



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



SALUTO

Liana Lomiento

Università di Urbino «Carlo Bo», Presidenza della Consulta Universitaria del Greco

Nel percorso di studio liceale la conoscenza delle lingue antiche occupa una posizione di primaria importanza, perché costituisce lo strumento imprescindibile per una piena e diretta intelligenza della civiltà greca e latina, e perché favorisce una maggiore consapevolezza della struttura linguistica, grammaticale e lessicale della lingua italiana in relazione al suo sviluppo storico. Per queste ragioni, l'acquisizione della conoscenza delle lingue classiche è indicata come necessaria nel Percorso Educativo, Culturale e Professionale (PE-CuP) per il Liceo classico. In anni recenti sono state avviate numerose iniziative, regionali e nazionali, intese a valorizzare l'importanza della conoscenza delle lingue classiche, iniziative come ad esempio i *Campionati di Lingue e civiltà classiche*, di cui è attualmente in preparazione l'edizione 2023-2024¹, e i *Certamina* nei quali, a cadenza periodica, numerosi ragazzi si cimentano cercando di dare buona prova di sé (ad esempio il *Certamen* europeo delle lingue classiche e numerosi altri *Certamina* che si svolgono in altrettante sedi nazionali ed europee, come la competizione *Student Contest in Ancient Greek Language and Literature* organizzata ad Atene dall'*American College of Greece*, giunta quest'anno alla sua sesta edizione)². Il successo e la diffusione di questi eventi o di altri, simili, conferma da sé la vitalità delle lingue classiche e del connesso patrimonio di testi letterari il cui profondo valore formativo è, in questa sede, apprezzato da tutti. Tra le più recenti iniziative volte a promuovere la cultura classica, sono certamente da menzionare anche la *Certificazione Linguistica di Latino* che, dopo alcuni anni di sperimentazione regionale, e la stipula di un protocollo d'intesa tra l'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Consulta Universitaria di Studi Latini, nel giugno 2019, è attualmente diffusa su buona parte del territorio nazionale, e, in parallelo, la *Certificazione linguistica del greco antico*, che a partire dal 2019 è stata avviata con successo in alcune regioni italiane³.

1 <https://www.olimpiadiclassiche.it/web/scuole2024.php>

2 <https://www.pierce.gr/en/news/6th-ancient-greek-language-contest-saturday-april-1-2023/>

3 La CLGA è iniziata sperimentalmente tra il 2018 e il 2023 in Piemonte, in Lombardia (ht-

A questo proposito è importante riflettere una volta di più sulla rivalutazione dello studio delle lingue classiche alla luce delle recenti ricerche incentrate sulla dimensione cognitiva del processo traduttivo. Articolandosi in fasi consecutive che per il corretto accesso alla fase successiva impongono di volta in volta una scelta tra un certo numero di alternative, l'esercizio di comprensione e traduzione si configura alla stregua di un vero e proprio processo decisionale e di un processo, tutt'altro che lineare e automatico, di *problem solving*. Esso è stato anche suggestivamente paragonato a un gioco in cui ogni mossa seguente è influenzata dalla conoscenza delle decisioni precedenti e dalla situazione che ne è risultata (ad es. il gioco degli scacchi).⁴ Inoltre, queste indagini individuano e valorizzano la capacità, operante nel processo di comprensione del testo greco antico con le sue specifiche complessità di lingua non più parlata, di sollecitare quelle *life skills* e *soft skills*, così indispensabili nella società attuale, che negli ultimi tempi hanno favorito, anche in ambito aziendale, la rivalutazione delle innumerevoli potenzialità degli studi umanistici.⁵ Se anche il mondo imprenditoriale può cogliere gli aspetti virtuosi della formazione umanistica, al punto di rivalutare lo studio del greco antico e del latino nel vaglio dei *curricula*, anche la didattica delle lingue classiche sarà in grado di affrontare la sfida del presente.⁶ E in questa direzione una sempre più intensa sinergia tra istituzioni scolastiche e università diviene, a sua volta, essenziale.

Vale la pena di ricordare, in quanto atto significativo sul piano simbolico, che in tempi assai recenti, il 26 novembre del 2021, in occasione della celebrazione della *Prima Giornata europea delle lingue e culture antiche* i Ministri dell'Istruzione di Italia, Francia, Cipro e Grecia, «convinti che il latino e il greco antico sono l'eredità viva e caratterizzante della base comune della cultura europea e mediterranea», hanno sottoscritto una *Dichiarazione congiunta* nella quale si afferma la volontà condivisa di porre gli studi uma-

[tps://www.rizzolieducation.it/content/uploads/2021/04/2021-04-16-Umanistiche-Live-SS2-Zanetto_Ghiringhelli.pdf](https://www.rizzolieducation.it/content/uploads/2021/04/2021-04-16-Umanistiche-Live-SS2-Zanetto_Ghiringhelli.pdf)), in Veneto (https://istruzioneveneto.gov.it/20230424_24729/), in Emilia Romagna (<https://site.unibo.it/eulalia/it/materiali-didattici-greco>), nelle Marche (https://corporate.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/tavoli_legalita/regione/marche/2024/03/25/nelle-marche-339-liceali-tentano-la-certificazione-greco-antico_3effe007-f40b-4245-9d42-50222c3c8630.html).

4 http://traduttologiageneralenz.pbworks.com/w/file/attach/139392900/6-Prodotto_e_processo_traduttivo.pdf

5 <https://mediaclassica.loescher.it/news/lingue-classiche-competenze-e-life-skills-ovvero-delle-artes-vivendi-31811>; https://www.academia.edu/1348087/Lingue_classiche_complessit%C3%A0_e_competenze.

6 <https://catania.liveuniversity.it/2018/02/17/latino-lingua-aziende-curriculum/>; https://www.repubblica.it/rclub/piaceri/2018/04/17/news/il_latino_e_piu_vivo_che_mai_ora_anche_in_hit_parade-194102402/.

nistici al centro dei *curricula* scolastici, con l'intento di costruire, «attraverso i ponti tra i popoli costituiti dalla latinità e dall'ellenismo, un nuovo asse strutturante e un nuovo slancio culturale per la creazione dello spazio europeo dell'istruzione»⁷. Nel quadro normativo attuale, e in una cornice culturale focalizzata sul nostro presente, giova ricordare che sin dal 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha identificato le cosiddette *Skills for life*, competenze individuali e relazionali ritenute fondamentali per lo sviluppo culturale e sociale della persona. Nella prospettiva di un progetto formativo inclusivo dello studio delle lingue classiche è significativo sottolineare come lo sviluppo delle abilità di *problem solving*, di senso critico e comunicative, che sono nel novero delle *Life skills* ritenute essenziali, possa essere ottimamente favorito dall'esercizio di mediazione linguistica per eccellenza diagnostico e interpretativo della versione dal greco (o dal latino). A partire dalle indicazioni dell'OMS, nel 2018 il Consiglio dell'Unione Europea ha aggiornato le competenze chiave per l'apprendimento permanente, che includono abilità sociali, comunicative e linguistiche sganciando, in certo modo, lo studio dei singoli idiomi da un contesto meramente applicativo, e dando rilievo piuttosto al loro valore di tramite per l'acquisizione di competenze culturali in senso lato. Nel testo delle *Raccomandazioni* del Parlamento europeo e del Consiglio (del maggio 2018) si precisa, in effetti, nel paragrafo dedicato alle “competenze multilinguistiche”, come sia da comprendere in questo ambito «anche l'acquisizione delle lingue classiche come il greco antico e il latino», giacché esse «sono all'origine di molte lingue moderne e possono pertanto facilitare l'apprendimento delle lingue in generale» (2018 C189, 8, n. 2)⁸. In quanto strumento che facilita e arricchisce la comprensione della lingua italiana, come di numerose altre lingue europee, oltre che del vasto patrimonio materiale artistico e documentario che giunge dall'antichità, di cui il nostro Paese è straordinariamente ricco, le lingue classiche rientrano a pieno titolo nella nozione di “bene culturale” da salvaguardare, parte integrante di quel “Patrimonio culturale immateriale” da rispettare e tutelare, sul quale insistono recentemente anche le *Linee guida per l'educazione allo sviluppo sostenibile per il 2030* promosse dall'UNESCO (2021).⁹

7 <https://www.miur.gov.it/-/scuola-il-ministro-bianchi-alla-prima-giornata-europea-delle-lingue-e-culture-antiche-br-abbiamo-la-grande-responsabilita-di-valorizzare-questa-eredit>

8 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). La raccomandazione permane nel documento RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03), C189/17, n. 10, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))

9 <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/ESD-2030-Una-tabella-di-marcia-DEF.pdf>,

A fronte di queste premesse, come Consulta Universitaria del Greco, abbiamo sentito fortemente la necessità che Università e Scuola avessero un'occasione di riflessione comune sul tema, già molte volte affrontato nella storia dei sistemi scolastici, ma sempre cruciale nella prospettiva di un rinnovamento della didattica e di un adeguamento dei percorsi formativi alle mutate esigenze socio-culturali e delle professioni, dell'attualità degli studi classici, dell'utilità dello studio della lingua greca e della grammatica e del lessico del greco antico, del valore formativo della traduzione dal greco, delle luci e ombre dell'insegnamento del greco oggi nei licei classici.

Concludo questo mio breve intervento rivolgendo i più calorosi ringraziamenti ai Colleghi del *Gruppo Didattica e Rapporti con la scuola* della nostra Consulta, che si è fatto carico in questi mesi dell'impegnativo compito di organizzazione del convegno, in particolare alla collega Adele Teresa Cozzoli e l'Università di Roma Tre che generosamente ci ospita, all'Accademia dei Lincei che con la Fondazione Scuola ci ha sostenuti in questa iniziativa, per il tramite del collega Enrico Medda, e naturalmente a tutti i colleghi accademici che hanno generosamente aderito all'iniziativa, e ai colleghi professori dei licei classici che partecipano all'evento con i loro contributi di riflessione e la loro folta presenza.

L'auspicio è quello che l'evento odierno sia l'inizio di un fruttuoso cammino comune, che veda tutti noi, accademici e docenti di greco e latino nei licei, impegnati per la salvaguardia di questo prezioso patrimonio immateriale che è la lingua greca, che abbiamo avuto in eredità, e che dopo quasi tre millenni continua a informare il nostro vocabolario, il nostro senso del bello, la nostra mentalità di cittadini europei.

p. 46: "All'interno dell'UNESCO, il settore dell'educazione rafforzerà ulteriormente il suo partenariato intersettoriale con altri settori, in particolare quelli della Cultura e della Scienza, integrando l'implementazione dell'Educazione Sviluppo Sostenibile (ESS) per il 2030, ove possibile, nei propri programmi pertinenti, che coinvolgono, tra gli altri, i siti del Patrimonio Mondiale, il *patrimonio culturale immateriale*, la rete di Riserve della Biosfera, i Geoparchi, i piccoli Stati insulari in via di sviluppo e la conoscenza locale degli indigeni".

PREFAZIONE

Adele Teresa Cozzoli

Università di Roma Tre

Il 2020 segna una data epocale nella storia dell'insegnamento di scuola e università: per ostacolare la diffusione della pandemia si rende necessaria una didattica digitale. Alcune discipline di insegnamento scientifiche e umanistiche, in particolare come la lingua greca (ma anche la lingua latina), che comportano la necessità di una continua interazione in presenza tra docenti e discenti, con pratica sul testo ed esercizi di verifica in classe, sono state fortemente penalizzate da questa modalità di erogazione dei corsi scolastici e universitari. Le strategie di insegnamento utilizzate fino a quel momento per coinvolgere e interessare gli studenti rivelavano la loro inadeguatezza; in realtà il calo dell'interesse e dell'attenzione nei confronti della lingua greca risaliva già al periodo precedente, ma negli anni pandemici si delinea come un fenomeno in forte ascesa.

Mentre in aree culturali extra-europee gli esponenti della *cancel culture* mettono sotto accusa tutto ciò che è *classics*, in questi ultimi anni anche in Italia, dove comunque nella formazione secondaria continua ad avere centralità l'insegnamento del greco (e del latino), acceso è stato il dibattito sull'opportunità di sottoporre il maturando ad una prova effettiva di traduzione scritta dal greco e in generale al significato di tale insegnamento nell'educazione scolastica; si è spesso sottolineata soprattutto la possibilità di verificare la comprensione generale del testo e la conoscenza culturale della civiltà e del contesto più che ormai la lingua, veicolo e strumento espressivo della letteratura e della società greca. Nel contempo, da diversi anni la versione scritta di greco è assente nelle scelte delle indicazioni ministeriali, oggetto della seconda prova scritta nel liceo classico. Solo nel 2024 finalmente e in modo inaspettato la traduzione dal greco torna a costituire una delle prove di maturità. Nel 2023 inoltre si annuncia la riforma del reclutamento dei docenti con l'istituzione di percorsi di formazione abilitanti gestiti dalle Università. Nel corso del 2024 si insedia una commissione di nomina ministeriale per la revisione delle indicazioni sui programmi scolastici che opera con la consulenza necessaria delle Consulte discipli-

nari, e a cui anche la Consulta del Greco ha fornito su richiesta le proprie osservazioni in merito.

Si è dunque creata per la convergenza di varie situazioni, alcune già chiare, altre *in fieri* nel 2023, un'occasione irripetibile per tentare di istituire una sinergia di forze tra scuola e università, per acquisire coscienza dei problemi della didattica del greco e, insieme, per riflettere e proporre soluzioni innovative adatte al terzo millennio da trasmettere alle nuove generazioni di docenti, che andranno nei prossimi anni a insegnare la lingua, la letteratura e la cultura della civiltà greca. La Consulta Universitaria del Greco, con il patrocinio della Fondazione Scuola dell'Accademia Nazionale dei Lincei, nel corso del 2023 si è proposta di organizzare una giornata di riflessione sulle nuove problematiche didattiche del greco a cui si è dato il titolo 'L'insegnamento del greco nel liceo classico: aspetti e nuove prospettive' e che si è tenuta il 15 dicembre 2023 presso la sede dell'Università Roma Tre. Al convegno hanno partecipato in qualità di relatori docenti universitari e su invito docenti del Liceo Classico, nell'intento di avviare un dibattito intorno alle questioni critiche, ai problemi, alle risorse e alle prospettive dell'insegnamento del greco a scuola e di promuovere un confronto che auspichiamo continuo tra tutte le componenti coinvolte a vario livello nell'insegnamento del greco.

Le parti in cui è diviso il volume riproducono sostanzialmente l'articolazione del convegno, dove si sono avvicendate relazioni di docenti universitari e della scuola in due sessioni antimeridiane e due pomeridiane.

Il contributo di Amalia Margherita Cirio sottolinea la necessità di un insegnamento meno elitario delle lingue classiche e più aperto alle innovazioni intervenute nella didattica delle lingue moderne. Il fine che l'insegnamento del greco dovrebbe perseguire, tanto nei corsi universitari per principianti quanto nelle classi del liceo classico, è quello di fornire ai discenti gli strumenti necessari per la comprensione globale del testo, una comprensione che non si limiti, dunque, ai meri aspetti morfosintattici, ma che dia spazio anche agli elementi culturali e letterari.

A un interessante progetto, che mira a promuovere la continuità educativa tra scuola secondaria e università, è dedicato il contributo di Anika Nicolosi e Angela Benassi. In un orizzonte caratterizzato dal declino delle competenze linguistiche nella lingua madre e da una crescente diffidenza verso lo studio della lingua greca antica, risulta più che mai necessario adottare una didattica orientativa capace di guidare gli studenti nel delicato passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al liceo classico. Il

progetto ha coinvolto una pluralità di soggetti (studenti della secondaria di primo grado, studenti dei primi anni di liceo, studenti universitari impegnati nei tirocini formativi, insegnanti di greco della scuola secondaria, professori universitari) nell'ottica di una continuità educativa che favorisca le attività di tutoraggio tra pari e lo scambio di competenze tra docenti afferenti a diversi gradi di istruzione. Attraverso un metodo di insegnamento principalmente induttivo il progetto si è posto l'obiettivo di valorizzare lo studio del greco antico, dando ampio spazio agli aspetti più affascinanti della cultura greca, senza però trascurare la lingua, che costituisce la chiave di accesso a una più profonda comprensione della civiltà. Dal 2024 il progetto è stato ampliato con un coinvolgimento più esteso e stabilizzato delle istituzioni locali del territorio; si tratta dunque di un modello che dovrebbe e potrebbe essere esportato altrove con successo.

Con alcune «osservazioni inattuali» sulla didattica del greco si apre il contributo, diviso in due capitoli distinti, di Camillo Neri e Roberto Batisti. Camillo Neri sottolinea l'importanza di ritrovare il gusto di sperimentare in campo didattico, tenendo ben presente che insegnare significa stimolare le passioni dei ragazzi, abituandoli al contempo alla fatica che uno studio serio e rigoroso comporta. Per poter migliorare l'apprendimento del greco sarebbe utile anticiparne l'insegnamento rispetto a quello del latino, secondo un *desideratum* di pasqualiana memoria, auspicabilmente nell'ambito di un'ampia riforma dei cicli scolastici, che preveda una secondaria di primo grado della durata di cinque anni. Altrettanto importante sarebbe rendere l'insegnamento del greco 'veramente' inclusivo: in questo ambito si colloca la sperimentazione relativa all'utilizzo di alcuni software informatici per l'utilizzo del greco politonico da parte di studenti ipovedenti, attuata dall'Università di Bologna. Dell'insegnamento della grammatica greca in un'ottica inclusiva si occupa infatti Roberto Batisti. Attraverso un'attenta disamina dei diversi modelli grammaticali e dei diversi metodi di insegnamento, Batisti mette in luce i punti di forza e le criticità nell'ottica di una didattica rivolta a studenti con *Bisogni Educativi Speciali (BES)*. Uno spazio particolare è inoltre riservato al metodo ibrido, proposto nel recente manuale *Methodos*, alla cui redazione Batisti ha collaborato, e alla possibilità di non trascurare la grammatica storica nell'insegnamento liceale del greco. Tra gli aspetti più complessi della didattica del greco un posto di primo piano è sicuramente occupato dall'apprendimento del lessico: non si tratta di un problema nuovo, come testimoniano i numerosi sussidi, pubblicati già a partire dai primi anni del Novecento, per facilitare la memorizzazione di termini greci.

Nonostante il peso attribuito allo studio del lessico nelle *Indicazioni Nazionali*, ancora oggi esso risulta troppo spesso trascurato nel curriculum quinquennale del greco antico, come si evince dall'articolo di Saulo delle Donne, dove sono esposti i risultati, parziali ma significativi, di un'indagine sulle modalità di insegnamento del lessico proposte da alcune grammatiche in uso nelle scuole. Dall'analisi, limitata alle unità didattiche incentrate sulla prima declinazione, emerge con chiarezza che i termini utilizzati sono troppo numerosi per poter essere facilmente memorizzati, senza considerare che molti di essi presentano un indice di frequenza basso o bassissimo.

Sebbene l'editoria abbia recepito le istanze contenute nelle *Indicazioni Nazionali*, riservando sezioni e rubriche specifiche all'apprendimento del lessico, mancano ancora strumenti efficaci per poter rendere gli studenti capaci di comprendere un testo senza l'ausilio del dizionario. In questa direzione si muove il contributo di Massimo Giuseppetti che, dopo una rassegna dei principali strumenti cartacei e digitali dedicati all'apprendimento dei termini greci, illustra le potenziali utili caratteristiche di un lessico frequenziale completamente in formato digitale, creato nell'ambito di un *Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)* sulla lingua greca e le componenti lessicali, di cui è referente all'Università di Roma Tre: il lessico digitale potrebbe fornire a studenti e docenti un supporto importante per lo studio del lessico di base, con una copertura che potrebbe superare forse i 1100 lemmi.

Il contributo di Arianna Zanier, allieva e collaboratrice di Anna Maria Belardinelli (che ha partecipato alla sua elaborazione), descrive nel dettaglio la complessità del lavoro di traduzione per la scena del *Filottete* sofocleo eseguito dal gruppo *Theatron. Teatro Antico alla Sapienza* nell'a.a. 2022/2023, una complessità che deriva dall'esigenza di contemperare il rispetto della lingua di partenza con le strutture e i significati della lingua di arrivo, senza dimenticare le esigenze drammaturgiche imposte dalla messa in scena.

Di messa in scena si occupa anche Valentina Caruso che, sottolineando lo straordinario successo che le iniziative – per lo più extracurricolari – dedicate al teatro riscuotono nei licei italiani, propone un'analisi della monodia dello *Ione* (82-103) capace di mettere in luce i molteplici aspetti (linguistici, letterari, ma anche religiosi, etici e performativi) che caratterizzano il testo drammatico.

Un interessante esperimento di applicazione del metodo induttivo attraverso la lettura di un brano di Platone è oggetto del contributo di Manuela Padovan, che offre la relazione di un percorso tramite il quale un

gruppo di suoi studenti ha potuto impadronirsi progressivamente di dati storici, culturali e archeologici necessari alla comprensione del passo per poi passare progressivamente al lessico e alle forme linguistiche, col risultato di acquisire solidamente i dati linguistici trattati. Questo suggerisce la possibilità di integrare almeno occasionalmente il metodo induttivo a completamento del tradizionale studio grammaticale.

Giuseppe D'Alessio si sofferma con riflessioni e proposte operative sul fondamentale tema della didattica della traduzione. Troppo spesso l'esercizio traduttivo viene ridotto a mero strumento per l'accesso alla civiltà e trascura il fatto che esso ha valore formativo in sé, poiché sprona gli studenti a riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua. Per suscitare l'interesse e la consapevolezza nei confronti della traduzione, D'Alessio suggerisce una serie di attività laboratoriali su testi problematici dal punto di vista filologico e interpretativo: il carattere di questi esercizi può contribuire in maniera significativa all'acquisizione di competenze complesse da parte degli studenti, che sono chiamati non solo a risolvere problemi, ma anche a motivare le proprie scelte e a confrontare la propria traduzione con le altre traduzioni possibili.

Come osserva giustamente Francesca Sbrighi, nel suo contributo a nome della Rete Nazionale dei Licei, saper tradurre costituisce, infatti, un'importante competenza trasversale, perché stimola gli studenti allo sforzo interpretativo, alla riflessione, al confronto con una cultura altra. In un'epoca segnata dalla velocità, dalla semplificazione ad ogni costo, dall'eccesso di informazioni mordi e fuggi, proprio l'esercizio di traduzione e lo studio del patrimonio di idee trasmesse dalla civiltà greca, attività caratterizzate dai tempi lenti dell'acribia e della riflessione, possono ancora fornire agli studenti le competenze progettuali necessarie per costruire il loro futuro.

La seconda parte del volume, che raccoglie i contributi delle ultime sessioni del convegno, si focalizza su due temi principali: l'insegnamento della civiltà e della letteratura greca e l'analisi delle criticità e dei punti di forza della didattica del greco. Lo studio della cultura greca antica riveste un ruolo centrale nelle *Indicazioni nazionali*, secondo le quali la traduzione non dovrebbe essere intesa come un esercizio meccanico, ma come strumento che consenta agli studenti di conoscere gli aspetti religiosi, politici, morali ed estetici di un mondo diverso dal proprio. Solo così l'insegnamento della lingua acquisisce un'autentica dimensione formativa, capace di trascendere la mera padronanza di competenze linguistiche.

Proprio alla stretta connessione tra la lingua e la cultura sono dedicati tre interventi della terza sessione. Renzo Tosi, stigmatizzando la netta separazione fra l'insegnamento della grammatica da un lato e quello della letteratura e della cultura dall'altro, fornisce una serie di esempi concreti nei quali l'apprendimento dei più importanti aspetti morfosintattici (il valore aspettuale, l'uso delle particelle μέν ... δέ, la suffissazione nella composizione nominale ecc.) non rimane fine a se stesso, ma costituisce il punto di partenza per una riflessione più ampia sui temi, i generi e gli autori della letteratura greca.

Riccardo Palmisciano, partendo dalla constatazione che la lingua greca, diversamente dalla cultura, allontana e intimorisce buona parte di quanti si cimentano con essa, formula una proposta didattica basata sulla «frequentazione il più possibile assidua dei testi e dei documenti materiali che siano in grado di far penetrare i giovani negli aspetti più affascinanti della cultura greca». La conoscenza del contesto, infatti, risulta fondamentale per la comprensione dei testi, ma la contestualizzazione può avvenire solo se la conoscenza della grammatica si accompagna alla conoscenza del lessico, come gli studi di linguistica funzionale sostengono ormai da anni. La questione fondamentale, dunque, è come far sì che gli studenti possano acquisire le competenze lessicali: secondo Palmisciano, l'unica risposta possibile è attraverso la lettura costante, già dai primi anni, dei testi originali presentati o in ordine cronologico (partendo da Omero e proseguendo con gli autori successivi) o secondo un grado di difficoltà crescente (cominciando quindi con la prosa attica per poi arrivare alle altre lingue letterarie).

Nel suo contributo, Andrea Taddei sostiene che una didattica capace di coinvolgere e appassionare gli studenti dovrebbe evitare di presentare il testo come «un mondo di parole chiuso in se stesso» e mostrare invece i collegamenti con una molteplicità di contesti. Per perseguire tale fine risulta particolarmente utile un approccio di tipo antropologico: l'antropologia storica, in particolare, è in grado di fornire spunti e strumenti utili per capire il contesto in cui i testi della letteratura greca sono stati prodotti. La lettura e l'analisi dei vv. 17-21 e 37-41 del primo libro dell'*Iliade*, ad esempio, stimola gli studenti a riflettere sulla struttura della preghiera, sui diversi aspetti del sacrificio e sulla nozione prettamente antropologica di reciprocità. Allo stesso modo, la traduzione di passi scelti dell'oratoria attica consente di approfondire la conoscenza tanto del lessico specifico della giustizia e quanto delle diverse fasi del processo ateniese. Si tratta insomma di superare un apprendimento astratto del greco a favore di una sua con-

testualizzazione che offra agli studenti una comprensione più approfondita e consapevole dei testi studiati.

Livio Sbardella e Andrea Ercolani, che hanno sempre affrontato i problemi legati all'insegnamento della letteratura greca e hanno di recente pubblicato insieme ad altri una nuova letteratura di successo, evidenziano l'importanza di ricostruire accuratamente il contesto sociale, storico e antropologico dei testi. La tradizionale classificazione per autori e generi dovrebbe essere superata a favore di una didattica della letteratura orientata alla ricostruzione «il più possibile attenta delle occasioni e degli ambienti per i quali i testi erano prodotti e nei quali venivano fruiti», così da favorire una più completa comprensione del sistema della comunicazione della Grecia antica, dalle dinamiche tra autore/*performer* e pubblico alla pluralità dei codici coinvolti (verbale, musicale, rituale ecc.).

Dall'importanza di affrontare in modo corretto i testi, intrecciando filologia e storia, prende le mosse il lavoro di Roberto Nicolai che prospetta un'analisi su più livelli del *logos epitaphios* di Pericle (Thuc. 2.37) capace di spiegare non solo la funzione che questo discorso svolgeva nell'Atene di V secolo, ma anche le sue modalità di composizione e, attraverso un confronto con altri passi tucididei, il concetto di democrazia prospettato dallo storico. Questo tipo di approccio mostra come lo studio attento dei testi antichi, pur dovendo rifuggire dalla dannosa moda dell'attualizzazione, possa comunque fornire strumenti fondamentali per interpretare il presente: l'acribia con la quale esaminiamo l'antichità greca può essere utilmente utilizzata per vagliare criticamente le informazioni della società contemporanea.

Giulio Guidorizzi, il cui contributo non è incluso in questo volume, ha sottolineato nel suo intervento l'importanza di avvicinare lo studio del greco alla mentalità delle nuove generazioni, sostenendo l'efficacia a tutt'oggi di una formazione classica come baluardo, anzi come 'lo scudo di Atena' e come presidio di civiltà. La letteratura greca, rispetto alle altre, ha qualcosa di assolutamente specifico: non solo è archetipale, ma neanche è pura e semplice letteratura; è il mezzo principale attraverso cui i Greci trasmisero la loro civiltà. Va quindi trattata con strumenti specifici, a partire dalle forme dell'oralità; può diventare dunque "una stanza del tesoro" da cui si possono estrarre esperienze formative per la crescita umana e non solo culturale dei ragazzi. Perciò la letteratura greca va affrontata con criteri diversi, più aperti, in cui ha parte fondamentale però sempre la guida alla traduzione.

Fabio Roscalla pone l'accento sulla necessità di modificare la didattica della lingua greca nel primo biennio, evitando di ricorrere troppo precocemente alla traduzione di brani che molto spesso sono lontani dal greco autentico. L'insegnamento della lingua, in particolare, non dovrebbe essere funzionale alla sola traduzione, ma potrebbe essere proficuamente utilizzato anche come veicolo di cultura e letteratura.

Declinando le *Indicazioni Nazionali* in una possibile programmazione del greco, Rita Ferrari esamina una serie di problematiche e proposte legate all'insegnamento della lingua greca. Tra queste meritano di essere ricordate la necessità di una collaborazione puntuale tra i docenti del primo e del secondo biennio, al fine di creare un curriculum verticale efficace; l'esigenza di selezionare un canone di autori veramente significativi, che possano essere proficuamente trattati nel poco tempo a disposizione; l'urgenza di rendere più snello lo studio della grammatica, senza banalizzarlo, soprattutto in un periodo in cui le competenze in L1 sono più deboli; il bisogno di rendere la traduzione un esercizio consapevole (mediante la traduzione contrastiva, prestando attenzione al genere a cui appartiene il testo tradotto, chiarendo che il destinatario della traduzione è un aspetto fondamentale per orientare le scelte traduttive); la possibilità di aderire ad iniziative collaterali che contribuiscono alla salvaguardia del greco (*certamina*, certificazioni ecc.).

Pietro Rosa delinea le più significative problematiche che affliggono la didattica del greco, con un'attenzione particolare rivolta alle modalità di svolgimento del nuovo Esame di Stato che, sebbene meriti di essere conservato, in quanto "ultimo baluardo" di uno studio serio e approfondito delle lingue classiche, presenta alcune criticità e necessiterebbe, dunque, di alcuni correttivi. Si pensi, ad esempio, alla difficoltà del quesito della seconda prova dedicato all'approfondimento e alla riflessione personali, che espone gli studenti al facile rischio di accostare indebitamente testi e autori di epoche diverse; o alla difficoltà di far esercitare gli studenti in questo tipo di prova che richiede tempi lunghi che non si hanno a disposizione nel corso dell'anno scolastico, o, ancora, alla superficialità che spesso caratterizza il colloquio pluridisciplinare, durante il quale è difficile chiedere ai candidati una riflessione sugli aspetti critici e letterari dei testi proposti.

Shanna Rossi, in rappresentanza dell'associazione Antico e Moderno ha ribadito la necessità di rinnovamento della didattica del greco, riportando le riflessioni e le esperienze che alcuni docenti di greco hanno esposto in occasione nel webinar 'Le sfide del liceo classico per il terzo

millennio' svoltosi il 18/10/2023. Tre i principali ambiti di riflessione: l'uso del digitale nell'insegnamento delle lingue classiche, il rafforzamento delle pratiche didattiche che rendano gli alunni protagonisti del processo di apprendimento e l'analisi di esperienze curriculari ispirate agli ideali della comunità europea.

Chiude il volume un lavoro collettivo, frutto della collaborazione di un gruppo di docenti romani, (Anna Pannega, Paola Argenziano, Paola Di Scala, Massimo Gargiulo, Clizia Gurreri, Cecilia Luti, Marco Maiocco, Bianca Daria Manfredi, Ada Mariani, Daniela Pieri) in cui sono analizzati i risultati di un sondaggio mirato a raccogliere informazioni sulla percezione degli insegnanti di greco riguardo alle criticità e ai punti di forza dell'insegnamento della disciplina. L'auspicio lanciato è quello di una proficua intensificazione dei rapporti tra scuola e università.

Per il successo del convegno tutta la Consulta deve un ringraziamento particolare ad ognuno dei rappresentanti delle istituzioni coinvolte a vario livello e titolo che hanno voluto presenziare e seguirne i lavori dando un loro contributo: l'Università di Roma Tre e il suo Rettore, che hanno valorizzato il momento di incontro, il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Ateneo e il suo Direttore con la Segreteria didattica del Dipartimento che hanno messo a disposizione le sedi logistiche e curato la gestione informatica e digitale per lo svolgimento del convegno, Sua eccellenza l'ambasciatrice di Grecia, il rappresentante al CUN di area 10 e il Ministro dell'Istruzione e del Merito con la sua Segreteria, che hanno compreso l'importanza e il significato della giornata, la Presidente della Consulta del Greco e le colleghe e i colleghi della sezione Didattica della Consulta che nei mesi precedenti hanno attivamente costruito la giornata del 15 dicembre e, in generale, tutte le colleghe e i colleghi della Consulta che hanno sostenuto e promosso l'iniziativa, e infine l'Accademia dei Lincei, con cui la Consulta ha costruito il progetto e il suo rappresentante che si è prodigato per una collaborazione concreta tra le due istituzioni. Ma la Giornata non sarebbe stata possibile senza la presenza di oltre 200 docenti di Greco, provenienti da tutta Italia, che hanno seguito i lavori di due dense sedute in presenza o in collegamento *on line*: a loro che hanno decretato il successo dell'iniziativa va un ringraziamento sentito da parte della Consulta per aver compreso l'importanza del dialogo e dei problemi affrontati.

Con questi Atti, che raccolgono gli interventi tenuti dai docenti universitari e dai docenti delle scuole superiori sulle loro esperienze didattiche, pubblicati presso la sede editoriale dell'University Press dell'Università di

Urbino in *open source* (al cui Direttore esprimono gratitudine tutti i membri della Consulta) si intende non solo continuare il confronto e la riflessione critica su questioni rilevanti e urgenti per l'insegnamento del greco e raggiungere e coinvolgere il pubblico più ampio possibile, ma anche fornire proposte pragmatiche per una nuova didattica. La Consulta sta infatti contestualmente avviando un processo per poter rappresentare il centro fondamentale di formazione continua e aggiornamento per i docenti di greco.

5 novembre 2024

PRIMA SESSIONE

1. UNA RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA DI BASE: ATTUALITÀ DEGLI STUDI CLASSICI

Amalia Margherita Cirio

Sapienza, Università di Roma

L'intervento si propone di indagare la didattica della lingua greca antica in una prospettiva metodologica che si è formata sul campo. Devo, anche, confessare che ho pensato un bel po' se alla fine del titolo fosse il caso di mettere un punto interrogativo. L'insegnamento delle lingue classiche vale a dire il latino e il greco antico, ha una storia lunga e illustre, ma, negli ultimi decenni, si è assistito a una diminuzione dell'interesse per queste lingue (ma non tra il pubblico!) in molti sistemi educativi. Vorrei perciò esplorare prima di tutto, velocemente, l'importanza dell'insegnamento delle lingue classiche e i benefici che può offrire ai discenti.

Ammessa la necessità, che mi sembra abbastanza condivisa dai docenti di lingue classiche, di un minor "grammaticalismo" cercando di liberare l'insegnamento da una rigidità che non ha permesso di usufruire delle innovazioni nel frattempo intervenute nell'insegnamento delle lingue moderne.

Il mio interesse risale a tanti anni fa, già un lunedì 4 Dicembre 1995 in un corso di aggiornamento per i docenti delle scuole superiori, poi nel 2005 (2 Maggio) quando partecipai ad un convegno su *Il futuro del classico*, dove avevo portato la mia esperienza in seguitissimi corsi di cultura e lingua greca tenuti all'Università dove, forse, ero inconsciamente ispirata da una frase di Galeno «*Non si diventa medico perché si è filosofo, ma si diventa un medico migliore se si è anche filosofo*». I corsi erano per studenti della Facoltà di Lettere digiuni di greco e da questi corsi sono usciti anche provetti filologi, cosa che dimostra che un serio insegnamento di base può aprire le porte anche ad elementi in grado, poi, di dedicarsi a studi più 'alti'.

Proporrò poche riflessioni su alcune frasi brevi ma significative, passando dal classicista Girolamo Vitelli ad un biologo inglese e alla celebre frase di Antonio Gramsci. La prima frase è quella del classicista Girolamo Vitelli (Vitelli 1962, pp. 26-27):

...non tutta l'antichità classica ha accesso nella scuola: vi interpretiamo Virgilio, Demostene, Sofocle, ma non ci viene certo in mente di sostituire a costoro Vitruvio od Oribasio, e tanto meno l'*Ars amatoria* di Ovidio o gli epigrammi di Rufino e di Paolo Silenziario, che pure non mancano di grazia e di sale. Non una, ma mille ragioni abbiamo di volere che anche il classicismo nella scuola non debba essere semplice coefficiente di istruzione, ma soprattutto fattore potente di educazione civile, morale, intellettuale, nazionale. Se così non fosse, se le lettere classiche dovessero soltanto servire ad insegnare che in greco si dice ἄνθρωπος quello che da noi si dice "uomo", [...] che nel linguaggio poetico si può usare ἀνθρώπιον e nella prosa soltanto ἀνθρώπου, che Sofocle morì nel terzo anno della novantesimaterza Olimpiade [...] allora non capirei davvero neppure io perché, invece di queste e simili cognizioni, importanti quanto si voglia così per sé stesse come per le applicazioni che possono avere, non introduciamo piuttosto nella scuola moderna tante altre conoscenze, altrettanto importanti e praticamente più utili. Il mio caro amico Salvemini ebbe a dire una volta, e con ragione, che ai fini della incolumità personale, insegnare nella scuola come si fa a scendere dal tranvai in movimento val molto meglio che non in che anno nacque o morì Anastasio bibliotecario.

L'altra appartiene a un biologo inglese, lord Robert McRadie May che, in una intervista citata nel corso di un intervento di Fulvio Tessitore (durante la giornata su "Cultura classica e Società contemporanea", promossa dall'Associazione Alunni, Ricercatori e Professori della Scuola Normale Superiore, e svoltasi a Pisa l'8 giugno 2002), afferma:

Non ci sono due culture, non ci sono mai state. Perché artisti e umanisti hanno la stessa ispirazione degli scienziati; spinti dalla curiosità, tendono alla comprensione del mondo. La scienza è più focalizzata nel capire il mondo esterno, mentre gli studi umanistici sono più orientati a capire noi stessi. Ma, più aumentiamo le conoscenze sulla biologia dell'evoluzione, sullo sviluppo del linguaggio e sul funzionamento dei neuroni del cervello, più le due discipline tenderanno ad avvicinarsi (Montanari 2003, p. 99).

L'ultima è dai *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci; in questa citazione spiccano alcune frasi:

Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente le civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi consapevolmente (Canfora 2012, p. 117).

Basterebbe questa citazione, che condivido, per fare capire ciò che penso dell'attualità del classico e ciò che mi auguro ne sia il futuro.

Queste citazioni devono servire, quindi, come spunto per una riflessione su ciò che è lo stato attuale dello studio dei classici e su ciò che ci si augura possa essere il loro futuro, senza indulgere a nostalgie estetizzanti o a rimpianti privi di soluzioni.

Bisognerà mettere in chiaro quanto sia importante la formazione degli studenti a cui serve una conoscenza non solo grammaticale ma culturalmente globale. Il dato fondamentale rimane che 'il classico' non si può e non si deve escludere dalla nostra società perché è la nostra storia. La civiltà greca alla fine, con tutto ciò che contiene, informerà di sé quella latina e, infine, anche quella cristiana.

La concezione classista degli studi classici, esemplificati dal Liceo Classico ritenuto una scuola elitaria non può più esistere, bisogna rafforzare presso i discenti il valore e l'importanza della cultura classica, rendendola patrimonio di base. Solo in un secondo momento da questa base potranno emergere gli specialisti della materia.

Uno degli argomenti più discussi è, ultimamente, proprio la sopravvivenza del Liceo Classico, istituzione tutta italiana che ha formato per secoli la classe dirigente: ci si chiede spesso infatti se quest'istituzione continuerà o meno ad esistere in un'epoca in cui il mondo scientifico sembra aver preso del tutto il sopravvento. In tal senso, è anzitutto arduo rifarsi ad un quadro coerente, in quanto ormai si limita la riflessione sulla sopravvivenza del Classico (e dei classici) al valore numerico nelle iscrizioni!

Non è possibile fare a meno dei Greci e dei Latini, perché la cultura classica serve anche a trasmettere valori che la cultura dei *mass media*, nella sua peggiore eccezione, non riesce, o non vuole, trasmettere.

Tuttavia anche il mondo di Internet non è rimasto estraneo alla cultura classica: pur escludendo la bibliografia informatizzata, riservata agli esperti del settore, come quella fornita dalla Bryn Mawr University (la Bryn Mawr Classical Review, ricca di recensioni, tutta dedicata al mondo classico greco e latino) o il *Perseus Project* per la ricerca, o ancora il *Thesaurus Linguae Graecae* o il *Thesaurus Linguae Latinae*, messi in rete dalla Scuola Normale di Pisa, tutti i numerosissimi siti dedicati non solo al settore archeologico e mitologico (tra i più apprezzati presso il pubblico) non sono che un indice molto chiaro della richiesta e della "necessità" culturale della "base".

A conferma di ciò vorrei accennare ad una mia ultima scoperta su Instagram: Prosopopea – una giovane influencer che si definisce una "bim-

ba di Rocci” e grecista. La gentile fanciulla ha 26,5 mila followers e dà buoni consigli anche per chi volesse saperne di più. Non entro qui nel merito culturale ma sicuramente è un chiaro segnale di quanto una conoscenza di base in campo antichistico sia sentita come un bisogno. Come confermato anche dalla ottima diffusione di riviste come *Archeo* o come l’alto livello di ascolto ottenuto dalle varie edizioni dell’*Odissea* televisiva.

Del resto, le lingue classiche, in particolare il latino, erano le lingue della cultura, della filosofia, della scienza e della letteratura dell’antica Roma e della Grecia. L’insegnamento di queste lingue ci permette di connetterci direttamente con le radici della nostra civiltà occidentale. Attraverso la lettura delle opere di autori come Omero, Virgilio, Platone e Aristotele, gli studenti possono acquisire una comprensione più profonda della storia, della filosofia e della cultura che hanno plasmato il nostro mondo.

Anche se non si può negare il fatto che uno studente di Medicina proveniente dal liceo classico è facilitato quando incontra parole con radici greche come *gastralgia*, *leucorrea* e così via (i corsi tenuti erano frequentati anche da studenti di altre facoltà, specie di Medicina).

Proprio trascurare l’insegnamento delle lingue classiche, poi, ha travolto anche la lingua nazionale e bisogna a questo proposito anche collegare un serio insegnamento della cultura e della letteratura, cosa che servirà a spiegare molte nostre radici. Senza, per questo, appiattendolo tutto in un unico spazio temporale, parlare di una “attualità” dei testi classici come se fossero stati scritti ieri. In effetti lo studio dei testi letterari, non solo greci e latini, permette al cervello di essere duttile (sarà poi su questa base che si impianterà in un secondo momento la professionalità specifica).

Bisogna insegnare l’antico, non in modo elitario, senza imbalsamare la cultura classica, senza analizzarla con acribia entomologica, lasciandola al dominio degli specialisti e allontanandola, così, dall’orizzonte culturale comune.

Nei corsi a cui accennavo prima, ho scoperto di aver usato un metodo che per me è nato sul campo, prima nei due anni di insegnamento al ginnasio (anni Settanta) e poi nei corsi biennali di base (tre ore settimanali) per studenti non provenienti dal classico (anche se molti provenienti dal classico seguivano ugualmente le mie lezioni giudicandole utili), un metodo che ho scoperto solo da poco che ora viene usato e definito “metodo natura” (Napolitano 2017, 49).

Metodo che introduce allo studio delle lingue classiche non partendo dalle regole sia grammaticali che sintattiche (o almeno tenendole come chicche preziose da intercalare alla lettura diretta dei testi iniziando da let-

ture di brevi testi epigrafici per poi passare a testi il più possibile semplici, sempre con l'aiuto di immagini: dipinti, statue, monumenti, ecc. ricorrendo cioè a ciò che riporta la mente (quella degli allievi) a un mondo non più passato ma, soprattutto, affascinante e amabile. Durante questi corsi ho scritto spesso per la Rivista di Economia e Finanze proprio con il fine di completare la base culturale dei suoi lettori.

L'obiettivo fondamentale di questo tipo di insegnamento è individuabile nella lettura globale dei testi, lettura collegata alla conoscenza dei singoli autori nel momento degli esercizi di versione, con trattamento e approfondimento di elementi di storia della lingua, di storia letteraria e di altre eventuali e opportune indicazioni che rendano quel brano qualcosa che non sia solo una mera trasposizione da una lingua diversa dalla nostra.

Purtroppo, nella realtà attuale spesso si tende a frammentare tutto in piccoli brani di scarso interesse privi di riferimenti culturali (letterari, filosofici, mitologici, religiosi) e materiali e istituzionali (oggetti di vita quotidiana, istituzioni economiche, politiche, militari).

In breve, direi che per accostarsi al testo non bisognerebbe:

1. Consultare il dizionario;
2. Tradurre;
3. Comprendere.

Ma, invece, più correttamente:

1. Lettura;
2. comprensione parziale;
3. consultazione dizionario;
4. comprensione totale;
5. traduzione.

Sarebbe il caso di partire dall'assimilazione delle strutture sintattiche di uso più frequente e poi, in funzione di queste, analizzare i fatti morfologici.

Naturalmente questo sistema, sperimentale nei corsi di greco di base universitari, porterebbe, se applicato nell'insegnamento superiore a una continuità nell'ambito dei cinque anni, in modo di rendere omogenee e più assimilabili le nozioni acquisite precedentemente, evitando sezioni circoscritte (fonetica, ecc.)

Ancora in questo ambito risulta utile evidenziare alcuni temi:

1. Importanza e significato del mito;
2. Rapporto tra produzione letteraria e altre produzioni culturali;
3. Ideologie sottese al testo;
4. Struttura dell'opera e rapporto testo / genere letterario;
5. Si giungerebbe così a uno studio interdisciplinare che con il sussidio di epigrafi, arti figurative e oggetti di uso comune (*realia*) permetterebbe di capire al meglio la vita quotidiana e le istituzioni.

Soprattutto ciò sarebbe molto utile per rendere più accessibile la cultura antica e le motivazioni che inducono a studiarla.

Del resto, è chiaro a chiunque abbia avuto a che fare con l'insegnamento delle lingue classiche, quanto è importante il modo in cui il prodotto viene comunicato e fruito, il pubblico relativo e l'occasione per cui è composto.

Non è poi da trascurare l'apporto delle nuove scoperte papiracee (o, come nel caso di Giulia Balbilla di testi poetici ignorati a lungo perché reperti epigrafici ma che sono l'ultima attestazione dell'eolico letterario – II sec. d.C.) che ci mostrano una cultura greca diversa da quella che le scelte dell'età degli Antonini (96-192 d.C.) e le selezioni successive tardo-antiche e bizantine ci hanno consegnato (ad esempio Saffo, citata fino al VI sec., poi scompare quasi!).

Ma se non bisogna ridurre tutta la Cultura a Letteratura nemmeno bisogna fare il contrario. Forse la cosa migliore rimane completare ogni lettura con riferimenti culturali di tipo anche epigrafico, storico, linguistico (studio delle parole, etimologie, ecc.).

Ecco è questo il metodo applicato con buoni risultati nei corsi di Greco elementare tenuti presso il Dipartimento di Filologia Greca e Latina di La Sapienza. E lo penso attuabile, con i dovuti accorgimenti, anche a livello di scuola superiore.

In tutto ciò un grande aiuto ci viene dai metodi d'insegnamento delle lingue moderne e contemporanee; in più questo metodo permette anche di risparmiare sul tempo. Potreste obiettare che i corsi di greco di base universitari sono seguiti da persone motivate ma al liceo Vivona riuscii, in un ginnasio, a fare "meraviglie": tutti appassionati grecisti, non bloccati dall'idea che il top del corso di greco era sapere tutte le regole grammaticali (che venivano, ugualmente, apprese dopo che si era spiegato come si erano create e di conseguenza la loro applicazione) ma senza conoscere la

lingua. Si capiva, poi, che le regole erano, infine, il ponte che ci aiuta nella comprensione dei testi

Certo anche l'apprendimento delle lingue classiche richiede, come tutte le lingue, una rigorosa attenzione alla grammatica, alla sintassi e al vocabolario ma questo permette agli studenti di sviluppare abilità linguistiche che possono essere applicate a qualsiasi lingua. Imparare a pensare in modo analitico e a tradurre tra due lingue richiede una capacità di cogliere sfumature linguistiche. Queste competenze sono trasferibili e possono migliorare notevolmente la capacità di un individuo di apprendere altre lingue.

Lo studio delle lingue classiche permette anche l'interpretazione di testi complessi (entriamo qui nel campo della filologia) e l'analisi di opere letterarie e filosofiche. Si impara così a pensare in modo critico e ciò è prezioso in qualsiasi campo di studio o professione e aiuta a diventare pensatori più profondi e creativi.

Non bisogna trascurare, poi, l'influenza duratura delle lingue classiche sulla lingua e la cultura moderne. Molte parole e radici linguistiche in inglese e in altre lingue europee derivano dal latino e dal greco. Comprendere queste radici aiuta gli studenti a migliorare la loro comprensione del vocabolario e a comunicare in modo più efficace. Inoltre, la cultura classica ha influenzato sia l'arte (a questo proposito durante le lezioni cito gli affreschi della Farnesina in cui le figure sono facilmente riconoscibili dal punto di vista iconografico in base alle descrizioni apprese dai testi e dai monumenti antichi) che la letteratura e la filosofia occidentali. Studiare le lingue classiche fornisce un contesto più profondo per apprezzare l'eredità culturale occidentale.

Quello che Piero Janni chiamava il "nostro greco quotidiano" e che fa sentire nei più vari ceti specie in quelli più a contatto con termini scientifici (medici non provenienti dal liceo classico), il desiderio di saperne di più per non ripetere termini tecnici solo su base mnemonica (!), ma non comprendendone il significato.

L'insegnamento delle lingue classiche è noto per essere una sfida intellettuale. Ma se veramente è una sfida, ciò può essere molto gratificante quando ci si accorge di raggiungere una maggiore comprensione delle opere classiche. Questo senso di realizzazione può aumentare la fiducia in sé stessi e la motivazione degli studenti.

In conclusione, l'insegnamento delle lingue classiche è molto più che lo studio di antiche lingue morte, serve a connettersi con il nostro passato, con nuove competenze linguistiche e analitiche fondamentali e acquisire

una comprensione più profonda della nostra cultura occidentale. Sebbene possa sembrare un campo di studio di nicchia, le lingue classiche offrono vantaggi duraturi e rilevanti per gli studenti attuali e per questo sarebbe meglio iniziarne precocemente l'insegnamento (ricordo ancora il latino fatto alle medie con questo metodo, che mi aprì un mondo!) Sostenerne l'insegnamento è investire nel futuro dell'istruzione e nella formazione di cittadini ben preparati per affrontare sfide complesse nel mondo moderno.

Chiediamoci, allora, se la formazione di un essere umano debba fondarsi solo su materie che hanno una spendibilità immediata (ricordiamoci la frase citata di Gramsci) o invece su quelle discipline che mettono al centro l'uomo, la sua anima, il cui fulcro è «l'attività dell'anima secondo virtù» (Aristotele, *Etica a Nicomaco*, A7).

Ecco perché è il caso che le discipline umanistiche siano in primo piano nella formazione scolastica.

Qualsiasi uomo di cultura europeo, se prova a percorrere a ritroso il cammino della sua civiltà infine trova i Greci, perché in tutti i campi del pensiero sia esso filosofico, morale, estetico e, perché no, scientifico (da citare gli studi di Lucio Russo, fisico e matematico, sui rapporti tra pensiero scientifico greco e la scienza moderna) noi troviamo i pensatori greci; senza per questo dimenticare quanto i Greci abbiano saputo fare proprio di altre civiltà precedenti (un esempio lampante è l'alfabeto fenicio, semplificato, reso fruibile e diffuso anche per la cultura e non solo per il commercio). Attraverso la lettura di opere degli antichi gli studenti possono completare la loro visione non solo della storia, ma anche della cultura, globalmente completando con lo studio dei monumenti e dell'epigrafia. Ora si chiede alla scuola di intervenire con l'insegnamento dell'Educazione Civica, studiata ora in modo trasversale, penso che anche qui lo studio dei testi antichi potrebbe essere punto di partenza per una riflessione, cosa valida per tutte le materie.

La civiltà greca (e la latina) sono per noi la base fondamentale e forse ... insegnare il 'classico' come base del nostro mondo significa dare anche dignità al nostro lavoro di insegnanti di materie classiche e rivendicare lo spazio all'interno di un mondo contemporaneo i cui fondamenti sono Classici.

*Questa è una riproduzione dell'intervento svolto durante la giornata del 15 dicembre 2023, di cui conserva l'impianto discorsivo. La Bibliografia è essenziale anche perché, spesso e specie negli ultimi tempi, si tratta di opere con bibliografie ampie e, più o meno, complete della storia degli studi

classici e in questo intervento mi è sembrato più utile parlare di esperienze sul campo e, pur avendo esplorato da tempo, il più possibile, le opere precedenti sull'argomento, non rifare cose già troppo ribadite. Le bibliografie precedenti sono facilmente rintracciabili nelle poche opere citate.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV.

2022 *Atti della giornata di studio-lingua e testi tradurre è comprendere (Bologna, 23 marzo 2017)* in “Quaderni di Atene e Roma”, 7.

Bottin, Luigi

1990 *Etymon, Lessico per radici*, Bergamo, ed. Minerva Italica.

Canfora, Luciano; Cardinale, Ugo (a cura di)

2012 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino.

Cesaretti, Paolo; Minguzzi, Edi

2021 *Il Dizionarietto di greco-Le parole dei nostri pensieri*, Brescia, Scholé-Editrice Morcelliana.

Cirio, Amalia Margherita

2001 *Interdisciplinarietà e divulgazione della cultura classica: la lingua greca antica, i corsi di base e l'alfabetizzazione multimediale*, in *Atti del seminario di studi: Novecento: il tempo disgregato*, “Grammata”, 3, pp. 127-133.

Cirio, Amalia Margherita

2005 *Il futuro del 'classico'* in “Grammata”, 7, pp. 127-134.

Guidorizzi, Giulio

2023 *I miti delle stelle*, Milano, Raffaello Cortina.

Montanari, Franco (a cura di)

2003 *Rimuovere i classici? Cultura classica e società contemporanea*, Roma, Einaudi Scuola.

Mosconi, Gianfranco

2020 *Storia e letteratura antiche nella scuola: tre criteri per la selezione necessaria*, in *Delectat Varietas, Miscellanea di studi in memoria di Michele Coccia*, Roma, Borgia, pp. 157-211.

Napolitano, Michele

2017 *Il liceo classico: qualche idea per il futuro*, Roma, Salerno ed.

Napolitano, Michele

2019 *Grecismi*, Le grandi collane “Corriere della sera”, Milano, RCS MediaGroup S.p.a.

Signore, Filippo

1983 *5000 Etimologie*, Roma, Fratelli Conte.

Traina, Giusto

2023 *I Greci e i Romani ci salveranno dalla barbarie*, Roma-Bari, Laterza.

Vitelli, Girolamo

1962 *Filologia classica...e romantica. Scritto inedito (1917)*, a c. di T. Lodi, con una premessa di U. E. Paoli, Firenze, Le Monnier.

2. ALLA SCOPERTA DEL GRECO: PER UN PROGETTO DI CONTINUITÀ EDUCATIVA DALLA SCUOLA SECONDARIA ALL'UNIVERSITÀ

Anika Nicolosi, Angela Benassi

Università di Parma¹, Liceo Classico «Gian Domenico Romagnosi» - Parma²

1. IL CONTESTO CULTURALE E EDUCATIVO

In questo momento storico risulta più che mai necessario che Scuola e Università riflettano assieme sulla situazione degli studi classici in Italia e, in particolare, sullo studio del greco, per difenderne il valore formativo ma anche il ruolo di educazione alla cittadinanza attiva e consapevole. Il progetto *Alla scoperta del greco: lingua antica e identità culturale*, oggetto di trattazione in questo contributo, è nato proprio per consolidare un dialogo tra questi due soggetti, al fine di creare un ponte di continuità educativa che coinvolga gli studenti dalla Scuola Secondaria di I grado fino all'Università.

L'esperienza progettuale, che ha avuto inizio nell'a.s. 2022-23, nasce da alcune valutazioni di carattere generale. In primo luogo, si deve considerare che le competenze in ingresso degli studenti che si iscrivono al primo biennio dei Licei sono sempre meno solide, in particolare dal punto di vista della preparazione linguistica e grammaticale nella lingua madre (la lingua italiana) con conseguente ricaduta negativa sull'apprendimento della lingua antica. Infatti, il mancato consolidamento delle competenze grammaticali determina un ritardo nel passaggio ai traguardi successivi di apprendimento che, a cascata, producono minore competenza in ingresso sia nel momento del passaggio alla Scuola secondaria di II grado sia

1 Anika Nicolosi (Università di Parma) è autrice dei paragrafi: 1. *Il contesto culturale e educativo*; 2. *Il quadro normativo di riferimento*; 3. *Il progetto: struttura, finalità e obiettivi*.

2 Angela Benassi (Liceo Classico Gian Domenico Romagnosi di Parma) è autrice dei paragrafi: 4. *L'apprendimento del greco: difficoltà e strategie nell'incontro con la lingua*; 5. *Schede di esempio: il lavoro d'aula*.

in quello del passaggio all'Università. Si tratta, dunque, di una sequenza fortemente concatenata che mostra come il problema delle competenze di base del discente debba essere affrontato nel suo complesso e non solo in modo settoriale.

L'ultimo rapporto *INVALSI*³ per la Scuola secondaria di II grado non si occupa della lingua antica e rileva solo la situazione dell'italiano (oltre a matematica e inglese) ma mostra un quadro generale poco incoraggiante: dal 2018 al 2023 si è verificato un calo del risultato medio nazionale, accentuato dalla pandemia, con divari che seppur in crescita ancora non sono stati sanati. Per quanto riguarda invece gli esiti degli apprendimenti degli studenti universitari si deve constatare che i *TESt sulle COmpetenze Disciplinari (TECO-D)*⁴, nella rilevazione del 2020-21, per quanto riguarda Lettere (L10), e il *curriculum classico* nello specifico, non hanno dato riscontri valutabili, nonostante la discreta adesione degli Atenei (poco meno del cinquanta per cento), proprio per la scarsa componente numerica rilevata.

Date queste premesse, si rende sempre più necessario un orientamento mirato che possa venire incontro ai bisogni formativi che sono la base per l'apprendimento della lingua antica. Si devono in particolare soddisfare due principali esigenze: a) fare scelte consapevoli, che possano evitare gli abbandoni *in itinere* – aspetto da valutare con attenzione anche in riferimento ai corsi di studio universitari – e che permettano il «perseguimento del successo scolastico per tutti gli studenti, a prescindere dalle caratteristiche personali e dall'ambito familiare, culturale e socio-economico»⁵; b) consolidare nel tempo il bagaglio formativo di riferimento, per permettere ai discenti di possedere maggiori competenze al momento del passaggio ai diversi livelli di istruzione e sanare eventuali ritardi formativi in ingresso.

A ciò si aggiunge che la situazione dello studio del greco antico in questo contesto trova un quadro, se possibile, ancora più complesso a causa di alcuni reiterati pregiudizi⁶. In generale, notiamo oggi una diffusa diffidenza nei confronti degli studi classici dovuta alla convinzione dell'inutile ostacolo rappresentato dalla lingua antica, fatto che costituisce un pericoloso

3 *Rapporto INVALSI 2023* <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_nazionali/Rapporto/Sintesi%20primi%20risultati%20prove%20INVALSI%202023.pdf> “Tutti i siti web sono stati consultati per l'ultima volta in data 14/03/2024”

4 *Rilevazione TECO-2020-21* <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/12/TECO-In_forma-2020_2021_211216.pdf>

5 Così recita la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico*, adottata il 28 novembre 2022.

6 A questo proposito si vedano le riflessioni riportate in Roscalla 2016; Neri 2012, pp. 103-152.

deterrente per la scelta dell'indirizzo liceale e il conseguente calo delle iscrizioni. In particolare, questi pregiudizi riguardano la difficoltà che si pensa lo studio della lingua greca comporti e la poca utilità che si ritiene di potervi trovare. Spesso si pensa che la grammatica, intesa come "normativa", possa risultare noiosa e demotivante per i discenti; inoltre, spesso si fatica a capire quale possa essere l'utilità insita nello studio di una lingua cosiddetta "morta". Risulta pertanto necessario difendere il valore della lingua antica di per sé stesso in quanto tale studio non deve essere percepito soltanto come propedeutico ad altro, privando così di motivazione una riflessione che può invece risultare stimolante proprio perché complessa. Al contempo si deve lavorare sulla lingua antica anche in relazione alle strutture grammaticali di quella di arrivo, sul valore intrinseco della traduzione e sull'opportunità di maggiore competenza linguistica che essa permette di conseguire⁷. Fare scoprire il fascino della lingua antica e la sua importanza formativa, costituisce un elemento imprescindibile per dare nuova vitalità agli studi classici⁸.

D'altra parte, lo studio della lingua greca, forse più ancora di quella latina, presenta senza dubbio un certo grado di complessità che non deve essere negato ma deve anzi essere valorizzato⁹. La lingua greca antica rappresenta spesso una nuova scoperta per lo studente che si iscrive al liceo classico in quanto non è oggetto di studio nel percorso scolastico che precede la scelta della Scuola secondaria di II grado. Questo determina possibili abbandoni *in itinere*, soprattutto quando la preparazione in ingresso sulla lingua non sia debitamente consolidata. In particolare, lo studio del greco antico per avere risultati ottimali e ottenere una solida competenza di base necessita di esercizio e di lunghi tempi di apprendimento, per questo è necessario operare delle scelte consapevoli che possano accompagnare il discente fin dalle prime fasi della Scuola secondaria.

Prendendo le mosse da queste osservazioni, anche alla luce delle più recenti linee guida a livello ministeriale, si è dato vita a un progetto innovativo di continuità educativa che possa costituire un corretto ponte

7 Sull'importanza degli studi classici e il loro valore sempre attuale come strumenti di sviluppo cognitivo si possono ricordare: Canfora 2004; Settis 2004; Dionigi 2008.

8 Sull'importanza della lingua per indagare una civiltà e l'opera letteraria che ha prodotto si possono consultare: Raimondi 1981; Pieri 2005. Sull'importanza del lessico, con riferimento sia alla lingua greca sia a quella latina, cfr. Pieri 2002, pp. 37-98; Ugolini 2018. Per riscoprire il fascino della lingua greca antica e la civiltà che la ha espressa, sempre attuale risulta essere Snell 1963.

9 Si vedano a questo proposito Mariotti 1988. Sulla difficoltà insita nell'apprendimento del greco antico si possono ricordare le pagine di Pasquali 1930, pp. 87-97 (= 1994, pp. 151-164; in particolare, pp. 161-164), dove lo studioso sottolinea come il greco sia lingua più adatta del latino per i giovani discenti.

formativo tra la scelta della Scuola secondaria di II grado e il proseguimento degli studi sino all'Università.

2. IL QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO

Per quanto riguarda il quadro normativo di riferimento, il progetto dialoga con le più recenti indicazioni ministeriali. Innanzitutto, si sono avute come riferimento le *Linee guida per l'orientamento Scolastico 2023*, emanate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)¹⁰. Queste linee guida individuano nell'orientamento una priorità strategica della formazione di tutti i gradi d'istruzione e, in generale, raccomandano di attuare gli interventi necessari per favorire una scelta consapevole e ponderata del percorso di studio da seguire. Si legge infatti che (pp. 1s.):

1.1. Le presenti linee guida hanno lo scopo [...] di attuare la riforma dell'orientamento [...] per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica [...].

1.4 [...] Serve [...] un sistema strutturato e coordinato di interventi [scil. per l'orientamento] che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale.

In questa prospettiva ha assunto un ruolo di rilievo l'introduzione del portfolio educativo (*E-Portfolio*)¹¹ e dei moduli di orientamento formativo degli studenti di almeno 30 ore (anche di attività extra curricolari) per anno scolastico. Infatti, l'erogazione del progetto all'interno di queste attività ha consentito un riferimento trasversale per l'avvicinamento allo studio del greco antico già a partire dalla Scuola secondaria di I grado e ha permesso di coinvolgere studenti che, per condizione sociale o tradizione familiare, non avrebbero altrimenti avuto conoscenza della disciplina.

Si aggiungono inoltre l'importanza data al lavoro di gruppo, alla sperimentazione sul campo e ai casi di studio, così come rilevato dalla *De-*

10 *Linee Guida per l'Orientamento scolastico 2023* (emanate il 13 dicembre 2022, operative dall'anno scolastico 2023-24) <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>>

11 Sul concetto di portfolio e la valutazione delle competenze in generale, cfr. Varisco 2004.

*finizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*¹². La normativa, fin dalla *Premessa dell'Allegato A* (punto 1), a proposito del profilo professionale del docente abilitato, oltre alla solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare, fa esplicito riferimento a tre presupposti:

Il primo afferisce alla presenza di una motivazione alla base della professione di docente, della sua funzione di guida e magistero e di costruttore di positive relazioni educative con gli studenti, ognuno con i propri tratti di unicità e di originalità.

Il secondo attiene alla consapevolezza che le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione, anche attraverso il dialogo e il confronto con colleghi più esperti.

Il terzo riguarda lo sviluppo della capacità di sostenere e orientare tutti, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità e vocazioni.

Ovvero si insiste proprio sulla capacità di dialogo e confronto con colleghi più esperti e sulla capacità di sostenere e orientare tutti valorizzando (si usa proprio l'espressione «alla scoperta di») talenti, potenziali e vocazioni dei singoli discenti¹³. Tutti questi aspetti sono stati messi in atto dal progetto che si è basato su un lavoro di gruppo che ha coinvolto docenti che sono appena entrati di ruolo e docenti con esperienza consolidata di docenza e di didattica; inoltre, il coinvolgimento di studenti della Scuola secondaria di II grado e di studenti dell'Università ha permesso di creare una programmazione di gruppo con attività di tutoraggio alla pari e con scambio di competenze tra discenti di livelli e gradi diversi di istruzione.

Infine, per quanto riguarda l'Università, si può ricordare che sono molti i progetti attivati per dare continuità allo studio disciplinare dalla Scuola secondaria di II grado fino all'ingresso nello studio universitario;

12 *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza (GU 25/09/2023).*

13 Inoltre, nell'*Allegato 1 sul Percorso universitario o accademico abilitante di formazione iniziale*, relativo al profilo conclusivo del docente, tra gli «Obiettivi formativi del percorso di formazione», si aggiunge che tra le altre abilità, deve risultare la «capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili, da promuovere nel contesto scolastico, adeguati alla capacità e ai talenti degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento e l'acquisizione delle competenze trasversali» (punto 1.d).

quasi sempre si tratta di progetti, locali o regionali, stipulati tra Università e Scuola, talora diversi per forma e organizzazione in base alle formulazioni di ciascuna singola realtà¹⁴. Questi progetti si aggiungono a quelli che sono i doveri degli Atenei, vale a dire il *test* non selettivo con la valutazione e il recupero delle competenze in ingresso (i cosiddetti *OFA – Obblighi formativi Aggiuntivi*). Infine, si possono ricordare i progetti *POT (Piani per l’Orientamento e il Tutorato)*¹⁵, che vedono coinvolte reti di Università e Scuole secondarie di II grado a livello nazionale.

Il progetto, partendo da questi presupposti normativi, ha dunque sviluppato alcuni obiettivi specifici. In primo luogo, proprio per potenziare la dimensione orientativa, si è dato vita alla proposta di un’attività nuova, non compresa nel percorso formativo della Scuola secondaria di I grado. Questo ha permesso l’introduzione, a diversi livelli sociali e culturali, alla conoscenza della lingua greca antica e quindi anche un primo approccio di studio alla stessa. Nel contesto del progetto è stato inoltre possibile attuare un rafforzamento del ruolo del docente. In particolare, si è potuta mettere in atto l’idea di un profilo docente che preveda progettualità di gruppo e dialogo tra colleghi, nonché una didattica che sia il più possibile «orientativa e laboratoriale» e che preveda l’«incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di *peer tutoring*» e «tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore»¹⁶. Inoltre, un aspetto importante del progetto ha coinvolto l’attività di orientamento, da intendersi sia come rivolto al passaggio dalla Scuola di I grado a quella di II grado, sia, in prospettiva, in termini di scelta più motivata e consapevole del successivo percorso universitario. Il progetto, infatti, ha coinvolto, in modo diretto sotto forma di *Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (PCTO)*, anche studenti della Secondaria di secondo II, tutti iscritti al liceo classico, che hanno partecipato in qualità di *tutor* operando in aula al fianco dei docenti.

Fine primario del progetto è stata dunque l’integrazione tra istruzione superiore e università, ovvero quella forma di cooperazione che è

14 Solo per fare un esempio, il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell’Università di Parma ha attivi, o in via di attivazione, due progetti: il progetto Corda (progetto locale di orientamento per l’ultimo anno di alcune scuole superiori, corso di rafforzamento specifico tenuto da docente delle superiori in accordo con l’università) e il progetto IDEA (un accordo tra Università e uffici scolastici provinciali per corsi di formazione e aggiornamento teorico-pratico per i docenti delle scuole superiori, aggiornamento professionale con tutoraggio per gli studenti universitari).

15 Si tratta delle risorse relative alla programmazione triennale 2021-23, stanziata dall’art. 7 del d.m. n. 289/2021 per la realizzazione del *Piano Lauree Scientifiche e dei Piani per l’Orientamento e il Tutorato*, utilizzate dagli Atenei nel corso del triennio 2023-25.

16 Come raccomandato dalle *Linee guida per l’orientamento scolastico*, 7.5, p. 5.

ritenuta l'orientamento più efficace anche nelle indicazioni condivise a livello europeo¹⁷. Tutto questo ha inoltre permesso una più partecipata e attiva relazione con il territorio che è stato il contesto in cui si è inserito l'intero progetto, sia nel rapporto tra i diversi gradi di istruzione, di città e provincia, sia nel coinvolgimento di altre realtà del territorio (case editrici, biblioteche e musei, cooperative che operano in ambito culturale) che hanno collaborato alla realizzazione dei laboratori di approfondimento previsti nella *Fase di sviluppo* del progetto.

3. IL PROGETTO: STRUTTURA, FINALITÀ E OBIETTIVI

Il progetto è rivolto a studenti delle Scuole secondarie di I grado, ma coinvolge anche studenti di Scuola secondaria di II grado (iscritti al liceo classico), studenti dell'Università di Parma e giovani docenti di Scuola secondaria di II grado. Inoltre, l'intera attività e la progettazione si sono svolte sotto la supervisione di un docente universitario della disciplina di riferimento (nello specifico il greco antico) e di un docente di liceo classico con anni di esperienza di insegnamento e una specifica formazione nel campo della didattica¹⁸.

In forme diverse, il progetto si è rivolto dunque a tutti e tre i livelli di istruzione coinvolti (Scuola secondaria di I e II grado e Università). Il progetto ha avuto come primi destinatari gli studenti della Scuola secondaria di I grado in quanto a loro, a piccolo gruppo, è stato rivolto il ciclo di incontri (i partecipanti provengono prevalentemente dalle classi terze e seconde)¹⁹. La Scuola secondaria di II grado è stata coinvolta in quanto gli studenti di liceo classico selezionati hanno partecipato in qualità di *tutor* affiancando il gruppo di docenti in aula. Infine, l'Università ha visto la partecipazione di studenti che hanno svolto in questo ambito la loro esperienza di *Tirocinio formativo*, un'attività che ha costituito di fatto anche un'esperienza di orientamento *in itinere*, in quanto ha contribuito a rendere maggiormente

17 *Linee guida per l'orientamento scolastico*, 5.1, p. 3. Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>>

18 Fondamentale è stata la collaborazione dei due Dirigenti delle Scuole capofila che hanno partecipato al progetto, il Prof. Pier Paolo Eramo, per il Liceo classico e linguistico "Gian Domenico Romagnosi" di Parma, e il Prof. Maurizio Olivieri, per l'IC "Parma Centro" di Parma.

19 Un ruolo importante è stato svolto anche della Docenti referenti delle singole scuole secondarie di I grado, alcune delle quali hanno partecipato attivamente alle attività in aula e a quelle laboratoriali, nonché agli incontri del gruppo docente, come ad esempio alle restituzioni finali.

consapevoli gli studenti universitari in discipline umanistiche del lavoro in aula, dando loro la possibilità di sperimentare con maggiore libertà nuovi approcci educativi. Lo sviluppo del progetto si articola in due fasi: un primo modulo (*Fase di orientamento*), costituito da tre incontri svolti presso la Scuola secondaria di II grado, e un secondo modulo (*Fase di sviluppo*), costituito da dieci incontri svolti presso la Scuola secondaria di I grado²⁰. La fase di sviluppo prevede inoltre l'attivazione di tre Laboratori di approfondimento svolti, laddove possibile, presso le diverse realtà culturali del territorio che rappresentano il luogo in cui la specificità dello studio disciplinare si applica (ad es. università, biblioteche, musei, case editrici ecc.).

Al momento è già possibile fare alcune considerazioni sui risultati ottenuti²¹. In primo luogo, si può segnalare l'alto numero di iscritti al progetto, fatto che ha testimoniato l'interesse che gli studi classici sono ancora in grado di suscitare²². In riferimento alla *Fase di orientamento* della prima edizione, che era stata rivolta solo a studenti delle classi terze, si è potuto rilevare che circa la metà dei partecipanti al progetto si sono poi effettivamente iscritti al primo anno del liceo classico. Da segnalare che tra i partecipanti si annoverano anche due studentesse già iscritte al primo anno di scuola superiore (diversa dal liceo classico, rispettivamente un istituto tecnico e un liceo artistico) che hanno deciso di avvalersi dell'opportunità offerta dal progetto per valutare se ri-orientare il loro percorso di scuola secondaria di II grado; di queste, una ha effettivamente scelto di iscriversi l'anno successivo al liceo classico. Qualche ulteriore considerazione può essere fatta in riferimento agli iscritti provenienti da Scuole secondarie di I grado della provincia: in questo caso, pur trattandosi di un numero non elevato, si può rilevare che quasi tutti i partecipanti al progetto si sono poi iscritti al primo anno di liceo classico cittadino. In generale, si è potuto osservare che le scuole con minor numero di adesione, sia in città sia in

20 Per la seconda edizione del progetto si sta sperimentando anche la possibilità di articolare la *Fase di sviluppo* in cinque incontri da due ore ciascuno, questo risponde alle esigenze delle famiglie in termini di spostamenti e di impegni pomeridiani dei discenti, soprattutto nell'ultimo periodo dell'anno scolastico.

21 Al momento manca l'esito per quanto riguarda il livello successivo, cioè in termini di proseguimento degli studi all'Università, ma c'è comunque già una ricaduta immediata in termini di *PCTO* e di *Tirocinio formativo*.

22 I partecipanti complessivi della prima edizione sono stati: ottantaquattro iscritti (solo classi terze) per la *Fase di orientamento*, con il coinvolgimento di ventiquattro scuole, sia della città sia della provincia; cinquantuno iscritti (classi terze e seconde) per la *Fase di sviluppo*, con il coinvolgimento di dieci scuole, un dato superiore alla metà di quello precedente per una fase che ha comportato un maggiore impegno in termini di presenze. La *Fase di orientamento* della seconda edizione, da poco conclusa, ha registrato un incremento degli iscritti, che sono stati centoventisei (classi terze e seconde).

provincia, hanno visto l'iscrizione al primo anno di quasi tutti i partecipanti. Di conseguenza si può pensare a una partecipazione già fortemente motivata e orientata, che si è consolidata grazie al progetto, o forse anche a una conferma a fronte di eventuali dubbi, evidentemente fugati.

Le Scuole secondarie di I grado con maggiore adesione, come da attesa, sono state quelle della città. In questo caso i partecipanti al progetto sono stati circa la metà degli iscritti effettivi al primo anno. In particolare, si deve osservare che le scuole che hanno avuto un maggior numero di adesioni al progetto sono anche da sempre un bacino d'utenza privilegiato per il liceo classico, sono cioè, come spesso accade, scuole che per tradizione hanno un elevato numero di studenti che proseguono poi il loro percorso con una iscrizione liceale. In questi casi specifici si può rilevare che il numero dei partecipanti al progetto e il numero degli iscritti al primo anno di liceo classico quasi coincide, ma solo la metà dei partecipanti al progetto è presente nel novero effettivo degli iscritti. Questo dato, di apparente contraddizione, ci dice che tra i partecipanti al progetto non c'erano solo studenti già indirizzati verso la scelta del liceo classico e che invece una parte dei partecipanti era costituita da studenti indecisi o in fase di scelta. Forse qualcuno, reso più consapevole del percorso, ha rinunciato, ma si può anche ipotizzare che l'alto numero complessivo degli iscritti al primo anno sia stato incrementato da alcuni indecisi che hanno scelto di proseguire il percorso iniziato con il progetto.

Le considerazioni legate alla *Fase di sviluppo* della prima edizione del progetto, rivolta sia a studenti delle classi terze sia a quelli delle classi seconde, si basano invece su un questionario che è stato distribuito nell'ultimo degli incontri previsti. Si è trattato di domande aperte alle quali i ragazzi hanno risposto in modo particolareggiato e con restituzioni molto positive. Quasi tutti i partecipanti hanno evidenziato come il progetto abbia dato loro la possibilità di scoprire qualcosa che non conoscevano, o conoscevano da altra prospettiva (ad esempio lo studio della letteratura o il richiamo a elementi tratti dal mito), e a cui non avevano mai pensato prima come a possibile parte del proprio percorso di studio. Non è mancato chi ha espresso la difficoltà incontrata nell'approccio con la lingua antica, un aspetto comunque positivo in termini di presa di coscienza del percorso da affrontare. Infine, molti partecipanti hanno evidenziato l'utilità e il fascino del conoscere cose nuove, spesso meno distanti dal proprio presente di quanto si fosse ipotizzato.

4. L'APPRENDIMENTO DEL GRECO: DIFFICOLTÀ E STRATEGIE NELL'INCONTRO CON LA LINGUA

Di particolare importanza sono risultate le scelte metodologiche messe in atto grazie al prezioso contributo dato nell'elaborazione e realizzazione del progetto da tutti i partecipanti²³. Considerata l'età dei discenti e la necessità di coinvolgimento richiesto, il metodo di insegnamento si è avvalso di un approccio didattico innovativo di tipo induttivo, che ha tenuto conto delle più attuali indagini sull'argomento, al fine di avvicinare con curiosità alla conoscenza degli studi classici (e di ottenere una migliore preparazione in ingresso per gli studenti che sceglieranno di iscriversi al Liceo classico)²⁴.

Partire dalla Scuola secondaria di I grado è una strategia che consideriamo importante e non solo perché lo indicano i grandi maestri del passato (Quintiliano, *Inst. Or.* I 1,12-14)²⁵ ma perché si interagisce con ragazzi che sono nel periodo fondamentale per lo sviluppo: la mente è vivace e curiosa, le sue strutture sono ancora morbide e può aderire con partecipazione ai contenuti che vengono proposti²⁶. Molto spesso, infatti, l'inizio della Scuola secondaria di II grado induce i ragazzi a calarsi in strutture che definiscono il sapere in modo settoriale e questo non sempre apre alla motivazione per la crescita personale. Essendo il greco la disciplina umanistica per eccellenza non può non risentire di questa condizione. La lingua greca insegna che esiste un'altra prospettiva che non è solo interlinguistica ma empatica. Insegna a mettersi nei panni dell'altro, abilità che più abbiamo smesso di allenare nella nostra contemporaneità; insegna che ci sono altri modi per interpretare lo spazio, la vita aprendo quello spirito critico che è essenziale non solo come base del nostro sistema educativo ma anche della vita di cittadini e uomini consapevoli²⁷.

23 Hanno collaborato alla prima edizione del progetto nelle sue diverse fasi: Filippo Boni, Gianna Borciani, Marco Caprari, Debora Gaetano, Francesco Mori, le studentesse Sveva Prestigiacomo, Alessia Boci e Sofia Manini.

24 Ci sono manuali rivolti alla scuola secondaria di II grado che operano in questa direzione: Blame; Lawall 1991 (trad. it. Miraglia, Tommaso Borri 1999 [2017²]); cfr. anche Ørberg 1958-59. Ma un approccio diretto alla lingua è consigliato anche in Roscalla 2009; cfr. anche Minguzzi 2012; si veda già Pasetto; Cristiani 1938. Di particolare importanza è il manuale di Biondi; Puliga 1995. Recupera qualche elemento del metodo induttivo l'ottimo manuale di Neri; Alvoni; Batisti; Olivieri 2018).

25 Cfr. Clarke 1971; Bellandi; Ferri 2008. Una raccolta di materiali antichi di scuola in Cribiore 1996 e 2001.

26 Cfr. Crisotto 2006; Danesi 2003; Caramazza; Finocchiaro 2002, pp. 3-37; Palumbo 2012, pp. 13-22; Perinetti; Sciolla 2012, pp. 485-494; Danesi 2015².

27 Cfr. Natalucci 2002. Sul legame tra lingua greca e lingua italiana: cfr. Cesaretti; Minguzzi 2021²; Kolonia; Peri 2008; Piazzini 2021.

Per raggiungere questi obiettivi abbiamo proposto un itinerario di lavoro che, senza dimenticare gli aspetti culturali che permettono di entrare in empatia con il mondo classico (miti, racconti e leggende), possa orientare soprattutto verso la centralità dell'indagine linguistica. Crediamo che proprio nella grammatica "normativa" risieda il potenziale più grande di tutti i livelli di conoscenza. Le strutture grammaticali sono il mezzo con cui la mente concepisce la realtà e la esprime: conoscerle significa creare le condizioni per evitare che i ragazzi le percepiscano come propedeutiche e non trovino la motivazione nello studio della lingua quando possono avvalersi di traduzioni senza rendersi conto che, molto spesso un passo tradotto è, almeno in parte, tradito²⁸.

Si devono scegliere delle modalità operative che facciano leva proprio sulle convinzioni diffuse che possono allontanare i giovani dalla scelta di frequentare il liceo classico ovvero l'idea di una lingua difficile (e non attuale) e l'uso di metodologie superate e non funzionali ad una formazione che deve essere tecnologicamente avanzata e porre i giovani nella condizione di relazionarsi con una realtà in cui queste discipline appaiono assolutamente inutili²⁹. Abbiamo così proposto un corso diviso in due moduli dei quali il primo (tre incontri), di orientamento generale, rivolto a ragazzi di seconda e terza della Scuola secondaria di I grado, è funzionale ad alimentare la motivazione e l'interesse per il mondo greco; il secondo (dieci incontri), di sviluppo, ha il fine di impostare il metodo di studio e di ricerca.

5. SCHEDE DI ESEMPIO: IL LAVORO D'AULA

IL MODULO – FASE DI ORIENTAMENTO

Educazione al classico: si fa leva soprattutto sulla motivazione³⁰.

Il percorso è articolato in tre incontri (di un'ora, un'ora e mezza ciascuno) scanditi secondo tempi integrati che fanno perno su alcune massime di virtù etiche ed in particolare:

28 Riflessioni sulla didattica oggi delle lingue antiche si trovano in Carta Piras 2011; vd. anche Favini 2008, pp. 20-51; Giroto Bevilacqua; Sciolla 2008, pp. 421-443. Cfr. anche Marini 2012, pp. 463-471.

29 Diverse le strategie di insegnamento che si possono mettere in atto per avvicinare gli studenti allo studio della lingua; cfr., ad es., Audano 2000, pp. 165-171; Favarin 2000, pp. 39-51; Giroto Bevilacqua 2012, pp. 453-462. Sull'importanza del lessico e del dizionario, cfr. Montanari 2012, pp. 153-169.

30 Le massime scelte fanno riferimento alle proposte di Snell 1963, pp. 226-269.

a. Conosci te stesso

Spiegazione del motto antico: riconosci che sei un uomo, che un abisso insormontabile ti separa dal divino. Come può l'uomo conoscere se stesso? Da questa domanda guida è stato possibile sviluppare un'indagine finalizzata al modo con cui l'uomo si conosce, a partire dal corpo fisico, per arrivare al corpo vitale e allo spirito.

Si definiscono i termini legati al corpo e quelli legati all'anima.

Alla base della conoscenza di noi stessi si individuano alcuni termini: corpo fisico (di cui si apprendono subito i termini greci: ad esempio σῶμα, δέμας, γυῖα, μέλας), corpo vitale (che cosa permette al corpo di vivere, ad esempio βίος), anima (ψυχή, da intendersi nelle dimensioni di anima che sente, θυμός, e anima che ragiona, νοῦς, anima cosciente o spirito, δαίμων). In questa fase saranno centrali lo studio della scrittura e la conoscenza dell'alfabeto.

b. Niente di troppo

L'idea della misura e del giusto mezzo proviene dalle massime sulla salute (Teognide, v. 839; Platone, *Gorgia*, 451E). Si continua il discorso della prima lezione: la salute è una felicità duratura, modesta, forse, ma maggiore di tutte le altre. L'immagine della salute viene usata per segnare i limiti della vita spirituale dell'uomo: ad esempio parole come σωφροσύνη (assennatezza) e σωφρονεῖν (essere di mente sana) indicano un sapere che si rivolge anche alla pratica.

Si fissano i criteri del senso del limite (κατὰ μέτρον) e si considera anche la dismisura (ὑβρις): si fa leva sugli esempi tratti dal mito (in particolare su elementi che sono familiari come quelli dei Titani, di cui si individuano i mitologemi).

Si propongono esercizi guidati e in autonomia sulla parola greca (individuate le parole fondanti si lavora sugli etimi).

c. Καλὸς καὶ ἀγαθός

Significato della massima greca e lavoro sui criteri che la regolano. Si chiariscono i valori che sono alla base della bellezza (proporzione, armonia, ordine) e del valore secondo la visione greca. Così, ad esempio, in Omero l'aggettivo ἀγαθός non fa riferimento a chi è moralmente irreprensibile ma a chi è utile, valido, capace ed attivo.

Queste espressioni indicano come utile e felice non qualcosa che serve all'interesse individuale ma qualcosa che ha un valore più vasto.

Essere buono ed essere virtuoso significa per Omero in modo perfetto ciò

che si è e si potrebbe essere: questo porta alla felicità e all'utile.

Motori dell'azione: conseguimento dell'utile, ricerca della felicità e sviluppo della propria capacità e del proprio valore.

Introduzione al senso dell'azione: il verbo. Di esso si colgono e si esaminano soprattutto componenti non così familiari per il parlante italiano (aspetto verbale, diatesi media, modo ottativo).

IL MODULO – FASE DI SVILUPPO

Educazione alla metodologia di indagine e allo studio disciplinare. Partendo dalle conclusioni del lavoro nella prima fase si affrontano per gruppi di tre incontri seguiti da un laboratorio disciplinare i nodi tematici scandendo i lavori su testi (proposti in traduzione) che fanno leva tanto sulla costruzione di momenti legati alla vita quotidiana che alla costruzione artistica³¹.

1. Lo spazio in cui l'uomo vive.

- Lettura (in traduzione) da Strabone, *Geografia*, I 1,1.
- Idea chiave: la geografia fa parte dell'attività del filosofo e quindi presuppone un uomo che si preoccupa dell'arte di vivere e della felicità.
- Proiezioni di immagini sull'Attica e su Atene. Sviluppando l'idea di base si lavora sull'interesse che può derivare dall'analisi del territorio e del modo di viverlo secondo l'ottica di un uomo greco.
- Ripresa del lavoro sulla scrittura e sullo studio dell'alfabeto, meglio articolato in componenti di fonetica, fonologia, segni diacritici.

LABORATORIO DELL'ARCHEOLOGO: la scrittura (ovvero i supporti scrittori).

Sarà proposta un'attività di tipo esperienziale, capace di interessare i discenti attraverso indagini mirate che vertano sul contatto con materiali ed ipotesi di interpretazione degli stessi con relazione di sintesi finale.

2. Felice posizione dell'Attica

- Lettura (in traduzione): Senofonte, *Le entrate*, 1,2-8.

31 I testi scelti e la traduzione degli stessi sono tratti da Baldassarre; Zagli 1997, pp.18s.; pp. 26-28; p. 30.

- Analisi delle componenti chiave: valutazione delle condizioni di un territorio che è in grado, se ben lavorato, di offrire benessere a tutta la popolazione.
- Ripresa del lavoro sulla parola attraverso una prima sistemazione normativa.

LABORATORIO DEL TRADUTTORE: la parola.

Attraverso l'esperienza in una casa editrice locale che ha fatto della traduzione il filo conduttore dell'attività i discenti saranno in grado di valutare il percorso che un esperto compie per arrivare alla migliore interpretazione di un testo, alla scelta della veste grafica e al modo di proporre il risultato finale del lavoro.

3. Atene, una città lontana.

- Lettura (in traduzione): Eschilo, *I Persiani*, vv. 230-245.
- Idea-chiave: una città che non ha le condizioni del potere, secondo la mentalità persiana, grazie ad un'organizzazione istituzionale diversa può sconfiggere un impero (si fa leva sull'idea della autodeterminazione)
- Ripresa del lavoro sul verbo, articolato in tre lezioni con attenzione agli aspetti che più si distinguono rispetto all'italiano.

LABORATORIO DEL FILOLOGO: il testo.

L'attività prevede l'intervento dell'esperto disciplinare che presenta la complessità dell'interpretazione del testo antico ed insegna come la ricerca si muove per emendare i passaggi critici, come si compili l'apparato critico e come si giunga alla redazione finale dello stesso.

Lezione nr. 10 (ultima lezione): lettura di un passo che può completare la formazione e che può essere tratto da uno scrittore contemporaneo (ad es. J.L. Borges, *L'aleph*, in particolare il racconto *La casa di Asterione*, che permette di valutare un punto di vista diverso sulla figura del Minotauro) o un classico di particolare eco nella sensibilità moderna, come ad esempio la favola di Amore e Psiche di Apuleio (*Metamorfosi*, IV 28-35; V 1-24).

BIBLIOGRAFIA

Audano, Eliana

2000 *Campione di dizionario valenziale dei verbi greci (dall'Anabasi di Senofonte)*, in *Proverbio 2000*, pp. 165-171.

Baldassarre, Giuseppe; Zagli, Cinzia

1997 *Periplo. La civiltà della Grecia antica attraverso gli autori*, Firenze, D'Anna.

Bellandi, Franco; Ferri, Rolando (a cura di)

2008 *Aspetti della scuola nel mondo romano*. "Atti del Convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006)", Amsterdam, Adolf M. Hakkert.

Biondi, Laura; Puliga, Donatella

1995 *La parola dal testo*, Bologna, Cappelli.

Blame, Maurice; Lawall, Gilbert

1991 *Athénaze. An Introduction to Ancient Greek*, Oxford, Oxford University Press (trad. it. a cura di L. Miraglia – T.F. Borri, *Athénaze. Introduzione al greco antico*, Montella, Edizioni Accademia Vivarium Novum, 1999¹ [2017²]).

Canfora, Luciano

2004 *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Bologna, Il Mulino.

Canfora, Luciano; Cardinale, Ugo

2012 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. "Atti del Convegno Internazionale. Torino, 12-14 aprile 2012", a cura di L. Canfora, U. Cardinale, Bologna, il Mulino.

Caramazza, Alfonso; Finocchiaro, Chiara

2002 *Classi grammaticali e cervello*, "Lingue e Linguaggio", 1, pp. 3-37.

Cardinale, Ugo (a cura di)

2008 *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET.

Carta Piras, Fatima

2011 *Didattica della lingua e della letteratura greca. Materiali per la didattica del greco e per la funzione docente*, prefazione di L. Canfora, Ortacesus, Nuove Grafiche Puddu.

Cesaretti, Paolo; Minguzzi, Edi.

2021² *Il dizionarietto di greco. Le parole dei nostri pensieri*, Brescia, Scholé.

Clarke, Martin L.

1971 *Higher Education in the Ancient World*, London, Routledge.

- Cribiore, Raffaella
1996 *Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt*, Atlanta (Georgia), Scholar Press.
- Cribiore, Raffaella
2001 *Gymnastics of the Mind. Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton-Oxford, Princeton University Press.
- Crisotto, Lerida
2006 *Didattica del testo: processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Danesi, Marcel
2003 *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, Brescia, La Scuola.
- Danesi, Marcel
2015² *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue oggi*, Perugia, Guerra.
- Dionigi, Ivano
2008 *Classici perché, classici per chi*, in Cardinale 2008, pp. 125-132.
- Favarin, Silvana
2000 *La "grammatica della dipendenza" applicata alle lingue classiche*, in Pro-verbio 2000, pp. 39-51.
- Favini, Luciano
2008 *L'insegnamento del latino e del greco*, in Cardinale 2008, pp. 20-51.
- Giroto Bevilacqua, Marina; Sciolla, Laura Lorenza
2008 *Didattica delle lingue e delle letterature classiche*, in Cardinale 2008, pp. 421-443.
- Kolonia, Amalia; Peri, Massimo
2008 *Greco antico, neogreco e italiano. Dizionario dei prestiti e dei parallelismi*, Bologna, Zanichelli.
- Mariotti, Italo
1988 *Filologia e didattica: letteratura latina e scuola secondaria*, Roma, Herder.
- Minguzzi, Edi
2012 *Imparare il greco: grammatica e lessico di base*, Milano, Raffaello Cortina.
- Montanari, Franco
2012 *Parola per parola. Storia dei dizionari del greco antico*, in Canfora; Cardinale 2012, pp. 153-169.
- Natalucci, Nicoletta
2002 *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Napoli, ESI.
- Neri, Camillo
2012 «*Il greco ai giorni nostri*», ovvero: *sacrificarsi per Atene o sacrificare Atene?*,

- in Canfora; Cardinale 2012, pp. 103-152.
- Neri, Camillo; Alvoni, Giovanna; Batisti, Roberto; Olivieri, Maurizio
2018. *Méthodos. Corso di lingua e cultura greca*, Firenze-Torino, D'Anna.
- Ørberg, Hans H.
1958-59 *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, voll. 1-2, Copenhagen, Nature Method Institutes.
- Palumbo, Carmela
2012 *Scommettere sugli studi classici nella società liquida*, in Canfora; Cardinale 2012, pp. 13-22.
- Pasetto, Emilio; Cristiani, Renzo
1938 *ATHENA. Avviamento pratico allo studio dei vocaboli greci*, Firenze, Le Monnier.
- Pasquali, Giorgio
1930 = 1994 *Paradossi universitari*, "Pegaso", 2. 1930, pp. 87-97, ora in *Pagine stravaganti di un filologo*, I. *Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, II. *Terze pagine stravaganti. Stravaganze quarte e supreme*, a cura di C.F. Russo, Firenze, Le Lettere, pp. 151-164.
- Perinetti, Andrea; Sciolla, Laura Lorenza
2012. *Una palestra per la mente: lingue classiche e problem solving*, in Canfora; Cardinale 2012, pp. 485-494.
- Piazzini, Francesco
2021 *Le parole del greco. Lessico essenziale di greco antico con 100 schede sul greco nell'italiano di oggi*, Milano, Hoepli.
- Pieri, Maria Pace
2002 *L'apprendimento del lessico latino*, "Aufidus", 46, pp. 37-98.
- Pieri, Maria Pace
2005 *La didattica del latino: perché e come studiare lingua e civiltà dei romani*, Roma, Carocci.
- Proverbio, Germano (a cura di)
2000 *Dum docent discunt. Per una didattica delle lingue classiche*, a cura di G.P., Bologna, Pàtron.
- Raimondi, Ezio
1981 *Lingua e letteratura come prassi didattica*, Bologna, Pàtron.
- Roscilla, Fabio
2009 *Arche megiste: per una didattica del greco antico*, Pisa, ETS.
- Roscilla, Fabio
2016 *Greco, che farne? Ripensare il passato per progettare il futuro: manuali e didattica fra Sette e Novecento*, Pisa, ETS.

Settis, Salvatore

2004 *Futuro del 'classico'*, Torino, Einaudi.

Snell, Bruno

1963 *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi (ora *La scoperta dello spirito. La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, prefazione di R. Andreotti, revisione linguistica di M. Rosso, Roma, Luiss University Press 2022).

Ugolini, Gherardo

2018 *Lexis: lessico della lingua greca per radici e famiglie di parole*, Bologna, Pàtron.

Varisco, Bianca Maria

2004 *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.

3.1 RIFLESSIONI INATTUALI SU QUELLA «LINGUACCIA»

Camillo Neri

Università di Bologna

0. La didattica del greco è notoriamente al centro di vigorose polemiche, lo sanno tutti. Quello che non tutti sanno è che lo è almeno dall'epoca di Senofane, che sottolineava – chissà se facendosi polemicamente banditore di una 'riforma della scuola' – come «sin da principio tutti hanno imparato sulla base di Omero» (fr. 14 Gent.-Pr.). Un principio che nella prima giovinezza dell'Italia unita – dopo secoli di sperimentazioni, dai Romani antichi agli Umanisti, dai Gesuiti agli Illuministi, passando per le diverse scuole nazionali, e 'nazionaliste', e le diverse filosofie, dall'idealismo al marxismo – il moravo di Brno (allora Brünn), ma torinese di adozione Giuseppe Müller (1825-1895) riteneva di dover riaffermare di fronte al fallimento dei molti tentativi, fatti «all'età nostra», «di sostituire nell'insegnamento alle lingue classiche altri obbiettivi di studio che si dicevano più utili per la vita pratica», perché venivano a mancare, «dopo tolte le lingue classiche dalla scuola, le più solide fondamenta alla educazione giovanile», e trovando una ricetta nell'esercizio paziente e costante di «traduzione dal greco in italiano e dall'italiano in greco», sistematicamente proposto, quest'ultimo, negli esercizi di Karl Schenkl da lui prefati¹. La «linguaccia» del titolo, dal canto suo, è il sapido, affettuoso sberleffo con cui Giorgio Pasquali, nei *Paradossi didattici* pubblicati sul "Pegaso" del luglio 1930 e su cui si tornerà tra breve, osservava con ironico disincanto che

in pochi paesi del mondo studiosi di greco seri e persino notevoli abbondano quanto da noi in Italia: eppure il greco nelle nostre scuole non s'impara, si finge d'impararlo. Quei pochi che hanno buona voglia e l'imparano per davvero, studiano poi per lo più lettere e di-

1 G. M., *Prefazione* a Schenkl 1869, pp. III-X: VI e VIII; vd. anche *Discorso preliminare su alcuni quesiti concernenti l'insegnamento del greco nelle scuole classiche*, in Schenkl 1872, pp. III-XLVIII.

vengono alla loro volta professori di greco, tanto più valorosi quanti più sforzi hanno dovuto fare per impadronirsi di questa linguaccia; e così il circolo è chiuso. Gli altri, superata la maturità, si affrettano a dimenticare persino l'alfabeto (o almeno le maiuscole)².

Più accigliato che ironico, in quel *Filologia e storia* che omaggia Pasquali sin dal titolo e che contiene in certo modo il proprio testamento scientifico e spirituale, Enzo Degani polemizzava contro le nuove metodologie scientifiche e didattiche,

il più delle volte in vuota e gratuita polemica con la filologia tradizionale, specie hermanniana. Capita così di risentire l'eco, appiattita e trivializzata, di antiche diatribe; e si avverte parallelamente – scelta senza dubbio comoda – un distacco sempre più marcato da quel rigoroso approccio ai testi che resta e rimarrà alla base di ogni seria ricostruzione. Superfluo aggiungere che si lavora di norma su traduzioni, perdendo di vista l'originale, senza dire che queste ultime vengono non di rado affidate a traduttori improvvisati che ignorano affatto, per cominciare, la stessa lingua dalla quale pretendono di tradurre³.

E ormai con tutti e due i piedi nel terzo millennio, Luciano Canfora rifletteva preoccupato sulle 'nuove' metodologie didattiche che vorrebbero far giustizia di Omero e della *vexatissima* traduzione dal greco:

la perdita sarebbe troppo grande. Naturalmente ci possono anche essere i secoli bui, come quelli dopo Giustiniano, ma non sta a noi agevolare un processo del genere. Al tempo stesso però dobbiamo cercare di dare alle scuole ordinamenti tali che non siano totalmente privati di preziosi elementi di conoscenza quali appunto le lingue antiche accanto allo studio delle civiltà antiche. Io sono convintissimo, nonostante possa sembrare un discorso passatista, che lo studio mirante all'interpretazione, alla traduzione dal latino e dal greco comporti una mobilitazione intellettuale straordinaria, pari per lo meno allo studio delle più elevate matematiche⁴.

Uno studio difficile però – occorre chiosare – nell'epoca degli annuali 'crolli' del liceo classico⁵, del calo demografico dei letterati, del *multitasking* e di quell'«attenzione continua periferica parziale» (il *copyright*

2 Pasquali 1994, pp. 158s.

3 Degani 1999, p. 310 (= 2004, p. 1299).

4 Canfora 2002, p. 51.

5 I numeri più recenti – talmente disaggregati da stendere una nube di vaporoso lenimento sui sintomi di un innegabile decremento, periodicamente strillato sulle pagine (culturali) dei giornali – li dà Condello 2018, pp. 30-41.

è di Linda Stone, ex-ricercatrice Microsoft), così diffusa nella popolazione giovanile e così pernicioso per chi debba accingersi a praticare un'operazione chirurgica o a tradurre un testo greco antico.

L'*excursus* storico, *per specimina* e *in a nutshell*, ha funzione meramente consolatoria. Lo studio del greco antico (e della storia) ha almeno questo accessorio conforto, dimostrando che non siamo i primi, né i soli a occuparci degli 'inediti' problemi della quotidianità, e che persino l'ultima innovazione didattica premiata dal sempre futurofilo MUR raccoglie magari l'eco – inconsapevolmente, s'intende – di qualche ritocco rapsodico o sofisticato alla *paideia* omerica in uso tra VI e V secolo a.C.

Senza pretendere di entrare – peraltro con lo stesso spirito del cavallo di Ippico citato dal vecchio Parmenide di Platone⁶ – in un agone politico-culturale che è importante, ma che di nuovo ha solo le sembianze retoriche, e un po' di anglo-burocratese *à la page*, mi limiterò qui a richiamare per sommi capi – e senza troppi fardelli storico-bibliografici – quattro punti che mi sembrano importanti (ma che in contesti meno amicalmente auto-referenziali mi costerebbero forse un TSO d'urgenza). Anche per dare il prima possibile parola e penna a Roberto Batisti, che è più bravo, e di didattica del greco si occupa in modo più tecnico e meno episodico di me, qui subito di séguito.

1. Una vecchia, poligenetica fiaba non solo indoeuropea, che ha incarnazioni storico-letterarie soprattutto nella mitologia celtica e nella favolistica ungherese, racconta di un cervo bianco, una creatura impossibile da catturare, ma che finiva per trasmettere ai suoi cacciatori il gusto della caccia in quanto tale⁷. La didattica del greco è come il cervo: nessuno sembra averla mai afferrata davvero, ma se se ne discute dall'epoca di Senofane è perché perseguirla è un esercizio bello e utile in sé. Contro ogni pessimismo, nelle condizioni date – che non sono tanto diverse, almeno per il greco antico, da quelle di G. Müller e dei dibattiti della prima Italia unita, o di Giorgio Pasquali e dei primi anni della riforma-Gentile, o di Enzo Degani e Luciano Canfora a cavallo delle (sciagurate) riforme tra secondo e terzo millennio⁸ – e nella sperimentata convinzione che fare formazione significa combinare l'arte di stimolare le passioni (è noto da qualche millennio che

6 *PMGF* 287 *ap.* Plat. *Parm.* 137a *et al.*

7 Cfr. *e.g.* Cigada 1965.

8 Per un quadro meno galoppante e più ricco, anche bibliograficamente, vd. Neri 2012.

si tratta di accendere fuochi, non di riempire vasi⁹) e la necessità di allenare la tecnica (perché – per restare ai *bons mots* – il segreto del successo consiste nel corredare il 10% di *inspiration* con un 90% di *perspiration*¹⁰). C'è quindi forse un *atteggiamento da ritrovare*, il gusto di provare e riprovare, senza stancarsi di ricordare inutilmente ai sempre cangianti ministri della scuola (o meglio dell'economia, se la cosiddetta 'legge Gelmini', per non fare che un esempio recente tra i tanti possibili, è stata in realtà una 'legge Tremonti', allora salutata con favore, *arcesellii gratia*, da tutti i rettori) l'importanza dei numeri (15 allievi per ogni docente *posson bastare*) e del tempo (3 ore di greco alla settimana *non posson bastare*).

2. Se non si può rinunciare a partire dai testi, dalla lingua, dal lessico dei Greci, per non annacquare lo studio in un rosario di luoghi comuni letti e ripetuti in traduzione, e se d'altra parte nemmeno il più ottimista tra i cacciatori del cervo potrà sensatamente pronosticare che futuri, oculati investimenti consegneranno ai didatti il rapporto docente-discente e le ore settimanali di greco che *posson bastare*, occorre almeno domandarsi se qualche ristrutturazione organizzativa non sia comunque possibile, e magari auspicabile. Nello stesso articolo sul "Pegaso" del 1930 già citato, con il tono scanzonato che gli era particolarmente congeniale quando più parlava sul serio, Pasquali formulava nel terzo dei suoi 'paradossi didattici' la proposta già esplicita nel titolo (*Prima il greco, poi il latino*) e che a me continua a sembrare *una provocazione da accogliere*: ««io penso che anche nelle scuole italiane il greco si imparerebbe, se esso fosse insegnato prima del latino, fin dalla prima ginnasiale, quando i ragazzi hanno ancora fresca la memoria, sono meno turbati dalla vita esterna e non hanno ancora fitto in capo che le lingue si possano apprendere senza imparare a mente, a forza di dizionario. Questa mutazione ne porterebbe con sé un'altra, il ritardo dell'insegnamento del latino almeno sino alla seconda, meglio ancora alla quarta ginnasiale» (p. 161). A mio parere poi – e qui mi appello alla clemenza di una corte che potrebbe assolvermi per semi-infermità mentale – l'insegnamento del greco a partire dai dieci anni di età, che renderebbe meno disagiata la trasmissione di un lessico che a differenza di quello latino va imparato a

9 Almeno sin da Plutarco (*Rect. rat. aud.* 48c). Poi se ne sono appropriati un po' tutti.

10 La frase, di tradizione schiettamente orale, è usualmente attribuita a Thomas Edison (1847-1931). Che il prezzo della fatica non sia scontabile e che l'allenamento non sia un *optional* va onestamente riconosciuto, senza sottacerlo ai discenti: a chi lo intervistava sul segreto del suo successo, la stella del basket NBA Michael Jordan, forse il più grande cestista di tutti i tempi, diceva: «sbaglio tra i 500 e i 600 tiri al giorno».

memoria, dovrebbe accompagnarsi a una riforma dei cicli scolastici, con una scuola media inferiore unica di cinque anni – con il greco e il latino (pasqualianamente disallineati), con un orario prolungato (8-16?) per far posto alle nuove materie, ma uguale per tutti – che immetterebbe in una gamma di indirizzi triennali (il ‘liceo’), differenziati, specializzati, e propedeutici alla scelta di quello universitario. Si consoliderebbe in tal modo la funzione della scuola come fattore di giustizia e mobilità sociale, e se ne gioverebbe l’insegnamento delle lingue e delle culture classiche, che sono o dovrebbero essere patrimonio di tutti.

3. La pasqualiana anticipazione del greco rispetto al latino, per altro, avrebbe un ulteriore effetto virtuoso, disarticolando la simbiosi ‘classica’ greco-latino, che pur pienamente giustificabile sul piano storico-culturale, perché greco e latino divengono storicamente (ma progressivamente) le due lingue della civiltà che chiamiamo classica, finisce per esemplare la didattica del greco su quella del latino (rendendola di fatto fuorviante) sul piano linguistico, perché greco e latino sono due sistemi linguistici completamente diversi (e ingabbiare il primo nella camicia di forza delle categorie del secondo finisce per inibirne l’insegnamento). Ed è proprio a partire dalle non accessorie differenze tra il greco e il latino che occorre prendere spunto per la terza riflessione inattuale, circa *alcune sottolineature da rimarcare* nella didattica quotidiana del greco:

a) Nella morfologia latina (come pure, si deve pensare, in quella indoeuropea), ripeteva spesso A. Traina, prevalgono opposizioni binarie (come quella tra attivo e passivo, indicativo e congiuntivo, *infectum* e *perfectum*, singolare e plurale ecc.), mentre in greco vige la ‘legge del trivio (τρίοδος)’, il luogo delle scelte¹¹, e le opposizioni morfologiche sono tutte ternarie: le diatesi (attiva, media, passiva), i modi finiti (indicativo, congiuntivo, ottativo, con l’aggiunta dell’imperativo in frasi del tutto particolari che si risolvono in ingiunzioni e comandi), i modi infiniti (participio, infinito, aggettivo verbale), gli aspetti cioè le modalità in cui un’azione si svolge agli occhi di uno spettatore esterno (presente per le azioni presentate come processi in corso di svolgimento, aoristo per quelle depurate dalle categorie spazio-temporali e presentate come istantanee irripetibili, perfetto per quelle che, a conclusione di processi precedenti, sono presentate come stati), su cui si innestano con l’ausilio di prefissi, suffissi e desinenze particolari le categorie temporali (pure tre: presente, passato e futuro);

11 Da Teognide (911) a Platone (*Leg.* 799c), ma gli esempi sarebbero legione.

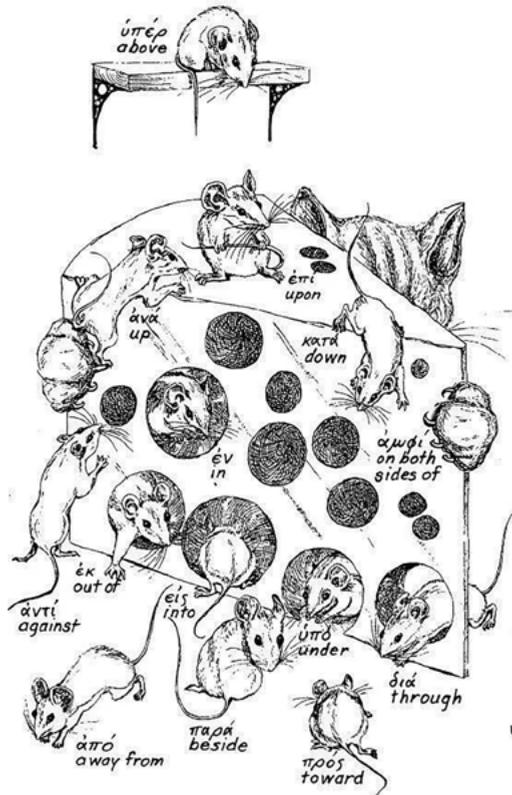
e tre sono anche le persone (l'io, il tu, l'assente), i numeri (singolare, plurale e duale), i generi (maschile, femminile, neutro), i casi preposizionali e marcati da desinenze sempre riconoscibili (genitivo, dativo, accusativo). Soprattutto l'opposizione aspettuale, che rende il sistema verbale greco così caratteristico e così differente da quello latino, dove domina una dimensione più spiccatamente temporale (e anche da quelli delle altre lingue indoeuropee e semitiche, dove le opposizioni aspetuali sono binarie), va spiegata bene ai discenti, che invece trovano spesso libri di esercizi in cui le frasi 'facilitate', per sequenzialità didattiche consacrate da fruste tradizioni, contengono imperfetti improvvidamente sostituiti ad aoristi (per non fare che un esempio tra i tanti possibili).

b) A differenza del latino, il greco possiede le cosiddette 'particelle', che costituiscono per così dire la punteggiatura 'sonora' di una lingua che ha avuto a lungo esecuzioni per lo più orali (e per questo, in una lingua a *ordo verborum* quasi assolutamente libero come il greco, esse figurano per lo più dopo la prima parola di una frase o di un suo segmento), ma che servono anche ad addensare una particolare atmosfera intorno alle parole più importanti di una frase (a enfatizzare, asseverare, limitare ecc.). La didattica delle particelle greche si è spesso risolta in uno sdrucchiolevole *tricolon*: "sono piccole" (il che è vero), "non si traducono" (il che spesso è vero), "lasciatele perdere!" (il che è sbagliato). Sia nella loro funzione sintattica di segni logici di interpunzione, sia in quella espressiva di addensatori di atmosfera, le particelle forniscono informazioni cruciali per l'analisi della struttura sintattica di un brano – cioè per la sua pre-comprensione, in vista di quella comprensione che è la vera 'traduzione' – al prode *tiro* che sappia riconoscere i segnali veicolati da μέν, δέ, γάρ, γε, οὐν, ἄρα e ἄρα, οὐκ οὐν e οὐκοῦν, ἄν, e inoltre dalle differenti congiunzioni καί e τε, οὐ(κ/χ) e μή, ὡς e ὅτι, ὥστε e ἵνα, ἀλλά ecc. E benché la punteggiatura sia ormai considerata un fatto soggettivo e quasi sentimentale¹², non saranno in molti – credo – a contestare il ruolo determinante della virgola per l'esatta comprensione di una frase escogitata da Julio Cortázar (1914-1984), «se l'uomo sapesse realmente il valore che ha la donna andrebbe a quattro zampe alla sua ricerca»: se siete donne, metterete la virgola dopo «donna»; se siete uomini, dopo «ha».

c) "A, di, da, in, con, su, per, tra, fra", ci insegnavano a compitare alle scuole elementari oltre mezzo secolo fa, per imparare le preposizioni. Malgrado qualche residuale sovrapposizione con avverbi e congiunzioni, le preposizioni latine, proprie e improprie, hanno un posto ben preciso nelle grammatiche, e ricorrono unite ai casi del nome (come preposizioni) o ai verbi (come preverbi) in modo per lo più regolare

12 Non è necessario correggere circa 15 tesi di laurea a sessione, come me, per rendersene conto.

e riconoscibile. Le preposizioni greche, dal canto loro, mantengono a lungo – anche come preverbi – la loro natura originariamente avverbiale e di conseguenza anche la loro autonomia sintattica, e ciò costringe chi le insegna a ricorrere a etichette come ‘tmesi’, ‘anastrofe’, didatticamente e descrittivamente assai utili, ma storicamente deprivate di qualsiasi significato. Anche nei loro usi più astratti e metaforici, inoltre, le preposizioni conservano riflessi del loro germinale valore spaziale, ed è allora utile che i discenti lo visualizzino bene, per poterne poi seguire l’evoluzione semantica e sintattica (e i finali matrimoni preposizionali, dopo lunghi ‘fidanzamenti sintattici’, con il genitivo partitivo o ablativale, con il dativo sociativo o strumentale, con l’accusativo di estensione o di direzione, e con tre, due o uno solo di questi casi, a seconda che la preposizione sia trivalente, bivalente o monovalente). Tra le tante raffigurazioni che si sono opportunamente succedute per focalizzare tale spazialità, una tra le più *amusing* è quella dei topi nel formaggio¹³:



13 Cfr. <https://www.reddit.com/r/AncientGreek/comments/vsu5hz/mice_demonstrating_ancient_greek_prepositions_the/?rdt=60123> (tutti i siti web sono stati consultati per l’ultima volta in data 07/03/2024).

Che andrà se mai completata, aggiungendo περί (un topo che corre intorno al gruviera, inseguito dal gatto, come Ettore da Achille?) e sottolineandone le differenze con ἀμφί, e ancora quelle tra il σύν dell'unione e il μετά della partecipazione, e tra l'ἀντί del guardare in faccia e il πρό del mettersi davanti dando le spalle a protezione, e diffondendosi poi sulle preposizioni 'improprie', che non possono fungere da preverbi, ma che possono ancora costruirsi con il genitivo partitivo o ablativale (ἄνευ, ἀντικρύ, ἄτερ, ἄχρις, δίχα, ἐγγύς, ἐκάς, ἔνεκα, ἐντός, ἐντοσθεν, ἐκτός, ἔκτοσθεν, καταντικρύ, μεταξύ, μέχρις, νόσφι(v), ὀπισθε, πάρος, πέλας, πέραν, πλήν, πρόσθε, χωρίς), o con il dativo sociativo o comitativo (ἅμα, ὁμοῦ, ὁμῶς), e così via.

4. L'ultima riflessione inattuale riguarda impudentemente l'essenza stessa della scuola, e cioè il suo (dover) essere universale, di tutti e per tutti. Per quanto anche questo principio – nel trionfale ingresso del mercato in tutti gli aspetti dell'esistenza umana, persino in ospedale, persino a scuola – sia divenuto un *plus* mercantile, da sottolineare tutt'al più con etichette luccicanti (la 'scuola giusta', la 'scuola inclusiva', cioè quella che 'chiude dentro anziché fuori, ma comunque chiude'?, ci si potrebbe chiedere), ormai usate persino dai sacerdoti della più reazionaria conservazione, oggi così in auge, e che per non essere vuotamente tautologiche segnalano se mai per contrasto che la realtà è ben diversa. Chi entra in classe tutte le mattine sa bene che la giornata sarà piena di *attenzioni speciali*, e che se queste non diventeranno *attenzioni per tutti* produrranno emarginazione e fallimenti: è l'ora in cui i principî diventano persone in carne e ossa, in cui le idee si possono mangiare, come diceva Giorgio Gaber, per fare quelle piccole rivoluzioni silenziose che cambiano la vita delle persone. A Bologna, da molti (e anzi troppi) anni abbiamo avviato – per iniziativa e con la collaborazione di alcuni coraggiosi studenti, ora cresciuti, nonvedenti – una sperimentazione, ancora troppo *in fieri*, per rendere il greco antico politonico riconoscibile agli utenti di sintesi vocali. Abbiamo creato una versione 'beta' (molto rozza, in verità), per interagire con i *files* di scrittura, con i PDF, con le banche-dati, che viene utilizzata oggi (gratuitamente) da una decina tra docenti e studenti ipo o nonvedenti in tutta Italia. Stiamo ora 'allenando', con alcuni colleghi informatici dell'Università della Tuscia, un'intelligenza artificiale in grado di fare meglio la stessa cosa. Che poi è restituire a una bimba o a un bimbo cieco di terza media e alla sua famiglia la libertà di poter scegliere un liceo classico, se questa è la sua vocazione. Con il tempo, ci è stato detto che una strumentazione del genere potrebbe servire anche ai dislessici, e abbiamo allora organizzato giornate di studio e assegnato tesi di laurea su questo ar-

gomento¹⁴. E, nel tempo, ci siamo resi conto che strumenti di questo genere possono servire a tutti, anche a così detti normo-dotati, specie se usati con fantasia, se riadattati, se modificati, per dare a ciascuno – come una scuola senza aggettivi dovrebbe fare – gli occhiali di cui ha bisogno per leggere¹⁵. Senza ricette magiche, senza soluzioni mercantili o aziendalistiche che offrano a tutti lo stesso prodotto, senza invadere alcun mercato, senza affidarci alla scuola giusta, alla didattica giusta, alla metodologia giusta. Scriveva con giovanile *verve* polemica Chiara Scarpellini, un’irregimentabile tesista che ha condotto una tesi magistrale sperimentale nelle scuole, lavorando con giovani (aspiranti) classicisti dislessici e proponendo un ‘protocollo’ (ma tra i tanti) operativo¹⁶:

Insegnare a fare coi pezzi che si hanno, a sopperire alla memoria grazie alla logica, educando la logica, allenandola a porsi le domande giuste al momento giusto e a raccogliere le risposte. Alle procedure si può venire allenati. Il protocollo è un algoritmo che integra i livelli di ragionamento sintattico e semantico secondo un ordine razionale (l’ordine corretto dei passaggi è uno dei punti critici per i miei ragazzi), guida nella verifica delle ipotesi e quindi porta, nella grande maggioranza dei casi, all’autocorrezione. Quello proposto è frutto di vari tentativi e successive approssimazioni, ed è la versione che meglio soddisfa le esigenze di Samuele e Marco. È stato “cucito” addosso a loro; e sebbene si sia dimostrato largamente spendibile anche da parte di altri allievi, ripeto – se mai ce ne fosse il bisogno – che non è che un punto d’avvio e pertanto attende migliorie e da chiunque vorrà apportarne, ragazzi *in primis*.

Questo, secondo me, è l’unico tipo di intervento realmente richiesto. Non: letture drammatizzate, traduzioni intersemiotiche, ricostruzioni SVO, facilitazioni testuali (*i.e.* evidenziazione di nessi e desinenze), schematizzazioni ad albero, indicazioni di parole chiave eccetera eccetera. Molte di queste cose sono immotivate; altre beatamente inutili; altre ancora addirittura controproducenti.

Autonomia. L’autonomia è il nostro obiettivo.

Non ho molto da aggiungere, in proposito. E non mi resta che consegnarmi responsabilmente agli ambulanziere e dare parola e penna, come promesso, a Roberto Batisti.

14 Documentazione in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, Alvoni; Garulli; Rosa 2019, Garulli; Viale 2021.

15 Il che è certamente difficile in una classe di 35 persone, ma è proprio questo il motivo per cui 15 allievi per ogni docente *posson bastare*.

16 Scarpellini 2016-17, p. 163.

3.2 METODI E MODELLI GRAMMATICALI PER UN APPRENDIMENTO INCLUSIVO DEL GRECO

Roberto Batisti

Università di Venezia Ca' Foscari

0. Come, quanto, e perché insegnare oggi la grammatica greca, in ottica inclusiva? Per rispondere a questa domanda è necessario toccare la più vasta questione dei metodi (didattici) e modelli (grammaticali) per l'insegnamento del greco, che pure non sarà possibile esaurire in questa sede. La centralità della questione metodologica nell'insegnamento delle lingue classiche è accolta anche dalla normativa, e in particolare dalle *Indicazioni nazionali* del 2010, che tutt'ora orientano la progettazione didattica nella scuola secondaria italiana. Se è vero che nella sezione dedicata all'insegnamento di Lingua e cultura greca non se ne trova menzione, occorre rivolgersi alla corrispondente sezione dedicata a Lingua e cultura latina per trovare esplicite indicazioni metodologiche:

L'acquisizione delle strutture morfosintattiche avverrà partendo dal verbo (verbo-dipendenza), in conformità con le tecniche didattiche più aggiornate (un'interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa è offerta dal cosiddetto "latino naturale" – metodo natura –, che consente un apprendimento sintetico della lingua, a partire proprio dai testi). Ciò consentirà di evitare l'astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l'acquisizione delle competenze traduttive¹.

Questo paragrafo rispecchia bene lo stato del dibattito metodologico recente, in cui proprio il metodo natura, o induttivo-contestuale (MIT), da un lato, si è imposto come la più diffusa, e discussa, alternativa al

1 *Indicazioni Nazionali*, p. 199.

‘tradizionale’ metodo grammaticale-traduttivo (MGT), e, dall’altro lato, il modello valenziale, o della verbo-dipendenza, come la principale alternativa all’analisi logico-periodica nella descrizione della sintassi. Quanto appena detto vale, beninteso, per il greco non meno che il latino, dal momento che l’insegnamento delle due lingue classiche pone problemi simili (almeno finché durerà nel nostro ordinamento scolastico la simbiosi sopra ricordata da Camillo Neri), e che le stesse innovazioni metodologiche consigliate dal documento ministeriale per il latino sono da tempo proficuamente adottate anche da molti docenti di greco. Proprio dalle concrete esperienze didattiche emerge come l’adozione di MIT e verbodipendenza risulti spesso vantaggiosa anche in caso di disturbi specifici dell’apprendimento (DSA). Non è più necessario sottolineare l’importanza di una didattica del greco che tenga conto (anche) dei bisogni degli studenti con DSA², che risultano sempre più rappresentati anche nel Liceo Classico, per quanto pur sempre meno che negli altri ordini della scuola secondaria³. Sarà utile, perciò, passare brevemente in rassegna le caratteristiche dei metodi e modelli summenzionati, con particolare attenzione ai loro pro e contro per la didattica inclusiva, secondo le testimonianze dei docenti che li hanno sperimentati⁴.

1. Metodo, come s’è detto, tradizionale, ma non da sempre, il MGT fu originariamente elaborato nella scuola tedesca del XIX secolo, e risentiva del clima positivistico dell’epoca, in particolare dell’assunto che lo studio della lingua debba fondarsi su un approccio scientifico, dunque sulla teoria grammaticale⁵. Premessa teorica fondante del MGT è infatti che la conoscenza della lingua (competenza linguistica) s’identifichi con la conoscenza della grammatica (competenza metalinguistica). Si tratta, perciò, d’un metodo deduttivo, in cui si passa dalla regola universale alla sua applicazione particolare: nella lezione-tipo, l’esposizione teorica della regola precede la sua concreta esemplificazione. La traduzione è lo strumento privilegiato per la fissazione delle regole apprese e la principale modalità di verifica.

2 L’inclusione di queste categorie è regolata, com’è noto, dalla legge 170/2010 e dal rispettivo decreto attuativo (DM 5669/2011). Importanti sono anche le *Nuove linee guida sulla gestione dei Disturbi specifici dell’apprendimento*, aggiornate all’inizio del 2022.

3 Nell’a.s. 2021-2022 gli studenti con BES o DSA assommavano al 5.3% degli iscritti al Liceo Classico; cfr. <<https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>> (tutti i siti web sono stati consultati per l’ultima volta in data 28/03/2024).

4 Vd. gli studi citati alla n. 14.

5 Cfr. Preti 2015, p. 194.

Sui limiti del MGT concordano ormai da tempo docenti e studiosi dei più vari orientamenti metodologici⁶. Le critiche si concentrano sulla scarsa attenzione al lessico (che, a differenza della morfosintassi, non si presta a uno studio teorico e sistematico), su una prassi della traduzione che rischia di ridurre questo complesso esercizio a una decodifica meccanica (condotta, spesso, su frasi o versioni linguisticamente addomesticate fino a snaturarle), e sull' 'ipertrofia grammaticale' che nasce, nei casi peggiori, dal prendere il manuale di grammatica come un libro di testo che vada esposto procedendo linearmente dal primo all'ultimo capitolo. È vero che simili deformazioni dipendono, più che dal metodo in sé, da una sua applicazione troppo rigida. Tuttavia, è innegabile che proprio per le sue origini storiche il MGT non abbia un fondamento teorico aggiornato alle più recenti acquisizioni della linguistica e della glottodidattica. Per tutte queste ragioni il MGT è stato sempre più messo in discussione, e si è proposto di sostituirlo o d'integrarlo con metodi alternativi.

Come riconosciuto dalle *Indicazioni nazionali*, l'alternativa metodologica più radicale oggi diffusa in Italia è il metodo 'natura' elaborato dal latinista danese Hans Henning Ørberg (1920-2010) per il suo corso *Lingua Latina per se illustrata* (con più edizioni dal 1954 al 1990), e che s'iscrive in una lunga 'via carsica'⁷ di metodi diretti che fin dall'età umanistica hanno fatto concorrenza ai metodi grammaticali. Ørberg si ispirò al metodo per l'insegnamento delle lingue straniere moderne in uso al *Naturmethodens Sproginstitut* di Copenaghen, che prevedeva una *full immersion* nella lingua da apprendere, per riprodurre le condizioni dell'apprendimento della lingua materna. Nel caso di idiomi senza più parlanti nativi, come latino e greco antico, surrogato dell'esposizione diretta alla lingua è l'immersione nei testi. Nel primo volume di *Lingua Latina*, intitolato *Familia Romana*, l'immersione è affidata a un testo narrativo continuo che accompagna il discente lungo tutto il percorso di studio, costruito *ad hoc* dall'autore in modo tale che in esso possano essere rinvenute le strutture linguistiche oggetto d'apprendimento. Le regole grammaticali, infatti, non sono esposte teoricamente, ma vengono ricavate per induzione tramite l'esposizione al testo, in modo tale da evitare il più possibile il ricorso al dizionario e al libro di grammatica. La spiegazione grammaticale è rimandata a uno snello *Enchiridion discipulorum* collocato, significativamente, a fine lezione. Il

6 Fra i numerosi contributi in questo senso, si vedano ad es. Milanese 2012; Zanetti 2012; Ricucci 2016.

7 L'espressione è di Ricucci 2016, che di questa via offre un'interessante storia.

metodo natura si distingue anche per l'ampio spazio dato all'uso attivo della lingua, con letture ad alta voce, domande e risposte in latino e in greco. Scopo dichiarato di questi accorgimenti non è, come vorrebbe un diffuso malinteso, insegnare a parlare fluentemente le lingue classiche nella vita quotidiana, bensì sfruttare il canale uditivo, trascurato dal MGT.

Il metodo sviluppato da Ørberg per il latino fu poi adattato al greco da parte del britannico Maurice Balme e dello statunitense Gilbert Lawall, autori del manuale *Athénaze* (1991), che riprende l'impostazione di *Lingua Latina*. In Italia, il massimo promotore del metodo Ørberg è Luigi Miraglia, che ha curato le edizioni italiane di *Lingua Latina* (2001) e dello stesso *Athénaze* (1999-2000). Quest'ultimo, in particolare, profondamente rivisto e ampliato rispetto all'edizione inglese, presenta un unico testo narrativo che si sviluppa attraverso i due volumi del corso, corredato da un ricco apparato iconografico, senz'altro da annoverare fra i pregi del volume, e da rubriche di grammatica, esercizi, lessico.

Anche il metodo natura ha i suoi svantaggi, che sono spesso speculari rispetto a quelli del MGT⁸. Se applicato nella forma ideale illustrata nell'ampia e appassionata *Guida per gl'insegnanti* di Miraglia⁹, rischia di non creare attitudine alla riflessione metalinguistica, dal momento che la complessa morfosintassi del greco antico non può essere appresa per via *esclusivamente* induttiva, senza un momento di fissazione sistematica per cui la trattazione, fin troppo discorsiva, degli *Enchiridia* risulta insufficiente. Inoltre, anche se il MIT dà la giusta importanza al lessico, offre scarsa dimestichezza con l'uso del dizionario e con la polisemia dei termini greci, con la conseguenza che i discenti imparano, sì, bene il lessico, ma il lessico di *Athénaze*. Questi fattori, sommati all'uso di un greco non genuino, rendono difficile il passaggio alla lettura e traduzione di testi d'autore nel triennio.

Da diversi studi ed esperienze emergono i vantaggi del metodo natura per la didattica inclusiva¹⁰. La struttura narrativa di *Athénaze* migliora la motivazione e facilita l'apprendimento; la ripetizione di forme linguistiche in contesto significativo e la ridondanza garantita dal ricco apparato di didascalie e illustrazioni aiutano a superare il deficit di memorizzazione che spesso caratterizza i discenti con DSA. Anche il potenziamento del

8 Per una recente messa a punto cfr. Ricci 2022, che osserva come gli interventi critici espliciti sul MIC siano comunque, ad oggi, molto più rari di quelli sul MGT.

9 Miraglia 1999.

10 Cfr. Scocchera-Pisano 2015; Pisano 2015, 2021.

canale uditivo, tipico di un metodo che dà grande spazio all'oralità, risulta tipicamente vantaggioso per questi studenti. Alcune criticità sono invece messe in luce dalla tesi sperimentale di Chiara Scarpellini (2016-2017): l'apprendimento induttivo delle regole richiede l'uso della memoria implicita, che in persone con DSA è deficitaria. Più utile sarebbe un insegnamento esplicito della grammatica, con il supporto di schemi e tabelle: tutti elementi già 'tradizionali', ma scarsi o assenti in *Athénaze*.

Si aggiunga che quello di Ørberg – Miraglia è, di fatto, un metodo *unius libri*: l'assenza di manuali concorrenti rende i docenti che vogliono adottarlo dipendenti da limiti e idiosincrasie di *Athénaze*, con un oggettivo svantaggio rispetto ai colleghi che adottano il MGT, per il quale esistono in commercio numerosi libri di testo fra cui scegliere. Tra le peculiarità di *Athénaze* c'è anche il fatto che una proposta così innovativa sul piano metodologico non lo appare altrettanto su quello dell'impianto grammaticale di riferimento. Le spiegazioni morfosintattiche offerte negli *Enchiridia* presentano, infatti, un'impostazione decisamente conservativa, tanto nell'adozione di terminologia consacrata da una lunga tradizione didattica ma non sempre scientificamente precisa (come l'aoristo 'secondo', dicitura che qui diventa ancor meno opportuna dato che viene presentato... prima dell'aoristo 'primo'), quanto nella scelta del modello grammaticale di riferimento, che è appunto quello della più classica analisi logico-periodica. Quest'ultima, che affonda le sue radici nella secentesca 'grammatica di Port-Royal'¹¹, è stata a sua volta criticata come modello superato e non privo di contraddizioni interne. Secondo questa teoria, d'ispirazione razionalistica, l'organizzazione del linguaggio rispecchia l'organizzazione del pensiero; di conseguenza, le categorie grammaticali rispecchierebbero altrettante categorie logiche universali (in realtà, perlopiù desunte dalla lingua latina). Gli elementi della frase sono perciò definiti in base a criteri logici, non sempre chiaramente definiti, e non alla loro funzione. Un altro limite di questo modello sta nel presentare, poco economicamente, due livelli separati di analisi per la frase semplice (proposizione) e per la frase complessa (periodo).

2. Fra i vari modelli sintattici prodotti dalla linguistica moderna, quello che ha conosciuto le applicazioni didattiche più interessanti è probabilmente il modello valenziale o della verbodipendenza, elaborato dal linguista e sla-

11 Ovvero, la *Grammaire générale et raisonnée* dei francesi A. Arnauld e C. Lancelot (1660).

vista francese Lucien Tesnière (1893-1954), con fondamentali contributi di studiosi successivi quali Heinz Happ, Gennaro Proverbio o Francesco Sabatini. Secondo questo modello, il verbo è il nucleo essenziale della frase, attorno a cui si combinano gli altri elementi: ogni verbo ha (in base alla sua semantica e alla sua diatesi) una ‘valenza’ che deve essere ‘saturata’ da un determinato numero di elementi (‘attanti’ o ‘argomenti’) la cui presenza è dunque necessaria; attorno alla frase nucleare costituita dal verbo e dai suoi attanti si dispongono gli elementi facoltativi, distinti fra quelli direttamente dipendenti dal verbo o da un attante (‘circostanti’) e altri di posizione libera (‘espansioni’). Poiché ciascuna delle suddette funzioni può essere svolta, oltre che da una singola parola o sintagma, anche da intere proposizioni, i medesimi strumenti analitici validi per la frase semplice si applicano anche alla frase complessa, unificando così i due livelli di analisi.

Anche questo modello sconta il limite della mancanza di risorse didattiche dedicate: mentre non mancano manuali di grammatica italiana e latina ispirati al modello valenziale, lo stesso non si può dire per quelli di greco. L’unico corso di lingua greca per il biennio interamente ispirato alla verbodipendenza, pubblicato nel 2006 da Nicoletta Natalucci¹², che proponeva l’analisi valenziale di due testi d’autore (la *Guida della Grecia* di Pausania e la *Costituzione degli Ateniesi* pseudosenofontea), è ormai fuori commercio, e i suoi ipertesti risultano tecnicamente datati. Si tratta, comunque, di un valido esperimento che meriterebbe di essere riproposto in forme più aggiornate; promettente, in questo senso, è la tesi di laurea magistrale di Giorgia Benetti, discussa a Bologna nel 2021, che propone un’analisi valenziale dell’orazione lisiaca *Per l’uccisione di Eratostene* sul modello degli ipertesti di Natalucci. Molti insegnanti adottano comunque nella loro prassi didattica il modello valenziale, eventualmente in una forma ‘amichevole’ che guida alla riflessione sulla centralità del verbo e sulla distinzione tra complementi obbligatori e no, senza necessariamente adottare la terminologia di Tesnière.

Si noti che quello di Natalucci era, dichiaratamente, un ‘Nuovo Metodo Grammaticale’, che puntava a rinnovare il MGT sotto diversi aspetti¹³, e partendo proprio dall’assunzione di una teoria grammaticale di fondo scientificamente più aggiornata, ma che restava pur sempre ben distinto dai metodi diretti come quello di Ørberg e Miraglia. Tuttavia, il modello va-

12 Natalucci 2006a, 2006b.

13 Ad esempio, lo studio del lessico per radici e la razionalizzazione dell’insegnamento della morfologia secondo i principi della ‘Grammatica Breve’.

lenziale può essere adottato con successo anche nell'ambito di un metodo diretto; l'enfasi data alla riflessione sulla funzione delle strutture linguistiche nel loro concreto contesto si sposa, anzi, particolarmente bene con un approccio induttivo-contestuale all'apprendimento della lingua. Difatti, alcune proposte di metodi misti ed eclettici, che puntano a combinare i tratti più validi del MGT e del MIC, scelgono proprio di combinare l'impostazione metodologica di *Athénaze* con il modello della verbodipendenza¹⁴.

In un'ottica di didattica inclusiva, anche il modello valenziale presenta molte luci e qualche ombra. Molti docenti testimoniano i vantaggi che l'adozione di questo modello presenta per l'insegnamento a studenti con DSA¹⁵. In particolare, rispetto all'analisi logico-periodica esso offre il vantaggio di richiedere un minor carico mnemonico, dal momento che opera con un minor numero di nozioni, definite in maniera più rigorosa: richiede di focalizzarsi sull'analisi funzionale dei costituenti della frase e non sulla memorizzazione di lunghe liste di complementi. Il modello di analisi valenziale prevede inoltre una serie di tappe chiare da seguire e la produzione di schemi ad albero o altri supporti iconici, tratti che rispondono allo stile di apprendimento più tipico degli studenti con DSA. Tuttavia, Scarpellini osserva che analisi valenziale e produzione di schemi sarebbero forse più utili come riflessione *a posteriori* su una lingua che si è già appresa, ma non sostituiscono l'apprendimento della grammatica e del lessico¹⁶. La valenza è proprietà lessicale di un verbo, da apprendere a memoria, poiché non esistono universali semantici che consentano di predirla (si confronti ἀκούω + genitivo contro alle costruzioni dei possibili equivalenti italiani *ascoltare/udire/sentir dire che*): il risparmio mnemonico consentito dal modello valenziale è, dunque, solo relativo. In definitiva, il protocollo operativo per studenti con DSA proposto dalla stessa Scarpellini segue un metodo deduttivo per la morfologia e induttivo per la sintassi: solo quest'ultima, infatti, ha una logica interna su cui si può ragionare¹⁷.

Un esempio ancora diverso di ibridazione metodologica è quella da noi tentata in *Méthodos*¹⁸. Questo corso, improntato al MGT nelle sue linee essenziali, cerca tuttavia, per correggere i limiti del metodo più tradizionale, d'integrare diversi elementi innovativi, che in parte trovano ri-

14 Cfr. ad es. Ceschi 2014.

15 Cfr. Veronesi 2015; Vignola 2015; Scarpanti 2019.

16 Cfr. Scarpellini 2016/17, p. 145s..

17 Cfr. Scarpellini 2019.

18 Neri *et al.* 2018.

spondenza nei metodi e modelli discussi sopra. Se la *Grammatica* è un aggiornamento di quella, d'impostazione solidamente tradizionale, dello storico Sivieri – Vivian, nei due volumi di *Esercizi* sono state sperimentate diverse innovazioni grandi e piccole. La novità più vistosa sta nella presenza di un testo-guida continuo che, come in *Athénaze*, apre ogni lezione e accompagna i discenti dall'inizio alla fine del libro, svolgendo il duplice ruolo di filo narrativo unitario e di spunto per esercizi e approfondimenti. A differenza che in *Athénaze* e in *Familia Romana*, però, si è scelto di ricorrere a testi d'autore non ritoccati: la *Storia vera* di Luciano per il primo volume e l'orazione *Per l'uccisione di Eratostene* di Lisia per il secondo¹⁹. In questo modo, è possibile familiarizzare fin dall'inizio con gli usi linguistici e stilistici degli autori antichi, per evitare quelle improvvise impennate nella curva di difficoltà che sono regolarmente riferite nel passaggio al triennio e alla lettura degli autori. Gli studenti, inoltre, hanno modo di leggere integralmente già durante il primo biennio due importanti opere della letteratura greca, e viene scongiurata la demotivante impressione di uno studio freddamente e astrattamente mnemonico, mettendo subito in evidenza l'obiettivo finale dello studio del greco, ossia l'accesso diretto ai testi antichi e alla cultura che ci hanno trasmesso. Un altro elemento centrale del MIT adottato dagli eserciziari di *Méthodos* è l'introduzione, ogni qualvolta possibile, dei nuovi fenomeni morfosintattici a partire dal testo. All'inizio di ciascuna lezione il testo di Luciano o di Lisia è infatti fornito in forma integrale, affiancato da una traduzione, inizialmente completa, che si fa più ridotta man mano che progredisce l'apprendimento e che gli studenti sono in grado di analizzare e tradurre in autonomia porzioni sempre maggiori di testo. Nel testo greco sono evidenziate graficamente le occorrenze delle nuove categorie morfosintattiche oggetto di studio, che sono poi introdotte, in maniera discorsiva, nel breve commento che segue il testo-guida, sottolineando se possibile le connessioni con quanto già noto.

In *Méthodos* non è stato adottato un approccio valenziale per la spiegazione della sintassi, sebbene il docente possa scegliere d'introdurre elementi del modello valenziale nelle sue spiegazioni grammaticali, dal momento che questo approccio è comunque compatibile con quello tradizionale, del quale rappresenta per molti versi una razionalizzazione. E per

19 Nella seconda edizione, attualmente in preparazione, si è scelto per il primo volume un altro testo luciano, i *Dialoghi degli dèi*, che pur non presentando una linea narrativa unitaria si prestano maggiormente a essere redistribuiti fra i vari capitoli a seconda delle opportunità didattiche; la coesione complessiva è comunque assicurata dal ritorno dei medesimi personaggi e dalle allusioni intratestuali.

diversi altri aspetti *Méthodos* va proprio in direzione di una presentazione più razionale e funzionale della grammatica, ad esempio con l'anticipazione, su base cognitiva o frequenziale, di alcuni argomenti, l'accorpamento di altri (aggettivi e participi con tema in -vr- sono trattati insieme ai sostantivi della stessa flessione), dando in compenso meno spazio a eccezioni rare o rarissime²⁰ e rinunciando a certe etichette (come quelle di aoristo 'forte' o 'debole') scientificamente poco fondate e di dubbia utilità didattica. Un esempio sta nell'anticipazione dell'aoristo tematico, che viene introdotto subito dopo l'imperfetto e prima dell'aoristo sigmatico. È una scelta che può sembrare radicalmente innovativa, e che ha suscitato reazioni contrastanti da parte dei docenti; eppure, si tratta di una scelta che non solo è condivisa da *Athénaze*, ma che vanta nobili precedenti. Come ricostruito in un illuminante contributo di Elisabetta Berardi²¹, la sequenza 'imperfetto – aoristo tematico' era adottata nella *Griechische Grammatik* di Curtius, il cui adattamento a cura del già citato Giuseppe Müller fu largamente diffuso nella scuola italiana fino al secondo dopoguerra. Le motivazioni di questa scelta si fondano sull'opportunità di sfruttare l'affinità morfologica tra imperfetto e aoristo tematico, che adottano le stesse terminazioni, per concentrarsi sulle nozioni di radice, tema verbale e tema temporale, e sulla categoria dell'aspetto. Poter introdurre prima possibile il contrasto aspettuale fra tema del presente (durativo) e tema dell'aoristo (puntuale) consente di evitare la somministrazione di versioni 'addomesticate' in cui imperfetti sostituiscono gli indicativi aoristi, contro lo spirito della lingua greca e con l'effetto di lasciare abitudini traduttive scorrette che occorrerà poi disimparare.

3. In coda a queste riflessioni sull'insegnamento della grammatica intesa come sistema sincronico di regole morfosintattiche, vorrei estendere il discorso alla grammatica storica, ossia allo studio dell'evoluzione diacronica di un sistema linguistico. Quale utilità può avere questa materia – in sé tanto affascinante quanto specialistica – per l'acquisizione delle competenze linguistiche previste al termine del percorso liceale? E quali spazi può trovare la grammatica storica in un insegnamento scolastico del greco in cui già la grammatica normativa va spesso soggetta a intollerabili compressioni?

Per cominciare dal 'perché': la storia della lingua, pur presentando tratti innegabilmente tecnici ed esoterici se affrontata a livello più specia-

20 Come il famigerato κίς, κίός, 'verme del grano', dalle attestazioni letterarie più che sparse (Pi. fr. 222, Thphr. *CP* IV 15,4), reclutato dalle grammatiche come esempio pressoché unico di tema in ī.

21 Berardi 2014.

listico, se dosata con accortezza può rendere più stimolante lo studio del greco. Come il testo-guida narrativo adottato in *Athénaze* o in *Méthodos* giova alla motivazione perché consente ai discenti di appassionarsi alle vicende dei protagonisti, così lo studio diacronico della lingua ci consente seguire le vicende, spesso non meno avvincenti, delle parole. Un poeta greco moderno, Aristotelis Nikolaidis (1922-1996), ha saputo tradurre in versi la storia esemplare di *Una parola* (Μια λέξη) rappresentativa del percorso storico di tante parole del greco, da Omero ai dialetti ai grecismi scientifici moderni, nella consapevolezza che «non è morta / ma viaggiando nei secoli, radicata / nella bocca profonda del Poeta si conserverà»²². Un viaggio nei secoli è appunto quello che ci consente lo studio diacronico della lingua: uno studio quanto mai adatto alla lingua greca, che gode di un'attestazione cronologicamente profondissima e quasi ininterrotta, dalle tavolette micenee ai giorni nostri. L'importanza di questo studio è riconosciuta dalle stesse *Indicazioni Nazionali*, che fra le competenze generali dello studente annoverano la consapevolezza dei «fenomeni di continuità e cambiamento dei sistemi linguistici nel tempo» (p. 201); e fra gli Obiettivi Specifici di Apprendimento del triennio includono la «varietà delle lingue letterarie greche» e «le varianti diacroniche della lingua» (p. 202). Se per profondità cronologica il greco non teme rivali, non meno ricca è infatti la dimensione della variazione diatopica. La cultura della Grecia arcaica e classica, spiccatamente policentrica, si riflette nella varietà dei dialetti locali e, ciò che più ci concerne, delle lingue letterarie. Antoine Meillet, nei suoi – ormai datati, ma insuperati – *Lineamenti di storia della lingua greca*, ricordava che «[e]sistono, almeno nell'epoca più antica, [...] quasi tante varietà di greco quanti sono i testi»²³. Come ha osservato più recentemente Francesco Bertolini, questa pluralità di lingue letterarie, ciascuna strettamente legata a un genere, un metro, una prassi esecutiva, è «un caso unico [...] nel panorama della letteratura occidentale»²⁴. E anche se per ottime e fondate ragioni lo studio della grammatica nel biennio del Liceo Classico non può non fondarsi sul modello dell'attico del V e IV secolo a.C., questa ricchezza non può essere lasciata completamente al di fuori dello studio scolastico del greco.

Ma è davvero possibile, utile o necessario ricostruire i suoni del greco antico e la loro evoluzione nella storia? «È vano e sciocco dire di

22 In Pontani 2004, p. 500s.

23 Meillet 1973, p. 100.

24 In Bertolini e Gasti 2005, pp. 9-11.

sapere il greco», ammoniva Virginia Woolf in un saggio provocatoriamente intitolato *Del non sapere il greco*, «visto che nella nostra ignoranza saremmo comunque gli ultimi della classe, visto che non sappiamo che suono avevano le parole greche, o dove di preciso dovremmo ridere, né come recitavano gli attori»²⁵. La grande scrittrice inglese ha benissimo espresso il senso della «tremenda frattura di tradizione» che ci separa dal mondo antico. Su un piano più scientifico, è innegabile che non abbiamo del greco, come accade invece per l'antico indiano, descrizioni fonetiche minuziose e attendibili: le nostre fonti per la ricostruzione della pronuncia sono in buona parte indirette. Eppure, almeno fin da Claude Lancelot, che a difesa dello studio della pronuncia greca osservava «Je ne croy pas qu'il y ait personne [...] qui ne voye quelle misère c'est de ne rien comprendre en cette Langue que par les yeux»²⁶, gli studiosi moderni non si sono arresi allo scetticismo, e negli scorsi decenni diversi studiosi hanno messo a buon frutto i più aggiornati ritrovati della linguistica comparativa, tipologica e sperimentale, consegnandoci ricostruzioni dettagliate e plausibili non solo della pronuncia di vocali e consonanti nelle varie fasi della storia del greco, ma anche dei cosiddetti tratti soprasegmentali: la melodia, la prosodia, il ritmo della lingua²⁷.

Certo, le esigenze della didattica sono, di nuovo, differenti (ma non opposte) da quelle della scienza: così, se a rigore ogni testo greco andrebbe pronunciato con i suoni del tempo e del luogo in cui fu scritto, questo non è ovviamente possibile, tantomeno a scuola, dove si adotta una pronuncia convenzionale e uniforme²⁸, basata in sostanza sul modello erasmiano. È tutt'ora valido il consiglio, quasi centenario, di Giuseppe Lombardo Radice, secondo cui bisogna «familiarizzare l'alunno col greco, prima di sgomentarlo coi misteri della fonetica, cioè colla isolata e astratta esemplificazione delle leggi fonetiche, le quali poi... presuppongono la conoscenza del greco!»²⁹. Non ha senso, infatti, seguire il libro di grammatica (in cui gli argomenti sono presentati in un ordine convenzionale e scientificamente motivato) andando in ordine dal primo all'ultimo capitolo, e presentare la fonetica in astratto prima di qualsiasi contatto con la morfologia, il lessico, i testi. Le leggi fonetiche, e così ogni tipo di spiegazione storica o glottologica,

25 Woolf 2011.

26 Lancelot 1655, p. xix.

27 Cfr. Allen 1973, 1987; Devine e Stephens 1994.

28 Cfr. Heilmann 1973, pp. 335-362.

29 Lombardo Radice 1929, pp. 185s.

non possono essere in sé un *argomento*, una parte della programmazione, ma piuttosto una *modalità* di spiegazione degli argomenti grammaticali, da adoperare quando opportuna. Infatti, se la fonetica storica del greco antico è particolarmente istruttiva, in virtù della sua ricchezza, anche per la fonetica generale – lo osservava uno dei massimi esperti, Michel Lejeune³⁰ – la sua grande utilità didattica sta nel contributo alla comprensione della morfologia e degli accostamenti etimologici. Tante apparenti irregolarità e ‘stranezze’ della grammatica sincronica trovano una spiegazione razionale (e perciò più semplice da assimilare) in diacronia. Molti sono gli esempi di fenomeni apparentemente strani e arbitrari che trovano una spiegazione logica non appena ci si soffermi sulla loro motivazione fonetica, dalla legge di Grassmann alla baritonesi alla ‘distrazione omerica’. Di séguito riporto qualche altro esempio che mi pare significativo:

- Uno dei fenomeni che più caratterizzano la fonetica storica greca sono le varie palatalizzazioni dei gruppi formati da consonante più *yod*. Queste ricorrono in particolare in due frequentissimi suffissi, **-yō*, che forma numerosi temi di presente, e **-yă*, che forma numerosi femminili di nomi o aggettivi della flessione atematica. Può essere utile studiare in parallelo questi due contesti morfologici, in cui si applicano i medesimi mutamenti fonetici, con i medesimi risultati.
- La fonetica storica rende dunque più perspicue le corrispondenze interne ed esterne nella lingua. Così, una radice **okw-* ‘occhio, vista’ terminava in un suono labiovelare che davanti alle consonanti dei suffissi ha prodotto una varietà di esiti diversi nelle forme flesse e derivate: la consapevolezza del mutamento fonetico consente però di ricondurli tutti alla stessa radice lessicale.
- Siamo abituati a pensare la morfologia nominale rigidamente divisa in tre declinazioni: ma la morfologia storica insegna che le desinenze nominali più importanti erano anticamente le stesse nei nomi tematici e atematici (ad es. **-ns-* per l’acusativo plurale); e la fonetica storica aiuta a riconoscerle sotto i loro diversi esiti, consentendo uno studio almeno parzialmente sinottico delle varie declinazioni.
- Le corrispondenze fonetiche regolari fra lingue indoeuropee consentono di cogliere la parentela fra parole del greco, del latino, e di varie lingue europee moderne. Anche nei prestiti greci in italiano i suoni del greco, tramite la mediazione del latino, hanno perlopiù esiti regolari e riconoscibili.

30 Lejeune 1972, p. ix.

Anche fenomeni fonologici in apparenza più astrusi possono essere spiegati a scuola in maniera comprensibile e, soprattutto, utile. Così pensa, fra gli altri, Michele Napolitano, che in uno stimolante e coraggioso *pamphlet* sul Liceo Classico di qualche anno fa scriveva:

Inutile presentare agli studenti in modo più o meno apodittico i fenomeni di allungamento di compenso, tanto per prendere un esempio dal campo, più che mai trascurato, a scuola, della fonetica, senza spiegare loro il funzionamento, per così dire: perché si tratta di fenomeni di allungamento, cosa vuol dire “compenso”, e perché tali fenomeni siano ripartiti in tre categorie distinte. Ecco di nuovo un punto importante: far passare a scuola l’idea che i fatti di lingua siano da leggere in prospettiva storica, esattamente come i fatti pertinenti alla storia letteraria [...]. Nel corso della parte introduttiva ai miei moduli di triennio, quando mi trovo di fronte agli studenti di primo anno, non rinuncio mai a dedicare alcune lezioni agli allungamenti di compenso, e posso assicurare del fatto che, nel momento in cui realizzano il perché delle cose: il loro funzionamento, appunto, gli occhi dei miei studenti brillano regolarmente di un entusiasmo che non esito a definire commovente. Perché non provarci anche a scuola?³¹

Devo confessare di essermi sentito particolarmente gratificato dalla lettura di questa pagina: gli allungamenti di compenso in greco antico sono stati, infatti, l’oggetto della mia tesi di dottorato. Un argomento che potrebbe sembrare ostico o esageratamente settoriale anche a classicisti di professione può dunque suscitare commovente entusiasmo negli studenti. Si può provare, allora, a raccogliere la sfida di Napolitano, illustrando come e perché può aver senso parlare di allungamenti di compenso (AC) a scuola:

a) Spiegare il funzionamento del ‘primo AC’ consente, ad esempio, di illustrare in modo chiaro che il cosiddetto ‘aoristo sigmatico’ era un aoristo sigmatico come gli altri, in cui *s è caduto negli stessi contesti (dopo liquide e nasali) e con gli stessi esiti in cui cade in forme nominali come **k^hans-ós* > *χηνός* ecc.; prova ne sia che alcune forme con σ dopo una liquida sono conservate: nell’*Odissea* si legge ancora, ad es., *κέλσαι* (X 511), *έκέλσαμεν* (IX 546 = XII 5, XI 20) da *κέλλω*, ‘tirare in secco (le navi)’, contro l’attico *ώκειλα* (Thuc. IV 11 ecc.) dal composto *ό-κέλλω*.

b) Il ‘secondo AC’ è molto utile, insieme ad altre leggi fonetiche come la legge di Osthoff, l’assibilazione e la grafia inversa, per analizzare le forme di femminile e di nominativo singolare maschile sigmatico

31 Napolitano 2017, pp. 51s.

dei numerosi participi in -vτ- del greco e le loro diverse forme dialettali. Le stesse divergenze, peraltro, si riscontrano in nomi propri che hanno origine participiale, come Μέδουσα, Ἀρέθουσα, e nel nome della Musa, che forse non è mai stato un participio ma ne condivide la forma. Nelle lingue letterarie queste forme si incontrano con una distribuzione che non rispecchia quella dei dialetti locali: i lirici corali scrivono in lingua a base dorica, ma usano forme ‘eoliche’ come Μοῖσα, φέροισα, che sono state convincentemente spiegate come prestiti dalla prestigiosa tradizione lirica di Lesbo³².

c) Infine, il ‘terzo AC’ spiega una serie di vistose differenze fra ionico (con κούρη, ξεῖνος, μῶνος) e attico (con κόρη, ξένος, μόνος), i due dialetti certo più importanti per la letteratura greca studiata a scuola; consentendo anche di capire perché, in Storia dell’arte, si parla, ionicamente, di κοῦροι ma, atticamente, di κόραι³³.

Che anche la storia dei singoli suoni, e delle lettere che li rappresentano, sia non meno suggestiva di quella delle parole, lo testimonia un altro poeta contemporaneo, Yves Bonnefoy, che al *digamma* (segno che trascrive quel suono /w/ la cui caduta è, peraltro, implicata proprio nel terzo AC) ha dedicato un suo testo in prosa. L’io narrante racconta «con emozione» che «non appena aveva appreso, a tredici anni, dal suo primo professore di greco, allorché già rullava il tamburo della ricreazione delle dieci, l’esistenza del digamma, seppe di toccare la verità»³⁴: il misterioso suono scomparso diviene nientemeno che metafora della perduta sintonia tra parola e mondo.

Per passare dalla fonologia alla morfologia storica, si può prendere nuovamente abbrivio dai versi di Nikolaidis, che in un’altra poesia Εξαίρεση (*Eccezione*), vera dichiarazione d’amore alla grammatica greca, eleva una sorta di compianto funebre per le categorie perdute dalla lingua nel corso della propria evoluzione: «Ma mi attanaglia una pena per il dativo / una pietà per la terza declinazione. / Li hanno cacciati secoli oscuri, contratti»³⁵. La nascita, l’ascesa e il declino delle categorie grammaticali raccontano una storia, se non commovente, spesso affascinante: anche perché, a differenza di mutamenti fonetici in buona parte preistorici, è osservabile direttamente nei testi, e contribuisce a rendere il greco dell’*Iliade* diverso

32 Cfr. Cassio 2005.

33 Platone (*Lg.* 772a) usa κόρους καὶ κόρας per parallelismo, ma κόρος, a differenza di κόρη, è raro in prosa attica. Mentre l’uso di κόρη per indicare una statua femminile stante di epoca arcaica ha precedenti in epoca antica, quello parallelo di κοῦρος per indicare una statua maschile è un’innovazione moderna che risale a V.I. Leonardos 1895.

34 Bonnefoy 2015, p. 53.

35 In Pontani 2004, pp. 502s.

da quello di Platone, e questo diverso da quello dei *Vangeli*, o di Plutarco. Si tratta, dunque, di evoluzioni su cui si può riflettere nel corso del triennio, in parallelo allo studio degli autori.

Tra le ‘storie’ morfologiche più esemplari su cui concentrarsi, e su cui impostare – perché no? – un percorso didattico: l’aumento (dall’assenza quasi assoluta in miceneo all’uso facoltativo omerico, con tracce ancora nell’ὀμηρικώτατος Erodoto, all’obbligatorietà in greco classico, ai primi cedimenti nel greco tardo); l’articolo, «un’innovazione che ha cambiato il carattere della lingua» (Meillet), assente in Omero ma già obbligatoria nei primi testi in prosa; il duale, arcaismo nei poemi omerici, regolare in attico classico (Aristofane, Platone), in crisi nell’attico tardo (Menandro) e nella *koinè*, recuperato artificialmente dagli atticisti (Luciano); l’ottativo, dall’antica opposizione ternaria con congiuntivo e indicativo, alla crisi nella *koinè* bassa (*Nuovo Testamento*) e all’uso corretto ma limitato in quella alta (Polibio), e di nuovo, all’uso artificiale degli atticisti, fino alla definitiva «perdita di un’eleganza da aristocratici» (Meillet).

Grande utilità didattica ha anche lo studio dell’apofonia, meccanismo fondamentale che il greco ha ereditato dall’indoeuropeo e di cui ha ridotto, ma mai completamente eliminato, le funzioni nel corso della sua storia. Come per le leggi fonetiche, una buona comprensione di questo meccanismo è fondamentale per lo studio della grammatica e del lessico greco. Il gioco dei gradi apofonici, pur non sconosciuto ai suffissi (dove è un arcaismo, cfr. πα-τήρ / πα-τρ-ός / πα-τέρ-α / ἄ-πά-τωρ / ἄ-πά-τορ-α), è molto visibile a livello della radice, dove risulta fondamentale, insieme ai vari affissi, nella derivazione di forme nominali e verbali distinte a partire da una radice che veicola un significato lessicale di base. Nella coniugazione del verbo, il sistema più antico, e ancora ben rappresentato in età classica, per derivare i vari temi temporali si affida quasi esclusivamente alle alternanze apofoniche: è il modello di λείπω / ἔλιπον / λέλουπα, poi affiancato e rimpiazzato dal modello di λύω / ἔλυσα / λέλυκα, e soprattutto di verbi denominativi come παιδεύω / ἐπαίδευσα / πεπαίδευκα, che non sono più derivati da una radice ma da un tema nominale; qui tutti i temi temporali mostrano una forma identica del radicale, e sono distinti solo attraverso gli affissi. Sarà illustrare come le alternanze apofoniche seguano determinate tendenze, e abituare gli studenti a riconoscerle e prevederle: così, ad esempio, a un presente radicale tematico con grado normale di timbro /e/ (φέρω) risponderanno nomi verbali con grado normale di timbro /o/ (φόρος, φορά).

L'apofonia rientra fra quei meccanismi di formazione e derivazione delle parole, tanto produttivi quanto trasparenti, che danno al greco, per dirlo con l'Adriano della Yourcenar, una «flessibilità di corpo allenato»; e che contribuiscono a produrre quella «ricchezza del vocabolario» ricordata immediatamente dopo dalla scrittrice³⁶. Si è già detto che lo studio del lessico è oggi un punto critico nell'insegnamento del greco: su questo concordano i proponenti dei più diversi metodi. Eppure, in greco lo studio del lessico è potenzialmente semplificato proprio dalla vitalità e dalla sostanziale trasparenza (rispetto al latino, o all'italiano) dei meccanismi di formazione e derivazione delle parole: a patto che si dedichi il giusto spazio a spiegare le basi di tali meccanismi. Così, combinando da un lato l'apprendimento di un numero limitato di importanti radici semantiche, e dall'altro quello delle strategie di derivazione (l'apofonia, come si è visto, più i principali affissi), e aggiungendo una conoscenza dei fenomeni fonetici che a volte oscurano gli incontri fra i morfemi, ci si può orientare nel lessico greco in maniera più economica che mandando a memoria lunghe liste di termini.

E come duecento anni fa osservava Giacomo Leopardi, «quelle parole significanti precisamente un'idea chiara, sottile e precisa, che sono comuni a tutte o alla maggior parte delle moderne lingue colte», da lui battezzate *europismi* con felice e fortunato neologismo, «in gran parte derivano dal latino» ma «spessissimo vengono dal greco»³⁷, proprio grazie alla maggiore prolificità compositiva e derivazionale di quest'ultimo. Conoscere le principali radici e i meccanismi di formazione del lessico greco significa, dunque, sapersi orientare anche nel lessico intellettuale e nelle lingue tecniche dei principali idiomi europei moderni. È la strategia seguita dai diversi lessici per radici del greco, che raggruppano le parole per famiglie etimologiche. Diversi sussidi di questo tipo sono apparsi in Italia nel corso degli anni³⁸, ultimamente spesso affiancando il criterio frequenziale a quello puramente etimologico. Anche *Méthodos* presenta un ampio *Lessico per temi radicali* (con espansioni *online*) in cui sono sottolineate sia le connessioni interne al greco, sia quelle col latino, l'italiano, e altre lingue (indo)europee. Questo criterio si accompagna a quello frequenziale, che guida la selezione delle rubriche lessicali delle singole lezioni, in cui i lemmi sono divisi per classi di frequenza sulla base del prezioso *Lessico*

36 Yourcenar 2002, pp. 33s.

37 Zibaldone, 26.6.1821.

38 Basti citare Bottin 1990; Citti-Casali-Fort-Taufer 2012; Ugolini 2018.

essenziale di Francesco Piazza, che raccoglie i 1600 termini più frequenti in un *corpus* di autori attici³⁹.

In conclusione, fare un po' di grammatica storica a scuola offre diversi vantaggi: agli studenti, s'intende, non al docente desideroso di rispolverare i propri studi glottologici. Anzitutto, stimola la curiosità, aprendo più vaste prospettive diacroniche (e diatopiche) sulla lingua, e dunque sulla cultura, greca; rende più evidenti le connessioni etimologiche interne al lessico greco, nonché fra questo e il lessico del latino e delle lingue europee moderne; infine, motivando le apparenti irregolarità ed eccezioni della grammatica sincronica, riduce il carico mnemonico e semplifica il processo d'apprendimento. Da quest'ultimo punto di vista, in particolare, il ricorso alla grammatica storica contribuisce alla razionalizzazione dell'apprendimento, e in quanto tale rientra a pieno titolo fra quelle 'attenzioni per tutti' (DSA e no) di cui la scuola non può fare a meno.

39 Piazza 2000, adattamento di Cauquil-Guillaumin-Carrière 1985.

BIBLIOGRAFIA

Allen, W. Sidney

1973 *Accent and Rhythm: Prosodic Features of Latin and Greek: A Study in Theory and Reconstruction*, Cambridge, Cambridge University Press

Allen, W. Sidney

1987 *Vox Graeca. The Pronunciation of Classical Greek*, Cambridge, Cambridge University Press.

Alvoni, Giovanna; Garulli, Valentina; Rosa, Pietro (a cura di)

2015 *Atti della Giornata di Studio Dislessia e studio delle lingue classiche (Bologna, 10.4.2014)*, in *Cinque incontri sulla cultura classica*, a cura di M. Capasso. Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 283-457.

Alvoni, Giovanna; Garulli, Valentina; Rosa, Pietro (a cura di)

2019 *Dislessia e studio delle lingue classiche, II (Bologna, 21 aprile 2016)*, in *Quattro incontri sulla Cultura Classica*, a cura di M. Capasso. Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 519-581.

Berardi, Elisabetta

2014 *Buone pratiche didattiche. La sequenza cognitiva imperfetto – aoristo tematico nell'apprendimento della lingua greca: un ordinamento 'classico', in Piemonte antico. L'antichità classica, le élites, la società fra Ottocento e Novecento*, a cura di A. Balbo, S. Romani, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 61-74.

Bertolini, Francesco; Gasti, Fabio (a cura di)

2005. *Dialetti e lingue letterarie nella Grecia arcaica*. "Atti della IV giornata ghisleriana di Filologia classica (Pavia, 1-2 aprile 2004)", Pavia, Ibis.

Bonnefoy, Yves

2015 *Il digamma*, a cura di Fabio Scotto, Milano, SE.

Bottin, Luigi

1990 *Etymon. Lessico per radici. Guida all'apprendimento del lessico greco*, Bergamo, Minerva Scuola.

Canfora, Luciano

2002 *Il fiume si scava il suo letto*, in *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, a cura di I. Dionigi, Milano Rizzoli, pp. 45-62.

Cassio, Albio C.

2005 *I dialetti eolici e la lingua della lirica corale*. In Bertolini; Gasti 2005, pp. 13-44.

- Cauquil, Georges ; Guillaumin, Jean-Yves ; Carrière, Jean Claude
 1985 *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, Besançon, ARELAB.
- Ceschi, Giovanni
 2014 *Verso Atene: questione di metodo. Riflessioni sulla didattica ginnasiale delle lingue classiche*. In *Annali del Ginnasio Liceo "Giovanni Prati" di Trento, 2008-2013*, a cura di M. Pezzo-M. Bonazza. Trento. Ginnasio Liceo Giovanni Prati, pp. 151-164.
- Cigada, Sergio. 1965
La leggenda medievale del Cervo Bianco, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei.
- Citti, Vittorio, Casali, Claudia; Fort, Lorenzo; Taufer, Matteo
 2012 *Διάλογοι. Percorsi di lessico greco*, Torino, SEI.
- Condello, Federico
 2018 *La scuola giusta*, Milano, Mondadori.
- Degani, Enzo
 1999 *Filologia e storia*, "Eikasmós" 10, pp. 279-314 (= *Filologia e storia. Scritti di Enzo Degani* (I-II), Hildesheim-Zürich-New York, Olms 2004, pp. 1268-1303).
- Devine, Andrew M.; Stephens, Laurence D.
 1994 *The Prosody of Greek Speech*, Oxford, Oxford University Press.
- Garulli, Valentina; Pasetti, Lucia; Viale, Matteo (a cura di)
 2021 *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, Bononia University Press.
- Heilmann, Luigi
 1973 *L'alfabeto e la pronuncia del greco*, in *Introduzione allo studio della cultura classica*, vol. II, Milano, Marzorati, pp. 335-362.
- Indicazioni nazionali*
 MIUR, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi 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"*. Allegato A.
- Lancelot, Claude
 1655 *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue grecque*, Paris, Antoine Vitré.

- Lejeune, Michel
1972 *Phonétique historique du mycénien et du grec ancien*, Paris, Klincksieck.
- Leonardos, Vassilios I.
1895 Κοῦρος ἐξ Ἀττικῆς, “*Archaiologike ephemeris*” 3, pp. 75-84.
- Lombardo Radice, Giuseppe
1929 *Prima del greco*, “*L’Educazione Nazionale*” 11, pp. 185-192.
- Meillet, Antoine
1973 *Lineamenti di storia della lingua greca*, traduzione di Emidio De Felice, introduzione a cura di Diego Lanza, Torino, Einaudi.
- Milanese, Guido
2012 *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in *Lingue antiche e moderne dai licei all’Università*, a cura di R. Oniga, U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 66-82.
- Miraglia, Luigi
1999 *Guida per gl’insegnanti*, in M. Balme, G. Lawall, L. M.-T.F. Borri, *Athénaze. Introduzione al greco antico*, vol. I, Montella, Edizioni Accademia Vivarium Novum, pp. 1-30.
- Napolitano, Michele
2017 *Il Liceo Classico: qualche idea per il futuro*, Roma, Salerno.
- Natalucci, Nicoletta
2006a *Pausania al computer. Il “Nuovo Metodo Grammaticale” applicato al libro I della Guida della Grecia di Pausania*, Perugia, Morlacchi.
- Natalucci, Nicoletta
2006b *Il “Vecchio Oligarca” al computer. Il “Nuovo Metodo Grammaticale” applicato alla Costituzione degli Ateniesi dello Pseudo-Senofonte*, Perugia, Morlacchi.
- Neri, Camillo
2012 «*Il greco, ai giorni nostri*», ovvero: *sacrificarsi per Atene o sacrificare Ate-ne?*, in *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. “Atti del Convegno Internazionale. Torino, 12-14 aprile 2012”, a cura di L. Canfora-U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 103-152.
- Neri, Camillo; Alvoni, Giovanna; Batisti, Roberto; Olivieri, Maurizio
2018 *Méthodos. Corso di lingua e cultura greca*, Firenze-Torino, D’Anna.
- Pasquali, Giorgio
1994. *Paradossi didattici. 3. Prima il greco, poi il latino*, ora in *Pagine stravaganti di un filologo*, I. *Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, II. *Terze pagine stravaganti. Stravaganze quarte e supreme*, a cura di C.F. Russo, Firenze, Le Lettere, pp. 158-161.

- Piazzì, Francesco
2000 *Lessico essenziale di greco*, Bologna, Cappelli.
- Pisano, Caterina
2015 *Storia di un'esperienza di insegnamento/apprendimento*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 339-359.
- Pisano, Caterina
2021 *Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche*, in Garulli; Pasetti; Viale 2021, pp. 140-159.
- Pontani, Filippo M. (a cura di)
2004 *Antologia della poesia greca contemporanea*, Milano, Crocetti.
- Preti, Luciana
2015 *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, Napoli, EdiSES.
- Ricci, Gianluca
2022 *Riflessioni sull'insegnamento linguistico del greco antico e del latino nella scuola italiana*, "Thamyris" 13, pp. 309-328.
- Ricucci, Marco
2016 *Questione di metodo? Note storico-culturali sulla via carsica del metodo 'naturale' (o diretto) per l'insegnamento del greco antico nell'Occidente latino(fono)*, "Thamyris" pp. 47-74.
- Scarpanti, Elena
2019 *Proposta di laboratorio lessicale: supporto alla memorizzazione lessicale degli studenti DSA*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2019, pp. 541-554.
- Scarpellini, Chiara
2016-17 *Didattiche delle lingue classiche a discenti con DSA*, Diss. Bologna.
- Scarpellini, Chiara
2019 *Dislessia e meccanismi di apprendimento linguistico*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2019, pp. 555-581.
- Schenkl, Carlo
1869 *Esercizi greci*, vers. ital. riveduta sull'ultima ed. originale da G. M., Torino, Loescher.
- Schenkl, Carlo
1872. *Esercizi greci. Parte seconda ad uso dei licei*, prima ed. ital. preceduta da un Discorso preliminare di G. M., Roma-Torino-Firenze, Loescher.
- Scocchera, Rita, Pisano, Caterina
2015 *Dal metodo traduttivo al metodo induttivo: le ragioni di una scelta*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 381-393.

- Ugolini, Gherardo
20182 *Lexis. Lessico della lingua greca per radici e famiglie di parole*, Bologna, Pàtron.
- Veronesi, Elisa
2015 *Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 407-428.
- Vignola, Donatella
2015 *Il diritto ai classici nei casi di DSA: strategie nuove e antiche valide per la didattica del greco*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 429-457.
- Woolf, Virginia
2011 *Voltando pagina. Saggi 1904-1941*, a cura di Liliana Rampello, Milano, Il Saggiatore.
- Yourcenar, Margu rite
2002 *Memorie di Adriano*, traduzione di Lidia Storoni Mazzolani, Torino, Einaudi.
- Zanetti, Franca
2012 *Aporie della didattica delle lingue classiche nella scuola italiana*. In *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di L. Canfora, U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 403-422.

4. LESSICO E GRAMMATICHE DEL GRECO ANTICO. UN TENTATIVO DI BILANCIO QUANTITATIVO¹

Saulo Delle Donne

Dipartimento Studi Umanistici, Università del Salento

*Language consists of grammaticalised lexis,
not lexicalised grammar*

Michael Lewis²

1. UN NUOVO FOCUS SUL LESSICO

1.1 INDICAZIONI NAZIONALI PER IL GRECO ANTICO E UN INCONSUETO FOCUS SUL LESSICO

Al netto delle numerose critiche e dei diversi limiti man mano segnalati, ora a ragione ora a torto, riguardo alle *Indicazioni nazionali* della così detta “Riforma Gelmini”³, è indubbio che queste ultime per la disciplina “Lingua e cultura greca” abbiano cercato di richiamare l’attenzione sull’importanza

1 Ringrazio la Prof.ssa Alessandra Manieri, collega in UniSalento, per la lettura e discussione della versione presentata al convegno “L’insegnamento del greco antico: aspetti e nuove prospettive” del 13 dicembre 2023. Ringrazio il Prof. Alessio Antonio De Siena, che insegna al Liceo Classico Cambridge annesso al Convitto Nazionale “Umberto I” di Torino, per la lettura e i suggerimenti sulla presente redazione finale.

2 Lewis 1993, p. 89.

3 Ci si riferisce al riassetto ordinamentale di tutti i Licei dettato dal D.P.R. 16 marzo 2010, nr. 89, incluso il suo Allegato A (“Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei”), al quale ha fatto seguito il MIUR DM 7 ottobre 2010, n. 211, il cui Allegato C contiene le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo classico*. Per quanto riguarda il grande dibattito attorno al Liceo classico “gelminiano” e quindi attorno all’insegnamento del greco e del latino, un picco si è avuto nel *Processo al Liceo classico* svoltosi a Torino nel 2014 (Cardinale; Sinigaglia 2016). Su tale dibattito, basti qui il rimando ai contributi di Favini 2011, 2012 e di Celada 2013, perché si occupano in specifico delle *Indicazioni* relative al greco, ed anche alle pagine che al tema ha dedicato la rivista *La Nuova Secondaria* almeno con Favini 2010 e con Manzoni 2011a, 2011b, 2012a, 2012b.

dell'apprendimento/insegnamento del lessico da parte degli studenti e dei professori del Liceo classico.

Per rendersene conto, basta rileggere il seguente brano delle *Indicazioni*, che compare negli OSA di lingua greca per il primo biennio, periodo che da sempre e *pour cause* deve avere il suo *focus* sull'apprendimento strettamente linguistico⁴:

Lo studente acquisisce le competenze linguistiche funzionali alla comprensione e alla traduzione di testi d'autore, prevalentemente in prosa e di argomento mitologico, storico, narrativo. Per competenze linguistiche si intende: lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfosintattiche (in particolare flessione nominale e verbale); funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza articolata del lessico (per famiglie semantiche e per ambiti lessicali).

E come a volere ulteriormente precisare che “formazione delle parole”, “famiglie semantiche” e “ambiti lessicali” non devono essere conosciuti solo dal punto di vista del sistema grammaticale (lessicologia, lessicografia), ma anche per il loro portato di significato (semantica), le *Indicazioni* poi precisano

È essenziale sviluppare la capacità di comprendere il testo greco nel suo complesso e nelle sue strutture fondamentali anche senza l'ausilio del vocabolario.

Non risulta che sia stato mai prima messo per iscritto l'obiettivo del comprendere il greco antico anche “senza l'ausilio del vocabolario”. Infatti, i precedenti programmi ministeriali del 1967 si occupavano di lessico solo per il primo biennio e ricorrevano a formulazioni molto generiche, quali “una prima acquisizione lessicale” (IV ginnasio) e “ampliamento dello studio del lessico ed elementare fraseologia” (V ginnasio)⁵. Successivamente, i programmi sperimentali noti come “Programmi Brocca”, del 1991 (ginnasio) e del 1992 (liceo), facevano rientrare nello “studio del lessico” al primo biennio solo il lessico per radici e campi semantici, le etimologie, i raffronti con l'italiano, col latino e con la lingua straniera e una non me-

4 Le sottolineature sono state aggiunte per segnalare i punti chiave.

5 Si tratta del D.P.R 25 settembre 1967, n. 1030 *Modificazioni dei programmi di insegnamento del greco nel ginnasio-liceo*. Per il Liceo questi programmi non si preoccupavano più di definire il peso da dare alla conoscenza strettamente linguistica, se non nei termini sbrigativi di “ricapitolazione e integrazione dello studio della lingua svolto nelle due classi ginnasiali”.

glio precisata “introduzione all’uso del vocabolario”, al più avvertendo che “il ricorso alla memorizzazione di griglie lessicali e di forme idiomatiche diventa utile se posto come punto conclusivo di un lavoro di comprensione delle strutture”⁶. Infine, le *Indicazioni nazionali* della “Riforma Moratti” del 2005, che non fecero in tempo ad entrare in vigore, nella loro affermazione più esplicita hanno osato indicare come obiettivo anche il “padroneggiare il lessico di maggiore frequenza”, ma subito dopo aggiungendo, come a meglio precisare questo “padroneggiare”, l’obiettivo di “usare correttamente il vocabolario”⁷.

1.2 IL FOCUS SUL LESSICO E LA RISPOSTA DI CASE EDITRICI E AUTORI

Di questa importante novità, del resto, si sono resi conto molto presto sia le case editrici sia gli autori dei loro corsi di lingua greca per il Liceo classico. A voler provare a dare solo un primo rapido sguardo alla vasta offerta manualistica oggi a disposizione, ci si può soffermare almeno su cinque grammatiche tra quelle che sembrano le più adottate oggi al primo biennio.

6 Le proposte di sperimentazione “Programmi Brocca” si leggono in Piani di Studio 1991, pp. 33-34, 117-118, 213-216, 291-294 (le citazioni sono da pp. 214 e 292) e Piani di Studio 1992, pp. 441-448. Per il primo biennio, questi programmi iscrivono nell’obiettivo generale “Studio del lessico” solo i seguenti sotto-obiettivi “a) organizzazione del lessico per radici, per campi semantici, per ambiti testuali, b) individuazione delle etimologie greche di alcune componenti dei moderni linguaggi settoriali, c) raffronti con l’italiano, il latino, la lingua straniera studiata, d) introduzione all’uso del vocabolario” (p. 214). Di contro, per il triennio liceale non c’è una parte specifica per il lessico, ma ad esso devono alludere sotto l’obiettivo generale “comprendere e tradurre un testo letterario greco” (p. 442), che è articolato in 6 sottopunti, ma di conoscenza del lessico senza uso del dizionario non vi si parla affatto.

7 Si tratta del D.Lgs. 226/2005, Allegato C2 “Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e Obiettivi Specifici di Apprendimento del Liceo Classico”. Tra gli obiettivi individuati da queste *Indicazioni* ce ne sono diversi che si possono in qualche modo ricondurre al problema dell’insegnamento/apprendimento del lessico, in essi però c’è sempre la dipendenza dal dizionario che o è sullo sfondo o è chiaramente deducibile già solo dal modo in cui sono formulati. Infatti, al primo biennio, tra i 16 obiettivi individuati da queste *Indicazioni* compaiono: 4) “Formazione e organizzazione del lessico. Etimologia. Collegamenti con realtà storico-culturali antiche e con moderni linguaggi settoriali”; 9) “Padroneggiare il lessico di maggiore frequenza”; 10) “Usare correttamente il vocabolario”; 11) “Riconoscere gli elementi morfosintattici e lessicali-semantici della lingua greca”; 12) “Istituire confronti, specialmente di natura lessicale, tra il greco antico, il latino, l’italiano e altre lingue studiate”. Al secondo biennio, poi, questa attenzione si riduce di molto e vi si trova solo nei seguenti quattro obiettivi dei 19 presenti: 9) “Comprendere, tradurre e interpretare testi greci di significativa complessità”; 10) “Affrontare consapevolmente i problemi della traduzione”; 11) “Confrontare testi greci con relative traduzioni d’autore”; 14) “Individuare aspetti lessicali, retorici, stilistici ed eventualmente anche metrici dei testi studiati”. Infine, questi ultimi quattro obiettivi, leggermente riformulati ma riferiti a “testi di avanzata complessità”, ritornano infine per il quinto anno.

1.3 IL FOCUS SUL LESSICO E CINQUE GRAMMATICHE PER ESEMPIO

Così, il volume *Ἑλληνιστί. Corso di lingua e cultura greca* di Agazzi e Vilardo offre liste di vocaboli denominate ‘Lessico di base’, impostate come corrispondenza secca tra parola greca e suo traduce, ordinate per temi (parole della polis, parole della religione ecc.) e talora per categorie grammaticali mirate (verbi servili, parti invariabili, verbi deponenti ecc.), per altro includendo anche i nomi di persona, di popolo e di luogo. I vocaboli di queste schede di “Lessico di base” sono sempre scelti tra quelli che rientrano nell’argomento grammaticale e nella unità didattica di volta in volta in questione. A completare, però l’informazione lessicale – all’interno degli stessi box grafici del “Lessico di base” ma anche lungo gli esercizi – sono proposti riquadri denominati ‘Memo’ e dedicati ad aspetti specifici (significati differenti di uno stesso termine, omografi, costruzione verbale, reggenze ecc.); inoltre sono presenti – di norma a fine unità o modulo – schede più che lessicali lessicologiche denominate “Famiglie di parole”, che ad una radice riconducono una serie di derivati e composti. Un aspetto nettamente distintivo è il fatto che alle parole riportate nelle schede “Lessico di base” seguono esercizi costruiti su quelle parole, esercizi che solo più avanti nel volume lasciano sempre più spazio a termini al di fuori del “Lessico di base”. Inoltre, tra gli esercizi compaiono quelli mirati all’uso attivo del lessico, che chiedono non solo di tradurre dall’italiano o di individuare parole italiane derivate da una stessa radice greca, ma anche di individuare termini complementari, opposti, affini oppure di formare frasi *ex novo* di senso compiuto o infine, di individuare errori in frasi greche, errori ortografici, grammaticali, lessicali⁸.

Il volume *Μέθοδος. Corso di lingua e cultura greca* di Neri con la collaborazione di Alvoni, Batisti e Olivieri, poi, apre ogni sua Unità (a partire dalla 2) con il “Lessico essenziale” (1500 parole in tutto) e spesso lo propone anche in testa alle Lezioni in cui ogni Unità si articola. Esso è sempre impostato in modo secco e suddiviso per tipologia grammaticale e meno spesso per ambito semantico, inoltre – ed è la prima volta che accade – offre l’indicazione dell’indice di frequenza (ma solo a tre livelli: alta, media, bassa) e menziona la fonte per queste indicazioni, cioè lo storico

8 Agazzi, Vilardo 20184, *ex. gr.*: pp. 19, 21, 61, 93, 145, 166 ecc. (Lessico di base); pp. 19, 21, 26, 32, 65-66, 73, 146, 192 ecc. (Memo); pp. 77, 135, 185, 233 ecc. (Famiglie di parole); pp. 21, es. 7, 27, es., 19, 91 es. 11 e 12, 119 es. 16, 121 es. 19, 21 e 22 ecc. (esercizi uso attivo); pp. 27, es. 17, 30 es. 32, 33 es. 37, 49 es. 18, 97 es. 22, 123 es. 25 ecc. (tradurre dall’italiano).

lessico frequenziale di 1612 parole di Cauquil e Guillaumin, curato in italiano da Piazzari⁹. Tali schede di “Lessico essenziale”, sembrano procedere in modo autonomo rispetto all’Unità o alla Lezione in cui sono collocate, perché non tengono strettamente conto degli argomenti in esse trattate e non è detto che le parole riportatevi poi ritornino anche negli esercizi offerti subito dopo. Accanto a quelle di “Lessico essenziale”, il volume offre anche schede intitolate “Εὐὶ λόγῳ/In una parola”, schede che non sono prettamente lessicologiche, ma si soffermano di più sull’aspetto semantico e a tal fine hanno anche un corredo di immagini e disegni. Appaiono limitati esercizi con *focus* su uso attivo¹⁰, tuttavia le parole trattate nel “Lessico essenziale” o nelle schede “Εὐὶ λόγῳ/In una parola” si riconnettono al “Lessico per temi radicali” posto in chiusura del volume di teoria, lessico che è un *unicum* per impostazione e finalità e che è anche preceduto da una trattazione sulla teoria della formazione delle parole, che nelle grammatiche è un fatto raro¹¹.

Ancora, il volume *Poros. Corso di lingua e civiltà greca* di Agnello ed Orlando fornisce schede denominate “Lessico” che presentano la secca corrispondenza greco vs. italiano e selezionano sempre i termini in base all’argomento grammaticale di volta in volta in questione, ma queste schede risultano alquanto diverse da quelle di altre grammatiche, perché articolate in almeno cinque tipi: a) elenco di termini con secca corrispondenza, termini probabilmente di maggior frequenza, anche se la rubrica interna a queste schede denominata “verbi di largo uso” e le ulteriori schede specifiche denominate anche esse “verbi di largo uso”, fanno pensare che la frequenza non sia sempre stata considerata; 2) elenco di termini seguito da una selezione di questi ultimi sotto il titolo “Parole in contesto”, in cui li si spiega brevemente; 3) elenco soltanto di verbi “di largo uso” o scelti perché relativi ad uno stesso campo semantico, ma che richiedono la stessa costruzione o lo stesso complemento; 4) elenco di termini (sostantivi, verbi, aggettivi) relativi ad un campo semantico, di modo che in esso possono ritornare vocaboli già presenti in altri elenchi, per altro anche con ampio ricorso a grafica nelle artistiche schede “Parole in contesto. Paginone”; 5) elenco di termini (a volte anche uno solo) individuati rispetto a criteri vari

9 Cfr. Cauquil; Guillaumin; Piazzari 2000.

10 Neri; Alvoni; Batisti; Olivieri 2018b, *ex. gr.* pp. 15, 38, 47, 104-105, 120, 229-230, 265, 282 ecc. (Lessico essenziale); pp. 27, 39, 139, 106, 209, 245, 315 (In una parola); pp. 19, es. 7, 21 es. 14 e 15, 23 es. 22, p. 53 es. 11, 101 es. 8, 102 es. 14, 165 es. 22, 168 es. 24 ecc.

11 Neri, Alvoni, Batisti, Olivieri 2018a, pp. 339-349 (Teoria su formazione delle parole) e 350-414 (Lessico per radici).

come ad es. i suffissi costitutivi, tipo di verbo (attivo, passivo, deponente, atematico etc.), composti, corradicali etc. Come evidente, per il volume *Poros* la rubrica “Lessico” va ben oltre la funzione di fornire parole su cui presentare esercizi, piuttosto si configura come lo spazio in cui dare tutti i diversi tipi di notizie su termini o gruppi di termini variamente individuati. Facile osservare che la maggior parte degli esercizi di uso attivo si concentrano proprio nelle schede “Parole in contesto” o “Parole in contesto. Paginone”, a parte le traduzioni dall’italiano e le richieste di associare termine e traduttore ovvero termine greco (sostantivo, verbo) a termine greco (complemento, aggettivo)¹².

Poi, *Il nuovo Greco di Campanini* di Campanini e Scaglietti prevede, in testa alla gran parte delle Lezioni di ogni Unità, l’elenco del “Lessico frequente” sempre collegato all’argomento grammaticale, con impostazione secca e ordine alfabetico. Accanto al “Lessico frequente”, però, dal Modulo 3 in poi compare anche una scheda denominata “Lessico tematico”, sempre in forma di elenco secco. Tuttavia, queste schede sono spesso affiancate dalle schede “Parole in primo piano”, che hanno funzione simile ai diversi tipi di schede “Lessico” appena visti per la grammatica *Poros*: propongono suffissi, modi di formazione delle parole, campi semantici non lessicologici, termini e relativi costrutti. Sono, inoltre, in gran numero gli esercizi costrutti sui termini del “Lessico frequente” e sempre presenti anche quelli con richiesta di tradurre dall’italiano parole e frasi, ma anche solo specifici sintagmi. Tra gli esercizi di uso attivo, però, notevoli e con cadenza sistematica quelli che chiedono di ricondurre uno o più termini ad un ambito semantico (ambito che quindi non è stato intenzionalmente usato per costruire l’elenco del “Lessico frequente”), di norma con la resa grafica della “Ruota” delle parole, oppure esercizi che chiedono di formare una propria nuova frase con le parole fornite, o di individuare un traduttore sulla base del contesto semantico offerto o di tradurre senza vocabolario, rimandando per i termini non ancora noti, non al vocabolario ma a parole già trattate in precedenza in quanto corradicali o sinonimi o contrari o affini. Per altro individuare sinonimi, antonimi, affini, ma anche campi semantici

12 Agnello, Orlando 2024, pp. 50, 58, 78, 162 ecc. (Lessico, con o senza “verbi di largo uso” e con o senza sottosezione “Parole in contesto), pp. 65 (Lessico. Verbi che possono reggere il moto a luogo), 77 (Lessico. Verbi attivi e passivi), 91 (Lessico morale e politico), 108 (Lessico. Le parole della vita pubblica), 126-127 (Lessico. Le parole della campagna), 130 (Lessico. Nomi neutri della 2° declinazione), 137 (Lessico. I verbi più frequenti che possono reggere le preposizioni oggettive e soggettive), 212 (Lessico. Che cosa sono i suffissi formanti), 377 (Lessico. Le parole che significano forza) ecc., pp. 48-49, 82-83, 106-105, 158-159 ecc. (Parole in contesto. Paginone).

e etimologia dall'italiano sono le attività richieste in una serie di esercizi che nel *Il nuovo Greco di Campanini* compaiono in una sezione sistematicamente presente, denominata "Ragiona con il Lessico"¹³.

Infine, *Δρόμος. Corso di lingua e cultura greca* di Pintacuda e Venuto opta per una scelta più agile, sia perché la pagina non è affollata di attività o esercizi o schede sia perché separa in modo netto, già a livello di grafica, le parti del corso con elenchi di parole da apprendere/insegnare e le articola in "Lessico e cultura" (1), all'interno del quale un "Lessico tematico" (2), e "Lessico dell'Unità" (3). La parte denominata "Lessico e cultura" (1) si trova in apertura di ogni modulo di insegnamento (gli autori definiscono il modulo "Sezione") e contiene la descrizione narrativa di un tema (le regioni della Grecia, la popolazione, la navigazione etc.) lungo la quale vengono usati i termini greci specifici, che poi vi ritornano riepilogati in forma di un elenco denominato "Lessico tematico" impostato in ordine alfabetico e con corrispondenza questa volta secca (2). All'interno della sezione "Lessico e cultura" compaiono subito due o al più tre esercizi sul lessico tematico, ma più numerosi esercizi dedicati compaiono lungo le Unità didattiche immediatamente successive, esercizi anche essi con rubrica identificativa "Lessico e cultura". Per altro, in chiusura di Modulo, tra gli esercizi di ripasso o recupero, compare sempre anche una sezione dedicata al lessico della sezione "Lessico e cultura" e gli esercizi sono anche questa volta per lo più del tipo con uso attivo della lingua. In testa ad ogni Unità, poi, compare sempre il "Lessico dell'Unità", cioè le parole che saranno oggetto degli esercizi dell'Unità che sta iniziando. Non viene detto se tali parole siano individuate su base frequenziale, però una volta fornito questo Lessico, non si passa subito agli esercizi standard di tipo per lo più morfologico e sintattico-grammaticale, ma iniziano una serie ampia di esercizi mirati solo sui termini del "Lessico dell'Unità" e che prescindono anche da aspetti strettamente morfologico-grammaticali; si tratta, infatti, di esercizi per lo più con uso attivo della lingua. Interessanti, infine, due tipi di box informativi, che ritornano lungo le Unità: 1) il frequente box "Parole e detti", che fornisce proverbi o espressioni sentenziose o battute famose (ne dà il testo, lo traduce e lo spiega, fornendo anche le fonti); 2) il box, certo di minore frequenza, "Parole insidiose" (sostantivi, verbi, aggettivi

13 Campanini; Scaglietti 2021, *ex.gr.* pp. 23, 35, 44, 136. 172 ecc. (Lessico frequente), pp. 84, 105, 137 ecc. (Lessico tematico), pp. 24, 57, 117, 185 ecc. (Ruota), pp. 26, 48, 51. 137 ecc. (Parole in primo piano), pp. 35, 38, 44, 137 ecc. (Ragiona con il lessico); pp. 66, 73, 147, 183 ecc. (Parole nel loro contesto), pp. 53, 67, 155, 233 ecc. (Traduci senza vocabolario)

e/o pronomi omografi o quasi omografi, verbi che cambiano significato da attivo a passivo etc.)¹⁴.

2. VALUTARE IL NUOVO *FOCUS* SUL LESSICO: UNA BANCA DATI DELLE PAROLE

2.1 L'ENTUSIASMO PER IL *FOCUS* SUL LESSICO

Certo, proporre qui solo cinque grammatiche è in sé una scelta arbitraria: perché non tre o sei o non di più o di meno? Con un numero maggiore, però, il rischio sarebbe quello della dispersività, senza necessariamente guadagnare in attendibilità del quadro di insieme che si è cercato di offrire. D'altro canto, quanto si è fin qui evidenziato sembra fornire un'idea chiara del grande entusiasmo e della grande corsa a adeguarsi al nuovo *focus* sul lessico richiesto dalle *Indicazioni nazionali*. Inoltre, difficilmente si potrà pensare che queste cinque grammatiche non siano rappresentative del grande sforzo di cambiamento e delle diverse scelte operative e organizzative ad oggi intraprese da case editrici e loro autori.

Un'esigenza prioritaria, invece, è quella di riuscire a individuare modi e strumenti per valutare l'efficacia di questo entusiasmo e delle diverse iniziative editoriali sorte. E naturalmente è bene tenersi soprattutto lontani dalle preferenze personali, ad es. quelle per un certo tipo di esercizi invece che per un altro oppure per una certa articolazione dei contenuti. In base a queste preferenze si creano solo contrapposizioni tanto frontali quanto infruttuose: 1) sono inutili e facili gli esercizi che chiedono l'uso attivo, meglio puntare su richieste di declinare o coniugare ovvero di riconoscere uscite; 2) è una perdita di tempo tradurre anche da italiano, no invece è importante se si vogliono far riconoscere anche i sintagmi e potenziare la consapevolezza linguistica; 3) la grafica eccessiva distrae e affolla la mente, no la grafica crea anche il legame mentale tra termine e oggetto indicato; 4) meglio il femminile degli aggettivi assieme ai sostantivi della prima declinazione, no meglio il sistema del primo tipo di aggettivi tutto assieme e dopo la prima e seconda declinazione; 5) trattare subito solo i

14 Pintacuda, Venuto 2022, pp. 34-35, 95-96, 98-99 ecc. ("Lessico cultura" con relativo "Lessico Tematico" e primi esercizi mirati, e Schede per il ripasso), pp. 47, 48, 49, 103, 105, 106 (esercizi con rubrica "Lessico e cultura" lungo le unità didattiche), pp. 36-37, 73-74, 77, 100-101 ecc. ("Lessico dell'Unità" con relativi esercizi mirati), pp. 37, 71, 78 ("Parole e detti"), pp. 52, 84, 106 ecc. ("Parole insidiose").

verbi regolari in omega, no subito anche i verbi in -μι regolari; 6) il medio-passivo e deponente sono da fare subito, no anzi più avanti e solo per i verbi in omega, no anzi anche per quelli in -μι regolari; etc.

2.2 VALUTARE IL LESSICO: LE DOMANDE GUIDA DI LEWIS

Sotto questo punto di vista, oggi come oggi, ci può venire in soccorso solo la ormai più che decennale esperienza e ricerca nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue moderne in quanto lingue seconde. All'incirca dall'ultimo decennio del XX sec., infatti, prima il *Natural Approach* di Krashen, che ha documentato la specificità strutturale dell'acquisizione di una lingua seconda (ad es. filtro affettivo e funzione di monitor), e poi il *Lexical Approach* di Lewis, che ha puntato sul lessico inteso non più come un elenco di vocaboli da memorizzare ma come un sistema da fare proprio (ad includere – ad es. - espressioni fisse o semifisse, sintagmi a statuto speciale, parole decontestualizzate), hanno fatto in modo che l'insegnamento di una lingua ad apprendenti non madrelingua prendesse le “giuste distanze” da una impostazione prettamente grammaticale (ovvero morfologica e grammatical-traduttiva), senza però negarla o rifugiarsi nell'estremo solo oralistico¹⁵.

Proprio Michael Lewis nel 1997, nel tirare le fila del lavoro in aula con l'approccio lessicale svolto da un ampio gruppo di docenti dei corsi di inglese come lingua straniera, ha avuto modo di focalizzare le seguenti domande che ogni insegnante deve considerare prima di entrare in classe o nel preparare le sue lezioni¹⁶:

1. Do you think your learners will learn most of their vocabulary (in extended sense) in class or outside?
2. How will you use valuable class time to make learning vocabulary less daunting, more enjoyable and more efficient?
3. Will you concentrate on the quality or quantity of learners' lexikons?

15 Per Krashen, basti il rimando a Richards; Rodgers 2014, pp. 261-276 (“The natural approach”) e, in italiano, a Balboni 2018², pp. 12-14, 24, 61-64 = Balboni 2024⁴, pp. 47-50, 81-85. Per le teorie di Krashen prese in considerazione almeno per il latino. da ultimo cfr. almeno: Ash 2019, Patrick 2021 e Venditti 2021. Per Lewis, cfr. Richards; Rodgers 2014³, pp. 215-229 (“The lexical approach”), con qualche informazione anche in Balboni 2018², pp. 39-42, 56-57 = Balboni 2024⁴, pp. 47-50, 204-209. Non si conoscono applicazioni del “Lexical Approach” alle lingue classiche.

16 Lewis 1997, p. 45.

4. What proportions of class time will you spend on vocabulary and grammar respectively?
5. How will you decide which lexical items deserve special attention in class?
6. How will encourage learners to use their dictionaries to help build their lexicon? What activities will you use to develop their dictionary skills?
7. How will you decide what items are worth recording in learners' notebooks?
8. Will you follow up what has been recorded in (a) later lesson(s)? How?

Queste otto domande non necessitano dimostrazione di sorta. La loro utilità e efficacia rispetto al modo in cui selezionare il lessico e poi proporlo in aula, sono evidenti di per sé, oltre che fondate dagli studi e dalla esperienza dello stesso Lewis e dei suoi collaboratori, il quale per altro rimanda alla riflessione di Krashen, modificandone alcuni tratti, specie riguardo l'eccessiva riduzione del ruolo della grammatica. E non meno evidente è la loro validità anche per il greco antico, che è appunto pur sempre una lingua seconda (con l'aggravante di un alfabeto diverso), e la loro validità quindi sia per gli studenti sia per i docenti...e sia per gli autori di corsi di lingua greca per il Liceo classico, corsi che ancora oggi siamo abituati a chiamare "grammatiche" *tout court*, retaggio di un modo di pensare ancora forte.

2.3 CENSIMENTO DELLE PAROLE: UNA BANCA DATI

Queste otto domande servono a far render conto i docenti e gli autori sia dell'aspetto quantitativo sia di quello qualitativo del fare lezione e dei contenuti da proporre in vista del lessico di una lingua seconda. Qui, limitatamente al greco antico, si vuole provare a dare una risposta solo all'aspetto quantitativo, cercare di determinare quanto lessico – nelle grammatiche di greco antico – viene offerto (domanda 3) e quanto tempo vi si pensa di far spendere sul lessico (domanda 1, 4 ed in fondo anche domanda 8), considerato anche che da questi due fattori dipende la responsabilità di selezionare il lessico maggiormente meritevole di attenzione (domanda 5).

A tal fine si è scelto di trasformare i contenuti lessicali offerti dalle grammatiche oggi maggiormente in uso, non quindi solo le cinque di cui si

è riferito sopra, in una banca dati elettronica, perché uno strumento come questo permette poi di estrapolare ed elaborare i dati a seconda del criterio cui si vuole dare rilievo e quindi a seconda della domanda cui con quei dati si può e si vuole dare risposta. In particolare, la banca dati è stata pensata per rispondere a queste domande: di quante parole fa uso una lezione o un gruppo di lezioni o una Unità didattica? è possibile determinare un criterio alla luce del quale tali parole sono state scelte? è possibile individuare un gruppo di parole preferenziale rispetto ad un altro e questo a livello di singola lezione e via a salire di livello? dato un gruppo e un certo numero di parole è stato tenuto conto dei tempi e modi per farli apprendere?¹⁷

In generale, la banca dati assegna un record ad ogni occorrenza di parola e ogni record/occorrenza, tra i suoi attributi identificativi, ha l'indicazione della grammatica di appartenenza, nonché il numero di modulo, unità e lezione di riferimento, ma anche il numero dell'esercizio in cui compare e l'indicazione se si tratta di parola presente in un esercizio prettamente morfologico o meno. Inoltre, mentre si sono inserite le occorrenze – lo si è fatto man mano che si spogliava ogni singolo esercizio – si sono creati i record relativi al lemma di riferimento dei record/occorrenze, di modo che fosse possibile interrogare la banca dati oltre per occorrenza o per grammatica ed esercizio (o modulo o unità o lezione) anche per parola/lemma. Si è infine tenuto ad aggiungere tra gli attributi di ogni record/lemma la voce dedicata all'indice di frequenza tratto dal già citato *Lessico di base del greco* di Cauquil-Guillaumin ovvero del *Lessico essenziale di greco* secondo l'edizione italiana a cura di Piazzini.

Questa banca dati è stata prima creata con un foglio elettronico poi la si è fatta migrare nell'applicativo Filemaker. Il rilevamento dei dati è ancora in corso ed al momento si è scelto di concentrarsi sui primi argomenti di greco fino a tutta la prima declinazione, quelli subito dopo le prime lezioni delle grammatiche dedicate alla lettura e fonetica. Lo si è fatto, perché queste lezioni sono quelle che più si assomigliano tra di loro

17 La banca dati e la metodologia connessa sono state discusse e sviluppate nei corsi di "Didattica del greco" tenuti all'Università del Salento. Sono stati coinvolti in prima persona gli studenti e questi hanno lavorato sulla grammatica o corso di lingua greca da loro adoperato durante il Liceo, che è stato sempre di epoca "Gelmi". La banca dati era il prodotto concreto di un'attività, da una parte volta a "smontare" le grammatiche in questione alla luce degli obiettivi di apprendimento dichiarati di solito all'inizio del Modulo o Sezione o Capitolo complessivo, e volta dall'altra a provare a "rimontarle" in vista di obiettivi "reali" dato il materiale offerto e in vista della nota (ma spesso non applicata almeno nelle discipline classiche) *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva* di Bloom (1956), già tradotta in italiano da Laeng (Bloom, Laeng 1983), ed anche nella loro versione rivista di Anderson; Krathwohl (2001), solo da pochi anni tradotta in italiano (Anderson; Krathwohl; Angelini 2021).

e permettono quindi un confronto tra dati più omogenei. In quanto iniziali, infatti, queste lezioni hanno ancora poco spazio per anticipare o posticipare contenuti, di modo che tutte tratteranno, ad es., l'indicativo, imperativo, infinito presente dei verbi in ω , il verbo $\epsilon\iota\mu\acute{\iota}$ che impone subito la distinzione tra la funzione di copula e di predicato verbale, i vari modelli di sostantivi della prima declinazione, una serie di complementi con le prime preposizioni (ad es. $\acute{\epsilon}\nu$, $\acute{\epsilon}\kappa$, $\delta\iota\acute{\alpha}$), le funzioni di alcune particelle o congiunzioni ($\mu\epsilon\nu$, $\delta\acute{\epsilon}$, $\kappa\alpha\acute{\iota}$, $\acute{\alpha}\lambda\lambda\acute{\alpha}$, $\omicron\upsilon$, $\mu\acute{\eta}$ etc.).

2.4 CRITERI DI COSTRUZIONE PER UNA BANCA DATI STANDARDIZZATA

La realizzazione di questa banca dati non è stata certo indolore: il rilevamento dei dati per ora è stato fatto a mano con impiego di molto tempo, in futuro potrà essere automatizzato (almeno in parte); il passaggio da un foglio elettronico ad una banca dati ha a volte comportato perdita di dati e obbligo di ricontrollare ad uno ad uno quelli inseriti riprendendo in mano la loro fonte¹⁸. Tuttavia, un problema non poco impegnativo è stato quello di determinare i criteri specifici di rilevamento dei dati, cioè i criteri di standardizzazione dei dati necessaria per renderli confrontabili, cosa che ha spesso comportato lo smontaggio e rimontaggio della banca dati più volte, almeno in fase iniziale. Nella versione qui utilizzata per la prima volta si è giunti a determinare i seguenti criteri, che è bene qui proporre raccolti per argomento e seguiti, laddove necessario, dalla motivazione a sostegno o dal *modus operandi* adottato.

2.4.1 I CONTENUTI NON SOTTOPOSTI A SPOGLIO E MOTIVAZIONI PER LA LORO ESCLUSIONE

Per la realizzazione della banca dati si è scelto di escludere e quindi non sottoporre a rilevamento i seguenti dati:

1. eventuali espansioni digitali, via web o tramite app, anche quando dedicate specificatamente al lessico;

¹⁸ Per questa ragione, qui non si utilizzano anche i dati delle due grammatiche presentati all'intervento in presenza per il Convegno CUG del 15 dicembre 2023, il cui nuovo riscontro sui volumi cartacei non è ancora terminato, ma ci si deve limitare a quelli delle ulteriori grammatiche sottoposte, invece, a spoglio direttamente nella nuova banca dati da dicembre in poi.

Da una parte, le espansioni di fatto si configurano non integrate al corso della grammatica cartacea (le si raggiunge tramite il corso cartaceo, ma il corso non le prevede come obbligatorie nel percorso formativo progettato), dall'altra il digitale richiede criteri di rilevamento del tutto peculiari.

2. eventuali volumetti aggiuntivi, come quelli che forniscono al docente strumenti organizzativi e didattici o allo studente guide pratiche o *vademecum* per lo studio o l'ulteriore esercitazione;

Come per le espansioni digitali, si tratta pur sempre di materiale aggiuntivo e, a rigore, non strettamente necessario per gli obiettivi didattici che dovrebbero essere raggiunti già col corso vero e proprio. Inoltre, in questo materiale l'attenzione al lessico si riduce di molto, di norma con proposta di esercizi di memoria riconoscitiva.

3. eventuali verifiche o attività di ingresso (di norma in testa ad ogni nuovo modulo o unità didattica ampia);

Queste non fanno altro che tornare a valutare le competenze già raggiunte con il modulo o l'unità didattica o la lezione precedente e dovrebbero essere state già valutate lungo il modulo o unità o lezione precedente oltre che per il tramite delle verifiche di fine modulo, unità o lezione.

4. verifiche di fine unità o modulo;

In quanto tali, esse non nascono in vista della formazione di conoscenze e competenze, ma per la loro valutazione e, in specifico, quella sommativa. Inoltre, aprono l'ulteriore questione di come valutare i risultati di apprendimento.

5. eventuali sezioni aggiuntive variamente denominate (laboratorio, competenze, versioni di riepilogo etc.);

Di solito poste dopo le verifiche di fine unità o modulo, con esse si chiede di tornare indietro agli argomenti già affrontati durante le lezioni. Proprio perché ritornano indietro, tali sezioni sono la riproposizione di attività già fatte, inoltre concretamente si configurano come un'altra forma di verifica di fine unità o modulo.

6. specchietti ricapitolativi di grammatica o sintassi, in cui si presenta (di solito per la prima volta) un argomento di morfologia o sintassi;

Non si può che presupporre che nella fase della lezione teorica assieme alle forme si richieda l'apprendimento anche del significato.

7. esercizi relativi soltanto alla lingua italiana, a spiegare, cioè, la grammatica e la sintassi dell'italiano;

Si tratta di esercizi intesi al recupero o potenziamento delle competenze e conoscenze nella lingua madre.

2.4.2 I CONTENUTI SOTTOPOSTI A SPOGLIO E *MODUS OPERANDI*

Il senso di queste “esclusioni”, su cui per altro in caso si potrebbe ritornare a ragionare, è l'esigenza di individuare il nucleo chiave del corso di lingua proposto nelle grammatiche. E proprio con questa logica si sono operate anche le scelte di cosa invece sottoporre a rilevamento, logica alla quale in questo caso si aggiunge anche l'esigenza di individuare tutto ciò che nelle grammatiche è stato pensato in vista dell'insegnamento e/o apprendimento del lessico in senso specifico. Così, per la banca dati vengono computate:

1. le schede con gli elenchi delle parole del Lessico (variamente denominate) che di solito sono poste ad inizio Lezione, Unità e/o Modulo;
2. le schede a contenuto prettamente lessicale, incentrate cioè sul campo semantico di una singola parola o in cui si offrono le altre parole connesse dal punto di vista lessicologico (più spesso) o lessicografico (meno spesso);
3. tutti gli esercizi forniti lungo le Lezioni, Unità e Moduli, esclusi quelli segnalati, inoltre a prescindere dal loro tipo (attivi o riconoscitivi, morfologico-sintattici o solo lessicali, etc.) e dal fatto che propongano frasi, sintagmi o versioni oppure che chiedano di tradurre in italiano o dall'italiano;

Lungo lo spoglio degli esercizi si sono però adottati i seguenti criteri:

- a. se vengono proposte frasi intere o piccoli testi continui o versioni, il computo è fatto rilevando ogni singola parola (piena o vuota che sia) e se una stessa parola ricorre più volte, vien computata per ogni occorrenza, anche se è identica o ritorna nello stesso caso genere e numero ovvero tempo, modo e persona;

- b. se una parola greca è fornita – di solito tra parentesi – di sua traduzione essa non viene computata; la cosa accade per lo più quando ci sono anticipazioni: nomi della IIa declinazione all’interno di un esercizio della Ia declinazione; vocaboli non presenti tra quelli offerti nei detti elenchi; etc.
- c. se compaiono parole in italiano da rendere in greco, queste vengono computate sotto il corrispondente termine greco; se ci sono margini di ambiguità nell’individuare il termine greco, si fa riferimento ai traducanti indicati nelle schede lessico (ad es.: disgrazia: δυστυχία, συμφορά);
- d. se la consegna di un esercizio è di identificare specifiche forme entro una frase o un testo fornito, allora nel computo vengono inserite solo le parole corrispondenti. Ad es., un esercizio fornisce una serie di frasi in greco e chiede di identificare e analizzare (analisi grammaticale e morfologica) solo specifici termini (ad es. i sostantivi in alpha puro o gli infiniti etc.); in questo caso, insomma, nel computo rientrano solo i sostantivi cui mira l’esercizio;
- e. se l’esercizio propone degli esempi (ma di solito solo uno) di esercizio svolto, di norma singole frasi o singole forme, le relative parole impiegate rientrano nel computo; a differenza di uno specchietto ricapitolativo, si è qui di fronte ad un esercizio di avviamento, cioè che aiuta a comprendere come svolgerlo per intero, quindi capire e tradurre la parola o la frase esempio è *conditio sine qua* non per la buona riuscita dell’attività;
- f. se la consegna di un esercizio è di identificare tutte le possibilità di una singola forma (aggettivo, sostantivo o verbo che siano) con la conseguenza di trovarsi di fronte a possibili omografi morfologici, si computano tutte le possibilità in questione, inclusi gli omografi appunto. Ad es. σφᾶρα si compute due volte, perché è sia nominativo singolare sia vocativo singolare.
- g. se un esercizio propone due frasi in greco (di solito hanno le stesse parole) e chiede di indentificare quella corretta (per morfologia, per sintassi, in quanto sintagma etc.), si inseriscono nel computo solo i termini della frase corretta.

4. per gli esercizi si distingue tra esercizi puntati solo al riconoscimento morfologico-grammaticale e quelli che puntano anche o principalmente alla traduzione e quindi comportano un apprendimento di lessico con o senza il vocabolario; in sostanza, sono considerati puntati alla traduzione tutti gli esercizi in cui si chiede anche di “tradurre” a prescindere dal loro tipo (attivi o riconoscitivi, morfologico-sintattici o lessicali);

5. per tutto questo materiale, che rientra nella denominazione complessiva di “esercizi”, si è adottata una numerazione unica progressiva, senza quindi pensare a una numerazione differenziata (magari con un sistema alfanumerico) per ognuna delle sue quattro tipologie qui appena richiamate all’attenzione; il vantaggio di questa numerazione unica è di avere un numero identificativo univoco per tutto il materiale utile alla ricerca che ci si è proposti e di avere subito la dimensione quantitativa complessiva delle attività pensate dagli autori di un corso e destinate ad essere portate in aula dal docente.

3. I PRIMI RISULTATI

3.1 TRE GRAMMATICHE E I DATI DEI CAPITOLI RELATIVI ALLA PRIMA DECLINAZIONE

Chiarito il modo in cui si è proceduto e la necessaria opera di “standardizzazione” dei dati, si possono ora fornire qui i primi risultati. Si torna a ricordare però che questo lavoro è in corso. Del resto, il suo punto di arrivo ideale sarebbe duplice: 1) spogliare tutte le grammatiche attualmente in uso; 2) coprire di esse non solo i Moduli, Unità, Lezioni proposti attorno alla prima declinazione, ma anche quelli proposti attorno a tutta la seconda declinazione, in modo da analizzare le attività che di solito (almeno in fase di progettazione curricolare) si prevede di concludere in un quadrimestre, comunque entro il gennaio di ogni anno scolastico.

I primi risultati che qui si propongono, quindi, riguardano i dati limitatamente a Moduli, Unità e/o Lezioni introdotti in occasione della trattazione di tutta la prima declinazione. Ed essi sono tratti da tre grammatiche, che sono oggi in uso e in edizioni riviste alla luce o almeno successivamente alle *Indicazioni nazionali* della Riforma Gelmini. Per ovvie ragioni di opportunità non se riportano i dati identificativi, ma le si indica semplicemente come Gramm001, Gramm002, Gramm003. Non si “disvelano” queste grammatiche anche per due altre ragioni: 1) lo scopo di questo lavoro è solo e soltanto provare a capire in che direzione editoria ed autori si siano orientate; 2) eventuali difetti o anche pregi non sono propri solo di queste tre grammatiche, ma della gran parte di quelle oggi in uso che comunque condividono con le tre qui trattate una impostazione di tipo grammaticale-traduttiva, ora più ora meno “pura”, il così detto “metodo

tradizionale”, sicché danno priorità all’aspetto morfologico e alla regola presentata come norma, proponendo il lessico come attività distinta e puntando alla memorizzazione e non anche alla sua acquisizione.

3.2 SEI TABELLE ED INDICI DI FREQUENZA UTILIZZATI

Per questi primi risultati si è scelto di raccogliere i dati in sei tabelle. Ove necessario in esse compaiono anche gli indici di frequenza, qui codificati accogliendo i codici numerici da 1 a 4 già usati in Cauquil, Guillaumin, Piazzi (2000: 382), cui si è aggiunto solo un ulteriore indice “np”, ossia:

Indice 1: parole che ricorrono da 206 a 68000 volte

Indice 2: parole che ricorrono tra 205 e 84 volte

Indice 3: parole che ricorrono tra 81 e 51 volte

Indice 4: parole che ricorrono tra 50 e 33 volte

Indice np: parole non presenti in Cauquil, Guillaumin, Piazzi 2000

3.3 QUANTE PAROLE IN TRE GRAMMATICHE. IL DATO COMPLESSIVO

La prima tabella (Tabella 1a) riguarda la dimensione quantitativa complessiva dei dati che si è ad oggi raccolto. Già solo per gli argomenti connessi alla prima declinazione e per tre grammatiche si ragiona su un totale di 8912 occorrenze che rimandano a 863 parole/lemmi. Insomma, fin da subito le tre grammatiche offrono numerosissime parole, evidentemente troppe per chi al contempo dovrebbe apprenderle nel significato oltre che nella morfologia e unitamente alla sintassi (sia pure minima) della frase semplice.

Tabella 1a. Quante parole – il dato complessivo				
	Numero di esercizi	Numero di parole (lemmi)	Numero di occorrenze	Media di occorrenza (Occorrenze vs. Parole)
Gramm001	140	548	4730	8.6
Gramm002	44	235	899	3.8
Gramm003	77	452	3283	7.2
TOTALI	261	863	8912	10.3

A far osservare che si tratta forse di troppe parole, tutte e subito, però non è tanto il numero complessivo in sé, quanto il valore medio di occorrenze per singola parola/lemma, soprattutto se contato per ogni grammatica. La Gramm002 ha puntato su una riduzione forte del numero di esercizi, probabilmente per essere – almeno all’inizio e a ragione – più snella ed essenziale, e però ognuna delle sue parole/lemma potrà essere incontrata, in media, al più poco meno di quattro volte. Con le Gramm001 e Gramm003 le possibilità di incontrare una parola/lemma salgono, rispettivamente, a poco più di 8 e 7 volte, ma a spese di un aumento forte del numero di esercizi e del numero di parole/lemma, cioè del numero di attività da svolgere e del numero di parole almeno da incontrare, se non da apprendere.

Si potrebbe pensare che questa tabella non possa fornire un quadro attendibile perché come occorrenze e parole/lemma vi verranno computate (come in effetti avviene) anche le “parole vuote”, cioè l’articolo, le congiunzioni e a maggior ragione il καί, le particelle e specie il gruppo μέν... δέ, le preposizioni, le interiezioni. Come documenta però la tabella che è stata elaborata a tale scopo e che segue subito sotto (Tabella 1b), purtroppo i risultati non cambiano anche escludendo queste “parole vuote”. Si riducono di molto le occorrenze ma di poco le parole/lemmi (come c’era d’attendersi), mentre la media di occorrenza, cioè i possibili incontri con una parola peggiora.

Tabella 1b. Quante parole – il dato complessivo (escluse le “parole vuote”).				
	Numero di esercizi	Numero di parole (lemmi)	Numero di occorrenze	Media di occorrenza (Occorrenze vs. Parole)
Gramm001	140	525	3053	5.8
Gramm002	44	221	637	2.8
Gramm003	77	424	1858	4,3
TOTALI	261	830	5549	6.6

3.4 IL PESO DI SPECIFICHE PAROLE IN TRE GRAMMATICHE. I SOSTANTIVI E I VERBI

Per provare ad entrare più nel dettaglio, si propongono qui due approfondimenti tra i diversi che pure si potrebbero fare, ma che richiederebbero

molto spazio. Questi riguardano i sostantivi ed i verbi. Si lasciano da parte altre categorie di vocaboli (ad es. aggettivi, congiunzioni, preposizioni, avverbi, interiezioni, etc.), perché – data la limitazione attuale della banca dati alla 1a declinazione – i margini di differenziazione da grammatica a grammatica potrebbero influire troppo (una tratta subito la preposizione περί, παρά, πρό e un'altra non ancora; una tratta il gruppo μέν...δέ un'altra lo rinvia più avanti; una introduce da subito la temporale e le congiunzioni connesse, un'altra solo in un momento successivo; una tratta subito l'aggettivo femminile un'altra rinvia a subito dopo la 2a declinazione). Per quanto riguarda, poi, i sostantivi, si è scelto di escludere i nomi propri (di persona, di città, di luogo in genere, etc.), perché non censiti nel lessico di Cauquil, Guillaumin, Piazzì (2000). Naturalmente i sostantivi trattati sono solo quelli relativi alla 1a declinazione, omettendo quindi quelli di altre declinazioni che nelle tre grammatiche compaiono come anticipazioni, cosa che accade nella maggior parte dei casi all'interno di schede lessicologiche o lessicografiche.

3.4.1 IL PESO DI SPECIFICHE PAROLE IN TRE GRAMMATICHE. LEMMI/ OCCORRENZE ED INDICI DI FREQUENZA DEI SOSTANTIVI E DEI VERBI

Il primo degli approfondimenti di cui si diceva, riguarda quanto pesano i sostantivi e i verbi sia rispetto ai loro lemmi e alle loro occorrenze lungo gli esercizi sia, in termini più assoluti, rispetto agli indici di frequenza.

Come rende evidente la Tabella 2a, in queste grammatiche i sostantivi con maggior numero di lemmi e di occorrenze in assoluto sono sempre quelli non presenti nel Lessico frequenziale detto (indice “np”). Il fatto poi che proprio questi sostantivi abbiano un media di occorrenza assai o troppo bassa disvela che si tratta di termini proposti come riempitivo, su cui si ha poco o nullo interesse ad investire l'attenzione del professore e dello studente. A ben vedere questo dato conferma l'impressione che si ricavava già sulla base delle precedenti Tabella 1a e Tabella 1b: troppe parole e in uno stesso momento, inteso come momento didattico, che – dato gli argomenti proposti, che seguono i capitoli dedicati all'alfabeto, la pronuncia e la fonetica – non può certo spingersi oltre il primo tri/quadrimestre. In questo senso, del resto, significativo il fatto che i sostantivi con frequenza assai bassa (indice 4) vengano usati con un numero di lemmi superiore e con un numero di occorrenze del tutto paragonabile a quello dei sostantivi con frequenza altissima ed alta (indice 1 e 2). Non può confortare, certo, il fatto

che questi sostantivi (indice 4) abbiano almeno una media di occorrenza inferiore rispetto a quella per i termini con indice 1 e 2, perché questo comunque significa che una volta proposti resta pur sempre ridotta la possibilità di incontrarli lungo gli esercizi, ad es. per provare almeno a memorizzarli.

Indice di Frequenza	1			2			3			4			Np		
	Lem.	Occ.	Med.	Lem.	Occ.	M									
Gramm001	22	336	15.2	29	314	10.8	28	214	7.6	37	294	7.9	136	617	4.5
Gramm002	19	94	4.9	15	83	5.5	13	56	4.3	20	67	3.3	57	101	1.2
Gramm003	22	285	12.9	28	230	8.2	29	183	6.3	35	203	5.8	109	354	3.2
TOTALI	23	715	---	34	627	---	39	453	---	47	564	---	216	1072	---

Legenda. Lem. = Lemmi; Occ. = Occorrenze per i dati lemmi; Med. = Media di occorrenza ovvero rapporto tra occorrenze (Occ.) e relativi lemmi (Lem.)

Nota Bene. Sono esclusi dal computo nomi propri (di persona, città, luogo). Si trattano solo i sostantivi della 1a declinazione. Il totale dei lemmi non coincide con la somma dei lemmi di ogni grammatica, perché una grammatica potrebbe offrire una parola/lemma e l'altra no. Per questa ragione non ha senso calcolare la media di occorrenza.

Al di là di questo, però, per i sostantivi c'è almeno un dato molto positivo e interessante per lo sforzo che vi è dietro. A volere fissare astrattamente in 10 il numero di volte in cui un corso dovrebbe far incontrare la parola da imparare, almeno due delle tre grammatiche per i sostantivi frequentissimi (indice 1) offrono una media di occorrenza superiore a 10, anche se solo una lo fa anche per i sostantivi con frequenza alta (indice 2).

Nel caso dei verbi (Tabella 2b), poi, si constata in positivo che le grammatiche li hanno selezionati con una attenzione maggiore al peso specifico e frequenziale. Infatti, per le Gramm001 e Gramm003 il totale di lemmi dei verbi con indice 1 e 2 è all'incirca omologo dello stesso totale per i sostantivi con gli stessi indici, ma questa volta è netta una preferenza per quelli di indice 1 sia in termini di lemmi sia in termini di occorrenze. La Gramm002 ha preferito ridurre il numero di tutti i verbi e anche in modo forte, ma riserva la maggioranza delle occorrenze per i verbi con indice 1 e con una media di occorrenza per la prima volta superiore a 10, media di occorrenza sempre per i verbi di indice 1 che ricorre alta solo nella Gramm001 mentre scende al disotto per la Gramm003.

Certo, si sarebbe auspicato la stessa attenzione almeno per i verbi con indice 2, ma in nessuna delle tre grammatiche i dati dei verbi superano quelli dei verbi con indice np (sia come lemmi sia come occorrenze), anche se almeno la media di occorrenza è superiore, pur restando sempre molto al di sotto della soglia 10. Al di là di questo particolare, però, in fin dei conti si può pur sempre osservare che l'attenzione delle tre grammatiche si è rivolta decisamente ai verbi più frequenti (indice 1) sia quanto a lemmi sia quanto ad occorrenze, anche nella Gramm002 per quale – come detto - la media di occorrenza è sotto la soglia scelta di 10, ma pur sempre molto più alta di quella dei verbi degli altri indici.

Indice di Frequenza	1			2			3			4			Np		
	Lem.	Occ.	Med.	Lem.	Occ.	M									
Gramm001	43	536	12.4	21	104	4.9	14	50	3.5	5	10	2	65	126	1.9
Gramm002	8	86	10.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Gramm003	45	306	6.8	24	57	2.3	19	32	1.6	6	7	1.1	55	98	1.7
TOTALI	66	928	---	36	162	---	28	83	---	11	17	---	104	227	---

Legenda. Lem. = Lemmi; Occ. = Occorrenze per i dati lemmi; Med. = Media di occorrenza ovvero rapporto tra occorrenze (Occ.) e relativi lemmi (Lem.)

Nota Bene. Il totale dei lemmi non coincide con la somma dei lemmi di ogni grammatica, perché una grammatica potrebbe offrire una parola/lemma e l'altra no. Per questa ragione non ha senso calcolare la media di occorrenza.

Probabilmente, dietro questo diverso modo di procedere c'è una ragione precisa, anche se forse non intenzionale. Per i verbi, le grammatiche hanno assai meno categorie strettamente grammaticali-morfologiche che per i sostantivi: per i verbi devono offrire all'attenzione l'indicativo presente, l'infinito dei verbi regolari tematici e al più del verbo εἶμί, sicché scegliere molti verbi di indice 1 era piuttosto semplice. Al contrario per i sostantivi devono dar conto di una 1a declinazione articolata in molte più categorie grammaticali (alfa puro lungo, alpha puro breve, alpha impuro, maschili, eccezioni, particolarità etc.), cosa che sconsiglia scelte forti sulla base solo del peso specifico e frequenziale.

3.4.2 IL PESO DI SPECIFICHE PAROLE IN TRE GRAMMATICHE. I SOSTANTIVI ED I VERBI CON FREQUENZA 1

Il secondo dei possibili approfondimenti di cui si accennava, riguarda un'analisi di dettaglio innanzitutto di tutti i sostantivi sempre della sola 1a declinazione e con indice di frequenza 1 (Tabella 3a). Ci si riferisce, quindi, al totale dei 23 sostantivi/lemma con indice 1 indicato nella Tabella 2a. Lo stesso approfondimento di dettaglio, però, riguarda anche i verbi sempre con indice di frequenza 1 i quali però risultino avere da 10 occorrenze in su (Tabella 3b). Si tratta di 23 dei 66 lemmi/verbi della Tabella 2b. Nel caso dei verbi si è ritenuto opportuno ricorrere alla soglia indicata, perché riportare i dati di tutti e 66 lemmi comporterebbe, per un verso, fornire un lunghissimo elenco e, per l'altro, esibire numerosi verbi con 1, 2 o 3 occorrenze, cioè verbi che non lasceranno traccia in chi li incontra così poche volte.

Per quanto riguarda i sostantivi, risaltano subito all'attenzione i due sostantivi di peso (indice di frequenza 1), i quali però compaiono meno di 10 volte (ανάγκη, τύχη). Con altrettanta immediatezza si nota che a dispetto di un totale di occorrenze pari o superiore alla soglia indicativa di 10, diversi sostantivi in realtà presentano un numero di occorrenze inferiore in tutte le grammatiche (γῆ, γνώμη, δίκη, νομοθέτης) o almeno in due grammatiche (βουλή, δίκαστής, δόξα, εἰρήνη, ἡμέρα, κόρη, πολιτεία, σωτηρία, τῆμη) o in una sola delle tre (ἀρετή, ἀρχή, οἰκία, πολίτης, συμφορά, ψυχή). Degno di nota poi il fatto che una grammatica ammetta e un'altra ometta del tutto alcuni vocaboli (ανάγκη, βουλή, συμφορά, σωτηρία). Infine, solo su due dei 23 termini tutte le grammatiche concordano come peso di occorrenze (αἰτία; χώρα) e solo su altri sei concordano almeno due grammatiche (cioè i sostantivi già citati ἀρετή, ἀρχή, οἰκία, πολίτης, συμφορά e ψυχή).

Insomma, le grammatiche non concordano tra di loro nella scelta persino dei sostantivi di indice 1, e purtroppo, una volta individuati, non li trattano di fatto allo stesso modo, visto che riducono di molto quelli con occorrenze superiori a 10: la Gramm001 solo tredici sui 23 a indice 1 (αἰτία, ἀρετή, ἀρχή, βουλή, δόξα, ἡμέρα, κόρη, οἰκία, πολίτης, συμφορά, σωτηρία, χώρα e ψυχή); la Gramm002 solo due (αἰτία e χώρα); la Gramm003 solo dodici (αἰτία, ἀρετή, ἀρχή, δίκαστής, εἰρήνη, οἰκία, πολιτεία, πολίτης, συμφορά, τῆμη, χώρα e ψυχή).

Tabella 3a. Il peso di specifiche parole – Frequenza 1 – Sostantivi					
Lemma Sostantivo		Totale occorrenze	Gramm001 Occorrenze	Gramm02 Occorrenze	Gramm003 Occorrenze
1	αἰτία -ας, ἡ	49	18	20	11
2	ἀνάγκη -ης, ἡ	6	5	0	1
3	ἀρετή -ῆς, ἡ	45	15	1	29
4	ἀρχή -ῆς, ἡ	44	14	2	28
5	βουλή -ῆς, ἡ	16	16	0	0
6	γῆ γῆς, ἡ	16	4	4	8
7	γνώμη -ης, ἡ	10	5	2	3
8	δίκαστής -οῦ, ὁ	29	8	5	16
9	δίκη -ης, ἡ	21	9	3	9
10	δόξα -ης, ἡ	18	10	4	4
11	εἰρήνη -ης, ἡ	31	4	1	26
12	ἡμέρα -ας, ἡ	28	14	9	5
13	κόρη -ης, ἡ	45	29	8	8
14	νομοθέτης -ου, ὁ	18	9	1	8
15	οἰκία -ας, ἡ	57	42	5	10
16	πολιτεία -ας, ἡ	22	2	1	19
17	πολίτης -ου, ὁ	73	27	8	38
18	συμφορά -ᾶς, ἡ	37	27	0	10
19	σωτηρία -ας, ἡ	21	15	0	6
20	τῆμη -ῆς, ἡ	30	9	7	14
21	τύχη -ης, ἡ	5	2	1	2
22	χώρα -ας, ἡ	72	37	10	25
23	ψυχή -ῆς, ἡ	32	19	1	12

NotaBene. Sono esclusi dal computo nomi propri (di persona, città, luogo).

Passando ora ai verbi (Tabella 3b), il quadro che ne risulta è del tutto analogo a quello dei sostantivi. Solo un verbo dei 23 individuati è quello su cui tutte e tre le grammatiche puntano con un numero di occorrenze idoneo (εἰμί). Più frequenti, ma pur sempre solo cinque i verbi su cui concordano almeno due grammatiche con numero di occorrenze idoneo, in tutto 5: ἄγω,

ἔχω, λέγω, παρέχω, φέρω. Nella stragrande parte si tratta di verbi su cui solo una delle grammatiche offre un numero di occorrenze sufficiente, in tutto 14: ἄρχω, βούλομαι, γίγνομαι, γράφω, ἔρχομαι, θαυμάζω, κρίνω, μανθάνω, μένω, νομίζω, πείθω, σφάζω, τίκτω, φεύγω. Anche per i verbi, quindi, ogni grammatica seleziona i vocaboli come ritiene, ma l'autonomia della scelta giunge al punto che non c'è accordo di nuovo nemmeno sui verbi ad altissima frequenza. Se, poi, si tiene conto dei verbi che realmente ricorrono almeno 10 volte, occorre escludere tre verbi (ἀκούω, πέμπω, λαμβάνω), perché nessuna delle grammatiche, se presa singolarmente, fornisce per essi un numero di occorrenze sufficiente. E dei restanti 20 verbi che almeno in una grammatica ricorrono da 10 volte in su, la Gramm001 ne utilizza 19 (ἄγω, ἄρχω, βούλομαι, γίγνομαι, εἰμί, ἔρχομαι, ἔχω, θαυμάζω, λέγω, μανθάνω, μένω, νομίζω, παρέχω, πείθω, σφάζω, τίκτω, φέρω e φεύγω), la Gramm002 addirittura solo 1 (εἰμί) e la Gramm003 fino al massimo a 8 (ἄγω, γράφω, εἰμί, ἔχω, κρίνω, λέγω, παρέχω e φέρω).

Tabella 3a. Il peso di specifiche parole – Frequenza 1 – Verbi					
Lemma Sostantivo		Totale occorrenze	Gramm001 Occorrenze	Gramm02 Occorrenze	Gramm003 Occorrenze
1	ἄγω	31	15	0	16
2	ἀκούω	14	5	0	9
3	ἄρχω	15	11	0	4
4	βούλομαι	13	12	1	1
5	γίγνομαι	15	14	0	1
6	γράφω	14	0	0	14
7	εἰμί	253	117	79	57
8	ἔρχομαι	10	10	0	0
9	ἔχω	49	36	1	12
10	θαυμάζω	25	17	0	8
11	κρίνω	22	8	0	14
12	λαμβάνω	12	4	0	8
13	λέγω	51	31	0	20
14	μανθάνω	16	11	1	4
15	μένω	15	12	0	3
16	νομίζω	19	11	0	8
17	παρέχω	40	19	0	21

Tabella 3a. Il peso di specifiche parole – Frequenza 1 – Verbi					
Lemma Sostantivo		Totale occorrenze	Gramm001 Occorrenze	Gramm02 Occorrenze	Gramm003 Occorrenze
18	πειθω	12	11	1	0
19	πέμπω	10	8	0	2
20	σφίζω	13	12	1	0
21	τίκτω	34	22	0	9
22	φέρω	81	49	0	32
23	φεύγω	38	29	0	9

NotaBene. Sono esclusi dal computo nomi propri (di persona, città, luogo).

4. PRIME CONCLUSIONI

L'analisi potrebbe andare avanti ancora a lungo a seconda dello specifico aspetto i cui dati lessicali si vogliono individuare e analizzare. Per quanto si è fin qui illustrato e per uno stesso spazio di tempo e di attività didattica, le tre grammatiche offrono:

1. un numero complessivo altissimo di parole che va a discapito della loro media di occorrenza, e questo sia a considerare tutte le parole sia ad escludere le “parole vuote”;
2. un numero complessivo alto se non altissimo di parole e conseguente ridotta media di occorrenza anche entrando nel dettaglio solo dei sostantivi e dei verbi, per quanto alcune grammatiche cerchino almeno di dare maggiore attenzione a sostantivi e verbi con indice di frequenza 1; si tratta di uno sforzo sicuramente positivo per i sostantivi e per i verbi forse influenzato dalla minore articolazione grammaticale-morfologica dell'argomento, ma tale sforzo deve pur sempre fare i conti con il restante grande numero di ulteriori lemmi e occorrenze con indici di frequenza bassi (almeno indici 3, 4 e np);
3. una selezione del tutto *sui generis* di sostantivi e verbi con indice di frequenza 1 da parte di ogni grammatica, al punto che:
 - a. il numero di verbi e sostantivi con indice 1 è inferiore a quello che si ottiene sommando i dati di ognuna di essa; i sostantivi da 23 si riducono a 21 ed i verbi da 23 a 20, una

- volta che si leggono i dati per singola grammatica;
- b. il numero di sostantivi e verbi con indice 1 per i quali vengono fornite almeno 10 occorrenze si riducono e talora anche di molto; in specifico dai 23 iniziali i sostantivi divengono 13 nella Gramm001, 2 nella Gramm002 e 12 nella Gramm003, mentre i verbi divengono 18 nella Gramm001, 1 nella Gramm002 e 7 in Gramm003;
 - c. le grammatiche non concordano tra di loro su quali sostantivi o verbi puntare, paradossalmente non concordano nemmeno per i sostantivi e verbi con frequenza 1.

Al momento, allora, si può almeno concludere che l'editoria e gli autori hanno fatto uno sforzo notevole, ma ancora non sufficiente riguardo al problema dell'apprendimento ed insegnamento del lessico, in vista da ultimo dell'obiettivo di "comprendere anche senza vocabolario". Certo si è capito che occorre puntare sulle parole ed il loro significato, magari iniziando a farsi guidare dal lessico frequenziale, ma questo non ha ancora portato a reimpostare, come necessario, il modo di proporre e fare grammatica.

Sotto questo punto di vista è assai significativo un dettaglio che è di poco conto, ma che alla luce di quanto fin qui segnalato assume ben altro peso. Le tre grammatiche – al pari però anche di tutte le altre non ancora sottoposte a spoglio – in testa ai Moduli o Unità e/o Lezioni, propongono l'elenco preciso degli argomenti di grammatica e di sintassi che a conclusione si saranno studiati e (si spera) appresi. In testa a questi Moduli o Unità e/o Lezioni esse però non riportano mai anche l'elenco delle parole da trattare e quindi apprendere. Certo, tutte le grammatiche ormai – come segnalato all'inizio (ulteriore dimostrazione dello sforzo fatto) – offrono elenchi di parole (frequenziali o di base). E si potrebbe, allora, pensare che proprio questi elenchi presentino le parole che si vorrebbe indicate tra i contenuti e obiettivi di apprendimento di inizio Modulo, Unità e/o Lezione. Tuttavia, questi elenchi sono alfabetici, secchi (termine greco e suo traduce), organizzati in base alla grammatica di volta in volta in questione, scelti spesso anche tra quelli di uso meno frequente (di solito per assolvere ad una categoria grammaticale), e soprattutto sono lunghissimi nell'affannosa corsa a fornire tutti i termini connessi all'argomento grammaticale piuttosto che a suggerire un *focus* su un gruppo ristretto di essi, piuttosto che, cioè, fornire chiavi di accesso al campo semantico connesso ai vocaboli selezionati. Non si può proprio pensare che queste liste di termi-

ni possano valere come i contenuti e obiettivi di apprendimento lessicale. Ricordando che qui si sono prese in considerazione solo tre grammatiche e per gli argomenti connessi alla sola 1a declinazione, i dati numerici di queste liste parlano da soli: nella Gramm001 sono 14 per un totale di 340 parole, nella Gramm002 sono solo due ma vi si propongono 79 parole e nella Gramm003 diventano 5 e con un totale di 105 parole.

BIBLIOGRAFIA

Agazzi, Pierangelo; Vilardo, Massimo

20184 *Ἑλληνιστί. Corso di lingua e cultura greca al liceo classico*, Vol. 1, esercizi, Bologna, Zanichelli.

Agnello, Giacinto; Orlando, Arnaldo

2024 *Il nuovo Poros. Corso di lingua e civiltà greca 1*, Palermo, Palumbo editore.

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.

2001 *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, complete edition by Anderson Lorin W., Krathwohl David R., New York, Longman.

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Angelini C.

2021 *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, a cura di Anderson, Lorin W. e Krathwohl David R, traduzione italiana a cura di C. Angelini, e T. Savoia. Roma: Edizioni Anicia 2021.

Ash, Rachel

2019 *Untextbooking for the C[omprehensible] I[input] Latin class: why and how to begin*, "Journal of Classics Teaching" 20.39, pp. 65-70.

Balboni, Paolo E.

2018² *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università.

Balboni, Paolo E.

2024⁴ *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Bloom, Benjamin S.

1956 *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive domain*, New York, Toronto, Longmans, Green.

Bloom, Benjamin S.; Laeng, Mauro

1983 *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Volume primo: area cognitiva*, Teramo, Lisciani & Giunti Group.

Campanini, Carlo, Scaglietti, Paolo

2021 *Il nuovo Greco di Campanini. Parole, contesti e temi della civiltà classica*, Esercizi 1, Milano, Sansoni per la scuola.

Cardinale, Ugo; Sinigaglia, Alberto (a cura di)

2016 *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale*. Torino, Teatro

- Carignano, 14 novembre 2014, Bologna, Il Mulino.
- Cauquil, Giorgio; Guillaumin, Jean-Yves; Piazzì, Francesco
- 2000 *Lessico Essenziale di Greco*. Edizione italiana a cura di Francesco Piazzì, Bologna, Cappelli (trad. it. di Cauquil, Giorgio; Guillaumin, Jean-Yves, *Vocabulaire de base en Grec*, Besançon, A.R.E.L.A.B. 1985).
- Celada, Augusta
- 2013 *L'insegnamento del latino e del greco nel riordino dei licei: persistenze e novità*. Giugno 2013. <https://www.academia.edu/5557788/Linsegnamento_del_latino_e_del_greco_nel_riordino_dei_Licei_persistenze_e_novita%C3%A0>. [Ultima consultazione: 16.06.2024]
- Favini, Luciano
- 2010 *Latino e Greco*, "La Nuova Secondaria" 28.1 (Settembre), pp. 61-67.
- Favini, Luciano
- 2011 *I classici a scuola*, in *I Classici degli altri. Ovvero: i classici di chi ... li usa per i motivi più vari. Atti del Convegno, 6 e 7 ottobre 2011, Università di Siena*, "I Quaderni del Ramo d'Oro on line" 4, pp. 32-45.
- Favini, Luciano
- 2012 *Il latino e il greco nelle Indicazioni nazionali*, in *Disegnare il futuro con intelligenza antica. Insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di Luciano Canfora e Ugo Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 387-401.
- Lewis, Michael
- 1993 *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Cheriton House, Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael
- 1997 *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, London, Heile, Cengage Learning.
- Manzoni, Gian Enrico
- 2011a *Latino*, "La Nuova Secondaria" 29.1 (Settembre), pp. 53-56.
- Manzoni, Gian Enrico
- 2011b *Greco*, "La Nuova Secondaria" 29.1 (Settembre), pp. 57-58.
- Manzoni, Gian Enrico
- 2012a *Il greco nelle Indicazioni Nazionali*, "La Nuova Secondaria" 29.6 (Febbraio), pp. 69-70.
- Manzoni, Gian Enrico
- 2012b *Il latino nelle Indicazioni Nazionali*, "La Nuova Secondaria" 29.6 (Febbraio), pp. 71-72.

- Neri, Camillo; Alvoni Giovanna; Batisti, Roberto; Olivieri Maurizio
- 2018a Camillo Neri, *Μέθοδος. Corso di lingua e cultura greca. Grammatica*. Con la collaborazione di Giovanna Alvoni, Roberto Batisti e Maurizio Olivieri. Esercizi 1, Calenzano (FI), D'Anna editrice.
- Neri, Camillo; Alvoni Giovanna; Batisti, Roberto; Olivieri Maurizio
- 2018b Camillo Neri, *Μέθοδος. Corso di lingua e cultura greca. Esercizi 1*. Con la collaborazione di Giovanna Alvoni, Roberto Batisti e Maurizio Olivieri, Calenzano (FI), D'Anna editrice.
- Patrick, Robert
- 2019 *Comprehensible Input and Krashen's theory*, "Journal of classics Teaching" 20.39, pp. 37-44.
- Piani di studio
- 1991 *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*. Firenze: Le Monnier. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 56. <<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.pdf>> [Ultima consultazione: 16.06.2024].
- Piani di studio
- 1992 *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*. Tomo I e Tomo II. Firenze: Le Monnier. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59-60. <<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/trienniobrocca.pdf>> [Ultima consultazione: 16.06.2024].
- Pintacuda, Mario; Venuto Michela
- 2022 *Δρόμος. Corso di lingua e cultura greca. Esercizi 1*, Milano, Signorelli scuola.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodor S.
- 2014³ *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Venditti, Emanuela
- 2021 *Using Comprehensible Input in the Latin Classroom to Enhance Language Proficiency*, *Journal of classics Teaching*, "Journal of classics Teachings" 22.43, pp. 22-28.

5. RISORSE DIGITALI PER UN APPROCCIO LESSICALE AL GRECO ANTICO

Massimo Giuseppetti

Università degli Studi Roma Tre

1. RISORSE DIDATTICHE E SISTEMI FORMATIVI: IL CASO ITALIANO

Nel sistema formativo italiano per lo studio della civiltà greco-romana non esiste una separazione netta fra l'apprendimento della lingua e lo studio della letteratura o della cultura. Si tratta, da molti punti di vista, di un'interrelazione che riflette pienamente i caratteri essenziali delle discipline che coinvolge. Nello stesso tempo, ciò lascia aperta la possibilità che emergano alcune difficoltà. In altri sistemi formativi, per i quali lo studio del greco o del latino è ristretto a poche scuole secondarie di élite, a livello universitario l'insegnamento linguistico è attribuito a figure che sono per molti aspetti simili ai lettori di cui in Italia si avvalgono i corsi di laurea in lingue e letterature straniere. In quei sistemi, quindi, l'insegnamento linguistico non è di pertinenza dei docenti di greco o latino, che si occupano invece di storia letteraria e di interpretazione dei testi. In Italia questa separazione non è prevista, e a livello universitario i settori scientifico-disciplinari di greco e di latino hanno come loro oggetto proprio il nesso di lingua e di letteratura. Questo determinerebbe, in linea di principio, che in Italia il docente universitario di greco o di latino avrebbe il compito di formare i suoi studenti tanto a livello linguistico, qualsiasi siano stati i loro percorsi nella secondaria, quanto a livello storico-letterario e interpretativo. Il quadro è divenuto forse ancora più eterogeneo dopo la riforma del 2010 che ha sostituito i vecchi programmi scolastici con le più flessibili Indicazioni Nazionali.¹ Prima di questo cambiamento ci si poteva attendere che lo studente del liceo classico concludesse lo studio della morfologia nei primi due anni

1 Il riferimento è al DPR n. 89/2010 e al Decreto Interministeriale n. 211/2010.

del suo percorso. Oggi non si può più immaginare che ciò accada ovunque. Non è raro, infatti, che l'insegnamento della morfologia possa avvenire in forma completa solo negli ultimi anni del percorso quinquennale.²

Ora, per quanto riguarda nello specifico il settore del greco, l'interdipendenza tra i diversi livelli del percorso formativo determina qualche problema nel momento in cui si prendono in esame i materiali didattici in circolazione. Per quanto riguarda la lingua, infatti, non vi sono manuali di introduzione alla lingua greca che siano destinati in modo esclusivo al pubblico universitario: quest'ultimo si rivolge di solito alla manualistica in commercio per la scuola secondaria.³ Ciò ha varie conseguenze. In primo luogo, la manualistica per la secondaria è spesso, di fatto, una manualistica molto esigente e nella maggior parte dei casi di taglio ampio e dettagliato. Paradossalmente, ciò può renderla sproporzionata persino dal punto di vista di quello che potrebbe essere il destinatario ideale della sua materia, ovvero lo studente universitario. Quest'ultimo, infatti, ha tempi limitati (potremmo quasi dire che si tratta di tempi contingentati nel sistema dei CFU) e non sempre riesce a selezionare facilmente ciò di cui ha bisogno per la preparazione dell'esame e, più in generale, per il suo percorso formativo. In secondo luogo, la disponibilità di strumenti didattici fondamentalmente radicati nel sistema scolastico della secondaria in qualche modo finisce per rimuovere il problema della formazione linguistica dall'ambito di competenza del docente universitario. Per molti aspetti lo studente che può avere buoni risultati in un corso di laurea in lettere classiche è lo studente che ha conseguito la maturità classica e che ha già familiarità con gli strumenti di base per lo studio della lingua e della letteratura greca. Tutti coloro che non hanno tale familiarità pregressa devono in qualche modo acquisirla (a) in tempi relativamente rapidi e (b) senza che vi siano veramente canali adeguati a questo scopo.⁴ Non mancano eccezioni, naturalmente, soprattutto in un sistema variegato come quello italiano. Vale però la pena sottolineare che in uno dei pochi manuali di lingua greca specificamente rivolto al

2 Nella mia esperienza ho ricevuto spesso richieste da studenti del quarto anno del liceo classico di affrontare argomenti di morfologia che, come il perfetto, non avevano ancora trattato in classe con i loro docenti.

3 Analoghe considerazioni potrebbero valere anche per la storia della letteratura, anch'essa di fatto basata quasi istituzionalmente sulla manualistica per la secondaria.

4 In molti atenei vengono erogati corsi di livello base e, in alcuni casi, anche di livello intermedio. Questi corsi, tuttavia, sono corsi che non rientrano nella didattica disciplinare ma nel cosiddetto 'ambito F'. In quanto tali sono in competizione con un'offerta oggi molto ampia, che va dalla scrittura creativa ai laboratori per la redazione della tesi di laurea.

pubblico universitario non sono inclusi esercizi o testi da tradurre. Questa assenza riflette il rifiuto, da parte degli autori, di ricorrere a quel materiale linguistico che finisce talvolta per essere così semplificato da avere poco in comune con i testi originali dai quali è stato tratto⁵. Si tratta di una scelta che, pur avendo una riflessione valida a monte, in qualche misura comunque non affronta il problema più concreto dei tempi e dei modi con i quali il suo destinatario entrerà realmente in contatto con la ‘sostanza’ della sua materia. Negli ultimi anni, inoltre, il quadro appare profondamente mutato dall’impatto esercitato dalla crescente adozione di strumenti digitali che possono portare anche ottimi risultati ma richiedono in ogni caso un impegno non trascurabile da parte dei docenti.

2. LINGUA E LESSICO: ASPETTI TEORICI E PROSPETTIVE

Nella pratica didattica delle lingue classiche (e non solo) è piuttosto consolidata l’idea che grammatica e lessico siano due entità ben distinte. La grammatica rappresenterebbe la ‘struttura’ rispetto alla quale il lessico sarebbe il ‘riempimento’ contenutistico. Questa metafora attribuisce un ruolo primario alla grammatica, che finisce per risultare come il codice fondamentale di funzionamento della lingua. La conseguenza principale di questa visione è che la grammatica viene spesso presentata come la dimensione primaria entro la quale si misura l’apprendimento linguistico, soprattutto in rapporto alle lingue classiche. Tale visione ‘discreta’ di grammatica e lessico è stata oggetto di revisione nelle tendenze più recenti della linguistica e della glottodidattica. Sul versante più propriamente linguistico si segnala in particolare l’approccio noto come grammatica cognitiva. Sorto in reazione al generativismo, esso è caratterizzato dal principio della fondamentale continuità fra lessico, morfologia e sintassi⁶. In termini non troppo differenti, in ambito glottodidattico sono emersi quadri teorico-pratici che hanno messo il lessico al centro della loro attenzione.⁷ In questo caso l’accento verte tanto sull’ipotesi che il nostro ‘lessico mentale’ sia organizzato in forma relazionale quanto sulle concrete strategie di appren-

5 Aloni 2011, p. 16: «La rinuncia agli esercizi (le frasette insulse del ginnasio) deriva dal rispetto verso i fruitori e i loro interessi. Gli esercizi sono per noi i testi degli autori greci, che i discenti potranno tradurre con l’aiuto dei docenti e delle traduzioni fortunatamente assai diffuse in Italia».

6 Vd. Luraghi-Gaeta 2016 (in particolare §§ 1.1.2 e 1.2.1).

7 Vd. il quadro di insieme offerto da Serra Borneto 1998a.

dimento linguistico.⁸ Del resto, il lessico può essere studiato anche come un parametro fondamentale della sincronia linguistica. Da questo punto di vista meritano di essere richiamati in questa sede gli studi inaugurati da Tullio De Mauro sulla complessa storia dell'italiano contemporaneo e delle sue varianti. Uno dei risultati a cui sono pervenute queste indagini è il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* pubblicato nel 1993.⁹ Uno degli aspetti per il quale è importante segnalare questa ricerca è il fatto che essa è stata realizzata grazie all'uso massiccio dei mezzi informatici per condurre l'ampia campionatura necessaria per mettere a fuoco i contorni di una realtà complessa e frammentata come quella appunto dell'italiano parlato.

Istanze piuttosto differenti, quindi, hanno portato in anni recenti ad attribuire al lessico un ruolo centrale nell'intero spettro delle realtà linguistiche. Ciò ha comportato elaborazioni teoriche (principalmente in rapporto alla messa a punto di modelli che potessero rendere adeguatamente conto dei rapporti fra lessico e morfosintassi) e sperimentazioni didattiche (anche attraverso canali digitali) tutt'altro che concluse. Tutto questo può rappresentare una sfida costruttiva anche per coloro che si occupano di didattica delle lingue classiche e, per quello che ci interessa più specificamente, del greco antico. In questo campo, peraltro, riconoscere la centralità del lessico può rappresentare un terreno comune di convergenza per quegli approcci che tipicamente vengono presentati (in primo luogo dai loro stessi sostenitori) in termini di netta contrapposizione¹⁰.

3. I FORMATI DEI LESSICI FREQUENZIALI PER IL GRECO ANTICO

Come abbiamo visto, in ambito linguistico e glottodidattico la dimensione lessicale è da vario tempo al centro di rinnovate riflessioni teoriche. Queste sono state accompagnate dalla produzione di nuovi strumenti. Per rimanere nel campo che ci interessa maggiormente occorre citare in questo ambito al-

8 Sul concetto di 'lessico mentale' vd. Aitchison 1987.

9 De Mauro-Mancini-Vedovelli-Voghera 1993.

10 Il riferimento è soprattutto al contrasto fra l'apprendimento 'naturale' proposto da H. H. Ørberg e i modelli didattici genericamente indicati come 'tradizionali'. La situazione è naturalmente molto più frastagliata di quanto possa indicare contrapposizione ma ai fini del presente contributo non è necessario dettagliare ulteriormente il quadro. Per alcune sintesi sulle tendenze attuali della didattica delle lingue classiche rinvio ai saggi raccolti nei seguenti volumi miscelanei: Cardinale 2008; Canfora; Cardinale 2012; Arena; Danzè 2019.

meno il lessico frequenziale allestito alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso da alcuni docenti dell'Università di Besançon¹¹ e prodotto anche grazie all'impiego delle tecnologie informatiche. Il lessico si compone di poco più di 1600 lemmi individuati in un *corpus* costituito dagli autori principali di V e di IV secolo; per ciascun lemma, oltre alla frequenza relativa, vengono indicati il radicale greco, la radice indoeuropea, il concetto fondamentale che si può attribuire al lemma e, infine, il rinvio a paralleli in latino, francese o greco moderno. I lemmi sono elencati in tre liste, ciascuna delle quali è organizzata in base a un parametro differente (alfabetico, frequenziale e flessivo). Quest'opera è stata tradotta in italiano nel 2000 per le cure di F. Piazzì.¹² Lo stesso Piazzì ha di recente pubblicato un lessico essenziale, che in realtà include ben 7000 lemmi e si rivolge a un pubblico di studenti del liceo classico e dei corsi universitari in discipline umanistiche. Individuati in base a criteri frequenziali, questi lemmi sono corredati di informazioni morfologiche essenziali oltre che di confronti lessicali con vocaboli di significato affine.¹³ In questa sede vale la pena ricordare anche *Lexis*, uno strumento lessicale messo a punto da G. Ugolini nel 1992 e recentemente pubblicato in una versione che si discosta di poco dall'originale.¹⁴ In questo caso l'opera mira all'eshaustività. Essa illustra infatti le principali radici della lingua greca (in totale ben 872) in un formato grafico del tutto peculiare. A ciascuna radice viene in genere associato in primo luogo un verbo, presentato con il suo paradigma e con informazioni sui suoi impieghi e significati principali; dopo il verbo vi sono poi la famiglia lessicale, organizzata in classi morfologiche (verbi, sostantivi e aggettivi/avverbi), e infine una serie di derivati in latino, italiano e varie altre lingue moderne.

Il quadro che stiamo delineando non sarebbe tuttavia completo se non includessimo anche le risorse digitali. Abbiamo già avuto modo di notare che in alcuni casi le risorse per lo studio del lessico si sono basate sull'apporto offerto dall'elaborazione informatica. Fino a poco tempo fa tale apporto era limitato esclusivamente al reperimento e all'ordinamento dei dati. Negli ultimi anni, tuttavia, l'elaborazione informatica ha ampliato lo spettro delle opportunità permettendo anche di pubblicare o comunque di rendere disponibili in rete risorse lessicali in formati che solo in parte hanno ripreso il formato tradizionale del libro.

11 Cauquil; Guillaumin 1985; Carrière 1985.

12 Cauquil; Guillaumin 2000.

13 Piazzì 2021.

14 Ugolini 2018².

Da un lato vi sono gli strumenti di ricerca lessicale messi a disposizione dai principali repertori in rete di testi letterari in greco antico, ovvero il *Thesaurus Linguae Graecae* (TLG) e Perseus. Entrambi offrono ai loro utenti varie possibilità di utilizzare i rispettivi *corpora* testuali. Il TLG ha due sezioni che sono utili ai nostri fini: una di tipo statistico,¹⁵ che permette di ottenere rapidamente indicazioni sulla base di parametri cronologici a scelta (ad esempio i cento lemmi più frequenti nel periodo prescelto), e una specificamente dedicata agli strumenti lessicali.¹⁶ In questo caso, a partire da un autore o da un'opera si possono ottenere, in ordine di frequenza, la lista dei lemmi e quella delle forme impiegate, oltre alla possibilità di generare automaticamente *flashcards*. Perseus offre invece una maschera di ricerca che può essere definita con parametri a scelta dell'utente.¹⁷ Essa consente di selezionare uno o più testi fra quelli disponibili sul sito ed elaborare liste frequenziali di vario tipo e in vari formati. I due repertori hanno caratteri e funzionalità molto diversi ma nell'insieme offrono ai loro utenti un modo di utilizzare la testualità della letteratura greca che sarebbe stato impensabile qualche decennio fa.

Dall'altro lato in rete si possono trovare materiali dalla struttura già definita. Fra questi quello che merita più attenzione in questa sede è il *Greek Core Vocabulary* di C. Francese, che rientra nella serie di iniziative editoriali sulla letteratura greca e latina promosse dal Dickinson College.¹⁸ Disponibile anche come volume cartaceo insieme al suo omologo latino¹⁹, questo lessico frequenziale include poco più di 500 lemmi. La versione presente in rete (a partire dal 2014)²⁰ ha due aspetti notevoli: in primo luogo, consente di ordinare in lemmi in base a tre parametri distinti (ordine alfabetico, parte del discorso e ordine di frequenza); in secondo luogo, il lessico è tradotto in varie lingue oltre all'inglese ed è quindi disponibile, ad esempio, in italiano, rumeno e spagnolo.

La panoramica che abbiamo tracciato mostra in modo molto eloquente come per l'ambito lessicale vi siano ormai una pluralità di approcci

15 <<https://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/inst/stat.jsp>> (consultato il 30 giugno 2024).

16 <<https://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/inst/flashcard.jsp>> (consultato il 30 giugno 2024).

17 <<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist>> (consultato il 30 giugno 2024).

18 <<https://dcc.dickinson.edu/it>> (consultato il 30 giugno 2024). Negli anni i Dickinson College Commentaries hanno pubblicato online pregevoli edizioni commentate curate da esperti anche molto autorevoli. Un esempio dello standard a cui aspira la serie sono gli *Aetia* di Callimaco curati da S. A. Stephens nel 2016 (<<https://dcc.dickinson.edu/callimachus-aetia/preface>>, consultato il 30 giugno 2024).

19 Francese 2020.

20 <<https://dcc.dickinson.edu/greek-core-list>> (consultato il 30 giugno 2024).

e di risorse di vario tipo. Nella gran parte dei casi si tratta di risultati maturati in modo autonomo e in base a esigenze e pubblici piuttosto eterogenei. Se per il futuro ci si può augurare che possano emergere forme di coordinamento trasversale, in ogni caso vi sono elementi di dinamismo che mostrano in modo assai eloquente, qualora ve ne fosse necessità, la capacità di innovazione didattica che sono in grado di dispiegare gli esperti di lingue e di letterature classiche nel panorama internazionale.

4. UN LESSICO FREQUENZIALE COMPLETAMENTE DIGITALE: IL LESSICO DI BASE ELABORATO A ROMA TRE

A Roma Tre, nell'ambito del corso magistrale di Didattica del greco (incluso nell'offerta formativa a partire dall'A.A. 2019-2020), è sembrato utile, in un primo momento, offrire agli studenti un quadro quanto più dettagliato possibile delle risorse più innovative per l'insegnamento del greco nella scuola secondaria. Questo ha contribuito nettamente a far emergere la necessità di investire energie, se possibile, nel mettere a frutto gli esperimenti portati avanti altrove. Il lessico è sembrato da subito un campo nel quale tale investimento avrebbe potuto essere più promettente. In questa sezione del mio contributo intendo illustrare in modo sufficientemente dettagliato il processo che è stato seguito per raggiungere l'obiettivo che ci siamo prefissi.

Sulla base dei presupposti teorici che abbiamo illustrato all'inizio di queste pagine, è apparso subito evidente che il *Greek Core Vocabulary* di C. Francese andasse assunto come modello da seguire con l'obiettivo, se possibile, di migliorarne le caratteristiche essenziali. Senza stravolgerne l'impianto si è deciso quindi di procedere in primo luogo a un ampliamento della sua base lessicale. Questo ampliamento è stato condotto in buona sostanza alla luce di criteri analoghi. Da un punto di vista operativo abbiamo utilizzato la maschera di ricerca disponibile su *Perseus* per spogliare i principali autori di prosa e di poesia dell'età classica (V-IV sec. a.C.). La lista che è stata così generata è stata poi confrontata con il *Greek Core Vocabulary* per evidenziare, se necessario, eventuali criticità, e soprattutto per rendere omogenei i dati relativi ai singoli lemmi in tutti i casi assenti nel modello.²¹ Il risultato parziale a cui siamo pervenuti in questa fase del

21 Per questo lavoro di selezione e controllo ho potuto contare sulla collaborazione di E. Santi, che nel periodo in questione è stata mia laureanda in Didattica del greco, e di F. Oliva, dottorando in Civiltà e culture linguistico-letterarie dall'antichità al moderno (XXXVII ciclo). L'integrazione dei

lavoro è stato un foglio di calcolo (in formato .xlsx) che offre informazioni relative a cinque aspetti:

- a. *lemma* - complessivamente siamo giunti a una copertura che supera di poco le 1100 unità;
- b. *definizione* - in questo campo abbiamo cercato di offrire in primo luogo i traduttori più rilevanti ma ci siamo resi conto, col progredire del lavoro e con i primi impieghi concreti, che sarebbe stato importante includere anche alcune indicazioni sintattiche (soprattutto nel caso di verbi con particolari costruzioni che ci sono sembrate degne di nota) e il rinvio a vocaboli affini in latino o derivati in italiano e in altre lingue europee;²²
- c. *parte del discorso* - qui abbiamo fornito informazioni principalmente sulla tipologia morfologica dei lemmi, specificando ad esempio se si ha a che fare con un sostantivo della terza declinazione in dentale o con un verbo tematico in gutturale;
- d. *gruppo semantico* - ci è sembrato utile includere questo campo nel caso l'utente volesse avere un quadro lessicale più generale su alcuni ambiti come lo spazio, il governo e la società, l'etica e la morale, etc.;
- e. *frequenza* - in quest'ultimo caso ci siamo limitati a dare un valore numerico alla frequenza con la quale il lemma in questione compare nei testi del *corpus* spogliato.

Già solo a questo livello il database piuttosto essenziale che siamo riusciti ad elaborare si presentava come uno strumento valido nella misura in cui si rendeva utile da più punti di vista. Conviene riflettere brevemente sui due aspetti di maggior rilievo che si sono imposti alla nostra attenzione.

(I) La stessa natura digitale del lessico lo rende molto più duttile dei suoi predecessori in formato cartaceo. Rispetto a questi ultimi il nostro lessico è sicuramente molto più snello, ma dal punto di vista didattico ciò è senza dubbio un vantaggio. Gli apprendenti, a qualsiasi livello essi si trovino nella scuola o all'università, devono già lavorare con molto materiale librario. Più che avere un ulteriore libro sul quale studiare per loro può essere molto più pratico avere a loro disposizione uno strumento digitale. Il formato cartaceo, del resto, consente solo liste statiche, che vanno moltiplicate qualora si voglia presentare il lessico in base a criteri che non siano il puro ordine alfabetico. Anche solo nella sua versione basilare di foglio di calcolo il no-

dati relativi ai lemmi è rimasta invece di mia pertinenza.

22 Quest'ultima necessità è emersa in modo netto dopo l'incontro con i progetti di intercomprensione curati a Roma Tre dal gruppo di lavoro guidato da E. Bonvino (vd. Bonvino 1998).

stro lessico consente invece di ordinare i lemmi in base ai cinque parametri che abbiamo appena illustrato. Questa versatilità non va solo a beneficio degli utenti finali ma riguarda anche tutti coloro che vogliono utilizzare questo strumento in qualità di docenti. Per costoro la possibilità di ordinare in lemmi in base al criterio morfologico (c) rappresenta anche, tra le altre cose, un modo per individuare rapidamente quali esempi utilizzare al momento della presentazione in classe o per capire quali deroghe rispetto alla norma valga la pena portare all'attenzione degli studenti²³.

(II) La copertura piuttosto ampia offerta dal nostro lessico lo rende scalabile. Si può decidere, cioè, di concentrarsi solo su una parte dei lemmi (ad esempio le prime centinaia in ordine di frequenza oppure un'intera classe morfologica se si mira a un approfondimento più connotato in senso grammaticale). Vale la pena sottolineare che, nel complesso, avere familiarità con tutti i lemmi inclusi nel nostro lessico significa non dover ricorrere al vocabolario per una percentuale molto alta (intorno all'80%) delle parole che si possono incontrare in un qualsiasi testo. Dal punto di vista dei processi di apprendimento questa familiarità può essere un antidoto molto efficace contro l'ansia di cui sono facili prede gli studenti che si cimentano con brani di autori. Vale la pena poi sottolineare che abbiamo incluso vari nomi propri di persona e di divinità nel lessico. Questa scelta è stata motivata da ragioni tanto di frequenza lessicale quanto di completezza morfologica (alcuni nomi propri rappresentano esempi flessivi molto utili, come accade per i maschili della terza declinazione in sibilante).

Complessivamente, ci è sembrato che il lessico di base potesse rappresentare un terreno di lavoro molto valido nel quale le necessità del docente e quelle dell'apprendente potessero interagire in modo costruttivo e, soprattutto, concreto. Ciò ha posto il problema, naturalmente, di migliorare quella che nel gergo contemporaneo viene definita come *user experience*. Qual è il modo migliore perché docenti e studenti possano usare un database piuttosto lineare come quello che noi abbiamo allestito come foglio di calcolo? La risposta più naturale è stata quella di pubblicarlo in rete, provando quindi a replicare in modo autonomo il lavoro fatto da C. Francese per i Dickinson College Commentaries. Questo obiettivo generale ha com-

23 Con ciò naturalmente non si vuole negare valore alla completezza dell'esposizione di cui è responsabile il docente. Più semplicemente, la base frequenziale del lessico può aiutare a fare scelte in termini di priorità o di *focus*.

portato una riflessione non sempre facile sui mezzi necessari per raggiungerlo. Durante questa fase di elaborazione progettuale un gruppo di ricerca dell'Università di Roma Tor Vergata ha contemporaneamente pubblicato il supplemento online ai *Carmina Epigraphica Graeca* (CEG) di P. A. Hansen.²⁴ Questo supplemento si configura sostanzialmente come un database liberamente consultabile in rete.²⁵ I responsabili del progetto ci hanno consentito, in varie fasi del nostro percorso, di capire più in dettaglio ciò di cui vi era bisogno per poter raggiungere un risultato analogo con il nostro lessico.²⁶ Si trattava principalmente di due strumenti: (a) una pagina web che potesse essere costruita in modo tale da consentire la pubblicazione di fogli di calcolo che mantenessero la piena operatività dei loro parametri e (b) un software di elaborazione dei fogli di lavoro che rendesse possibile tale pubblicazione.²⁷

Ottenere la pagina web è stato piuttosto semplice dal momento che ci siamo potuti avvalere dei servizi di *web hosting* offerti da Roma Tre e del supporto di vari colleghi e tecnici dell'Ateneo.²⁸ Le difficoltà, piuttosto, sono emerse nell'utilizzo del software per il nostro specifico foglio di calcolo. Ci siamo infatti accorti abbastanza presto che la pubblicazione del foglio non garantiva il perfetto mantenimento dell'ordine alfabetico dei lemmi per via di un problema tecnico di non facile soluzione.²⁹ Per ovviare a questa difficoltà lo sviluppatore del software è dovuto intervenire con vari tentativi che hanno richiesto molta pazienza a tutte le parti coinvolte. Finalmente, nei primi mesi del 2024 è stato possibile pubblicare in rete la versione definitiva del nostro lessico di base.³⁰ Naturalmente questo strumento resta aperto a

24 Hansen 1983; Hansen 1989.

25 Il supplemento ai CEG si presenta come una pagina web (<<https://ceg-supplementum.uniroma2.it/ceg-suppl/>>, consultato il 30 giugno 2024) nella quale è possibile ordinare le schede epigrafiche in base a sette parametri (fra i quali luogo di provenienza, tipologia e data, oltre alle concordanze con i CEG e il *Supplementum Epigraphicum Graecum*).

26 Sono particolarmente grato a V. Costa, E. Dettori e A. Gonfloni per la pazienza e per la puntualità con cui hanno saputo rispondere ai miei molteplici dubbi.

27 Più precisamente si tratta del *plugin* TablePress creato da T. Bähge (<<https://it.wordpress.org/plugins/tablepress/>>, consultato il 30 giugno 2024).

28 In questa sede tengo a ringraziare in modo particolare E. Bellini, M. Guarracino, M. L'Erario e J. Marino. Ciascuno di loro è stato molto generoso in consigli e in indicazioni operative per chiarire problemi di non facile soluzione per chi, come chi scrive, non ha una preparazione tecnica in merito alla costruzione di pagine web.

29 L'ambiente digitale portava il software a considerare come simboli distinti una vocale semplice e la stessa vocale provvista di spirito, con il risultato che tutti i lemmi che iniziavano per vocale semplice con spirito venivano visualizzati dopo tutti gli altri lemmi che iniziavano con lettera sprovvista di spirito.

30 <https://alce.uniroma3.it/?page_id=34> (consultato il 30 giugno 2024).

miglioramenti e ad ampliamenti. Per quanto riguarda questi ultimi, i grandi margini di manovra concessi dall'Ateneo e l'eccellente modello rappresentato dal supplemento online ai *Carmina Epigraphica Graeca* di Tor Vergata invitano a considerare nuove espansioni in futuro.³¹

Per il momento, nel suo stato attuale abbiamo utilizzato con profitto il lessico di base come strumento di supporto sia per i corsi universitari di Lingua e letteratura greca sia per due edizioni (nel 2023 e nel 2024) di un PCTO specificamente dedicato all'approfondimento delle competenze linguistiche in greco rivolto agli studenti dei licei classici di Roma. Nel progetto che abbiamo loro proposto gli studenti sono stati invitati, tra le altre cose, a individuare volta per volta alcuni vocaboli da poter inserire in *flashcards* digitali che sarebbero poi state utilizzate da loro stessi e rese disponibili in rete.³² Tutto questo è, naturalmente, solo una piccola parte della progettualità didattica che uno strumento come il nostro lessico di base rende possibile. Qualunque siano i concreti impieghi che se ne vorrà fare nei prossimi anni, è importante sottolineare che si tratta di uno strumento che è emerso all'interno della profonda interrelazione tra scuola e università dalla quale siamo partiti. Questa interrelazione può essere un punto di forza del nostro sistema formativo nel suo insieme. Lo studio della civiltà greco-romana in tutta la sua complessità potrà continuare a trarne grandi vantaggi anche attraverso la diffusione di nuovi strumenti come quello che abbiamo presentato in questa sede.

31 Una di queste espansioni potrebbe essere data dalla creazione di pagine autonome per alcuni dei lemmi.

32 <<https://www.brainscape.com/p/4RD50-LH-COW3D>> (consultato il 30 giugno 2024).

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison, J.
1987 *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell
1987.
- Aloni, A.
2011 *La lingua dei Greci. Corso propedeutico*, a cura di A. Aloni, Roma, Carocci.
Arena, E.; Danzè, P. (a cura di)
2019 *Il classico nel terzo millennio. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e in Europa fra scuola e università*, Messina, EDAS.
- Bonvino, E.
1998 *L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4*, in Serra Borneto 1998, pp. 267-285.
- Canfora, L.; Cardinale, U. (a cura di)
2012 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino.
- Cardinale, U. (a cura di)
2008 *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET.
- Carrière, J.-C. (a cura di)
1985 *Tables fréquentielles du grec classique d'après Antiphon, Andocide, Démosthène, Euripide, Isocrate, Lysias, Xénophon*, Paris, Les Belles Lettres.
- Cauquil, G.; Guillaumin, J.-Y.
1985 *Vocabulaire de base du grec, alphabétique, fréquentiel, étymologique*, Besançon, ARELAB.
- Cauquil, G.; Guillaumin, J.-Y.
2000 *Lessico essenziale di greco*, edizione italiana a c. di F. Piazza, Bologna, Cappelli.
- De Mauro, T; Mancini, F.; Vedovelli, M.; Voghera, M.
1993 *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, EtasLibri.
- Francese, C.
2020 *Core Latin and Ancient Greek Vocabularies*, Carlisle (PA), Dickinson College Commentaries.
- Hansen, P. A.
1983 *Carmina Epigraphica Graeca saeculorum VIII-V a.Chr.n.*, Berolini-Novii Eboraci, de Gruyter.

- Hansen, P. A.
1989 *Carmina Epigraphica Graeca saeculi IV a.Chr.n.*, Berolini-Novii Eboraci, de Gruyter.
- Luraghi, S.; Gaeta L.
2016 *Introduzione*, in “Luraghi, S.; Gaeta L. (a cura di)” *Introduzione alla Linguistica Cognitiva*, Roma, Carocci, pp. 17-35.
- Piazzini, F.
2021 *Le parole del greco. Lessico essenziale di greco antico con 100 schede sul greco nell’italiano di oggi*, Milano, Hoepli.
- Serra Borneto, C. (a cura di)
1998 *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
1998a *L’approccio lessicale*, in Serra Borneto 1998, pp. 227-247.
- Ugolini G.
2018² *Lexis. Lessico della lingua greca per radici e famiglie di parole*, Bologna, Pàtron (Bergamo, ATLAS 1992).

6. THEATRON. TEATRO ANTICO ALLA SAPIENZA: PER UNA TRADUZIONE E MESSA IN SCENA DEL *FILOTTETE* DI SOFOCLE

Arianna Zanier

Sapienza, Università di Roma

*Il possesso dell'amicizia è all'apice estremo delle cose
che la sapienza procura a favore di una vita completamente beata*
(Epicuro, *Sentenze Vaticane*)

Il progetto *Theatron. Teatro Antico alla Sapienza*, che si propone di ricostruire l'esperienza unica del teatro antico, intrecciando competenze linguistico-filologiche e pratico-professionali, si è occupato, nel corso dell'a. a. 2022-23, della traduzione e della messa in scena del *Filottete* di Sofocle¹. Il lavoro di traduzione è stato eseguito sulla base di un'attenta e critica lettura della tragedia, in virtù della quale sono state individuate le linee tematiche principali, riassunte nelle seguenti note di traduzione:

Una grave ferita al piede, provocata dal morso di un serpente velenoso, affligge Filottete che, per il cattivo odore emanato dalla piaga e per le grida lancinanti causate dal dolore, viene abbandonato dai Greci sull'isola di Lemno. Nella versione proposta da Sofocle, portata in scena nel 409 a.C., la reiterata descrizione delle miserevoli condizioni di vita di Filottete, nonché la scelta di collocare la vicenda in un luogo deserto e inospitale, che priva l'eroe di qualsiasi sostegno umano (*aphilos*), mettono in evidenza il tema della solitudine, in cui un uomo può trovarsi se affetto da una malattia. Il *Filottete* di Sofocle è una tragedia dalle dinamiche sceniche scarse, dalle quali, tuttavia, si sviluppa una continua tensione delle emozioni. Il legame di fiducia (*pistis*) e di amicizia (*philia*), che progressivamente si instaura tra Filottete, abbruttito dalla malattia, e il giovane

1 Il laboratorio di traduzione, diretto e coordinato dalla professoressa Anna Maria Belardinelli, è svolto sia dagli studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in *Filologia, Letterature e Storia del Mondo Antico*, sia dagli studenti iscritti al Corso di Dottorato in *Filologia e Storia del Mondo Antico*, mentre il laboratorio di messa in scena, diretto dal M° Adriano Evangelisti, prevede la partecipazione di tutti gli studenti iscritti alle diverse Facoltà della Sapienza.

Neottolema, che deve sottrargli l'arco e le frecce per ordine di Odisseo, si traduce in un bisogno di reciprocità, in un dovere ad agire e cooperare insieme in vista di un destino più grande, che, con l'intervento finale di Eracle, riprende tutta la luminosità dell'atmosfera epica ed eroica².

Le note di traduzione sono redatte al termine del laboratorio e sono presenti nella brochure distribuita al pubblico, insieme alle note di regia:

“La malattia è uno stato transitorio – scriveva Oscar Wilde – o si guarisce o si muore”. Sofocle ne mette a fuoco un altro aspetto: la malattia è derisione, emarginazione, abbandono. La malattia rende soli. La straziante vicenda di Filottete, l'eroe infetto e isolato, muove suggestioni e fa emergere consapevolezze comuni a tutti noi per le note vicende sanitarie che abbiamo vissuto. In questo quadro desolato, si inserisce l'inatteso “lieto fine” frutto della scelta totalmente impreveduta e originale di Neottolema, che con la sua disarmante umanità diventa non solo il cardine di tutta l'azione scenica, ma anche l'eroe virtuoso, il modello da seguire, il cuore dell'insegnamento di questo dramma. Nel tentativo di restituire in maniera totalizzante, esasperata e “fuori misura” l'esperienza della solitudine della malattia, che si muove invisibile e dilaga di nascosto come un essere sotterraneo e spaventoso, si è scelto di trasformare il Coro di marinai presente nell'originale in una propagazione dell'infezione stessa, come fosse voce viva della carne fetida e ripugnante, unica compagna fedele dell'infelice protagonista, almeno fino alla sconfitta della malvagia e inumana astuzia di Odisseo, sopraffatta dal coraggio e dalla lealtà del giovane Neottolema. Alla nuova identità attribuita al Coro si affianca la volontà di lasciare in scena unicamente i tre eroi greci e di fare di loro, in maniera funzionale e coerente a questa lettura del dramma, tre prototipi umani ben distinti per carattere, personalità, e valori. La loro profonda diversità troverà un punto di conciliazione solo nell'intervento finale del *deus ex machina*, anche questo restituito, nella prossemica teatrale, con una immagine visionaria tanto familiare, quanto struggente, un monito sincero alla solidarietà, all'accoglienza, alla fratellanza, un invito necessario alla riscoperta della *σμπάθεια*.

Dopo l'individuazione delle linee tematiche, il passo successivo, come sempre avviene nel lavoro svolto dal laboratorio di traduzione, è stato il taglio dei versi (circa 700 versi scelti tra i 1471 totali), corrispondenti all'effettiva durata dello spettacolo, di circa un'ora. Nel tentativo di mettere quanto più possibile in evidenza quello che è il nucleo ideologico dominan-

2 Note di traduzione a cura di Anna Maria Belardinelli e del laboratorio di traduzione. Le note di regia sono a cura di Adriano Evangelisti.

te della tragedia, ovvero il tema della *φιλία*, si è scelto, in accordo con il M^o Adriano Evangelisti, di eliminare dal testo il cosiddetto «catalogo dei morti» (vv. 403-452), che evoca, con la lista degli eroi Greci caduti in battaglia, il famoso *Catalogo delle Navi* omerico (*Il. II*, vv. 494-759), contenente i nomi dei comandanti dei contingenti dell'esercito acheo, giunti a Troia in nave. Tale scelta è stata dettata dalla necessità di evitare di inserire nel testo scene che avrebbero inutilmente rallentato il corso dell'azione e che, in un teatro moderno, non si riprodurrebbero più. Della stessa natura la scelta di ridurre l'intervento del Falso Mercante (vv. 542-627), concentrando tutta l'attenzione sulla profezia dell'indovino Eleno, i cui versi sono stati affidati al Coro (vv. 603-621)³.

La traduzione è stata prodotta mantenendo il rispetto sia per la lingua di partenza, sia per la lingua di arrivo e tenendo conto di tutte le particolarità ed esigenze legate alla rappresentazione scenica. Dal punto di vista lessicale, il lavoro si è concentrato sull'individuazione delle categorie più ricche di termini distintivi, che rimandano, in maniera puntuale, alle linee tematiche evidenziate: 1) amicizia e fiducia; 2) inganno e persuasione; 3) solitudine e abbandono; 4) fastidio provocato dalla ferita e abbruttimento causato dalla malattia; 5) infelicità e sofferenza dell'eroe⁴:

1. LESSICO DELL'AMICIZIA E DELLA FIDUCIA

προσφιλεστάτης, 224; προσφιῶς, 361; προσφιές, 469; προσφιῆ, 532; 587;
 προσφιής, 558;
 κᾶφιλον, 228; 1018;

3 Soph. *Phil.*, 604b-618a: «C'era un indovino di nobile stirpe, figlio di Priamo: / si chiamava Eleno. Odisseo, artefice di inganni, uscito / di notte da solo, lo prese, lo condusse in catene, / lo esibì tra gli Achei: bella preda! / L'indovino così vaticinò: mai avrebbero distrutto la rocca / di Troia, se non avessero persuaso Filottete con le parole, / se non lo avessero portato via da quest'isola in cui ora vive. / Subito il figlio di Laerte giurò che/avrebbe condotto Filottete agli Achei: / credeva di prenderlo con il suo pieno consenso, / ma anche senza, se non avesse voluto». Il testo della tragedia è tratto da: *Sofocle, Filottete*, a cura di Pietro Pucci, Guido Avezzi, Giovanni Cerri, Roma, Fondazione Lorenzo Valla, Arnoldo Mondadori Editore 2011; la traduzione è a cura di *Theatron*.

4 La presente mappa lessicale è stata realizzata seguendo l'ordine del testo greco, considerato nella sua interezza. Tutte le volte che ricorre uno stesso termine, bisogna analizzarne il contesto e svolgere la traduzione in base all'intenzione comunicativa (cfr. ad es. *κακός*, la cui traduzione varia a seconda che il termine sia riferito alla malattia e alle sventure di Filottete o alla disonestà di Odisseo e degli altri Greci). È importante notare che alcune parole, utilizzate con frequenza relativamente bassa, possono essere comunque rilevanti in virtù del contenuto che richiamano; è, pertanto, fondamentale includerle nell'analisi, poiché anche un termine, che compare una sola volta, può avere un ruolo decisivo nella comprensione del testo (cfr. ad es. *παλιντριβῆ, πολυμήχανος*).

φίλατον, 234; 530; 1301; φίλτατος, 237; φιλιτάτου, 242; φίλτατα, 434; φίλτατε, 1290; φίλος, 390; 421; 586; 673; 1385; φίλης, 242; 1004; φίλω, 492; φίλων, 509; 1128; 1467; φίλοι, 531; 825; φίλους, 665; 1145; φίλον, 671; 886; 1128; φίλου, 1375; φίλα (x2), 1178; φιλότιητ', 1122.
πιστή, 71; πιστός, 1272;
πίστιν, 813a;
ἀπιστήσω, 1350;
πιστεύσαντα, 1374.

2. LESSICO DELL'INGANNO E PERSUASIONE

σόφισμα, 14;
ἐκκλέψεις 55; ἐκκλέψας, 968;
κλεπτέον, 57;
σοφισθῆναι, 77;
τεχνᾶσθαι, 80;
κακά, 80; 1361; κακῆς, 88; κακῶς, 95; κακοί, 388; κακοῦ, 407; κακούς, 452;
κακός, 908; 971; κακῶν, 971; 984;
κάκιστ', 974; 984; κακή, 1013; κακοῖς, 1015;
λόγων, 86; 1268; λόγοις, 563; 1269; 1278; 1307; 1350; 1374; 1388; 1393;
λόγοισι, 579; 629 (insieme a μαλθακοῖς);
λόγος, 1385;
δόλοισιν, 91; 1282; δόλω, 101; 102; δόλος, 1117; δόλοις, 1228;
προδότης, 94;
δολώσας, 129; δολούμεθα, 1288;
πέισαντ', 102; πίθηται, 103; πείσαντες, 612; πεισθῆναι, 1278; πείσειν, 1394;
ψευδῆ, 100; 108; ψεῦδος, 109; ψεύδεις, 842; ψευδεῖς, 992;
σοφός, 119; 431; 1244; σοφαί, 431; σοφοῦ, 440; σοφόν, 1015; 1244; σοφά, 1245; σοφῶν, 1246;
ποικίλως, 130;
ὑπόπταν, 136;
τέχνα, 137; τέχνας, 138;
πανουργίας, 408; 927;
δεινοῦ, 440; δεινός, 457;
πανοῦργα, 448;
παλιντριβῆ, 448;
βούλευματ', (x2) 555; βούλευμ', 560;
διεμπολᾶ, 579;
κρύψαι, 588; κρύπτων, 909; κρύψω, 915;
Δόλιος, 133; δόλιος, 608;
δηλώσειν, 616;
λάθρα, 850; 1272;
προδούς, 911;
τέχνημ', 928;
ἠπάτηκας, 929; ἠπάτημαι, 949;

υπήλθες, 1007;
κλοπή, 1025;
κρυπτά, 1112;
δολερᾶς, 1112;
μησάμενον, 1114; ἐμήσατ', 1139;
πολυμηχάνου, 1135;
ἀπάτας, 1136; ἀπάταισιν, 1228;
βουλεύη, 1229;
βουλαῖς, 1247;
ἀπεστέρηκας, 1283;
ψευδοκήρυκας, 1306.

3. LESSICO DELLA SOLITUDINE E ABBANDONO

ἄστιπτος, 2;
οἰκουμένη, 2; οἰκουμένην, 221;
κενήν, 31;
μόνος, 172; 689; μοῦνος, 183; μόνον, 227; 286; 470; 669; 954;
ἄμμορος, 182;
ἀμερίμνητα, 186;
εὖορμον, 221;
ἔρημα, 34; ἔρημον, 228; 265; 269; 471; 487; 1018; 1070.

4. LESSICO DELL'ABBRUTIMENTO CAUSATO DALLA MALATTIA E DEL FASTIDIO PROVOCATO DALLA FERITA

ἀγρίαίς, 9; ἀγρίαν, 173; ἀγρία, 265; ἀγρίω, 267;
δυσφημίαίς, 9;
βοῶν, 11;
στενάζων, 11;
φορβῆς, 43; 162; φορβάν, 1107;
ὀδίτης, 147;
ὀγμεύει, 163;
ἀθυρόστομος, 188;
οἰμωγαῖσιν, 190 (insieme a πικραῖς, 189);
φθογγά, 205;
ἔρποντος, 207; εἶρπε, 701; ἔρπ', 730; ῥπης, 985b;
αὐδά, 208 (insieme a βαρεῖα);
πταίων, 215;
βοᾶ, 216; βοῆς, 876;
προβοᾶ, 218;
ἀπηγριωμένον, 226;
καταφθίνοντα, 266;

ἐξέλκων, 291;
ἐξέρπων, 294;
δυσχέρεια, 473; 900; 902;
ἀκράτωρ, 486;
χωλός, 486; 1032;
ἄπουν, 632;
βαρυβρῶτ', 694;
δακέθυμος, 706;
κάποπληκτος, 731;
ἄ, ἄ, ἄ, ἄ, 732; 739; 781;
ἀτταταῖ, 743; 790;
βρύκομαι, 745;
παπαῖ (x3), 745 – 746; 785; 786; 792 – 793;
παππαπαππαπαῖ, 754;
ῶμοι, 796;
δυσσομίας, 876;
δυσώδης, 1032;
ἠγρίωσαι, 1321;
ἔμπυον, 1378;
φωνῆς, 1458.

Strettamente correlata alla categoria dell'abbruttimento causato dalla malattia e del fastidio provocato dalla ferita è la descrizione dei sintomi legati all'infezione e al suo manifestarsi:

νόσῳ, 7; 266; 846; νόσον, 173; 313 (insieme a ἀδηφάγον); νόσος, 258; νόσου, 281; 463; 520; 734; 765; 1044; 1330 (insieme a βαρείας); 1334; 1379; 1424;
νοσοῦν, 675;
καταστάζοντα, 7; καταστάζει, 823;
νοσελείας, 39 (insieme a βαρείας);
νοσῶν, 41; νοσεῖ, 173; νοσεῖς, 1326; νοσεῖν, 299;
νοσήματος, 755; 900;
κακῶν, 168; κακοῖσι, 313; κακῶ, 741; κακόν, 742; 767; 820; κακοῦ, 919;
κακοῖς, 1046;
ἀνήκεστα, 186 (riferito a βάρη, 187);
πημάτων, 504; πῆμα, 765; πήματα, 870;
αἵματηρόν, 695;
κηκιομέναν, 697;
ἐνθήρου, 698;
ἄτα, 706;
διέρχεται, 743; 744;
στάζει, 783;
φοίνιον, 783;
κηκῖον, 784;
προσέρπει, 787;
παρέρρωγεν, 824;
αἱμορραγῆς, 825.

5. LESSICO DELL'INFELICITÀ E DELLA SOFFERENZA DELL'EROE

τλήμων, 161; 486; 923; τλάμων (x 2), 1101;
δύστανος, 172; 1152; δύστηνον, 227; 291; 744; δύστηνε, 760; 761; δυστήνω,
1377;
δύσμορος, 176; 949; 951; 1063; 1352; δυσμόρω, 273;
οικτρός, 186;
πονεῖ, 195;
τειρομένου, 202;
τρυσάνωρ, 209;
θροεῖ, 209;
μοχθηρός, 254;
πικρός, 254;
πληγέντ', 267;
ἐκδακρῦσαι, 278;
ἀπομῶξαι, 278;
ἀνιᾶσθαι, 283;
τάλας, 290; 294; 311; 339; 416; 622; 744; 788; 956; 959; 995; 1022; 1083;
1187; 1189; τάλαν, 1196;
μόχθος, 480;
δυσσίστων, 508;
στόνον, 693; 752;
μελέα, 712; μέλεος, 1091; μελέου, 1126;
ἀναστένων, 737;
ἴπαθον, 1012; πάσχειν, 1397; παθεῖν, 1397; 1421;
ἀλγύνομαι, 1021;
πανάθλιον, 1026;
ἀθλίου, 1038; ἄθλιος, 1213;
βαρύποτμ', 1096.

Più diffusamente, il tema della φιλία è espresso, in questa tragedia, dalla ricorrenza del termine φίλος e dei suoi composti (Sofocle non utilizza mai la parola φιλία). L'etimologia del vocabolo è del tutto ignota, ma la complessa semantica, di cui la radice φιλ- è veicolo nel greco antico, gioca un ruolo fondamentale nella generazione di numerosissimi composti, in cui la radice φιλ-, come primo o secondo elemento combinatorio della parola, indica il rapporto preferenziale nei confronti di una persona, di un oggetto o di un'attività: φιλάδελφος, «che ha caro il fratello»; φίλανδρος, «amante dell'uomo»; φιλάνωρ, «che ha caro il marito»; φίλαργος, «amante della campagna»; φιλάργυρος, «avido di denaro»; φιλέταιρος, «affezionato ai compagni»; φίλυππος, «amante dei cavalli»; φιλόδημος, «amico o fautore del popolo»; φιλόδικος, «che ha la mania dei processi»; φιλοκίνδυνος, «aman-

te dei pericoli»; φιλόμαχος, «amante delle battaglie»; φιλόξενος, «che ha caro lo straniero»; φιλοπάτρα, «che ha caro suo padre»; φιλόπολις, «amante della propria città, della patria»; φιλόπονος, «amante del lavoro, della fatica»; φιλόσοφος, «che ama la sapienza»; φιλότιμος, «che aspira agli onori, ambizioso»; φιλοφόρμιξ, «amante della lira»; φιλόχορος, «amante delle danze»; φιλόψογος, «amante del biasimo»; φιλόψυχος, «che ama la vita»; ἔθνόφιλος, «amante della sua gente»; εἰκονόφιλος, «amante delle immagini»; θεόφιλος, «che ama gli dèi»; μυριόφιλος, «amante di migliaia di cose»; παιδόφιλος, «che ama i fanciulli» (per ἄφιλος si veda più avanti l'analisi)⁵.

Dal punto di vista della traduzione, la maggiore difficoltà si pone nell'ambito della variegata molteplicità delle forme di relazione implicate dal termine greco, per le quali i lessici antichi faticano a proporre definizioni univoche. Nella concezione moderna, la *φιλία* è relegata alla sola sfera privata, mentre, nella concezione antica, essa si esprime, in primo luogo, nella sfera sociale e relazionale⁶. Il termine *φίλος*, infatti, indica, primariamente, l'ap-

5 Cfr. Cipriano 1990. Nella commedia aristofanea *Le vespe* (422 a. C.) il servo Santia, nel presentare agli spettatori la strana malattia di cui soffre il suo padrone, utilizza l'elemento iniziale del composto, *φιλο*, con il significato di «maniacco», a indicare la tendenza smodata e persistente di Filocleone verso quanto espresso dal secondo elemento del composto: *Ἐα. Ἀμυνίας μὲν ὁ Προνάπουσ φήσ' οὔτοσσι / εἶναι φιλόκυβον αὐτόν. Ἄλλ' οὐδὲν λέγει, / μὰ Δί', ἀλλ' ἀφ' αὐτοῦ τὴν νόσον τεκμαίρεται. / Οὐκ, ἀλλὰ «φιλο-» μὲν ἔστιν ἀρχὴ τοῦ κακοῦ. / Ὅδι δέ φησι Σωσίας πρὸς Δερκύλον / εἶναι φιλοπότην αὐτόν. Οὐδαμῶσ γ', ἐπεὶ / αὐτὴ γε χρηστῶν ἔστιν ἀνδρῶν ἡ νόσος. / Νικόστρατος δ' αὖ φησιν ὁ Σκαμβωνίδης / εἶναι φιλοθύτην αὐτόν ἢ φιλόξενον. / Μὰ τὸν κύν', ὦ Νικόστρατ', οὐ φιλόξενος, / ἐπεὶ καταπύγων ἔστιν ὁ γε Φιλόξενος. / Ἄλλωσ φλυαρεῖτ'· οὐ γὰρ ἐξευρήσετε. / Εἰ δὴ' πιθυμειτ' εἰδένα, σιγᾶτέ νυν· / φράσω γὰρ ἤδη τὴν νόσον τοῦ δεσπότηου. / Φιληλιαστίης ἔστιν ὡσ οὐδεὶσ ἀνήρ. «Ecco, c'è qua Aminia, il figlio di Pronape: / dice che quello ha la mania dei dadi. Sbaglia, per Zeus: / ritiene che abbia la sua stessa malattia. / Ma di una «mania» si tratta. / Ecco là Sosia: / sta dicendo a Dercilo che quello ha la mania del bere. Niente affatto: / questa è la malattia della gente per bene. / Nicostrato di Scambonide dice / che quello ha la mania dei sacrifici o degli ospiti. / No, per il cane, o Ncostrato, lui non ha la mania degli ospiti: / Filosseno è un rottinculo. / Le vostre sono inutili chiacchierate: non la indovinerete. / Ma se davvero volete sapere / qual è la malattia del padrone, fate silenzio: ve la dirò. / È maniaco dei tribunali, come nessuno al mondo» (Ar. V., 74-88; testo e traduzione sono tratti da: *Aristofane. Commedie* 1, a cura di Giuseppe Mastromarco, Torino, UTET 2007).*

6 Riporto di seguito la definizione di «amicizia» fornita da *Il Vocabolario Treccani*: «Vivo e scambievolmente affetto fra due o più persone, ispirato in genere da affinità di sentimenti e di reciproca stima. [...] Con sign. più ampio: *a. tra due città, tra due paesi; trattato di a.*, tra due stati. [...] Con valore allusivo, e spesso eufemistico, relazione amorosa, anche fra persone dello stesso sesso». Quello che il vocabolario indica come «significato più ampio» rappresenta, in realtà, in riferimento al mondo antico, la struttura fondamentale della vita di associazione. Utile, in questo senso, il lavoro di Bettini 2018, 193: «One of the most striking things about ancient theories of friendship is that, differently than usually occurs in “our” perspective, the ancients (excluding, perhaps Epicureans) tended to strongly integrate private and public dimensions of friendship, and indeed they placed friendship squarely within the domain of political ethics. The reason is that ancient authors like Aristotle and Cicero lived in what were still “face-to-face” societies, where an individual’s identity is based on the image that others attributed to him or her». Si veda ancora Natali 2018, pp. 15-50, in particolare pp. 19-20: «La *philia* greca può estendersi sia a indicare legami affettivi molto forti, come gli affetti familiari e i rapporti di

partenenza a un gruppo. La dinamica sottesa alla relazione è ben evidente nei rapporti di ospitalità che innervano la società omerica (accanto a φίλος, nei poemi omerici, compare anche il più arcaico φιλότης)⁷. Centrale, in questo senso, l'episodio di Diomede e Glauco, contenuto nel sesto libro dell'*Iliade* (vv. 215-225). I due guerrieri stanno per scontrarsi in battaglia, ma il riconoscimento di un'antica amicizia familiare impedisce loro di uccidersi reciprocamente: τῷ νῦν σοὶ μὲν ἐγὼ ξεῖνος φίλος Ἄργεϊ μέσσω / εἰμί, σὺ δ' ἐν Λυκίῃ, ὅτε κεν τῶν δῆμον ἴκωμαι, «Ed ecco, che un ospite grato ora per te, laggiù nell'Argolide / io sono, e tu nella Licia, quand'io giungessi a quel popolo»⁸.

Il vincolo di ospitalità contratto, molto tempo prima, da Oineo, antenato di Diomede, e Bellerofonte, antenato di Glauco, lega anche i discendenti; in virtù di questo antico legame, ogni combattimento tra i due eroi è impossibile. L'intero episodio, infatti, si conclude con una stretta di mano e lo scambio di armi in segno di fiducia reciproca.

Nello spettro delle amicizie e delle relazioni che contraddistinguono il mondo omerico, questa dimensione sociale e pazzia della φιλότης trova spazio anche nei diversi tipi di relazioni cooperative, che si instaurano tra ἑταῖροι, uguali tra loro per provenienza e qualità. L'ἑταῖρος, infatti, è colui che si associa a un altro uomo, in un'unione contrassegnata da fedeltà e sostegno reciproco.

Nell'*Iliade*, un celebre esempio di questa φιλία ἑταιρική è offerto da Odisseo e Diomede, il cui rapporto è improntato a omogeneità e complementarità. Entrambi gli eroi, infatti, per le loro specifiche doti, sono in grado di intervenire con successo in diverse situazioni. In particolare, nel

amore, sia ai casi di pura conoscenza causale. Essa quindi si estende più ampiamente della nostra amicizia in due direzioni opposte. Appare quindi ragionevole l'opinione secondo cui la *philia* antica non corrisponde esattamente al moderno concetto di amicizia. Per questo alcuni interpreti di lingua inglese hanno proposto di tradurre *philia* con "love", ma questa scelta pare aprire più problemi di quanti non ne risolva». Infine, si segnala il contributo di Konstan 1997, pp. 14-23, in particolare p. 14: «Despite the ostensible continuities between classical and modern conceptions of friendship as a mutual, voluntary, loving, and unselfish relationship, there are deep differences between them that reflect diverse values and psychological assumptions. For example, one aspect of friendship universally emphasized in modern discussions is the need for self-disclosure as the basis for intimacy and trust between friends».

⁷ Chantraine 1980, p. 1204: «ὁ φίλος exprime proprement, non une relation sentimentale, mais l'appartenance à un groupe social (cfr. Chantraine 1956, 15); selon Benveniste 1969, pp. 339-358, le mot s'applique indifféremment à l'une ou l'autre de deux personnes engagées dans la liens de l'hospitalité: l'hôte qui reçoit est le φίλος de l'étranger accueilli et réciproquement; ce sens est bien vivant chez Hom.». Per la definizione dei termini φίλος e φιλία si vedano anche: Fr. Gerhard, K. Gerhard 1984, pp. 1198-1218; Liddell, Scott 1996, pp. 1934; 1939; Beekes 2010, pp. 1573-1574.

⁸ Hom. *Il.* VI, 224-225. Testo e traduzione sono tratti da: *La grande biblioteca dei classici latini e greci. Omero. Iliade*, traduzione di Rosa Calzecchi Onesti, introduzione di Fausto Codino, Milano, Fabbri Centauria 2015.

decimo libro dell'*Iliade*, li troviamo l'uno accanto all'altro nella spedizione notturna in campo troiano. Diomede, che si offre volontario per questa impresa, sceglie come proprio compagno Odisseo. Tale scelta è finalizzata al conseguimento di un obiettivo comune: σύν τε δύ' ἔρχομένω, καί τε πρὸ ὁ τοῦ ἐνόησεν/ὄππως κέρδος ἔη· μοῦνος δ' εἶ πέρ τε νοῆσι, / ἀλλά τέ οἱ βράσσων τε νόος, λεπτή δέ τε μῆτις. «Due che marciano insieme, uno provvede per l'altro / come sia meglio; uno, per quanto pensi, ma la mente è più corta, il pensiero più debole!»⁹.

Questo elogio dell'amicizia come sinergia, azione combinata e contemporanea, per il conseguimento di uno stesso scopo, simboleggiato, nell'*Iliade*, da Odisseo e Diomede, è presente anche nel *Filottete* di Sofocle. In questa tragedia, il bisogno che Filottete e Neottolema hanno l'uno dell'altro si traduce in un nesso di vera amicizia, contrassegnato da fiducia, solidarietà e confidenza reciproca.

9 Hom. *Il.* X, 224-226. L'intima relazione tra intelligenza e coraggio, incarnata da Odisseo e Diomede – entrambi possiedono abilità e competenze diverse, che si integrano efficacemente e li spingono a collaborare e a sostenersi a vicenda – è ribadita pochi versi più avanti: τοῖς δ' αὖτις μετέειπε βοῆν ἀγαθὸς Διομήδης: / «εἰ μὲν δὴ ἔταρὸν γε κελεύετε μ' αὐτὸν ἐλέσθαι, / πῶς ἂν εἴπει' Ὀδυσῆος ἐγὼ θεῖοιο λαθοίμην, / οὗ πέρι μὲν πρόφρων κραδίη καὶ θυμὸς ἀγήνωρ / ἐν πάντεσσι πόνοισι, φιλεῖ δέ ἐ Παιλλὰς Ἀθήνη. / τοῦτου γ' ἐσπομένοιο καὶ ἐκ πυρὸς αἰθομένοιο / ἄμφω νοστήσαμεν, ἐπεὶ περίοιδε νοῆσαι». «Ma parlò ad essi di nuovo Diomede potente nel grido: / “Se volete ch'io stesso mi scelga un compagno, / come trascurerò Odisseo divino, / il cuore del quale è molto saggio, superbo il valore / in tutte le prove, e l'ama Pallade Atena? / In compagnia di costui anche dal fuoco ardente / scamperemmo entrambi, ché sa pensare bene» (Hom. *Il.* X, 241-247; i vv. 246-247 compaiono nella *Vita Tiberii* di Svetonio, in una lettera di Augusto indirizzata a Tiberio Cesare, in cui la dimensione duale assume un ruolo di primo piano: «Sive quid incidit de quo sit cogitandum diligentius, sive quid stomachor, valde medius Fidius Tiberium meum desidero succurritque versus ille Homericus: “Τοῦτου γ' ἐσπομένοιο καὶ ἐκ πυρὸς αἰθομένοιο / ἄμφω νοστήσαμεν, ἐπεὶ περίοιδε νοῆσαι”»). «O che mi capiti qualcosa su cui io debba meditare attentamente, o ch'io sia disgustato di qualche altra, sento sempre, per Giove, la mancanza del mio Tiberio, e mi viene in mente quel verso di Omero: “Insieme a lui, anche dal fuoco ardente / noi scamperemmo, tanto egli è geniale”»). Testo e traduzione sono tratti da: *Svetonio. Vita dei Cesari*, a cura di Lietta De Salvo, Francesco Casorati, Roma, New Compton Editori 2022, trad. a cura di Francesco Casorati). L'immagine del fuoco ritorna nell'emblematica rappresentazione dantesca di Odisseo e Diomede, entrambi imprigionati in una fiamma dalla punta bipartita, perché insieme agirono suscitando l'ira della divinità e insieme ora scontano la pena, sopportando la giustizia punitrice: «[...] chi è 'n quel foco che vien sì diviso / di sopra, che par surger de la pira / dov'Eteocle col fratel fu miso?». Rispuose a me: «Là dentro si martira / Ulisse e Diomede, e così insieme / la vendetta vanno come a l'ira» (*Inf.*, XXVI, vv. 52-57; si veda anche v. 79: «O voi che siete due dentro ad un foco»). I due eroi Greci sono un'altra di quelle coppie di anime, come Paolo e Francesca, Farinata e Cavalcanti, destinate a scontare insieme la pena dei loro peccati. In questo caso, il motivo del potenziamento delle virtù intellettuali nel momento in cui si trovano a cooperare l'una con l'altra, viene rovesciato fino al finale tragico: Odisseo e Diomede sono amici e per questo condividono la stessa fiamma; tuttavia, entrambi hanno abusato delle proprie capacità per opere «non leonine, ma di volpe» (XXVII, 75), cioè non coraggiose ma scaltre (Sonia Gentili, in un articolo pubblicato nel 2018, si è occupata di dimostrare l'origine omerica della pena cui Odisseo e Diomede sono destinati in *Inf.* XXVI, tracciando, nuove prospettive di ricerca sull'Omero medioevale. Per maggiori dettagli cfr. Gentili 2018, pp. 11-23).

Questo tipo di *φιλία*, portato sulla scena da Sofocle, sembra, inoltre, essere esplicitamente formalizzato nelle speculazioni aristoteliche. Nell'*Etica Nicomachea*, libri ottavo e nono, la *φιλία* costituisce un tratto distintivo della vita di associazione – i φίλοι sono coloro che si occupano ciascuno della vita dell'altro – ed emerge il carattere politico e comunitario dell'amicizia, che si rafforza nell'esercizio ripetuto, abituale e reciprocamente verificabile (*Rhetorica*, libro secondo, non offre una trattazione sistematica del concetto di "amicizia"; tuttavia, è comunque possibile individuare le coordinate principali all'interno delle quali sviluppare il discorso sulla *φιλία*)¹⁰. In particolare due passi, entrambi con ripresa di immagini tratte dal mondo omerico, consentono di evidenziare questa corrispondenza tra il tragediografo e il filosofo: *Eth. Nic.* VIII, 1, 1155a, 17, σύν τε δύο ἔρχομένω. καὶ γὰρ νοῆσαι καὶ πράξει δυνατώτεροι, «Quando due vanno insieme... infatti, sono i migliori sia nella riflessione che nell'azione» (*Il.* X, 224: σύν τε δύο ἔρχομένω, καὶ τε πρὸ ὃ τοῦ ἐνόησεν, «Due che marcano insieme, uno provvede per l'altro», in riferimento a Odisseo e Diomede, cfr. *supra*); *Soph. Phil.*, 1436-1437, ἀλλ' ὡς λέοντε συννόμω φυλάσσετον / οὔτος σὲ καὶ σὺ τόνδ', «Protegetevi l'un l'altro, come due leoni compagni», ammonisce Eracle al termine della tragedia (*Il.* X, 297, βάν ῥ' ἴμεν ὡς τε λέοντε δύο διὰ νύκτα μέλαιναν, «Balzarono come due leoni nella notte nera», sempre in riferimento a Odisseo e Diomede).

L'idea di forte partecipazione reciproca che, nell'opera di Sofocle, marca e connota il legame positivo sorto tra Filottete e Neottolemo (la decisione finale di rinunciare all'inganno ordito da Odisseo e di riporre l'arco nelle mani di Filottete consente al giovane figlio di Achille di onorare la nuova intesa) e, nell'opera aristotelica, la condizione particolare dell'amicizia perfetta, denota, in linea generale, la capacità che la *φιλία* ha di rafforzare i rapporti sociali. La forte interiezione del termine con la nozione di reciprocità è confermata, peraltro, dalle parole con cui Neottolemo si esprime ai vv. 672-673 della tragedia: ὅστις γὰρ εὔδρᾶν εὔπαθῶν ἐπίσταται, / παντὸς γένοιτ' ἂν κτήματος κρείσσων φίλος. «Chi sa fare del bene quando lo riceve / è amico più prezioso di ogni tesoro». L'amicizia, dunque, è εὐεργεσία, «fare del bene», e ἀντιφίλησις, «contraccambio» (*Arist. Eth. Nic.*, VIII, 2, 1156a, 4: δεῖ ἄρα εὐνοεῖν ἀλλήλοις καὶ βούλεσθαι τάγαθὰ, «In conclusione

10 *Arist. Eth. Nic.*, VIII, 1, 1155a, 1-17; 2, 1155b, 16-21; 1155b, 27-1156a, 5; 3, 1156a, 6-24; 4, 1156b, 7-32; IX, 4, 1166a, 1-19; *Rhet.*, II, 4, 1380b, 35-1381b, 22-37. Testo e traduzione dell'*Etica Nicomachea* sono tratti da Natali 1999.

si deve essere benevoli e desiderare il bene reciprocamente»).

Con la similitudine dei due leoni compagni, che vegliano l'uno sull'altro, Eracle sugella, al termine della tragedia, il legame stabilitosi tra Neottolemo e Filottete, i quali, insieme, avranno una capacità maggiore sia di pensare che di agire, determinando, in questo modo, la fine della città di Troia. Questa caratterizzazione della φιλία come potenziamento della facoltà razionale e sicura capacità d'azione (οὔτε γὰρ σὺ τοῦδ' ἄτερ [...] οὔθ' οὔτος σέθεν, «Né tu senza di lui [...] né lui senza di te», vv. 1434-1435), esprime il senso pratico dell'amicizia e la sua funzione di mezzo di accompagnamento, attuazione e conservazione pratica della virtù, in vista del bene comune (senza Filottete, Neottolemo non potrà conquistare Troia e senza l'aiuto di Neottolemo, Filottete non potrà essere guarito dalla sua malattia).

Giunti a questo punto, proviamo a tirare le fila del discorso: la relazione armonica, unitiva e reciproca tratteggiata nell'*Iliade* con l'esempio di Odisseo e Diomede, trova spazio, sulla scena teatrale attica, nella vicenda di Neottolemo e Filottete, il cui legame, improntato ad assistenza reciproca, capovolge il corso dell'azione (Neottolemo e Filottete sono φίλοι che devono sostenersi a vicenda, in un rapporto di complementarità). Nell'*Etica Nicomachea*, Aristotele formalizza questa idea di φιλία come segno inequivocabile della cooperazione umana, tessendone l'elogio.

Alla luce di tali considerazioni, la traduzione del termine φίλος e dei suoi composti è stata condotta sulla base di un costante sforzo di riprodurre in italiano le diverse sfumature di significato, ponendo attenzione a non tradire il contesto nel quale il vocabolo si trova, di volta in volta, inserito:

vv. 225-229

ΦΙ. φωνῆς δ' ἀκοῦσαι βούλομαι· καὶ μὴ μ' ὄκνω
δείσαντες ἐκπλαγῆτ' ἀπηγριωμένον,
ἀλλ' οἰκτίσαντες ἄνδρα δύστηνον, μόνον,
ἔρημον ὧδε κᾶφίλον, καλούμενον,
φωνήσατ', εἴπερ ὡς φίλοι προσήκετε.

FI. «Desidero ascoltare una voce.

E non essere spaventato dal mio aspetto ormai del tutto abbruttito.

Anzi, abbi pietà di un uomo stremato, solo,

abbandonato in questo modo, senza nessuno a cui aggrapparsi.

Ti chiedo di parlarmi, se giungi amico»¹¹.

11 Avendo scelto di trasformare il Coro di marinai nella propagazione dell'infezione di Filottete, bisogna immaginare che Neottolemo sia solo sulla scena. Per tale motivo, i verbi presenti in questi versi sono stati riferiti tutti al singolare.

ἄφιλος, ον, propriamente «senza amici», «privo di amici»; riferito a persone o cose, “inviso”, “ostile”, “odioso”, “non gradito”, “ingrato”, “spiacevole”¹². In questo caso, l’aggettivo è utilizzato in riferimento a chi, abbandonato su un’isola deserta, patisce dolori atroci, senza nessuno che dia conforto materiale o morale, aiuto e sostegno. La scelta di enfatizzare l’esperienza dolorosa della solitudine e dell’abbandono, suggerita anche dalla presenza dell’alfa privativo con valore di negazione o assenza del concetto espresso, ἄ-φίλος, ben si accorda all’intensità ed espressività del quadro delineato pochi versi prima dal Coro (v. 169 ss. della tragedia) in cui, attraverso una sequenza di frasi appositive e participiali, viene descritta la solitudine di Filottete:

<p>ΧΟ. οἰκτίρω νιν ἔγωγ’, ὅπως, μή του κηδομένου βροτῶν, μηδὲ σύντροφον ὄμμ’ ἔχων, δύστανος μόνος αἰεῖ, νοσεῖ μὲν νόσον ἀγρίαν, ἀλύει δ’ ἐπὶ παντί τῳ χρείας ἰσταμένῳ πῶς ποτε, πῶς δύσμορος ἀντέχει; ὧ παλάμαι θνητῶν, ὧ δύστανά γένη βροτῶν οἷς μὴ μέτριος αἰών.</p>	<p>στρ. β’</p>
--	----------------

<p>οὔτος πρωτογόνων ἴσως οἰκῶν οὐδενός ὕστερος, πάντων ἄμμορος ἐν βίῳ κεῖται μούνος ἀπ’ ἄλλων, [στικτῶν ἢ λασίων μέτα θηρῶν], ἐν τ’ ὀδύναϊς ὀμοῦ λιμῶ τ’ οἰκτρός, ἀνήκεστ’ ἀμερίμ- νητά τ’ ἔχων βάρη. ἄ δ’ ἀθυρόστομος ἀχῶ τηλεφανῆς πικραῖς οἰμωγαῖσιν ὑπαχεῖ.</p>	<p>ἀντ. β’</p>
---	----------------

Provo davvero pietà per lui:
 non c’è nessuno che se ne prenda cura,
 nessuno che abbia uno sguardo compagno per lui.
 È stremato, sempre solo, malato di una malattia feroce,
 inquieto dinanzi a ogni necessità che insorga;
 sventurato, come può mai resistere, come?
 A quali manovre devono ricorrere le deboli stirpi dei mortali

12 *LSJ*, 290, s. v. ἄφιλος, «friendless»; «unfriendly», «hateful».

per tollerare un'esistenza imponderabile!
 Privato di ogni risorsa
 se ne giace solo, abbandonato dagli altri,
 nelle sofferenze e nella fame
 parimenti miserabile, sopporta un peso
 senza rimedio, di cui nessuno si dà cura.
 E un'eco dalla bocca sempre aperta, udibile sin da lontano,
 riecheggia agli striduli lamenti.
 Colpisce, mi colpisce il grido di chi trascina a forza il passo:
 una voce grave, lontana, di un uomo sfinito.

La traduzione proposta per il termine ἄφιλος, ον, «senza nessuno a cui aggrapparsi», si allinea a quella suggerita per i termini ἄμμορος, ον, «privato di tutto», (ἄ-μέρος), v. 182, e ἀμερίμνητα, «di cui nessuno si dà cura» (< ἄ-μέριμνος, ον, riferito al peso della malattia), v. 186, in una climax crescente, in cui l'uso insistito dell'alfa privativo, presente in tutti i composti, ἄμμορος, ἀμέριμνος, ἄφιλος, evidenzia l'esclusione di Filottete dalle dinamiche di relazione imposte dalla φιλία¹³.

Di seguito altri casi in cui compaiono il termine φίλος e i suoi composti:

v. 234a

ΦΙ. ὦ φίλτατον φώνημα

FI. «Oh, suono amato!».

13 Analogamente, la sequenza di ben cinque aggettivi con alpha privativo (ἄκλαυτος, ἄφιλος, ἀνυμέναιος, ἀδάκρυτος, ἄλεκτρος) denota la triste condizione di Antigone che, pur di onorare le leggi non scritte (ἄγραπτα νόμμα, vv. 454-455) degli dèi e i vincoli di sangue, decide deliberatamente di andare incontro a una morte prematura, ma gloriosa. La contestata sepoltura di Polinice costituisce, infatti, il nodo concettuale di tutta la tragedia. La logica di Antigone, guidata dalla φιλία, è incomprendibile alla logica di Creonte, che è quella del potere costituito. Il rifiuto di riconoscere i limiti della propria αὐτονομία conduce Antigone all'isolamento e alla decisione finale di togliersi la vita: ἄκλαυτος, ἄφιλος, ἀνυμέναιος / ος ταλαίφρων ἄγομαι / τὰν ἐτοίμην ὁδόν. / οὐκέτι μοι τόδε λαμπάδος ἱερὸν / ὄμμα θέμις ὄρᾶν ταλαίνα· / τὸν δ' ἐμὸν πότμον ἀδάκρυτον / οὐδεὶς φίλων στενάζει. «Incompianta, senza amici, senza nozze, / misera sono condotta / alla vita che mi è pronta: / non più mi sarà concesso, infelice, vedere / il sacro cocchio di questa luce: e la morte mia illacrimata / nessuno dei miei cari lamenta» (vv. 876-882; testo e traduzione sono tratti da: *Sofocle. Edipo re, Edipo a Colono, Antigone*, introduzione di Dario Del Corno, note e commento di Marina Cavalli, traduzione di Raffaele Cantarella, Milano, Fabbri Centauria 2015). Ismene, che ha deciso di lasciare insepolto il cadavere di Polinice, viene condannata per la sua codardia e non è più sentita parte integrante del γένος: ἄλεκτρον, ἀνυμέναιον, οὔτε του γάμου / μέρος λαχοῦσαν οὔτε παιδείου τροφῆς, / ἀλλ' ὦδ' ἐρήμος πρὸς φίλων ἢ δύσμορος / ζῶσ' ἐς θανόντων ἔρχομαι κατασκαφάς, «senza che io abbia avuto un talamo, non imeneo, non sorte / di nozze, né figli da allevare: / ma così, deserta dei miei cari, io infelice ancora viva / scendo alle sotterranee dimore dei morti!» (vv. 917-920). Per il motivo della morte come attestazione della libertà individuale, contro la prepotenza dell'ordine costituito rimando a Belardinelli 2010, pp. 1-23.

v. 242a

ΦΙ. ὦ φιλάτου παῖ πατρός

FI. «Figlio di un padre a me carissimo!».

vv. 389b-390

NE. ὁ δ' Ἀτρείδας στυγῶν
ἐμοί θ' ὁμοίως καὶ θεοῖς εἶη φίλος

NE. «Chi ha in odio gli Atridi,
sia caro a me come agli dèi».

v. 532

ΦΙ. ἔργω γενοίμην ὡς μ' ἔθεσθε προσφιλῆ;

FI. «Ti sei fatto un amico: te lo dimostrerò coi fatti».

vv. 671-673

NE. οὐκ ἄχθομαί σ' ἰδὼν τε καὶ λαβῶν φίλον·
ὅστις γὰρ εὖ δρᾶν εὖ παθῶν ἐπίσταται,
παντὸς γένοιτ' ἂν κτήματος κρείσσων φίλος.

NE. «Non è un peso per me averti conosciuto e aver guadagnato un amico.
Chi sa fare del bene quando lo riceve
è un amico più prezioso di ogni tesoro».

vv. 1128-1129

XO. ὦ τόξον φίλον, ὦ φίλων
χειρῶν ἐκβεβιασμένον

CO. «Arco carissimo, strappato dalle mie mani».

vv. 1373-1375

NE. λέγεις μὲν εἰκότ', ἀλλ' ὅμως σε βούλομαι
θεοῖς τε πιστεύσαντα τοῖς τ' ἐμοῖς λόγοις
φίλου μετ' ἀνδρὸς τοῦδε τῆσδ' ἐκπλεῖν χθονός.

NE. «Hai ragione, ma voglio che tu abbia fiducia negli dèi
e nelle mie parole. Salpa da questa terra con me: sono tuo amico».

vv. 1464-1468

ΦΙ. χαῖρ', ὦ Λήμνου πέδον ἀμφιάλον,
καί μ' εὐπλοία πέμψον ἀμέμτως
ἔνθ' ἡ μεγάλη Μοῖρα κομίζει
γνώμη τε φίλων, χῶ πανδαμάτωρ
δαίμων ὃς ταῦτ' ἐπέκρανεν.

FI. «E sia: addio, Lemno! Concedimi una navigazione tranquilla.
Mandami dove mi portano il Fato, gli amici,
il volere di un dio che tutto doma»¹⁴.

Tornando ai versi 225-229, pronunciati da Filottete, passiamo ora in rassegna i termini che descrivono le miserevoli condizioni di vita cui è costretto l'eroe sull'isola e che lo hanno profondamente segnato dal punto di vista fisico:

vv. 225-229

ΦΙ. φωνῆς δ' ἀκοῦσαι βούλομαι· καὶ μὴ μ' ὄκνω
δείσαντες ἐκπλαγῆτ' ἀπηγριωμένον,
ἀλλ' οἰκτίσαντες ἄνδρα δύστηνον, μόνον,
ἔρημον ὧδε κᾶφίλον, καλούμενον,
φωνήσατ', εἴπερ ὡς φίλοι προσήκετε.

FI. «Desidero ascoltare una voce.

E non essere spaventato dal mio aspetto ormai del tutto abbruttito.

Anzi, abbi pietà di un uomo stremato, solo,

abbandonato in questo modo, senza nessuno a cui aggrapparsi.

Ti chiedo di parlarci, se giungi amico».

In ἀπαγρίομαι, lett. «inselvaticisco», ἀπό è utilizzato come intensivo e per-fettivo nella composizione del verbo¹⁵. Nell'eroe sofocleo convivono la *sauvagerie* del carattere, realizzata in condizioni che escludono ogni rapporto con la comunità umana e la «selvatichezza» del paesaggio in cui agisce la tragedia¹⁶. Il paesaggio selvatico di Lemno esprime qualcosa dell'ἀγριότης dell'eroe¹⁷.

14 Osserviamo per il termine φίλος e i suoi composti la compresenza di accezioni diverse che vanno dal significato possessivo di «suo, proprio», a quello di «caro, amato», a quello di «amico, compagno», con particolare riferimento, in quest'ultimo caso, al rapporto che si instaura tra ἐταῖροι, uguali tra loro, che condividono valori e interessi comuni.

15 *LSJ*, 174, s.v. ἀπαγρίομαι, «become wild or savage»; p. 15, s. v. ἄγριος, α, ον, «living in the fields, wild, savage»; «living in a wild state»; «wild, uncultivated»; «savage, fierce»; «wild, fierce»; τὸ ἄγριον, «savageness»; «cruel, harsh»; ἄ. νόσος, «malignant»; Adv. -ίως, «savagely»; p. 15, s.v. ἀγριότης, «savageness, wildness»; «fierceness, cruelty». Per ἀπό come intensivo nella composizione dei verbi, vd. *LSJ*, 192, s.v. ἀπό, «freq. it only strengthens the sense of the simple».

16 Per la nozione di *sauvagerie* e il modo in cui essa ricorre in rapporto al *Filottete* di Sofocle cfr. Vernant, Vidal-Naquet 1977; Avery 1965; Segal 1981; Brillante 2009.

17 Questo dato contrasta con la tradizione omerica, in cui l'isola di Lemno è descritta come fertile, ben costruita e ricca di insediamenti umani: *Il. XXI*, 40: καὶ τότε μὲν μιν Λῆμνον εὐκτιμένην ἐπέρασσε, «allora dunque lo portò a Lemno la ben costruita»; *Il. VII*, 467: νῆες δ' ἐκ Λήμνοιο παρέστανσαν οἶνον ἄγουσαι: «E vennero navi da Lemno, cariche di vino»; *Od. VIII*, 283: εἴσατ' ἴμεν ἐς Λῆμνον, εὐκτίμενον πτολίεθρον, «fece finta di partire per Lemno, la ben costruita città» (testo e traduzione dell'*Odissea* sono tratti da: *La grande biblioteca dei classici latini e greci. Omero. Odissea*, traduzione di Giuseppe Aurelio Privitera, introduzione di Alfred Heubeck, Milano, Fabbri Centauria 2015). Anche nel *Filottete* di Eschilo e di Euripide, di cui restano solo frammenti, l'isola appariva popolata, dal momento che i suoi abitanti componevano il coro della tragedia. Tuttavia, nell'immaginario greco antico, l'isola di Lemno era stata «teatro» di un altro racconto mitico, quello delle Lemniadi,

L'uso costante di ἄγριος, che solitamente si applica alle belve che vivono in luoghi deserti con il significato di «feroce», è stato tradotto, in riferimento a Filottete, con il valore di «abbruttito», che corrisponde alla precisa volontà di Sofocle di adeguare il carattere dell'eroe allo stadio di vita al quale i suoi compagni lo hanno confinato. Quando, invece, riferito alla malattia, paragonata a più riprese a una fiera selvatica, che striscia, balza, divora e avanza (cfr. διαβόρω, v. 7; βρούκομαι, v. 745), lo stesso termine è stato reso con «feroce»:

vv. 172-173

XO. δύστανος μόνος αἰεῖ,
νοσεῖ μὲν νόσον ἀγρίαν

CO. «È stremato, sempre solo, malato di una malattia feroce».

E si vedano ancora i versi iniziali della tragedia, pronunciati da Odisseo, in cui ἀγρίαις, v. 9, riferito a δυσφημίαις, v. 10, esprime la bestialità delle grida e dei lamenti di Filottete, piegato dalla malattia:

vv. 1-11a

ΟΔ. [Ἀκτὴ μὲν ἦδε τῆς περιρρύτου] χθονὸς
Λήμνου, βροτοῖς ἄστιπτος οὐδ' οἰκουμένη,
ἔνθ', [ὧ κρατίστου πατρὸς Ἑλλήνων τραφεῖς
Ἀχιλλέως παῖ Νεοπτόλεμε], τὸν Μηλιᾶ
Ποίαντος υἱὸν ἐξέθηκ' ἐγὼ ποτε,
[ταχθεῖς τόδ' ἔρδειν τῶν ἀνασσόντων ὕπο],
νόσῳ καταστάζοντα διαβόρω πόδα,
ὄτ' οὔτε λοιβῆς ἡμῖν οὔτε θυμάτων
παρῆν ἐκήλοισ προσθιγεῖν, ἀλλ' ἀγρίαις

o abitanti dell'isola di Lemno che, per aver trascurato gli obblighi culturali nei confronti di Afrodite, furono condannate a essere respinte dai loro mariti. La dea, infatti, avrebbe inflitto loro un odore ripugnante, non rendendole più desiderabili agli uomini, che le tradirono con delle concubine tracie. Per vendetta, le Lemniadi, nel corso della notte, fecero strage dei mariti infedeli e dei figli maschi avuti da quelli, trasformando l'isola di Lemno in un luogo sterile e inospitale. Secondo la versione del mito riferita da Apollonio Rodio (*Argonautiche* I 607-921), gli Argonauti giunsero sull'isola per fare rifornimento. La regina Ipsipile avrebbe deciso di risparmiarli, a condizione che gli uomini della spedizione si fossero uniti alle donne di Lemno, per riportare la specie umana sull'isola. Gli Argonauti accettarono la proposta e la città, in festa, si riempì di danze e banchetti, mentre Lemno emanava un odore gradevole, poiché il fumo delle carni sacrificali si era mescolato a quello delle spezie bruciate in onore della dea Afrodite (Detienne 1972, p. 92). *Lemnie* è il titolo di una delle commedie di Aristofane giunteci in maniera frammentaria, rappresentata, forse, tra il 409 e 408 a. C. e ispirata al mito delle Lemniadi, della quale rimangono i fr. 372-391 Kassel-Austin (cfr. Kassel, Austin 1984).

κατεῖχ' ἀεὶ πᾶν στρατόπεδον δυσφημίαις,
βοῶν, στενάζων¹⁸.

OD. «Isola di Lemno, priva di orme umane, non abitata da mortali, qui io abbandonai un tempo Filottete: grondava dal piede sangue infetto, piaga che divora; era impossibile intraprendere tranquilli libagioni o sacrifici: riempiva sempre l'accampamento di urla selvagge, scomposte, sacrileghe; latrava, si lagnava».

δυσφημία, ας, ἡ, propriamente significa «parole sinistre, funeste», «grido sinistro», ma anche «maldicenza», «vituperio», «bestemmia»¹⁹. Il prefisso peggiorativo δυσ- (δυσ-φημία), opposto a εὖ, generalmente indica contrarietà, dubbio, difficoltà, incertezza, male²⁰. Il termine, in questo caso, si riferisce alla sacralità di un rito, che però viene violata, in quanto la cerimonia religiosa alla quale Odisseo allude esige l'εὐφημία, il silenzio devoto dei partecipanti, interrotto, invece, dalle continue urla di Filottete. Di qui, la scelta di tradurre l'espressione ἀγρίαὶς δυσφημίαις con una frase trimembre, «urla selvagge, scomposte, sacrileghe», di cui «selvagge» corrisponde al greco ἀγρίαὶς, δυσφημίαις indica l'«irriverenza» mostrata dall'eroe nei confronti del rito sacrificale – espressa in italiano dall'aggettivo «sacrilego» – mentre «scomposte», assente nel testo greco, è stato inserito nella traduzione, con lo scopo di evidenziare la mancanza di equilibrio, di misura e, dunque, l'incapacità di Filottete di contenere il dolore, che rende la sua presunta irrispettosità del tutto involontaria e non intenzionale.

Aggiungo un'ultima osservazione riguardo al v. 7, in cui compare il riferimento alla malattia: νόσῳ καταστάζοντα διαβόρῳ πόδα, «grondava dal piede sangue infetto, piaga che divora». Sulla base dei vv. 821-825 della tragedia, nei quali Neottolemo descrive i sintomi premonitori del sonno imminente di Filottete, sfinito dall'attacco della malattia (il piegamento della testa, il sudore che gronda da tutto il corpo, il sangue nero che sprizza dalla ferita), si è proposto di integrare nel v. 7 l'espressione μέλαινά φλέψ, presente ai vv. 824-825a della tragedia (μέλαινά τ' ἄκρου τις παρέρρωγεν ποδὸς / αἰμορραγῆς φλέψ), letteralmente «vena nera» – nella traduzione proposta da *Theatron* «sangue infetto» – completando, in questo modo,

18 I versi posti fra parentesi quadre nel testo greco non sono stati tradotti dal laboratorio di traduzione.

19 *LSJ*, p. 461, s.v. δυσφημία, «ill language», «words of ill omen»; «blasphemy, slander»; «ill fame, obloquy».

20 Chantraine 1968, p. 302: «préfixe inséparable qui exprime l'idée de “mal, manque”, et, finalement une notion privative. S'oppose a εὖ (mais sans s'employer comme adverbe indépendant)».

il significato del verbo καταστιάζω (lett. «stillo», «goccio», «faccio stil-
lare», «faccio cadere giù»), con l'aggiunta di un complemento oggetto
altrimenti inespresso²¹.

Altro termine, che ben esprime l'immagine dell'animale come de-
gradazione dell'umano è φορβή, che indica il cibo di cui si nutre l'eroe
sull'isola. Generalmente il termine, di ascendenza omerica, è attestato in
riferimento al pasto degli animali, contrapponendosi a βορά, ἄς, ἦ, propria-
mente «cibo per uomo», utilizzato da Filottete ai vv. 274; 308²². Alla luce

21 Kamerbeek 1980, p. 27: «καταστιάζοντα – lit. “running down” – goes with Ποίαντος υἰόν, πόδα is acc. of respect. In νόσφ διαβόρω καταστιάζοντα the cause (the “growing sore” – Jebb –) and its effect (the dripping pus) are briefly compressed in one pregnant phrase». Il verbo καταστιάζω si costruisce sia con il dativo che con l'accusativo: *LSJ*, 913, s.v. καταστιάζω, «shed, drip», c. acc. «let fall in drops upon, shed over»; c. dat. rei «run down with a thing». Ciò ha indotto alcuni studiosi a tradurre l'espressione νόσφ καταστιάζοντα διαβόρω πόδα con «grondante, quanto al suo piede, della piaga insaziabile», oppure «grondante, in relazione al suo piede, della malattia che lo consumava» (Ussher 1990, 112: «dripping with a ravening sore <as to> his foot»; Seth L. Schein, il quale, però, suggerisce anche di poter interpretare πόδα come possibile complemento oggetto di διαβόρω, nel senso di «grondante della malattia che divorava il suo piede»: «νόσωι... πόδα lit “dripping in respect to his foot with the disease that was eating through it”. καταστιάζοντα agrees with υἰόν in line 5, and νόσωι and πόδα come emphatically at the beginning and at the end of the line. πόδα is acc. of respect but it also felt as obj. of the verbal force in διαβόρωι»; Schein 2013, p. 118). Propriamente, l'azione del divorare (*LSJ*, 390, «devouring»), sia ἀδηφάγος, ον, lett. «ghiottino», «goloso», «in-gordo» (*LSJ*, 21, «gluttonous, greedy»): ἀλλ' ἀπόλλυμαι τάλας / ἔτος τοδ' ἦδη δέκατον ἐν λιμῷ τε καὶ / κακοῖσι βόσκων τὴν ἀδηφάγον νόσον (vv. 311-313. Per i frammenti delle versioni eschilea ed euripidea del mito cfr. Radt 1985; Kannicht 2004).

22 Hom. *Il.* V, 201-203: ἀλλ' ἐγὼ οὐ πιθόμην – ἦ τ' ἂν πολὺ κέρδιον ἦεν – / ἵππων φειδόμενος, μή μοι δευοῖατο φορβῆς / ἀδρῶν εἰλομένων, εἰωθότες ἔδμεναι ἄδην, «Ma io non ubbidii – ed era molto meglio – / per amor dei cavalli, che non mi mancassero di cibo, / tra uomini assediati, essi, usi a mangiar largamente»; Hom. *Il.* XI, 558-565: ὡς δ' ὄτ' ὄνος παρ' ἄρουραν ἰὼν ἐβίησατο παῖδας / νωθῆς, ᾧ δὴ πολλὰ περὶ ρόπαλ' ἀμφὶς ἔαγην, / κείρει τ' εἰσελθὼν βαθὺ λήϊον· οἱ δέ τε παῖδες / τύπτουσιν ῥοπάλοισι· βίη δέ τε νηπιή αὐτῶν· / σπουδῆ τ' ἐξήλασσαν, ἐπεὶ τ' ἐκορέσατο φορβῆς· / ὧς τότε ἔπειτ' Αἴαντα μέγαν, Τελαμώνιον υἰόν, / Τρῶες ὑπέρθυμοι πολυηγερέες τ' ἐπικούροι / νύσσοντες ξυστοῖσι μέσον σάκος αἰὲν ἔποντο, «E come un asino, quando all'orlo del campo resiste ai fanciulli, / testardo, e molti bastoni sopra di lui son spezzati, / ma esso entra a mietere il grano folto; i fanciulli / lo battono coi bastoni, ma la forza è bambina, / e a stento lo spingono fuori, quando è sazio di grano; / così il grande Aiace di Telamone allora / insieme Troiani superbi e alleati famosi / continuamente inseguivano, colpendo con l'aste lo scudo». Si noti, inoltre, che lo stesso vocabolo ricorre nell'*Antigone*, v. 775, a indicare il cibo di cui si vuole fornire l'eroina, svilita e degradata a livello

di tali considerazioni, il termine è stato tradotto con l'espressione «erba che lo nutra»:

vv. 43-44

ΟΔ. ἀλλ' ἢ 'πί φορβῆς νόστον ἐξελήλυθεν,
ἢ φύλλον εἴ τι νόδυνον κάτοιδέ που.

OD. «Sarà in cerca di un'erba che lo nutra o che plachi il dolore: farà presto ritorno».

A queste categorie bisogna aggiungere quella rappresentata dal lessico del fastidio provocato dalla ferita. Anche in questo caso, si tratta di un termine composto con il prefisso δυσ-:

vv. 473b-474

ΦΙ. δυσχέρεια μέν,
ἔξοιδα, πολλή τοῦδε τοῦ φορήματος·

FI. «Questo carico è un fastidio non da poco – lo so».

vv. 900-903

ΦΙ. οὐ δὴ σε δυσχέρεια τοῦ νοσήματος
ἔπαισεν ὥστε μή μ' ἄγειν ναύτην ἔτι;
NE. ἅπαντα δυσχέρεια, τὴν αὐτοῦ φύσιν
ὅταν λιπὼν τις δρᾷ τὰ μὴ προσεικότα.

FI. «Il fastidio della mia malattia ti ripugna tanto da non volermi più a bordo con te?».

NE. «Ogni cosa è un fastidio quando si abbandona la propria natura e si compiono azioni che non le si addicono».

δυσχέρεια, ας, ἦ: «fastidio», «nausea» provocati da qualcosa; «disgusto», specialmente di cibi; gen. «difficoltà», «situazione spiacevole»²³. Tradizionalmente considerato un composto di χειρ- (anche se l'antico radicale del sostantivo «mano» in greco propriamente è χειρ-) con il significato di «situazione difficile da maneggiare», che non è il valore più immediato del termine, δυσχέρεια è stato reso in italiano con «fastidio», a indicare il senso di molestia e di disturbo – dunque di disagio fisico – causato dal-

animalesco dalla punizione impostata da Creonte: Soph. *Ant.*, 773-776: ΚΡ. ἄγων ἐρήμος ἐνθ' ἂν ἦ βροτῶν στίβος / κρύψω πετρώδει ζῶσαν ἐν κατώρυχι, / φορβῆς τοσοῦτον ὡς ἄγος μόνον προθείς, / ὅπως μίασμα πᾶσ' ὑπεκφύγη πόλις. CR. «La condurrò in un luogo deserto di orma mortale, / e la nasconderò viva in un antro di pietra, / ponendole vicino quanto cibo basti ad evitare il sacrilegio, perché non sia contaminata tutta la città».

23 *LSJ*, 462, s.v. δυσχέρεια, «annoyance, disgust»; «unpleasantness»; «difficulty, troublesome question»; «harshness»; «offensiveness».

le urla di Filottete e dall'odore fetido emanato dalla ferita, ma anche, su un piano strettamente personale, la sensazione di disagio provata da chi, costretto ad agire contro la propria natura, come nel caso di Neottolema, tradisce il proprio senso di identità, accondiscendendo alle richieste altrui²⁴.

24 Chantraine 1968, p. 303: «Traditionnellement considéré comme un composé de χερ- et c'est bien le rapprochement que devaient faire les Grecs. Cette analyse est contestée par M. Leumann, *Philol.* 96, 1944, 161-169 = *Kleine Schriften* 207-214. L'argumentation repose d'une part sur la forme, le radical ancien du nom de la main étant proprement χερ-, de l'autre sur le sens qui ne se relie pas immédiatement à la notion de "difficile à manier". M. Leumann rattache l'adjectif à la racine de χαίρω. Il faut admettre un vocalisme *e* radical qui est possible, mais tous les composés sigmatiques de χαίρω ont le vocalisme zéro, cf. περιχαρής, ecc.».

BIBLIOGRAFIA

Avery, Harry Costas

1965 *Heracles, Philoctetets, Neoptolemus*, "Hermes" 93, pp. 279-297.

Beekes, Robert

2010 *Etymological Dictionary of Greek*, vol. I, Leiden, Brill.

Belardinelli, Anna Maria

2010 "Introduzione. Antigone e il dono di sé", in *Antigone e le Antigoni. Storia forme fortuna di un mito*. Atti del Convegno Internazionale, Roma 13, 25-26 maggio 2009, Sapienza Università di Roma, a cura di Anna Maria Belardinelli, Giovanni Greco, Firenze, Le Monnier Università.

Benveniste, Émile

1969 *Le vocabulaire dei institutions indo-européennes*, I-II, Paris, Les éditions de Minuit.

Bettini, Maurizio

2018 *Friendship and the Gift*, in *The World through Roman Eyes. Anthropological Approaches to Ancient Culture*, edited by Maurizio Bettini, William Michael Short, Cambridge, Cambridge University Press.

Brillante, Carlo

2009 *Filottete: elementi tradizionali, riprese e innovazioni sofoclee*, "Quaderni Urbinati di Cultura Classica" n.s. 93, 3, pp. 49-77.

Chantraine, Pierre

1956 *Études sur le vocabulaire grec*, Paris, Klincksieck.

Chantraine, Pierre

1968 *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*, vol. I, Paris, Klincksieck.

Chantraine, Pierre

1980 *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*, vol. IV, 2, Paris, Klincksieck.

Cipriano, Palmira

1990 *I composti greci con philos*, Viterbo, Università della Tuscia, Istituto di Studi Romani.

Detienne, Marcel

1972 *The Gardens of Adonis. Spices in Greek Mythology*, translated from the French by Janet Lloyd, Princeton, Princeton University Press.

Gentili, Sonia

2018 *Novità su Dante e Omero: il fuoco di Ulisse*, in *I classici di Dante*, a cura di Paola Allegretti, Marcello Ciccuto, Firenze, Le Lettere.

- Gerhard, Friedrich; Gerhard, Kittel
 1984 *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, vol. XIV, “Υβρ-Φιλ-”, trad. it. a cura di Felice Montagnini, Giuseppe Scarpato, Omero Soffritti, Brescia, Paideia.
- Kamerbeek, Jan Coenraad
 1980 *The plays of Sophocles. Commentaries. Part VI. The Philoctetes*, Leiden, E. J. Brill.
- Kannicht, Richard
 2004 *Tragicorum Graecorum Fragmenta. Vol. V. Euripides*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kassel, Rudolf; Austin, Colin
 1984 *Poetae Comici Graeci. Vol. III 2, Aristophanes. Testimonia et Fragmenta*, Berlin, Berolini et Novi Eboraci, De Gruyter.
- Konstan, David
 1997 *Ancient vs. Modern Friendship in Friendship in the Classical World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Liddell, Henry George; Scott, Robert.
 1996 *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press.
- Natali, Carlo
 1999 *Aristotele. Etica Nicomachea*. *Classici della filosofia con testo greco a fronte*, Bari, Economica Laterza.
- Natali, Carlo
 2018 *L'amicizia secondo Aristotele*, in “Revista Ideação, Edição Especial”, 15-50.
- Radt, Stefan
 1985 *Tragicorum Graecorum Fragmenta. Vol. III. Aeschylus*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schein, Seth L.
 2013 *Sophocles. Philoctetes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Segal, Charles
 1981 *Tragedy and Civilization. An Interpretation of Sophocles*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- Ussher, Robert Glenn
 1990 *Sophocles. Philoctetes*, Warminster, Aris & Phillips.
- Vernant, Jean-Pierre; Vidal-Naquet, Pierre
Mito e tragedia nell'antica Grecia. La tragedia come fenomeno sociale estetico e psicologico, Torino, Einaudi.

SECONDA SESSIONE

7. TRADURRE ‘PER LA SCENA’ E ‘DALLA SCENA’. UNA PROPOSTA DIDATTICA SULLO IONE DI EURIPIDE

Valentina Caruso

Liceo Statale «P. Calamandrei», Napoli

Nell’ultimo ventennio un ampio e articolato dibattito ha visto docenti ed esperti interrogarsi sull’apprendimento e l’insegnamento del greco antico in Italia: il momento storico e il quadro socio-culturale del Paese sembrano imporre un ripensamento, se non un’innovazione, delle sue prassi, dei suoi obiettivi e del suo stesso significato¹. La questione del valore degli studi classici nella società tecnologica – o che tale si voglia definire – si è caricata di nuove implicazioni con la diffusione di massa della digitalizzazione e,

1 La discussione sui nuovi strumenti e orizzonti della didattica del greco – e in generale delle lingue classiche –, nel liceo classico e nell’università italiana, si è proficuamente sviluppata anzitutto in numerosi convegni nazionali e internazionali. Tra i più rilevanti degli ultimi anni si segnalano: *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, organizzato dal MIUR nell’ambito del progetto per la *Promozione della cultura classica* (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012; atti in Canfora; Cardinale 2012); *Come si traduce?*, a cura del Centro A.M.A. (Antropologia e Mondo Antico) – Associazione Antropologia e Mondo Antico dell’Università di Siena, con la collaborazione della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e per l’autonomia scolastica MIUR (Siena, 15-16 marzo 2013); *Incontri Tradurre perché? Tradurre per chi? Lingue e culture classiche alla prova*, a cura del Centro A.M.A., nell’ambito del protocollo d’intesa con la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e per l’autonomia scolastica MIUR (Siena, 22 novembre 2014; Torino – Benevento, 29 novembre 2014; cfr., al riguardo, le considerazioni di Bettini; Spina; Pucci 2015); *Il futuro del passato. L’insegnamento delle materie classiche nella scuola di domani*, a cura del Centro A.M.A. (Siena, 13-14 dicembre 2016; atti in Spina 2019); *Gli orizzonti della didattica delle lingue classiche*, a cura dell’Istituto Gonzaga e Pearson Italia con il patrocinio del Dipartimento di Studi letterari, filosofici e linguistici dell’Università degli Studi di Milano (Milano, 25-26 febbraio 2016); *Il Classico nel terzo millennio. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia ed in Europa fra Scuola ed Università*, a cura del Liceo Classico “G. La Farina” (Messina, 28-29 novembre 2014; atti in Arena; Danzè 2019); *Greco e Latino nel Terzo Millennio*, a cura del Centrum Latinitatis Europae (Roma, Università “Sapienza”, 21-22 settembre 2018); *Per una didattica della traduzione nel nuovo liceo classico*. Giornata di studi e aggiornamento per insegnanti di greco, a cura del Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell’Università di Pisa (Pisa, 25 gennaio 2021); Tavola Rotonda *Il greco oggi: insegnamento, divulgazione, prospettive* (Milano, 30 novembre 2023). Numerose e significative riflessioni sul tema sono apparse anche in riviste, scientifiche e non: vd. in particolare quelle di Bettini 2016; Consulta Universitaria del Greco 2016; De Paolis 2019.

negli ultimi anni, con l'introduzione della didattica a distanza². Gli stessi strumenti che offrono enormi, certamente fruttuose, possibilità di ricerca e comunicazione anche agli studi sull'antichità, sembrano per altro verso indurre al serio rischio di sostituire o comunque limitare molto il lavoro di interpretazione personale dei testi. A essere inficiato e come 'svuotato' di senso è *in primis* l'esercizio di traduzione per come tradizionalmente proposto agli studenti. Perciò, nella metodologia didattica adottata e nella creazione e scelta degli strumenti adoperati i docenti dedicano sempre maggiore attenzione alla dimensione 'viva' della lingua greca, non sterile sistema riproducibile automaticamente, ma fenomeno in evoluzione diacronica e diatopica in quanto segno di un complesso – e a sua volta ancor 'vivo' – patrimonio culturale³. Di qui si impone, nell'insegnamento della lingua e della traduzione, la focalizzazione sui concetti di radice verbale e area semantica⁴ e sul collegamento coi *realia*. E, in ispecie nel lavoro triennale, si registra una approfondita riflessione e anzi la sempre più frequente organizzazione di moduli e unità didattiche in base ai generi letterari.

In tale ottica può risultare particolarmente efficace un'analisi di testi drammatici che investa le loro molteplici dimensioni: le specificità della lingua letteraria – tragica o comica; l'evocazione di istanze religiose, sociali, etiche, filosofiche, spesso nell'ambito di una loro complessa discussione; nonché l'esecuzione di tali parole in una performance, dunque in un'azione umana calata in un luogo scenico e in un'unità temporale⁵. L'efficacia di uno studio così articolato nel suscitare curiosità e motivazione negli studenti è testimoniata dall'ampia adesione registrata dalle numerose iniziative di laboratorio di teatro classico curate dai licei classici (e non solo) nazionali⁶ – i cui brillanti risultati hanno trovato risonanza ulteriore grazie a manifestazioni di rilievo, quali quelle legate alla Notte Nazionale del Li-

2 In Alvoni 2020 è il resoconto di un'interessante esperienza didattica realizzata in DaD in ambito universitario per essere analogamente fruita nella scuola secondaria di secondo grado.

3 Sulla traduzione come esercizio di confronto con una cultura 'altra' cfr. Neri 2020, oltre a numerosi contributi del presente volume.

4 Strumento fondamentale è in tal senso il manuale di Ugolini 2018.

5 Sulle peculiarità e potenzialità didattiche della traduzione dei testi teatrali classici cfr. i contributi di Andrisano 2006 e Avezzù 2009 e il resoconto dell'esperienza di versione per la scena delle *Trachinie* in Nicosia 2009.

6 La rivista "Dionysus ex machina" ha dedicato un'ampia serie di contributi alle attività di laboratori teatrali di licei classici italiani e alle soluzioni traduttive e sceniche da essi adottate in occasione di rappresentazioni di testi classici o di loro rielaborazioni: cfr. Bruno; Carraro 2011; Leone; Belanca 2011, 2012, 2014; Perissinotto 2012; Bardelli 2013, 2014; Giovannelli 2014.

ceo Classico e alla Giornata Mondiale della Lingua e Cultura Elleniche⁷. In ambito universitario analoghi percorsi laboratoriali di drammaturgia antica hanno portato a nuove traduzioni e riscritture di opere tragiche e comiche, la cui rappresentazione ha ottenuto un successo testimoniato da numerose repliche nell'ambito di prestigiose rassegne di spettacoli⁸.

Nella attuale programmazione dei licei classici una didattica del testo teatrale greco così sviluppata può trovare solo parziale spazio in orario curricolare: alla traduzione e al commento di un'antologia di passi e ad un approfondimento monografico su un dramma sono tradizionalmente dedicate unità di apprendimento rispettivamente del quarto e del quinto anno – alle quali solo occasionalmente è possibile affiancare collegamenti interdisciplinari. Alla realizzazione scenica di tale lavoro può giungersi, solitamente, nell'ambito di attività e progetti – quali quelli menzionati – sviluppati in ambito extracurricolare. È altresì ben noto che tale organizzazione sia dettata dalla concreta disponibilità del tempo-scuola. Tuttavia, le su esposte ed evidenti potenzialità dello studio di opere teatrali suggeriscono di sperimentare un percorso didattico che, articolandosi nella continuità di tutto l'arco del triennio liceale, veicoli la riflessione sulla lingua alla sua dimensione performativa. Ciò richiederà un'accurata selezione dei testi, da calibrare, per un verso, sugli interessi degli studenti, ma inevitabilmente anche sui progressi delle loro conoscenze e competenze; e se nelle prime fasi si renderà probabilmente necessaria una guida al corretto riconoscimento del valore di alcuni aspetti sintattici e morfologici, proprio la comprensione della loro funzione drammaturgica, insieme ad una ricerca sui campi semantici prevalenti nei brani e nell'opera e sul loro legame con la caratterizzazione dei personaggi, potranno favorire un più maturo apprendimento delle strutture grammaticali.

Per presentare un esempio di tale proposta didattica si è scelta in questa sede una tragedia, lo *Ione*, non ampiamente antologizzata nei manuali né frequentemente rappresentata al termine di laboratori scolastici, come altri drammi della produzione euripidea nota come 'di intrigo'. Di tale schema lo *Ione* raggiunge la 'perfezione' e di esso potrà illustrare ai

7 Una ricca documentazione delle iniziative proposte da licei e atenei di tutto il Paese in occasione di tali eventi è disponibile nei siti <https://www.nottenazionaleliceoclassico.it> e <https://www.aicc-nazionale.com>.

8 Testimonianze delle metodologie applicate nell'ambito di vari progetti universitari nazionali sono in: Spina 2010; Seragnoli; Lipani 2011; Mureddu 2011; Matelli 2011; Sgrosso 2011; Belardinelli 2012; 2014; Andrisano; Fiorentini; Bianca 2012; Puccio 2012; Condello; Pieri 2013; Pasqualicchio 2013; Spiazzi; Molinari; Pippa 2013; Ieranò 2015; Izzo 2016.

discenti le potenzialità: in virtù di una sapiente costruzione, i rivolgimenti degli eventi corrispondono a quelli dei livelli di conoscenza degli spettatori e dei personaggi⁹; il riconoscimento e il nuovo ordine familiare restituito nel finale segnano il compimento dell'azione della *τύχη*, forza che il più maturo poeta riconosce come imprevedibile e incontrastabile, ma ultimamente finalizzata alla maturazione dell'uomo e coincidente con una riscoperta positività dell'azione del dio¹⁰.

Tra le linee di ricerca e discussione che in ambito scolastico potranno proporsi su tale dramma, singolarmente utile per nuove e più approfondite riflessioni in ambito linguistico sarà quella incentrata sulle scene in cui la *lexis* si fa strumento fondamentale dell'*opsis* narrata¹¹, fino a sostituirla nella creazione di una vera e propria scenografia verbale e a supportarla nell'illustrare movimenti attoriali e oggetti scenici: un interessante percorso potrà in tal senso essere delineato soffermandosi sulla monodia con la quale il protagonista Ione si presenta mentre intento a compiere i suoi uffici di custode del tempio delfico (82-183); sulla seguente parodo, in cui il Coro di giovani ateniesi rimira e descrive tale complesso, poi confrontandosi col giovane (184-237); sulla *rhexis* in cui il servo descrive l'allestimento del banchetto sacro da parte di Ione e le raffigurazioni dei drappaggi esposti (1132-1166); infine sulla scena del riconoscimento tra il protagonista e la madre Creusa, che descrive gli oggetti di riconoscimento, che il figlio vede e poi trae fuori dalla cesta in cui fu abbandonato (1369-1511)¹².

Orientare l'attività di traduzione ad una messa in scena – indipendentemente dal fatto che la si possa realizzare interamente o solo in parte – richiederà anzitutto il superamento di talune convenzioni troppo spesso radicate nella pratica scolastica e poco meditate nella resa di termini e costrutti (il 'traduttese' al quale ha dedicato accorte analisi F. Condello)¹³; ma esigerà anche di trasferire nel nuovo prodotto linguistico, idealmente 'dalla' scena, elementi caratteristici dell'azione teatrale antica, interrogandosi sulla loro più efficace espressione non solo in una lingua

9 Sull'analisi di tale, complesso disegno drammaturgico è incentrata la proposta didattica di Montana (Mediaclassica Loescher).

10 Su tali significati e motivi del dramma e la conseguente caratterizzazione dei personaggi cfr. l'interpretazione di Criscuolo 2016, pp. 424-432.

11 Il recente volume di Belardinelli 2023 fornisce una accurata analisi di tali meccanismi drammaturgici: si veda in particolare il cap. 1 della Parte II, *L'opsis narrata* (pp. 63-89). Cfr. anche la discussione dei fondamentali contributi in materia fornita da Palumbo 2010.

12 Sulla messa in scena del dramma cfr. Di Benedetto; Medda 2002, pp. 142-144, nonché i contributi in Matelli 2013.

13 Cfr. Condello 2012, 2014, 2021.

diversa e distante nel tempo, ma per una agevole e piacevole fruizione da parte di un pubblico contemporaneo.

Analizziamo le possibili applicazioni di tale modello alla monodia di Ione¹⁴.

ἄρματα μὲν τάδε λαμπρὰ τεθρίπτων· Ἥλιος ἤδη λάμπει κατὰ γῆν, ἄστρα δὲ φεύγει πυρὶ τῶδ' αἰθέρος ἔς νύχθ' ἱεράν·	85
Παρνασσιάδες δ' ἄβατοι κορυφαὶ καταλαμπόμεναι τὴν ἡμερίαν ἀψῖδα βροτοῖσι δέχονται. σμύρνης δ' ἀνύδρου καπνὸς εἰς ὀρόφους Φοίβου πέτεται.	90
θάσσει δὲ γυνὴ τρίποδα ζάθεον Δελφίς, αἰείδουσ' Ἑλλησι βοάς, ἄς ἂν Ἀπόλλων κελαδήσῃ. ἄλλ', ὦ Φοίβου Δελφοὶ θέραπες, τὰς Κασταλίας ἀργυροειδεῖς	95
βαίνετε δῖνας, καθαραῖς δὲ δρόσοις ἀφυδρανάμενοι στείχετε ναοὺς· στόμα τ' εὐφημοὶ φρουρεῖτ' ἀγαθόν, φήμας ἀγαθὰς τοῖς ἐθέλουσιν μαντεύεσθαι	100
γλώσσης ἰδίας ἀποφαινείν. ἡμεῖς δέ, πόνους οὖς ἐκ παιδὸς μοχθοῦμεν αἰεὶ, πτόρθοισι δάφνης στέφεσίν θ' ἱεροῖς ἐσόδους Φοίβου καθαρὰς θήσομεν ὑγραῖς τε πέδον	105
ράνισιν νοτερόν· πτηνῶν τ' ἀγέλας, αἱ βλάπτουσιν σέμν' ἀναθήματα, τόξοισιν ἐμοῖς φυγάδας θήσομεν· ὥς γὰρ ἀμήτωρ ἀπάτωρ τε γεγῶς τοὺς θρέψαντας	110
Φοίβου ναοὺς θεραπεύω.	
ἄγ', ὦ νειθαλὲς ὦ καλλίστας προπόλευμα δάφ- νας, ἃ τὰν Φοίβου θυμέλαν	115
σαίρεις ὑπὸ ναοῖς, κάπων ἐξ ἀθανάτων, ἵνα δρόσοι τέγγουσ' ἱεραί, ἴταντ' ἀέναον παγὰν ἐκπροῖεῖσαι, μυρσίνας ἱεράν φόβαν·	120

14 Qui e di séguito, ove non diversamente indicato e discusso, si riproducono il testo dello *Ione* edito da Gibert 2019 e la traduzione di Mirto 2009.

ἄ σαίρω δάπεδον θεοῦ
παναμέριος ἄμ' ἄλιου πτέρυγι θοᾷ
λατρεύων τὸ κατ' ἤμαρ.

ὦ Παιᾶν ὦ Παιᾶν, 125
εὐαίων εὐαίων
εἴης, ὦ Λατοῦς παῖ.

καλὸν γε τὸν πόνον, ὦ
Φοῖβε, σοὶ πρὸ δόμων λατρεύ- 130
ω, τιμῶν μαντεῖον ἔδραν·

κλεινὸς δ' ὁ πόνος μοι
θεοῖσιν δούλαν χέρ' ἔχειν,
οὐ θνατοῖς ἀλλ' ἀθανάτοις·
εὐφάμους δὲ πόρους
μοχθεῖν οὐκ ἀποκάμνω. 135

Φοῖβός μοι γενέτωρ πατήρ·
τὸν βόσκοντα γὰρ εὐλογῶ,
τὸν δ' ὠφέλιμον ἐμοὶ πατέρος ὄνομα λέγω 138-9
Φοῖβον τὸν κατὰ ναόν. 140

ὦ Παιᾶν ὦ Παιᾶν,
εὐαίων εὐαίων
εἴης, ὦ Λατοῦς παῖ.

ἀλλ' ἐκπαύσω γὰρ μόχθους
δάφνας ὀλκοῖς, 145

χρυσέων δ' ἐκ τευχέων ρίψω
γαίας παγάν, 146 bis

ἂν ἀποχεύονται
Κασταλίας δῖναι,
νοτερόν ὕδωρ βάλλων, 150
ὄσιος ἀπ' εὐνᾶς ὦν.

εἴθ' οὕτως αἰεὶ Φοῖβω
λατρεύων μὴ παυσάιμαν,
ἧ παυσάιμαν ἀγαθᾶ μοίρα.
ἔα ἔα·

φοιτῶσ' ἤδη λείπουσιν τε
πτανοὶ Παρνασσοῦ κοίτας, 155

αὐδῶ μὴ χρίμπτειν θριγκοὺς
μηδ' ἐς χρυσήρεις οἴκους.
μάρψω σ' αὖ τόξοις, ὦ Ζηνὸς
κῆρυξ, ὀρνίθων γαμφηλαῖς
ἰσχὺν νικῶν. 160

ὄδε πρὸς θυμέλας ἄλλος ἐρέσσει
κύκνος· οὐκ ἄλλα φοινικοφαῖ
πόδα κινήσεις;

οὐδέν σ' ἄ φόρμιγξ ἅ Φοίβου σύμμολπος τόξων ῥύσαιτ' ἄν. πάραγε πτέρυγας· λίμνας ἐπίβα τὰς Δηλιάδος· αἰμάξεις, εἰ μὴ πείση, τὰς καλλιφθόγγους ὤδας. ἔα ἔα·	165
τίς ὄδ' ὀρνίθων καινὸς προσέβα; μῶν ὑπὸ θριγκοὺς εὐναίας καρφυρὰς θήσων τέκνοις; ψαλμοὶ σ' εἴρξουσιν τόξων. οὐ πείση; χωρῶν δίνας τὰς Ἀλφειοῦ παιδούργει ἢ νάπος Ἴσθμιον, ὡς ἀναθήματα μὴ βλάπτηται ναοὶ θ' οἱ Φοίβου < >. κτείνειν δ' ὑμᾶς αἰδοῦμαι τοὺς θεῶν ἀγγέλλοντας φήμας θνατοῖς· οἷς δ' ἔγκειμαι μόχθοις Φοίβῳ δουλεύσω, κοῦ λήξω τοὺς βόσκοντας θεραπεύων.	170
	175
	180

Ecco la quadriga sfolgorante. Il sole ormai risplende sulla terra e gli astri, messi in fuga dal rogo della volta celeste, tramontano nella sacra notte. Le vette inviolate del Parnaso, irradiate di luce, accolgono per i mortali la ruota del giorno. Il fumo dell'arida mirra si leva verso i tetti di Febo. Siede sul sacro tripode la donna di Delfi, cantando ai Greci gli oracoli che Apollo le fa intonare. Ma voi, delfici servitori di Febo, recatevi ai gorghi argentei della sorgente Castalia e poi tornate al tempio aspersi delle sue pure acque. Serbate pii un silenzio propizio, sì che la vostra bocca esprima in privato parole di buon auspicio a chi vuole consultare l'oracolo. Io, invece, mi affannerò, come sempre sin dall'infanzia, a purificare l'ingresso del tempio con rami d'alloro e infule sacre, detergendo con acqua il pavimento; gli stormi d'uccelli che imbrattano i doni votivi li caccerò col mio arco. Perché io, senza padre né madre, onoro col mio servizio il santuario di Febo, che mi ha nutrito.

E tu, virgulto di splendido alloro, sacro utensile che spazzi il vestibolo del tempio di Febo, provieni da giardini immortali, dove le acque sacre, da cui scaturisce una sorgente perenne, bagnano il sacro fogliame del mirto. Con te spazzo per tutto il giorno il pavimento del dio, da quando rapida si leva l'ala del sole, nel mio quotidiano servizio. O Peana, Peana, sii felice, felice, figlio di Latona. È bella la fatica, Febo, che m'impegna dinanzi al tempio in onore della tua sede profetica. Gloriosa la mia fatica, mettere il braccio al servizio degli dèi, non dei mortali ma degli immortali; e non mi stanco di farmi carico del mio

pio lavoro. Febo è il padre che mi ha generato: celebriamo così chi mi nutre, invoco col nome di padre il mio benefattore, Febo, il signore del tempo. O Peana, Peana, sii felice, felice, figlio di Latona. Ma ora basta spazzare con la granata di lauro; spanderò da vasi d'oro acqua sorgiva, proveniente dai gorghi della fonte Castalia, verserò acqua che inumidisca il terreno, io che vivo in castità. Possa non smettere mai di servire così Febo, o smettere solo in cambio di una sorte felice. Oh! Oh! Gli uccelli già volteggiano e lasciano i loro nidi sul Parnaso. Nessuno di voi si accosti ai cornicioni e alle dimore dorate! Saprai colpire con le mie frecce anche te, araldo di Zeus, che col tuo rostro sei il più forte tra gli uccelli. Eccone un altro, remiga verso il tempio, un cigno: perché non muovi altrove le tue zampe dai riflessi di porpora? La cetra di Febo, tua compagna nel canto, non ti salverà certo dal mio arco. Dirigi altrove il tuo volo, va' a posarti sullo stagno di Delo: se non mi ascolti, contaminerai col sangue l'armonia dei tuoi canti. Oh! Oh! Chi è quest'altro uccello che arriva? Forse vuol portare sotto i cornicioni fuscilli per fare il nido ai piccoli? Te lo impedirò facendo vibrare il mio arco. Dammi retta! Va' a generare i tuoi figli vicino alle correnti dell'Alfeo o nella valle dell'Istmo, senza insudiciare i doni votivi e il tempio di Febo. Ma avrei ritegno a ucciderti, perché annunciate agli uomini i messaggi divini. Tornerò al mio lavoro in onore di Febo, e non cesserò di servire chi mi nutre.

La ricostruzione, pur sintetica, della complessità metrica del canto permetterà di riflettere sulla corrispondenza tra forme e stati d'animo o atmosfere espressi dalle parti liriche in tragedia (a ciò potrà far seguito un confronto sulla migliore rappresentazione di tale varietà ritmica)¹⁵. Già nella prima parte della monodia (82-111, in anapesti recitativi)¹⁶ i quattro diversi momenti e temi individuabili (ciascuno concluso da un paremiaco)¹⁷ metteranno di fronte alla scelta del lessico e dell'interpretazione più appropriata. Nella descrizione dell'alba dei vv. 82-88 si troverà infatti un primo esempio di parola che designa qualcosa di non altrimenti rappresentabile – almeno sulla scena antica –, e con metafore che evocano credenze della mitologia greca – l'avvicinarsi delle fasi del giorno come percorso del carro di Helios¹⁸. Ciò suggerirà una preliminare discussione con gli studen-

15 Per l'interpretazione metrica della monodia cfr. Biehl 1979, pp. 110-113; Mirto 2009, p. 224 *ad* 7. (vv. 82-111) De Poli 2011, pp. 175-180; Martin 2018, pp. 160-163; Santè 2017, pp. 39-59; Gibert 2019, pp. 140-143; ulteriore bibliografia in Pellegrino 2004, p. 201 *ad* 82.

16 Cfr. Lee 1997, pp. 168-169 *ad* 82-111; Pellegrino 2004, p. 201 *ad* 82; Martin 2018, pp. 151-152 *ad* 82-111.

17 Cfr. Lee 1997, p. 169; Pellegrino 2004, p. 201 *ad* 82; Mirto 2009, p. 224.

18 Cfr. Owen 1939, pp. 74-75 *ad* 82, 84, 85; Lee 1997, p. 169 *ad* 82, 83, 84; Pellegrino 2004, pp. 201-202 *ad* 82, anche per analoghe immagini euripidee; Mirto 2009, pp. 224-225 *ad* 7. (vv. 82-111);

ti sull'opportunità di esplicitare nella traduzione, seppur con pochi termini, le immagini poeticamente concentrate degli ἄρματα ... λαμπρά τεθρίπων (82), del πυρὶ ... αἰθέρος (84) e della νύχθ' ἱεράν (85)¹⁹; e sulla maniera migliore di rendere i corradicali λαμπρά ... λάμπει ... καταλαμπόμενα (82, 83, 87)²⁰, riproducendone magari l'allitterazione; il lavoro sui versi introdurrà, peraltro, ad una riflessione su un'ipotesi interpretativa, secondo la quale «il momento del sorgere del sole coincidesse realisticamente con l'ora in cui veniva rappresentata la tragedia – se dunque lo *Ione* occupasse il primo posto all'interno della trilogia di cui faceva parte» o se appun-

Martin 2018, p. 152 *ad* 82, 83, in particolare sulla sovrapposizione, frequente ma qui non immediata, tra la figura di Helios e quella di Apollo, pur centrale nel canto; Gibert 2019, pp. 143-144 *ad* 82-5, che sottolinea come «these [*scil.* images] [...] strike notes of light and purity appropriate to what will turn out to be a quasi-paeon».

19 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 139: «Sfolgora il carro ... dall'incendio del cielo ... nella sacra notte»; Musso 1993, p. 333: «la lucente quadriga ... dinanzi all'etere che si infiamma ... verso la Notte divina»; Guidorizzi 2001, p. 11: «La luminosa quadriga ... davanti al fuoco celeste ... verso la sacra notte»; Pellegrino 2004, p. 69: «la lucente quadriga ... innanzi al fuoco celeste verso la sacra notte»; Mirto 2009, p. 111: cfr. *supra*. Riconoscendo in πυρὶ valore «instrumental», Owen 1939, p. 75 *ad* 84 intende, con Page, che nei vv. 84-85 «The stars do not flee before the light, but are dimmed by it»; il poeta rappresenterebbe «possibly [...] daylight, but more likely [...] the sun». Per Diggle 1981b, pp. 94-95, invece, il luogo riflette l'identificazione anassagorea tra αἰθήρ e πῦρ: infatti «The stars regularly flee before the light in poetry: see *Phaeton* 66». L'immagine troverebbe riscontro in quelle celesti raffigurate sul drappo posto da Ione a copertura del soffitto: tra queste, ai vv. 1150-1151, μελάμπελος δὲ Νύξ ἄσειρωτων ζυγοῖς / ὄχημ' ἔπαλλεν, ἄστρα δ' ὠμάρτει θεᾶ («la Notte dal manto tenebroso spingeva innanzi il suo carro, trainato da cavalli aggiogati e privo di corsieri esterni, mentre un corteggio di stelle seguiva la dea»), e ai vv. 1157-1158 ἦ τε φωσφόρος / Ἔως διώκουσ' ἄστρα («l'Aurora che porta la luce mettendo in fuga le stelle»): «the stars [...], it is to be supposed, flee over the western horizon, beneath which Night has already gone. The region beneath this horizon must be imagined as dark, since Night is now there. And for that reason the stars are described at 85 as fleeing ἐς νύχθ' ἱεράν».

20 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 139: «Sfolgora ... fiammeggia ... fasciate di luce»; Guidorizzi 2001, p. 11: «luminosa ... fiammeggia ... brillano ... vestite di luce»; Pellegrino 2004, 69: «lucente ... risplende ... rivestite di luce»; Mirto 2009, p. 111: cfr. *supra*. Per una consapevole resa delle peculiarità stilistiche dei versi sarà opportuno tenere in considerazione un problema critico: nei codici non c'è pausa sintattica dopo τεθρίπων, ma l'interpretazione di λάμπει in reggenza dell'accusativo ἄρματα non troverebbe riscontri letterari (se non nei casi di costruzione con oggetto interno ricordati da De Poli 2011, p. 180 *ad* vv. 82 s.); altresì, come nota Martin 2018, pp. 152-153 *ad* 83, «produces an awkward image with Helios not being bright himself but letting his chariot shine». L'emendamento in κάμπει proposto da Wakefield 1794, pp. 11-12 e *ad* v. 83 è grammaticalmente plausibile ma «leaves τάδε with little force»; Musso 1993, p. 333 (cfr. 33 *ad* v. 83) lo traduce: «Ecco: la lucente quadriga Elio ormai riporta sulla terra». L'introduzione del segno di punteggiatura operata da Badham 1852, p. 161 *ad* v. 83 permette invece di attribuire al verbo un valore transitivo non solo usuale, ma pienamente confacente al tessuto stilistico del passo e della monodia tutta: come osserva Gibert 2019, p. 144 *ad* 82-5 «the repetition of λάμπ- seems deliberate; cfr. 87 καταλαμπόμενα and the brightness implicit in sun, stars, fire, aether, and “day’s wheel,” as well as, later, Castalia’s silvery eddies (95), the sun again (122), gold (146, 157), and the swan’s bright red foot (162)»; e, come rileva Barlow 2008³, p. 47, «the language of light here indirectly conveys to audience not only Apollo’s presence but also Ion’s idealism and the vulnerability of his innocence».

to la tessitura verbale potesse adeguatamente supportare lo «sforzo d'immaginazione» del pubblico²¹. Nei successivi versi dedicati alle attività del tempio (89-93) potrà mettersi in evidenza la rifunzionalizzazione in senso religioso di termini comuni: la mirra definita ἄνυδρος (cfr. 89)²², la γυνὴ Δελφίς (91-92)²³, il τρίπους ζάθεος (cfr. 91) su cui ella siede²⁴, le βοαί (92) che Apollo le ispira²⁵; l'osservazione di tale meccanismo permetterà un ulteriore esercizio sul concetto di area semantica. Anche nelle istruzioni di Ione agli attendenti del tempio (94-101) si ritroverà il riferimento a realtà culturali da approfondire: l'immersione purificatrice nelle acque della fonte Castalia²⁶ (icastico in tal senso il participio ἀφουδρανάμενοι di 97)²⁷ e il silenzio da osservare per rivolgere poi più propizie parole ai visitatori²⁸ (efficace risulterà, a tal proposito, riprodurre nella traduzione la consonanza concettuale tra εὔφημοι, στόμα ... ἀγαθόν e φήμας ἀγαθὰς dei vv. 98-99)²⁹.

21 Cfr. Mirto 2009, p. 225 *ad* 7. (vv. 82-111); e già Fantuzzi 1990, pp. 21-22. Ai fini della piena comprensione del problema, sarà opportuno ricordare che l'aggettivo ἡμερίαν, accolto dalla maggioranza degli editori a designare con ἀψίδα la «ruota del giorno» (cfr. Owen 1939, p. 75 *ad* 88 e Gibert 2019, p. 144 *ad* 86-8; o «i raggi/il raggio del giorno», vd. rispettivamente Guidorizzi 2001, p. 11 e Pellegrino 2004, p. 69) è correzione di Canter 1751³. Essa è respinta da Musso 1985, pp. 168-169, che vi riconosce il più frequente valore di «che dura un giorno solo, effimero, caduco» e perciò conserva il trādito ἡμέραν, emendando invece il sostantivo in ἀκτίνα (cfr. 1993, pp. 332-333 «il raggio che rallegra»). L'ἡμεριῶν di Blaydes 1901, p. 173 *ad* 87 è invece ripreso da Martin 2018, p. 154 *ad* 87.

22 Cfr. Owen 1939, p. 75 *ad* 89; Lee 1997, p. 169 *ad* 89-90; Pellegrino 2004, p. 202 *ad* 89; Mirto 2009, p. 225 *ad* 7. (vv. 82-111); Martin 2018, p. 155 *ad* 89; Gibert 2019, pp. 144-145 *ad* 89.

23 Cfr. Guidorizzi 2001, p. 113, n. 19; Martin 2018, pp. 155-156 *ad* 91-2; Gibert 2019, p. 145 *ad* 91-3.

24 Cfr. Lee 1997, p. 170 *ad* 91; Guidorizzi 2001, p. 113, n. 20; Pellegrino 2004, p. 202 *ad* 91; Gibert 2019, p. 145 *ad* 91-3.

25 Cfr. Guidorizzi 2001, p. 113, n. 20; Mirto 2009, p. 225 *ad* 7. (vv. 82-111); Martin 2018, p. 156 *ad* 92-3; Gibert 2019, p. 145 *ad* 91-3.

26 Cfr. Owen 1939, pp. 75-76 *ad* 95; Musso 1993, p. 334, n. 29; Lee 1997, p. 170 *ad* 94-101; Guidorizzi 2001, p. 113, n. 21; Pellegrino 2004, p. 203 *ad* 95; Martin 2018, pp. 156-157 *ad* 95; Gibert 2019, p. 145 *ad* 95-6.

27 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 139: «aspersi»; Musso 1993, p. 335: «bagnatevi»; Guidorizzi 2001, p. 11: «aspersi»; Pellegrino 2004, p. 71: «aspersi»; Mirto 2009, p. 113: cfr. *supra*. Cfr. Gibert 2019, pp. 145-146 *ad* 96-7.

28 Cfr. Guidorizzi 2001, pp. 113-114, n. 22; Pellegrino 2004, pp. 203-204 *ad* 98-101; Martin 2018, p. 157 *ad* 98-101; Gibert 2019, p. 146 *ad* 98-101.

29 Cfr. Guidorizzi 2001, p. 13: «è bene che [osservi] il silenzio rituale ... sante parole»; Pellegrino 2004, p. 71: «[mantenete] la bocca in silenzio benaugurante ... sante parole»; Mirto 2009, p. 113: cfr. *supra*. Tali traduzioni presuppongono emendamenti ampiamente recepiti: al v. 98 εὔφημοι di Camper (cfr. Wakefield 1794, p. 15 *ad* ver. 98) su εὔφημον dei manoscritti e al v. 99 l'espunzione di τ' fra φήμας e ἀγαθὰς, operata da Hermann 1827, pp. 11-12 e *ad* 98. Nel rispettare invece la paradosi, Murray 1913³, *ad. l.* accoglie l'emendamento del verbo in φρουρεῖν suggerito da L. Dindorf (1825, pp. 322, 493-494 *ad* v. 98; cfr. Owen 1939, p. 76 *ad* 98; nonché Albini, Faggi; Mesturini 1982, p. 139: «e il vostro religioso silenzio propizi le giuste parole»). Quest'ultimo intervento non è condiviso da Grégoire 1923, p. 186, Biehl 1979, p. 6 e Musso 1993, pp. 33-34 *ad* vv. 98-101, 335, che reputa l'imperativo coerente con quelli

Al di là delle scelte lessicali, si imporrà una più generale riflessione sulla funzione drammatica della puntualità delle indicazioni – spaziali, temporali, rituali – fornite in questi primi versi della monodia: oltre all’informazione su quanto accade nel tempio – come visto, anche integrativa rispetto alla scenografia e all’azione – la critica vi ha riconosciuto una precisa caratterizzazione del protagonista, che nella totale adesione alla tradizione del luogo che lo ha accolto alla nascita trova la sua ragione di vita³⁰. Un confronto con i discenti su come trasferire tale connotazione nella versione italiana si rivelerà ancor più importante per la traduzione della chiusa della prima sezione. Dal v. 102 Ione intraprende le sue occupazioni, non solo eseguendole di fronte agli spettatori, ma peculiarmente descrivendo esse e i relativi strumenti: ancora e più specificamente, la parola tragica completa l’*opsis*, spiegando ciò per cui essa non basta. La descrizione della scopa fatta con i rami della pianta e le bende sacri ad Apollo (103-104 πτόρθοισι δάφνης / στέφειν θ’ ἱεροῖς)³¹ e dell’uso dell’arco, tipico attributo del dio, come arma contro gli uccelli che infestano i doni votivi (108 τόξοισιν) mostrerà non più una rifunzionalizzazione sacrale di oggetti comuni, bensì uno straniante ‘abbassamento’ di paramenti sacri a strumento di lavori umili³²; il contrasto emerge altresì nell’accostamento di forme o locuzioni verbali connesse all’idea della ‘fatica’ o dell’ ‘attacco’ (102-103 πόνους ... / μοχθοῦμεν, 107 βλάπτουσιν, 108 φυγάδας θήσομεν) con altre legate all’immagine di ‘purezza’ (105-106 καθαρὰς θήσομεν ... τε ... / ... νοτερόν, in parallelismo antitetico con 109). Nel processo di traduzione di questa sapiente costruzione³³ sarà possibile non solo rinforzare la padro-

dei vv. 96-97 e idoneo a reggere tanto gli accusativi del v. 98 che l’infinito del v. 101, traducendo «Mantenete la bocca in silenzio bene auguroso e parole di buon augurio ... badate a pronunciare»: (p. 335) Diggle 1981b, p. 10 ravvisa invece in στόμα τ’ εὐφρονον ... ἀγαθόν «insipide style» e, con Badham 1852, p. 161 *ad* v. 98, un’incongruenza nell’uso di ἀγαθόν a reggere, sottintendendo ἐστὶ, l’infinito φρουρεῖν piuttosto che in rispondenza con ἀγαθὰς. Condividendo tale considerazione (p. 181, n. 5), De Poli 2011, pp. 181-182 *ad* vv. 98-101 propone di attribuire all’infinito trådito il valore di imperativo, attestato a «esprimere un comando in tono più categorico: [...]. La raccomandazione finale» di Ione alle guardie «è formulata in modo precettistico» e «la *variatio*, per quanto inconsueta, rappresenta l’apice di una *climax*: “pura conservate la bocca in silenzio e pure parole con la propria lingua bisogna rivolgere a chi desidera interrogare l’oracolo”».

30 Cfr. Mirto 2009, p. 225 *ad* 7. (vv. 82-111); nonché Martin 2018, p. 150 *ad* 82-183, con bibliografia citata, in part. Synodinou 1977, pp. 90-92.

31 Cfr. Owen 1939, p. 77 *ad* 104; Guidorizzi 2001, p. 114, n. 23; Martin 2018, p. 159 *ad* 103, 104-7; Gibert 2019, p. 146 *ad* 104.

32 Cfr. Gibert 2019, p. 146 *ad* 102-8.

33 Cfr. Albinì; Faggi; Mesturini 1982, p. 141: 102-103 «sono addetto», 107 «minaccia», 108 «do la caccia», 105-106 «conservare puro ... [acqua ...] spando»; Musso 1993, p. 335: 102-103 «[sono] fatiche [che] ... continuiamo a fare», 107 «danneggiano», 108 «metterò in fuga», 105-106 «pulire-

nanza terminologica e la consapevolezza semantica, ma anche accostarsi a un'ipotesi ermeneutica e alla sua conseguente messa in scena: l'effetto ricercato da Euripide è propriamente 'comico'?³⁴ O l'autore vuol, più genericamente ma vividamente, sottolineare l' 'ironia' del destino – la τύχη – che ha segnato fin dalla nascita il giovane, convinto di conoscere la sua identità come servo del dio e quindi di onorarla con una vita di 'perfezionistica' religiosità?³⁵ Si imporrà, così, la ricerca di una resa anche stilistica adeguata del più profondo significato del testo, che possa essere valorizzata dalla capacità attoriale: emblematico sarà, in tal senso, il lavoro sui tre versi finali di questa prima parte³⁶, l'autopresentazione di Ione in cui la collisione tra realtà e illusione è espressa dall'accostamento tra il lessico della genitorialità biologica e di quella spirituale – il primo segnato però dall'α privativo in anafora, allitterazione e asindeto (109 ἀμήτωρ ἀπάτωρ, oltre a γεγώς)³⁷, il secondo (110 θρέψαντας) in allitterazione con un verbo che indica ruolo servile (111 θεραπέυω)³⁸.

Gli aspetti del testo e i problemi interpretativi e traduttivi finora evidenziati risulteranno accentuati – e così ancor più stimolante la ricerca per la loro resa in scena – nella seconda parte della monodia (vv. 112-143)³⁹. Il ricorso al sistema strofico sottolineerà la solennità del canto in metri eolici, dedicato però ad oggetto quanto mai insolito per un inno, la scopa⁴⁰. La su menzionata 'duplicità' dell'oggetto, fatto di legno sacro per il più umile dei compiti, potrà riconoscersi come cifra lessicale, sintattica e stilistica del passo, da tradursi opportunamente: potrà muoversi da una ricerca sull'etimologia – e se possibile

mo ... e bagneremo»; Guidorizzi 2001, p. 13: 102-103 «compirò il lavoro», 107 «insozzano», 108 «cacerò via», 105-106 «custodire puro ... e spargere [acqua]»; Pellegrino 2004, p. 71: 102-103 «[sono] fatiche [che] ... continuiamo a compiere», 107 «danneggiano», 108 «metterò in fuga», 105-106 «puliremo ... e ... bagneremo»; Mirto 2009, p. 113: cfr. *supra*.

34 Si veda la discussione di tale linea esegetica in Zacharia 1995, in part. pp. 46-50. Come noto, tale connotazione è stata riconosciuta nel dramma tutto: si veda la bibliografia citata in Diamantakou-Agathou 2012, pp. 15-18, in part. n. 2; e quella relativa alla scena della cacciata degli uccelli in McPhee 2017, pp. 475-476, n. 3.

35 Cfr. Mirto 2009, p. 226 ad 7. (vv. 82-111); nonché Guidorizzi 2001, p. 114, n. 24.

36 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 141: «Poiché non ho genitori di Apollo mio nutrito, io servo gli altari»; Musso 1993, p. 335: «Eh, non ho padre né madre. Febo mi ha allevato e io gli tengo in ordine il tempio»; Guidorizzi 2001, p. 13: «così io, che non ho madre né padre, onoro gli altari di Febo, che mi allevarono»; Pellegrino 2004, p. 71: «E così io, che non ho né padre né madre, onoro il tempio di Febo che mi ha allevato»; Mirto 2009, p. 113: cfr. *supra*.

37 Cfr. Owen 1939, p. 77 ad 109; Lee 1997, p. 171 ad 109-11; Pellegrino 2004, p. 204 ad 109; Martin 2018, pp. 159-160 ad 109; Gibert 2019, p. 147 ad 109-11.

38 Cfr. Martin 2018, p. 160 ad 110, 111; Gibert 2019, p. 147 ad 109-11.

39 Su questo e il successivo brano astrofico vd. Lee 1997, pp.171-172 ad 112-83.

40 Cfr. Pellegrino 2004, p. 204 ad 112-114; Mirto 2009, pp. 226-227 ad 8. (vv. 112-143).

su altre occorrenze letterarie – dei termini e nessi più preziosi o comunque religiosamente connotati (112-120 *νεηθαλὲς ... / καλλίστας προπόλευμα δάφ- / νας, ... θυμέλαν / ... ὑπὸ ναοῖς, / κάπων ἐξ ἀθανάτων, / ... δρόσοι ... ἱεραί, / ... ἀέναον / παγὰν ἐκπροϊεῖσαι, / μυρσίνας ἱερὰν φόβαν*)⁴¹; ma di questi andrà opportunamente riprodotto il contrasto con il verbo – e l'azione – del *σαίρειν* (cfr. 115, 121)⁴², e così il passaggio all'efimnio (125-127), in cui il modulo del peana è riscritto come litania tipicamente popolare⁴³. L'effetto straniante dovrà caratterizzare anche l'antistrofe, che amplia il gioco di piani linguistici – e di false consapevolezze – delineatosi alla fine della prima sezione anapestica. Il lavoro di traduzione potrà dunque muovere da un'attenta analisi delle due aree semantiche ricorrenti, quella della 'fatica' (128 *πόνον*, 129-130 *λατρεύ- / ω*, 131 *πόνος*, 132 *δούλαν*, 134 *πόνους*, 135 *μοχθεῖν οὐκ ἀποκάμνω*)⁴⁴ e quella

41 Cfr. Guidorizzi 2001, p. 114, nn. 25, 26; Pellegrino 2004, pp. 204-205 *ad* 114, 117-119; Martin 2018, pp. 164-165 *ad* 112, 114, 116, 117, 120; Gibert 2019, pp. 147-148 *ad* 112-14. Riguardo a *θυμέλαν* di 114, «Owen [1939, p. 77 *ad* 114; cfr. pp. 77-78 *ad* 115, 116, 120] is right against Gow [1912, pp. 225-229] that this refers to an area visible to the audience and not to the hearth inside the temple» (Lee 1997, p. 172 *ad* 112-4; cfr. *ad* 116, 117-9, 120)).

42 Cfr. Albinì; Faggi; Mesturini 1982, p. 141: «splendido virgulto dell'alloro, mia ramazza ... netto l'altare davanti al tempio: pollone sei di giardini immortali, vi zampillano acque perenni che di sacra rugiada [bagnano] la sacra chioma del mirto; o mia ramazza»; Musso 1993, p. 335: «attrezzo fatto con rami novelli di bellissimo alloro, [che] spazzi l'altare ... ai piedi del tempio! Da immortali giardini provieni, [dove] sacre acque, che ... sgorgano con flusso perenne, [bagnano] il sacro fogliame del mirto. [Con te] ... batto»; Guidorizzi 2001, p. 13: «giovane fronda di splendido alloro, ... [che] spazzi nel tempio l'altare, tu vieni da giardini immortali, [dove] una sacra sorgente fa scaturire acque perenni, [bagnando] la pura chioma del mirto: [con te] io spazzo»; Pellegrino 2004, p. 71: «attrezzo realizzato con rami novelli di bellissimo alloro, [che] spazzi ai piedi del tempio l'altare ..., proveniente da giardini immortali, [dove] sacre acque, facendo scaturire ... fonte perenne, [bagnano] il sacro fogliame del mirto; [con te] spazzo»; Mirto 2009, p. 113: cfr. *supra*. Hübner 1983, p. 95 propone invece di emendare *σαίρω* in *ψαίρω*: con tale verbo «wächst übrighens der folgenden Umstandsbestimmung ἄμ' ἁλίου πτέρυγι θεῶ, die, [...], bisher unbefriedigend war, poetischer Gehalt zu, indem Ion seine Gebärde mit der der Sonne übereinstimmen sieht».

43 Cfr. Owen 1939, p. 78 *ad* 125-7; Lee 1997, pp. 172-173 *ad* 125-7 = 141-3; Guidorizzi 2001, p. 114, n. 27; Pellegrino 2004, p. 205 *ad* 125-127 = 141-143; Martin 2018, p. 166 *ad* 125-7~141-3, p. 163 *ad* 112-43; Gibert 2019, pp. 148-149 *ad* 125-7 = 141-3. Approfondite analisi sono state dedicate alla rielaborazione del peana nel passo qui in oggetto e nella tragedia tutta: l'ampio studio di Radding 2017, in part. pp. 400-407 illustra come alla tradizionale funzione di definizione identitaria di tale canto corrisponda, nella nuova forma monodica, l'allusione agli inganni e autoinganni sull'origine e la personalità del protagonista; Rutherford 1994, in part. pp. 129-131 individua in questo e nel peana rappresentato nella monodia di Creusa (897-905) l'emblema del legame ma anche dell'opposizione esistente nel dramma tra Ione e il padre Apollo; l'accurata analisi stilistica e metrica di Pace 2009, in part. p. 379 rivela che «la scelta della forma "peana", lungi dal costituire un semplice tratto di colore locale, risponde all'esigenza di mostrare che Ione vive il suo servizio in onore di Apollo come elemento centrale di una relazione di gratitudine, fiducia e devozione filiale nei confronti del dio. Attraverso la forma monodica e la dilatazione dell' "Ich-Paian", il peana diventa quindi descrizione del personale rapporto dell'orante (Ione) con il dio (Apollo) al quale si rivolge».

44 Cfr. Albinì; Faggi; Mesturini 1982, pp. 141, 143: 128 «lavoro», 129-130 «tributo», 131 «lavoro», 132 «a servizio», 134 «fatiche», 135 «non mi concedo riposo»; Musso 1993, p. 337: 128 «fati-

della ‘gloria immortale’ (128 καλόν, 130 τιμῶν, 131 κλεινός, 134 εὐφάμους)⁴⁵, da riprodurre opportunamente nell’associazione di vocaboli di largo uso ma sapientemente variati. Significativamente, la chiusa dell’antistrofe sviluppa e rovescia – seppur solo apparentemente – il motivo che concludeva gli anapesti iniziali: Febo Apollo può ora essere detto sia padre (136 γενέτωρ πατήρ, 138 πατέρος)⁴⁶ che benefattore (137 βόσκοντα, 138 ὠφέλιμον)⁴⁷, con una corrispondenza lessicale che andrà coerentemente ripresa nella traduzione.

ca», 129-130 «compio», 131 «fatica», 132 «servo», 134 «faticare», 135 «non mi pesa»; Guidorizzi 2001, pp. 13, 15: 128 «fatica», 129-130 «mi dedico», 131 «fatica», 132 «al servizio», 134 «lavori», 135 «non smetto di affaccendarmi»; Pellegrino 2004, p. 73: 128 «fatica», 129-130 «compio», 131 «fatica», 132 «al servizio», 134 «fatiche», 135 «non smetto di affaccendarmi»; Mirto 2009, pp. 113, 115: cfr. *supra*. Sui motivi dell’ampia ricezione critica di πόνους, emendamento di Porson (*apud* Monk 1813³, p. 41 *ad* 301) al dativo tràdito e, viceversa, dell’infinito μοχθεῖν dei codici invece del μοχθῶν proposto da Wakefield 1794, p. 18 *ad* ver. 134, cfr. Lee 1997, p. 173 *ad* 134-5; Martin 2018, p. 167 *ad* 134, 135; Gibert 2019, p. 149 *ad* 134-5.

45 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, pp. 141, 143: 128 «bello», 130 «reverente», 131 «nobile», 134 «gloriosa»; Musso 1993, p. 337: 128 «benemerita», 130 «per rispetto», 131 «gloriosa», 134 «per la religione»; Guidorizzi 2001, pp. 13, 15: 128 «bella», 130 «per onorare», 131 «nobile», 134 «gloriosi»; Pellegrino 2004, p. 73: 128 «bella», 130 «onorando», 131 «gloriosa», 134 «gloriosi»; Mirto 2009, pp. 113, 115: cfr. *supra*. Sulla scelta dell’attributo εὐφάμους per πόνους (nei manoscritti entrambi in dativo, cfr. *supra*) vd. Owen 1939, p. 79 *ad* 134; Martin 2018, p. 167 *ad* 134; Gibert 2019, p. 149 *ad* 134-5: «Ion’s work is “fair-sounding” because it redounds to his credit, as 128 καλόν and 131 κλεινός imply, and because he sings as he works. Emphasis on what fair belongs to hymns and prayers; as a result, so do words in εὐ-».

46 Cfr. Guidorizzi 2001, pp. 13, 15: 136 «genitore ... vero padre», 138 «di padre»; Pellegrino 2004, p. 73: 136 «il padre che mi ha generato», 138 «di padre»; Mirto 2009, p. 115: cfr. *supra*. Vd. anche Martin 2018, p. 168 *ad* 137-9. Nei codici a πατέρος è riferito il genitivo Φοίβου τοῦ di 140. Esso è recepito da Murray 1913³, *ad. l.*, Grégoire 1923, p. 188 e Biehl 1979, p. 7) con τό (Musgrave) ὠφέλιμον a v. 138, su cui vd. *infra*; Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 143 traducono «[mi rivolgo] ..., a Febo ...: [lo chiamo] “Padre”» (e a 136 «il ... genitore»); Musso 1993, p. 337 traduce «[lo chiamo] padre ... Sì, proprio Febo» (e a 136 «il padre che [mi] ha messo al mondo»). De Poli 2011, p. 185 *ad* vv. 138-140 rispetta invece la paradosi, per analogia con la costruzione dei vv. 1542-1543 (οὐκ ἔσχεσ ἄν ποτ’ οὐτε παγκλήρους δόμους / οὐτ’ ὄνομα πατρός, «non avresti mai ereditato un patrimonio, né il nome di un padre»): cfr. *infra*. La maggior parte degli editori propende invece per l’emendamento in accusativo di Heath 1762, p. 135 *ad* 140, concordato con τὸν δ’ ὠφέλιμον di 138.

47 Cfr. Guidorizzi 2001, pp. 13, 15: 137 «perché fu lui a nutrirmi», 138 «benedetto»; Pellegrino 2004, p. 73: 137 «colui che mi alleva», 138 «benefico»; Mirto 2009, p. 115: cfr. *supra*. Musgrave 1778, p. 460 *ad* 138 premette a ὠφέλιμον l’articolo τό: ma «the clumsy translation ‘patris nomen tribuo utilitati quam ex Phoebō templi incola percipio’ [...] depersonalises the expression of gratitude and weakens the connection with 137» (Martin 2018, p. 68 *ad* 137-9). L’interpretazione, condivisa da Murray 1913³, *ad. l.*, Grégoire 1923, p. 188 e Biehl 1979, p. 7, presuppone al v. 140 il genitivo tràdito Φοίβου τοῦ, su cui vd. *supra*; Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 143 traducono «[mi rivolgo] al mio benefattore» (e a 137 «chi mi sostiene»); Musso 1993, p. 337 traduce «[lo chiamo] ... benefattore» (e a 137 «perché mi mantiene»). Secondo De Poli 2011, p. 185 *ad* vv. 138-140, τὸν δ’ ὠφέλιμον «potrebbe essere sostantivato al pari del participio τὸν βόσκοντα [...] e i genitivi πατέρος e Φοίβου legati fra loro, come apposizione o come complemento di denominazione: [...] Ione afferma di chiamare il suo benefattore – colui che lo alimenta e a cui lui rivolge le sue benedizioni – con il nome del padre, ovvero con il nome di Apollo che è il titolare del tempio».

Al secondo efimnio (141-143) fa seguito la terza sezione della monodia, in anapesti lirici in cui, verso la fine, prevalgono i paremiaci (144-183)⁴⁸. Il ritmo più concitato corrisponde alla più intensa, agitata attività di Ione: ecco dunque che i suoi peculiari movimenti sono illustrati e caricati di senso da una parola la cui funzione diviene pienamente ‘scenica’⁴⁹ – introducendo così il meccanismo che troverà pieno e famoso compimento nella parodo che descriverà i monumenti delfici⁵⁰. Il giovane custode spiega la decisione di smettere l’azione di spazzare il pavimento e di lavarlo con l’acqua raccolta dalla fonte Castalia in vasi d’oro (144-150): e ancora sarà pertinente, nell’attività di traduzione, evidenziare la continuità non solo lessicale con gli elementi prima descritti, ma anche il tema fondamentale del contrasto tra l’umile servizio e i sacri arredi, che corrisponde al desiderio di Ione di elevarsi alla purezza dei seguaci del dio (151-153)⁵¹. L’olimpica serenità a cui egli aspira è però turbata da una nuova, pia ma faticosa, incombenza: allontanare gli uccelli che vorrebbero nidificare sui cornicioni del tempio. Alla possibilità precedentemente considerata di un coro in vesti di uccelli danzanti⁵², la critica ha da tempo preferito l’ipotesi di una scenografia verbale, in cui tanto gli animali che le strutture siano rappresentate da questi versi – valorizzati dalla performance attoriale, in cui già Demetrio (*De elocutione* 195) ricorda venisse richiesta particolare abilità⁵³. Perciò, in una nuova traduzione del passo, specifica attenzione andrà posta alle forme verbali che designano i movimenti di Ione (144 ἐκπαύσω, 146 ῥίψω, 149 βάλλων, 152 λατρεύων μὴ παυσαίμην, 156 αὐδῶ)⁵⁴ e degli uccelli (154

48 Per l’interpretazione della sezione come epodo cfr. Grégoire 1923, p. 186, n. 2; Biehl 1979, p. 112; De Poli 2011, p. 175 e n. 1; Santè 2017, pp. 55-56.

49 Sul concetto si vedano le fondamentali riflessioni di Marzullo 2000a, 2000b, 2000c, 2000d.

50 Cfr. e.g. gli studi di Zeitlin 1994, pp. 147-156; e già Mastronarde 1975, in part. pp. 166-167; nonché i commenti al passo di Lee 1997, pp. 177-179 *ad* 184-236; Mirto 2009, pp. 231-238 *ad* 10. (vv. 184-204), 11. (vv. 205-218), 12. (vv. 219-236); Martin 2018, pp. 179-182 *ad* 184-218.

51 Cfr. Lee 1997, p. 174 *ad* 150, 151-3; Pellegrino 2004, p. 206 *ad* 149-150, e già *ad* 131-135; Mirto 2009, pp. 227-228 *ad* 9. (vv. 144-183); Martin 2018, p. 169 *ad* 150bis, 151-3, e già p. 167 *ad* 128-40; Gibert 2019, pp. 150-151 *ad* 150, 151-3; nonché Guidorizzi 2001, p. 114, n. 28. Sulla simbologia dell’oro, efficace nell’esprimere tale significato a 146 (χρυσέων δ’ ἐκ τευχέων) e 157 (ἐς χρυσήρεις οἴκου), cfr. Thorburn 2000, *passim*.

52 Cfr. Ruck 1976, p. 250.

53 Cfr. Pellegrino 2004, pp. 207-208 *ad* 154-183, con bibliografia citata; Mirto 2009, p. 228 *ad* 9. (vv. 144-183).

54 Cfr. Albinì; Faggi; Mesturini 1982, p. 143: 144 «basta», 146 «spargerò», 149 «spruzzo», 152 «se potessi restare ... al servizio», 156 «Vi proibisco»; Musso 1993, pp. 337, 339: 144 «basta», 146 «voglio gettare», 149 «butto», 152 «possa ... servire», 156 «Vi ordino»; Guidorizzi 2001, p. 15: 144 «interrompo», 146 «spargerò», 149 «inumidendo», 152 «mai potessi smettere di servire», 156 «Dico a voi»; Pellegrino 2004, pp. 73, 75: 144 «voglio interrompere», 146 «getterò», 149 «getto»,

φοιτῶσ' ἤδη λείπουσιν, 156 μὴ χρίμπτειν, 163 κινήσεις, 166 πάραγε, 167 ἐπίβα, 170 προσέβα, 172 θήσων)⁵⁵: ciò offrirà occasione per un approfondimento su aspetto e tempo, oltre che su determinate famiglie lessicali. Parimenti andranno osservate e opportunamente rese le determinazioni dei luoghi descritti (156 θριγκούς, 157 χρυσήρεις οἴκος, 161 θυμέλας, 172 θριγκούς, 178 ναοί)⁵⁶. Ancora una volta, inoltre, la movimentata scena fornirà spunto per una pur breve ricerca interdisciplinare, a partire dalle perifrasi usate dal poeta per descrivere gli uccelli bersaglio del protagonista: l'aquila Ζηνός / κῆρυξ (158-159)⁵⁷, il cigno dalle ali ampie come remi (161-162)⁵⁸ e il terzo, non meglio identificato, forse una rondine (Owen) e probabilmente di piccole dimensioni (171-173)⁵⁹. Per una coerente rappre-

152 «magari io non smettessi ... di servire», 156 «Vi ordino»; Mirto 2009, p. 115: cfr. *supra*.

55 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, pp. 143, 145: 154 «ne sta arrivando uno stormo, vengono», 156 «di avvicinarvi», 163 «portale via», 166 «aria, aria», 170 «eccone», 172 «portare»; Musso 1993, p. 339: 154 «s'aggirano», 156 «star lontano», 163 «Va'», 166 «Porta via», 167 «Va'», 170 «è», 172 «vorrà fare»; Guidorizzi 2001, pp. 15, 17: 154 «Ecco che», 156 «volare», 163 «dirigi», 166 «Via, stendi», 167 «vola», 170 «viene», 172 «vuole portare»; Pellegrino 2004, p. 75: 154 «si aggirano», 156 «non avvicinarvi», 163 «porti», 166 «Via, distendi», 167 «vola», 170 «si avvicina», 172 «vorrà ... portare»; Mirto 2009, p. 115: cfr. *supra*.

56 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, pp. 143, 145: 156 «cornicioni», 157 «tetti laminati d'oro», 161 «altari», 172 «grondaie», 178 «tempio»; Musso 1993, pp. 339, 341: 156 «cornicioni», 157 «tetti ... d'oro», 161 «altare», 172 «cornicioni», 178 «tempio»; Guidorizzi 2001, pp. 15, 17: 156 «frontoni», 157 «tetti dorati», 161 «altare», 172 «gronde», 178 «tempio»; Pellegrino 2004, p. 75: 156 «cornicioni», 157 «tetti ornati d'oro», 161 «altari», 172 «cornicioni», 178 «tempio»; Mirto 2009, p. 115: cfr. *supra*. Al v. 156 θριγκούς è correzione di Wilamowitz su θριγγοῖς di LP; l'accusativo sarebbe retto ἀπό κοινοῦ da ἐς di 157. La maggioranza degli editori predilige invece il dativo θριγκοῖς ristabilito, con χρίμπτειν, da Musuro: il senso dell'espressione rimane comunque identico (cfr. Gibert 2019, p. 152 *ad* 156-7; e già Owen 1939, p. 80 *ad* 156); e «la *variatio* sintattica può implicare una diversa relazione con il punto di arrivo del movimento: gli uccelli non devono accostarsi al cornicione ed appoggiarvi, mentre non devono avvicinarsi alla cella del tempio ed entrarvi» (De Poli 2011, p. 186 *ad* vv. 156 s.).

57 Cfr. Lee 1997, p. 175 *ad* 158; Pellegrino 2004, p. 207 *ad* 154-183; Martin 2018, p. 170 *ad* 158-60; Gibert 2019, p. 151 *ad* 154-83; 152 *ad* 158-60.

58 Cfr. Lee 1997, p. 175 *ad* 161; Martin 2018, p. 171 *ad* 161-9, 161; Gibert 2019, p. 152 *ad* 161-3. Bignardi 2013, in part. p. 87, riconosce nello *Ione* il punto di arrivo di un percorso euripideo – sviluppato nell'*Eraclé*, nell'*Elena* e nell'*Ifigenia in Tauride* – di innovazione e contaminazione di «elementi topici riguardanti la figura del cigno canoro»: la rappresentazione dell'animale, ancor evidentemente legato con la figura apollinea, si arricchisce di caratteristiche – il canto luttuoso, le zampe rosse, il volo ad ali spiegate – inconsuete, ma rispondenti all'intento di violenza verbale e potenzialmente fisica delle parole di Ione (cfr. *infra*); il «gusto per la *variatio* [...] può [...] essere posto in relazione alla» fascinazione del poeta verso la «'Nuova Musica'». Harris 2012 accoglie invece l'emendamento φοινικοβαφῆ di Nauck (1905³, p. XV) all'epiteto τράδιον del cigno φοινικοβαφῆ, ravvisandovi coerenza con l'immagine dei versi 168-169 – e perciò conservando αἰμάξεις dei manoscritti (cfr. *infra*) –, nonché significative ascendenze letterarie.

59 Cfr. Owen 1939, p. 81 *ad* 171; nonché Lee 1997, p. 176 *ad* 170; per Gavrilov 1994 il volatile è invece un usignolo; sulla simbologia legata ai tre uccelli si vedano quest'ultimo e il contributo di Giraud 1987; tali interpretazioni vanno, comunque, lette alla luce del «realismo che, come ben osserva» Saïd 1992, pp. 218-219, «fa da contrappunto ironico al registro del sacro e della divinazione

sentazione del personaggio sarà però necessario discuterne l'evoluzione: come i commentatori hanno evidenziato, nel compiere la sua missione per il dio Ione palesa sempre maggiore aggressività, almeno nelle intenzioni, espressa da un linguaggio tipicamente bellico (158 μάρψω σ' αὐ̃ τόξοις, 165 τόξων ῥύσαιτ' ἄν, 173 ψαλμοί σ' εἶρξουσιν τόξων, 179 κτείνειν)⁶⁰; essa culmina nella minaccia rivolta al cigno – nei versi 168-169 di ancor discussa esegesi e ricostruzione, della quale si potrà dunque presentare un saggio: il tràdito αἰμάξεις veicolerebbe l'immagine, sinestetica e suggestiva, dell' 'insanguinare i canti', mentre l'αἰάζεις di Nauck⁶¹ sottolineerebbe la loro dolente intonazione⁶². L'opzione per una di tali alternative – e la sua traduzione⁶³ – si iscriverà in quella della più generale intonazione stilistica da restituire a questa chiusa della monodia: la foga espressa dal personaggio avrà un effetto 'comico' – con le sue viste implicazioni per l'interpretazione della storia? O rivelerà una 'duplice' caratterizzazione del servo, tra violenza e la purezza che cercherà di riconquistare nel finale del canto (179-180 κτείνειν δ' ὑμᾶς αἰδοῦμαι / τοὺς θεῶν ἀγγέλλοντας φήμας) e che sarà ciò che davvero lo renderà simile al suo dio?⁶⁴

lungo tutta la tragedia» (Mirto 2001, p. 33, n. 7; cfr. Pellegrino 2004, p. 207 *ad* 154-183). Cfr. anche Mirto 2009, p. 230 *ad* 9. (vv. 144-183); Martin 2018, p. 173 *ad* 170-8; Gibert 2019, p. 153 *ad* 171-8.

60 Cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, pp. 143, 145: 158 «ti stendo con una freccia», 165 «Ma non ti salverà dal mio arco», 173 «Ci penso io a impedirtelo: senti come vibra quest'arco?», 179 «ammazzarvi»; Musso 1993, pp. 339, 341: 158 «Attenta che t'infilzo con una freccia», 165 «[non ... ti può ...] salvare dalle frecce», 173 «Lo scoccar dell'arco te lo impedirà», 179 «uccidervi»; Guidorizzi 2001, pp. 15, 17: 158 «ti trafiggerò a colpi di freccia», 165 «Non ti aiuterà», 173 «Ti cacerà via questo mio arco che vibra!», 179 «uccidere»; Pellegrino 2004, p. 73: 158 «Trafiggerò a colpi di frecce te», 165 «Non ti salverà dalle mie frecce», 173 «Gli scocchi dell'arco te lo impediranno», 179 «uccidere»; Mirto 2009, pp. 115, 117: cfr. *supra*.

61 Cfr. Nauck 1905³, p. xv.

62 Sulla preferenza per αἰμάξεις, accolto da Murray 1913³, *ad. l.*, Grégoire 1923, p. 189 e Biehl 1979, p. 8, si vedano Lee 1969; Sansone 1984, pp. 339-340; Kraus 1989, p. 37; Lee 1997, p. 175 *ad* 168-9; Mirto 2009, pp. 229-230 *ad* 9. (vv. 144-183); De Poli 2011, pp. 186-187 *ad* vv. 168 s.; Gibert 2019, p. 153 *ad* 168-9. Su quella per αἰάζεις, recepito da Diggle 1981a, p. 313, Kovacs 1999, p. 334, cfr. Owen 1939, p. 81 *ad* 168-9; Martin 2018, p. 172 *ad* 168-9. L'emendamento di Musgrave 1778, p. 460 *ad* 168 αἰμάξω σ' è invece condiviso da Musso cfr. 1993, p. 34 *ad* vv. 168-9 con δειράς di Kvíčala 1879, pp. 38-39 per φδάς di 169: la relativa traduzione (Musso 1993, p. 339) è «Se non dai retta, ti farò sanguinare quel collo canterino».

63 Con αἰμάξεις, cfr. Albini; Faggi; Mesturini 1982, p. 145: «Se no te li macchio di sangue, io, i tuoi canti armoniosi»; Mirto 2009, p. 117: cfr. *supra*. Con αἰάζεις, cfr. Guidorizzi 2001, p. 17: «se non mi obbedisci cambierai in grida i tuoi canti armoniosi»; Pellegrino 2004, p. 75: «se non mi dai retta, cambierai in lamenti i tuoi canti melodiosi».

64 Sulla peculiare coincidenza delle due istanze nella tragedia e in specie nella monodia si veda la puntuale analisi di Hoffer 1996, pp. 291-299. Cfr. anche Lee 1997, p. 176 *ad* 179; Pellegrino 2004, pp. 209-210 *ad* 181-183; Mirto 2009, p. 231 *ad* 9. (vv. 144-183); Martin 2018, p. 174 *ad* 179-81; Gibert 2019, p. 154 *ad* 179-81. I significati e la funzione drammaturgica della scena di aggressione agli uccelli sono discussi, con ampia bibliografia cui si rimanda, da Mirto 2001, che vi evidenzia, per

Una simile proposta didattica restituirebbe dunque il senso della traduzione e della interpretazione di testi scritti per la scena, e, nel caso dello *Ione*, con un particolare *plot*, evidenziando la necessità di tener conto, per una loro corretta esegesi, di una serie di elementi, linguistici, metrici, musicali, performativi, e anche gestuali, che nella loro complessa interrelazione rendono l'unicità dell'esperienza teatrale, antica ma, anche, assolutamente moderna.

il tramite della rielaborazione di Hdt. I 159, l'opposizione tra la caratterizzazione di Ione e quella del divino padre Apollo, e da McPhee 2017, che vi rileva la sovrapposizione tra un aspetto apollineo e uno dionisiaco della personalità del giovane protagonista.

BIBLIOGRAFIA

- Albini, Umberto; Faggi, Vito; Mesturini, Anna Maria
1982 Euripide, *Elena – Ione*. Introduzione di U. A. Traduzione di U. A. e V. F. Note di A. M. M, Milano, Garzanti Editore.
- Alvoni, Giovanna
2020 *DaD: un'esperienza nell'ambito della didattica del greco antico*, "Nuova secondaria" 38, 3, pp. 53-62.
- Andrisano, Angela M.
2006 *Introduzione*, in *Il corpo teatrale tra testi e messinscena. Dalla drammaturgia classica all'esperienza laboratoriale contemporanea*, a cura di Angela M. Andrisano, Roma, Carocci, pp. 15-29.
- Andrisano, Angela Maria; Fiorentini, Leonardo; Bianca, Elisabetta
2012 *La ricerca sulla drammaturgia classica presso l'Università di Ferrara. Uno studio a proposito dell'Agamennone di Eschilo: Atridi di fragateatro*, "Dionysus ex machina" 3, pp. 459-481.
- Arena, Emiliano; Danzè, Patrizia (a cura di)
2019 *Il Classico nel terzo millennio. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e in Europa fra Scuola ed Università*. Atti del Convegno (Messina, 28-29 novembre 2014), Messina, EDAS.
- Avezzi, Guido
2009 *Tradurre il teatro*, in Hermeneuein. *Tradurre il greco*, a cura di Camillo Neri e Renzo Tosi, con la collaborazione di Valentina Garulli. Bologna, Pàtron Editore, pp. 67-82.
- Badham, Charles
1852 *Coniecturae in Euripidis Ionem*, "Philologus" 7, pp. 161-166, 277.
- Bardelli, Onelia
2013 "Tutto cominciò con...". *Appunti sul Laboratorio Teatro Classico del Liceo Classico "Decio Celeri" di Lovere, Bergamo*, "Dionysus ex machina" 4, pp. 670-698.
- Bardelli, Onelia
2014 *Un laboratorio "di classe". Liceo Classico "Decio Celeri" di Lovere, Bergamo*, "Dionysus ex machina" 5, pp. 476-489.
- Barlow, Shirley A.
2008³ *The Imagery of Euripides: A Study in the Dramatic Use of Pictorial Language*, London, Bristol Classical Press.

- Belardinelli, Anna Maria
 2012 *Theatron. Progetto Teatro Antico alla Sapienza*, “Dionysus ex machina” 3, pp. 437-458.
- Belardinelli, Anna Maria
 2014 *Agamennone di Eschilo: dal testo alla scena*, in *Dell’arte del tradurre. Problemi e riflessioni*, a cura di Anna Maria Belardinelli, Roma, Edizioni Quasar (“Scienze dell’Antichità” 20[3]), pp. 221-249.
- Belardinelli, Anna Maria
 2023 *Lo spettacolo teatrale dei Greci. Tecniche drammatiche e messa in scena*, Milano, Mondadori.
- Bettini, Maurizio
 2016 *Discipline classiche e prassi scolastica. Come modificare l’insegnamento del greco e del latino*, “ClassicoContemporaneo” 2, pp. 10-13.
- Bettini, Maurizio; Spina, Gigi; Pucci, Giuseppe
 2015 *Per una discussione utile (senza pregiudizi e fraintendimenti) sul liceo classico*, “ClassicoContemporaneo” 1, pp. 1-11.
- Biehl, Werner
 1979 *Euripides, Ion*, Edidit, Leipzig, B. G. Teubner.
- Bignardi, Giulia
 2013 *Osservazioni sul κύκνος in Euripide*, “Eikasmos” 24, pp. 77-89.
- Blaydes, Frederick H. M.
 1901 *Adversaria critica in Euripidem*, Halis Saxonum, in orphanotrophei libraria.
- Bruno, Marcella; Carraro, Massimo
 2011 *Teatro per conoscere e per conoscersi*, “Dionysus ex machina” 2, pp. 640-649.
- Canfora, Luciano; Cardinale, Ugo (a cura di)
 2012 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino.
- Canter, Willem
 1751³ *Novarum lectionum libri octo*. Editio tertia, recens aucta, Antuerpiae, ex officina Ch. Plantini.
- Condello, Federico
 2012 *Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico*, in Canfora; Cardinale 2012, pp. 423-441.
- Condello, Federico
 2014 *Tragedia e “traduttese” (questione d’esegesi, non solo di stile)*, in *Dell’arte del tradurre. Problemi e riflessioni*, a cura di Anna Maria Belardinelli, cit., pp. 29-46.

- Condello, Federico
 2021 *Forme della fedeltà. Ancora su traduzione, 'traduttese' e scuola*, in *Paradigmi d'identità. Tradurre e interpretare i classici*, a cura di Marzia Bambozzi, Ancona, Edizioni ae, pp. 103-150.
- Condello, Federico; Pieri, Bruna
 2013 «*Note a piede di anfiteatro*»: *la traduzione dei drammi antichi in una esperienza di laboratorio (Università di Bologna)*, "Dionysus ex machina" 4, pp. 553-603.
- Consulta Universitaria del Greco
 2016 *Sul Liceo Classico*, "ClassicoContemporaneo" 2, p. 14.
- Criscuolo, Ugo
 2016 *Note sul tardo Euripide*, in U. Criscuolo, *Studi sulla tragedia greca*, Napoli, D'Auria, pp. 405-432.
- De Paolis, Paolo
 2019 *Il dibattito sull'insegnamento delle lingue e delle culture classiche in Italia*, "Atene e Roma" n.s. II, 13, 1-2, pp. 21-40.
- De Poli, Mattia
 2011 *Le Monodie di Euripide*. Note di critica testuale e analisi metrica, Padova, S.A.R.G.O.N. Editrice e Libreria.
- Diamantakou-Agathou, Kaiti
 2012 *Euripides versus Aristophanes, Ion versus Birds: A possibility of "paracommic" referentiality*, "Mediterranean Chronicle" 2, pp. 15-29.
- Di Benedetto, Vincenzo; Medda, Enrico
 2002 *La tragedia sulla scena. La tragedia greca in quanto spettacolo teatrale*, Torino, Einaudi (1997).
- Diggle, James
 1981a *Euripidis Fabulae*, edidit, II, *Supplices, Electra, Hercules, Troades, Iphigenia in Tauris, Ion*, Oxonii, e Typographeo Clarendoniano.
- Diggle, James
 1981b *Studies on the text of Euripides. Supplices – Electra – Heracles – Troades – Iphigenia in Tauris – Ion*, Oxford, Clarendon Press.
- Dindorf, Ludwig
 1825 *Euripidis Fabulae, cum annotationibus*, I, Lipsiae, sumptibus et typis B. G. Teubneri.
- Fantuzzi, Marco
 1990 *Sulla scenografia dell'ora (e del luogo) nella tragedia greca*, "Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici" 24, pp. 9-30.

- Gavrilov, A. K.
 1994 *Die delphischen Vögel im euripideischen Prolog* (Eur. Ion 154-183), "Hyperboreus" 1, pp. 92-112.
- Gibert, John C.
 2019 Euripides, *Ion*, edited by, Cambridge, University Press.
- Giovannelli, Maddalena
 2014 *Teatro di ieri, spettatori di domani*, "Dionysus ex machina" 5, pp. 498-502.
- Giraud, M.-H.
 1987 *Les oiseaux dans l' "Ion" d'Euripide*, "Revue de Philologie" 61, pp. 83-94.
- Gow, A. S. F.
 1912 *On the Meaning of the Word ΘΥΜΕΛΗ*, "Journal of Hellenic Studies" 32, pp. 213-238.
- (Parmentier, Léon) ; Grégoire, Henri
 1923 *Euripide, III, Héraclès – Les Suppliantes – Ion*. Texte établi et traduit, Paris, Les Belles Lettres.
- Guidorizzi, Giulio
 2001 Euripide, *Ione*, Milano, A. Mondadori Editore.
- Harris, John P.
 2012 *The Swan's Red-dipped Foot: Euripides, Ion 161-9*, "Classical Quarterly" 62, 2, pp. 510-522.
- Heath, Benjamin
 1762 *Notae sive lectiones ad tragicorum Graecorum veterum Aeschlyi Sophoclis Euripidis quae supersunt dramata deperditorumque reliquias*, Oxonii, e typographeo Clarendoniano.
- Hermann, Gottfried
 1827 *Euripidis Ion, recensuit*, Lipsiae, apud G. Fleischerum.
- Hoffer, Stanley E.
 1996 *Violence, Culture, and the Workings of Ideology in Euripides' Ion*, "Classical Antiquity" 15, 2, pp. 289-318.
- Hübner, Ulrich
 1983 *Euripides, Ion 121*, "Rheinisches Museum für Philologie" 126, 1, pp. 94-95.
- Ieranò, Giorgio
 2015 *Un'esperienza di dialogo tra scena, università e scuola: il Laboratorio "Dionysos" dell'Università di Trento*, "Dionysus ex machina" 6, pp. 269-277.
- Izzo, Donatella
 2016 *L'Ippolito di "Theatron"*, "Syzetesis" n.s. 3, 2, pp. 203-206.
- Kovacs, David
 1999 Euripides, *Trojan Women. Iphigenia among the Taurians. Ion*. Edited and

translated, Cambridge, MA-London, Harvard University Press.

Kraus, Walter

1989 *Textkritische Erwägungen zu Euripides' Ion*, "Wiener Studien" 102, pp. 35-110.

Kvíčala, Johann

1879 *Studien zu Euripides, II, (Alkestis, Ion, Hekabe)*, Wien, in Commission bei C. Gerold's Sohn.

Lee, K. H.

1969 *Two Illogical Expressions in Euripides*, "The Classical Review" 19, 1, pp. 13-14.

Lee, K. H.

1997 *Euripides, Ion*. Edited with an Introduction, Translation & Commentary, Oxford, Oxbow Books.

Leone, Myriam; Bellanca, Gianpaolo

2011 *Lo spettacolo Ecuba: la banalità del male. Un lungo viaggio nella malvagità umana*, "Dionysus ex machina" 2, pp. 650-655.

Leone, Myriam; Bellanca, Gianpaolo

2012 *L'opera di Antigone. Messa in scena del Laboratorio di Teatro Classico Istituto "Don Bosco – Villa Ranchibile"*, Palermo, "Dionysus ex machina" 3, pp. 490-494.

Leone, Myriam; Bellanca, Gianpaolo

2014 *Casa di Alcesti presso l'Istituto "Don Bosco – Villa Ranchibile" di Palermo: genesi di un lavoro di "contaminazione"*, "Dionysus ex machina" 4, pp. 699-703.

Martin, Gunther

2018 *Euripides, Ion*. Edition and Commentary, Berlin-Boston, De Gruyter.

Marzullo, Benedetto

2000a *La parola scenica*, in Benedetto Marzullo, *Scripta minora*. Herausgegeben von Angela Andrisano, Valerio Casadio, Marco De Marinis, Maria Paola Funaioli, Lorenzo Perilli und Vinicio Tammaro. Mit einem Geleitwort von Winfried Bühler, I, Hildesheim-Zürich-New York, Georg Olms Verlag, pp. 283-292 (già "Quaderni Urbinati di Cultura Classica" n.s. 22, 1, [1986], pp. 95-104).

Marzullo, Benedetto

2000b *La parola scenica II*, in Benedetto Marzullo, *Scripta minora*, herausgegeben von Angela Andrisano et al., cit., pp. 293-299 (già "Quaderni Urbinati di Cultura Classica" n.s. 30, 3, [1988], pp. 79-85).

Marzullo, Benedetto

2000c *La parola scenica III*, in Benedetto Marzullo, *Scripta minora*, herausgegeben

- von Angela Andrisano et al., pp. 300-306 (già *La parola scenica III (Soph. OC 14-18)*, "Museum Criticum" 21-22, [1986-1987], pp. 65-71).
- Marzullo, Benedetto
- 2000d *La parodos dell'Alceste (Eur. Alc., 77-140)*, in Benedetto Marzullo, *Scripta minora*, herausgegeben von Angela Andrisano et al., pp. 314-374 (già "Museum Criticum" 23-24, [1988-1989], pp. 123-183).
- Mastronarde, Donald J.
- 1975 *Iconography and Imagery in Euripides' Ion*, "California Studies in Classical Antiquity" 8, pp. 163-176.
- Matelli, Elisabetta
- 2011 *Laboratorio di Drammaturgia antica in Università Cattolica*, "Dionysus ex machina" 2, pp. 592-631.
- Matelli, Elisabetta (a cura di)
- 2013 *Quaderni per la messinscena dello Ione di Euripide*, Milano, EDUCatt.
- McPhee, Brian D.
- 2017 *Apollo, Dionysus, and the Multivalent Birds of Euripides' Ion*, "The Classical World" 110, 4, pp. 475-489.
- Mirto, Maria Serena
- 2001 *Euripide regista del paradosso morale: Ione, gli uccelli e l'oracolo ingannevole*, in *L'officina del teatro europeo*, a cura di Alessandro Grilli e Anita Simon, I, *Performance e teatro di parola*, Pisa, Edizioni Plus, pp. 29-46.
- Mirto, Maria Serena
- 2009 *Euripide, Ione*. Introduzione, traduzione e commento, Milano, RCS Libri.
- Monk, James Henry
- 1813² *Euripidis Hippolytus Coronifer*, emendavit et annotationibus instruxit, Cantabrigiae, typis academicis.
- Montana, Fausto
- Mediaclassica Loescher, *L'illusione della conoscenza: competenze drammatiche nello Ione di Euripide*. <https://mediaclassica.loescher.it/news/1-illusione-della-conoscenza-competenze-drammatiche-nello-em-ione-em-di-euripide-2601>
- Mureddu, Patrizia
- 2011 *Esperienze di teatro greco a Cagliari: dal 'diario di bordo' di una navigazione a vista*, "Dionysus ex machina" 2, pp. 632-635.
- Murray, Gilbert
- 1913³ *Euripidis Fabulae*, recognovit brevique adnotatione critica instruxit, II, *Supplices, Hercules, Ion, Troiades, Electra, Iphigenia Taurica*, Oxonii, e Typographeo Clarendoniano.

- Musgrave, Samuel
 1778 *Euripidis quae extant omnia*, III, Oxonii, e typographeo Clarendoniano.
- Musso, Olimpio
 1985 *Correzioni al testo dello Ione euripideo*, "Ítaca. Quaderns Catalans de Cultura Clàssica" 1, pp. 167-175.
- Musso, Olimpio
 1993 *Tragedie di Euripide*, II, Torino, UTET.
- Nauck, August
 1905³ *Euripidis Tragoediae*, II, Lipsiae, in aedibus B. G. Teubneri.
- Neri, Camillo
 2020 *La traduzione come ascolto dell'altro*, in *Figure dell'altro. Identità, alterità, stranierità*, a cura di Giovanna Alvoni, Roberto Bastisti e Stefano Colangelo, Bologna, Pàtron Editore, pp. 23-38.
- Nicosia, Salvatore
 2009 *Tradurre il teatro: le Trachinie per Siracusa (2007)*, in *Hermeneuein. Tradurre il greco*, a cura di Camillo Neri e Renzo Tosi, cit., pp. 83-106.
- Owen, A. S.
 1939 *Euripides, Ion*. Edited with Introduction and Commentary, Oxford, Clarendon Press.
- Pace, Giovanna
 2009 *Un peana "anomalo" in tragedia: Eur. Ion 112-143*, "Paideia", 64, pp. 369-382.
- Palumbo, Lidia
 2010 *Scenografie verbali di V secolo. Appunti sulla natura visiva del linguaggio tragico*, in *Il quinto secolo. Studi di filosofia antica in onore di Livio Rossetti*, a cura di Stefania Giombini e Flavia Marcacci, Passignano s.T., Aguaplano-Officina del libro, pp. 689-700.
- Pasqualicchio, Nicola
 2013 *Una vicinissima lontananza: il teatro antico nel progetto Theáomai dell'Università di Verona*, "Dionysus ex machina" 4, pp. 604-615.
- Pellegrino, Matteo
 2004 *Euripide, Ione*. Introduzione traduzione commento, Bari, Palomar.
- Perissinotto, Loredana
 2012 *Classici ... nel Teatro della Scuola*, "Dionysus ex machina" 3, pp. 495-510.
- Puccio, Francesco
 2012 *L'antico fa testo. Tra antropologia teatrale e antropologia del mondo antico (Università di Siena)*, "Dionysus ex machina" 3, pp. 482-489.

- Radding, Jonah
 2017 *Paeanic Crises: Euripides' Ion and the Failure to Perform Identity*, "American Journal of Philology" 138, 3, pp. 393-434.
- Ruck, Carl A. P.
 1976 *On the Sacred Names of Iamos and Ion: Ethnobotanical Referents in the Hero's Parentage*, "The Classical Journal" 71, 3, pp. 235-252.
- Rutherford, Ian
 1994 *Apollo in Ivy: The Tragic Paean*, "Arion" 3, 1, pp. 112-135.
- Saïd, Suzanne
 1992 *Le bestiaire tragique*, "Studi Italiani di Filologia Classica" s. III, 10, pp. 201-234.
- Sansone, David
 1984 Rev. Diggle (1981a), "Classical Philology" 79, 4, pp. 335-340.
- Santè, Paolo
 2017 Euripide, *Ione. I canti*, Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore.
- Seragnoli, Daniele; Lipani, Giuseppe
 2011 *Oltre lo specchio. Percorsi di laboratorio attorno alla drammaturgia classica al CTU di Ferrara*, "Dionysus ex machina" 2, pp. 567-591.
- Sgrosso, Marco
 2011 *Onora il Padre e la Madre. Viaggio attraverso i tragici greci: il ciclo di Micene e il ciclo di Tebe*, "Dionysus ex machina" 2, pp. 636-639.
- Spiazzi, Matteo; Molinari; Renata M., Pippa, Riccardo
 2013 *Nell'isola di Filottete: tre laboratori per Theáomai*, "Dionysus ex machina" 4, pp. 616-622.
- Spina, Luigi
 2010 *Per un'ottima lettura del mondo greco e latino (l'esperienza dei Kalokagathoi)*, "Dionysus ex machina" 1, pp. 357-359.
- Spina, Gigi (a cura di)
 2019 *Provando s'innova. Proposte tematiche, laboratori, incontri, convegni per la didattica delle lingue classiche (Attività 2016-2017)*. <https://antropologia-mondoantico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/terzo-pdf-summer-school-2016.pdf>
- Synodinou, Katerina
 1977 *On the Concept of Slavery in Euripides*, Ioannina, University of Ioannina
- Thorburn, John E. Jr.
 2000 *Euripides' Ion: The Gold and the Darkness*, "The Classical Bulletin" 76, 1, pp. 39-49.

Ugolini, Gherardo

2018 *Lexis. Lessico della lingua greca per radici e famiglie di parole*, Bologna, Pàtron Editore.

Wakefield, Gilbert

1794 *Tragediarum delectus*, edidit et illustravit, II, Londini, typis E. Hodson.

Zacharia, Katerina

1995 *The Marriage of Tragedy and Comedy in Euripides' Ion*, in *Laughter down the Centuries*, edited by Siegfried Jäkel & Asko Timonen, II, Turku, Turun Yliopisto, pp. 45-63.

Zeitlin, Froma I.

1994 *The artful eye: vision, ecphrasis and spectacle in Euripidean theatre*, in *Art and text in ancient Greek culture*. Edited by Simon Goldhill and Robin Osborne, Cambridge, University Press, pp. 138-196.

8. LEGGO PLATONE. UN'ESPERIENZA SCOLASTICA PER IMPARARE IL GRECO

Manuela Padovan

Liceo Classico «XXV Aprile», Portogruaro

Per necessaria brevità non mi soffermerò sulla crisi attraversata in questi anni dal liceo classico, già più volte richiamata da diversi relatori, né sulle sue molteplici cause: di queste tiene però conto il progetto di seguito illustrato. *Leggo Platone* è un esempio di didattica innovativa del greco, sperimentato in passato con notevoli risultati; si basa sulla convinzione che l'educazione linguistica del primo biennio abbia un peso fondamentale nell'impatto con la formazione liceale, nella qualità della vita scolastica dei ragazzi e, in ultima analisi, nell'opinione diffusa che fa del liceo classico una scuola troppo (e inutilmente) difficile: tutti questi elementi, alla fine, si traducono in numero di iscrizioni.

Il percorso è nato come progetto istituzionale ed è stato proposto diversi anni fa a un gruppo-classe di circa trenta studenti¹. L'idea di fondo era quella di tentare nuove strade per lo studio della lingua, andando direttamente alle fonti, adeguatamente contestualizzate, in modo tale che la descrizione grammaticale non fosse pura astrazione, ma nascesse da qualcosa di reale e documentabile: si è voluto in sostanza vedere se questa impostazione potesse portare a risultati migliori dal punto di vista sia dell'apprendimento che, soprattutto, della motivazione.

L'azione è stata articolata in dieci ore di lezione interattiva, tra primo e secondo quadrimestre del primo anno, in orario pomeridiano e su libera partecipazione. È stato scelto come testo-guida l'*Eutifrone* di Platone, e precisamente il breve prologo che precede la discussione filosofica vera e propria (*Eut.* 2a-3e). Il brano permette di affiancare ai dati linguistici im-

1 Il lavoro rientrava tra i progetti approvati nell'a.s. 2005-06 dal Liceo classico e scientifico «XXV Aprile» di Portogruaro (Venezia). A dispetto dei molti anni trascorsi e dei grandi cambiamenti che nel frattempo hanno interessato la scuola, nella didattica delle lingue classiche a livello nazionale assai poco è cambiato, come dimostrano le adozioni delle grammatiche nei licei, a tutt'oggi orientate in grandissima maggioranza verso un impianto descrittivo tradizionale.

portanti elementi di storia e di civiltà, lavorando direttamente sull'originale con traduzione a fronte. Ed è sembrato un brano adeguato perché presenta un episodio di vita reale: Socrate ed Eutifrone si incontrano nell'*agorá* e parlano dei rispettivi problemi giudiziari, qui in particolare dell'accusa mossa da Meleto a Socrate. Di fatto, la quotidianità della situazione messa in scena e l'impianto dialogico del discorso rendono possibile un approccio al greco simile a quello usato per le lingue moderne, senza bisogno di inventare nulla di fittizio, con il rischio di cadere in attualizzazioni forzate.

Vediamo per sommi capi l'articolazione del metodo, esemplificando dalle prime lezioni e raccogliendo alla fine sinteticamente le conclusioni. Iniziamo con il primo paragrafo del dialogo.

Eut. 2a-b.

[a] ΕΥΘ. Τί νεώτερον, ὦ Σώκρατες, γέγονεν, ὅτι σὺ τὰς ἐν Λυκείῳ καταλιπὼν διατριβὰς ἐνθάδε νῦν διατρίβεις περὶ τὴν τοῦ βασιλέως στοάν; οὐ γάρ που καὶ σοί γε δίκη τις οὕσα τυγχάνει πρὸς τὸν βασιλέα ὥσπερ ἐμοί.

ΣΩ. Οὗτοι δὴ Ἀθηναῖοί γε, ὦ Εὐθύφρων, δίκην αὐτὴν καλοῦσιν ἀλλὰ γραφὴν.

[b] ΕΥΘ. Τί φής; γραφὴν σέ τις, ὡς ἔοικε, γέγραπται· οὐ γὰρ ἐκεῖνό γε καταγνώσομαι, ὡς σὺ ἕτερον.

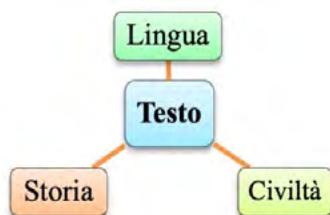
EUT. Che cosa è accaduto di nuovo, Socrate, che hai abbandonato le tue occupazioni nel Liceo e passi il tempo qui intorno al portico del re? Perché a te non capita di avere una causa davanti al re, come a me. SOCR. In verità, Eutifrone, gli Ateniesi non chiamano 'causa' questa, ma 'accusa'.

EUT. Cosa dici? Qualcuno, a quanto pare, ha intentato un'accusa contro di te; perché non riesco a pensare questo, che tu accusi un altro.

La presenza della traduzione a fronte, indispensabile nel caso di studenti del primo anno, è l'elemento fondamentale del metodo, che si basa sul confronto italiano-greco come punto di partenza per poter fare osservazioni e trarre regole generali. Ogni incontro è centrato su un segmento di testo e comprende:

- lettura del brano e confronto con la traduzione
- laboratorio grammaticale (esercizi e riflessioni sulla lingua)
- approfondimenti storico-culturali (domande e proposte di ricerca).

L'impostazione è quella propria del metodo induttivo:



Dopo una prima lettura, si passa alla contestualizzazione storico-archeologica: fotografie e ricostruzioni dell'*agorá* di Atene e degli edifici citati, localizzazione del Liceo e degli altri grandi ginnasi ateniesi, tutti elementi che danno spessore storico e concretezza all'ambientazione del brano.

Segue la fase di studio del testo. Si inizia riportando la traduzione italiana al greco, allo scopo di indagare il lessico e di identificare elementi grammaticali già noti.

Alcune domande e indicazioni di ricerca:

- come si dice in greco: *nuovo, occupazione, re, portico, causa, accusa, uomo* ecc.
- evidenzia gli articoli
- evidenzia i pronomi
- classifica le altre forme del discorso.

Si prosegue con il riconoscimento delle forme verbali:

- come si dice in greco: *è accaduto, passi il tempo, chiamano, sembra, pare, conosco, hai* ecc.

È possibile ora procedere con le prime generalizzazioni grammaticali:

- confronta queste forme verbali e osserva quali differenze presentano nella parte terminale
- fissa in una tabella le diverse terminazioni personali che qui si incontrano.

Va ovviamente detto che dopo pochi mesi di scuola gli studenti conoscono solo i primi elementi del sistema verbale greco, certamente non il perfetto, che pure si presenta subito in apertura (γέγονεν). Perciò, al di là

dell'identificazione della desinenza personale, non è pensabile inoltrarsi a questo punto nella formazione di tempi diversi dal presente: è necessario invece staccarsi dallo svolgimento della grammatica tradizionale e porsi un altro obiettivo, ossia l'osservazione della radice γοῦν e del suo significato. Stesso discorso vale per le forme γέγραπται e καταγνώσομαι, con l'identificazione delle rispettive radici γραπ e γνω: questi elementi porteranno poi, nel proseguo del percorso, alla costituzione di un lessico frequenziale di base organizzato per famiglie semantiche, secondo uno schema di questo genere²:

- γραφ** - *scrivere, scrittura, disegnare, disegno*
- γράφ-ω - *io scrivo, io disegno*
 - γραφ-ή, -ῆς, ἦ - *scrittura, scritto, disegno*
 - γραφ-εύς, -έως, ὁ - *scrittore, disegnatore*
 - γράμ-μα, -τος, τό - *scrittura, disegno, lettera*
 - γραμ-ματεύς, -έως, ὁ - *scrivano, segretario*
 - ἄγραφος, -ον - *non scritto*

Nel caso specifico, non è difficile trovare nel brano appena letto un esempio appropriato: la correlazione γέγραπται/γραφή, quest'ultimo nel significato particolare di 'accusa presentata in forma scritta', argomento di discussione in questa parte del dialogo.

Tale approccio allo studio del lessico si è rivelato economico ed efficace, essenzialmente per due motivi: anzitutto perché nasce da un contesto noto e a questo fa riferimento; in secondo luogo perché educa all'osservazione etimologica, una competenza estremamente interessante e spendibile in tutte le lingue, a cominciare dall'italiano.

Passiamo alla seconda lezione. Le domande si focalizzano sull'analisi linguistica, sulla ricerca lessicale, sulla comprensione del testo e sulla capacità di impiegare le conoscenze in situazioni diverse: si tratta, in altre parole, delle competenze richieste e sondate dalle prove INVALSI³, fatte proprie anche dalla Certificazione del latino (CLL) e del greco antico (CLGA)⁴.

2 L'esempio è tratto dal Lessico per radici, creato per il Liceo «XXV Aprile» e reperibile in rete, corredato da esercizi interattivi a cura di G. Frappa: <www.poesialatina.it/_ns/Greek/html/Lessico.html>.

3 Cfr. <www.proveinvalsi.net/img/2019_LE_PROVE_INVALSI_SECONDO_INVALSI_in_breve.pdf>.

4 Cfr. <www.miur.gov.it/documents/7501645/0/m_pi.AOODRMA.REGISTRO+UFFICIALE%28E%29.0003688.12-02-2024.pdf/4f5b3c12-c67d-1c6b-c530-c6f65319baf3?t=1707758466374>. Ma si veda anche <site.unibo.it/eulalia/it/materiali-didattici-greco>.

Eut. 2c-3a

ΣΩ. Ἦντινα; οὐκ ἀγεννή, ἔμοιγε δοκεῖ· τὸ γὰρ νέον ὄντα τοσοῦτον πρᾶγμα ἐγνωκέναι οὐ φαῦλόν ἐστιν. ἐκεῖνος γάρ, ὡς φησιν, οἶδε τίνα τρόπον οἱ νέοι διαφθείρονται καὶ τίνες οἱ διαφθείροντες αὐτούς, καὶ κινδυνεύει σοφός τις εἶναι, καὶ τὴν ἐμὴν ἀμαθίαν κατιδὼν ὡς διαφθείροντος τοὺς ἡλικιώτας αὐτοῦ, ἔρχεται κατηγορήσων μου ὡσπερ πρὸς μητέρα πρὸς τὴν πόλιν. καὶ φαίνεται μοι τῶν πολιτικῶν [d] μόνος ἄρχεσθαι ὀρθῶς· ὀρθῶς γάρ ἐστι τῶν νέων πρῶτον ἐπιμεληθῆναι ὅπως ἔσονται ὅτι ἄριστοι, ὡσπερ γεωργὸν ἀγαθὸν τῶν νέων φυτῶν εἰκὸς πρῶτον ἐπιμεληθῆναι, μετὰ δὲ τοῦτο καὶ τῶν ἄλλων. καὶ δὴ καὶ Μέλητος ἴσως πρῶτον [3] [a] μὲν ἡμᾶς ἐκκαθαίρει τοὺς τῶν νέων τὰς βλάστας διαφθείροντας, ὡς φησιν· ἔπειτα μετὰ τοῦτο δῆλον ὅτι τῶν πρεσβυτέρων ἐπιμεληθεὶς πλείστων καὶ μεγίστων ἀγαθῶν αἴτιος τῇ πόλει γενήσεται, ὡς γε τὸ εἰκὸς συμβῆναι ἐκ τοιαύτης ἀρχῆς ἀρξαμένῳ.

SOCR. Quale? Un'accusa certo non ignobile, mi sembra: poiché il fatto che un giovane come lui abbia conoscenza di una cosa di tanta importanza non è da poco. Costui infatti, come egli dice, sa in che modo si corrompono i giovani e sa chi sono i corruttori. E può darsi che sia un sapiente! E accortosi della mia ignoranza e di come io corrompo i suoi coetanei, viene ad accusarmi davanti alla città come davanti a mia madre. E mi pare che tra gli uomini politici sia il solo a iniziare bene: infatti è bene prendersi cura prima di tutto dei giovani, perché diventino i migliori possibile, come un buon agricoltore è naturale che innanzitutto si prenda cura delle piante giovani, poi anche delle altre. E Meleto forse per prima cosa vuole togliere di mezzo noi che corrompiamo, come dice lui, i giovani germogli; poi, dopo di ciò, è chiaro che prendendosi cura dei più vecchi sarà motivo di moltissimi e grandissimi benefici per la città, cominciando da un tale inizio.

Si inizia con l'osservazione di casi particolari e da qui si passa alla generalizzazione dei fenomeni o alla costruzione di famiglie lessicali. Qualche esempio.

- Noti che alcuni vocaboli si somigliano nella parte radicale? Appartengono alla stessa famiglia semantica. Trascrivili e confrontane il significato, distinguendo le rispettive categorie grammaticali.

FORME LESSICALI	CATEGORIA GRAMMATICALE	SIGNIFICATO
ἀρχῆς	sostantivo	<i>inizio</i>
ἀρξαμένω	verbo, participio	<i>a colui che inizia</i>
ἄρχεσθαι	verbo, infinito	<i>iniziare</i>

- Trascrivi in tabella i verbi che presentano la stessa forma grammaticale, notando le terminazioni corrispondenti:

VERBO	FORMA GRAMMATICALE	TERMINAZIONE
ἐστίν	indicativo pres., III p. sing. attiva	- ν
φησίν	indicativo pres., III p. sing. attiva	- ν
διαφθείρονται	indicativo pres., III p. plur. medio-passiva	- νται
ἔρχεται	indicativo pres., III p. sing. medio-passiva	- ται
φαίνεται	indicativo pres., III p. sing. medio-passiva	- ται
εἶναι	infinito pres. attivo	- ναι
ἄρχεσθαι	infinito pres. medio-passivo	- σθαι
συμβῆναι	infinito attivo	- ναι

Seguono domande che mettono a fuoco nuovamente il lessico, ma con lo scopo di giungere alla comprensione del brano; infine, in chiusura di lezione, la riflessione metacognitiva su quanto appreso.

- Tenendo conto della frequenza, indica quali sono le parole-chiave del testo, in base alle quali si può stabilire il tema del dialogo.
- Facciamo il punto su quanto è stato detto e compreso finora. Rispondi alle domande usando uno o più termini che compaiono nel testo e indicandone il significato:
 - Di che cosa parlano Socrate ed Eutifrone?
 - Chi è Meleto?
 - Da dove viene?
 - Come si presenta?
 - Come lo giudica Socrate?

Proseguendo nel percorso, è possibile già dalla terza lezione formulare domande in greco e attendersi dagli studenti la capacità di orientarsi

su un testo ormai noto, individuando gli elementi necessari alle risposte e riportandoli in tabella nella forma in cui si trovano.

DOMANDA	RISPOSTA
τί ἐστιν οὐκ ἀγεννή;	τὴν γραφὴν
τί ἐστιν οὐ φαῦλον;	τοσοῦτον πρᾶγμα ἐγνωκέναι
τί οἶδε ἐκεῖνος;	τίνα τρόπον οἱ νέοι διαφθεῖρονται καὶ τίνες οἱ διαφθεῖροντες αὐτούς
τίς ἐστιν ἐκεῖνος;	Μέλητος
Μέλητός ἐστιν ὥσπερ...	... γεωργὸν ἀγαθὸν

Il lavoro si snoda su queste linee anche nelle lezioni successive: seguendo quanto emerge di volta in volta dal testo, si analizzano numerose forme pronominali e verbali e si prendono in esame alcuni casi di sintassi della frase complessa.

CONCLUSIONI

Vediamo di seguito il quadro delle principali conoscenze acquisite alla fine del percorso (per brevità non sono riportate le famiglie semantiche). È bene ricordare che da un punto di vista strettamente didattico alcuni fra gli argomenti grammaticali trattati in dieci ore di lavoro – soprattutto pronomi e verbi in -μι – normalmente richiedono tempi molto lunghi e spesso finiscono per restare poco chiari o essere dimenticati.

Agli elementi propriamente grammaticali si aggiungono infine le espressioni idiomatiche tipiche del dialogo, gli approfondimenti lessicali, storici e di civiltà.

1. Grammatica

- verbi: εἰμί, εἶμι, δοκεῖ, μέλει, φημί, χρή
- pronomi: ἐγώ, σύ, ἡμεῖς, τίς, τις, οὗτος, ἐκεῖνος, αὐτός, αὐτοῦ, τοιοῦτος, οἱ πολλοί, ἄλλος, οὐδεὶς, πᾶς, ὅς, ὅστις.
- sintassi: ὥς, ἄν, posizione attributiva, proposizioni dichiarative, infinitive, ipotetiche.

2. Espressioni proprie dello stile dialogico

- τί φής;

- ὡς ἔοικε
- οὐ γὰρ οὖν
- πάνυ γε
- τίς οὗτος;
- ὡς ἐγῶμαι
- ὡς φησιν
- ἐμοὶ δοκεῖ
- ὡς σὺ λέγεις

3. Lessico, storia e civiltà

- Figura di Socrate
- Funzioni del βασιλεύς
- Caratteri e funzioni degli indovini
- Significato di σοφός
- Concetto di διαφθείρειν
- Differenza tra δίκη e γραφή
- Differenza tra πόλις e ἄστυ
- Significato di δῆμος
- I luoghi del dialogo: l'*agorá*, il Liceo, il portico del re.

Leggo Platone diede all'epoca risultati davvero incoraggianti: oltre all'ottimizzazione dei tempi didattici, grazie al coinvolgimento degli studenti e a una nuova motivazione di fronte allo studio così impostato, le conoscenze apprese si rivelarono durature. Una parte di quel gruppo-classe, da me ripresa negli anni successivi, dimostrò infatti di conoscere i dati linguistici trattati in quell'occasione, compreso un certo bagaglio lessicale ragionato, e di aver acquisito attenzione per l'etimologia e la testualità.

In considerazione di ciò, ritengo pensabile e senz'altro praticabile il ricorso al metodo induttivo, se non per l'intero anno scolastico, almeno per brevi periodi, a completamento della grammatica descrittiva tradizionale. E ritengo inoltre necessario che ciò avvenga su un testo d'autore, in modo da avvicinare presto gli studenti al patrimonio storico e letterario greco, senza pretendere in questa fase la traduzione – operazione estremamente complessa, da non richiedere con troppa leggerezza – ma dando modo di capire che cosa significhi davvero studiare questa lingua. Senza aspettare troppo tempo.

9. PER UNA PRASSI TRADUTTIVA CONSAPEVOLE E MOTIVATA

Osservazioni (e qualche possibile spunto) a partire da alcune concrete esperienze di insegnamento liceale del greco

Giuseppe D'Alessio

Liceo Classico «Vittorio Emanuele», Napoli

1. ALCUNE PRECISAZIONI

Questa relazione muove dalla convinzione che anziché parlare genericamente di didattica del greco antico sia più utile rivolgere l'attenzione al campo specifico che potremmo definire «didattica della traduzione». In questo ambito, già in tal senso delimitato, le riflessioni e gli esempi che seguiranno non pretendono di presentare un organico metodo di traduzione né si configurano come una tecnica di approccio al testo, ma mirano, tutt'al più, a offrire qualche spunto utile, si spera, su due piani ancora più specifici e circoscritti.

Il primo è quello della motivazione. È ancora possibile incrementare l'interesse e persino il piacere della prassi traduttiva, infondendole senso e scopo concreti e immediati?

Il secondo riguarda l'autenticità e la consapevolezza di questo indispensabile lavoro. Avverto come prioritaria l'esigenza di cercare di moltiplicare le occasioni in cui l'attività della traduzione sia quanto più possibile originale, autonoma e personale, consapevole e meditata.

A mio avviso, questi due piani sono tra loro strettamente collegati. Se, infatti, partiamo dall'assunto che qualsiasi apprendimento serio e profondo non può non prendere le mosse da un buon grado di interesse e di motivazione, possiamo facilmente concordare sul fatto che in particolare per l'esercizio della traduzione qualsiasi strategia didattica sarà inevitabilmente destinata a fallire, se non si saranno prima attivate nello studente la disposizione ad apprendere e la volontà di dedicarsi a un'attività, qual è, appunto, quella della traduzione, che richiede pazienza e fatica e per la quale la scelta di più brevi e agevoli strade può dare sì qualche effimero e

illusorio risultato immediato, ma non garantisce alcuna reale acquisizione di competenze.

Far nascere negli alunni l'interesse per la traduzione, trovare il modo per intrigarli, incuriosirli, affascinarli, insomma suscitare in loro affezione e passione verso questo lavoro è, a mio avviso, il solo modo per contrastare il ricorso da parte loro alle due scorciatoie più abusate, ossia ai siti internet e ai ricchi apparati di note posti nei testi scolastici a corredo dei passi in lingua originale, che, insieme a preziose informazioni di tipo linguistico, retorico, letterario, contengono – purtroppo – porzioni sempre più ampie di traduzione, quando non addirittura la traduzione integrale dei passi proposti.

Tra l'altro, è proprio sul piano dell'interesse e delle motivazioni di partenza che si rintraccia una significativa differenza fra lo studio del greco all'università e al liceo.

Infine, riguardo ai modi e ai tempi delle attività laboratoriali delle quali saranno proposti alcuni esempi va chiarito che esse sono da intendere come sporadiche (ossia occasionali, non sistematiche e strutturali) e complementari (cioè destinate ad affiancare e a implementare, non a sostituire le altre strategie, per così dire, più canoniche).

2. LA PRASSI TRADUTTIVA AL LICEO

Se prendiamo in considerazione le occasioni in cui si realizza l'attività della traduzione al liceo, non possiamo non concludere che solo per l'ufficiale verifica scritta in classe abbiamo – almeno in teoria – la certezza di trovarci di fronte a un lavoro originale, autonomo e personale.

Per i docenti di liceo la traduzione è un insostituibile, benché non unico, «dispositivo pedagogico di apprendimento» (per citare il titolo di un volume curato da Silvana Rocca) ed è, al tempo stesso, un prezioso strumento di valutazione¹. Tutto questo per noi docenti è ovvio. Ma per gli studenti? Troppo spesso fra i banchi di scuola la traduzione è vissuta a monte come un lavoro privo di interesse, di senso e di scopo, e a valle, ossia alla luce dei risultati, come un esercizio frustrante e demotivante.

Se la traduzione è funzionale e strumentale all'acquisizione della competenza linguistica, a sua volta l'obiettivo di una buona padronanza linguistica del greco antico è spesso presentato al liceo (dai docenti, ma

1 Rocca (ed.) 1988.

anche nelle Indicazioni Nazionali stesse) prevalentemente – se non esclusivamente – come funzionale e strumentale, ossia finalizzato e orientato alla conoscenza e alla comprensione della civiltà greca.

Ma al liceo la finalità, per così dire, culturale del lavoro di traduzione funziona davvero sul piano motivazionale per gli studenti? O non si corre piuttosto il rischio che in questa catena di funzionalità essi smarriscano senso e motivazione?

È mia convinzione che troppo spesso – e talvolta con operazioni di dubbio valore e di scarsa utilità didattica – si tenti di alimentare negli studenti la curiosità e il piacere verso lo studio del greco facendo leva quasi esclusivamente su quegli aspetti, per così dire, extralinguistici, cioè di carattere non tecnico, come invece è la traduzione, in una parola, su quegli aspetti che solitamente definiamo di cultura e di civiltà. In pratica, ritengo che sia piuttosto sottovalutata e trascurata la possibilità di sfruttare come generatori di interesse gli aspetti che pertengono al versante meramente linguistico dello studio del greco – e, in particolare, a quello della traduzione – aspetti che sono anch'essi, a mio avviso, intrinsecamente dotati di notevoli potenzialità sul piano motivazionale.

Nell'ambito degli studi di linguistica generale è stato fatto osservare che i due aspetti che si individuano generalmente nell'insegnamento delle lingue classiche, ovvero la forma delle lingue studiate e i contenuti culturali, sul piano didattico non sono necessariamente collegati fra loro. Insomma, l'insegnamento della lingua potrebbe non essere soltanto strumentale all'accesso ai testi e alla civiltà, ma avere anche una sua importante funzione autonoma². Mi riferisco all'interesse per il funzionamento in sé e per le strutture e i meccanismi stessi delle lingue classiche, alla curiosità per i processi e i fenomeni linguistici indipendentemente e a prescindere dall'importanza e dall'utilità che la conoscenza delle lingue ha per la comprensione degli aspetti storici, culturali e ideologici delle civiltà.

Ora, se provassimo ad estendere questo ragionamento anche alla traduzione, ne deriverebbero la possibilità e, quindi, la necessità di incrementare la quota di interesse e persino di piacere derivante dal lavoro di traduzione in sé e per sé. Credo che una delle vie per favorire il raggiungimento di questo risultato potrebbe essere quella di riservare uno spazio relativamente più ampio a tutti quegli aspetti che, nell'operazione di decodifica di un testo in greco antico, sono capaci di offrire da soli stimoli

2 Cardinaletti (ed.) 2003.

e motivazioni immediati, sono autosufficienti nel garantire di per sé una cornice di senso. E, a mio avviso, gli aspetti dotati di un simile potere fascinatorio e attrattivo sono quelli che in un testo greco possono risultare, per dirla in breve, problematici ed enigmatici, e quindi potenzialmente capaci di destare nello studente la volontà di mettersi in gioco, di accettare la sfida di comprendere e risolvere autonomamente le questioni e gli ostacoli che il testo antico pone, di affrontare e sciogliere nodi e *cruces* testuali ed erme- neutiche. Per usare una definizione un po' fantasiosa si potrebbe parlare di una "didattica dell'enigma".

3. I PROBLEMI TESTUALI

Se non si esclude l'introduzione, parca ed episodica, di alcune basilari nozioni di filologia e di critica del testo, potremmo forse riconoscere che proprio la natura spesso incerta, mobile e fluida di un testo greco e di conseguenza la necessità di affrontare difficoltà meramente testuali (lacune, varianti, integrazioni, espunzioni, interpolazioni, congetture, ...) possono funzionare come leve motivazionali. L'incertezza e l'indefinitezza che caratterizzano il testo stesso di un'opera classica – aspetti che, tra l'altro, educano gli studenti all'idea che talvolta è necessario dubitare persino dei dati di partenza –, anziché risultare destabilizzanti, potrebbero tradursi, al contrario, in catalizzatori di interesse e in fattori di stimolo della curiosità. Il fascino esercitato dagli enigmi e il potere seduttivo tipico di ogni sfida potrebbero attrarre verso il lavoro di traduzione di alcuni testi, proprio perché problematici.

È quasi superfluo dire che sarebbero praticamente infiniti gli esempi di passi nei quali la presenza di problemi testuali potrebbe risultare utile sul piano didattico. In più di un'occasione ho avuto modo di constatare come nel lavoro di traduzione gli studenti abbiano mostrato un più vivo interesse e una maggiore propensione a un lavoro più consapevole e meditato, più autonomo e personale, quando, posti di fronte alle varianti dei testi traditi (o anche alle congetture), sono stati invitati a ragionare sulle possibili soluzioni traduttive e, infine, a prendere posizione, magari proponendo ipotesi inedite.

ESEMPIO 1

Come è noto, nel primo proemio della *Teogonia* dedicato alle Muse Eliconie, Esiodo racconta la propria iniziazione poetica.

ὧς ἔφασαν κοῦραι μεγάλου Διὸς ἀρτιέπειαι,
καί μοι σκῆπτρον ἔδον δάφνης ἐριθηλέος ὄζον
δρέψασαι, θηητόν· ἐνέπνευσαν δέ μοι αὐδὴν
θέσπιν, ἵνα κλείοιμι τὰ τ' ἐσόμενα πρό τ' ἔοντα,
καί μ' ἐκέλονθ' ὑμνεῖν μακάρων γένος αἰὲν ἔόντων,
σφᾶς δ' αὐτὰς πρώτον τε καὶ ὕστατον αἰὲν ἀείδειν.

Un problema preliminare, non di natura testuale, è rappresentato dalle funzioni sintattiche che si intende assegnare ad alcuni sostantivi: se σκῆπτρον (v. 30) è predicativo di ὄζον e δάφνης ἐριθηλέος ὄζον è retto da ἔδον, la traduzione risulta essere la seguente: «e come scettro mi diedero un ramo di alloro fiorito, ..., mirabile»; se, invece, è σκῆπτρον a essere retto da ἔδον e δάφνης ἐριθηλέος ὄζον è appositivo di σκῆπτρον – e in tal caso l'espressione andrebbe posta tra virgole –, allora la traduzione diventa «e mi diedero uno scettro, un ramo di alloro fiorito, ..., mirabile».

Ma veniamo alla questione filologica. Se al v. 31 accettiamo la variante δρέψασαι (participio aoristo), tradurremo «mi diedero ..., dopo averlo staccato/avendolo colto»; se, invece, adottiamo la variante δρέψασθαι (infinito con valore finale), allora dobbiamo tradurre «e mi diedero... a cogliermi», cioè me lo donarono, affinché, poi, io lo cogliessi per me / da me / da solo.

Nel primo caso, come ha messo in evidenza Carlo Odo Pavese, sono le Muse stesse, nella fantasia del poeta, a staccare il ramo d'alloro, nel secondo è il poeta a farlo da sé nella realtà, seppur su invito e per concessione delle Muse³. In pratica adottare l'una o l'altra variante testuale equivale sul piano traduttivo-interpretativo a vedere nella specifica azione narrata nella scena dell'investitura o tutta una finzione poetica o, pur all'interno di un episodio fantastico, il riferimento a un atto che il poeta avrebbe realmente compiuto.

Volendo rimanere sullo stesso esempio – anzi, persino sullo stesso verso del passo in questione – sempre allo scopo di alzare la posta della sfida traduttiva, moltiplicando gli ostacoli testuali con cui gli studenti dovrebbero cimentarsi, potremmo eventualmente introdurre anche la questione delle varianti μοι αὐδὴν ~ μ' αἰοιδὴν (v. 31).

Non sarebbe forse inutile mostrare agli studenti la pagina di un'edizione critica relativa ai versi in esame, richiamando la loro attenzione sulla presenza delle varianti e sulle modalità in cui esse sono riportate nell'apparato (fig. 1)⁴.

3 Pavese 2014 pp. 200-201.

4 Rzach 1913.

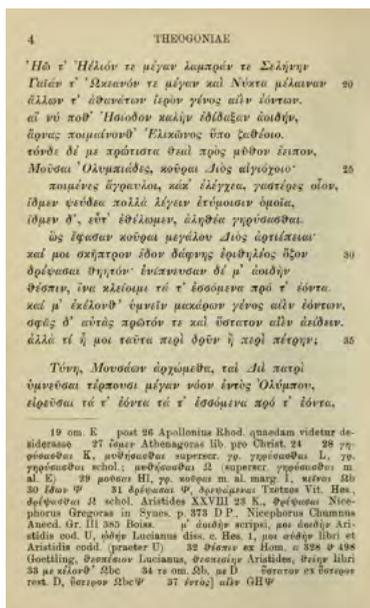


Fig. 1 Riproduzione della pagina contenente i vv. 19-38 dell'edizione critica del Rzach della *Theogonia* di Esiodo.

4. I PROBLEMI CONNESSI CON IL SUPPORTO MATERIALE DEL TESTO

Anche le difficoltà legate al supporto materiale del testo potrebbero intricare e incuriosire. Il primo esempio di questo tipo di problema riguarda il campo dell'epigrafia.

ESEMPIO 2

Qualche anno fa gli alunni di una terza liceale ebbero l'opportunità di osservare dal vivo alcune iscrizioni della collezione epigrafica dei sotterranei del MANN (Museo Archeologico Nazionale di Napoli)⁵. Sotto la supervisione degli archeologi della Soprintendenza, agli studenti, divisi in gruppi, fu affidato il compito di fotografare, disegnare e trascrivere le epigrafi, di sciogliere, poi, le abbreviazioni e, solo alla fine di questo lavoro, di tradurre i testi (figure 2, 3 e 4).

5 <<https://mann-napoli.it/epigrafica/>>. Data dell'ultima consultazione: 15/02/2024.



Fig. 2 Pagina del sito del MANN dedicata alla *Collezione Epigrafica*.

Fig. 3 Epigrafe greco-giudaica del IV sec. d.C. proveniente da Brusciano. Museo Archeologico Nazionale di Napoli.

Fig. 4 Piccola ara in travertino del IV sec. a.C. proveniente da Eraclea. Museo Archeologico Nazionale di Napoli. Inv. 2479. *Inscriptiones Graecae* XIV 646. *Dorkas dedicò ad Hestia per sé stessa e per Altroditia*.

ESEMPIO 3

Un'operazione non meno accattivante, seppure non favorita dalla presenza materiale dell'oggetto epigrafico, ha ispirato un laboratorio di traduzione tenutosi nell'ambito di un ciclo di incontri pomeridiano intitolato «Fuori Programma» presso la Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti di Napoli.

Dapprima gli alunni si sono cimentati nel non semplice compito di leggere i testi di alcune lamine d'oro orfiche direttamente dalle riproduzioni fotografiche proiettate in aula (figure 5 e 6) e di ricostruirne il contenuto attraverso l'individuazione delle parole redatte in *scriptio continua* e piene di abbreviazioni; successivamente, il loro tentativo di fornire traduzioni e interpretazioni plausibili li ha messi di fronte a vari tipi di ambiguità e di incertezze (diverse ipotesi di lettura, integrazioni, congetture).

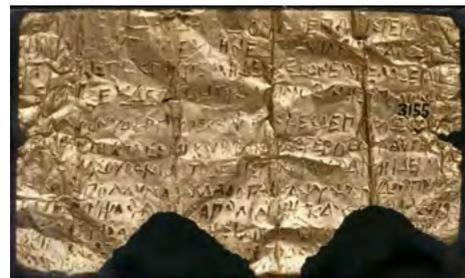


Fig. 5 Lamina d'oro orfica di Hipponion (Pugliese Carratelli: *I A 1*; OF: 474). Museo Archeologico Statale di Vibo Valentia.

Fig. 6 Lamina d'oro orfica di Petelia (Pugliese Carratelli: *I A 2*; OF: 476). British Museum di Londra.

Trascrizione della lamina di Hipponion:

MNAMOUSYNACTOΔEPIION-EPEIAMMELLHΣIΘANEISΘAI
 EISAIΔOΔOMOUSYNYHPEAS-EETEΠIDEΣIAKPHNA,
 ΠAPAAYTANECTAKYAALEYKAKYHPAPHSOΣ·
 ENΘAKATEPXYOMENAIΨYAINEKYQNΨYXONTAI
 TAYTACTAKCPANASMHΔEΣXEΔONENΓYΘENEΛΘHΣ
 ΠPOΘENΔEYYPHEICTAEMNAMOUSYNAΣAΠOΛIMNAS
 ΨYXPOHYΔOPΠPOPEON·ΦYΛAKESΔEETYPEPΘENEASI,
 TOIΔEEEIPHONTAIENΦPACIΠEYKALIMAIΣI
 OTTIΔEEEPEPEISAIΔOΣCKOTOΣOPΦHHTOΣ
 EIPON-YOΣBAPEACKAIIOYRANOYASTEPOHTOΣ,
 ΔIΨAIΔEIMAYOCKAI AΠOΛΛYMAI·AΛΛAΔOTΩ
 ΨYXPOHYΔOPΠHENAI THΣMNHMOYNHΣAΠOΛIM
 KAIΔHTOIEΛEYOYINYΠOXΘONIBACIΛH,
 KAIΔHTOIQOYCIΠHNTAEMNAMOUSYNAΣAΠOΛIMNAC
 KAIΔHKAICTYPIONONONEPXEANTEKAI AΛΛOI
 MYCTAIKAI BAXXONEPANCTEIXOCYIKΛEINOI.

Trascrizione della lamina di Petelia:

Sul margine sinistro:
 EYPHEΣEICTAIΔOΔOMONEPAPICTEPAKPHN
 HNΠAPAAYTHIΛEYKHNHCTHKYIANKYHPAPHSOON
 TAYTHCTHEKPHNHMHΔEΣXEΔONEMΠEΛACEIAC
 EYPHEΣEICTEPANTHΣMNHMOYNHΣAΠOΛIMNHΣ
 ΨYXPOHYΔOPΠPOPEONΦYΛAKESΔEETIΠPOΘENEASIN
 EIPEINΓHCTAIΣEIMIKAI IOYRANOYASTEPOHTOΣAYTAPEM
 OIΓENOCYOPANIONTOΔEΔICTEKAIAYTOIΔIΨHIDEMIA
 HKAI AΠOΛYMAI AΛΛAΔOTAIΨAYYXPOHYΔOPΠPOPE
 ON THΣMNHMOYNHΣAΠOΛIMNHCKAYT(.....)IΔOYCI
 ΠIEINΘEIHCAI(.....)NHCKAITOTEΠEITAI(.....)HPOE
 CΣINANAΞEICT(.....)NHCTOΔEIC
 ΘANEICT(.....)OΔEΓPA

Sul margine destro:
 TOΓYΔOYCI IΔOYCI KOTO C AMΦIKALYΨAC

ESEMPIO 4

Sempre facendo leva sulla curiosità e sul fascino che un testo in greco antico può esercitare proprio per i problemi connessi col supporto materiale, non sarebbe forse improponibile l'introduzione di nozioni basilari di paleografia (ad es. i tipi di scrittura, le abbreviazioni, ecc.) per affrontare in classe la lettura e la traduzione guidate di un passo – magari proprio dell'opera che in quel momento la classe sta studiando – nella riproduzione anastatica del manoscritto (figura 7), sottoposta agli allievi o in formato fotografico – reperito online e proiettato in classe – o in formato cartaceo.

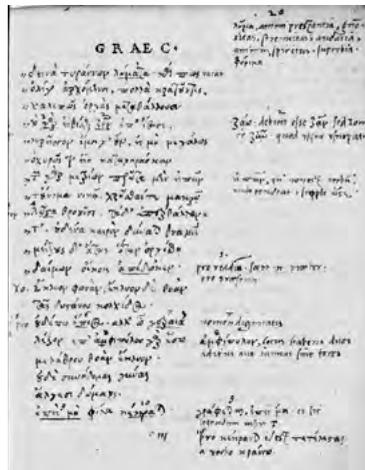


Fig. 7 Riproduzione di una pagina del manoscritto Grec. 2816 (XVI sec.) contenente la *Medea* di Euripide (dall'archivio *online* del Département des Manuscrits della Bibliothèque nationale de France).

5. I PROBLEMI DI TRADUZIONE

Passiamo alle difficoltà meramente legate alla traduzione. Anche quei passi che non presentino particolari problemi di natura filologica e testuale (lacune, varianti, ecc.), ma per i quali la difficoltà è costituita dalla necessità di attribuire il giusto significato a termini, espressioni, frasi o persino all'intero passo, le diverse ipotesi di traduzione e, quindi, di interpretazione da un lato educano l'alunno all'idea che tradurre non è un'operazione matematica che prevede un solo risultato e che non esiste *la* traduzione, ma, semmai, *un numero potenzialmente infinito* di traduzioni, dall'altro lo stimolano ad accettare la sfida di affrontare una questione e di superare un ostacolo, prendendo posizione, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte e fornendo una propria tesi da motivare.

ESEMPIO 5

Per questo tipo di testi la tecnica della traduzione contrastiva attiva si è spesso rivelata un utile strumento didattico. Fra gli esempi di problemi di tipo interpretativo ricordo l'analisi contrastiva condotta da una classe del quarto anno su ben dieci traduzioni di un capitolo del famoso *Dialogo dei Meli* di Tucidide.

Thuc. V 89

ΑΘ. Ἡμεῖς τοίνυν οὔτε αὐτοὶ μετ' ὀνομάτων καλῶν, ὡς ἢ δικαίως τὸν Μηδὸν καταλύσαντες ἄρχομεν ἢ ἀδικούμενοι νῦν ἐπεξερχόμεθα, λόγων μῆκος ἄπιστον παρέξομεν, οὔθ' ὑμᾶς ἀξιοῦμεν ἢ ὅτι Λακεδαιμονίων ἄποικοι ὄντες οὐ ξυνεστρατεύσατε ἢ ὡς ἡμᾶς οὐδὲν ἠδικήκατε λέγοντας οἴεσθαι πείσειν, τὰ δυνατὰ δ' ἐξ ὧν ἐκότεροι ἀληθῶς φρονοῦμεν διαπράσσεσθαι, ἐπισταμένους πρὸς εἰδότας ὅτι δίκαια μὲν ἐν τῷ ἀνθρωπείῳ λόγῳ ἀπὸ τῆς ἴσης ἀνάγκης κρίνεται, δυνατὰ δὲ οἱ προύχοντες πράσσοσι καὶ οἱ ἀσθενεῖς συγχωροῦσιν.

Alcune traduzioni italiane.

- a. Ateniesi: «*Benissimo. Ora noi da parte nostra vi risparmieremo le belle parole e i lunghi discorsi che non persuadono. Non protesteremo che il nostro dominio è giusto perché abbiamo fiaccato la Persia, o che ora perseguiamo il nostro diritto per un'offesa ricevuta. Ed esigiamo che neppure voi crediate di persuaderci dicendoci che non vi siete uniti a noi perché siete una colonia di*

Sparta, o che non ci avete fatto nessun torto. È nostro avviso che si discuta senza uscire dai limiti del possibile, partendo dalle nostre intime convinzioni comuni. Gli uni e gli altri sappiamo che nel linguaggio della vita reale le ragioni della giustizia vengono prese in considerazione solo quando la necessità preme ugualmente sull'una o sull'altra parte; se no, ci si adatta: i più forti agendo e i deboli cedendo».

Trad. di P. Sgroj, rivista da L. Rossetti e G. Ranocchia⁶.

- b. Ateniesi: *«Da parte nostra, non faremo ricorso a frasi sonanti; non diremo fino alla noia che è giusta la nostra posizione di predominio perché abbiamo debellato i Persiani e che ora marciamo contro di voi per rintuzzare offese ricevute: discorsi lunghi e che non fanno che suscitare diffidenze. Però riteniamo che nemmeno voi vi dobbiate illudere di convincerci col dire che non vi siete schierati al nostro fianco perché eravate coloni di Sparta e che, infine, non ci avete fatto torto alcuno. Bisogna che da una parte e dall'altra si faccia risolutamente ciò che è nella possibilità di ciascuno e che risulta da un'esatta valutazione della realtà. Poiché voi sapete tanto bene quanto noi che, nei ragionamenti umani, si tiene conto della giustizia quando la necessità incombe con pari forze su ambo le parti; in caso diverso, i più forti esercitano il loro potere e i più deboli vi si adattano».*

Trad. di L. Annibaletto⁷.

- c. Ateniesi: *«Noi dunque non vi offriremo una non persuasiva lusingaggine di parole con l'aiuto di belle frasi, cioè che il nostro impero è giusto perché abbiamo abbattuto i Medi o che ora perseguiamo il nostro diritto perché siamo stati offesi; ma ugualmente pretendiamo che neppur voi crediate di persuaderci dicendoci che, per quanto coloni dei Lacedemoni, non vi siete uniti a loro per farci guerra o che non ci avete fatto alcun torto. Pretendiamo invece che si mandi a effetto ciò che è possibile a seconda della reale convinzione che ha ciascuno di noi, che noi siamo certi, di fronte a voi, persone informate, che nelle considerazioni umane il diritto è riconosciuto in seguito a una uguale necessità per le due parti, mentre chi è più forte fa quello che può e chi è più debole cede».*

Trad. di C. Moreschini, rivista da F. Ferrari⁸.

6 Sgroj 1942; Sgroj 1996.

7 Annibaletto 1952.

8 Moreschini 1967; Ferrari 1985.

d. Ateniesi: *«D'accordo. Dal canto nostro rinunciamo all'armamentario fastoso dell'eloquenza, alla retorica interminabile di quei discorsi celebrativi che non danno frutto. Sicché non ribadiremo che per avere demolito la prepotenza persiana, rifulge per noi il diritto all'impero, o che la nostra attuale campagna è la replica a un attentato inferto al nostro onore. Ma si pretende qui che neppure voi tentiate di piegarci giustificando il vostro rifiuto di fornire leve all'armata con la circostanza che siete coloni di Sparta, o soggiungendo che nei nostri riguardi siete innocenti e puri. Sentite: sforziamoci di restringere le ipotesi di compromesso nei confini del realizzabile, attingendole ciascuno ai principi più autentici cui ispira, di norma, la sua condotta. Siete consapevoli quanto noi che i concetti della giustizia affiorano e assumono corpo nel linguaggio degli uomini quando la bilancia della necessità sta sospesa in equilibrio tra due forze pari. Se no, a seconda; i più potenti agiscono, i deboli si flettono».*

Trad. di E. Savino⁹.

e. At.: *«Ebbene, noi non faremo, con belle parole, un lungo discorso, al quale non si potrà replicare, su come esercitiamo giustamente la dominazione perché abbiamo sopraffatto i Medi, o come ora cerchiamo di punirvi perché abbiamo subito un'offesa; e chiediamo che nemmeno voi crediate di poterci persuadere dicendo che, sebbene siate coloni dei Lacedemoni, non avete partecipato alle loro campagne militari, o che non ci avete fatto nessun torto; ma chiediamo che realizziate ciò che è possibile secondo quello che gli uni e gli altri veramente pensiamo: voi siete a conoscenza del fatto, come lo sappiamo noi, che la giustizia, nei ragionamenti umani, impronta a un giudizio se le due parti sono sottoposte a eguale costrizione; il possibile invece lo fanno i più potenti e ad esso acconsentono i più deboli».*

Trad. di G. Donini¹⁰.

f. Ateniesi: *«Per quel che ci riguarda, né vi infliggeremo una lunga sequela di parole, con speciosi argomenti: per esempio che noi esercitiamo a buon diritto il dominio perché a suo tempo sconfigammo il Persiano, o che ora siamo qui per punirvi perché abbiamo subito un torto da voi; né accettiamo che voi immaginate di convincerci sostenendo che non avete voluto combattere al nostro fianco perché siete coloni di Sparta, o che, comunque, non avete*

9 Savino 1974.

10 Donini 1982.

commesso torti nei nostri confronti. La nostra proposta è che si faccia quanto è realmente possibile sulla base dei veri intendimenti di entrambi: consapevoli entrambi del fatto che la valutazione fondata sul diritto si pratica, nel ragionare umano, solo quando si è su di una base di parità, mentre, se vi è disparità di forze, i più forti esigono quanto è possibile ed i più deboli approvano».

Trad. di L. Canfora¹¹.

- g. Ateniesi: *«Noi dunque non vi rivolgeremo un lungo discorso non convincente, ricco di belle parole, sostenendo che il nostro dominio è giusto in quanto abbiamo debellato i Persiani, o che ora vi attacchiamo perché abbiamo subito un torto; pretendiamo tuttavia che neppure voi crediate di convincerci, asserendo che pur essendo coloni di Sparta non avete preso parte a spedizioni, oppure che non avete commesso alcun torto nei nostri confronti. Vogliamo invece che si faccia quanto è possibile, sulla base di quello che entrambi abbiamo veramente in animo, certi come siamo, di fronte a persone altrettanto consapevoli, che nelle riflessioni umane si tiene conto della giustizia in situazioni in cui vi sia pari necessità per le parti in causa, ma che in altre circostanze i più forti fanno quello che è loro possibile, mentre i più deboli si sottomettono».*

Trad. di P. Rosa¹².

Alcune traduzioni in altre lingue.

- h. Athenian envoys: *«For ourselves, we shall not trouble you with specious pretences – either of how we have a right to our empire because we overthrew the Mede, or are now attacking you because of wrong that you have done us – and make a long speech which would not be believed; and in return we hope that you, instead of thinking to influence us by saying that you did not join the Lacedaemonians, although their colonists, or that you have done us no wrong, will aim at what is feasible, holding in view the real sentiments of us both; since you know as well as we do that right, as the world goes, is only in question between equals in power, while the strong do what they can and the weak suffer what they must».*

Trad. di R. Crawley¹³.

11 Canfora 1996².

12 Tosi, Rosa 2016.

13 Crawley 1950.

- i. Ath.: *«Well, then, we on our part will make use of no fair phrases, saying either that we hold sway justly because we overthrew the Persians, or that we now come against you because we are injured, offering in a lengthy speech arguments that would not be believed; nor, on the other hand, do we presume that you will assert, either that the reason why you did not join us in the war was because you were colonists of the Lacedaemonians, or that you have done us no wrong. Rather we presume that you aim at accomplishing what is possible in accordance with the real thoughts of both of us, since you know as well as we know that what is just is arrived at in human arguments only when the necessity on both sides is equal, and that the powerful exact what they can, while the weak yield what they must».*

Trad. di C. F. Smith¹⁴.

- j. Les Athéniens: *«Eh bien, nous n'allons pas, en ce qui nous concerne, recourir à de grands mots, en disant que d'avoir vaincu le Mède nous donne le droit de dominer, ou que notre campagne présente vient d'une atteinte faite à nos droits, ce qui fournirait de longs développements peu convaincants; mais vous, à votre tour, nous y comptons, ne venez pas nous dire ni que, malgré votre condition de colons des Lacédémoniens, vous n'avez pas rejoint leurs rangs, ni que vous n'avez jamais attenté à nos droits, et ne croyez pas ainsi nous convaincre: il s'agit plutôt que vous réalisiez ce qui vous sera possible, en partant de nos sentiments vrais aux uns et aux autres; car vous le savez comme nous: si le droit intervient dans les appréciations humaines pour inspirer un jugement lorsque les passions s'équivalent, lo possible règle, en revanche, l'action des plus forts et l'acceptation des faibles».*

Trad. di J. de Romilly¹⁵.

Anche per i testi poetici (pensiamo ai frammenti dei lirici o ai testi tragici), la richiesta di una traduzione autonoma, personale e originale potrebbe essere preceduta dall'avvertenza, da parte del docente, che il passo presenta delle ambiguità, delle difficoltà di senso e di significato: in tal modo, il lavoro potrebbe risultare giustificato in quanto funzionale alla ricerca di una risposta, orientato alla soluzione di un enigma.

14 Forster Smith 1953 (1923¹).

15 de Romilly 1967.

ESEMPIO 6

Il lavoro di approfondimento assegnato a un'allieva del quarto anno consistette nell'analisi contrastiva – di cui riportiamo solo la parte relativa ai primi due versi – di alcune traduzioni d'autore del primo stasimo dell'*Antigone* di Sofocle. In quel caso l'enigma traduttivo, che finisce per coinvolgere il senso e il significato dell'intero stasimo, era già tutto nella resa dell'aggettivo δεινός.

Soph. *Ant.* 332-333

Πολλὰ τὰ δεινὰ κούδ' ἐν ἀν-
θρώπου δεινότερον πέλει·

*Molte sono le meraviglie
ma nulla è più portentoso dell'uomo.*
C. Sbarbaro (1943)

*Molte ha la vita forze tremende;
eppure più dell'uomo
nulla, vedi, è tremendo.*
G. Lombardo Radice (1956)

*L'esistere dell'uomo
è uno stupore infinito,
ma nulla è più dell'uomo stupendo.*
E. Cetrangolo (1970)

*Molte sono le cose mirabili,
ma nessuna è più mirabile dell'uomo.*
R. Cantarella (1977)

*Pullula mistero. E nulla
più misterioso d'uomo vive.*
E. Savino (1977)

*Molti sono i prodigi
e nulla è più prodigioso dell'uomo.*
F. Ferrari (1982)

*Molti i prodigi,
e nulla più prodigioso dell'uomo v'è.*
F. M. Pontani (1991)

*Molte sono le cose tremende,
ma nulla è più tremendo dell'uomo.*
A. Tonelli (2004)

ESEMPIO 7

L'*Edipo re* di Sofocle offre innumerevoli punti critici. Solo per fare un esempio, un laboratorio di traduzione sul secondo stasimo della tragedia prese le mosse dall'enigmatica espressione τί δεῖ με χορεύειν.

Soph. *Oed. Tyr.* 895-986

Εἰ γὰρ αἱ τοιαῖδε πράξεις τίμια,
τί δεῖ με χορεύειν;

*A che, se tai nequizie abbiano orranza,
intreccio più questa mia sacra danza?*
E. Romagnoli

*Se tali azioni si onorano
a che questo mio canto?*
R. Cantarella

*Se tale prassi si ritiene nobile,
a che le mie danze?*
F. M. Pontani

*Se questo agire è in auge
perché ancora danzare dovrei?*
F. Ferrari

*Se infatti tali azioni sono onorate
perché devo eseguire la danza sacra?*
G. Ghiselli

*Infatti, se queste azioni sono premiate,
perché danzare ancora?*
F. Morosi

*E se ora è tutto questo che si stima
perché dovrei danzare?*
F. Condello

ESEMPIO 8

Dopo la visione di una videolezione sulle *Coefore* di Eschilo (sul canale YouTube) una classe del quarto anno lavorò in gruppo alla ricerca della resa in italiano di due versi del dramma di difficilissima interpretazione¹⁶.

Aesch. *Choeph.* 575-576

(...) νεκρὸν

θήσω, ποδώκει περιβαλὼν χαλκεύματι.

*morto lo stenderò,
lo colpirò con la veloce spada*
E. Romagnoli (1921)

*lo stenderò morto,
travolgendolo con un dardo veloce di piede*
M. Untersteiner (1974)

*l'avrò ucciso,
avvolgendolo in agile bronzo*
M. Morani (1987)

*j'en fais un mort,
en l'enveloppant de l'airan agile*
P. Mazon (1925)

*l'ammazzerò,
la mia spada sarà un fulmine*
P. P. Pasolini (1960)

*lo stenderò morto,
cucendogli all'istante
un sudario di bronzo,
con il filo della mia spada*
W. Lapini (2021)

*nel veloce impeto
avvolto della mia spada*
M. Valgimigli (1926)

*lo stenderò esanime,
avvolto nel lampo della mia spada*
A. Severino (1985)

6. I PROBLEMI DI INTERPRETAZIONE

Prendendo, poi, in considerazione i passi in prosa, l'esercizio di traduzione potrebbe ricevere impulsi e stimoli da esperimenti di lavoro interdisciplinare.

ESEMPIO 9

In un percorso tematico che vide la collaborazione tra il docente di greco e quello di filosofia l'obiettivo di dare una risposta a una questione ermeneutica posta da un passo di Platone prese le mosse dalla necessità di affrontare preliminarmente le difficoltà di traduzione poste dal testo greco.

Plat. *Resp.* 592 a-b

[592] [a] Ἀλλὰ μὴν καὶ τιμάς γε, εἰς ταῦτὸν ἀποβλέπων, τῶν μὲν μεθέξει καὶ γεύσεται ἐκῶν, ἃς ἂν ἠγῆται ἀμείνω αὐτὸν ποιήσῃν, ἃς δ' ἂν λύσειν τὴν ὑπάρχουσαν ἕξιν, φεύξεται ἰδίᾳ καὶ δημοσίᾳ.

16 <<https://www.youtube.com/watch?v=GBTRXwj0SXo&t=3158s>>. Data dell'ultima consultazione: 12/02/2024.

Οὐκ ἄρα, ἔφη, τὰ γε πολιτικά ἐθελήσει πράττειν, ἔάνπερ τούτου κήδηται.

Νῆ τὸν κύνα, ἦν δ' ἐγώ, ἔν γε τῇ ἑαυτοῦ πόλει καὶ μάλα, οὐ μέντοι ἴσως ἔν γε τῇ πατρίδι, ἐὰν μὴ θεία τις συμβῆ τύχη.

Μανθάνω, ἔφη· ἐν ἧ νῦν διήλθομεν οἰκίζοντες πόλει λέγεις, τῇ ἐν λόγοις κειμένη, ἐπεὶ γῆς γε οὐδαμοῦ οἶμαι [b] αὐτὴν εἶναι.

Ἄλλ', ἦν δ' ἐγώ, ἐν οὐρανῷ ἴσως παράδειγμα ἀνάκειται τῷ βουλομένῳ ὄρᾶν καὶ ὄρῶντι ἑαυτὸν κατοικίζειν. διαφέρει δὲ οὐδὲν εἶτε που ἔστιν εἶτε ἔσται· τὰ γὰρ ταύτης μόνης ἂν πράξειεν, ἄλλης δὲ οὐδεμιᾶς.

Εἰκός γ', ἔφη.

Non è il caso in questa sede di dilungarsi nell'analisi dettagliata della delicata questione ermeneutica posta dal finale del libro IX della *Repubblica*. In questa rapida carrellata di esempi di passi che proprio per gli spinosi problemi di traduzione e, quindi, di interpretazione in essi presenti potrebbero suscitare negli studenti l'interesse e la voglia di mettersi in gioco, basterà ricordare che Mario Vegetti, in un illuminante contributo riguardante proprio le difficoltà traduttive che talvolta si incontrano nei dialoghi platonici¹⁷, ha osservato che nella corretta resa e interpretazione di alcune espressioni di questo passo «è in gioco la valutazione complessiva del senso della *Repubblica*»¹⁸.

In particolare, è soprattutto per una “fantasiosa” e infondata resa traduttiva dell'espressione ἑαυτὸν κατοικίζειν – contrastante, a giudizio di Vegetti, non solo con l'*usus* dell'autore, ma in generale con le regole della lingua greca – che «il passo ha costituito da sempre il testo di riferimento per gli interpreti che negano il carattere politico della *Repubblica* (perché ne considerano inaccettabili i contenuti) e ne limitano quindi il significato all'ambito della morale individuale»¹⁹.

Ora, secondo Vegetti la traduzione proposta da alcuni interpreti di ἑαυτὸν κατοικίζειν con espressioni come ‘found a city in himself’ o ‘rifondare sé stesso’ «da un lato autorizza un'interpretazione, dall'altro è pregiudicata da questa stessa interpretazione»²⁰.

17 Cfr. Vegetti 2011.

18 Vegetti 2011 p. 117.

19 Vegetti 2011 pp. 118-119: «Poiché l'azione politica del filosofo, o in generale dell'uomo giusto, può aver luogo solo nel suo ambito, e non nel contesto storico in cui egli vive, anche questa ne risulta di conseguenza qualificata come impossibile. Il senso dell'intera *Repubblica* consiste dunque nell'aver delineato un modello di giustizia realizzabile solo a livello di moralità individuale; la città proposta può esistere solo “in sé stessi”, nel compito della fondazione di una politeia interiore moralmente corretta. Platone impolitico, dunque, e questa, soprattutto per molti interpreti anglosassoni, costituisce la sua estrema difesa dall'accusa di totalitarismo rivoltagli da Popper».

20 Vegetti 2011 p. 118.

Richiamando altre occorrenze nella *Repubblica* dello stesso verbo, Vegetti fa notare che κατοικίζειν +accusativo vale ‘insediare, trasferire, far abitare’ qualcuno o qualcosa in qualche luogo, ‘deportare’ una colonia²¹. Prendendo le mosse da questa diversa traduzione/interpretazione dell’espressione in questione, è possibile recuperare il senso politico, anziché morale, del passo e dell’intera opera:

è «abbastanza chiaro il luogo in cui può insediarsi politicamente il soggetto che abbia deciso di abbandonare la “patria” storica: ἐν οὐρανῷ, nel ‘cielo’ del paradigma, cioè del modello politico di città giusta proposto nel dialogo. Questo spiega allora il senso dell’ultima frase del passo sull’azione politica del filosofo, che letteralmente va tradotta: ‘potrebbe fare solo le cose di questa città, e di nessun’altra’. Essa significa che il filosofo non agirà in vista della politica della sua città storica, ma orienterà le finalità della sua azione politica verso la costruzione dell’altra città, nel caso se ne presentino le circostanze favorevoli, un caso del tutto eccezionale»²².

Identico discorso si potrebbe fare per i numerosi passi di incerta interpretazione offerti dalle opere degli storici, per i quali la soluzione di una *crux* traduttiva potrebbe essere presentata come funzionale all’individuazione del senso e del significato da attribuire a una testimonianza storica. In questo caso il lavoro interdisciplinare potrebbe essere condotto in collaborazione o con il collega di storia o con un collega di greco di un’altra sezione.

ESEMPIO 10

Mi piace qui ricordare l’esperimento condotto qualche anno fa da me e dal collega Pietro Rosa. Gli allievi delle rispettive classi del quarto anno, di Napoli e di Bologna, che nei giorni precedenti erano stati invitati dai loro docenti a produrre delle proprie traduzioni personali e originali di un famoso passo tucidideo irto di punti controversi, furono, poi, sollecitati in un confronto a distanza (ossia nel corso di incontro su piattaforma digitale) a discutere e motivare le proprie traduzioni e interpretazioni insieme con i loro docenti e alla presenza del Prof. Renzo Tosi, che partecipò all’incontro online e guidò il confronto.

Anche per questo passo – che non esiterei a definire esemplare tra i luoghi dell’opera tucididea (e non solo) che presentano quel tipo di difficoltà

21 Vegetti 2011 p. 119.

22 Vegetti 2011 p. 120.

traduttivo-interpretative di cui si sta qui cercando di evidenziare la potenziale forza attrattiva e motivante per una didattica laboratoriale della traduzione – non credo sia il caso di entrare nel merito delle numerose questioni di natura lessicale e sintattica che in particolare il capitolo 22 pone. Mi limito a ricordare almeno il prezioso contributo al riguardo di Renzo Tosi.²³

Ecco il testo su cui lavorarono e si confrontarono gli studenti di Napoli e di Bologna.

Thuc. I 20-22, 2

23 Tosi 2018 pp. 165-182.

[20] [1] Τὰ μὲν οὖν παλαιὰ τοιαῦτα ἡῦρον, χαλεπὰ ὄντα παντὶ ἐξῆς τεκμηρίῳ πιστεύσαι. οἱ γὰρ ἄνθρωποι τὰς ἀκοάς τῶν προγεγενημένων, καὶ ἢ ἐπιχώρια σφίσιν ἢ, ὁμοίως ἀβασανίστως παρ' ἀλλήλων δέχονται. [2] Ἀθηναίων γοῦν τὸ πλῆθος Ἰππαρχον οἴονται ὑφ' Ἀρμοδίου καὶ Ἀριστογείτονος τύραννον ὄντα ἀποθανεῖν, καὶ οὐκ ἴσασιν ὅτι Ἰππίας μὲν πρεσβύτατος ὢν ἦρχε τῶν Πεισιστράτου υἱῶν, Ἰππαρχος δὲ καὶ Θεσσαλὸς ἀδελφοὶ ἦσαν αὐτοῦ, ὑποτοπήσαντες δὲ τὴν ἐκείνην τῇ ἡμέρᾳ καὶ παραχρῆμα Ἀρμοδίου καὶ Ἀριστογείτων ἐκ τῶν ξυνειδῶτων σφίσιν Ἰππία μεμνησθῆναι τοῦ μὲν ἀπέσχοντο ὡς προειδότες, βουλόμενοι δὲ πρὶν ξυλληθῆναι δράσαντές τι καὶ κινδυνεύσαι, τῷ Ἰππάρχῳ περιτυχόντες περὶ τὸ Λεωκόρειον καλούμενον τὴν Παναθηναϊκὴν πομπὴν διακοσμοῦντι ἀπέκτειναν. [3] Πολλὰ δὲ καὶ ἄλλα ἔτι καὶ νῦν ὄντα καὶ οὐ χρόνῳ ἀμνηστουμένα καὶ οἱ ἄλλοι Ἑλληνες οὐκ ὀρθῶς οἴονται, ὡς περ τοὺς τε Λακεδαιμονίων βασιλέας μὴ μῖα ψήφῳ προστίθεσθαι ἐκότερον, ἀλλὰ δυοῖν, καὶ τὸν Πιτανάτην λόχον αὐτοῖς εἶναι, ὃς οὐδ' ἐγένετο πρόποτε. Οὕτως ἀταλαιπώρος τοῖς πολλοῖς ἡ ζήτησις τῆς ἀληθείας, καὶ ἐπὶ τὰ ἐτοῖμα μᾶλλον τρέπονται. [21] [1] Ἐκ δὲ τῶν εἰρημένων τεκμηρίων ὅμως τοιαῦτα ἂν τις νομίζων μάλιστα ἂ διήλθον οὐχ ἀμαρτάνοι, καὶ οὔτε ὡς ποιητὰ ὑμνήκασιν περὶ αὐτῶν ἐπὶ τὸ μείζον κοσμοῦντες μᾶλλον πιστεύων, οὔτε ὡς λογογράφοι ξυνέθεσαν ἐπὶ τὸ προσαγωγότερον τῇ ἀκρόασει ἢ ἀληθέστερον, ὄντα ἀνεξέλεγκτα καὶ τὰ πολλὰ ὑπὸ χρόνου αὐτῶν ἀπίστως ἐπὶ τὸ μυθῶδες ἐκνευικηκότα, ἡρῆσθαι δὲ ἠγησάμενος ἐκ τῶν ἐπιφανεστάτων σημείων ὡς παλαιὰ εἶναι ἀποχρώντως. [2] Καὶ ὁ πόλεμος οὗτος, καίπερ τῶν ἀνθρώπων ἐν ᾧ μὲν ἄν πολεμῶσι τὸν παρόντα αἰεὶ μέγιστον κρινόντων, παυσασμένων δὲ τὰ ἀρχαῖα μᾶλλον θαυμαζόντων, ἀπ' αὐτῶν τῶν ἔργων σκοποῦσι δηλώσει ὅμως μείζον γεγενημένους αὐτῶν.

20. (1) Queste dunque risultano le antiche vicende in base alle mie ricerche, ma sono tali da rendere difficile prestare fede indiscriminatamente a tutti gli indizi. Gli uomini, infatti, accolgono ugualmente, senza sottoporlo a verifica, quanto hanno sentito raccontare riguardo agli eventi precedenti, anche quando ciò si riferisce alle tradizioni della propria città. (2) La maggior parte degli Ateniesi, ad esempio, crede che Ipparco sia stato ucciso da Armodio e Aristogitone quando era tiranno e non sanno che a regnare era Ippia, il maggiore dei figli di Pisistrato, mentre Ipparco e Tessalo erano suoi fratelli. Tuttavia Armodio e Aristogitone, sospettando che quel giorno e nell'imminenza dell'azione fosse stata fatta una denuncia a Ippia contro di loro da parte dei complici, lo evitarono, pensando che fosse stato preavvertito; volendo tuttavia affrontare qualche azione rischiosa e notevole prima di essere arrestati, imbattendosi in Ipparco che ordinava la processione panatenaica nei pressi del cosiddetto Leocorio, lo uccisero. (3) Anche riguardo a molte altre vicende attuali e non dimenticate col tempo anche gli altri Greci non hanno idee corrette: per esempio credono che i re degli Spartani dispongano nelle votazioni di due voti ciascuno e non di uno solo e che abbiano la schiera di Pitane, che non è mai esistita. Così i più non si affaticano nella ricerca della verità e si volgono piuttosto a quanto è a portata di mano.

21. (1) Tuttavia non sbaglierebbe chi si basasse sulle prove da me precedentemente esposte e ritenesse che i fatti avvennero come io li ho descritti, senza prestare fede al modo in cui i poeti li hanno celebrati e abbelliti né a come i logografi li hanno narrati, mirando più al diletto che si ricava dall'ascolto che alla verità, dal momento che si tratta di fatti non provabili e che per la maggior parte, a causa del tempo trascorso, sono sconfinati nel mito e divenuti incredibili, pensando invece che tali fatti siano stati indagati da me sulla base delle prove più evidenti in modo sufficiente per avvenimenti antichi. (2) E questa guerra, sebbene gli uomini ritengano sempre che quella in cui stanno combattendo sia la più grande, mentre, quando è finita, ammirano maggiormente le imprese antiche, a chi giudichi in base ai fatti stessi apparirà più grande di quelle passate.

Traduzione di Pietro Rosa²⁴.

TESTO (I 22, 1-2)

[22] 1. Καὶ ὅσα μὲν λόγῳ εἶπον ἕκαστοι ἢ μέλλοντες πολεμήσειν ἢ ἐν αὐτῷ ἤδη ὄντες, χαλεπὸν τὴν ἀκρίβειαν αὐτῆν τῶν λεχθέντων διαμνημονεύσαι ἢν ἐμοὶ τε ὢν αὐτὸς ἦκουσα καὶ τοῖς ἄλλοθεν ποθεν ἐμοὶ ἀπαγγέλλουσιν· ὡς δ' ἂν ἐδόκειν ἐμοὶ ἕκαστοι περὶ τῶν αἰεὶ παρόντων τὰ δέοντα μάλιστα εἰπεῖν, ἐχομένῳ ὅτι ἐγγύτατα τῆς ξυμπάσης γνώμης τῶν ἀληθῶς λεχθέντων, οὕτως εἴρηται. 2. Τὰ δ' ἔργα τῶν πραχθέντων ἐν τῷ πολέμῳ οὐκ ἐκ τοῦ παρατυχόντος πυνθανόμενος ἠξίωσα γράφειν, οὐδ' ὡς ἐμοὶ ἐδόκει, ἀλλ' οἷς τε αὐτὸς παρῆν καὶ παρὰ τῶν ἄλλων ὅσον δυνατόν ἀκριβεῖα περὶ ἐκάστου ἐπεξελέθων.

7. UN LABORATORIO DI TRADUZIONE SU TESTI “FUORI PROGRAMMA”

Non è forse da trascurare l’interesse che gli studenti potrebbero provare per autori, generi e testi generalmente esclusi dai programmi scolastici. Questa ipotesi ha ispirato il laboratorio di traduzione extrascolastico «Fuori Programma» a cui si è accennato in precedenza.

ESEMPIO 11

Oltre all’analisi delle lamine orfiche, gli alunni partecipanti al laboratorio, dopo un primo momento in cui l’attività di traduzione, analisi e confronto è stata guidata dal docente, si sono misurati autonomamente con le difficoltà della traduzione dal greco al latino, partendo dall’analisi contrastiva di una traduzione d’autore in latino (Boezio) di un testo greco (*De interpretatione* di Aristotele) e con il meccanismo della cosiddetta retroversione.

ARISTOTELES
De interpretatione - Περί ἑρμηνείας

ANICIUS MANLIUS SEVERINUS BOETHIUS,
*De interpretatione - Περί ἑρμηνείας liber Aristotelis
latine versus*

[16a] Πρῶτον δεῖ θέσθαι τί ὄνομα καί τί ῥῆμα, ἔπειτα τί ἐστίν ἀπόφασις καί κατάφασις καί ἀπόφρασις καί λόγος.

Ἔστι μὲν οὖν τὰ ἐν τῇ φωνῇ τῶν ἐν τῇ ψυχῇ παθημάτων σύμβολα, καί τὰ γραφόμενα τῶν ἐν τῇ φωνῇ. καὶ ὥσπερ οὐδέ γράμματα πᾶσι τὰ αὐτά, οὐδέ φωναὶ αἱ αὐταί· ὧν μέντοι τὰυτα σημεῖα πρῶτων, ταῦτα πᾶσι παθήματα τῆς ψυχῆς, καὶ ὧν ταῦτα ὁμοιώματα πράγματα ἤδη ταῦτά. Περί μὲν οὖν τούτων εἴρηται ἐν τοῖς περὶ ψυχῆς, ἄλλης γὰρ πραγματείας· ἐστὶ δέ, ὥσπερ ἐν τῇ ψυχῇ ὅτε μὲν νόημα ἄνευ τοῦ ἀληθεύειν ἢ ψεύδεσθαι ὅτε δὲ ἤδη ᾧ ἀνάγκη τούτων ὑπάρχειν θάτερον, οὕτω καὶ ἐν τῇ φωνῇ· περὶ γὰρ σύνθεσιν καὶ διαίρεσιν ἐστὶ τὸ ψευδὸς τε καὶ τὸ ἀληθές. Τὰ μὲν οὖν ὀνόματα αὐτὰ καὶ τὰ ῥήματα ἔοικε τῷ ἄνευ συνθέσεως καὶ διαρέσεως νοήματι, οἷον τὸ ἄνθρωπος ἢ λευκόν, ὅταν μὴ προστεθῇ τι· οὔτε γὰρ ψευδὸς οὔτε ἀληθές πω. σημεῖον δ’ ἐστὶ τοῦδε· καὶ γὰρ ὁ τραγέλαφος σημαίνει μὲν τι, οὕτω δὲ ἀληθές ἢ ψευδὸς, ἐὰν μὴ τὸ εἶναι ἢ μὴ εἶναι προστεθῇ ἢ ἀπλῶς ἢ κατὰ χρόνον.

Primum oportet constituere quid sit nomen et quid verbum, postea quid est negatio et adfirmatio et enuntiatio et oratio.

Sunt ergo ea quae sunt in voce earum quae sunt in anima passionum notae, et ea quae scribuntur eorum quae sunt in voce. Et quemadmodum nec litterae omnibus eadem, sic nec eadem voces; quorum autem hae primorum notae, eadem omnibus passiones animae sunt, et quorum hae similitudines, res etiam eadem. De his quidem dictum est in his quae sunt dicta de anima – alterius est enim negotii –; est autem, quemadmodum in anima aliquotiens quidem intellectus sine vero vel falso, aliquotiens autem cum iam necesse est horum alterum inesse, sic etiam in voce; circa compositionem enim et divisionem est falsitas veritasque. Nomina igitur ipsa et verba consimilia sunt sine compositione vel divisione intellectui, ut ‘homo’ vel ‘album’, quando non additur aliquid; neque enim adhuc verum aut falsum est. Huius autem signum: ‘hircocervus’ enim significat aliquid, sed nondum verum vel falsum, si non vel ‘esse’ vel ‘non esse’ addatur vel simpliciter vel secundum tempus.

Qui di seguito (figura 8) è riprodotto uno degli esercizi di traduzione dal greco al latino e viceversa di alcune brevi porzioni dei due capitoli dedicati al nome (ὄνομα /*nomen*) nell’opera aristotelica e nella traduzione boeziana in latino che gli alunni svolsero autonomamente, dopo aver par-

tecipato attivamente, sotto la guida del docente, al lavoro di traduzione e di analisi dei primi capitoli dell'opera.

Όνομα μὲν οὖν ἐστὶ φωνὴ σημαντικὴ κατὰ συνθήκην ἀνευ χρόνου, [redacted]
ἐν γὰρ τῷ **Κάλλιππος** τὸ **-ππος** οὐδὲν καθ' **αὐτό** σημαίνει, ὡςπερ ἐν τῷ λόγῳ τῷ **καλὸς ἵππος**. Οὐ μὴν οὐδ' ὡςπερ ἐν τοῖς ἀπλοῖς ὀνόμασιν, οὕτως ἔχει καὶ ἐν τοῖς πεπλεγμένοις· ἐν ἐκείνοις μὲν γὰρ οὐδαμῶς τὸ μέρος σημαντικόν, ἐν δὲ τοῦτοις βούλεται μὲν, ἀλλ' οὐδενὸς κευχαρισμένον, οἷον ἐν τῷ **ἐπακτροκέλης** τὸ **-κέλης**.
Τὸ δὲ κατὰ συνθήκην, ὅτι φύσει τῶν ὀνομάτων οὐδὲν ἐστίν, ἀλλ' ὅταν γένηται σύμβολον· ἐπεὶ δηλοῦσι γέ τι καὶ οἱ ἀγράμματοι ψόφοι, οἷον θηρίων, ὧν οὐδὲν ἐστίν ὄνομα. –
Τὸ δ' **οὐκ ἄνθρωπος οὐκ ὄνομα**, οὐ μὴν οὐδὲ κεῖται ὄνομα ὃ τι δεῖ καλεῖν αὐτό, - οὐτε γὰρ λόγος οὐτε ἀπόφρασις ἐστίν· - ἀλλ' ἐστὼ ὄνομα ἀόριστον.
Τὸ δὲ **Φίλωνος** ἢ **Φίλωνι** καὶ ὅσα τοιαῦτα οὐκ ὀνόματα ἀλλὰ πτώσεις ὀνόματος. [redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

2 DE NOMINE.

Nomen ergo est vox **significativa** secundum placitum sine tempore, **cuius nulla pars est significativa separata**, in **'equiferus'** enim **'-ferus'** nihil per **se** significat, quemadmodum in oratione quae est **'equus ferus'**. At vero non quemadmodum in simplicibus nominibus, sic se habet et in compositis; [redacted]
[redacted]
ut in **'equiferus'** **'-ferus'**.
Secundum placitum vero, quoniam naturaliter nominum nihil est, sed quando fit nota; nam designant et inlitterati soni, ut ferarum, quorum nihil est nomen.
[redacted]
[redacted]
'**Catonis'** autem vel **'Catonī'** et quaecumque talia sunt non sunt nomina, sed casus nominis. **Ratio autem eius est in aliis quidem eadem, sed differt quoniam, cum 'est' vel 'fuit' vel 'erit' adiunctum, neque verum neque falsum est, nomen vero semper; ut 'Catonis est' vel 'non est' – nondum enim aliquid neque verum dicit neque mentitur.**

Fig. 8

BIBLIOGRAFIA

Annibaletto Luigi

1952 *Tucidide, La guerra del Peloponneso*, Milano, Mondadori 1952.

Benincà Paola, Peca Conti Rita

2003 *Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica*, "Università e Scuola" 8, n. 2, pp. 38-53.

Canfora Luciano et al.

1996² *Tucidide. La guerra del Peloponneso*, Torino, Einaudi-Gallimard.

Cardinaletti Anna (ed.)

2003 *Per un'analisi comparativa tra le lingue classiche e le lingue moderne: aspetti fonologici, sintattici e testuali*, Venezia, Ms. Università Ca' Foscari di Venezia.

Crawley Richard

1950 *The History of The Peloponnesian War by Thucydides*, New York, E. P. Dutton and Company Inc. – London, J. M. Dent And Sons Limited.

de Romilly Jacqueline

1967 *Thucydide. La guerre du Péloponnèse*, Paris, Les Belles Lettres 1967.

Donini Guido

1982 *Le storie di Tucidide*, Torino, UTET.

Ferrari Franco

1985 *Tucidide, La guerra del Peloponneso*, intr. di Moses I. Finley, trad. di Franco Ferrari, Milano, BUR.

Forster Smith Charles

1953² *Thucydides with an English Translation by Charles Forster Smith*, I-IV, London-Cambridge [Mass.], Heinemann-Harvard University Press.

Moreschini Claudio

1967 *Le Storie*, trad. di Claudio Moreschini, in *Erodoto e Tucidide*, a cura di Giovanni Pugliese Carratelli, Firenze, Sansoni.

Pavese Carlo Odo

2014 *La metrica e l'esecuzione dei generi poetici tradizionali orali nell'Ellade antica*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 200-201.

Rocca Silvana (ed.)

1988 *La traduzione: dispositivo pedagogico di apprendimento. Latina Didaxis III. Atti del Convegno*, Genova-Bogliasco, Compagnia dei Librai.

Rzach Aloisius

1913 *Hesiodi Carmina*, editio tertia, Lipsiae, in aedibus B. G. Teubneri.

Savino Enzo

1974 *Tucidide. La guerra del Peloponneso*, Milano, Garzanti.

Sgroi Piero

1942 *Tucidide, La guerra del Peloponneso*, Milano, ISPI.

Sgroi 1966

1966 *Tucidide, La guerra del Peloponneso*, intr. di Luciano Canfora, trad. di Piero Sgroj con revisione e note di Livio Rossetti in collaborazione con Graziano Ranocchia, Roma, Newton Compton.

Tosi Renzo

2018 *Per una rilettura di Thuc. I 22,1*, "Eikasmòs" 29, pp. 165-182.

Tosi, Renzo; Rosa Pietro

2016 *Tucidide. La guerra del Peloponneso*, intr. di Renzo Tosi, trad. di Pietro Rosa, Santarcangelo di Romagna, Rusconi.

Vegetti Mario

2011 *Tradurre Platone*, in *Del tradurre. Il greco e il latino nelle università*, a cura di Maurizio Bettini, Roma-Padova, Antenore.

10. IL GRECO NEL LICEO CLASSICO: PALESTRA PER IL FUTURO?

Francesca Sbrighi

Rete Nazionale dei Licei Classici

Fior di intellettuali e giornalisti hanno tessuto, anche in anni recenti, l'elogio del liceo classico tracciandone il profilo di una scuola altamente formativa, per la ricchezza dei suoi contenuti culturali e per la seria preparazione che gli alunni dopo anni di continuo, ma stimolante impegno acquisiscono e poi spendono con successo negli studi universitari e nella futura vita professionale. Non staremo quindi qui a ripeterci ciò.

Piuttosto, come Rete Nazionale dei Licei Classici d'Italia, siamo qui ad intervenire con una riflessione sul destino dell'apprendimento del greco antico e della letteratura greca nella società del terzo millennio, attraversata e dominata in lungo e in largo dall'ormai universale mito della facilità e della settorialità degli apprendimenti e dei saperi. Ormai è sotto gli occhi di tutti noi la banalizzazione dei contenuti culturali, che per essere riconosciuti come degni di un minimo sforzo di apprendimento, devono quanto meno essere giudicati utili e immediatamente spendibili sul futuro mercato del lavoro, mondo del lavoro oggi in larga misura sottoposto a rapide ed imprevedibili evoluzioni. Così travolti dal miraggio del futuro da agganciare in modo economico (minimo sforzo, massimo rendimento), l'arcaico greco è ritenuto roba vecchia per appassionati d'antiquariato, una cianfrusaglia inutile che per giunta ha l'osticissimo ostacolo della lingua.

Il liceo classico si va così configurando agli occhi della opinione pubblica come scuola di nicchia, cui preferire ben altri percorsi, ritenuti più agevoli e/o più spendibili. E si rinuncia così al confronto con l'"Altro", con la distanza, con la complessità, proprio ora che il nostro mondo iper-connesso avrebbe bisogno di una educazione alla complessità, alla alterità, alla profondità e all'articolazione del pensiero. Siamo prigionieri della sciatta tendenza a semplificare rozzamente i problemi, a schematizzare la realtà in comode, ma in sé brutalmente violente, contrapposizioni binarie, perdendo di vista quel patrimonio di civiltà cui siamo interamente debitori e che

ci ha insegnato che il reale è complessità, un divenire ricco di incognite, ma anche di creative risorse. Gli studi classici, e del greco in particolare, comportano naturalmente un approccio analitico, basato su complessità e problematicità, ai testi e agli autori. Risulta così evidente che tale proposta educativa appaia oggi ormai inutile ai più che perdono di vista il fatto, per noi invece cruciale e quanto mai chiaro, che lo studio della lingua, in qualsiasi modo lo si voglia proporre, è la preziosa e indispensabile via d'accesso ad un patrimonio di idee e di forme di validità perenne.

Di qui la nostra domanda: **possono essere ancora il greco e il liceo classico palestra per il futuro?** Noi crediamo che la risposta a questa domanda dipenda molto **dall'idea di futuro che abbiamo in mente**. Da quanto abbiamo già sopra accennato, l'idea generale di futuro è connessa a questo nostro presente, frettoloso, sciatto e banale, assordato da rumori continui, da voci caotiche scandite da tanto chiacchiericcio fine a sé stesso. Quindi la questione in realtà è questa: **ma quale futuro vogliamo progettare con simili premesse?** Gli effetti a dir poco desolanti, di tanta disennata fretta di guardare sempre oltre, senza vivere (cioè, comprendere) il momento presente (e qui Orazio e Seneca urlano tutto il loro accorato appello a riconoscere che solo il presente ci appartiene) sono dunque evidenti. **Quale futuro possiamo avere o anche solo ipotizzare, se non conosciamo il passato da cui veniamo?** Purtroppo, però, lo studio del passato richiede silenzio, riflessione, ascolto soprattutto, insieme a tanto rispetto per chi prima di noi ha vissuto e rappresentato l'umano soffrire e capire (il *pathei mathos* di Eschilo non può non accompagnarci nella nostra ricerca di una risposta a quell'assillante comando che il dio di Delfi ha inscritto, come un marchio a fuoco, nell'anima umana: Conosci te stesso!).

Siamo quindi intimamente persuasi, noi della RNLC, del fatto che non ci sia futuro senza capacità di progettarlo, e del fatto che queste capacità progettuali possono essere proficuamente acquisite anche grazie al contributo degli *studia humanitatis* e del greco in primo luogo. Le competenze traduttive sono davvero competenze trasversali, e come tali sono sicuramente stimolo di creatività e ingegno, perché hanno in sé la forza ostinata e profonda dell'esegesi e della interpretazione di ciò che è altro da noi e, allo stesso tempo, stimolano la riflessione verso il confronto, fonte imprescindibile di ogni percorso pienamente educativo. La civiltà greca, con il suo enorme patrimonio di idee e forme immortali, ha posto le basi dell'Umanesimo occidentale, piantando le radici da cui è nato tutto il percorso che ci ha portato, pure con le nostre infinite contraddizioni, al

mondo attuale. Siamo allora sicuri che tagliare queste radici abbia qualcosa di sensato?

Su cosa mai fonderemo il nostro futuro senza sapere chi siamo, da dove veniamo, cosa davvero vogliamo, cosa veramente sia per noi indispensabile e irrinunciabile in quanto uomini? Ma quale futuro senza passato, se non grazie ad un presente colto e attento, soprattutto saggio, che faccia di ogni crisi un'occasione di riflessione e selezione e quindi di continuo confronto con noi stessi? La verità nasce solo da stretti passaggi di analisi, riflessione, ricerca. Non c'è acquisizione perenne che sia utile alle future generazioni, che non nasca dalla acribia critica di chi scende come un palombaro nel profondo, lasciando le vane apparenze della superficie alla *doxa* di oratori scaltri. Al futuro dobbiamo lasciare l'esempio degli antichi, che nei momenti più difficili non esitano a scendere nelle viscere inferi e a cercare nel passato il coraggio e l'esempio per affrontare le incognite del futuro.

Così, come Dioniso scende nell'Ade e si riprende Eschilo per riportarlo ad Atene alla vigilia della ormai definitiva e immane sconfitta nella Guerra del Peloponneso, forse anche noi non dovremo perderci d'animo e pensare che solo il doppio sguardo (*ante retroque prospiciens*) è proprio ciò che fa di noi esattamente ciò che siamo: uomini. Ieri, oggi, domani. Grazie.

TERZA SESSIONE

11. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA GRECA COME FATTO CULTURALE

Renzo Tosi

Università di Bologna

La netta separazione fra l'insegnamento della grammatica e quello della letteratura e della cultura è, a mio avviso, il frutto di un atteggiamento sbagliato, perlomeno, superato. Tra gli scopi dell'apprendimento di due importanti lingue morte, quali il greco e il latino – un apprendimento non legato alla necessità di acquisire la capacità di una comunicazione immediata – ci deve essere quello di comprendere che lingue diverse corrispondono a diversi modi di pensare, quindi a diverse civiltà. Se leggere gli autori partendo dalle peculiarità linguistiche per arrivare a una loro più matura interpretazione generale può, a mio avviso, interessare gli alunni più di discorsi pur affascinanti ma non ancorati al testo (va da sé, tra l'altro, che traduzioni imparate a memoria o perché dettate dall'insegnante o perché copiate dalle note sono didatticamente inutili), talora, quando si spiegano particolarità grammaticali, si possono portare esempi tratti da passi classici, agganciando al discorso di base uno di più ampio respiro. Fornirò ora qualche esempio.

1. Nel parlare del perfetto mi pare opportuno dire che la sua prima funzione è quella di indicare uno stato presente derivato da un'azione passata (il presentarlo come equivalente al passato prossimo presta il fianco a una duplice obiezione: non è questo il valore primario e nella sensibilità dei parlanti – soprattutto nell'Italia del Nord – il passato prossimo è semplicemente un passato, usato anche al posto di quello remoto). In questo modo, risulta anche facile spiegare perché esso ha le desinenze principali: ciò non è dovuto a una stranezza della lingua, ma al fatto che esprime innanzi tutto uno stato presente, diverso dal tempo presente che indica un'azione nel suo divenire (in questo mi sembra didatticamente fruttuoso un paragone con l'inglese, lingua in cui esistono il 'present perfect' e il 'present continuous').

Per far capire la differenza tra il perfetto e l'aoristo si può richiamare il v. 541 dell'*Alceste* di Euripide, che recita $\tau\epsilon\theta\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\nu\ \omicron\iota\ \theta\alpha\nu\acute{\omicron}\nu\tau\epsilon\varsigma$,

affermando che coloro (è bene far sempre notare la presenza dell'articolo) che in un particolare attimo muoiono (aoristo) rimangono morti. Alla spiegazione grammaticale si può aggiungere un'appendice letteraria, concernente l'importanza che ha questa espressione nella trama dell'*Alceste*: il perfetto $\tau\epsilon\theta\nu\tilde{\alpha}\sigma\iota\nu$ pare indicare un concetto ovvio, ma nella tragedia, a quanto pare, ci sarà una morta che non rimarrà morta. Chi pronuncia questa frase è Admeto che, forte di questa convinzione, ha accettato il sacrificio di Alceste, rifiutando ciò che aveva decretato la sua $\mu\omicron\tilde{\iota}\rho\alpha$. Ora accoglie in casa Eracle, che – almeno così sembra – gli riporterà in vita la moglie morta. Partendo insomma dalla frase si può dar conto della trama dell'*Alceste* e perfino, forse, arrivare a presentare la problematicità del finale (è davvero Alceste la donna che porta Eracle e che Admeto, dopo un'iniziale titubanza, è costretto a riconoscere se vuole riacquistare un po' del proprio onore? Oppure chi è morto rimane morto ed è tutto un inganno?). Il collegamento della spiegazione grammaticale con la *pièce* teatrale da una parte facilita la comprensione delle forme verbali, dall'altra aiuta a far concepire la lingua come un essere vivo e pulsante e non chiuso in rigidi e astratti schemi.

2. Un passo evangelico può essere utile a esemplificare l'uso del participio aoristo e l'evoluzione del perfetto, ad indicare un'azione appena avvenuta. Si tratta del luogo del *Vangelo di Giovanni* (20.29) in cui Gesù invita l'incredulo Tommaso a toccare le sue ferite e commenta: $\delta\tau\iota \acute{\epsilon}\omega\rho\alpha\kappa\acute{\alpha}\varsigma \mu\epsilon \pi\epsilon\pi\acute{\iota}\sigma\tau\epsilon\upsilon\kappa\alpha\varsigma, \mu\alpha\kappa\acute{\alpha}\rho\iota\omicron\iota \omicron\iota \mu\grave{\eta} \acute{\iota}\delta\omicron\nu\tau\epsilon\varsigma \kappa\alpha\acute{\iota} \pi\iota\sigma\tau\epsilon\acute{\upsilon}\sigma\alpha\nu\tau\epsilon\varsigma$. Qui i due perfetti indicano che Tommaso ha pochi istanti prima veduto e ora crede, ma interessanti sono i due aoristi $\mu\grave{\eta} \acute{\iota}\delta\omicron\nu\tau\epsilon\varsigma \kappa\alpha\acute{\iota} \pi\iota\sigma\tau\epsilon\acute{\upsilon}\sigma\alpha\nu\tau\epsilon\varsigma$. La traduzione abituale, basata sul latino della *Vulgata*, «Tommaso, tu hai creduto perché hai veduto, beati coloro che hanno creduto e non hanno visto» non può non destare perplessità: chi sono questi che prima di Cristo non hanno veduto e hanno creduto? In realtà, i due participi aoristi, portano l'azione fuori dal tempo: “beati coloro che credono senza vedere”. Anche qui si può legare il discorso grammaticale al senso generale del *Vangelo di Giovanni* (va da sé che conoscere i *Vangeli* costituisce un fatto culturale importante, non solo per i credenti): esso, molto più dei *Sinottici*, ha una *facies* teologica, ed è quindi incentrato sulla verità della Resurrezione di Cristo, una verità che deve essere creduta da tutti gli uomini, di ogni tempo e paese, e deve essere per loro salvifica. A ben vedere, la frase, se intesa nel modo giusto, fornisce una chiave di lettura importante per la comprensione dell'opera. Si può inoltre ricordare che le nostre traduzioni

vigenti partono da quella latina, e che in latino era spesso difficile rendere le sfumature aspettuali del greco.

3. Il participio presente è usato per un'azione contemporanea, ma, in questo caso, il greco trascura elementi che in italiano sono importanti. Spesso esso corrisponde a una nostra relativa (come ad esempio nell'allocuzione di Ciro, che sente di essere vicino alla morte, in *Ciropedia*, 8.7.6: Παῖδες ἐμοὶ καὶ πάντες οἱ παρόντες φίλοι, «figli miei e tutti voi amici, che siete qui presenti»), ma talora la valenza è diversa. Esempificherei il caso in cui noi precisiamo la valenza temporale con un importante luogo dello *Ione* di Platone (534a) οἱ μελοποιοὶ οὐκ ἔμφρονες ὄντες τὰ καλὰ μέλη ταῦτα ποιοῦσιν, «i poeti lirici compongono questi loro bei canti quando non sono in sé». Qui si può innestare il discorso sulla svalutazione platonica dei poeti come maestri di verità (tali erano secondo il pensiero arcaico) perché egli afferma che il loro sapere non è in realtà loro, ma viene dalla divinità e l'hanno solo quando sono invasati; il vero sapere è invece quello che uno acquisisce con l'apprendimento e il ragionamento, cioè quello 'filosofico', che uno davvero possiede e che non è condizionato dalla momentanea condizione in cui uno si trova. L'uso del participio può così essere collegato a un importante discorso sull'evoluzione della concezione greca del sapere.

Si potrà poi ricordare che talora noi sottolineiamo il valore ipotetico: un luogo utile in questo senso viene dallo Pseudo-Senofonte (1.1): ὅπόσαι μὲν σωτηρίαν φέρουσι τῶν ἀρχῶν χρηστὰ οὐσαὶ καὶ μὴ χρηστὰ κίνδυνον τῷ δήμῳ ἄπαντι, «quelle magistrature che se sono bene amministrate procurano la salvezza per il popolo, se sono male amministrate lo mettono in pericolo». Partendo da questo luogo si potrebbe spiegare che esiste un *pamphlet* (falsamente attribuito a Senofonte) che è contro la democrazia e spiegare che qui l'autore attacca il sistema del sorteggio accusando i democratici di volerlo sempre, tranne per le magistrature militari, che a seconda di come sono gestite possono portare la salvezza o la rovina. Qui si tratta appunto di queste, che quindi non vengono sottoposte a sorteggio, e la loro peculiarità è resa con i due participi con valore ipotetico. Il fatto che non si pretenda di adottare il sorteggio nei casi in cui si tratta di vita o di morte per la città dimostra, secondo l'autore, che i democratici sono in mala fede. L'esempio si presta, inoltre, a eventuali riflessioni sulle differenze fra democrazia antica e moderna.

Altre volte la valenza è concessiva: in tal caso il participio è spesso accompagnato da *περ* ma le cose non stanno sempre così. Un esempio può

essere tratto da un significativo passo platonico (*Gorgia*, 459c): ποιήσεις δ' ἐν τοῖς πολλοῖς δοκεῖν εἰδέναι αὐτὸν τοιαῦτα οὐκ εἰδότα; Socrate chiede al retore Gorgia: «Se insegni la retorica a chi non ha prima imparato una disciplina [...] farai in modo che quello, fra la maggior parte delle persone, sembri di conoscerla benché non la conosca?». Partendo dalla spiegazione del valore del participio si può presentare una questione fondamentale dei dialoghi socratici, la contestazione della concezione secondo cui l'arte del parlare bene permetterebbe di fare discorsi su tutto, anche sulle materie che non si conoscono. Richiamando sempre il valore concessivo del participio si potrebbe anche avviare una discussione in classe, perché la problematica è quanto mai attuale, se si pensa ai tanti Soloni televisivi (e, detto tra noi, a quei pedagogisti che vorrebbero che gli insegnanti avessero solo una competenza psicopedagogica e non disciplinare).

Il caso del participio presente può essere utile per far capire che tra le infinite potenzialità espressive ogni lingua seleziona una serie di significati e di valenze, e che questa selezione la rende dissimile da tutte le altre. Il greco rende col participio presente situazioni in cui noi invece distinguiamo varie sfumature di significato. Così il latino e le lingue neolatine distinguono con precisione le finali dalle consecutive, mentre per il greco questa differenza spesso non è essenziale. Lo stesso si può dire per la valenza causale e temporale nelle proposizioni introdotte da ἐπειδή. Sarebbe opportuno che i ragazzi capissero che il nostro tradurre con “dal momento che” costituisce un espediente per rendere questa duplicità.

5. Importante è fare capire che innanzi tutto vanno prese in considerazione le particelle¹, che indicano come è strutturata la frase, anche se spesso non possono essere puntualmente tradotte (ho sempre trovato controproducente, anche all'università, il fatto che alcuni allievi pensassero a una loro traduzione secondo schemi meccanici). Per far capire la loro importanza propongo questo esempio, tratto da un'orazione di Demostene (15,6), che per noi, senza una particolare attenzione alle particelle, risulta quasi intraducibile (come vari luoghi dell'oratoria attica): καὶ οὐκ ἐγὼ μὲν εἶπον ταῦτα, ὑμῖν δ' οὐκ ἐδόκουν ὀρθῶς λέγειν, ἀλλὰ καὶ ὑμῖν ἤρεσκε ταῦτα. Per capire il passo si deve partire dalla contrapposizione ἐγὼ μὲν / ὑμῖν δέ e comprendere quindi che l'οὐκ iniziale si riferisce ad entrambe le sezioni, sia a quella introdotta da ἐγὼ μὲν sia quella introdotta da ὑμῖν δέ. Demoste-

1 Fondamentale, a questo proposito, rimane J. D. Denniston, *The Greek Particles*, Oxford, Oxford University Press 1954² (1934).

ne dunque dice: «non è che io abbia detto queste cose e che a voi sembrasse che parlassi in modo sbagliato, ma queste cose piacevano anche a voi». Si tratta di un passo arduo, ma, nella mia esperienza, ha contribuito a far capire il valore e la funzione delle particelle, tanto più che gli studenti, se abituati a tradurre meccanicamente μέν .. δέ con «da una parte ... dall'altra», sono indotti a tradurre: «io da una parte non ho detto questo, dall'altra non vi sembrava che dicessi cose giuste», una resa insensata, in palese contraddizione col contesto. Inoltre, si può fare un piccolo discorso storico ai ragazzi, dicendo che Demostene sta rimproverando la poca coerenza degli Ateniesi nei confronti di Filippo il Macedone.

6. Questo metodo, che tende a far capire ai ragazzi l'ineliminabile importanza della lingua per capire i testi e la civiltà che li ha prodotti, vale anche e soprattutto per il lessico, almeno quando si forniscono parametri generali per la comprensione dei campi semantici greci. Ad es., quando si spiega la differenza di significato fra i composti in -σις e quelli in -μα si può citare uno dei passi più famosi della letteratura greca, l'*Epitafio di Pericle* in Tucidide, dove (2,41,1) si afferma: λέγω τήν τε πᾶσαν πόλιν τῆς Ἑλλάδος παίδευσιν εἶναι. Atene non è semplicemente una scuola per la Grecia, ma una scuola permanente perché i termini in -σις indicano una qualità vista nel suo farsi e non nel suo essere statico come quelli in -μα. Qui si può fare un breve discorso sull'ideologia periclea, di cui questa frase costituisce un punto nodale, anche perché nello stesso *Epitafio di Pericle* si afferma che le posizioni di preminenza in Atene non sono acquistate sulla base dell'ἄξιωμα, della dignità che uno ha perché nasce da una famiglia aristocratica o ricca, ma dell'ἄξιωσις, della dignità che uno si acquista col suo operato e i suoi meriti.

In queste righe ho inteso offrire ai colleghi qualche spunto, derivato dalla mia esperienza, per un insegnamento della grammatica che risulti vivo e non avulso dalla cultura. Tutto ciò deriva da un insegnamento che è stato rivolto a studenti universitari: spero tuttavia che possa risultare di qualche utilità anche per i colleghi che operano nei licei. Ovviamente, tocca a loro utilizzare o meno il tipo di esemplificazione che ho qui proposto, a seconda della concreta realtà delle classi.

12. PER UN APPROCCIO ORIENTATO AL TESTO DELLO STUDIO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA GRECA

Riccardo Palmisciano

Università di Napoli «L'Orientale»

1. PRIMA PREMESSA

Vorrei cominciare questo articolo con il racconto di un'esperienza reale. Siamo a Napoli, una delle capitali della cultura europea dove si è parlato greco per circa mille anni, nella Sala conferenze di una Università dove sta per cominciare un seminario di filologia classica. I partecipanti, una decina al massimo, entrano nella sala e la trovano gremita di persone, almeno duecento, stipate ovunque. Molte sono sedute a terra, ovunque c'è un fazzoletto di spazio. Gli studenti che affollano il salone sono intenti ad assistere a una conferenza dell'ambasciatore della Corea del Sud che sta finendo di parlare di alcuni aspetti della cultura coreana moderna. Finita la conferenza, gli studenti defluiscono allegramente e i partecipanti al seminario di filologia classica restano soli e un po' spaesati, in quel grande spazio divenuto all'improvviso vuoto e silenzioso. Ora, come è possibile che tanti giovani si siano appassionati alla cultura coreana? e perché gli appassionati della cultura coreana sono tanto più numerosi degli appassionati della cultura greca e/o romana, in una città che ha così nobili tradizioni umanistiche? La spiegazione non è difficile. Moltissimi giovani decidono di studiare il coreano all'Università perché adorano la musica pop, le serie televisive e la moda che si produce in quel lontano paese. Molti studiano il giapponese e altre lingue orientali per dare seguito alla loro passione per i manga e gli anime, o perché dediti alle arti marziali o perché attratti dalle pratiche di quella che superficialmente chiamiamo 'spiritualità orientale'. Chi studia il cinese, poi, è spesso motivato dalla curiosità e dal desiderio di conoscere il Paese che più di tutti sembra destinato a influire a livello globale nei prossimi anni. Ebbene, la cultura greco-romana non può beneficiare di queste potenti cinghie di trasmissione. Nell'immaginario collettivo l'interesse per

i Greci e per i Romani viene di tanto in tanto risvegliato da un film, da una serie TV, da un romanzo di successo, ma il canale di alimentazione della fantasia dei ragazzi e delle ragazze non viene nutrito in modo costante e con l'intensità necessaria per spingere i giovani a fare dello studio di queste civiltà la principale attività della loro vita. In Italia, se gli studenti oggi continuano a scegliere i corsi di Antichistica all'Università è quasi sempre perché hanno incontrato dei professori al Liceo che li hanno contagiati con la loro passione. Spetta dunque alla Scuola il compito molto oneroso e delicato di garantire la presenza della cultura greca e romana nella mente di giovani che sono attratti anche da altre fonti di cultura, non sempre liquidabili con la facile etichetta di "culture giovanili" o di "subculture".

Per svolgere questo compito delicato e difficile, chi opera nella Scuola non può essere lasciato solo. Tutti quelli che hanno a cuore le sorti della cultura greca e romana dovrebbero operare in sinergia, incrociando competenze ed esperienze, nella consapevolezza che il futuro del greco dipende dalla diffusione della cultura greca nelle scuole italiane.

Oggi, però, una approfondita conoscenza della cultura greca si può acquisire in uno solo dei molti licei di cui l'istruzione secondaria si è dotata in Italia, ovvero il Liceo classico, che oggi non vive una fase particolarmente felice, per molteplici ragioni.

In questa tabella si può visualizzare l'andamento delle iscrizioni al Liceo classico negli ultimi dieci anni.

Anno scolastico di riferimento	Percentuale degli iscritti sul totale della popolazione studentesca	Numero degli iscritti al Liceo classico statale
2024-2025	5.34%	non disponibile
2023-2024	5.8%	non disponibile
2022-2023	6.2%	146.856
2021-2022	6.5%	149.968
2020-2021	6.7%	150.967
2019-2020	6.8%	146.596
2018-2019	6.7%	144.064
2017-2018	6.6%	142.623
2016-2017	6.1%	143.370
2015-2016	6.0%	148.430

Fonte: MIUR

Come si può vedere, quello che desta preoccupazione è il dato sugli ultimi anni, che registra un lento ma costante decremento della percentuale degli iscritti al Liceo classico sul totale della popolazione studentesca, che passa dal 6.8% dell'a.s. 2019-2020 al 5.34% del 2024-2025. Invece, in termini assoluti, si registra una sostanziale tenuta del numero degli studenti che frequentano questo indirizzo liceale. In altre parole, mentre la platea degli studenti delle Scuole superiori cresce, gli studenti del Liceo classico diminuiscono in percentuale e restano più o meno gli stessi in termini numerici assoluti. Comunque lo si voglia vedere, questo dato non rappresenta un segnale di buona salute¹. Esiste poi un altro dato che non esito a definire catastrofico e che riguarda la irrisoria percentuale di studenti di cittadinanza non italiana che frequentano il Liceo classico: solo 2.842 studenti nell'anno scolastico 2021-2022. Questa miserabile cifra corrisponde all'1,8% degli studenti non italiani che frequentano le scuole superiori, che sono in tutto 216.987 (l'8% del totale della popolazione studentesca)². Un segno evidente del fallimento delle politiche di integrazione di fronte al quale non si può restare a guardare (vd. sotto per qualche considerazione in merito).

I dati statistici sembrano imporre un cambiamento di rotta, anche se non possiamo illuderci sulla nostra capacità di contrasto dei fattori che stanno determinando le difficoltà del Liceo classico. Su uno di questi fattori, però, possiamo agire con decisione e con speranza di ottenere buoni risultati. Non ci si può nascondere, infatti, che oggi molti studenti non si iscrivono al Liceo classico perché spaventati dall'idea di dover studiare due lingue difficili come il greco e il latino, che vengono insegnate con una metodologia che lascia insoddisfatti tutti, docenti e discenti, per i risultati che produce in rapporto agli sforzi che richiede. Mi sembra, pertanto, un passaggio ineludibile il tentare di produrre una rinnovata strategia didattica per l'insegnamento del greco e del latino³, per rendere meno ostico e più gratificante lo studio di queste lingue. Dal successo della didattica della lin-

1 Per una valutazione articolata, e giustamente problematica, dei dati sulle iscrizioni al Liceo classico e del dibattito che ha generato fra gli addetti ai lavori, vd. Condello 2018, pp. 30-41.

2 I dati sugli studenti non italiani che ho riportato si riferiscono all'ultima serie statistica disponibile, riferita all'anno scolastico 2021-2022, pubblicata nell'agosto del 2023 dal MIM nel rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020-2021*, disponibile all'indirizzo: <https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=5919>.

3 Molte delle considerazioni che svolgerò in questo lavoro riguardano sia l'insegnamento del greco sia l'insegnamento del latino; un'altra parte invece si applica solo all'insegnamento del greco. Cercherò di distinguere i due ambiti nominando la cultura o le culture a cui mi sto riferendo di volta in volta.

gua greca dipende in non piccola misura la possibilità di preservare questo insegnamento nel Liceo classico per gli anni a venire.

Il compito di chi per professione studia e insegna le culture greca e romana, però, non si esaurisce nel dare un contributo al compito che abbiamo appena indicato e che riguarda strettamente la didattica disciplinare. Un altro e più arduo compito ci attende, di portata culturale più vasta.

In un Paese come l'Italia, per il peso eccezionale che la cultura antica greca e romana ha avuto nel determinare l'evoluzione della cultura italiana durante tutti i lunghi secoli della sua evoluzione, non è pensabile che la conoscenza del mondo greco e romano sia di pertinenza soltanto degli studenti del Liceo classico e di chi prosegue gli studi classici all'Università. Un insegnamento di cultura greca e romana, proposto ovviamente senza studio del greco e del latino, dovrebbe essere impartito nelle Scuole secondarie di ogni ordine e grado. Tale insegnamento è oggi ancora più urgente che nel passato, perché la realtà del mondo globalizzato ha trasformato profondamente la composizione delle classi scolastiche, che sono oggi multietniche e multiculturali. Ebbene, proprio l'insegnamento della tradizione greca e romana potrebbe rappresentare un importante fattore di integrazione per due ragioni fondamentali:

1. i ragazzi e le ragazze con diverso retroterra culturale potrebbero scoprire le relazioni che i Greci e i Romani hanno stabilito con le culture dei Paesi da cui le loro famiglie provengono sia attraverso un rapporto diretto, sia attraverso un rapporto più mediato, ovvero la ricezione della cultura greca e romana nel corso dei secoli;
2. la conoscenza dell'intera tradizione della cultura italiana renderebbe per questi ragazzi e queste ragazze il Paese in cui oggi vivono sempre più familiare e riconoscibile, eliminando quella fastidiosa sensazione di aggirarsi in un paesaggio sconosciuto, quando non ostile, che si prova quando il mondo in cui ci si muove è sostanzialmente ignoto.

Senza contare che il rischio di vivere il paesaggio culturale del proprio Paese come sconosciuto è un rischio che oggi corrono anche molti studenti di famiglia italiana che scelgono un percorso di formazione scolastica non adeguato a far loro raggiungere una piena cittadinanza culturale.

Mi sento di sostenere, per quanto posso, questa seconda e immodesta proposta, non solo per le ragioni che ho esposte, ma anche perché

ho sperimentato di persona più e più volte che la cultura greca affascina e avvince quasi tutti quelli a cui viene proposta, mentre invece sono davvero poche le persone disposte a sobbarcarsi la fatica necessaria per imparare la lingua greca in modo soddisfacente. Si tratta di quello che potremmo chiamare il paradosso del greco, che si può così formulare:

la cultura greca affascina (quasi) tutti / la lingua greca respinge (quasi) tutti.

Si dovrebbe agire, quindi, in una duplice direzione, da un lato estendendo la cerchia di quanti conoscono i contenuti della cultura greca e romana a tutta la popolazione studentesca italiana⁴, dall'altro aumentando il numero di quanti desiderano apprendere la lingua greca, che dovrebbe essere insegnata nel modo più adatto a rendere questo studio il più gratificante possibile. È a questo secondo aspetto che questo lavoro è dedicato.

2. SECONDA PREMESSA

L'assunto di base della proposta qui formulata è che la finalità dello studio del greco consiste nella frequentazione il più possibile assidua dei testi e dei documenti materiali che siano in grado di far penetrare i giovani negli aspetti più affascinanti della cultura greca. Insisto sulla parola "cultura" a scapito della parola "letteratura" per una ragione molto semplice: i Greci una letteratura nel senso che noi attribuiamo a questo termine non l'hanno avuta se non a partire dall'età ellenistica, e anche in quel periodo storico accanto allo sviluppo di una letteratura d'autore si sono perpetuate le antiche forme di comunicazione, che nascevano non per "fare letteratura", ma per soddisfare i bisogni di occasioni socialmente rilevanti e quasi sempre di natura politico-religiosa. Non è dunque casuale che nella ricchissima lingua greca non esiste una parola per indicare quella che noi chiamiamo "letteratura", termine di origine latina e strettamente connesso alla centralità delle *litterae*, cioè della parola scritta: la poesia e i discorsi in prosa dei Greci erano qualcosa di più di un'espressione letteraria, erano parti di un contesto culturale vasto e ramificato, la cui conoscenza è fondamentale per

4 Un cambiamento di questa portata non avrebbe solo un alto valore culturale, ma anche notevoli ricadute effettive sulle iscrizioni ai corsi universitari di Antichistica, che potrebbero avere un impulso da questi nuovi studenti. Inoltre, si creerebbero molte cattedre di Cultura greca e romana nelle scuole secondarie, rendendo più rosee le prospettive di lavoro offerte ai laureati in Antichistica, e più appetibile questa carriera.

una piena comprensione del testo⁵. Se, però, poniamo al centro delle attività didattiche la conoscenza della cultura greca in tutte le sue manifestazioni, bisognerà convergere anche su un altro assunto di base complementare a quello appena enunciato: quando si accede alla cultura greca attraverso la via dello studio della lingua greca, tale studio non può portare alla lettura consapevole dei testi senza l'attivazione di un'adeguata competenza lessicale. Ed è proprio su questo punto fondamentale che la metodologia didattica oggi praticata più comunemente appare difettosa, dato che a fronte di una competenza grammaticale molto elevata l'insegnamento scolastico non fornisce una acquisizione del lessico tale da supportare una agevole lettura dei testi.

I limiti di un approccio esclusivamente grammaticale allo studio del greco (e del latino) sono stati denunciati da molto tempo. Troviamo un eloquente documento di queste critiche nel testo predisposto dalla Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, del 1909.

Il metodo adottato nelle scuole italiane per l'insegnamento delle lingue classiche è il più difficoltoso e il meno redditizio; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario. Alla base del fallimento vi sono due errori di fondo: il primo, ed è il più grave e il più frequente, e quindi anche quello che più comunemente viene lamentato, è di prendere subito le mosse da un insegnamento sistematico della grammatica per introdurre alla conoscenza della lingua, e poi di continuare ad insistere con esso **come se nell'apprendimento delle regole sue e nelle ripetute esercitazioni per applicarle consistesse tutta la ragione dello studio della lingua, anzi l'essenza della lingua stessa**. L'altro errore, pure frequente, ma meno generale, è di estendere oltre la conoscenza e i bisogni propri alla scuola secondaria l'erudizione filologica e l'analisi grammaticale, morfologica e sintattica, della parola, della frase, del periodo, in guisa che **la parola per sé diventi l'obiettivo principale dell'istruzione linguistica**. [enfattizzazioni dell'A.]⁶

5 Sulla centralità dell'occasione ho ragionato in modo più articolato in Palmisciano 2021. Insieme a Livio Sbardella e Andrea Ercolani (al cui contributo in questo volume rimando per riflessioni in sintonia con quanto sto sostenendo) ho contribuito alla realizzazione di un manuale scolastico per il triennio del Liceo classico, fondato sul presupposto, chiarito già nel titolo, che lo studio del greco è finalizzato alla conoscenza della cultura greca: Sbardella, Palmisciano, Ercolani 2022.

6 *Documento della Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma 1909.

Molto tempo è passato da quando questo lucido Documento è stato prodotto, ma la realtà non sembra cambiata di molto⁷: l'analisi grammaticale spesso circoscritta alla singola parola sembra essere il principale obiettivo dell'insegnamento della lingua greca.

Un interessante stimolo a tentare una strada diversa fu prodotto in un altro documento ministeriale, ovvero il DPR del 1978, che dava indicazioni di metodo sull'insegnamento della lingua latina, nell'ambito di una riforma dei programmi del ginnasio superiore:

Al centro dell'insegnamento del latino dovrà rimanere, come già i programmi prescrivevano, la **meditata lettura diretta dei testi**. Si intende che attraverso la lettura dei testi l'insegnamento linguistico continua, si perfeziona e si motiva (e ciò avverrà precipuamente nel successivo triennio); anzi, per certi aspetti, che hanno più di una connessione con lo stile, come quello lessicale-semanticò e quello sintattico, **lo studio della lingua non sembra correttamente attuabile se non attraverso la lettura**. Si vuole insomma qui ribadire che **lo studio della grammatica e la lettura degli autori non sono momenti distinti l'uno dall'altro**. [enfattizzazioni dell'A.]⁸

Questo approccio didattico può trovare un valido sostegno sia in ambito linguistico sia, in anni recenti, nell'ambito delle neuroscienze. In campo linguistico un intero indirizzo teorico ha preso le mosse da alcune affermazioni del grande antropologo Bronislaw Malinowski, che aveva posto nella conoscenza del contesto la condizione indispensabile per una corretta comprensione del messaggio verbale.

Malinowski 1935, p. 11

It will be obvious to anyone who has so far followed my argument that isolated words are in fact only linguistic figments, the products of an advanced linguistic analysis. The sentence is at times a self-contained linguistic unit, but not even a sentence can be regarded as a full linguistic datum. To us, the real linguistic fact is the full utterance within its context of situation⁹.

7 Per una raccolta delle opinioni espresse nell'arco dei secoli sull'insegnamento del latino (e del greco), sulla sua utilità e sulla sua inutilità, sul metodo più efficace per insegnare queste lingue vd. il dossier realizzato da Drago 2008, in un volume promosso dall'Associazione TreeLLLe ricco di riflessioni e di utili informazioni.

8 DPR 9 settembre 1978, n. 914 *Modificazioni ai programmi di insegnamento del latino nella quarta e quinta classe del ginnasio*, Premessa.

9 Per una ricostruzione del pensiero linguistico di Malinowski vd. Firth 1957a; Langendoen 1968,

La riflessione di Malinowski sulla capacità del linguaggio di comunicare nasce dalla sua esperienza sul campo e in relazione ad espressioni linguistiche orali, ma al termine di una riflessione più che decennale, Malinowski arrivò a una generalizzazione che comprendeva in questa idea fondamentale sul linguaggio ogni di tipo di espressione, anche quelle più formalizzate della cultura scrittoria.

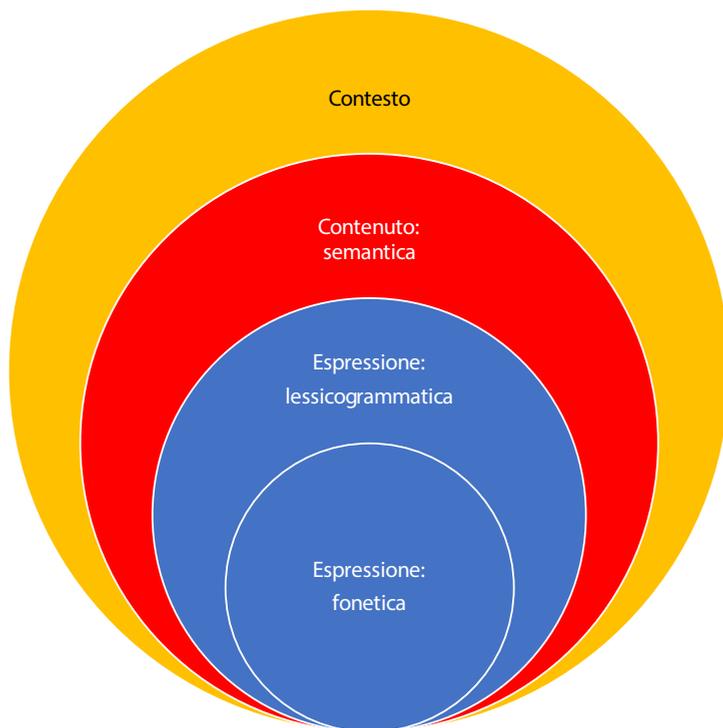
Malinowski 1935, p. 58

And it seems to me that, even in the most abstract and theoretical aspects of human thought and verbal usage, the real understanding of words is always ultimately derived from active experience of those aspects of reality to which the words belong. The chemist or the physicist understands the meaning of his most abstract concepts ultimately on the basis of his acquaintance with chemical and physical processes in the laboratory. [...] In short, there is no science whose conceptual, hence verbal, outfit is not ultimately derived from the practical handling of matter. I am laying considerable stress on this because, in one of my previous writings [*scil. The Problem of Meaning* del 1923], I opposed civilised and scientific to primitive speech, and argued as if the theoretical uses of words in modern philosophic and scientific writing were completely detached from their pragmatic sources. This was an error, and a serious error at that. Between the savage use of words and the most abstract and theoretical one there is only a difference of degree.

Le idee di Malinowski sono state riprese e sviluppate da John Rupert Firth, che aveva partecipato intensamente ai seminari dell'antropologo polacco, e da Michael Halliday, allievo di Firth, a cui dobbiamo lo sviluppo e la sistemazione più dettagliata della via inglese alla "linguistica funzionale" o "linguistica sistemica".

Nella teorizzazione di Halliday, la comprensione si può raffigurare come una serie di circoli concentrici che si allargano man mano che la comprensione ingloba il contesto, ovvero ciò che sta al di fuori della lingua, secondo il seguente schema.

pp. 7-36 (e le pp. 37-75 per uno studio della sua influenza sul pensiero di Firth e quindi sulla "London School").



Secondo Halliday,

Usiamo la lingua per dare un significato alla nostra esperienza e per portare avanti la nostra interazione con altre persone. Questo significa che la grammatica deve interfacciarsi con ciò che sta al di fuori della lingua: con gli avvenimenti e le condizioni del mondo, e con i processi sociali nei quali siamo coinvolti¹⁰.

Sono evidenti le sintonie di questo approccio linguistico con la teoria degli atti linguistici di Austin¹¹ e con l'indirizzo pragmatico della linguistica¹². La convergenza di tutti questi presupposti teorici in applicazione alla decifrazione del significato di un testo è espressa con grande chiarezza nelle seguenti parole di Cesare Segre:

il testo comunica un senso complessivo attraverso il suo rapporto col contesto situazionale. Ogni testo, specie se di carattere orale, è interpretabile esattamente solo in base alla conoscenza del contesto,

10 Halliday 2004, p. 24.

11 Austin 1962.

12 Per un'introduzione alla linguistica pragmatica vd. Green 1990.

attraverso presupposizioni, ecc. Questo porta l'analisi del testo nel campo della **pragmatica**, e induce a interpretare gli enunciati parziali e l'enunciato totale come **atti linguistici**¹³.

Ma l'importanza della esatta determinazione del contesto di una espressione linguistica viene sottolineata anche dalle più recenti acquisizioni delle neuroscienze applicate alla pratica della lettura di un testo. Ebbene, il contesto, inteso questa volta in un senso ristretto e circoscritto alle operazioni di lettura, sembra essere il vero punto focale dell'interesse del nostro cervello anche quando affronta la decodifica di un testo scritto. Nella sintesi del neuroscienziato Davide Crepaldi, il contesto svolge un ruolo determinante nel fornire un orientamento alle operazioni di lettura, dato che l'individuazione anticipata del contesto referenziale di un qualsiasi messaggio verbale scritto avviene a livello inconscio, prima ancora che il lettore abbia la cognizione di stare leggendo¹⁴.

Ora, come abbiamo visto, la determinazione esatta del contesto, senza la quale non si può dare piena comprensione di un testo, passa attraverso diversi strati, legati all'espressione del messaggio. Se riprendiamo le idee della linguistica funzionale a cui abbiamo fatto riferimento sopra, i primi strati dell'espressione sono due: quello fonetico e quello lessico-grammaticale. Entrambi contribuiscono alla creazione di quello che Halliday chiama strato lessico-grammaticale di un messaggio, ovvero di quello strato iniziale dell'espressione in cui la grammatica e il lessico costituiscono un'unità inscindibile¹⁵. La padronanza di grammatica e di lessico consente l'avvio della contestualizzazione. La mancata padronanza di una di queste due componenti impedisce anche solo l'avvio di una corretta contestualizzazione.

Dell'importanza della competenza lessicale sembra essere avvertito anche il Legislatore, che nelle Indicazioni sul curriculum del Liceo classico, pur senza fare riferimento a precisi modelli teorici, indica nella competenza lessicale una delle competenze fondamentali da acquisire.

Indicazioni nazionali MIUR, DM 7 ottobre 2010, n. 211. Allegato C.

13 Segre 1994, pp. 721-722. Le affermazioni di Segre risultano particolarmente aderenti alla realtà se vengono riferite a una cultura come quella greca, in cui il testo poetico è stato per molti secoli affidato alla comunicazione orale in contesti in cui sicuramente svolgeva una funzione pragmatica.

14 Rimando a Crepaldi 2020, pp. 47-59, per una descrizione aggiornata dei meccanismi di funzionamento del cervello nell'attività di riconoscimento visivo e comprensione del significato di una parola.

15 Halliday 2003, p. 24 «grammar and vocabulary are not different strata; they are the two poles of a single continuum, properly called lexicogrammar».

Nel corso del primo biennio lo studente acquisisce le competenze linguistiche funzionali alla comprensione e alla traduzione di testi d'autore, prevalentemente in prosa e di argomento mitologico, storico, narrativo. **Per competenze linguistiche** si intende: lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfosintattiche (in particolare flessione nominale e verbale); funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; **conoscenza articolata del lessico (per famiglie semantiche e per ambiti lessicali)**. [...] È essenziale **sviluppare la capacità di comprendere il testo greco nel suo complesso e nelle sue strutture fondamentali anche senza l'ausilio del vocabolario**.

Il problema, a questo punto, si sposta sul come far acquisire questa competenza, della cui necessità non sembra lecito dubitare. Nell'apprendimento delle lingue moderne, l'acquisizione del lessico passa principalmente attraverso l'uso attivo della lingua e l'esposizione prolungata ai messaggi delle persone con cui entriamo in contatto. Nel caso della propria lingua madre, l'acquisizione delle competenze linguistiche comincia in età infantile come naturale conseguenza del rapporto con i genitori. Ma come si può fare per sviluppare questa competenza per il latino e per il greco, il cui insegnamento nelle scuole italiane tende a non prevedere un uso attivo della lingua?

In passato, la risposta più comune a questo interrogativo consisteva nell'affidare alla lettura estensiva di un'unica opera di un autore il compito di far acquisire il lessico specifico di quell'autore e la familiarità con il suo stile, per poi passare a un altro autore. Di questo modo di insegnare e di apprendere è eloquente documento la celebre collana di testi greci e latini dell'Editore Teubner di Lipsia, che nella seconda metà dell'Ottocento pubblicava, accanto alla serie dei testi proposti in edizione critica, una *series minor* di testi scolastici costituiti dal nudo testo integrale, senza note e senza apparato critico. Attualmente, in un periodo storico in cui, per ragioni oggettive, questo tipo di testi non può essere proposto, la competenza lessicale viene affidata a una memoria esterna: il lessico generale della lingua, che viene introdotto molto precocemente nello studio del greco, anche in contrasto con le Indicazioni ministeriali che suggerivano di non fare sempre ricorso all'uso del vocabolario durante l'esercizio di traduzione. Il vocabolario, che dovrebbe essere uno strumento di consultazione da utilizzare saltuariamente per risolvere un dubbio o per fare ricerche sul lessico di una lingua, è oggi, nella scuola italiana, il fedele compagno dei pomeriggi di studio e l'indispensabile alleato durante le prove di traduzione in classe. Come capita spesso nei rapporti squilibrati, l'aiuto che il vocabolario può

dare crea una vera e propria dipendenza negli studenti, che, completamente sfiduciati riguardo alle proprie competenze lessicali, sentono di adempiere più pienamente al proprio dovere verificando sul dizionario il significato di ogni parola, comprese quelle che conoscono.

3. UNA PROPOSTA CONSEGUENTE ALLE DUE PREMESSE

Ora, in quale direzione ci si dovrebbe muovere per riportare le competenze lessicali dei nostri alunni all'interno della loro testa e non lasciarle all'esterno, all'interno del dizionario?

I principi generali a cui si dovrebbe ispirare la nostra azione didattica dovrebbero essere questi:

1. **Privilegiare il lessico frequenziale:** i circa 1600 termini più frequenti, sia per il greco sia per il latino, coprono da soli l'85% dei testi della cultura greca del V-IV secolo a.C.¹⁶. Gli esercizi e gli sforzi di memorizzazione del lessico si dovrebbero concentrare sulle parole più frequenti nell'ambito dei testi che si è deciso di leggere. Grazie all'assimilazione del lessico frequenziale si può attivare quel processo di contestualizzazione che consente di comprendere il significato anche dei termini meno frequenti a partire dalla padronanza dei termini più frequenti. Questo processo è ben noto in linguistica e lo potremmo riassumere prendendo a prestito le parole dal *De vulgari eloquentia* di Dante: *ignotum per notum (explicare)*. Non si dovrebbe mai dimenticare, infatti, che il significato delle parole non si trova **nelle** singole parole ma nella relazione **tra** le parole, secondo la celebre formulazione di John R. Firth: «you may know a word by the company it keeps»¹⁷.

16 Un lessico frequenziale del greco è stato realizzato da Cauquil e Guillaumin 2000, nella cui presentazione, a p. 3 si legge: «Una delle principali cause, forse la principale, degli insuccessi dell'insegnamento del greco (come pure del latino) dipende dal fatto che s'insegna molta grammatica, mentre non si fa quasi nulla riguardo al lessico ... Il vocabolario contiene lo studio lessicale delle 1600 parole che risultano più frequenti in un vasto corpus di autori greci del V e IV secolo a.C. (Andocide, Antifonte, Lisia, Demostene, Isocrate, Euripide, Senofonte). La conoscenza di queste parole consente effettivamente di riconoscere circa l'85% dei termini di qualsiasi testo greco del suddetto periodo». Per un dizionario omologo a quello greco, dedicato alla lingua latina vd. Cauquil e Guillaumin 1998.

17 Firth 1957b, p. 11. Per le conseguenze che questo concetto fondamentale enunciato da Firth ha

2. **Il lessico si apprende quando le parole si incontrano di frequente:** uno studente per apprendere una parola deve incontrarla molte volte in un intervallo di tempo relativamente breve. Non basta incontrare una parola una sola volta, capirla e appuntarsi il suo significato, per poter poi ricordare il significato di quella parola quando la si incontrerà nuovamente, magari dopo qualche settimana se non dopo qualche mese.
3. Stimoli **uditivi, visivi e cinestetici** aiutano la memorizzazione, perché restituiscono concretezza e realtà alla parola, creando un contesto esecutivo. Questo contesto genera un'immagine mentale della situazione in cui è avvenuto l'incontro con la parola e fornisce uno stimolo emotivo, favorendo in questo modo la memorizzazione attraverso il ricordo di una "esperienza" della parola. Se, da un lato, leggere una parola scritta (magari in un elenco di parole) è di scarso aiuto alla memorizzazione, l'associazione di un disegno al significato di quella parola e la recitazione di quella parola nel contesto di un'attività didattica che coinvolga anche il movimento del corpo sono potenti aiuti all'apprendimento lessicale. Per non parlare di tutte quelle situazioni di gioco competitivo (individuale o a squadre) in cui la sfida riguarda proprio il riconoscimento del significato delle parole.
4. Allenare gli studenti a sviluppare una **sensibilità alla collocazione delle parole**, dato che le parole hanno una loro **collocazione tipica** di cui bisogna tenere conto¹⁸. Questa necessità è molto evidente nell'apprendimento del greco e del latino, in quanto entrambe sono lingue flessive e quindi possono proporre una collocazione delle parole poco standardizzata, che richiede un addestramento piuttosto lungo per poter giungere a un'adeguata competenza nella comprensione della collocazione.

L'enunciazione di questi principi, però, da sola non basta, perché se abbiamo posto il testo, anzi i testi, al centro delle nostre attività didattiche,

avuto sullo sviluppo della linguistica computazionale e sulle scienze cognitive, vd. Crepaldi 2020, pp. 52-57.

18 L'importanza della collocazione delle parole è sottolineata da Firth 1957b, pp. 11-13 e, sul versante didattico, da Lewis 1993, strenuo fautore di un approccio lessicale all'insegnamento linguistico, alle pp. 93-94, 111, 119-120, in part. p. 119: «Collocation, by concentrating on linguistic environment rather than real-world environment, provides the most powerful organisational principle for language teaching, and for arranging for the efficient recording of new items.»

saranno i testi che si è deciso di leggere a orientare concretamente questi principi in modo da renderli veramente efficaci. E qui si tocca una specificità dell'insegnamento del greco che richiede l'adozione di una strategia didattica che sia in grado di declinare all'interno di un modello generale le specifiche caratteristiche di questa lingua. I testi della cultura greca, infatti, non rispondono a un modello fonetico e grammaticale unico, ma a una pluralità di modelli che costituiscono le varie lingue letterarie del greco¹⁹. Nel biennio del Liceo classico, per esempio, non si insegna il greco, bensì la varietà attica della lingua greca, la cui lessico-grammatica è sì necessaria per comprendere gli autori attici del V-IV secolo ed è alla base della koinè ellenistica, ma è per esempio di scarsa utilità per comprendere l'epica omerica o la lirica arcaica. La sequenza naturale vorrebbe che dopo aver studiato a sufficienza il modello attico si passasse alla lettura dei testi degli autori che usano questo dialetto, come avveniva nel passato, quando nella seconda parte dell'allora quinto ginnasio si leggeva una robusta antologia di autori attici, utilizzando quindi subito le competenze acquisite per la lettura di testi d'autore. Oggi, invece, in una scuola in cui, per ragioni oggettive, lo svolgimento del programma tradizionale di insegnamento procede a rilento, dopo aver studiato per i primi due anni (e spesso per parte del terzo) il greco attico si passa poi a leggere Omero, che richiede ulteriori conoscenze linguistiche per avvicinarsi al testo. In sostanza, non si finisce mai di studiare grammatica e il tempo che resta per la lettura meditata dei testi è davvero troppo poco. Quindi, non solo abbiamo individuato nell'insegnamento di tipo esclusivamente grammaticale un difetto metodologico di fondo, ma abbiamo constatato che esiste una sfasatura fra il modello linguistico insegnato e il modello linguistico che sarebbe necessario per leggere i testi previsti dai programmi per il terzo anno del Liceo classico (Omero, Esiodo, i lirici, Erodoto).

Non mi sembra ci siano strade diverse da percorrere che progettare un insegnamento linguistico tarato sul tipo di testi che si intende leggere, per arrivare quanto prima possibile alla lettura diretta dei testi originali. Lo abbiamo detto e lo ripetiamo: la lettura dei testi e l'apprendimento linguistico procedono di pari passo, e tutte le attività didattiche ruotano intorno ad un'estensiva lettura dei testi, eliminando quella poco fruttuosa suddivisione

19 Non a caso uno dei più autorevoli manuali di storia della lingua greca oggi in uso si intitola *Storia delle lingue letterarie greche* (Cassio 2016). Questo titolo è un salutare monito a ricordare che della lingua effettivamente parlata dai Greci nell'antichità sappiamo davvero poco, e che quasi tutta la nostra conoscenza della lingua greca antica è fondata su testi di natura poetica (e poi letteraria).

interna della pratica didattica fra attività di traduzione, studio della letteratura, lettura degli autori²⁰. Saranno i testi che si è deciso di leggere a orientare il tipo di competenza lessico-grammaticale che si intende sviluppare negli studenti, non solo per quanto riguarda le competenze fonologiche e grammaticali, ma anche per quello che attiene alla competenza lessicale, dato che il lessico frequenziale della poesia epica non è detto che coincida con il lessico frequenziale della prosa attica, solo per fare un esempio.

Resta da vedere come organizzare concretamente le letture dei testi, in base a un ordine dotato di una solida coerenza interna. Le strade a mio modo di vedere sono soltanto due, molto diverse fra loro e fra loro incompatibili, ma entrambe sostenute da ottime ragioni²¹. La prima proposta si colloca nel solco della nobile e ancora valida tradizione italiana dello storicismo, per cui si dovrebbero organizzare le letture in modo da documentare lo sviluppo storico della cultura greca, secondo un ordinamento che potrebbe somigliare a questo.

- I anno: Omero
- II anno: i lirici, Erodoto
- III anno: gli autori attici: il teatro
- IV anno: gli autori attici: la prosa (Tucidide, Senofonte, gli oratori, i filosofi)
- V anno: la letteratura ellenistico-romana

So che a qualcuno potrà sembrare folle immaginare di leggere Omero nel corso del primo anno di studio del greco, ma esistono esperienze didattiche che dimostrano la fattibilità di questa proposta. Esistono già dei libri di testo in cui Omero è il riferimento testuale di un corso di greco per principianti²². E questi libri di testo sono di uso comune nelle università anglo-sassoni. Io stesso ne sono a venuto a conoscenza grazie a una studentessa americana che aveva cominciato lo studio del greco, da principiante

20 Per argomenti più circostanziati contro questa suddivisione dell'orario interno, che per fortuna non è seguita da tutti i docenti, vd. Palmisciano 2004, pp. 252-255.

21 Quello che si propone qui è ovviamente solo uno schema molto generale, che andrebbe poi riempito di contenuti dettagliati, scelti in base a criteri convincenti. Non è questa la sede per compiere questa necessaria operazione, ma rimando a Mosconi 2020 per una riflessione attenta su quali dovrebbero essere tali criteri e per una aggiornata informazione sul dibattito critico.

22 Vd. Beetham 1996. Per un esperimento analogo nell'ambito della lingua latina vd. Padoan, Imperatore, Liut 2020, che hanno realizzato un corso di latino per il biennio in cui si comincia da subito a leggere testi originali.

assoluta, partendo proprio dal greco omerico. Il suo livello di greco non era certo inferiore a quello dei suoi compagni di corso italiani.

Il vantaggio di questo tipo di ordinamento didattico è evidente. Una volta acquisita dimestichezza con il greco omerico, si può sfruttare questa competenza per la lettura dei lirici, che sono in larga misura ‘omerici’, sia per la forte presenza del dialetto ionico, sia per la presenza di prestiti veri e propri dalla lingua dell’epica. Un fatto, quest’ultimo, che vale anche per la lirica eolica, che richiede comunque un intervento didattico specifico, a prescindere dal tipo di programma di letture che si vuole adottare. Infine, la competenza nel dialetto ionico potrebbe essere sfruttata pienamente per la lettura di Erodoto²³.

Ma se non si vuole aderire a questa proposta, non resta che seguire un altro ragionevole principio ordinatorio, ovvero la progressiva difficoltà linguistica, un criterio che sembra ignorato dall’attuale prassi didattica. Ne potrebbe derivare un progetto di letture di questo tipo, in cui il modello attico domina nei primi tre anni, per poi cedere il posto ad altre lingue letterarie, riservando all’ultimo anno di corso la lettura delle parti corali di tragedia e commedia e del difficile Tucidide.

- I anno: Senofonte, Lisia
- II anno: Isocrate, Demostene, Platone, Aristotele
- III anno: la tragedia (parti recitate); la commedia (parti recitate)
- IV anno: Erodoto, Omero, Apollonio Rodio, Callimaco (epico), Teocrito, l’epigramma ellenistico
- V anno: I lirici, la tragedia (parti corali) e la commedia (parti corali); Tucidide

Certo, non sarebbe poco il lavoro da compiere per realizzare gli strumenti didattici adatti a sostenere questa proposta nella prassi quotidiana. Ma in questo caso ci si può ispirare a buone pratiche già esistenti. Esistono già due corsi completi di lingua e cultura greca, uno italiano e uno inglese, fondati sul metodo induttivo-contestuale (o metodo Ørberg, o metodo “natura”, secondo una terminologia meno convincente) che offrono sia una trattazione manualistica della lingua greca sia una serie di volu-

23 Resta fuori da questo discorso solo la lirica corale, che, a quanto mi risulta, è sparita dalle letture in lingua originale del Liceo classico. Ebbene, se al termine del percorso di lettura dei lirici (verso la metà del secondo anno di studio) si ritiene che gli studenti non siano in grado di leggere qualche campione di lirica corale, si può sempre leggere una robusta antologia di questo genere in traduzione italiana e magari riprendere la lirica corale in lingua originale quando si leggerà la tragedia.

mi che contengono testi d'autore, commentati con note che tengono conto delle competenze lessicali acquisite durante lo studio manualistico. Uno di questi due corsi, intitolato *Athènaze* è pubblicato in Italia per iniziativa meritoria dell'Accademia Vivarium Novum²⁴ ed è adottato in un numero crescente di classi, non senza incontrare resistenze e incomprensibili ostilità da parte dei docenti. L'altro corso è pubblicato in lingua inglese dalla prestigiosa Cambridge University Press e si intitola *Reading Greek*²⁵. Non presenta particolari differenze di impostazione metodologica rispetto ad *Athènaze* ma solo una differente distribuzione dei pesi delle varie sezioni, che lo rendono uno strumento meno ponderoso del suo gemello italiano. Entrambi sono centrati interamente su attività di lettura e interpretazione del testo, collocando la fase del necessario apprendimento grammaticale dopo la lettura dei testi. Inizialmente vengono proposti testi non originali, poi testi originali adattati, quindi, al termine di un addestramento piuttosto veloce, soltanto testi originali. In entrambi i corsi le competenze grammaticali, quelle lessicali e quelle testuali progrediscono di pari passo, né si trascura di fornire informazioni e approfondimenti di carattere culturale.

Ho menzionato *Reading Greek*, attualmente non disponibile in italiano, non solo per mostrare che *Athènaze* non è un libro di testo isolato, ma anche perché *Reading Greek* è il frutto di una ammirevole collaborazione fra il mondo della Scuola e il mondo dell'Università, che ha portato alla pubblicazione della prima edizione di questo corso nel lontano 1978. Nel comitato scientifico che ha cooperato alla realizzazione dell'opera vi sono alcuni fra i più eminenti grecisti inglesi che, evidentemente consapevoli della necessità di un radicale cambiamento nell'insegnamento del greco e del latino, hanno messo le loro competenze al servizio della causa comune. D'altra parte, il metodo adottato da *Athènaze* e da *Reading Greek* non è certo una novità degli ultimi giorni. La prima pubblicazione di un corso di latino fondato sul metodo induttivo-contestuale è stata realizzata da Ørberg nel 1954. La sua apparizione suscitò grande interesse in studiosi eminenti, fra i quali Louis Hijelmslev, Giacomo Devoto e Scevola Mariotti, che auspicarono che il metodo Ørberg divenisse quello più comunemente adottato nelle scuole italiane²⁶. Oggi, dopo molti decenni,

24 Balme; Lawall; Miraglia; Borri 1999. Si tratta dell'adattamento e ampliamento italiano del manuale di Balme; Lawall 1991.

25 Joint Association of Classical Teachers' Greek Course, *Reading Greek*, 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2007 (1st ed. 1978).

26 Le prefazioni di G. Devoto e Sc. Mariotti, insieme a quelle di altri classicisti, si possono leggere in Miraglia 1997, pp. 97-111, in part. pp. 97-100. Le parole lucide e sintetiche di Scevola Mariotti

anche il Legislatore sembra aver recepito l'utilità e l'efficacia di questo metodo didattico²⁷.

Nella prospettiva che abbiamo fin qui delineato, il passo ulteriore da compiere, rispetto ai due corsi Ørberg che abbiamo ricordato, porterebbe alla realizzazione di un Corso di lingua e cultura greca in cinque volumi, uno per ogni anno di scuola, che contenga sia le sezioni di lavoro linguistico sui testi originali antologizzati secondo uno dei due schemi proposti, sia un'antologia di testi in sola traduzione italiana, sia le necessarie sezioni di complemento, cioè le introduzioni ai periodi storici, ai testi, agli autori e a tutti gli argomenti di carattere economico, politico, culturale la cui conoscenza è necessaria, come abbiamo visto, per rendere effettiva la comprensione dei testi antichi. In questo modo, gli studenti entrerebbero a contatto con i testi sin dal primo anno e capirebbero da subito qual è lo scopo dello studio di questa difficile lingua. Uno studio, che se così organizzato, risulterebbe fortemente unitario e facilmente verificabile da parte degli studenti stessi che potrebbero constatare di anno in anno l'incremento delle proprie competenze linguistiche e culturali, fino a raggiungere il culmine al termine del quinto anno.

Vorrei concludere questo articolo con l'espressione di un augurio. Spero che anche in Italia, come nel Regno Unito, si possa attuare una fruttuosa collaborazione fra Scuola e Università che porti alla realizzazione di strumenti didattici per l'insegnamento del greco conformi sia alle acquisizioni più interessanti della glottodidattica moderna, sia alle caratteristiche culturali e agli stili di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze che frequentano oggi le scuole italiane.

Inutile dire che senza una conoscenza reale, che solo la Scuola può fornire, di questo secondo, fondamentale, aspetto, ogni proposta didattica, anche la più fondata scientificamente, rischia di trasformarsi in un proposito destinato a fallire.

sono ancora oggi un autorevole monito a prendere in seria considerazione i vantaggi di questo metodo.

27 MIUR, DM 7 ottobre 2010, n. 211 «Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89». Allegato C: «... un'interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa è offerta dal cosiddetto "latino naturale" – metodo natura, – che consente un apprendimento sintetico della lingua, a partire proprio dai testi».

BIBLIOGRAFIA

- Austin, John Langshaw
1962 *How to do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Balme, M.; Lawall, G.
1991 *Athenaze: An Introduction to Ancient Greek*, Oxford, Oxford University Press.
- Balme, M.; Lawall, G.; Miraglia, L.; Borri, T. F.
1999 *Athenaze. Introduzione al Greco antico*, I-II, Montella, Accademia Vivarium Novum.
- Beetham, Frank
1996 *Beginning Greek with Homer. An Elementary Course based on Odyssey V*, London, Bristol Classical Press.
- Cassio, Albio Cesare
2016 *Storia delle lingue letterarie greche*. II ed., Milano, Mondadori Education/Le Monnier (I ed. 2008).
- Cauquil, Georges; Guillemin, Jean-Yves
1998 *Lessico essenziale di latino*. Edizione italiana a c. di Francesco Piazzi, Bologna, Pàtron (ed. or. 1992).
- Cauquil, Georges; Guillemin, Jean-Yves
2000 *Lessico essenziale di greco*. Edizione italiana a c. di Francesco Piazzi, Bologna, Pàtron (ed. or. 1985).
- Condello, Federico
2018 *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori.
- Crepaldi, Davide
2020 *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*. Roma, Carocci.
- Drago, Rosario
2008 *Opinioni illustri dal XVIII al XX secolo*. In *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*. Associazione TreeLLLe, "Questioni aperte" 1, maggio 2008, pp. 139-163.
- Firth, John Rupert
1957a *Ethnographic Analysis and Language with Reference to Malinowski's Views*. In *Man and Culture: an Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski*. ed. by Raymond Firth. London, Routledge & Kegan Paul, pp. 93-118 = *Selected*

Papers of J.R. Firth, 1952-1959. ed. by F.R. Palmer. Bloomington-London, Indiana University Press, 1968, pp. 137-167.

Firth, John Rupert

1957b *A Synopsis of Linguistic Theory 1930-55.* In *Studies in Linguistic Analysis* (Special Volume of the Philological Society). Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-32 = *Selected Papers of J.R. Firth, 1952-1959.* ed. by F. R. Palmer. Bloomington-London, Indiana University Press, 1968, pp. 168-205.

Green, Georgia M.

1990 *Pragmatica. La comprensione del linguaggio naturale.* tr. it., Padova, Franco Muzio Editore (ed. or. 1989).

Halliday, Michael Alexander Kirkwood

2004 *An Introduction to Functional Grammar.* 3d ed., London, Hodder Arnold (1st ed. 1985).

Langendoen, Donald Terence

1968 *The London School of Linguistics. A Study of the Linguistic Theories of B. Malinowski and J. R. Firth,* Cambridge, MA, The M.I.T. Press.

Lewis, Michael

1993 *The Lexical Approach. The state of ELT and a Way Forward,* London, Language Teaching Publications.

Malinowski, Bronislaw

1935 *Choral Gardens and their Magic. A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands.* II, London, Allen & Unwin Ltd.

Miraglia, Luigi

1997 *Lingua latina per se illustrata. Latine doceo,* Napoli, Vivarium novum.

Mosconi, Gianfranco

2020 *Storia e letterature antiche nella scuola: tre criteri per la selezione necessaria.* In *Delectat varietas. Miscellanea di Studi in memoria di Michele Coccia,* a cura di Maria Grazie Iodice e Antonio Marchetta, Roma, Borgia, pp. 157-211.

Ørberg, Hans H.

1954 *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata,* Amstelodami ecc.

Padovan, Manuela; Imperatore, Monica; Liut, Angelo

2022. *Itinera latina. Latino, lingua d'Europa. Testi, lingua e civiltà,* Napoli, Simone per la scuola.

Palmisciano, Riccardo

2004 *Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel Ginnasio e nei Licei.* "AION (filol)" 26, pp. 245-284.

Palmisciano, Riccardo

2021 *Un mondo sommerso di canti*. In *La letteratura sommersa nella Grecia antica*, a cura di Andrea Ercolani. Roma, Carocci, pp. 75-89.

Sbardella, Livio, Palmisciano, Riccardo, Ercolani, Andrea

2022 *La parola e il canto. Incontri con la cultura e la letteratura greca*. I-III, Milano, Mondadori Education/Signorelli.

Segre, Cesare

1994 s.v. Testo. In *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, a cura di Gian Luigi Beccaria, Torino, Einaudi, pp. 721-722.

13. TESTI, CONTESTI, OCCASIONI. PER UN APPROCCIO STORICO-CULTURALE ALLA DIDATTICA DEL GRECO

Andrea Ercolani, Livio Sbardella

CNR - Ismed, Università dell'Aquila

Nel proporre alla scuola italiana una nuova opera manualistica per lo studio della cultura e della letteratura greca,¹ la domanda di senso che ci siamo posti fin dall'inizio del lungo lavoro, nel quale sono stati impegnati per diversi anni, è la seguente:

- cosa vogliamo che resti agli studenti e alle studentesse dei licei dopo tre anni di studio della letteratura greca?

La risposta che ci siamo dati, e che ha quindi guidato l'impostazione del nostro lavoro, è stata:

- un'idea il più possibile ampia e organica della cultura che ha prodotto quei testi.

Affinché questo obiettivo possa realizzarsi, sia attraverso l'uso di nuovi strumenti didattici, come quello da noi proposto, sia attraverso le metodologie di insegnamento dei/delle docenti a scuola, riteniamo fondamentale che l'impostazione della didattica parta sempre dalla definizione dei contesti storici, antropologici e sociali per arrivare ai testi come loro specifica funzione. Il che significa orientare la didattica nella ricostruzione il più possibile attenta delle occasioni e degli ambienti per i quali i testi furono prodotti e nei quali venivano fruiti. La ricostruzione delle occasioni infatti è il modo più efficace e organico di:

1 Sbardella, Palmisciano, Ercolani 2022.

- approcciare lo studio di una cultura come quella greca, che per molti secoli produsse testi in funzione di una performance;
- ricollocare il testo nella sua giusta dimensione in un quadro sociologico d'insieme;
- ridare consistenza storica e vitalità ai testi.

In altre parole, riteniamo che lo studio della cultura greca e dei testi da essa prodotti debba attenersi alle seguenti linee di metodo:

- porre al centro dell'attenzione le occasioni;
- inserire l'analisi dei testi in un quadro di riferimento storico che sia il più possibile corretto e completo;
- non limitarsi a un puro approccio per autori e per generi.

In una cultura come quella greca antica, che è passata progressivamente, nei suoi sviluppi più che millenari, dall'oralità integrale a una lunga fase di oralità prevalente (auralità) per poi arrivare (dal IV secolo a. C. in avanti) a una vera e propria circolazione libraria dei testi, è stata l'evoluzione del sistema della comunicazione a condizionare quella dei diversi generi e a stimolare la produzione di testi da parte dei diversi autori.²

Porre al centro dello studio le occasioni porta a comprendere meglio il sistema della comunicazione per almeno due ragioni:

- perché aiuta a capire concretamente l'importanza che in una cultura orale-aurale rivestono le dinamiche di interazione tra performer/autore e pubblico;
- perché aiuta a valutare la pluralità dei codici comunicativi che erano coinvolti nell'atto della performance, di cui il testo era solo una componente.

Porre al centro dell'approccio didattico l'occasione vuol dire portare gli studenti, nello studio dei testi per generi, a riconoscere la serie di elementi che caratterizzavano le circostanze in cui l'atto performativo si realizzava:

² Per una panoramica generale sull'evoluzione del sistema della comunicazione nella Grecia antica si veda anche Sbardella 2006, pp. 12-72, oltre a Sbardella; Palmisciano; Ercolani 2022, vol. I, pp. 9-23.

- gli spazi della performance (la piazza, la sala da simposio, il teatro), ricostruiti anche attraverso i dati archeologici e le testimonianze materiali;
- il tempo della festa, con i suoi significati civili, religiosi e politici;
- la ritualità che si svolgeva durante la festa e lo specifico rapporto che la performance poetica stabiliva con essa;
- le modalità della performance, cioè come il testo veniva eseguito (recitazione, canto, modalità miste o intermedie di resa, eventuale ruolo della musica e della danza, costumi e maschere);
- i codici comunicativi che si attivavano durante la performance (verbale, paraverbale e non verbale o corporeo);
- il profilo sociale del pubblico e le modalità di interazione che esso poteva stabilire con chi si esibiva e viceversa.

Affinché dunque gli studenti, dopo tra anni di applicazione allo studio dei testi della letteratura greca, possano pervenire a un'idea il più possibile ampia e organica della cultura che li ha prodotti partire dalle occasioni risulta la strategia didattica più efficace, perché consente di comprendere meglio:

- la funzione del testo nel sistema culturale;
- i molteplici codici comunicativi che agivano nel testo;
- le relazioni tra i contenuti del testo e il contesto storico, antropologico e sociale.

È bene inoltre precisare che quanto detto non vale solo per l'approccio ai testi della cultura greca di età arcaica e classica, cioè per la fase storica nella quale la produzione dei testi in funzione della performance è un fatto del tutto evidente in un sistema della comunicazione ancora improntato all'oralità prevalente (o auralità) e l'informazione sul rapporto tra il sistema dei generi e le diverse occasioni è più esplicitamente documentata, ma vale anche per le successive fasi di sviluppo di questa cultura dall'età ellenistica in avanti. L'idea che quella ellenistica sia solo una cultura del libro, in cui la dimensione orale e performativa del sistema della comunicazione ha lasciato ormai spazio a quella puramente letteraria, è un'idea sbagliata nel suo eccessivo schematismo storico, largamente superata da un nuovo approccio critico che negli ultimi decenni ha invece molto rivalutato il ruolo della comunicazione orale e della dimensione spettacolare anche

nel mondo ellenistico, individuando semmai proprio nella doppia dimensione della circolazione dei testi, sia orale che scritta, l'elemento distintivo di questa fase della cultura greca.³ In età ellenistica cambia il quadro socio-politico e cambiano con esso le occasioni di performance dei testi: molti testi continuano a essere prodotti per nuovi contesti di esecuzione spettacolarizzata prima di entrare nella dimensione puramente letteraria del libro e trovare con essa nuova circolazione. Di queste occasioni sappiamo meno, rispetto a quelle delle età precedenti, proprio perché la successiva circolazione libraria dei testi le ha superate, e in parte messe in ombra. Non di meno gli indizi per ricostruirle ci sono, e vale la pena porli in evidenza per mostrare le feconde dinamiche di continuità e innovazione che l'età ellenistica ha apportato nell'evoluzione della cultura greca in rapporto alle età precedenti.

3 Per tale approccio alla cultura greca di età ellenistica, e almeno in parte ancora a quella di età imperiale, che tenga conto del sistema della doppia destinazione dei testi, dapprima performativa e poi secondariamente libraria, si rimanda di nuovo specificamente a Sbardella; Palmisciano; Ercolani 2022, vol. III.

BIBLIOGRAFIA

Sbardella, Livio

2006 *Oralità. Da Omero ai mass media*, Roma, Carocci.

Sbardella, Livio; Palmisciano, Riccardo; Ercolani, Andrea

2022 *La parola e il canto. Incontri con la cultura e la letteratura greca*. Vol. I: *L'età arcaica*; vol. II: *L'età classica*; vol. III: *L'età ellenistica e imperiale*, Milano, C. Signorelli Scuola (Mondadori).

14. I TESTI, LA STORIA E LE DOMANDE: L'EPITAFIO DI PERICLE IN TUCIDIDE

Roberto Nicolai

Sapienza, Università di Roma

1. ALCUNE PREMESSE NECESSARIE: IL TEMPO, I TESTI, LE LORO FUNZIONI

Spesso si osserva che il livello di attenzione e il tempo che normalmente si dedicano a leggere una notizia sui social media sono molto limitati. Lo studio di testi lontani nel tempo, scritti in una lingua, quella greca, benevolmente definita morta – quando, invece, pervade le lingue vive moderne e produce continuamente nuove formazioni, fino al recentissimo ‘meta-verso’ – lo studio di testi, dicevo, che rispondono a categorie linguistiche e culturali remote, richiede moltissimo tempo. In questa forbice tra i pochi secondi che si dedicano a una storia (si chiama così) su Instagram e le ore o i giorni di lavoro su un singolo verso, su una singola proposizione o su una singola parola, come ha mostrato Renzo Tosi, sta il conflitto di fondo tra una società che impone la velocità, anche come strumento di vendita, e l’esigenza di costruirsi una capacità critica che metta in grado di comprendere qualunque genere di testo e anche le strategie persuasive di chi ci vuole vendere profumi, detersivi o partiti.

Nella scuola, stretti dalla morsa delle verifiche programmate e delle tante attività che si sono nel tempo aggiunte, il tempo scarseggia, ma non per questo bisogna arrendersi: può bastare qualche esempio per capire quanto sia importante affrontare in modo corretto i testi intrecciando la filologia (lo studio dei testi, della loro tradizione manoscritta, cioè del modo in cui ci sono pervenuti, e la costituzione del testo e, in senso più ampio, l’esegesi, la comprensione del messaggio contenuto nel testo) e la storia (il contesto in cui sono nati e in funzione del quale sono stati composti).

L'educazione umanistica su base retorico-letteraria, teorizzata da Isocrate¹, che si è affermata a Roma con Cicerone e poi, nel Rinascimento², e che è stata presa come modello anche nei secoli successivi, prescindeva in gran parte dalla storia, considerata come un repertorio di *exempla*. Al centro dell'educazione dei Greci e dei Romani ci sono sempre stati i testi letterari: i poemi omerici, i testi composti dallo stesso Isocrate e proposti agli allievi, la tragedia, i grandi oratori attici; nella scuola italiana moderna, nel campo della letteratura italiana, sono stati regolarmente proposti autori come Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Foscolo, Leopardi, Manzoni. Si tratta in genere di autori non contemporanei e spesso lontani nel tempo, secondo il principio isocrateo che privilegia il criterio della perfezione formale; ma anche secondo un principio di anacronismo tipico dei processi educativi³: i paradigmi per essere efficaci devono essere grandi, ben noti e lontani.

La storia come asse intorno al quale ruotano le discipline umanistiche è un portato del XIX secolo e, in Italia, della riforma Gentile, che, pur modificata (e talvolta deturpata) da discutibili interventi successivi, resta lo schema di riferimento dei Licei. La storia, il contesto di un'opera letteraria, sono fondamentali per comprenderne la *funzione*, non quella che un'opera può avere anche a distanza di secoli presso i lettori futuri, ma quella che aveva in mente il suo autore in rapporto a uno specifico pubblico.

Quale poteva essere ad esempio la funzione di una tragedia attica nel V secolo a.C.? Certamente Eschilo con i *Sette a Tebe* non voleva formare guerrieri vigorosi, come afferma Aristofane nelle *Rane*: è la distorsione comica della funzione paideutica della tragedia. Eschilo voleva indurre gli spettatori a riflettere sulle dinamiche interne alla città e sui rapporti con le altre città (*Sette*), e nell'*Oresteia* portava avanti una riflessione su Dike e sulla sua evoluzione⁴. Nel teatro c'è naturalmente anche la componente spettacolare, che non può essere trascurata, e che non è soltanto il veicolo del messaggio: è essa stessa il messaggio.

Lo aveva capito Gorgia (82 B 23 D.-K., *ap. Plut. glor. Ath.* 348c; cfr. *De aud. poet.* 15d) che, nelle parole del testimone, Plutarco, propone una completa teoria del teatro tragico⁵:

* Questo testo ripropone, con qualche integrazione e con l'aggiunta di alcune indicazioni bibliografiche, quello predisposto per la relazione in occasione del Convegno CUG del 15 dicembre 2023.

1 Cfr. Nicolai 2004, 2009.

2 Cfr. Gualdo Rosa 1984.

3 Cfr. Nicolai 2007b.

4 Cfr. Nicolai 2009-2010.

5 Cfr. Nicolai 2010.

ἤνθησε δ' ἡ τραγωδία καὶ διεβοήθη, θαυμαστὸν ἀκρόαμα καὶ θέαμα τῶν τότε ἀνθρώπων γενομένη καὶ παρασχούσα τοῖς μύθοις καὶ τοῖς πάθεισιν ἀπάτην, ὡς Γοργίας φησὶν, ἦν ὁ τ' ἀπατήσας δικαιότερος τοῦ μὴ ἀπατήσαντος καὶ ὁ ἀπατηθεὶς σοφώτερος τοῦ μὴ ἀπατηθέντος. ὁ μὲν γὰρ ἀπατήσας δικαιότερος ὅτι τοῦθ' ὑποσχόμενος πεποίηκεν, ὁ δ' ἀπατηθεὶς σοφώτερος· εὐάλωτον γὰρ ὑφ' ἡδονῆς λόγων τὸ μὴ ἀναίσθητον.

La tragedia fiorì e fu acclamata, e fu mirabile ascolto e visione per gli uomini di quel tempo e con i racconti e le sofferenze procurò un inganno per cui, come dice Gorgia, chi inganna è più giusto di chi non inganna e chi è stato ingannato è più competente di chi non è stato ingannato. Infatti, chi inganna è più giusto perché ha compiuto quel che ha promesso, chi è stato ingannato è più competente perché chi non è insensibile si fa prendere dal piacere dei discorsi.

Solo apparentemente più semplice è il caso della storiografia⁶, un genere letterario che, in forme molto diverse, esiste ancora: questo ha spinto e talvolta ancora spinge a identificare storiografia antica e moderna e a considerare, come diceva Nicole Loraux⁷, Tucidide come un nostro collega; ma Tucidide non era figlio del positivismo e non aveva come scopo la ricostruzione accurata dei fatti per conseguire una conoscenza 'scientifica' del passato: la sua voleva essere una ricostruzione accurata (*akribès*) che permettesse ai suoi lettori di conoscere con chiarezza i fatti passati per orientarsi in futuro, quando si presenteranno uguali o simili secondo la natura umana (1. 22. 4); è una storia che si fa strumento di educazione delle classi dirigenti, le quali dovevano, tra l'altro, imparare ad agire, ma, prima ancora, a parlare in pubblico; per questo motivo la sua opera contiene tanti discorsi, che possono essere considerati come discorsi esemplari (Thomas Cole⁸), ambientati in situazioni critiche e perfettamente adattati al contesto⁹. I discorsi svolgono anche la funzione di far emergere le motivazioni e le posizioni dei protagonisti e di contribuire in questo modo all'analisi delle cause degli eventi, e sono uno degli aspetti di maggior distanza tra il modo di lavorare di uno storico antico e quello di uno storico moderno: quest'ultimo può riportare dei documenti, ma non compone discorsi attribuendoli ai vari personaggi.

6 Per un quadro generale del ruolo della storia e della storiografia nelle culture antiche, cfr. Nicolai 2007a.

7 Cfr. Loraux 1980.

8 Cfr. Cole 1986, 1991.

9 Sui discorsi di Tucidide, cfr. Nicolai 2011.

2. UN ESEMPIO: L'EPITAFIO DI PERICLE IN TUCIDIDE 2. 34-46

Il testo su cui mi soffermerò, di necessità in breve, è l'epitafio di Pericle nel II libro di Tucidide e in particolare la celebre definizione della democrazia contenuta in 2. 37:

Χρώμεθα γὰρ πολιτεία οὐ ζηλούση τοὺς τῶν πέλας νόμους, παράδειγμα δὲ μᾶλλον αὐτοὶ ὄντες τισὶν ἢ μιμούμενοι ἑτέρους, καὶ ὄνομα μὲν διὰ τὸ μὴ ἐς ὀλίγους ἀλλ' ἐς πλείονας οἰκεῖν δημοκρατία κέκληται· μέτεστι δὲ κατὰ μὲν τοὺς νόμους πρὸς τὰ ἴδια διάφορα πᾶσι τὸ ἴσον, κατὰ δὲ τὴν ἀξίωσιν, ὡς ἕκαστος ἔν τῳ εὐδοκιμεῖ, οὐκ ἀπὸ μέρους τὸ πλεόν ἐς τὰ κοινὰ ἢ ἀπ' ἀρετῆς προτιμᾶται, οὐδ' αὖ κατὰ πενίαν, ἔχων γέ τι ἀγαθὸν δρᾶσαι τὴν πόλιν, ἀξιώματος ἀφανεία κекώλυται. ἐλευθέρως δὲ τὰ τε πρὸς τὸ κοινὸν πολιτεύομεν καὶ ἐς τὴν πρὸς ἀλλήλους τῶν καθ' ἡμέραν ἐπιτηδευμάτων ὑποψίαν, οὐ δι' ὀργῆς τὸν πέλας, εἰ καθ' ἡδονὴν τι δρᾷ, ἔχοντες, οὐδὲ ἀζημίους μὲν, λυπηρὰς δὲ τῇ ὕψει ἀχθηδόνας προστιθέμενοι. ἀνεπαχθῶς δὲ τὰ ἴδια προσομιλοῦντες τὰ δημόσια διὰ δέος μάλιστα οὐ παρανομοῦμεν, τῶν τε αἰεὶ ἐν ἀρχῇ ὄντων ἀκροάσει καὶ τῶν νόμων, καὶ μάλιστα αὐτῶν ὅσοι τε ἐπ' ὠφελίᾳ τῶν ἀδικουμένων κεῖνται καὶ ὅσοι ἄγραφοι ὄντες αἰσχύνῃ ὁμολογουμένην φέρουσιν.

Il nostro sistema politico non si propone di imitare le leggi di altri popoli: noi non copiamo nessuno, piuttosto siamo noi a costituire un modello per gli altri. Si chiama democrazia, poiché nell'amministrare si qualifica non rispetto ai pochi, ma alla maggioranza. Le leggi regolano le controversie private in modo tale che tutti abbiano un trattamento uguale, ma quanto alla reputazione di ognuno, il prestigio di cui possa godere chi si sia affermato in qualche campo non lo si raggiunge in base allo stato sociale di origine, ma in virtù del merito; e poi, d'altra parte, quanto all'impedimento costituito dalla povertà, per nessuno che abbia la capacità di operare nell'interesse dello Stato è di ostacolo la modestia del rango sociale. La nostra, tuttavia, è una vita libera non soltanto per quanto attiene i rapporti con lo Stato, ma anche relativamente ai rapporti quotidiani di solito improntati a reciproco rispetto: nessuno si scandalizza se un altro si comporta come meglio gli aggrada, e non per questo lo guarda storto, cosa innocua di per sé, ma che pure non manca di causare pena. Ma, se le nostre relazioni private sono caratterizzate dalla tolleranza, nella vita pubblica il timore ci impone di evitare col massimo rigore di agire illegalmente, piuttosto che in obbedienza ai magistrati in carica e alle leggi; soprattutto alle leggi disposte in favore delle vittime di un'ingiustizia e a quelle che, anche se non sono scritte, per comune consenso minacciano l'infamia¹⁰.

10 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora I, 1986, p. 136 [Canfora, Luciano (a cura di), Tucidide,

Questo testo fondamentale va compreso nei dettagli, anche per l'importanza che ha avuto nella storia del pensiero politico moderno; l'analisi ci fa capire che Tucidide, lo storico, è inscindibile da Pericle, il politico a cui Tucidide dà voce. Pericle esce dalle pagine di Tucidide così come lo storico ha scelto di rappresentarlo, un personaggio a cui viene data voce per certi versi in modo non troppo diverso dal Socrate dei dialoghi di Platone, che, nel *Menesseno*, pronuncia anch'egli un epitafio, peraltro composto da Aspasia, moglie di Pericle. I dettagli sono importanti: la definizione della democrazia (καὶ ὄνομα μὲν διὰ τὸ μὴ ἐς ὀλίγους ἀλλ' ἐς πλείονας οἰκεῖν δημοκρατία κέκληται) parla di 'pochi' e di 'più numerosi', ai quali è riferita l'amministrazione (οἰκεῖν). I 'pochi' rinviano all'oligarchia, mentre i 'più numerosi' non sono οἱ πολλοί, che ha un chiaro significato dispregiativo, a indicare le masse ignoranti e manipolabili. Si potrebbe obiettare che la prima parte del composto δημοκρατία, δῆμος, può indicare sia l'intera popolazione sia una parte di essa, quella meno abbiente e meno colta. Ma le precisazioni che Tucidide introduce hanno proprio lo scopo di chiarire che l'isonomia (τὸ ἴσον) nei rapporti privati è associata alla scelta dei cittadini più competenti per l'esercizio delle cariche pubbliche. Già queste prime considerazioni inducono a pensare che Tucidide voglia far pronunciare a Pericle parole di apprezzamento per la democrazia.

3. LA STORIA

L'epitafio di Pericle va calato nel periodo storico in cui è sorto, gli anni della guerra del Peloponneso, con Atene che orgogliosamente proclama la sua identità, il suo regime democratico, lo stile di vita dei suoi abitanti, e con Pericle che ha impostato una strategia politico-militare vincente, che sarà ribaltata dai suoi successori, con l'esito che si conosce. Alla fine del primo anno della guerra del Peloponneso Pericle celebra i caduti, pochi e in scontri non significativi, come afferma Dionigi di Alicarnasso criticando la scelta dello storico (*De Thucydide* 18)¹¹. Quella dell'epitafio non si può definire una storia intenzionale (Gehrke)¹², se non nel capitolo 36, che peraltro tronca bruscamente la rievocazione dei successi di Atene con una preterizione, senza nominarne neanche uno; si può definire invece una rap-

La guerra del Peloponneso, I-II, Bari, Editori Laterza, 1986.]

11 Sul modo in cui sono presentati i discorsi nell'opera di Dionigi su Tucidide, cfr. Nicolai 2017a.

12 Cfr. Gehrke 1993 e Foxhall; Gehrke; Luraghi 2010.

presentazione intenzionale delle istituzioni di Atene e dello stile di vita dei suoi abitanti.

Il contesto in cui si colloca l'epitafio è un'opera di storia dedicata alla guerra del Peloponneso che si serve dei discorsi come modelli e al tempo stesso come strumenti di analisi per presentare i protagonisti della storia, le loro idee e le loro motivazioni profonde.

L'ambientazione è una cerimonia pubblica, la sepoltura solenne dei soldati caduti nell'ultimo anno di guerra, descritta in 2. 34: lo scopo del *logos epitaphios* è quello di celebrare la città, la sua storia e le sue istituzioni, costruendo in questo modo l'identità di Atene e dei suoi cittadini, e, al tempo stesso, esortandoli a operare per il bene della città, in pace e in guerra. Il pubblico interno sono gli Ateniesi e gli stranieri che assistevano alla cerimonia; il pubblico esterno sono ovviamente i lettori di Tucidide.

4. LE DOMANDE, SUI TESTI E NON SOLTANTO

Da un testo come l'epitafio sorgono molte domande. Anzitutto la funzione che svolgeva un *logos epitaphios* nella realtà storica di Atene e quella che svolge nel contesto dell'opera di Tucidide. Quella sulle funzioni dei testi è forse la domanda, l'interrogativo più importante che ci dobbiamo porre. Poi c'è la domanda su come Tucidide ha composto il testo dell'epitafio messo in bocca a Pericle; e qui ci soccorre ancora il *Menesseno*, che ci mostra come lavoravano gli autori di epitafi e, al tempo stesso, come lavoravano gli storici che componevano discorsi da includere nelle loro opere. Leggiamo il *Menesseno* (236b):

αὐτὸς μὲν παρ' ἑμαυτοῦ ἴσως οὐδέν, Ἀσπασίας δὲ καὶ χθὲς ἠκροώμην περαινούσης ἐπιτάφιον λόγον περὶ αὐτῶν τούτων. ἤκουσε γὰρ ἄπερ σὺ λέγεις, ὅτι μέλλοιεν Ἀθηναῖοι αἰρεῖσθαι τὸν ἐροῦντα· ἔπειτα τὰ μὲν ἐκ τοῦ παραχρῆμά μοι διήγει, οἷα δέοι λέγειν, τὰ δὲ πρότερον ἐσκεμμένη, ὅτε μοι δοκεῖ συνετίθει τὸν ἐπιτάφιον λόγον ὃν Περικλῆς εἶπεν, περιλείμματ' ἄττα ἐξ ἐκείνου συγκολλῶσα.

Di mio forse nulla¹³. Però anche ieri udii da Aspasia un elogio funebre su questi morti. Ella, come te, aveva saputo che gli Ateniesi dovevano scegliere un oratore; e allora m'espose quel che conveniva dire, un

13 Menesseno aveva chiesto a Socrate (236a) καὶ τί ἂν ἔχοις εἰπεῖν, εἰ δέοι σε λέγειν; ("E che diresti, se toccasse a te di parlare?", trad. di Emidio Martini. Trad. di Emidio Martini in Pugliese Carratelli 1974, p. 849.

po' improvvisando e un po' perché c'era preparata, mettendo insieme brani di quel discorso funebre, che Pericle pronunciò, ma che, secondo me, fu composto da lei¹⁴.

E poi il contenuto: il Pericle di Tucidide voleva esaltare la democrazia o, come hanno detto alcuni studiosi, era tiepido nei confronti di questo regime (Andrewes, MacLeod)¹⁵? E la democrazia, come Tucidide/Pericle la tratteggiano, è compatibile con la libertà (è il problema posto dall'esegesi di Canfora)¹⁶? E come si mette d'accordo l'esaltazione della democrazia con la definizione del regime di Pericle come 'governo del primo cittadino' (2. 65. 9: ἐγίγνετό τε λόγῳ μὲν δημοκρατία, ἔργῳ δὲ ὑπὸ τοῦ πρώτου ἀνδρὸς ἀρχή, "Di nome era una democrazia, di fatto però il potere era nelle mani del primo cittadino"¹⁷? Per tentare di rispondere a queste ultime domande si può percorrere la strada del confronto interno al testo di Tucidide, individuando da un lato i punti di contatto tra l'epitafio e il giudizio su Pericle e dall'altro quelli tra l'epitafio e le sezioni metaletterarie, in cui Tucidide espone il suo metodo di indagine e gli scopi della sua opera. Il confronto con il giudizio su Pericle ci fa capire che la democrazia esaltata nell'epitafio è quella che porta al potere personaggi come Pericle, non come i suoi successori. Insomma, per Tucidide un regime funziona quando il potere è esercitato dai migliori, una linea di pensiero che avrà un grande successo tra V e IV secolo, con varie sfumature: dal platonico governo dei filosofi, alla centralità della formazione dell'uomo di potere in Senofonte, fino alle varie forme di regime misto.

Testo chiave per comprendere la valutazione di Tucidide della democrazia periclea è 2.65.8:

αἴτιον δ' ἦν ὅτι ἐκεῖνος μὲν δυνατὸς ὦν τῷ τε ἀξιώματι καὶ τῇ γνώμῃ χρημάτων τε διαφανῶς ἀδωρότατος γενόμενος κατεῖχε τὸ πλῆθος ἐλευθέρως, καὶ οὐκ ἦγετο μᾶλλον ὑπ' αὐτοῦ ἢ αὐτὸς ἦγε, διὰ τὸ μὴ κτώμενος ἐξ οὐ προσηκόντων τὴν δύναμιν πρὸς ἡδονὴν τι λέγειν, ἀλλ' ἔχων ἐπ' ἀξιώσει καὶ πρὸς ὀργὴν τι ἀντειπεῖν.

La ragione era che egli personalmente potente per prestigio e lucida capacità di giudizio, nonché assolutamente trasparente nella sua incorruttibilità, reggeva saldamente il popolo, senza però violarne la

14 Trad. di Emidio Martini in Pugliese Carratelli 1974, p. 849 [Pugliese Carratelli, Giovanni (a cura di), Platone. Tutte le opere, Milano, Sansoni, 1974.]

15 Per un quadro delle principali posizioni, cfr. i commenti di Gomme 1956, Hornblower 1991 e Fantasia 2003.

16 Cfr. Canfora 2004.

17 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, I, p. 152.

libertà, e non si faceva guidare da esso, ma era piuttosto lui a fargli da guida, poiché non cercava di conseguire il potere con mezzi impropri, e pertanto non era costretto a parlare per far piacere al suo uditorio: il suo potere si fondava sull'alta considerazione di cui godeva, ed egli poteva quindi contrastare le vedute degli altri cittadini anche andando incontro a reazioni irate¹⁸.

Quando non compare all'orizzonte un Pericle, Tuciddide considera preferibile un governo che contemperi democrazia e oligarchia, come quello dei Cinquemila (8. 97. 2):

καὶ οὐχ ἤκιστα δὴ τὸν πρῶτον χρόνον ἐπὶ γε ἐμοῦ Ἀθηναῖοι φαίνονται εὖ πολιτεύσαντες· μετρία γὰρ ἦ τε ἐς τοὺς ὀλίγους καὶ τοὺς πολλοὺς ξύγκρασις ἐγένετο, καὶ ἐκ πονήρων τῶν πραγμάτων γενομένων τοῦτο πρῶτον ἀνήνεγκε τὴν πόλιν.

E fu in questo periodo che, almeno ai miei tempi, gli Ateniesi sembrano essersi dati un governo davvero eccellente, giacché si ebbe allora una fusione di oligarchia e democrazia improntata a moderazione; e fu questa circostanza a risollevarla la città in una situazione divenuta assai difficile¹⁹.

Ma c'è un altro aspetto che potrebbe far pensare che Tuciddide apprezzasse Pericle fino a farne l'uomo politico ideale. In 2.65.5 s. si parla della capacità di Pericle di prevedere gli sviluppi della guerra:

ὅσον τε γὰρ χρόνον πρῶστη τῆς πόλεως ἐν τῇ εἰρήνῃ, μετρίως ἐξηγεῖτο καὶ ἀσφαλῶς διεφύλαξεν αὐτήν, καὶ ἐγένετο ἐπ' ἐκείνου μεγίστη, ἐπειδὴ τε ὁ πόλεμος κατέστη, ὃ δὲ φαίνεται καὶ ἐν τούτῳ προγνοῦς τὴν δύναμιν. 6. ἐπεβίω δὲ δύο ἔτη καὶ ἕξ μῆνας· καὶ ἐπειδὴ ἀπέθανεν, ἐπὶ πλέον ἔτι ἐγνώσθη ἡ πρόνοια αὐτοῦ ἢ ἐς τὸν πόλεμον.

Ed in realtà, per tutto il tempo che fu a capo della città in periodo di pace, governò sempre con moderazione e garantì la sicurezza dello Stato, che sotto di lui raggiunse il massimo splendore; quando poi scoppiò la guerra, è chiaro che seppe calcolarne preventivamente la portata. 6. Visse ancora per due anni e sei mesi; e fu dopo la sua morte che le previsioni da lui formulate circa la guerra vennero comprese appieno²⁰.

18 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, I, p. 151 s.

19 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, II, p. 558.

20 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, I, p. 151

In questa traduzione il nesso προγνούς τὴν δύναμιν è riferito alla portata della guerra, mentre Gomme²¹ lo riferisce alla potenza di Atene. Inequivocabile è invece il significato di πρόνοια, che non può che essere relativa all'intuizione sugli sviluppi della guerra, intuizione tutta umana, e non prodotto di divinazione, come precisa Gomme. Se l'uso tucidideo di δύναμις è sempre relativo a città o a personaggi, il confronto con 2. 65. 13, di valore riassuntivo e sintetico, potrebbe condurre a pensare che la δύναμις di 2. 65. 5 sia riferita all'entità della guerra: τοσοῦτον τῷ Περικλεῖ ἐπερίσσευσε τότε ἀφ' ὧν αὐτὸς προέγνω καὶ πάνυ ἂν ῥαδίως περιγενέσθαι τὴν πόλιν Πελοποννησίων αὐτῶν τῷ πολέμῳ (“Tante dunque, sin troppe, erano le ragioni che Pericle aveva allora di prevedere che molto agevolmente la città avrebbe potuto vincere i Peloponnesiaci, da soli, in quella guerra”²²). Ma credo che sia preferibile riferire δύναμις alla potenza di Atene e dei suoi alleati, messa a confronto con quella di Sparta, che avrebbe permesso alla città di prevalere sui Peloponnesiaci.

Le formulazioni sulle capacità di previsione di Pericle sembrerebbero la dimostrazione del programma di Tucidide, formulato in 1.22. 4:

ὄσοι δὲ βουλήσονται τῶν τε γενομένων τὸ σαφὲς σκοπεῖν καὶ τῶν μελλόντων ποτὲ αὖθις κατὰ τὸ ἀνθρώπινον τοιούτων καὶ παραπλησίων ἔσεσθαι, ὠφέλιμα κρίνειν αὐτὰ ἀρκοῦντως ἔξει. κτῆμά τε ἐς αἰεὶ μᾶλλον ἢ ἀγώνισμα ἐς τὸ παραχρῆμα ἀκούειν ζύγκεται.

A me però basterà il fatto che lo ritengano utile quanti vorranno vedere con precisione i fatti passati e orientarsi un domani di fronte agli eventi, quando stiano per verificarsi, uguali o simili, in ragione della natura umana. Ciò che ho composto è un'acquisizione perenne, non un pezzo di bravura mirante al successo immediato²³.

La convergenza tra un discorso, come l'epitafio, e il giudizio su Pericle, nel quale lo storico, pur non comparando direttamente come nel proemio, esprime la sua opinione²⁴, e, inoltre, il fatto che lo scopo dell'opera di Tucidide coincide con la capacità di Pericle di prevedere gli sviluppi degli eventi costituiscono ulteriori indizi per pensare che i discorsi siano creazione di Tucidide e facciano parte in modo organico del progetto dello

21 Gomme 1956, p. 190.

22 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, I, p. 152

23 Trad. di Luciano Canfora in Canfora 1986, I, p. 16

24 Per un caso parallelo di confronto tra un discorso diretto, quello di Brasida in 4. 126, e le sezioni programmatiche di Tucidide, cfr. Nicolai 2001a.

storico. In questa chiave non è azzardato affermare che l'opera dello storico è la dimostrazione dei suoi assunti di metodo attraverso la ricostruzione accurata dei fatti.

Sul piano della valutazione della democrazia dal confronto che ho proposto si ricava, a mio avviso, un giudizio positivo della democrazia, la cui definizione è precisata in 2. 37 dalla serie delle preposizioni scandite dai tre δέ²⁵. Queste non vanno intese come limitazioni della portata della democrazia, ma come approfondimenti analitici, nello spirito della tucididea ricerca delle cause profonde. Paradossalmente si potrebbe dire che Pericle è la dimostrazione storica dell'efficacia dell'insegnamento di Tucidide: ha saputo applicare le sue conoscenze e la sua intelligenza all'analisi della situazione contemporanea e prevederne gli sviluppi. Per evidenti ragioni di cronologia Pericle non poteva essere stato un allievo di Tucidide, ma possiamo serenamente pensare che Tucidide sarebbe stato orgoglioso di lui.

Porre e porsi delle domande è centrale nella formazione di una capacità critica, che si arricchisce quando si pratica l'analisi di un testo, anche a confronto con altri testi, e quando si cerca di integrare quel testo nel contesto della storia del periodo in cui è stato composto. Come ha mostrato Giorgio Pasquali²⁶, la filologia, lo studio dei testi, non può essere praticata separatamente dalla storia, così come non può esistere una filologia pura, che cerca di ricostruire i testi prescindendo dal contenuto e dal contesto.

Gli studenti del mio corso magistrale dell'anno passato si erano abituati alle molte domande che ponevo e che sollecitavo, tanto che quello delle domande era diventato un tema su cui si scherzava. Le risposte non sempre venivano, talvolta da una domanda ne nascevano altre, ma, come insegnava il mio maestro, Luigi Enrico Rossi, delle buone domande sono più importanti di risposte che poggiano su basi incerte.

Sviluppare capacità critiche ci serve nella vita professionale, anche se pochi si dedicano professionalmente allo studio dei testi greci, ma anche nella vita senza aggettivi, di uomini e di cittadini. Proviamo a chiederci, per esempio, quali siano i veri e profondi problemi del paese in cui viviamo, al di là della propaganda che batte su temi sensibili e che opera con lo schema della costruzione del nemico (come ha insegnato Umberto Eco²⁷). Negli ultimi anni di nemici costruiti e sfruttati dagli specialisti della distra-

25 La funzione dei tre δέ è continuativa, un uso questo ben attestato nelle narrazioni, a scandire azioni poste in successione (Denniston 1954, p. 162 s.).

26 Cfr. Pasquali 1920.

27 Cfr. Eco 2011.

zione di massa ne abbiamo visti molti: dai migranti alla scienza che spinge a politiche di protezione dell'ambiente e che nella pandemia esortava in ogni modo a vaccinarsi, all'Unione Europea, che, con tutti i difetti che ha – e non sono pochi – è un'ancora di salvezza, che costringe, tra l'altro, a non far crescere in modo incontrollato il debito pubblico, a tutelare alcuni diritti civili fondamentali e, non ultimo, a impedire quei conflitti che hanno trasformato l'Europa in un campo di battaglia nel secolo scorso. Nella propaganda può essere presente un nucleo di verità, ma viene sistematicamente manipolato per convincere che, se abbiamo dei problemi, è colpa di qualcun altro, non nostra, del nemico che ci viene offerto in pasto. E qui veniamo a un punto chiave: l'autoreferenzialità. La propaganda va a toccare alcune corde a cui siamo sensibili perché, in fondo, tendiamo a non accettare l'autorità di qualcun altro: ad esempio della scienza che consiglia i vaccini e chiede con forza di limitare le emissioni di gas nocivi. Ogni uomo vuole essere misura di tutte le cose, per usare la formula di Protagora, ma, se Protagora voleva esprimere un concetto alto, la centralità dell'uomo nel processo della conoscenza, chi fa propaganda se ne serve, per così dire, al ribasso. Non accetto che mi si vieti di tenere la macchina ferma e accesa per stare al fresco con l'aria condizionata: la norma, sacrosanta, nasce, secondo certa propaganda, dagli eccessi degli ambientalisti. Non pago le tasse, perché sono un evasore per necessità, formula adottata da un esponente del governo ed entrata, secondo quanto hanno riportato i giornali, nella discussione che ha portato al progetto di riforma del regime fiscale approvato nel Consiglio dei Ministri il 16 marzo del 2023. E allora, quando si parlerà di rapinatori o di omicidi per necessità?

I Greci sono stati i primi a sperimentare gli effetti della demagogia e li hanno rappresentati in commedia (Aristofane, *Cavalieri*), in storiografia (Cleone in Tucidide) e anche in tragedia (Euripide, *Oreste*). Ma hanno riflettuto anche sul potere, sulla sua gestione e sulla formazione degli uomini che lo detengono. Continuare a ragionare su quei testi lontani significa tornare alle origini della nostra cultura, ma anche imparare a porsi domande sul presente, sottoponendo le informazioni che abbiamo alla stessa analisi a cui sottoponiamo i testi greci. Significa anche sfuggire alla trappola dell'autoreferenzialità imparando a osservare un oggetto complesso dall'esterno. E allora troveremo nuovi Cleoni e nuovi Iperboli e potremo smascherarli, senza cadere nella trappola di una comunicazione veloce (i social media) e fondata su pochi concetti elementari.

5. UN COROLLARIO: TRA FILOLOGIA E ATTUALIZZAZIONE, CON ALCUNE RIFLESSIONI SUI METODI

Luigi Enrico Rossi, con il suo consueto sorriso sornione, diceva che siamo studiosi, cioè storici e filologi, per tutta la settimana, ma che la domenica possiamo permetterci di godere dei testi senza i filtri delle nostre discipline. Era, naturalmente, una battuta, ma ci introduce in un tema chiave, soprattutto per i Licei: spesso, infatti, si parla di attualizzare i testi classici, un procedimento che rischia di far perdere di vista i testi stessi e i loro contesti per andare a ricercare punti di contatto e identificazioni più o meno esili. Questo tipo di attualizzazione, va detto senza mezzi termini, è improprio e dannoso²⁸. Occorre invece cercare nei testi quell'*anthropinon* di cui parla Tucide (1.22.4), quella costante umana che ci consente di valutare, sulla base della conoscenza della storia, i fatti, quando si presenteranno uguali o simili, appunto *kata to anthropinon*. Permettersi il godimento libero dei testi è certamente un lusso che occasionalmente possiamo concederci, ma senza dimenticare mai che lo studio analitico dei testi e della storia è l'unica via che ci consente di porci le domande corrette, su quei testi e anche sulla nostra realtà. Quando si perdono di vista i testi e la storia si possono scrivere libri affascinanti o ottenere cattedre universitarie, ma non si fa veramente progredire la conoscenza. Qualche esempio: sempre riprendendo Pasquali²⁹, non esistono discipline e metodi rigidamente definiti, ma solo problemi, da affrontare con gli strumenti di volta in volta più opportuni. Certamente non è corretto studiare i poemi omerici, opere frutto di una lunga stratificazione compositiva e redazionale, con la tecnica dell'analisi narratologica, che può produrre frutti quando si esamina l'opera di *un* autore³⁰. Quello che ne risulta è un atteggiamento neo-unitario privo di qualunque cautela di metodo. Al massimo la narratologia può essere usata per esaminare la redazione finale dei poemi, o, più precisamente, una delle redazioni finali. Allo stesso modo usare categorie come quelle dei *gender studies* per le letterature antiche fa perdere di vista i contesti sociali e culturali di quelle letterature, lontanissimi dai nostri. E ne nascono mostri, come Saffo o Medea femministe. Insomma, non si può mai perdere di vista uno dei due poli, i testi e la storia, ai quali dobbiamo porre le nostre domande. Un altro esempio: la ricerca delle fonti (*Quellenforschung*), un ambito di

28 Rossi 2010, pp. 70 s.

29 Pasquali 1952², p. XIV.

30 Cfr. Nicolai 2020.

studi che ha avuto grande successo tra Ottocento e Novecento. Quando ci si interroga sulla fonte di una notizia o di una formulazione spesso ci si imbatte in catene di autori e di opere perduti, ai quali quella notizia o quella formulazione vengono attribuite per vaghe corrispondenze tematiche con gli interessi di un autore o di un altro. Il risultato è che crediamo di sapere come una notizia sia arrivata, per esempio, a Diodoro Siculo o a Strabone, ma in realtà abbiamo in mano un castello di carte, costruito su ragionamenti che possono essere facilmente ribaltati. La domanda corretta da porsi in questo caso non è ‘qual è la fonte?’, ma ‘qual è la linea di tradizione in cui quella notizia o quella formulazione si inseriscono?’ Una linea di tradizione è un insieme di interessi, e di autori che hanno affrontato certi temi in un determinato modo. A ogni linea di tradizione si possono associare degli autori, ma senza avere la pretesa di affermare che quella notizia o quella formulazione vengono dall’autore X attraverso la mediazione degli autori Y e Z³¹. Questo esempio ci porta a un altro metodo molto in voga, la ricerca di rapporti intertestuali perché in entrambi i casi si dimentica che i testi perduti sono molti di più di quelli conservati: abbiamo 31 tragedie sulle oltre 1700 portate sulla scena nel V secolo a.C. ad Atene; circa 1/40 delle opere della grande storiografia, secondo i calcoli di Hermann Strasburger³². Il paradosso dell’intertestualità applicata in modo meccanico è che ogni testo conservato avrebbe il suo ipotesto in un altro testo conservato. Ma è evidente che non può essere così: alcuni temi sono topici, presenti in più testi in forma simile, altri non possono essere affrontati con termini troppo diversi in testi scritti nella stessa lingua. Ho proposto di chiamare questi due fenomeni intertestualità culturale e intertestualità naturale³³. In altri casi si cerca un punto di contatto esilissimo: tutto questo non porta ad alcun risultato solido, ma procura qualche pubblicazione a chi lo propone.

6. PER CONCLUDERE CON SALLUSTIO E TUCIDIDE

La politica, soprattutto quella esasperata dallo scontro interno violento, dalla *stasis*, per dirlo in termini greci, produce varie forme di manipolazione del linguaggio. Nel *Bellum Catilinae* (52) Sallustio ci regala una formulazione lapidaria, come sanno essere alcune frasi latine: *vera vocabula rerum*

31 Cfr. Nicolai 2001b e 2017b.

32 Cfr. Strasburger 1977.

33 Cfr. Nicolai 2016.

amisimus. Questa formulazione riprende un concetto espresso dal Tucidide della *stasis* di Corcira (3. 82. 4): καὶ τὴν εἰωθυῖαν ἀξίωσιν τῶν ὀνομάτων ἐς τὰ ἔργα ἀντήλλαξαν τῇ δικαίῳσει (“Cambiarono a piacimento il significato consueto delle parole in rapporto ai fatti”³⁴). Il nodo è il rapporto tra *res* e *verba*, che non è affrontato dal punto di vista della teoria del linguaggio, ma da quello della distorsione deliberata e strumentale del significato delle parole. Studiare le lingue e le letterature antiche ci fornisce strumenti per smascherare chi cerca di manipolare il linguaggio, cercando di venderci i suoi prodotti, anche politici. Per questo occorre studiare la retorica, la tecnica della persuasione, una disciplina oggi ingiustamente accantonata, ma fondamentale nella vita civile e in generale nella vita di relazione. E paradossalmente lo studio della retorica aiuta ad avvicinarci a quella ἀλήθεια che per il Socrate platonico deve essere lo scopo del discorso e del dialogo.

34 Trad. di Mariella Cagnetta in Canfora 1986, I, p. 226.

BIBLIOGRAFIA

Canfora, Luciano

2004 *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004.

Cole, Thomas

1986 *Le origini della retorica*, "Quaderni Urbinati di Cultura Classica" 23, 1986, pp. 7-21.

Cole, Thomas

1991 *The origins of rhetoric in ancient Greece*, Baltimore and London, Johns Hopkins University Press, 1991.

Denniston John D.

1954 *The Greek Particles*, Oxford, Clarendon Press 1954².

Eco, Umberto

2011 *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*, Milano, Bompiani, 2011.

Fantasia, Ugo

2003 *Tucidide, La Guerra del Peloponneso. Libro II*, testo, traduzione e commento, con saggio introduttivo, a cura di Ugo Fantasia, Pisa, Edizioni ETS, 2003.

Foxhall, Lin; Gehrke, Hans-Joachim; Luraghi Nino

2010 *Intentional History. Spinning Time in ancient Greece*, edited by Lin Foxhall, Hans-Joachim Gehrke, Nino Luraghi, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2010

Gehrke, Hans-Joachim

1994 *Mythos, Geschichte, Politik – antik und modern*, "Saeculum", vol. 45, 1994, pp. 239-264.

Gomme, Arnold W.

1956 *A Historical Commentary on Thucydides*, II, Oxford, Oxford University Press, 1956.

Gualdo Rosa, Lucia

1984 *La fede nella Paideia. Aspetti della fortuna europea di Isocrate nei secoli XV e XVI*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 1984.

Hornblower, Simon

1991 *A Commentary on Thucydides*, I: Books I-III, Oxford, Oxford University Press, 1991.

Loroux, Nicole

1980 *Thucydide n'est pas un collègue*, "Quaderni di Storia", vol. 12, 1980, pp. 55-81.

Nicolai, Roberto

2001a *Il generale, lo storico e i barbari: a proposito del discorso di Brasida in Thuc.*

IV 126, in *Letteratura e riflessione sulla letteratura nella cultura classica*, Atti del Convegno di Pisa, 7-9 giugno 1999, a cura di Graziano Arrighetti, con la collaborazione di Mauro Tulli, Pisa, Giardini, 2001, pp. 145-155.

Nicolai, Roberto

2001b *Strabone e la campagna partica di Antonio. Critica delle fonti e critica del testo*, in *Studi sull'XI libro dei Geographika di Strabone*, a cura di Giusto Traina, Lecce, Congedo, 2011, pp. 95-126.

Nicolai, Roberto

2004 *Studi su Isocrate. La comunicazione letteraria nel IV secolo a.C. e i nuovi generi della prosa*, Roma, Edizioni Quasar, 2004 (Quaderni di Seminari Romani, 7).

Nicolai, Roberto

2007a *The place of history in the ancient world*, in *A Companion to Greek and Roman Historiography*, edited by John Marincola, Oxford, Blackwell Publishing, 2007a, pp. 13-26.

Nicolai, Roberto

2007b *L'anacronismo necessario: paideia greca e romana ed educazione umanistica moderna*, in *Insegnamento umanistico e ricerca. Storia e cronaca dei 25 anni della Facoltà di Lettere e Filosofia a "Tor Vergata"*, Roma, Sa.pi Grafica, 2007, pp. 19-27.

Nicolai, Roberto

2009 *Il modello educativo e l'opera di Isocrate da Cicerone alla tarda antichità*, "Seminari Romani" 12, 2009, pp. 289-309.

Nicolai, Roberto

2009-2010 *Prima del processo: logiche giudiziarie nell'Oresteia*, "Sandalion" 32-33, 2009-2010, pp. 5-31.

Nicolai, Roberto

2010 *Le emozioni a teatro: da Gorgia alle neuroscienze*, "Critica del testo" 13/3, 2010, pp. 153-170.

Nicolai, Roberto

2011 *Logos Didaskalos: Direct Speech as a Critical Tool in Thucydides*, in *Thucydides – a violent teacher? History and its representations*, edited by Georg Rechenauer and Vassiliki Pothou, Göttingen, V&R unipress, 2011, pp. 159-169.

Nicolai, Roberto

2016 *Filologia e nuove mode critiche*, "Ricerche Slavistiche" 14 (60), 2016, pp. 41-47.

Nicolai, Roberto

2017a *Historians' Speeches in Rhetorical Education: Dionysius of Halicarnassus'*

Selection from Thucydides, in *Anthologies of Historiographical Speeches from Antiquity to Early Modern Times. Rearranging the Tesserae*, edited by J. Carlos Iglesias Zoido and Victoria Pineda, Leiden – Boston, Brill, 2017, pp. 42-62.

Nicolai, Roberto

2017b *Dalla Quellenforschung alle linee di tradizione. A proposito di Strabone e Pausania*, in *Historiai para doxan. Documenti greci in frammenti: nuove prospettive esegetiche*, Atti dell'Incontro internazionale di studi, Genova 10-11 marzo 2016, a cura di Gabriella Ottone, Tivoli, Edizioni Tored, 2017, pp. 105-135.

Nicolai, Roberto

2020 *Letteratura greca e narratologia: un rapporto dialettico*, in *Racconto nei testi, racconto nelle immagini, La narratologia come approccio alla letteratura e all'arte antiche*, Atti della Giornata di Studi tenutasi presso il Museo dell'Arte Classica il 18 maggio 2018, a cura di Andrea Cucchiarelli, Roma, Quasar, 2020 (= "Scienze dell'antichità" 26. 2, 2020), pp. 7-10.

Pasquali, Giorgio

1920 *Filologia e storia*, Firenze, Le Monnier, 1920.

Pasquali, Giorgio

1952² *Storia della tradizione e critica del testo*, Firenze 1952.

Rossi, Luigi Enrico

2010 *La comunicazione orale: Omero ed Esiodo nell'arcipelago epico*, "Critica del testo" 13/3, 2010, pp. 69-81.

Strasburger, Hermann

1977 *Umblick im Trümmerfeld der griechischen Geschichtsschreibung*, in *Historiographia antiqua. Commentationes Lovanienses in honorem W. Peremans septuagenarii editae*, Louvain, University Press, 1977, pp. 3-52.

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,
ὕμῃν μὲν θεοὶ δοῖεν Ὀλύμπια δώματ' ἔχοντες
ἐκπέρσαι Πριάμοιο πόλιν, εὖ δ' οἴκαδ' ἰκέσθαι·
- 20 παῖδα δ' ἐμοὶ λύσαιτε φίλην, τὰ δ' ἄποινα δέχεσθαι,
ἄζόμενοι 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 ἦκον 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 τοῖνον, ὃ 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 (ἱερεῖον, κατάρξασθαι), altri connessi con la formulazione del nesso che apre i giuramenti (ἧ 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 ἀπώμοσε), 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 ἄπαν, 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.

QUARTA SESSIONE

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

Fabio Roscalla

Liceo Classico «U. Foscolo», Pavia

Parlerò principalmente per citazioni:

Dal proposito di applicarmi ai classici greci nella lingua originale, Lehrs¹ mi sconsigliò con benevolenza, perché il greco, a volerlo veramente godere, **non è uno scherzo** e non si può praticare come **occupazione secondaria**. Mi consolò dicendomi che, così com'ero, e soprattutto con la musica che avevo in me, sarei riuscito a **farmene l'idea** necessaria, anche **senza grammatica e vocabolario**².

Ancora:

Per i greci e i latini dovetti adattarmi a servirmi delle nostre classiche traduzioni, perché già con Omero, che mi ero procurato in greco, avevo dovuto constatare che ci sarebbe veramente voluto **troppo tempo per recuperare le mie antiche conoscenze di greco** finché duravano le mie funzioni di *Kapellmeister*.

Sono parole tratte dall'autobiografia di Richard Wagner³, che attestano, se ce ne fosse bisogno, la complessità del greco e la difficoltà di accedere direttamente ai testi anche per personalità geniali. Se ciò era vero nell'Ottocento tedesco, è tanto più vero oggi nella nostra realtà culturale e all'interno del nostro sistema scolastico superiore rivolto a giovani studenti in formazione: il greco non è uno scherzo e per arrivare a leggere direttamente i testi, penetrarne il messaggio e goderne dal punto di vista artistico

1 Samuel Lehrs, fratello del grande filologo Carl.

2 Preciso che il grassetto presente qui e nel seguito è mio.

3 Wagner 1982, rispettivamente pp. 152 e 192. I passi sono citati anche in Napolitano 2020, pp. 79-94. Il *Mein Leben*, iniziato da Wagner nell'estate del 1865, fu pubblicato, volume per volume, tra il 1870 e il 1880.

sono necessari **tempo** e soprattutto **un lungo e metodico esercizio**, difficile, per non dire impossibile, da svolgere all'interno dell'attuale organizzazione del Liceo classico, che presenta aumentati carichi didattici, e tenendo conto delle nuove esigenze imposte dalla società.

Cambiamo completamente ambito:

1. Lo studio del greco sarà nella scuola di domani **opzionale**, ma, in ogni caso, collegato con quello del latino (il latino potrà forse studiarsi da solo, ma chi studierà il greco lo farà contemporaneamente al latino).
2. L'inizio dello studio del greco dovrà aversi subito, con l'inizio del biennio e con **orario adeguato**.
3. Le linee direttive dei programmi non potranno essere molto diverse dalle attuali, e saranno certo identiche per l'insegnamento linguistico [...].
4. La didattica del biennio deve (e dovrà) cominciare ad ispirarsi a criteri scientifici, non rifuggire dall'astrazione, anzi talvolta la cercherà di proposito. È un insegnamento, questo della grammatica greca [...], che non deve volgarizzare o semplificare mai troppo.

Sono parole estrapolate da quanto scrissero Dino Pieraccioni e Arles Santoro⁴ quasi cinquant'anni fa⁵ a commento degli ultimi programmi allora pubblicati nel settembre del 1967 e in vigore dall'imminente anno scolastico 1967-1968; si tratta di «alcune circostanze» «date per scontate». Se la prima non si è ancora verificata (e ci sarebbe da chiedersi perché e se ciò sia stato un bene o un male per la nostra disciplina, ma non è questa la sede per farlo), le altre sono realizzate o quanto meno auspicabili (punto 4). Se si parla di lingua, c'è spazio per poche innovazioni, soprattutto se lo scopo principale rimane la pratica della traduzione. Pieraccioni e Santoro, che rappresentano la bussola di riferimento della mia comunicazione, a premessa generale di tutta la loro trattazione esordivano dicendo che i testi ministeriali erano «molto brevi, quasi volutamente dimessi, come se si fosse sentito il

4 Docente e preside, neolaureato nel 1938, scomparso nel 2005, è stato insignito della medaglia d'oro ai benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte.

5 Pieraccioni, Santoro 1974, pp. 149-331, spec. p. 239. Si tratta di un saggio, come gli altri contenuti nel volume, pensato per i giovani insegnanti, che affronta con la massima concretezza i problemi fondamentali dell'insegnamento. Si tratta di un contributo ancora valido, sul quale vale la pena riflettere.

peso e la sofferenza di indicazioni ufficiali in un momento di così acuta crisi scolastica, e di una crisi nella quale il latino e il greco sembrano insieme i maggiori imputati e il più ovvio e corrente bersaglio» (Pieraccioni, Santoro 1974, p. 151). È passato mezzo secolo, ma non sembra cambiato molto: la didattica del greco è destinata, pare, ad una perenne crisi, che inizia molto prima degli anni Settanta⁶ e che coinvolge docenti e studenti, sempre meno percentualmente in grado di raggiungere gli obiettivi fissati.

Appunto gli obiettivi: «il greco non si insegna per dare agli allievi una preparazione specialistica e propedeutica ad ulteriori studi di un particolare tipo [...] si studia per riallacciarsi, attraverso la conoscenza della sua espressione linguistica originale» (Pieraccioni, Santoro 1974, pp. 225), alla tradizione antica. Dobbiamo però chiederci con realismo se basta ancora il solo biennio per fornire gli strumenti linguistici sufficienti per entrare in contatto con la civiltà e la cultura classica. Se mai lo è stato, oggi per la maggior parte degli studenti non lo è più. Se l'obiettivo è quello indicato, sorge allora legittima la domanda: vale dunque ancora la pena, visti i risultati che obiettivamente si raggiungono?⁷

Premetto che non ho una risposta alla domanda posta nel titolo della mia comunicazione, non conosco formule magiche, ma nel corso degli anni ho maturato una convinzione: fino a quando la seconda prova di maturità rimarrà così come oggi è strutturata, con il peso preponderante, quasi esclusivo, assegnato alla traduzione di testi sempre più complessi, difficilmente si potranno conciliare nella quotidianità dell'insegnamento i due aspetti. Alla proclamata libertà didattica con ampia possibilità di manovra, almeno sulla carta, si contrappone un esame rigido valido per tutti i licei. La maggior parte degli insegnanti sacrifica così la presentazione degli aspetti letterari e culturali per tentare (e sottolineo tentare) di fornire qualche strumento in più a studenti che nel corso del triennio vanno incontro a un progressivo depauperamento delle loro già scarse conoscenze linguistiche. Il mio punto di osservazione, che per molto tempo fino allo scorso anno è stato sui due fronti, liceale e universitario, ha rafforzato in me tale convinzione.

Nonostante questa realtà, trovo però indicati nelle linee guida del 2010, ancora valide, obiettivi finali sempre più ambiziosi, decisamente so-

6 Per questi aspetti rimando al mio Roscalla 2016.

7 Così fotografavano la realtà, [non molto differente da quella attuale], Pieraccioni; Santoro 1974, p. 229: «la lettura degli autori non produce gli effetti sperati [...]. È prima balbettio malcerto, poi traduzione magari anche diligente, ma con tutte le carenze e le fatali approssimazioni di una traduzione, infine qualche arida annotazione grammaticale, di rado impegnato esame critico e, quasi mai [...], efficace accostamento al pensiero e godimento artistico».

vradimensionati per studenti superiori, forse auspicabili per gli attuali frequentanti i corsi magistrali di lettere classiche:

Per la lingua:

Al termine del percorso del quinquennio lo studente è in **grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di vario genere e di diverso argomento**. [...] Pratica la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore [...] (*Indicazioni nazionali* 2010, p. 201).

Per la cultura:

Al termine del quinquennio lo studente **conosce** [...] i testi fondamentali del patrimonio letterario greco, considerato nel suo formarsi storico e nelle sue relazioni con le letterature europee; comprende [...] la specificità e complessità del fenomeno letterario antico come espressione di civiltà e cultura. Sa cogliere [...] i tratti più significativi del mondo greco, nel complesso dei suoi aspetti **religiosi, politici, morali ed estetici**. Lo studente, inoltre, è in grado di **interpretare e commentare** opere **in prosa e in versi, servendosi degli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica e collocando le opere nel rispettivo contesto storico e culturale** [...]. (*Indicazioni nazionali* 2010, p. 201).

Potremmo continuare con tale idilliaco mondo dei sogni. Ogni metodo didattico, che non si limiti a riproporre il vecchio, semplicemente con una parvenza di nuovo, deve partire dalla fine: cosa al termine del corso liceale è richiesto agli studenti? Principalmente tradurre. Eppure, leggo sempre nelle linee guida, la traduzione è definita una «sfida»: «sfida del tentativo di riproporlo [il testo] in lingua italiana» (*Indicazioni nazionali* 2010, p. 201), una sfida che nel secondo biennio e nel quinto anno passa attraverso «un allenamento alla traduzione» (*Indicazioni nazionali* 2010, p. 202), che solo raramente diventa, per riprendere le parole di Pieraccioni e Santoro, «personale conquista che appassiona», restando un «indovinello o un rompicapo» (Pieraccioni, Santoro 1974, p. 313). Le metafore sottese a queste parole mal celano le difficoltà incontrate dagli studenti, di ieri come di oggi, e che sono alla base della loro frustrazione e del senso di disagio di molti docenti.

Allora niente lingua? Un Liceo classico ridotto al Liceo delle scienze sociali con in più una 'spruzzata' di cultura antica? Questa è l'obiezione

che mi viene rivolta spesso quando presento queste considerazioni ai colleghi. Niente affatto. Rinunciare alla priorità della traduzione (sottolineo **priorità**, non intendo alcuna **esclusione**) non significa rinunciare allo studio della lingua, serio e scientificamente fondato. Lo studio della lingua, invece di essere funzionale solo alla traduzione, può essere esso stesso veicolo di cultura, ciò che oggi nella maggior parte dei casi non è. Va ripensato prima di tutto l'insegnamento ginnasiale. Questo permetterebbe di liberare la didattica dall'introdurre troppo precocemente la traduzione di testi artefatti, che con il greco non hanno nulla a che fare e che, nella migliore delle ipotesi, servono solo a verificare l'acquisizione delle conoscenze morfologiche, con il rischio però di far assumere agli studenti costumi deleteri, come quello della famigerata costruzione o smontaggio e rimontaggio del periodo⁸: per gran parte del biennio si finge di tradurre greco. L'approdo al triennio, quando si dovrebbero leggere e commentare i testi, è così un salto troppo alto, insostenibile per molti.

Tanti contenuti oggi trascurati, molto più formativi, potrebbero essere utilmente introdotti con lo studio, sempre rigoroso, della lingua fin dagli inizi: accenno qui solo ad alcuni esempi per spiegare meglio cosa intendo. Lo studio iniziale dell'alfabeto potrebbe fornire l'occasione per mostrare il processo di adattamento dei segni greci dall'alfabeto fenicio, con anche un inquadramento storico che fornisca una prima conoscenza delle etnie e dei dialetti. Ancora, l'apprendimento dell'ordine e dei nomi delle lettere potrebbe avvenire attraverso gli esercizi delle *χαλινοί* ('redini', 'briglie'), a cui erano sottoposti gli stessi ragazzi greci: si può richiedere la costruzione di vari tipi di legami tra le lettere, che avrebbero il vantaggio di portare a una conoscenza non rigida dell'alfabeto e a una prima lettura di sequenze per articularle meglio. Perché poi non sfruttare i frammenti della commedia di Callia, la *Tragedia dell'alfabeto*, molto probabilmente rappresentata nel 403 a.C., l'anno della riforma ortografica? Non c'è bisogno di indicare quante ulteriori informazioni, altrimenti perse, anche di carattere storico-culturale, si potrebbero veicolare. Potrebbe essere un'occasione per incominciare a parlare della *paideia* greca con l'introduzione di alcuni termini, da memorizzare e poi da sfruttare per l'apprendimento

8 I suggerimenti di Pieraccioni e Santoro sono rimasti inascoltati nella stragrande maggioranza dei casi. Già essi condannavano «quell'illogica "costruzione diretta" della frase o del periodo, nella quale stoltamente i nostri alunni sono esercitati, come se si potesse mettere in costruzione ciò che non si è ancora compreso e come se la "costruzione" della frase o del periodo, in un autore, non fosse legata a certe esigenze stilistiche o espressive, che dovremo sforzarci di non "perdere" nella versione italiana» (Pieraccioni; Santoro 1974, p. 252).

morfologico. A proposito di morfologia: perché non ricorrere alla terminologia grammaticale antica, al posto di parole che, mai spiegate, rimangono un mistero per i nostri studenti, i quali potrebbero invece capire così meglio le funzioni fondamentali espresse dalle varie πτώσεις? Sono proposte che già ho avanzato ed esemplificato una quindicina di anni fa⁹. Lo stesso può valere per la morfologia del verbo: faccio qui solo riferimento al concetto artificioso di paradigma, da sostituire con quello più funzionale e corretto linguisticamente di suppletismo (o suppletivismo): lo studio della lingua greca, se svolto così, diventa un formidabile strumento per riflettere sul funzionamento di tutte lingue, anche quelle moderne. Cultura, letteratura e lingua possono, anzi devono, procedere di pari passo.

E la traduzione? Per la traduzione c'è tempo. Non si abbia fretta di introdurla. Si potrebbe rimandarla alla fine del biennio, o addirittura all'inizio del triennio, quando gli allievi saranno più consapevoli, in possesso di un maggiore bagaglio culturale, lessicale e linguistico, e potranno essere avviati all'esercizio più alto e complesso a cui possono essere sottoposti. La traduzione è l'approdo finale, non l'ἀφορμή. Si parta comunque al ginnasio, da brevi periodi, come possono essere i proverbi o i riassunti dei libri delle opere storiche, per esempio di Diodoro Siculo¹⁰, una vera miniera di materiale per esercitare la morfologia su greco **vero**, non manipolato, che permette anche di abituare gli studenti a enucleare i κῶλα, impossessarsi dei valori delle preposizioni, apprendere un primo lessico. La traduzione di testi non può avvenire prima della conoscenza dell'aoristo, senza il quale sfido a reperire un passo d'autore che superi le due righe. La traduzione va comunque sempre mediata da un «docente guida», che sia «suggeritore e stimolatore», come auspicavano Pieraccioni e Santoro (1974, p. 160), che si spinsero persino ad avanzare la proposta del «compito in classe in collaborazione [...] un tipo di lezione validissimo e per il greco efficace quanto altre mai» (1974, p. 252), anche perché la comprensione di un testo greco è «ovviamente più difficile [di quella di un testo latino]. Bisogna fare in modo che non diventi impossibile [...]».

Allora: lingua o cultura? C'è forse una terza via, quella della lingua finalmente con la cultura, una lingua che già in sé e per sé venga studiata nei suoi contenuti culturali e come veicolo di cultura. Si può e si deve fare. Continuare a difendere la traduzione come oggi la pratichiamo **e soprattutto la valutiamo** non è un buon servizio alla nostra disciplina. Se

9 Roscalla 2009.

10 Roscalla 2009, pp. 221-230.

cinquant'anni fa lo studio del greco doveva essere «sensibilmente ridimensionato»¹¹, ciò è tanto più vero oggi. Servono nuove strade, servono soprattutto nuovi programmi, nuovi obiettivi, nuovi strumenti didattici, che non ripresentino in vesti nuove l'impianto delle grammatiche ottocentesche, serve soprattutto una nuova formazione degli studenti universitari, i futuri docenti di domani, perché una volta in cattedra non ripropongano i vecchi modelli appresi sui banchi scolastici.

Suonano ancora come un monito le inquietanti parole pronunciate da Concetto Marchesi all'inizio del secolo scorso, mai così realistiche ed attuali:

È indubitato ormai che la scuola secondaria classica, per quanto sia la meno cattiva tra le altre, **è avviluppata da una nube di fastidio che s'affittisce sempre più. I bisogni della vita e della cultura oggi si moltiplicano a danno della fermezza e della gravità necessarie alle classiche discipline.** È vero questo: ma è pur vero che bisogna nelle condizioni presenti **operar presto e bene** nella scuola, e tender le mani a **più sussidi che prima si sdegnavano e drizzar la mente ad altre parentele scientifiche che prima si ignoravano**; se no è meglio **spezzare il ponte** che congiunge le tradizioni secolari della nostra vita e lasciare che sull'altra riva scompariscono e si confondano le sorgenti della civiltà e della gloria nostra¹².

11 Così ancora Pieraccioni; Santoro 1974, p. 217.

12 Così si espresse Marchesi 1908, p. 590 nel recensire il volume di Simonetti 1908. Sull'impegno politico e civile di Marchesi, come membro dell'assemblea costituente e come deputato, sui problemi della scuola e della cultura si può consultare Licandro 2015.

BIBLIOGRAFIA

Indicazioni Nazionali

2010 *Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi 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”*. Il testo è reperibile online al seguente indirizzo: <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf>

Licandro, Orazio

2015 *Concetto Marchesi e le politiche culturali: un’agenda per il governo, “Quaderni di storia” 82*, pp. 5-28.

Marchesi, Concetto

1908 rec. a Simonetti 1908, “Rivista di Filologia e d’Istruzione Classica” 36, pp. 590-593.

Napolitano, Michele

2020 *Wagner e il Proteo di Droysen. Il Rheingold come dramma satiresco serio*, in M. Taufer (a cura di), *Manipolazioni e falsificazioni nella e dell’antichità classica. Fälschungen in der Antike – Manipulationen der Antike*, Baden-Baden, Rombach Wissenschaft, pp. 79-94.

Pieraccioni, Dino; Santoro, Arles

1974 *Didattica del latino e del greco*, in G. Viti, A. Santoro, D. Pieraccioni, R. Bernardi, G. Camerini, *Didattica delle materie classiche nella scuola superiore*, Firenze, Le Monnier 1974, pp. 149-331.

Roscalla, Fabio

2009 *Arche megiste. Per una didattica del greco antico*, Pisa, ETS.

Roscalla, Fabio

2016 *Greco, che farne? Ripensare il passato per progettare il futuro. Manuali e didattica tra Sette e Novecento*, Pisa, ETS.

Simonetti, Neno

1908 *La sintassi Greca-latina-italiana (studiate nelle forme e negli atteggiamenti del pensiero)*, Torino, G. B. Paravia.

Wagner, Richard

1982 *La mia vita*, introduzione e traduzione di M. Mila, Torino, EDT.

17. DALLE INDICAZIONI NAZIONALI (LINGUA E CULTURA GRECA) ALLA PROGRAMMAZIONE: PROBLEMI E PROPOSTE

Rita Ferrari

Liceo Classico «Muratori – San Carlo», Modena

Tout ce que les hommes ont dit de mieux a été dit en grec.
(Marguerite Yourcenar, *Memorie di Adriano*)

1. PREMESSA

Punto di partenza imprescindibile per una riflessione sulla programmazione¹ di greco nel Liceo Classico sono le *Indicazioni Nazionali* (DPR 89/2010)², con la loro divisione in *Linee generali e competenze*, in *Obiettivi specifici di apprendimento* e con la scansione in primo biennio, secondo biennio e ultimo anno. Nella *Nota introduttiva* si riporta un'illuminante precisazione sugli obiettivi, sulle competenze e sull'autonomia didattica, che può fungere da premessa alle considerazioni sviluppate in questo intervento:

L'articolazione delle *Indicazioni* per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte

1 In una declinazione completa, sebbene complessa, la programmazione presenta molti 'volti': del singolo insegnante, di classe, di dipartimento. Qui si prende in esame quella del docente, in particolare del triennio, che si può e si dovrebbe inserire in quella condivisa del dipartimento e del docente del biennio per delineare il profilo in uscita dello studente.

2 DM 7 ottobre 2010, n. 211 *Indicazioni nazionali per i licei*. Su questo tema si veda l'analisi di Favini 2012, pp. 387-401.

competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento³.

Focalizzando a questo punto l'attenzione, sempre nelle *Indicazioni Nazionali*, sulle *Linee generali e competenze specifiche della Lingua e cultura greca*, non trascurabile è la rassicurante raccomandazione:

Fatti salvi gli insopprimibili margini di libertà e la responsabilità dell'insegnante – che valuterà di volta in volta il percorso didattico più adeguato alla classe e più rispondente ai propri obiettivi formativi e anche alla propria idea di letteratura – è essenziale che l'attenzione si soffermi sui testi più significativi⁴.

Se questo passaggio viene ora intrecciato con quello relativo alla traduzione intesa per lo studente «non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza [...] che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana»⁵, emergono alcune questioni relative al nostro tema, ovvie probabilmente per chi opera quotidianamente in classe, ma di non facile soluzione. Lo studente ideale al termine del percorso, infatti, dovrebbe possedere competenze traduttive di livello elevato, quasi professionale, ma, nello stesso tempo, aver appreso a scuola il suo sapere senza l'oppressione di una grammatica degenerata in 'grammaticalismo'. Da qui discendono, di conseguenza, non pochi nodi problematici che accompagnano la stesura della programmazione⁶, ma che possono essere anche un punto di partenza per riflettere e condividere idee in termini di opportunità e risorse didattiche.

Di seguito si riporta un esempio di definizione di Obiettivi didattici specifici, punto centrale della programmazione, da cui prenderà l'avvio questa analisi.

3 Si ritiene opportuno riportare qui la definizione completa di competenza, che accompagna questa precisazione nella *Nota introduttiva*, p. 8, secondo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008: essa è intesa 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». Si ribadisce, quindi, l'importanza delle conoscenze come elemento costitutivo della competenza. Osservazioni interessanti anche in Da Re 2013.

4 *Indicazioni*, p. 232.

5 *Indicazioni*, *ibid.*

6 Non s'intende qui esaurire assolutamente la questione, ma sviluppare alcune brevi riflessioni che costituiscono solo un momento iniziale per attività di ricerca-azione, autoformazione e pratiche di sperimentazione didattica sul campo.

Conoscenze

- Conoscere il quadro essenziale dello sviluppo della letteratura greca, dalle origini al I sec. a.C. (o di altro periodo).
- Conoscere gli autori e i testi esemplificativi della loro opera collocandoli nel genere letterario di appartenenza.
- Conoscere le strutture morfosintattiche della lingua greca.
- Conoscere il lessico specifico linguistico e letterario.
- Conoscere gli strumenti di analisi stilistica e retorica.

Abilità/Capacità

- Applicare strategie consapevoli di lettura.
- Reperire i caratteri specifici del testo.
- Riconoscere le parole chiave e i connettivi testuali necessari alla comprensione del testo.
- Confrontare traduzioni d'autore valutando le diverse rese.
- Saper cogliere gli elementi di continuità e discontinuità tra la cultura greca e quella attuale.

Competenze

- Saper contestualizzare gli autori e i brani studiati in senso storico e letterario, con l'ausilio anche di passi da saggi critici.
- Saper comprendere, interpretare in modo complessivo e rendere in italiano corretto il testo letterario.
- Saper analizzare i brani studiati dal punto di vista morfosintattico, lessicale e stilistico padroneggiando il lessico specifico.
- Saper applicare le proprie conoscenze di analisi a testi nuovi (competenza alta) e/o a confronti critici con altri testi e altri autori.
- Saper cogliere la permanenza di temi, motivi, tòpoi, strutture formali di un testo/opera antica nelle letterature moderne, individuando analogie e differenze.

Nella programmazione, una suddivisione ancora più puntuale può rimandare a distinzioni ulteriori nel livello degli obiettivi.

Obiettivi minimi dello studio liceale del greco:

- Conoscenza dei caratteri distintivi essenziali della letteratura greca sullo sfondo del loro contesto storico e culturale.
- Conoscenza di testi d'autore opportunamente selezionati nell'ambito delle programmazioni di classe individuali.
- Capacità di analisi e di commento di brani in traduzione e in lingua con attenzione agli elementi morfologici, sintattici, stilistici, lessicali e retorici.

- Acquisizione degli elementi essenziali del lessico specifico della storiografia, della retorica, della politica, della filosofia e della lirica.
- Consolidamento e completamento della conoscenza delle fondamentali strutture morfosintattiche.
- Consolidamento della capacità di traduzione autonoma di testi di bassa difficoltà.

Obiettivi di livello medio-alto:

- Capacità di costruire percorsi trasversali all'interno della disciplina e in prospettiva comparatistica e intertestuale.
- Capacità di usare il lessico specifico e settoriale in modo particolarmente ricco, rigoroso e appropriato.
- Consolidamento della capacità di traduzione autonoma di testi di media/alta difficoltà.

2. PROBLEMI E PROPOSTE

La necessità di una programmazione ragionata e soprattutto raccordata con i docenti del primo biennio è evidente, sebbene la sua realizzazione sia irta di ostacoli nell'attuale complessità della vita scolastica. Attuare un curriculum verticale, strutturato nel quinquennio con scelte precise e, nei limiti del possibile, condivise, non solo sul piano grammaticale, ma anche su quello culturale (letture e civiltà), implica un'attività di dipartimento di ricerca-azione e un confronto costanti, non sporadici. Un lavoro così impegnativo può realizzarsi inizialmente con gruppi pilota 'misti' di docenti del biennio e del triennio, che approntino e cerchino di sperimentare in classe moduli didattici morfo-sintattici, lessicali, letterari e antropologici graduali e 'aperti'⁷. Si devono, quindi, stabilire argomenti prioritari su tutti i fronti della disciplina⁸ e strutturarli in maniera progressiva nel corso del quinquennio per evitare tautologiche ripetizioni o, al contrario, veloci e superficiali trattazioni di altri argomenti per motivi di tempo.

L'obiezione attesa è che, in sostanza, nella prassi scolastica si operi già così, ma le buone intenzioni e il confronto anche solo orale tra docenti

7 Si possono realizzare schede sintattiche e lessicali sempre più ampie, con specifica attenzione ai verbi di maggiore frequenza, percorsi storici e antropologici sugli autori comuni del biennio e del triennio di crescente complessità, in cui la grammatica applicata a testi interessanti e non rimaneggiati motivi e appassioni gli studenti.

8 Il metodo di lavoro vale ovviamente anche per il latino.

non sono sufficienti a fronte della situazione attuale. Urge una pratica rigorosa e declinata puntualmente per evidenziare i punti di forza e quelli di debolezza, limitando i primi e rafforzando i secondi. La ripresa di argomenti grammaticali, stilistico-retorici, letterari, storici, antropologici⁹ dal primo biennio al secondo biennio, se ben sviluppata, permette di operare gradualmente e di aggiungere tasselli rilevanti anche alla questione dei prerequisiti e della loro verifica da un anno all'altro del liceo¹⁰, con cura specifica di quelli in ingresso nel primo e nel secondo biennio. In definitiva, una sorta di macro-programmazione comune, all'interno della quale sviluppare quelle singole, può sembrare di primo acchito utopica, ma nella sinergia degli intenti via via realizzabile. L'obiettivo è la produzione di un archivio di materiale che, fondato sui nuclei imprescindibili della disciplina¹¹, presenti prove di tipologia varia¹², comprese quelle di raccordo biennio-triennio, schede lessicali¹³, grammaticali, di civiltà, supportate da testi idonei ad una verticalizzazione aperta a tematiche molteplici (pace/guerra, figure femminili, Greci e Romani/barbari, ospitalità, metamorfosi, amicizia, ecc.¹⁴) e griglie di valutazione improntate a quella della seconda prova dell'Esame di Stato¹⁵. La dinamicità della programmazione con ripresa dei moduli

9 Un testo di riferimento ricco di materiale utile per un approccio incentivante allo studio del greco è quello di Roscalla 2009.

10 In tale prospettiva verticale e di collaborazione trovano un ruolo sensato anche le prove d'ingresso, spesso considerate inutili o meramente formali.

11 La costruzione di un quadro preciso di riferimento di dipartimento circa il curriculum del greco rientra anche nella trasparente comunicazione alle famiglie tramite il sito istituzionale del liceo.

12 La varietà delle forme di verifica può interessare anche la stessa traduzione, non solo per i quesiti inseriti nella seconda prova dell'Esame di Stato dall'a.s. 2018/2019, ma per incoraggiare gli studenti ad un incontro con il testo antico più attivo. Doveroso ricordare la definizione di Neri 2009, p. 5, di «traduzione non solo e non tanto come resa il più possibile 'bella e fedele', quanto piuttosto come prima interpretazione del testo, l'atto che avvia e corona ogni ricerca».

13 L'attenzione già sicuramente data al lessico, da potenziare ulteriormente con strumenti agili, lo intende non vassallo della grammatica, ma elemento integrante in quanto veicola lo sviluppo di competenze trasversali e si aggancia all'annoso problema della padronanza dell'italiano.

14 In un contributo assai ricco e stimolante sulla didattica del latino, ma valido come impostazione anche per il greco, Puliga 2003, riflettendo sul pericolo della banalizzazione, anzi della «svendita» dei classici, insiste sulla dimensione di vicinanza-distanza della cultura classica rispetto alla cultura contemporanea e suggerisce strategie e declinazioni didattiche di temi noti libere da schemi troppo rigidi di cronologia, d'importanza quasi esclusiva assegnata alla dimensione storico-letteraria e di lettura degli autori successiva all'apprendimento sistematico della lingua. In particolare Puliga, una volta individuati i nuclei da sviluppare con gli studenti, distingue alcune tipologie di percorso: linguistico-grammaticale-lessicale, storico-letterario, antropologico, geografico, di permanenze.

15 La gradualità delle verifiche permette di inserire progressivamente quesiti idonei, abituando gli studenti ad una comprensione e ad una modalità di colloquio con il testo che può favorire anche la traduzione. Per una disamina approfondita della questione si rimanda all'intervento di Pietro Rosa, presente in questi *Atti, Didattica del greco ed Esame di Stato*.

nel corso del quinquennio per approfondire e completare risolve in parte o quanto meno ridimensiona il problema molto avvertito dei contenuti¹⁶.

Se si riprende, in questa ottica, il tema sopra accennato della scelta dei «testi più significativi», nelle *Indicazioni* non è specificato quali e quanti testi di greco debbano essere inseriti dal docente nella sua programmazione, salvo la precisazione di alcuni autori e generi, unita alla raccomandazione della gradualità dei passi. Si pone, a tale riguardo, la questione del canone, perché, pur affrontata dalle *Indicazioni*, essa deve essere tuttavia messa a fuoco nella realtà scolastica con una selezione ancora più ragionata degli autori imprescindibili e di una loro collocazione più agile nel programma¹⁷. Il fattore tempo in un'organizzazione scolastica sempre più congestionata a motivo di attività nuove (non si vuole esprimere un giudizio di valore, ma solo un dato oggettivo), non contemplato fino ad alcuni anni fa, provoca spesso non *σχολή*, ma *ἀσχολία*: inevitabile risulta, quindi, il riassetto della trattazione delle discipline e, in particolare, del greco¹⁸. La ricerca dei nuclei essenziali delle strutture linguistiche del greco, con una conseguente vera rimodulazione degli argomenti nel primo e nel secondo biennio, implica un'ottica di riduzione non volta al ribasso, ma intesa a individuare quello che statisticamente gli studenti troveranno nei testi affrontati, con un fertile e imprescindibile dialogo tra gli anni di corso. Ciò comporta, come si è accennato, un'effettiva revisione dell'ordine degli argomenti da trattare¹⁹, con la produzione e condivisione di materiali *ad hoc*, in ultima analisi, una sorta di 'libro di testo *in fieri*', che non elimina la necessità del manuale tradizionale.

Si ritiene utile ora un rapido accenno anche allo strumento dei libri di testo di cui oggi l'editoria scolastica offre una varietà molto estesa e sempre rinnovata. La ricchezza dei libri di testo è sicuramente un valore a condizione di essenzializzare il numero di schede di analisi e di commento, le sezioni informative, le presentazioni dei periodi e degli autori, a favore dei passi, la maggior parte dei quali da inserire in lingua o in lingua con

16 La costruzione di percorsi verticali sempre più estesi, senza una rigida distinzione tra i singoli programmi annuali, permette di approfondire e di creare, in una sorta di ipertesto, approfondimenti e collegamenti qualitativi che, in ultima analisi, diventano anche quantitativi.

17 In una programmazione di dipartimento il canone può essere funzionale a progetti e a prove comuni, ferma restando la libertà di insegnamento del singolo docente.

18 Su questo problema cfr. Mazzarella 2013-14.

19 Dalla collaborazione tra docenti del biennio e del triennio si evincono in modo realistico ed efficace i nuclei essenziali della disciplina; anche la trattazione cronologica degli argomenti può subire variazioni utili. Un'impostazione interessante con l'anticipazione di alcune trattazioni importanti presenta il manuale di Neri; Alvoni; Batisti; Olivieri 2018.

traduzione, mentre sarebbe preferibile una minima parte di quelli solo in traduzione. Sono, infatti, i testi il cuore della didattica nel binomio inscindibile di lingua e cultura, valorizzati dai collegamenti non banali che vanno sotto la definizione di ‘permanenza’ dell’antico²⁰. Il distacco tra lingua e cultura è sicuramente uno degli elementi negativi di una visione del mondo classico non idonea alla pratica didattica attuale, anzi di nessuna epoca. Se ogni lingua, compreso il greco antico, rimanda alla mentalità profonda della cultura che in quella lingua si esprime, il vantaggio di insegnare una lingua ‘morta’ consiste nel fatto che l’obiettivo non è quello di insegnare a parlarla²¹, ma di spingere a riflettere sulla realtà contemporanea con strumenti più adeguati e completi.

La traduzione²², che rimane sicuramente la competenza più alta come si sottolinea sempre nella programmazione, assume allora volti diversi, quali l’esercizio della traduzione contrastiva, la motivazione delle proprie scelte traduttive, l’attenzione al genere e al lessico settoriale di riferimento con le domande non banali: “Tradurre per chi?”, “Tradurre per che cosa?”²³, il commento al testo tradotto non come elemento aggiuntivo e successivo, sì integrante, illuminante e contemporaneo all’atto stesso del tradurre²⁴. La «densità crescente» dei contenuti²⁵, del resto, genera il paradosso della fatica di proporli. In altre parole, il ‘grammaticalismo’ nel senso più deteriore del termine va sicuramente bandito, ma la riflessione sulla lingua e sulle sue strutture non può affatto essere ridimensionata, soprattutto nella scuola di oggi in cui le competenze di italiano degli studenti in entrata nella scuola superiore sono sempre più povere. Come proporre scelte strategiche efficaci e realistiche? Come educare gli studenti all’autonomia²⁶? La ricerca del senso nella programmazione, nei termini sopra

20 I manuali di letteratura greca degli ultimi anni, comprensivi di testi e di autori, dedicano generalmente una significativa attenzione a questo aspetto sia per figure del mito molto vitali nei secoli sia per temi che nel corso dei secoli hanno continuato a interrogare l’uomo.

21 Non si affronta qui la questione del metodo Ørberg.

22 Un ottimo strumento di riferimento per vedere il funzionamento della lingua greca dall’interno con una rosa di passi interessanti per l’applicazione di alcune operazioni di analisi e comprensione è quello di Pierini; Tosi 2014.

23 Sebbene riferita ad un’esperienza universitaria di laboratorio di traduzione (TraSLA), richiamo qui come provocazione per il nostro impegno quotidiano in classe la domanda «Tradurre per imparare o imparare a tradurre?» in Condello; Pieri 2013.

24 Per un approfondimento sull’importante questione delle traduzioni scolastiche si rimanda a Condello 2012.

25 Carta; Putzolu 2011.

26 Credo che l’obiettivo primario dell’insegnamento della letteratura greca nel senso più ampio del termine (lingua, autori, testi, civiltà) sia quello di accompagnare gli studenti lungo un cammino che li

riportati dei collegamenti e della ripresa continua, dell'educazione lenta ma costante alla complessità, della cura per la compresenza di lingua, letteratura, consapevolezza storica e competenza culturale²⁷, agevola il percorso e lo rende più motivante per gli studenti.

Un ulteriore aspetto di rilievo della programmazione interessa, come si è visto, l'individuazione degli obiettivi minimi, accanto a quelli medio-alti, e dei nuclei essenziali con la conseguente ricerca di strategie di recupero, in particolare *in itinere*, sempre più complesse da attuare. La cura degli alunni, con particolare attenzione per quelli con BES e all'interno di questa casistica ampia per quelli con DSA, allarga il campo delle sperimentazioni didattiche e della valutazione nel suo intreccio di formativa e sommativa²⁸. Per queste problematiche si rimanda in questi Atti agli interventi di Camillo Neri e Roberto Batisti. Punto fermo nella programmazione rimane in ogni caso la formalizzazione e la calendarizzazione di attività di recupero e di potenziamento che prevedano l'assegnazione di compiti domestici puntuali di revisione degli errori da un lato²⁹, di approfondimento autonomo dall'altro.

Nel panorama scolastico attuale non mancano spunti qualificati e innovativi per intraprendere piste didattiche a salvaguardia del greco. Senza la pretesa di essere esaustivi, se ne indicheranno alcune come tipologia di progetti validi e ancorati allo statuto epistemologico della disciplina. Il loro inserimento calibrato nella programmazione tutela il greco e ne mostra la flessibilità e l'attualità. Una delle esperienze attraverso le quali si concretizza questa didattica è la rilevazione delle competenze linguistiche del greco antico, meglio nota come Certificazione linguistica del greco. Rispetto alla Certificazione linguistica di latino, ormai consolidata e diffusa nel territorio italiano ed europeo, quella di greco è più recente e in alcune regioni, ad esempio l'Emilia Romagna, ancora sperimentale³⁰; questa buona pratica, che indirizza il lavoro del docente non a sostituire la didattica tradizionale ma a integrarla, può rivelarsi uno strumento efficace per contrastare il 'grammaticalismo' a cui si è accennato nelle righe precedenti. Affrontare

vedrà diventare progressivamente lettori e fruitori autonomi dei classici, qualunque siano gli studi che essi intraprenderanno dopo il liceo. Infatti, «un classico non solo ci dice come si pensava in un tempo lontano, ma ci fa scoprire che e perché oggi pensiamo ancora in quel modo» (Eco 2016, p. 243).

27 Considerazioni istruttive si leggono in Roscalla 2016.

28 Sulla valutazione e sull'interrogativo se sia solo una procedura o un processo utile a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, si segnala il contributo recentissimo di Corsini 2023.

29 Quaglia 2006, pp. 317-329.

30 Il sito consultabile è <<https://site.unibo.it/eulalia/it/materiali-didattici-greco>> (tutti i siti web sono stati consultati per l'ultima volta in data 20/08/2024), con alcuni *specimina* e con la proposta di un lessico essenziale, agile e fruibile per gli studenti nelle esercitazioni in classe e domestiche.

la certificazione, infatti, permette di dedicare una particolare attenzione al lessico e alla comprensione e di recuperare la conoscenza delle strutture morfosintattiche non per mera ripetizione teorica, ma applicata al testo in esame nella forma del loro riconoscimento e della loro trasformazione in esercizi mirati di completamento.

Un altro progetto che consente di lavorare con passi originali della letteratura greca sulla parola chiave diversa per ogni edizione, trasformandoli in prodotti multimediali, brevi video-letture pubblicate sul canale *Instagram* e sul *sito* del Festivalfilosofia di Modena, è il Clip Festivalfilosofia. La prima parte dell'attività si configura come un vero e proprio laboratorio di traduzione: grazie alla lettura diretta dei testi, gli studenti devono produrre una traduzione originale, rafforzando così le loro competenze linguistiche di lettura e di interpretazione. La valenza del lavoro ha ricadute evidenti anche in Educazione Civica, perché, passando dal codice linguistico del testo scritto a quello audiovisivo, gli studenti imparano un utilizzo consapevole del cellulare e dei mezzi social per la divulgazione culturale. Questo tipo di impegno ha validità di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento).

Non si analizzano qui altri progetti stimolanti quali i *certamina* diffusi sul territorio nazionale, individuali e di gruppo, alcuni dei quali sempre con validità di EC (Educazione Civica) e di PCTO, i Campionati di Lingue e Civiltà Classiche, i laboratori teatrali, le pubbliche letture di testi classici, tra cui un bellissimo esempio è quello organizzato in primavera dai Licei bolognesi Galvani e Minghetti in collaborazione con l'Alma Mater e l'AICC bolognese. In una programmazione adeguata e completa i benefici manifesti dell'inserimento nella sezione progettuale di queste iniziative fatte proprie sono senza dubbio il tempo dedicato all'attività laboratoriale e alla didattica collaborativa, con cura della competenza digitale, molto caldeggiata dal MIM, svolta non per passivo adeguamento alle novità, ma per muoversi consapevolmente nella ricerca e nell'approfondimento disciplinare. Le pratiche del *Cooperative Learning* e del *Peer tutoring*, inoltre, valorizzano, con l'ausilio della valutazione metacognitiva *in itinere*, il recupero e il potenziamento dei processi di apprendimento degli allievi³¹. Lo svantaggio, ma solo apparente e viziato dal punto di vista di una didattica meno sperimentale, consiste in una più ampia dilatazione dei tempi di realizzazione rispetto a unità didattiche tradizionali; nella programmazione,

31 Auspicabile la progettazione di un percorso più ampio con colleghi di altre discipline linguistico-letterarie, in una prospettiva di letteratura e di linguistica comparata.

tuttavia, questo inconveniente non esiste, perché gli argomenti disciplinari vengono inseriti in progetti di ampio respiro il cui punto di partenza rimangono i passi analizzati. In tale prospettiva soccorre la considerazione di Donatella Puliga secondo la quale «il fatto di aprire i testi a tanti percorsi (o di inaugurare percorsi diversi all'interno di uno stesso testo) possiede una valenza didattica, che non deve essere sottovalutata»³². Il testo antico è vitale, consente il confronto con l'altro da sé in una dimensione di tolleranza culturale profonda. La risposta soggettiva delle classi, l'organizzazione e la gestione dei gruppi dei laboratori diventano non un ostacolo, bensì una sfida di riflessione e di autoaggiornamento.

L'ultimo sintetico punto di questa analisi verte sulla raccomandazione delle *Indicazioni*³³ di leggere un saggio breve. Questo invito può essere una buona opportunità per analizzare un numero maggiore di testi in originale, non minore: la lettura di pubblicazioni brevi e rigorose sviluppa un attento spirito critico, di ricerca e documentazione che, per essere consapevole, ha bisogno di un confronto costante con i passi in lingua greca oggetto dell'indagine degli studiosi autori dei saggi³⁴. L'inserimento di questa tipologia di compito collaborativo nella programmazione favorisce l'attenzione e la cura dell'aspetto linguistico come elemento inscindibile da quello letterario e culturale.

3. CONCLUSIONI

Dalle brevi riflessioni svolte si deducono altrettanto rapide conclusioni da cui possono scaturire a loro volta, in uno scambio continuo di esperienze, nuove spinte per la ricerca-azione. In primo luogo, appare inevitabile mantenere la programmazione aperta e pronta ad una continua revisione nel confronto con la realtà 'effettuale'. Emergono, quindi, parole chiave molto impegnative e tuttavia necessarie: essenzializzare, ma non semplificare, operare in *team*, revisionare sempre, con fatica e senza certezza del risultato, sebbene con costante fiducia. La parola programmazione assume così un'importanza superiore al cosiddetto programma, in quanto idealmente

32 Puliga 2003, p. 18.

33 Per il secondo biennio si raccomanda invece di iniziare la lettura di pagine critiche (*Indicazioni*, p. 200).

34 L'editoria attuale offre molte proposte di saggi e racconti brevi, rielaborazioni del mito nel tempo, analisi lessicali accattivanti. Nel timore di non essere esaurienti, si preferisce non fare riferimenti particolari.

formata dal suffisso -σις, che in greco esprime la dinamicità del processo, il divenire in questo caso dell'insegnamento e dell'apprendimento in una dimensione mai conclusa e sempre suscettibile di correzioni e di miglioramenti. Gli strumenti di lavoro sono un ineludibile supporto per un lavoro scientifico e mai improvvisato; faccio, tuttavia, mia la considerazione di Fatima Carta Piras:

L'ars docendi è e resta sostanzialmente un'attitudine personale, essendo in larga parte connessa a innate capacità comunicative personali. Le nozioni si possono certo imparare, ma l'amore e l'infinita pazienza necessarie per trasmetterle ad adolescenti che hanno una vita da vivere fuori dalla scuola non si possono certo apprendere con un corso e, men che meno, simulare. La motivazione migliore allo studio i ragazzi la trovano nel nostro atteggiamento quotidiano verso la scuola, più che in mille parole e spiegazioni³⁵.

Don Milani, del resto, si era così espresso:

Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola³⁶.

Crede nel valore del nostro essere in classe accettando ogni giorno la sfida resta il talismano vincente per la salvaguardia del greco negli studi liceali.

35 Carta Piras 2011, p. 9.

36 Milani 1958, p. 239.

BIBLIOGRAFIA

Carta Piras, Fatima (a cura di)

2011. *Didattica della lingua e della letteratura greca. Materiali per la didattica del greco e per la funzione docente*, pref. di Luciano Canfora, Ortacesus (CA), Sandhi.

Carta, Fatima; Putzolu, Simona

2011 *Programmazione educativo-didattica individuale Classe: IV ginnasio*. In *Didattica della lingua e della letteratura greca Materiali per la didattica del greco e per la funzione docente*, a cura di Fatima Carta Piras, pref. di Luciano Canfora, Ortacesus (CA), Sandhi, pp. 212-225.

Condello, Federico

2012 *Su qualche caratteristica e qualche effetto del “traduttese” classico*. In *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*, a cura di Luciano Canfora e Ugo Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 423-441.

Condello, Federico; Pieri, Bruna

2013 «Note a piede di anfiteatro»: la traduzione dei drammi antichi in una esperienza di laboratorio (Università di Bologna). “Dionysus ex machina” 4, pp. 553-603.

Corsini, Cristiano

2023 *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, Franco Angeli.

Da Re, Franca

2013 *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino, Pearson Italia.

Eco, Umberto

2016 *La Bustina di Minerva*, Milano, Bompiani.

Favini, Luciano

2012 *Il latino e il greco nelle Indicazioni nazionali*, in *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*, a cura di Luciano Canfora e Ugo Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 387-401.

Mazzarella, Aureliana

2013-14 *La parcellizzazione dell’orario cattedra e l’insegnamento del latino e del greco nel triennio della scuola secondaria superiore*, “I Quaderni di cultura del Galvani” 19.2, pp. 17-24.

- Milani, Lorenzo
 1958 *Esperienze Pastorali*, Firenze, LEF.
- Neri, Camillo
 2009 *Introduzione*, in *Hermeneuein Tradurre il greco*, a cura di Camillo Neri e Renzo Tosi, con la collab. di Valentina Garulli, Bologna, Pàtron, pp. 1-6.
- Neri, Camillo
 2018 *Μέθοδος. Corso di lingua e cultura greca*, con la collaborazione di Giovanna Alvonì, Roberto Batisti e Maurizio Olivieri, Firenze, G. D'Anna.
- Pierini, Rachele; Tosi, Renzo
 2014 *Capire il greco*, Bologna, Pàtron.
- Puliga, Donatella
 2003⁴ *Percorsi della cultura latina. Per una didattica sostenibile*, Roma, Carocci, pp. 11-18.
- Quaglia, Stefano
 2006 *La grammatica dal testo per il testo*, in *Essere e Divenire del "Classico"*. Atti del Convegno Internazionale, Torino-Ivrea 21-23 ottobre 2003, Torino, UTET, pp. 317-329.
- Roscalla, Fabio
 2009 *Arche Megiste. Per una didattica del greco antico*, Pisa, ETS.
- Roscalla, Fabio
 2016 *Greco, che farne? Ripensare il passato per progettare il futuro. Manuali e didattica tra Sette e Novecento*, Pisa, ETS.

18. DIDATTICA DEL GRECO E NUOVO ESAME DI STATO

Pietro Rosa

Liceo Classico «M. Minghetti», Bologna

1. PROBLEMATICHE GENERALI

L'Esame di Stato, previsto dall'articolo 33, comma 5 della Costituzione repubblicana¹, conclude i cinque anni dei corsi di scuola superiore e rappresenta il punto d'arrivo finale del curriculum scolastico italiano, nonché uno snodo importante prima del passaggio degli studenti ai percorsi universitari. Costituisce quindi il traguardo e l'obiettivo a cui dovrebbero tendere gli sforzi e l'impegno di docenti e studenti, per lo meno lungo tutto il triennio finale, se non durante l'intero quinquennio, anche solo perché a tale meta si dovrebbero indirizzare la progettazione didattica, le modalità di verifica degli apprendimenti e i metodi di valutazione delle prove stesse, per consentire agli studenti di giungere opportunamente attrezzati a tale cimento conclusivo.

Nel corso degli ultimi cento anni l'esame finale ha subito non pochi e non lievi cambiamenti, riflesso delle trasformazioni politiche, sociali e culturali che hanno interessato il nostro Paese², divenendo spesso, e in diverse epoche, oggetto di polemiche e di accese discussioni, che hanno interessato specialisti di vari campi disciplinari, legislatori e, soprattutto nell'ultimo quarantennio, pedagogisti e studiosi di scienze dell'educazione³; questo vivace e proficuo dibattito si è inserito, per quanto riguarda in

1 Il comma 5 recita: «È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale».

2 Per la storia dell'Esame di Stato, nel più generale contesto della storia della scuola italiana, cfr. soprattutto D'Amico 2010, pp. 509-543.

3 La discussione fu particolarmente accesa soprattutto nel primo quarto del secolo scorso, all'interno del più ampio dibattito che vide uno scontro fra le forze liberali, interessate ad un rigoroso controllo della qualità dell'insegnamento, e quelle cattoliche, che miravano soprattutto ad una sostanziale parificazione degli istituti privati a conduzione ecclesiastica nei confronti di quelli statali. Cfr. in proposito, fra i numerosi studi, Dal Pra 1962.

particolare le discipline classiche, nella più ampia discussione, vigorosamente ripresa nell'ultimo quarto di secolo, sulla validità di tali insegnamenti nei curricoli didattici dei licei odierni, sulle proposte di loro "aggiornamenti", sulle caratteristiche e il ruolo del liceo classico nel quadro degli studi superiori del nuovo millennio⁴.

L'Esame di Stato attualmente in vigore è strutturato secondo le modalità previste dal D.L. 62 del 13/4/2017, emanazione della più articolata legge di riforma denominata "Buona scuola", ed è entrato in vigore nel giugno del 2019. Parzialmente modificato nel triennio 2020-2022 a causa delle limitazioni e delle restrizioni imposte dalla pandemia di coronavirus Covid-19⁵, è ritornato alla piena normalità nell'estate del 2023. La situazione emergenziale, generata dalle problematiche didattiche sorte durante gli anni della pandemia, ha ostacolato e rallentato un'approfondita conoscenza delle modalità di svolgimento del nuovo esame, anche tra gli stessi addetti ai lavori, accentuando una serie di criticità su cui credo non sia inopportuno richiamare l'attenzione di docenti e studiosi, in quanto riguardano alcuni importanti nodi dell'insegnamento delle materie classiche e della lingua e letteratura greca in particolare⁶.

Un primo problema su cui ritengo sia necessario riflettere è il fatto che molti docenti dimostrano una conoscenza davvero limitata e approssimativa dei documenti fondamentali su cui si impernia l'Esame di Stato. L'art. 12 del D.L. 62, infatti, definisce con chiarezza che oggetto e finalità della prova sono la verifica dei livelli di apprendimento conseguiti dai candidati «in relazione alle conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni indirizzo di studi, con riferimento alle *Indicazioni nazionali* per i licei e alle *Linee guida* per gli istituti tecnici e gli istituti professionali», cui si aggiun-

4 Per una rassegna ragionata su tutta la discussione cfr. Liuzzi 2016, pp. 20-35. Ai lavori ricordati in questo contributo si aggiungano ancora: Roscalla 2016, Raimo 2017, Napolitano 2017, Condello 2018, Galli della Loggia 2019, Mastrocola; Ricolfi 2021.

5 Nel 2020 e 2021 l'Esame di Stato si è svolto senza le prove scritte, con un semplice colloquio orale, in presenza di una commissione composta da soli docenti interni alla classe e di un presidente esterno alla scuola. Nel 2022 sono state ripristinate le prove scritte, ma mentre la prima prova (il tema di italiano) è stata preparata dagli esperti del Ministero, uguale per tutti gli studenti italiani, la seconda prova (in quell'anno, per il liceo classico, latino) è stata preparata dai docenti dei singoli istituti scolastici.

6 La scelta del Greco per la seconda prova del liceo classico nell'a.s. 2023-2024 ha riportato l'attenzione sulla disciplina: era infatti dal 2018 che non si traduceva più greco all'esame, il periodo più lungo in assoluto dal 1924. Oltre che un segnale di ripristinata normalità, la decisione appare oltremodo opportuna, in quanto richiama alla sacrosanta necessità di coltivare la lingua, senza abbassare i livelli di impegno in questo delicato ambito, come era inevitabilmente accaduto in tantissimi licei negli anni della pandemia e in quelli immediatamente successivi.

gono le valutazioni inerenti alla partecipazione degli studenti ai percorsi di Alternanza scuola-lavoro (oggi denominati pcto) e al curriculum svolto per Cittadinanza e Costituzione cioè l'educazione civica.

Le *Indicazioni nazionali* del 2010 sono l'ultimo documento ufficiale, nella storia della scuola italiana, che si propone di definire un quadro generale in materia di didattica e di competenze da insegnare, i cosiddetti "obiettivi specifici di apprendimento" relativi alle differenti discipline di studio. Per quanto concerne il greco tali obiettivi sono declinati con chiarezza, ma in base alla mia esperienza sul campo, per varie e spesso ben motivate ragioni, risultano ampiamente disattesi. Essi prevedono, nel campo della lingua, che «al termine del quinquennio lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di vario genere e di diverso argomento» e che «pratica la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana».

Le "competenze linguistiche" richieste per raggiungere, anche solo in parte, simili traguardi, sono ben specificate nella presentazione degli obiettivi del primo biennio, il vecchio ginnasio: «lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfosintattiche (in particolare flessione nominale e verbale); funzione dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza articolata del lessico (per famiglie semantiche e per ambiti lessicali)», cui si aggiunge, per il triennio, il suggerimento relativo alla «prosecuzione dell'allenamento alla traduzione del testo d'autore», utilizzando la modalità dei percorsi per genere e/o proponendo brani testuali tratti da autori esaminati nello studio della storia letteraria.

Sul piano della "cultura", invece, le *Indicazioni* raccomandano, per il triennio superiore, «la conoscenza delle linee generali della storia della letteratura greca» dalle origini all'età imperiale, «attraverso gli autori e i generi più significativi», cui si affiancano «lettura e interpretazione degli autori in lingua originale, proposti in parallelo al percorso cronologico oppure presentati per generi», l'esercizio di traduzione e confronti di genere o tematici con le letterature moderne, e infine anche la lettura di alcune pagine critiche.

Come si può ben vedere l'impianto pensato dagli esperti estensori delle *Indicazioni* ricalca, senza eccessive forzature, uno schema collaudato che mira ad affrontare nel primo biennio i fondamenti dell'insegnamento linguistico, elementi indispensabili e incompressibili per potere accedere

con una qualche solidità ai contenuti tematici dei testi d'autore. Si tratta di un impianto teorico, a mio giudizio, più che ragionevole, che incontra tuttavia non poche difficoltà nella sua applicazione pratica, per una molteplicità di ragioni, legate in primo luogo alle sempre più ampie e diffuse lacune e carenze nella conoscenza della lingua madre che gran parte degli studenti manifesta nel momento in cui approda al primo anno di liceo. Ciò costringe i docenti ad impiegare molto tempo didattico nell'intento di colmare queste lacune, sottraendolo allo studio delle lingue classiche o, nel migliore dei casi, rallentando notevolmente l'acquisizione di quello zoccolo duro di conoscenze linguistiche fondamentali, senza le quali è illusorio pensare di potere leggere un qualsiasi testo classico, anche semplice, con un qualche profitto o piacere: sempre più frequente è il caso di classi che in greco, al termine del primo biennio, non hanno ancora studiato il perfetto o addirittura non hanno mai visto neppure una forma di aoristo. Questo è dovuto tra l'altro, almeno in parte, all'attuale organizzazione scolastica, che, da un lato, ha stravolto per ragioni meramente economiche la tradizionale struttura delle piante organiche dei docenti, costringendo spesso a suddividere, nella stessa classe, tra due o tre docenti le cattedre delle discipline umanistiche al biennio (italiano, greco, latino, geostoria) e al triennio (divisione tra Latino e Greco)⁷; dall'altro al fatto che sempre più ore vengono sottratte al curriculum disciplinare da una miriade di attività parascolastiche obbligatorie e non, che interrompono di continuo e senza una *ratio* organizzativa d'insieme lo svolgimento dei regolari *curricula* disciplinari, con esiti deleteri sull'indispensabile processo di progressiva sedimentazione degli apprendimenti.

Gli effetti di tale pernicioso intreccio di cause sono ulteriormente aggravati dall'invadenza, sempre più massiccia e minacciosa, delle famiglie nel campo della didattica, per non parlare del moltiplicarsi esponenziale delle diagnosi mediche, che anche a fronte di banali patologie, suggeriscono, a ogni piè sospinto, l'adozione di piani didattici personalizzati per alunni in difficoltà. Ne consegue che un numero crescente di docenti appare oggi fortemente demotivato e rinuncia, in misura maggiore o minore, soprattutto nel primo biennio, al rigore indispensabile nell'insegnamento delle basi di una lingua così complessa come il greco antico, delegando

7 Tale divisione, deleteria per gli apprendimenti fondamentali nel primo biennio, si protrae spesso anche al triennio, generando per altro non pochi problemi in relazione allo svolgimento della seconda prova scritta, quando essa presenti la modalità che comprende la traduzione di un testo di una lingua e il confronto con uno dell'altra: come si può pensare che lo studente apprenda un metodo di analisi e confronto di testi di Greco e Latino, quando per tre anni ha lavorato con due docenti diversi, magari in disaccordo sulle metodologie didattiche da applicare alla stessa classe?

spesso ai docenti del triennio lo svolgimento di sempre più corpose porzioni di argomenti morfologici e sintattici, in luogo dei quali vengono spesso svolti percorsi di ‘civiltà’ indubbiamente interessanti, ma che risultano di frequente, inevitabilmente, ‘sbiaditi’, in quanto fruiti dagli alunni senza l’indispensabile attrezzatura linguistica e dunque nella forma di semplici traduzioni, che non consentono di cogliere, se non in modo parziale, la ricchezza e la complessità di testi, per altro spesso poco adatti all’età degli studenti del primo biennio.

Non manca per fortuna chi, nonostante tutte le difficoltà, cerca di realizzare al meglio e nei tempi suggeriti, le *Indicazioni* di ambito linguistico e culturale, eventualmente desumendo dai testi, con debite e opportune anticipazioni, nozioni linguistiche indispensabili soprattutto in vista della seconda prova scritta dell’esame conclusivo, che prevede ancora, nel liceo classico, l’esercizio di traduzione, forse l’ultimo baluardo superstite, nell’attuale organizzazione scolastica, a difesa di uno studio serio e approfondito e contro cui, non a caso, si sono concentrati, negli ultimi anni, gli sforzi di tanti cosiddetti riformatori. Prima dunque di scardinare completamente un *curriculum studiorum* coerente e consolidato nel tempo, per avviare sperimentazioni ‘spericolate’ e di dubbia applicabilità, mi sembrerebbe più utile introdurre alcuni correttivi di sistema, che permettano ai docenti di applicare le *Indicazioni* con maggiore serenità ed efficacia didattica: rafforzamento dello studio linguistico della lingua madre nelle scuole medie; corsi propedeutici di lingua italiana prima dell’inizio delle lezioni liceali; riorganizzazione delle piante organiche che annulli la divisione degli insegnamenti di discipline umanistiche fra due o tre docenti, revisione delle modalità di reclutamento dei nuovi docenti.

Proprio in merito a quest’ultimo aspetto, appare francamente sconcertante che la nuova, imminente tornata concorsuale per l’assegnazione delle cattedre negli istituti scolastici superiori, preveda, come unica prova scritta, un quiz a crocette, con cinquanta quesiti in cento minuti: quaranta negli ambiti pedagogico, psicopedagogico e didattico metodologico (di cui dieci di tipo pedagogico, quindici psicopedagogico-inclusione e quindici sulla didattica), cui se ne aggiungono cinque di lingua straniera (inglese livello B2) e altrettanti sull’uso delle nuove tecnologie. Se, insomma, nei concorsi a cattedra fino a trenta-quarant’anni orsono l’aspirante docente otteneva l’abilitazione o il posto di ruolo se era fornito di una conoscenza approfondita di tutte le discipline del suo ramo – al limite del nozionismo più tecnico – mentre poteva essere sprovvisto di qualunque competenza pedagogica, oggi sembra

richiedersi esattamente il contrario, laddove parrebbe oltremodo auspicabile un equilibrio tra solide conoscenze disciplinari e competenze didattiche sul piano metodologico e della comunicazione. Sarà sufficiente a sanare tale macroscopico squilibrio una prova orale che, per questi concorsi, prevede di valutare conoscenze e competenze del candidato in una lezione simulata di quarantacinque minuti? Non mi sembra proprio possibile.

2. IL GRECO E L'ESAME DI STATO

Venendo più in specifico alle problematiche dell'insegnamento del greco in vista dell'Esame di stato, credo sia bene richiamare l'attenzione su un secondo documento ministeriale piuttosto trascurato da molti docenti, che tendono a restringerne l'interesse a chi accompagnerà gli studenti alla seconda prova dell'esame stesso. Si tratta dei cosiddetti *Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova scritta dell'Esame di Stato*, previsti dall'art. 12, comma 8 del D.L. 62 e definiti con il Decreto ministeriale 769 del 26/11/2018. In essi si specifica che per i licei classici la seconda prova può assumere due forme diverse, tra cui il ministro sceglie anno per anno, entro il 31 gennaio dell'anno della prova. Prima forma: prova articolata in due parti, che prevede la traduzione di un brano di greco o latino, seguita dalla risposta a tre quesiti inerenti rispettivamente alla comprensione e interpretazione del testo, alla sua analisi linguistica e/o retorica, all'approfondimento e alla riflessione personale. Seconda forma: prova incentrata su due discipline e articolata in due parti. Nella prima si richiede la traduzione di un testo da una delle due lingue, nella seconda si propone al candidato un testo nell'altra lingua rispetto a quella della prima parte, con traduzione a fronte in italiano. Il brano deve essere «di contenuto confrontabile per rinvii, collegamenti e analogie con quello proposto per lo svolgimento della prima parte». Seguono ancora i tre quesiti secondo le stesse tipologie indicate per la prova su una singola disciplina, in questo caso destinati all'analisi di entrambi i testi. La durata massima della prova, per ambedue le modalità, è di sei ore.

Rispetto al modello di prova tradizionale, vigente all'Esame di Stato e di Maturità dal 1924 al 2018, le novità sono molteplici e rispecchiano le ampie discussioni in materia metodologica e didattica che hanno tenuto banco nell'ultimo quarto di secolo, anche in questo caso non senza lasciar trasparire diverse criticità. I brani presentano un titolo, una breve conte-

stualizzazione in italiano (tre/quattro righe), nell'ambito della quale vengono sinteticamente richiamati alcuni dati biografici dell'autore (o degli autori) e qualche informazione sull'opera (o sulle opere) da cui sono tratti, un pre-testo e un post-testo in traduzione italiana e i tre quesiti di cui si è già detto. Questi apparati sono stati inseriti secondo il modello sperimentato per una decina di anni nell'ambito delle *Olimpiadi delle lingue e delle civiltà classiche*⁸, varate dal Ministero dell'Istruzione nel 2012 per premiare e incoraggiare gli studenti più capaci, e mirano a rendere il candidato più consapevole dell'esercizio di traduzione a cui si appresta, favorendo la comprensione del contesto a cui appartiene il passo da tradurre. Nel 2019, primo anno di svolgimento del nuovo esame, il pre-testo e il post-testo di un passo di Tacito sono stati proposti unicamente in traduzione italiana, mentre nel 2023, anno in cui si è tornati alla piena normalità nello svolgimento delle prove scritte, pre-testo e post-testo di un brano di Seneca sono stati accompagnati anche dai corrispondenti originali in lingua latina, accogliendo così una richiesta avanzata da docenti e studenti e giustificata dal fatto che la presenza della lingua originale può consentire tutta una serie di osservazioni linguistiche e stilistiche, utili soprattutto nella fase di commento, oltre che finalizzate alla corretta versione, che non si possono ovviamente cogliere dalla sola traduzione in italiano.

Riguardo ai quesiti occorre dire che l'esperienza delle *Olimpiadi* e dei primi esiti del nuovo esame, nonché la pratica scolastica di questi ultimi anni, hanno messo in luce come siano abbastanza pacifiche e condivise le modalità dei primi due, ossia le domande che riguardano la comprensione del senso generale del passo e quella relativa ad una qualche struttura sintattica o retorico-stilistica: in altre parole è chiaro che se nel testo il personaggio X muore, lo studente è in errore se non lo capisce o se afferma il contrario; analogamente, se l'autore si serve di interrogative retoriche o altro per rafforzare il suo ragionamento lo studente è in errore se afferma che egli utilizza dei periodi ipotetici. Sul terzo quesito, quello di approfondimento e riflessione personale, la discussione è invece aperta, in quanto esso offre un margine di discrezionalità e soggettività nella valutazione molto ampio, perché richiede di collegare i brani e/o di confrontarli con altri testi e opere conosciuti dallo studente durante il suo percorso di studi. Mi sembra questa la parte più debole del nuovo modello, perché espone spesso gli studenti, se non debitamente preparati, a pericolosi deragliamenti nell'accostare testi,

8 Cfr. in merito Rosa 2016, pp. 14-25.

opere, autori di diverse epoche, generi e àmbiti artistici e letterari in modo non pertinente o, talora, del tutto arbitrario. Opportuna mi pare in tal senso la consegna che prevede di rispondere a ciascuno dei tre quesiti in non più di 12/15 righe oppure – e questa pare la soluzione più praticabile ed efficace – con una trattazione complessiva che non superi le 45 righe di foglio protocollo, nelle quali si può agevolmente toccare ognuno dei punti.

La principale criticità che è emersa in questi primi anni di sperimentazione del nuovo modello è legata alle difficoltà che si incontrano nell'esercitare gli studenti alla sua pratica: nella quotidianità scolastica non è mai dato che un insegnante di greco e latino disponga di più di tre ore consecutive in una sua classe, generalmente ne ha al massimo due consecutive, tempo largamente insufficiente per assegnare una prova completa come quella, semplice o doppia, prevista dai *Quadri*, che non viene così svolta praticamente mai, nel triennio, se non una volta sola, in occasione delle cosiddette 'simulazioni d'esame', che hanno in genere luogo nella primavera dell'ultimo anno di corso e che possono arrivare a coprire cinque o sei ore consecutive di lavoro in classe. Come preparare dunque gli studenti ad una prova che simulano una sola volta in tre anni? Si può pensare di assegnare tracce complete per l'esercizio domestico, ma con esiti poco significativi data la presenza in rete della traduzione di pressoché tutti i brani degli autori normalmente oggetto delle prove d'esame. Si è quindi fino ad oggi generalmente proceduto, in modo un po' empirico, allo svolgimento di prove "miniaturizzate": testo più breve delle 10-12 righe previste all'esame, con un solo quesito anziché tre, facendo attenzione ad alternare, nel corso dell'anno, le tre tipologie di domanda e soffermandosi, specie nella fase di correzione in classe degli elaborati, sui nuclei tematici fondamentali e sugli obiettivi che essa presuppone⁹.

Proprio di tali nuclei e obiettivi mi pare sarebbe opportuno che non solo gli studenti, ma *in primis* i docenti avessero piena cognizione, regolando in base ad essi le proprie programmazioni, possibilmente fin dal biennio liceale. I nuclei tematici fondamentali per la Lingua e cultura Greca e Latina prevedono: 1) una «solida conoscenza della lingua greca e della lingua latina» intese come strumenti imprescindibili per la conoscenza dell'antico e dei suoi riflessi nel mondo moderno e contemporaneo; 2) la «padronanza

9 In alternativa si è provato ad assegnare agli studenti, nel tempo di una o due ore, verifiche scritte incentrate solo sui quesiti relativi ad un testo tradotto in un altro momento. Pare comunque opportuno abituare gli studenti, fin dal biennio, ad interrogarsi sui passi tradotti in modo che prendano da subito confidenza con tale modalità.

degli strumenti d'indagine e interrogazione dei testi greci e latini al fine di giungere ad una loro corretta interpretazione e considerazione anche in una prospettiva diacronica di confronto con le epoche seguenti e quella contemporanea». Gli obiettivi della prova vengono quindi sintetizzati in cinque punti: 1) Comprensione globale e puntuale del significato del testo, attraverso la coerenza della traduzione e l'individuazione del messaggio; 2) verifica della conoscenza delle principali strutture morfosintattiche della lingua attraverso l'individuazione e il loro riconoscimento funzionale; 3) comprensione del lessico specifico attraverso il riconoscimento delle accezioni lessicali presenti nel testo e proprie del genere letterario cui esso appartiene; 4) ricodificazione e resa nella traduzione in italiano, evidenziata dalla padronanza linguistica della lingua di arrivo; 5) correttezza e pertinenza delle risposte alle domande in apparato al testo latino e greco.

Da questi obiettivi discende l'adozione di una griglia di valutazione con punteggio in ventesimi, che rispetto al precedente modello di esame, in vigore tra il 1999 e il 2018, ha finalmente unificato a livello nazionale almeno il sistema di attribuzione del voto alle singole prove¹⁰. La griglia dei *Quadri* definisce, per ogni indicatore, il punteggio massimo attribuibile e si è quindi lasciata libertà alle singole istituzioni scolastiche di graduare e definire, per ogni indicatore, la distribuzione dei punteggi dal minimo al massimo:

Griglia di valutazione per l'attribuzione dei punteggi Indicatore <i>(correlato agli obiettivi della prova)</i>	Punteggio max per ogni indicatore (totale 20)
Comprensione del significato globale e puntuale del testo	6
Individuazione delle strutture morfosintattiche	4
Comprensione del lessico specifico	3
Ricodificazione e resa nella lingua d'arrivo	3
Pertinenza delle risposte alle domande in apparato	4

A fronte di questi obiettivi e della modalità di prova prevista dal nuovo Esame di stato, ci si può interrogare, indipendentemente dai metodi che s'intendano utilizzare nell'insegnamento della lingua e della letteratura greca, su quali siano le strategie più opportune per accompagnare gli studenti ad

10 In quel modello di esame, come previsto dalla legge 425/1997 (riforma Berlinguer), le prove scritte dell'esame erano tre ed erano valutate in quindicesimi. Il legislatore, tuttavia, aveva attribuito la sufficienza non al punteggio 9/15, secondo logica e matematica, bensì al punteggio 10/15, sballando tutte le proporzioni delle valutazioni superiori e inferiori, con un proliferare di griglie valutative *ad personam*, che avevano generato grande confusione tra docenti e studenti.

un sereno e proficuo svolgimento della prova conclusiva. Dato per acquisito, come è evidente, che gli argomenti morfologici e sintattici non possano più essere esauriti completamente nel biennio, per le ragioni più sopra esposte, resta tuttavia altrettanto certo che prostrarne l'insegnamento per tutto il triennio non fa che ritardare sempre più la possibilità di accedere alla lettura diretta dei testi classici, privando per altro gli studenti di un approccio di prima mano (e non mediato dalle traduzioni) di tanti materiali fondamentali per la conoscenza della cultura classica e dei suoi riflessi nelle letterature dei secoli seguenti, nonché impedendo loro di arricchire analisi, confronti e collegamenti quali quelli richiesti in particolare, come si è visto, nel terzo quesito della prova d'esame. Senza considerare, inoltre, che uno studio necessariamente tecnico e in parte mnemonico di tali elementi fondamentali (e il relativo esercizio) risultano sempre più ostici e anacronistici mano a mano che l'età degli studenti cresce, mentre il numero e la complessità delle discipline che essi devono affrontare nel triennio liceale non favorisce l'assimilazione progressiva e la sedimentazione necessaria di tanti argomenti morfologici e sintattici, per non dire dell'allenamento alla traduzione di testi d'autore, che slitta nel tempo e risulta evidentemente meno efficace.

Non mi pare siano d'aiuto, nella soluzione di tale problema, alcuni manuali in adozione oggi nei ginnasi e nei licei classici, che tendono a differire e a dilatare all'infinito argomenti morfologici basilari, proponendo per altro agli studenti esercitarsi con testi quasi sempre facilitati, in cui viene alterata, per non dire stravolta, la normale struttura del periodo, propria della lingua greca, spianata ogni asperità sintattica, differito in ogni modo il contatto con testi d'autore non modificati, talché quando lo studente, di solito al terzo anno, arriva a cimentarsi con la traduzione di simili testi, sprofonda nella disperazione. Occorrerebbe invece, a parer mio, affrontare quanto più compiutamente e rapidamente possibile lo studio teorico degli elementi essenziali e fondamentali della lingua, verificandoli eventualmente, sotto la guida del docente, su testi d'autore già dal secondo anno, e magari affiancando a questo lavoro un esercizio laboratoriale di traduzione, anch'esso guidato, che ponga al centro dell'attenzione anche il problema del lessico, *punctum dolens* nell'insegnamento del greco in Italia, per il quale non mi parrebbe inopportuno sfruttare anche le modalità sperimentali di certificazione della lingua greca, che stanno nascendo in varie regioni italiane sulle orme della certificazione della lingua latina ormai largamente diffusa da anni. Analogamente, per quanto riguarda il triennio, si fa fatica a comprendere il senso di alcune operazioni di editoria scolastica che propongono corsi integrati (sto-

ria della letteratura e autori) dai quali risultano pressoché assenti, o presenti in ridottissima misura, testi d'autore in lingua, a vantaggio di centinaia di pagine in traduzione, accompagnate da un pirotecnico fiorire di rubriche e rubricette di ogni genere, che non fanno altro che attenuare, fino quasi alla scomparsa, la presenza della lingua, a tutto detrimento della sua straordinaria importanza come origine e fonte di culture e civiltà che ne sono derivate¹¹.

La parte indubbiamente più problematica e controversa dell'attuale Esame di Stato appare in ogni caso quella rappresentata dal colloquio orale che, a differenza del passato, non è più strutturato come una verifica puntuale su tutte o alcune delle discipline degli ultimi o dell'ultimo anno di studio, attraverso singole interrogazioni condotte dai commissari delle relative materie. Il D.L. 62 stabilisce infatti che la sua finalità è quella di «accertare il conseguimento del profilo culturale, educativo e professionale della studentessa e dello studente», proponendo al candidato di «analizzare testi, documenti, esperienze, progetti, problemi per verificare l'acquisizione dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline, la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle per argomentare in maniera critica e personale anche utilizzando la lingua straniera». In sostanza viene richiesto alla commissione d'esame, oggi composta da un presidente, esterno alla scuola, tre commissari, esterni anch'essi, più tre interni, appartenenti alla classe esaminata¹², di valutare i «contenuti» disciplinari e le «conoscenze acquisite» in una parte pluridisciplinare del colloquio, che di fatto non supera i venti/trenta minuti, saggiando la capacità di collegamento e di argomentazione «critica e personale» del candidato, a partire dal documento che gli viene proposto all'inizio del colloquio.

11 Il debutto del nuovo esame nel 2018 ha provocato il massiccio approdo, sul mercato dell'editoria scolastica, di un nuovo tipo di eserciziaro, in particolare nel settore dei cosiddetti versionari. Pressoché tutte le case editrici attive nell'ambito scolastico hanno sfornato nuovi versionari bilingui, caratterizzati dalla presenza, nello stesso tomo, di testi latini e greci monolingui, impostati con titolo, introduzione in italiano, pre-testo e post-testo in traduzione, passo da tradurre e tre quesiti relativi, secondo il modello della nuova seconda prova, alternati, o seguiti, da molte prove bilingui, graduate per difficoltà e destinate ad un esercizio mirato a questa tipologia, interessando autori e testi previsti per il terzo, quarto e quinto anno del liceo. Alcuni di questi lavori appaiono assai validi sul piano didattico, sia per la scelta dei testi che per la tipologia dei quesiti. Altri risultano francamente piuttosto improvvisati e difficilmente utilizzabili nell'insegnamento quotidiano o perché propongono accostamenti non pertinenti o perché chiamano gli studenti all'esercizio su autori o tematiche molto distanti dalla pratica didattica traduttiva finalizzata all'esame.

12 Ogni anno il ministero stabilisce, contestualmente alla materia e alla tipologia della seconda prova, quali siano le tre discipline a cui sono assegnati i commissari esterni. I tre interni sono quindi scelti dai singoli consigli di classe, fermo restando che devono sempre essere presenti in commissione (interni o esterni) i due docenti titolari delle discipline destinate alle prove scritte: italiano (per tutti), latino o greco per il liceo classico.

Nella pratica si verifica che la commissione, all'inizio del colloquio, sottopone al candidato un breve testo, un'immagine, un problema compreso nei programmi del quinto anno: poiché i commissari sono sei, a ognuno di loro si attribuisce un numero pari di studenti che inizieranno il colloquio con la disciplina da lui rappresentata. Il commissario di Greco e Latino dunque prepara quattro/cinque documenti per i quattro/cinque studenti che inizieranno il colloquio con un breve testo di Greco o Latino: si tratta ovviamente di passi d'autore significativi, affrontati in classe durante l'anno, da cui lo studente dovrebbe prendere le mosse per argomentare, realizzando collegamenti e confronti critici, che spazino all'interno della disciplina relativa al documento esaminato, per poi connetterli alle altre discipline. Se lo studente non è in grado di formulare autonomamente questi collegamenti, viene sollecitato in tal senso dai commissari. Considerato il tempo assai ridotto riservato a questa fase dell'esame, ne discende che l'andamento del colloquio non può che restare su livelli estremamente superficiali, senza poter scendere – se non per sommi capi – nel dettaglio: per le lingue classiche, ad esempio, è quasi impossibile approfondire le scelte traduttive operate dallo studente, i valori etimologici e lessicali di termini significativi presenti nel passo, i suoi aspetti stilistici e retorici, il suo inquadramento nell'opera e, più in generale, nel pensiero dell'autore e del tempo in cui egli ha operato. Ci si limita per lo più a riflettere su qualche informazione storico-letteraria, che possa offrire spunti per agganciare il documento ad altre discipline. E questo è il massimo che si può richiedere allo studente anche quando il colloquio ha inizio da una delle altre discipline rappresentate all'interno della commissione.

A titolo d'esempio, il commissario di Greco può avviare il colloquio sottoponendo al candidato alcuni versi dell'*Antigone* di Sofocle, su cui ha lavorato in classe lungo tutto l'anno scolastico appena concluso. Dopo averli tradotti lo studente li può collocare nell'ambito del pensiero e della poetica sofoclea, nella migliore delle ipotesi (e se il passo è ben scelto) può quindi prendere spunto da qualche parola o concetto-chiave del testo per sviluppare confronti con tematiche affrontate in altre discipline umanistiche (italiano, filosofia, storia, cittadinanza e costituzione) o anche eventualmente scientifiche (il tema del progresso), appoggiandosi, nel caso, anche a qualche pagina critica opportunamente suggerita durante l'anno dal docente. Se, invece, il candidato inizia il colloquio da un documento di storia o storia dell'arte o filosofia o italiano, per non dire di una disciplina scientifica, il commissario di Greco e Latino potrà intervenire

per lo più con qualche domanda di carattere storico-letterario inerente il programma del quinto anno (autori e temi di età ellenistica e imperiale), mentre ben difficilmente avrà l'opportunità di saggiare la preparazione dello studente sul versante delle conoscenze linguistiche.

Esaurita infatti questa prima fase, il colloquio prosegue con un quesito relativo ai percorsi di «cittadinanza e costituzione» e con l'esposizione di un'attività di pcto¹³ esperita dal candidato nel corso del triennio. Si tratta di una parte dell'esame di carattere meramente descrittivo, che vede spesso tutti gli studenti di una classe ripetere, con minime variazioni, le stesse identiche informazioni sull'attività svolta, seguite da un apprezzamento di maniera che appare, francamente, del tutto inutile per la valutazione dei contenuti e delle conoscenze acquisite dai candidati stessi nel triennio. Il colloquio si conclude con una breve discussione sulle prove scritte sostenute.

Come si può ben capire, una simile modalità della prova orale impedisce, di fatto, e soprattutto ad un commissario esterno che non conosce i candidati e non ne ha potuto seguire il percorso triennale, di formulare una valutazione consapevole e approfondita. Occorrerebbe, a mio parere, liberare il colloquio da inutili appesantimenti legati ad attività che poco o nulla hanno a che vedere con le conoscenze e competenze disciplinari, limitandolo a due o tre materie, di cui una (o due) assegnate dalla commissione e scelte tra quelle di indirizzo del corso di studio e una (o due) indicata dal candidato in relazione alle sue imminenti (o già acquisite) scelte di ambito universitario: su queste si dovrebbe condurre un colloquio ampio e approfondito, che comprenda gli opportuni collegamenti e confronti con le altre discipline rappresentate nella commissione, divenendo così non solo un'autentica e credibile verifica degli apprendimenti, ma anche – al contempo – un'introduzione e un avvio agli studi universitari.

3. MANTENERE QUESTO ESAME?

A più riprese, nel corso degli ultimi cento anni, si è acceso tra gli studiosi un vivace dibattito sul valore dell'Esame di Stato e sulla necessità o meno di conservarlo o di abolirlo¹⁴. Le ragioni degli abolizionisti sono state, e

13 La sigla individua i “Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento”, nuova denominazione, adottata nel 2019 dal governo Conte 1, della precedente “Alternanza scuola-lavoro” introdotta dalla legge “Buona Scuola” (107/2015, governo Renzi).

14 Per le discussioni precedenti alle ultime riforme cfr. Carannante 1994, pp. 33-47.

sono tuttora, differenti e non prive di fondati motivi: da un lato vi è chi ha sostenuto e sostiene il fatto che sottoporre gli studenti al vaglio di commissari esterni alla scuola porterebbe a mortificare il lavoro di chi ha seguito per tre anni i ragazzi, esponendoli ad un'inutile, e per altro finanziariamente costosa replica di verifiche e valutazioni già ripetutamente esperite e acquisite nell'arco di un triennio, al netto di un prova i cui partecipanti sono per di più promossi con una percentuale del 99,8%¹⁵, dall'altro c'è chi propugna *tout court* l'abolizione del valore legale del titolo di studio, con cui verrebbe meno anche la necessità, prevista dalla Costituzione, di sostenere esami di stato per la conclusione degli studi nei vari ordini e gradi e per l'abilitazione all'esercizio delle professioni. Sul versante opposto vi è chi ritiene invece ancora imprescindibile sottoporre i percorsi di studio ad un controllo esterno, benché minimo, che risulti omogeneo e uguale per tutti, sia per garantire la maggiore completezza e accuratezza possibile della preparazione, sia per arginare la proliferazione di soggetti e istituzioni educative di dubbia affidabilità, soprattutto in ambito privato. Appare evidente, infatti, che eliminare l'Esame finale comporterebbe immediatamente un netto abbassamento dei livelli di impegno e di profitto, come è stato largamente dimostrato nei recenti anni segnati dall'evento pandemico. Per le materie classiche ciò significherebbe vanificare tutti gli sforzi indirizzati ad uno studio e ad un esercizio costante nell'ambito della lingua, venendo meno lo stimolo a tradurre in vista della seconda prova, e si attenuerebbe vistosamente l'impegno volto ad una lettura ampia e consapevole, in lingua, dei testi fondamentali della cultura occidentale. Resterebbe viva, di fatto, una mera panoramica antologica o di impianto storico-letterario, una generica infarinatura di cultura generale, destinata inevitabilmente ad impoverire ancora di più la formazione dei giovani, privandoli di una conoscenza solida e profonda delle lingue classiche, strumenti formidabili per conoscere e sviluppare capacità di ragionamento critico. Con tutti i suoi limiti (e magari qualche modifica migliorativa) mi sembra dunque opportuno che l'Esame rimanga.

15 Secondo i dati ufficiali forniti dal Ministero dell'Istruzione relativi all'a.s. 2022-2023, il 96,3% degli studenti dell'ultimo anno di corso sono stati ammessi all'esame. Di questi il 99,8% è risultato promosso. Percentuali quasi identiche si sono registrate nell'a.s. 2023 - 2024.

BIBLIOGRAFIA

Carannante, Antonio

1994 *Appunti sull'esame di maturità in Italia dal 1923 ad oggi*, "I problemi della pedagogia" 40, pp. 33-47

Condello, Federico

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

D'Amico, Nicola

2010 *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli.

Dal Pra, Mario

1962 *L'Esame di Stato nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia.

Galli della Loggia, Ernesto

2019 *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola*, Venezia, Marsilio.

Liuzzi, Rosaria

2016 *La cultura e la formazione classica nella società contemporanea. Rassegna di un dibattito culturale (aprile-ottobre 2016)*, "ClassicoContemporaneo" 2, pp. 20-35.

Mastrocola, Paola; Ricolfi, Luca

2021 *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo.

Napolitano, Michele

2017 *Il liceo classico: qualche idea per il futuro*, Roma, Salerno.

Raimo, Christian

2017 *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Torino, Einaudi.

Rosa, Pietro

2016 *Qualche riflessione sull'esperienza delle Olimpiadi nazionali delle lingue e civiltà classiche*, "ClassicoContemporaneo" 2, pp. 14-25.

Roscalla, Fabio

2016 *Greco, che farne?*, Pisa, ETS.

19. VERSO GLI STATI GENERALI DEL LICEO CLASSICO: RIFLESSIONI SUL CAMPO

Shanna Rossi

Università degli Studi di Palermo, Associazione «Antico &Moderno»

Per il 2025 l'associazione Antico e Moderno¹, molto attiva nella trasmissione della cultura classica già da diverso tempo, sta lavorando all'organizzazione degli Stati generali del Liceo Classico, un evento volto ad aprire un confronto tra il mondo dell'istruzione e le istituzioni governative sullo "stato di salute" di uno degli indirizzi più peculiari della tradizione scolastica italiana e, soprattutto, delle sue discipline caratterizzanti, il latino e il greco. Compito dei docenti di liceo sarà quello di proporre nuove metodologie di insegnamento e nuove strategie di azione per un duplice scopo: contribuire a sostenere, da una parte, il liceo classico, sempre più in contrazione in termini di iscrizioni e di prestigio; dall'altra creare una rete di collaborazione tra i licei e avanzare al Ministero dell'Istruzione proposte di miglioramento. Un tentativo di azione secondo una strategia dal basso, insomma, al fine di strutturare le riflessioni che ciascuno di noi matura ogni giorno sul campo di battaglia della didattica. Un campo che vogliamo immaginare aperto, da coltivare con fiducia, assumendoci la responsabilità di declinare quel primo comma dell'articolo 33 della Costituzione Italiana che recita: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento».

A tal proposito, lo scorso 18 ottobre la medesima associazione ha organizzato un *webinar* dal titolo 'Le sfide del liceo classico per il terzo

1 L'associazione Antico e Moderno (<<https://www.anticoemoderno.org/>>) è nata nel 2018 con l'obiettivo di promuovere iniziative sulla continuità dell'antico, in un quadro di collaborazione tra ricerca, insegnamento e aggiornamento. È composta da docenti della scuola e dell'università, da studiosi, cultori della materia e studenti; coltivando la prospettiva della continuità culturale nel greco moderno e nel latino cristiano e umanistico, l'Associazione si propone di costituire un punto di riferimento per l'aggiornamento e l'innovazione nel campo degli studi sul mondo antico e organizza numerosi Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e giornate di studio, i cui interventi sono raccolti nella collana «Quaderni di Antico e Moderno», edita da ETP Books. Iscritta all'Associazione Italiana di Cultura Classica – Delegazioni di Ponzano Romano (Roma) e di Siracusa – collabora abitualmente con diverse altre Delegazioni dell'AICC e fa parte della rete internazionale del *Centrum Latinitatis Europae* (<www.centrumlatinitatis.org>). Tutti i siti sono stati consultati per l'ultima volta in data 28/06/2024.

millennio'², proprio per condividere idee ed esperienze di insegnamento delle lingue classiche alla luce di un ambiente scolastico e sociale in continuo mutamento, il quale - tra le questioni più urgenti della metodologia dell'insegnamento delle lingue e delle letterature - pone, la necessità di aggiornarsi costantemente sulle nuove tecnologie, ormai parte integrante delle programmazioni annuali attraverso l'obbligo della Didattica Digitale Integrata, utilizzata anche per l'inclusione.³

Quale futuro per l'insegnamento e l'apprendimento del greco e del latino?⁴ Se le scelte universitarie degli studenti sono fortemente condizionate dal mercato del lavoro, in che modo le lingue classiche sono discipline ancora valide ed efficaci per il loro percorso formativo? E in che modo possono convivere con le cosiddette STEM,⁵ le quali godono di ben altro prestigio? E, soprattutto, che cosa si può fare per il greco, nel cui apprendimento linguistico gli studenti sembrano sempre più in difficoltà? Per il latino, data la sua maggiore diffusione, molte sono le proposte di innovazione metodologica; per il greco l'esigenza di rinnovamento sembra non trovare grande espressione, sebbene diversi tentativi di offrire agli studenti un approccio linguistico diverso rispetto al passato siano stati compiuti dalle

2 Il webinar del 18/10/2023, è visibile sul canale *Youtube* dell'Associazione all'indirizzo <<https://www.youtube.com/watch?v=gkIQLvHAZMA>>.

3 Introdotta dal decreto ministeriale dell'11 marzo 2020 come Didattica a distanza (DAD), è poi stata normata come DDI dal decreto legge del 6 giugno 2020, n. 41, art. 2, comma 3, e la garanzia della possibilità del suo svolgimento è entrata a far parte degli obblighi del docente e del dirigente scolastico. Essa viene declinata anche come didattica inclusiva digitale integrata (DIDI), vale a dire come strumento di stimolo e supporto per gli studenti con disabilità.

4 Durante il webinar è stato impossibile non riferirsi a entrambe le discipline, negli ultimi anni sempre più demandate, quantomeno nella didattica del secondo biennio e del quinto anno, al medesimo insegnante, anche e soprattutto in forza della riforma della seconda prova dell'Esame di Stato: quella del 2019, che prevedeva la traduzione di un brano contestualizzato e il confronto con un testo nell'altra lingua, seppure non ebbe più seguito a causa della pandemia, ha segnato un punto di non ritorno alla cosiddetta *traduzione secca* di un solo brano. Approdo di un vivace dibattito tra studiosi e intellettuali (<<https://laricerca.loescher.it/versione-di-maturita-io-sto-con-bettini/>>; <<https://st.ilssole24ore.com/art/cultura/2016-05-27/controllo-scuola-facile-155814.shtml?uuid=AD7uzhJ>>), la prova del 2019 ha influenzato fortemente quelle successive (tranne quella del 2020, che non si svolse per problemi sanitari) e, in forza del principio comparativo che sottende all'analisi testuale richiesta, è preferibile che sia uno solo il docente ad abituare la classe a ragionare sul doppio binario della civiltà greco-latina. Della prova del 2019 si è mantenuto lo schema *pre-testo, testo, post-testo*, conforme all'esigenza di contestualizzazione, mentre il confronto con il testo nell'altra lingua è stato demandato alla sezione di 'Approfondimento e riflessioni personali'; cfr. le prove del 2019 <https://www.istruzione.it/esame_di_stato/201819/Licei/Ordinaria/AB01_ORD19.pdf> e del 2023 <https://www.istruzione.it/esame_di_stato/202223/Licei/Ordinaria/A001_ORD23.pdf> e del 2024>.

5 Acronimo utilizzato per la prima volta nel 2001 dalla microbiologa statunitense Rita Colwell, indica la scienza, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica; per un riscontro sul loro prestigio nelle scelte universitarie, cfr. <<https://asnor.it/it-schede-925-stem>>.

case editrici scolastiche.⁶ Ad ogni modo, di fronte al progressivo calo delle iscrizioni al liceo classico a favore dello scientifico (certo, ancor di più per quello a indirizzo tecnologico, senza il latino),⁷ e di fronte alla crescente difficoltà dei nostri studenti nella prassi traduttiva, ci chiediamo se il fattore respingente sia proprio il greco.

Questi e altri quesiti sono stati alla base delle riflessioni del *webinar*, per rispondere ai quali i docenti intervenuti⁸ si sono orientati su tre principali ambiti di riflessione: (1) l'opportunità e le modalità dell'uso del digitale nell'insegnamento delle lingue classiche, (2) la necessità di individuazione e di potenziamento di pratiche didattiche che rendano gli alunni protagonisti del processo di apprendimento e, infine, (3) l'analisi di esperienze curricolari basate sugli ideali della comunità europea.

1. A proposito del digitale, ben tre interventi su nove hanno posto l'attenzione sulla necessità, per noi insegnanti, di vigilare sui comportamenti dei nostri alunni relativamente all'uso massiccio dei cellulari, che – è ormai noto – può provocare dipendenza e significativi mutamenti nei processi di apprendimento.⁹ La sovraesposizione dei giovanissimi – etichettati in modo assai discutibile come «nativi digitali»¹⁰ – all'uso delle tecnologie

6 Cfr. Andrea Barabino in <<https://mediaclassica.loescher.it/news/sperimentazione-di-nuove-strategie-nella-didattica-del-greco-2583>>.

7 Cfr. i dati pubblicati dal Ministero dell'Istruzione relativi all' a.s. 2023/2024 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Allegato_1_Dati_Iscrizioni_online_as2023-24.pdf/40bc5fdd619f-150f-d38d-99ad08236dde?version=1.0&t=1675101792321> e al 2024/2025 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7975247/allegato+1+-+dati+iscrizioni+on+line+2024_2025.pdf/c6ae6c8d-5fe4-cfcb-7124-b81d27b5f148+version=1.0&t=1707737560206>.

8 Giuliano Cianfrocca del liceo Torquato Tasso di Roma, Anna Maria Magi e Anna Pasquetti del liceo Varrone di Rieti, Roberta Menichetti del liceo Filippo Antonio Gualterio di Orvieto, Carla Vetere del liceo Galileo Galilei di Legnano, Valentina Raimondi del Luciano Manara di Roma, Jacopo Rubini del liceo Mariano Buratti di Viterbo, Marcella Petrucci del liceo Ugo Foscolo di Albano Laziale, Eleonora Sanna del Liceo classico europeo del Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma, e infine Franz Rainer Weissenbruger, presidente del CLE e docente di latino presso il Collegium Aloisianum di Linz, in Austria.

9 Per i rischi riguardanti i processi di apprendimento, già nel 2021 un'indagine conoscitiva di una commissione del Senato della Repubblica lanciò l'allarme (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Documento_Senato_Sull%E2%80%99impatto_del_digitale_sugli_studenti.pdf/79d34842-4456-9aa3-7ae6-d22ab7d69312?t=1671527039119>), al quale seguì nel dicembre 2022 una circolare ministeriale con indicazioni sull'uso dei dispositivi elettronici in classe (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/m_pi.AOOGABMI.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0107190.19-12-2022.pdf/76b3160f-7626-f1df-b9de-bee88f4a7af4?t=1671527039291>); per i rischi sulla salute, in generale, molti sono i richiami degli specialisti: cfr. <<https://www.fondazioneveronesi.it/magazine/articoli/neuroscienze/dipendenza-da-smartphone-ecco-come-gestirla>>.

10 L'espressione, coniata dallo scrittore e creatore digitale per il mondo dell'istruzione Marc Pren-

riguarda da vicino la scuola e il greco e il latino, poiché per la prassi traduttiva gli studenti fanno sempre più ricorso all'intelligenza artificiale, soprattutto nell'eseguire i compiti a casa: lasciare che traduca un risponditore automatico sembra all'alunno più comodo, più veloce, infinitamente più conveniente in termini di risparmio di tempo e fatica rispetto al macchinoso apparato di procedimenti (lettura, analisi previsionale, logica, grammaticale, ecc.) e strumenti (il dizionario) con cui insegniamo loro a tradurre, finanche rispetto alla tradizionale copiatura della versione dal compagno o da studenti.it/skuola.net. Non più trasgressione occasionale, fare la versione con ChatGPT è diventato una prassi tanto ordinaria da indurre i docenti a interrogarsi sull'opportunità di integrare tale tecnologia nella didattica. Bisognerà pur arginare, infatti, il senso di frustrazione e la percezione negativa di auto-efficacia nell'insegnamento linguistico del latino e del greco: incapaci di far fronte a un fenomeno dilagante,¹¹ è urgente comprendere il fenomeno e dominarlo.

Con l'intervento dal titolo "Invasione digitale nella mente degli adolescenti. Subire, reagire o cogliere le opportunità?", il prof. Cianfrocca, ha avanzato una proposta didattica che prevede l'uso delle intelligenze artificiali (ChatGPT e Aria,), sia per lo studio linguistico-grammaticale sia per la prassi traduttiva che per l'analisi testuale; e ancora, per costruire la traduzione contrastiva di un testo. Per quest'ultima attività, in particolare, egli ha ideato tre fasi di lavoro: a) la ricerca di traduzioni autorevoli: gli studenti, divisi per gruppi, dopo aver ricevuto indicazioni dall'insegnante sui criteri di selezione di fonti affidabili, cercano e selezionano in Rete traduzioni autorevoli di un brano, scelto dall'insegnante in base alla significatività e alla reperibilità; b) collazione delle traduzioni e interrogazione di una IA: dopo aver collazionato le traduzioni e sottoposto il lavoro alla supervisione dell'insegnante, gli studenti lo inseriranno in una IA, affinché essa confronti le traduzioni, e la interrogheranno sulle differenze e le

sky (2001, pp. 1-6) e promossa da molti altri psicologi e studiosi di scienze cognitive (cfr. Gardner; Davis; 2013), è stata fin dall'inizio molto dibattuta circa la sua fondatezza scientifica e, in particolare, circa la possibilità che i nati dopo il 1985 siano individui antropologicamente mutati rispetto a quelli delle generazioni precedenti, per via dell'uso massiccio di dispositivi informatici personali; per una ricostruzione del dibattito cfr. Roncaglia 2018, pp. 35-39. Più interessante sembra essere il concetto, messo appunto dal teorico dell'informazione Giuseppe Longo (Longo 2001), di *homo technologicus*: si tratta di un *sapiens* trasformato dalla tecnologia al punto da costituire un'unità evolutiva nuova, sottoposta alle leggi del mondo naturale sì, ma anche a quelle dell'ambiente artificiale e virtuale in cui è calato. Tale condizione implica significativi mutamenti sul modo di apprendere e conoscere dell'uomo moderno e contemporaneo *in toto*, e non solo delle ultime generazioni.

11 Cfr. <<https://www.ilsole24ore.com/art/intelligenza-artificiale-scuola-65per cento-studenti-italiani-usa-chatgpt-AF4QeP3D>>.

similitudini di registro linguistico, scelte sintattiche ed espressive; c) analisi dei risultati dell'IA: gli studenti discutono le risposte ottenute e valutano di nuovo le traduzioni. Tale attività, esposta qui in estrema sintesi, ha diversi obiettivi: 1) migliorare la comprensione del testo antico, permettendo allo studente di coglierne la complessità; 2) arricchire la prassi traduttiva, maturando la consapevolezza che non esiste una sola traduzione giusta; 3) usare consapevolmente la Rete e la IA. Quest'ultimo obiettivo è molto importante alla luce delle riflessioni sul digitale: attraverso l'apprendimento collaborativo da una parte e la mediazione dell'insegnante dall'altra, gli alunni hanno la possibilità di verificare, in un ambiente di apprendimento protetto, le potenzialità e i limiti della IA. È interessante notare che il professor Cianfrocca, nella fase di ideazione e preparazione della unità didattica proposta, ha sperimentato in prima persona l'uso delle intelligenze artificiali, interrogandole sull'analisi generale delle opportunità e dei rischi connessi all'invasione digitale, sull'individuazione delle aree di maggior rischio¹² e sulla predisposizione di una proposta didattica che sfrutti le potenzialità dell'IA e nel contempo abitui gli studenti a fare i conti con i suoi (attuali) limiti. Egli riporta che le risposte di ChatGPT, seppur prevedibili, sono logicamente molto strutturate e riconoscono il ruolo decisivo degli insegnanti nei processi di apprendimento e nella responsabilizzazione nell'uso del digitale.

2. Tra le pratiche didattiche che mettono l'alunno al centro del suo processo di apprendimento e che lo responsabilizzano rispetto ai contenuti che gli vengono di volta in volta proposti, annoveriamo senza alcun dubbio il tradizionale laboratorio di teatro. Senza ribadire in questa sede gli effetti benefici che esso produce negli studenti e nel loro percorso formativo,¹³ cito solo l'esperienza della sezione con 'potenziamento per l'educazione all'espressività, arti sceniche e teatrali', presente da quattordici anni al liceo Ugo Foscolo di Albano Laziale (RM), di cui è ideatrice e referente la prof.ssa Marcella Petrucci, membro attivo dell'Associazione.¹⁴ Non si tratta di laboratorio aggiuntivo, extra curricolare, ma di un'attività permanente e

12 ChatGPT ha indicato, tra i principali rischi, la perdita di competenze umane come pensiero critico e analitico, di privacy, disuguaglianze digitali, dipendenza tecnologica, depersonalizzazione dell'apprendimento, semplificazione e superficialità. Per una trattazione approfondita di tali e altri fattori, cfr. Gui 2019, pp. 115 e ss.

13 Per una disamina, anche storica, di come il laboratorio teatrale si è integrato nella scuola italiana cfr. il cap. "Il bivio di Pinocchio" in Cardone 2021.

14 Per una puntuale indicazione del monte orario e una descrizione delle attività e obiettivi didattici, cfr. <<https://www.liceougofoscolo.edu.it/wp-content/uploads/2023/03/programmazione-intero-Potenziamento-teatrale-1.pdf>>.

integrata nell'insegnamento curricolare del latino e del greco, di un'ora a settimana per il primo, secondo e terzo anno, e due ore pomeridiane al quarto anno per l'allestimento di una tragedia.

'Drammatico' si configura come «strumento prezioso e privilegiato di contatto diretto con il testo»,¹⁵ un'altra maniera di studiare il testo antico, tanto filologica quanto restituisce a esso una forma e un corpo secondo i processi performativi nati dalle esperienze novecentesche del teatro pedagogico;¹⁶ attivando il canale di apprendimento cosiddetto divergente, gli alunni possono leggere il testo secondo una precisa contestualizzazione e una lucida individuazione di snodi drammaturgici e semantici. Inoltre, rispetto ai rapporti tra scuola e territorio, l'esperienza dell' Ugo Foscolo costituisce una importante occasione di confronto e apertura: ogni anno la prof.ssa Petrucci organizza la 'Rassegna Nazionale dei laboratori di Teatro Antico' ospitando ad Albano Laziale decine di studenti da tutta Italia, e i suoi studenti partecipano regolarmente al "Festival Internazionale del Teatro Classico dei Giovani" della Fondazione INDA a Palazzolo Acreide, con importanti ricadute per l'orientamento degli studenti nel mondo dello spettacolo.

Il teatro pedagogico ci ricorda, più in generale, la validità della didattica laboratoriale per introdurre nella lettura del testo anche altre discipline che afferiscono all'antico, quali ad esempio l'archeologia e l'epigrafia: la prof.ssa Pasquetti, che al Varrone di Rieti realizza tali attività, ne ha riportato al *webinar* gli ottimi risultati in termini di partecipazione, interesse e conoscenza storica; un'esperienza di potenziamento della storia antica che rende il docente di latino e greco «un'insegnante di antichistica, che superi finalmente la separazione vigente, nell'insegnamento medio, tra storia e letterature classiche, tra mondo antico e cultura moderna».¹⁷ E, ancora dal Varrone, arrivano proposte di lettura del testo in termini di ricezione secondo la linea dei *Classical Reception Studies*: la prof.ssa Magi, servendosi ancora una volta del laboratorio di teatro, lavora sulle riscritture dei testi classici inducendo negli alunni una riflessione non solo sugli autori, ma anche sui generi letterari e sulle pratiche di ricodificazione, transcodificazione e intertestualità.¹⁸

15 Petrucci 2023, p. 101.

16 Per l'utilizzo della pedagogia nel teatro di regia nel Novecento, cfr. Cruciani 2006 e Cardone 2020, pp. 39 e ss.

17 Canfora 2002, p. 133.

18 Cfr. una riflessione della stessa docente in <<https://www.anticomoderno.org/2023/08/13/oltre-la-tradizione-ricezione-e-riscritture-dellantico-a-scuola-introduzione-ad-una-possibile-impostazione-didattica/>>.

3. Veniamo ora al terzo e ultimo campo di riflessione, quello di *curricula* scolastici ispirati da legislazioni basate sul trattato di Maastricht del 1992, sulla Strategia di Lisbona e sulla Strategia 2020. È il caso del Liceo Classico Europeo,¹⁹ presente in sedici convitti d'Italia, la cui istituzione si deve a una maxi sperimentazione iniziata nell'anno 1993-94 e che si propone di educare l'alunno, futuro cittadino europeo, agli ideali pacifici e comunitari; esso costituisce una sintesi degli indirizzi classico, scientifico e linguistico e prevede lo studio di due lingue europee, quello delle materie scientifiche potenziate nel numero di ore – al pari del liceo scientifico – con l'aggiunta del diritto. Tuttavia è significativo che «nell'ottica della ricerca delle radici comuni della cultura europea»²⁰ la disciplina caratterizzante l'indirizzo sia 'Lingue e Letterature classiche', materia unica che accompagna gli alunni per l'intera durata degli studi per cinque ore a settimana e che è oggetto della seconda prova dell'Esame di Stato; a tale disciplina «è affidato il compito di accompagnare i giovani lungo l'itinerario che ha contrassegnato lo sviluppo della civiltà europea, nell'ottica di una visione unitaria del mondo classico e di una impostazione originale dell'insegnamento di questa disciplina».²¹ Il latino e il greco non sono considerati come discipline separate, ma comparate sia dal punto di vista linguistico-grammaticale che letterario; anche la storia letteraria non si studia per autore né secondo la linea cronologica, ma per generi (epica al terzo anno, lirica e teatro al quarto e storiografia al quinto).

La prof.ssa Eleonora Sanna, che insegna al Convitto di Roma da più di vent'anni, pone l'accento sulle possibilità che offre la ripartizione interna delle ore settimanali in termini di sperimentazione e innovazione della didattica della lingua e della letteratura: per ogni materia sono istituzionalizzate lezioni frontali e di laboratorio, e queste ultime per Lingue Classiche (due ore a settimana) favoriscono la creazione di un laboratorio linguistico permanente in cui è possibile proporre una didattica su testi non manipolati e presentati, possibilmente, in prospettiva tematica e storica. Uno spazio riservato alla riflessività dell'alunno, oltre che all'apprendimento collaborativo, per il consolidamento delle conoscenze e competenze. Il principio comparativo e la centralità del testo si riscontra nella strutturazione della prova dell'Esame di Stato, per cui gli studenti sono chiamati a tradurre un brano greco o latino e a corredarlo di commento, avendo l'opportu-

19 Cfr. *Liceità e sperimentazione* in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" 72, Firenze, Le Monnier, 1996.

20 *ibid.*, p. 106.

21 *ibid.*, p. 106.

nità di confrontarlo con un brano nell'altra lingua, appartenente allo stesso genere e trattante lo stesso argomento del primo. Tale posizione di privilegio in un curriculum che punta a formare lo studente secondo competenze e ideali comunitari ci ricorda che al centro del nostro essere europei ci sono il greco e il latino e che nel percorso scolastico studiare l'una lingua e cultura senza l'altra ha poco senso. È la riflessione del prof. Weissenbruger, il quale – in tale direzione – mette in evidenza i limiti dell'apprendimento delle lingue classiche nel resto d'Europa.

Questa una sintesi delle esperienze didattiche condivise. Molte le riflessioni emerse durante l'incontro, meritevoli di ulteriori condivisioni e approfondimenti. Ogni esperienza, tra quelle illustrate, può indicarci una via da intraprendere, un principio di azione che sarebbe bene seguire per sostenere la didattica del greco. Sul grande tema del digitale, ad esempio, è importante che l'insegnante, il quale nel suo percorso di studio da antichista non ha ricevuto una formazione specifica rispetto all'uso delle nuove tecnologie, non le rifiuti aprioristicamente, non le demonizzi, così come neppure le esalti come la soluzione a tutti i problemi. Rispetto all'acquisizione e alla trasmissione di conoscenze che la Rete e le Intelligenze Artificiali possono fornire all'alunno, l'insegnante – e la scuola tutta – ha il delicato compito di «superare la frammentazione e riconquistare la complessità»,²² ovvero di ricomporre e restituire agli studenti – in quadro unitario e ricco di senso – le singole acquisizioni, come nel caso sopra riportato. Non rappresentando gli strumenti digitali né un male né un bene in assoluto, ed essendo «ormai un dato assodato nella letteratura che gli investimenti in diffusione di tecnologia nella scuola hanno un ritorno trascurabile sui livelli di apprendimento»,²³ l'insegnante può svolgere un importantissimo ruolo di mediatore all'interno della realtà scolastica e sociale.

Quanto all'esperienza della didattica delle 'Lingue Classiche all'Europeo', essa ci indica che il metodo comparatistico è senza dubbio validissimo sia per l'insegnamento della lingua che della letteratura. Ma, applicato al greco in particolare, esso ci offre grandi opportunità: istituire dei paralleli, in modo sistematico (e non occasionale) fin dal primo anno, tra l'antico e il moderno, così come si fa già tra latino e italiano (e lingue romanze); far presente agli alunni la possibilità di ritrovare nella lingua greca moderna lessico e strutture pressoché identiche a quella antica, consentirebbe loro un recupero immediato del concetto di continuità dia-

22 Roncaglia 2018, p. 42.

23 Gui 2019, p. 94.

cronica della lingua, ma soprattutto di motivazione e concretezza, poiché potrebbero rendersi conto e toccare con mano che stanno studiando una lingua che esiste ancora e la cui storia di sopravvivenza ha, per la nazione greca, un valore identitario peculiare. D'altra parte, la consapevolezza del rapporto di continuità linguistica e lessicale tra le lingue classiche e le lingue moderne è una delle competenze fondamentali – presente in tutte le programmazioni – dell'insegnamento della lingua antica, sia al primo che al secondo biennio. E così per la letteratura. Se gli studenti sapessero che nella letteratura greca moderna ci sono più di semplici echi di classicità e che gli autori del Novecento, in particolare, hanno operato una riflessione consapevole sul mito antico, forse maturerebbero un altro sguardo sui classici. Introdurre un autore o un'opera a partire dalla sua fortuna e ricezione potrebbe essere una buona modalità per caricare di senso, vale a dire di una prospettiva storica e culturale, un contenuto molto remoto.

Ad ogni modo, e in conclusione, di fronte a cambiamenti di paradigmi sociali e culturali molto veloci siamo consapevoli del fatto che – se desideriamo davvero salvaguardare le nostre discipline e mettere a punto pratiche didattiche quotidiane efficaci – noi insegnanti di greco e latino dovremo sempre più confrontarci con problemi e questioni che riguardano il mondo della scuola nella sua interezza e non solo il liceo classico; in tal senso le scienze sociali possono aiutarci ad avere un quadro un po' più ampio della funzione della scuola nella società e delle criticità del suo sistema, tra cui la più grave è forse quella delle disuguaglianze.²⁴ *Background* familiare e migratorio, capacità familiare di far fronte al proseguimento degli studi dei figli, risorse economiche del territorio di appartenenza: si tratta di fattori di base che non permettono a tutti gli studenti di godere delle medesime opportunità nel campo dell'istruzione, in partenza. Ad essi se ne aggiungono altri che dipendono dalla scuola, come «l'intero sistema del *tracking*, cioè di ripartizione della scuola secondaria di secondo grado in indirizzi», il quale si configura «come un potente meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali».²⁵ In estrema sintesi, gli indirizzi liceali vengono scelti dai ragazzi che si considerano, o che sono considerati, *bravi*. Una pericolosa «selezione discriminatoria»²⁶ secondo cui negli istituti tecnici e professio-

24 Cfr. Argentin 2021, cap. 5.

25 Argentin 2021, p. 148. Lo studioso mette in evidenza che, oltre a tale ripartizione, un altro fattore è da attribuire all'*early tracking*, cioè alla scelta precoce, a tredici anni, «in assenza di un efficace sistema di orientamento», *ibid.*

26 Argentin 2021, p. 154.

nali ci vanno *tutti gli altri*, in una pericolosa strada in discesa. Il ruolo degli insegnanti in tale meccanismo non è affatto neutrale: in mancanza di una riflessione dedicata a processi di questo tipo, essi sviluppano la «tendenza a riprodurre disuguaglianze»,²⁷ diventando inconsapevolmente – soprattutto nella delicata fase di orientamento – «passivi portatori di interessi delle classi dominanti per la posizione sociale e il ruolo attribuito loro nei sistemi scolastici». ²⁸ Ci chiediamo in che modo, in tale complessità, il greco e il suo insegnante entrino in gioco. Sentiamo dire che molti genitori e studenti evitano la scelta del liceo classico proprio perché c'è il greco, che è troppo difficile, o è *una roba da ricchi* o è *tipo l'arabo*, ossia incomprensibile. Esso viene percepito troppo spesso come disciplina elitaria, che separa e non include, cioè fa il contrario di ciò che la scuola deve fare.

Da esperti di questa lingua e cultura e da educatori, possiamo fare qualcosa per evitare tale pregiudizio, che spesso preclude a molti giovani l'accesso a un patrimonio culturale comune e preziosissimo? Questo il quesito oggetto delle nostre prossime *riflessioni sul campo*.

27 Argentin 2021, p. 155.

28 *ibid.*

BIBLIOGRAFIA

Argentin, Gianluca

2021 *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, Il Mulino.

Bettini, Maurizio

2023 *Chi ha paura dei Greci e dei Romani? Dialogo e «cancel culture»*, Torino, Einaudi.

Canfora, Luciano

2002 *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Milano, Rizzoli.

Cardone, Salvatore

2020 *Breviario di pedagogia teatrale*, Napoli, Editoriale Scientifica.

Cardone, Salvatore

2021 *La doppia circostanza o della conoscenza teatrale*, Spoleto, Editoria & Spettacolo.

Carpinato, Caterina.

2014 *Studiare la lingua greca (antica e moderna) in Italia. Retrospectiva e prospettive future*, in *Storia e storie della lingua greca*, a cura di Caterina Carpinato e Olga Tribulato, "Antichistica 5, Filologia e letteratura 1", Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 165-220.

Casati, Roberto

2013 *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Bari-Roma, Laterza.

Ceccacci, Laura

2024 *Esperienze di lettura aumentate con l'Intelligenza Artificiale: percorsi formativi per docenti in una prospettiva narrativa*. "Effetti di Lettura / Effects of Reading" 3.1, pp. 29-39 (<<https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-03>>).

Condello, Federico

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

Cruciani, Fabrizio

2006 *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, Spoleto, Editoria & Spettacolo.

Favini, Luciano

2011 *I Classici a scuola*. "I quaderni del ramo d'oro on-line" 4, pp. 32-45.

Fondazione Luigi Einaudi (FLE) (a cura di)

2023 *Il valore imprescindibile di carta e penna nei processi di apprendimento*, <ht-

[tps://www.fondazioneLuigieinaudi.it/wp-content/uploads/2023/07/paper-Il-valore-imprescindibile-di-carta-e-penna-nei-processi-di-apprendimento.pdf](https://www.fondazioneLuigieinaudi.it/wp-content/uploads/2023/07/paper-Il-valore-imprescindibile-di-carta-e-penna-nei-processi-di-apprendimento.pdf)

Gardner, Howard; Davis, Katie

2013 *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*, Yale University Press.

Giusti, Simone

2020 *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci.

Gui, Marco

2019 *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, Il Mulino.

Longo, Giuseppe O.

2001 *Homo technologicus*, Roma, Meltemi.

Natalucci, Nicoletta

2005 *Didattica delle lingue classiche: un "nuovo metodo grammaticale"?*, "Euphrosyne: Revista de filología clásica" 33, pp. 453-472.

Petrucci, Marcella

2023 *Un esperimento: la didattica performativa*. In *Teatro e Drammaturgia in Grecia e a Roma. Le Settimane Estive di Drammaturgia Antica I-II*, "Quaderni di Antico e Moderno" 6, a cura di Valentina Zanusso, Atene, ETP Books, pp. 101-103.

Prensky Marc

2001 *Digital Natives, Digital Immigrants*, "From On the Horizon" 5, pp. 1-6

Roncaglia, Gino

2018 *L'età della frammentazione. Cultura del libro e cultura digitale*, Bari-Roma, Laterza.

Rotolo, Vincenzo

1989 *Chi ci libererà dai greci e dai latini?: le riscritture dei classici*, "Annali della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Palermo" 12, pp. 35-55.

Settis, Salvatore

2004 *Futuro del classico*, Torino, Einaudi.

Spina, Luigi

2015 *Il futuro della ricezione dell'antico*, "Status Quaestionis" 8, pp. 54-66.

Van Wyk, Michael; Adarkwah, Michael Agyemang; Amponsah, Samuel

2023 *All the Hype about ChatGPT? Academics' Views of a Chat-based Conversational Learning Strategy at an Open Distance e-Learning Institution*, "Open Praxis" 15, 3, pp. 214-225 (<<https://openpraxis.org/articles/10.55982/openpraxis.15.3.563>>).

Zhao, Yi; Pan, Qiuwu.

2022 *Effect of Social-Psychological Intervention on Self-Efficacy, Social Adaptabi-*

lity and Quality of Life of Internet-Addicted Teenagers. “Psychiatria Danubina” 34.3, pp. 490-496.

20. OMBRE E LUCI NELL'INSEGNAMENTO DEL GRECO ATTRAVERSO LA VOCE DI ALCUNI DOCENTI

Anna Pannega (Liceo «Socrate» – Roma), Paola Argenziano (Liceo «Socrate» – Roma), Paola Di Scala (Liceo «Socrate» – Roma), Massimo Gargiulo (già Liceo «Socrate» – Roma, con incarico presso l'Università Gregoriana), Clizia Gurreri (Liceo «Socrate» – Roma), Cecilia Luti (Liceo «E. Q. Visconti» – Roma), Marco Maiocco (Liceo «F. Vivona» – Roma), Bianca Daria Manfredi (Liceo «Anco Marzio» – Roma), Ada Mariani (Liceo «Socrate» – Roma), Daniela Pieri (Liceo «Anco Marzio» – Roma).

Questo è il lavoro di un gruppo che si è aggregato su base volontaria rispondendo, in questa giornata dedicata alla lingua greca e al suo insegnamento nei licei classici italiani, all'invito della Consulta Universitaria per il Greco, sensibile alla voce della scuola. Il lavoro del gruppo è stato arricchito con un sondaggio di cui diamo conto nel corso dell'intervento. Potrebbe sembrare un **anacronismo** parlare di didattica del greco in questo momento storico. Altre sembrano le priorità e le urgenze della scuola in termini di **progettazione del futuro**, di **impatto sociale** e di **responsabilità educative**.

In realtà l'insegnamento del greco, come di qualsiasi altra disciplina, rientra a pieno titolo nelle questioni che coinvolgono (e sconvolgono) il nostro panorama scolastico. Ogni disciplina è un segmento di un curriculum che la scuola pubblica italiana progetta per il pieno inserimento dell'individuo in una società democratica come la nostra. Un curriculum basato sull'intarsio di un sistema in cui *tout se tient*, in cui tutte le discipline sono fondanti e contribuiscono con la propria rigorosa specificità alla formazione del cittadino, dal greco al disegno tecnico, dalla filosofia all'economia aziendale. Una serie di segnali inquietanti, tuttavia, dicono altro a noi docenti e alla società tutta. Eccone alcuni:

- **l'assenza di una progettualità politica condivisa con il mondo della scuola** per l'alternarsi di governi e ministri che sono intervenuti su aspetti organizzativi e di razionalizzazione della spesa, senza una visione culturale a lungo termine (dalla rifor-

ma Gelmini all'introduzione dell'educazione civica e, da ultimo, all'orientamento);

- **l'impianto ambiguo e sommario dell'Esame di Stato**, più attento alla presentazione che al possesso consapevole dei contenuti, soprattutto nel colloquio orale;
- **la delega completa alla scuola delle emergenze educative** che fino a poco tempo fa erano gestite da una rete più ampia di realtà (famiglie, sedi di partito, parrocchie, associazioni etc.);
- **la riduzione del prestigio sociale e dell'autorevolezza dei docenti**;
- **la tendenza a marginalizzare la specializzazione disciplinare e didattica del docente**, da parte del Ministero (che negli ultimi concorsi svaluta il peso delle conoscenze disciplinari) e da parte delle dirigenze scolastiche (che privilegiano gli aspetti organizzativi, ad esempio con la richiesta di una progettazione veloce e non meditata a seguito di assegnazioni di cattedra comunicate a settembre, spesso in contraddizione con le adozioni dei manuali richieste a maggio);
- **il calo delle iscrizioni al liceo classico**, che alimenta la preoccupazione costante dei dirigenti scolastici nei confronti della "soddisfazione dell'utenza".

Sono segnali di una trasformazione della scuola pubblica che cammina insieme al cambiamento del modello sociale; una mutazione antropologica determinata anche dalle nuove forme di comunicazione sociale e di trasmissione del sapere, per le quali la conoscenza di per sé smette di essere un valore in quanto sostituita dalla semplice capacità di accedervi («Perché devo sapere se basta saper cercare?») e la tecnologia smette di essere uno strumento per diventare un fine: ecco che la scuola viene incanalata in percorsi di addestramento di abilità più che di formazione critica e culturale, in cui le competenze sembrano disincarnate rispetto alle conoscenze. Si profila, inoltre, una sorta di edonismo pedagogico, per il quale si tende a intrattenere studenti e studentesse più che a stimolarne e incoraggiarne la concentrazione e la precisione, abilità già quasi ignote a chi, immerso nel mondo virtuale, è abituato a raggiungere facili risultati soprattutto per approssimazione; al contempo si acuisce la difficoltà di educare al bilancio tra successi e fallimenti come esperienza critica di maturazione; si sostituiscono le attività didattiche (per altro già comprese nella settimana breve) con la proposta di infinite altre esperienze non disciplinari che intervengono sul curriculum.

IL SONDAGGIO

Nella nostra riflessione sulle criticità e sui punti di forza dell'insegnamento della lingua greca nelle scuole secondarie, abbiamo fatto circolare tra settembre e ottobre 2023 un sondaggio tra docenti della classe di concorso A013 nel territorio di Roma e provincia. Hanno risposto 84 docenti.

Il sondaggio chiedeva di esprimersi sulle criticità e sui punti di forza del proprio lavoro, sui risultati ottenuti in classe in termini di apprendimento, sulle possibili soluzioni, sul contributo che potrebbe dare il mondo dell'università.

Quanto ti soddisfano i risultati del tuo insegnamento del greco nelle tue classi in termini di apprendimento?

84 risposte

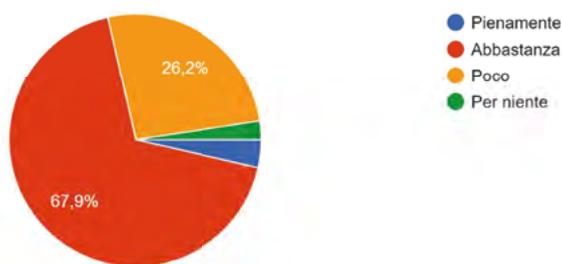


Figura 1

Quasi 1/3 degli intervistati si ritiene poco (26,2%) o per niente (2,4%) soddisfatto dei **risultati del proprio insegnamento in termini di apprendimento**. I 2/3, invece, si dichiarano abbastanza soddisfatti (67,9%); il 3,6% degli intervistati è pienamente soddisfatto (Figura 1).

Qual è, a tuo avviso, l'elemento di maggiore criticità nel tuo lavoro di insegnamento del greco?

84 risposte

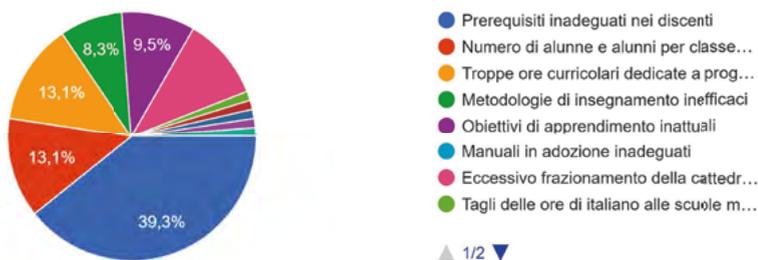


Figura 2

Nel complesso, **le criticità maggiori sono viste in elementi esterni alla disciplina**: innanzitutto i prerequisiti inadeguati nei discenti (39,4%), l'elevato numero di alunni e alunne (13,1%), le troppe ore dedicate a progetti (13,1%), l'eccessivo frazionamento della cattedra A013 fra diversi docenti (10,7%). Appare poco sentita l'esigenza di rinnovamento della disciplina in termini di riformulazione degli obiettivi di apprendimento (9,5%) e delle metodologie didattiche (8,3%). (Figura 2)

Quanto, da 1 a 4, incide negativamente sul tuo lavoro l'inadeguatezza dei manuali in adozione nelle tue classi? (1 = per niente; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto)

84 risposte

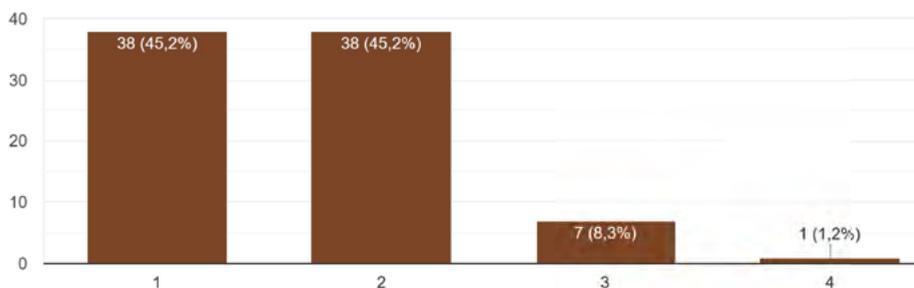


Figura 3

Nessuno ha individuato come elemento di criticità maggiore **l'impostazione dei manuali** in uso nelle scuole, dato che è confermato dalla valutazione che è stata data a questo fattore; il 90,4% degli intervistati ritiene che non sia un fattore critico, o che lo sia minimamente. (Figura 3)

In una scala da 1 a 4, quanto incide negativamente sull'insegnamento il ricorso a metodologie di insegnamento inadeguate? (1 = per niente; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto)

84 risposte

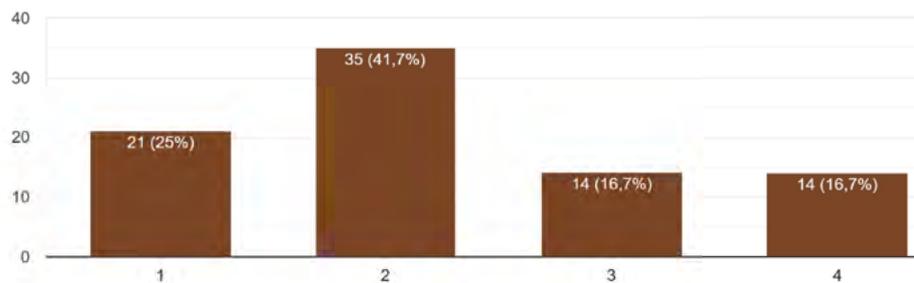


Figura 4

I dati sulla **valutazione delle metodologie** didattiche appaiono complessi. Si è detto sopra che solo una minoranza di intervistati (8,3%) vede in questo fattore il principale elemento di criticità; il dato è confermato dalle risposte fornite alla richiesta di dare una valutazione a questo specifico elemento: una percentuale significativa lo ritiene poco critico (41,7%) o per niente critico (25%). (Figura 4)

Su quale aspetto deve concentrarsi di più la formazione in servizio degli insegnanti di greco?
84 risposte

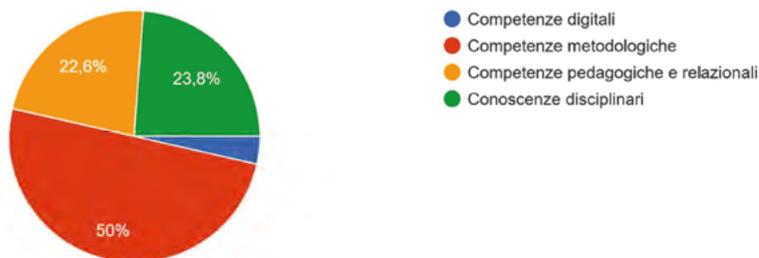


Figura 5

Tuttavia, sorprendentemente, il 50% degli intervistati ritiene che **la formazione in servizio degli insegnanti** debba concentrarsi proprio sulle competenze metodologiche, in linea con le teorie delle didattiche per competenze diffuse oramai da decenni nel mondo della scuola: le esigenze di aggiornamento si concentrano infatti su competenze (di metodo, digitali e pedagogico-relazionali, 76,2% degli intervistati), mentre l'aggiornamento sulle conoscenze disciplinari è ritenuto prioritario solo dal 23,8% degli intervistati. Si nota comunque che, nonostante le recenti direttive ministeriali di impronta pedagogica per la cosiddetta "didattica orientativa", solo il 3,6% degli intervistati ritiene prioritaria una formazione sulle competenze pedagogico-relazionali. (Figura 5)

Cosa chiederesti al mondo universitario per rendere più efficace l'insegnamento del greco nelle scuole?

84 risposte

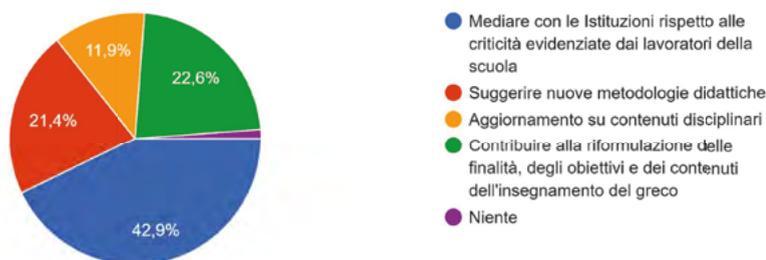


Figura 6

Il compito di fornire aggiornamento metodologico non sembra sia ritenuto appannaggio esclusivo del mondo delle università. Infatti dei 46 docenti che ritengono che l'aggiornamento in servizio debba concentrarsi sulle metodologie didattiche solo 13 ritengono che il maggior contributo dell'università per l'insegnamento del greco sia l'aggiornamento sulle metodologie didattiche. Invece, coerentemente con l'individuazione delle maggiori criticità in fattori esterni alla scuola, alle università si chiede soprattutto di **mediare con le Istituzioni rispetto ai problemi evidenziati dai lavoratori della scuola**. (42,9% degli intervistati). (Figura 6)

CONCLUSIONI

Le riflessioni e il confronto all'interno del nostro gruppo di lavoro ci confermano che il contributo formativo dello studio della lingua greca resta fondamentale per numerosi aspetti che fanno parte della sua natura:

- il suo continuo sollecitare **all'analisi finalizzata alla comprensione di un testo** (lettura e comprensione sono diventati un punto debole del sistema scolastico italiano);
- **l'applicazione costante**, nella straordinaria attività di traduzione, **di un metodo scientifico** di ipotesi e falsificazione delle ipotesi, metodo trasversale ed esportabile in ogni contesto;
- **il contributo al pensiero critico**, per la combinazione tra conoscenze e competenze, analisi e sintesi;

- **le opportunità di maturazione** per gli studenti offerte dalle difficoltà insite nello studio della lingua greca (la pratica della valutazione/autovalutazione, elemento strutturale della didattica, diventa funzionale all'acquisizione della consapevolezza rispetto al percorso formativo compiuto);
- **l'occasione di incontro con la diversità culturale;**
- **l'educazione letteraria che è educazione alla bellezza.**

Tuttavia, queste convinzioni convivono con la seria preoccupazione per la sopravvivenza della disciplina “Lingua e cultura greca” all'interno del percorso liceale; l'insegnamento della cultura greca senza quello della lingua è mutilato della sua potenzialità più trasversale e formativa. Alla luce di quanto finora emerso, concludiamo con l'auspicio che il mondo accademico possa contribuire in due direzioni:

- l'intensificazione di momenti di contatto tra università e scuola con approfondimenti su aspetti metodologici e contenuti disciplinari;
- la presa in carico delle criticità segnalate e, per quanto possibile, la sensibilizzazione sulle soluzioni proposte presso la comunità scientifica e il decisore politico.

Qual è il ruolo che l'insegnamento di Lingua e cultura greca svolge oggi nella formazione dei giovani che intraprendono il percorso del Liceo Classico? E quali sono le linee lungo le quali la didattica del greco dovrebbe evolversi per restare al passo con le esigenze dei tempi, senza cedere alla sciagurata tendenza a recidere le radici profonde che ci legano alla cultura del mondo antico dalla quale per tanta parte discendiamo?

Prendendo spunto dal momento di crisi causato dal forzato ricorso alla didattica a distanza durante il periodo della pandemia da Covid-19, la Consulta Universitaria del Greco si è proposta lo scopo di istituire una produttiva sinergia tra docenti universitari e docenti dei Licei Classici italiani, organizzando, con il patrocinio della Fondazione Scuola dell'Accademia Nazionale dei Lincei una giornata di studio dal titolo "L'insegnamento del greco nel Liceo Classico: aspetti e nuove prospettive" (Università Roma Tre, 15 dicembre 2023).

Il presente volume raccoglie gli Atti di quella partecipata e riuscitissima giornata (circa 250 i presenti), distribuiti in venti capitoli che guidano il lettore nell'affrontare un ampio ventaglio di temi legati alla didattica della lingua e della letteratura greca, con la consapevolezza che lo studio di questa materia è in grado di mettere i discenti in possesso di avanzate competenze di *problem solving*, fruibili in qualsiasi futuro percorso professionale. Anche in questo senso la didattica delle lingue classiche appare in grado di affrontare la sfida del presente.

PRINT ISBN 9788831205788
PDF ISBN 9788831205733
EPUB ISBN 9788831205771

