

Michele Napolitano, *Il liceo classico: qualche idea per il futuro* (Astrolabio 21), Roma, Salerno Editrice, 2017, pp. 103; ISBN 978-88-6973-248-5; € 8,90.

Questo nitido volumetto sul liceo classico, frutto delle attente cure e letture di Michele Napolitano (d'ora in poi N. o l'A.), si rivela meditato, aggiornato ai più recenti e infiammati dibattiti sulle sorti del liceo classico – effettivamente minato da una politica che, se lasciata agire indisturbata, tenderebbe a sfigurare radicalmente la fisionomia – e denso di vari stimoli per tutti coloro che, a vario titolo, devono far i conti quasi ogni giorno con la didattica delle lingue antiche. Le posizioni dell'A. mi trovano largamente in sintonia, specie per quanto attiene all'insistenza del lavoro liceale sui testi originali, con rigorosa attenzione ai dati linguistici unita a quel vigile senso critico che gli alunni devono imparare presto a far proprio. Ben vengano, a tal riguardo, sia pure episodiche 'finestre' ad ampio respiro aperte sul lavoro filologico che sta a monte d'un testo antico, spesso ingenuamente dato per sicuro e definitivo, edito nella nostra epoca, oppure sopra istruttivi documenti epigrafici, o per esempio ancora – *desideratum* a buon diritto additato da N. – sulla geografia antica (il fatto che pur diligenti alunni, nell'apprendere le origini di Pindaro, non sappiano individuare Tebe e nemmeno la Beozia su un'ampia carta della Grecia d'età classica non può non destarci inquieti interrogativi). Affatto condivisibile, inoltre, la lamentela dell'A. sulle letture quasi sempre in traduzione durante il triennio, che inevitabilmente comportano il dissolversi rapido delle spesso mal apprese nozioni morfosintattiche al ginnasio: sì, è vero, e v'è persino chi non fa leggere in originale, durante il liceo, neppure un verso di Omero o d'un poeta drammatico; figurarsi, poi, il capitolo delicato della metrica, saltata a piè pari dalla maggior parte dei docenti. Posso altresì convenire – perché no? – sulla ragionevole idea di contestualizzare la seconda prova grazie ai cosiddetti 'pre' e 'post-testo' tradotti; questo non comporterebbe, credo, alcun preoccupante declino delle competenze traduttive, visto che l'alunno dovrà in ogni caso confrontarsi con la complessità del brano originale posto al 'centro'. Lodevole infine il passo di Francis George Steiner scelto per la chiusa del libro: «La semplificazione, il livellamento e l'annacquamento che prevalgono oggi nell'educazione, tranne in rarissimi casi privilegiati, sono criminali. Si tratta di disprezzo per le nostre capacità latenti. Le crociate contro il cosiddetto elitismo nascondono una condiscen[den]za volgare: verso tutti coloro che vengono giudicati *a priori* incapaci di miglioramento» (p. 76).

Numerosi e di prim'ordine sono i punti – da me peraltro selezionati senza una logica o criteri precisi – che del pregevole contributo di N. non possono non stimolare positivamente chiunque operi, in modo particolare sul versante didattico, nel settore dell'antichistica, e a ben vedere anche oltre il percorso liceale. Mi permetto ora qualche sobrio rilievo, che investe interrogativi urgenti cui molti oggi, sia pur movendo da varie prospettive, tentano di dare più o meno suasive risposte:

1. Alle pp. 48-55 N. tocca il problema, da sempre di primaria e centrale importanza, del metodo d'insegnamento delle lingue classiche, prendendo anzi tutto salutare distanza da un certo «grammaticalismo esasperato» (p. 48) che ha sovente inquinato un retto e fruttuoso apprendimento di latino e greco. Certo intendiamo in quale direzione l'A. stia scagliando i suoi strali e siamo d'accordo: la nota *Propedeutica al latino universitario* di Traina – Bernardi Perini (Bologna 1971-72, 2007⁶), che purtroppo non ha eguali per il greco, ne è fulgido esempio a supporto. E certo è giustissimo far lavorare da subito gli alunni su frasi d'autore, tratte anche da testi poetici, a costo di investire del tempo a 'setacciare' qua e là autori greci e latini noti e meno noti. Ciò premesso, mi sembra un po' troppo distante da ciò ch'è realmente fattibile l'auspicio, formulato dall'A., che gli alunni liceali non siano «chiamati a imparare a pappagallo alcunché, men che meno i fatti di lingua» e siano «messi

invece nella felice condizione di capirne le ragioni profonde» (p. 51). Sarebbe l'*optimum*, ovvio; ma spesso «chi insegna tutti i giorni nella difficile trincea delle scuole superiori», per usare le azzeccate parole di N. (p. 9), deve fare i conti con alunni in difficoltà, anzi tutto, con la propria lingua madre e che spengono l'interruttore, per così dire, non appena percepiscano il carattere 'facoltativo' di un approfondimento, ad es., etimologico o di grammatica storica. Ma vi è un altro punto sul quale non possiamo fare a meno di dirci la verità: l'apprendimento della grammatica, per quanto lo si possa rendere accattivante e il più possibile 'vitale' e storicamente cosciente, comporta pure, volenti o nolenti, una lunga *ἄσκησις* ginnasiale (e anche oltre) in cui la memoria ha un suo ineludibile ruolo. I verbi contratti, ad es., sappiamo tutti che sono impegnativi e richiedono ripassi continui per esser digeriti, giacché alla fine nessuno farà per noi la fatica d'imprimere bene nella memoria l'insidiosa polisemia di forme come *τιμῶ* o ancor peggio *δηλοῖ*. Altrimenti troveremo sempre chi traduce *πειρῶ* imperativo con 'infilzo' (doppio errore che dice molto: chi non è stato – e non *si* è – educato al rigore dello studio sistematico, che lo porta a riconoscere e soppesare gli omografi, non si preoccuperà mai troppo di quei segnetti, per lui esornativi, che corredano le parole greche, né baderà gran che a scrivere patenti assurdità, anche perché assurdi gli suonano i testi antichi). Né mi paiono inutili, talora, alcune provvisorie bugiole (penso a *si quis* o *ne quis* regolarmente travisati da chi non sappia l'innocente burla di *aliquis* che perde le ali): eccessi di scientificità al ginnasio possono *anche* avere come esito il 'tradimento' della memoria. Ora, che il testo da interpretare debba essere il fine ultimo, va da sé fra persone assennate; ma il pur giusto monito di partir dal testo anziché dalle norme (così Tristano Codignola nel discorso alla Camera del dicembre 1962, citato da N. a p. 55) rischia di esser pericolosamente frainteso da chi vorrebbe – e non sono pochi – depotenziare quell'inevitabile, sia pure ridotta all'essenziale, 'ascesi' alla quale tutti, bene o male, ci siamo sottoposti prima di vederne i risultati in una fase più matura della nostra *institutio*.

2. Un'alternativa, parrebbe suggerire l'A. a p. 49, potrebbe essere il cosiddetto 'metodo natura', cui si fa fugace riferimento in una prospettiva d'apertura ottimistica, o quanto meno di costruttiva curiosità. Al riguardo sono invero scettico, e non certo in un'ottica passatistica o peggio ancora pregiudiziale nei confronti dei suoi inventori e fautori, cioè Hans Henning Ørberg e i suoi convinti seguaci, che hanno ideato libri di testo per la scuola: sono persone, a quanto ho avuto modo di constatare, d'indubbia cultura e d'indubbia familiarità con le lingue antiche, familiarità che non deriva però loro – si badi bene – dall'essere stati formati secondo il metodo ch'essi propugnano. Il problema è un altro: nessuno può convincere chi scrive della possibilità di apprendere latino e greco – apprendimento che in ultima analisi va finalizzato *solo* alla lettura in originale di testi antichi o medievali – a partire da presupposti metodologici analoghi a quelli applicabili alle lingue moderne, sia per l'ovvio motivo che nessuno potrà levarsi dalla tomba a bacchettare il profluvio di solecismi che udrà in un'altresì ridicola pronuncia, sia perché – soprattutto – le letterature classiche recano notoriamente ben poche tracce di parlato vero, scevro di filtri/echi letterari. Se infatti ammettiamo che dobbiamo quanto più possibile partire da testi antichi autentici, perché propinare agli alunni ginnasiali libri di testo composti ad arte da moderni per favorire un avviamento alle lingue classiche? I risultati che vari colleghi hanno avuto modo di esperire – né chi scrive parla per sentito dire – con alunni formati secondo il metodo Ørberg sono purtroppo sconcertanti: trovarsi la prima volta di fronte al greco e al latino *veri* genera terrore e confusione, giacché l'abitudine dell'alunno *medio* educato secondo i principi di tale metodo è quella di 'odorare' vagamente un senso e darsi, con spregio incredibile dei morfemi, all'inventiva personale. Ciò premesso ben vengano, sia chiaro, riflessioni sempre nuove e premurose di metodo, perché a fronte d'insuccessi sempre più dilaganti nei temi di versione dal latino e dal greco in italiano non possiamo non porci preoccupate domande e

impegnarci in rinnovate strategie didattiche. Ma un dato a mio giudizio rimane certo: chi voglia prescindere dalla comunemente detta ‘costruzione’, che parte dalla rigorosa distinzione dei morfemi, non va tanto lontano, nemmeno sulle frasette. L’albero, del resto, si vede dai frutti.

Apprezzo tuttavia uno stimolo utile proveniente dal ‘metodo natura’: l’insistenza sul fatto che un uso attivo delle lingue classiche potenzi le capacità di apprendimento delle stesse. In certa misura – e fatte salve le mie forti riserve sulla *parlabilità* delle lingue classiche – concordo, specie per il latino, nel senso che risulta utile, nella suddetta fase di ἄσκησις, far traduzioni dall’italiano al latino, e persino al greco. Di più: non pochi apparati critici degli ultimi decenni tradiscono un apprendimento approssimativo del latino, poiché si avverte presto se un editore – tolti i varî meccanici *del., om., trai.* ecc. – sappia esprimere in un latino almeno letterariamente plausibile, anziché modernizzante se non maccheronico, un qualche fenomeno particolare della storia del testo.

3. L’A. avrebbe potuto affrontare più diffusamente un noto punto dolente. Il problema vero, in ultima analisi, è il mancato apprendimento a monte (elementari e medie) dei rudimenti di grammatica e di analisi logica dell’italiano, aggravato dalla povertà lessicale e, a margine, dall’ignoranza sempre più diffusa dell’ortografia. Tuonare contro l’analisi logica – come ho avuto modo di udire da parte di uno degli apostoli nostrani di Ørberg – quale cervellotico prodotto di Port-Royal è forse interessante, ma è discorso fatuo di fronte alla realtà cruda di chi non riconosce *consulem* come complemento oggetto e non sa fare retto uso di utili perspicue formule come ‘compl. di limitazione’, precludendosi così la possibilità *logica* d’individuare accusativi di relazione, κατά + acc. e simili. Tutto trae origine da una mancata riflessione sulla propria lingua: o alle scuole elementari e medie si riprende a insegnare il minimo indispensabile, oppure il liceo entrerà sempre più in una crisi strutturale.

4. A p. 40 N. cita Claudio Giunta (*Imparare il latino e greco oggi (e domani)*, Il Sole 24 Ore, 10 settembre 2016), là dove egli biasima la definizione di «liceo d’eccellenza» soggiungendo: «uno non fa il classico proprio per imparare ad astenersi da parole del genere?». Ciò mi suona, francamente, snobistico. Non servirà neppure precisare, tra uomini ragionevoli, l’inermità del pregiudizio classista e del liceo ginnasio come fucina della futura classe dirigente, o – come giustamente rileva l’A. poco sopra – delle lingue classiche con sola funzione ‘ginnica’ in vista d’altro. Ma di qui a transitare all’estremo opposto, ripudiando con noiosa falsa modestia termini come ‘eccellenza’, ‘distinzione’, ‘differenza’ e poi forse financo ‘qualità’, ne passa. La tanto propagandata *scuola inclusiva* si traduce, nei fatti, in quella corsa livellante al ribasso i cui risultati, avviliti, sono sotto gli occhi di tutti. Reagirei con una semplice provocazione: possibile che in pressoché tutti gli ambiti non solo si possa, ma pure si debba, parlare di qualità e promozione delle eccellenze, laddove per la sola scuola – cioè per la *base* formativa – sia ideologicamente quasi vietato evidenziare questi concetti? La risposta, in fondo, la dà N. stesso nella pertinente citazione di Steiner a coronamento del volume.

5. Alla domanda *A che serve un fiore?*, che Beniamino Placido poneva a titolo di un suo articolo su «Repubblica» del 13 ottobre 1989, N. risponde: «A nulla. Il che non implica però che dei fiori si possa fare a meno. Al contrario» (p. 33). È vero, sì. Ma sono d’altronde convinto, e lo è del resto l’A., che per la difesa dell’insegnamento delle lingue classiche si debba puntare, di preferenza, su argomenti più vigorosi. Uno dei quali è la coscienza critica e storica su cui fa da sempre opportunamente leva Luciano Canfora. Quella stessa coscienza critica che, per es., dovrebbe farci aggrottare la fronte a sentir proclamato come dato sicuro, mentre sto scrivendo queste righe, che μη εἰσενέγκης ἡμᾶς vale – cosa davvero strana – ‘non abbandonarci’.

Queste mie osservazioni a margine, fin troppo lunghe, non tolgono tuttavia nulla al potenziale stimolante di un contributo tutt'altro che steso di getto (la nota bibliografica alle pp. 77-93 n'è sostanziosa prova contraria) e di sicuro interesse per chiunque s'interroghi sul non facile futuro dei licei classici d'Italia.

Trento

Matteo Taufer
matteo.taufer@gmail.com