

RIFLESSIONI SULL'INSEGNAMENTO LETTERARIO DEL GRECO ANTICO E DEL LATINO NELLA SCUOLA ITALIANA

GIANLUCA RICCI

gianluca.ricci.97@gmail.com

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Sommario

L'erogazione della didattica della letteratura in Italia, fortemente condizionata da un trattamento di matrice novecentesca basato sul principio dell'*acculturamento*, ha comportato la progressiva cristallizzazione dell'idea stessa di insegnamento letterario attualmente vigente nelle scuole di ogni ordine e grado, consistente nell'identificazione della disciplina con un'asettica vivisezione di materiale testuale da scomporre ed analizzare in modo meccanico e procedurale; tale rigidità e miopia della prassi didattica ha portato all'inevitabile impoverimento dell'offerta letteraria, privata della componente più strettamente *humana*: la letteratura non veicola competenze, non stimola il senso critico, non amplia gli orizzonti. Per rimediare a questo problema, è fondamentale ripensare le fondamenta stesse della didattica della letteratura, in particolare prestando attenzione alle storie letterarie greca e latina e ricercando come trasformare l'insegnamento letterario in vera e propria *educazione letteraria*.

Palabras clave

Latino, Greco antico, Letteratura, Didattica, Insegnamento.

Abstract

The provision of literature teaching in Italy, strongly conditioned by a twentieth-century matrix treatment based on the principle of *acculturation*, has led to the progressive crystallisation of the idea of literary teaching currently in force in schools of all levels, consisting in the identification of the discipline with an aseptic vivisection of textual material to be broken down and analysed in a mechanical and procedural way; such rigidity and short-sightedness of teaching practice has led to the inevitable impoverishment of the literary offer, deprived of the most strictly human component: literature does not convey skills, it does not stimulate the critical sense, it does not broaden horizons. In order to remedy this problem, it is essential to rethink the very foundations of the teaching of literature, in particular by paying attention to Greek and Latin literary histories and researching how to transform literary teaching into true *literary education*.

Keywords

Latin, Ancient Greek, Literature, Didactics, Teaching.

1. SULLA LETTERATURA

Quanto alla verità del discorso didattico sulla letteratura, direi che vi possano coesistere i due tipi di verità delle scienze: primo: la verifica su una realtà esterna; secondo, la coerenza delle conseguenze alle premesse e alle relazioni, debitamente esplicitate. La prima, che è la verità delle scienze fisiche e sperimentali, c'è per noi nell'analisi dei testi; mentre per il discorso teorico e quello storico-letterario vale la verità delle scienze logico-matematiche. Questa è pure [...] l'unica obiettività possibile nelle scienze umane. Obiettività, quindi, non nel senso di una impossibile imparzialità; ma come esplicitazione dei presupposti, che ognuno di noi non può non avere, e come analisi della loro pertinenza; verità, non nel senso di un'impossibile assoluta aderenza con la realtà estetica, ma come ampia esibizione del materiale. (Terracini 1974: 373).

L'encomiabile contributo di Terracini permette di definire lo *status* dell'insegnamento letterario come *scienza*, ossia una disciplina empirica, valutabile e logica, che ricorre a metodi e strumenti di analisi ed esposizione del proprio materiale per giungere ad una conclusione; sotto questa lente, dunque, è necessario considerare la letteratura nel percorso scolastico, permettendo così di raggiungere il suo scopo formativo di “[...] abituare a mettere in evidenza [...] le strutture, nel senso di abituare a capire i significati profondi che ci sono tanto nel mondo immaginario della *écriture* come nel misterioso mondo reale” (Terracini 1974 : 371).

L'acquisizione di tale consapevolezza implica inevitabilmente il ripensamento della didattica della letteratura in sé, partendo senza dubbio dalle finalità insite nell'insegnamento di tale disciplina secondo un procedimento *bottom-up*¹ che permette, attraverso la fissazione degli obiettivi, di indurre gli elementi costitutivi del nuovo approccio alla docenza letteraria.

¹ Dall'Enciclopedia Treccani: “In generale, l'approccio b.-u. (“dal basso verso l'alto”) è un processo di sintesi, da elementi base fino a un sistema complesso. A esso si contrappone l'approccio dall'alto verso il basso (*top-down*), che viceversa scompone ripetutamente un modello generale fino alle sue componenti elementari”.

Generalmente identificabili “oltre [che con] l’acquisizione di conoscenze specifiche, anche [con] l’acquisto di capacità analitiche, di abiti mentali, di facoltà intellettuali” (*ibidem*), i *target* formativi tuttavia non si esauriscono con l’esclusiva assimilazione di *habitus* cognitivi erroneamente perorata dal giudizio antiutilitaristico sugli *studia humanitatis*, bensì consistono in un’insieme di esperienze ed attività in grado sia di ampliare il bagaglio culturale delle studentesse e degli studenti sia di fornire loro strumenti da impiegare nella propria vita quotidiana: Ruozzi parla di educazione alla complessità, ossia “al dialogo con l’altro diverso da me, al superamento dell’idea che esista un’unica verità, al confronto dei punti di vista” (Ruozzi 2011: 225); di “chiave di ingresso in altri mondi” (Ruozzi 2011: 225); di immaginazione e creatività; di “tensione conoscitiva [che] fa emergere nuove domande sui temi dell’etica, delle scelte di vita [e] stimola la coscienza del presente e del passato” (Ruozzi 2011: 225); di estetica e interdisciplinarietà; Giusti guarda alla letteratura come la disciplina che “fa vivere delle esperienze singolari”, “non afferma delle tesi, ma incita il lettore a formularle” e “ci guarisce dal nostro egotismo” (Giusti 2008: 159); Dell’Abate Çelebi indica come obiettivi non solo l’“arricchimento culturale” (Dell’Abate Çelebi 2016: 11), ma anche lo “stimolo per gli studenti a esprimere le proprie opinioni e sentimenti” (Dell’Abate Çelebi 2016: 11) e lo “sviluppo della capacità di inferenza” (Dell’Abate Çelebi 2016: 11).

Gli scopi fin qui evidenziati contribuiscono all’istituzione della cosiddetta *educazione letteraria*², un paradigma innovativo e potenzialmente vincente nell’insegnamento dei testi e degli autori classici e moderni con il quale è necessario sostituire l’attuale modello docenziale: Gatti ne mette in luce alcune delle principali criticità che meritano particolare attenzione, risolvendo le quali sarebbe possibile riconsiderare l’istruzione letteraria nell’ottica di una attività formativa e, specialmente, competenziale:

1. “Negli obiettivi specifici di apprendimento della lingua italiana³ delineati nei profili d’italiano [...] non si parla del ruolo che la letteratura può avere nell’insegnamento della lingua italiana” (Gatti 2013: 133). Effettivamente, nelle indicazioni nazionali del Ministero

² Vedansi per un approfondimento più dettagliato: Giusti (2013); Gatti (2013); Dell’Abate Çelebi (2016); Sclarandis (2011).

³ Sebbene il contributo sia riferito alla didattica della lingua italiana, le stesse considerazioni sono pienamente valide per l’insegnamento delle lingue classiche.

(Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] 2010) non è menzionato in alcun modo il rapporto tra letteratura e lingua, disconoscendo dunque l'importanza dello studio testuale nell'acquisizione di competenze linguistiche e di conseguenza sottostimando la potenzialità dell'apprendimento letterario come veicolo preferenziale per un insegnamento di natura glottodidattica;

2. “Viene proposto un numero spropositato di autori da affrontare in classe, senza esplicitare i criteri di definizione del canone” (*ibidem*). Il tema del *palmarès* di autori indicato nelle linee guida, nonostante per le letterature classiche il Ministero in realtà abbia approssimativamente manifestato i principi di selezione⁴, rimane tuttavia spinoso, giacché l'impianto vigente della didattica letteraria comporta l'inevitabile cristallizzazione del programma erogato in una asettica disamina cronologica, alle volte tematica, degli *antiqui scriptores*, senza avere contezza delle potenzialità interdisciplinari, dei collegamenti storico-culturali e delle squisite analogie intertestuali che caratterizzano l'ecosistema intellettuale greco-latino;

3. “Questa gigantesca mole letteraria si fonda su un modello tradizionale dell'insegnamento incentrato sulla disciplina e sull'insegnante, senza tener conto dello studente e dei complessi meccanismi dell'apprendimento” (Gatti 2013: 133-134). L'insegnamento della letteratura, ma più generalmente l'insegnamento stesso, soffre di un'attenzione *matemacentrica*⁵, talvolta *didascalocentrica*⁶, tale per cui l'impostazione in sé della lezione, dei contenuti e delle modalità di somministrazione viene affidata esclusivamente alla realizzazione di una personale teoria didattica legata alla disciplina trattata, spesso derivante dalle proprie esperienze e raramente evoluta durante la docenza, oppure alla predilezione da parte dell'insegnante di un certo autore, argomento o testo, la quale implica una personalizzazione della didattica che tuttavia non tenga in considerazione le necessità formative delle studentesse e degli studenti;

⁴ “Secondo percorsi tematici o di genere” (MIUR 2010).

⁵ Traducasi con questo termine l'inglese *subject-based*, ossia l'insegnamento che abbia come *focus* la materia impartita.

⁶ Traducasi con questo termine l'inglese *teacher-based*, ossia l'insegnamento che sia tarato sulle conoscenze, le competenze e le preferenze della/del docente, piuttosto che del corpo studentesco.

4. “Il modello d’insegnamento che emerge [...] presuppone un’idea di cultura e della letteratura come tradizioni autorevoli di per sé”. (Gatti 2013: 134). L’aporia evidenziata riguarda il modello didattico dell’*arricchimento culturale*⁷, il cui scopo consiste *tout court* nella “crescita culturale e intellettuale e [...] [nell’] acquisizione di strumenti cognitivi per affrontare la vita adulta” (Gatti 2013: 134); a questo paradigma è necessario sostituire un’idea di *classico* non autoreferenziale, la cui validità non sia assicurata aprioristicamente solo sulla base dell’autorevolezza, bensì sul “valore che gli studi letterari possono avere per [...] [lo] sviluppo intellettuale, personale e professionale” (Gatti 2013: 134).

La chiave di volta, dunque, risiede nel superamento dell’idea di letteratura come organismo autotrofo ed ateleologico, cristallizzato nella propria storicità, e nel riconoscimento dello studio testuale in qualità di disciplina dinamica, interdisciplinare per antonomasia, capace di fornire “strumenti d’accesso al “fatto” letterario e strumenti di raccordo tra il “fatto” letterario e i “fatti” reali, ovvero i “contesti di realtà”; e [permettere] che questi strumenti sapessero usarli opportunamente” (Mironi 2013: 148): in questo modo, allora, sarà possibile imprimere il cambiamento che assicuri l’evoluzione della didattica della letteratura verso l’educazione letteraria, di cui tuttavia è necessario delineare brevemente alcune caratteristiche metodologiche per tentare di coglierne l’applicabilità e la fattibilità.

Dell’Abate Çelebi, in una breve introduzione preliminare alla trattazione dell’educazione letteraria, suntegge alcuni studi di natura pedagogica e psicologica circa lo sviluppo delle ragazze e dei ragazzi e ripresenta dettagliatamente lo schema avanzato da Appleyard (1994) sulla suddivisione della docenza in fasi: difatti, “la scelta didattica del metodo di insegnamento della letteratura non può non tener conto dell’età dello

⁷ Per una spiegazione più dettagliata dei modelli didattici vedasi Giusti, in particolare: “È il modello gentiliano, fondato sull’utilizzo di un ristretto numero di discip[oli] in cui le persone devono apprendere con fatica, allo scopo di crescere culturalmente, di arricchirsi, di dotarsi di strumenti cognitivi e culturali per affrontare la vita adulta e, infine, diventare *maturi*. [...] le discipline hanno un valore fondamentale e rimangono assolutamente centrali in quanto *oggetto* di apprendimento [...]. È la persona che, grazie all’interiorizzazione di significati e valori che sono propri di alcuni oggetti culturali [...], si arricchisce e sviluppa. [...] Questo modello [...] ha radici idealiste ed è profondamente radicato nella nostra cultura liceale e, più in generale, nella tradizione educativa occidentale, dal carattere elitario [...] e antiutilitaristico” (Giusti 2008: 152).

studente. [...] le reazioni associate alla lettura mutano considerevolmente durante le varie fasi della vita” (Dell’Abate Çelebi 2016: 8); all’età adolescenziale corrisponde il ruolo del “*lettore pensatore*” (Dell’Abate Çelebi 2016: 8), che consiste nell’interpretazione del testo in una chiave personale, cercando di riscontrare analogie tra la letteratura e la vita quotidiana, ed in questo modo avanzare nella costruzione della propria individualità; col periodo liceale-universitario, invece, coincide il ruolo dell’ “*interprete*” (Dell’Abate Çelebi 2016: 8), grazie alle conoscenze e competenze che permettono di contestualizzare, approfondire, correlare e collegare le tematiche emerse durante la lettura con consapevolezza ed esperienza.

Infine, rimanendo sul piano metodologico, ma entrando nella specificità della programmazione, Sclarandis propone un interessante decalogo di aspetti di cui “un insegnamento efficace della letteratura oggi deve farsi carico” (Sclarandis 2011: 201), che è sintetizzabile come segue:

1. È necessario superare la sussidiarietà dell’educazione letteraria nei confronti della competenza linguistica;
2. È necessario individuare un canone di autori che stimoli una lettura criticamente consapevole;
3. È necessario riconoscere la centralità del testo come principale metodologia nell’educazione sia linguistica sia letteraria;
4. È necessario trattare nel primo biennio autori che, per prossimità cronologica, forniscano un modello stilistico e lessicale da impiegare nella produzione testuale delle studentesse e degli studenti⁸;
5. È necessario stimolare le/i discenti al riconoscimento della catarsi⁹;

⁸ Il riferimento è agli autori italiani dei secoli XVIII e XIX, tuttavia tale indicazione è considerata applicabile parimenti a quegli scrittori greci e latini le cui caratteristiche retoriche, stilistiche e formali possano costituire un valido *exemplum* nella redazione di testi nella propria lingua madre, come ad esempio Cicerone, Demostene, Plutarco e Lisia.

⁹ Intendasi il fenomeno di distanziamento emotivo che coinvolge gli spettatori al termine di uno spettacolo teatrale nel momento in cui riconoscano la finzione della *pièce* conclusa e da ciò traggano un insegnamento per sé stessi, come evidenziato e teorizzato da Aristotele: “La tragedia è dunque imitazione di una vicenda che abbia serietà, compimento e grandezza, con parola adorna distintamente per ciascuno dei

6. È necessario riconoscere l'impossibilità di proporre lo studio cronologico di tutti gli autori;

7. È necessario individuare un canone di quattro-cinque grandi opere da affrontare durante l'anno in virtù della loro complessità storica e simbolica;

8. È necessario contestualizzare gli autori al fine di costituire un sistema letterario intertestuale, diacronico e interdisciplinare;

9. È necessario affrontare opere di momenti storici e culturali diversi ed incoraggiare la lettura contrastiva in autonomia;

10. È necessario tenere conto dei tempi reali della scuola.

2. SULLA COMPETENZA LETTERARIA

Il passaggio da una didattica trasmissiva del sapere letterario ad un insegnamento competenziale dei testi avviene attraverso la *risaciacquatura* del *modus docendi* nell'ottica della scuola per competenze, definendo in questa sede quale sia l'insieme di abilità, capacità e conoscenze necessario allo svolgimento dell'attività formativa nell'insegnamento della letteratura, in particolare classica.

“Collocare l'insegnamento della letteratura [...] nell'orizzonte della didattica per competenze, se non comporta la rinuncia alle conoscenze disciplinari di qualità, esige tuttavia l'abbandono di quell'enciclopedismo rivelatosi alla prova dei fatti inadeguato perfino a preparare un buon numero di studenti ad affrontare la tipologia A dell'esame di Stato” (Sclarandis & Spingola 2013: 25): in altre parole, il superamento dell'*ipernozionismo*¹⁰ e del pregiudizio sulla didattica per competenze che la ritrae come modello superficiale, inadatto alla formazione di giovani liceali, è alla base del processo evolutivo in esame, e per valicare tale ostacolo viene presentato un *framework* espresso attraverso la seguente tabella:

componenti nelle loro parti, di persone che agiscono e non attraverso una narrazione, compiendo tramite pietà e paura la purificazione da siffatte emozioni” (Arist., *Poet.*, 1449b; traduzione dello scrivente).

¹⁰ Intendasi con questo termine l'eccesso di nozionismo, descritto dall'Enciclopedia Treccani come “Conoscenza fondata su un complesso di nozioni, di mere notizie non approfondite né sinteticamente elaborate e organizzate; anche, metodo di insegnamento che privilegia la quantità di nozioni acquisite rispetto alla formazione critica dell'alunno”.



Figura 1: Rappresentazione della competenza letteraria (Scalarandis & Spingola 2013: 38)

In questo schema, seguendo le indicazioni inserite nella tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom¹¹, è possibile notare immediatamente i capisaldi dell'insegnamento competenziale della letteratura: il nucleo fondamentale corrisponde al binomio di *legens* e *lectum*, focalizzando da subito l'attenzione sulla docenza *matetocentrica*¹² e, in particolare, *topocentrica*¹³ ed escludendo quindi l'assunzione di un metodo prestabilito che abbia come unico riferimento il *modus operandi*, le predilizioni e le abitudini dell'insegnante¹⁴; il secondo *step* riguarda l'adozione di quattro finalità formative in particolare, ossia la conoscenza, la comprensione, la riappropriazione e la valutazione, a loro volta suddivisibili in due insiemi: il primo, composto da conoscenza e comprensione, vede protagonista il testo come ineludibile punto di partenza per l'acquisizione di strumenti, mentre il secondo, formato da riappropriazione e valutazione, riguarda

¹¹ Brevemente, la tassonomia degli obiettivi educativi teorizzata nel 1956 da B. S. Bloom consiste in una gerarchizzazione dei domini cognitivi impiegati nel processo di apprendimento, utile alla classificazione delle finalità formative in base al livello di complessità e al riconoscimento delle biunivoche relazioni tra i gradini superiori ed inferiori. Per una spiegazione molto più approfondita vedansi, oltre allo studio originale: Ceruti e Muzzi (1978); Vandeveld e Vander Elst (1986).

¹² Traducasi con questo termine l'inglese *student-based*, ossia l'insegnamento che abbia come *focus* il corpo studentesco.

¹³ Traducasi con questo termine l'inglese *text-based*, ossia la pratica didattica che sia incentrata sul testo di riferimento.

¹⁴ Interessanti spunti sulla centralità del testo si trovano in Spagnesi (2015) e Spera (2015).

la lettrice e il lettore in qualità di *partes agentes* nel processo educativo, che si realizza nell'interiorizzazione e nella riproposizione dei contenuti appresi ed infine valutati.

Al grafico sopra presentato, inoltre, è lecito aggiungere alcuni ulteriori dettagli che permettano di approfondire l'idea di competenza insita nella letteratura stessa tale da distinguerla dalle altre discipline impartite nel curriculum scolastico: grazie alle intuizioni di Citton, infatti, l'insegnamento dei testi si arricchisce di un'essenziale *quid pluris* in grado di costituire un'educazione letteraria tale da offrire un'esperienza formativa a tutto tondo, specialmente attraverso il riconoscimento della fondamentale competenza *trasduttiva*:

Ho ripreso il termine “transduzione” dal filosofo Gilbert Simondon, che intende, con questa, una precisa “operazione fisica, biologica, mentale, sociale, attraverso cui un'attività arriva a propagarsi gradatamente all'interno di un sistema” [...] o attraverso sistemi apparentemente separati. L'interpretazione letteraria si appoggia su un gioco di transduzione nella misura in cui *fa passare* un testo o una frase da un'epoca a un'altra [...] *attraverso* le differenze [...]. Questo gioco consiste nel selezionare un elemento testuale, spostandolo dal suo contesto di origine per farlo entrare in risonanza con un contesto nuovo, permettendo così che le nuove risonanze indotte dal testo si propaghino gradatamente all'interno del nuovo sistema” (Citton 2011: 32).

La posizione espressa da Citton, oltre a fornire una chiara definizione epistemologica di competenza letteraria, concorre alla necessità di ripensare la didattica della letteratura non più come un insegnamento di carattere prettamente storico, bensì in qualità di attività pienamente formativa, capace di dotare le studentesse e gli studenti di chiavi d'accesso a “strumenti espressivi, estetici e critico-interpretativi spendibili nella società e nell'esistenza” (Gatti 2013: 135), ossia utili *long-life lasting*.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, B. S. (2006), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma.

CERUTI, E. & MUZZI, G. (1978), *Guida allo studio del sistema tassonomico di B. S. Bloom*, Ferraro, Napoli.

CITTON, Y. (2011), “La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise”, *Il Verri* 6.45, 32-41.

DELL'ABATE ÇELEBI, B. (2016), *La letteratura in gioco*, Lulu.com

GATTI, L. (2013), “Competenze disciplinari e bisogni formativi: un ponte tra testo e mondo”, in N. Tonelli (ed.), *I Quaderni della Ricerca 06: Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, 131-138.

GIUSTI, S. (2008), “Le competenze della letteratura”, *Per leggere* 14, 139-166.

GIUSTI, S. (2013), “Letteratura e competenze: una questione didattica”, in N. Tonelli (ed.), *I Quaderni della Ricerca 06: Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, 83-94.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA [MIUR] (2010), “Indicazioni nazionali”, Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre, allegato C.

MIRONE, L. (2013), “Insegnare letteratura per competenze: una riflessione di metodo e una proposta”, in N. Tonelli (ed.), *I Quaderni della Ricerca 06: Per una letteratura delle competenze*. Loescher, Torino, 145-156.

RUOZZI, C. (2011), “Fatti di parole. Itinerari di educazione linguistica e letteraria nella scuola secondaria”, *Per leggere* 20, 223-228.

SCLARANDIS, C. (2011), “L'ora di italiano tra utopia e competenza”, *Per leggere* 20, 197-204.

SCLARANDIS, C. & SPINGOLA, C. (2013), “La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze”, in N. Tonelli (ed.), *I Quaderni della Ricerca 06: Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, 23-44.

SPAGNESI, M. (2015), “L'uso didattico del testo”, in P. Diadori (ed.), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 315-322.

SPERA, L. (2015), "L'uso didattico del testo letterario", in P. Diadori (ed.), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 323-329.

TERRACINI, L. (1974), "Sulla didattica della letteratura", *Belfagor* 29.4, 369-387.

VANDEVELDE, L. & VANDER ELST, P. (1986), *Obiettivi educativi e modelli didattici in B. S. Bloom e J. P. Guilford*, Armando Editore, Roma.

