

## Massimo Manca

### *“Introduction to Classics” : culture altre alla scoperta del latino*

#### **Abstract**

Una frequente obiezione che si pone alla classicità, e la rende talora pericolosamente vicina al pericolo della *cancel culture*, è l'accusa di inattualità non solo temporale, ma culturale: produzione del maschio occidentale bianco, “etero”, “cisgender”; veicolo di valori negativi: bellicosità, sottomissione della donna e delle culture altre, ecc. Insegnare la classicità ai nuovi cittadini europei equivarrebbe dunque, in questa prospettiva, a una forma di neocolonialismo, o comunque a una proposta culturale percepita come estranea. Ma che cosa ne pensano davvero i portatori di culture “altre” messi a confronto con le culture antiche europee? L'autore ha insegnato per due anni a classi universitarie multiculturali e multilingue presso la *School for International Education* di “Cà Foscari” Venezia. Nel suo intervento illustra modalità e risultati della didattica dell'antico presso un pubblico così anomalo rispetto al consueto, per mostrare che a volte *nemo propheta in patria*.

A frequent objection that is posed to classicism, and at times makes it dangerously close to the danger of cancel culture, is the accusation of not only temporal but cultural out-of-dateity: production of white western males, "heterosexual", "cisgender"; vehicle of negative values: belligerence, submission of women and other cultures, etc. Teaching classicism to the new European citizens would therefore result, in this perspective, to a form of neo-colonialism, or in any case to a cultural proposal perceived as foreign. But what do the bearers of “other” cultures really think when exposed to ancient European cultures? The author has taught multicultural and multilingual university classes for two years at the School for International Education of "Cà Foscari" Venice. In his speech he illustrates the methods and results of the teaching of antiquity to such an unusual audience, to show that sometimes *nemo propheta in patria*.

#### 1. Latino “fondante” o “specialistico”?

Il dibattito sulla centralità del latino nella scuola italiana è, ormai lo si può dire, endemico<sup>1</sup> almeno a partire dalle discussioni sulla Scuola Media Unica degli anni '60, che portarono prima alla sua semi-abolizione nel 1962 (restava obbligatorio per l'accesso al liceo) e poi alla totale abolizione nel 1977, con la raccomandazione, nei nuovi programmi<sup>2</sup> di Italiano,

---

<sup>1</sup> Data la natura di questo contributo, che, come il Convegno in cui è stato originariamente tenuto, vuol essere scientifico, ma anche di impegno civile, mantengo, spero non troppo trivialmente, il tono colloquiale dell'intervento originale.

<sup>2</sup> Reperibile, per esempio, all'indirizzo:

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html#ITALIANO>. «La riflessione sull'uso vivo e attuale della lingua va congiunta ad una coscienza storica che porti a cogliere nella evoluzione della lingua le connessioni con la storia sociale, politica e culturale (letteraria, scientifica, tecnologica, ecc.); si

di riferirsi al latino per spiegare fenomeni di diacronia; tale raccomandazione, che ha finora giustificato il requisito, anche per gli insegnanti di italiano della scuola secondaria di primo grado, di 12 CFU di latino per poter accedere alla classe di concorso relativa, ha assunto immediatamente lo status di grida manzoniana ed è notoriamente disattesa.

Alle discussioni ormai inveterate sulla presenza del latino come elemento fondante nella scuola italiana si aggiunge oggi un elemento inedito frutto delle dinamiche demografiche attuali: quello relativo allo status del latino nella nuova società multietnica. L'Europa sta assumendo sempre più le caratteristiche di un *melting pot* che comporta nuove opportunità e nuovi problemi. La popolazione autoctona invecchia e si riduce<sup>3</sup> (circa 250.000 unità in meno nel 2021 – non estranea al saldo negativo la recente epidemia CoViD-19), lasciando spazi liberi che vengono, solo in parte, occupati dall'immigrazione di carattere umanitario o economico (circa 150.000 unità nello stesso periodo). Sulla nostra situazione contingente si innesta l'influenza culturale della sempre più diffusa

---

constaterà per tale via come la varietà dei nostri dialetti e le vicende dell'affermazione dell'italiano sono strettamente legate alla storia della comunità italiana; e come le lingue costituiscano un documento primario della civiltà.

In una prospettiva del genere prenderà forma e sviluppo il riferimento all'origine latina dell'italiano, pur non costituendo più il latino materia di specifico insegnamento. Nel contesto della evoluzione dell'italiano, il latino andrà visto, cioè, come il momento genetico della nostra lingua; andrà, anzi, considerato come la sua componente maggiore, presente e riscontrabile nel lessico, nelle strutture, nella tradizione popolare e dotta, nella lingua scientifica, etc. Si terrà anche conto che il latino è all'origine di altre lingue moderne ed elemento costitutivo nella formazione e nella realtà della cultura europea. [...]

Dalla varietà attuale delle lingue, all'uso vivo, dal confronto tra documenti di vario genere e di epoche diverse si ricaveranno, anche attraverso ricerche dell'alunno, quei dati che lo abituo a collocare la lingua italiana nello spazio e nel tempo e lo aiutino a sistemare le sue conoscenze più varie (storiche, geografiche, scientifiche, etc.) e le sue esperienze pratiche.

In particolare si cercherà di cogliere adeguatamente il riflesso che gli eventi salienti della mostra hanno avuto fino ad oggi sulla nostra lingua. Si darà rilievo agli scambi con le altre lingue moderne, si metterà in luce l'apporto dei dialetti e la loro utilizzazione pratica ed espressiva (in canti, racconti, proverbi). Dei dialetti e delle lingue delle minoranze etniche si accennerà alla funzione sia nel passato, sia nel presente.

Si cercherà - ove possibile - di delineare una prospettiva cronologica complessiva dei fatti via via illustrati e di mettere in risalto i fattori generali della trasformazione delle lingue come le mescolanze dei popoli, la formazione degli stati, lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione (introduzione della scrittura, della stampa, dei mezzi di comunicazione sociale). In questa prospettiva si collocano i riferimenti all'origine latina dell'italiano, da realizzarsi tuttavia, in modo non sistematico e non finalizzato all'apprendimento autonomo del latino.

L'origine latina - presente direttamente o indirettamente nel lessico italiano - potrà essere utilmente esplorata, mettendo in evidenza le modificazioni semantiche e fonologiche: facendo così prendere ragione sia di alcuni aspetti fonologici (quali la pronuncia e l'ortografia di alcuni fonemi italiani), sia di alcuni aspetti semantici (quali le derivazioni, i calchi, i prestiti etc. la concorrenza di parole di tradizione popolare e di parole di introduzione dotta). Analogamente alcune strutture morfo-sintattiche italiane potranno essere messe a confronto con elementari strutture latine, omogenee o divergenti, per osservarne la genesi, le variazioni e la permanenza nella lingua italiana.

L'importanza del latino sarà così mostrata anche facendo ampi riferimenti al quadro storico generale (ad es. alla formazione della civiltà romana; all'affermazione del cristianesimo; ad alcuni aspetti della cultura europea)».

<sup>3</sup> Dati ISTAT: <https://www.istat.it/it/files//2022/03/Dinamica-demografica-2021.pdf>

ideologia *woke* di oltreoceano, spesso declinata in termini neopuritani che non hanno risparmiato la questione dei classici, percepiti come espressione di una cultura eurocentrica, rischiando di fare la fine delle statue di Colombo. Hanno fatto scalpore, durante la *Society of Classical Studies Conference* del 2019, le dichiarazioni dello storico di Princeton Dan-el Padilla Peralta, che hanno generato negli USA un’amplessima discussione:

«When folks think of classics, I would want them to think about folks of color.»  
But if classics fails his test, Padilla and others are ready to give it up. «I would get rid of classics altogether,» Walter Scheidel, another of Padilla’s former advisers at Stanford, told me. «I don’t think it should exist as an academic field.»  
[...] Ian Morris put it more bluntly. [...] «Classics is a Euro-American foundation myth, » Morris said to me. «Do we really want that sort of thing? » School including Howard and Emory have integrated classics with Ancient Mediterranean studies, turning to look across the sea at Egypt, Anatolia, the Levant and North Africa [...] Joel Christensen, the Brandeis professor, now feels that it is his «moral and ethical and intellectual responsibility» to teach classics in a way that exposes its racist history. «Otherwise we’re just participating in propaganda”<sup>4</sup>

È del tutto ovvio che la popolazione europea e, *a fortiori*, quella dell’Italia, porta naturale verso l’Europa, dei prossimi decenni avranno, e già hanno, caratteristiche molto diverse da quella in seno alla quale chi scrive (e presumibilmente chi mi sta leggendo) è cresciuto. Le principali questioni che si pongono sono:

- 1) La scuola deve essere “normativa” o “descrittiva?”
- 2) Quale deve essere il ruolo del latino, posto che ve ne sia uno, nella scuola del futuro prossimo?

Il primo punto è, a mio parere, centrale, e meriterebbe discussioni molto più meditate rispetto alla navigazione a vista cui di norma si assiste nel mondo della scuola. La scuola, insomma, deve proporre modelli culturali o seguire modelli culturali esistenti? Un tempo, non vi sarebbero stati dubbi sul fatto che la scuola debba essere *a priori*. La stessa lingua italiana è una creatura artificiale (e infatti la storia della lingua italiana è per la sua maggior parte storia della questione della lingua), e almeno fino all’avvento della televisione, non era altro che una *koinè* imposta a scuola ma di fatto non praticata nella società; in intere zone ha determinato la scomparsa delle lingue regionali (chi scrive è torinese; l’uso dell’italiano come lingua franca nella società multiregionale determinata dall’immigrazione interna degli anni Sessanta, legata allo sviluppo della FIAT, ha distrutto la lingua torinese, i cui parlanti sono ormai rarissimi).

---

<sup>4</sup> <https://www.nytimes.com/2021/02/02/magazine/classics-greece-rome-whiteness.html>

D'altro canto, una scuola *a posteriori*, o induttiva, che rispecchi la realtà contingente, rischia di appiattire sull'*hic et nunc* (Shakespeare vale come l'ultima canzone *pop*) e fornire un sapere di durata effimera, rinunciando al suo valore fondante. Insomma, l'impostazione della scuola è strettamente legata al tipo di contratto sociale che una società intende siglare: più "dirigista" o più "liberista"?

Non è affatto detto che tra le discipline fondative della scuola greco e latino abbiano ancora un loro spazio. Il momento di massimo rischio si è avuto in tempi recenti in occasione del progetto di Riforma Berlinguer. La relazione dei Saggi diretta dal pedagogista Roberto Maraglino relegava latino e greco a materie specialistiche:

Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti *attraverso la diretta conoscenza delle due lingue*: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a *resoconti in chiave moderna* che sappiano utilizzare anche nuovi e novissimi strumenti di comunicazione.

*Altro discorso va fatto per uno specifico percorso scolastico destinato alla formazione dei futuri antichisti*<sup>5</sup>.

I corsivi sono miei. Iniziamo dalla frase finale. A distanza di tempo, si può vedere quanto vicini si sia andati a una totale scomparsa della classicità dall'orizzonte culturale degli Italiani<sup>6</sup>: il futuro liceo classico era destinato a divenire un liceo professionalizzante, come il liceo coreutico, musicale o sportivo o come il vecchio liceo linguistico della riforma Malfatti. Ciò naturalmente ne avrebbe significato la morte. Gli indirizzi sopra citati sono pensati per allievi impegnati in attività estremamente coinvolgenti, che si scommette diventeranno per loro una professione, e che non sono rimandabili a età più matura (non si può diventare un concertista iniziando a suonare a diciott'anni); pertanto, riducono in misura importante la formazione culturale generale<sup>7</sup>, indirizzandoli già verso una professione o a studi post-diploma specifici (accademie, conservatorio, SUISM). Ma questo tipo di impostazione professionalizzante, che la riforma Berlinguer intendeva estendere al liceo classico, è del tutto estranea alla sua natura generalista di una scuola che ambisce a preparare a qualunque tipo di corso universitario (e al momento pare riuscirci). Le eventuali professioni a cui un liceo classico professionalizzante potrebbe preparare non necessitano affatto di una vocazione precoce; credo che sarei il primo a restare perplesso se un quattordicenne mi dicesse che il sogno della sua vita è diventare archivista.

Noi (io e, credo, chi mi legge) naturalmente non crediamo poi che latino e greco si possano ricondurre a *resoconti in chiave moderna*; una parte significativa degli interventi

<sup>5</sup> [www.unicobas.it/rel44saggi.htm](http://www.unicobas.it/rel44saggi.htm)

<sup>6</sup> Sui pericoli corsi dalla scuola ai tempi della riforma Berlinguer resta insuperato il bellissimo L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998.

<sup>7</sup> Per esempio, nel liceo sportivo, oltre alla mancanza del latino (e ovviamente del greco), le ore di filosofia al triennio sono ridotte a 2 rispetto alle 3 del liceo scientifico, ed è totalmente abolita la storia dell'arte.

di questo convegno illustra *status* e significato del *latino* (e non genericamente del mondo romano) nell’Italia e nell’Europa di oggi. Contro una certa tendenza apologetica rispetto alle discipline classiche che talora sa di *excusatio non petita* mi spingerei anzi a rilanciare: che il greco - e ancor più il latino, che non ha mai subito un’interruzione culturale in Europa - siano alla base della nostra cultura mi sembra un fatto così evidente che mi stupisce come persone a volte di istruzione non nulla possano solo ipotizzare il contrario. «A che cosa servono greco e latino?» è una domanda che si dovrebbe tollerare solo se posta da un dodicenne. Quindi, il mio e nostro interesse è anzitutto che il liceo classico continui a essere considerato una scuola generalista, e poi che il latino, se è fondante, non sia limitato a una scuola frequentata dal 6-7% come il liceo classico. In particolare, è importante la sua presenza al liceo scientifico, che – prendo a prestito un’espressione cara a Guido Milanese - in Italia è la scuola “non marcata”, cioè l’indirizzo meno connotato, diremmo quasi “standard”. Ovviamente, viene da chiedersi se una scuola ormai depotenziata e ridotta sempre più a seguire le effimere fluttuazioni del mercato invece che a fornire ai cittadini dei “possessi per sempre” sia in grado di risollevarsi e invertire processi che al momento paiono impossibili da contrastare<sup>8</sup>.

Nella scuola per la nuova società multiculturale si rischia facilmente, con un approccio “tradizionale” o “normativo”, di cadere in facili sciovinismi politicamente connotati: «vengono qui, imparino la nostra cultura». Preferisco, per quanto mi riguarda, dare per scontato che la cultura di una nazione si crei attraverso il contributo delle persone che la compongono: dunque, se in una nazione immigra una quota consistente di persone portatrici di culture altre si creerà naturalmente un effetto di superstrato. Ma, a questo punto, latino ed eventualmente greco non risultano un puro residuo tradizionale senza possibilità di interessare chi ha origini culturali diverse? O addirittura, mantenerli potrebbe configurare una forma di neocolonialismo o di assimilazione forzata?

## 2. Un’esperienza personale

Per due anni, 2018-2019 e poi 2019-20 ho tenuto alla *School for International Education di “Ca’ Foscari Venezia”*<sup>9</sup> un insegnamento in lingua inglese dalla titolatura *Introduction to Classics*. Destinatari: studenti e soprattutto studentesse (un giorno ci interrogheremo

---

<sup>8</sup> Il grido di allarme sulla nuova direzione aziendalistica della scuola, che finisce per produrre saperi effimeri ed esclusivamente votati alla produttività immediata, è oggetto ormai di saggi numerosissimi, e qui *non est locus*. Ricordiamo ad esempio F. Brevini, *Abbiamo ancora bisogno degli intellettuali? La crisi dell’autorità culturale*, Milano 2021, in particolare il capitolo *La disfatta della scuola*, pp. 157-179. Sulla paradossale convergenza tra i desiderata aziendalistici e le istanze progressiste post-sessantottine, il forse un po’ troppo disfattista P. Mastrocola, L- Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano 2021.

<sup>9</sup> La SIE è un’iniziativa di “Cà Foscari” volta a offrire attività didattiche per studenti stranieri ed esperienze internazionali per gli studenti dell’università veneziana. I corsi sono tenuti in lingua inglese e, a differenza di iniziative come il progetto Erasmus, che pone l’accento più sulla mobilità che sulla didattica, pensati specificamente per un pubblico straniero. Cf. <https://www.unive.it/pag/35227/>.

su questo *gap* di genere mondiale nelle discipline umanistiche) da tutto il mondo: Canada, Australia, Inghilterra, USA, Russia, Romania, Corea (ovviamente del Sud), Cina, Taiwan. Scopo: far conoscere loro la cultura greca e latina. Sarebbero stati i candidati ideali per un corso che evitasse *la diretta conoscenza delle due lingue*, ma ho tentato un approccio più ambizioso. Quanto segue è un breve resoconto dell'esperienza, con qualche *caveat* per chi desideri insegnare il latino in un contesto multiculturale. Farò riferimento soprattutto agli studenti provenienti dall'estremo Oriente: mentre per studenti occidentali si può senz'altro rilevare un'inferiorità quantitativa nelle nozioni relative al mondo classico (da nessuna parte al mondo la classicità riceve tanta attenzione quanto in Italia; anche la Grecia ha rinunciato al greco classico), per studenti orientali le differenze è di tipo qualitativo, al livello di immaginario e strutture culturali di base.

Una prima notazione interessante è relativa al concetto stesso di classico. Prima del corso chiedevo loro che cosa fosse un classico, e in effetti ciò cambia a seconda delle culture. Nella *tag cloud* in fig.1 si può trovare un elenco “pesato” dei testi che gli allievi del corso consideravano classici. Il classico del nostro tempo è... *Harry Potter*<sup>10</sup>, seguito da *Orgoglio e pregiudizio* e dalla saga *Racconti della camera Rossa*; al quarto posto, la Bibbia. Per l'estremo oriente è di norma sufficiente il richiamo alla tradizione per conferire dignità a un testo.

Un aspetto interessante nell'approccio alla didattica con gli studenti orientali è il loro concetto di tempo e le loro temporizzazioni della storia e della civiltà – c'è un capitolo dell'autobiografia del celebre pianista cinese Lang Lang che da questo punto di vista è illuminante<sup>11</sup>: sanno che Latino e greco sono antichi, ma non sanno quanto. A proposito di pianoforte, almeno due o tre studenti avevano sbagliato a iscriversi perché pensavano che si trattasse di un corso su Bach e Beethoven.

E in effetti, un elemento che colpisce molto gli studenti orientali è che i nostri classicismi sono sfasati: per noi è “classica” l'Atene del quinto secolo; Roma, è “classica” almeno quattro secoli dopo; la musica ha la sua fase “classica” tra Settecento e Ottocento, ecc.

Non è possibile insegnare bene latino a una classe multiculturale se il docente non diventa multiculturale a sua volta. Personalmente, avevo studiato le linee principali di

<sup>10</sup> Mi pare in effetti incontestabile, se pensiamo al classico in termini di creazione di immaginario e linguaggio: quanti titoli di articoli seguono, per esempio, la struttura ormai un po' stucchevole “\**fantastici e come trovarli?*”.

<sup>11</sup> «Un giorno alcuni produttori discografici cinesi ricevettero il pianista Vladimir Aškenazij nella loro sala riunioni per discutere di una nuova incisione dei valzer di Chopin. I produttori stavano seduti in silenzio e alla fine Aškenazij domandò se non si potesse cominciare la riunione. «Non aspettiamo il compositore?» domandò uno dei discografici. Il fatto che gli studenti di pianoforte, in Cina, sentano la musica classica come qualcosa di tanto attuale mi rende felice. Quando capita che un ragazzo mi dica: «Ehi, Lang Lang, so che lavori per la Deutsche Grammophon, ho visto che anche Mozart ha un contratto con loro» provo un moto di felicità. Mi piace che dei ragazzi pensino che Mozart sia vivo e vegeto» (Lang Lang (con D. Ritz), *La mia storia*, Milano Feltrinelli 2008, p. 15 n.). Mi piace moltissimo la notazione finale *in bonam partem* di Lang Lang; quanti docenti si limiterebbero a uno scandalizzato *o tempora, o mores?* Non sarebbe bellissimo se gli studenti pensassero che Virgilio è vivo?

sviluppo della storia giapponese, cinese, coreana, e invece di fornire date in termini freddamente numerici cercavo di offrire sincronismi. Per esempio, la seconda guerra punica per i Cinesi riempie la dinastia Qin (221-206); la storia di Roma classica per i giapponesi è il periodo Yayoi (350 a.C-250 d.C), che per loro è preistoria, e per i coreani coincide col periodo dei “tre regni”.

### 3. *Catullo per principianti... cinesi*

Una parte consistente del mio corso riguardava le caratteristiche della lingua latina. Può sembrare impossibile far tradurre a uno studente cinese che non sappia una parola di latino Catullo nella propria lingua; in realtà è possibile, e con risultati, talora di una certa finezza. Durante le prime lezioni facevo tradurre a tutti il carme 85 di Catullo nella propria lingua. Gli studenti dovevano esporre la loro traduzione in lingua madre, spiegandoci i problemi che potevano verificarsi nell’esprimere un concetto latino in una lingua più o meno esotica. La traduzione veniva preparata dalla mia lettura del testo latino (in metrica! Volendo, potevano cercare di preservare la ritmica) e una traduzione di base. Dopodiché, passavo a illustrare tutta la complessità del distico.

*Odi et amo. Quare id faciam fortasse requiris  
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.*

*Odi et amo.* Mentre *amo* è, per così dire, “puntuativo”, *odi* è il risultato di un processo: ho iniziato a odiare e ora odio<sup>12</sup>. Potete nella vostra lingua rendere questo “odio” come risultato di un processo? [per esempio, l’aspetto durativo o risultativo è esprimibile facilmente nelle lingue slave].

In nessuna parte del distico c’è una marca di genere. Non sappiamo se l’io o il tu poetico è maschile o femminile. Come fate nelle lingue in cui la marca di genere è ineliminabile? [è un problema per le lingue semitiche e dunque per gli studenti israeliani o arabi]

*Et.* In latino significa “e”, ma potenzialmente è giustificabile una traduzione leggermente più forte “eppure”, “anche”. Avete una congiunzione del genere nella vostra lingua?

*Faciam/fieri:* Catullo non scrive “sento” (lo scriverà nel pentametro), ma usa un verbo moto concreto, quasi più “make” che “do”. Si riesce a conservare questa materialità nella vostra lingua? Sotto, *fieri* è esattamente il passivo di *facio*. Catullo sta spiegando che qualcosa al di sopra di lui sta agendo, mentre l’interlocutore pensa che Catullo possa avere il controllo. Si può rendere questa simmetria?

---

<sup>12</sup> Uso qui il tipo di linguaggio che usavo con gli studenti; per esempio, qui non usavo l’espressione “perfetto risultativo” per non complicare con tecnicismi l’approccio di principianti assoluti a un testo in una lingua sconosciuta.

*Nescio-sentio*. *Scio* indica il pensiero razionale; *sentio* il pensiero istintivo, che dà comprensione immediata. Come potete renderlo nella vostra lingua?

*Excrucior*: attiva nella mente del lettore l'immagine della croce, supplizio lento e degradante riservato agli schiavi, che provocava la morte per soffocamento. Dunque, con *excrucior* Catullo sta dicendo: «mi sento condannato a morte / sono inchiodato / mi sento soffocare / provo una lunghissima agonia / spero in un colpo di grazia / mi sento sospeso / mi vergogno / sono schiavo d'amore». Tutto con una sola parola!

I risultati sono stati in alcuni casi estremamente pregevoli (in fig. 2 si può vedere il lavoro di uno studente cinese, ben annotato e con due traduzioni diverse, una più moderna, una più arcaizzante), e hanno insegnato qualcosa anche al sottoscritto. Per esempio:

la metafora originaria della croce è per un moderno occidentale danneggiata dal superstrato cristiano, che l'ha caricata di una propria simbologia a cui non è possibile sfuggire. La Croce ha introdotto un significato di abbandono al volere di Dio, di espiazione, di redenzione che è del tutto estranea a Catullo; insomma, introducendo l'immagine della croce (che diventa Croce) fatalmente il carme 85 diventa una poesia cristiana. Curiosamente, questo è un caso in cui un lettore non esposto alla cultura occidentale riesce ad apprezzare meglio la metafora originale. Mi ha tuttavia strappato un sorriso quando un allievo cinese mi ha fatto notare che il supplizio della croce era così poco attivante nel suo immaginario da renderlo poco efficace, e mi ha chiesto se nella sua traduzione potesse usare invece l'immagine della graticola. Non sono esperto di torture cinesi, ma ho accordato il permesso.

Di interesse, pure, si è rivelato scoprire un aspetto dell'antitesi *odi et amo* cui non avevo pensato. Di norma spiego che l'*et* dell'antitesi iniziale è estremamente forte perché tiene insieme due concetti opposti, che costituiscono quasi un ossimoro, e generano un paradosso non razionalizzabile ma solo intuibile. Per uno studente dell'estremo Oriente, mi è stato fatto notare, la forza di questo paradosso è molto minore: un taoista, abituato a pensare in termini di *yin* e *yang*, non ha nessuna difficoltà a razionalizzare *odi et amo*; un Catullo giapponese non avrebbe mai detto *nescio*, e il carme 85 non sarebbe mai nato.

Come si vede, *dum docent discunt*: l'insegnamento del latino si rivela un formidabile strumento di comprensione interculturale, capace di chiamare in causa strutture psicologiche profonde. Naturalmente, il docente che conosca più lingue straniere è avvantaggiato; ma è di solito sufficiente conoscerne la struttura; da questo punto di vista un docente di latino volenteroso non si trova di fronte a difficoltà insormontabili, a causa delle competenze grammaticali che lo studio delle lingue classiche sviluppa, e che gli rendono piuttosto semplice comprendere contrastivamente la grammatica di qualsiasi lingua (Matteo Ricci riuscì perfino a redigere una grammatica cinese usando le strutture latine). Così, sapevo, per esempio, che la struttura estremamente semplice dal punto di vista dell'allocuzione in latino, dove non si dà del lei o del voi, si scontra con la complessità delle forme di giapponese e coreano, dove esistono più gradi onorifici a seconda della distanza gerarchica tra gli interlocutori: Catullo, in coreano, non può

limitarsi all’enunciato, ma deve scoprire le sue carte dal punto di vista del rapporto con il “tu poetico”. Molto interessante è stato anche ritrovare affinità insospettabili tra autori lontani (per esempio, il tema del *carpe diem* nella propria poesia nazionale); tutti gli studenti mi hanno detto che si apriva loro un mondo, ed è stato possibile dialogare in modo culturalmente alto e collaborativo su un livello di astrazione molto alto che, allontanando dalla contingenza, riesce a disinnescare situazioni potenzialmente esplosive (non è facile mantenere insieme nella stessa classe evitando incidenti diplomatici studenti cinesi e taiwanesi, o giapponesi e coreani).

#### 4. Latino per adulti (stranieri) vs latino per bambini

Come si è visto fin qua, non è produttivo pensare a insegnare latino a uno studente straniero senza porsi dal suo punto di vista linguistico e culturale; sempre più spesso viene richiesto alle università di tenere lezioni o addirittura interi corsi di laurea in lingua inglese; queste richieste, e talora velate imposizioni, giacché spesso un corso in inglese riceve finanziamenti maggiorati o alza il ranking dell’ateneo nelle *stucchevoli* “classifiche” ufficiali e ufficiose, si limitano all’aspetto puramente linguistico, che nelle discipline scientifiche può essere sufficiente: uno studente italiano e uno giapponese hanno lo stesso immaginario matematico e dunque possono seguire piuttosto facilmente un corso di algebra in inglese; nelle *humanities*, in cui il “paniere” delle opere letterarie, degli avvenimenti storici, dei riferimenti religiosi ha una variabilità infinita a seconda della nazionalità, l’immaginario culturale riveste un’importanza ben maggiore. Sul latino e sul greco<sup>13</sup>, in particolare, ormai la situazione è “Italia vs. resto del mondo”: non esistono più nazioni in cui gli studenti arrivino all’università con una preparazione così approfondita su queste due discipline e su tutto l’universo culturale che vi gravita intorno.

Perciò, resta tutta da inventare una didattica per giovani adulti, mentre sono ormai molto avanzati gli studi sulla didattica in classi multilingue di bambini; la prospettiva in questo caso è diversa: si tratta infatti di integrare giovani immigrati o figli di immigrati e di fornire ai maestri elementari in trincea gli strumenti culturali di cui necessitano; in genere l’attenzione in questi casi è soprattutto sulla lingua<sup>14</sup>, l’ostacolo principale quando

---

<sup>13</sup> Il greco classico in Grecia è sulla strada di un profondo ridimensionamento, ben illustrato dalle parole, all’epoca della Riforma Tsipras, del ministro Nikos Philis, che invitava a passare a testi greci in traduzione “per approfondire la loro valenza storica, senza torturare i ragazzi del ginnasio con la grammatica di 3000 [un po’ troppo, forse, nota mia] anni fa”. Cf. <https://www.balcanicaucaso.org/aree/Grecia/Grecia-la-Buona-scuola-di-Tsipras-180115>.

<sup>14</sup> Segnalo qui I. Fiorentini, G. Gianollo, N. Grandi, *La classe plurilingue*, Bologna 2022., acquistabile in cartaceo o scaricabile gratuitamente all’indirizzo <https://buonline.com/az13zg/uploads/wpforms/6916-fd0357b44310bb9c674c186fee40bbc4/d-2020-la-classe-plurilingue-gianollo-interno-2ed2281b734d99dd2a0da70ebb203a65.pdf>. Il testo, ancora inedito ai tempi del Convegno cui pertengono questi Atti, si rivela uno strumento utilissimo di riferimento: descrive le lingue più frequenti presso la popolazione immigrata in Italia illustrandole in termini contrastivi con l’italiano in termini di fonetica,

in una classe di scuola elementare o media si presenta un bambino-ragazzo che non comprende l'Italiano e magari ancora analfabeta. Per un ventenne universitario, invece, la maggiore o minore interoperabilità linguistica è secondaria rispetto a una più generica maggiore o minore interoperabilità culturale. Per esempio, un problema che può avere un bambino straniero che inizi a imparare l'italiano è l'interferenza fra la sua lingua madre e la nuova lingua; per uno studente adulto, la difficoltà maggiore sarà uscire dalle proprie strutture valoriali (per uno studente americano, come dimostra ormai il fiorire di saggi dedicati alla questione, anche in Italia<sup>15</sup>, è ormai molto difficile non giudicare le culture classiche secondo categorie anacronistiche come “sessismo”, “razzismo”, “patriarcato”) vissute come valore assoluto. L'insegnamento del latino all'estero spesso è collegato a facoltà universitarie in cui tale lingua ha rivestito in passato strumento di comunicazione e ha generato il lessico settoriale, e quindi il desiderio di ricollegarsi a una tradizione professionale; è il caso di giurisprudenza o medicina (un contributo ucraino per esempio riporta esperienze di insegnamento di aforismi latini medici nella locale facoltà<sup>16</sup>).

Un caso interessante di insegnamento multiculturale a giovani adulti è quello descritto in un contributo relativo alla didattica del latino in Sudafrica<sup>17</sup>. In questo caso il latino è utile soprattutto a studenti di giurisprudenza; il *gap* culturale tra studenti di etnia boera e quelli di etnia nativoafricana è notevolissimo sia dal punto di vista contenutistico – immaginario di riferimento – sia linguistico: l'afrikaans o l'inglese che i sudafricani bianchi padroneggiano sono entrambe lingue indoeuropee; le lingue dei nativi africani no (il Sudafrica, oltre ad afrikaans e inglese, ha ben nove lingue camitiche ufficiali, abbastanza interoperabili: ndebele del sud, tsonga, tswana, sotho nelle varianti sud e nord, swati, enda, xhosa, zulu; quest'ultima, ormai compresa da metà della popolazione, si sta avviando a diventare la lingua sudafricana *de facto*. Nel contributo si nota come l'insegnamento del latino si riveli una sorpresa positiva per molti studenti, che riescono a cogliere analogie con la propria lingua madre anche quando questa è tipologicamente assai lontana dalle lingue neolatine<sup>18</sup>. In particolare, viene paradossalmente apprezzato ciò che in Italia si tende oggi a rigettare: l'approccio grammaticale (che da noi suscita corociate contro il grammaticalismo). Gli studenti di madrelingua africana, infatti, possiedono la propria lingua senza averne una sistemazione grammaticale rigorosa; ma non solo: anche l'inglese viene insegnato in modo empirico senza alcun riferimento

---

morfologia, sintassi e lessico. Lettura assai interessante, richiede nozioni glottologiche forse un po' avanzate rispetto al target naturale dei suoi utilizzatori ideali (insegnanti di scuola elementare o media).

<sup>15</sup> Per esempio: A. Borgna, *Tutti maschi bianchi morti*, Bari 2022; M. Lentano, *Classici alla gogna*, Roma 2023, il primo più “integrato”, il secondo più “apocalittico”.

<sup>16</sup> O. Kolodnytska – H. Palasiuk, Latin Aphorisms as a Component of Socio-Cultural Training of Medical Students, *Медична освіта* (2019), 39-43.

<sup>17</sup> J.-M. Claassen, *The Teaching of Latin in a Multicultural Society: Problems and possibilities*, “Scholia” 1, 1992, <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/EIAnt/V1N1/claassen.html>.

<sup>18</sup> “An Owambo- speaking Namibian student presently enrolled avers that his home language helps him in Latin learning, as he can discern similarities in the systems of the two languages”. (Claassen 1992, s. p.).

grammaticale; dal punto di vista di un italiano, sembra incredibile che si possa scoprire l'esistenza della grammatica solo all'università<sup>19</sup>.

### 5. Un modello generalizzabile?

Che contributo può dare un'esperienza di questo tipo rispetto alla normale esperienza liceale? Possiamo ragionevolmente supporre che le esigenze di uno studente liceale si trovino a metà tra quelle di un bambino (approccio contrastivo dal punto di vista linguistico e costruzione *ex novo* dei contenuti culturali) e quelle di un adulto culturalmente formato (approccio contrastivo dal punto di vista linguistico e integrazione, anche contrastivi dei contenuti culturali). Ma naturalmente stiamo parlando di un approccio a uno studente straniero. Ora, quanto sono stranieri gli stranieri presenti nella Scuola italiana?

A che punto siamo col *melting pot* e quanto gli insegnamenti classici sono compatibili con la nuova società multiculturale<sup>20</sup>? Vorrei qui rispondere con un altro *tagcloud*, aneddótico ma credo ugualmente significativo, che rappresenta le lingue parlate come lingua madre dagli studenti in una scuola torinese: sono ben *venticinque* lingue<sup>21</sup>. Si potrebbe pensare a una scuola media di periferia; si tratta invece di un noto liceo classico statale<sup>22</sup>. Possiamo dire che la questione si sia risolta da sé: esiste un numero consistente di immigrati che cerca per i propri figli, gli indirizzi di scuola più impegnativi e che offrano la maggiore possibilità di ascensore sociale. Il liceo classico ha assolto per anni a questa importantissima funzione; a questa si aggiunge ora la possibilità di fornire ad allievi provenienti da tutto il mondo un accesso profondo alla cultura occidentale. Il suo successo presso studenti immigrati o di seconda generazione dimostra che latino e greco non devono lasciarsi intimidire da paure superficiali che spesso hanno il sapore paradossale del *westsplaining*, ma hanno molto da dire nella costruzione dei valori di una nuova cittadinanza. Un problema che spesso i ragazzi stranieri si trovano a vivere è quello di essere *heritage speaker*: “si tratta di persone esposte fin dalla prima infanzia sia alla lingua minoritaria della famiglia sia alla lingua maggioritaria del luogo in cui vivono; in questi casi, tipicamente, la lingua maggioritaria della comunità ha il sopravvento, e la

---

<sup>19</sup> One student explained that in 'English First Language' at school he did not learn any grammar. So formal grammar as a linguistic codification is being learned as a new system and then being applied to students' extant language systems. (Claassen 1992, s. p.).

<sup>20</sup> Secondo i dati MIUR 2019 attualmente in Italia gli allievi di cittadinanza non italiana (il che implica naturalmente livelli diversissimi di alloglossia a seconda della situazione familiari, dai totali alloglotti a equivalenti madrelingua) sono circa il 10%. Cf. Fiorentini-Gianollo-Grandi 2022.

<sup>21</sup> Fiorentini-Gianollo-Grandi 2022 sopra citato si concentra su: romeno, albanese, lingue slave, romani, lingue indoarie, tamil, lingue dravidiche, filippino, cinese, arabo, amarico, somalo, lingue subsahariane, francese e inglese subsahariano, spagnolo latinoamericano. Come si vede, nella realtà ci si può trovare di fronte a una varietà ancora maggiore.

<sup>22</sup> Ringrazio la prof.ssa Marcella Guglielmo, del Liceo Classico “Gioberti” di Torino per i dati.

lingua diventa una lingua “ereditata”, conosciuta in maniera incompleta o passiva. Queste situazioni si stanno verificando con sempre maggior frequenza anche in Italia [...] e corrono il rischio di porre gli individui che le vivono in una condizione di profonda scissione identitaria<sup>23</sup>. Leggendo queste parole, un latinista non può che trovarvi una notevole consonanza: insegniamo una lingua ancestrale, che tende a essere sempre meno considerato, e certamente la conosciamo in maniera incompleta e passiva. Però è pur sempre un’eredità preziosa, e dividerla con altri è un ottimo mezzo per dire loro che li consideriamo parte della nostra famiglia.

Credo che non vi siano parole migliori, per concludere, che quelle di Roger Kimball:

*It didn't matter if you were male or female, Spanish or Somali, rich or poor, black or white: the hexameters of Homer, the arguments of Aristotle, the cadences of Catullus had a timeless and cross-cultural appeal that spoke to our humanity, not our tribal affiliation*<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Fiorentini-Gianollo-Grandi 2022, p. 11-12.

<sup>24</sup> <https://newcriterion.com/issues/2021/3/canceling-classics>.

*Bibliografia e dictiografia:*

Dati ISTAT sulla dinamica demografica 2021

<https://www.istat.it/it/files//2022/03/Dinamica-demografica-2021.pdf>

DM 9 febbraio 1979

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html#ITALIANO>.

Relazione finale della commissione dei 44 saggi

[www.unicobas.it/rel44saggi.htm](http://www.unicobas.it/rel44saggi.htm).

BORGNA 2022

A. Borgna, *Tutti maschi bianchi morti*, Bari 2022.

POSER 2021

R. Poser, *He wants to Save Classics from Whiteness. Can the Field Survive?*, “The New York Times”, 2-2-2021, <https://www.nytimes.com/2021/02/02/magazine/classics-greece-rome-whiteness.html>.

BREVINI 2021

F. Brevini, *Abbiamo ancora bisogno degli intellettuali? La crisi dell’ autorità culturale*, Milano 2021.

CLAASSEN 1992

J.-M. Claassen, *The Teaching of Latin in a Multicultural Society: Problems and Possibilities*, «Scholia» 1, 1992,

<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/EIAnt/V1N1/claassen.html> .

FIorentini.GIANOLLO-GRANDI 2022

I. Fiorentini, G. Gianollo, N. Grandi, *La classe plurilingue*, Bologna 2022.

KIMBALL 2021

R. Kimball, *Canceling Classics. On Demolishing Classical Studies in the Pursuit of «Reparative Intellectual Justice»*, <https://newcriterion.com/issues/2021/3/canceling-classics>.

KOLODNYTSKA - PALASIUK 2019

O. Kolodnytska – H. Palasiuk, *Latin Aphorisms as a Component of Socio-Cultural Training of Medical Students*, «Медична освіта» (2019), 39-43.

LANG LANG 2008

Lang Lang (con D. Ritz), *La mia storia*, Milano 2008.

LENTANO 2023

M. LENTANO, *Classici alla gogna*, Roma 2023.

MASTROCOLA-RICOLFI 2021

P. Mastrocola, L- Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano 2021.

RUSSO 1998

L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano 1998.



language uses other expressions.

We translate it in two versions. The first one is the modern poetry:

wǒ hèn wǒ ài nǐ yě xǔ huì wèn jiū jìng wèi hé  
 ,我 ,恨 ,我 ,爱 ,你 ,也 ,许 ,会 ,问 ,究 ,竟 ,为 ,何  
 rú cǐ  
 ,如 ,此

wǒ yě bù zhī dào dǐ zěn me huí shì què néng  
 ,我 ,也 ,不 ,知 ,到 ,底 ,怎 ,么 ,回 ,事 ,却 ,能  
 gǎn jué dào bìng shí fēn jiān áo  
 ,感 ,觉 ,到 ,并 ,十 ,分 ,煎 ,熬

And the ancient poetry is as followed:

wú ài wú hèn jūn huò jūn wèn yán zhī bù yù jué  
 ,吾 ,爱 ,吾 ,恨 ,君 ,惑 ,君 ,问 。 ,言 ,之 ,不 ,喻 ,觉  
 zhī kǔ shēn  
 ,之 ,苦 ,深。

The first problem we have meet is the rhythm. The modern poetry can best fit the meaning, but it can not have a good rhythm. And the ancient poetry can best fit the rhythm, but because of the limited words it can not best explain the meaning. So I put the two version together.

And there are some other problems. In Chinese poetry, it's difficult to find a symbol like excrucior. Because of the difference of the culture, China will use some other words to show the same meaning just like <sup>jiān áo</sup>煎熬, which is a penalty in ancient times. Each word is a way of cooking, and when we put the word together, it means we cook someone to make him "excrucior".

Fig. 2



**Fig. 3**