



Cicu, Luciano (2003) *Il Lento naufragio della cultura classica*.
Sandalion, Vol. 23-25 (2000-2002), p. 163-180.

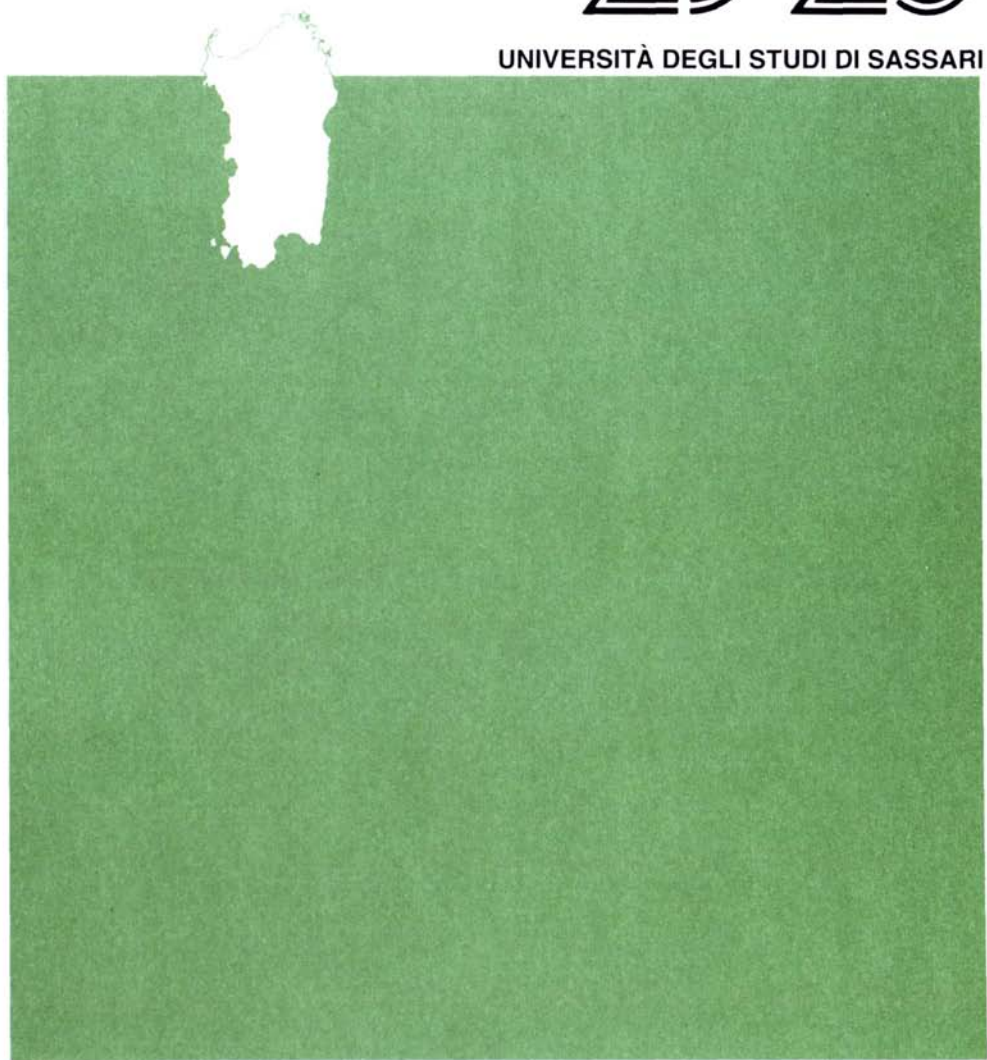
<http://eprints.uniss.it/4560/>

SANDALLION

QUADERNI DI CULTURA CLASSICA, CRISTIANA E MEDIEVALE

23-25

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI



Edizioni Gallizzi



Pubblicazione realizzata col contributo
della Regione Autonoma della Sardegna

Per scambi di Libri e Riviste:

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Maria Teresa Laneri
Anna Maria Mesturini
Giovanna Maria Pintus
Anna Maria Piredda

Via Università, 40 - 07100 SASSARI
Tel. 079.229701 - Fax 079.229619

SANDALION

QUADERNI DI CULTURA CLASSICA, CRISTIANA E MEDIEVALE

23 - 25

a cura di

Antonio M. Battegazzore, Luciano Cicu e Pietro Meloni

MARIA GAVINA VALLEBELLA, Razzia di bestiame e iniziazione virile nei poemi omerici □ ANDREAS N. MICHALOPOULOS, Ovid's mythological *exempla* in his advice on amatory correspondence in the *Ars amatoria* and the *Remedia amoris* □ MAURIZIA MATTEUZZI, A proposito di Omero "babilonese" (Lucian. *V.H.* II 20) □ ANTONELLA BRUZZONE, Suggestioni senecane nella tarda antichità □ MARIA ALESSANDRA PETRETTO, Per uno studio sul lessico latino della *Harmonica Disciplina* □ GIOVANNA MARIA PINTUS, Asceti e Pastorale nella Gallia Meridionale: Eucherio e Cesario □ KATHERINE MACDONALD, Claudian in Sicily: Giovan Domenico Bevilacqua's *Il Ratto di Proserpina* (1596) and Palermo Humanist Circles □ ANTONIO DEROMA, Anton Parragues de Castillejo e la circolazione di un enigma umanistico nella Sardegna del '500 □ RAIMONDO TURTAS, Il sigillo dell'Università di Sassari □ LUCIANO CICU, Il lento naufragio della cultura classica □ PIETRO MELONI, Breve storia del restauro del libro in Sardegna e nel mondo □ Recensioni, schede, cronache e notizie.

Sassari 2000-2002

LUCIANO CICU

IL LENTO NAUFRAGIO DELLA CULTURA CLASSICA

1. C'è nell'aria come un sentore di malinconia quando a fine serata il proprietario dell'osteria di paese attenua le luci e avverte gli ultimi avventori che 'fra poco si chiude'. Di solito la compagnia protesta garbatamente e tenta di resistere all'invito: chiede di poter finire la consumazione e concludere le ultime chiacchiere, ma difficilmente viene assecondata e deve rassegnarsi a tornare a casa, magari fermandosi sulla strada a compiere il rito dei saluti.

Mi pare a volte che quell'atmosfera di smobilitazione abbia invaso la casa degli studi classici e che un oste annoiato ci solleciti a porre fine alle nostre 'vane e inutili' conversazioni e a tornarcene a casa. La festa è finita. Si chiude. Le lampade si spengono ad una ad una, per la cortesia e per il rispetto che si devono ad un patetico nobile decaduto, ma con inesorabile determinazione. Si mugugna, ci si guarda sorpresi, ma si resta impotenti.

A questo pensavo or non è molto, quando una *e-mail* ha richiamato la mia attenzione sulla soppressione in Italia del centro di studi papirologici intitolato a G. Vitelli e sulla crisi economica della benemerita *Fondation Hardt*, che si avvia a subire una pari sorte, onusta di gloria, direbbero i nostri padri, e di prestigio, ma ormai superflua, come un vecchio destriero che ha fatto il suo tempo. Sono soltanto due lampade che si aggiungono alle molte già spente.

Un convegno tenutosi a Sassari nel novembre 2001 sul "Futuro degli studi classici in Europa", ha dovuto prendere atto che ormai in quasi tutti i paesi europei quel genere di studi era stato rinchiuso in una specie di nobile zoo, un museo di viventi da ostentare, con l'orgoglio con cui si mostrano antichi gioielli di famiglia. Di fatto le riforme dell'istruzione pubblica, anche nei paesi di più solida tradizione umanistica, hanno in pratica condannato a morte le discipline classiche. L'esecuzione, forse per pudore e intima vergogna, non è pubblica e immediata, ma silente e quasi invisibile.

Per eutanasia. Si comincia con il renderle opzionali⁽¹⁾ nei *curricula* delle Scuole medie, ponendole in alternativa con discipline di più immediata spendibilità - in Germania, ad esempio, il latino è in concorrenza con la lingua straniera - e quando il numero dei fruitori per intuitibili ragioni pratiche scende verticalmente, non si fa altro che prendere atto della loro obsolescenza e inutilità negli assetti delle società moderne. L'ultima spiaggia diventa a questo punto l'Università, ma non occorre molta fantasia per capire quale sarà l'esito del processo.

La società, intesa come famiglie, struttura produttiva e istituzioni, guarda nel migliore dei casi distrattamente il processo di estinzione, talora l'asseconda convinta che sia un bene, talora lo attende con sottile piacere. Da molto tempo corre, e sempre più velocemente, dietro il mito illuministico del progresso infinito, afferra tutto quanto sembra spalancare le porte del futuro, affascinata dalla tecnologia e dalle 'magnifiche sorti e progressive', che promettono fra l'altro la felicità del successo economico e del potere che questo attribuisce. Il passato è solo zavorra, che si deve lasciare lungo i bordi della strada per camminare più spedito. Chi è moderno, non si guarda indietro.

L'Italia non fa eccezione. Inglese e computer sono le parole magiche che alimentano le nuove ambizioni, insieme con la sottintesa filosofia pragmatica. Non c'è niente di sbagliato in ciò che sono: l'errore sta nell'attri-

(1) «In Francia il latino (come il greco) è considerato materia opzionale il cui studio può essere cominciato con programmi differenziati, a 14 o a 16 anni; nella Repubblica federale tedesca la situazione varia nei singoli Länder, responsabili dell'istruzione; in genere comunque l'insegnamento del latino è previsto nei Gymnasien ad indirizzo classico; in Grecia è materia opzionale riservata soltanto all'ultimo anno del liceo classico, collegata con la fascia di ammissione agli studi umanistici e giuridici; in Spagna dal 1995 è prevista come materia opzionale la Cultura classica nella secondaria obbligatoria (dai 12 ai 16 anni); in Portogallo il latino (come il greco) è studiato in un curriculum dei corsi complementari della scuola secondaria superiore (che comincia a 15 anni); in Belgio, dove ampie sono le possibilità di scelta curriculare da parte degli studenti, lo studio del latino, conservato nella scuola tradizionale, è presente per lo più in scuole private; nei Paesi Bassi l'insegnamento del latino (e del greco) è previsto soltanto nel curriculum del Gymnasium; nel Lussemburgo si comincia nel secondo anno dell'insegnamento secondario (diviso in 3+4 anni) e si continua per tutto il ciclo se si è optato per l'indirizzo classico sia della sezione letteraria (*latino forte*) sia di quella scientifica (*latino faible*); in Gran Bretagna, dove la scelta delle discipline e dei programmi è libera, è materia opzionale; in Irlanda è previsto in un indirizzo delle scuole secondarie; in Scozia è materia opzionale nell'area degli studi linguistici e letterari della scuola secondaria superiore; in Danimarca è materia facoltativa dell'indirizzo linguistico». Notizie e testo sono tratti da A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Bologna 1998, 58, n. 27.

buire loro una funzione più che strumentale. Chi conosce l'informatica e sa parlare inglese è senza dubbio avvantaggiato nella società del 2000, ma non diventa perciò *ipso facto* un uomo 'educato' e 'finito'. Ci vuole ben altro, salvo che l'obiettivo non sia di mettere sul mercato robot umani in omaggio ad una certa idea (ottusa e arcaica) della produzione e non si voglia tornare a schemi di gerarchie sociali ormai desueti e irrevocabilmente (si spera!) condannati dalla civiltà e dal pensiero contemporaneo. Le stesse organizzazioni imprenditoriali rifiutano un tale profilo culturale dei lavoratori: coscienti della rapida obsolescenza delle competenze professionali provocate dal ritmo incalzante dell'innovazione, chiedono che la Scuola formi intelelligenze duttili, capaci di rinnovare le abilità professionali mediante corsi di formazione ricorrente e di adattarsi ai nuovi metodi della produzione.

I media, comunque, fanno penetrare quella semplificazione giorno per giorno nei tessuti dell'immaginario collettivo, un poco per volta la accreditano come ovvia e seppelliscono ogni altro genere di valore e principio sotto una catasta di rumorosi messaggi volutamente ambigui e confusi. Così a vele spiegate navighiamo nel nuovo millennio. Il fascino del futuribile oscura l'assetto della cultura tradita e il mondo antico primo fra tutti perde, come si dice, *appeal*.

2. Cattivi pensieri di una sera d'inverno, penserà qualcuno, pensieri cupi nutriti di malumore. Forse. Pensieri, comunque, che inducono a riflettere sulle ragioni della strisciante ma continua marginalizzazione e a indagare su possibili rimedi. Focalizzerò il discorso sul latino, non tanto perché il greco antico è ridotto ormai in spazi sempre più angusti, quanto perché la questione del latino si dibatte da molti secoli e porta incisi nella sua storia i segni di contrasti irrisolti.

Le prime avvisaglie si colgono nel momento in cui le lingue volgari conquistano una loro autonomia e dignità e si impongono come un'alternativa nella comunicazione dapprima quotidiana e poi anche letteraria. Ne offre significativa testimonianza la scuola laica comunale con la sua articolazione su due livelli: il primo, dei *non latinantes*, chiamati anche *pueri de tabula*, o *de carta* o *de quaterno*, o *a tabula usque ad Donatum*⁽²⁾, che impartiva un'istruzione di base e si arrestava al limitare della grammatica, e il secondo, dei *latinantes*, nel quale i giovani, destinati a coprire ruoli di pre-

(2) Le diverse denominazioni si riferiscono al fatto che i ragazzi imparavano a leggere e scrivere da un foglio pergameneo incollato su una tavola di legno.

stigio nella comunità, ricevevano una formazione superiore e attraverso lo studio del *Doctrinale*, un manuale in esametri composto nel 1199 da Alessandro di Villedieu, venivano introdotti alla lettura prima degli *octo auctores minores* e poi dei *maiores*.

Con l'avvento dell'Umanesimo programmi e metodi risultarono inadeguati alla temperie dei tempi nuovi. Si effettuò allora una distinzione tra il latino 'barbarico' medievale e il latino classico, tra latino parlato e latino letterario, e si discusse a fondo sulle tecniche per insegnare la lingua e definire l'approccio agli *auctores*.

Nel '600 l'idea che il sapere proviene dalla natura cominciò a sottrarre centralità agli studi classici. Il latino continuò ad essere impiegato nelle lezioni, in particolare nelle scuole dei Gesuiti, i quali conserveranno la prassi fino a metà dell'800, e usato come lingua ufficiale della scienza. La svolta che consacrerà il predominio della grammatica fino ai nostri giorni fu però la *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (1660), che impose il suo rigore ideologico e impedì che si affermassero didattiche alternative, come quella fondata sul metodo naturale⁽³⁾, proposta da Comenio nel suo *Orbis pictus*.

Il secolo successivo registrerà accese polemiche e ribellioni alla dittatura grammaticale, senza grande successo invero, anche se non mancò chi, come W. Goethe, dichiarerà di avere imparato il latino «esattamente come il tedesco, il francese, l'inglese, solo mediante l'uso, senza regole e astratti concetti⁽⁴⁾».

Nel secolo XIX il latino cessò di essere la lingua della scienza (nel 1801 pose il sigillo terminale il matematico K. F. Gauss con il suo *Disquisitiones generales circa superficies curvas*) e perdette la funzionalità connessa con l'uso. L'insegnamento continuò, quasi per inerzia, in mezzo alle solite polemiche sulla pedanteria dei grammatici e venne accolto nella scuola dell'Italia unita a partire dalla legge Casati del 1861 e nelle successive riforme Gentile del 1923 e Bottai del 1939. In quest'ultima in particolare il latino rafforzò la posizione di privilegio, perché il legislatore gli attribuì il compito impegnativo di «ravvivare quel complesso di virtù che resero i Romani superiori ai Greci e ai Cartaginesi e a tutti i popoli antichi⁽⁵⁾».

(3) S. ROCCA, *Comenio e la riforma didattica del latino*, Genova 1989; G. A. CORNACCHIA, *Il latino nella scuola dell'Italia unita*, Bologna 1979, 199-214.

(4) Prendo in prestito la citazione dal saggio di GIORDANO RAMPIONI, *Manuale*, 45.

(5) G. BOTTAI, *Roma nella scuola italiana*, Roma 1939.

Il problema tornò ben presto d'attualità quando all'inizio degli anni '60 la riforma della Scuola Media Inferiore accese un dibattito infuocato. A guidarlo più che le ragioni scientifiche e pedagogiche fu lo scontro politico e ideologico, che coinvolse il latino nella condanna del regime e dell'ideologia fascista e lo fece additare quale odioso simbolo reazionario, espressione della cultura della 'decadente' classe borghese, 'quella che mandava i figli ai licei classici', lo strumento della disuguaglianza sociale. La sua marginalizzazione, perciò, fu salutata dagli avversari del momento come la rivincita di Gramsci⁽⁶⁾. Chi ha più di qualche lustro ricorderà il clima di quegli anni, lo scontro frontale tra schemi rigidi, fondati sulle inconciliabili dicotomie - conservatore *vs* progressista, borghese *vs* proletario - e sulla cultura degli *slogans*, efficace nel persuadere perché facile e semplificatrice. La linea di difesa fu travolta dalle ragioni opache del compromesso partitico e il latino fu dapprima confinato nell'area dell'opzionalità, ridotto ad 'elementi essenziali' e, infine, nel 1977 del tutto abolito.

Per quasi 20 anni mancò un vero raccordo tra la Media riformata e la Superiore. Il Ministero si limitò a condensare nei primi due anni tutto il programma che gli studenti svolgevano prima in cinque. L'esito fu, ovviamente, disastroso. Si assistette a bocciature di massa, che decimarono gli studenti delle prime classi, tanto che un Ministro della P. I., con grande acutezza, invece di eliminare la frattura, promosse tutti gli allievi delle quarte ginnasio. Per decreto. Le lingue classiche e in particolare il latino ne uscirono con le ossa rotte, perché furono individuati come i maggiori responsabili del fallimento di tante carriere scolastiche.

Solo nel 1990 la Commissione Brocca provvide a riordinare i programmi del biennio della Superiore e promosse una seria e realistica riflessione metodologica, che diede l'avvio a diversi tentativi di sperimentazione. Pareva un punto d'arrivo, ma così non era. In una dozzina d'anni si sarebbero susseguite due altre riforme: quella che porta il nome del ministro Luigi Berlinguer e 'la riforma della riforma' dell'attuale ministro Letizia Moratti. Lo spazio della disciplina, nonostante i proclami, continua a ridursi, soprattutto nei Licei scientifici, e gli effetti cominciano a registrarsi anche a livello universitario, come testimonia fra l'altro il crollo delle immatricolazioni nelle Facoltà di Lettere.

Dunque il processo è irreversibile? Che cosa possono fare i filologi? A

(6) A. GRAMSCI, *Per la storia degli intellettuali*, in *Quaderni dal carcere*, III, Torino 1975.

questo punto, mi sembra, la competenza sfugge dalle loro mani e passa in quelle della società civile che deve decidere se valga o no la pena di conservare l'esperienza culturale del mondo antico e tramandarla alle nuove generazioni insieme o senza la lingua.

Non mi attarderò in difese d'ufficio di quest'ultima né riesumerò le ragioni appassionate, a volte 'mistiche', approntate nel passato e ben note alle orecchie esercitate dei professionisti del settore: non invocherò la sua presunta capacità di educare la mente alla sintesi e all'astrazione, non il sostegno che indubbiamente fornisce all'apprendimento della lingua italiana e delle lingue romanze in generale, né cercherò di dimostrare che è una lingua viva, perché da qualche parte qualcuno si ostina a scriverla e proporre, senza successo, di farne una specie di lingua veicolare, una sorta di esperanto(7). L'epitaffio alla questione è stato posto, mi pare in maniera definitiva, da Italo Lana quando ha affermato che «il latino come lingua di comunicazione è un fatto storicamente finito». Realisticamente, ciò che è perduto è perduto(8), e non vale nutrire illusioni di una resurrezione a meno che eventi storici, come quelli che hanno coinvolto il popolo ebraico, non creino condizioni oggi inimmaginabili. L'*aut aut* dipende, dunque, da una scelta culturale di vasto respiro, impegnativa e ineludibile, imposta dalla dialettica delle attuali forze in campo, in primo luogo dalla globalizzazione economica e culturale, dalla costituzione di aggregazioni statuali sempre più vaste, e dall'emergere delle contrapposizioni etniche e dall'esigenza di ben definiti criteri di identità.

3. Un popolo può anche decidere, se vuole, di tagliare i ponti con il proprio passato e iniziare la storia daccapo. È una tentazione che, soprattutto negli ultimi due secoli, è stata generata da diverse ideologie, dalla rivoluzione francese a quella bolscevica, da quella fascista e nazista a quella maoista e a quella cambogiana di Pol Pot, ma la storia si è incaricata di dimostrare che si trattava di ambizioni irrealizzabili, per lo più crollate nel ridicolo e/o nella tragedia. La verità è che **non si può cambiare *ex abrupto* il codice genetico di una cultura**, perché i valori di cui si è nutrita costituiscono non solo la marca della sua identità, ma, per così dire, il suo corpo e

(7) C. AGOSTANI - P. MARELLI, *Il latino lingua internazionale?*, Milano 1959, 20-24. Rinvio per l'argomento e per la sua storia a G. PITTANO, *Didattica del latino*, Milano 1986, 213-219.

(8) A. RONCONI, *In quanti modi si può far morire il latino*, «Atene e Roma» 21 (1975), 188.

la sua anima. Spezzare il filo con il proprio passato significa morire e nella migliore delle ipotesi sottoporsi ad una metamorfosi di esito dubbio. Le variazioni provocate nel corso del tempo dalle infinite combinazioni che si sovrappongono e intrecciano, possono suggerire talvolta la sensazione che l'organismo sistemico sia diventato altro da quello che era; in realtà, sotto la mutevole superficie l'assetto strutturale è rimasto quasi intatto. «Il presente - osservava Pierre Grimal⁽⁹⁾ - quale esso sia, è una risultante del passato, [...] non sussiste in sé, ma lo continua, lo sviluppa, lo esplicita».

Come un bambino crescendo muta in parte i lineamenti al punto che, diventato adulto, stentiamo talora a riconoscerlo, ma è sempre la stessa persona, così accade per un sistema culturale: cambia aspetto nella diacronia fin quasi a diventare irriconoscibile, ma i suoi pilastri e archi portanti sono sempre i medesimi. Possiamo affermare perciò che la **civiltà occidentale**, sebbene appaia variegata nella sua fenomenologia, è unitaria in grazia proprio della sua **matrice culturale** greco-latino-cristiana. Essa è un albero millenario, sul cui tronco sono nati numerosi rami, diversi per forma e robustezza, fatti però della stessa materia e vivi perché alimentati dalla medesima linfa. L'Italia e l'Europa possono decidere di sradicarlo e di rinunciare al contenitore semantico della civiltà antica, alla letteratura, al teatro, alla filosofia, e in gran parte alla scienza e alla religione, oppure riconoscerne la forza propulsiva e l'attualità.

Il discorso a questo punto diventa ideologico e politico, difficile da sintetizzare in poche battute, perché necessita di ragionamenti articolati che occuperebbero spazio e tempo maggiore del consentito e dell'opportuno: mi limito perciò a proporre solo qualche annotazione.

Nessun popolo può vivere senza memoria, perché il suo passato costituisce la riserva infinita di energie per il suo futuro, il luogo in cui rifugiarsi nei momenti di oscurità, il metro di paragone che dialetticamente fornisce le coordinate per la guida del presente. Il passato è un patrimonio di valori, di sensibilità, di opere di letteratura e di arte che nutre i discendenti e li connota. Per suo tramite una comunità si riconosce tale ed elabora codici di comportamento riconosciuti e condivisi. Chi ne è privo, come i popoli giovani, ne sente a tal punto la mancanza che eleva a mito storie e personaggi anche di caratura umile. I primi Romani crearono leggende attorno a briganti e sbandati e divinizzarono un fraticida: non diversamente gli ame-

⁽⁹⁾ *Che cosa e come insegnare*, in *Il latino nella scuola secondaria*, a cura di I. Lana, Brescia 1990, 35.

ricani degli Stati Uniti hanno costruito la loro epopea con bovary e fuorilegge. Tutto considerato, sarebbe per lo meno strano che gli Europei, e soprattutto noi Italiani, riponessimo in soffitta, come un vestito dismesso, il patrimonio della nostra cultura e della nostra tradizione per sostituirlo con la fascinosa e vaga avventura della esplorazione del futuro. C'è dell'ullissimo in questo, ma bruciare le navi dietro le spalle per tagliarci la via del ritorno può provocare rischi imponderabili. Quando dovessimo giungere ad un bivio, non possedendo una mappa, dovremmo gettare i dadi per scegliere la strada. Forse per qualcuno questa situazione può apparire elettrizzante, a me francamente sembra rischiosa e poco saggia.

La cultura del mondo antico, tra l'altro, intesa come patrimonio di principi, valori, sensibilità, arte non si è mai estinta, ma ha influenzato ed influenza tuttora sia i nostri comportamenti sia la nostra produzione intellettuale. Lasciarla naufragare o addirittura aiutarla a naufragare, disperdere il patrimonio o ridurlo ad antiquariato sarebbe pertanto non solo un atto di sciagurato autolesionismo, ma potrebbe causare la perdita delle coordinate fondamentali per leggere criticamente l'età moderna in tutti i suoi aspetti e in particolare riguardo alla sua storia artistica.

Se in generale è vero, infatti, come scrive l'autore del *Sublime*⁽¹⁰⁾ che «molti traggono ispirazione dall'esterno, proprio come si racconta della Pizia quando si avvicina al tripode» e che «allo stesso modo, dai grandi del passato come da sacre scaturigini emanano influssi verso le anime di chi li imita», ciò è particolarmente vero per le arti e le letterature europee. Pittori, scultori, architetti, scrittori, infatti, continuando un'antica prassi⁽¹¹⁾, hanno attinto a piene mani dai classici greci e romani ed è quasi superfluo soffermarsi a dimostrarlo. «Gli autori 'moderni' - ha rilevato ancora Grimal⁽¹²⁾ a proposito della produzione letteraria - hanno pensato le loro opere in continuità con quelle degli Antichi. Questo si traduce qualche volta nella ripresa dei temi che si dicono a giusto titolo eterni: quello delle Eumenidi ripreso da Sartre, di Antigone da Anouilh; e poi, in Francia, Cocteau non ha potuto fare a meno di creare un Edipo. Che dire della scelta fatta da James Joyce del mito di Ulisse?».

Il discorso vale anche per tutte le altre letterature europee, e in primo luogo per quella italiana. Si ricorderà lo stupore di Pio Rajna⁽¹³⁾ quando,

(10) *Sublim.* 13, 2.

(11) Macrob. *Sat.* VI 1,1.

(12) GRIMAL, *Che cosa e come insegnare*, 34.

(13) P. RAJNA, *Fonti dell'Orlando Furioso*, Firenze 1876.

passando in rassegna le fonti dell'*Orlando Furioso* dell'Ariosto, scoprì gli infiniti fili che tenevano legato il poema ai testi precedenti e soprattutto a quelli antichi, stupore che sarebbe stato ancora maggiore se avesse scavato in altre direzioni.

Non c'è in pratica pagina di poeta o di grande prosatore italiano o europeo che non profumi di allusioni e non riveli qualche debito nei confronti della memoria e dell'estetica classica. Chi può onestamente affermare di poter leggere e capire Dante o Shakespeare, Molière o Goethe, Manzoni o D'Annunzio, Pessoa o Saramago senza un'adeguata conoscenza del mondo antico? Che cosa succederà il giorno in cui dall'enciclopedia delle persone di formazione medio-alta spariranno concetti come *imitatio* ed *aemulatio*, *decorum* e *ornatus*, o perfino quando soltanto verrà cancellata la mitologia classica? Ciascuno comprende quale vuoto sterminato e angosciante si potrà spalancare nella nostra cultura e quanto diverremo più poveri e indifesi.

4. Poiché è assai improbabile (o almeno me lo auguro!) che persone dotate di un normale livello di istruzione ignorino o sottovalutino i danni che, soprattutto in Italia, può provocare questo genere di oblii, occorre domandarsi perché e da dove provenga la lunga ostilità che oggi si registra nei confronti del latino e di ciò che esso rappresenta e se per caso non ci sia tra le cause qualche responsabilità degli addetti ai lavori.

Di norma, quando un bambino si comporta male, i genitori incolpano le cattive compagnie e assolvono in primo luogo se stessi e il proprio figlio, dimenticando o fingendo di ignorare che anche il loro rampollo ha dato il suo contributo perché la compagnia diventasse 'cattiva'. È possibile che anche i filologi e coloro che insegnano la lingua abbiano qualche responsabilità in questo processo, ma che preferiscano incolpare il destino cinico e baro o le stelle come gli eroi metastasiani o 'le cattive compagnie' piuttosto che se stessi. Uno schietto esame di coscienza può chiarire le idee.

Non fa di certo bene agli studi filologici una certa chiusura dentro un orticello sempre più ristretto e sterile, l'aver adottato un linguaggio spesso criptico, talora comicamente 'misterico', a volte intriso di una noia mortale nella sua ritualità scontata, molto spesso indirizzato ad una mezza dozzina di colleghi dalle viscere di bronzo. Se si vuole risvegliare l'interesse del grande pubblico, occorre adattarsi alle leggi di mercato non solo dando maggior respiro alla ricerca, ma riscoprendo la cortesia verso il lettore, che si aspetta in primo luogo l'aristotelica *sapheneia*, e mediante una scrittura più ariosa e accattivante. Non è un invito alla faciloneria e al diletterismo - si può comunicare con eleganza anche la notizia più esatta - ma soltanto a confe-

zionare il prodotto in una forma verbale che sia 'appetibile'. So bene, come soleva rispondere Paul Valéry a chi gli chiedeva di scrivere e pubblicare le sue magnifiche lezioni, che «la scrittura costa cara». È vero, ma è il prezzo da pagare se si vuole attrarre il lettore, soprattutto il dotto-profano, e mantenere familiare il discorso sulla natura e i valori del mondo antico.

Una lezione in questo senso ci viene dai colleghi stranieri. Messi per primi all'angolo, si sono sforzati di raggiungere un pubblico più largo degli addetti ai lavori, cercando di interessarlo e motivarlo, anche bandendo dalle loro pagine gli eccessivi tecnicismi e certi vezzi citatorii. Non so che cosa succeda nei loro paesi, so però che tradotti in italiano spesso ottengono un buon successo.

Il dato fa riflettere, perché dimostra che il lettore italiano non è avverso in via pregiudiziale alla cultura classica, ma solo ad una certa maniera di proporla. Si può anzi affermare che c'è nostalgia e 'desiderio' per quel mondo, come testimoniano le collane di autori antichi, testo a fronte e traduzione, pubblicate da diverse case editrici. Destinatario è un pubblico di persone di differente formazione, che esercita mestieri qualificati, il più delle volte estranei alla letteratura e alla filologia. I libri si presentano di solito in formato maneggevole, aspetto sobrio e disadorno, prezzo congruo al prodotto materiale. Non è la forma ad attrarre, ma il contenuto.

Non è solo, però, una questione di scrittura, ma anche di approccio ai testi. Operare come se le acquisizioni della linguistica, della semiotica letteraria non esistano, può essere deleterio non meno che l'insistere sulle *vetaxtae quaestiones*, che rischiano di apparire per lo meno stravaganti agli estranei a certi riti della filologia classica. Osservava a questo proposito un collega tra il serio e il faceto che il giorno in cui tutti i nostri saggi dovessero essere raccolti nella memoria di un computer e un software ne selezionasse ed eliminasse 'il vano', le tesi ripetute e le troppe pagine scritte con dottrina somma intorno ad un'ideuzza, l'intera produzione finirebbe per essere contenuta in un *file* di qualche *megabyte*. Non saprei dire, al di là della provocazione, quanta ragione egli avesse, ma di certo esprimeva la sensazione di sazietà e di *dejà vu* ben nota nell'ambiente. Sono benemeriti, perciò, della disciplina coloro - e sono ormai numerosi ed eccellenti - che si sforzano di aggiornare e attualizzare le tecniche d'indagine e innovano allargando il campo della ricerca, individuando nuove focalizzazioni, varcando i 'sacri' confini cronologici imposti dalla consuetudine, penetrando negli ambiti della ricezione che connettono passato e presente in un percorso di continuità, di dialettica intertestuale e interculturale.

Perché i frutti di questi orientamenti diventino 'popolari' e sfatino l'i-

dea di immobilismo e di vecchio, è necessario che essi arrivino nella Scuola Media, volano della trasmissione e snodo che collega ricerca e società, e che comunichino una immagine moderna e dinamica degli studi classici.

Potrà essere utile anche toccare i tasti sensibili della fruizione dei testi e della loro perenne attualità. Vale la pena ricordare che Longino, o chi per lui, richiama la nostra attenzione sul fatto che l'autentica opera d'arte letteraria, quella che esprime il sublime di una grande anima⁽¹⁴⁾, al contrario di quella caduca, non invecchia mai, ma resta vitale nel tempo e riesce a parlare a tutti gli uomini, quale che sia il loro mestiere e l'età:

Devi pensare che il sublime vero, e bello, è ciò che resta per sempre nel gusto di tutti. Quando infatti la stessa cosa trova consenso unanime di persone diverse per professione, vita, gusti, età, condizione culturale, allora questa specie di concorde sentenza pronunciata da giudici diversi conferisce una credibilità salda e incontestabile all'oggetto che viene ammirato.

Per questa condizione i capolavori di ogni epoca, compresa dunque anche quella antica, risorgono ogni volta che incontrano un lettore e sono capaci di attivare una sorta di catena magnetica, secondo la celebre metafora di Platone⁽¹⁵⁾, che trasmette fascino e gioia:

La nostra anima, infatti, possiede quasi per natura la capacità di esaltarsi davanti alla vera sublimità, e con un nobile slancio si riempie di gioia e di orgoglio, come se avesse creato lei stessa ciò che ha ascoltato⁽¹⁶⁾.

Mi chiedo da quanto tempo nella ricerca e nella scuola, si è perduto il gusto di dialogare con gli antichi scrittori, non dico alla maniera di Machiavelli o di Leopardi, ma almeno di un normale lettore che attraverso il severo cammino dell'analisi arriva alla piena comprensione del messaggio e della *technè*, per abbandonarsi infine alla gorgiana *apate*, all'inganno della fruizione. Eppure, a ben pensare, è proprio questo che i giovani e i meno giovani cercano e attendono: il che è, poi, «ciò che permane - sono ancora parole del *Sublime*⁽¹⁷⁾ - nella memoria vivo e incancellabile». Se l'aridità dei maestri non riesce a comunicarglielo, subentra la noia e il disinganno.

⁽¹⁴⁾ *Sublim.* 9,2.

⁽¹⁵⁾ Plat. *Ion.* 533 d-e; 535e-536d.

⁽¹⁶⁾ *Sublim.* 7,2.

⁽¹⁷⁾ *Sublim.* 7,3.

Se una funzione, quasi una missione, hanno oggi gli studi classici, è quella di restituire agli uomini la loro umanità, la capacità di riflettere, di ritrovare se stessi, di capire e di emozionarsi, di provare paura e compassione, amicizia e amore, di ritrovare l'autentico piacere del narrare e dell'ascoltare un racconto: sensazioni ed emozioni che il turbinio dei messaggi più o meno falsi, più o meno rumorosi e imposti dall'esterno, hanno quasi cancellato e che gli *auctores* possono ancora restituirci. Essi non parlano un linguaggio incomprensibile alla nostra sensibilità e sono più vicini ai nostri bisogni spirituali di quanto non si immagini.

Per riscoprirne l'attualità, basta stabilire un contatto con loro senza pregiudizi. Nella coscienza il tempo, infatti, fluisce in maniera diversa dal cosiddetto tempo oggettivo, come rilevava Agostino⁽¹⁸⁾ ben prima di Bergson: la memoria è il presente del passato e annulla la distanza dei secoli. Davanti all'*ego* il tempo si dispone ad arco sullo stesso piano e lo abbraccia con un solo sguardo. Tutti gli autori diventano contemporanei ed esso può dialogare con ciascuno di loro, senza chiedergli l'età o il luogo di provenienza, e accettarne con indistinta disponibilità i doni del sapere e della bellezza. I testi classici dunque sono interamente fruibili e nella loro vitalità si rapportano con la sensibilità dei singoli individui e la cultura della loro epoca, compresa la nostra, ma è difficile instaurare il colloquio se non si possiede il codice. Rischia di diventare un dialogo tra sordi, fitto di fraintendimenti, o al meglio indiretto e sfocato dalla mediazione della persona interposta.

5. Lo strumento precipuo è dunque la conoscenza della lingua: senza un'adeguata competenza nessun lettore è in grado di penetrare sotto la superficie e cogliere l'essenza del messaggio e le vibrazioni che il testo comunica attraverso la sapiente scelta e disposizione delle parole.

Torna perciò in primo piano il problema del suo insegnamento con tutto il corredo di errori metodologici, resistenze e polemiche. Che sia necessario aggiornare la didattica del latino è talmente scontato che non vale la pena dedicargli tempo: la questione è come.

Conviene cominciare sgombrando il campo da alcune dannose ambiguità. Latino è termine con cui comunemente si indica la materia nella sua complessa articolazione storico-letteraria e linguistica, ma per antica distorsione, dovuta alla pratica scolastica, ha finito per identificarsi con l'insegna-

(18) August. *Conf.* XI 20,26.

mento grammaticale⁽¹⁹⁾. Questa è almeno l'idea che ne ha ogni allievo del ginnasio e di solito conservano nella memoria coloro che lo hanno studiato, perché perfino i testi dei poeti sovente non sono altro per i loro docenti che l'occasione per identificare ed esemplificare una norma della morfologia o della sintassi. Questa riduzione è forse una delle cause maggiori dell'impopolarità del latino. Chi narrerà le colpe della grammatica, diremo parafrasando Verlaine, o meglio del grammaticalismo?

Nel 1455 Poggio Bracciolini in polemica con Alemanno Rinuccini, ma in linea con l'opinione di Petrarca (*Seniles* XV 1), di Guarino Veronese e di Lorenzo Valla, autore il primo di una fortunatissima grammatica intitolata *Regulae* (1414-1419), e il secondo delle celeberrime *Elegantiae Latinae Linguae* (1449), sostenne che il modo migliore per insegnare il latino era quello di mettere subito gli studenti in contatto diretto con gli autori e di snellire l'apparato delle norme grammaticali⁽²⁰⁾.

Erasmus da Rotterdam, quindi, parlando dei seguaci della pazzia, schierò in prima linea «i grammatici, ossia i pedanti [...] che invecchiano nelle fatiche [...] intristiscono nelle sozzure [...] credonsi i primi uomini del mondo. Non potete immaginarvi il gusto che provano costoro a far tremare i loro timidi sudditi con aria minacciosa e voce altisonante». Li descrive «armati di sferze, di verghe, di staffili», superbi e felici della loro erudizione, fatta di «parole insignificanti e insulse frivolezze, che si sforzano di riversare "nelle menti dei giovani affidati alle loro cure».

Il Boyd⁽²¹⁾ ricorda che al padre di Montaigne, scontento per i metodi che i maestri usavano con il figlio, gli amici avrebbero detto: «[...] tutto il tempo che noi spendiamo nello studio grammaticale delle lingue morte è la sola ragione per la quale noi non penetriamo mai nella grandezza dell'anima e nella saggezza degli antichi Greci e Romani».

Il discorso non cambia nel '700. Il Facciolati⁽²²⁾ alla domanda perché, nonostante le tante ore dedicate all'insegnamento del latino, i risultati fossero così sconfortanti, rispondeva: «Io sono convinto che le intelligenze ancora tenere e anguste dei bambini sono atterrite e oppresse da quella

(19) PITTANO, *Didattica del latino*, 32.

(20) Una lucida sintesi di queste problematiche effettua S. RIZZO, *Il latino nell'Umanesimo*, in *Letteratura italiana*, V, Torino 1986, 379-408.

(21) V. BOYD, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma 1970, 253. L'aneddoto è raccontato in *Essai* I 26.

(22) I. FACCIOLATI, *Orationes XX et alia ad dicendi artem pertinentia*, Padova 1752, 5-7.

immensa congerie di regole, appendici e note cosicché non riescono nemmeno a respirare». E confessa, concludendo: «Anch'io mi sentivo schiacciare da quell'immenso aggrovigliatissimo cumulo di regole». Solo tre anni dopo il Bandiera⁽²³⁾ condannava senza mezzi termini «la folle condotta degli insegnanti di latino che torna a detrimento irreparabile della gioventù oltre misura». E lo Zorzi⁽²⁴⁾, con una intuizione che avrebbe trovato molto più tardi conferma scientifica, scriveva: «cominciando l'ammaestramento dei ragazzi con la grammatica, si comincia con lo studio col quale si dovrebbe finire».

Le critiche al grammaticalismo e alla sua irrazionalità continuarono anche nel sec. XIX. Basti qui citare lo Scarabelli⁽²⁵⁾, il Lauff⁽²⁶⁾ e soprattutto la riflessione dello Herder⁽²⁷⁾: «Quale alunno di seconda ginnasio - si chiedeva - è capace di valutare nel suo significato teoretico un astruso prospetto di casi, di declinazioni, di coniugazioni, di norme sintattiche? Egli ne scorge solo la struttura esterna, il cui studio è per lui una tortura e non gli offre alcun vantaggio, non gli fa imparare la lingua».

Nel 1893 il Pascoli, nel rapporto al ministro Ferdinando Martini sullo scarso profitto conseguito dagli studenti nello studio del latino, ne indicava la causa, oltre che nel numero eccessivo di 'giovani' che non avevano attitudine alcuna a tali studi, nel fatto che si leggeva «poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi, si svogliano, si annoiano, s'intorpidiscono [...]; e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei licei, in qualche liceo per lo meno, la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia». E concludeva: «Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: Virgilio, Orazio, Livio, Tacito! Dei quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio⁽²⁸⁾».

(23) A. BANDIERA, *I pregiudizi delle umane lettere*, Venezia 1755, 22-23.

(24) A. ZORZI, *Del modo di insegnare a' fanciulli le due lingue italiana e latina*, Ferrara 1775.

(25) G. SCARABELLI, *Opinioni di parecchi scrittori sugli studi elementari e specialmente sulla maniera di insegnare la lingua latina*, Imola 1824.

(26) R. LAUFF, *Über die Methode des Elementarunterrichts im Lateinischen*, Münster 1841, 7.

(27) *Johan Gottfried Herders sämtliche Werke*, Berlin 1877, 1913⁴, 388.

(28) G. PASCOLI, *Relazione al ministro della P. I. Ferdinando Martini sullo "scarso profitto del latino negli Istituti classici"*, in *Prose*, I, Milano 1956, 592.

Dello stesso tenore sono le annotazioni di Remigio Sabbadini, scritte nella relazione sugli esami di maturità del 1924: preso atto dei risultati «sconfortanti, o per dir meglio, umilianti» riscontrati nella versione dal latino, ne indicava la principale ragione nel fatto che «molto tempo alla lettura ed alla intelligenza decorosa del testo latino viene sottratto dalla eccessiva preoccupazione morfologico-sintattica degli insegnanti».

Giorgio Pasquali⁽²⁹⁾, echeggiando non so quanto consapevolmente il Facciolati, confessava il suo tormento di alunno della prima ginnasiale, quando per mesi e mesi era stato soffocato da «un'analisi logica grossolana e goffa». Due decenni più tardi G. B. Pighi⁽³⁰⁾ stigmatizzava il predominio nell'insegnamento del latino della «melma d'una grammatica imbecille, malnota ai docenti e inutilmente sofferta dagli studenti». Le condanne di questo tenore si sono succedute fino ai nostri giorni, per cui sarebbe stucchevole continuare.

Per secoli sono state grida nel deserto: la logica della *Grammaire* di Port Royal è stata trasmessa con una sorta di passaparola da una generazione all'altra di docenti, 'accuratamente' abbandonati a se stessi e privati di una adeguata e aggiornata formazione didattica, ed ancora impera anche se, per fortuna, con una opposizione che diventa di giorno in giorno più agguerrita.

Negli ultimi 50 anni la ricerca e la sperimentazione hanno tentato sia di correggere le vecchie concezioni didattiche sia di individuare strade del tutto nuove. Happ⁽³¹⁾, Proverbio⁽³²⁾, Sabatini⁽³³⁾ e più di recente l'Andreoni Fontecedro⁽³⁴⁾ si sono mossi sulla scia delle teorie di Lucien

(29) G. PASQUALI, *Pagine stravaganti di un filologo*, Lanciano 1933, 290.

(30) G. B. PIGHI, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, «Ricerche Didattiche», III, 4-5 (1953), 85.

(31) H. HAPP, *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen 1976; *Möglichkeiten und Grenzen bei der unterrichtlichen Anwendung einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, «Gymnasium» 83 (1976), 35-58; trad. it. *Possibilità di una grammatica della dipendenza in La sfida linguistica*, a cura di G. Proverbio, Torino, 1979, 35-87; *Syntaxe latine et théorie de la valence. Essai d'adaptation au latin des théories de Lucien Tesnière*, «Les Etudes Classiques» 45 (1977), 337-366.

(32) G. PROVERBIO, *Prospettive per l'insegnamento delle lingue classiche*, «Orientamenti pedagogici» 23 (1976), 461-475; *Modelli linguistici e insegnamento del latino*, «Orientamenti pedagogici» 25 (1978), 445-459; L. PROVERBIO, R. LAMACCHIA, P. FEDELI e A. SANTORO, *La didattica del latino*, Foggia 1982², 3-61.

(33) F. SABATINI, *Lingua e linguaggi. Educazione linguistica e italiano nella scuola media*, Torino 1980.

(34) E. ANDREONI FONTECEDRO, *Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino*, «Atene e Roma» 31 (1986), 49-60.

Tesnière⁽³⁵⁾ e della sua grammatica della dipendenza, mentre altri, come il Ghiselli⁽³⁶⁾, si sono ispirati alle tesi linguistiche del Martinet⁽³⁷⁾, e altri ancora, come Saltarelli⁽³⁸⁾ e Calboli⁽³⁹⁾, alla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky⁽⁴⁰⁾.

Il limite di questi e di altri simili orientamenti⁽⁴¹⁾ è che continuano a porre al centro dell'insegnamento la grammatica e trascurano la lingua e la cultura. I nostri studenti, perciò, nei casi migliori sanno ripetere le norme della sintassi con straordinaria precisione, effettuano analisi grammaticali impeccabili, possono sciorinare nella maggior parte dei casi elenchi di nomi e verbi che fanno eccezione, ma sono incapaci non solo di condurre analisi critiche, ma perfino di leggere e capire un brano anche semplice non dico di Cesare o Livio, ma perfino dei Vangeli. Questo spiega perché lo studente si aggrappa al dizionario, che compulsa, come rileva Polara⁽⁴²⁾, affannosamente e con aspettative quasi messianiche. Fa parte dell'esperienza di ogni docente l'immagine dell'allievo che spalanca il vocabolario appena riceve il brano da tradurre!

Davvero qualcuno può credere che si possa interpretare il messaggio di un testo antico o moderno, scritto in una lingua straniera, ignorandone il lessico e la civiltà, solo sulla base delle astratte norme della grammatica? Tradurre in queste condizioni diventa un'operazione improba e faticosa - i difensori ad oltranza del metodo si aggrappano alla forza dell'intuizione! - sicché non solo i giovani ingegni non riescono a cogliere il 'lampo del divino sorriso' dei classici, ma provano un senso di umiliante impotenza e di frustrante fallimento, quasi che la causa del loro scarso profitto dipenda

(35) L. TESNIÈRE, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris 1965 (1982¹⁰).

(36) A. GHISELLI, *Nuove metodologie per l'apprendimento delle strutture morfosintattiche fondamentali del latino*, in *Il latino nella scuola secondaria*, a cura di I. Lana, Brescia 1990; *Il nuovo libro di latino*, Bari 1995.

(37) A. MARTINET, *La considerazione funzionale del linguaggio*, trad. it. Bologna 1984².

(38) M. SALTARELLI, *La grammatica generativa trasformativa*, Firenze 1970.

(39) G. CALBOLI, *La linguistica moderna e il latino. I casi*, Bologna 1975.

(40) N. CHOMSKY, *Le strutture della sintassi*, trad. it. Bari 1970; *Aspetti della teoria della sintassi*, in *Saggi linguistici*, II, trad. it., Torino 1970.

(41) Fra questi i seminari e la sperimentazione programmata dagli IRRSAE, fra gli altri, della Campania, AA.VV., *La didattica del latino nel biennio*, Napoli 1990; dell'Emilia Romagna, AA.VV., *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, a cura di F. Piazzi, Bologna 1994; della Sardegna, AA.VV., *La didattica breve nell'area scientifica e umanistica*, a cura di R. Piras, Cagliari 2000.

(42) G. POLARA, *Guida alla traduzione dal latino*, Torino 1991, 33-36.

dalla inadeguatezza delle loro qualità naturali. Le conseguenze sono lo scorporamento, il rifiuto e l'astio, che radicano nell'inconscio e affiorano più tardi, in età adulta, come effetto dei traumi giovanili.

L'inefficienza del metodo è così evidente e tangibile che non si riesce a capire come questo abbia potuto sopravvivere a se stesso per tanto tempo. Che cosa lo rende così inossidabile? Pigrizia mentale? Paura del vuoto? Presunzione? Conservatorismo ad oltranza, irrazionalmente alimentato dall'idea che «si è sempre fatto così, perché cambiare?»

A partire dagli inizi del 1900 la rivolta contro il grammaticalismo ha spinto infine alcuni ricercatori a cercare strade nuove.

Nel 1904 Otto Jaspersen⁽⁴³⁾ scrisse così il saggio sull'insegnamento delle lingue straniere, diffuso in Italia con significativo ritardo di mezzo secolo, in cui, da acceso antigrammaticalista qual era, non solo condannava il modo in cui veniva insegnato il latino, ma ne propugnava per questo motivo addirittura l'abolizione. Nel 1949 veniva formalizzata la proposta di C. W. E. Peckett - A. R. Munday⁽⁴⁴⁾, che cercava di legittimare l'impiego del parlato nell'insegnamento e propugnava l'interattività degli studenti nel processo di apprendimento. Si trattava di un notevole passo avanti, anche se la sudditanza alla finalità di tipo grammaticale restava ancora molto forte. Nella direzione di un metodo 'naturale' si sono mosse altre proposte, come quelle di Bouchet e Lamaison⁽⁴⁵⁾, di Ullman ed Henry⁽⁴⁶⁾, di Towe e Akielaszek⁽⁴⁷⁾, integrata da Stephens e Springhetti⁽⁴⁸⁾, di Malms-Mitschke-Steinthal-Emrich⁽⁴⁹⁾ e di molti altri.

Nel 1954, a Copenaghen, ha visto la luce *Lingua latina secundum naturae rationem explicata* di H. H. Øberg, un metodo fortemente innovativo che ribalta audacemente, e non senza suscitare scandalo, i parametri tradizionali e tenta di insegnare il latino appunto come una lingua. L'opera ha ricevuto consensi all'estero, ma in Italia è stata accolta con diffidenza: circolano giudizi di ingenuità, anacronismo, eresia, o addirittura di ridicolo.

(43) O. JASPENSEN, *Come si insegna una lingua straniera*, Firenze 1953.

(44) *Principia. A Beginners' Latin Course*, Shewsbury 1949, 1971¹⁰.

(45) H. BOUCHET - J. LAMAISON, *Histoire d'un jeune athénien*, Paris 1955.

(46) B. L. ULLMAN - N. E. HENRY, *Latin for Americans*, New York 1960.

(47) C. TOWE - S. AKIELASZEK, *Lingua latina viva*, I, New York 1966.

(48) G. W. STEPHENS - E. SPRINGHETTI, *Lingua viva*, II, New York 1967.

(49) J. MALMS - A. MITSCHKE - H. STEINTHAL - W. EMRICH, *Redde rationem*, Stoccarda

Quale che sia la valutazione che ciascuno ha maturato, essa costituisce senza dubbio uno dei tentativi più organici e completi per uscire dalle sabbie mobili del grammaticalismo. Di recente, nel 2002, ne è stata riproposta in Italia, a cura della *Academia Vivarium Novum*, un'edizione aggiornata e completa in sei volumi, che rappresentano il punto di arrivo di un lavoro di costante aggiornamento durato circa mezzo secolo. La proposta di Øberg è stata respinta forse troppo in fretta e senza un'adeguata valutazione e con un po' di supponenza. Purtroppo per molti docenti di latino e greco si rivela ancora attuale il richiamo e l'invito di Madame de Staël nella celebre *Lettre*. Si può trovare del buono anche nella proposta del *team* di professori liceali che in Nigeria hanno elaborato un progetto per insegnare il latino ai ragazzi di quel paese africano per iniziativa del presidente Leopoldo Sédar Senghor. Ciò non significa, è ovvio, accogliere acriticamente ogni idea, ma prendere quello che vi è di buono e scartare il caduco.

I fermenti di ricerca sia a livello di docenti universitari che di liceo non hanno ancora imboccato una precisa direzione di marcia e perciò in attesa di passare il guado i vecchi sistemi ristagnano nella vasta palude dei professori meno motivati.

Per quanto mi riguarda, auspico la formazione di un metodo che faccia tesoro delle esperienze positive e negative del passato, abbinati al rigore della disciplina le tecniche della glottodidattica e gli strumenti informatici e dei media. Conosco le obiezioni, ma solo in minima parte le condivido. Una lingua, presente, passata e futura, si può insegnare bene solo... «come una lingua ed esattamente come una letteratura, antica o moderna, può essere insegnata solo come una letteratura⁽⁵⁰⁾». Le differenze sono legate alla peculiarità di ciascuna, non al fatto che siano vive o morte.

I tempi sono ormai maturi perché si operi la svolta. E occorre essere solleciti se non si vuole che 'l'oste' elimini il problema eliminando l'oggetto del contendere e cortesemente, invitandoci a rincasare, ci comunichi che ormai è tardi.

(50) L. CICU, *Insegnare la Letteratura latina come una "letteratura"*, in *La didattica breve nelle aree scientifica e umanistica*, Cagliari 2000, 129-138.