

STRUMENTI

Tiziana Momigliano

IL LATINO CON GIOIA

LEZIONI DI UNA PROFESSORESSA

The logo consists of the letters 'LED' in a stylized, cursive script. The 'L' and 'E' are connected, and the 'D' is separate. The letters are black and set against a white background.

— Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto —

ISBN 978-88-7916-377-4

Copyright 2009

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

Catalogo: www.lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <<mailto:segreteria@aidro.org>>
sito web www.aidro.org <<http://www.aidro.org/>>

Videimpaginazione e redazione grafica: Paola Mignanego
Stampa: Digital Print Service

SOMMARIO

G. ARRIGONI	
<i>Omaggio a Tiziana Momigliano</i>	7
M. GIOSEFFI	
<i>Tornare all'antico. Le lezioni sul latino di Tiziana Momigliano</i>	21
<i>Nota al testo</i>	31
PREMESSA METODOLOGICA	33
PRIMA LEZIONE	
<i>La semplicità dei costumi romani nei tempi più antichi della repubblica</i>	39
SECONDA LEZIONE	
<i>Le magistrature, i comizi e le elezioni</i>	53
TERZA LEZIONE	
<i>La vita militare e la guerra durante la repubblica</i>	65
QUARTA LEZIONE	
<i>Le vie di comunicazione: le strade e i porti</i>	81
QUINTA LEZIONE	
<i>La vita economica di Roma: il commercio e l'industria</i>	99
SESTA LEZIONE	
<i>I ragazzi e la loro educazione presso i Romani durante la repubblica e sotto l'impero</i>	115
SETTIMA LEZIONE	
<i>I vari generi di spettacoli</i>	129
OTTAVA LEZIONE	
<i>La concezione della morte. I riti e i monumenti funebri</i>	143
<i>Fonti delle lezioni</i>	161
<i>Fonti delle illustrazioni</i>	163

TORNARE ALL'ANTICO

Le lezioni sul latino di Tiziana Momigliano

di Massimo Gioseffi

Tornate all'antico, e sarà un progresso.

(G. Verdi a Francesco Florimo, Genova, 5 gennaio 1871)

L'istituzione, nell'ultimo decennio, delle SSIS e il diffondersi, lento e difficoltoso, ma graduale e riconosciuto finalmente anche in Italia, di una disciplina quale la «didattica del latino» hanno portato di recente alla pubblicazione di vari manuali e repertori dedicati all'insegnamento della materia, alla sua pratica, alle sue necessità¹. L'elemento che accomuna un po' tutti questi volumi è la contrapposizione fra un metodo 'antico', svolto necessariamente *per imitationem* e *in re* (ossia, sul corpo vivo degli studenti), e un metodo che si auspica consapevole e scientifico, non più artigianale, rivolto in primo luogo al 'comunicare' e non al 'trasmettere', ovvero – come scrive Anna Giordano Rampioni – «al rapporto che nel processo didattico si instaura fra insegnante e alunno, focalizzando la figura di chi apprende»². In anacronistica controtendenza con quanto detto finora (ma, in realtà, non tanto), ripubblichiamo qui una serie di lezioni di Tiziana Momigliano, che risale ai primi anni Settanta³.

¹ Ricordo, senza pretesa di completezza, alcuni tra i più importanti strumenti di lavoro, dei quali non avrò modo di tornare a fare parola in seguito (altri ne saranno menzionati nel corso dell'intervento): la serie genovese di convegni e volumi denominati *Latina Didaxis*; periodici particolarmente attenti alle problematiche dell'insegnare, come «Aufidus. Rivista di scienza e didattica della cultura classica» o «Docere. Rivista di didattica delle lingue classiche»; l'italiano «Scholia», che ha un supplemento esplicitamente dedicato al tema; la raccolta di percorsi didattici a cura di D. Puliga, *Percorsi della cultura latina. Per una didattica sostenibile*, Roma, Carocci, 2003. Ampia rassegna bibliografica, a cura di R. Luzzi, in «BStudlat» 37 (2007), pp. 215-254.

² A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Bologna, Patron, 1998, p. 14.

³ Stampate sulla rivista «La Scuola Media», fra l'ottobre del 1972 e il maggio del 1973.

Diverse le ragioni che giustificano la scelta. Prima fra tutte, la sensazione che i manuali e i prontuari finora pubblicati si interessino soprattutto alla trasmissione della cultura e della letteratura latina, o al più della cultura attraverso la letteratura latina. Ma la scaletta di insegnamento tradizionale – che nulla vieta, e anzi sarebbe auspicabile venisse ripensata in futuro, ma che tale attualmente è e rimane – suppone che l'insegnamento della letteratura e l'approccio diretto agli autori facciano seguito a un periodo di circa due anni dedicati allo studio della lingua latina, strumento imprescindibile per quell'approccio e quella lettura⁴. Impressione generale è perciò che la battaglia, se battaglia ha da essere, si combatta già, se non addirittura sostanzialmente, proprio in quei primi due anni, e che lì si debba vincerla o perderla in modo spesso irreparabile. Inutile pertanto, e forse perfino dannoso, promettere uno studio appassionante della letteratura, se in precedenza si è ucciso l'interesse dello studente. Si corre infatti il rischio di fondare l'apprendimento su un atto di fede, col pericolo che, quando si giunge all'agognato traguardo, venga solamente confermata – una volta di più! – l'idea, già fin troppo diffusa, che il latino sia materia pesante e noiosa, incapace di appagare le aspettative di chi si vede costretto a studiarlo.

È dunque allo studente ginnasiale o delle classi equivalenti che si deve guardare in prima battuta, è in lui che si deve accendere l'interesse per la cultura antica, è lì che si gioca la partita per il futuro degli insegnamenti classici: particolare ben noto e sottolineato un po' in tutti i saggi di recente pubblicazione, ma trascurato o affrontato con qualche arrendevolezza allorché dalle affermazioni di principio si passa all'esemplificazione pratica. Ecco allora una prima risposta al quesito di partenza circa la pubblicazione che qui si presenta: è difatti a chi frequenta il ginnasio o il biennio degli istituti superiori che si possono indirizzare le lezioni di Tiziana Momigliano, a suo tempo pensate per uno studente della scuola media inferiore. E, in questa prospettiva, a giustificare l'idea di riproporre tali pagine è il loro sostanziale interesse intrinseco. Com'è ovvio, a distanza di oltre trent'anni ci sono alcuni aggiustamenti da apportare, resi necessari dall'avvenuto trascorrere del tempo. È però evidente che l'autrice è sfuggita alla trappola di identificare l'esercizio sul testo con la sua traduzione (la traduzione per lei è solo un momento, importante ed essenziale, ma non esaustivo, dell'approccio al testo) e ancor più a quella di identificare gli esercizi con frasi o brani avulsi dal loro contesto e dal loro contenuto: come se fossero soltanto uno strumento linguistico – la frase portatrice di difficoltà o di una particolari-

⁴ Si tratta di un antico retaggio della riforma Gentile, che pure proclamava la necessità di «immergersi nel mondo classico, quale vive nei testi degli scrittori antichi, senza più preoccupazioni di astratta grammatica».

tà – senza curarsi della (inevitabile) mancanza di logica e di comprensibilità di quanto viene presentato agli studenti. A parte qualche occasionale incertezza, l'intento della Momigliano non era (e a quella data la cosa non appariva tanto scontata) la conquista di una grammatica pura ed astratta, ma priva di vita e di interesse, né la riformulazione in latino di pensieri moderni, un procedere sterile al di là di certe sue possibili applicazioni in sede di verifica dell'apprendimento. Al contrario: l'autrice si poneva già con grande chiarezza nell'ottica di quella che oggi chiameremmo la «competenza ricettiva» della lingua latina, proponendosi cioè di osservare e descrivere i fenomeni linguistici al solo scopo di riconoscerli e di comprenderli nel momento in cui vengono reperiti nel loro contesto di appartenenza, dal quale traggono la ragione d'essere. È nota la difficoltà che subito si presenta a chi si propone un simile intento: come riuscirci con studenti ancora sprovvisti di un quadro generale di competenze? Come è possibile affrontare testi o costruire frasi 'intelligenti' finché si hanno a disposizione «soltanto i vocaboli della prima declinazione e quindi si può parlare solo di dee, di fanciulle, di padrone, di ancelle»⁵? A questo si aggiunge, e non è difficoltà di minor conto, il problema di far arrivare gli studenti alla comprensione di un testo *a priori* complesso nei contenuti e incerto nei suoi riferimenti, e che alla maggior parte di loro, anzi forse alla loro totalità, apparirà estraneo, lontano, appartenente a un mondo nel quale ogni follia – se follia è il comportamento diverso dall'abituale, l'agire e il reagire a un orizzonte di pensiero che non è quello di tutti i giorni – risulta possibile, quando non addirittura legittima⁶. La soluzione proposta dalla Momigliano è uno studio per gradi, che punti prima di ogni altra cosa al lessico, nella precisa convinzione che senza il possesso del vocabolario di una lingua non si possiede nessuna lingua – ma il possesso di un vocabolario significa la sua memorizzazione, la capacità di imprimere nella mente (e far imprimere nella mente) il maggior numero possibile di termini. Il che a sua volta vuol dire, nell'esercizio concreto, il non prendere mai in considerazione le parole in astratto, ma entro percorsi, accostamenti e ulteriori collegamenti che ne facilitino il ricordo. A quanto suggerito dall'autrice, altro si

⁵ N. Flocchini, *Insegnare latino*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1999, p. 192; M.-P. Pieri, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Roma, Carocci, 2005, p. 25.

⁶ La scuola, del resto, ha progressivamente eliminato una serie di cognizioni che un tempo si acquisivano fin dai suoi gradini più elementari. Non si dimentichi che la maggior parte dei liceali (qualche volta perfino degli studenti universitari) non conosce quel conglomerato di aneddoti esemplari e moraleggianti di ambito antico – forse discutibili, ma che costituivano una base di sapere comune, oggi dispersa. Da questo punto di vista, certe affermazioni della Momigliano sull'argomento suonano un po' troppo apodittiche e sicure di sé, e probabilmente andranno riaggustate nella viva pratica.

dovrà certamente aggiungere: si tratti dell'indagine sistematica per radici lessicali esemplificata da Elisabetta Riganti ⁷, oppure della costruzione di opportune schede di lingua ipotizzata da Maria-Pace Pieri ⁸, non spetta a noi deciderlo. Probabilmente, dovrà essere l'una e l'altra cosa: come il testo della Momigliano non vuole proporsi quale manuale precettivo, ma solo come un'esemplificazione pratica, così – più in generale – risulta difficile essere categorici in una materia tanto fluida e da verificare giorno per giorno nella realtà della classe. Onore però al procedimento indicato: perché lo studio del lessico a partire da testi esemplari, oltre a essere più attraente e più efficace, evita un errore comune alle grammatiche normative e ai loro esercizi, lo studio cioè in primo luogo di parole disusate o arcaiche, o appartenenti ad ambiti limitati della lingua e della storia della lingua, ma rese importanti da ragioni grammaticali (i vari *tussis, ravis, amussis*, giustamente definiti «famigerati» da Maria-Pace Pieri) ⁹. È chiaro che la soluzione all'*impasse* potrà stare solo nel ruolo che si assume il docente all'interno della classe. Sarà il docente a dover guidare i suoi studenti: da un lato spetterà a lui compiere delle semplificazioni che non travisino i testi e non riducano neppure all'eccesso le informazioni di grammatica, dando così un'impressione falsa e, in sostanza, dannosa della complessità del latino; dall'altro, dovrà procedere per gradi, selezionando nel molto – troppo! – che ogni testo richiede per essere compreso il poco che se ne può trarre, rimandando al futuro (in una rete continua di collegamenti e 'tenute in tensione', di cui si farà per primo cosciente e partecipe) il molto altro che sarebbe necessario, ma che non si può pretendere di ricavare subito. Così facendo, si attiverà nei discenti un apprendimento per approssimazioni successive, capace di passare dalla scansione fideistica delle prime lezioni (ancora tutte dominate dalla fiducia nel docente che guida, quando non da un'arrendevole rinuncia a capire), a un'autonoma capacità di orientamento, acquisita per passaggi progressivi. Il che non è traguardo facile, e nemmeno sicuro: va costruito giorno per giorno, con tutti i rischi del caso.

Risalire a un testo di trenta e più anni fa è interessante anche in prospettiva storica. Fu in quegli anni che si combatté la prima, decisiva battaglia circa il destino e il ruolo del latino nella scuola e nella cultura italiana ¹⁰. Fino a quel mo-

⁷ E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Bologna, Pàtron, 1989.

⁸ *Op. cit.*, pp. 41-81.

⁹ *Ivi*, p. 17. Sul tema, vd. anche F. Marchese, *La livella, il bue, la raucedine. L'insegnamento linguistico del latino, oggi*, «Chichibio» 42 (2007), p. 2.

¹⁰ Relativamente numerosi, ormai, i volumi e gli articoli sulla scuola italiana e la sua evoluzione dall'unità d'Italia ad oggi. Mi limito perciò a rimandare gli interessati alla guida

mento materia pressoché obbligatoria d'insegnamento già alla media inferiore, e tale per tradizione secolare, il latino venne ridotto dalla legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, quella che istituì la scuola media unica ¹¹, a materia obbligatoria per un anno, il secondo, ma come integrazione dell'italiano, e a materia facoltativa (ed autonoma) per il terzo e ultimo anno, salvo essere definitivamente cancellato con l'ulteriore riforma, sancita dalla legge n. 348 del 16 giugno 1977. Inutile agitare lo spettro del Sessantotto: la strada che portava a questa china venne imboccata ben prima di quella data. E non si intende certo mettere in discussione la liceità, forse anche la necessità, di una simile decisione. La Storia va in direzioni inarrestabili, e a poco serve lo sterile rimpianto per i tempi passati. Le scelte fatte determinarono però, come ovvia conseguenza, una drastica emarginazione della materia «latino», avvertita con particolare drammaticità soprattutto nei primi anni Settanta. Passo successivo sarà, come ho già detto, la sua definitiva cancellazione dalla scuola media inferiore, sia pure con formulazioni ipocrite, che lasciavano spazio all'agire personale del docente e stimolavano quanto meno lo studio del lessico, inteso come propedeutico e ancillare all'italiano ¹². Non è detto che si sia trattato di un male: se non altro, perché l'obbligo di difendersi e di giustificarsi, dal quale la materia non ha più potuto prescindere, ha finito per costituire una ragione di forza, non di debolezza. È appunto quanto traspare dalle pagine che pubblichiamo. Di fronte alla necessità di coinvolgere un pubblico di adolescenti, l'autrice, senza perdersi in discorsi di astratta teoria, offre un esempio preclaro di come coniugare competenza e comunicazione. Siamo a monte della «psicologia cognitiva» o del concetto di «metacognizione» oggi imperanti nel discorrere pedagogico; lo siamo anche delle diverse proposte di grammatica succedutesi negli ultimi anni, dal «modello Tesnière-Happ» al più recente «metodo natura», rappresentato dalla ben nota *Lingua Latina per se illustrata* (vol. I, *Familia Romana*; vol. II, *Roma aeterna*) di Hans H. Ørberg ¹³. Nel caso della Momigliano ci troviamo in un procedere

bibliografica di A. Gaudio, *La storia della scuola italiana e delle sue riforme*, «Nuova secondaria» 17 (2000), pp. 55-58, e al recentissimo A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara, UTET Università, 2007, pp. 3-24.

¹¹ E che una norma del genere fosse promulgata in data semifestiva appare sintomatico di molte cose ...

¹² Nel testo del legislatore, per l'esattezza, si parlava di «rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana, con riferimenti alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica»; di fatto, però, la riforma del 1977 venne intesa più o meno dovunque come la soppressione dell'insegnamento del latino nella media inferiore.

¹³ Ottimo riassunto, di questi e altri modelli grammaticali, nel recente e già menzionato volume di Balbo, *Insegnare latino* cit., pp. 55-86.

del tutto tradizionale e in una pratica viva, da accettare e discutere, quindi, come testimonianza, non come dogma, qua e là forse anche un poco *fanée*, se vogliamo – e a volte perfino contestabile, come vedremo tra breve. Ma, in ogni caso, si tratta di una pratica vitale, attuale, realizzata dall'autrice mettendo in gioco tutta se stessa: ed è per questo che la proposta ha più che mai interesse e può costituire un utile spunto di riflessione. Compito del nuovo docente sarà vagliarla, adattarla, integrarla a una situazione senz'altro diversa – a cominciare dall'età degli studenti, ragazzi del biennio superiore. Oltretutto, dovendo tener conto del fatto che oggi l'insegnamento delle lingue classiche si sviluppa quando va bene su un arco di cinque, non di otto anni, e che è scomparsa ogni richiesta di una competenza che renda possibile la traduzione in latino.

Quali allora, in definitiva, i meriti – e quali i limiti – di queste pagine? Fra i meriti va senz'altro annoverata l'idea, precorritrice sui tempi, che il mondo greco-latino sia «storia da insegnare in senso complesso: è storia politica, economica, giuridica, di mestieri, di arti, di opere varie»¹⁴. S'è poi detto come la Momi-gliano non riduca mai la grammatica a materia pura, astratta, svincolata da un testo. Si parte sempre da una fonte, non necessariamente letteraria, ma in ogni caso da una materia viva, da una pagina che racconta, o consente di raccontare, una storia e di utilizzare il piacere per l'affabulazione, così forte negli adolescenti, come arma per penetrare nella loro curiosità. Ciò non cancella lo studio della grammatica, naturalmente, ma lo subordina alla comprensione del brano proposto e lo finalizza costantemente a quello scopo. Nel contempo, il singolo testo, il singolo brano vengono inseriti in un percorso più ampio, nel quale acquisiscono un interesse parziale ed esemplificativo, che invita a guardare oltre il passo in questione e l'immediato contesto, per cercare di cogliere il nesso, il problema che è alla base dei testi suggeriti o – a seconda dei casi – dell'opera da cui il passo in questione è ricavato. Il procedimento, articolato attraverso otto percorsi a cadenza mensile (ma altri se ne potranno sviluppare), punta perciò non alla memorizzazione di una regola, magari sottratta da qualsiasi applicazione effettiva, ma allo sviluppo di quella che oggi chiameremmo la «memoria a lungo termine». Sviluppo ottenuto facendo leva su una serie di strumenti complementari – etimologie, riferimenti visivi, testi documentari, storia locale, enfasi sulle parole che si vogliono ricordare – così da consentire la progressiva costruzione di un vocabolario e di un sistema grammaticale, secondo un procedimento realizzato per tappe e di nascosto, senza proporlo mai come

¹⁴ E. Andreoni Fontecedro, *Premesse ideologiche e metodologiche per una didattica del latino*, in AA.VV., *Il latino e il greco nella scuola oggi. Esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia, Atlantica, 1985, pp. 3-11; cfr. anche Giordano Rampioni, *op. cit.*, p. 20.

fine del lavoro svolto, ma avendolo ben presente come risultato implicito di quella presentazione di dati e di situazioni che appare invece l'intento essenziale delle lezioni. Un simile comportamento non esclude ovviamente la ripetizione e la variazione del già detto, attraverso l'ampliamento delle informazioni acquisite, in attesa di una sistemazione che venga dalla pratica prima che dalla teoria, e che sia sempre corollario, non fine primario, dell'agire del docente. Perché ciò diventi possibile, ci vogliono però due presupposti di partenza: il primo, una classe disposta a farsi coinvolgere nel gioco e a seguirne lo sviluppo con continuità – ma questo è forse già un risultato, più che una premessa. Il secondo, un insegnante capace di reggere il gioco, ossia di operare una scelta fra molte e differenti possibilità, individuando termini e situazioni chiave, senza presunzione di completezza, ma con l'abilità e la competenza di capire per tempo che cosa serve e che cosa no, cosa è immediatamente utile e cosa può essere differito nel tempo – oltre che di individuare fra una miriade di testi a disposizione, tutti ugualmente interessanti o tutti ugualmente morti, a seconda di come li si presenta, quelli che potranno davvero far breccia nell'animo degli studenti. E in quanto ho detto si riconoscono i pregi e i limiti della proposta. Un pregio, senza dubbio, è la presenza costante dei testi, presentati come vivi, inseriti in una problematica che era la problematica dell'autore al momento della loro stesura, e in un tema più generale, che riguarda noi tutti, e che è la conoscenza di un 'altro e diverso da sé', come è il mondo latino: tema che il docente – per il tramite dei testi – viene quotidianamente costruendo. Ulteriori motivi di vanto sono poi l'importanza concessa alla realtà extralinguistica, la costante contestualizzazione dei brani presentati, il risalto dato al contenuto del singolo brano o all'opera da cui il brano è tratto, senza dimenticare per questo le annotazioni grammaticali (grammatica e stilistica qui vanno sempre di pari passo). E ancora: se la traduzione non è, a questo punto, uno scopo a sé stante, ma solo uno strumento di avvicinamento al testo – tradurre è soltanto una fase del capire – ne consegue che la Momigliano può proporre in larga misura traduzioni proprie, che servano da guida e da stimolo. Senza bisogno di grandi discorsi di principio viene così incoraggiata, prima con l'esempio, poi con l'autonomo esercizio, la capacità di decifrare (e quindi anche di tradurre) il testo, la sensibilità, anzi, al decifrare (e quindi anche al tradurre), con tutti i problemi e le difficoltà che questo comporta. Quanto alle annotazioni grammaticali, non mancano, s'è detto. Sono tuttavia ridotte all'essenziale, mai disgiunte dalla lettura degli *auctores*, considerate uno strumento, non uno scopo autonomo: dal caso specifico si passa perciò con naturalezza alla sistemazione dei molti casi possibili, e mai il contrario. Nella costruzione che si viene così a ottenere, privilegiati risultano declinazioni e lessico, anche se non fanno difetto le rimanenti nozioni, morfologia e sintassi *in primis*: sfoltite però, ridotte a casi reali, a quanto risulta frequenzialmente importante. E anche in questo, va aggiunto,

l'autrice gioca in anticipo sui tempi (penso a quella che è stata, qualche anno più tardi, la «didattica breve»). Non basta: la Momigliano, s'è ribadito più volte, propone solo un'esemplificazione. Nelle scelte operate, tutte di pregio, ma tutte a loro volta modificabili, va messa in risalto soprattutto l'importanza concessa ai *Realien*, che nelle sue pagine davvero convivono con l'apprendimento della lingua, gli uni essendo naturale e indispensabile supporto dell'altra, e viceversa: in un procedimento dove lingua e contenuto hanno pari dignità e continua possibilità di dialogo, anche se non identica priorità nella costruzione dei percorsi. A questo riguardo, segnalo la parte non indifferente concessa all'epigrafia, di nuovo in anticipo sui tempi¹⁵: non solo perché le epigrafi offrono, a volte, un latino sintatticamente semplificato, e dunque in teoria più accessibile agli studenti, ma anche perché epigrafi (latine, o in latino) si trovano, in Italia, pressoché dovunque, il che facilita la possibilità di collegare lo studio di una lingua morta con l'ambiente entro il quale gli adolescenti vivono e si muovono. E ancora: le epigrafi, se opportunamente scelte e presentate, offrono una testimonianza di vita vissuta, testimonianza diretta, o quantomeno diversamente filtrata dalle convenzioni rispetto alla letteratura. E anche questo può essere un mezzo efficace per suscitare l'interesse dei giovani, alieni in genere da tutto ciò che sappia di pagina scritta, ma non da quanto profuma di vita reale.

In un simile edificio ci sono anche delle crepe, se non proprio delle vere inaspettatezze. Ne segnalo qualcuna: ad esempio, non sempre la costruzione proposta è rigorosa, i pronomi – per fare un caso specifico – appaiono utilizzati prima di essere spiegati, senza che l'autrice fornisca indicazioni su quale sia il comportamento da adottare in simili casi (il docente traduce e basta, oppure anticipa e gioca poi di rimessa? C'è semplicemente un ordine da ripensare, o che altro?). Inoltre, ed è questa forse la pecca maggiore, i testi prescelti sono spesso semplificati e riadattati. Procedimento inevitabile, s'è visto, dato il pubblico al quale l'opera si rivolge, ma pur sempre spiacevole – perfino a constatare che nella maggioranza dei casi si tratta di una riscrittura che riguarda solo alcuni elementi accessori, ritenuti troppo difficili o divaganti. Ho però l'impressione che, anche così, i brani suggeriti siano più complicati di quanto non sia possibile proporre oggi in classe: l'autrice immagina una scolaresca attenta e disciplinata, in grado di ricordare e di collegare; classe che, se esiste, andrà costruita, senza darla per scontata. E in questo il ruolo dell'insegnante dovrà essere forte, molto più forte di quello che, probabilmente, ci si prospettava all'inizio degli anni Settanta. In ogni caso, ai testi prescelti vanno riconosciute alcune doti fondamentali, come

¹⁵ O. Tappi, *L'insegnamento del latino. I testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*, Torino, Paravia *scriptorium*, 2000, p. 49.

la chiarezza, la linearità, la complessiva comprensibilità – il che li rende adatti perlomeno a una quinta ginnasiale o a classi equivalenti. Nessuno dei tagli proposti (e delle parziali riscritture, limitate in genere alla necessità di esplicitare soggetti sottintesi, o ai quali è fatta solo una vaga allusione)¹⁶ decontestualizza realmente la pagina. Se è vero che il latino così ottenuto è un latino d'autore, pur senza esserlo del tutto, va aggiunto che la Momigliano, con somma acribia, distingue sempre i diversi casi, specificando ogni volta l'avvenuto intervento: cosa che non si può dire succeda nella maggior parte delle grammatiche e degli esercizi attualmente in uso, e a maggior ragione non si poteva dirlo a quel tempo. È poi anche vero che mai si realizza quel 'latino-che-non-c'è' tipico, di norma, di analoghi volumi, il latino delle «fanciulle all'ombra della rosa», come è stato spiritosamente chiamato. E nemmeno si cade nell'errore, così comune nei volumi circolanti nelle nostre scuole, di far tradurre frasi che, avulse dal loro contesto d'origine, non significano nulla, o sono ambigue, o incomprensibili ai più, e certo lo sono agli studenti che ne ignorano – ed è normale che ne ignorino – il contesto, la provenienza, il valore complessivo: a rischio di insegnare, quando va bene, che tradurre sia cosa diversa dal capire, e che un testo 'tradotto' ma non capito si possa dire davvero tradotto ... Infine: alcuni degli esercizi proposti sono discutibili, e si avvertono anzi – il che era forse inevitabile, data l'epoca e la formazione dell'autrice – talune sopravvivenze di un atteggiamento non solamente ricettivo nei confronti del latino. Non serve invece ripetere che, se è utile, e a volte perfino divertente, studiare una lingua morta che vive nei testi¹⁷, viceversa è dannoso voler insegnare il latino come una lingua artificialmente viva, quale non è e non è giusto farla apparire. Tanto più che se c'è una giustificazione allo studio, ancor oggi, di questa materia, questa giustificazione sta proprio nella sua lontananza, nel suo proporci qualcosa di diverso (ma non troppo diverso da non poterci ritrovare in esso!) da quello cui siamo abituati – come struttura e come contenuti¹⁸. Per dirla con una celebre formula di Eugenio Garin, il latino educa «proprio in quanto lingua morta»¹⁹. E non c'è ragione perché le cose debbano stare diversamente da così.

¹⁶ Ma, a volte, anche allo spostamento di termini all'interno della frase per rendere più chiaro il costrutto, o alla semplificazione di strutture sintattiche ritenute troppo complesse.

¹⁷ O meglio: una lingua, quella dei testi a noi noti, che non è mai stata una lingua davvero 'viva', e che non è mai esistita, salvo che nei testi a noi noti ...

¹⁸ Cfr. l'intervista rilasciata da chi scrive ad A. De Palma, in «Chichibio» 41 (2007), p. 3; oppure le diverse opinioni raccolte alla pagina internet «Quale latino per la scuola del terzo millennio?», a cura di R. Carnero, pubblicata nel febbraio 2007 sul sito di «Treccani scuola» (www.treccani.it/site/Scuola/nellascuola/area_lingua_letteratura/archivio/latino/index.htm).

¹⁹ E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Roma, Laterza, 1957, p. 281; nella stessa prospettiva (pur riferendosi ad altro), F. Fortini, *Poetica in nuce. 1962*, in *L'ospite*

Come si vede, a conti fatti è la parte degli esercizi a sembrare, in generale, più discutibile; ma è proprio quella che già in partenza si sa che dovrà essere rifatta *ex novo* da ciascun insegnante, sulla base di quanto il modello gli suggerisce e l'esperienza gli consiglia – nonché della scolaresca che si troverà, volta per volta, a fronteggiare. Del resto, che un testo di questo tipo sia da mettere continuamente alla prova nella pratica quotidiana dell'insegnamento è un dato che risulta ovvio, una considerazione esplicita fin dalle affermazioni preliminari della Momigliano. Lo strumento per farlo ora c'è: ed è questa la scommessa sulla quale puntare.

ingrato primo (ora in *Saggi ed epigrammi*, Milano, Mondadori, 2003, p. 963): «Le forme morte, purché ben morte, sono da preferirsi alle innovazioni».