

IL TEMA ARGOMENTATIVO, IL RIASSUNTO, LE VERSIONI DAL LATINO E DAL GRECO. IL VALORE FORMATIVO DI ANTICHE E MAI VECCHIE PRATICHE DIDATTICHE

DARIO ANTISERI

(Professore di Metodologia delle Scienze Sociali)

SOMMARIO: 1. Società aperta e sviluppo economico. - 2. Formazione di menti critiche e creative. - 3. Fare il tema è risolvere un problema - 4. La pratica formativa del riassunto. - 5. Le versioni dal latino e dal greco. - 6. L'importanza degli studi classici.

1. Società aperta e sviluppo economico

«**L**a spinta al profitto induce molti leader a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro Paesi». Questo scrive Martha Nussbaum nel suo libro *Non per profitto. Perché le democrazie "hanno bisogno" della cultura umanistica*. E subito dopo aggiunge: «Non c'è nulla da obiettare su una buona istruzione tecnico-scientifica, e non sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo». La sua ben diversa preoccupazione è, invece, che «altre capacità altrettanto importanti stiano correndo il rischio di scomparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come "cittadini del mondo"; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro». Così è per i corsi di filosofia dove «gli studenti imparano a sviluppare l'argomentazione dell'avversario e a chiedere quali sono gli assunti sui quali essa si basa». È in questo modo che «la filosofia crea uno spazio realmente deliberativo e questo è ciò di cui abbiamo bisogno, se vogliamo risolvere gli enormi problemi che affliggono tutte le democrazie moderne». E parimenti essenziale nel favorire una sana discussione circa i pressanti problemi del mondo sono «lo studio della storia del mondo e delle principali religioni, lo studio comparato della cultura e la comprensione almeno di una figura straniera». Così, come è sempre più necessaria «una immaginazione coltivata» in grado di farci vedere il mondo

con gli occhi di coloro che si trovano in una situazione diversa dalla nostra, ed è per questo che «abbiamo bisogno della letteratura e dell'arte, attraverso le quali raffiniamo quello che il grande romanziere afro-americano Ralph Ellison definiva il "nostro occhio interiore", imparare a vedere coloro che sono diversi da noi non soltanto come un minaccioso "altro" ma come esseri umani totalmente uguali, con aspirazioni e obiettivi propri». E, con la Nussbaum, Ernst Cassirer: «L'arte e la storia sono gli strumenti più validi per un'indagine sulla natura umana». E Noam Chomsky: «Si imparerà sempre di più sulla vita dell'uomo e sulla sua personalità dai romanzi che non dalla psicologia scientifica».

È fuor di dubbio vero che non si può essere ricchi e stupidi per più d'una generazione, per cui è pienamente giustificata l'attenzione alla ricerca e alla istruzione scientifica e tecnologica. Tuttavia, se da una parte sarà bene tener presente quanto già accennava John Dewey, e cioè che «non ci si guadagna molto a tenere il proprio pensiero legato al palo dell'uso con una catena troppo corta», dall'altra – è ancora la Nussbaum a parlare – l'accantonamento degli studi umanistici non solo è un pericolo per la democrazia ma produce effetti negativi sulle stesse attività economiche, per la semplice ragione che «una sana cultura economica ha bisogno di creatività e di pensiero critico, come autorevoli economisti hanno sottolineato». E tra questi economisti c'è il premio Nobel per l'economia Edmund Phelps, per il quale «le economie oggi mancano di spirito di innovazione. I mercati del lavoro non hanno solo bisogno di maggiori competenze tecniche, ma richiedono sempre più "soft skills", come la capacità di pensare in modo fantasioso, di elaborare soluzioni creative per risolvere problemi complessi, di adattarsi a circostanze mutevoli e a vincoli nuovi». E un primo passo in questa direzione – afferma Phelps – «è quello di reintrodurre le materie umanistiche al Liceo e nei corsi di studi universitari. Studiare letteratura, filosofia e storia sarà d'ispirazione ai giovani che aspirano a una vita ricca, una vita che permetta loro di offrire dei contributi creativi, innovativi alla società». In breve: società aperta e sviluppo economico hanno bisogno di menti aperte.

2. Formazione di menti critiche e creative

Ma ecco che una recente e ben fondata denuncia pone in evidenza una realtà davvero impressionante: moltissimi giovani arrivano all'Università e non sanno più scrivere. Non sanno più scrivere nel preciso senso che non sanno più argomentare. E non sanno più argomentare perché, tra altre ragioni, nella nostra scuola media inferiore e in quella superiore stanno scomparendo antiche, formative ed efficaci pratiche didattiche come il tema argomentativo, il riassunto, le versioni di greco e di latino.

È alla luce della riflessione epistemologica che si comprende che: è delete-

ria la confusione tra problema ed esercizio («il problema forma, l'esercizio addestra»); che, come sottolinearono Giovanni Vailati, Federico Enriques e Maria Montessori, «tante specie di errori possibili sono altrettante occasioni di apprendere»; che l'insegnamento delle scienze senza opportune iniezioni di storia della scienza e di riflessione epistemologica rischia di trasformare l'attività più antidogmatica della mente umana nel supporto di un diffuso e pernicioso dogmatismo scienziato; che nella didattica della storia risultano eminentemente formative, ai diversi livelli di scolarità, ricerche di storiografia locale da parte dei ragazzi – si tratta di esperienze che educano al sano principio del dubbio, che insegnano a dubitare di idee su fatti, eventi e avvenimenti che, trasmesse e ripetute, passano per verità scontate – insegnano a sospettare della carta stampata o delle “verità” proclamate dai politici e dai loro “clarinetti”.

Non aveva torto Marcel Proust a dire che «gli interessi “inventano” evidenze». Da qui l'esigenza sempre più impellente della formazione di cittadini dalla mente critica e creativa. E da qui la necessità di studi umanistici quali la filosofia, l'arte e la letteratura e la storia della propria tradizione e il confronto di questa con tradizioni “altre” – nella consapevolezza, come diceva Antonio Rosmini, che «chi non è padrone di sé, è facilmente occupabile». E da qui l'imprescindibilità di pratiche didattiche le quali costituiscono un vero e proprio allenamento delle capacità argomentative: affrontare problemi e tentare di risolverli con idee e ipotesi logicamente coerenti e supportate da evidenze, per quanto possibile, ben vagliate. Una scrittura sgrammaticata è un pensiero sgangherato; proposizioni non documentate sono, per dirla con Wittgenstein, «linguaggio che va in vacanza».

3. Fare il tema è risolvere un problema

Già nel 1856 Francesco De Sanctis si lamentava del fatto che «i lavori di scuola» oscillano tra le declamazioni retoriche da una parte e l'inacidimento del cuore e della fantasia dall'altra. Quasi cinquant'anni più tardi, nel 1905, Giovanni Vailati, d'accordo con il pedagogista G. Fraccaroli, insisteva sull'immoralità degli esercizi retorici e sui danni pedagogici dei così detti componimenti. Più vicino a noi, Tullio De Mauro faceva presente, nel 1984, che «poiché, in definitiva, l'unico scopo del tema risulta compiacere un professore, senza cura per l'argomento, per i propri eventuali sentimenti e pensieri, per altri reali interlocutori, il tema finisce con l'esercitare una sottile opera di diseducazione morale». E, dunque, il tema va abolito? No, di certo. La messa in secondo ordine o addirittura il sostanziale abbandono nelle nostre scuole del *tema argomentativo* è stato ed è l'equivalente di un furto formativo. È fondamentale comprendere che *fare un tema significa risolvere un problema* – problemi pressanti sono quelli dibattuti nella più ampia società e problemi di rilievo emergono dagli stessi programmi di studio. Dunque: il tema

non va assolutamente abolito; non va dato a sorpresa; va adeguatamente preparato (con discussioni in classe, letture a casa o in classe di saggi, articoli di riviste e di giornali, con interventi di insegnanti interessati all'argomento affrontato, ecc.). Svolgere un tema significa argomentare per una tesi contro altre tesi e proposte. E su di un simile sfondo l'insegnante avrà in mano criteri "oggettivi" per la valutazione del tema argomentativo: il rigore logico, l'esattezza terminologica, la ricchezza di informazioni, la forza nell'individuazione di punti critici delle diverse idee che circolano attorno al problema, l'eventuale originalità, l'efficacia linguistica in riferimento all'"uditorio" che lo studente avrà presente componendo il suo tema. E la valutazione, preferibilmente pubblica, cioè in classe, dei singoli risultati ottenuti costituirà per gli studenti un ulteriore e prezioso momento formativo, intellettuale e morale.

4. La pratica formativa del riassunto

«La televisione è la catena da schiavi alla quale è legata l'odierna umanità [...] La televisione significa anche la fine dell'esperienza del dialogo [...] La funzione politica della televisione nell'addormentare le masse, nell'addormentare le capacità di giudizio, il gusto, le idee». Così Hans-Georg Gadamer, stando al quale «il sistema educativo del mondo contemporaneo si è inceppato, la formazione non funziona, su scala globale produciamo masse di telespettatori, di burocrati, di ragazzi e ragazze che con il massimo sforzo di fantasia riescono a dire "okay"». Queste amare considerazioni di Gadamer diventano ancor più scottanti nel mondo di Internet, un mare agitato di informazioni e notizie che, non vagliate, possono trasformarsi in veleno per naviganti privi di bussola. E la situazione è tanto più grave in quanto i dati dell'indagine OCSE-PISA mostrano che i nostri giovani sono sotto la media europea nella comprensione dei "testi", vale a dire di ciò che gli altri dicono. Ma capire gli altri significa interpretare i loro discorsi o quanto affermano nei loro testi. E interpretare è lavoro ermeneutico, cioè pratica scientifica tesa alla soluzione del problema della comprensione del messaggio, del contenuto informativo di un articolo di giornale, di una conferenza, di una lezione, del discorso di un politico, di pagine di un romanzo. Da qui il senso e l'importanza di quella vecchia, umile ed insieme decisamente formativa pratica che è il riassunto di un brano, gli alunni riassumono il brano e di estremo interesse sarà il confronto tra i loro riassunti: c'è chi coglie il nucleo fondamentale del testo, c'è chi gli gira attorno, c'è chi insiste su aspetti poco rilevanti. La comparazione tra i vari riassunti – tenendo conto del livello scolastico, della maturità dei singoli allievi, della loro memoria culturale, della difficoltà del brano – si trasformerà allora in una proficua discussione sulle ragioni della maggiore e minore adeguatezza al

testo degli elaborati presentati. Il riassunto è un esercizio dell'intelligenza, una pratica che trova una illuminante giustificazione all'interno della teoria ermeneutica.

5. Le versioni dal latino e dal greco

Il lavoro ermeneutico – e quindi scientifico – è il lavoro dell'esegeta biblico, del papirologo, dell'epigrafista o dello storico, del traduttore. Scienziato al pari del fisico è il traduttore. E lo è per la semplice ragione che l'uno e l'altro lavorano con il medesimo metodo: cercano di risolvere i loro rispettivi problemi tramite le proposte di congetture o ipotesi da sottoporre al più severo controllo sulle loro conseguenze. E se i controlli smentiscono – mostrano false, falsificano – le ipotesi del fisico o quelle ipotesi che sono le interpretazioni del traduttore, si dovranno proporre e di nuovo controllare ulteriori congetture. Che il tradurre sia l'esito di una serie di congetture e confutazioni, di successi e anche di fallimenti, è facilmente comprensibile solo che si ponga attenzione a che cosa accadeva allorché, negli anni del Liceo, eravamo alle prese con una versione dal latino o dal greco. Ebbene, mentre il brano da tradurre ci veniva dettato, noi azzardavamo con tentativi di abbozzi di senso di ciò che venivamo progressivamente scrivendo: questi tentativi mutavano magari via via che seguitavamo a scrivere. Una volta finita la dettatura, talvolta si aveva già subito l'idea del senso del brano (descrizione di una battaglia, una ambasceria, un viaggio, una favola con intenti morali, un resoconto di qualche azione di qualche illustre personaggio ecc.), e allora si cercava di far quadrare i pezzi del brano ancora non compresi (un avverbio, un aggettivo, un verbo, una intera espressione, o più espressioni) con il tutto (di senso) da noi proposto. E poteva capitare che i pezzi (o le parti) si inserissero rapidamente senza difficoltà in questo nostro tentativo di interpretazione. Ma poteva anche accadere che dei pezzi resistessero ai nostri tentativi di incasellamento: erano questi i momenti terribili del compito in classe, quando si aveva appunto la sensazione di stare sbagliando versione. E che il nostro abbozzo fosse non sempre giusto (anzi, che fosse spesso sbagliato) lo si vedeva quando la resistenza di qualche pezzo non inquadrabile nel nostro abbozzo totale di interpretazione si rafforzava legandosi ad altri pezzi magari ambigui (rispetto al nostro abbozzo di senso) e ci costringeva ad abbandonare la nostra interpretazione. E così ricominciavano i nostri tentativi di congetture sul senso del testo da tradurre, di interpretazioni di ciò che il testo poteva dire, e le nostre prove (sulla bontà dell'interpretazione) attraverso l'inquadramento di tutti i pezzi del testo nella nostra congettura. Talvolta era lo stesso titolo della versione a darci una prima informazione sul senso del testo. E il disagio era grande quando il professore ci dettava un testo senza titolo: il gioco ad indovinare che cosa

dicesse il brano si faceva così più rischioso. Talvolta, poi, se il brano era fuori della nostra “memoria”, o “precomprensione”, se riguardava cioè eventi, fatti, personaggi o istituzioni non conosciuti o non studiati, allora si correva il pericolo di consegnare il foglio in bianco.

Simili ricordi e considerazioni fanno comprendere la portata formativa degli esercizi di traduzione, in quanto tentativi di soluzione di problemi, autentici sforzi argomentativi. Ed ecco che: se non di rado la didattica delle scienze si risolve nel mandare a memoria formule e leggi in base alle quali eseguire poi esercizi; se tanto spesso la didattica delle letterature e della storia si risolve in sforzi di memoria con esclusione di ogni accenno di ricerca..., è allora facile constatare che, in situazioni del genere, *le uniche attività di autentica ricerca restano, nei licei scientifici, le versioni di latino e nei Licei classici le versioni di latino e di greco.*

La traduzione è un dialogo, a volte davvero difficile sino a raggiungere casi di impossibilità, tra l'autore di un testo, cioè il testo, e il traduttore. E «il dialogo – scrive Gadamer – ha un suo spirito, e le parole che in esso si dicono portano in sé una loro verità, fanno “apparire” qualcosa che d'ora in poi “sarà”». Le domande che il traduttore pone al testo ricevono risposte dal testo e dal contesto, e il dialogo ha un buon esito, finisce bene – anche se potrà venir ripreso subito dopo –, se da esso è progressivamente emersa l'alterità del testo, se cioè il traduttore sarà riuscito (anche se in maniera non definitiva) a far parlare il testo, a fargli esporre il suo messaggio; se, insomma, lo avrà costretto a non nascondersi o a non camuffarsi fra le righe di una pagina.

Dunque: più temi argomentativi, più riassunti, più versioni di greco e di latino quali momenti formativi di una mente critica, vale a dire di una mente allenata alla soluzione di problemi, ad argomentare, a soppesare le ragioni a favore o contrarie ad una proposta, e pronta a riconoscere gli errori propri come quelli altrui. Con ciò non si vuol dire che non esistano, o addirittura che non possano esistere, altre “esperienze” didattiche in grado di aiutare lo sviluppo delle capacità argomentative dei nostri allievi. In ogni caso, è saggezza non buttare via pratiche antiche e mai vecchie proprio perché funzionano, sostituendole con pratiche nuove e solo sperabilmente efficaci. Non sempre il nuovo è ciò che è meglio. E certamente non saranno lavagne luminose o i più sofisticati strumenti dei social-media a rendere più intelligenti i nostri giovani. È solo un'intelligenza avvertita e critica che potrà utilizzare con profitto questi strumenti.

6. L'importanza degli studi classici

La battaglia contro l'insegnamento del latino nelle nostre scuole è ormai sostanzialmente terminata lasciando ulteriori macerie nello scenario del

nostro sistema formativo. Ma ecco cosa il matematico e filosofo Giovanni Vailati – contrario alla proposta di sviluppare il liceo in due rami, «l'uno prevalentemente scientifico, l'altro prevalentemente letterario» – faceva presente nel 1905: «È ben strano che, mentre si vanno sempre più riconoscendo, anche per la scienza, i vantaggi d'un insegnamento presentato sotto forma storica e tale da dare un'idea delle fasi di svolgimento, attraverso le quali esse sono giunte allo stato attuale, è strano, dico, che i difensori del latino non insistano con maggior energia sul fatto che lo studio di esso è in fondo lo studio della storia e delle origini della lingua che parliamo ancora oggi, e che solo per mezzo di esso possiamo formarci un concetto concreto delle vicende e dell'evoluzione, sia nella forma che nel significato, che hanno subito le parole e le espressioni che costituiscono la parte più vitale e permanente del nostro patrimonio linguistico». E tre anni più tardi, nel 1908, intervenendo ancora sulla «Rivista di Psicologia sociale», Vailati torna ad insistere sulla convinzione che «l'insegnamento del latino, come è ora impartito nelle nostre scuole – e tanto meglio se si trasformerà nel senso di dare maggiore importanza di quella che ora non si dia agli esercizi di interpretazione delle opere degli antichi scrittori – rappresenta una opportunità *unica*, e della quale avremmo gran torto di non trarre tutto il possibile partito, per prendere conoscenza del significato originario delle parole e delle frasi che usiamo ogni giorno, per renderci ragione dei significati, apparentemente disparati, assunti dalla nostra lingua da uno stesso vocabolo, per acquistare coscienza dei legami che tra tali diversi significati intercedono, per riconoscere le parentele tra le parole la cui affinità ci è nascosta dalle trasformazioni subite da esse e dai loro significati o si è resa difficile da rintracciare per la scomparsa delle forme intermedie».

Impegnato nella riforma della scuola fu Gaetano Salvemini. Favorevole all'istituzione, accanto alla "scuola classica", di una "scuola moderna" in cui venissero insegnate le lingue moderne e si ponesse ancora maggiore attenzione alle scienze e, per esempio, all'economia, così Salvemini vedeva i benefici formativi della versione del latino. «Dopo otto anni di latino – scriveva, dunque, Salvemini in *Scuola moderna e scuola classica*, che è il capitolo sesto del saggio *La riforma della scuola media* (1908) – l'alunno non saprà certo leggere nessun trattato tedesco di elettrotecnica o di ostetricia; e anche se vorrà come giurista consultare il *Corpus iuris* nel testo originale, troverà gravi difficoltà per capire e orientarsi. Non importa. Anche se il profitto apparente è stato scarso, il profitto latente è stato molto. Esercitandosi a lungo nel tradurre le idee latine in italiano – se aveva ingegno sufficiente e se ha avuto maestri adatti – egli ha dovuto mettere in moto tutte le energie del suo spirito per afferrare il pensiero dell'autore classico: la memoria della

grammatica e del vocabolario non bastava; il ragionamento ha dovuto dare il filo conduttore; l'immaginazione ha dovuto – come nella ricerca scientifica – supplire con ipotesi dove il ragionamento non arrivava; le conquiste sicure hanno servito come punti di partenza o strumenti di controllo per le conquiste congetturali; l'alunno nel porre a nudo il pensiero altrui ha imparato a rendersi conto del proprio; quando poi ha dovuto tradurre, tutte le finezze della lingua materna sono state chiamate in suo soccorso, perché egli potesse ripetere con esattezza idee, le cui espressioni non coincidevano quasi mai con le sue native abitudini verbali; in questa lotta difficile, in cui gli è toccato spesso di soccombere, l'alunno ha rafforzate, ha affinate, ha sveltite le sue facoltà critiche e il suo gusto letterario; si è avvezzato ad osservarsi, a pensare con metodo, ad esprimersi con chiarezza e precisione. Così addestrato e allenato, in pochi mesi di lavoro egli si metterà in grado – se ne avrà voglia – di leggere i trattati scientifici tedeschi; e le difficoltà del *Corpus iuris* saranno appunto l'effetto benefico dei severi studi liceali. Se egli avesse studiato latino alla carlona, con minore consumo di tempo e di fatica, occupandosi in compenso di studi apparentemente più utili e pratici, oggi le difficoltà del *Corpus iuris* non le vedrebbe nemmeno, e vi leggerebbe con la più candida sicurezza le più piramidali corbellerie – e questo gli accadrebbe anche nel leggere il codice civile italiano».

Per saperne di più

- AA.VV., *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, a cura di I. Dionigi, BUR, Milano, 2002.
- AA.VV., *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di L. Canfora e U. Cardinale, il Mulino, Bologna, 2012.
- D. ANTISERI-B. MANINCHEDDA-S. TAGLIAGAMBE, *La libertà, le lettere, il potere*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011.
- D. ANTISERI-A. PETRUCCI, *Sulle ceneri degli studi umanistici. Orde di servi alla frusta di nuovi barbari*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2015.
- L. CANFORA, *Gli antichi ci guardano*, il Mulino, Bologna, 2014.
- M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2011.
- N. ORDINE, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano, 2013.
- G. SALVEMINI, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano, 1966.
- S. SETTIS, *Futuro del "classico"*, Einaudi, Torino, 2004.
- G. VAILATI, *Scritti di pedagogica e didattica*, in *Scritti*, a cura di M. Quaranta, vol. III, pp. 255-406, Arnoldo Forni Editore, Bologna, 1987.
- F. WAQUET, *Latino. L'impero di un segno*, Feltrinelli, Milano, 2004.