

## Il greco antico nei nuovi licei italiani: studio dei contenuti e apprendimento linguistico

Andrea Taddei | Pisa I

The topic of the future of the classics has very much been debated and studied, in recent times. Redefining the idea of the classics is a useful starting point in order to stress the importance of contexts for developing skills and competences in translating ancient Greek language texts. In this paper the importance of content and contexts is studied through the lenses of the recent framework for Italian secondary schools, aiming to develop a different model of using ancient text to understand our own ways in reading the classics.

Appare difficile negare la vitalità del dibattito intorno al senso di studiare, *ancora oggi*, il greco e il latino. A voler tacere di recenti polemiche giornalistiche, tutte italiane, che arrivano a coinvolgere settimanali da edicola e *blog* di successo e che, in buona sostanza, ripetono luoghi comuni e ripropongono stanche immagini di classicismo, se ampliamo l'orizzonte geografico del nostro sguardo possiamo segnalare che, solo negli ultimi due mesi, sono comparsi sulla questione almeno due distinti contributi di diversa natura.

Il primo è un appello promosso da alcuni intellettuali francesi comparso su *Le Monde* del 9 febbraio 2012, che imposta la questione della didattica delle *humanités classiques* in termini di rapporto con la mondializzazione e di rischio di perdita del cosiddetto *soft power*<sup>1</sup> nella politica internazionale della Francia. Il secondo è un articolo scritto da una studiosa cantabrigense<sup>2</sup> per il pubblico statunitense, e pubblicato sul numero di gennaio 2012 della *New York Review of Books*<sup>3</sup>. A questi contributi molto recenti si aggiungono i numerosi appelli internazionali circolati negli ultimi mesi a sostegno dello studio della lingua greca e latina<sup>4</sup> e, addirittura, una richiesta (una *provocatio*, per usare le parole stesse dell'appello) all'UNESCO affinché l'organizzazione delle Nazioni Unite tuteli la lingua greca e latina come "patrimonio immateriale dell'umanità".

Nel suo articolo sulla *New York Review of Books*, Mary Beard sviluppa alcune utili riflessioni che mettono in discussione la nozione di "classico" e, al contempo, si soffermano sulle modalità e sulle possibili strategie utili per rendere ancora

interessante, nel 2012, lo studio della lingua greca e latina: «*How do we make the ancient world make sense to us?*» (pag. 2)

Tra le osservazioni condivisibili di questo articolo, una in particolare ci riguarda da vicino. Parlando dell'utilità - pratica in senso stretto - di conoscere il latino per studiare le lingue neolatine, la studiosa conclude il proprio ragionamento evitando le prevedibili conclusioni sui vantaggi didattici derivanti dalla conoscenza di strutture e morfologia del latino (un discorso tanto vero quanto, spesso, stancamente ripetuto) e imposta la questione in termini di motivazione all'apprendimento: *There is only one good reason for learning Latin, and that is that you want to read what is written in it* (p.6). Apprendere una lingua, dunque, per leggere e comprendere i contenuti che, tramite questa, vengono espressi.

### Dai contenuti alla lingua

Il mio contributo consisterà, invece, nel tentativo di impostare la questione del rapporto tra contenuti e apprendimento linguistico nella direzione inversa e complementare, vale a dire considerando le possibili potenzialità offerte dallo studio dei contenuti e dei contesti per l'apprendimento della lingua, in primo luogo precisando natura e sostanza di questi "contenuti", una nozione che talvolta rischia di essere interpretata in modo troppo rigido (e di conseguenza fraintesa).

Per evitare il rischio di formulazioni troppo generali, il quadro di riferimento sarà costituito dai cosiddetti «nuovi licei» italiani, e dalle recenti *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* definitivamente promulgate nel maggio 2010<sup>5</sup>. Si tratta di una realtà in continuo movimento che, dal punto di vista istituzionale, ha trovato solo recentissimamente un assetto più stabile, ma non per questo meno controverso<sup>6</sup>.

A norma di legge, la recente definizione degli

obiettivi formativi del liceo classico italiano parla (art.5, c.1) di un *percorso indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica, capace di favorire una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori.*

Molto ci sarebbe da discutere sull'uso di alcune nozioni e sulla scelta dei singoli e dei plurali, soprattutto per quel che riguarda una certa idealizzazione astratta delle civiltà greca e romana (unificate nella formulazione "civiltà classica"), che divengono vero e proprio paradigma per la comprensione della cosiddetta civiltà occidentale e del mondo contemporaneo. E tuttavia, è indubbiamente un elemento utile il fatto che siano le stesse indicazioni ministeriali a sollecitare, in una qualche misura e con l'uso della nozione di "antropologia", un'indagine sui contenuti e, quindi, lo stabilimento di rapporti tra forme dell'espressione, forme di pensiero e forme della realtà.

### Una proposta didattica

Il primo elemento che merita discussione è proprio la separazione tra gli obiettivi didattici che riguardano *lingua e letteratura*, da una parte, e la *cultura*, dall'altra. I nomi di Demostene e Lisia, per esempio, sono menzionati, quando si tratta di definire gli obiettivi "linguistici", in rapporto a una questione di "genere letterario", e sono invece resi parte di una selezione antologica unitamente a Isocrate quando è in gioco - nella sezione «*cultura*» - la possibilità di «*far cogliere le relazioni del testo col contesto storico, culturale, letterario*».

Si tratta di un caso in cui la separazione tra lingua e civiltà risulta assai stridente e necessita di un superamento da realizzare, per esempio, nella traduzione didattica del riferimento normativo, evitando il rischio di scindere lo studio della lingua e dei cosiddetti generi letterari dalle potenzialità informative che un testo può offrire. La costituzione stessa della forma

argomentativa, della elaborazione di tecniche di persuasione, un ambito cioè in apparenza connesso con il solo piano formale, linguistico, sintattico - retorico in senso proprio - ha infatti molto da ricavare da un'impostazione che miri ai contenuti, e si concentri cioè non sull'impatto della forma retorica nella costruzione e plasmazione della realtà, ma - al contrario - sull'importanza degli elementi contestuali per la costruzione delle argomentazioni, delle scelte lessicali<sup>8</sup> e linguistiche. Uno dei brani più diffusi nella raccolta di versioni per i licei è tratto dall'orazione *Contro Leocrate* di Licurgo, un discorso ad alto contenuto ideologico e propagandistico in cui un commerciante ateniese è accusato di avere abbandonato la città dopo la battaglia di Cheronea. L'orazione è tutta costruita intorno alla definizione di Leocrate come traditore della patria, degno di essere condannato a morte e indegno di condividere con i suoi concittadini il patrimonio di eroi e grandi personaggi che popolano il passato della *polis*. Il brano corrisponde ai §§ 94-96, un passaggio nel quale l'oratore racconta una «*storia*» (vedremo subito in quale senso) che - insieme alle molte altre evocate nel testo - serve come paradigma contrastivo rispetto al comportamento tenuto dal traditore Leocrate. Licurgo racconta di un giovane che, durante un'eruzione vulcanica, evita di fuggire pensando solo alla propria salvezza, ma si preoccupa di tutelare la vita del padre, ed è per questo salvato dagli dei. Il testo è molto lineare e inizia con queste parole:

Λέγεται γοῦν ἐν Σικελίᾳ (εἰ γὰρ καὶ μυθοδέστερόν ἐστιν, ἀλλ' ἄρμόσει καὶ νῦν ἅπασι τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι) ἐκ τῆς Αἴτης ῥύακα πυρὸς γενέσθαι [Si narra dunque che in Sicilia (e anche se il racconto è un po' favoloso, sarà comunque utile per tutti i giovani ascoltarlo), dall'Etna scorresse un torrente di fuoco], per poi proseguire con il vero e proprio racconto che già si è riassunto.

viene presentato dai curatori moderni, nasce il sospetto che il brano sia inserito nelle selezioni antologiche in ragione di una certa identificazione con gli intenti pedagogici (e propagandistici) dichiarati dallo stesso autore: ἀλλ' ἄρμόσει καὶ νῦν ἅπασι τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι [sarà comunque utile per tutti i giovani ascoltarlo].

Si tratta, in buona sostanza, di un'occasione sprecata.

Sarebbe infatti molto più utile riflettere sulla presa di distanza dal mito (μυθοδέστερον) e sull'evocazione di un racconto a fini demagogici (εἰ γὰρ... ἀλλ').

Una buona lezione di morfologia greca, nel primo biennio, potrebbe cercare dei contenuti (intesi come fatti di civiltà) nel rapporto tra l'uso di una forma impersonale (*leghetai*), di un comparativo assoluto (*mythodesteron*) e una congiunzione avversativa che risolve sbrigativamente la riflessione tucididea di distinzione tra *mythos* e *mythodes*, orientandola a fini pragmaticamente persuasivi e didatticamente utilitaristici. Se in Tucidide la distinzione tra racconto greco e racconto fantastico greco corrisponde alla volontà di discernere nella ricostruzione dei fatti, in Licurgo si prendono le distanze dalla stessa nozione di *mythodes*, esplicitando la non rilevanza, per i fini argomentativi e paideutici in senso proprio, della veridicità della "storia" raccontata. C'è senz'altro molto da dire sull'autore e sulla temperie culturale in cui questi vive ed opera, e proprio per questa via è possibile disporre di strumenti nuovi per spiegare *quel* comparativo assoluto, *quella* congiunzione avversativa e *quell'*uso impersonale del verbo *lego*.

E' certo ed evidente che la conoscenza di passaggi importanti della letteratura greca possono svolgere un ruolo cruciale per chi sta imparando a sviluppare, meglio se in modo critico e con la mediazione della filosofia, riflessioni su nozioni fondamentali per il proprio futuro status di cittadino. E tuttavia, non è in questa direzione che si può sviluppare una didattica della lingua e

## **C'è molto da apprendere studiando i Greci indipendentemente dalla nozione di “miracolo”, che tanto ha segnato molte ricezioni europee e, per esempio, alcuni momenti della storia della scuola italiana.**

dei contenuti che eviti di isolare la prima dimensione rispetto alla seconda, e che provi a utilizzare l'esplorazione dei secondi per meglio rafforzare la conoscenza e sviluppo di competenze nella prima.

Le riflessioni erodotee sulla inversione di valori in un contesto di pace e in un contesto di guerra, le celebri formulazioni del monologo di Medea sul rapporto tra funzioni maschili e femminili, la discussione sulla democrazia proposta dal Pericle tucidideo, sono senz'altro pagine fondamentali per divenire consapevoli cittadini europei, prima ancora che per lo studio della lingua e della civiltà greca. E tuttavia, appare sempre utile procedere per differenziazione, evitando le facili analogie che pure affollano molti manuali e vengono spesso usate dagli insegnanti per catturare l'attenzione degli studenti: Erodoto non era un pacifista e Medea non era una femminista, per esempio, così come la cosiddetta democrazia ateniese ha tratti molto più contraddittori di quanto, sbrigativamente, non si sia disposti a illustrare a giovani studenti che si avvicinano per la prima volta alla civiltà dei Greci.

Concentrandosi sui contenuti, ma prescindendo dai contesti, si corre il rischio di oscillare continuamente tra uno schiacciamento cronologico della distanza che separa gli interpreti moderni dalle civiltà antiche, da una parte, e un recupero idealizzato del passato che è “classico” ancora prima perché così costruito da centocinquanta anni di insegnamento liceale<sup>9</sup>, piuttosto che in quanto appartenente alla (inesistente) “civiltà classica” che gli iscritti ai nuovi licei si avviano a studiare.

### **Contenuti e paradigmi**

Lo studente liceale che affronta lo studio della letteratura italiana si deve misurare con una serie più o meno numerosa (a seconda della sensibilità dell'insegnante) di aneddoti che riguardano la figura di Vittorio Alfieri. Tra gli altri, più o meno fantasiosi, si apprende di un letterato quasi ossessionato dalla lettura delle *Vite Parallele* di Plutarco, descritta dallo scrittore astigiano in termini di entusiasmo e incapacità di contenimento personale<sup>10</sup>

L'atteggiamento presentato nella *Vita* appare doppiamente esemplare in senso negativo, rispetto alla ricerca di “contenuti” nei testi letterari greci. Leggendo le *Vite Parallele*, l'autore astigiano si misurava con una costruzione già idealizzata, paradigmatica in senso etimologico, della civiltà greca. Gli eroi e i personaggi storici dell'autore di Cheronea<sup>11</sup> sono infatti costruzioni letterarie fatte da un erudito dottissimo che scriveva almeno sei secoli dopo gli eventi di cui parla.

La Grecia di Plutarco è insomma idealizzata quanto quella che, attraverso il Rinascimento, arriva, per continuare il nostro esempio, alle riprese alfieriane e, poi, ad alcune costruzioni idealizzate che talvolta continuano a essere proposte agli studenti liceali. Ed è su questa base che, periodicamente, torna a generarsi il dibattito sull'opportunità di mantenere, o meno, lo studio del greco nell'istruzione secondaria. In modo paradossale ma significativo, il principale argomento per la conservazione dell'insegnamento consiste proprio nella possibilità di recuperare questa tradizione (*le vite dei veri Grandi*, per usare le parole di Alfieri), magari evitando proprio lo studio della lingua. Un'assurdità doppia che usa argomenti sbagliati.

La costruzione, da parte degli insegnanti, di un contesto diacronicamente articolato, appare dunque tanto più necessaria se si vogliono evitare fraintendimenti e distorsioni. Sapere che Plutarco dista da Alcibiade almeno quanto noi distiamo dagli autori rinascimentali non è, perciò, solo un elemento di mera cronologia da fare apprendere agli studenti. E' in gioco, piuttosto, la fabbricazione stessa dell'immagine di una civiltà, che appare mediata, e talvolta idealizzata, già nell'autore di Cheronea che visse immerso nel mondo romano, ed è poi doppiamente mediata, e spesso idealizzata, in molte interpretazioni dei moderni<sup>12</sup>. Bisogna mettere in prospettiva la letteratura greca (e latina), non solo per valorizzare meglio le influenze sulla letteratura europea, per esempio, del Vicino Oriente Antico o delle varie espressioni della letteratura (per esempio scientifica) in lingua araba, ma anche per valutare in un'ottica diversa il contributo stesso che la civiltà greca ha dato alle sue espressioni letterarie, mediate da una lingua il cui studio non deve esaurirsi nel primo biennio, e deve invece arricchirsi con la pratica del tradurre contrastivo e consapevole anche negli anni successivi<sup>13</sup>.

C'è molto più da apprendere studiando i Greci indipendentemente dalla (meglio ancora: privati della) nozione di “miracolo”, che tanto ha segnato molte ricezioni europee e, per esempio, alcuni momenti della storia della scuola italiana. E anche gli strumenti ermeneutici dell'antropologia dovrebbero essere messi a profitto in un modo un po' meno banalizzante di quanto non capiti di incontrare in alcuni manuali per il liceo.

Ad essere in gioco non è, infatti, l'idea di stabilire paralleli astratti, astorici - e quindi inutili - tra civiltà tra loro lontane nel tempo e nello spazio quanto, piuttosto, l'opportunità di rendere lo studio della lingua un veicolo per comprendere fatti di civiltà importanti, non in termini di identità o ricerca di radici innegabili quanto ovvie, ma in termini di pluralità e alterità. La visita di un museo etnografico può dare, a mio avviso, un contributo almeno paragonabile alla ennesima visita di un museo archeologico (a volta basta scendere le scale di un piano,

come accade al *British Museum*, e le due esperienze possono essere affiancate). Sebbene non si tratti, ovviamente, di stabilire facili identificazioni tra gli abitanti delle isole Trobriand e gli uomini della Grecia antica, bisognerà tuttavia essere consapevoli del fatto che la comprensione dei meccanismi della reciprocità (*philia*) in Grecia è molto debitrice delle ricerche condotte da B. Malinowski proprio presso i Trobriandesi, e del lavoro di mediazione culturale che, attraverso il fondamentale studio dell'etnologo M. Mauss dedicato alle pratiche del dono, arriva alla Grecia antica (per esempio allo studio dell'origine del contratto, del diritto penale, della stessa nozione di persona) attraverso l'opera intellettuale del sociologo e ellenista Louis Gernet e, poi, della tradizione di studi storico-antropologici<sup>14</sup>.

Sarà, questa, una via per porre domande diverse ai Greci, e ai contenuti espressi nella loro lingua, spesso con il rischio di trovare solo riposte negative, ma anche con l'opportunità di stupirsi in misura minore se i fondatori della democrazia, della civiltà occidentale, del pensiero razionale ci sembrano, di tanto in tanto, un po' più selvaggi di quanto non siamo d'ordinario disposti ad ammettere.

## Bibliografia

Alfieri, V. (1804). *Vita scritta da esso*, London.  
 Beard, M. & Henderson, Ch. (1995). *Classics. A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.  
 Beard, M. (2012). Do the Classics have a Future? *The New York Review of Books*, 59 (1).  
 Citti, V. (2010). Risposta a Chioma o radici? *Aufidus* (71), 75-77.  
 Citti, V. & Casali, C. (2012). *Dialogoi*. Torino: SEI.  
 Di Donato, R. (1990). *Per una antropologia storica del mondo antico*, Firenze: La Nuova Italia.  
 Di Donato, R. (2001a). *Hierà. Prolegomeni ad uno studio storico-antropologico della religione greca*, Pisa: Edizioni Plus.  
 Di Donato, R. (2001b). *Geografia e storia della letteratura greca arcaica*, Milano: La Nuova Italia.  
 Di Donato, R. (2006). *L'Arca di Noè. Contributi a una riforma della scuola*, Pisa: Edizioni ETS.

Lanza, D. (2005). *Introduzione a A. Lesky. Storia della letteratura greca. Edizione riveduta e ampliata*, tr. it. Milano: Il Saggiatore: XI-LII.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, London.

Mauss, M. (1925). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, *Année Sociologique*, Nouv. Sér. (1), 30-186 (rist. in *Sociologie et Anthropologie*, Paris 1965: 145-279).

Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris (tr. it. Pisa, 1989). Ristampa con una nuova postfazione di R. Di Donato, Paris, 1995).

Gernet, L. (1951). *Droit et prédroit en Grèce ancienne*, *Année Sociologique*, III sér. (1948-9): 21-119 (= *Anthropologie de la Grèce antique*: 171-260).

Mauss, M. (1998). *I fondamenti di un'antropologia storica*. Prefazione e cura di R. Di Donato, Torino: Einaudi.

Rongoni N. & Grisendi E. (2010) Chioma o radici? L'importanza dell'apprendimento del lessico della lingua greca, *Aufidus* (71), 65-74.

Scheid-Tissinier, E. (1994). *Les usages du don chez Homère*, Nancy: Presses universitaires.

Taddei, A. (2008). Lavorare con le Letterature greche: un'esperienza didattica nel laboratorio di Greco della SSIS, *Aufidus* (64), 39-66.

Taddei, A. (2001). *Testi e contesti. Per una didattica della letteratura greca nei nuovi licei*, Pisa: Edizioni ETS.

## Note

<sup>1</sup> *En renonçant aux humanités classiques, la France renonce à son influence*, pubblicato su *Le Monde*, 9 février 2012. Cf. anche l'articolo, pubblicato sul medesimo numero del quotidiano, da nove insegnanti del liceo «Victor Hugo» di Parigi, con il titolo *Le classes prépa littéraires: un bouc émissaire commode*.

<sup>2</sup> Di Mary Beard si veda anche la *Very short introduction* alla nozione di «Classics» (Cf. Beard & Henderson, 1995 (rist. 2000). Sul rapporto tra studi classici e realtà a noi contemporanea si veda Di Donato, 2006: 101-11).

<sup>3</sup> Beard 2012.

<sup>4</sup> Per esempio quello promulgato dalla FIEC (Neuchâtel, 1<sup>e</sup> Janvier 2010) a sostegno delle *études classiques*.

<sup>5</sup> Una prima versione era circolata nel 2006. Le norme sono state poi progressivamente modificate e rielaborate in successive versioni,

fino alla emanazione del maggio 2010. Le indicazioni sono di fatto operative a partire dall'a.s. 2011/2012 e sono in corso di attuazione, nel momento in cui scrivo, in alcuni bienni ginnasiali.

<sup>6</sup> Sia consentito rinviare a quanto ho scritto in Taddei, 2011. Sul rapporto tra vecchi programmi e nuove indicazioni nazionali cfr. Di Donato, 2007: 17-24.

<sup>7</sup> In particolare pare a me una semplificazione riduttiva il riferimento a una generica «civiltà classica», un ambito entro il quale conviene procedere per disaggregazione, più che per semplificazione.

<sup>8</sup> Cf. Citti, 2010. Rongoni & Grisendi, 2010. Cf. l'utilissimo fascicolo *Percorsi di lessico greco* curato dallo stesso Citti insieme a C. Casali, M. Tauffer, L. Fort e allegato alla raccolta di versioni *Dialogoi*, recentemente ristampata (Citti & Casali, 2012).

<sup>9</sup> Il liceo classico è stato istituito, in Italia, dalla legge Casati, promulgata nel 1859. Sulle vicende degli studi liceali di cultura classica in Italia e in Europa cf. Di Donato, 2001b: 3-16, 181-202; Lanza, 2005.

<sup>10</sup> Alfieri, 1804: 132.

<sup>11</sup> Si pensi, per esempio, alla *Vita di Alcibiade*, che in alcuni casi raggiunge effetti di esasperazione notevole (§§ 1.4, 11.3, 9.1).

<sup>12</sup> Sia consentito rinviare a quanto ho scritto in Taddei, 2008.

<sup>13</sup> Su tutto questo si veda Di Donato, 2007: 77-82.

<sup>14</sup> Cf. Malinowski, 1922; Mauss, 1925; Meyerson, 1948; Gernet, 1951; Mauss, 1998; Scheid-Tissinier, 1994 (su cui si vedano le osservazioni di Di Donato, 2006: 25-33). Il complesso delle vicende intellettuali che hanno condotto alla elaborazione del metodo storico-antropologico sono ricostruite in Di Donato, 1990.

## Andrea Taddei

è ricercatore di Lingua e letteratura greca all'Università di Pisa. Insegna Antropologia del Mondo Antico nel corso di laurea specialistica in Filologia e Storia dell'Antichità e tiene un laboratorio di lingua greca per gli studenti del corso di laurea in Lettere. Ha insegnato «greco» alla Scuola Superiore per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria. Si occupa degli intrecci tra religione, diritto e letteratura in Grecia antica.