attraverso l’istruzione impartita nelle scuole e la promozione della cultura”<sup>30</sup>.

È nella scuola che si avvia la costruzione di questa *memoria culturale*. La scuola quindi, ancora una volta come agenzia per eccellenza che costruisce competenze tecniche, capacità di fruire di beni antichi, perizia nel comunicarne. La scuola, i suoi programmi, la sua organizzazione disciplinare, le sue didattiche, i suoi rapporti fra chi insegna e chi apprende: il discorso ci riporta – ed era inevitabile – al liceo classico, ai suoi programmi, alla sua didassi.

## 2. Il liceo classico: competenza e confronto

Il richiamo alla scuola, sempre più frequente quando si parla degli antichi e del nostro rapporto con loro, non è, in nessun caso, rivolto solo a degli specialisti, ma si indirizza a gente di scuola, che sta sulla cattedra e anche nei banchi, che parla e ascolta di come si era formata una cultura, che i secoli successivi hanno ammirato e che noi tutti dobbiamo salvaguardare e interrogare. Sede per antonomasia di questo dialogo formativo è soprattutto il liceo e in particolare quello classico<sup>31</sup>. In base alle *Indicazioni*

<sup>24</sup> Ivi, pp.73 sgg.

<sup>25</sup> Ivi, p.77.

<sup>26</sup> Ivi, p. 86.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> M.Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?* Torino, Einaudi, 2017, pp. 28-32.

<sup>29</sup> Ivi, pp. 29 sg.

<sup>30</sup> Ivi, p.31.

<sup>31</sup> Il richiamo al liceo classico è frequente: mi limito a ricordare, accanto al già citato *Processo al Liceo*

nazionali tuttora vigenti “nei percorsi liceali”<sup>32</sup>, non solo si assiste a una licealizzazione della scuola secondaria superiore<sup>33</sup>, ma a una presenza di discipline di cultura classica in quattro dei sei tipi di liceo – classico, scientifico, linguistico e liceo delle scienze umane – dove, con orari differenziati e per cinque anni, è attivo l’insegnamento del latino, cui, nel liceo classico si aggiunge lo studio del greco antico, pure esso come lingua e come cultura. Ma in ogni indirizzo, c’è lo studio della storia che nel primo anno di corso è relativo al mondo greco-romano; e in ogni tipo di liceo si insegna filosofia, come storia del pensiero, a iniziare da quello antico. La storia dell’arte non manca, con i suoi esordi relativi alla Grecia antica, in nessun tipo di istituzione liceale.

Le finalità di questi insegnamenti che riguardano il mondo classico sono formalmente analoghe per tutti quei tipi di liceo nei quali è presente lo studio di almeno una delle lingue antiche. E come per ogni disciplina, se ne tratta distinguendo fra linee generali e competenze, precisando gli obiettivi specifici di apprendimento, ritmati per livelli di studio: primo biennio, secondo biennio e quinto anno. Finalità del percorso di studio liceale, è, per ogni disciplina, “l’acquisizione di conoscenze e competenze”<sup>34</sup>. *Competenze* è termine poco chiaro anche nel linguaggio ministeriale<sup>35</sup>. Esso caratterizza la capacità finale acquisita in una specifica disciplina, capacità che dev’essere *comprovata*. Nella deontica delle *Indicazioni nazionali*, si tratta di una capacità compiuta, espressa nei termini massimi in cui si può mostrare alla fine di un itinerario riuscito di apprendimento; dell’assimilazione di una serie di conoscenze e di abilità che consentono sia di esercitarla – questa capacità – in contesti specialistici, sia di adire a gradi maggiori di un determinato studio. Ma nell’etimologia di *competenza* ci sta anche “competere”, gareggiare, impegnarsi per un primato. Questo significato non appare esplicitamente nel vocabolario delle *Indicazioni nazionali*, ma pur sempre è sottinteso, in quanto fa parte del lessico della pedagogia della nostra scuola, come si può vedere non solo quando la competenza nelle lingua classiche diventa posta in gioco in una gara – ne dirò brevemente nel paragrafo seguente –, ma nella stessa istituzione scolastica,

---

*classico*, il recente volume di F. Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018. Numerosi anche gli articoli su quotidiani e riviste non necessariamente specialistiche.

<sup>32</sup> Le “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali”, pubblicate nel *Supplemento ordinario alla “Gazzetta Ufficiale”*, n. 291 del 14 dicembre 2010- Serie generale, costituiscono il Decreto 7 ottobre 2010, n. 211.

<sup>33</sup> Va infatti notato, sulla base delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore per l’anno 2018-2019, che la popolazione che ha optato per una scuola di tipo liceale comprende il 55,3% della popolazione scolastica totale di questa età. Sempre sulla base delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore per l’anno scolastico 2018-2019, la popolazione scolastica che si è iscritta al liceo scientifico è del 25,6%. Il liceo classico, la cui popolazione negli ultimi anni era in calo, nell’ultimo anno vede aumentare le sue iscrizioni dal 6,6% al 6,7%. Una notizia, apparsa su *Repubblica* del 12 marzo 2018, a firma di Raffaele Mantegazza, informa che a Milano le iscrizioni al liceo classico per l’anno scolastico 2018-2018 sono passate dal 3% all’8% e che i presidi di questi istituti “hanno deciso di fare rete per fronteggiare insieme il boom di iscrizioni”.

<sup>34</sup> *Indicazioni nazionali*, cit. p. 6.

<sup>35</sup> Il testo ministeriale, riportato dalle *Indicazioni nazionali*, pubblicato nel già citato *Supplemento ordinario alla “Gazzetta Ufficiale”*, n. 291 del 14 dicembre 2010- Serie generale”, p.6. nota 12, riprende il costrutto di *competenza* dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008, definendo *competenza* come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”. Costrutto messo a punto nella psicologia del lavoro statunitense alla fine degli anni Ottanta, il termine di *competenza* rimanda implicitamente a una specifica *performance* dotata di eccellenza.

dove il grado di competenza è tradotto in voti, in elenchi di merito, in promozioni e esclusioni. Di tale complessità semantica, *competenza* porta i segni anche nel linguaggio ministeriale, nella parte delle *Indicazioni nazionali* intitolata “lingua e cultura”. Qui, trattando di lingua e cultura, relative all’antichità classica, si delinea la capacità finale che in questo campo disciplinare dovrebbe avere lo studente, sia nel tradurre dalla lingua antica, sia nel collocare il suo sapere linguistico nel contesto culturale entro cui tale lingua si è costruita ed espressa; in tale passo, a mio avviso, *competenza* ha un senso di compiutezza e di perfezione, e chi è competente, sa “padroneggiare pienamente”<sup>36</sup> quanto gli è stato fatto apprendere. Una pedagogia – quella dei licei – cui è sottesa l’idea di compiuta acculturazione, di perfezione senza residui alla fine del percorso di apprendimento.

In ogni caso, non si tratta di un sapere fine a se stesso, ma di un insieme di conoscenze dotato di un valore funzionale. Si parla infatti di “confronto” tra la lingua latina, l’italiano e le lingue moderne, per dominarle meglio, non solo sul piano linguistico, ma anche “per l’architettura periodale” e per “il lessico astratto”<sup>37</sup>; lo studio della cultura latina e greca permette allo studente di assimilare “categorie”, che consentono confronti tra modelli culturali e letterari e sistemi di valori diversi<sup>38</sup>, e di interpretare aspetti “del patrimonio mitologico, artistico, letterario, filosofico, politico, scientifico comune alla civiltà europea”<sup>39</sup>. Un orientamento, quindi, che rende lo studio dei classici funzionale a un’intelligenza del nostro mondo, e irrinunciabilmente propedeutico a un’acculturazione non ingenua dell’oggi. Un valore strumentale, potremmo dire, anche se esposto in termini tutto sommato timidi e poco elaborati. Questo valore strumentale si precisa nel paragrafo dedicato agli “obiettivi specifici di apprendimento” del latino<sup>40</sup>, dove termini quali “confronto” con l’italiano, “impatto” della cultura latina sulla “tradizione occidentale”, comprensione degli “elementi di alterità e di continuità tra la cultura letteraria greco-romana e quella attuale”<sup>41</sup> sono sottolineati. Una didattica di tipo comparativo, che vuole cautelare da tecnicismi grammaticali, eccesso di peso dato alle conoscenze sintattiche, soverchia importanza attribuita al tradurre, ma si propone di impedire che il lavoro di versione decada in abitudini meccanicistiche. Non basta: anche l’inserimento nel contesto culturale di opere e autori, il loro studio secondo approcci linguistici diversi, è una salvaguardia da tali eccessi. E, non ultimo: sempre nel liceo classico, lo studio del greco, l’accostamento linguistico al latino, hanno una funzione di rafforzamento della conoscenza dell’italiano (ma anche di altre lingue straniere moderne). Grazie al confronto fra le due lingue, specie sotto il profilo lessicale e semantico, lo studente potrà

pervenire a un dominio dell’italiano più maturo e consapevole, in particolare per l’architettura periodale e per la padronanza del lessico astratto<sup>42</sup>

Pure al greco è affidato il compito di fare da elemento e strumento di confronto con la cultura latina e con quella italiana, anche per quanto riguarda valori e ideologie.

---

<sup>36</sup> *Indicazioni nazionali* cit. p. 5. La locuzione si riferisce a tutte le discipline.

<sup>37</sup> Ivi. p.197.

<sup>38</sup> Ivi, p. 200.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> Ivi, p. 198.

<sup>41</sup> Ivi, p. 199.

<sup>42</sup> Ivi, p. 200.

Nel liceo scientifico la logica didattica è ancora una volta quella comparativa, ed è funzionale all'uso dell'italiano, che una buona competenza del testo latino, come detto nel programma del liceo classico

rende più maturo e consapevole, in particolare per l'architettura periodale e per la padronanza del lessico astratto<sup>43</sup>.

Tuttavia, nell'acculturazione dei classici al liceo scientifico non si accenna a una competenza nell'interpretare il patrimonio mitologico, artistico, letterario, filosofico, politico, scientifico degli antichi. Il compito di acculturare nel latino appare ancora meno oneroso nel liceo linguistico, dove si parla, a proposito di "competenza linguistica in uscita dal percorso" che "si attesta a un livello di base"<sup>44</sup> di tipo grammaticale, sintattico, morfologico, consentendo pure sempre confronti – "specie in ottica contrastiva"<sup>45</sup> – con l'italiano e altre lingue moderne che vengono apprese nel corso di studi; e integrazioni con lo studio della storia romana, della società e della cultura di Roma antica. Nel liceo delle scienze umane lo studio del latino ha finalità linguistiche, letterarie e di comprensione del valore della cultura antica e del suo valore attuale.

Infine – e non è tratto di poco conto –, latino e greco, come lingua e come cultura appaiono non solo e non tanto come antecedenti del nostro modo di essere, ma come paradigmi di un'eccellenza su cui vanno fatte riflessioni e da cui vanno acquisiti suggerimenti. Una logica del modello, quasi privo di storia nella sua perfezione, che informa didassi, finalità, visione del mondo nell'aula liceale. Una logica, si potrebbe dire, del percorso verso un *telos*, una meta prestabilita, da cui non si può deviare: al contrario, occorre avere gli occhi fissi alle finalità indicate, impegnarsi nell'esecuzione di un compito ben definito, chiaro, evidente nella sua attuazione.

### 3. Sinergie, critiche, paradigmi

Il *modus operandi* istruzionale – quale indicato nelle *Indicazioni nazionali* – si presenta con prudenza, riconoscendo libertà e invenzione a chi insegna, "non dettando alcun modello didattico-pedagogico"<sup>46</sup>. Alle indicazioni sommarie e non cogenti dei programmi nel loro versante didattico, da molte parti si è inteso dare aggiornamento, integrazione, informazione per forme di insegnamento più *up to date*. Per questa zona di libertà della docenza non mancano, infatti, pubblicazioni scientificamente attendibili per operazioni istruzionali fondate su teorie linguistiche originali, istituite a fondamento legittimo nella didattica delle lingue antiche<sup>47</sup>. Ci sono anche periodici celebrati, espressione di associazioni<sup>48</sup>, che da generazioni offrono apporti di storia delle istituzioni,

<sup>43</sup> Ivi, p. 198.

<sup>44</sup> Ivi, p. 228.

<sup>45</sup> Ivi, p. 229.

<sup>46</sup> Ivi, p. 8.

<sup>47</sup> Fra gli esempi più rappresentativi, ricordo F.Zanetti "Aporie della didattica delle lingue classiche nella scuola italiana", pp. 403-422; R.Iovino, A.Cardinaletti, e G.Giusti, "I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue", pp. 443-452, e M.Girotto Bevilacqua, "La scelta del modello grammaticale" pp. 453-462 in Canfora, Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, cit.

<sup>48</sup> Memorabile, fra tutte, l'"Associazione italiana di cultura classica" (A.I.C.C.), nata nel 1897, la cui rivista è



resoconti di esperienze di singoli docenti, sperimentazioni in licei. Sono attivi centri di studi classici: un esempio è il centro di studi classici “Greco Latino vivo” istituito nel 2015, che si occupa – in seminari e convegni internazionali – della diffusione del metodo induttivo-contestuale o anche naturale nello studio del latino. Non di rado si lavora in *network* fra sedi diverse, specie nell’ambito di un progetto – *DLC, Didattica delle Lingue Classiche* – promosso e monitorato dal MIUR.

Rendere la lingua antica più appetibile per giovani menti, che la vita di oggi tende a esercitare in operazioni intellettuali eterogenee, cui chiede competenze che si costruiscono su basi e motivazioni differenti: questo sembra lo scopo perlopiù implicito di tali offerte alla cultura magistrale. Ma ritorni agli antichi sono anche – e risultano numerosi, scaglionati lungo centri di tutta la Penisola, promossi da enti vari, a singole scuole, a enti locali, a soggetti privati –, concorsi rivolti ad allievi di scuole secondarie superiori, non solo pubbliche: i *certamina* (di classica memoria), gli agoni, le olimpiadi. Concorsi, che, con cadenza di solito annuale, organizzano gare dove viene scelto il giovane che risulta migliore nella traduzione latina e greca, ma anche in altre prestazioni (non ultimo un elaborato multimediale sulla cultura greca e latina). Il vincitore testimonia non solo della sua bravura nella conoscenza dei classici, ma anche di una competenza in fondo multiforme in questo campo, competenza comprovabile pure in un’arena più ampia che non quella dell’aula e della scuola. E se l’attendibilità del suo sapere è attestata, il protagonista viene celebrato, premiato, reso memorabile. Pure questo è un modo di tornare agli antichi e alla loro cultura, dove gara e primato erano elementi caratteristici.

Tali agenzie e tali iniziative, dimostrano che la scuola “classica” non sta da sola a resistere all’urto delle critiche, non rare, talora intese a fare piazza pulita dell’istituzione che da noi, oggi, ha la competenza dell’insegnamento del greco e del latino. Pur sempre riceve accuse, è oggetto di giudizi negativi.

Non di rado queste obiezioni sono argomentate da specialisti del mondo antico e hanno come bersaglio la scuola, quale organizzazione di un intero sistema di studio, espresso in una recente riforma, la “buona scuola”. A questa Salvatore Settis rimprovera di non promuovere conoscenze collegate in “una visione col senso della comunità”<sup>49</sup>, di trasmettere una cultura priva di sguardo critico, cioè senza il dubbio, incapace di destare curiosità, che non stimola il senso del passato, il quale

ci svela le alternative, [vale a dire ] la possibilità di vedere il mondo sulla base di una visione laica e generosa della società<sup>50</sup>.

Un anno dopo, in un clima politico cambiato, il timore di Settis circa una perdita del senso critico, da costruirsi anche nell’aula, si precisa come sgomento circa quanto la scuola non insegna: la passione di sapere, la visione creativa del futuro, lo spirito critico, il desiderio di controllare quel che ci viene detto e “la capacità di ragionarne con indipendenza di giudizio”<sup>51</sup>. Queste egli le chiama “le virtù essenziali di un buon

---

*Atene e Roma.*

<sup>49</sup> S. Settis, “La buona scuola non è buona. E le ‘competenze’ non servono a niente”, in *Linkiesta*, 02,07, 2017, p.2.

<sup>50</sup> Ivi, p. 5.

<sup>51</sup> S. Settis, “Povera scuola, così hanno fatto a pezzi la catena del sapere”, in *Libertà e Giustizia*, 17,03, 2018, p. 3.

cittadino<sup>52</sup>; virtù che si costruiscono per “contatto fra esseri umani” e “per travaso da una generazione all’altra”<sup>53</sup>.

Ed è anche a tali virtù che pensa Luciano Canfora nella sua difesa degli studi classici, di quel mondo antico che “non edulcorava la realtà”<sup>54</sup>, viveva drammaticamente le proprie antinomie, cercando di superarle: la schiavitù, e la sua liberazione da essa, gli “altri” e la “rivendicazione dell’unità del genere umano”<sup>55</sup>. Temi di fondo della realtà antica, che “possono alimentare la coscienza e la sete di giustizia dei moderni”<sup>56</sup>. Alle testimonianze di questi modi di esistenza e di riflessione su di essa, c’è una via privilegiata di accesso: la conoscenza del latino e del greco, che non è solo strumentale, ma costituisce di per sé un “campo del sapere”<sup>57</sup>, dove si intrecciano intuizione del significato complessivo del brano di cui si fa la versione, e interpretazione delle singole parole che lo compongono. La comprensione esatta del testo consente quell’operazione irrinunciabile per la conoscenza del mondo antico – e non solo di questo –, che Canfora chiama “traduzione” da un universo all’altro, da un’epoca all’altra, da una lingua a un’altra.

Ma ci sono anche dei paradigmi di acculturazione scolastica circa il mondo antico, che potremmo dire alternativi a quelli della scuola “classica” di oggi. Paradigmi che non dichiarati nelle critiche, pur sempre diventano operanti quando hanno come campo di applicazione l’aula, e si riferiscono alla scelta dei materiali di studio, alla loro gestione, alla consultazione intersoggettiva dei docenti, all’offerta di occasioni di apprendimento magistrale, che la scuola, così com’è, non propone. Didattiche peculiari non solo tecnicamente, ma anche perché ispirate a ideologie pedagogiche, a concezioni del sapere che le informano, a modelli della mente cui – implicitamente – si riferiscono, che sono diversi da quelli correnti.

Maurizio Bettini appare il più impegnato a mettere a punto una strategia effettiva di acculturazione di docenti e studenti, incentrata sulla costruzione di quella “memoria culturale” cui ho fatto cenno. Lo studioso dell’Università di Siena ha organizzato dal 1986, nel suo Ateneo, il centro *Antropologia e Mondo Antico* (AMA; <https://antropologia.mondoantico.wordpress.com/>) che è impegnato “in un progetto di rinnovamento dell’insegnamento delle materie classiche nella scuola italiana”<sup>58</sup>. Esperienze teatrali; analisi di modalità retoriche in testi antichi, per imparare l’uso dell’argomentazione nei discorsi attuali, non ultimo in quelli politici; visita di monumenti antichi; conoscenze delle maniere di “costruire l’altro nel mondo antico”; *play e game* nel passato classico; *reception studies*, che individuano e seguono la presenza dei classici nella cultura letteraria e artistica attuale. Questi alcuni dei temi<sup>59</sup> da sfruttare nella scuola. L’idea del lavoro mentale è quella della fantasia, e la tesi da cui partire nell’esperienza didattica, è quella dell’estraneità al nostro mondo da parte delle culture classiche. L’apprendimento delle lingue antiche, “permette di tornare a renderci *estranei* i Greci e i Romani”<sup>60</sup>.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> L. Canfora, “Prolusione”, in Canfora, Cardinale (a cura di) *Disegnare il futuro*, cit., p. 32.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>58</sup> Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?* cit. p. 84.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 84.

In questo progetto il paradigma formativo si scosta sostanzialmente dall'idea di acculturazione riguardo al passato antico, che domina l'insegnamento liceale, dove il criterio è quello della continuità, dell'assimilazione degli antichi a noi. Il criterio della *Bildung* che ha come centro il mondo classico proposto da Bettini è quello dell'alterità<sup>61</sup>. È così che secondo lo studioso, può nascere il *tháuma*, la meraviglia che muove riflessione e apprendimento<sup>62</sup>; o – ancora una volta – con Lévi- Strauss, si produce lo “spaesamento”<sup>63</sup>, che fa da motore a quella strategia dello studio degli antichi, analoga al lavoro dell'etnologo, che connette linguaggio e circostanze culturali, evidenziando e spiegando le differenze.

La proposta di Bettini – e in fondo, tra le pieghe della polemica, anche quella di Settis e la più cauta serie di riflessioni di Canfora – hanno, a mio avviso, un fondo comune: il richiamo allo “spirito critico”, considerato “la più importante delle doti umane”<sup>64</sup>, nella concezione di una mente che non si limita a risolvere problemi, a rispondere a domande, ma che si pone – e pone – delle domande. Rendere questa idea pedagogicamente operativa, e proporla all'uso nella classe, attraverso lo studio dei “classici”, è mossa sofisticata, specialmente quando si tratta della scuola dell'adolescente. Ha come presupposto – nei tre casi che ho presentato, dove non appare esplicitata – non solo un'analisi della cultura antica, ma anche di quella giovanile contemporanea, non opponendole, ma cercando – ed è certamente impresa difficile – di connetterle, in nome dell'interrogare e dell'interrogarsi. Qui, a questo proposito, un'analisi ulteriore della cultura giovanile di oggi, sarebbe opportuna, a mostrarci come gli antichi ci ri-guardano sotto tanti punti di vista.

### Testi citati

Bettini M., *A che servono i Greci e i Romani?* Torino, Einaudi, 2017.

Canfora L., *Prolusione*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, il Mulino, 2012, pp.25-32.

Canfora L., *Sull'attualità del liceo classico* in Cardinale U. e Sinigaglia A. (a cura di) *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale. Torino, Teatro Carignano, 14 novembre 2014*, a cura di U. Cardinale e A. Sinigaglia, Bologna, il Mulino, 2016. pp.99-102.

Canfora L., *Gli antichi ci riguardano*, Bologna, il Mulino, 2016.

Condello F., *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018.

Giroto Bevilacqua M., *La scelta del modello grammaticale*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, cit. pp. 453-462.

*Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studio previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*,

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ivi*, p.85.

<sup>63</sup> *Ivi*.p. 115.

<sup>64</sup> Si veda, per tutti, L. Canfora, “Sull'attualità del liceo classico” in Cardinale e Sinigaglia, *Processo al liceo classico*, cit. p.99,

- in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana, Supplemento ordinario, n. 291, 14 Dicembre 2010, Serie Generale*.
- Iovino R., Cardinaletti R., Giusti G., *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di) *Disegnare il futuro*, cit., pp. 443-452.
- Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it. Roma, Studium, 2016, VI edizione.
- Scotto di Luzio A., *Crisi della storia, crisi della verità*, Roma, Studium, 2018.
- Scotto di Luzio A. *La storia come amicizia*, in Scotto di Luzio A., *Crisi della storia, crisi della verità*, cit. pp. 15-56.
- Settis S., *Futuro del "classico"*, Torino, Einaudi, 2004.
- Settis, S., *La buona scuola non è buona. E le 'competenze' non servono a niente*, in "Linkiesta", 02,07, 2017, p.2.
- Settis S., *Povera scuola, così hanno fatto a pezzi la catena del sapere*, in "Libertà e Giustizia", 02, 03,2018, pp. 1-3.
- Vegetti M. *Avviso ai naviganti*, in *Gli antichi e noi*, in "Via Borgogna3", 2017.
- Zanetti F., *Aporie della didattica delle lingue classiche nella scuola italiana*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di) *Disegnare il futuro*, cit pp. 403-422.