



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda





**INCONTRI
E PERCORSI**

N.08

INCONTRI E PERCORSI è una collana multidisciplinare che nasce nel 2022 e raccoglie le pubblicazioni di convegni e mostre promossi e organizzati dall'Università di Urbino.

Volumi pubblicati

01.

Le carte di Federico. Documenti pubblici e segreti per la vita del Duca d'Urbino (mostra documentaria, Urbino, Biblioteca di san Girolamo, 26 ottobre - 15 dicembre 2022), a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Marcella Peruzzi, UUP 2022

02.

Paolo Conte. Transiti letterari nella poesia per musica, contributi di studio a cura di Manuela Furnari, Ilaria Tufano, Marcello Verdenelli, UUP 2023

03.

Il sacro e la città, a cura di Andrea Aguti, Damiano Bondi, UUP 2024

04.

Diritto penale tra teoria e prassi, a cura di Alessandro Bondi, Gabriele Marra, Rosa Palavera, UUP 2024

05.

Federico da Montefeltro nel Terzo Millennio, a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Antonio Corsaro, Grazia Maria Fachechi, UUP 2024

06.

Penal systems of the sea, edited by Rosa Palavera, UUP 2024

07.

Pluralità & diritto, a cura di Rosa Palavera, Nicola Pascucci, Anna Sammassimo, UUP 2024



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda

A SCUOLA DI GRECO: TEMI E PROSPETTIVE

a cura di Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne, Anna Tiziana Drago,
Giampaolo Galvani, Valentina Garulli, Enrico Medda

Atti del Convegno

“L'insegnamento del greco antico: aspetti e nuove prospettive”

organizzato dalla

Consulta Universitaria del Greco

con il patrocinio

dell'Accademia Nazionale dei Lincei – Fondazione Scuola

Università di Roma Tre

15 dicembre 2023

Progetto grafico

Mattia Gabellini

Referente UUP

Giovanna Bruscolini

PRINT ISBN 9788831205788

PDF ISBN 9788831205733

EPUB ISBN 9788831205771

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons
Attribution 4.0 - CC-BY, il cui testo integrale è disponibile all'URL:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su:

<https://uup.uniurb.it>

© Gli autori per il testo, 2024

© 2024, Urbino University Press

Via Aurelio Saffi, 2 | 61029 Urbino

<https://uup.uniurb.it/> | e-mail: uup@uniurb.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche
e online ed è distribuita da StreetLib (<https://www.streetlib.com/it/>)

SOMMARIO

| | |
|---|-----|
| SALUTO | 9 |
| Liana Lomiento | |
| PREFAZIONE | 13 |
| Adele Teresa Cozzoli | |
| PRIMA SESSIONE | |
| 1. UNA RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA DI BASE: ATTUALITÀ DEGLI STUDI CLASSICI | 27 |
| Amalia Margherita Cirio | |
| 2. ALLA SCOPERTA DEL GRECO: PER UN PROGETTO DI CONTINUITÀ EDUCATIVA DALLA SCUOLA SECONDARIA ALL'UNIVERSITÀ | 39 |
| Anika Nicolosi, Angela Benassi | |
| 3.1 RIFLESSIONI INATTUALI SU QUELLA «LINGUACCIA» | 57 |
| Camillo Neri | |
| 3.2 METODI E MODELLI GRAMMATICALI PER UN APPRENDIMENTO INCLUSIVO DEL GRECO | 67 |
| Roberto Batisti | |
| 4. LESSICO E GRAMMATICHE DEL GRECO ANTICO. UN TENTATIVO DI BILANCIO QUANTITATIVO | 89 |
| Saulo Delle Donne | |
| 5. RISORSE DIGITALI PER UN APPROCCIO LESSICALE AL GRECO ANTICO | 119 |
| Massimo Giuseppetti | |
| 6. THEATRON. TEATRO ANTICO ALLA SAPIENZA: PER UNA TRADUZIONE E MESSA IN SCENA DEL <i>FILOTTETE</i> DI SOFOCLE | 133 |
| Arianna Zanier | |

SECONDA SESSIONE

7. TRADURRE 'PER LA SCENA' E 'DALLA SCENA'.
UNA PROPOSTA DIDATTICA SULLO *IONE* DI EURIPIDE 159
Valentina Caruso
8. *LEGGO PLATONE*. UN'ESPERIENZA SCOLASTICA
PER IMPARARE IL GRECO 187
Manuela Padovan
9. PER UNA PRASSI TRADUTTIVA CONSAPEVOLE E MOTIVATA 195
Giuseppe D'Alessio
10. IL GRECO NEL LICEO CLASSICO: PALESTRA PER IL FUTURO? 219
Francesca Sbrighi

TERZA SESSIONE

11. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA GRECA
COME FATTO CULTURALE 225
Renzo Tosi
12. PER UN APPROCCIO ORIENTATO AL TESTO
DELLO STUDIO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA GRECA 231
Riccardo Palmisciano
13. TESTI, CONTESTI, OCCASIONI. PER UN APPROCCIO
STORICO-CULTURALE ALLA DIDATTICA DEL GRECO 253
Andrea Ercolani, Livio Sbardella
14. I TESTI, LA STORIA E LE DOMANDE:
L'EPITAFIO DI PERICLE IN TUCIDIDE 259
Roberto Nicolai
15. STUDIO DELLA CIVILTÀ, APPRENDIMENTO LINGUISTICO
E LETTERARIO: STRATEGIE DIDATTICHE 277
Andrea Taddei

QUARTA SESSIONE

16. LINGUA E CULTURA NELLA DIDATTICA DEL GRECO ANTICO:
DUE OBIETTIVI (IN)CONCILIABILI? 303
Fabio Roscalla

| | |
|--|-----|
| 17. DALLE <i>INDICAZIONI NAZIONALI (LINGUA E CULTURA GRECA)</i> ALLA PROGRAMMAZIONE: PROBLEMI E PROPOSTE Rita Ferrari | 311 |
| 18. DIDATTICA DEL GRECO E NUOVO ESAME DI STATO Pietro Rosa | 325 |
| 19. VERSO GLI STATI GENERALI DEL LICEO CLASSICO: RIFLESSIONI SUL CAMPO Shanna Rossi | 341 |
| 20. OMBRE E LUCI NELL'INSEGNAMENTO DEL GRECO ATTRAVERSO LA VOCE DI ALCUNI DOCENTI Anna Pannega, Paola Argenziano, Paola Di Scala, Massimo Gargiulo, Clizia Gurreri, Cecilia Luti, Marco Maiocco, Bianca Daria Manfredi, Ada Mariani, Daniela Pieri | 355 |

15. STUDIO DELLA CIVILTÀ, APPRENDIMENTO LINGUISTICO E LETTERARIO: STRATEGIE DIDATTICHE

Andrea Taddei

Università di Pisa

1. UNO SGUARDO DA FUORI

Se vista da chi ci osserva dall'Estero, la situazione italiana non è poi così negativa. In nessuna esperienza educativa europea il 5,34% degli studenti di scuola secondaria studia, per cinque anni consecutivi, latino e greco nel quadro di un'esperienza formativa organica¹. Se a questo concreto dato statistico associamo il fatto che latino e greco (giova ripetere la congiunzione) vengono studiati in una scuola secondaria di secondo grado nella quale si insegnano anche la geografia astronomica, la fisica, la matematica, la chimica non è difficile comprendere le ragioni per le quali, non solo a chi si occupi di didattica del greco, è capitato almeno una volta di parlare con colleghi stranieri i quali, di fronte alle nostre lamentele sulla crisi dell'istruzione classica secondaria, hanno replicato ritenendo di potere attenuare il nostro sconforto richiamando l'esistenza stessa del liceo classico: «almeno in Italia c'è il liceo classico...», ci hanno detto con lingue e accenti ogni volta differenti.

Per usare un lessico antropologico, propongo di assumere questo *régard éloigné* come punto di vista e punto di partenza di una riflessione che, da questa presunta condizione di privilegio, ci riconduce bruscamente alla realtà. Per chi segua le dinamiche dei processi formativi scolastici italiani è infatti un dato ormai acquisito un calo costante di iscrizioni proprio

1 Mi riferisco ai dati delle preiscrizioni all'a.s. 2024/2025 così come pubblicati sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito nella sezione "Comunicati" (<https://www.miur.gov.it/web/guest/comunicati>), alla data del 12 Febbraio 2024. L'allegato A riporta le preiscrizioni su base nazionale; l'allegato B i dati le preiscrizioni disaggregati su base regionale. Anche il solo confronto con i dati definitivi dell'a.s. 2023/2024 registra un calo dello 0,46% su base annua. Torneremo poco oltre su questo valore numerico relativo.

al liceo classico. Facendo riferimento alle medie nazionali e assumendo, tra i possibili punti di avvio per osservare i dati, l'ultimo anno scolastico pre-pandemico, dal 2019 le iscrizioni sono calate, su base nazionale, secondo percentuali di decrescita in aumento costante².

In un libro di non molti anni fa (2018), Federico Condello ha illustrato bene potenzialità e limiti dell'istruzione classica, anche ridimensionando alcune affermazioni senz'altro vere in origine ma poi divenute luoghi comuni. L'autore della *Scuola giusta* ha infatti mostrato, dati alla mano, come non sia vero che chi abbia una licenza liceale classica riesca, per esempio negli studi di ingegneria, meglio rispetto a chi abbia conseguito una licenza liceale scientifica. La verità – e il punto è a mio avviso ancora più importante – è che i dati dimostrano che la comparazione tra i risultati universitari di chi abbia conseguito l'una o l'altra licenza sono identici, con un leggero ma non significativo vantaggio – questo sì – a favore di chi abbia una licenza di liceo classico³. La precisazione di Condello è dunque, se mai, ancora più importante perché elimina alla radice l'argomento, così diffuso nella pubblicistica, secondo il quale il potenziamento delle cosiddette STEM debba necessariamente passare, quando riferito alla secondaria di secondo grado, esclusivamente attraverso un potenziamento delle medesime, come se solo l'istruzione scientifica e quella tecnica avanzata garantissero esiti di successo nelle facoltà cosiddette scientifiche.

È bene, tra l'altro, sgombrare il campo da ogni possibile ombra di pregiudizio. Non intendo in alcun modo sostenere la superiorità di una scuola rispetto all'altra (non è sempre vero il contrario, quando a parlare è chi difenda “lo scientifico”) né, tantomeno, ridurre l'importanza dell'accesso

2 Si tratta di dati percentuali, quindi non di dati assoluti e - almeno in teoria - il *trend* potrebbe invertirsi anche da un anno all'altro. È possibile tuttavia anche proporre un'interpretazione di contesto del dato quantitativo: la combinazione tra questo dato e quello, altrettanto noto, relativo al calo demografico quantificabile in più di 100 mila studenti in meno ogni anno, significa tuttavia che anche il numero reale degli iscritti al liceo classico sta decrescendo. A colpire in particolare è che la percentuale di decrescita aumenta, di anno in anno, rispetto al valore registrato nell'anno precedente: - 0,1% (rispetto al 2019) nel 2020; -0,2% (rispetto al 2020) nel 2021; -0,3% (rispetto al 2021) nel 2022; -0,4% (rispetto al 2022) nel 2023; -0,5% (rispetto al 2023) nel 2024 (in prospettiva, rispetto all'a.s. 2024/2025). I valori percentuali medi nazionali di iscrizione ai licei classici sono stati, dal 2019 al 2024: 6,8%, 6,7%; 6,5%; 6,2%; 5,8%; 5,3%. Un esame disaggregato regione per regione, in sé molto interessante, ci condurrebbe lontano dal *focus* specifico di questo lavoro. Sarà sufficiente affermare in modo molto approssimativo che, in genere, la tenuta delle iscrizioni al liceo classico nel Centro-Sud è maggiore rispetto a quel che accade nel centro Nord e, più in particolare, nel Nord-Est (bisognerebbe però disaggregare i dati distinguendo tra centri maggiori e minori, o considerando casi regionali come quello della Liguria, che per le preiscrizioni del 2024/2025 ha registrato valori percentuali superiori rispetto a quelli di Puglia, Campania, Abruzzo)

3 Condello 2018, pp. 162-5.

alle STEM, soprattutto quando riferita alla popolazione scolastica femminile. Ritengo anzi che il liceo scientifico – che poi è il liceo davvero «fondato dalla legge Gentile»⁴ – abbia peculiarità e potenzialità formative che solo la crescente sperimentazione dei cosiddetti *Licei scientifici tecnologici* (che stanno incrementando le iscrizioni, mentre scendono anche quelle ai licei scientifici tradizionali) può alterare in una direzione non necessariamente positiva, con la sostituzione delle ore di latino con ore di matematica.

Non è tuttavia di liceo scientifico che qui ci occupiamo, ma di istruzione classica e al liceo classico è bene adesso tornare, per osservare un secondo punto che è utile ora precisare.

Il ruolo e la funzione formativa del liceo classico non si difendono sulla base del ripetuto (e in fondo vuoto) adagio secondo il quale «latino e greco aprono la mente». Chi insegna lingue antiche sa in quale misura (sa anche, però, entro quali limiti) una simile affermazione corrisponda al vero, ed è senz'altro evidente che misurarsi con sistemi linguistici complessi come quello latino e greco agevolino la formazione di competenze trasversali destinate a riflettersi su diverse aree disciplinari (prima su tutte l'italiano, ma anche le lingue straniere oltre, ma è solo un esempio, ad alcuni aspetti della logica matematica⁵). E' evidente però che il liceo classico come scuola non si difende in ragione del fatto che è l'istituto dove si studia il greco, ma appunto perché latino e greco vengono studiate, entrambe per cinque anni, accanto alle cosiddette STEM in direzione delle quali si sono orientate negli ultimi anni molte delle energie ministeriali⁶. Sarebbe tra l'altro giunto il momento, una volta passata la tempesta, tornare sulla via a ripetere il verso, ma invertendo la direzione della domanda: non più in quale misura le STEM possono arricchire le *humanities*, ma cosa le *humanities*, e in particolare cosa latino e greco (greco, nel nostro caso) possano, e debbano, dare a *Science, Technology, Engineering, Medicine*.⁷

Il senso dell'opportunità di continuare a studiare il greco di fronte alle sfide tecnologiche e alle esigenze della scienza non è, d'altra parte, affatto una novità nella storia della scuola italiana. Appena dodici anni dopo l'en-

4 Condello 2018, pp. 101-112.

5 Si vedano per esempio le osservazioni di Lolli 2016 a proposito della matematica contemporanea. Nella medesima direzione vanno numerose delle interviste raccolte da Lomiento, Porro 2021 e le osservazioni di Napolitano 2017, pp. 28-39.

6 Mi riferisco alla *Adozione delle linee guida per le discipline STEM*, emanata con DM 184 del 15.9.2023. Le linee guida (pubblicate il 24.10.2023) sono facilmente reperibili nella sezione *Atti e normativa* del sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito (nota prot. 4588).

7 Sul tema si veda Vaziri, Bradburn 2022.

trata in vigore della legge Casati⁸, l'inchiesta commissionata dall'allora Ministro dell'Istruzione del governo Lanza, l'economista napoletano Antonio Scialoja, poneva questioni che fanno in realtà suonare antiche le ammiccanti e sedicenti innovative osservazioni di chi oggi sostiene che «nell'era di Internet e dell'Intelligenza artificiale» non ha più senso studiare latino e greco.

Il quesito 35 di quella *Inchiesta*⁹ rende espliciti dubbi che paiono pronunciati oggi, tra i genitori degli studenti che frequentano il terzo anno della secondaria di primo grado, quando è necessario effettuare l'iscrizione alla secondaria di secondo grado, nel momento in cui si affollano statistiche e classifiche, oltre a *open days* in cui si mettono in vetrina progetti e aule, laboratori e attività, in una logica di competizione tra istituti che – almeno a giudizio di chi scrive – non giova al sistema formativo pubblico.

Si legge infatti nel quesito n. 35: «*Sono ragionevoli i lamenti che s'odono intorno all'insegnamento del greco? È utile conservare quest'insegnamento e ritenerlo obbligatorio per tutti? Qualora si aprissero i licei scientifici, si soddisferebbe al desiderio di tutti mantenendo l'obbligo del greco solamente nel liceo classico?*»¹⁰.

Come si può osservare, il dibattito al quale qui mi sono limitato a fare un rapido cenno ha radici antiche, potremmo dire - con poca approssimazione - antiche quanto la storia dello stesso liceo¹¹. Non è questa la sede per approfondire un tema che, per essere affrontato seriamente, ci condurrebbe molto lontano. Per il ragionamento che qui conduciamo è sufficiente avere calato la questione, che qui approfondiremo, entro una realtà concreta (il calo delle iscrizioni, costante) e nel quadro di una discussione tutt'altro che nuova.

Riprendo dunque il filo del ragionamento dal *régard éloigné* cui alludevo poco sopra, che permette di guardare al nostro liceo classico assumendo una prospettiva che non può che essere esterna, né può fare chiudere gli occhi sul fatto che in molti stati europei ed extraeuropei latino e/o greco

8 La legge fu approvata nel 1859, entrò in vigore nel 1860 e fu estesa all'intero Regno d'Italia nel 1861.

9 Montevicchi, Raicich 1995.

10 Sul quesito 34, altrettanto importante («Converrebbe diminuire il numero degli istituti classici (ginnasi e licei) per poter fornire di più larghi mezzi e di professori tutti valenti quegli istituti che verrebbero conservati? Gli altri istituti classici potrebbero essere trasformati in licei scientifici somiglianti alle scuole o ginnasi reali di Germania dove delle lingue classiche s'insegnerebbe il solo latino? In questi licei scientifici non avrebbe il suo posto naturale l'insegnamento delle lingue straniere viventi? Da quale di queste lingue si dovrebbe cominciare? A quali giovani e per quali carriere potrebbe servire il liceo scientifico, per quali il liceo classico? I due istituti non potrebbero avere un primo stadio comune, per esempio di tre anni?»), ha svolto lucide considerazioni Condello 2018, pp. 28-29. Si veda anche quanto l'autore dice a proposito del quesito 35, a p. 29.

11 Tra gli altri possibili riferimenti si veda Castellani, Rosi 1873.

sono materie insegnate solo come opzionali e per un numero di anni diverso, e in genere inferiore, rispetto a quanto accade in Italia. Aggiungo che, laddove il greco venga insegnato più a lungo, questo accade spesso in istituti privati¹² per definizione non accessibili a tutte e a tutti e che, proprio per questo motivo, si collocano al di fuori del nostro orizzonte di discussione¹³.

2. UN'APORIA DA CUI BISOGNA USCIRE

Ci troviamo dunque in un'aporia dalla quale dobbiamo, in qualche modo, trovare il modo di uscire: rifugiarsi in formule consolatorie intorno all'idea della *scuola di élite*, che ha nei numeri bassi (e lo ripeto: marcati da decrescita implacabile), una sorta di punto di forza e di autoconservazione di un privilegio¹⁴, oppure – è l'alternativa che preferisco – porsi il problema di tentare almeno di invertire questa tendenza.

12 Questa è la situazione, per limitarsi ad alcuni esempi sui quali ho raccolto informazioni dirette, negli USA, Cile, Argentina, Giappone, Senegal.

13 Introduco di seguito qualche rapido cenno a proposito di una situazione articolata, limitandomi a quel che accade nell'insegnamento pubblico di alcuni stati del continente europeo per i quali sono riuscito a recuperare informazioni. In Portogallo il greco è materia opzionale (dove offerta) all'ultimo anno del Liceo umanistico, quello di raccordo con l'Università; in Spagna il greco è opzionale nei licei umanistici (il latino è invece obbligatorio); in Francia - dove mancano candidati per l'*agrégation en lettres classiques* - l'insegnamento del greco è opzionale e, dopo la riforma del 2016, conta tre ore settimanali per coloro che lo scelgano (e che non necessariamente studiano anche il latino); nel Regno Unito latino e greco vengono insegnate agli *A-Levels* (ultimi due anni della secondaria di secondo grado) in non numerose scuole pubbliche; in Germania l'insegnamento del greco è curriculare solo in alcuni e non numerosi licei, concentrati soprattutto nelle grandi città (Berlino, Monaco): cfr. Ugolini 2012; in Belgio (semplifico una situazione che è differente per l'area fiamminga e francofona) è possibile studiare greco dai 13 anni, accanto al latino: cfr. Laes 2019; in Norvegia il greco non è insegnato nelle scuole, pur esistendo la possibilità di sostenere un esame finale assimilabile alla nostra maturità classica, da preparare in autonomia (l'ultima volta è accaduto nell'a.s. 2017/2018, con due candidati); in Danimarca, sebbene esista un insegnamento di 'civiltà classica' seguito da tutti gli studenti che si iscrivano al *Gymnasium* (tre anni), il greco è materia opzionale e poche persone scelgono la possibilità di studiare, per tre anni, civiltà classica, latino e greco (nel 2017/8, 77 studenti su circa 28000); in Lituania, nei due ginnasi classici esistenti il greco è opzionale (obbligatorio il latino); in Russia, nei non molto numerosi *Gymnazija* (pubblici e privati) si insegnano latino e greco, secondo programmi che possono variare. In Svizzera il greco è studiato come materia opzionale, solo in alcune scuole e con modalità e programmi diversi a seconda dei cantoni (cfr. Kolde 2024). In Grecia, nel liceo assimilabile al nostro classico (*Theorikè*), si studia greco obbligatorio per tre anni, e latino per due (sempre nel quadro di riduzione degli orari). Ringrazio F. Aurora, M. Battaglia, C. Cusset, G. Ekroth, E. Rossi Linguanti, F. Giorgianni, C. Lucci, J. Pamias, M. Sabbatini, G. Ugolini, M. V. Tocco, E. Van Emde Boas, S. Wyburgh, per il loro aiuto nel recuperare informazioni, che a me sono state fornite con dettagli assai più ampi di quanto io non abbia riassunto in questa nota. Un panorama, aggiornato al 2006, si può leggere in Bulwer 2006.

14 Utili osservazioni in proposito ha svolto di recente Caprara 2024.

Come è noto, le *Indicazioni nazionali* approvate nel 2010 si caratterizzano per una serie di cambiamenti anche importanti rispetto ai precedenti *Programmi ministeriali*¹⁵, a partire dal fatto che non più di programmi si tratta ma, appunto, di indicazioni. Per quel che riguarda l'insegnamento del greco, sarà da osservare che, nel passaggio dai *Programmi* alle *Indicazioni*, non si parla più di *Lingua e lettere greche*, ma di *Lingua e cultura greca*. Sul piano istituzionale è stato cioè recepito un fenomeno che già molti manuali di letteratura avevano avviato anche prima del 2010 (e alcuni recenti, ed eccellenti, manuali hanno potenziato¹⁶), vale a dire la necessità di uscire dall'idea di un testo percepito come chiuso in sé stesso, un mondo fatto solo di parole, a favore dello stabilimento di relazioni continue e biunivoche tra un testo e la pluralità di contesti di cui quest'ultimo può essere espressione.

Credo che il combinato disposto tra le possibilità offerte dall'uso di "indicazioni" e l'attenzione alla cultura/civiltà permetta di studiare strategie che valorizzino, ovviamente secondo la sensibilità e la formazione di ciascun docente, proprio il rapporto tra un testo e il suo contesto, stabilendo quella relazione tra forme dell'espressione, forme di pensiero e forme di società che caratterizza uno dei possibili modi di fare letteratura greca. Antropologia è la parola che deve a questo punto essere evocata e, nel mio caso almeno, antropologia storica, cioè un'antropologia che scelga di comparare solo ciò che è comparabile, evitando la ricerca e la costruzione di elementi invariabili fuori dal tempo e dello spazio¹⁷.

A evitare equivoci e possibili fraintendimenti, desidero precisare che lo spazio di autonomia garantito dalla nozione di 'indicazione' deve essere a mio avviso gestito dalle e dagli insegnanti nella consapevolezza del fatto che il liceo classico non ha come finalità (o almeno, come scopo prevalente) quello di formare futuri studenti di lettere antiche, fermo restando che la quasi totalità degli studenti di lettere antiche provengono

15 I *Programmi* furono approvati con DM 1.12.1952, quando Ministro della Pubblica Istruzione del Governo De Gasperi VII era Antonio Segni. Il DM (pubblicato su GU 23 dell'11.2.1952) abrogava i programmi scolastici approvati nell'immediato dopoguerra con Decreto Legislativo Luogotenenziale del 7.9.1945, n. 816.

16 Tra i primi testi scolastici a stabilire un solido collegamento tra letteratura greca e civiltà saranno da ricordare Di Donato 1987, Guidorizzi 1995, Rossi-Nicolai 1995. Con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali* molti manuali hanno progressivamente adottato il modello integrato (profilo letterario e antologia di testi) che ha poi molto segnato l'editoria scolastica degli ultimi dieci anni. Tra i manuali più recenti che, pure differenti tra loro, hanno elaborato profili solidamente agganciati anche ai contesti di cui i testi sono espressione segnalano quelli, entrambi eccellenti, curati da Rodighiero, Mazzoldi, Piovan 2020 e da Ercolani, Palmisciano, Sbardella 2022.

17 Su una linea parzialmente diversa si muove Condello 2018, pp. 171-192. Sull'argomento può essere utile leggere Di Donato 2013, in particolare pp. 223-38, 251-62

dal liceo classico. Nella scelta dei testi da leggere e analizzare in classe, pare dunque opportuno affidarsi ai numerosi brani presenti nelle letterature ormai completate da ricche antologie evitando di trascurare testi che, per semplicità, direi “canonici”. Chi esce dal classico e legga – propongo un esempio banale – un articolo di quotidiano in cui la o il giornalista scriva che «alcuni preferiscono un esercito di cavalieri... io invece ciò che uno ama», deve essere in grado di cogliere quel riferimento tanto quanto accade a chi ascolti un cantautore parlare dell’«ira funesta» dei profughi afgani o un diverso cantautore riferire quella medesima «ira funesta» a cagnette cui è stato sottratto l’osso. Chi veda il film *Mediterraneo* di G. Salvatores (1989) deve percepire il privilegio di trovarsi dalla parte del personaggio che può leggere il *Notturmo* di Alcmane senza ricorrere al testo a fronte, ed essere in grado – proprio come il personaggio del film – di trasmetterne il contenuto con passione e competenza.

Aggiungo infine che l’attenzione al contesto non deve in alcun modo prevalere né sulla lettura dei testi nella lingua in cui questi sono stati pensati (a vedere bene l’«ira funesta» giunge a noi attraverso la celebre mediazione traduttiva di Monti¹⁸) né sulla necessaria attenzione da porre al modo in cui quei testi sono giunti fino a noi: la filologia è, per esempio, un eccellente strumento per rendere concreti e raggiungibili gli obiettivi 4 e 16 della cosiddetta Agenda 2030, così importante per l’educazione civica trasversale¹⁹.

3. COMINCIAMO BENE: UNA PROPOSTA SULL’AVVIO DELL’*ILIAD*E

Tra i brani che vengono spesso letti al liceo c’è l’inizio dell’*Iliade*, sul quale si può fare un eccellente lavoro di traduzione contrastiva, anche utilizzando versioni meno note rispetto ad altre, proprio partendo dall’«ira funesta» che tanto ha segnato la tradizione letteraria e l’immaginario condiviso degli Italiani, e riflettendo sulle scelte traduttive operate dai molti traduttori, quasi sempre importanti e affermati studiosi di letteratura greca²⁰. Dopo avere

18 Può essere interessante osservare che già Foscolo, negli esperimenti di traduzione dell’*Iliade* (1810), già diceva «funesta» l’ira di Achille.

19 Mi riferisco in particolare al tema delle *Fake News*.

20 Per limitarsi agli ultimi quarant’anni, e alle traduzioni che vengono effettivamente stampate anche nei testi scolastici, ricorderemo le traduzioni di Gian Aurelio Privitera (*Odissea*, 1981), Maria Grazia Ciani (*Iliade*, 1990, *Odissea* 1994) Giovanni Cerri (*Iliade*, 1996), Guido Paduano (*Iliade*, 1997; *Odissea*, 2010), Franco Ferrari (*Odissea* 2001; *Iliade* 2018), Vincenzo Di Benedetto (*Odissea*,

chiarito, anche attraverso questa via, ragioni, funzioni e particolarità d'uso della μῆνις²¹, si può scegliere di concentrarsi sulla supplica e sulle preghiere di Crise, le seconde indirizzate ad Apollo ai vv. 17-21 e 37-41, la prima rivolta invece a tutti gli Achei per ottenere la restituzione della figlia Criseide.

- 17 Ἀτρεΐδαι τε καὶ ἄλλοι ἐϋκνήμιδες Ἀχαιοί,
 ὑμῖν μὲν θεοὶ δοῖεν Ὀλύμπια δώματ' ἔχοντες
 ἐκπέρσαι Πριάμοιο πόλιν, εὖ δ' οἴκαδ' ἰκέσθαι·
- 20 παῖδα δ' ἐμοὶ λύσαιτε φίλην, τὰ δ' ἄποινα δέχεσθαι,
 ἀζόμενοι Διὸς υἱὸν ἐκηβόλον Ἀπόλλωνα.
- 37 κλυθὶ μευ ἀργυρότοξ', ὃς Χρῦσῃν ἀμφιβέβηκας
 Κίλλαν τε ζαθέην Τενέδοιό τε Ἴφι ἀνάσσεις,
 Σμινθεῦ εἴ ποτέ τοι χαρίεντ' ἐπὶ νηὸν ἔρεψα,
- 40 ἦ εἰ δὴ ποτέ τοι κατὰ πίονα μηρί' ἔκηα
 ταύρων ἠδ' αἰγῶν, τὸ δέ μοι κρήνην ἐέλωρ·
 τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν.

Un'analisi dettagliata dei vv. 37-42, svolta dal docente, permette di riconoscere senza troppa difficoltà quella struttura che, all'inizio del secolo scorso, Karl Ausfeld²² ha descritto nella forma tripartita del cosiddetto inno cletico: alla *invocatio* (37a) segue la *epica pars* (37b-41) e infine la *petitio* (41-2) nella quale l'orante formula la richiesta che trova legittimità in ciò che egli ha enunciato nella parte che la precede e che era, a sua volta, preceduta dall'invocazione finalizzata a isolare, in un sistema politeistico, la divinità alla quale ci si rivolgeva. Invocare Apollo secondo l'epiclesi Σμινθεῦ (v. 39) permette di introdurre, nella duplicità interpretativa (e quindi traduttiva) con la quale studentesse e studenti sono invitati a misurarsi, tanto la inevitabile parzialità delle letture moderne di testi lontani da noi quasi tre millenni, quanto il legame con un fondo agrario della religione greca per la quale ogni minaccia alla sussistenza costituiva una possibile destabilizzazione del gruppo sociale e, quindi, una richiesta di protezione degli dei²³.

2011), ma anche quelle di Dora Marinari (*Iliade* 2010; *Odissea* 2012) e quelle, rese con cadenza esametrica, di Daniele Ventre (*Iliade* 2010, *Odissea* 2014, ristampata in una versione interamente rivista nell'Ottobre 2023).

21 Per esempio il fatto che il sostantivo è utilizzato solo in riferimento ad Achille e agli dèi, come ha sottolineato Di Benedetto 1994, p. 111

22 Sulla tripartizione *invocatio*, *epica pars*, *petitio*, cfr. Ausfeld 1903 con le osservazioni di J. Bremer in Furley, Bremer 2001, pp. 50-63

23 I dubbi sul senso dell'epiteto erano già antichi (cfr. *Schol.* Hom. *Il.* I 39; Strabo, *Geog.* XIII I 48, 64). Sulle possibili interpretazioni dell'epiclesi, cfr. Kirk 1990, a.l.; Giordano 2010, pp. 130-2, Palamidis 2019, che propende nettamente per un'interpretazione toponimica dell'epiteto. Cfr. anche Pisano 2021. Un'analisi della preghiera si può leggere in Di Donato 2014, 153-71. Utile anche Pi-

Cogliere dietro (meglio diremmo: dentro) la struttura dei vv. 17-32 e 37-42 la struttura tripartita di Ausfeld, così importante per gli studi sulla preghiera greca, e sostanzialmente ripresa dagli interpreti fino a oggi è senza dubbio fondamentale per la comprensione di quei testi e di quelli che da essi derivano ma, oltre che punto di approdo della spiegazione, può essere anche punto di partenza per navigare oltre.

Si tratta di introdurre un tema di ‘cultura’ (per riprendere il lessico delle *Indicazioni*) essenziale per comprendere la civiltà greca di età arcaica e, per questa via, la cultura letteraria coeva e successiva. Mi riferisco all’uso della preghiera, e poco più avanti del sacrificio, per la configurazione e definizione reciproca di ruoli e rispettive prerogative dei mortali e degli dei.

Una volta illustrata la struttura della preghiera di Crise, è la nozione antropologica di “reciprocità”²⁴ che può essere introdotta in classe per osservarne il funzionamento proprio nella Grecia di età arcaica e il riflesso nelle forme dell’espressione proprio dell’epos: il tema è stato ampiamente studiato negli ultimi decenni e non è complesso trasferire gli esiti di questo studio in aula²⁵.

Il modulo letterario spesso descritto nelle forme del *da quia dedi* (diverso da, ma complementare al, *da quia dedisti* che si può osservare nell’*Inno ad Afrodite* di Saffo, per restare nel quadro di testi la cui lettura non può mancare al liceo) corrisponde a un sistema di prestazioni e controprestazioni obbligatorie proprie di molte civiltà²⁶ e rintracciabile anche nelle società di cui l’epos è un’espressione.

Il legame tra l’espressione εἰ δὴ ποτέ τοι κατὰ πίονα μηρί’ ἔκηλα/ταύρων ἢ δ’ αἰγῶν dei vv. 40-1 e l’espressione della richiesta finale τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν dei vv. 41-2 è molto più di una sequenza sintattica da analizzare e prelude, anzi, alla introduzione del tema dello studio del sacrificio come momento, a un tempo, di comunicazione e separazione²⁷ tra la sfera d’azione dei mortali (che per vivere hanno bisogno di mangiare, e in particolare di mangiare carne) e quella degli dei che non si misurano con il progressivo deteriorarsi del corpo, né con lo sciogliersi

renne-Delforge 2017, pp. 136-41

24 mi riferisco alla reciprocità vincolante studiata da Marcel Mauss con il nome di “etica del dono”. Cfr. Mauss 1925, di cui si vedano in particolare le pp. 172-82.

25 Sulla reciprocità in Grecia antica, cfr. ad esempio Scheid-Tissinier 1994, Di Donato 2006a.

26 Numerosi esempi furono raccolti nel saggio di Mauss 1925 che continuava una serie di ricerche che lo studioso francese conduceva insieme a George Davy sulla preistoria del contratto e aveva condotto a un articolo sulle forme del contratto presso i Traci (Mauss 1921).

27 Cfr. Vernant 1982 (in particolare p. 24, per il dibattito con W. Burkert).

– progressivo in pace, repentino in guerra – delle membra che prelude alla morte: a loro basta il fumo (si potrà così anticipare anche la trama degli *Uccelli* di Aristofane).

Una lettura e analisi della scena sacrificale che accompagna la restituzione di Criseide (ai vv. 446-474 di *Il. I*) permetterà poi di tornare sul tema della reciprocità²⁸ e assegnare all'analisi del sacrificio una funzione che vada oltre la descrizione, pure di sicuro interesse per gli studenti, di come effettivamente si svolgeva un sacrificio in età arcaica²⁹ e si inserisca nel quadro di una definizione della φιλία che integri e, in una certa misura, superi le forme più consuete di traduzione di questo termine.

Si tratta di un percorso che permette agli studenti di acquisire sicurezza anche nell'uso del vocabolario. A questo proposito può essere utile leggere in classe – di fronte a studenti alcuni dei quali avranno studiato il francese come seconda lingua straniera alla secondaria di primo grado³⁰ – almeno parte della voce φίλος così come stampata nel *Dictionnaire étymologique de la langue grecque* di Pierre Chantraine³¹:

Φίλος: [...] Substantif: ὁ φίλος «ami» (Hom. ; etc.); exprime proprement, non une relation sentimentale, mais l'appartenance à un groupe social [...]; selon Benveniste, *Institutions indo-européennes* I, 339-358, le mot s'applique indifféremment à l'une ou l'autre de deux personnes engagées dans les liens de l'hospitalité: l'hôte qui reçoit est le φίλος de l'étranger accueilli et réciproquement; ce sens est bien vivant chez Hom.

La voce prosegue poi con una tripartizione dei campi semantici di φίλος (attivo: *che ama*; passivo: *amato*; «*apparentement possessif*» in Omero) e con le osservazioni che d'ordinario sappiamo essere presenti in un *Dictionnaire*, quello di Chantraine, che ha nel sottotitolo *Histoire des mots* l'elemento che più lo caratterizza.

28 Mi riferisco in particolare ai vv. 453-6

29 La descrizione dei vv. 457-74 è particolarmente dettagliata nei gesti, nelle azioni e negli elementi connessi con la pratica sacrificale, primo fra tutti il canto in onore di Apollo menzionato ai vv. 472-4. Un'esplorazione della documentazione vascolare sul sacrificio sarà altrettanto utile. Tra i molti approfondimenti su questo tema presenti nelle espansioni didattiche presenti nell'editoria scolastica segnalo quello curato da Lepera 2021 e visualizzabile sul canale *YouTube* dell'editore Zanichelli <<https://www.youtube.com/watch?v=KapKCnHPfvM>>.

30 L'ostacolo linguistico di una voce di dizionario è facilmente superabile, per gli studenti che alla secondaria di primo grado abbiano studiato lo spagnolo o il tedesco come seconda lingua, con una traduzione proposta dall'insegnante.

31 Chantraine 1968, s.v.

La sottolineatura dell'importanza del legame di ospitalità (richiamata tra l'altro, più avanti nella voce, per rendere conto del significato 'possessivo' che si trova in Omero) ha più di un vantaggio. Essa consente infatti di cogliere la sostanza relazionale che sta alla base dei possibili significati e permette all'insegnante che lo ritenga utile di introdurre il riferimento al *Dizionario delle Istituzioni Indoeuropee* di E. Benveniste la cui lettura parziale (penso ovviamente a singoli capitoli) può essere proposta come lavoro domestico, anche alla luce dello straordinario successo che addirittura un *Podcast* sugli Indoeuropei sta avendo da quando è stato messo in rete, a fine dicembre 2023³².

L'analisi della reciprocità è un tema che consente alle e ai docenti di percorrere davvero molti luoghi dei poemi omerici, e sorreggerne l'interpretazione tanto quando diviene motivo che diremmo retorico per l'esortazione all'azione guerriera (penso alle parole di Sarpedone a Glauco in *Il. XII* 309-28) quanto quando essa è oggetto di una violazione utile a definire le caratteristiche del Ciclope che rompe il legame di φιλία protetto da Zeus ξένιος, per citare un esempio che gli studenti senz'altro conoscono per esempio grazie alle letture di epica svolte negli anni precedenti³³.

4. LA POLIS VISTA DAI TRIBUNALI

Nell'ultima parte di questo contributo vorrei sfruttare alcuni aspetti di quanto ho scritto a proposito di una possibile lettura di Omero, per avviare una riflessione diversa e complementare. Intendo infatti considerare l'importanza che lo studio di aspetti di civiltà può avere anche per potenziare alcuni elementi dell'apprendimento morfologico³⁴ e ragionare intorno alla possibile utilità di

32 Si tratta del *Podcast L'invasione*, a cura di L. Misculin e R. Ginevra (Misculin, Ginevra 2023). Il dato è giustamente posto in rilievo da Porro 2023 in un suo recente contributo nel quale si riflette anche sul rapporto tra studi classici e STEM.

33 Le *Indicazioni* nazionali insistono sull'importanza di leggere «opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi – magari in modo inconsapevole – nell'immaginario collettivo», e tra questi «i poemi omerici, le tragedie greche» [...] «specie nei Licei privi di discipline classiche» (p. 19). Questo è un punto da tenere sempre presente, ove si voglia – come qui si intende fare – davvero valorizzare la conoscenza dei testi greci (e ovviamente romani), creando effetti di ricaduta anche sulle future iscrizioni di più giovani generazioni. Il rischio è, altrimenti, che la conoscenza dei miti greci passi solo per le forme di attualizzazione proprie della letteratura (e produzioni televisive) per bambini, anche considerando che con la riforma Moratti lo studio della storia greca e romana è, di fatto, confinato agli ultimi due anni della scuola primaria. Sul tema, cfr. Di Donato; Taddei 2023.

34 Si tratta, come è evidente, di un brano la cui lettura difficilmente non incontrerà l'interesse di studentesse e studenti che, con quasi assoluta certezza conoscono quell'episodio per averne almeno

elementi che diciamo di contesto (fatti di civiltà, diremmo con lessico antropologico) anche ai fini dell'apprendimento linguistico in senso stretto.

Mi riferisco alla lettura degli oratori attici, che le *Indicazioni nazionali* suggeriscono di svolgere durante il secondo biennio. Come è noto, il riferimento ai logografi compare sia nella sezione relativa alla lingua³⁵ che nel paragrafo che riguarda la “cultura”³⁶, dove si prevede la possibilità di leggere un'orazione oppure di lavorare su una selezione antologica. La combinazione di queste due opportunità può permettere di svolgere, al terzo dei cinque anni liceali, un lavoro che è, a un tempo, di ripasso e di potenziamento nello studio della morfologia.

Il percorso che immagino riguarda l'esperienza giudiziaria attica, un'introduzione alla quale è agilmente proponibile in classe con una lezione di un'ora che preceda l'assegnazione della prima di una serie di versioni da tradurre come compiti a casa, nell'ordinario lavoro di «allenamento alla traduzione»³⁷ raccomandato dalle *Indicazioni nazionali*.

In questa lezione introduttiva si tratterebbe di illustrare, in modo ovviamente rapido e sommario, come si svolgeva un processo ad Atene, introducendo elementi di concretezza che permettano, per esempio, di visualizzare (la *digital board* consente ora operazioni anche solo difficilmente immaginabili una decina di anni fa) una κλεψύδρα, una ψῆφος, dei κατάδεσμοί anche per chi non abbia avuto l'opportunità di vedere reperti in un museo. Usando strumenti bibliografici oggi di facile reperibilità³⁸ si tratterà di ricostruire – lo ripeto: per sommi capi – lo svolgimento di un processo ‘tipo’, anche a costo di semplificare una realtà che è oggettivamente più complessa e articolata.

lette sezioni durante la secondaria di primo grado oppure durante le letture, in italiano, del primo biennio della secondaria di secondo grado.

35 *Indicazioni Nazionali*, p. 202 «Prevede la prosecuzione dell'allenamento alla traduzione del testo d'autore: i brani saranno scelti secondo percorsi per generi e attingendo ad autori esaminati nello studio della storia letteraria (ad esempio III anno: il testo narrativo e storico: Erodoto, Plutarco, Luciano; IV anno: il testo retorico: Lisia; il testo storico: Tuciddide, Polibio; V anno: il testo filosofico: Platone, Aristotele; il testo retorico: Isocrate, Demostene)», p. 202.

36 *ibidem*: «Lo studente conosce le linee generali della storia della letteratura greca dalle origini all'età classica, attraverso gli autori e i generi più significativi [...] Uno spazio prevalente sarà dedicato alla lettura e all'interpretazione degli autori in lingua originale, proposti, quando opportuno e salvo diverse valutazioni (motivate per es. da una graduazione di difficoltà), in parallelo al percorso cronologico oppure presentati per generi [...] IV anno: una antologia di lirici e un'orazione o una antologia di una o più orazioni Lisia, Demostene, Isocrate, così da far cogliere le relazioni del testo col contesto storico, culturale, letterario.»

37 *Indicazioni*, p. 99.

38 Molto utile, in questo senso è Pepe 2017.

La descrizione del processo, dall'avvio attraverso procedure di citazione in giudizio ciascuna delle quali ha un nome 'parlante' (πρόκλησις, πρόρρησις, ἐφήγησις, φάσις, ἀπαγωγή), attraverso le fasi di dibattimento (davanti agli arbitri³⁹ e poi in uno dei δικαστήρια) fino alla formulazione del giudizio attraverso la procedura di voto, è un argomento di approfondimento che – oltre a incrociare competenze diverse utili per i percorsi trasversali di *Educazione civica*– trova agganci anche in numerosi manuali di letteratura e permette agli studenti di creare un contesto reale, concreto, nel quale immaginare pronunciati – pronunciati una volta sola⁴⁰ – i testi che noi leggiamo, e la cui traduzione viene proposta come esercizio domestico.

L'assegnazione di brani opportunamente scelti dalle e dai docenti all'interno di un patrimonio, quello giudiziario dei dieci oratori, veramente ampio e ricco di opportunità da sfruttare potrebbe accumulare una sequenza di tre, quattro versioni assegnate a casa (per esempio nell'arco di due settimane) e corretti – questa è una fase ovviamente essenziale – in aula non limitandosi a una verifica di quanto la traduzione sia giusta. La correzione collettiva dovrebbe infatti diventare un punto di partenza per un approfondimento su alcuni aspetti molto semplici, ma cruciali, per la determinazione dei significati. Si tratterebbe, in buona sostanza, di riflettere su quanto prefissi, suffissi, preverbi contribuiscano alla precisazione di un significato e alla determinazione del cosiddetto 'lessico tecnico' di un'area specifica dell'agire sociale, in questo caso del lessico giudiziario.

5. SUL VOCABOLARIO ALLA VOCE «GIUR.»

La proposta alla quale qui mi limito a fare un rapido cenno può essere articolata a partire da qualunque brano contenga termini che i dizionari definiscono, d'abitudine, 'tecnici' (l'abbreviazione è di solito «*giur.*») e che si riferiscono – in un'esperienza giuridica come quella ateniese che, a differenza del diritto romano, non conosce la nozione di *codice* – a procedure caratterizzate da gestualità precise e, come si dice, efficaci.

Se nella lezione introduttiva si avrà avuto cura di chiarire il carattere performativo del discorso logografico; di sottolineare il tratto agonale del processo nel quale attore (ὁ διώκων) e convenuto (ὁ φεύγων) ingaggiano

39 Come è noto, il verbo tecnico per indicare l'azione di rivolgersi agli arbitri è ἐπιτρέπω, come emerge dal titolo della commedia menandrea.

40 Plut. *Sulla loquacità* 504c

una lotta (ἀγών è il nome che indica il luogo del processo e il processo stesso) nella quale si tratta di espellere dallo spazio della contesa una delle due parti (l'una «insegue», l'altra «fugge»); di porre enfasi sul ruolo del giuramento, non formale ma efficace, per dirimere all'occorrenza le contese, allora potrà essere interessante proporre, perché siano tradotte come compito domestico, una serie di versioni (massimo sei/otto righe ciascuna) di cui qui si offre una delle possibili combinazioni, essendo chiaro che il patrimonio delle orazioni giudiziarie è estremamente ampio e permette a chi insegna di ritagliare percorsi adatti, di volta in volta, agli obiettivi didattici che si intende perseguire.

Il percorso che qui si propone, a mero titolo di esempio, prende avvio dall'assegnazione come compito a casa di due versioni che sono parti contigue dell'orazione *Sui misteri* di Andocide. Ciascuno dei due testi sarà introdotto da una nota esplicativa che chiarirà, semplificandola, la situazione giudiziaria in gioco, vale a dire un problema di mancato riconoscimento di paternità da parte di un cittadino, Callia, che – in un primo momento - si rifiuta di legittimare l'ammissione di suo figlio in occasione delle Apaturie.

And. *Myst.* § 126 e § 127

126 Λαβόντες δὲ οἱ προσήκοντες τῇ γυναικὶ τὸ παιδίον ἦγον ἐπὶ τὸν βωμὸν Ἀπατουρίοις, ἔχοντες ἱερεῖον, καὶ ἐκέλευον κατάρξασθαι τὸν Καλλίαν. Ὁ δ' ἠρώτα τίνος εἶη τὸ παιδίον· ἔλεγον “Καλλίου τοῦ Ἰππονίκου”. “Εγὼ εἰμι οὗτος.” “Καὶ ἔστι γε σὸν τὸ παιδίον.” Λαβόμενος τοῦ βωμοῦ ὤμοσεν ἢ μὴν μὴ εἶναι <οἱ> υἱὸν ἄλλον μηδὲ γενέσθαι πώποτε, εἰ μὴ Ἰππόνικον ἐκ τῆς Γλαύκωνος θυγατρὸς· ἢ ἐξώλη εἶναι καὶ αὐτὸν καὶ τὴν οἰκίαν, ὥσπερ ἔσται.

L'introduzione al secondo testo specificherà che il medesimo Callia, dopo alcune vicende che l'insegnante potrà riassumere avendo letto l'intera orazione, aveva poi deciso di riconoscere la paternità del medesimo figlio.

127 Μετὰ ταῦτα τοίνυν, ὧ ἄνδρες, ὑστέρω πάλιν χρόνῳ τῆς γραδὸς τολμηροτάτης γυναικὸς ἀνηράσθη, καὶ κομίζεται αὐτὴν εἰς τὴν οἰκίαν, καὶ τὸν παῖδα ἤδη μέγαν ὄντα εἰσάγει εἰς Κήρυκας, φάσκων εἶναι υἱὸν αὐτοῦ. Ἀντεῖπε μὲν Καλλιάρχης μὴ εἰσδέξασθαι, ἐψηφίσαντο δὲ οἱ Κήρυκες κατὰ τὸν νόμον ὅς ἐστιν αὐτοῖς, τὸν πατέρα ὁμόσαντα εἰσάγειν ἢ μὴν υἱὸν ὄντα ἑαυτοῦ εἰσάγειν. Λαβόμενος τοῦ βωμοῦ ὤμοσεν ἢ μὴν τὸν παῖδα ἑαυτοῦ εἶναι γνήσιον, ἐκ Χρυσίλλης γεγονότα· ὃν ἀπώμοσε.

Come si può osservare si tratta di due versioni di lunghezza contenuta, affrontabili al terzo anno senza eccessiva difficoltà, soprattutto nel primo dei due casi, che contiene anche un breve discorso diretto. Ci sono molti aoristi, attivi e passivi, di verbi atematici e tematici, un solo perfetto facilmente riconoscibile: tutti elementi, insomma, che un studente che ha completato il primo biennio dovrebbe saper maneggiare, insieme a minime questioni sintattiche (l'interrogativa indiretta nel primo brano, i participi congiunti nel secondo, i genitivi di contatto) che non dovrebbero costituire problema.

È assai più probabile che gli studenti incontrino qualche problema nella traduzione di singoli termini afferenti alla dimensione del sacro (Ἀπαιτούριος) e, più in particolare, del sacrificio di cui sopra si parlava a proposito di Omero (ιερείον, κατάρξασθαι), altri connessi con la formulazione del nesso che apre i giuramenti (ἦ μὴν, presente in entrambi i testi). Ed è anche probabile che risulti complesso ricostruire, in buona sostanza, cosa sia accaduto. Cosa c'entrano la vittima sacrificale e una festa religiosa con un riconoscimento di paternità? Perché è importante toccare l'altare? Come è possibile che si possano giurare due cose opposte (ῶμοσεν... ὄν ἀπίμοσε), e che entrambe abbiano effetto?

È a partire da questi problemi, difficilmente risolvibili in modo autonomo con il solo supporto del vocabolario, che si potrà riprendere in classe la funzione dirimente e decisoria del giuramento, tra l'altro ancora conosciuta dal nostro codice di procedura civile⁴¹, oltre a sollecitare l'attenzione di studentesse e studenti intorno al fatto che le procedure di giuramento, con le loro specifiche gestualità, trovano numerosi agganci nella contemporaneità e nell'immaginario visivo di molti di noi⁴².

Per comprendere quanto, ancora nel IV secolo, la procedura di giuramento fosse precisa e attenta a gesti, modalità e parole potrà essere utile proporre una traduzione guidata in classe di un celebre brano demostenico, che si legge nell'orazione *Contro Aristocrate*:

σκέψασθε γὰρ οὕτως. ἴστε δήπου τοῦθ' ἅπαντες, ὅτι ἐν Ἀρείῳ πάγω,
οὗ δίδωσ' ὁ νόμος καὶ κελεύει τοῦ φόνου δικάζεσθαι, πρῶτον μὲν

41 Cfr. art. 2736, artt. 233 ss. del Codice di Procedura Civile.

42 Mi riferisco al giuramento prestato da Barack Obama in occasione della sua prima elezione, nel 2009. Una metatesi di posizione tra avverbio e verbo («I will faithfully execute the office of president of the United States» era diventata «I will execute the office of president of the United States faithfully») comportò un errore tale che, dopo la formulazione di fronte a milioni di persone, si rese necessario ripetere, in forma privata ma davanti alle telecamere, *quel* medesimo giuramento, in quel caso toccando la Bibbia, tra l'altro senza che il protocollo preveda l'uso di testi sacri. Sul tema sia consentito rinviare a Taddei 2021, 64-8.

διομεῖται κατ' ἐξωλείας αὐτοῦ καὶ γένους καὶ οἰκίας ὃ τιν' αἰτιώμενος εἰργάσθαι τι τοιοῦτον, εἴτ' οὐδὲ τὸν τυχόντα τιν' ὄρκον ἀλλ' ὄν οὐδεις ὄμνυσ' ὑπὲρ οὐδενὸς ἄλλου, στὰς ἐπὶ τῶν τομίων κάπρου καὶ κριοῦ καὶ ταύρου, καὶ τούτων ἐσφαγμένων ὑφ' ὧν δεῖ καὶ ἐν αἷς ἡμέραις καθήκει, ὥστε καὶ ἐκ τοῦ χρόνου καὶ ἐκ τῶν μεταχειριζομένων ἅπαν, ὅσον ἔσθ' ὅσιον, πεπραχθαι. καὶ μετὰ ταῦθ' ὁ τὸν τοιοῦτον ὄρκον ὁμωμοκῶς οὐπω πεπίστευται, ἀλλ' ἐὰν ἐξελεγχθῆ μὴ λέγων ἀληθῆ, τὴν ἐπιπορκίαν ἀπενεγκάμενος τοῖς αὐτοῦ παισὶν καὶ τῷ γένει πλεον οὐδ' ὀτιοῦν ἔξει.⁴³

Il brano è più complesso dei due precedenti.

La correzione svolta in classe dall'insegnante può consentire di focalizzare l'attenzione sui singoli aspetti della procedura (l'importanza del contatto, la presenza delle vittime sacrificali, l'attenzione a luoghi e tempi della procedura, il ruolo dell'Aeropago, utile anche per recuperare elementi di storia svolti nell'anno precedente) e della maledizione potenziale che viene lanciata durante la formulazione del giuramento, un tratto emerso anche dalla traduzione dei brani di Andocide: ἀλλ' ἐὰν ἐξελεγχθῆ μὴ λέγων ἀληθῆ, τὴν ἐπιπορκίαν ἀπενεγκάμενος τοῖς αὐτοῦ παισὶν καὶ τῷ γένει πλεον οὐδ' ὀτιοῦν ἔξει, si legge in Demostene, come in Andocide si leggeva ἢ ἐξώλη εἶναι καὶ αὐτὸν καὶ τὴν οἰκίαν.

Il carattere performativo del discorso giudiziario permette di osservare anche, per il primo dei brani, l'individuazione del punto di vista di Andocide il quale non si limita a descrivere, come invece accade in Demostene, la procedura per come si è svolta, ma usa a fine persuasivo l'orizzonte di attesa che è lecito presupporre nei giudici: l'aggiunta del nesso ὥσπερ ἔσται, che si legge dopo la sostanziale parafrasi della formula di giuramento presente alla fine del testo (ἢ ἐξώλη εἶναι καὶ αὐτὸν καὶ τὴν οἰκίαν) è più di una constatazione, ma è da intendersi come un'espressione di giudizio a proposito di quanto l'avversario ha giurato, e un tentativo di convincimento operato sui δικασταί.

Come si può osservare, le opportunità della piccola unità didattica che qui si propone sono piuttosto numerose e, per così dire, superano anche i limiti di quanto ci si attende da un lavoro di «allenamento alla traduzione». Va da sé che l'apertura di molteplici vie di approfondimento è da intendersi come opportunità e non come rischio di dispersione (e l'insegnante sa come evitare questo rischio), ma può avere senso limitare questa riflessione agli effetti sulla conoscenza delle formazioni nominali e verbali cui mi riferivo all'inizio.

43 Dem. XXIII 68.

Avere chiaro il contesto di svolgimento di un processo, vedere operative delle procedure in grado di determinare riconoscimenti o disriconoscimenti di paternità, comprendere la funzione dirimente e, in alcune circostanze, decisoria del giuramento consente a mio avviso di usare con maggiore consapevolezza e muoversi meglio nel vocabolario quando si tratta di comprendere il senso di espressioni definite ‘tecniche’, ‘idiomatiche’, come accade con l’uso di ἤ μὴν in apertura di giuramento⁴⁴. Avere chiaro il formalismo gestuale della procedura, l’importanza di ripetere *quelle* parole in *quell’ordine*, può rendere ragione con maggiore chiarezza dei modi di tradurre una simile espressione, ma soprattutto del modo forse migliore per rendere quell’espressione in quel contesto, e cioè evitare di tradurla.

In secondo luogo, un ragionamento intorno al campo semantico di ὄμνυμι e dei termini che dalla radice del verbo si formano permetterà di dare sostanza concreta, procedurale, a formazioni come ἐξόμνυμι, ἀτόμνυμι e a formazioni nominali come ἀπωμοσία, ἀνθομοσία, ἐξομοσία. Lo stabilimento della corretta relazione tra una azione procedurale e la sua successiva formalizzazione come procedura permetterà di stabilire semplici correlazioni tra il verbo φαίνω e le procedure della φάσις e della ἀπόφασις, tra il verbo ἐφηγέομαι e la ἐφήγησις, προκαλέω (e la forma aoristica προεἶπον) e la πρόκλησις che diventa πρόρρησις nei casi di procedura per omicidio, e così via, a mano a mano che si trovino termini che appartengono al cosiddetto lessico tecnico degli oratori e che possono essere compresi nei loro meccanismi costitutivi (per esempio ragionando sulla coppia oppositiva determinata dai sostantivi in -σις e quelli in -μα, ma più in generale offrendo un quadro generale dei principali modi di *formazione dei nomi in greco antico*⁴⁵) prima di essere poi conosciuti, e poi tradotti, quando «un’orazione o una antologia di una o più orazioni Lisia, Demostene, Isocrate»⁴⁶ sarà affrontata al quarto anno. Se poi dovesse accadere che all’esame di Stato viene proposto un brano di un’orazione giudiziaria, allora il percorso avviato tre anni prima avrà anche una ricaduta pratica immediata, di cui saranno lieti gli studenti (e anche i genitori che hanno, insieme a queste e questi ultimi, scelto di iscriverli «al classico» cinque anni prima).

44 Tra l’altro costringe gli studenti a prestare attenzione al modo in cui una parola è scritta ἤ non è ἦ né una delle altre forme quasi omografe nelle quali studentesse e studenti possono imbattersi quando usano il vocabolario. Più difficile (ma, come chi insegna lingua greca sa bene, non impossibile) la confusione tra μὴν e μέν (o, addirittura, tra μὴν e μήν, μηνός).

45 Cfr. Chantraine 1933.

46 *Indicazioni Nazionali*, p. 202.

Come accennavo poco sopra, i possibili sviluppi di un esempio come questo sono numerosi e vari (anche in termini di anticipo didattico) e sono molti i passi degli oratori che possono essere scelti per completare, arricchire, declinare una proposta come quella qui avanzata.

Una rassegna sistematica ci porterebbe lontano, ma ragionare sulla protostoria gestuale che conduce allo sviluppo di un significato è un elemento, a mio avviso, assai utile per la costruzione del bagaglio semantico degli studenti e dell'acquisizione delle conoscenze morfologiche necessarie a una piena e consapevole padronanza della lingua.

Qualunque insegnante sa, anche per esperienza personale, che la conoscenza di un vocabolario quanto più ampio possibile è un elemento cruciale per fare in modo che gli studenti abbiano – se è consentita un'immagine marinaresca – qualche boa di riferimento cui aggrapparsi di fronte al mare vasto di un testo mai visto, naufragare nel quale non è affatto dolce. Tra l'altro, questo è forse uno dei vantaggi che più acquisiscono coloro che studiano il greco con i cosiddetti metodi comunicativi, un'esperienza che si sta diffondendo in vari licei italiani, che ha senz'altro dei limiti ma di fronte alla quale sarebbe miope – ancora considerando il dato numerico da cui siamo partiti – chiudere gli occhi.

Lo scopo finale che propongo di raggiungere è – ovviamente – quello di un apprendimento quanto meno astratto possibile della lingua greca, che valorizzi tutti gli elementi utili a comprendere un testo nella lingua in cui questo è stato pensato.

BIBLIOGRAFIA

Ausfeld, Carl

1903 *De Graecorum precationibus quaestiones*, Leipzig, Teubner.

Bulwer, John

2006 *Classics Teaching in Europe*, Bristol, Bristol University Press.

Caprara, Mariangela

2024 *Per un liceo classico non classista*, “Il Mulino. Rivista di Cultura e Politica”
1 (on line)

Castellani, Carlo; Rosi, Arcangelo

1873 *Intorno alla riforma dell'insegnamento secondario classico. Lettera ai signori componenti la commissione d'inchiesta sopra l'istruzione secondaria*, Pisa, Nistri, 1873.

Chantraine, Pierre

1933 *La formation des noms en grec ancien*, Paris, Champion.

Chantraine, Pierre

1968 *Dictionnaire Etymologique de la langue grecque*, Paris, Librairie Klincksieck (2007³)

Condello, Federico

2018 *La scuola giusta*, Milano, Mondadori

Della Rocca de Candal Geri; Sachet Paolo; Zetti Marina (a cura di)

2023 *Alpha Beta. Apprendere il greco in Italia (1360-1860)*, Milano, Scalpendi Editore.

Di Benedetto, Vincenzo

1994 *Nel laboratorio di Omero*, Torino, Einaudi (1998²).

Di Donato, Riccardo

1987 *Civiltà dei Greci*, Firenze, La Nuova Italia.

Di Donato, Riccardo

2001 *Hierà. Prolegomena a uno studio storico-antropologico della religione greca*, Pisa, Pisa University Press (2014²).

Di Donato, Riccardo

2006a *Aristeuein. Premesse antropologiche ad Omero*, Pisa, Edizioni ETS.

Di Donato, Riccardo

2006b *L'Arca di Noè. Contributi a una riforma della scuola*, Pisa, Edizioni ETS.

Di Donato, Riccardo

2013 *Per una storia culturale dell'Antico*, Pisa, Edizioni ETS.

- Di Donato Riccardo; Taddei Andrea
 2023 “Educare all’Antico”. *Teaching Classical Civilisation in Italian primary and lower secondary schools*, “Journal of Classics Teaching”, Cambridge, DOI: <https://doi.org/10.1017/S2058631023000648>
- Furley, William D.; Bremer, Jan
 2001 *Greek Hymns*, vol. 1, Tübingen, Mohr Siebeck.
- Guidorizzi, Giulio
 1995 *La letteratura greca. Testi Autori Società*, Milano, Einaudi Scuola (più volte aggiornato e ristampato)
- Herrero de Jáuregui, Miguel
 2021 *Les épithètes toponymiques des dieux dans l’Iliade*, in C. Bonnet – G. Pironti, *Les dieux d’Homère III. Attributs onomastiques*, Liège, Presses Universitaires de Liège, pp. 191-20.
- Kolde, Antje
 2024 *Le latin à l’école suisse*, “Vita Latina”, 204, 2024 (*on line*) <<http://journals.openedition.org/vita/385>> consultato il 13.2.2024.
- Laes, Christian
 2019 *Quo vadimus? Latin and Greek in Flemish secondary schools*, “Cursor” 12, pp. 58-60.
- Lolli, Gabriele
 2016 *Un matematico in difesa del liceo umanistico in Processo al liceo classico*, a cura di Ugo Cardinale e Gabriele Sinigaglia, Bologna, Il Mulino, pp. 113-130.
- Lomiento, Liana, Porro, Antonietta
 2021 *Liceo classico un futuro per tutti*, Roma, Carocci.
- Mauss, Marcel
 1921 *Une forme ancienne de contrat chez les Thraces*, “Revue des Études Grecques” 34, pp. 388-97 [tr. it. in Marcel Mauss e Marcel Granet, *Il linguaggio dei sentimenti*, Milano, Adelphi].
- Mauss, Marcel
 1925 *Essai sur le don. Forme et raison de l’échange dans les sociétés archaïques*, “Année Sociologique” s. II nr. 1, pp- 30-186 [Trad. it. in *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi, 1965, pp. 156-292; e ora in *Saggio sul dono*, a cura di M. Aime, Torino, Einaudi, 2002].
- Montevecchi, Luisa; Raicich, Marino (a cura di)
 1995 *L’inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- Napolitano, Michele
 2017 *Il liceo classico: qualche idea per il futuro*, Roma, Salerno Editrice.

- Palamidis, Alaya
 2019 *Des souris et des hommes. Une réinvention érudite du culte d'Apollon Smintheus à l'époque hellénistique*, "Kernos" 32, pp. 191-236.
- Pepe, Laura
 2017 *Atene a processo. Il diritto ateniese attraverso le orazioni giudiziarie*, Bologna, Zanichelli.
- Pirenne Delforge, Vinciane
 2017 *Le rituel: communiquer avec les dieux*, in C. Bonnet ; G. Pironti, *Les dieux d'Homère. Polytheisme et poesie en Grèce ancienne*, Liège, Presses Universitaires de Liège, pp. 135-150.
- Pisano, Carmine
 2021 *Entre qualificatifs et hétéronymes divins: les épithètes homériques à fonction théonymique*, in C. Bonnet ; G. Pironti, *Les dieux d'Homère III. Attributs onomastiques*, Liège, Presses Universitaires de Liège, pp. 157-170.
- Porro, Antonietta
 2024 *Liceo classico: quale futuro?*, "Vita e Pensiero" 1, pp. 99-104.
- Rodighiero Andrea; Mazzoldi Sabina; Piovan Dino
 2020 *Con parole alate. Autori, testi e contesti della letteratura greca*, Bologna, Zanichelli.
- Rossi Luigi Enrico, Nicolai Roberto
 1995 *Letteratura greca*, Firenze, Le Monnier (poi più volte ristampato e aggiornato, con il titolo di *Letteratura greca. Storia, Luoghi, Occasioni*).
- Sbardella Livio; Palmisciano Riccardo; Ercolani Andrea
 2022 *La parola e il canto. Incontri con la cultura e la letteratura greca*, Milano, Mondadori.
- Scheid-Tissinier, Evelyne
 1994 *Les usages du don chez Homère. Vocabulaire et pratiques*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Taddei, Andrea
 2021 *Tra Omero, i tribunali e il Teatro. Giuramenti tra oralità e scrittura in Grecia antica*, in Cristina Pasetto e Margherita Spadafora (a cura di), *Immagini della scrittura e metafore dell'atto creativo*, Trento, Università di Trento-Collana Labirinti, pp. 47-69.
- Vaziri, Hoda; Norman M. Bradburn
 2022 *Flourishing Effects of Integrating the Arts and Humanities in STEM Education: A Review of Past Studies and an Agenda for Future Research*, in L. Tay e J. O. Pawelski (a cura di), *The Oxford Handbook of the Positive Humanities*, 2022; online edn, Oxford Academic, 13 Jan. 2022, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190064570.013.13>, accessed 18 Mar. 2024.

Vernant, Jean-Pierre

1982 *Théorie générale du sacrifice et mise à mort dans la θυσία grecque*, in *Le sacrifice dans l'antiquité huit exposés suivis de discussions*. (Fondation Hardt. Entretiens sur l'Antiquité classique, Tome XXVII), Fondation Hardt, Genève, 1982, pp. 1-39.