

UNIVERSITA' VITA-SALUTE SAN RAFFAELE

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA
IN FILOSOFIA**

CURRICULUM IN DISCIPLINE FILOSOFICHE

**LA NOZIONE DI "CLASSICO".
STORIA DELL'IDEA DI CLASSICITÀ.
IL PROBLEMA DELLO STUDIO
DELLE MATERIE UMANISTICHE.**

Tutore: Prof. Francesco Valagussa
Co-Tutore: Prof. Federico Condello

Tesi di DOTTORATO DI RICERCA di
Caterina Sofia Mastella Allegrini
matr. 015539
Ciclo di dottorato XXXV
SSD M-FIL/04



Anno Accademico 2022/2023

CONSULTAZIONE TESI DI DOTTORATO DI RICERCA

La sottoscritta / I Caterina Sofia Mastella Allegrini

Matricola / registration number 015539

Nato a/ born at Verona (VR)

il/on 8 Gennaio 1992

autore della tesi di Dottorato di ricerca dal titolo / author of the PhD Thesis titled

LA NOZIONE DI "CLASSICO". STORIA DELL'IDEA DI CLASSICITÀ.
IL PROBLEMA DELLO STUDIO DELLE MATERIE UMANISTICHE.

AUTORIZZA la Consultazione della tesi / AUTHORIZES the public release of the thesis

NON AUTORIZZA la Consultazione della tesi per mesi /DOES NOT AUTHORIZE the public release of the thesis for months

a partire dalla data di conseguimento del titolo e precisamente / from the PhD thesis date, specifically

Dal / from/...../..... Al / to /...../.....

Poiché /because:

l'intera ricerca o parti di essa sono potenzialmente soggette a brevettabilità/ The whole project or part of it might be subject to patentability;

ci sono parti di tesi che sono già state sottoposte a un editore o sono in attesa di pubblicazione/ Parts of the thesis have been or are being submitted to a publisher or are in press;

la tesi è finanziata da enti esterni che vantano dei diritti su di esse e sulla loro pubblicazione/ the thesis project is financed by external bodies that have rights over it and on its publication.

E' fatto divieto di riprodurre, in tutto o in parte, quanto in essa contenuto / Copyright the contents of the thesis in whole or in part is forbidden

Data /Date xx/xx/xxxx

Firma/Signature

Caterina Sofia Mastella Allegrini

ABSTRACT

LA NOZIONE DI “CLASSICO”. STORIA DELL’IDEA DI CLASSICITÀ.
IL PROBLEMA DELLO STUDIO DELLE MATERIE UMANISTICHE.

Parlare di “classico” significa sapere, volere, dover volgere lo sguardo inevitabilmente ad un tempo passato e direzionarlo verso una civiltà, quella greca, che – tra tutte e più di tutte – può considerarsi la “patria” culturale e morale dell’Europa. “Classico” etimologicamente non deriva dal greco, bensì dall’aggettivo latino *classicus*. Con il passare del tempo, la parola “classico” diventa portatrice di innumerevoli significati, accoglie nuove istanze, senza mai perdere quelle passate: classico è un’opera autorevole a cui poter ricorrere, classico è ciò che si contrappone a moderno, classico si utilizza per parlare di un periodo cronologico che può variare (a volte si definisce “classica” solo la civiltà greca, altre si amplia tale concetto anche per la civiltà romana), classici sono anche i moderni nella misura in cui decidono di seguire una conformità con i modelli antichi, classico diviene una categoria estetica, capace di raccogliere dentro sé le opere che hanno armonia, misura ed equilibrio. Il dibattito che si avvia con la necessità di definire quali siano i “classici” (tra le posizioni di chi vuole o non vuole legare la parola “classico” all’epoca greco-romana) non si anima quando si parla di “studi classici”. Quest’espressione, infatti, ha un’unica valenza: con “studi classici” si deve intendere la letteratura, l’arte, la cultura, la storia, la filosofia e le lingue del mondo antico. I dibattiti, in questo caso, vertono invece sul chiedersi se questi “studi classici” abbiano ancora motivo di esistere. Si crea una lotta tra “classicisti” e “anticlassicisti”, tra chi difende lo studio delle materie classiche e chi le vorrebbe abolite dai programmi scolastici per l’inutilità da loro dimostrata e per aumentare le ore dedicate alle materie scientifiche.

ABSTRACT INGLESE

THE CONCEPT OF "CLASSIC". HISTORY OF THE IDEA OF CLASSICITY.
THE PROBLEM OF THE STUDY OF THE HUMANISTICS.

Reference to the word 'classic' inevitably means having to look to the past and direct our gaze towards a civilization, namely the Greek civilisation, which – and above all others – may be considered the cultural and moral 'homeland' of Europe. Etymologically, 'classic' does not derive from the Greek, but from the Latin adjective *classicus*. Over the times, the word 'classic' thus becomes the bearer of countless meanings, taking on new instances, without ever losing its past ones: an authoritative work that can be referenced is a classic, classic is juxtaposed with modern, classic (or classical) is used to talk about a chronological period that can vary (at times only Greek civilization is defined as 'classical', other times the concept is extended to the Roman civilization), moderns are also classical to the extent that they decide to conform to ancient models, and classic describes an aesthetic category, capable of grouping within itself works that have harmony, measure, and balance. The debate that starts with the need to define what the 'classics' are (among those who want or do not want to link the word 'classic' to the Greco-Roman era) falls flat when it comes to 'classical studies'. This expression has a single meaning: 'classical studies' necessarily means the literature, art, culture, history, philosophy, and languages of the ancient world and. Debate, in this case, focuses instead on asking whether these 'classical studies' still have a *raison d'être*. A struggle is created between 'classicists' and 'anti-classicists', between those who defend classical studies and those who would like to see them abolished from school curricula due to their uselessness and to increase the amount of time dedicated to scientific subjects.

INDICE.

Introduzione.

La presenza del classico. p. 4

Capitolo 1.

Classico, una parola polisemica. p. 14

- 1.1. La nozione di “classico” e i suoi significati. p. 14
- 1.2. Origine del termine “*classicus*”. p. 22
- 1.3. Il confronto tra antichi e moderni. p. 25
 - 1.3.1. Il ruolo delle guide di Dante:
Virgilio e Beatrice come “simboli”
del confronto tra classico e moderno. p. 29
 - 1.3.2. Il confronto in Giulio Romano:
modernamente antico e anticamente moderno. p. 34
- 1.4. La scienza dell’antichità tedesca. p. 37
 - 1.4.1. Winckelmann: la nobile semplicità
e la quieta grandezza dei Greci. p. 38
 - 1.4.2. I modelli tra originalità e imitazione:
Kant, Schlegel, Schiller e Herder. p. 44
 - 1.4.3. Gli scritti giovanili di Hegel:
l’importanza dello studio dei classici. p. 49
 - 1.4.4. Gli studi classici nella formazione
di Arthur Schopenhauer. p. 51
 - 1.4.5. Nietzsche e Wilamowitz:
la polemica sull’insegnamento della filologia p. 56

1.4.6. Jaeger, il Terzo Umanesimo e la visione “ellenocentrica”.	p. 64
---------------------------------------------------------------------	-------

Capitolo 2.

L’origine dell’educazione classica e l’evoluzione degli studi classici.	p. 70
------------------------------------------------------------------------------------	-------

2.1. Scuola, educazione, stato.	p. 70
2.2. L’educazione nell’antichità.	p. 71
2.2.1. Omero come educatore e Achille come personificazione dell’ <i>ἀρετή</i> .	p. 72
2.2.2. L’educazione nelle <i>πόλεις</i> : Atene e Sparta.	p. 76
2.2.3. L’educazione di Alessandro Magno.	p. 80
2.2.4. L’educazione ellenistica.	p. 82
2.3. Il modello prussiano.	p. 84
2.4. Il sistema scolastico italiano e la Legge Casati.	p. 93
2.4.1. Differenze tra la scuola classica casatiana e il Liceo Classico attuale.	p. 98
2.4.2. La Legge Casati e il Regno d’Italia	p. 102
2.5. Dopo la Legge Casati: molti dibattiti, poche leggi.	p. 108
2.6. Le riforme a lungo attese: Gentile e Bottai.	p. 118

Capitolo 3.

Dibattiti e proposte per gli studi classici.	p. 130
-----------------------------------------------------	--------

3.1. Il ruolo degli intellettuali nelle riforme scolastiche.	p. 130
3.2. L’inchiesta Scialoja del 1872.	p. 131

- 3.3. Il positivismo pedagogico:
Pasquale Villari e Aristide Gabelli. p. 134
- 3.4. La Commissione Reale:
Girolamo Vitelli e Gaetano Salvemini. p. 137
- 3.5. Un concetto diverso di scuola moderna: Augusto Monti. p. 143
- 3.6. I Quaderni del Carcere:
la scuola secondo Antonio Gramsci. p. 149
- 3.7. L'Assemblea Costituente del 1946, il ruolo della
Democrazia Cristiana e Guido Gonella, primo Ministro
della Pubblica Istruzione della Repubblica Italiana. p. 153
- 3.8. Il ruolo del Partito Comunista Italiano:
Concetto Marchesi, la ripresa delle idee di Gramsci
e la sua polemica con Antonio Banfi. p. 157
- 3.9. La posizione del Partito d'Azione: Guido Calogero. p. 168
- 3.10. La scuola media unica: il piano Gui. p. 173
- 3.11. La scuola di Barbiana di Don Milani
e la liberalizzazione dell'iscrizione all'università. p. 179
- 3.12. L'abolizione dell'insegnamento del latino
dalla scuola media unica. p. 181
- 3.13. Le riforme successive. p. 185

Conclusioni.

L'ideale del classico. p. 190

Bibliografia. p. 207

Introduzione.

La presenza del classico.

Il classico e i classici riempiono la nostra storia, la nostra quotidianità e indubbiamente i nostri percorsi scolastici. Anche chi, diversamente da chi scrive, sceglie di non percorrere la via degli studi classici, di non studiare il greco e il latino o le materie umanistiche più in generale, si troverà obbligatoriamente a confrontarsi con il concetto di classico e con i classici. Questi due termini infatti saranno poi inseriti nei percorsi individuali di ognuno di noi, pensiamo per esempio alle scuole primarie e alla frequente lista di libri da leggere che i maestri consegnano agli alunni prima dell'estate o alle prime lezioni d'italiano, dove combattendo tra regole grammaticali infinite e coniugazioni verbali da imparare a memoria, sarà citato Dante (o almeno lo dovrebbe essere) come padre della nostra lingua. La stessa situazione si verificherà alle scuole secondarie di primo grado in maniera più approfondita e si svilupperà nelle scuole secondarie di secondo grado. Lo studente delle scuole superiori, in caso scegliesse un liceo, si interfacerà con liste infinite di classici: i classici della filosofia, i classici latini, i classici della letteratura italiana, i classici greci (in caso lo studente scegliesse il liceo classico) e, seppur in maniera diversa e minore, la stessa cosa succederà a chi decidesse di frequentare un istituto superiore in quanto la letteratura italiana sarà parte tanto quanto dei programmi ministeriali. Lo studente poi si troverà a dividere queste liste di classici in periodi e stili e formerà, di volta in volta e sempre più autonomamente, la propria lista di classici, non dimenticando – nei casi più fortunati – le regole imposte da professori e professoressa, ma componendo la lista seguendo gusto e attitudini personali. Iniziando questo percorso di ricerca nel 2019, pensavo da un lato e lo ritengo tutt'ora che ci fosse una componente personale nella scelta stessa di quale definizione avesse o dovesse avere il termine classico, dall'altro ero del tutto convinta delle mie posizioni personali e ritrovavo davvero nei classici che per me indicano, in particolar modo, quelli greci e latini, la culla della nostra civiltà e la radice di tutte le nostre conoscenze. Molto in questi anni è cambiato: non tanto la mia convinzione o la mia predilezione verso questi studi, quanto ho dubitato – come forse non avevo mai fatto – della loro utilità e me ne sono interrogata. Non credo di dover questo mutamento ad un mutamento personale, quanto piuttosto agli eventi e alle

situazioni che la popolazione mondiale si è trovata di colpo ad affrontare: il Coronavirus (o Covid-19) ne è stato l'esempio più eclatante, ma la Guerra tra Ucraina e Russia non ha lasciato, credo, nessuna persona del tutto indifferente. I "classici" inoltre, in questo periodo, sono stati tutt'altro che silenti: si pensi ad esempio a quante volte la pandemia legata al Coronavirus sia stata paragonata alla peste manzoniana descritta nei *Promessi Sposi* o a quanto la letteratura russa sia stata riscoperta e citata dopo l'inizio del conflitto o al caso del Professore Paolo Nori, il cui corso su Dostoevskij all'Università Bicocca è stato sospeso con la giustificazione da parte dell'Università di voler evitare polemiche e di volere inserire, nel programma didattico, anche autori ucraini. La guerra, imposta e decisa da Putin, è diventata motivo sufficiente per attaccare tutta la cultura russa, anche i suoi classici, anche autori vissuti secoli prima dell'inizio del conflitto.

Per il Coronavirus, dobbiamo comunque ammettere, volenti o nolenti, che, seppur una parte rilevante della popolazione mondiale (quasi sette milioni di morti) non sia stata salvata, la restante parte lo è stata grazie alla ricerca scientifica che ha prodotto un vaccino concedendoci di ritornare ad una quotidianità quasi normale. In questo caso siamo davvero sicuri di poter ancora credere e giustificare una superiorità degli studi classici e degli studi umanistici se confrontati con gli studi scientifici? Se è vero che i due studi non siano e non debbano essere per forza antitetici, è altrettanto vero che spesso sono confrontati e, anche non volendo pensarli come per forza contrari, è altrettanto ovvio che la scelta tra cosa studiare sia uno degli scogli che si trova ad affrontare chi deve iscriversi prima al liceo e poi all'università. Nella scelta degli studi è chiaro che collaborano alla scelta stessa molte dinamiche personali: un'attitudine certo personale verso uno studio o un altro, ma anche la condizione economica della propria famiglia, la possibilità di trovare un lavoro post-laurea, le aspirazioni e le scelte di vita. La scelta quindi su che materia studiare si sposta e muta per ragioni che non riguardano né le proprie attitudini né le proprie volontà, ma che riguardano prima di tutto una visione di futuro. Si potrà controbattere dicendo che questi problemi ci sono sempre stati e che, nella storia dell'uomo e dell'educazione, gli studi classici sono sempre stati difesi come se la stessa parola "classico" pretendesse obbligatoriamente una difesa, un'apologia, un motivo per testimoniare la sua importanza. Se è certamente vero che l'accusa di inutilità degli studi classici sia una costante, altrettanto vero è il fatto che in passato gli sbocchi professionali per gli studi classici erano maggiori (basti pensare che, un tempo, le iscrizioni al liceo

classico erano più numerose o che i concorsi per insegnare venivano fatti con una certa regolarità o che, per entrare a medicina, dovevi quasi obbligatoriamente aver fatto il liceo classico mentre adesso è del tutto vero il contrario). Ed è dato statistico aggiornato che spesso chi sceglie di studiare materie umanistiche, si trovi poi quasi obbligatoriamente a fare una carriera diversa allontanandosi da ciò che ha studiato. È quindi giusto difendere l'importanza degli studi classici, provare ad indagare la loro utilità o sarebbe più corretto ammettere alcune mancanze (che peraltro anche gli altri studi hanno) e lasciare una libera scelta? Io credo che la stessa difesa degli studi classici e il tentativo di giustificare una superiorità di tali studi stia in realtà comportando un danno non irrilevante, ovvero stia rendendo questa difesa continua controproducente, un dibattito a tratti sterile e per pochissime persone selezionate che hanno compiuto quelle scelte e che devono difenderle. Chi ne prende le difese spesso non nota e non ammette che, in tempo di covid, filosofi, letterati e artisti non avrebbero certo potuto inventare un vaccino, quanto piuttosto avrebbero dovuto riflettere maggiormente sulle cause e sulle conseguenze di quello che stava succedendo. Lo stesso può dirsi per la guerra tra Ucraina e Russia che vede certo un paese aggressore contro un altro paese, ma che vede anche coinvolte molte altre nazioni; per le sue dimensioni globali è un conflitto che fa pensare – almeno sulla carta – ad un altro possibile conflitto mondiale. In questo conflitto, è necessario constatare come l'Europa, che avrebbe dovuto mostrarsi come guida morale e politica proprio perché erede primaria della cultura classica o greco-latina, si è invece limitata ad aiutare l'Ucraina nella sua difesa contro la Russia solo con l'apporto di armi.

D'altronde invece, ed in perfetta antitesi con quanto sopra, per quanto gli studi classici stiano lentamente, ma temo inesorabilmente, scomparendo dalle scuole superiori¹, vi è un movimento che tenta di riappropriarsi del classico e di farlo nel presente. In questi ultimi due anni, nonostante quanto detto sopra, nonostante una pandemia globale ed un conflitto che può diventare mondiale, abbiamo assistito a riaffermazioni dell'importanza di un pensiero umanistico e a tentativi di elaborare e presentare davvero un legame tra classico e mondo contemporaneo. Ne sono esempi, credo lampanti, alcune delle mostre organizzate negli ultimi due anni in Italia. La Fondazione Prada, che guida Miuccia Prada

¹ È la posizione anche di Martha Nussbaum: «Gli studi umanistici e artistici vengono ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria praticamente in ogni paese del mondo», affermazione che si trova in M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Bologna 2011, p. 22.

e che si avvale spesso della collaborazione di Salvatore Settis, sta proponendo un percorso di recupero del classico. Dal 2015 ad oggi, con i progetti e le mostre “Serial Classic”, “Portable Classic”, “Sanguine”, “Recycling Beauty”, sta cercando di rendere evidente come il classico sia attuale e come sia presente nel nostro tempo e nella nostra storia. Il percorso è iniziato nel 2015 con un’idea espositiva comune, denominata Serial/Portable Classic, ma divisa in due città e in due mostre: Serial Classic nella sede di Milano, curata da Salvatore Settis e Anna Anguissola che è stata aperta da Maggio ad Agosto 2015 e Portable Classic nella sede di Venezia, curata da Salvatore Settis e Davide Gasparotto che è stata aperta da Maggio a Settembre 2015. La mostra di Milano, dedicata alla scultura classica, indagava uno dei motivi da sempre presenti nella teorizzazione del rapporto con la classicità, ovvero il rapporto tra originalità e imitazione che la cultura romana aveva stabilito con l’arte greca. Il percorso espositivo, che si apriva con un’assenza (i frammenti di statue bronzee di Olimpia per rappresentare un vuoto, una perdita), riuniva più di sessanta opere; confrontava sempre gli originali greci perduti e le loro copie e mostrava le tecniche per la produzione delle copie. Così facendo i curatori cercavano di porre in luce l’amplissima produzione di copie che si svolgeva a Roma, tentando di scardinare il concetto spesso ampiamente diffuso che stabiliva come superiore l’arte greca rispetto a quella romana. La mostra di Venezia invece, con più di ottanta opere presenti, esplorava origini e funzioni delle riproduzioni in miniatura di sculture classiche, mostrando come sia nell’Antica Roma che nell’Europa moderna vi fosse un vero e proprio canone di sculture, a tal punto che spesso si chiedevano anche riproduzioni in piccolo formato. Un’altra sezione della mostra era incentrata sui ritratti di sculture classiche e calchi di dipinti di Lorenzo Lotto, Tintoretto e Bernardino Licinio; ogni loro soggetto qui raccolto mostrava come gli artisti rinascimentali usassero le miniature delle statue in loro possesso per elaborare ipotesi sulle parti mancanti. Salvatore Settis, nel saggio di apertura *Sommamente originale l’arte classica come seriale, iterativa e portatile*, sostiene che l’arte classica (greco-romana) abita ancora la nostra immaginazione come un fantasma in una casa infestata², dice anche che l’arte classica:

² «come un fantasma in una casa infestata, l’arte classica (greco-romana) abita ancora la nostra immaginazione. La occupa anzi, tanto più (intanto) si allontana dall’orizzonte comune l’intima conoscenza delle civiltà antiche che fino a metà Novecento marcò in Europa e in America la cultura delle élites» in Salvatore Settis, *Sommamente originale. L’arte classica come seriale, iterativa, ripetitiva, portatile* in Aa. Vv., *Serial/portable classic*, Milano 2015, p. 273.

«per generazioni, per secoli ha concentrato ogni energia nella creazione di modelli ripetibili e capaci di incarnare valori collettivi. ‘Originale’ in quanto corale, l’arte greca lo è anche perché supremamente esemplare: un’esemplarità che i greci stessi hanno consapevolmente costruito per le generazioni future, e con la quale – per accoglierla o per rifiutarla – ci misuriamo ancora portandola dietro»³.

Inoltre, riprendendo quanto scrive in *Futuro del classico*, sostiene che la parola classico è rigida e chiusa solo in apparenza perché, come vedremo nel primo capitolo, in realtà è una parola versatile che accoglie in essa sempre più significati, non perdendo quelli precedentemente ottenuti. La parola infatti contiene al suo interno una «contraddizione insanabile: da un lato designa qualcosa di a-storico, fuori dal tempo, originario, irripetibile, dall’altro il classico si definisce a partire dalla sua ripetizione nella storia, ha senso solo in quanto usato come modello, e dunque imitato, iterato»⁴. Sulla stessa linea di queste prime due mostre, ma tracciando un percorso diverso, si può inserire la mostra “Recycling Beauty”, curata da Salvatore Settis e Anna Anguissola con Denise La Monica il cui progetto di allestimento è ideato da Rem Koolhaas, esposta nella Fondazione di Milano da Novembre 2022 a Febbraio 2023. Questa mostra, che dappprincipio si occupa di evidenziare il tema del riuso di opere greche e romane in contesti successivi e per usi diversi, si pone come obiettivo di cercare davvero di riattualizzare il classico inserendo le opere classiche in ambienti a noi comuni. Particolarità assoluta della mostra è porre opere greco-romane sopra alcune scrivanie: il visitatore ha così la possibilità di sedersi sulla sedia posta davanti alla scrivania per ammirare l’opera, per un attimo quella diventa davvero la sua scrivania ed egli crea un rapporto immediato con l’opera antica; un oggetto antico in un contesto contemporaneo. Inoltre le nostre città, come mostrano le foto che aprono il catalogo della mostra, sono piene di elementi antichi riutilizzati e pongono in dialogo costante e continuo il patrimonio dell’antichità e il nostro modo di abitare le città. Si pensi alla via Appia che attraversa Roma, al ponte di Tiberio a Rimini, agli archi delle porte presenti in varie città (modificati e rivisti), alle colonne di San Lorenzo, alle colonne antiche integrate nei rifacimenti dei palazzi, agli elementi di templi antichi (colonne o

³ Salvatore Settis, *Sommamente originale*, cit., p. 273.

⁴ *Ibidem*.

capitelli) inseriti nelle chiese, al Pantheon. Basta quindi muoversi nelle vie delle nostre città per capire che i monumenti della classicità non sono così lontani da noi, ma sono presenti durante tutti i momenti delle nostre giornate. La mostra “Recycling Beauty” intende proseguire in questo ragionamento, ovvero intende focalizzarsi sul momento in cui il pezzo antico abbandona la propria condizione iniziale di rovina e viene “riattivato”, acquistando nuovo senso e valore grazie al gesto del riuso. Il progetto espositivo si sviluppa in due edifici della Fondazione: nel Podium sono state poste una serie di scrivanie e poltrone d’ufficio e sopra le scrivanie sono stati messi busti e altri oggetti, nella Cisterna invece trova spazio la statua colossale di Costantino. In una stanza della Cisterna vi sono due monumentali frammenti marmorei (una mano e il piede destro), nell’altra vi è una ricostruzione del Colosso in scala 1:1, mai tentata prima, che evidenzia come l’opera sia il risultato della rielaborazione di una più antica statua di culto, probabilmente di Giove. Qui Settis, nel Saggio introduttivo *When (Art) History Collapses*, ci tiene a sottolineare come «il reimpiego comporta la convivenza di diverse temporalità, dove distanza storica e simultaneità narrativa ed emotiva s’intrecciano di continuo»⁵ e come i marmi antichi non appartengono quindi più solo agli antichi che li hanno prodotti ma anche a noi che, reimpiegandoli, li facciamo nostri.

Nel riuso di oggetti antichi, passato e presente collaborano, si scontrano, dialogano e se il nuovo contesto, il nuovo modo di approcciare i monumenti storici o le opere letterarie (si pensi, per esempio, al Festival Teatrale del teatro greco di Siracusa che mette in scena ogni anno, a volte in chiave tradizionale e altre in chiave moderna, tragedie e commedie dell’antica Grecia) può piacere a qualcuno, può anche infastidire i “puristi” della tradizione. Il problema – qui come in altri casi – è che noi non possiamo cogliere nella sua interezza il mondo greco-romano (di cui per prima cosa dovremmo tenere a mente, i diversi periodi, non cercando sempre di generalizzare sotto il termine di “classico”); non possiamo però proprio perché viviamo in un’altra epoca e per quanto il mondo greco-romano sia un mondo che abbiamo studiato attraverso gli scritti, recuperando usi e tradizioni, non è comunque il nostro mondo.

Le possibili modalità per tentare di comprendere, almeno in parte, gli elementi della cultura classica sono due: o guardarli da lontano, studiandone la storia, concependoli come distanti o, pur basandosi sul medesimo studio, tentare di riappropriarsene,

⁵ S. Settis, *When (Art) History Collapses* in Aa. Vv., *Recycling Beauty*, Milano 2022, p. 487.

riutilizzandoli, attualizzandoli. Credo sia meglio tentare di reinserirli nel presente, magari anche sbagliando, che guardarli come un qualcosa di lontano, da ammirare e da non toccare. È in questa direzione che prova ad andare questa ricerca ed è la stessa direzione che percorre l'ultima mostra di Fondazione Prada. Miuccia Prada, nell'*Introduzione* al Catalogo, dice «la nostra Fondazione è un'istituzione del presente, ma siamo consapevoli di quanto sia importante pensare l'oggi in relazione agli avvenimenti e ai pensieri che ci hanno formato»⁶, ma soprattutto sottolinea come «quello che per definizione ci appare fermo è in realtà in continuo dialogo con noi che ne decidiamo la distruzione, la conservazione o lo sviluppo»⁷ e, proprio per questo, grazie alle opere presenti e ai progetti della Fondazione Prada «vogliamo promuoverne la consapevolezza e rilevarne l'attualità»⁸.

Vi sono anche però istituzioni che non si occupano delle opere della cultura greco-romana in quanto tale, ma delle sue rielaborazioni, ne sono esempi molte delle mostre ideate dalle Gallerie d'Italia di Milano, dirette da Michele Coppola, che privilegiano come argomento il neoclassico. La mostra “Canova e Thorvaldsen. Nascita della scultura moderna”, svoltasi da ottobre 2019 a giugno 2020 e curata da Fernando Mazzocca e Stefano Grandesso, poneva per la prima volta in confronto diretto le opere di Antonio Canova e Berthel Thorvaldsen. Entrambi vivono per molti anni a Roma (Canova dal 1782, Thorvaldsen dal 1797), si conoscono e si frequentano e soprattutto decidono spesso di dedicarsi agli stessi soggetti (ad esempio *Le Grazie*, *Amore e Psiche*, *Ebe*), ponendosi in continuo confronto e dialogo. All'interno delle Gallerie d'Italia di Milano, un tempo sede della Banca d'Italia, i curatori sono riusciti a ricreare un «Olimpo di marmo»⁹ nella sala principale, mostrando al pubblico lo stesso Olimpo di marmo che probabilmente i due scultori vedevano quando terminavano le loro opere. Entrambi gli scultori, legati al movimento del Neoclassicismo, rifacendosi alle statue greche ma apportando alcune novità, sono stati celebrati infatti come “classici moderni” «per essere stati capaci di trasformare l'idea stessa di scultura e della sua tecnica, creando capolavori immortali, anche perché continuamente riprodotti»¹⁰. La particolarità di Canova è che riesce a creare nelle sue statue un movimento, un movimento che sembra consegnarci non tanto una

⁶ M. Prada, *Introduzione* in Aa. Vv., *Recycling Beauty*, cit., p. 487.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ S. Grandesso e F. Mazzocca, *Ragioni di una mostra* in Aa. Vv., *Canova Thorvaldsen*, Milano 2019, p. 16.

¹⁰ *Ibidem*.

statua di marmo quanto una persona non statica ma dinamica. Mazzocca infatti ci dice che «i suoi capolavori apparvero come delle vere e originalissime incarnazioni che sembravano corpi animati dalla vita, non tanto di persone reali, ma di creature ideali esprimenti sentimenti universali, come il desiderio, l'amore, l'ira, il disinganno»¹¹; mentre Thorvaldsen appare, proprio nel confronto, legato più ad un concetto nostalgico delle sculture greche e al rispetto dei canoni classici della scultura. L'arte nordica e tedesca in questo caso doveva essere erede prima della scultura greca e «Thorvaldsen doveva essere riconosciuto come il campione nordico del classicismo»¹². Carl Ludwig Fernow¹³, uno degli esponenti del circolo di Weimar, amico di Goethe e di Johanna Schopenhauer, sostiene che, «nei tempi moderni, non si era ancora vista un'opera in puro stile così grandioso»¹⁴, di gran lunga per lui superiore alle opere di Canova e alla trattazione sull'arte greca di Winckelmann. Se Canova era visto come un artista che, pur partendo da temi e miti classici, riusciva ad imprimere nella scultura novità e movimento e si rifiutava quindi di copiare le opere in quanto tali¹⁵; Thorvaldsen sembrava essere più fedele alla scultura greca e, per questo, nel confronto voluto dai curatori, risulta meno moderno di Canova (confronto che Thorvaldsen invece vince nella tecnica del bassorilievo).

Su questa stessa linea di pensiero, le Gallerie d'Italia hanno ideato una mostra dedicata al *Grand Tour*, tema che ritornerà spesso nella trattazione, viaggio educativo che «ha coinvolto i viaggiatori provenienti non solo dall'Europa ma da tutto il mondo. In questa folta schiera non vanno considerate solo le élite europee, per cui il viaggio in Italia ha avuto valore iniziatico inteso a completare la loro formazione di aristocratici, ma anche quanti raggiungevano la penisola per motivi professionali»¹⁶. Il *Grand Tour*, tra la fine del Seicento e la prima metà dell'Ottocento, veniva considerato davvero come un momento necessario per l'educazione, un viaggio in cui si andavano a ricercare le tracce di una comune cultura, un viaggio che permetteva di ammirare da vicino i templi greci e

¹¹ F. Mazzocca, *Antonio Canova. "Una felice rivoluzione nelle arti"* in Aa. Vv., *Canova Thorvaldsen*, cit., p. 27.

¹² Stefano Grandesso, *Dalla parte di Thorvaldsen: ragioni ed esiti della sfida a Canova* in Aa. Vv., *Canova Thorvaldsen*, cit., p. 33.

¹³ È lo stesso Fernow che consiglia a Arthur Schopenhauer attraverso la madre Johanna come studiare le lettere classiche.

¹⁴ C. L. Fernow, *Über den Bildhauer Canova und dessen Werke*. II, Ediz. italiana e tedesca a cura di A. Auf der Heyde, Bassano del Grappa 2006, pp. 198-199.

¹⁵ Famoso in questo caso è il suo rifiuto di replicare la Venere Medicea, dopo il trasferimento in Francia della stessa, dicendo di non poter copiare un'opera greca, ma di poter solo prendere ispirazione.

¹⁶ F. Mazzocca, S. Grandesso, F. Leone, *Ragioni di una mostra* in Aa. Vv., *Grand tour. Sogno d'Italia da Venezia a Pompei*, Milano 2021, p. 30.

le rovine romane; diari e appunti di viaggio (il più famoso è ovviamente quello di Goethe, ma ce ne sono molti altri) ne sono la più limpida testimonianza.

Nello stesso filone di queste mostre, spostandoci però a Roma, bisogna sottolineare l'importanza della mostra della Collezione Torlonia che Settis, curatore anche in questo caso, definisce una collezione di collezioni. La Fondazione Torlonia, fondata dal Principe Alessandro Torlonia, ha lo scopo di preservare una delle più grandi collezioni private di statue antiche, opere in parte scoperte e rinvenute dalla stessa famiglia Torlonia¹⁷, ancora oggi proprietaria della Collezione e della Villa Albani Torlonia a Roma, in parte anche acquistate da precedenti collezioni (esempio la Collezione Giustiniani). La mostra "The Torlonia Marbles, Collecting Masterpieces", curata da Carlo Gasparri e da Salvatore Settis (che su 620 sculture ne hanno selezionate 96), ha avuto il merito di riportare alla luce la collezione in una mostra itinerante: prima a Villa Caffarelli presso i Musei Capitolini, successivamente alle Gallerie d'Italia di Milano (arricchita a Milano di cinque pezzi restaurati grazie al Programma *Restituzioni* di Intesa Sanpaolo che, in trent'anni, ha restaurato oltre duemila opere), si sposterà negli anni in alcuni musei europei e mondiali, con la speranza che questo sia solo il primo passo di un percorso che porti alla riapertura del Museo Torlonia a Roma. Queste mostre, ho citato solo alcune delle più significative, in corso durante la prima ondata di Covid-19 o successivamente ad essa, sono la dimostrazione che lo sguardo al "classico" continui ad essere un elemento presente nella cultura del nostro tempo, nonostante pandemie, guerre e crisi degli studi classici. È bene sottolineare come queste mostre, non a caso credo, siano frutto di scelte di Fondazioni, Imprese e Banche e questo sottolinea da un lato l'assenza di fondi pubblici, dall'altro evidenzia che la cultura, pur eleggendo come suoi luoghi le scuole, le università, i musei pubblici, necessita di fondi in grado di restaurare opere, di creare percorsi espositivi per la collettività. In questo, la collaborazione tra pubblico e privato si è rivelata negli ultimi anni fruttuosa e dovrebbe, io credo, essere alimentata; si pensi ad esempio ai grandi restauri che vedono spesso l'intervento di un'azienda (il caso più noto è quello del restauro del Colosseo finanziato dal Gruppo Tod's).

¹⁷ «Il museo Torlonia rappresenta un nodo capitale nella storia del gusto e del rapporto con l'antico, intrecciandosi con la diretta committenza artistica dei principi che coinvolse in primis Antonio Canova, ma anche con le pratiche di restauro di sculture antiche, e con la crescente consapevolezza, che già fu di Vincenzo Giustiniani, dell'esistenza di multiple copie o varianti di uno stesso tipo statuario antico» in S. Settis, *Una collezione di collezioni. Il Museo Torlonia e le raccolte di antichità a Roma* in Aa. Vv., *I marmi Torlonia, Collezionare capolavori*, Milano 2020, p. 25.

In questa tesi, si cercherà quindi di riassumere i significati del termine classico, non lo si farà sempre seguendo un percorso storico, ma si privilegerà un'impostazione concettuale, mantenendo uno sguardo fermo sul presente e sull'uso del termine "classico" proprio in un'epoca dominata da incertezza sanitaria e politica. Si cercherà nella Grecia e nella cultura classica una possibilità di salvezza, un modello per riaffermare alcuni valori, una comune radice identitaria. Nonostante, infatti, quello che dirò anche a favore di una cultura anticlassicistica della Grecia (che vede il suo massimo esponente in Nietzsche), l'idea di un'anima grandiosa e serena dei Greci – celebrata da Winckelmann – rimane sempre. Si cercherà anche, proprio per questo, di provare a capire come lo studio del greco e del latino sia stato introdotto nei sistemi scolastici; se e come sia attuale e se e come debba essere difeso e protetto. I "classici", per esserlo davvero, come si è visto in questa introduzione e come sosterrò nel corso della trattazione, per parlarci ancora, devono obbligatoriamente dirci qualcosa, qualcosa di nostro che, seppur lontano nel tempo, possiamo rendere presente ed attuale.

Capitolo 1.

Classico, una parola polisemica.

1.1. La nozione di “classico” e i suoi significati.

Nel corso della storia delle civiltà, la parola “classico” ha inglobato, in sé, innumerevoli significati. Salvatore Settis, in *Futuro del classico*, riprende, seguendo la divisione di Wlasislaw Tatarkiewicz, gli usi del termine “classico”. Classico, infatti, dice si può usare:

«per denotare un valore, “classico” può valere “di prima classe”, perfetto, riconosciuto come modello (in opposizione a imperfetto, mediocre); per denotare un periodo cronologico, “classico” può essere sinonimo di “antico greco-romano” (o anche solo dell’apogeo della civiltà greca: in questo senso, nota Tatarkiewicz, sarebbe legittimo persino dire che, dei tre poeti tragici del canone, Eschilo non è ancora “classico” ed Euripide non lo è già più); per denotare uno stile storico, “classico” può riferirsi a moderni che si siano ripromessi la conformità ai modelli antichi; per denotare una categoria estetica, “classico” può dirsi di autori e opere che hanno armonia, misura, equilibrio»¹⁸.

Dovrebbe apparire evidente, a partire da queste definizioni, come il termine “classico” – pur avendo un forte legame con il passato, con le civiltà classiche, con le culture classiche, con le lingue classiche – sia strettamente connesso anche con il presente. Definire infatti cosa sia “classico” è un momento centrale per la fondazione della civiltà perché pone le basi alla civiltà stessa. Per questo, ogni nazione e ogni popolo ha dovuto definire le sue regole e stabilire cosa, per sé, significhi il termine “classico”: conoscere infatti la storia delle civiltà precedenti e comprenderne i valori è fondamentale per decidere quali siano i valori che la nuova civiltà vuole affermare (quali di questi siano ereditati dall’antichità e

¹⁸ S. Settis, *Futuro del classico*, Torino 2004, p. 72.

quali si identifichino come una novità) e affrontare così il problema del rapporto tra tradizione e modernità¹⁹. “Classico” diventa quindi anche sinonimo di esemplare e canonico perché riesce ad esprimere valori nazionali. Questo non recidibile legame tra “classico” e “civiltà” ha spinto gli intellettuali di ogni epoca – siano essi scrittori, artisti, filosofi, musicisti – ad interrogarsi sul “classico” e su quali opere siano da considerare “classiche”. Nell’identificazione di “opere classiche”, emergono due correnti diverse, legate a due usi differenti della parola “classico”: la parola “classico” può avere o un uso descrittivo e cronologico quando descrive testi prodotti nell’antichità classica o un uso valutativo e normativo quando caratterizza la qualità di determinate opere a prescindere dal tempo e dal luogo in cui sono state prodotte²⁰. Ad un uso descrittivo e cronologico della parola classico sembra, per esempio, guardare Nicola Gardini²¹, il quale considera classiche solamente le opere prodotte in un passato lontano e in un contesto totalmente diverso dall’attuale; sostiene che gli antichi insegnano ad ascoltare proprio perché chiedono di ascoltare cosa essi hanno da dire. Piero Boitani invece in *Dieci lezioni sui classici* differenzia due tipi di classici, quelli dell’antichità²² che Boitani differenzia ponendo la lettera maiuscola (non classici, ma Classici) e quelli che la letteratura acquista con il passare del tempo:

«più tardi, cominciano a essere codificati i canoni nazionali dei classici, quelli cioè che nascono dalle varie lingue europee: ad esempio, per la letteratura italiana Scuola Siciliana, Stilnovo, Dante, Petrarca, Boccaccio, Umanisti, Pulci, Boiardo, Ariosto, Tasso, Machiavelli, Guicciardini, e via di seguito sino a giungere al XX secolo. Quest’ultimo processo continua ancora oggi, quando altri sviluppi hanno avuto, o stanno avendo luogo. Primo, una sorta di status sovranazionale di

¹⁹ Si veda S. Tatti, *Classico: storia di una parola*, Roma 2005, p. 7: «attraverso una ricognizione sugli usi nel tempo di “classico” e di “classici” possiamo ripensare la nostra tradizione e il nostro presente, ponendoci da un’ottica particolare che interessa il dialogo continuo tra antico e moderno».

²⁰ Si veda G. Cambiano, *Perché leggere i classici*, Bologna 2010, pp. 7-8: «si possono distinguere due usi di essa: 1) un uso descrittivo e cronologico, volto a caratterizzare testi o opere prodotti nell’antichità greca e romana, qualificata appunto come «antichità classica»; 2) un uso valutativo e, a volte, normativo, volto a caratterizzare la qualità di determinati testi e opere, a prescindere dal momento e dal luogo in cui sono stati prodotti».

²¹ Si veda N. Gardini, *Con Ovidio. La felicità di leggere un classico*, Milano 2017, p. 20: «il classico sta in un passato lontano. Capirlo comporta anzitutto l’apprendimento e l’accettazione di contesti assai differenti, la cui pretesa somiglianza con i nostri può solo produrre illusioni e falsificazioni» e p. 21: «gli antichi ci insegnano ad ascoltare, perché per prima cosa ci chiedono che li ascoltiamo».

²² P. Boitani, *Dieci lezioni sui classici*, Bologna 2017, p. 10: «sono quel ramo speciale di classici, i classici per eccellenza, che noi chiamiamo i Classici, quelli dell’antichità classica».

“classico” viene creato per scrittori del calibro di Omero, Dante, Shakespeare, Cervantes e Goethe. Secondo, entrano nel canone europeo opere e autori cinesi, indiani, persiani, arabi, nonché a mano a mano, quelli che provengono dai paesi già colonizzati dagli Europei»²³.

Nel secondo filone, si iscrive soprattutto Calvino che, nel celebre articolo “Italiani, vi esorto ai classici” (1981), non sembra sostenere che “classico” sia e debba essere solo sinonimo di antichità greco-romana²⁴: “classici” – per Calvino – sono quei libri indimenticabili, capaci di esercitare su di noi un’influenza, da leggere più volte, ricchi di significati non esauribili in qualche concetto, comprendenti un universo intero. Le definizioni di Calvino per i classici sono queste: «i classici sono quei libri di cui si sente dire di solito “sto rileggendo” e mai “sto leggendo”»²⁵, «si dicono classici quei libri che costituiscono una ricchezza per chi li ha letti; ma costituiscono una ricchezza non minore per chi si riserva la fortuna di leggerli per la prima volta nelle condizioni migliori per gustarli»²⁶; «i classici sono libri che esercitano un’influenza particolare sia quando s’impongono come indimenticabili, sia quando si nascondono nelle pieghe della memoria mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale»²⁷; «d’un classico ogni rilettura è una lettura di scoperta come la prima»²⁸; «d’un classico ogni lettura è in realtà una rilettura»²⁹; «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire»³⁰; «i classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel costume)»³¹; «un classico è un’opera che provoca incessantemente un pulviscolo di discorsi critici su di sé, ma continuamente se li scrolla addosso»³²; «i classici sono libri che quanto più si crede di conoscerli per sentito dire, tanto più quando si leggono davvero si trovano nuovi,

²³ P. Boitani, *Dieci lezioni*, cit., pp. 10-11.

²⁴ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano 2015, p. 10: «credo di non aver bisogno di giustificarmi se uso il termine “classico” senza fare distinzioni d’antichità, di stile, d’autorità».

²⁵ *Ivi*, p. 5.

²⁶ *Ivi*, p. 6.

²⁷ *Ivi*, p. 7.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ivi*, p. 8.

³² *Ivi*, p. 9.

inaspettati, inediti»³³; «chiamasi classico un libro che si configura come equivalente all'universo, al pari degli antichi talismani»³⁴; «il tuo classico è quello che non può esserti indifferente e che ti serve per definire te stesso in rapporto e magari in contrasto con lui»³⁵; «un classico è un libro che viene prima di altri classici; ma chi ha letto prima gli altri e poi legge quello, riconosce subito il suo posto nella genealogia»³⁶; «è classico ciò che tende a relegare l'attualità al rango di rumore di fondo, ma nello stesso tempo di questo rumore di fondo non può non fare a meno»³⁷; «è classico ciò che persiste come rumore di fondo anche là dove l'attualità più incompatibile fa da padrona»³⁸. I "classici" quindi, in questo caso, non sono libri solo della letteratura greco-romana, i quali sono inclusi nei "classici", ma non sono gli unici ad esserlo; i classici di Calvino compongono piuttosto una lista infinita di opere, che Calvino stesso non propone (non ci dice quindi quali sono gli autori e quali sono le opere che rientrano nei classici, pur citando opere e autori) ma di cui traccia le linee. Descrivendone le caratteristiche, Calvino, in tutto l'articolo, enfatizza da un lato la scelta personale che ognuno di noi deve compiere, dall'altro l'importanza della scuola nel consegnarci una prima lista di classici; ci dice quindi che, proprio per l'innumerabile quantità di classici, ognuno di noi deve compiere una scelta (mostrando disapprovazione per tutti quelli che dicono di aver letto tutto, solo per vanto personale). Calvino afferma che la scuola ha il compito di far conoscere uno certo numero di classici e di consegnare gli strumenti che serviranno ad ognuno per definire la lista dei propri classici. Proprio perché manca una lista definita e definitiva³⁹, ogni classico – per essere il classico di una persona – dovrà stabilire con la persona stessa un legame particolare. Calvino, proprio per questo, sostiene che alcuni classici possono essere esclusi dalla lista personale dei nostri classici e che, in alcuni casi, un classico può non funzionare come tale per una persona; succede infatti che un classico possa non stabilire un legame personale con chi con lo sta leggendo. Se la scintilla tra classico e la persona che sta leggendo quel classico non scocca; la lettura di questo classico si deve

³³ I. Calvino, *Perché leggere*, cit., p. 9.

³⁴ *Ivi*, p. 10.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 10.

³⁹ *Ivi*, p. 9: «La scuola deve farti conoscere nel bene o nel male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali), tu potrai in seguito riconoscere i "tuoi" classici».

abbandonare⁴⁰. Questo pensiero viene ripreso anche da Daniel Pennac nel libro *Come un romanzo*. I diritti imprescrittibili del lettore sono: il diritto di non leggere; il diritto di saltare le pagine, il diritto di non finire un libro, il diritto di rileggere, il diritto di leggere qualsiasi cosa, il diritto al bovarismo; il diritto di leggere ovunque, il diritto di spizzicare, il diritto di leggere a voce alta, il diritto di tacere. Tra i diritti, Pennac riprende, pur non esplicitando il riferimento a Calvino, il momento in cui la scintilla tra lettore e classico non scocca, Pennac afferma di aver riposto, nella sua vita, molti libri con l'intenzione di riprenderli in mano in un altro momento, alcuni li ha ripresi in mano veramente, altri lo aspettano ancora, alcuni sanno che non li raggiungerà mai. Pennac dice:

«Non è un dramma, è così. Il concetto di “maturità è una cosa strana in materia di letture, Fino a una certa età non abbiamo l'età per certe letture, d'accordo. Ma, contrariamente alle buone bottiglie, i buoni libri non invecchiano. Ci aspettano sui nostri scaffali e siamo noi a invecchiare. Quando ci riteniamo abbastanza “invecchiati” per leggerli, li affrontiamo un'altra volta. Allora possono succedere due cose: o l'incontro ha luogo o è un nuovo fiasco. Forse tenteremo ancora, forse no. Ma non è certo colpa di Thomas Mann se finora non sono riuscito a raggiungere la vetta della sua *Montagna incanta*. Il grande romanzo che ci resiste non è necessariamente più difficile di un altro... Fra lui – per quanto grande sia – e noi – per quanto in grado di “capirlo” ci sentiamo – c'è una reazione chimica che non opera. Un giorno simpatizziamo con l'opera di Borges che fino a quel momento ci teneva a distanza, ma rimaniamo per tutta la vita estranei a quella di Musil... Allora possiamo scegliere: o pensare che sia *colpa nostra*, che ci manchi una rotella, che una parte di noi sia irrimediabilmente stupida, oppure andare a curiosare nella nozione alquanto controversa di *gusto*, cercando poi di stendere la mappa dei nostri»⁴¹.

⁴⁰ I. Calvino, *Perché leggere*, cit., p. 9: «Naturalmente questo avviene quando un classico “funziona” come tale, cioè, stabilisce un rapporto personale con chi lo legge. Se la scintilla non scocca, niente da fare: non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore».

⁴¹ D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it. di Y. Melaouah, Milano 1993, p. 125.

La possibilità di abbandonare un libro, anche se comunemente definito come “classico”, non è l’unico punto in cui il pensiero di Pennac e quello di Calvino coincidono: entrambi infatti concordano nel dire che, seppur importante la lettura di classici nella giovinezza, alcuni classici è bene affrontarli in età matura⁴²: i classici letti nelle scuole saranno importanti per indicare una via, per impostare un pensiero, ma, leggendo i libri successivamente, si proverà un piacere straordinario e soprattutto si sarà in grado di fare maggiori collegamenti con quanto letto precedentemente. Calvino pone l’esempio dell’*Odissea*, dicendo che è chiaro che in quel momento si stia leggendo Omero ma è chiaro anche che, nella nostra mente, il personaggio di Ulisse è già tracciato, e potremmo avere, grazie ad una nuova lettura, un nuovo modo di interpretare il personaggio; una lettura che non elimina quello che pensavamo fino ad allora, ma aggiunge nuove informazioni. Calvino consiglia anche che un libro si legga, senza leggere prefazioni, commenti, postfazioni, perché sostiene che «nessun libro che parla d’un libro dice di più del libro in questione»⁴³. Nella costruzione della libreria di classici infine dice che ognuno di noi autonomamente dovrà formare la propria libreria, ricordando quanto imparato a scuola ma tenendo fede al proprio gusto personale; nel fare questo inoltre non dovrà chiedersi quale sia l’utilità di un classico perché i classici non vanno letti per una ragione specifica ma «la sola ragione che si può addurre è che leggere i classici è meglio che non leggere i classici»⁴⁴. Le definizioni di Calvino sono ben distanti dal concetto stretto di “classico” che guarda solo e unitariamente al mondo classico, classico però, come abbiamo visto e come vedremo, è una parola che continua a mutare i suoi significati e,

⁴² Riprende lo stesso concetto anche John Williams in un’intervista che fa da prefazione alla nuova edizione edita da Mondadori di *Stoner*. Alla domanda di Bryan Wooley che gli chiede se sia importante leggere da giovani alcuni testi, Williams risponde «No. L’importante è leggere. È questo quello che conta. Credo di aver letto *Il grande Gatsby* quand’ero troppo giovane. Mi piacque, ma capii circa un decimo di quello che c’era dentro. Alle superiori si fanno leggere certe cose ai ragazzi – soprattutto romanzi – che non si possono capire a quell’età. Nessun liceale, credo, può aver avuto delle esperienze tali da comprendere *Il grande Gatsby*. I ragazzi capiscono quello che succede nel libro. Riescono a seguire la trama. Ma non hanno gli strumenti per capire tutto il contesto storico, il contesto americano, il contesto sociale da cui è nato *Il grande Gatsby*. Il che significa che colgono solo una parte del romanzo. Ma io ho avuto la fortuna di non ricevere un’educazione letteraria quand’ero molto giovane, perciò leggevo quello che mi piaceva. Credo di aver imparato assai di più leggendo in quel modo, da solo, per divertimento, di quanto sarei riuscito a fare altrimenti. E credo che alla fine, quando ho cominciato a leggere delle cose “più serie”, per così dire – perché semplicemente ho cominciato a interessarmi ad altro, attraverso un processo piuttosto graduale -, le ho trovate ben più sincere di quanto mi sarebbero sembrate, se avessi saputo che tutti le consideravano pazzesche. Perché se sai già di avere davanti un grande romanzo, lo leggi in quanto tale, anziché godertelo e basta» in J. Williams, *Stoner*, tr. it. S. Tummolini, p. IX.

⁴³ I. Calvino, *Perché leggere*, cit., p. 8.

⁴⁴ *Ivi*, p. 13.

per questo, vi è anche chi, come Jameson⁴⁵, ha criticato questa continua estensione del termine “classico” e ha polemizzato contro la sua inesauribile natura che può essere sempre reinventata e riutilizzata.

Il dibattito che si avvia con la necessità di definire quali siano i “classici” (tra le posizioni di chi vuole o non vuole legare la parola “classico” all’epoca greco-romana) non si anima quando si parla di “studi classici”. Quest’espressione, infatti, ha un’unica valenza: con “studi classici” si deve intendere la letteratura, l’arte, la cultura, la storia, la filosofia e le lingue del mondo antico e, come afferma Mary Beard, nel libro *Fare i conti con i classici*, il legame con le opere e gli autori greco-romani è esclusivo⁴⁶. Per quanto, infatti, vi possa essere un dialogo con gli autori, precedenti al mondo contemporaneo ma successivi all’epoca greco-romana, questo dialogo è incentrato solamente sul fatto che, chi ci ha preceduto, ha dialogato a sua volta con il mondo classico e i suoi autori. I dibattiti, in questo caso, vertono invece sul chiedersi se questi “studi classici” abbiano ancora motivo di esistere⁴⁷. Beard fa notare come, globalmente, il messaggio – che traspare tramite pubblicazioni, articoli, libri e convegni – sia davvero nefasto. Si crea una lotta tra “classicisti” e “anticlassicisti”, tra chi difende lo studio delle materie classiche e chi le vorrebbe abolite dai programmi scolastici per l’inutilità da loro dimostrata e per aumentare le ore dedicate alle materie scientifiche. Se Beard sembra minimizzare il problema sostenendo che questa preoccupazione sia una costante in diverse epoche (crede infatti che non conti tanto che la globalità sia interessata agli studi classici, quanto piuttosto che vi siano ancora persone che ritengono tale studio fondamentale); vi è anche chi ritiene necessario riaffermare l’importanza degli studi classici e sostiene che la capacità umanistica di uscire dai propri quadri mentali debba essere considerata di primo rilievo proprio in quest’epoca dominata da una rigidità scientifica⁴⁸; o chi – non

⁴⁵ F. Jameson, *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*, trad. it. Massimiliano Manganelli, Roma 2007, p. 306: «con le consuete analisi della natura del classico, testo “inesauribile” in grado di essere reinventato e utilizzato in modo nuovo dalle generazioni successive».

⁴⁶ M. Beard, *Fare i conti con i classici*, trad. it. C. Lazzari, Milano 2017, p. 19: «Per studi classici si debbano intendere la letteratura, l’arte, la cultura, la storia, la filosofia e le lingue del mondo antiche».

⁴⁷ G. Ferroni, *I classici oggi* in Aa. Vv., *2004 Treccani. Il libro dell’anno*, Roma 2004, p. 229: «È un fatto risaputo che i radicali mutamenti della comunicazione che si sono svolti, con accelerazione in costante aumento, nel corso del 20° secolo hanno prodotto un allontanamento dai modelli letterari, dal rilievo dei “classici” nel sistema culturale».

⁴⁸ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani*, Torino 2017, p. 6: «Il fatto è che nel nostro futuro sta un’organizzazione economica e sociale che sempre meno è destinata a fondarsi sulla capacità di manipolare oggetti, e sempre più su quella di manipolare idee. Ecco perché il pensiero critico e la capacità “umanistica” di uscire rapidamente dai propri quadri mentali, per assumerne altri, diventano sempre più indispensabili. Che anzi il maggior punto di debolezza – di crisi, forse di pericolo – delle nostre società, così tecnologicamente sofisticate, risiede proprio nella rigidità cognitiva e mentale».

apprezzando la deriva specialistica dei diversi licei italiani avvenuta a metà del Novecento – ritiene che lo studio del greco e del latino sia fondamentale anche per coloro che intendono occuparsi di ricerca scientifica, proponendo da un lato di ripensare lo studio delle materie classiche⁴⁹, dall'altro di eliminare la contrapposizione tra studi scientifici e umanistici, una contrapposizione che «sarebbe certo impossibile spiegare a un intellettuale dell'antica Grecia»⁵⁰. Interessante è la posizione di Ivano Dionigi che, per difendere lo studio dei classici, dice:

«a chi sostiene che la scienza è destinata a scalzare inesorabilmente le *humanities* e che i problemi del mondo si risolvono unicamente in termini ingegneristici e orientati al futuro, si dovrà rispondere che, se la scienza e le tecnologie hanno l'onere della risposta ai problemi gravi e urgenti del momento, il sapere umanistico ha l'onere della domanda; e pertanto tra scienza e *humanities* ha da essere un'alleanza naturale e necessaria, perché i linguaggi sono molteplici ma la cultura è una»⁵¹.

Le posizioni più interessanti in questo dibattito sono quelle di chi non nega l'importanza degli studi scientifici e non vede una netta contrapposizione tra i due studi, quanto piuttosto auspica ad una compresenza. Nessuno dei due studi deve superare l'altro, nessuno degli studi riuscirebbe a farlo: se da un lato infatti è impossibile, all'epoca attuale, sostenere una superiorità degli studi umanistici; dall'altro gli studi scientifici non dovrebbero essere privilegiati. Ciò che viene sottolineato è come debba esserci un'unitarietà del sapere e questo vale tanto più nelle scuole in cui tutte le discipline devono avere il giusto spazio, permettendo a chi si trova di fronte ad esse per la prima volta di avere da un lato una conoscenza di base di tutto, dall'altro di scegliere che direzione intraprenderanno i suoi studi. Come dice Massimo Cacciari, infatti, la scuola dovrebbe essere semplicemente un «campo d'energia, uno “stato generatore” di

⁴⁹ L. Russo, *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano 2018, p. 6: «la tesi principale del libro è che la cultura classica, se profondamente rivisitata, potrebbe assumere di nuovo, pur se in modo diverso, quel ruolo unificante svolto in passato e per il quale non è mai stato trovato un valido sostituto».

⁵⁰ *Ivi*, p. 5.

⁵¹ I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Milano 2016, p. 103.

potenzialità, l'apertura a molteplici possibili»⁵². Un luogo, in sintesi, in cui è possibile venire incontro a molte cose e, proprio questo, capirle, conoscerle e scegliere.

Tra chi difende gli studi classici (sia in chi propone un'unitarietà del sapere, sia in chi afferma la superiorità di tali studi), si potranno trovare due motivazioni per tale difesa: la prima dice che la cultura greco-romana è la madre di tutte le nostre culture, troviamo quindi in essa la fondazione stessa della cultura europea; la seconda sostiene che gli studi classici formano il pensiero, in questo secondo caso non è importante quello che impariamo del mondo classico, ma il metodo di studio che ci consegna⁵³. Parlando di mondo classico, di studi classici, di classico e di classici e pur avendo già tracciato i diversi significati di questa parola, credo sia necessario, anche per comprenderne le diverse sfumature, chiedersi quale sia l'etimologia di questo termine e come abbia fatto ad inglobare in sé così tante accezioni.

1.2. Origine del termine “classicus”.

Il termine “classico” è una parola polisemica che, come abbiamo visto, nel corso della sua storia, ha inglobato in sé diversi significati senza perdere mai quelli che precedentemente aveva assimilato. È bene innanzitutto osservare come il termine classico, pur riferendosi molto spesso (anche se non univocamente come vedremo) alla cultura greca, non sia una parola che deriva dal greco, bensì dal latino. Il termine classico deriva infatti dal termine latino *classicus*, aggettivo derivante a sua volta dalla parola *classis*, parola inizialmente usata da Servio Tullio al fine di dividere i romani in cinque diverse classi e successivamente usata per indicare i membri appartenenti alla prima classe, dotata di beni economici e militari, al vertice della piramide sociale. La prima attestazione si trova nelle *Notti Attiche* dello scrittore Aulo Gellio:

«“Classici” dicebantur non omnes qui in quinque classibus erant sed primae tantum classis homines, qui centum et viginti quinque milia

⁵² M. Cacciari, *Brevi inattuali sullo studio dei classici* in Dionigi I., *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, Milano 2002, p. 21.

⁵³ Luciano Canfora riprende questo pensiero citando una frase di Antonio Gramsci: «Il latino non si studia per imparare a parlare in italiano, ma per imparare a studiare» in L. Canfora, *Gli antichi ci riguardano*, Bologna 2014, p. 47.

aeris ampliusve censi erant. “Infra classem” autem appellabantur secundae classis cetearumque omnium classium, qui minore summa aeris, quod supra dixi censebantur. Hoc eo strictim notavi quoniam in M. Catonis oratione qua Voconomia legem suasit quaeri solete quid sit “classicus, quid “infra classem»⁵⁴

Successivamente e precisamente nel Libro XIX, lo stesso Aulo Gellio dà del termine classico una diversa interpretazione; egli sostiene che Frontone usava il termine classico per indicare gli scrittori che appartenevano alla schiera degli antichi:

«Ite ergo nunc et, quando forte erit otium, quaerite an ‘quadrigam’ et ‘harenas’ dixerit e cohorte illa dumtaxat antiquare vel oratorum aliquis vel poetarum, id est classicus assiduusque aliquis scriptor, non proletarius»⁵⁵.

Pur con le dovute differenze tra i due casi, il termine “classicus” sembra possedere, per Gellio, un giudizio qualitativo: se nel primo caso, riferendosi ai membri della prima classe, si indicano con “classici” i membri più autorevoli; nel secondo gli scrittori antichi vengono visti come affidabili e degni di nota. Come invece afferma giustamente Mario Citroni⁵⁶, nell’articolo *Gellio e la storia di classicus*, l’espressione latina *classicus scriptor* potrebbe ad una prima analisi avere un corrispettivo nel sostantivo greco *οἱ ἐγκριθέντες*; i due termini però riportano a concetti simili ma non identici: il termine greco designa coloro che sono stati selezionati o scelti, il sostantivo infatti deriva dal verbo *ἐκρίνω* (ovvero scegliere, selezionare). In questo caso Citroni sottolinea come il termine *οἱ ἐγκριθέντες* si riferisse alle liste di opere di autori scelti e selezionati che componevano

⁵⁴ GELL. 6, 13, trad. it. Aulo Gellio, *Le notti attiche. Volume I*, a cura di G. Bernardini-Perini, Milano 2017, p. 587: «“Classici” veniva detti non tutti coloro che rientravano nelle cinque classi ma solo gli uomini della prima classe, censiti per 125.000 assi o più. “Sotto classe” erano chiamati quelli della seconda classe e di tutte le altre, che erano censiti per un ammontare inferiore a quello suddetto. Questa mia sommaria chiosa è in riferimento alla questione che si suole porre in merito all’orazione di Marco Catone a sostegno della legge Voconia, sul significato di “classico” e “sotto classe”».

⁵⁵ GELL. 19, 8, 15, trad. it. Aulo Gellio, *Le notti*, cit., p. 1361: «Andate pure, perciò, e se vi capiterà d’averne il tempo cercate se mai ha usato *quadriga* e *harenae* qualcuno, oratore o poeta che sia, purché appartenente alla schiera degli antichi: uno scrittore, cioè, ‘classico’ e ‘assiduo’, mica un ‘proletario’».

⁵⁶ Si veda M. Citroni, *Gellio, 19, 8, 15 e la storia di classicus* in “*Materiali e discussioni per l’analisi dei testi classici*”, No. 58 (2007), p. 183.

la biblioteca alessandrina e che dovevano essere considerati i modelli per i diversi generi letterari; la parola *classicus* invece non propone liste chiuse e ristrette ma, al contrario, definisce tutti gli scrittori antichi che vengono considerati garanti del buon uso linguistico. Il termine *οἱ ἐγκριθέντες*, seppur antecedente e privo di legami etimologici con la parola latina *classicus*, sembra di fatto aggiungere un significato che il termine classico in epoca contemporanea continua ad avere: i classici, ora, non sono più solo gli scrittori antichi da apprezzare per il loro uso linguistico, come scritto da Gellio, ma anche coloro che vengono selezionati con le loro opere ed inseriti in un canone. La selezione, fatta dai bibliotecari alessandrini, può essere considerata il primo tentativo di ricondurre la storia della letteratura all'interno di categorie, ma soprattutto ci consegna il primo tentativo – di cui abbiamo documentale prova – di indicare quali libri dovevano essere letti, quali autori dovevano essere studiati. Lavorando alla corte tolomaica, Callimaco infatti propose una classificazione generale: i suoi cataloghi erano suddivisi per generi, i quali corrispondevano ai settori della biblioteca; decise infatti di presentare «cataloghi degli autori che brillarono nelle singole discipline»⁵⁷ e il «repertorio callimacheo doveva rappresentare una scelta, sia pure amplissima, dal catalogo completo. Epici, tragici, comici, storici, medici, retori, leggi, miscellanee sono alcune delle categorie: sei sezioni per la poesia e cinque per la prosa»⁵⁸. Nella scelta callimachea, vi è la precisa indicazione di stabilire un canone (dal greco *κανών*); una regola che doveva da un lato suddividere le opere in categorie, dall'altra dare un'indicazione delle opere che dovevano essere catalogate proprio perché dovevano essere studiate, salvate, archiviate. Il canone però della biblioteca alessandrina aveva regole fisse e la lista di opere era immutabile e immobile, una caratteristica che perderà nel corso del tempo. Il canone, infatti, è l'insieme delle opere considerare come “classiche” in un determinato periodo storico o in una determinata cultura, indica una lista di opere che cambia e che muta con le diverse epoche storiche e a seconda delle scelte di chi compone questa lista e delle nazioni che la compongono. Il canone può e deve variare nel tempo perché ogni civiltà stabilisce il suo canone secondo le sue specifiche inclinazioni. La scelta stessa del suo canone sarà di fatto un momento fondativo della sua civiltà, momento corrispondente alla scelta di uno specifico patrimonio letterario, artistico, storico da salvaguardare e da proporre per lo

⁵⁷ L. Canfora, *La biblioteca scomparsa*, Palermo 1990⁶, p. 47.

⁵⁸ *Ibidem*.

studio. Se da un lato è vero che l'obiettivo delle biblioteche alessandrine e della corte tolemaica era quello di radunare in un unico luogo tutti i libri del mondo e quindi non solo le opere greche, dall'altro è chiaro che la catalogazione callimachea abbia un preciso scopo: individuare da un lato le opere migliori, dall'altro affermare che il patrimonio greco era parte integrante del patrimonio alessandrino. Il canone, qui proposto, si rivolge per forza solo alle opere greche e ai loro autori, considerati i "migliori", ma come già detto il canone muta e anche se gli autori greci rimarranno nel corso della storia nei diversi canoni, essi non saranno più gli unici a farne parte. Per quanto, le due parole "*classici scriptores*" e "*οἱ ἐγκριθέντες*" abbiano legami profondi, è chiaro che non si completino e non si esauriscano a vicenda: se il primo termine, scelto da Gellio, indica solo chi possedeva una buona scrittura, il secondo indica gli scrittori migliori tra gli antichi, quelli che i bibliotecari alessandrini inseriscono nel canone proposto. Nella prima accezione si guarda solo ad un buon uso della scrittura; nella seconda solo a chi – avendo una buona capacità di scrittura, ma non solo – rientra nei canoni. Entrambi i significati però oggi, pur valendo ancora per gli scrittori greci e per le opere greche, non valgono più solo per loro: infatti da un lato anche alcuni tra gli autori del medioevo, dell'età moderna, dell'età contemporanea faranno parte dei canoni successivamente proposti; dall'altro non solo gli scrittori greci avranno l'esclusività di possedere una buona scrittura. Il termine classico, quindi, sembra non avere obbligatoriamente un legame con l'antichità; un legame esiste, è stato esclusivo, ma non è più esclusivo.

1.3. Il confronto tra antichi e moderni.

Mentre da un lato si possono definire *οἱ ἐγκριθέντες* non tutti gli autori greci ma solo i migliori tra loro, dall'altro la parola *classicus* ingloba tutti gli autori antichi e, procedendo in tal maniera, presuppone un collegamento indissolubile tra eccellenza e antichità. Contrapposto al termine *classicus* si instaura prima il vocabolo *νεώτεροι* (utilizzato da Aristarco per nominare i poeti successivi ad Omero) e, in una fase successiva, il termine *modernus*. Tutte le espressioni elencate devono obbligatoriamente accogliere in sé stesse un legame non eliminabile con il tempo: ciò che viene considerato come modello potrà essere successivamente respinto, ciò che si definisce "nuovo" potrà

essere poi dichiarato classico, ciò che si afferma come “moderno” potrà essere poi dichiarato antico. Il significato che, in questa prima fase, sembra assumere la parola “classico”, rende il termine *classicus* sostituibile con l’espressione – anch’essa latina – *antiquus*. Anche questo secondo termine però non si esaurisce nella sua connotazione temporale: Settis, infatti, afferma che il termine *antiquus* non viene usato come un’etichetta cronologica quanto piuttosto come la riproposizione di un progetto che riporti in auge le «passioni e le virtù degli Antichi»⁵⁹. Nel definire “classici” un’opera o uno scrittore dell’antichità, risulta evidente come questo concetto abbia senza dubbio un legame con un tempo passato ma anche come sia d’altronde necessario un suo legame con il tempo presente: è passato in quanto è in grado di definire un’epoca non più attuale e conclusa, ma è presente in quanto avvia un meccanismo di confronto tra epoche che può provocare o un sentimento nostalgico (in quanto l’uomo guarda con ammirazione alle opere create dai protagonisti dell’antichità) o un desiderio di rivendicare ciò che è nuovo, ponendosi come superamento delle epoche passate e quindi del classico. La parola “classico” diventa quindi portatrice di innumerevoli significati, accoglie nuove istanze, senza mai perdere quelle passate: classico è un’opera autorevole a cui poter ricorrere, classico è ciò che si contrappone a moderno, classico si utilizza per parlare di un periodo cronologico che può variare (a volte si definisce “classica” solo la civiltà greca, altre si amplia tale concetto anche per la civiltà romana), classici sono anche i moderni nella misura in cui decidono di seguire una conformità con i modelli antichi, classico diviene una categoria estetica, capace di raccogliere dentro di sé le opere che hanno armonia, misura ed equilibrio. Se da un lato è chiaro che questi termini avevano l’intenzione di porre una separazione con le opere e gli autori ad esse precedenti, dall’altro è evidente che non esistesse una vera dicotomia tra antichi e moderni; questi termini si utilizzavano semplicemente per indicare una «successione di stili e periodi»⁶⁰. La creazione di una vera e propria dicotomia si ebbe solamente a partire dal XVII secolo con la *Querelle des Anciens et des Modernes*, sviluppatasi nell’Accademia Francese, che vide contrapposte due fazioni: la prima fazione sosteneva che gli antichi erano insuperabili e che i moderni potessero solo imitarli, la seconda fazione invece riteneva che i moderni potessero superare gli antichi perché essi non erano affatto insuperabili. Denis Diderot al contrario

⁵⁹ S. Settis, *Futuro del*, cit., p. 62.

⁶⁰ E. R. Curtius, *Letteratura europea e Medio evo latino*, tr. it. R. Antonelli, Firenze 1992, p. 280.

da un'immagine di chi riprende il classico diversa, non per forza minore, distinguendo l'inventore dai classici e lasciando comunque intendere che la parola modernità si collega ad un'invenzione. Nell'*Enciclopedia*, si occupa di dire non tanto che ci siano due modi di creare l'arte, ma si occupa di distinguere:

«due modi di coltivare le scienze: l'uno consiste nell'accrescere la massa delle cognizioni mediante nuove scoperte, e in tal modo si diventa degni del titolo di 'inventori', l'altro nell'accostamento e nella coordinazione delle scoperte stesse, con lo scopo di illuminare quanti più uomini è possibile, onde che ciascuno partecipi, in proporzione alle sue forze, ai lumi del secolo suo; e si definiscono 'classici' quegli autori che riescono in questo intento non privo di difficoltà»⁶¹.

Questa dicotomia qui presentata ha una lunga storia di cui la *querelle* francese è solo una sezione, una dicotomia che si è sempre basata sul confronto tra originalità e modello. Se un'artista o un filosofo o uno scrittore pensasse che, già al tempo dei Greci, era già stato tutto creato e scritto quale senso avrebbe la sua opera e il suo esercizio artistico o teorico? In quel caso sarebbe preferibile che tutti si occupassero di riproduzione di copie o al limite di traduzioni, ma non avrebbe senso creare qualcosa di nuovo, nemmeno se tale nuova creazione si basasse sui modelli più antichi. Anche chi, tra gli artisti vede la Grecia come la culla della civiltà (dove sono nate architettura, filosofia, poesia), crede nel diverso fare artistico, ovviamente influenzato dall'epoca in cui si sta vivendo; crede quindi di poter dire, di poter creare qualcosa di diverso e non per forza migliore. Nell'artista possono verificarsi tre meccanismi, tre stati d'animo che l'artista avrà nei confronti dei suoi predecessori, dei modelli da loro proposti e in particolar modo della classicità. Il primo meccanismo vede un'artista che, credendo fortemente nello sviluppo continuo dell'uomo, ritiene il percorso della storia dell'arte e del mondo un'eterna evoluzione, un'eterna strada che punta sempre a migliorare qualcosa. In questo caso è naturale che l'artista, proprio trovandosi nel tempo presente, crederà che lui e i suoi contemporanei possano creare le opere migliori (opere però che poi saranno superate da chi verrà dopo). Diametralmente

⁶¹ D. Diderot e J.B.L.R. D'Alembert, *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*, tr. it. P. Casini, Bari 2003, p. 317.

opposta a questa posizione vi è la posizione di chi, credendo la Grecia la patria di tutto, sosterrà di non poter creare qualcosa di nuovo, nell'artista si svilupperà un senso di nostalgia e anche di totale smarrimento. L'esempio lampante di questo stato d'animo è il disegno, eseguito da Johann Heinrich Füssli a seppia sanguigna, *La disperazione dell'artista di fronte alla grandezza delle rovine antiche*, dove viene raffigurato un uomo nudo, seduto su un blocco di pietra, che si emoziona e piange davanti alle rovine di una statua antica (in questo caso di fronte alle rovine della mano destra e del piede sinistro del Colosso di Costantino a Roma). Distaccandosi dalla visione del neoclassicismo e dalla visione teorizzata da Winckelmann, qui Füssli sembra sostenere due diverse cose: in primo luogo il moderno, guardando opere delle classicità, non è per forza colto da un senso di pace e di serenità (come voleva Winckelmann), ma riesce ad emozionarsi, provando nostalgia per quel momento della storia del mondo di cui coglie tutta la grandezza, una grandezza che però può sperimentare e tentare di comprendere solo attraverso le rovine; in secondo luogo, l'artista sembra credere che non gli sarà possibile superare gli antichi, che il suo fare artistico non potrà avere elementi di novità ed è per quello che, di fronte alle rovine, si dispera. Il terzo meccanismo – a mio modo di vedere quello migliore e forse quello di cui si rintracciano molti esempi in letteratura, in arte, in filosofia – è quello che vede l'artista, il poeta e il filosofo, profondi conoscitori delle epoche passate, delle opere classiche (essi le ammirano, le guardano, le studiano), ma di fronte ad esse non sono spaventati, intimoriti, disperati. Sviluppano al contrario la volontà di creare qualcosa di nuovo, qualcosa che non sarà per forza migliore (e che anzi non dovrà essere né migliore, né peggiore), ma semplicemente qualcosa di diverso, che non rifiuti le opere precedenti ma che le inserisca nelle proprie. I movimenti culturali più legati a questa modalità di confronto con gli antichi sono senz'altro l'Umanesimo, il Rinascimento e il Neoclassicismo. Se il Rinascimento e l'Umanesimo si ponevano il compito di riportare l'uomo al centro e, per farlo, si ispiravano agli antichi, ai loro miti e ai loro modelli; il Neoclassicismo, guardava alla Grecia come mondo perfetto da cui trarre ispirazioni da riportare nelle opere (Canova stesso, di cui si è già parlato nell'*Introduzione*, ne è di sicuro uno dei massimi esponenti). Il successo dell'Umanesimo invece si deve al fatto che tale movimento si prefigge il compito di mettere in luce l'uomo come caratterizzato da *λόγος* e per questo autonomo; è per questo motivo che la ripresa del classico nel Rinascimento, dopo il Medioevo, viene vista solo come positiva. Per

riportare alla luce i testi antichi, gli umanisti tradussero non solo quelli a loro disposizione ma vollero cercare tutti i classici possibili; il Rinascimento, per questo, è considerato anche come il periodo in cui «la cultura greca e quella romana vengono “riscoperte” attraverso le ricerche minuziose, perfino maniacali, condotte da molti umanisti nelle biblioteche di tutta Europa per rintracciare opere perdute»⁶². Il Rinascimento sembra combattere contro il Medioevo, contro quella posizione predominante che Dio sembra avere in quel periodo, dove ogni azione umana, ogni pensiero si riferiscono a Dio stesso. Mentre nel Rinascimento si riscoprono le *humanae litterae*: filosofia, storia, letteratura della classicità conquistano nuovamente la loro importanza. In questo arco di tempo vi è quindi una riscoperta piena e indiscussa del valore dell'intelletto umano e delle sue capacità, una nuova fiducia e fede nell'uomo. Negli artisti e poeti dell'Umanesimo e del Rinascimento, si avverte per la prima volta, in maniera radicale, un confronto tra l'ammirazione per il classico da un lato e la necessità di essere innovatori dall'altro. Gli esempi possono aiutare a comprendere tale confronto. Le soluzioni trovate per tenere insieme classico-moderno possono essere diverse ma due delle più grandi portano, a mio parere, il nome di Dante nella poesia e di Giulio Romano nell'arte e nell'architettura.

1.3.1. Il ruolo delle guide di Dante: Virgilio e Beatrice come “simboli” del confronto tra classico e moderno.

Dante forse è la figura che più di tutte si trova a cavallo tra due secoli, sul punto di confine, l'ultimo uomo del Medioevo che teme la potenza divina e il primo degli Umanisti che, come sostiene Toffanin nel suo libro *Perché l'umanesimo comincia con Dante*, ripropone la centralità dell'uomo. Un uomo appunto che da un lato segue le capacità del suo intelletto, dall'altro riceve la grazia da Beatrice e, proprio grazie a questa contrapposizione, riesce a compiere il viaggio nell'oltretomba. Per noi, italiani, il classico *par excellence* è senza dubbio Dante e la sua *Commedia*, ma Dante stesso aveva un suo classico ed era Virgilio con la sua *Eneide*. Il rapporto però che lo stesso Dante ha con la classicità, con le letterature antiche, con le lingue classiche è, a esser onesti, quantomeno ambiguo: da un lato egli sembra esaltarle, dall'altro egli sembra superarle e il simbolo di

⁶² M. Bettini, *A che*, cit., p. 122.

questo rapporto così controverso non può essere che Virgilio, il più grande poeta romano. Virgilio è una delle tre guide di Dante, è colui che lo accompagna per gran parte del suo viaggio, appare infatti nel I canto dell'Inferno «Poeta fui e cantai di quel giusto figliuol d'Anchise che venne di Troia»⁶³ e sparisce, quando appare Beatrice, al canto XXX del Purgatorio «ma Virgilio n'avea lasciati scemi di sé, Virgilio, dolcissimo padre, Virgilio a cui per mia salute die'mi»⁶⁴. È quindi il personaggio, che oltre a Dante, riempie con la sua presenza quasi tutti i canti fino alla fine del viaggio in Purgatorio, ma quali sono le ragioni che portarono Dante a eleggere Virgilio sua guida? Vi è una ragione prettamente politica: Virgilio era in assoluto il miglior simbolo di quella Roma imperiale che Dante tanto ammirava per quell'unità passata che costituiva la sua caratteristica migliore e che era perfettamente opponibile a quei contrasti, a quelle lotte non solo tra i diversi comuni italiani, ma anche tra le fazioni opposte all'interno delle stesse città, che contraddistinguevano la situazione politica in cui l'Italia si trovava, una situazione perfettamente rappresentata nei versi che recitano «Ahi serva Italia, di dolore ostello, nave senza nocchiero in gran tempesta»⁶⁵. Roma era simbolo di pace, di unità, di impero; Virgilio era il poeta che ne aveva cantato, nella sua *Eneide*, le magnifiche origini. La divisione politica italiana si configura anche in una divisione linguistica, all'Italia manca infatti una lingua nazionale, ragion per cui Dante si ispira a Virgilio, credendo in un'Italia che sia emanazione dell'impero romano, affermando che l'italiano possa derivare completamente dal latino; la stessa origine, la stessa patria dimostra «quanta armonia ci dovesse essere in tal rapporto fra il sentire suo e quello del Mantovano»⁶⁶, come sostiene Comparetti nella sua opera *Virgilio nel medioevo*. Virgilio, quindi se è allegoria, non è tanto un'allegoria di una ragione, ma di una ragione universale che ha in sé la missione di fondare un'unità politica e linguistica in grado di tenere insieme la parte rozza con la parte dotta della popolazione. È bene però non dimenticare che Virgilio non è semplicemente scelto come guida per questi due motivi, ma anche e forse soprattutto perché nella sua opera massima, l'*Eneide*, egli configura un possibile viaggio nell'oltretomba, lo stesso che si accinge a compiere Dante. A questo proposito però non viene solo menzionato Virgilio, ma è necessario menzionare anche Omero perché «senza

⁶³ D. Alighieri, *Commedia*, Inferno, canto I, vv. 73-74.

⁶⁴ *Ivi*, Purgatorio, canto XXX, vv. 49-51.

⁶⁵ *Ivi*, Purgatorio, canto VI, vv. 76-77.

⁶⁶ D. Comparetti, *Virgilio nel Medioevo*, Livorno 1872, p. 268.

di lui, infatti, non si sarebbe giunti all'Eneide; senza il viaggio di Ulisse nell'Ade non vi sarebbe stato il viaggio di Virgilio nell'oltretomba; e senza di questo neppure il viaggio di Dante»⁶⁷. Per la nostra trattazione qui si arriva ad uno snodo a dir poco fondamentale che consiste nel rispondere alla domanda di quanto Dante conosca, ami, superi il classico, i classici. Memorabili, a mio dire, sono i passi della *Commedia* che raccontano l'incontro tra Dante e i grandi poeti dell'antichità, svoltosi nel Limbo; è meraviglioso quel momento in cui il poeta fiorentino viene amabilmente accolto in questa cerchia: «ch'e' sì mi fecer de la loro schiera, sí ch'io fui sesto tra cotanto senno»⁶⁸. Questi versi testimoniano un riconoscimento da parte degli antichi del ruolo di Dante, della missione dantesca; simboleggiano che la sua opera è in qualche modo autorizzata da chi ha primeggiato prima di lui nell'arte poetica. Quello che però deve far riflettere è che questa accettazione venga dopo un'altra che logicamente dovrebbe essere non solo più importante ma dovrebbe anche dare a Dante tutto quello di cui ha bisogno. Nel II canto dell'*Inferno*, infatti, quando Dante manifesta a Virgilio i suoi dubbi dicendo «Ma io perché venirvi? o chi 'l concede? Io non Enea, io non Paulo sono»⁶⁹, Virgilio risponde affermando che il suo viaggio è voluto da Beatrice, lei infatti gli ha chiesto di accompagnare Dante tra i dannati e tra coloro che si stanno purificando. Dopo la benedizione del viaggio di Dante da parte di Beatrice era davvero necessario che Dante avesse anche quella degli antichi poeti? Logicamente no, ma poeticamente sì, senza dubbio. Il limbo è il luogo dove si trovano coloro che nulla di male hanno fatto, che anzi sono stati grandi nel loro fare, ma che sono stati esclusi dalla rivelazione divina. Borges, nel saggio *Il nobile castello del quarto canto*, motiva alla perfezione il perché di quel luogo: «Dante, non poteva, contro la fede, salvare i suoi eroi, li concepì un Inferno negativo, privati della vista e del possesso di Dio nel cielo, e sentì pietà del loro misterioso destino»⁷⁰. È questo il canto dove, a mio parere, emerge con più chiarezza l'amore per il classico che Dante prova e il suo eterno bilanciamento tra due mondi che sembrano giungere in più punti a contraddirsi. Virgilio e Beatrice, come guide, possono essere senz'altro il simbolo di questa conclamata lotta tra due poli. Come spiega Auerbach, nel suo saggio intitolato *Figura*, tutte le figure dantesche non sono allegorie, sono anzi determinatissime e nominate, ma la loro

⁶⁷ E. R. Curtius, *Letteratura europea*, cit., p. 26.

⁶⁸ D. Alighieri, *Commedia*, *Inferno*, canto IV, vv. 101-102.

⁶⁹ *Ivi*, canto II, vv. 31-32.

⁷⁰ J. L. Borges, *Nove saggi danteschi*, Milano 2001, p. 29.

rappresentazione dantesca non si esaurisce con il loro personaggio storico, per cui il Virgilio non è o non è soltanto il Virgilio reale augusteo, «Virgilio è bensì il Virgilio storico, ma d'altra parte non lo è più, perché quello storico è soltanto “figura” della verità adempiuta che il poema rivela, e questo adempimento, è qualche cosa di più, è più reale, più significativo della “figura”»⁷¹. Dante conosce le singole vite dei personaggi che descrive e le reinterpreta. Per lui Virgilio è guida perché è poeta (viaggio negli inferi), è guida perché è romano (lingua e unità dell'impero). Ma se tutto questo è vero, perché Virgilio non è salvo, perché Virgilio è dannato, perché Virgilio viene sbeffeggiato (nell'episodio di Catone)? Quando Virgilio salva Dante dalla selva selvaggia sembra essere molto più cristiano di quello che in realtà fu in vita; Toffanin, nella sua opera *Perché l'umanesimo comincia con Dante*, spiega che il Virgilio pagano è oggetto di scherno, è quello in sintesi che viene sconfitto dai diavoli; mentre v'è un altro Virgilio che viene salutato con il cappello in mano. Comparesi sostiene che il Virgilio che parla con Dante è comunque il Virgilio morto, che ha imparato alcune cose dopo la sua morte, che sa dell'esistenza di Dio e questa posizione sembra essere concorde con il ragionamento di Auerbach. Non bisogna dimenticarsi comunque che Virgilio resta un dannato, perché come afferma giustamente Toffanin «con la sua ragione a tutto può arrivare Virgilio, anche a tracciare la topografia morale del regno della Grazia, il Purgatorio, ma quando si trova davanti al mistero dell'Incarnazione, che è il mistero di Dio Amore, comunque gli si presenti, desolatamente sospira»⁷². Virgilio, infatti, con la sua ragione può comprendere la fede, può prepararle il terreno (profezia della nuova stirpe), ma non sostituisce l'evento dell'incarnazione, evento che peraltro non capisce. Virgilio fallisce quindi nel suo punto migliore, nel suo essere pienamente un classico ed è per questo che è relegato all'inferno. Il fallimento di Virgilio si rende esplicito nel canto XX dell'Inferno dove sono puniti i maghi e gli indovini, coloro che hanno oltrepassato il limite prefisso allo sguardo mortale e che per questo sono puniti con la trasfigurazione del corpo. Dante, osservando questa scena, non riesce a trattenere le lacrime («com'io potea tener lo viso asciutto»⁷³), Virgilio lo rimprovera, ma perché l'incarnazione non gli è stata rivelata, perché non comprende quanto sia grave il fatto di vedere il proprio corpo sfigurato. Da un lato è innegabile «l'invincibile attrazione che prova Dante per Virgilio,

⁷¹ E. Auerbach, *Studi su Dante*, tr. it. M. L. De Pieri Bonino, Milano 2005, pp. 222-223.

⁷² G. Toffanin, *Perché l'umanesimo inizia con Dante*, Bologna 1967, p. 35.

⁷³ D. Alighieri, *Commedia*, Inferno, canto XX, v. 21.

il più grande italiano pel più grande poeta latino»⁷⁴, dall'altro egli sa benissimo di averlo superato. Vi è un movimento del corpo, che ritorna spesso nei viaggi all'oltretomba nelle opere classiche ma anche nella *Commedia* e, che dimostra come in questa opera, la teologia spesso superi la poesia, ma che, in alcuni casi, è la teologia ad essere al servizio della poesia. È il caso degli abbracci tra le ombre. Dante vuole abbracciare Casella, ma capisce che è impossibile affermando «tre volte dietro a lei le mani avvinsi, e tante mi tornai con esse al petto»⁷⁵, come era stato impossibile per Ulisse abbracciare Anticlea «τρὶς μὲν ἐφωρμήθην, ἔλέειν τέ με θυμὸς ἀνώγει, τρὶς δέ μοι ἐκ χειρῶν σκιῇ εἴκελον ἦ καὶ ὄνειρῳ ἔπτατ'»⁷⁶, come era stato impossibile per Enea abbracciare Anchise «Ter conatus ibi collo dare brachia circum, ter frustra comprensa manus effugit imago, par levibus ventis volucrique simillima somno»⁷⁷. Tre abbracci mancanti, tre inutili tentativi che sembrano far destinare ogni futura azione allo stesso risultato, ma così non è o almeno così non è sempre. Stazio, quando riconosce Virgilio, vorrebbe abbracciarlo, ma Virgilio lo ferma dicendogli di non dimenticarsi che ombre sono e che non possiedono più una corporeità; ma la stessa cosa non succede quando Virgilio e Sordello si incontrano dove Dante, che osserva la scena, la descrive così «e abbracciòl là 've 'l minor s'appiglia»⁷⁸. Qual è la differenza che si interpone tra questi due momenti? Non è la teologia qui che è al servizio della poesia, ma è la teologia che è al servizio dell'amore per la patria: la scena con Sordello è emotivamente coinvolgente per Dante proprio perché nota nelle parole che i due si scambiano l'amore per la propria città, l'amore tra concittadini, l'amore che non regnava più nella sua città, Firenze. Anche in questo caso è chiaro che Dante ama il classico, ma supera il classico, la ragione virgiliana, la ragione degli antichi greci non avrebbe mai permesso di andare contro sé stessa, quindi l'affetto per Virgilio, l'affetto per la classicità non è mai messo in dubbio ma la *Commedia* non è poesia classica per imitazione, ma perché raggiunge quel livello di nobiltà che costituisce la classicità; deve mostrare un senso di universalità, capace di cogliere ogni lato della vita. Dante è combattuto tra il classico, la ragione, Virgilio e il moderno, l'io che emerge, la fede, Beatrice; ma la *Commedia*, proprio per questo suo essere combattuta, riesce ad essere il

⁷⁴ D. Comparetti, *Virgilio nel*, cit., p. 257.

⁷⁵ D. Alighieri, *Commedia*, Purgatorio, canto II, vv. 80-81.

⁷⁶ Hom, *Od.*, XI.206-208. Tr. it. *Odissea*, a cura di G. A. Privitera, Milano 2010²⁰, p. 303: «E mi slanciai tre volte, il cuore mi obbligava a abbracciarla; tre volte dalle mie mani, all'ombra simile al sogno, volò via».

⁷⁷ Verg., *Aen.*, VI, vv. 700-702. Tr. it. *Eneide*, a cura di L. Canali, Milano 2010²¹, p. 233: «Tre volte cercò di circondargli il collo con le braccia, tre volte invano afferrata l'immagine sfuggì dalle man; pari ai lievi venti, simile ad alato sogno».

⁷⁸ D. Alighieri, *Commedia*, Purgatorio, canto VII, v. 15.

perfetto «connubio del cristianesimo colla civiltà greco-latina e colla romanità [...]. Dante rappresenta in modo altissimo il momento in cui si bilanciano quasi e si comportano reciprocamente»⁷⁹. La stessa scelta delle guide è in linea con quanto detto, non è fatta a caso, è prescritta dalla storia del suo pensiero, Virgilio e Beatrice si bilanciano alla perfezione, sono i due poli opposti di una coscienza che è divisa ma che rimane in equilibrio e Virgilio, nonostante tutti i suoi limiti, resta il suo maestro, il suo autore, la sua guida. Per capire quanto Dante abbia influenzato la nostra cultura basterebbe riconoscere quanto la sua lingua abbia posto le basi alla lingua che noi ancora oggi parliamo, per capire quanto Dante sia stato influenzato da Virgilio basterebbe citare i numerosi passi in cui il più grande poeta italiano elegge il più grande poeta latino come il suo maestro, la sua guida. Ritornando all'approvazione dei poeti classici, è chiaro, anche da tutte le citazioni poste che Dante ammira i poeti classici, a tal punto che desidera che il suo viaggio sia anche da loro riconosciuto, approvato, protetto; ma capisce, come altri avevano capito prima di lui, che devono convivere, nella personalità di un artista, l'amore per il classico ma anche il superamento del classico, dei classici.

1.3.2. Il confronto in Giulio Romano: modernamente antico e anticamente moderno.

Anche in arte, e non solo in letteratura, la ripresa del classico acquista nel Rinascimento un valore particolare e sono molte le figure da tener presenti; solo per citarne alcune: Raffaello Sanzio, Giulio Romano, Donatello, Tiziano Vecellio. Raffaello Sanzio e Giulio Romano sono a dir poco legati, non solo perché furono il primo il maestro del secondo, ma per il modo di intendere la ripresa del classico. Di questa dicotomia antico-moderno, Giorgio Vasari, che scrisse il notissimo libro *Vite de' più eccellenti architetti, pittori italiani da Cimabue insino a' tempi nostri*, sostiene che il moderno si crea, quando l'artista, riportando in auge l'antico lo recupera, abbandonando conseguentemente lo stile gotico medioevale. Di Giulio Romano, nelle *Vite*, egli scrive

⁷⁹ D. Comparetti, *Virgilio nel*, cit., p. 264.

«della maniera di lui che fu sempre anticamente moderna e modernamente antica»⁸⁰; è un pensiero non troppo diverso da quello che ci espone Vincenzo Farinella, nel saggio *Raffaello (modernamente) antico: un viaggio nel tempo*, presente nel Catalogo della Mostra *Raffaello 1520-1483*, mostra che si è svolta da marzo ad agosto 2020 presso le Scuderie del Quirinale per celebrare i cinquecento anni dalla morte di Raffaello. In questo saggio si parla di come, alla morte di Raffaello, il poeta stava lavorando sui disegni preparatori della Sala di Costantino nelle Stanze del Vaticano, in essa Raffaello voleva «riportare in vita i *disiecta membra* dell'arte classica, ricostruire organicamente un intero sistema di vita e di cultura antico, rievocare nel suo stesso corpo gli spiriti dei grandi artisti greci e romani, quei nomi mitici di scultori, pittori, architetti»⁸¹. L'idea di Raffaello si basava sul tentativo di riportare organicamente il *modus vivendi* degli antichi, ma non come se la sua opera fosse una copia pedissequa dei monumenti antichi quanto piuttosto una ripresa dei temi e dei motivi dell'arte classica, trattati con la sensibilità e il gusto del Rinascimento. Il suo lavoro che, con consapevole anacronismo, poteva sembrare quello di un archeologo, basti guardare i meravigliosi e dettagliatissimi disegni preparatori che dimostrano quanto Raffaello conoscesse le opere antiche, era comunque accompagnato da movimenti di corpi, di vesti e di uso del colore che dimostravano la sua modernità. Raffaello, quindi, ha una sua personale interpretazione dell'antico che, accompagna alla sua licenza, creando le opere che tutti noi conosciamo. Giulio Romano, l'allievo e il collaboratore più apprezzato da Raffaello, dopo la morte del maestro, eredita la bottega e si occupa di completare il ciclo degli affreschi della Sala di Costantino. È a Mantova⁸² però alla Corte dei Gonzaga, con la ripresa del classico, unita ad alcuni elementi moderni, che la sua opera si distingue. Pur lavorando anche a Palazzo Ducale, il suo più famoso lavoro è la costruzione e la decorazione di Palazzo Te, anticamente situato su un'isola, è ideato per essere la villa suburbana di Federico II Gonzaga. Il Palazzo è costruito per

⁸⁰ G. Vasari, *Le Vite dei più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, Vol. II, Torino 1986, p. 828. Un'espressione simile a questa, che coniuga antico e moderno e non li confronta più negativamente, si trova anche nelle *Lettere* di Pietro Aretino (P. Aretino, *Il secondo libro delle lettere*, Bari 1916, p. 186: *Lettere*). Rivolgendosi a Giulio Romano e riferendosi ai lavori compiuti a Mantova, egli scrive: «gli edifici e le pitture che avete fatto e ordinato in cotesta città, rimbellita, magnificata da lo spirito dei vostri concetti anticamente moderni e modernamente antichi».

⁸¹ V. Farinella, *Raffaello (modernamente) antico: un viaggio nel tempo* in Aa. Vv., *Raffaello 1520-1483*, Milano 2020, p. 139.

⁸² Si veda la biografia di Giulio Romano scritta da Alexandre Dumas «Aveva fatto per Mantova quello che Leonardo da Vinci aveva fatto per Milano, aveva trovato i Gonzaga che, quando arrivò, adottarono le arti con amore, ma che non l'avrebbero mai fatto se egli non fosse arrivato» in A. Dumas, *Vita di Giulio Romano*, tr. it. V. Fidomanzo, Mantova 2020, p. 39.

riprendere continuamente elementi dell'architettura classica: lo stesso progetto del Palazzo, una *domus romana* ripresa e attualizzata; la figura presentissima di Venere (quasi una in ogni stanza); la Camera di Amore e Psiche; la Camera dei Giganti che riporta negli affreschi *Le Metamorfosi* di Ovidio⁸³; l'utilizzo del bugnato; la Peschiera ed una particolare attenzione al gioco di luci ed ombre che, nel corso della giornata, evidenziano colonne e movimenti. L'opera di Giulio Romano, seppur da un lato perfettamente classica, riesce ad essere moderna: egli non riprende solo figure di dei e di miti classici, ma anche figure che appartengono all'ideale grottesco, unendo la visione classicistica e serena della Grecia ad una comunque in grado di rappresentare il terrifico, lo spaventoso, la bruttezza. La classicità della volta della Camera dei Giganti⁸⁴ di Palazzo Te è confrontata con il grottesco che troviamo nelle pareti della medesima sala: se la volta raffigura Zeus che lancia i fulmini e gli dei delle Olimpo sconvolti da quello che sta capitando, le pareti mostrano la caduta dei Giganti, vediamo corpi sovrastati da enormi massi di pietra. Questo però non è l'unico luogo del Palazzo in cui il grottesco prende spazio: basti citare in questo caso i numerosi satiri che compaiono in busti e in affreschi

⁸³ OV., *Metam.*, I, vv. 151-160: «Neve foret terris securior arduus aether, / adfectasse ferunt regnum caeleste Gigantas / altaque congestos struxisse ad sidera montes. / tum pater omnipotens misso perfregit Olympum / fulmine et excussit subiectae Pelion Ossae. / obruta mole sua cum corpora dira iacerent, / perfusam multo natorum sanguine Terram / immaduuisse ferunt calidumque animasse cruorem / et, ne nulla sua stirpis monimenta manerent, / in faciem vertisse hominum». Ovidio, *Metamorfosi*, tr. it. G. Paduano, Torino 2022, p. 13: «E perché l'etere arduo non fosse sicuro più della terra, / dicono che i Giganti aspirarono al regno del cielo, e ammucchiarono i monti fino alle stelle. / Allora il padre onnipotente scagliò il suo fulmine, / spezzò l'Olimpo e rovesciò il Pelio da sopra l'Ossa. / Quando quei corpi orribili giacquero sotto la loro stessa / mole, dicono che la terra, madida del molto sangue / dei suoi figli, animò il caldo sangue / e, perché restasse una qualche traccia della sua stirpe, lo convertì in figure umane».

⁸⁴ Riporto qui integralmente la descrizione della Camera dei Giganti, tratta dalle *Vite* del Vasari in G. Vasari, *Vite*, cit., pp. 833-834: «Perché Giulio, che capriccioso et ingegnossissimo era, volse in un canto del palazzo fare una stanza di muraglia e di pittura unita, tanto simile al vivo, che gli uomini ingannasse, et a quegli nell'entrare facesse paura. Adunque perché quell'edificio in quel cantone, che è ne' paduli, non patisse danno o impedimento da la debolezza de' fondamenti, fece fare nella quadratura della cantonata una stanza tonda acciò che i quattro cantoni venissero di maggior grossezza, et a quella stanza una volta tonda a uso di forno. Né avendo tal camera cantoni per il girar di quella, vi fece murare le porte e le finestre e 'l camino di pietre rustiche lavorate e scantonate a caso, e | sì dall'una all'altra scommessi, che dall'una banda verso terra ruinavano. Ciò fatto si mise a dipignere per quella una storia, quando Giove fulmina i Giganti. Aveva Giulio nel mezzo del cielo figurato su certi nugoli il trono e la sedia di Giove, con l'aquila che teneva il folgore in bocca. E Giove partito di quella, sceso e più basso, lanciava folgori, lo spavento e 'l lampo de i quali faceva Giunone ristringersi in se stessa, Ganimede e gli dèi fuggire per lo cielo su carri, Marte coi lupi, Mercurio coi galli, la Luna con le femmine, il Sole co' cavalli, Saturno coi serpenti, Ercole e Bacco e Momo non manco affrettava il fuggire per l'aria che si facessero gli altri, i quali dalla baruffa de' venti erano nelle loro vesti involti et avilluppati. Aveva fatto il pavimento di terra di frombole di fiume acconce che giravano murate, e quelle nel piano della pittura, che veniva in terra, aveva contraffatte; perché un pezzo quelle dipinte in dentro sfuggivano, e quando da erbe e quando da sassi più grossi erano occupate et adorne. E perché la stanza aveva soprattutto il cielo pieno di nugoli, et intorno un paese che non aveva né fine né principio, sendo quella tonda, i monti si congiungevano, et i lontani chi più inanzi o più addietro sfuggivano. Erano i Giganti grandi di statura, che da lampi de' folgori percossi ruinavano a terra e quale inanzi, e quale da dietro cadeva a quelle finestre, ch'erano diventate grotte o vero edifici, e nel ruinarvi sopra i Giganti le facevano cadere, onde chi morto e chi ferito, e chi da i monti ricoperto, si scorgeva la strage e la ruina d'essi. Né si pensi mai uomo vedere di pennello cosa alcuna più orribile o spaventosa, né più naturale. Perché chi vi si trova dentro, veggendo le finestre torcere, i monti e gli edifici cadere insieme coi Giganti, dubita che esse e | gli edifici non gli ruinino addosso. Onde si conosce in questa opera quanto il valore della invenzione e dell'arte abbia avuto origine da Giulio d'immaginare di nuovo quello che di antico maestro non scrisse mai, come delle fatiche sue lodatissime per questa opera si veggono».

(uno dei più rappresentativi nella Camera di Amore e Psiche). Giulio Romano, infatti, è forse il primo e il più abile in grado di riprendere dal classico non solo quell'immagine perfetta (che sarà tanto legata al Neoclassicismo), ma di unire questa perfezione all'imperfetto, al grottesco. Quella di Giulio Romano non è quindi una versione idealizzata della classicità ma una versione che tiene insieme concetti diversi, gli antipodi: bene e male, bello e brutto, perfezione e imperfezione; una versione perciò moderna della stessa classicità. Egli riprende i temi classici con l'intento esplicito di richiamare qualcosa che, pur presente nei classici, non era stato dalle epoche successive richiamato nel modo corretto; fornisce quindi, a chi entra nei Palazzi che costruisce e decora, una nuova visione, una visione per l'appunto moderna che tenga insieme, che non idealizzi un popolo, che unisca concetti. Giulio Romano diventa quindi l'architetto e l'artista in grado di amalgamare reperti del passato, confrontando diverse versioni "classico"; si riaggancia al gusto per il grottesco e attinge a un vocabolario ricchissimo con idee spesso contrapposte. Una figura, sia nel campo dell'invenzione architettonica che decorativa, capace di affrontare tematiche tanto singolari e insolite, non mostrandole come distinte, ma come unitarie e capaci di porsi in dialogo. È qui che si ritrova sia il suo ritornare ai classici sia la sua modernità, un *modus operandi* in grado di unire pensiero classico e intuizioni moderne sotto un unico sguardo.

1.4. La scienza dell'antichità tedesca.

Oltre al Rinascimento, vi è un altro periodo in cui la parola "classico" e lo studio della cultura greca e latina (in particolar modo quella greca) acquista maggiormente di senso, coinvolgendo filosofi, poeti, artisti, archeologici e letterati. Questo periodo che si circoscrive tra il XVIII secolo e la prima parte del XX secolo, è detto periodo tipico della scienza dell'antichità tedesca. Convenzionalmente distinguiamo in esso due fasi con caratteristiche parzialmente diverse: una fase illuministica o classicistico-romantica, fino ai primi decenni del XIX secolo, una fase positivista dagli anni '70 dell'Ottocento alla prima – e in parte alla seconda – guerra mondiale. In questo lungo periodo, il dibattito si incentra principalmente sul confronto tra imitazione e originalità, tra classico greco e classico romano, tra una superiorità della modernità o dell'antichità e, di conseguenza,

sulla modalità in cui la cultura greca e romana doveva essere studiata. Questo confronto che animava molte personalità e creava a volte delle vere e proprie *querelle*, può essere messo in luce, a mio parere, attraverso l'analisi di alcuni testi di determinati autori, tra cui Winckelmann, Baumgarten, Kant, Schiller, Schlegel, Herder, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Wilamowitz e Jaeger. Gli autori citati, pur basandosi sullo stesso argomento, riescono, inserendo il concetto di classico nelle loro riflessioni, a segnare in qualche modo il tema ed arricchire la discussione di nuove interpretazioni.

1.4.1. Winckelmann: la nobile semplicità e la quieta grandezza dei Greci.

Questo dibattito non può prescindere dalla figura di Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) e dall'analisi del suo pensiero, fondamentale per comprendere quale impatto la civiltà greco-romana abbia avuto sulla cultura europea. Winckelmann, è in qualche modo considerato il padre della scienza dell'antichità tedesca ma il suo pensiero è inserito in un comune sentire e in una sempre maggiore attenzione verso la scienza o la sezione della filosofia che, in questo, in questo periodo, verrà nominata – per la prima volta – estetica⁸⁵. Il primo ad utilizzare questo nome è senza dubbio Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), egli intende con questo termine: «designare una scienza che ha preso forma solo da pochi anni: è la filosofia delle belle arti, o la scienza di dedurre dalla natura del gusto la teoria generale e le regole fondamentali delle belle arti. Il termine deriva dalla parola greca *aisthesis*, che significa “sentimento”. Pertanto, l'estetica è propriamente la scienza dei sentimenti»⁸⁶. Pur derivando il suo nome da una parola greca, Baumgarten crede in una fondazione recente di questo tipo di scienza, secondo il suo pensiero infatti gli antichi Greci, pur avendo sicuramente costruito opere immortali, tanto da essere poi analizzate nel corso delle trattazioni di estetica, non avevano costruito quelle stesse opere con quella specifica volontà. In Grecia mancava

⁸⁵ A. G. Baumgarten, *Lezioni di estetica*, tr. it. S. Tedesco, Milano 2020, p. 23: «Essa deriva propriamente da αἰσάνομαι; questa parola designa ciò che in latino designa la parola sentio e cioè tutte le sensazioni chiare. Dal momento che le sensazioni vengono divise in esterne e interne, in quelle che accadono nel mio corpo come a me coscienti e si riferiscono a tutti i sensi, o in quelle altre che accadono solo nella mia anima, allora questa parola, che designa “sensazioni chiare” in generale, si riferirà a entrambi i tipi. Siccome inoltre la parola sentio, proprio come del resto anche la parola greca, designa il percepire qualcosa in modo sensibile, allora designerà anche le rappresentazioni sensibili e in effetti viene impiegata in questo senso da Platone, laddove gli αἰσθητά sono contrapposti ai νοητά in quanto, rispettivamente, rappresentazioni indistinte e distinte».

⁸⁶ Id., *L'Estetica*, tr. it. a cura di F. Caparrotta, A Li Vigni, S. Tedesco, Palermo 2000, p. 27.

innanzitutto una parola che raggruppasse il concetto di arte stesso (vi erano parole singole, quali *τέχνη, ποιήσις, μίμησις, μουσική*, ma non un concetto unitario); inoltre l'arte greca non era costruita per essere ammirata come bella, quanto piuttosto con una funzione religiosa (si pensi ai templi antichi dove la stessa posizione delle colonne assume un significato particolare) o una funzione sociale e politica (si veda il movimento catartico nelle tragedie antiche). Baumgarten, pensatore fondamentale per aver coniato e definito questo ramo della filosofia, trova in Winckelmann (che di Baumgarten aveva seguito le lezioni) un'opposizione netta: Winckelmann infatti ritiene che, per studiare le opere d'arte e per capire i sentimenti che l'opera suscita in noi, serve prima di tutto un'esperienza stessa dell'opera d'arte, ovvero vedere l'opera d'arte con i propri occhi. Per Winckelmann l'opera d'arte, per essere analizzata⁸⁷, non può non essere vista ed infatti, appena possibile, giunge a Roma nel 1755, diventando poi Prefetto dell'antichità di Roma nel 1763. È bene sottolineare fin da subito che Winckelmann ci parla di cultura greca (o greco-romana) ma non utilizzi mai nelle sue opere termini come “classico”, “classici” o “o classicismo” (è possibile trovare il termine *Klassisch* solo in alcune lettere e solo con riferimento a opere letterarie non a monumenti d'arte). Nonostante questo, per il suo modo di teorizzare e di esporre i suoi pensieri sull'arte greca, possiamo affermare che egli dia l'avvio alla scienza dell'antichità tedesca ponendo in qualche modo le basi per il suo studio. La sua opera principale, *Storia dell'arte nell'antichità (Geschichte der Kunst des Alterums)*, pubblicata nel 1764 e a cui lo stesso Goethe nel suo *Italianische Reise* fa riferimento⁸⁸, è tutt'ora fondamentale per la comprensione dell'arte greca. Winckelmann, in essa, divide la storia stessa dell'arte greca in diversi periodi e in quattro diverse epoche:

«l'arte dei Greci comprende, come la loro poesia, quattro epoche principali ma potremmo stabilirne anche cinque. Giacché, come ogni azione o fenomeno consta di cinque parti, per così dire di cinque gradi,

⁸⁷ «Se ancora Baumgarten, per il quale Winckelmann, pur conoscendolo, non mostra alcun entusiasmo, poteva fare del tutto a meno del manufatto artistico, per comporre la sua *Aesthetica*, se Lessing, massimo esponente d'una letteratura filosofica fondata dell'opera d'arte, poteva scrivere un intero libro sul Laocoonte senza mai averlo visto e, giunto a Roma, non sente neppure il bisogno di precipitarsi al Belvedere per contemplare dal vivo l'opera che l'aveva reso famoso, dopo Winckelmann, dopo la descrizione della Madonna sistina, nessuno poté immaginarsi una *Kunstbeschreibung* che non fosse prima di tutto, esperienza diretta dell'opera della sua materialità» in M. Cometa, *Introduzione* in J. J. Winckelmann, *Pensieri sull'imitazione*, tr. it. M. Cometa, Palermo 2014, p. 27.

⁸⁸ J. W. Goethe, *Viaggio in Italia*, tr. it. E. Castellani, Milano 2002⁹, p. 163 «La storia dell'arte del Winckelmann, tradotta dal Fea e nuovamente edita, è un'opera assai utile; l'ho subito acquistata, e qui, vicino a gente capace d'illustrarmela e d'istruirmi, mi riesce preziosa. Comincio a gustare anche le antichità romane».

ossia l'inizio, il proseguimento, la stasi, la decadenza e la fine, il che spiega la ragione dei cinque atti o templi delle opere di teatro, tale è anche la successione dei tempi dell'arte e non è già più arte, così sono solo quattro i tempi che devono propriamente venire esaminati. Lo stile più antico durò sino a Fidia; attraverso lui e gli artisti del suo tempo l'arte raggiunse la sua grandezza, e si può definire questo come lo stile grande ed elevato; nel Periodo che va da Prassitele a Lisippo ed ad Apelle, l'arte fu caratterizzata dalla grazia e dalla leggiadria e questo dovrebbe essere definito come il bello stile. Qualche tempo dopo tali artisti e la loro grande scuola, l'arte iniziò la sua parabola discendente nelle opere dei loro imitatori, e potremmo definire come terzo stile quello degli imitatori, finché l'arte declinò sempre più verso la sua fine»⁸⁹.

Nella suddivisione in periodi e in epoche, Winckelmann segna anche la sua diversità e la sua modernità per il metodo adottato; metodo che si può vedere sia nel modo in cui egli teorizza l'arte romana, sia nel tentativo di collegamento tra il concetto di libertà in relazione all'evolversi dell'arte. In merito al primo punto, all'epoca di Winckelmann, come già detto non si usava spesso il termine classico (che poteva accorpare cultura greca e cultura romana) quanto piuttosto si tendeva a differenziare queste due culture, privilegiandone a volte una, a volte l'altra. Lo stesso *Grand Tour* spesso si svolgeva solo in Italia, preferendo il nostro paese alla Grecia, perché in Italia si potevano trovare monumenti greci, in particolar modo in Magna Grecia, basti pensare ai templi di Paestum, di Selinunte, di Segesta, di Agrigento o ai teatri greci di Siracusa o di Taormina (per citare quelli più famosi). Winckelmann stesso, ancora oggi considerato il padre della storia dell'arte greca, non andò ad esempio mai in Grecia. Il progetto di Winckelmann era diverso, egli visitava l'Italia perché la stessa arte romana, di cui si vedevano le rovine in Italia, era da lui considerata come l'ultima fase dell'arte greca. Questo tentativo di unificare tutta l'arte antica, sia romana che greca, sotto un unico sguardo è il principio stesso dell'unificazione sotto un unico termine delle opere greche-latine. Classico, infatti, indica sia la cultura greca, sia la cultura romana; per quanto riguarda invece la scienza dell'antichità tedesca spesso le due culture vennero contrapposte (privilegiandone però

⁸⁹ J. J. Winckelmann, *Storia dell'arte nell'antichità*, tr. it. M. L. Pampaloni, Milano 2007, pp. 158-160.

quella greca, come richiesto e voluto da Winckelmann). In sintesi, nulla si poteva dire arte romana, quanto piuttosto vi poteva essere un'arte greca all'epoca dei romani; l'arte dell'antichità doveva essere vista in un unico blocco. Come sostiene Settis, «con nuova audacia, Winckelmann offriva ora per primo una narrazione storica dell'arte antica interamente dominata dai Greci (come le fonti romane rendevano chiaro). Essa si fondava insieme sul potere interpretativo dell'occhio e sulla forza evocativa della parola scritta: integrando, secondo la pratica antiquaria, fonti e monumenti»⁹⁰. In *Studio dell'arte presso i Greci secondo le sue vicende nel tempo*, ultima sezione della *Storia dell'arte nell'Antichità*, Winckelmann afferma di poter giustificare la superiorità dell'arte greca, collegandola al concetto di libertà: «Era dunque necessario indicare le circostanze nelle quali i Greci di tempo in tempo si vennero a trovare, e questo sarà fatto solo per cenni, nell'interesse del nostro proposito; apparirà chiaro come la libertà sia stata la condizione grazie alla quale l'arte poté elevarsi»⁹¹. Winckelmann ritiene che il momento di massimo splendore dell'arte greca coincidesse con la vittoria delle πόλεις greche durante le guerre persiane, in particolar modo, dato il ruolo da protagonista di Atene nelle guerre, «gli Ateniesi si imposero a tutte le altre città»⁹². Da quel momento – che Winckelmann vede da un lato come apice dell'arte greca, dall'altro e proprio per questo come ragione della superiorità eterna⁹³ dell'arte greca su tutte le altre – «tutte le forze della Grecia sembrarono mettersi in moto e le grandi doti di questo popolo cominciarono a splendere come mai prima»⁹⁴. Secondo Winckelmann quindi l'apice della cultura greca si trova nel periodo che segue la vittoria delle πόλεις greche contro i Persiani e in particolare presso Atene che, pur lasciando a tutte le altre città-stato la piena indipendenza e libertà, aveva guidato la guerra. Riaffermando quindi l'indipendenza di tutte le πόλεις contro i Persiani e permettendo così lo sviluppo pieno delle arti, Winckelmann dà un ruolo primario alla libertà in questo sviluppo, è un «libertà attiva del cittadino della polis»⁹⁵, una libertà dell'artista stesso, in quanto cittadino, una «libertà che favorisce il fiorire delle arti e delle scienze (*Pflegerin der Künste*)»⁹⁶. Libertà che il popolo ateniese perde gradualmente in

⁹⁰ S. Settis, *Futuro del classico*, cit., p. 46.

⁹¹ J. J. Winckelmann, *Storia dell'arte*, cit., pp. 223.

⁹² *Ivi*, p. 228.

⁹³ «a quel tempo furono gettate le basi della grandezza della Grecia, sulle quali poteva ergersi un durevole e splendido edificio: i filosofi e i poeti vi dettero la prima mano, gli artisti l'ultimo tocco e la storia ci introduce in esso per uno splendido portale» in *Ivi*, p. 230.

⁹⁴ *Ivi*, p. 228.

⁹⁵ S. Settis, *Futuro del classico*, cit., p. 44.

⁹⁶ *Ibidem*.

un primo momento dopo la Guerra del Peloponneso a seguito della vittoria degli Spartani e successivamente con l'assoggettamento al regno macedone e con l'asservimento all'Impero Romano. L'arte greca, a partire da quei momenti, subisce un lento e inesorabile decadimento ma ottiene anche una forza nei confronti delle culture a lei successive, come sostiene Winckelmann nei *Pensieri sull'imitazione delle opere greche nella pittura e nella scultura* (libretto che precede di quasi dieci anni la *Storia dell'arte nell'antichità*). Essendo infatti il luogo dove si è formato il gusto, Winckelmann afferma che l'unico modo, per i suoi contemporanei, di diventare grandi si basa sull'imitazione degli antichi⁹⁷. Inoltre ritiene che questo principio sia superiore al principio di imitazione della natura, dando per questa affermazione, varie giustificazioni: dice che non si dovevano copiare le opere greche ma imitarle⁹⁸ e che soprattutto imitare tali opere portasse a risultati più grandi dell'imitazione della natura, in quanto:

«l'imitazione del bello in natura o si riferisce ad un solo modello, o riunisce insieme le osservazioni sopra vari modelli e li compone in un tutto. Nel primo caso si fa una copia somigliante, un ritratto; è la strada che conduce alle forme e figure olandesi. Nel secondo caso invece si prende la via per il bello universale e per le figure ideali, e quest'ultima via presero i Greci»⁹⁹.

L'imitazione all'arte greca non doveva avvenire solo perché i modelli greci miravano a concetti universali, non avevano quindi un solo riferimento in natura, ma moltissimi concetti universali, ma anche (e aggiungerei soprattutto) perché l'arte greca era dotata di una nobile semplicità e quieta grandezza (*edle Einfalt und stille Größe*). Analizzando questo pensiero, si può notare come qui si trova uno dei pensieri dominanti del neoclassicismo, uno sguardo nostalgico della Grecia che, nella scienza dell'antichità tedesca, verrà a volte difeso strenuamente, a volte criticato aspramente. Winckelmann chiede che l'arte greca sia presa a modello proprio perché l'arte greca ci presenta,

⁹⁷ J. J. Winckelmann, *Pensieri sull'imitazione*, cit., p. 27: «L'unica via per noi per divenire grandi, anzi, se possibile, inimitabili, è l'imitazione degli antichi».

⁹⁸ Id., *Il bello nell'arte. Scritti sull'arte antica*, trad. it. F. Psister, Milano 2008, p. 55: «L'opposto del pensiero indipendente è per la copia, non l'imitazione: per la prima intendo il servire servilmente; per mezzo della seconda la cosa imitata, se è fatta con intendimento, può assumere quasi un'altra natura e divenire originale» in

⁹⁹ Id., *Pensieri sull'imitazione*, cit., p. 33.

attraverso le sue statue, modelli di comportamento. Per Winckelmann infatti «la generale e principale caratteristica dei capolavori greci è una nobile semplicità e una quieta grandezza»¹⁰⁰; lo “stare” delle statue greche, di fronte alla vita stessa, diventa un modello. Winckelmann, dietro ad un progetto estetico che, come abbiamo detto, chiedeva un’imitazione dell’arte antica agli artisti a lui contemporanei, proponeva però soprattutto un progetto educativo-pedagogico. Si doveva, quindi, secondo Winckelmann, riaffermare la cultura greca proprio per la grandezza d’animo che nella cultura greca viveva, ovvero per l’imperturbabilità, per la serenità d’animo. Winckelmann paragona le statue greche al mare in tempesta: «Così come la profondità del mare rimane sempre tranquilla, per quanto infuri la superficie, così l’espressione delle figure dei Greci mostra, in mezzo a tutte le passioni, un’anima grande e posata»¹⁰¹ L’esempio, che fa comprendere meglio questo punto, è senza dubbio alcuno la statua di *Laocoonte e i suoi figli*, opera databile tra il I secolo a.C. e il I secolo d.C. e scolpita da Agesandro di Rodi e dai suoi figli Atendoro e Polidoro. Il dibattito¹⁰² artistico si incentrava sul chiedersi perché Laocoonte non gridasse. Winckelmann ritrovava nel non gridare di Laocoonte un atteggiamento stoico ed infatti affermava che la statua in questione «ci dà l’immagine d’un uomo che, per opporsi adesso, tenta di raccogliere tutte le forze dello spirito; e mentre il dolore gli gonfia i muscoli e gli tende i nervi, mostra il suo coraggio sulla fronte corrugata»¹⁰³; in sintesi, com’era per il mare, un’agitazione interna che non doveva emergere per dimostrare e mostrare la grandiosità dell’animo. Questa grandiosità d’animo greca, questa perfezione, questa visione classicistica della Grecia, sembra riportare inevitabilmente al concetto di apollineo e alla sua armonia e perfezione; come si vedrà successivamente a questa visione e a questo concetto, verrà contrapposto il concetto del dionisiaco e verrà chiesto, da più voci, che la Grecia non venga vista come patria ideale e perfetta, ma venga analizzata in tutti i suoi aspetti. Lo stesso Winckelmann, descrivendo Apollo, lo contrappone la descrizione di Bacco-Dioniso: se Apollo era «il più bello tra gli dèi»¹⁰⁴ e rappresentava il «più nobile concetto di un’ideale giovinezza virile»¹⁰⁵, Bacco era «un bel fanciullo che

¹⁰⁰ J. J. Winckelmann, *Pensieri sull’imitazione*, cit., p. 37.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Dibattito che, nei protagonisti della scienza dell’antichità tedesca, è particolarmente sviluppato: partecipano infatti al dibattito, richiamando le posizioni precedenti, Lessing, Winckelmann, Goethe, Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche e molti altri.

¹⁰³ J. J. Winckelmann, *Il bello nell’arte. La natura, gli antichi, la modernità*, tr. it. C. Franzoni, Torino 2008, p. 132.

¹⁰⁴ *Id.*, *Storia dell’arte*, cit., p. 124.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

varca i limiti della primavera della vita e dell'adolescenza, nel quale il fermento del piacere, come la tenera vetta di una pianta, comincia a germogliare»¹⁰⁶. Seppur ancora molto astratto, non un concetto maturo e privo di una dichiarata contrapposizione come emergerà soprattutto in Nietzsche, è qui, con Winckelmann che i due dei vengono analizzati insieme, tentando di differenziarli, di capirne le diverse qualità e particolarità. Winckelmann, seppur certamente legato ad una visione classicistica della Grecia, ha senza dubbio il merito di aver indagato profondamente la cultura greca e la storia dell'arte greca e di aver posto le basi per le riflessioni future. Si può infatti sostenere che la scienza dell'antichità si è strutturata a partire da Winckelmann, nonostante il fatto che le sue posizioni siano state in parte accettate e in parte contraddette. Sicuramente la visione serena e distaccata dei monumenti classici non è stata accettata dagli autori di cui tratterò, ma l'importanza dei classici, il rifugiarsi nei classici non può che venire dal modo in cui Winckelmann ha analizzato le opere classiche, dall'importanza che egli ha dato al rapporto tra artista e modelli e tra il peso che la cultura greca doveva avere nella formazione.

1.4.2. I modelli tra originalità e imitazione: Kant, Schlegel, Schiller e Herder.

La posizione di Winckelmann proponeva una strenua difesa dei modelli greci, non criticava l'originalità in quanto tale ma poneva, per la produzione di un'artista, la ripresa di un modello greco sopra tutto. Contro questa impostazione è necessario citare Immanuel Kant (1724-1804) che, nella *Critica della capacità di giudizio*, analizzando il genio e il suo fare artistico, affronta la dicotomia modello-imitazione da un altro punto di vista. Nell'analizzare il genio, Kant sostiene che la prima qualità a lui richiesta è l'originalità¹⁰⁷, ma non nega mai l'importanza dei classici e dei modelli che sono, per lui, non «da copiare, ma da seguire»¹⁰⁸. La ragione per cui per Kant, nell'attività del genio, l'originalità è posta sopra all'imitazione si chiarifica nelle pagine che trattano di Omero e Newton e quindi di come la ripresa dei modelli sia diversa nel fare artistico e nella scienza. Il filosofo di

¹⁰⁶ J. J. Winckelmann, *Storia dell'arte*, cit., p. 125.

¹⁰⁷ I. Kant, *Critica della capacità di giudizio*, tr. it. L. Amoroso, Milano 2012, p. 429: «di conseguenza l'originalità deve essere la sua prima peculiarità».

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 433.

Königsberg infatti sostiene che io potrei leggere anche un milione di volte l'*Iliade* e l'*Odissea*, ma questo non mi renderebbe capace di poetare. Il poeta infatti non è in grado di spiegare il perché delle sue opere (come mai ha scritto un episodio prima di un altro, come mai decide di concentrarsi su un personaggio e non su un altro), ma potrà apprezzare la forza emotiva che contengono i suoi versi. Omero viene contrapposto da Kant a Newton, con l'intento di confrontare arte e scienza. Kant, a tal proposito, sostiene che «si può benissimo imparare tutto ciò che Newton ha esposto nella sua opera immortale sui principi della filosofia naturale, [...] ma non si può imparare a poetare in maniera ricca di spirito, per quanto esaurienti possano essere tutte le prescrizioni per l'arte della poesia e per quanto eccellenti ne possano essere i modelli»¹⁰⁹. La filosofia kantiana pone come essenziale l'originalità, ma non sminuisce mai la grande importanza che i classici hanno avuto, hanno e avranno sia per gli artisti che ai classici succederanno (per cui i classici sono non da copiare, ma da seguire), sia per l'intera popolazione che ai classici guarda come momenti alti della cultura. Il genio, anzi dovrà essere in grado, di creare nuovi modelli perché i suoi modelli «devono essere esemplari, e dunque, pur non essendo scaturiti dall'imitazione, devono però servire agli altri in questo senso, cioè come criterio o regola o valutazione»¹¹⁰. Questo continuo confronto tra antichi e modelli, tra originalità e imitazione generò continui dibattiti. La più famosa "querelle" fu certamente quella già riportata, svoltasi in Francia e denominata *La querelle des Anciens et des Modernes* e nata nell'Académie française, ma allo stesso modo vi fu una "querelle" tedesca, che vide contrapposto il pensiero di Johann Christoph Friedrich Von Schiller (1759-1805) e quello di Karl Wilhelm Friedrich Von Schlegel (1772-1829). Schiller, nelle *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795) e poi nel saggio *Sulla poesia ingenua e sentimentale*, pubblicato tra il 1795 e il 1796, espone diverse idee riguardo al confronto tra antichi e moderni. In un passo delle *Lettere* non sembra sostenere né la superiorità dei Greci, né quella dei moderni rispetto ai Greci ma solo rispetto alle altre civiltà ed infatti dice «il vanto di civiltà, di cultura che noi eleviamo contro ogni altra natura semplice, non può valere contro la greca, la quale seppe far sue tutte le grazie dell'arte, suoi tutti i pregi della sapienza, senza però sacrificarsi né all'una né all'altra»¹¹¹; non vi è in questo caso una superiorità dei moderni rispetto agli antichi ma le due civiltà (quella greca e quella

¹⁰⁹ I. Kant, *Critica della capacità*, cit., p. 431.

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, tr. it. I. Trincherò, Torino 1882, pp. 31-31.

moderna) sono superiori alle altre civiltà che si sono avvicinate nel corso dei secoli. Sempre nelle *Lettere*, Schiller però sostiene che i Greci (e solo i greci), nella loro cultura, trovarono un punto di equilibrio tra naturalità e spiritualità, nessun progresso – su questo fronte – sarebbe stato reso possibile se non si fosse rotto questo equilibrio. La natura e lo spirito in Grecia erano forze che lavoravano insieme ma dovevano diventare forze antagoniste¹¹². Da questo passo emerge non tanto una superiorità, ma quanto una diversità culturale. Nel saggio *Sulla poesia ingenua e sentimentale* chiede infatti che antichi e moderni non vengano contrapposti¹¹³ e sostiene che mai dovevano essere contrapposti; afferma però anche che nulla è più sbagliato che «sminuire i poeti moderni confrontandoli con gli antichi»¹¹⁴ perché, come ha spiegato nelle *Lettere*, tra antichi e moderni è diverso il rapporto tra naturalità e spiritualità, cosa che ribadisce anche in questo saggio scrivendo che i Greci sentivano in modo naturale, mentre la civiltà a cui appartiene sente il naturale¹¹⁵. Se Schiller sembra qui proporre non tanto una superiorità di uno o dell'altro, ma una diversità, data dal diverso modo con cui la poesia si rapporta alla natura; Schlegel, al contrario, nel saggio *Sullo studio della poesia greca* pubblicato nel 1797, per quanto affermi di avere massimo rispetto per la poesia moderna, di conoscere molto bene la stessa¹¹⁶, di aver letto e apprezzato le analisi di Schiller¹¹⁷, continua a credere che, per chi si occupa di poesia e per chi vuole parlarne, lo studio della poesia greca debba rimanere un «dovere perentorio»¹¹⁸. Federico Vercellone nel saggio introduttivo sostiene che la *querelle* termina con Schlegel perché la posizione di Schlegel dimostrava maggior maturità rispetto a quella di Schiller «in quanto con *Sullo studio della poesia greca* veniva rivendicata la sostanziale autonomia della modernità estetica che, dunque, non viveva più

¹¹² F. Schiller, *Lettere sull'educazione*, cit., p. 39: «I greci avevano raggiunto questo grado, e se avessero voluto avanzare a maggiore eccellenza, avrebbero dovuto, come noi, sacrificare la totalità del loro essere, e proseguire la verità su vie separate».

¹¹³ F. Schiller, *Sulla poesia ingenua e sentimentale*, tr. it. E. Franzini e W. Scotti, Milano, 2014, p. 37: «si sarebbe perciò dovuto non paragonare affatto tra loro poeti antichi e moderni».

¹¹⁴ *Ivi*, p. 38.

¹¹⁵ Anche se non parte specifica di questa trattazione, è bene sottolineare che qui Schiller distingue il poeta ingenuo (il poeta è natura) dal poeta sentimentale (il poeta cercherà la natura): «il poeta dicevo, o è natura o la cercherà. Nel primo caso si ha il poeta ingenuo, nel secondo il sentimentale» in *Ivi*, p. 35. Inoltre, arricchisce la sua posizione sostenendo che non tutti poeti antichi erano ingenui (in egual modo alcuni poeti moderni sono ingenui, facendo l'esempio di Goethe e di Shakespeare, in quanto entrambi dimostrano nella loro poesia un rapporto diretto tra natura e vita).

¹¹⁶ F. Schlegel, *Sullo studio della poesia greca*, tr. it. A. Lavagetto, Napoli 1988, p. 58: «Nutro per la poesia moderna il massimo rispetto: fin dalla giovinezza ho amato diversi poeti moderni, ne ho studiati molti e credo di conoscerne alcuni».

¹¹⁷ *Ivi*, p. 59 «il saggio schilleriano sui poeti sentimentali, oltre ad aver ampliato la mia comprensione del carattere della poesia interessante, mi ha offerto una nuova prospettiva da cui considerare la questione dei confini della poesia classica»

¹¹⁸ *Ivi*, p. 58.

del paragone con l'antico»¹¹⁹. Sebbene concordi con Vercellone nell'indicare una certa maturità di Schlegel rispetto a Schiller, vero d'altro canto che Schlegel, pur non criticando mai davvero la poesia moderna, dimostra in diversi passi di preferire la poesia antica. Particolarmente degna di nota è, a mio parere, la posizione sull'imitazione dei modelli classici. La sua posizione è legata maggiormente a quella di Winckelmann (anche se non del tutto) che a quella di Kant (a questo proposito ricordiamo che la *Critica del Giudizio* era stata pubblicata nel 1790, ovvero a pochi anni di distanza da questo scritto schlegeliano); Schlegel infatti non critica l'imitazione¹²⁰, non la contrappone all'originalità, anzi dice che solo l'artista moderno, proprio grazie alla sua autonomia, riesce a cogliere nella sua arte il modello antico, facendolo collaborare con la sua nuova opera d'arte. La posizione di Schlegel sull'imitazione sembra essere in qualche modo distante totalmente da Kant, ma in parte anche da Winckelmann (il quale ritiene comunque che l'arte antica sarà sempre superiore) e forse più simile alla posizione che ebbe Canova. In sintesi, Schlegel chiede all'artista di impostare una nuova opera che abbia all'interno sia le nuove idee dell'artista, sia i modelli che la storia dell'arte ci consegna. Con l'obiettivo di dimostrare non tanto una contrapposizione tra antichi e moderni, ma di dimostrare l'autonomia dell'antichità nei confronti della modernità e viceversa, Schlegel con il fratello August Wilhelm (1772-1829) fonda e dirige una rivista denominata *Athenaeum*¹²¹ che pubblicherà sei numeri tra il maggio del 1798 e l'agosto del 1800. Per richiesta di Schlegel, questa rivista non aveva collaboratori fissi ma personalità scelte dai due fratelli per ogni singolo numero, escludeva dai suoi numeri tutto ciò che non riguardasse filosofia e arte ed era pensata e costruita con l'obiettivo di mostrare la potenza della critica letteraria tedesca. Inizialmente i fratelli Schlegel, come fa notare una delle curatrici della traduzione in italiano, credettero che la rivista avrebbe avuto un grande successo ma, con l'avvicinarsi della pubblicazione, temettero che il

¹¹⁹ F. Vercellone, *Presentazione* a F. Schlegel, *Sullo studio della poesia greca. I Greci e i romani. Saggi storici e critici dell'antichità tedesca*, tr. it. di G. Lacchin e M. Bianchetti, Milano 2008, pp. 7-8.

¹²⁰ F. Schlegel, *Sullo studio*, cit., p. 106: «il solo termine imitazione è bandito come un marchio d'infamia da tutti coloro che credono di essere geni originali. Con esso si intende infatti la violenza che la natura forte e immensa esercita sull'individuo impotente. E tuttavia non conosco parola diversa da imitazione per l'azione di chi (sia egli artista o esperto d'arte) sappia far sua la legge di quell'archetipo senza lasciarsi limitare dalle concrete peculiarità che l'immagine esteriore e la veste materiale dello spirito universale portano con sé. È evidente che una imitazione così intesa è possibile solo se l'artista ha un'altissima autonomia. Sto parlando di quella comunicazione del bello con la quale lo studioso giunge a sfiorare l'artista e l'artista tocca il divino, così come il magnete non si limita ad attirare il ferro ma, con il suo contatto gli infonde energia magnetica».

¹²¹ Tutti i sei numeri dell'*Athenaeum* sono tradotti in italiano ed editi da Sansoni: A. W. Schlegel e F. Schlegel, *Athenaeum 1798-1800*, tr. it. G. Cusatelli, E. Agazzi, D. Mazza, Milano 2000. Troviamo in alcuni numeri della rivista anche alcuni saggi di Novalis.

nuovo messaggio potesse essere non compreso e soprattutto che avrebbe avuto una fiera netta opposizione da parte di Schiller¹²², il quale continuava lo scontro con Friedrich Schlegel. In ultimo, rispetto alla scienza dell'antichità tedesca, è bene sottolineare che Schlegel sostenesse che lo studio dei Greci era giunto al massimo grado solo in Germania, grazie a cui lo stesso gusto tedesco era cambiato; cita infatti Baumgarten, Kant, Lessing, Herder. Afferma che «in Germania e solo in Germania l'estetica e lo studio dei Greci hanno raggiunto un grado la cui necessaria conseguenza è una trasformazione totale della letteratura e del gusto»¹²³ e che «i tedeschi hanno aperto una fase nuova ed infinitamente più avanzata nello studio della greicità, che resterà loro proprietà esclusiva forse per molto tempo»¹²⁴. La citazione di Schlegel su Johann Gottfried Herder (1744-1803) ci permette di compiere un ulteriore passo nella strada che ripercorre lo studio dei Greci nella cultura tedesca. Nella sua opera *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità* del 1774, Herder torna sul concetto di originalità (che abbiamo visto essere presente in tutti gli autori che tentano di definire il rapporto tra l'attuale civiltà e la civiltà greca); egli sostiene che la letteratura greca non sia la letteratura di tutta l'Europa, ma quanto piuttosto una letteratura nazionale, ovvero solo di quel popolo. Per questa ragione non dovrebbe essere posto nessun confronto tra le diverse civiltà e le diverse letterature, esse sono gradini di uno stesso sviluppo¹²⁵ ma incomparabili tra loro. Nella sua filosofia della storia, Herder sosteneva che due civiltà orientali (quella fenicia e quella egizia¹²⁶) dovevano essere poste all'origine dell'umanità (un'origine quindi orientale); mentre la civiltà greca doveva essere vista come la sua piena giovinezza e riteneva che la Grecia fosse quindi la culla (e non l'origine) della civiltà¹²⁷. Tra la Greca e la nostra civiltà, è l'Impero romano

¹²² E. Agazzi, "Un progetto ambizioso. Gli inizi di Athenaeum" in A. W. Schlegel e F. Schlegel, *Athenaeum*, cit., pp. 133-134: «Per quanto Friedrich alla fine di questa prima tappa si sentisse soddisfatto del lavoro compiuto e avesse dato incarico all'editore Vieweg di informare l'"Intelligenz-Blatt" della "Allgemeine Literatur Zeitung" e lo "Hamburger Correspondent" dell'uscita di "Athenaeum", si fece sempre più forte in lui il dubbio che il messaggio della sua nuova poetica propugnato in quella sede non fosse stato compreso. Soprattutto August Wilhelm, conscio delle antipatie che il fratello si era guadagnato presso Schiller con una tagliente recensione della rivista "Die Horen" e del "Musen-Almanach", presagiva che presto i fautori della *späte Aufklärung* che era rappresentata in primis da Klopstock, Herder, Wieland, Jacobi e Voss, si sarebbero rivoltati contro la proposta innovativa della *Frühromantik*».

¹²³ F. Schlegel, *Sullo studio*, cit., p. 165.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ J. G. Herder, *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità. Contributo a molti contributi del secolo*, tr. it. F. Venturi, Torino 1951, p. 52: «Eppure, tutti e tre i popoli non fan che seguirsi e sovrapporsi l'un l'altro! L'Egizio, senza l'educazione infantile dell'Orientale, non sarebbe stato Egizio, e il Greco, senza la solerzia scolastica di questo, non sarebbe stato Greco: l'odio stesso indica sviluppo, progresso, i gradini di una scala!».

¹²⁶ *Ivi*, p. 57: «Egitto e Fenicia furon così, pur con tutti i loro contrasti spirituali, figli gemelli di una stessa madre orientale che poi dovevano insieme continuare a formare e a educare la Grecia e il mondo tutto».

¹²⁷ *Ivi*, p. 59: «La Grecia divenne la culla dell'umanità, dell'amore tra i popoli, della bella legislazione, di tutto quanto v'è di attraente nella religione, nei costumi, nella letteratura, nella poesia, negli usi e nelle arti: gioia giovanile, grazia, gioco e amore!».

ad essere l'epoca intermedia, un'epoca che Herder dimostra di non apprezzare e che sostiene essere causa della dissoluzione del mondo antico; l'impero romano è visto e considerato come un'epoca che fa da ponte¹²⁸, ma ponte che Herder non avrebbe voluto in quanto avrebbe preferito che tutto giungesse dalla Grecia stessa¹²⁹. La Grecia qui, come nel neoclassicismo, è vista come armonica, come perfetta, come equilibrata e, seppur Herder dica di non volerla confrontare con la civiltà attuale, è chiaro che non voglia abbandonarla. Non privilegia quindi una o l'altra civiltà, ma le guarda come diversi passaggi di unico sviluppo ed è chiaro che, per la sua riflessione, la civiltà greca debba mantenere un suo peso nell'istruzione.

1.4.3. *Gli scritti giovanili di Hegel: l'importanza dello studio dei classici.*

L'importanza dello studio degli scrittori greci e romani sembra essere affermata anche da Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) che ne parla in uno scritto facente parte degli *Scritti Giovanili* intitolato *Di alcuni vantaggi che ci procura la lettura degli antichi scrittori classici greci e romani* (datato dicembre 1788). È un testo che ha due versioni: una che risale all'agosto del 1788, sul finire del suo percorso al ginnasio di Stoccarda (titolata *Di alcune differenze caratteristiche dei poeti antichi*), l'altra, quella definitiva, che Hegel utilizza come scritto per l'esame di ammissione all'Università di Tubinga. A Tubinga dividerà la stanza con Johann Christian Hölderlin¹³⁰ (1770-1843), con il quale formerà un'amicizia che includerà anche Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) arrivato anch'egli a Tubinga. La formazione di Hegel era stata fino a quel tempo e lo sarà anche successivamente caratterizzata da studi umanistici; in questo testo, come nota giustamente Edoardo Mirri nell'edizione degli *Scritti giovanili* uscita per

¹²⁸ J. G. Herder, *Ancora una*, cit., p. 129: «L'Italia fu dunque il ponte: Roma, l'epoca intermedia in cui il frutto si solidifica e si divide».

¹²⁹ *Ibidem*: «I Romani per primi raccolsero e spartirono i frutti cresciuti altrove in precedenza, ora caduti già maturi nelle loro mani. Ben è vero che essi dovettero abbandonare i fiori e la linfa, ma pur tuttavia spartirono i frutti: reliquie d'un mondo antichissimo in veste romana, in forma e lingua romana. E se tutto ciò ci fosse giunto direttamente dall'Ellade, con spirito, civiltà, lingua greca, quanto diversa sarebbe l'Europa!».

¹³⁰ Hölderlin è considerato tutt'ora uno dei più importanti poeti tedeschi, mi preme qui ricordare dato il tema della trattazione, il suo totale amore nei confronti dei classici. Hölderlin infatti si sente spesso come se appartenesse alla cultura greca e del confronto tra imitazione e originalità egli ha una posizione molto netta ma, a tratti, per chi scrive molto condivisibile: «noi fantastichiamo di cultura, religiosità ecc. e non ne abbiamo fatto, essa è qualcosa di convenzionale; fantastichiamo di originalità e di autonomia, crediamo di dire cose tanto nuove, ma tutto questo è una reazione, una specie di mite vendetta contro la schiavitù in cui ci siamo trovati verso l'antichità» in F. Hölderlin, *Scritti sulla poesia e frammenti*, tr. it. G. Pasquinelli, Torino 1958, p. 42.

Orthotes nel 2015, appare evidente una ripresa dei concetti esposti da Winckelmann (presenti soprattutto nella seconda versione)¹³¹. Nel testo e seguendo l'ordine che Hegel stesso gli dà, dice che innanzitutto dovremmo guardare gli scrittori antichi meravigliandoci per non averli mai persi davvero durante i diversi secoli, evidenzia infatti il fatto che, pur cambiandone da secolo a secolo le ragioni, essi non hanno mai perso il loro rilievo¹³². Hegel tenta di riassumere le ragioni per cui, anche al suo tempo, essi vengono ancora ritenuti importanti per la formazione. La prima ragione si riscontra nel fatto che «questi scrittori avevano sempre attinto le loro rappresentazioni dalla natura stessa»¹³³, riescono quindi a essere utili per noi proprio perché riusciamo a comprendere da loro i concetti che costituiscono la materia. Dobbiamo inoltre apprezzarli per la formazione dei loro tipi di governo e dei loro sistemi di educazione; entrambi infatti sono, per Hegel, privi di concetti e chiari. La terza ragione è collegata invece all'uso dell'importanza di conoscere altre lingue; qui Hegel fa un'osservazione che potrebbe valere per tutte lingue quando dice: «un vantaggio sostanziale che l'apprendimento delle lingue straniere ci procura è l'arricchimento»¹³⁴. In questo caso sostiene che apprendere la lingua greca¹³⁵ sia davvero importante (molto di più della lingua degli scrittori romani che è un'imitazione di quella greca); i greci, infatti, possedevano una quantità quasi infinita di vocaboli in grado di esprimere quasi tutte le sfumature dei mutamenti degli oggetti sensibili. La quarta ragione riguarda il concetto del gusto¹³⁶, gli antichi infatti, secondo Hegel, sono in grado di formare e raffinare il nostro gusto. La quinta ragione invece parla della storiografia e degli scrittori che si occuparono di raccontare e riportare

¹³¹ E. Mirri, *Gli anni della formazione. Stoccarda e Tubinga* in G. W. Hegel, *Scritti giovanili*, tr. it. E. Mirri, Napoli 2015, p. 31: «Ma nella rielaborazione mostra anche di aver ampliato alquanto il suo orizzonte di riferimento alle fonti: perché ora è bensì presente Garve, ma assai di più anche la *Storia dell'arte* e i *Pensieri sull'imitazione* di Winckelmann, da cui Hegel deriva per esempio il concetto dell'eccellenza della lingua greca sulla latina, e quello che “nello spirito tutto aveva l'impronta della bellezza”. Notevole è infine anche l'osservazione conclusiva che la lettura dei classici è efficace introduzione allo studio della filosofia perché di questa scienza quelle opere contengono in gran parte almeno i semi e i fondamenti».

¹³² G. W. Hegel, *Scritti giovanili*, cit., p. 93: «la grande considerazione in cui gli antichi scrittori greci e romani si sono mantenuti con egual forza in quasi tutti i secoli, sebbene non in ogni tempo si siano stimati per le medesime ragioni, ci fa necessariamente meravigliare».

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ivi*, p. 94.

¹³⁵ *Ibidem*: «un vantaggio sostanziale che l'apprendimento delle lingue straniere ci procura è l'arricchimento, che in questo modo si consegue, dei nostri concetti, specialmente se la cultura dei popoli che parlavano queste lingue era diversa dalla nostra. Ma gli antichi e specialmente i greci (che qui consideriamo principalmente, poiché gli scritti dei romani a parte il loro contenuto sono tutt'al più solo delle imitazioni di quelli), avevano nella loro lingua una sbalorditiva ricchezza di parole, che esprimevano i fenomeni dei mutamenti negli oggetti sensibili».

¹³⁶ *Ibidem*: «oltre a ciò che gli antichi scrittori delle epoche fiorenti della cultura della loro nazione ci procurano il grande vantaggio di raffinare il gusto. Gusto è il sentimento del bello universale del bello. Già questo è un guadagno sufficiente, che la forza percettiva della nostra anima venga sviluppato e rafforzata, la vera espressione di una percezione tocca sempre il cuore e desta la simpatia».

gli eventi storici: nessuno storiografo successivo li superò nello stile e nella precisione con cui descrivevano gli eventi e per la semplicità della scrittura con cui lo facevano; inoltre, nella storia dell'umanità, possiamo vedere lo spirito umano nei vari momenti. L'ultima ragione e forse, per Hegel, anche la più importante è che gli scritti antichi sono fondamentali per acquisire concetti che saranno fondamentali per lo studio e la lettura degli scritti filosofici; leggendo gli autori antichi avremo così a disposizione molti concetti astratti¹³⁷. Seppur in uno scritto giovanile, è bene qui sottolineare come Hegel riconosca l'importanza degli studi umanistici e la lettura di quei testi della letteratura classica di cui non mette mai in dubbio l'utilità, non vi è in questo caso una superiorità affermata dei classici, ma è sicuramente presente l'atto di riconoscere che l'importanza di questa cultura è sempre stata affermata, sia pur per ragioni diverse, ma non è mai venuta meno. Negli scritti successivi, fondamentali per lo sviluppo del suo pensiero, dimostra di conoscere profondamente l'arte classica, intesa come letteratura, scultura e filosofia.

1.4.4. Gli studi classici nella formazione di Arthur Schopenhauer.

Chi afferma invece una superiorità dei classici è Arthur Schopenhauer (1788-1860), contemporaneo di Hegel e suo collega solo per un anno all'Università di Berlino. Il rapporto di Schopenhauer con la cultura classica è complesso ed intreccia in particolar modo scelte di vita. Diversamente da Hegel, pur volendosi iscrivere al Ginnasio, era stato convinto dal padre Heinrich Floris a seguire lui e la madre in un viaggio per l'Europa. Tutto questo viene descritto nel *Curriculum vitae* e muta d'improvviso nel 1805 quando il padre muore improvvisamente, con l'aiuto della madre Johanna (che nel frattempo si era trasferita a Weimar, dove era diventata amica di Goethe) decide di lasciare la professione di commerciante¹³⁸ e di dedicarsi totalmente allo studio. Di questo periodo,

¹³⁷ G. W. Hegel, *Scritti giovanili*, cit., p. 95: «infine poiché le opere degli antichi, come già è stato detto, sono utili principalmente all'acquisizione dei concetti, si vede quale efficace preparazione allo studio della filosofia sia loro la lettura; ci si procura con essa una provvista di concetti astratti ed una capacità di pensiero già in qualche modo esercitata; soprattutto perché di questa scienza quelle opere contengono in gran parte almeno i semi e i fondamenti, resi fondamentalmente più chiari, sono stati sviluppati e determinati ulteriormente nei tempi moderni».

¹³⁸ Aa. Vv., *La famiglia*, cit., p. 178: «Caro Arthur, rifletti maturamente su tutto e scegli, poi però rimani saldo, non ti far venir meno la perseveranza e certo raggiungerai la meta; scegli quella strada che vuoi»; «sei dunque determinato, Arthur mio; buona fortuna, spero che tu non lo rimpianga; perché, dopo questo passo qualsiasi rimpianto giungerebbe troppo tardi. Ora per noi esiste solo UNA strada, ed è quella che conduce innanzi. Ora non dobbiamo perdere tempo» (*Ivi*, p. 180).

nei Carteggi con la madre¹³⁹, racconta infatti come lo tenessero occupato le lingue antiche¹⁴⁰ e come, in breve tempo, poté superare non solo gli altri studenti ma anche gli stessi filologi. Schopenhauer continuò comunque negli anni dell'Università a leggere e a studiare i classici greci e latini tanto che sicuramente ne divenne esperto; Mann stesso afferma infatti che «per la conoscenza e la padronanza delle lingue e letterature classiche, egli fu certo uno straordinario umanista»¹⁴¹. Nei suoi scritti Schopenhauer non solo inserisce molto spesso frasi di autori latini e greci ma parla anche dell'importanza dello studio della cultura classica nel periodo della formazione. Egli infatti sostiene che:

«nei ginnasi non si dovrebbe insegnare l'antica letteratura germanica, né i Nibelunghi, né gli altri poeti del Medioevo: queste opere sono certamente assai curiose ma non contribuiscono alla formazione del gusto e rubano il tempo che dev'essere riservato alla letteratura antica, veramente classica. Se voi, nobili germani e patrioti tedeschi, mettete al posto dei classici greci e romani, le antiche composizioni in rima dei germani, non educerete altro che dei lazzaroni. Confrontare poi quei Nibelunghi con l'Iliade è una vera e propria blasfemia, che soprattutto dovrebbe essere risparmiata alle orecchie della gioventù»¹⁴².

¹³⁹ Aa. Vv., *La famiglia Schopenhauer*, tr. it. I. Harbeck, Palermo 1995, p. 141: Riporto qui varie lettere della madre Johanna a Schopenhauer, a seguito della morte del padre, in cui madre e figlio discutono sul futuro di Arthur, ovvero sulla scelta tra continuare l'apprendistato e diventare commerciante o abbandonare l'apprendistato per studiare il greco e il latino (Riguardo a questo tema, Johanna riferisce a Schopenhauer, sia i colloqui con Goethe che quelli con Fernow: «dissi che tu avresti ancora voglia di studiarlo ma che io volevo sconsigliartelo, neppure questo dovrei fare, disse Goethe, qualcosa pur sempre rimaneva e, qualora tu volessi ancora farlo, ciò sarebbe bene e assai utile» (p. 141); «gli antichi, caro Arthur sono davvero i nostri maestri» (p. 157); «ti penso molto, e con vero affetto, sovente desidero la tua presenza accanto a me, e quando Fernow e St. Schütze mi raccontano con quale ritardo essi siano giunti agli studi e vedo cosa sono pur sempre diventati entrambi, allora mi vola d'un progetto per la testa, beninteso entrambi giunsero l'accademia comunque muniti di nozioni sia scolastiche sia faticosamente acquisite in proprio che a te, con l'elegante educazione ricevuta, e che nella nostra posizione dovevi ricevere mancano» (p.158); «probabilmente dovrai quindi rimanere nella carriera alla quale ti sei una buona volta destinato» (p.158); «quando per te ancora si poteva decidere qualcosa, quando ancora si poteva decidere tutto la mia voce non contò, ora può giovare solo una matura e pacata riflessione su cosa resti da fare» (p. 168); «che tu fossi completamente insoddisfatto della tua situazione lo sapevo da tempo» (p. 173); «Come vedi, Fernow è della mia stessa opinione, che non sia troppo tardi se solo tu provi veramente l'irresistibile propensione alla scienza e il coraggio di perseverare» (p. 174); «non voglio davvero ostacolare in alcun modo il cammino verso la tua felicità, ma quel cammino lo devi cercare e scegliere da te» (p.175), «considera tuttavia che per un certo tempo dovrai mettere da parte tutta la bella letteratura, tutto ciò che ora ti procura piacere, per occuparti unicamente di uno studio arido e faticoso, sempre che tu sia veramente intenzionato, devi decidere a condurre una vita quieta e solitaria e concederti giusto quel tanto di ricreazione necessaria a evitare che la tua salute vada in rovina» (p. 176).

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 187: «Il fatto che i tuoi studi procedano bene non è più di quanto mi aspetti, ben presto procederanno ogni giorno meglio, e soltanto allora inizierai veramente a gioire della tua decisione».

¹⁴¹ T. Mann, *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, Milano 2012, p. 1278.

¹⁴² A. Schopenhauer, *Parerga e Paralipomena. Volume II*, tr. it. M. Montinari e E. Amendola Kuhn, Milano 2012, p. 535.

In un altro passo afferma inoltre che far studiare le lingue nazionali, al posto di quella latina, rappresenterebbe per l'Europa e per la sua cultura un vero disastro. Dalle sue parole si percepisce la totale ammirazione che provava per i Greci; asserisce infatti che gli elleni svilupparono una cultura del tutto naturale ed umana che raggiunse la perfezione e che «ci allontaneremo dal buon gusto e dalla bellezza ogni volta che ci allontaneremo dai greci»¹⁴³. Sostiene infatti che i Greci «sono e rimangono la nostra stella polare di tutte le aspirazioni nella letteratura come nelle arti figurative, una stella che non dobbiamo mai perdere di vista»¹⁴⁴. Sono i classici dell'antichità gli spiriti grandi a cui Schopenhauer guarda perché, sotto il nome degli elleni¹⁴⁵, egli ritiene che si sia sviluppata la poesia, la proporzione dell'architettura, l'invenzione della metrica, la creazione della filosofia e i suoi sistemi, la matematica, una legislazione ragionevole e molte altre cose. Schopenhauer vede, in qualsiasi allontanamento da ciò che i Greci hanno creato, non solo un terribile errore ma anche una rottura con la bellezza e il buon gusto che i greci stessi avevano costruito. L'amore che Schopenhauer nutre verso i classici si nota a partire dai confronti tra l'architettura classica e moderna, così come tra la scultura classica e moderna, ma anche tra la poesia classica e moderna. Per quanto riguarda l'architettura egli non pensa che l'architetto moderno possa stravolgere ciò che i greci avevano stabilito ma ritiene anzi che debba seguire pedissequamente le regole tramandate. Per la scultura vale lo stesso pensiero: i Greci riuscirono a «scoprire l'archetipo della figura umana e istituirlo come canone della scuola»¹⁴⁶ ma soprattutto resero in modo perfetto ogni figura caratterizzandola con propri tratti distintivi. Far emergere la bellezza rimaneva il loro scopo principale e riuscirono ad esprimere molte figure, «ciascuna con un diverso carattere come se essa venisse colta sempre di nuovo da un lato diverso e di conseguenza venisse rappresentata in un modo in Apollo, e in un modo diverso in Bacco, in Ercole, in Antinoo»¹⁴⁷. A tal proposito, è bene ricordare come, nel suo *Curriculum*, quando dice «mi fu dato in Italia di vedere con i miei occhi i monumenti belli e meravigliosi dell'antichità e di cogliere, anche dai più miseri resti di quel tempo sublime, il suo spirito

¹⁴³ A. Schopenhauer, *Parerga e*, cit., p. 534.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 533: «sotto il nome di elleni, uno sviluppo del tutto naturale e una cultura puramente umana, in una perfezione, quale mai e in nessun altro luogo è stata raggiunta»

¹⁴⁶ A. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, tr. it. G. Brianese, Torino 2013, p. 292.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 296.

autentico”»¹⁴⁸ non solo affermi l’importanza per la sua formazione del viaggio nel paese «dove fioriscono i limoni»¹⁴⁹, ma sostenga con forza il ricordo della perfezione dei monumenti antichi. Riguardo al viaggio in Italia, è bene evidenziare anche perché è di recente pubblicazione il libro *Metafisica del bello* a cura di Eleonora Caramelli: in questo testo sono riportate le lezioni dell’unico corso che Schopenhauer tenne presso l’Università di Berlino nel 1820. Eleonora Caramelli, nel saggio introduttivo *La metafisica del bello di Schopenhauer. Storia di uno scritto di inedite esperienze estetiche e di stile filosofico*, riporta giustamente che, dopo la stesura della prima edizione del *Mondo* e sulle tracce del viaggio già compiuto da Goethe, Schopenhauer si fermerà in molte città italiane ed arricchirà le sue conoscenze grazie ad opere viste in prima persona. È per questo motivo che sia in queste lezioni, sia nella seconda edizione del *Mondo*, gli esempi riguardo ad opere d’arte sono di gran lunga maggiori¹⁵⁰. Proprio in riferimento a questo, Schopenhauer, prendendo come riferimento un argomento di cui durante la sua epoca molto si dibatteva, analizza il famosissimo gruppo marmoreo del *Laocoonte e i suoi figli*, opera databile tra il I secolo a.C. e il I secolo d.C. e scolpita da Agesandro di Rodi e dai suoi figli Atodoro e Polidoro. Il dibattito artistico si incentrava sul chiedersi perché Laocoonte non gridasse. Winckelmann, come abbiamo già detto ritrovava in Laocoonte un atteggiamento stoico, mentre Lessing invece non riteneva che la mancanza del grido potesse essere giustificato da ragioni psicologiche, perché altrimenti avverrebbe la stessa cosa nella poesia. Egli, infatti, afferma che «se è vero che il gridare provando un dolore fisico, in particolare secondo l’antica mentalità greca, può conciliarsi con la grandezza d’animo, allora l’espressione non sarà il motivo per cui l’artista non ha voluto imitare nel marmo questo gridare»¹⁵¹ e crede che, dietro questa assenza di grido, si celino ragioni estetiche; per il canone greco, infatti, il grido è ammesso in poesia ma non nelle sculture. Schopenhauer, nella sua analisi, non concorda con il pensiero di Winckelmann né con quello di Lessing e sostiene che il grido può essere espresso solo dal suono, suono

¹⁴⁸ G. Riconda, *Schopenhauer interprete dell’Occidente*, Milano 1969, p. 46.

¹⁴⁹ J. W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*, tr. it. A. Rho e E. Castellani, Milano 2012³, p. 127.

¹⁵⁰ «Anzitutto occorre ricordare che, dopo la stesura della prima edizione del *Mondo*, Schopenhauer intraprende un viaggio in Italia, da novembre 1818 fino a aprile 1819. Anche per via della destinazione orale del testo redatto per le lezioni – destinazione orale sulla quale ritorneremo nel prossimo paragrafo -, la *Metafisica del bello*, tutta incentrata sulle intuizioni di idee a partire dalla loro incarnazione, è non casualmente piena di esempi, alcuni dei quali vengono proprio dall’esperienza italiana» in E. Caramelli, *La metafisica del bello di Schopenhauer. Storia di uno scritto di inedite esperienze estetiche e di stile filosofico* in A. Schopenhauer, *La metafisica del bello*, tr. it. E. Caramelli, Milano 2022, p. 17.

¹⁵¹ G. E. Lessing, *Laocoonte*, tr. it. M. Cometa, Palermo 2007⁴, p. 25.

che si può inserire nella poesia ma non nella scultura. Il «gridare non vi poteva essere raffigurato solo perché la sua raffigurazione sta del tutto al di fuori del dominio della scultura»¹⁵² e, se l'artista avesse spalancato la bocca di Laocoonte – senza che questa emettesse il suono – avrebbe reso ridicola l'opera e avrebbe rovinato la bellezza della statua. Agesandro di Rodi, in questa statua, riuscì comunque a trasmettere il dolore provato da Laocoonte; l'assenza del grido è infatti colmata dalla potenza e dalla capacità dello scultore che riesce a manifestare quel dolore in ogni movimento del corpo, in ogni dettaglio del volto. Schopenhauer ritiene che l'aspirazione all'ideale, per l'architettura e per la scultura, si identifichi con l'imitazione degli antichi ed infatti sembra accostarsi al pensiero kantiano, quando sosteneva che i modelli non siano «da copiare, ma da seguire»¹⁵³. Senza dubbio per Schopenhauer sia l'architettura che la scultura sono migliori nel mondo classico rispetto a quello moderno, ma la stessa cosa non vale per la poesia. Schopenhauer apprezza senza dubbio la poesia antica ed ammira in particolar modo Omero, che giudica essere «l'espressione più pura del mondo antico»¹⁵⁴. Omero viene utilizzato da Schopenhauer come esempio per esprimere ciò che lui pensa riguardo alla poesia antica. Sostiene che nel suo poetare si celi una grande oggettività: gli eroi di Omero vengono immediatamente caratterizzati grazie all'uso degli epiteti che li accompagnano, ma soprattutto egli mostra come, nonostante le loro gioie e le loro sofferenze, «la natura segue il suo corso senza curarsene»¹⁵⁵. I poemi omerici vengono presi come modelli per dimostrare che, nella poesia antica, gli avvenimenti si raccontano in modo puramente oggettivo. Schopenhauer, affermando che nei tempi antichi le parole miravano alla realtà, mentre nei tempi moderni non avviene la stessa cosa, sostiene che la poesia classica vuole rappresentare i personaggi in modo reale e naturale, mentre la poesia moderna intende presentarli in maniera artificiosa. Egli riteneva che la poesia moderna fosse maggiormente in grado di manifestare la volontà e le idee e, per questo, la preferiva. Inoltre, Schopenhauer afferma che il suo preferire la poesia moderna rispetto a quella antica, si possa riscontrare nel fatto che, a livello contenutistico, le poesie degli autori a lui più contemporanei riescono ad apparirgli in maniera più fresca; «così i poeti moderni hanno rispetto agli antichi il vantaggio che dà loro la vicinanza all'epoca; è tanto

¹⁵² A. Schopenhauer, *Il mondo*, cit., p. 298.

¹⁵³ I. Kant, *Critica della capacità*, cit., p. 433.

¹⁵⁴ A. Schopenhauer, *Scritti postumi. Volume I. I manoscritti giovanili (1804-1818)*, tr. it. S. Barbera, Milano 1996, p. 136.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 144.

più facile che ci piacciono quanto più sono vicini al nostro tempo, e facilissimo quando li ha allevati lo stesso tempo che ha allevato noi»¹⁵⁶. La dicotomia classico-moderno è utile per comprendere l'estetica schopenhaueriana in quanto permette di capire cosa il filosofo del *Mondo* ammirasse nelle opere d'arte. Schopenhauer sembra essere uno spirito incatenato tra due epoche, tra due visioni diverse: da un lato egli elogia lo studio delle materie classiche, ma dall'altro sostiene che «leggere significa pensare con la testa altrui»¹⁵⁷; da un lato ritiene i modelli greci fondamentali, ma dall'altro sostiene che genio è «colui dal quale l'umanità ha qualcosa da imparare»¹⁵⁸. Egli da un lato per formazione e per il pensiero strutturato nella sua estetica sembra essere totalmente classico, dall'altro per la grande importanza data al concetto del genio e per alcuni tratti della sua teoria è moderno, è pienamente romantico. Schopenhauer, come molti altri del suo tempo, è un uomo profondamente diviso, ma il suo provare a tenere insieme il concetto di classico con il concetto di moderno è quanto meno apprezzabile. Questo tentativo, a mio parere, viene messo in luce se si analizzano le figure di artisti e scrittori, che fungono da *exempla* nel corso della trattazione. Mann afferma che per Schopenhauer «l'unione delle due tendenze giova più di quanto non nuoccia alla sua grandezza, e infatti la grandezza è tale proprio perché riunisce, raccoglie in sé, riassume l'epoca»¹⁵⁹. Secondo il mio pensiero è possibile spingersi oltre ed infatti credo che il bilanciarsi tra due movimenti, il vivere intensamente a cavallo di due epoche, il saperne controllare le contraddizioni non costituiscano solo la ragione della grandezza di Schopenhauer ma forse anche la sua straordinaria attualità.

1.4.5. Nietzsche e Wilamowitz: la polemica sull'insegnamento della filologia.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) considera Schopenhauer suo maestro, pur non essendolo stato formalmente e, parlando della sua conoscenza della cultura greca, parla di lui «come il filosofo di una ridestata classicità, di una grecità germanica»¹⁶⁰. *La Nascita*

¹⁵⁶ A. Schopenhauer, *Scritti postumi*, cit., Vol. I, p. 99.

¹⁵⁷ Id., *Parerga e*, cit., Vol. II, p. 563.

¹⁵⁸ Id., *Scritti postumi. Volume III. I manoscritti berlinesi (1818-1830)*, tr. it. G. Giurisatti, Milano 2004, p. 9.

¹⁵⁹ T. Mann, *Nobiltà dello*, cit., p. 1278.

¹⁶⁰ F. Nietzsche, *Appunti filosofici 1867-1869. Omero e la filologia classica*, tr. it. G. Campioni e F. Gerretana, Milano 1993, p. 176.

della tragedia è sicuramente l'opera dove, con più sistematicità, Nietzsche esprime la sua ammirazione per la cultura greca e dove riesce a coniugare il frutto degli studi filologici alle idee che egli aveva del mondo. Nell'ammirazione espressa da Nietzsche nei confronti della cultura classica, egli si riconosce totalmente allievo di Schopenhauer, mentre, nel preferire la tragedia antica rispetto a quella moderna, dimostra la sua indipendenza dal "maestro". Infatti per quanto Schopenhauer sia presente sia nella *Geburt* più che in ogni altra opera nietzschiana, una differenza si avverte subito: il filosofo del *Mondo* amava maggiormente le tragedie moderne, in quanto quelle antiche¹⁶¹, per il suo pensiero, erano troppo collegate ad una *τύχη* che dominava i personaggi e che, così facendo, non poneva in evidenza lo spirito di rassegnazione che l'uomo dovrebbe avere nei confronti del mondo; Nietzsche invece vuole analizzare solo quelle antiche e disprezza le tragedie moderne. Egli pensa che un greco non riconoscerebbe nulla nelle nostre tragedie in quanto queste assomiglierebbero, per lui, più ad una commedia che ad una tragedia e che i drammi antichi per la loro brevità assomigliano ad un solo atto delle nostre tragedie. Nietzsche inoltre evidenzia la funzione politica della tragedia e mostra come si modificano di conseguenza le modalità dell'uomo a teatro: «lo spettatore ateniese aveva ancora i sensi freschi, mattutini, festosamente agitati, quando si metteva a scendere sui gradini»,¹⁶² mentre lo spettatore moderno assisteva allo spettacolo teatrale solo durante la sera. Mutano di conseguenza anche i motivi che spingono gli uomini ad andare a teatro: l'uomo greco a teatro imparava, l'uomo moderno andava a «teatro per rilassarsi, per scaricarsi dal peso di tutti i giorni»¹⁶³. Nietzsche, basandosi anche sulla perduta funzione che la tragedia aveva negli equilibri della vita politica della città, afferma che la tragedia antica sia scomparsa, ma che possa rinascere a patto che si riesca ad apprezzare, nello stesso momento, il testo e la musica del dramma. La musica nello sviluppo della *Nascita della tragedia* è fondamentale e lo è anche nella filosofia schopenhaueriana. Così

¹⁶¹ La preferenza di Schopenhauer per le tragedie moderne è spiegata nei seguenti passi: «Quasi tutti mostrano il genere umano sotto il dominio orribile del caso e dell'errore, ma non la rassegnazione che esso produce e che da esso redime. Tutto questo perché gli antichi non erano ancora giunti al vertice e al fine della rappresentazione tragica, anzi, nemmeno della concezione della vita in generale» in A. Schopenhauer, *Supplementi a «Il mondo come volontà e rappresentazione»*, tr. it. Brianese G., Torino 2013, p. 560; «La tragedia dei moderni sia assai più elevata di quella degli antichi: Shakespeare è infinitamente più grande di Sofocle, e al cospetto dell'*Ifigenia* di Goethe quella di Euripide sembra rozza e banale. Anche le sue *Baccanti* sono una indegna abborracciatura a favore dei preti pagani. Molte tragedie, come l'*Alceste* e l'*Ifigenia in Tauride* di Euripide, non hanno né tendenza né esito tragici; alcune contengono motivi ripugnanti, come l'*Antigone* e il *Filottete*; altre hanno un effetto terrificante, come la *Medea* di Euripide e la stessa *Antigone*» in A. Schopenhauer, *Scritti postumi*, cit., Vol. III, p. 263.

¹⁶² F. Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci. Scritti 1870-1873*, tr. it. G. Colli, Milano 2010⁶, p. 13.

¹⁶³ G. Colli, *Scritti su Nietzsche*, Milano 2008⁵, 29.

Nietzsche e Schopenhauer continuamente si scontrano e convergono. Anche per questa ragione *La Nascita della tragedia* si presenta come un'opera dirompente: Nietzsche, con essa, «scopre la grecoità come il campo vero della grandezza»¹⁶⁴, una grandezza che deve essere spiegata anche a chi non si interessa della civiltà greca, una grandezza che può insegnare se non appare come un oggetto antiquato, una grandezza che può parlare dei problemi dell'antichità usando un linguaggio non specialistico. *La Geburt* è un'opera che pone sotto esame la filologia, non con l'intento di eliminarla, ma per darle nuova linfa: Nietzsche era consapevole da un lato di aver scritto un'opera destinata anche ai filologi, dall'altro sapeva che essa si sarebbe differenziata dalle opere degli altri filologi a lui contemporanei per le differenze contenutistiche, metodologiche e linguistiche; non pensava nemmeno però che tale opera potesse essere la causa di critiche feroci e di una polemica che avrebbe inciso sulla sua stessa carriera di filologo. La polemica sull'arte tragica celava al suo interno una discussione ben più ampia: non si trattava unicamente della tragedia antica, né tantomeno della cultura classica nella sua interezza, ma soprattutto del metodo con cui tale cultura doveva essere indagata. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff (1848-1931), suo collega a Pforta, lo afferma chiaramente quando prega Nietzsche di lasciare la cattedra di filologia all'università di Basilea, pronunciando queste parole:

«il signor N. scenda giù dalla cattedra sulla quale egli deve insegnare la scienza; ai suoi piedi raduni tigri e pantere, ma non la gioventù filologica della Germania che nell'ascesi e nell'abnegazione del lavoro deve imparare a cercare la verità prima di tutto, a emancipare il proprio giudizio con volenteroso impegno, affinché a questa gioventù l'antichità classica accordi quell'unica cosa imperitura che il favore delle Muse promette e che in tale pienezza e purezza solo l'antichità classica può accordare, il contenuto nel suo cuore e la forma nello spirito»¹⁶⁵.

Nietzsche e Wilamowitz diventarono così gli esponenti di due modelli opposti di interpretazione dell'antico: Nietzsche affermava la necessità di rifondare la scienza

¹⁶⁴ G. Colli, *Apollineo e dionisiaco*, Milano 2012, p. 57.

¹⁶⁵ Aa. Vv. *La polemica sull'arte tragica*, tr. it. F. Serpa e S. Romagnoli, Firenze 1972, p. 319.

filologica in quanto ora si trovava in una fase calante; Wilamowitz invece credeva fermamente che si dovessero rispettare i principi guida della filologia. Nietzsche prova insofferenza per la filologia accademica perché in essa «l'entusiasmo estetico per l'antichità ha ceduto il passo ad una concezione storica»¹⁶⁶ e perché, con il suo metodo storico, ha tradito il classico, «in quanto non è più capace di guardare all'antico come a un modello da imitare e da perseguire, ma solo come a un repertorio di oggetti di studio»¹⁶⁷. Nella prolusione tenuta all'università di Basilea e intitolata *Omero e la filologia classica*, Nietzsche dimostra di voler attuare un cambiamento radicale nella metodologia filologica: i filologi interessati solo alla storia degli oggetti vengono chiamati “talpe” in quanto, usando semplicemente un metodo storicistico, non riescono a comprendere che lo studio dell'antichità, per avere senso, ha bisogno di trovare delle connessioni con il moderno, quindi con l'epoca attuale; a tale figura egli contrappone quella del centauro che «mira, con forza immensa, ma con ciclopica lentezza, a colmare l'abisso tra antichità ideale – che forse è solo il più bel fiore del desiderio e dell'amore germanico per il Sud – e antichità reale»¹⁶⁸; un centauro che unisca in sé scienza e arte e simbolo di una filologia che abbia come obiettivo la comprensione generale del mondo classico. Per raggiungere una piena comprensione della cultura, Nietzsche non giudica la filologia autosufficiente e il suo progetto impone allo studio filologico un'interpretazione filosofica e, per tale ragione, non vengono presi a modello famosi filologi, ma «Schopenhauer è assunto come il modello della vera cultura contro quella falsa, non solo dei dotti e dei filistei colti, ma qui estensivamente della scienza in generale»¹⁶⁹. Nietzsche spera di essere il capofila di una nuova classe di filologi, i quali mirino ad avere una filologia che si presenti come centauro e che, pur riconoscendo tale obiettivo forse irraggiungibile, decidano di provare lo stesso a perseguirlo. La conclusione della prolusione è totalmente programmatica, inverte una frase di Seneca per mostrare in una breve formula le sue affermazioni, dicendo «*philosophia facta est quae philologia fuit*. Con ciò si vuole dire che ogni attività filologica dev'essere racchiusa e circondata da una concezione filosofica del mondo, in cui ogni elemento singolo e isolato si volatilizza come qualcosa di riprovevole, finché rimane solo il tutto, quel che è unitario»¹⁷⁰.

¹⁶⁶ F. Nietzsche, *Appunti filosofici*, cit., pp. 199-200.

¹⁶⁷ G. Vattimo, *Introduzione a Nietzsche*, Roma-Bari 2012¹⁸, p. 11.

¹⁶⁸ F. Nietzsche, *Appunti filosofici*, cit., p. 225.

¹⁶⁹ G. Colli, *Scritti su*, cit., p. 23.

¹⁷⁰ F. Nietzsche, *Appunti filosofici*, cit., pp. 245-246.

Nietzsche, per quanto sperasse che questo metodo venisse accolto nelle università, era totalmente consapevole che le sue idee sarebbero state criticate. Wilamowitz irrompe, per questo, sulla scena, priva le sue opere di un carattere scientifico e usa contro di lui tutte le armi di cui la filologia poteva disporre per difendere la propria identità. Wilamowitz, parlando infatti della filologia, la descrive così: «La filologia che tuttora si definisce classica, benché non rivendichi più il primato implicito in questa designazione, è determinata dal suo oggetto: la civiltà greco-romana nella sua essenza e in tutte le espressioni della sua vita»¹⁷¹. È la civiltà greco romana quindi ad essere l'oggetto della filologia, scienza che secondo Wilamowitz deve far rivivere tale civiltà attraverso tutte le caratteristiche che l'hanno resa immortale (i poemi, le tragedie dei poeti, i pensieri dei filosofi, le leggi dei legislatori, la religione olimpica), con l'obiettivo di portare l'uomo alla pura contemplazione di essa. Anche Wilamowitz si distanziava in parte dei dogmi della filologia; non la pensava infatti come una pura raccolta di dati e di oggetti antichi ma mirava ad una "totalità" della filologia. Essa doveva comprendere sia le grandi opere del passato, sia gli intellettuali che le avevano prodotte; la filologia, infatti, è una scienza che ha l'obbligo di inglobare in sé storia, letteratura, archeologia, linguistica, filosofia e religioni e punto di collegamento tra queste diverse discipline deve essere la civiltà greco-romana. Wilamowitz, a differenza di Nietzsche, proponeva per la filologia un metodo storico, basato sul principio che dichiarava corretto analizzare ogni aspetto della civiltà greco-romana nel suo contesto, principio che ne *La Nascita della tragedia* era stato da Nietzsche sostituito con un principio che potremmo chiamare estetico. Sosteneva inoltre che «la traduzione di un testo poetico greco è qualcosa che può fare solo un filologo»¹⁷² in quanto riconosceva che il filologo, conoscendo perfettamente ogni aspetto della civiltà, poteva tradurre in modo migliore il testo originale. Entrambi i pensatori respinsero il paradigma della Grecità «come creatrice di forme dalla "nobile serenità e quieta grandezza elaborato, alla metà del Settecento, da Winckelmann»¹⁷³ e Wilamowitz difese strenuamente l'impostazione filologica da lui teorizzata, affinché nei luoghi della cultura e dell'insegnamento ogni opera artistica antica venisse considerata all'interno di un contesto storico. Wilamowitz riteneva fondamentale l'insegnamento delle lingue

¹⁷¹ U. von Wilamowitz-Moellendorff, *Storia della filologia classica*, tr. it. F. Codino, Torino 1967, p. 19.

¹⁷² Id., *L'arte del tradurre*, tr. it. E. Simeone, Napoli 2012, p. 29.

¹⁷³ F. Turato, *Eredi ingrati. Mondo germanico e tragedia greca tra nascita del II e apocalisse del III Reich (1871-1945)*, Venezia 2014, p. 120.

classiche nei ginnasi e nell'università: la stessa critica a Nietzsche, infatti, non si basa solo sulla novità delle idee introdotte nella *Nascita della tragedia*, ma soprattutto sul fatto che Nietzsche insegnasse proprio filologia all'Università di Basilea, dove i suoi studenti avrebbero dovuto seguire, con meno deviazioni, i dogmi della filologia. Wilamowitz mostra di difendere l'educazione degli allievi, utilizzando tutte le armi che la filologia mette a disposizione in quanto riconosce un barlume di speranza per la filologia proprio nell'apprendimento dei suoi principi da parte della gioventù accademica. Wilamowitz afferma che il compito della scienza dell'antichità «è quello di intendere storicamente la cultura greca, sulla quale si fonda quella europea»¹⁷⁴ e che quindi «alla nostra scuola superiore è e resta assegnato il compito di conservare all'interno della popolazione uno strato superiore colto, che studiando intensamente e con una rigida disciplina acquista la capacità di governare sé stesso e di orientarsi nella vita nella consapevolezza della propria responsabilità»¹⁷⁵. La filologia doveva quindi, proprio per la sua caratteristica di essere insegnata ai giovani nei ginnasi ma soprattutto nell'Università, mantenere un carattere scientifico, perché l'università era pensata per l'appunto da Wilamowitz come il luogo più adatto affinché gli studenti possedessero un'educazione scientifica. La scienza *tout court* rimaneva la scienza dell'antichità e i filologi, in quanto tali, si dovevano occupare sia del progresso della ricerca filologica, sia della formazione degli studenti e dei futuri insegnanti; gli insegnanti devono far comprendere agli studenti che la filologia, per mantenersi la scienza *par excellence*, è obbligata ad analizzare ogni elemento antico nel suo contesto storico ed anche che questa conoscenza non è possibile se non si basa su una perfetta padronanza della lingua. Secondo Wilamowitz le lingue classiche dovevano essere studiate, perché imparandole lo studente poteva capire più approfonditamente la civiltà greco-romana che rimaneva l'oggetto della filologia; studiare tale cultura non significava studiare le caratteristiche di un mondo ideale in quanto la Grecia, per Wilamowitz, non è la terra della nostalgia, non è l'idealizzazione di un mondo perfetto, non è qualcosa di inanimato perché essa «rivive nei seminari di filologia, nelle campagne di scavi, nel riappropriarsi di quella lingua ormai spenta, nell'intenderne ogni sfumatura e ogni possibilità espressiva, talvolta nell'imitarla»¹⁷⁶. Luciano Canfora, in *Vie del*

¹⁷⁴ L. Canfora, *Cultura classica e crisi tedesca. Gli scritti politici di Wilamowitz 1914-1931*, Bari 1977, p. 163.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 173.

¹⁷⁶ D. Lanza, *Interrogare il passato. Lo studio dell'antico tra Otto e Novecento*, Roma 2013, p. 72.

*Classicismo*¹⁷⁷, sottolinea come Wilamowitz sognasse una società ideale, diretta da una élite che avesse percorso le tappe educative imposte dal sistema e che, proprio per questo, decise di elaborare, per conto di Guglielmo II alla seconda *Schulkonferenz*, le linee guida per lo studio delle lingue classiche. Dopo le dimissioni di Bismarck, Guglielmo II si pose l'obiettivo di una riforma del ginnasio e convocò una prima *Schulkonferenz* in cui fece partecipare soprattutto i membri del ginnasio umanistico e pochissimi esponenti dell'insegnamento universitario; come racconta Canfora, Guglielmo II:

«si presentò personalmente ai lavori della conferenza e pronunciò uno sconcertante intervento: “Chi ha frequentato personalmente il Ginnasio ed ha visto dietro le quinte come stanno le cose, sa dove sono i difetti. È difettosa soprattutto la base nazionale. Noi dobbiamo assumere come base il tedesco. Dobbiamo educare giovani tedeschi, non giovani Greci e Romani”»¹⁷⁸.

Le modifiche attuate dopo la prima *Schulkonferenz* furono pochissime e Wilamowitz criticava soprattutto il fatto di ideare una riforma senza far intervenire nel merito persone competenti, criticava inoltre l'impostazione classicistica degli studi, precedentemente strutturata da Wilhelm von Humboldt che, nella scelta degli autori classici, si basava su un presupposto estetico-moralistico, preferendolo ad un presupposto storico. Wilamowitz al contrario proponeva un rinnovamento degli studi classici basato su una conoscenza dei vari aspetti del mondo greco con l'intenzione di avvicinarla ad altre discipline; prevaleva quindi per lui un metodo storico in cui la cultura greca fosse capace di rappresentare il punto d'inizio di ogni altra disciplina. Polemizzava inoltre «contro il “grossolano nonsenso”, secondo cui la scuola introdurrebbe nello spirito dell'antichità. Come se l'antichità avesse avuto un unico spirito»¹⁷⁹, attraverso cui si rendono evidenti non solo un rifiuto del classicismo come ideale etico-estetico ma anche un nuovo allontanamento da Nietzsche, che aveva fondato la teoria contenuta ne *La Nascita della tragedia* proprio sul presupposto di considerare la serenità greca sia come fondamentale per il popolo greco, sia come accettazione pura della vita. Il giurista e politico Friedrich Althoff, che

¹⁷⁷ L. Canfora, *Le vie del classicismo*, Roma-Bari 1989, pp. 80-146.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 116.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 119.

aveva sottolineato l'importanza degli studi filologici di Wilamowitz, divenne il direttore dell'istruzione superiore presso il *Kultusministerium* e chiese a Wilamowitz di partecipare alla seconda *Schulkonferenz*. I risultati della seconda conferenza¹⁸⁰ furono emanati in un editto che stabiliva i mutamenti da adottare e che manifestava il modo in cui le varie esigenze erano state soddisfatte: con la riforma si potenziò infatti la scienza positiva (come da richiesta di Guglielmo II), si incrementò lo studio della lingua inglese (voluto da Althoff), si chiese che, negli studi classici, il presupposto estetico fosse sostituito dal presupposto storico (come aveva teorizzato Wilamowitz¹⁸¹). Nell'editto, si mostra chiaramente una vittoria delle idee, per quanto riguarda gli studi classici, di Wilamowitz: egli ha sicuramente salvato lo studio delle lingue classiche, ma ha anche negato il principio estetico che, secondo la mia opinione, ha permesso allo studio del classico una maggiore diffusione, in quanto sicuramente «ogni secolo ha ricercato nel mondo antico ciò che corrispondeva alle proprie aspirazioni»¹⁸². Wilamowitz e Nietzsche combattono contro il classicismo, contro la visione di un mondo greco dominato unicamente dall'armonia, dalla bellezza, dall'equilibrio e dalla misura; ma i risultati dei due pensieri sono opposti: Nietzsche infatti certamente, come sottolinea Heidegger, «ha nuovamente liberato il “classico” dal fraintendimento del classicismo»¹⁸³, non pensando però né di negare nella cultura greca uno spirito greco, né di ipotizzare un presupposto diverso da quello estetico; Wilamowitz invece affermando il presupposto storico ha sicuramente salvato la cultura greca, riducendola però forse a un mondo lontano. Secondo la mia interpretazione, il rischio legato alla filologia wilamowitziana è che l'inattuale che era diventato attuale in Nietzsche possa ritornare ad essere inattuale e che gli ideali del mondo classico, proprio come avviene oggi, siano percepiti come anacronistici; è necessario, al contrario, evidenziare ed enfatizzare gli aspetti della cultura classica per dimostrare quanto essi siano fondamentali. La cultura greca non deve servirci per la nostra erudizione, ma perché in essa sono contenuti i principi per la formazione del nostro pensiero. Pur utilizzando due metodi diversi, pur differenziandosi in alcuni punti dei loro

¹⁸⁰ L. Canfora, *Le vie*, cit., pp. 125-126: «Il ridimensionamento del greco non vi fu, ma l'*Erläss* enfatizzava molto più che non fosse nel corso della conferenza, l'importanza dell'insegnamento dell'inglese: non solo esso veniva posto accanto al greco, ma veniva consentita la possibilità di sostituire l'inglese al francese».

¹⁸¹ *Ivi*, p. 125: «Althoff preparò (ed il ministrò emanò) nel novembre 1900 un “editto imperiale” col quale venivano rese operative le conclusioni della conferenza: tra l'altro, per quel che riguarda il greco, veniva posto l'accento sulla necessità di una “visione storica” accanto a quella “estetica”: dunque – commenta Lehmann – il punto di vista di Wilamowitz».

¹⁸² *Ivi*, p. 122.

¹⁸³ M. Heidegger, *Nietzsche*, tr. it. F. Volpi, Milano 1995, p. 133.

pensieri, sia Nietzsche che Wilamowitz dimostrano quanto la cultura greca debba essere uno degli elementi centrali dell'educazione moderna e, se è vero che certamente non si accordano sul metodo attraverso cui debba essere appresa, entrambi affermano che essa non è passata, ma vive nella nostra cultura.

1.4.6. Jaeger, il Terzo Umanesimo e la visione "ellenocentrica".

Anche per Werner Jaeger (1888-1961), allievo di Wilamowitz, il problema degli studi classici e di un'organizzazione della cultura si collegava indissolubilmente con il ruolo che tale cultura doveva avere all'interno della civiltà e all'interno del formarsi degli stati. L'ideazione del movimento culturale, denominato "Terzo Umanesimo", fu per Jaeger la risposta: questo movimento si costituiva per ripresentare l'importanza degli studi antichi e per dimostrarne il valore. In questa riproposizione del classico alla base vi è l'idea, come spiega Innocenti, che per quanto non fosse negabile il tempo trascorso tra la civiltà greca e quella a lui contemporanea, la comprensione della società greca, delle sue strutture, della sua cultura sarebbe comunque risultata più semplice rispetto alla comprensione delle civiltà orientali¹⁸⁴ e, che proprio per questo, nello studio della cultura classica possiamo credere che «il tempo fra noi e i Greci non sia passato»¹⁸⁵. È chiaro come Jaeger avvertisse la necessità che la "cultura" contemporanea fosse concepita come erede della cultura greca. Il convegno, che si svolse a Naumburg nella primavera del 1930, viene ricordato sia come momento reale per la fondazione del Terzo Umanesimo sia perché, durante il convegno, gli studiosi cercarono di stabilire la definizione dal classico. Per i rappresentanti di questo movimento «la qualifica di "classico" spetta dunque esclusivamente alle opere della Grecia antica o anche a quelle delle varie rinascite umanistiche, succedutesi nella storia purché riconducibili ai modelli greci antichi»¹⁸⁶, dimostrando da un lato una totale predilezione per le opere greche rispetto a quelle romane, dall'altro un interessamento per i momenti della storia in cui i vari umanismi

¹⁸⁴ Innocenti spiega infatti che «se è vero che il tempo erige ostacoli fra noi e il passato, rendendone difficile la comprensione, è anche vero che nonostante tutto fra noi e la Grecia [...] non c'è più soluzione di continuità e, rispetto alla muraglia veramente invalicabile che ci divide dagli indiani o dai cinesi, possiamo ben fingere che il tempo fra i Greci e noi non sia passato» in P. Innocenti, *Neoumanesimo e filologia classica* in "Il Pensiero", XVII, 1972, p. 140.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ D. Lanza e G. Ugolini, *Storia della filologia*, Roma 2016, p. 258.

avevano conquistato un posto nella cultura della civiltà, momenti che Jaeger decide di esporre in *Classical Philology and Humanism*¹⁸⁷. Secondo Jaeger, l'umanesimo che, alle origini, era riconosciuto nei poeti e negli scrittori capaci, si trasforma presto in un desiderio di conoscere ogni aspetto della classicità, sostituendo quindi una fase che si può definire "produttiva" ad una fase meramente legata allo studio¹⁸⁸; una fase successiva dell'umanesimo «sought an absolute ideal of man, and found in the Greeks the one revelation of the highest harmony and completeness of human life»¹⁸⁹ dove Jaeger riconosce in Winckelmann, Humboldt e Goethe i massimi esponenti dell'umanesimo classico. In particolar modo la figura di Winckelmann è sempre stata legata ad una "visione classicistica" del mondo classico per la sua volontà di cogliere nel mondo greco un ideale di vita, una perfetta armonia che deve essere riproposta così da permettere all'uomo, nella miseria del presente, di trarre beneficio dall'ideale di "serenità greca"; concetto contro cui si scagliano molti pensatori, basti pensare a Nietzsche ne *La Nascita della tragedia* o anche allo stesso Wilamowitz. Come nota infatti lo stesso Jaeger, tra la fine del XVIII secolo e l'inizio del XIX secolo, il paradigma cambia nuovamente e alla ricerca di un ideale perfetto subentra l'importanza di dati storici: «Its goal was the knowledge of ancient life as a whole. The spiritual values of literature still held their place supreme, but a new element entered into this study, an impulse to understand them not in isolation, but against the background of their time»¹⁹⁰. Tale impostazione, che riconosce quale esponente più autorevole lo stesso Wilamowitz non si caratterizza per una perdita di interesse nelle opere artistiche dei Greci, ma avverte la necessità che queste vadano lette e analizzate all'interno del contesto storico; la contemplazione e la comprensione della civiltà greca, grazie a innumerevoli ritrovamenti di iscrizioni, monumenti archeologici, papiri, frammenti di letteratura, appare più semplice. Jaeger ritiene che «the

¹⁸⁷ Jaeger espone il suo pensiero riguardo alle ondate di umanesimo in W. Jaeger, *Classical Philology and Humanism* in "Transactions and Proceedings of the American Philological Association", Vol. 67, 1936, p. 365: «Humanism, which was in its origins the creation of the great Italian poets of the early Renaissance and of the neo-Latin poets and prose writers, competing with the ancients in their own forms and language, had by the end of the sixteenth century narrowed to a sterile erudition»; tr. it.: «L'umanesimo, che era alle sue origini la creazione dei grandi poeti italiani del primo Rinascimento e dei poeti e scrittori neo-latini, in competizione con gli antichi nelle loro forme e linguaggi, si era ridotto alla fine del sedicesimo secolo ad una mera erudizione».

¹⁸⁸ *Ibidem*: «no longer looking to the re-creation of a modern literature on ancient models, but to a comprehensive knowledge of the ancient world»; tr. it.: «non guardava più ad una creazione di una moderna letteratura sulla base degli antichi modelli, ma ad una conoscenza complessiva del mondo antico».

¹⁸⁹ *Ivi*, pp. 365-366; tr. it.: «cercò un assoluto ideale di uomo e trovò nei Greci l'unica rivelazione della più alta armonia e completezza della vita umana».

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 366; tr. it.: «Il suo obiettivo era la conoscenza della vita antica nel suo complesso. I valori spirituali della letteratura mantennero la loro supremazia, ma un nuovo elemento entrò in questi studi, un impulso per comprenderli non da soli, ma sullo sfondo del loro tempo».

dominating spirit of this formulation of purpose was historical and scientific, not humanistic»¹⁹¹; Wilamowitz era infatti convinto che l'ideale di una Grecia armonica e perfetta, ovvero l'immagine tramandata dal classicismo, fosse «grossly idealized and simplified»¹⁹² e, a differenza degli umanisti, non sembrava cercare uno spirito greco che fosse tramandabile, ma metteva in luce anche gli sviluppi che l'arte e la cultura greca avevano vissuto nella storia della loro civiltà. Wilamowitz, nel suo differenziare ciò che il popolo greco aveva prodotto, voleva dimostrare quanto e come le opere mutassero nel tempo e quanto il “procedere” della storia ne fosse una delle conseguenze; Jaeger sembra sostenere che lo studio del maestro fosse scientificamente più corretto ma anche frammentario ed infatti, nel discorso inaugurale all'università di Basilea, sostenne che la contemplazione delle opere antiche non necessiti di un obiettivo esterno perché essa persegue l'obiettivo di una maggior comprensione del mondo antico. La scelta di difendere la sua posizione, scontrandosi anche con il pensiero del suo maestro Wilamowitz, sottintendeva che Jaeger volesse candidarsi a promotore e principale esponente di una nuova fase dell'umanesimo. Per questa ragione fonda, insieme ad altri, e dirige la Rivista *Die Antike*, che non si rivolge strettamente al mondo degli studiosi ma a tutto il popolo tedesco in quanto decide di presentare «the results of philological and archaeological research»¹⁹³ in modo non tecnico e attrattivo. In Germania infatti, nel periodo successivo alla fine della prima guerra, «si cercava nuovamente di stabilire che cosa fosse meritevole di conservazione in Europa»¹⁹⁴; si considerava il vecchio umanesimo come un movimento superato, ma si avvertiva anche il bisogno di un nuovo umanesimo che potesse superare la crisi in atto. Jaeger riteneva che si dovesse ripartire dal mondo greco e che fosse «una “necessità dello spirito”, dunque, concepire la cultura classica come fondamentale *Sinnstiftung*, fondazione di senso per la civiltà europea»¹⁹⁵. Jaeger che in quegli anni inizia la sua professione di docente, avverte in sé il bisogno di proporre un nuovo umanesimo, alla cui base vi sia una riproposizione della civiltà greca unita al concetto che essa aveva di *παιδεία*; afferma che la questione dell'umanesimo si ripropone ogniqualvolta che «the position of the classics in education and in general

¹⁹¹ W. Jaeger, *Classical Philology*, cit., p. 367; tr. it. «Lo spirito dominante di questa formulazione di intenti fosse storica e scientifica, non umanistica».

¹⁹² *Ibidem*; tr. it.: «idealizzata e grossolanamente semplificata».

¹⁹³ *Ivi*, p. 368; tr. it.: «i risultati della ricerca filologica e archeologica».

¹⁹⁴ B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, tr. it. V. Degli Alberti e A. Marietti Solmi, Torino 2002, p. 361.

¹⁹⁵ M. Cacciari, *Ripensare l'Umanesimo* in Aa. Vv., *Umanisti italiani. Pensiero e destino*, Torino 2016, p. XII.

public esteem began to be menaced»¹⁹⁶ e conseguentemente accusa coloro che tentano di riaffermare la necessità dello studio delle culture classiche¹⁹⁷ di aver posto, come unico argomento a sostegno della loro tesi, l'incomparabile insegnamento offerto dalle lingue antiche e dalla storia delle loro civiltà. Jaeger conosce le conseguenze della guerra e sa come questa stravolga, in tutti gli ambiti, la vita dell'uomo, ma sostiene che, proprio questa perdita di senso e questo chiedersi i motivi della propria educazione, riporti gli uomini a dichiarare gli studi classici elementi a dir poco fondamentali¹⁹⁸. Jaeger sostiene che tutti gli uomini necessitano di questa crisi in quanto, grazie ad essa, è rivelata «the true position of the ancient world in the scheme of our present time»¹⁹⁹. È come se la storia si fondasse su una legge che si ripresenta tutte le volte che l'importanza della classicità viene messa in discussione. Questa legge, che costringe gli uomini a ritornare al punto di partenza, viene chiamata “legge del Rinascimento”, dove con il termine “Rinascimento” si intende però non un particolare movimento o periodo storico, ma un tempo per la “Rinascita”. Nei momenti di crisi un grande compito è affidato allo studioso di antichità che, in un momento di mezzo, vuole e deve difendere la cultura classica «a spada tratta»²⁰⁰; riguardo a questo problema, Jaeger pensa che lo storico non sia la figura adatta a svolgere questo ruolo perché ritiene che il centro della sua ricerca sia una mera registrazione di fatti ed al suo posto propone una persona che abbia una conoscenza più generale, che sia esperto di letteratura e di arte, che sia un «guardian of tradition, able to interpret to us the abiding values which have had and continue to have meaning for our life»²⁰¹. Jaeger, parlando di valori immutabili e costanti e contraddicendo di fatto il pensiero esposto da Nietzsche, intende ovviamente i valori provenienti dalla cultura greca, rendendo evidente ancora una volta come credesse in una superiorità dei greci

¹⁹⁶ W. Jaeger, *Classical Philology*, cit., p. 367; tr. it.: «la posizione dei classici nell'educazione e nella generale considerazione pubblica ricomincia ad essere minacciata».

¹⁹⁷ *Ivi*, p. 369: «but no better arguments were advanced than the incomparable formal training afforded by the ancient languages, and the great importance of knowing thoroughly the history of Greece and Rome»; tr. it.: «ma non furono avanzate migliori argomentazioni dell'incomparabile insegnamento offerto dalle lingue antiche e della grande importanza di conoscere completamente la storia della Grecia e di Roma».

¹⁹⁸ *Ibidem*: «The war revolutionized everything here as elsewhere. It threw us back to the very foundations of our existence-to a consciousness and realization that classical antiquity was one of those foundations, in something more than the sense of a mere historical influence»; tr. it.: «La guerra ha rivoluzionato tutto qui come altrove. Ci ha riportato alle basi della nostra esistenza, alla comprensione e alla presa di coscienza che l'antichità classica fosse una di quelle basi, qualcosa di più della consapevolezza di una mera influenza storica».

¹⁹⁹ *Ibidem*; tr. it.: «la vera posizione del mondo antico nello schema del nostro tempo presente».

²⁰⁰ G. Reale, *La figura di Werner Jaeger e la sua opera "Paideia" come grandioso manifesto del "Terzo Umanesimo"* in W. Jaeger, *Paideia*, tr. it. L. Emery e A. Setti, Milano 20112, p. XII.

²⁰¹ *Id.*, *Classical Philology*, cit., p. 370; tr. it.: «un guardiano della tradizione, capace di spiegare a noi quei valori costanti che hanno avuto e che continuano ad avere un significato per la nostra vita».

rispetto agli altri popoli; tale superiorità non viene mai spiegata logicamente e viene «data per scontata come un assioma metastorico che non ha bisogno di giustificazioni»²⁰². Pur non parlando mai apertamente delle ragioni che pongono i Greci sopra tutti gli altri popoli, è possibile tracciare, seguendo il pensiero esposto in *Paideia*, le caratteristiche che di questo popolo apprezza: pensa che sia un popolo da emulare dagli uomini delle epoche successive in quanto sono è un popolo capace di costruire le basi della loro civiltà e cultura. Ammira della loro civiltà il paradigma dell'armonia che è presente nelle loro opere d'arte, basti pensare alla scultura che aveva il compito di riprodurre figure ideali, dove la perfezione dell'anima era accostata ad una bellezza corporea (i *κοῦροι*²⁰³, che rappresentavano l'ideale della *καλοκαγαθία*, ne sono ovviamente l'esempio principale). I Greci, agli occhi di Jaeger, si configurano così per essere un popolo immortale: il loro pensiero è una realtà che dura per sempre, è «qualcosa che rimane eternamente valido»²⁰⁴, è il paradigma assoluto da ammirare e da seguire; essi sono inoltre consapevoli dei risultati raggiunti con la loro cultura e, proprio per questo, «come tutti i popoli che attingono un certo grado di sviluppo hanno naturalmente l'impulso ad educare»²⁰⁵. L'educazione ha, per i Greci, la stessa importanza della cultura e spesso i due termini vengono da Jaeger sovrapposti: senza l'educazione, infatti, lo sviluppo della cultura risulterebbe inutile in quanto non si potrebbe tramandare a nessuno; l'elemento chiave della cultura greca risiede proprio nel fatto che il suo sviluppo può essere tramandato di generazione in generazione affinché il contenuto dei principi fondanti risulti eterno. Jaeger titola la sua opera *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* perché riconosce nell'elemento della cultura, ma soprattutto nella trasmissione di essa, attraverso l'educazione, la ragione dell'immortalità della civiltà greca; la parola *παιδεία* racchiude la sintesi del pensiero greco che si esplica e si esaurisce in questo concetto. Diventa la parola chiave del movimento del terzo umanesimo, usata quasi come un moderno "slogan"; è inoltre e soprattutto ciò che Jaeger vuole recuperare nel suo tempo in quanto «ha caratterizzato l'Occidente a partire dai Romani, è poi più volte rinata con continue trasformazioni col sorgere di nuove culture, dapprima con il cristianesimo, poi con

²⁰² D. Lanza e G. Ugolini, *Storia della*, cit., p. 265.

²⁰³ La rappresentazione valoriale nelle statue dei *κοῦροι* è un'idea generalmente accettata; a questo proposito, un saggio interessante è B. Fehr, *Kouroi e korai. Formule e tipi dell'arte arcaica come espressione di valori* in *I Greci. Storia, cultura, arte, società*, Vol. II.1, a cura di S. Settis, Torino 1996, pp. 785-843.

²⁰⁴ G. Reale, *La figura*, cit., p. XXX.

²⁰⁵ W. Jaeger, *Paideia*, cit., p. 1.

l'umanesimo e il rinascimento»²⁰⁶. Nella capacità di esporre, pur ruotando attorno ad un unico concetto, il pensiero di filosofi, poeti, artisti, politici – a volte tra loro contemporanei, a volte vissuti in epoca diverse – Jaeger dimostra sia la sua indubitabile grandezza, sia il probabile punto debole del suo sistema; può apparire infatti «una forzatura artificiosa interpretare tutti i grandi autori della letteratura greca – da Omero ai lirici, da Pindaro a Tucidide fino a Platone e oltre – alla luce del concetto di *paideia*, come se lo scopo di Omero o degli altri autori fosse stato davvero quello di educare le persone con le proprie opere»²⁰⁷. Questa critica sembra ben posta: infatti si potrebbe accusare Jaeger di generalizzare la civiltà greca al fine di riassumerla in un unico concetto, con il rischio di perdere alcune sue sfumature; a mio parere, Jaeger non sembra affermare che questi autori decidano apertamente di impostare le loro opere come se fossero “manuali” per l'educazione del cittadino, ma, al contrario, sostenere che, proprio perché il concetto di *παιδεία* era perfettamente radicato nella cultura, gli autori non potevano escluderlo dalle loro opere. Questo concetto è, nella teorizzazione di Jaeger, un *unicum* che unisce persone e secoli diversi, determina la base della cultura, espone un'idea di civiltà; nella scelta di artisti, poeti, politici, filosofi, l'autore di *Paideia*, esprime certamente i suoi giudizi e spiega le ragioni che devono portare tutte le civiltà successive a non dimenticare mai l'insegnamento che è alla base della cultura greca, a non distaccare mai lo sguardo da essa, a pensarla come una stella fissa nel firmamento. Jaeger espone questo concetto al termine dell'articolo *Classical Philology and Humanism* in cui il nostro sistema culturale viene paragonato ad un sistema eliocentrico, la civiltà classica è il sole e le diverse nazioni sono i pianeti che attorno ad essa ruotano: «we live in a world which I venture to call hellenocentric – a spiritual world revolving about the sun of Hellenic wisdom. The planets of this world will not fade into darkness so long as this central sun does not lose its splendor»²⁰⁸.

²⁰⁶ G. Reale, *La figura*, cit., p. XIII.

²⁰⁷ D. Lanza e G. Ugolini, *Storia della*, cit., p. 267.

²⁰⁸ W. Jaeger, *Classical philology*, cit., p. 374; tr. it.: «Viviamo in un mondo che mi permetto di chiamare ellenocentrico, un mondo spirituale che ruota attorno al sole della saggezza ellenica. I pianeti di questo mondo non cadranno nell'oscurità finché questo sole centrale non perderà il suo splendore».

Capitolo 2.

L'origine dell'educazione classica e l'evoluzione degli studi classici.

2.1. Scuola, educazione e stato.

Decidere quali siano i classici è, come si è visto, un momento costitutivo dello stato, di una nazione, di un popolo. Allo stesso modo e, per ragioni del tutto simili, risulta un momento costitutivo capire conseguentemente come questi classici debbano essere studiati e più generalmente come si debba impostare l'educazione di un popolo e di una nazione. Si è visto infatti, nel primo capitolo, come gli autori trattati, accostino spesso le loro riflessioni sul classico a riflessioni su come i classici debbano essere studiati. È quindi intenzione di questo secondo capitolo vedere come, a partire dall'Italia pre-unitaria, sia stato impostato lo studio delle materie classiche e come tale studio sia stato normato all'interno delle riforme scolastiche. Si noterà come alcuni temi, già affrontati in parte, ritornino continuamente e ciclicamente. La dicotomia tra materie scientifiche e materie classiche sarà argomento di tutte le riforme più importanti (ma soprattutto anche di alcuni tentativi di riforme) con due schieramenti sempre ben distinti e presenti: da una parte chi difenderà lo studio dei classici vorrà spesso legittimare la loro superiorità, dall'altra chi non li difenderà cercherà di bollarli come inutili. Se questo dibattito, nei giorni odierni, sembra essere diventato un dibattito spesso sterile tra posizioni astratte e poco concrete, nel passato e soprattutto negli anni che precedono l'unificazione d'Italia e succedono alla stessa, il dibattito stesso conteneva al suo interno molte domande, molte questioni e soprattutto prospettava e definiva un'idea di futuro, un'idea di popolo, un'idea di educazione e un'idea di costituzione. Chiedersi infatti cosa doveva essere studiato, qual era il miglior sistema o il miglior metodo per lo studio in generale e conseguentemente per lo studio delle materie classiche, quale importanza doveva avere lo studio della lingua italiana e quale quella del greco e del latino, a quali professioni lo studio classico (con ginnasio e liceo) e gli istituti tecnici permettevano di accedere sono domande che sottintendono quanto importante fosse, per la costituzione di uno stato, l'educazione delle persone che in quello stato vivevano, proprio in quanto cittadini. L'educazione in Italia diventa quindi, a partire soprattutto dal Regno di Sardegna, predecessore del Regno

d'Italia, primo interesse del Regno e successivamente dello Stato, non più quindi gestito dalle singole famiglie e dalla Chiesa, come era stato fino a quel momento, ma deciso, normato, stabilito dallo Stato stesso attraverso un complicato sistema di regole. Dopo aver creato uno Stato, si doveva quindi creare un popolo di quello stesso stato e questo si poteva fare solo attraverso l'educazione; lo Stato diventava quindi uno stato educatore. Se è vero, per quanto detto, che il cambiamento in questi anni è radicale, altrettanto vero è che nella costruzione di un'educazione non si partiva dal nulla: cambiava il soggetto che organizzava l'educazione ma il *modus* dell'educazione era parte di una tradizione più ampia che risaliva allo stesso mondo antico e classico e che diventa quindi oggetto stesso del nostro studio. Come infatti fa notare Henri-Irénée Marrou, nel libro *Storia dell'educazione nell'antichità*, un testo fondamentale per comprendere al meglio l'educazione nelle *πόλεις* greche, nell'impero alessandrino e nell'Impero Romano, «la storia dell'educazione nell'antichità non può lasciare indifferente la cultura moderna, perché essa delinea le origini dirette della nostra tradizione pedagogica. Noi deriviamo dai Greco-Latini: se tutta l'essenza della nostra civiltà è nata da loro, questo si verifica al massimo grado nel nostro sistema educativo»²⁰⁹. E seguendo il suggerimento di Marrou, è dall'educazione nell'antichità che bisogna partire per comprendere come l'educazione sia stata normata, quali i punti di contatto e quali le differenze.

2.2. L'educazione nell'antichità.

L'educazione nell'antichità classica non è ovviamente univoca, né lo può essere, è una modalità che muta a seconda dei tempi e soprattutto dei luoghi in cui viene stabilita, ma, fin dall'origini, è possibile notare come, in forme diverse, l'educazione coinvolge sempre lo stato o le istituzioni cittadine in senso più ampio. Se è pur vero che fino all'età ellenistica, l'educazione classica non poté raggiungere una forma completa, lo è altrettanto il fatto che le sue basi sono state poste fin dall'inizio della civiltà greca e in particolar modo a partire da Omero.

²⁰⁹ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, tr. it. U. Massi, Roma 2016, p. 46.

2.2.1. *Omero come educatore e Achille come personificazione dell'ἀρετή.*

Considerato da Platone stesso, l'educatore di tutta la Grecia («τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν»)²¹⁰, la presenza di Omero è riscontrabile nelle case di quasi di tutti i Greci, nelle prime scuole in Grecia, nelle letture di Alessandro Magno, nelle liste di classici dei bibliotecari alessandrini ed ancora oggi nelle nostre liste dei libri da leggere e da studiare. Il potere di Omero non è solamente legato al fatto che spesso viene considerato come il padre della letteratura greca (definizione solo a volte condivisa con Esiodo, al quale però non si dà la stessa importanza), né al fatto di essere il primo tra gli aedi ad essere conosciuto e riconosciuto (se si tralascia la questione omerica), ma è soprattutto legato alla rappresentazione perfetta di un mondo greco, legato agli dèi ma soprattutto agli eroi e in particolar modo al sistema di valori che essi incarnano e che dovevano essere preciso modello di comportamento per tutti Greci. I poemi epici erano quindi usati per rappresentare un mondo diverso da quello reale ma affine ad esso, con l'obiettivo esplicito che tale mondo ideale diventasse modello per il mondo reale. I poemi omerici, in particolar modo, rappresentano tutt'ora un punto miliare della letteratura non solo per la perfezione degli esametri che li compongono ma soprattutto per essere stati portatori per i greci stessi di un ideale di comportamento e, di conseguenza, per aver dato ai popoli successivi a quello greco una rappresentazione chiara della civiltà greca. Sull'importanza dei poemi epici molte sono state le voci che hanno rinforzato quanto sto dicendo, ma mi preme qui ricordare un passaggio che si trova in un libro curato da Erik Havelock, uno dei più importanti filologi classici, professore sia all'università di Harvard che a Yale. In *Arte e comunicazione nel mondo antico*, si afferma:

«l'epica divenne lo strumento *par excellence* per comunicare un insieme di messaggi multipli che si rinforzavano reciprocamente – impliciti ed espliciti al tempo stesso nella narrazione, e costantemente impliciti nei ritmi e nelle strutture formulari della dizione epica – a una società che nell'epica vedeva rispecchiata se stessa e il mondo circostante. Non si trattava di uno specchio ordinato, ma di uno specchio designato per restituire immagini idealizzate, dal forte fascino, facili a ricordarsi. Tali

²¹⁰ Plat., *Rp.*, 606E. Tr. it., *Repubblica*, a cura di G. Reale e di R. Radice, Milano 2009², pp. 1030-1031.

immagini fungevano da messaggi, che scaturivano dal passato della società e dal suo complesso di norme, e servivano a conservare valori e credenze da tutti condivisi con l'esaltazione dei precedenti storici e dei paradigmi ideali posti a fondamento di questi valori»²¹¹.

In questo mondo ideale, costruito da Omero, e in questo modello di comportamento, il valore principale che gli eroi incarnano è senza dubbio quello dell'*ἀρετή*. Marrou dice che «è la nobile e pura figura di Achille che incarna l'ideale morale del perfetto cavaliere»²¹², un cavaliere che, proprio seguendo la sua *ἀρετή*, compie le sue azioni. È la sua *ἀρετή*, infatti, che lo guida e decide le sue azioni ed è proprio nella storia di Achille, più che in quella di tutti gli altri eroi, che vediamo la rappresentazione perfetta di ciò che un eroe doveva fare. Dopo il rapimento di Elena da parte di Paride, Agamennone e Menelao decidono di preparare la guerra e di radunare attorno a loro i sovrani e gli eserciti achei; la presenza di Achille, figlio di Peleo (re dei Mirmidoni) e di Teti (figlia del dio Oceano) – considerato generalmente il più forte tra gli eroi – era ritenuta fondamentale per perseguire l'obiettivo di espugnare Ilio. Odisseo si reca da Achille²¹³ con l'obiettivo di convincerlo a far parte dell'esercito acheo con i mirmidoni, mentre la madre Teti cerca di dissuaderlo, prevedendo che, qualora Achille partisse per la guerra, non potrà fare ritorno a casa²¹⁴. Nonostante le previsioni e la riluttanza della madre, Achille decide di partire per la spedizione contro Ilio e nonostante alcuni ripensamenti in seguito al rapimento di Briseide da parte di Agamennone, decide di rimanere a Troia pur rifugiandosi nella sua tenda e, dopo la morte di Patroclo, di ritornare a combattere. I dubbi di Achille non sono però irrilevanti, tanto che richiedono l'intervento della madre (Libro I, *Iliade*). Teti promette al figlio che andrà da Zeus e, nel frattempo, gli consiglia di non

²¹¹ J. Russo, *Cosa comunica Omero e in che modo? Il verso omerico come messaggio e come strumento di comunicazione* in E. A. Havelock e J. Hershbell, *Arte e comunicazione nel mondo antico*, tr. it. E. Cingano, Roma-Bari 1992, p. 70.

²¹² H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 78.

²¹³ «Nell'*Iliade* in seguito a invito personale portatogli in Tessaglia da Nestore, Ulisse e Patroclo, Achille decide di partecipare alla spedizione di Troia. Guida una flotta di cinquanta navi sulla quale naviga una schiera di Mirmidoni» in R. Grimal, *Mitologia*, tr. it. P. A. Borgheggiani, Milano 1999, p. 6.

²¹⁴ È bene sottolineare che, come accade per tutta la mitologia greca, ci possono essere versioni diverse del mito. La stessa storia di Achille ha diverse e differenti variabili e varianti. Ciò che però è uguale in tutte le versioni è ciò che qui ci interessa in particolar modo: la previsione da parte di Teti di una morte gloriosa sul campo di battaglia e la decisione di Achille che, proprio per questo (ovvero per la gloria che potrà conseguire solo in guerra), decide di andare a combattere.

tornare a combattere²¹⁵. Achille ascolta la madre mostrandosi irremovibile: non sembrano interessargli le sorti della guerra, né tantomeno l'ambasciata di eroi che Agamennone manda con la promessa di doni, né la restituzione di Briseide che Odisseo gli propone²¹⁶. Nella sua risposta ad Odisseo, è lo stesso Achille ad affermare che nessun dono potrà mai convincerlo a tornare in guerra («οὐτ' ἔμεγ' Ἀτρείδην Ἀγαμέμνονα πεισέμεν οἶω οὐτ' ἄλλους Δαναούς»²¹⁷) perché non si fida della parola di Agamennone, dopo che il re degli Atridi gli ha preso Briseide (ἄλλα δ' ἀριστήεσσι δίδου γέρα καὶ βασιλεῦσι τοῖσι μὲν ἔμπεδα κεῖται, ἐμεῦ δ' ἀπὸ μούνου Ἀχαιῶν εἴλετ', ἔχει δ' ἄλοχον θυμαρέα· τῇ παριαύων²¹⁸) e annuncia anche di non voler combattere contro Ettore ma soprattutto di voler tornare a Ftia («νῦν δ' ἐπεὶ οὐκ ἐθέλω πολεμιζέμεν Ἴκτορι δίῳ αὐριον ἰρὰ Διὶ ῥέξας καὶ πᾶσι θεοῖσι νηήσας εὖ νῆας, ἐπὶν ἄλλα δὲ προερεύσω, ὄψεαι, αἶ κ' ἐθέλησθα καὶ αἶ

²¹⁵ Hom., *Il.*, I 394-420: «ἀλλ' Ἀχιλεῦ δάμασον θυμὸν μέγαν· οὐδέ τί σε χρὴ νηλεὲς ἦτορ ἔχειν· στρεπτοὶ δέ τε καὶ θεοὶ αὐτοί, τῶν περ καὶ μεῖζον ἀρετὴ τιμὴ τε βίη τε». Tr. it. *Iliade* a cura di tr. it. G. Cerri, Milano 2016, p. 527: «Ma domina, Achille, il tuo animo grande; non devi avere cuore spietato: si piegano anche gli dei, dei quali pure è più grande il valoro e il prestigio e la forza». πολλάκι γάρ σεο πατρός ἐνὶ μεγάροισιν ἄκουσα εὐχομένης ὄτ' ἔφησθα κελαινεφέϊ Κρονίωνι οἷη ἐν ἀθανάτοισιν ἀεικέα λοιγὸν ἀμῦναι, ὀππότε μιν ξυνδῆσαι Ὀλύμπιοι ἤθελον ἄλλοι, Ἥρη τ' ἠδὲ Ποσειδάων καὶ Παλλὰς Ἀθήνη· ἀλλὰ σὺ τὸν γ' ἐλθοῦσα θεὰ ὑπελύσασα δεσμῶν, ὧχ' ἐκατόγχειρον καλέεσας ἐς μακρὸν Ὀλυμπον, ὃν Βριάρεον καλέουσι θεοὶ, ἄνδρες δὲ τε πάντες Αἰγαίων', ὃ γὰρ αὐτε βίην οὐ πατρός ἀμείνων· ὅς ῥα παρὰ Κρονίωνι καθέζετο κύδει γαίῳ· τὸν καὶ ὑπέδεισαν μάκαρες θεοὶ οὐδ' ἔτ' ἔδησαν. τῶν νῦν μιν μνήσασα παρέζεο καὶ λαβὴ γούνων αἶ κέν πως ἐθέλησιν ἐπὶ Τρώεσσι ἀρήξει, τοὺς δὲ κατὰ πρύμνας τε καὶ ἀμφ' ἄλα ἔλσαι Ἀχαιοὺς κτεινομένους, ἵνα πάντες ἐπαύρωνται βασιλῆος, γυνῶ δὲ καὶ Ἀτρείδης εὐρὺ κρείων Ἀγαμέμνων ἦν ἄτην ὃ τ' ἄριστον Ἀχαιῶν οὐδὲν ἔτισεν. Τὸν δ' ἠμείβετ' ἔπειτα Θέτις κατὰ δάκρυ χέουσα· ὦ μοι τέκνον ἐμόν, τί νύ σ' ἔτρεφον αἰνὰ τεκοῦσα; αἶθ' ὄφελος παρὰ νηυσὶν ἀδάκρυτος καὶ ἀπήμων ἦσθαι, ἐπεὶ νύ τοι αἶσα μίνυνθά περ οὐ τι μάλ' αἰδῆν· νῦν δ' ἄμα τ' ὠκόμορος καὶ δῖζυρὸς περὶ πάντων ἔπλεο· τὴν σε κακῆ αἴση τέκον ἐν μεγάροισι. τοῦτο δὲ τοι ἐρέουσα ἔπος Διὶ τερπικερανώφω εἶμ' αὐτὴ πρὸς Ὀλυμπον ἀγάννιφον αἶ κε πῆθεται. ἀλλὰ σὺ μὲν νῦν νηυσὶ παρήμενος ὀκυπόροισι μῆν' Ἀχαιοῖσιν, πολέμου δ' ἀποπαύεο πάμπαν». Tr. it. *Iliade*, cit., pp. 149-151: «Ma tu, se pure lo puoi, difendi tuo figlio: va' sull'Olimpo e supplica Zeus, se mai un giorno facesti cosa gradita al suo cuore, con la parola o con l'azione. Spesso t'ho udita nella casa di mio padre, vantarti, quando dicevi che al Cronide adunatore di nemi tu sola fra gli immortali evitasti un'ingegnera rovina quando incatenarlo volevano gli altri dei dell'Olimpo il mostro dalle cento mani, che gli dei chiamano Briareo, mentre gli uomini tutti Egeone – infatti, per forza fisica, è superiore anche a suo padre – ed egli, esultante di gloria, sedette accanto al Cronide ne ebbero paura gli dei beati, e non lo legarono più. Va' ora da lui, ricordandogli questom abbraccia le sue ginocchia, se mai volesse dare aiuto ai Troiani, e ricacciare invece alle navi ed al mare gli Achei massacrati, in modo che tutti si godano il loro re e riconosca anche l'Atride, il molto possente Agamennone, la sua pazzia, che al migliore degli Achei ha negato un compenso. A lui rispondeva allora Teti fra le lacrime: Ahimè, figlio mio, perché t'ho cresciuto, partorito a disgrazia? Avessi potuto almeno startene presso le navi senza lacrime, senza dolori, poi che il tuo destino è breve, non certo lungo; e invece ecco che insieme di breve vita e sventurato su tutti sei stato: dunque con mala sorte ti detti alla luce nella nostra casa. Per fare questa richiesta a Zeus fulminatore, andrò io stessa sull'Olimpo nevoso, se mi desse ascolto. Ma tu ora, restando vicino alle navi dal corso veloce, mantieniti in lite contro gli Achei, sospendi del tutto la guerra».

²¹⁶ Hom., *Il.*, IX 270-280: «τάς μὲν τοι δώσει, μετὰ δ' ἔσσειται ἦν τότ' ἀπηύρα κούρη Βρισηῖος· ἐπὶ δὲ μέγαν ὄρκον ὀμείται μή ποτε τῆς εὐνῆς ἐπιβήμεναι ἠδὲ μιγῆναι ἢ θέμις ἐστὶν ἄναξ ἦτ' ἀνδρῶν ἢτε γυναικῶν. ταῦτα μὲν αὐτίκα πάντα παρέσσειται· εἰ δὲ κεν αὐτε ἄστν μέγα Πριάμοιο θεοὶ δώωσ' ἀλαπάξαι, νῆα ἄλις χρυσοῦ καὶ χαλκοῦ νηῖσασθαι εἰσελθόν, ὅτε κεν δατεώμεθα ληϊδ' Ἀχαιοί, Τρωιάδας δὲ γυναῖκας εἰκόσιν αὐτὸς ἐλέσθαι, αἶ κε μετ' Ἀργείην Ἑλένην κάλλισται ἔωσιν». Tr. it. *Iliade*, pp. 511-513: «A te le darà, e ci sarà tra di loro quella che allora ti prese, la figlia di Briseo; e farà un gran giuramento, che nel suo letto mai non entrò, né s'è unito con lei, come pure è costume, mio caro, dei maschi e delle femmine. Queste cose le avrai subito tutte; se in seguito poi gli dei ci concederanno di saccheggiare la grande città di Priamo, caricherai a pieno la nave di oro e di bronzo intervenendo al momento che noi Achei spartiremo la preda, e sceglierai tu stesso venti donne troiane, che, dopo Elena argiva, sian le più belle».

²¹⁷ Hom., *Il.*, IX 315. Tr. it. *Iliade*, p. 515: «non credo davvero che possa convincermi Agamennone Atride, né alcun altro dei Danaï».

²¹⁸ Hom., *Il.*, IX 335. Tr. it. *Iliade*, cit., pp. 515: «Ai re, ai più valorosi, dava a parte premi d'onore, che restano ancora in loro possesso, mentre a me solo l'ha tolto fra tutti gli Achei, e mi s'è presa la compagna amata».

κέν τοι τὰ μεμήλη, ἦρι μάλ' Ἑλλήσποντον ἐπ' ἰχθυόεντα πλεούσας νῆας ἐμάς, ἐν δ' ἄνδρας ἐρεσσέμεναι μεμαῶτας· εἰ δέ κεν εὐπλοίην δῶη κλυτὸς ἐννοσίγαιος ἤματι κε τριτάτῳ Φθίην ἐρίβωλον ἰκοίμην»²¹⁹). Achille è perfettamente consapevole delle sue opzioni, come lo era prima del viaggio, dato che la madre Teti gli aveva già indicato due possibili vie: rimanere a casa e vivere a lungo o combattere a Ilio e non fare ritorno; in questo passo – davanti all'ambasciata mandata da Agamennone – lo ripete e consiglia a tutti di tornare a casa per mare²²⁰. Pur sapendo, prima di partire, che non avrebbe fatto ritorno a casa, Achille sceglie di combattere la guerra troiana per la gloria immortale che avrebbe ottenuto grazie alle sue azioni in battaglia, una gloria che non avrebbe avuto se fosse rimasto a casa; davanti all'affronto di Agamennone però nemmeno questa gloria immortale (κλέος) è sufficiente. Achille, infatti, tornerà in battaglia solo dopo la morte di Patroclo e solo per vendicarlo, pur consapevole del fatto che l'uccisione di Ettore²²¹ sarà a sua volta la causa della sua morte ma anche la ragione della sua gloria immortale²²². La scelta di intraprendere nuovamente la battaglia è, per Achille, un «ritorno finale al sistema, dopo che le conseguenze della defezione hanno causato un dramma personale e l'hanno costretto ad accettare il comando politico (e le scuse) di Agamennone insieme al proprio destino personale (una vita breve ma gloriosa)»²²³. Il senso delle parole di Marrou

²¹⁹ Hom., *Il.*, IX 355-360. Tr. it. *Ivi*, cit., pp. 517: «Ma poiché ora non intendo battermi contro Ettore divino, domani, compiuti i riti in onore di Zeus e di tutti gli dei, quando avrò ben caricato le navi e le avrò tirate nel mare, vedrai, se lo vorrai, e se tutto ciò ti interessa, navigare di prima mattina sull'Ellesponto pescoso le mie navi, e uomini in coperta remare con lena; e se il dio glorioso che scuote la terra ci darà buon viaggio, appena al terzo giorno toccherai la fertile Ftia».

²²⁰ Hom., *Il.*, IX 410-415: «ἤτηρ γάρ τέ μέ φησι θεὰ Θετίς ἀργυρόπεζα διχθαδίας κῆρας φερέμεν θανάτοιο τέλος δέ. εἰ μὲν κ' αὖθι μόνων Τρώων πόλιν ἀμφιμάχομαι, ὄλετο μὲν μοι νόστος, ἀτὰρ κλέος ἄφθιτον ἔσται· εἰ δέ κεν οἴκαδ' ἴκωμι φίλην ἐς πατρίδα γαίαν, ὄλετό μοι κλέος ἐσθλόν, ἐπὶ δὴρὸν δέ μοι αἰὼν ἔσσειται, οὐδέ κέ μ' ὄκα τέλος θανάτοιο κιχείη. καὶ δ' ἂν τοῖς ἄλλοισιν ἐγὼ παραμυθησαίμην οἴκαδ' ἀποπλείειν, ἐπεὶ οὐκέτι δῆτε τέκμων Ἰλίου αἰπεινῆς». Tr. it. *Ivi*, pp. 521-523: «Di me dice mia madre, la dea Teti dai piedi d'argento, che due diversi destini mi portano verso la morte. Se rimanendo qui, continuo l'assedio alla città di Troia, per me il ritorno è perduto, ma immortale sarà la mia gloria; se invece ritorno a casa, nella mia terra nativa, perduta è per me la splendida gloria, ma lunga sarà la mia vita, presto, no, non mi coglierebbe il momento finale di morte. Ed anche agli altri vorrei dare il consiglio di tornarsene a casa per mare, perché mai vedrete la fine di Ilio scoscesa».

²²¹ Anche Kerényi mette in luce questo passaggio, la morte di Ettore, per mano di Achille, causerà la morte di Achille stesso. K. Kerényi, *Gli dèi e gli eroi della Grecia. Il racconto del mito, la nascita della civiltà*, tr. it. V. Tedeschi, Milano 2009, p. 525: «Tetide d'altronde, prevedeva la sorte del figlio: egli non sarebbe rimasto impunito, se avesse ucciso Ettore, il difensore della città fortificata protetta da Apollo».

²²² Hom., *Il.*, XVIII, 85-95: «νῦν δ' ἵνα καὶ σοὶ πένθος ἐνὶ φρεσὶ μυρίον εἴη παιδὸς ἀποφθιμένοιο, τὸν οὐχ ὑποδέξειαι αὖτις οἴκαδε νοστήσαντ', ἐπεὶ οὐδ' ἐμὲ θυμὸς ἄνωγε ζῶειν οὐδ' ἄνδρεςσι μετέμμεναι, αἶ κε μὴ Ἴκτωρ πρῶτος ἐμῷ ὑπὸ δουρὶ τυπείσῃ ἀπὸ θυμὸν ὀλέσσει, Πατρόκλοιο δ' ἔλωρα Μενoitιάδεω ἀποτίσῃ. - Τὸν δ' αὖτε προσέειπε Θετίς κατὰ δάκρυ χέουσα· ὠκύμορος δὴ μοι τέκος ἔσσειαι, οἳ ἄγορεύεις· αὐτίκα γάρ τοι ἔπειτα μεθ' Ἴκτορα πότμος ἐτοίμος». Tr. it. *Ivi*, pp. 957: «E invece è il contrario, perché avessi dolore infinito nel cuore per la morte del figlio tuo, che tu non rivedrai al suo ritorno a casa, perché non mi spinge il cuore a vivere, a stare in mezzo alla gente se Ettore prima, colpito dalla mia lancia, non perde la vita, non paga la rapina che ha fatto a Patroclo figlio di Menezio! A lui rispondeva allora Teti fra le lacrime: A vita breve, mi sei destinato, figlio mio, per come parli: la morte per te è subito pronta, dopo quella di Ettore».

²²³ E. A. Havelock, *Arte e*, cit., p. 68.

dovrebbe essere chiaro: le azioni di Achille educano il cittadino proprio per la scelta di Achille nei confronti di una gloriosa storia; non ha senso per un eroe arcaico vivere una vita lunga ma non degna di essere ricordata, al contrario è giusto morire in battaglia se la ricompensa è essere resi immortali. La grandezza di Achille, come afferma Marrou, si riconosce proprio nell'accettazione serena della morte e del suo destino. Anche Karol Kerényi, nel libro *Gli dèi e gli eroi della Grecia*, espone una posizione simile: «Achille, il più bello degli eroi raccolti intorno a Troia, “nato per una vita breve”, colui che doveva più degli altri essere chiamato “l'Eroe mortale”, mantenne di fronte alla morte, e accettandola, il suo carattere semi divino con le ombre fosche che gli erano proprie»²²⁴. Ciò che muove Achille è la sua virtù che è indissolubilmente legata con il suo destino: Achille non è un esempio di eroe buono (per come intendiamo noi moderni il termine buono), non è certamente un esempio in quanto eroe che vive un percorso di formazione, è un esempio però per i greci perché rappresenta comunque un modello a cui aspirarsi. Usando le parole di Mario Vegetti, nel libro *L'etica degli antichi*, Achille è un eroe greco in quanto è un eroe che «non può scegliere i valori per cui in cui si batte. Egli rappresenta il valore, anzi è il valore, e a tale condizione lo vincolano le aspettative dei suoi sudditi e dei suoi pari, che costituiscono la consapevolezza che egli ha di se stesso»²²⁵. Non v'è dubbio che Omero costituisca, grazie ai numerosi modelli di eroi descritti nei suoi poemi, l'educatore di tutta la Grecia, ma soprattutto il primo educatore della Grecia e dei suoi popoli. L'autore dell'*Iliade* e dell'*Odissea*, tramandandoci la storia di epiche battaglie e di grandi eroi, ci ha consegnato “un quadro” in grado di raffigurare la civiltà antica, un quadro non solo valoriale ma anche politico e amministrativo.

2.2.2. L'educazione nelle πόλεις: Atene e Sparta.

Omero non racconta di unico regno, guidato da un unico re, ma di diversi regni che, seppur uniti in battaglia, mantengono fieramente una propria autonomia. L'organizzazione politica, descritta da Omero, muta nel corso del tempo ma mantiene dei tratti distintivi: si passa infatti da piccoli regni a vere e proprie città stato. La reale

²²⁴ K. Kerényi, *Gli dèi*, cit, p. 525.

²²⁵ M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Milano 2020, p. 24.

divisione amministrativa delle *πόλεις* greche consente anche di sottolineare come nelle diverse città-stato l'educazione cambiasse. In una divisione politica frammentata come quella dell'antica Grecia, l'appartenenza ad una *πόλις* era una caratteristica totalizzante e fondamentale per il cittadino. Questo sentimento di appartenenza, pur presente nei cittadini di tutte le città greche, era particolarmente presente nei cittadini spartani: è l'amore per la patria ciò che infatti guida gli spartani in tutte le loro azioni, è l'amore per la patria che li rende cittadini, è l'amore per la patria che li rende disposti a sacrificarsi. «L'ardore con cui gli individui si consacrano alla salvezza della patria collettiva, pronti, loro mortali, a sacrificarsi perché essa sia immortale»²²⁶ delinea la disposizione degli spartani al sacrificio ma anche sottolinea un possibile paragone tra gli spartani e il personaggio di Achille. La disposizione al sacrificio è in entrambi i casi simile, è totalizzante sia per Achille che per gli spartani, ciò che muta è l'obiettivo di questo sacrificio. Achille – come si è visto – si sacrifica perché il suo mito sia immortale, perché il suo personaggio e le sue gesta possano essere ricordati in eterno; gli spartani invece non si sacrificano affinché i singoli personaggi vengano ricordati, ma si sacrificano per la propria patria, per rendere Sparta stessa immortale. Non cambia quindi la disposizione al sacrificio, in entrambi i casi, infatti, è una disposizione piena e totalizzante; né muta l'obiettivo che porta al sacrificio, ovvero rendere immortali le proprie azioni; ciò che muta è il soggetto che va reso immortale: per Achille è Achille stesso, per gli spartani è Sparta. Non è solo, come può sembrare ad una prima analisi, un cambiamento di soggetto, quanto un mutamento radicale: non è l'individualità che deve essere messa in luce o essere difesa, ma lo è la collettività e il senso di comunità. Conseguenza diretta di questo mutamento di prospettiva è il cambiamento verso l'educazione; l'educazione spartana, infatti, era organizzata in funzione dei bisogni dello stato: fino al settimo anno l'educazione spettava alla famiglia, a partire dal settimo anno e fino al ventesimo, l'educazione spettava invece allo stato ed era posta sotto l'autorità di un magistrato speciale. Il magistrato, a cui l'educazione era affidata, non doveva occuparsi di dare ai giovani spartani un'educazione culturale ma doveva, al contrario, impartire un'educazione militare; il fine dell'educazione spartana era quindi di trasformare tutti i cittadini in soldati. Proprio per questo, è ragionevole credere a quanto Plutarco riferisce nella *Vita di Licurgo*, quando racconta che, appena nati, tutti i bambini spartani venivano sottoposti al giudizio di una

²²⁶ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 89.

commissione (chi veniva giudicato gracile o deforme non aveva diritto di vivere)²²⁷. L'impostazione spartana dell'educazione rifletteva i principi della città di Sparta, si poteva considerare cittadino spartano chi si sacrificava per la patria e chi, di conseguenza, era prima di tutto un soldato spartano. La pedagogia ateniese invece funzionava diversamente, a partire proprio dal fatto che, pur non trascurando l'aspetto militare nell'educazione, tendeva a non considerare i bambini ateniesi come se dovessero diventare obbligatoriamente e solamente dei soldati. Atene è considerata modello d'educazione per le scuole proprio per il cambio di paradigma se confrontata con Sparta: l'educazione militare non era dimenticata ma veniva relegata a due anni (dai diciotto ai vent'anni); prima del compimento dei diciott'anni compito della famiglia era dare al cittadino ateniese un'educazione culturale. A differenza di Sparta, la missione educativa non era quindi affidata allo Stato, ma era compito delle famiglie – e in particolar modo di quelle aristocratiche – che si occupavano di cercare non tanto una scuola (come noi modernamente la intendiamo) ma quanto degli insegnanti. I primi insegnanti riconosciuti come tali sono senza dubbio i sofisti e in particolar modo Protagora, che mirava a «fare dei suoi alunni dei buoni cittadini, capaci di gestire bene la loro casa e di amministrare con suprema efficacia gli affari dello Stato»²²⁸; l'educazione ad Atene non era quindi militare, non solo culturale, ma soprattutto politica. La missione degli insegnanti era che i loro allievi sapessero parlare di tutto, che potessero dominare la scena politica avendo una competenza universale. Era quindi compito della famiglia aristocratica scegliere l'insegnante per il figlio e, proprio per questo, i sofisti si trovarono spesso a fronteggiarsi con filosofi. Il sistema educativo, secondo Marrou, più interessante ad Atene, è quello di Platone che, dopo la morte di Socrate, prova ad impostare un'educazione di tipo filosofico. È perseguendo l'obiettivo di riaffermare il dominio della filosofia soprattutto nella gestione amministrativa che Platone decide di trasferirsi a Siracusa nella corte di Dionigi il Vecchio. Dopo l'uccisione di Socrate, Platone sembrava infatti convinto che il suo disegno non potesse essere messo in pratica tramite l'educazione di tutti gli uomini, ma di un solo uomo tanto da tornare a Siracusa tre volte (la prima con Dionigi il Vecchio, la seconda e la terza con il figlio Dionigi il Giovane).

²²⁷ Plut., *Lyc.*, 16, 1-2. Plutarco, *Licurgo e Numa*, tr. it. N. Lombardi, p. 305: «Questi esaminavano il bimbo e, se constatavano che aveva una struttura salda e forte, ordinavano che lo si allevasse e gli assegnavano uno dei novemila lotti di terra; se invece la sua natura era viziata e deforme lo inviavano a un luogo chiamato Apothete, un burrone presso il Taigeto, ritenendo che la sopravvivenza del bambino non fosse un bene né per lui né per la città»

²²⁸ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 149.

Tramontata l'ipotesi di educazione a Siracusa (i tiranni infatti sembravano cercare adulatori più che maestri), nel 387 Platone rientra ad Atene per fondare l'Accademia, «non una scuola solo di filosofia, ma anche di scienze politiche, un seminario di consiglieri e di legislatori a disposizione dei sovrani e delle repubbliche»²²⁹. Platone imposta un vero e proprio sistema di educazione che stabilisce l'importanza dei giochi educativi nei primi anni; la critica allo spirito di competizione nella ginnastica; la condanna, come già ricordato, ai miti e alla poesia. L'educazione ideata da Platone si strutturava in diverse fasi: l'asilo d'infanzia occupava il tempo dai tre ai sei anni, la scuola primaria (dai sei ai dieci anni), la scuola secondaria (dai dieci ai diciassette/diciotto anni); la scuola secondaria era a sua volta divisa in tre cicli (studi letterari dai dieci ai tredici, studi musicali dai tredici ai sedici, scienze matematiche dai sedici ai diciotto). A quel punto gli studi intellettuali si interrompevano per circa due anni per svolgere il servizio militare imposto dalla città-stato, durante questi anni è Platone stesso che afferma che gli studi intellettuali non possono aver posto, in quanto tutte le forze vengono meno. Terminato quello che oggi chiameremo “servizio militare”, l'allievo nell'impostazione platonica poteva dedicarsi agli alti studi, iniziava in quel momento «l'insegnamento superiore; non si tratta d'entrare nella filosofia propriamente detta. Per dieci ancora si continuava a studiare le scienze, ma a un livello superiore; con una visione d'insieme, una coordinazione, una combinazione dei loro apporti, lo spirito a poco a poco si abituerà a mettere in luce l'unità presupposta dai loro rapporti vicendevoli, la natura della realtà fondamentale che è il loro oggetto comune»²³⁰. Il metodo filosofico, la dialettica, si comincerà a studiare attorno ai trent'anni e tale studio occuperà la vita di un uomo fino ai cinquant'anni; nella *Repubblica*, infatti, afferma che sono necessari cinquant'anni per fare un uomo e per permettere all'uomo la contemplazione del bene in sé. Pur notando le differenze con i sistemi di studio attuale è importante sottolineare come già a partire da Platone, l'educazione si suddivida in cicli e come gli anni per gli studi superiori coincidano in qualche modo con gli anni che attualmente dedichiamo agli studi universitari.

²²⁹ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 173.

²³⁰ *Ivi*, p. 191.

2.2.3. *L'educazione di Alessandro Magno.*

Platone non è il solo filosofo ad occuparsi di educazione e, seppur in modo diverso, Aristotele, come Platone, fonda una scuola. Il ruolo di Aristotele come insegnante è però da analizzare soprattutto per il ruolo che egli ebbe nell'educazione di Alessandro Magno. Tale educazione è messa in luce non tanto da Marrou ma da Jaeger nel suo libro *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*. Aristotele si reca a Militene solo nel 342 a.C. quando Alessandro ha 15 anni, ma Filippo aveva richiesto che fosse lui a educarlo ben prima, come riporta «la nota lettera scrittagli subito dopo la nascita del figlio: – “Sappi che mi è nato un figlio; ma più ancora che dell'avermelo concesso, ringrazio gli Dei perché vollero far sì ch'egli nascesse nell'età tua. Giacché io ho speranza che la tua diligenza e la tua prudenza lo renderanno degno di me e del suo futuro regno”»²³¹; probabilmente questo ritardo è dovuto al fatto che Aristotele avesse aspirato a ricoprire il ruolo di guida dell'Accademia, cosa che mai avvenne, in quanto alla morte di Platone (avvenuta nel 347 a.C.); gli successe invece Speusippo, un suo parente, dimostrando così che «la proprietà fondiaria dell'Accademia restava assicurata alla famiglia di Platone»²³² e incoraggiando Aristotele a seguire una strada diversa. Jaeger afferma che, nei tre anni da precettore, Aristotele cercò in Alessandro un'«innata regalità»²³³ e basò il suo insegnamento sull'importanza che la cultura greca aveva avuto e che avrebbe dovuto continuare ad avere: Alessandro era l'uomo adatto per il formarsi della civiltà ellenica che, con lui, si sarebbe composta da un lato dell'eredità macedone e delle conquiste territoriali paterne, dall'altro della volontà di riconoscere come sua missione la salvaguardia degli elementi greci. La posizione che egli manifestò nei confronti del popolo greco e della sua cultura dimostrarono fin da subito – anche ad Aristotele – l'enorme diversità presente tra la sua personalità e quella del padre: Filippo usava la civilizzazione greca a suo vantaggio (aveva infatti chiamato Aristotele per l'educazione del figlio, apprezzava alcune caratteristiche della civiltà greca e vedeva in esse la possibilità per un'unificazione dei diversi popoli) ma rimaneva «pur sempre l'astuto barbaro»²³⁴, Alessandro era biograficamente erede di questo ceppo barbaro, ma

²³¹ G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia. Volume II. Dagli Sofisti agli Scettici*, tr. it. E. Codignola e G. Sanna, Firenze 1964, p. 279.

²³² W. Jaeger, *Aristotele*, tr. it. G. Calogero, Firenze 1947, p. 143.

²³³ *Ivi*, cit., p. 158.

²³⁴ *Ibidem*.

culturalmente greco, anche grazie all'istruzione del filosofo di Stagira. Alessandro era il risultato di due nature: come riporta Jaeger, dimostrava di essere barbaro in alcune occasioni infatti «i suoi contemporanei greci non riuscirono mai a capire, accanto alle sue grandi qualità, la sua demonica irresponsabilità, la sua folle sete di piaceri e le esplosioni, sempre più frequenti, della sua brutalità e crudeltà»²³⁵, ma egli era anche greco per la sua educazione, per la sua cultura, per il suo tendere all'*ἀρετή*. Dimostrò questo non tanto nel confronto tra Greci e Macedoni, ma soprattutto, dopo la conquista di parte del mondo orientale, nel confronto tra il popolo greco-macedone – ora insieme – e i popoli orientali; le sue due nature diventarono così tre: grazie a lui, infatti, la civiltà greca conquistò l'Oriente ma grazie ai Persiani egli poté richiedere di essere adorato come un dio. Se Filippo aveva sognato un impero che vedeva uniti Greci e Macedoni, Alessandro «sognò a sua volta un impero mondiale governato da Elleni e Persiani alleati»²³⁶. Aristotele, essendo consapevole «di dirigere sulle vie del suo pensiero l'erede della maggior potenza greca, del più forte regno europeo del tempo»²³⁷, riuscì a far comprendere al suo allievo Alessandro come la cultura greca potesse essere dominante sulle altre culture e fondamento della civiltà che lui voleva costruire. Alessandro invece fu in grado di creare l'impero che si era prefissato: dopo la sua morte non durò l'ordine politico ma la dominazione dei Greci rimase immutata. Si narra che Aristotele avesse preparato un'edizione dell'*Iliade* per Alessandro e, quando egli decide di affrontare i popoli orientali, si pone non a caso «come un secondo Achille»²³⁸; inoltre «cerca ad Ilio la tomba di Achille e lo chiama felice, per aver trovato Omero quale araldo delle sue gesta»²³⁹. Il ruolo che Aristotele dà alla lettura dei classici e di Omero, nell'educazione di Alessandro, pone le basi all'educazione classica, un'educazione che raggiunge la sua pienezza e la sua forma ideale proprio a partire dalla costituzione della civiltà alessandrina. L'«educazione ellenistica è propriamente ciò che dobbiamo chiamare educazione classica; appartiene a tutto il mondo greco, quando questo diviene stabile dopo la grande avventura della conquista di Alessandro e delle guerre di successione che seguirono la sua morte»²⁴⁰.

²³⁵ W. Jaeger, *Aristotele. Prime*, cit., p. 158.

²³⁶ A. J. Toynbee, *Il mondo ellenico*, tr. it. G. Pignolo, Torino 1967, p. 132.

²³⁷ W. Jaeger, *Aristotele. Prime*, cit., p. 157.

²³⁸ *Ivi*, p. 159.

²³⁹ *Ibidem*.

²⁴⁰ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 226.

2.2.4. *L'educazione ellenistica.*

L'educazione ellenistica proponeva un'educazione che iniziasse a sette anni e terminasse a diciannove anni: fino ai sette anni educare il bambino era compito della famiglia (prima differenza vera con l'educazione platonica) ma soprattutto per la civiltà ellenistica l'educazione non era più lasciata all'iniziativa della famiglia, diventava un compito dello stato (come lo era stato anche a Sparta seppur per un'educazione fondata unicamente sulla forza fisica). Al contrario, «per gli Ellenistici, la legislazione scolastica è divenuta una cosa normale, uno degli attributi necessari dello stato civile»²⁴¹; non si esauriva – è bene sottolinearlo – l'importanza di precettori privati destinati all'educazione di figli di re, ma si strutturava un'educazione statale. L'obiettivo dell'istruzione primaria era di insegnare a leggere, scrivere e contare. Per questa ragione il bambino comincia dapprima ad imparare l'alfabeto; a tal proposito Marrou²⁴² sottolinea come il bambino imparando l'alfabeto non usasse il valore fonetico di ciascuna lettera (tipico per esempio dell'insegnamento dell'alfabeto italiano nelle scuole elementari) ma ripettesse a memoria la successione del loro nome (alpha, beta, gamma, delta...); è bene notare che questo sistema non è del tutto scomparso dai nostri licei, è infatti il medesimo metodo con cui gli studenti del liceo classico imparano l'alfabeto greco. Una volta imparato l'alfabeto, lo studio si concentrava dapprima sulle sillabe (e sul suono in cui esse dovevano essere pronunciate) e solo successivamente sulle parole, per poi, completato questo passaggio, passare alla lettura di testi. Lo stesso sistema usato per la lettura veniva poi adoperato per l'insegnamento della scrittura (lettere isolate, sillabe, parole, frasi corte, testi continuati). Terminata la scuola primaria, iniziava il secondo grado che impostava lo studio dei classici e che è tutt'ora la base dello studio della letteratura greca all'interno degli odierni licei classici. Si è già evidenziata l'importanza della lista di classici redatta dai bibliotecari alessandrini: il lavoro, infatti, di radunare all'interno di una biblioteca i testi considerati fondamentali fissava un canone preciso, ma soprattutto è bene evidenziare l'influenza di queste scelte. Non solo si fissavano canoni di «dieci oratori attici, dieci storici, dieci pittori, dieci scultori, dei poeti, dei filosofi, dei medici»²⁴³ ma soprattutto si trattava di «selezionare le opere singole che meritavano d'essere inserite nei programmi scolastici».

²⁴¹ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 240.

²⁴² Riprendo quanto Marrou dice riguardo all'istruzione primaria. *Ivi*, da pag. 316 a pag. 355.

²⁴³ *Ivi*, p. 359.

Basti per questo pensare che le commedie e le tragedie greche, che tutt'ora studiamo e leggiamo, sono state selezionate – all'interno di un catalogo molto più ampio – da questi stessi bibliotecari alessandrini. La lista dei classici, studiati nelle scuole ellenistiche, non è per nulla dissimile alla nostra: per la poesia epica, accanto ad Omero, si studiava Esiodo, Orfeo, Apollonio Rodio; per la poesia lirica, si studiava Alcmane, Alceo, Saffo, Pindaro, Callimaco; per la poesia tragica, si studiava Eschileo, Sofocle, Euripide; per la poesia comica, si studiava Aristofane e Menandro; invece per la prosa Esopo era destinato alle scuole primarie, Erodoto, Senofonte, Ellanico, Tucidide prevalevano come storici; Isocrate e Demostene come oratori. All'interno di questa lista già ridotta di classici – considerati i migliori nei diversi generi dai bibliotecari – un posto di primaria importanza lo avevano Omero (e in particolare l'*Iliade*) per l'epica, Euripide per la tragedia, Menandro per la commedia, Demostene per l'oratoria, considerati i quattro pilastri della cultura classica²⁴⁴. La lettura dei classici inoltre era preceduta da riassunti e compendi e solo successivamente la lettura era affiancata alla recitazione dei testi. Non è un caso che i metodi e testi qui elencati siano ancora la base dell'educazione classica e siano quindi ancora presenti nello studio dei classici all'interno dei nostri licei. Questo perché la cultura greca è generalmente considerata come la madre della nostra stessa cultura; per quanto sia un principio discusso, per quanto i classici siano qualcosa di cui riappropriarsi ogni giorno, questo principio non è mai venuto meno. A questo principio dobbiamo la fortuna dei classici, ma anche il suo perenne essere messo in discussione. L'ideale classico però rimane immobile e imperturbabile, e proprio perché viene visto come il modello prestigioso o come l'errore da evitare, il suo rapporto con noi moderni non cambia, il contatto tra noi moderni e il modello classico arricchisce comunque. Questo è il punto importante dell'educazione classica: raccontare qualcosa del nostro passato ed indicarci una via per creare qualcosa di nostro. È per questo che l'educazione ellenica è fondamentale: essa selezionando autori e poi testi ma soprattutto impostando su questi un sistema di studi, ci consegna una parte della nostra eredità; «se l'antichità ha fecondato tutta la nostra tradizione europea, se quell'arcaismo, quell'atticismo, tanto vantati ora l'uno, ora l'altro, e lo spirito propriamente romano hanno potuto agire su una così lunga serie di generazioni, ciò è avvenuto nella misura in cui il loro apporto creatore è stato raccolto, integrato e trasmesso da questa tradizione classica a cui la civiltà ellenica ha

²⁴⁴ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 362.

conferito la sua Forma, e di cui l'educazione ellenistica rappresenta la sintesi e, in un certo senso il simbolo»²⁴⁵.

2.3. Il modello prussiano.

L'educazione ellenistica non è ovviamente l'unico modello per gli studi classici, ma ne è sicuramente la prima matrice, una matrice grazie a cui altri modelli di studi classici sono stati ideati. Un modello sicuramente importante è quello del Rinascimento, con la ripresa – dopo il medioevo – dello studio dei testi classici. Per l'impostazione però del nostro liceo classico, luogo per eccellenza deputato allo studio delle materie classiche fin dalla sua fondazione, il modello è senza alcun dubbio il *Gymnasium* tedesco. Nel paragrafo sulla nascita della scienza dell'antichità tedesca, si è evidenziato quanto la cultura greca contasse per la cultura tedesca; gli umanisti tedeschi ricercavano nella Grecia e nei greci un modello che fosse liberato dalla cultura latina; erano i Greci, infatti, che dovevano rappresentare il vero modello. Glenn Warren Most, nel saggio *Atene come scuola della Grecia*, evidenzia come questa ammirazione per la cultura greca sia intrinsecamente collegata all'impostazione dello studio di tale cultura:

«per Winckelmann i Greci erano gli unici maestri della vera bellezza, e solamente imitandoli i moderni potevano imparare a creare un'arte degna di essere imitata per i propri meriti; per Herder, “anche l'arte greca è una scuola dell'umanità; infelice chi la considera diversamente. La profonda devozione al valore pedagogico del modello greco trasmessa ai posteri, all'avvento del XIX secolo, da umanisti così diversi tra loro quali Schlegel, Humboldt e Creuzer, contribuì alla creazione di un sistema d'istruzione (il *Gymnasium* tedesco) e di un campo di studi (l'*Alttertumwissenschaft*) in cui la fiducia fondamentale in valori paradigmatici atemporalmente era inestricabilmente legate ad una profonda venatura storicistica»²⁴⁶.

²⁴⁵ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., p. 228.

²⁴⁶ G. W. Most, *Atene come scuola della Grecia*, tr. it. P. Arlorio, Aa. Vv., *I Greci. Storia, cultura, arte, società. Volume 2. Una storia greca*, Torino 1997, pp. 1350-1351.

Nello stato prussiano si era creato quindi un legame indissolubile tra le ragioni per cui i Greci erano considerati un modello e le modalità con cui tale modello doveva essere studiato. La figura di Wilhelm von Humboldt (1767-1835), in questo, ricopre un ruolo a dir poco fondamentale; egli era infatti stato chiamato come Ministro per la cultura e l'istruzione per lo stato prussiano dal 1809 al 1810 con l'obiettivo di riformare l'intero sistema scolastico. Il testo che raccoglie quanto Humboldt voleva proporre ed ha proposto si intitola *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*, un memoriale ad uso interno dell'amministrazione prussiana scritto nell'autunno del 1809 e base stessa per la riforma dell'educazione. La riforma di Humboldt faceva parte di un sistema più ampio di riforme prussiane, anche dette Riforme Stein-Hardenberg che prendono il nome dai due ministri che le proposero: Heinrich Friedrich Karl von Stein e Karl August von Hardenberg. Queste riforme interessavano in particolar modo tre macroaree (a cui corrispondevano degli obiettivi): la riforma amministrativa dello stato perseguiva l'obiettivo di rendere eguali tutti i cittadini; la riforma scolastica – voluta da Wilhelm von Humboldt – proponeva di modificare il sistema educativo, introducendo l'obbligo scolastico, impostando una suddivisione degli studi e fondando l'Università di Berlino; la riforma dell'esercito doveva modernizzare l'esercito stesso. Per quanto riguarda l'educazione, con la riforma di Humboldt, lo stato prussiano si dotava per la prima volta di un sistema scolastico unitario, regolato secondo norme comuni, il quale preveda un esame finale in cui si sarebbe valutata la preparazione degli studenti. Le linee guida della riforma si trovano nel memoriale già citato che inizia con tre domande: «Wie vielerlei Arten von Schulen soll es geben? wie viele von jeder Art? und welche?»²⁴⁷; Humboldt non indugia nella risposta e, qualche riga dopo, afferma: «Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht; Schulunterricht; Universitätsunterricht»²⁴⁸. Il percorso di formazione, nella riforma humboldtiana, si articola in tre fasi: istruzione elementare, progettata come una scuola preparatoria («Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht»²⁴⁹) con

²⁴⁷ W. V. Humboldt, *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* in W. V. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, a cura di A. Flitner e K. Giel, zweite durchgesehene Auflage, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969, vol. IV, p. 168, tr. it. mia: «Quanti tipi di scuole dovrebbero esserci? quante di ogni tipo? e quali?».

²⁴⁸ *Ivi*, p. 170, tr. it. mia: «Ci sono, filosoficamente parlando, solo tre stadi di istruzione: Istruzione elementare; istruzione scolastica; istruzione universitaria.».

²⁴⁹ *Ibidem*, tr. it. mia: «Non è ancora istruzione poiché prepara l'istruzione e la rende possibile in primo luogo.».

l'insegnamento delle regole della lingua madre e delle basi della matematica, una scuola quindi preparatoria che fornisce capacità letterarie e aritmetiche di base, nonché nozioni elementari di geografia e storia naturale e umana; istruzione scolastica o anche ginnasio umanistico in cui vengono insegnate la ginnastica, la musica, l'arte, la matematica, la storia, il tedesco ma soprattutto il greco e il latino («Der Schulunterricht theilt sich in linguistischen, historischen und mathematischen»²⁵⁰), lo scopo di questa fase è «Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist»²⁵¹; istruzione universitaria, ovvero momento in cui la ricerca diventava libera, solo il superamento dell'esame al ginnasio permetteva l'iscrizione all'università e l'insegnante dell'istruzione secondaria aveva, durante gli anni del ginnasio, da un lato il compito di indicare all'allievo la sua predisposizione particolare (da tenere a mente per la scelta dell'università), dall'altro doveva vigilare sull'istruzione complessiva («der Lehrer muss immer beobachten, bei welchem von diesen dreien der Schüler mit vorzüglicher Aufmerksamkeit verweilt, allein auch streng darauf sehen, dass der Kopf für alle drei zugleich gebildet werde»²⁵²). Riflettendo sugli studi classici è soprattutto interessante notare come, per coloro che decidevano di intraprendere l'istruzione scolastica, lo studio del greco e del latino era obbligatorio; vi erano comunque istituti professionali, ma questi erano separati dall'istruzione in quanto tale. Impostare un sistema unico e permettere a tutti di imparare anche le materie definite dotte (vedi soprattutto le lingue antiche) significava affermare e richiedere un pari trattamento per tutti i cittadini, non dovevano essere privilegiati coloro che provenivano da famiglie aristocratiche e abbienti, ma si dovevano concedere a tutti gli strumenti per raggiungere la conoscenza. È Humboldt stesso che lo afferma quando dice: «Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken»²⁵³. La prima novità della riforma humboldtiana risiede proprio nel sostenere con forza che il diritto all'istruzione (tutt'oggi

²⁵⁰ W. V. Humboldt, *Der Königsberger*, cit., p. 170, tr. it. mia: «L'istruzione scolastica è divisa in linguistica, storica e matematica».

²⁵¹ *Ivi*, p. 169, tr. it. mia: «Lo scopo dell'insegnamento scolastico è l'esercizio delle capacità e l'acquisizione delle conoscenze senza le quali l'intuito e l'abilità scientifica sono impossibili».

²⁵² *Ibidem*, tr. it. mia: «L'insegnante deve sempre osservare a quale di questi tre l'allievo presta particolare attenzione, ma anche vigilare rigorosamente affinché la testa sia formata per tutti e tre contemporaneamente».

²⁵³ *Ivi*, p. 188, tr. it. mia: «Tutte le scuole, però, che non sono curate da una sola classe, ma dall'intera nazione o dallo Stato, devono mirare solo all'educazione umana generale».

uno dei diritti imprescindibili delle nostre scuole) dovesse essere universale, destinato a tutti e avesse l'obiettivo di mirare ad una formazione completa dell'uomo, per fare del fanciullo prima e dell'uomo poi un perfetto cittadino. Humboldt, pur credendo fermamente nel diritto universale all'istruzione, era anche consapevole di alcuni problemi pratici ma il suo sistema rifletteva perfettamente quello che era il suo pensiero: non concepiva la scuola come un luogo dove imparare qualcosa di pratico ma come un luogo atto a formare il cittadino. Conseguenza diretta di questo era il mutamento dell'obiettivo dello studio delle materie classiche, l'insegnamento delle lingue classiche non era ovviamente in Germania una novità del sistema humboldtiano ma la nuova riforma ne aveva mutato il paradigma. «L'importante novità che si afferma coi progetti scolastici humboldtiani è la concezione secondo cui lo studio dell'antico costituisce un valore in sé. L'apprendimento delle lingue classiche non è finalizzato a comprendere gli scrittori antichi; esso si giustifica in sé stesso in quanto quelle lingue sono espressioni della carica umanistica per la *Bildung* generale dei discenti»²⁵⁴. La posizione di Humboldt costituiva un cambiamento non irrilevante: il greco e il latino non dovevano essere studiati per comprendere quanto gli scrittori antichi avevano scritto²⁵⁵, ma dovevano essere studiati per comprendere la lingua. Con la riforma di Humboldt, lo studio delle lingue classiche diventa più importante dello studio della letteratura ed infatti afferma: «Denn die Kenntniss der Sprache ist immer, als den Kopf aufhellend, und Gedächtniss und Phantasie übend auch unvollendet nützlich»²⁵⁶. Lo studio della letteratura antica doveva essere quindi tenuto separato dallo studio della lingua ed è interessante su questo, dato che spesso si sostiene che lo studio del greco e del latino sia visto come inutile, sottolineare con quanta forza Humboldt descriva invece lo studio delle lingue classiche come *nützlich*, "utile". Mentre lo studio della lingua, secondo Humboldt, era utile per tutti; lo studio della letteratura, al contrario, necessitava di competenze maggiori e poteva quindi diventare uno studio specialistico²⁵⁷. Lo studio della lingua del greco e del latino diventava quindi,

²⁵⁴ G. Ugolini, *Lo studio delle lingue classiche nel sistema educativo tedesco* in Aa. Vv., *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna 2012, p. 288.

²⁵⁵ W. V. Humboldt, *Der Königsberger*, cit., p. 188: «dass der sprachunterricht wirklich Sprachunterricht und nicht, wie jetzt so oft, eine mit Altherthums uns historischen kenntnisseu verbante», tr. it. mia: «le lezioni di lingua devono essere veramente lezioni di lingua e non, come spesso accade ora, lezioni di antichità e conoscenza storica».

²⁵⁶ *Ibidem*, tr. it. mia: «Perché la conoscenza della lingua, infatti, che rischiera la mente ed esercita la memoria e la fantasia, è infinitamente utile».

²⁵⁷ *Ibidem*, «die Kenntniss der Literatur hingegen bedarf, um es zu werden, einer gewissen Vollständigkeit, und anderer günstiger Umstände» tr. it. mia: «la conoscenza della letteratura, invece, richiede un certo grado di completezza e altre circostanze favorevoli per diventarlo».

nel ginnasio umanistico humboldtiano, il mezzo per formare un uomo e quindi un tale studio non doveva essere dedicato e imposto solo a chi avesse voluto diventare uno specialista delle materie classiche, ma doveva essere imposto a tutti perché, solo grazie ad esso, si potevano formare i cittadini. Inoltre, è bene sottolineare che, in questa riforma, greco e latino sembrano avere pari dignità; non sembrava regnare più il filo-ellenismo tipico della scienza dell'antichità tedesca. Questo era vero solo in parte: se latino e greco sembrano, nella riforma, posizionate sullo stesso livello, non lo erano nella realtà; il greco rimaneva a tutti gli effetti la lingua prima a cui guardare; infatti, «al greco si ricorreva come alla disciplina ideale per formare le nuove generazioni»²⁵⁸. La preferenza nei confronti del greco veniva inoltre dichiarata ed enunciata dallo stesso Humboldt come si nota da un saggio di Setaro Fornaro, intitolato *Lo «studio degli antichi», 1793-1807* e presente nella Rivista Quaderni di storia, n. 43, gennaio-giugno 1996. Nel saggio, Fornaro traduce e riprende una lettera del 3 di settembre 1792 che Humboldt scrive a Carl Gustav von Brinckmann. Nella lettera, Humboldt anticipa a Brinckmann l'intenzione di scrivere un saggio in cui lo studio degli antichi debba e possa impegnare l'uomo; per antichi egli intende gli scrittori greci e latini, ovvero gli «scrittori di sole due nazioni, e se si vuole essere precisi solo di una, quella greca, poiché gli scrittori romani, in quanto tali devono sostanzialmente essere chiamati greci»²⁵⁹. Nell'esprimere questo pensiero, Humboldt riprende uno dei principi della scienza dell'antichità tedesca, che sosteneva, a partire da Winckelmann, che i Romani fossero in qualche modo figli dei Greci, si affermava quindi tra i due popoli un rapporto di filiazione. Ritenere che la cultura romana fosse figlia della cultura greca, sottintendeva anche una superiorità della cultura greca rispetto a quella romana, Humboldt lo enuncia in una lettera di poco successiva a quella diretta a Brinckmann. In una lettera del 1 dicembre del 1792, Humboldt infatti scrive a Friedrich August Wolf:

«all'infuori di tutti gli specifici studi e ambiti di formazione dell'uomo, ce n'è solo uno che propriamente abbraccia l'uomo nella sua interezza, e non solo lo rende più capace, più forte, migliore per un aspetto o per l'altro,

²⁵⁸ L. Lehnus, *Appunti di storia degli studi classici*, Milano 2007, p. 43.

²⁵⁹ S. Fornaro, *Lo «studio» degli antichi, 1793-1807*, in "Quaderni di storia", 43, gennaio-giugno 1996, p. 109. Fornaro, come già detto nel testo, riprende le lettere che Humboldt scrive a Brinckmann e in particolar modo cita A. Leitzmann, *Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav Brinckmann*, Leipzig, K. W. Hiersmann, 1939 pp. 21-22.

ma soprattutto lo fa più grande e nobile in quanto uomo, per ciò che concerne insieme la forza delle capacità intellettuali, la bellezza di quelle morali e l'entusiasmo e la stabilità di quelle estetiche. Questa formazione, che più e sempre più decade, era al suo culmine presso i Greci. E mi sembra che non possa esser meglio promossa che attraverso lo studio di quegli uomini grandi, e da questo punto di vista miracolosi; per dirlo in una parola: attraverso lo studio dei Greci»²⁶⁰.

Nella stessa lettera, inoltre, Humboldt preannunciava l'intenzione di voler creare una rivista dal nome *Hellas*, una rivista che, nella sua idea, avrebbe dovuto occuparsi soprattutto dello studio delle materie antiche e che sarebbe stata destinata non solo agli specialisti ma a tutti i cittadini. La rivista non sarà mai creata, ma le idee di Humboldt verranno enunciate nello scritto *Über das studium des Alterthums*²⁶¹. In questo scritto, tradotto in italiano con il titolo *Sullo studio dell'antichità e di quella greca in particolare*²⁶², Humboldt enuncia, in forma di aforismi, le ragioni per cui lo studio della cultura greca è fondamentale:

«Lo studio dei resti dell'antichità – letteratura e opere d'arte – ha una doppia utilità: una materiale e una formale. Una materiale, in quanto fornisce alle altre scienze una materia di studio che esse rielaborano. In

²⁶⁰ S. Fornaro, *Lo «studio»*, cit., p. 110. Fornaro cita in questo caso il testo che raggruppa le lettere di Humboldt a Wolf nel testo curato da Philip Mattson.

²⁶¹ Il testo dell'*Über das studium des Alterthums* è presente soprattutto in due traduzioni in italiano: W. v. Humboldt, *Scritti sull'antichità classica*, tr. it. U. Carpi, Napoli 1994 e in W. v. Humboldt, *Scritti filosofici*, tr. it. G. Moretto e F. Tessitore, Novara 2013. In questa tesi sarà citata la seconda traduzione (edita da Utet).

²⁶² Fin dal titolo è importante notare come argomento dello scritto è sicuramente lo studio dell'antichità, ma a Humboldt interessa in particolar modo lo studio dell'antichità greca. È bene in questo caso riportare integralmente la nota dell'edizione curata da G. Moretto e F. Tessitore: «Questo scritto pragmatico, denominato anche *Schizzo sui Greci*, venne concepito da Humboldt subito dopo il suo primo incontro con il filologo Friedrich August Wolf avvenuto nell'agosto 1792 (i due si rivedranno nel dicembre dello stesso anno). Esso è stato redatto in soli due giorni nel gennaio 1793, ma è stato pubblicato la prima volta soltanto cent'anni più tardi, a cura di A. Leitzmann nel 1896. Secondo una lettera di Humboldt a Wolf (23 gennaio 1793) lo scritto sarebbe una duplice ossatura (Gerippe) da cui, in futuro, potrebbe nascere un vero trattato, che però non vedrà mai la luce, se si eccettua la parziale realizzazione pubblicata nel 1806 col titolo *Lazio e Grecia*. Anzi, *Sullo studio dell'antichità*, secondo le intenzioni di Humboldt, dichiarate nella lettera del 30 novembre 1792 a Brinckmann e in quella del 1° dicembre dello stesso anno a Wolf, avrebbe dovuto costituire la base programmatica di una rivista dedicata alla letteratura greca sotto il titolo di "Hellas". Il 23 gennaio 1792 Humboldt inviava il manoscritto a Wolf, che nel Natale del '92 gli aveva reso visita ad Auleben e lo aveva incoraggiato a mettere per iscritto le proprie idee sullo studio dell'antichità. Il manoscritto verrà inviato anche a Schiller, a Dalberg e a Körner; sulle reazioni dei primi due, segnate a margine del manoscritto, Humboldt informerà Wolf con lettera del 31 marzo 1793. Al saggio humboldtiano (erroneamente datato "1788") Wolf farà riferimento nel proprio articolo *Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert*, con cui inaugurerà nel 1807 "Museum der Altertumswissenschaft", diretto da lui e da Ph. Buttman».

quanto tale studio è lo stesso, e le scienze umanistiche sono scienze ausiliare di quelle altre, e per quanto possa essere importante questa utilità in sé, essa rimane del tutto estranea a quelle. (aforisma numero 1). L'utilità formare può essere di nuovo doppia: innanzi tutto considerando i resti dell'antichità in sé e come opere del genere cui esse appartengono, e guardando quindi soltanto ad esse stesse; e, in secondo luogo, considerandole come opere del periodo in cui nascono, e guardando ai loro artefici. La prima utilità è quella estetica, è estremamente importante, ma non è l'unica. Proprio nel fatto che spesso la si è ritenuta l'unica si trova la fonte di numerosi giudizi sugli antichi (aforisma numero 2). Dalla considerazione dei resti dell'antichità in relazione ai loro artefici nasce la conoscenza degli antichi, ovvero dell'umanità nell'antichità. Questo punto di vista è quello che, unicamente, deve essere preso in considerazione nelle proposizioni seguenti, in parte a causa della sua intrinseca importanza, in parte perché in genere è preso in considerazione più raramente (aforisma numero 3). Lo studio di una nazione offre, in ogni caso, tutti quei vantaggi, che dà la storia in generale, in quanto essa accresce, grazie all'esempio di comportamenti e di fatti, la conoscenza dell'uomo, acuisce la capacità di giudizio, eleva e migliora il carattere; tuttavia questo studio fa ancora di più. Investigando non tanto il filo dei fatti come si succedono l'uno all'altro, ma piuttosto tentando di ricercare la condizione e la situazione complessiva di una nazione, si ottiene anche una biografia di questa nazione (aforisma numero 4)»²⁶³.

In questi primi quattro aforismi, che sono senza dubbio i più importanti e che sono anche quelli che danno l'indirizzo a tutto il saggio, è bene sottolineare che Humboldt ritorna sempre sul concetto di utilità. Vi è un'utilità materiale, lo studio della cultura classica è utile perché dà alle altre scienze una materia di studio: tutte le materie umanistiche prendono materia e oggetti per il loro studio dall'antichità, basti pensare alla letteratura greca, alla storia greca, all'arte greca; questo è l'aspetto puramente materiale proprio in quanto lo studio dell'antichità da materia alle altre scienze umanistiche. L'aspetto formale

²⁶³ W. v. Humboldt, *Scritti filosofici*, cit., pp. 217-218.

divide la sua utilità in due componenti: un'utilità estetica che mira a contemplare le opere dell'antichità (enunciando questo pensiero, Humboldt sembra ritornare alle idee di Winckelmann e criticarle in parte, sostenendo che l'utilità estetica è importante ma non è l'unica utilità); un'utilità legata invece alla storia del popolo greco con l'obiettivo di guardare i suoi prodotti come prodotti creati ed ideati nel periodo della cultura greca di modo da ampliare la conoscenza dei greci. In merito all'utilità estetica, è bene evidenziare che Humboldt, in un altro saggio dal titolo *Lazio e Grecia, ovvero considerazioni sull'antichità classica*, afferma che è possibile ammirare esteticamente le opere dei greci, ovvero «è possibile trarre godimento dall'antichità in quattro maniere: leggendo gli antichi scrittori; contemplando le opere d'arte antiche; studiando la storia antica; vivendo sulla terra dell'antichità classica»²⁶⁴. Queste due utilità – materiale e formale – portano, secondo Humboldt, non solo alla conoscenza del mondo greco, ma alla conoscenza dell'umanità del popolo greco. Nell'affermare questa utilità, Humboldt sostiene un principio fondamentale che cambia un paradigma: se le materie scientifiche venivano viste come utili, le materie umanistiche si guardavano come inutili²⁶⁵, invece «con Humboldt si afferma per la prima volta il valore in sé dello studio dell'antico: all'esordio del suo saggio, egli parla di 'utilità' dell'antico, in celata contrapposizione con l'utilitarismo riconosciuto delle altre scienze, e ponendo contemporaneamente quell'utilità ad un gradino più alto, perché pratica ed ideale insieme; porta dunque alle estreme conseguenze la riflessione sulla dignità degli studi umanistici che sin da Kant era stato il nocciolo della polemica sulle facoltà universitarie»²⁶⁶. Le posizioni di Humboldt, qui riportate, si possono riassumere in quattro principi, ognuno dei quali produce una particolare conseguenza in termine di studi classici: il primo riguarda una superiorità dei Greci rispetto ai Romani, in quanto i Romani erano “figli dei greci”, lo studio del popolo greco doveva quindi essere privilegiato; il secondo sostiene che le materie classiche non erano inutili ma, al contrario, erano utili per due aspetti diversi (materiale e formale), queste materie, di conseguenza, andavano privilegiate nei sistemi scolastici, differenziandosi dalle conoscenze utili che miravano alla produzione di un determinato

²⁶⁴ W. v. Humboldt, *Scritti filosofici*, cit., p. 333. In questo stesso saggio pone una differenza tra le opere contemplate in Grecia e quelle contemplate a Roma: «Grecia, sentimenti di profonda malinconia. Roma, punto di vista più elevato, maggiore completezza di prospettiva»

²⁶⁵ A questo proposito, dovrebbe fare riflettere, come i dibattiti anche quelli odierni, si basino sullo stesso principio, dichiarando spesso il greco e il latino due materie inutili.

²⁶⁶ S. Fornaro, *Lo «studio»*, cit., p. 116.

oggetto e di determinate capacità; il terzo afferma l'importanza di una conoscenza dell'umanità del popolo greco che doveva essere la base stessa della nostra umanità; il quarto, pur affermando l'importanza dell'aspetto estetico del materiale greco (aspetto contemplativo tanto caro a Winckelmann), sostiene che non sia l'unico aspetto che la scuola deve indagare. Per queste ragioni, Humboldt si può definire sostenitore di un ideale educativo neumanistico: non vuole che i sistemi scolastici mirino a conoscenze utili per la vita pratica e per le future professioni, al contrario egli desidera un'educazione umana generale, un'etica; un ἠθος trasmesso dal popolo dei greci e che deve essere la base stessa dell'etica dei cittadini dello stato prussiano. Il pensiero di Humboldt non è dissimile da quello di Friedrich August Wolf, con cui lo stesso Humboldt come si è visto condivide le sue posizioni. Nel 1807 Wolf pubblica *Darstellung der Alterthumss Wissenschaft*, uno scritto destinato a diventare «il primo manifesto dei moderni studi classici»²⁶⁷. Wolf, che nel testo cita lo stesso Humboldt, ridefinisce in questo scritto l'obiettivo della filologia e degli studi classici: insegnante e allievo avrebbero infatti dovuto lavorare insieme non solo per analizzare ogni singolo testo, ma per far emergere, attraverso questi testi, il carattere nazionale greco nella sua interezza, «i caratteri perfetti dell'umanità più genuina, secondo la concezione di quella particolare coloritura dell'umanità più genuina propria di Goethe e di Wilhelm von Humboldt, che Wolf condivideva»²⁶⁸. L'obiettivo dello studio degli antichi era quello di recuperare e riaffermare il concetto di umanità greca perché, secondo Wolf, «solo nella Grecia antica si trova ciò che altrove cerchiamo, quasi ovunque invano, popoli e stati che nella loro natura possedevano la maggior parte di quelle qualità che rappresentano il fondamento di un carattere perfetto riguardo alla vera e genuina umanità»²⁶⁹. Lo studio dei popoli greci non era quindi semplicemente uno studio sterile dei testi antichi, era, al contrario, uno studio portatore di un'etica; un'etica e dei valori che era obbligatorio riproporre nello stato prussiano. Ritorna qui il concetto con cui ho iniziato questo capitolo: l'educazione è un tema fondamentale per lo stato, in quanto lo stato deve formare cittadini, il suo è un obbligo morale e civile; proprio per questo lo studio, all'interno dei sistemi scolastici, non deve essere utile in quanto legato a finalità pratiche, deve essere utile in quanto legato alla formazione di un cittadino. Nella visione

²⁶⁷ A. Grafton, "Germanograecia": lo spazio del greco nel sistema d'istruzione in I Greci. Storia, cultura, arte, società, Vol. III. I greci oltre la Grecia, a cura di S. Settis, Torino 2001, p. 1263.

²⁶⁸ S. Cerasuolo, Wolf teorico della filologia classica in F. A. Wolf, *Esposizione della scienza dell'antichità tedesca*, tr. it. S. Cerasuolo, Napoli 1999, p. 91.

²⁶⁹ F. A. Wolf, *Esposizione della*, cit., p. 161.

humboldtiana, le materie classiche non si sostituivano alle altre, ma erano preparatorie: lo studio del greco aveva il compito di formare l'uomo e il suo intelletto e, solo successivamente, l'uomo poteva occuparsi di acquisire conoscenze specialistiche per il mestiere che voleva intraprendere. Il *gymnasium tedesco* è ovviamente mutato molte volte, ogni riforma si proponeva l'obiettivo di ammodernare il sistema scolastico prussiano, chiedendo di ridurre le ore dedicate, nei piani orari scolastici, allo studio delle lingue classiche a favore di materie quali il tedesco, le lingue moderne, la matematica, la scienza²⁷⁰. Alcune riforme hanno inoltre messo in crisi la stessa superiorità del greco²⁷¹ ed hanno lentamente e progressivamente portato ad un mutamento decisamente impattante. I cambiamenti della scuola classica furono progressivi ma i due più rilevanti da un lato videro all'inizio del XX secolo la fine del monopolio per il ginnasio umanistico che permetteva l'accesso a tutte le facoltà universitarie²⁷², dall'altro con la riforma degli ordinamenti (*Oberstufenreform*) del 1972 si consentì agli studenti del ginnasio, nel triennio conclusivo, la possibilità di scegliere se studiare il greco antico o una lingua moderna²⁷³. Nonostante le molteplici riforme successive, è impossibile negare l'importanza del sistema scolastico humboldtiano e l'impostazione del *Gymnasium tedesco*, una scuola che è stata modello per altre scuole di altre nazioni e, in particolar modo, della nascita dell'istruzione secondaria classica in Italia, quello che ora chiamiamo Liceo classico.

2.4. Il sistema scolastico italiano e la Legge Casati.

Il debito al modello del *Gymnasium* tedesco è universalmente accettato tanto da ritenere che «per tutto l'800 e per buona parte del '900 il ginnasio umanistico ha

²⁷⁰ Su questo punto rimando alla già trattata II Schulkonferenz, indetta da Guglielmo II, dove partecipa anche Wilamowitz, che sostiene di aver salvato lo studio del greco.

²⁷¹ Come fa notare G. Ugolini, nelle successive riforme «si determinò un ribaltamento dei rapporti di forza a favore del latino (per quanto riguarda la distribuzione oraria settimanale e per il prestigio della materia» in G. Ugolini, *Lo studio*, cit., p. 289.

²⁷² *Ibidem*: «Al principio del XX secolo il ginnasio umanistico perse inoltre il monopolio relativamente all'accesso agli studi universitari».

²⁷³ *Ibidem*: «L'ultimo pesante colpo inferto al modello humboldtiano fu la riforma degli ordinamenti (*Oberstufenreform*) varata nel 1972 all'epoca del cancelliere Willy Brandt: agli studenti del ginnasio umanistico venne data nel triennio la possibilità di scelta tra il greco antico e una seconda lingua moderna. Da allora in poi si è prodotto e sempre più accentuato uno sfasamento tra le due lingue classiche con una netta marginalizzazione del greco antico che è rimasto materia insegnata esclusivamente nei ginnasi umanistici con indirizzo classico (e non necessariamente in tutti i sei anni)».

funzionato non solo come luogo deputato alla formazione delle classi dirigenti politiche e culturali della Prussia prima e della Germania poi, ma anche come modello per forme analoghe di scuole sviluppate in altri paesi d'Europa. Da questo punto di vista è innegabile che l'istituto educativo concepito al principio del XIX secolo da Wilhelm von Humboldt, nella sua veste di responsabile del dipartimento per la cultura e l'istruzione del ministero degli Interni della Prussia, sia stato un grandioso successo»²⁷⁴. Se da un lato, la riconoscenza nei confronti del modello humboldtiano è nota, dall'altro è bene sottolineare nuovamente quanto parlare di scuola e di come formare i nuovi cittadini fosse un momento fondamentale e contemporaneo alla formazione stessa di un nuovo stato. Il problema dell'educazione in Italia, ovvero l'obiettivo di dare una sistemazione unitaria all'educazione, è il tema negli anni che precedono e succedono all'unificazione. Per essere espliciti e richiamare una frase ben nota «fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani»²⁷⁵. Ora è sicuramente vero che, come afferma Giuseppe Tognon, questa frase possa essere interpretata come retorica²⁷⁶, ma lo è altrettanto il fatto che questo motto inquadra perfettamente il problema: un problema italiano in questo caso, ma un problema che emerge ogni qualvolta si costituisca un nuovo stato e che evidenzia il collegamento tra la nascita di un nuovo popolo e di una nuova nazione e l'educazione di questo popolo. La costituzione e la conseguente emanazione di leggi si rende in Italia, a causa di vicissitudini storico-politiche, particolarmente complicato; le leggi emanate per il Regno di Sardegna diventano improvvisamente, a seguito dell'Unità d'Italia avvenuta il 17 marzo 1861²⁷⁷, leggi di tutto il Regno d'Italia. È il destino anche della Legge Casati, proposta da Gabrio Francesco Casati, Ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna dal 19 luglio 1859 al 21 gennaio 1860. La Legge che prende il nome del Ministro viene emanata con Regio Decreto il 13 novembre 1859, n. 3725 per il Regno di

²⁷⁴ G. Ugolini, *Lo studio*, cit., p. 287.

²⁷⁵ La frase è stata per anni attribuita a Massimo D'Azeglio, ma è in realtà di Ferdinando Martini, Governatore dell'Eritrea dal 1897 al 1907, Ministro delle colonie del Regno d'Italia dal 1914 al 1916, ma anche Ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia dal 1892 al 1893.

²⁷⁶ Riporto integralmente quando sostiene Tognon: «Dinnanzi alla vastità e alla complessità degli scenari mondiali, la celebre frase "fatta l'Italia bisogna fare gli Italiani", con cui per decenni si è preteso rappresentare la retorica nazionale in materia di istruzione, assume il significato di un richiamo non vincolante anche se doveroso a un passato che non c'è più. Falsamente attribuita a Massimo d'Azeglio (era stata in realtà coniata dal ministro della Pubblica istruzione Ferdinando Martini trenta anni più tardi della comparsa, avvenuta nel 1867, delle sue memorie), la formula non fa che fotografare in maniera statica quello che è risultato sempre più evidente nel corso dei decenni e cioè che il progetto per la scuola italiana ha largamente superato in importanza tutti i vincoli a cui lo sottoponevano i limiti di uno stato incerto e i difetti di gran parte della scuola classe dirigente» in G. Tognon, *Prefazione* in N. D'Amico *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna 2010, pp. XIV-XV.

²⁷⁷ Legge 17 III 1861, n. 4671 così recita: «Il Re Vittorio Emanuele II assume per sé e pei suoi successori il titolo di Re d'Italia».

Sardegna durante il governo La Marmora in regime di pieni poteri in tempo di guerra (erano gli anni della seconda guerra d'indipendenza) e quindi senza l'obbligo di un passaggio parlamentare. La Legge Casati era ovviamente erede di una legge precedente, chiamata Legge Boncompagni, dal nome del ministro Carlo Bon Compagni di Mombello. Con il Regio Decreto del 4 ottobre 1848, numero 818 che Carlo Alberto di Savoia firmò, si stabiliva che: la scuola è pubblica, laica e statale; lo Stato deve imporre le regole e vegliare sulla sua istituzione; l'insegnamento è libero e privo di ingerenze religiose; l'istruzione primaria è gratuita e obbligatoria, lo stato deve provvedere al finanziamento delle scuole pubbliche, si istituisce un consiglio superiore per ogni ramo dell'istruzione; l'istruzione secondaria si divide in classica e in tecnica. La Legge Boncompagni, a differenza della Legge Casati, seppur in vigore per undici anni, era stata costruita per essere la legge, in materia d'istruzione, nel Regno di Sardegna; invece, la peculiarità della Legge Casati è che, pur essendo costruita con lo stesso fine, è diventata la prima legge, in materia di educazione, per il Regno d'Italia. Non è difficile pensare che Casati, proponendo questa legge, non solo non prospettasse che questa sarebbe diventata il primo codice d'istruzione italiana²⁷⁸, ma tantomeno che il suo codice – eccetto qualche modifica non sostanziale – avrebbe dominato la scena scolastica italiana fino alla riforma Gentile, avvenuta nel 1923. Il *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, ideato da Casati e poi ampliato da Terenzio Mamiani, si componeva di quattro parti: la prima parte, anche nominata *Istruzione pubblica in generale*, si occupava della gerarchizzazione scolastica che prevedeva ruoli e compiti del Ministro della Pubblica Istruzione, del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, degli Ispettori generali; la seconda parte si occupava dell'Istruzione secondaria classica; la terza si occupava dell'Istruzione tecnica; la quarta dell'Istruzione elementare. Questo complesso sistema di regole emanava una riforma capillare che copriva l'educazione dai 6 ai 18 anni, ma soprattutto stabiliva che l'educazione dovesse essere statale e che, di conseguenza, dovesse essere totalmente controllata e garantita dallo Stato. L'istruzione

²⁷⁸ È bene qui evidenziare che, per quanto l'Unità d'Italia fosse certamente nell'ambizioni e nelle speranze del Re Vittorio Emanuele II di Savoia, la decisione di imporre tutte le leggi del Regno di Sardegna fu un fatto epocale. Secondo Giuseppe Tognon, nella *Prefazione* già citata, afferma: «Quanto le truppe e i funzionari di un "piccolo regno del Nord" sono calati nel cuore del Mediterraneo lungo la dorsale italiana e hanno imposto leggi, eserciti e tasse pensate per il loro piccolo popolo, non avevano la consapevolezza di compiere un "gesto" che andava ben al di là di un progetto politico di parte, e che avrebbe determinato le condizioni per un miracolo civile senza precedenti in Europa» in G. Tognon, *Prefazione* in N. D'Amico *Storia e*, cit., p. XV.

elementare iniziava a 6 anni e durava quattro anni²⁷⁹, era divisa in un grado inferiore di due anni (in cui si insegnava la lingua italiana divisa in grammatica, scrittura, lettura, religione, aritmetica, sistema metrico) a cui succedeva un grado superiore di altri due anni che vedeva riproposte le materie del grado inferiore a cui si aggiungevano le seguenti materie: regole della composizione, calligrafia, tenuta dei libri contabili, geografia, storia, scienze fisiche e naturali, geometria e disegno per gli allievi maschi e lavori femminili per le allieve femmine. Al termine della scuola elementare, si accedeva direttamente alla scuola secondaria, non vi era la scuola media (e non vi sarà fino alla riforma Bottai); l'alunno poteva scegliere tra tre diverse tipologie: istruzione secondaria classica (della durata di 8 anni), scuole normali a cui accedevano coloro che sarebbero voluti diventare maestri e maestre (della durata di 3 anni), istruzione tecnica (della durata di 6 anni). Il percorso scolastico terminava con l'università che si divideva in diverse facoltà (teologia, giurisprudenza, medicina, filosofia e lettere, scienze fisico-matematiche e naturali) alle quali potevano accedere solamente coloro che avevano scelto l'istruzione secondaria classica²⁸⁰. È fondamentale sottolineare che, esattamente come era stato per la riforma humboldtiana, si privilegiava totalmente l'istruzione classica (quella che oggi chiameremo liceo classico), non vi era spazio per licei scientifici o linguistici (e tale spazio non vi sarà fino alla Riforma Gentile); pur non eliminando le scuole tecniche, l'istruzione classica veniva vista come l'unica educazione possibile per formare cittadini in grado di frequentare le università; i luoghi dell'istruzione classica diventavano, in sintesi, l'unico luogo deputato a formare la nuova classe dirigente dello Stato. Il *Codice* concede ampio spazio all'Istruzione classica, in particolar modo se ne parla nella *Legge 13 Novembre 1859, Titolo III. Dell'istruzione secondaria classica* (pp. 57-81) e successivamente nel *Regolamento* (promulgato dal Ministro Terenzio Mamiani che succede a Gabrio Casati) e che occupa la Parte seconda, intitolata *Dell'istruzione secondaria classica* (pp. 131-242). In queste pagine dappprincipio si sottolinea il fine dell'istruzione classica: «Art. 188. L'istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali s'acquista una coltura letteraria e filosofica che

²⁷⁹ Gli anni dell'istruzione elementare sarebbero diventati cinque solo con la legge Coppino del 15 luglio 1877, n. 3961.

²⁸⁰ La parte descritta della Riforma Casati presentata è ovviamente un riassunto di quanto stabilito. Per la consultazione di tutto il testo si consigliava la lettura del *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta Delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed Altri Provvedimenti Governativi Emanati in Base Alla Legge 13 Novembre 1859; Con Note Spiegative e Raffronti Colle Leggi Preesistenti*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Torino 1861.

apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato»²⁸¹. La scuola classica, perseguendo questo obiettivo, si divide in due gradi²⁸²: il primo grado dura 5 anni ed è diviso in ginnasio inferiore (3 anni) e ginnasio superiore (2 anni), il secondo grado dura tre anni ed è chiamato Liceo. La Legge inoltre stabiliva che i ginnasi sono «a carico dei Comuni in cui vengono istituiti»²⁸³ e che dovevano essere presenti «in tutte le città capo-luoghi di Provincia, od anche nelle città capo-luoghi di Circondario»²⁸⁴; mentre per i Licei si disponeva che «ve ne sarà uno almeno per cadauna Provincia»²⁸⁵ e che le spese si dividevano tra Comuni e Stato²⁸⁶. Gli esami erano momenti fondamentali per gli allievi, tanto da poter affermare che «ciò che caratterizza la vita scolastica dei ginnasi e dei licei è l' "ossessiva" vigilanza e valutazione sul rendimento apprenditivo degli scolari, che si svolge attraverso ricorrenti prove di profitto»²⁸⁷, inoltre vi sono tre tipi di esame «quelli di ammissione alla prima classe ginnasiale e a quella liceale; di promozione dall'una all'altra classe intermedia; infine di licenza alla fine dei due rispettivi corsi di studi di cinque e tre anni»²⁸⁸; a dirigere gli esami è la Giunta esaminatrice che «di volta in volta è diversamente costituita in ragione del tipo di esame»²⁸⁹. Nel ginnasio²⁹⁰ si insegnavano la lingua italiana, la lingua latina, la lingua greca, istituzioni letterarie, l'aritmetica, la geografia, la storia, nozioni di antichità latine e greche; nel liceo²⁹¹ si insegnavano la filosofia, elementi di matematica, la fisica e gli elementi di chimica, la letteratura italiana, la letteratura latina, la letteratura greca, la storia, la storia naturale, stabilendo un piano orari. L'orario settimanale²⁹², deciso dal

²⁸¹ Legge 13 XI 1859 art. 188.

²⁸² Legge 13 XI 1859 art. 189: «Essa è di due gradi, e vien data in stabilimenti separati: pel primo grado nello spazio di cinque anni; pel secondo in quello di tre anni».

²⁸³ Legge 13 XI 1859 art. 196.

²⁸⁴ Legge 13 XI 1859 art. 195.

²⁸⁵ Legge 13 XI 1859 art. 199.

²⁸⁶ Legge 13 XI 1859 art. 201: «Le spese di questi istituti per tutto ciò che concerne gli stipendi e le indennità da assegnarsi alle persone che vi sono addette alla direzione od all'insegnamento, o che appartengono al servizio dei medesimi, non che pel materiale scientifico, sono a carico dello Stato; per tutto ciò che concerne il locale ed il materiale non scientifico, sono a carico dei Comuni dove sono stabiliti».

²⁸⁷ G. Fioravanti, *L'istruzione classica nell'Italia liberale* in G. Bonetta e G. Fioravanti, *L'istruzione classica (1860-1910)*, Archivio Centrale dello Stato, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1995, p. 30.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ *Ibidem*.

²⁹⁰ Legge 13 XI 1859 art. 190: «Gli insegnamenti del primo grado sono i seguenti: - 1. la Lingua italiana (e la francese nelle province dov'è in uso tal lingua); - 2. la Lingua latina; - 3. la Lingua greca; - 4. Istituzioni letterarie; - 5. l'Aritmetica; - 6. la Geografia; - 7. la Storia; Nozioni di antichità latine e greche».

²⁹¹ Legge 13 XI 1859 art. 191: «Gli insegnamenti del secondo grado sono i seguenti: - 1. la Filosofia; - 2. elementi di Matematica; - 3. la Fisica; - 4. la Letteratura italiana (e la francese nelle province dov'è in uso tal lingua); - 5. la Letteratura latina; - 6. la Letteratura greca; - 7. la Storia; - 8. la Storia naturale».

²⁹² Lo specchio per il monte ore si trova nel Regolamento 22 IX 1860 art. 5.

Ministro Mamiani, andava dalle ventidue ore settimanali alle venticinque ore. Al ginnasio erano così assegnate: per il primo e il secondo anno si stabilivano otto ore per il latino, sette per l'italiano, quattro per la storia e la geografia, quattro per la ginnastica e gli esercizi militari, un'ora per l'aritmetica e un'ora per la religione; per il terzo anno si stabilivano due ore per il greco, nove per il latino, sei per l'italiano, due per la storia e la geografia, quattro per la ginnastica e gli esercizi militari, un'ora per l'aritmetica e un'ora per la religione (il terzo anno, rispetto al primo e al secondo anno, vedeva la comparsa del greco e la diminuzione di due ore per storia e geografia, l'aggiunta di un'ora di latino e la conseguente diminuzione di un'ora di italiano); per il quarto e quinto anno si stabilivano quattro ore per il greco, sei per il latino, quattro per l'italiano, tre per la storia e la geografia, tre per l'aritmetica, un'ora per la religione, due ore per la ginnastica e gli esercizi militari (il quarto e il quinto anno vedevano quindi un aumento di ore del greco, della storia e della geografia, dell'aritmetica e una diminuzione di ore del latino, dell'italiano, della ginnastica e degli esercizi militari). Al liceo, dove si aggiungevano nuove materie (Filosofia, Fisica, Storia Naturale), le ore erano così assegnate: per il primo anno si stabilivano cinque ore per l'italiano, tre per il latino, due per il greco, quattro per la storia, otto per la matematica; per il secondo anno quattro ore per l'italiano, due per il latino, due per il greco, quattro per la storia, quattro per la filosofia, sei per la fisica; per il terzo anno tre ore per l'italiano, due per il latino, due per il greco, tre per la storia, quattro per la filosofia, tre per la matematica, tre per la fisica, cinque per la storia naturale. Si nota in questo caso che le ore di italiano diminuiscono di anno in anno, cosa che succede anche per il greco e latino, mentre le ore a disposizione della matematica aumentano durante il primo anno di liceo; al secondo anno compaiono filosofia e fisica e al terzo anno storia naturale.

2.4.1. Differenze tra la scuola classica casatiana e il Liceo Classico attuale.

Guardare lo specchio delle ore non deve risultare un esercizio sterile: prima di tutto perché il confronto con lo specchietto attuale viene quasi immediato, attraverso differenze e somiglianze. Le differenze ovviamente sono numerose, si pensi per esempio al fatto che il liceo classico non è certamente più l'unico liceo, sono nati il liceo

scientifico, il liceo linguistico, il liceo artistico, il liceo delle scienze umane, il liceo musicale-coreutico; o al fatto che l'istruzione classica fosse la più quotata (come si è evidenziato spesso in questa tesi, ma soprattutto come si nota giornalmente ci troviamo di fronte al problema contrario: esaltazione delle materie scientifiche contro la sostanzialmente accettata inutilità delle materie classiche); o al crescente numero di indirizzi che ogni liceo ha. Solo per citarne alcuni: Liceo Classico di Ordinamento, Liceo Classico con potenziamento dell'Area Scientifica, Liceo Classico con potenziamento della Storia dell'Arte, Liceo Classico con potenziamento della Comunicazione, Liceo Classico con potenziamento delle Lingue Straniere, Liceo Classico con potenziamento del diritto, dell'economia, delle relazioni internazionali; una lunga lista che potrebbe essere infinita, dove risulta lampante da un lato la volontà di mantenere gli studi classici, dall'altro di depotenziare una cultura unitaria e generale favorendone specializzazioni. La differenza ovviamente più evidente è la costituzione di una media unica e una conseguente abolizione di tre anni di ginnasio, da cui dipende l'abolizione del latino dalla stessa: oggi greco e latino, infatti, si incontrano nei piani orari nello stesso anno (ovvero durante il primo anno di liceo classico, una volta chiamato quarta ginnasio). È però, a mio modo di vedere, interessante guardare anche le somiglianze: i piani orari molto spesso sono cambiati (aggiungendo un'ora ad una materia, togliendo la medesima ora ad un'altra) ma non v'è dubbio che le materie sono, con qualche variazione, le stesse e soprattutto che il peso di alcune materie sia rimasto invariato. Una delle maggiori critiche rivolte alla Legge Casati riguardava la differenza, anche sociale, fra cultura umanistica e formazione tecnica: da un lato si accusava che vi fosse celata «una profonda dicotomia tra formazione tecnica e formazione classica»²⁹³: la stessa gratuità della scuola tecnica è adottata come un incentivo per le famiglie meno abbienti, finalizzato a scoraggiarle dall'avviare i loro figli agli studi classici»²⁹⁴, si affermava dunque che l'istruzione classica fosse elitaria; dall'altro si lamentava che il piano orari dell'istruzione classica fosse troppo sbilanciato a favore delle materie umanistiche. Guardando i diversi piani orari e sommando le ore delle diverse materie, si noterà però che il vero cambiamento tra

²⁹³ Una delle numerose critiche rivolte all'istruzione classica, arriva da Mauro Macchi che afferma: «Secondo la legge, l'insegnamento classico deve dunque servire a chi voglia farsi prete, medico, avvocato, ingegnere e la scuola tecnica agli industriali, commercianti e agricoltori. Sarebbe una vera malattia se la maggioranza dei giovani si avviasse di preferenza alle scuole classiche, ed è dovere del governo di non fomentare siffatta sproporzione. Eppure volle che i licei fossero obbligatori almeno in ogni capoluogo di provincia, mentre gli istituti tecnici, al contrario di quanto avviene in Belgio, sono permessi solo nei centri più popolosi» in M. Macchi, *“Il Politecnico”*, n. 7 luglio 1860.

²⁹⁴ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 72.

il piano del liceo classico attuale e l'istruzione secondaria classica casatiana è l'eliminazione del latino dalla scuola media attuale. Per le restanti materie, se si analizzano solo gli ultimi due anni di ginnasio e i tre anni del liceo, non si trovano cambiamenti sostanziali. Sommando gli orari settimanali nel corso degli anni si nota che: il greco nella legge casatiana si insegnava sedici ore, per la legge attuale si insegna quattordici ore; l'italiano non muta e le ore settimanali sono sempre venti; il totale delle ore settimanali di storia, geografia e filosofia mutano di poco, nella legge casatiana erano venticinque, per la legge attuale sono ventiquattro. Al contrario, le ore, nella legge casatiana, destinate alle materie scientifiche, (aritmetica, matematica, fisica, storia naturale) sono trentuno; per la legge attuale, le ore dedicate alle materie scientifiche (matematica, fisica e scienze naturali) sono ventotto. La sproporzione tra le ore settimanali dedicate alle materie scientifiche e le materie umanistiche è tutt'ora presente e non potrebbe essere altrimenti visto quanto riportato nel Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 15 marzo 2010, articolo 5:

«1. Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni tra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire ed a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie.; 2. L'orario annuale delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti è di 891 ore nel primo biennio, che mantiene la denominazione di ginnasio, corrispondenti a 27 ore medie settimanali, e di 1023 ore nel secondo biennio e nel quinto anno,

corrispondenti a 31 ore medie settimanali. 3. Il piano degli studi del liceo classico è definito dall'Allegato C al presente regolamento»²⁹⁵.

Il decreto rende fin da subito esplicito l'obiettivo del liceo classico, ovvero quello di riservare particolare attenzione alla civiltà classica e alle materie umanistiche e, pur sostenendo che le materie scientifiche avranno il loro spazio, la sproporzione non viene meno; in sintesi «l'insegnamento delle lingue antiche costituiva, allora come oggi, il cuore della scuola classica»²⁹⁶. Inoltre, è bene sottolineare che le differenze con il liceo classico attuale non sono nemmeno da ricercare nei programmi scolastici e nel metodo dello studio delle materie classiche. In tempi recenti si è mutato il nome delle classi (la quarta e la quinta ginnasio sono diventate la prima e la seconda liceo, di conseguenza la prima, la seconda e la terza liceo sono diventate la terza, la quarta e la quinta); è inoltre mutata la separazione – come si legge nel decreto sopra riportato – non vi è più ginnasio e liceo, ma un primo biennio (primo e secondo anno), un secondo biennio (terzo e quarto anno) e quinto anno. Il cambiamento nominale delle classi non sottintende né un cambiamento riguardante i programmi scolastici, né un cambiamento riguardante il metodo con cui le lingue classiche venivano e vengono insegnate: il primo biennio, nel sistema attuale, è dedicato all'insegnamento della grammatica greco-latina come lo era il ginnasio nella legge casatiana, mentre al liceo l'insegnamento delle lingue classiche verteva sulla letteratura, come lo è ora per il secondo biennio e il quinto anno. L'insegnamento grammaticale visto come propedeutico per l'insegnamento della letteratura è un principio che vale tutt'ora, ma che trova la sua origine nel sistema scolastico promosso da Casati. Lo si vede leggendo i *Programmi di esame finale per corso ginnasiale, approvati con Regio Decreto (4414) 14 Novembre 1860* e i *Programmi per gli esami finali del corso liceale, approvati con R. Decreto (4463) 17 Novembre 1860* dove si riscontra che al ginnasio gli esami di italiano, latino e greco vertevano in particolar modo sulla grammatica; mentre al liceo gli esami riguardano la letteratura²⁹⁷. Lo evidenzia anche Gianluigi Baldo, nel saggio *Gli studi di latino nell'Italia postunitaria. Dalla legge Casati alla scuola media unificata*, dove afferma: «lo studio grammaticale si

²⁹⁵ Si veda Decreto del Presidente della Repubblica, 15 III 2010, n. 89, art. 5. Per il piano orari, Allegato C. Il decreto si trova nella Gazzetta Ufficiale a questo link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg>.

²⁹⁶ A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna 1999, p. 29.

²⁹⁷ Si veda il *Codice dell'istruzione* già citato, nelle pagine 193-196 per il programma degli esami al ginnasio; nelle pagine 171-175 per il programma degli esami al liceo.

compiva nei cinque anni ginnasiali con un duro e minuzioso addestramento»²⁹⁸; ciò che muta sono quindi gli anni dedicati allo studio grammaticale – nella legge Casati cinque, ora due – ma non il ritenere che uno studio grammaticale sia propedeutico allo studio della letteratura. Parlando inoltre di differenze nel tempo, è necessario evidenziare che, come per la riforma humboldtiana nello stato prussiano, anche l’educazione in Italia non iniziava con la riforma Casati; per l’istruzione classica Casati, sulla base del gymnasium prussiano, aveva inserito l’insegnamento del greco.

2.4.2. La Legge Casati e il Regno d’Italia.

La volontà di Casati è di rendere uniforme il sistema educativo del Regno di Sardegna e di demandare la gestione dell’educazione allo Stato; è infatti lo stesso Casati che, nei *Cenni preliminari sulla legislazione anteriore*, sostiene che «prima delle Regie Costituzioni del 1729, la fondazione e il mantenimento degli Istituti d’istruzione secondaria erano abbandonati intieramente alla sollecitudine dei rispettivi Municipii, allo zelo dei privati, e all’interesse delle Congregazioni religiose. Il Governo nulla spendeva per essi»²⁹⁹ ed inoltre afferma che le disposizioni successive tolsero «indirettamente dalle mani dei Regolari, e specialmente dei Gesuiti, la direzione delle scuole»³⁰⁰. L’obiettivo di una regolamentazione statale della scuola aveva infatti due principi fondanti: rendere la scuola disponibile a tutti, togliere il potere della scuola alla Chiesa per darlo allo Stato perché, come afferma anche Marino Raicich, «l’Italia usciva da un periodo in cui la scuola era monopolio ecclesiastico»³⁰¹. Ragionando inoltre sulle lingue classiche, è necessario porre in evidenza il fatto che, se da un lato lo studio del latino era ben presente nelle scuole ecclesiastiche, lo studio del Greco diventa la novità della legge Casati, tanto da riscontare proprio in questo elemento la vera unione tra la riforma voluta da Casati e quella voluta da Humboldt. Se lo studio del greco nello stato prussiano poteva contare su una lunghissima tradizione, la stessa cosa valeva per il latino in Italia soprattutto nei

²⁹⁸ G. Baldo, *Gli studi di latino nell’Italia postunitaria. Dalla legge Casati alla scuola media unica unificata* in Aa. Vv., *Disegnare il*, cit., p. 171.

²⁹⁹ *Codice dell’istruzione* già citato, p. 132.

³⁰⁰ *Ivi*, p. 133.

³⁰¹ M. Raicich, *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l’inchiesta Scialoia* in M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa 1981, p. 294.

collegi diretti dai Gesuiti; infatti «il latino aveva costituito il fondamento assoluto del sistema scolastico di antico regime o più precisamente dei *curricula* formativi del patriziato urbano definiti nel seno dell'istruzione che con maggiore efficacia si era occupata tra Seicento e Settecento del suo apprendistato culturale e professionale: i *seminaria nobilem* e i collegi della Compagnia di Gesù»³⁰². Lo studio della lingua greca invece in Italia è la maggiore novità della scuola voluta da Casati, «assente, per lo più, dalla scuola preunitaria, l'insegnamento del greco era stato un'innovazione della legge Casati che lo aveva imposto alle nuove province del Regno proprio sulla scorta dell'autorità del modello tedesco e della riforma degli studi approntata all'inizio del secolo dal Wilhelm von Humboldt»³⁰³. Le ore settimanali dedicate al greco, rispetto a quelle dedicate al latino, erano nettamente inferiori³⁰⁴ ma, introducendo il greco, Casati non voleva semplicemente aggiungere una materia al piano di studi, ma voleva anche impostare in Italia quel concetto di *Bildung* tanto caro allo stato prussiano³⁰⁵. Collocando la sua riforma negli anni pre-unitari, l'obiettivo di Casati è di creare un popolo italiano e una classe dirigente, educata secondo i principi morali che solo il mondo classico, secondo Humboldt, poteva dare. Lo studio del greco era quindi impostato e strutturato anche in Italia affinché, attraverso la lettura dei classici greci – che potevano essere compresi al massimo grado solo dopo uno studio attento della grammatica – si potesse giungere a quell'ideale morale che il mondo greco rappresentava. Deve altrettanto essere chiaro che «il ritorno alla grecoità arcaica e classica non è da intendersi come motivo di regressione e fuga dal presente e dalle sue sfide, ma si anima della volontà di rifondare la

³⁰² A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, cit., p. 30.

³⁰³ *Ivi*, p. 55.

³⁰⁴ Ricordiamo qui lo specchio del piano orari: al latino erano destinate settimanalmente otto ore in prima e seconda ginnasio, nove ore in terza ginnasio, sei ore in quarta e quinta ginnasio, tre ore in prima liceo, due ore in seconda liceo, due ore in terza liceo per un totale di quarantaquattro ore settimanali negli otto anni tra ginnasio e liceo; mentre al greco erano destinate settimanalmente due ore in terza ginnasio, quattro ore in quarta e quinta ginnasio, due ore in prima, seconda, terza liceo per un totale di sedici ore. A livello quantitativo, l'insegnamento del greco era circa un terzo rispetto all'insegnamento del latino.

³⁰⁵ È una posizione comunemente accettata dalla critica attuale, ad esempio Giovanni Benedetto in un saggio dal titolo *Rifar da capo: l'istruzione classica dopo l'Unità* afferma: «Agli uomini che vollero e realizzarono il ginnasio-liceo quale delineato dalla legge Casati e dai successivi decreti applicativi, era ben chiaro che “in sostanza, prima del 1848, l'istruzione secondaria classica era, si può dire, quasi ristretta all'insegnamento della lingua latina ed italiana, della logica, metafisica ed etica, e dei principii d'algebra, geometria e fisica”: l'introduzione del greco, sia pure in termini quantitativamente assai contenuti rispetto al latino e all'italiano, era dunque decisiva innovazione che più di ogni altra rivela la serietà e la coerenza poste nell'assumere come riferimento la struttura scolastica prussiana, impostata sin dalle riforme di inizio secolo sulla visione humboldtiana della grecoità. L'idea di *Bildung* posta al centro della riflessione di Wilhelm von Humboldt muove dalla convinzione che il “quadro sconvolto della modernità non è ridefinibile culturalmente né strutturalmente politicamente senza confronto organico con l'antico”, e specificatamente con l'antichità “classica” greca, oggetto nella sua valenza formativa» in G. Benedetto, *Rifar da capo l'istruzione classica dopo l'Unità* in Aa. Vv., *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, a cura di C. G. Lacaita e M. Fugazza, Milano 2013, p. 71.

società contemporanea secondo un ideale assoluto di *Menschheit* di cui è rintracciata nell'antichità da Omero a Platone la realizzazione più alta»³⁰⁶. Ritorna qui, come all'inizio di questo capitolo e come per la riforma humboldtiana prussiana, l'unione indissolubile tra riforma dell'educazione, studi classici e costituzione di un popolo; si ritorna alla Grecia non come mondo ideale, non per negare il mondo attuale, ma per riformarlo, secondo nuove basi, ma con valori presi dai Greci. Lo studio del greco è quindi, per queste ragioni, non etichettabile come sterile né tantomeno come puro esercizio mnemonico ma come formazione dell'uomo stesso e quindi del cittadino. È la posizione anche di Adolfo Scotto di Luzio quando afferma:

«Non solo l'introduzione del greco propiziata dalla legge Casati ed in generale il rinnovamento degli studi classici sulla base delle acquisizioni della filologia germanica ne impone una generale rifondazione, ma il destinatario sociale dell'istruzione, quella classe media cui aspira il gruppo dirigente liberale, ne modifica profondamente significati e funzioni. Latino e greco compaiono nella scuola casatiana e nella riflessione degli artefici del sistema scolastico nazionale innanzitutto come i contenuti irrinunciabili dell'educazione morale e intellettuale del cittadino del nuovo stato unitario»³⁰⁷.

Piena dimostrazione della totale adesione al modello humboldtiano, era anche la scelta del manuale con cui si doveva studiare la lingua greca. In Germania, infatti, si era adottata la Grammatica Greca, *Griechische Schulgrammatik*, un testo tradotto da Emilio Teza nel 1855 che fu adottato non solo in Italia³⁰⁸ ma in tutte le scuole classiche europee. Era un testo non facilissimo da maneggiare, nemmeno per i professori, ed infatti lo stesso Curtius «aveva pensato ad un commento che ne facilitasse l'uso agli insegnanti e nel 1863 erano apparse le *Erläuterungen zu meiner Schulgrammatik*, tradotte a Napoli nel 1869 da Fausto Gherardo Fumi e nello stesso anno a Torino dal Müller. In ogni modo, nel 1875 la

³⁰⁶ Aa. Vv., *L'istruzione secondaria*, cit. pp. 71-72.

³⁰⁷ A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, cit., pp. 35-36.

³⁰⁸ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 80: «Per le materie più sofisticate si ricorreva spesso a testi importanti dalla Germania, come la famosa Grammatica greca del Curtius, Georg Curtius una grammatica mai forse scomparsa dai ginnasi italiani, tradotta in italiano a tempo di record nel 1855 da Emilio Teza».

grammatica greca di Georg Curtius era largamente diffusa nella scuola italiana»³⁰⁹ per studiare la lingua greca. Vi era quindi una totale adesione al modello prussiano, un'adesione dimostrata dalla presenza della lingua greca nella scuola secondaria classica, dall'adozione del manuale per la lingua greca del Curtius, dalla decisione di impostare prima uno studio delle lingue classiche e solo successivamente la letteratura di queste, ma soprattutto dall'obiettivo finale a cui questo studio doveva giungere, la formazione di un popolo. La legge Casati non fu però esente da critiche ed una di queste riguardava il peso che la riforma avrebbe dato allo studio delle lingue classiche. A seguito dell'Unità d'Italia, le critiche mosse alla legge Casati riemersero con forza; il nuovo governo, presieduto da Camillo Benso Conte di Cavour, che aveva affidato il Ministero della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia a Francesco De Sanctis, avrebbe potuto decidere se adottare la legge Casati o crearne una nuova. Importanti, per questo tema, sono le pagine che si trovano negli *Atti Parlamentari del 1861* e in particolar modo la tornata del 13 Aprile 1861. Il primo ad intervenire è il deputato Antonio Alfieri d'Evandro che, prima di entrare in questioni specifiche, ammette la sua commozione nel parlare all'interno del Parlamento di scuola. Le sue parole sono l'affermazione di quanto è stato dichiarato fin d'ora, ovvero quanto fosse importante l'educazione di un popolo e come, proprio nel momento di costituzione di uno stato, questa questione dovesse esser vista e trattata come vitale. Alfieri, infatti, afferma: «io provo un timore maggiore del solito nel prendere questa volta la parola innanzi al Parlamento, perché si tratta di materia grande, importante, non solo per sé medesima, ma perché tocca infiniti interessi vitali della nazione»³¹⁰. La relazione di Alfieri, riguardante la legge Casati, è ritenuta a tal punto importante che il deputato Salvatore Tommasi interviene a sua volta chiedendo al Ministro De Sanctis una riforma immediata della Legge Casati:

«io intendo di trattenere per poco tempo la Camera intorno a questa questione, perché penso che la sia una questione così grave che la Camera non possa passarvi sopra senza una discussione molto seria, e senza proporsi ad un tempo di sollecitare con un ordine del giorno l'onorevole

³⁰⁹ A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, cit., p. 53.

³¹⁰ Atti del Parlamento Italiano, Sessione del 1861, 1° Periodo dal 18 febbraio al 23 luglio. Discussioni della Camera dei Deputati, a cura di G. Galletti e P. Trompeo, Torino 1861, p. 505.

ministro dell'istruzione pubblica a presentare, quanto più presto sarà possibile, una riforma alla Legge Casati»³¹¹.

È a quel punto lo stesso De Sanctis ad intervenire³¹², dichiarando di aver studiato approfonditamente la legge, una legge che è di fatto già la prima legge della Pubblica Istruzione in Italia (è infatti entrata in vigore anche nelle nuove province, Napoli e Sicilia), di aver in particolar modo studiato il lavoro del suo predecessore Terenzio Mamiani della Rovere e di aver particolarmente apprezzato il lavoro della Commissione (di cui lo stesso De Sanctis faceva parte). De Sanctis sostiene che vi possono essere miglioramenti, ma crede, prima di tutto, nell'obbligo morale di dare all'Italia – finalmente unita – una legge per l'educazione e per la scuola. È assertivo, inoltre, nell'affermare che questa legge deve essere da subito adottata e che non vi è tempo per creare una nuova legge (porta a dimostrazione di questo numerosi esempi³¹³), quindi conclude:

³¹¹ *Ivi*, p. 503.

³¹² «L'onorevole deputato Alfieri me l'ha posta, me l'ha replicata l'onorevole Tommasi. Che cosa faremo noi? Abbiamo innanzi una legge, la quale regola, dal 13 novembre 1859, la pubblica istruzione; una legge che è pure già attuata nelle nuove province, anche in Napoli ed in Sicilia; si può dire che in questo momento è la legge di fatto del regno d'Italia. Ebbene io, come era mio debito, ho studiata la legge; e se ho trovato che molte parti di essa sono compatibili con l'antico regno di Piemonte, felicemente cessato, è pure necessario, volendo fondare il regno d'Italia, che ci sia una legge d'istruzione pubblica generale, un Codice scolastico unico, applicabile in tutta Italia. Il mio predecessore, che nessuno più di me pregia, aveva sentito, come ora lo sento io, l'opportunità, la convenienza, la necessità di questa legge generale; aveva dato incarico di esaminarla e di compilarla al Consiglio superiore di pubblica istruzione; non contento, aveva riunita una Commissione speciale composta di uomini di diverse parti d'Italia; non contento ancora, aveva scritto ai rettori di tutte le Università, perché, d'accordo coi professori, cercassero di fare proposte, di dare i loro pareri. Tutta la dotta Italia è stata da lui messa in moto per concorrere a quest'edificio; sicché io ho trovato il cammino in gran parte agevolato dal mio illustre predecessore. Signori, io non solo io accetto tutti questi studi preparatorii, ma intendo di compierli ancora, perché una legge non si fa a priori, non si fa neppure studiando leggi di altri paesi, ovvero le leggi stesse delle diverse parti d'Italia. La legge spesso non vi dà un'idea giusta dello stato reale in cui si trova un popolo; spesso c'è un gran differenza tra la legge scritta e le condizioni effettive in cui si trova la pubblica istruzione. Quindi io ho sentita la necessità di compiere questi studi, mandando due ispettori generali a fare il loro ufficio, cioè a dire ad ispezionare generali la Sicilia ed in Napoli, per preparare i materiali e per darmi delle notizie esatte dello stato in cui si trova colà la pubblica istruzione» in *Atti del*, cit, p. 506.

³¹³ «Eppure, o signori, se noi consultiamo gli annali del Parlamento, vedremo che abbiamo avuto una legge Mameli, due progetti di legge Farini, un progetto di legge Lanza, un progetto di legge Cibrario, un codice generale della pubblica istruzione, e tutto questo non ha neppure potuto riuscire ad entrare nel Parlamento. Né crediate, o signori, che vi siano state cagioni accidentali che abbiano prodotto questo risultamento generale, questa regola, direi quasi, senza eccezione. Prendete un piccolo paese, prendere il Belgio. Il Belgio, quando fu costituito in piccolo regno indipendente, volle anch'esso avere il suo vanto di formare un codice scolastico generale; dopo quattro anni di discussione si venne a questa conclusione, che fosse impossibile di far approvare dal Parlamento una legge generale della pubblica istruzione; e come è pure necessario che una legge vi sia; allora i diversi partiti si posero d'accordo e dissero: poiché non possiamo ottenere il tutto in una volta, otteniamo per frammenti; facciamo leggi speciali. Così si fece una legge speciale sopra l'istruzione superiore. Sapete quando fu approvata? Dopo quattro anni, dal 1831 al 1833. Si fece una legge sopra l'istruzione primaria; sapete quando fu approvata? Sette anni dopo, nel 1842. Si fece la legge sopra l'istruzione secondaria; sapete quando fu approvata? Otto anni dopo, nel 1850. Questi esempi, o signori, mi fanno temere che per qualche tempo ancora noi non potremo avere questa desiderata legge generale sull'istruzione pubblica. E quando io penso che noi siamo in un regno che è ancora in formazione, quando penso alle grandi leggi presentate al Parlamento, e che debbono ancora essere esaminate e discusse; quando penso che noi siamo come quegli operai di Gerusalemme che con una mano tenevano la spada e con l'altra fabbricavano; che mentre noi organizziamo siamo ancora obbligati a guardarci da un nemico che potrebbe assalirci e distruggere l'opera; quando io penso a tutto questo, voi capite perché io esiti tanto a promettervi per questo o quel tempo una legge generale» in *Ivi*, p. 507.

«Che intendo concludere da questo? Io non dirò, o signori, farò una legge sulla pubblica istruzione, e indugerà tutte le riforme speciali al domani, alle calende greche, vale a dire al tempo in cui si farà la legge della pubblica istruzione; io dirò: il meglio, l'ottimo verrà quando che sia; per ora tutto quello che si può fare di parziale, tutto ciò che è ad evidenza difettoso e intollerabile nella legge Casati, leviamolo, stralciamolo. Io ho già incaricato il Consiglio superiore di pubblica istruzione di esaminare la legge Casati, perché proponga tutti i miglioramenti immediatamente attuabili che si possano fare a quella legge; ed intanto, bisogna che io non ve lo nasconda, noi dobbiamo rassegnarci a vivere per qualche tempo ancora colla legge Casati. Signori, in questo stato di cose, io lascio agli altri di fare la critica di questa legge, la quale, per qualche tempo ancora, debbe essere eseguita»³¹⁴.

De Sanctis quindi, pur affermando di conoscere le critiche e di condividerle, ritiene che sia più urgente dare una forma unitaria alla scuola e quindi, pur dicendo che sia necessario lavorare subito dopo l'adozione della legge ad un miglioramento della stessa e di aver già provveduto a convocare il Consiglio Superiore in tal senso, decide – senza dare possibilità di replica – di adottare, per il nuovo Regno d'Italia, la Legge Casati. Interviene, pur con riluttanza³¹⁵ lo stesso Mamiani che, una volta diventato Ministro, aveva avuto lo stesso dubbio di De Sanctis:

«Dirò francamente che mi si affacciò al pensiero, appena entrato al Ministero; e dissi in fra me: “Cambiare, quando una necessità estrema non vi ti spinge, perché mai? Gli uomini si adattano a leggi anche non buone, quando almeno siano sempre quelle medesime, per la ragione che

³¹⁴ *Atti del*, cit, p. 507.

³¹⁵ «Signori, io non intendevo d'interloquire in questa incidente disputazione, troppi riguardi personali mi consigliavano il silenzio. Ma si toccò dall'interpellante un fatto che, oltre all'attenersi alla mia amministrazione, ha promosso biasimi estremamente severi, e che parvero compromettere quasi l'onestà del ministro. Debbo pertanto cogliere questa insperata occasione per difendere, non le intenzioni, che credo, se non superbo, da nessuno si mettano in dubbio, ma per difendere la bontà intrinseca dell'atto». in *Ivi*, p. 509.

dice il Vico, che “gli uomini, quando non possono possedere il vero, domandano di riposarsi nel certo”»³¹⁶

Anche Mamiani, in accordo con De Sanctis, sostiene che è necessario adottare la legge Casati³¹⁷ ed invita l’attuale Ministro a fare le dovute modifiche quando si potrà. È in questo modo che la legge Casati diventa a tutti gli effetti la prima Legge del Regno d’Italia in materia di scuola. Si dibatterà da subito, come promesso dallo stesso De Sanctis, di come cambiarla ma le modifiche sostanziali alla stessa si dovranno attendere per lungo tempo. In particolar modo sarà chiaro come il peso rilevante dato allo studio delle lingue classiche dalla Legge Casati rimarrà (e per certi versi rimane) uno dei punti-chiave fondanti della scuola italiana, un principio dibattuto, criticato e difeso ma una chiave di lettura innegabile per la scuola italiana, la società italiana e il popolo italiano.

2.5. Dopo la Legge Casati: molti dibattiti, poche leggi.

A partire dall’adozione della Legge Casati per il Regno d’Italia e fino ai giorni nostri, i dibattiti in Italia sulla scuola, su come strutturala, sugli insegnamenti da impartire furono e sono tutt’ora sempre oggetto di confronto, non solo nei luoghi istituzionalmente preposti (Camera, Senato, governo), ma anche tema di discussioni e polemiche tra professori, maestri, alunni e famiglie. Nonostante tutti i dibattiti, le modifiche strutturali dopo la legge Casati e fino alla Riforma Gentile, furono davvero poche e questo vale tanto più sull’istruzione classica. In termini di educazione, dopo l’Unità d’Italia, gli sforzi riguardarono in particolar modo l’obbligatorietà della scuola elementare, il tentativo di alfabetizzare tutto il popolo, il reclutamento dei docenti. Pur non modificando nulla, si continuava a contrastare la posizione privilegiata dell’istruzione classica, a criticare il suo essere elitaria, ma nessun ministro ebbe modo di modificare la situazione. Uno strumento con cui si credeva di fare sintesi e di avere una reale polso dei problemi dell’istruzione era l’inchiesta. A partire dal 1863 (quando il ministro Michele Amari nominò una commissione d’inchiesta), il nominare una commissione «fu quasi una prassi, per i

³¹⁶ *Ivi*, p. 510.

³¹⁷ *Atti del*, cit, p. 510: «Atteniamo alle riforme o più urgenti o più evidenti della legge Casati. La stessa cosa, né più né meno, che ora ha in mente l’onorevole ministro».

ministri della Pubblica Istruzione, tastare il polso della scuola attraverso lo strumento delle inchieste, che, infatti si succedevano frequenti»³¹⁸. I risultati di inchieste e commissioni fu sicuramente importante, ma non si può negare che, prima della riforma Gentile, ci furono ovviamente molti tentativi di modificare il sistema scolastico, ma pochi risultati. Molti dei tentativi miravano a ridurre il valore delle lingue classiche all'interno dell'istruzione classica: i problemi principali si incentravano sulla dicotomia tra materie umanistiche e scientifiche, sulla prevalenza delle materie classiche nell'istruzione secondaria, sulla non esistenza di una scuola media unica, ma soprattutto sul fatto che, per frequentare l'università, era necessario aver frequentato l'istruzione secondaria classica. Riguardo alla scuola media unica, che non diventò realtà fino alla riforma Bottai, si spesero molte voci: chi la difendeva, sosteneva che gli allievi fossero piccoli, dopo l'istruzione elementare, per una scelta tra istruzione classica e istituto tecnico; il Ministro Emilio Broglio (nel governo di Luigi Federico Menabrea) fu il primo a proporre una scuola media unica in sostituzione della biforcazione liceo-ginnasio e istituto tecnico, anche se tracce dello stesso progetto erano già presenti nelle relazioni di Michele Coppini e Carlo Matteucci al Consiglio dei Ministri. Riguardo invece alle lingue classiche, non si metteva tanto in discussione l'insegnamento del latino, l'Italia infatti rimaneva in qualche modo patria del mondo antico romano e della sua lingua³¹⁹, ma ci si domandava quale fosse l'utilità del greco. Fortemente voluto dalla Legge Casati sul modello prussiano humboldtiano, l'Italia doveva anche affrontare un problema evidente: la difficoltà di reclutare docenti che potessero insegnare questa materia. I tentativi furono molti, si emanavano decreti e si abrogavano. Ad esempio il Ministro Boselli propose, con il *Regio Decreto del 21 Novembre 1890, n. 7361*³²⁰ di unificare i programmi delle discipline comuni a scuole tecniche e ginnasio mentre Pasquale Villari, divenuto ministro nel 1891 (che il Ministro Boselli aveva voluto nella Commissione), abrogò il precedente decreto ed infatti, con l'articolo 21 del Regio Decreto del 26 Maggio 1891, n. 327, si dichiara: «Il nostro decreto del 31 novembre 1890, che approva i programmi per l'insegnamento nel

³¹⁸ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 88.

³¹⁹ «Contava qui, rispetto alla Prussia e all'ellenismo della cultura tedesca, il profondo radicamento del classicismo italiano nel modello ciceroniano. Un classicismo latino, fondato su di un ideale di lingua illustre che aveva in Orazio, in Virgilio, in Ovidio e nello stesso Cicerone le sue fonti normative» in A. Scotti di Luzio, *Il liceo*, cit., p. 55.

³²⁰ Tutti i regi decreti dal 1861 al 1931 si trovano sul Patrimonio dell'Archivio Storico del Senato della Repubblica, <https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/archivio-centrale-dello-stato/raccolta-ufficiale-leggi-e-decreti/struttura>. Il Regio Decreto qui citato (Regio Decreto del 21 Novembre 1890, n. 7361) si trova qui: <https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/scheda/raccolta-ufficiale-leggi-e-decreti/IT-AFS-061-019500/r-d-1890-novembre-21-n-7361>

liceo, nel ginnasio e nella scuola tecnica, è abrogato. Sono abrogati gli articoli 1, 2, 3, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 83, 84, 87, 92, 94, 101, 102, 105 del regolamento per i ginnasi e licei approvato con R. decreto 24 settembre 1889; ed è pure abrogata ogni altra disposizione contraria a quanto è prescritto dal presente decreto»³²¹. Nel 1892 divenne Ministro Ferdinando Martini, il quale dichiarò al Senato del 17 Dicembre 1892, da un lato la necessità di diminuire le iscrizioni alla scuola classica (con l'obiettivo di rendere ancora più elitaria la scuola classica)³²², dall'altro che si sarebbe dovuto diminuire il carico di lavoro per coloro che avevano comunque deciso di frequentarla³²³. Il greco fu il principale bersaglio del Ministro Martini ed è chiaro in diversi passaggi:

«“La cultura, diceva, che si acquista nel liceo, è tutta quanta necessaria a tutti. Fino ad un certo punto sia bene e anch'io ne convengo; ma di là da un certo limite, per certi insegnamenti si ha proprio a dire che essi sono indispensabili? Il greco è veramente indispensabile? Questo greco che tutti dimenticano?” – Voci (dei senatori): “No, no”»³²⁴.

Il Ministro Martini non voleva eliminare il latino, non volere abolire le materie classiche in toto ma, sostenendo che il greco si dimenticasse subito dopo il liceo, chiedeva che solo il greco fosse eliminato; interessante, per questo punto, è uno scambio avvenuto in Senato tra Martini e Giosuè Carducci, uno dei massimi poeti e critici letterari in Italia, ma, in questo caso, in veste di Senatore del Regno d'Italia (ruolo che detenne dal 13 dicembre 1890 al 16 febbraio 1907):

³²¹ Regio Decreto 1891, maggio 26, n. 327, articolo 21.

³²² Atti parlamentari della Camera dei Senatori. Discussioni. Legislatura XVIII, 1^a Sessione 1892, Roma 1892, p. 246: «Ora io credo che per rinvigorire la scuola classica sia necessario oltre ogni cosa sfollarla. Noi abbiamo, e l'onore. Parenzo mi parve egli stesso accennasse, dimenticato uno dei canoni precipui della pedagogia, che la scuola, cioè deve restituire l'alunno alla classe sociale dalla quale l'ha tratto. Credo che bisogna sfollare la scuola secondaria, sia diminuendo il numero degli istituti, sia aumentando e non di poco le tasse d'ammissione e di iscrizione»

³²³ «Non è possibile ricondurre la scuola secondaria alla semplicità sua prima ed impartirvi soltanto insegnamenti letterari senza il corredo di nozioni scientifiche; dobbiamo provvedere diminuendo la fatica intellettuale e le ore di studio, a serbare illesi la salute e lo sviluppo fisico degli alunni; siamo convinti, per l'esperienza fatto rispetto a certe discipline, per esempio il greco, che le ore di studio che noi consacriamo loro nella scuola classica non sono sufficienti ad apprenderlo» in *Ivi*, p. 247.

³²⁴ *Ivi*, p. 248.

«Ministro Martini: “Se il greco fosse insegnato solamente a coloro che si dirigono alle facoltà letterarie, e cotestoro fossero dispensati dallo attendere ad altre parti dell'insegnamento, ma non gioverebbe più al paese avere un minore numero di cultori del greco che veramente lo studiassero e lo apprendessero, di quello che gli giovi un'enorme schiera di migliaia di giovani che studiano il greco assai superficialmente e lo dimenticano il giorno dopo?” – Senatore Carducci: “Allora anche il latino!” – Ministro: “No, onorevole Carducci, io credo invece che se noi non obbligheremo tutti quanti gli alunni liceali a studiare il greco, noi consolideremo la scuola classica, e se non lo faremo; vedremo scatenarsi fra 10 anni contro il latino quella stessa bufera che oggi si scatena contro il greco in tutti gli Stati d'Europa”.»³²⁵.

Le parole di Carducci non devono far pensare che egli propendesse verso un'eliminazione del greco e del latino, al contrario Carducci era uno strenuo difensore dell'insegnamento della cultura classica; egli comprendeva la necessità di un'educazione che raggiungesse tutto il popolo italiano³²⁶, ma sosteneva che fosse «necessario mantenere calda e viva nella cittadinanza l'idealità che fece la patria; e quest'idealità, non importa che lo dica a voi, o signori, in gran parte proviene dalla cultura classica»³²⁷. Inoltre, Carducci dimostrava di sapere che la sua difesa del greco era una posizione minoritaria, ma manifestava il suo sconforto, paragonando il Parlamento inglese a quello italiano; infatti, affermava «in Inghilterra i ministri leggono Demostene correntemente e gli oratori citano Sofocle»³²⁸; per Carducci – in sintesi – il mondo greco e romano deve essere patria ed ideale per gli spiriti nobili³²⁹. In questa discussione al Senato, l'insegnamento del greco è uno degli argomenti più trattati, ciò che viene discusso, in particolar modo, è l'elitarismo del greco, ovvero che l'insegnamento del greco sia materia per le famiglie aristocratiche. A tal proposito, l'intervento del Senatore Augusto Pierantoni è interessante, egli non chiede che il greco sia eliminato dalle scuole, ma propone che il greco sia obbligatorio solo per un anno, in quell'anno l'insegnante di quella classe avrebbe dovuto capire quali

³²⁵ Atti parlamentari della Camera dei Senatori. Discussioni. Legislatura XVIII, 1ª Sessione 1892, p. 249.

³²⁶ *Ivi*, p. 258: «Giustissimo dunque ed utile rinnovare e rialzare con l'educazione le plebi»

³²⁷ *Ibidem*.

³²⁸ Atti parlamentari, cit., p. 258.

³²⁹ *Ibidem*.

studenti fossero più adatti allo studio di quella materia e far proseguire, nello studio del greco, solo quelli³³⁰. Mi è difficile personalmente pensare a qualcosa di più elitario di questo; chi scrive non è affatto contro la meritocrazia, né contro al fatto che il proprio valore va dimostrato nelle scuole, ma è necessario prestare particolarmente attenzione quando si afferma che siano da considerare meritevoli solo gli studenti che riescano a superare le prove immediatamente. Se si dovesse davvero affermare questo principio, la scuola e soprattutto il lavoro degli insegnanti sarebbe inutile, gli studenti bravi nella prima traduzione sarebbero probabilmente bravi comunque anche se studiassero tramite un manuale. Ritengo invece che i percorsi scolastici più degni di attenzioni siano quelli in cui qualche caduta sia presente. Riuscire dappprincipio, o riuscire dopo aver superato uno scoglio (quale, ad esempio, una difficoltà verso una traduzione del greco), porta al medesimo risultato ma con due elementi di cui tener conto: lo studente non si è abbattuto dopo una difficoltà; l'insegnante l'ha incoraggiato. È ancora più grave quanto il senatore Pierantoni afferma riguardo i difensori della cultura classica, i quali, nelle parole di Pierantoni dividono coloro che devono studiare il greco in due categorie: «quelli che aspirano all'insegnamento e quelli che sono ricchi»³³¹. Ritenere il greco e più in generale le materie classiche, materie per pochi eletti è forse il problema principale dell'insegnamento della cultura classica; nel sistema scolastico questa problematica è implicita a partire dalla divisione scuole tecniche *versus* istruzione secondaria classica e l'elitarismo della scuola classica sarà ancora più conclamato dopo la Riforma Gentile. Ferdinando Martini però, nonostante il dibattito iniziato, non riuscì a modificare molto; dimostrando che dopo la promulgazione della Legge Casati vi furono molti dibattiti, ma ben poche leggi. Per risolvere tali questioni, vi fu chi, fortunatamente senza successo, propose di eliminare il greco dai programmi scolastici; ma vi furono anche tentativi di riforma: uno dei primi tentativi, nel 1904, fu quello di Vittorio Emanuele Orlando, Ministro della Pubblica Istruzione nel II Governo Giolitti, che, con il *Regio decreto del 11 Novembre 1904, numero 657, articolo 3*, permise a coloro che avevano conseguito la promozione alla seconda classe del liceo, di poter scegliere, negli anni successivi fra lo

³³⁰ Atti parlamentari, cit., p. 254: «Nel primo anno del liceo il greco sia obbligatorio e in esso sia cura del professore ricercare l'attitudine mentale de' pochi al difficile studio. Il Governo può fare una cernita di buoni giovani, creare per essi una carriera scientifica, per lo studio dell'archeologia, per gli uffici delle gallerie e delle biblioteche. Non fate, io dicevo, che un buon grecista debba sperare tutto al più di avere nomina di professore di liceo, e pochi a sperare ad essere insegnanti universitari».

³³¹ *Ibidem*.

studio del greco e lo studio della matematica³³². Dando questa possibilità di scelta, si permetteva a chi avesse voluto frequentare l'università, di dedicarsi alle materie scientifiche. Fu il primo tentativo, ma non l'ultimo; delle modifiche effettive, sul ginnasio-liceo come unica via per accedere alle università, vi furono grazie al lavoro di due ministri: Edoardo Daneo e Luigi Credaro. I membri della *Commissione Reale per la riforma degli studi secondari 1905-1909* chiedevano al Ministro Edoardo Daneo di aggiungere, prima del Ginnasio-Liceo e dell'istituto tecnico, una scuola media inferiore e di istituire, accanto al Liceo Classico, un Liceo Scientifico (con l'insegnamento del Latino) e un Liceo Moderno. Il Liceo Moderno fu alla fine approvato in parlamento con la *Legge 21 luglio 1911, n. 860*: «Nelle città che hanno più licei-ginnasi, o un liceo-ginnasio con un corso completo di classi aggiunte, si possono istituire sezioni di ginnasio e licei moderni. Tali sezioni formeranno parte del liceo-ginnasio presso cui saranno istituite, ma potranno essere ordinate in istituti autonomi quando sia completo il numero delle loro classi»³³³ ed inoltre si dava, a coloro che avevano frequentato il Liceo Moderno, la possibilità di iscriversi all'università³³⁴. Le discipline, al Liceo Moderno, erano le seguenti: Lingua Italiana, Storia, Latino (a differenza del ginnasio-liceo, le ore di queste tre materie erano ridotte), Lingua francese, Seconda Lingua Straniera, Matematica e Fisica, Chimica, Diritto ed Economia con elementi di Filosofia, Geografia fisica ed astronomica, Disegno, Esercitazioni di laboratorio, Educazione fisica. La nascita del Liceo Moderno non deve far pensare che si volesse eliminare l'elitarismo del ginnasio-liceo classico; ma, al contrario, creando un altro Liceo che permetteva l'iscrizione all'Università, l'istruzione secondaria classica poteva diventare ancor più elitaria, un'istruzione per pochissime persone. Il Liceo Moderno entrò in funzione nell'anno scolastico 1911-1912, ma era presente solo in nove sedi, ovvero nelle città in cui già vi era un Liceo. Il Liceo Moderno ebbe però una vita non lunghissima, fu infatti in funzione per solo dieci anni, verrà infatti abrogato con la Riforma di Gentile del 1923³³⁵. Prima di analizzare le riforme in epoca fascista e in particolar modo quelle di Gentile e di Bottai,

³³² Riporto qui integralmente il testo Regio Decreto 1904, novembre 11, n. 657, articolo 3: "A partire dalla fine dell'anno scolastico 1904-905 è data agli alunni, che abbiano conseguita la promozione alla 2ª classe del liceo, facoltà di scelta fra lo studio del greco e quello della matematica nei corsi successivi. Essi saranno esonerati dal frequentare le lezioni e sostenere gli esami della materia non prescelta».

³³³ Legge 21 VII 1911, 860, art. 1.

³³⁴ Legge 21 VII 1911, 860, art. 5: «La licenza del liceo moderno è titolo d'ammissione alle Università e agli Istituti superiori».

³³⁵ Regio Decreto 1923, marzo 11, n. 564, articolo 1: «Coll'inizio dell'anno scolastico 1923-924 sono soppresse nei ginnasi e nei licei le sezioni moderne previste dalla legge 21 luglio 1911, n. 860, il cui titolo I è abrogato».

è necessario però porre l'attenzione sull'incarico di Ministro della Pubblica Istruzione affidato a Benedetto Croce. In carica dal 16 giugno 2020 al 4 luglio 2021, nel V Governo presieduto da Giovanni Giolitti. Croce non era affatto convinto in un primo tempo di accettare l'incarico, ma decide di accettarlo per le riflessioni che sulla scuola aveva maturato. Lo racconta lui stesso nelle sue note biografiche:

«Ma nel giugno del 1920, incaricato il Giolitti di comporre un nuovo gabinetto, inaspettatamente fui chiamato a Roma, e dal vecchio uomo di stato (che non conoscevo di persona e col quale fin allora non avevo avuto mai alcuna relazione) pregato di accettare il ministero della pubblica istruzione nel governo che egli stava formando, “per tentare (furono le sue parole) di salvare dalla rovina - e non so se vi riusciremo (aggiunse) - la nostra patria”. Non mai avevo, nonché desiderato, immaginato di assumere posti di governo; e quella chiamata a Roma mi suscitò dapprima smarrimento per la mia inesperienza del mondo parlamentare e governativo, di uomini e costumi e modi di maneggiarli, e, col senso penoso del l'inadeguatezza, l'impeto di sottrarmi rifiutando. Ma a un tempo sentii che, nelle condizioni in cui era allora il paese, non dovevo sottrarmi, come, per poco disposto guerriero che si sia, non ci si sottrae alla chiamata militare. Nell'anno del mio ministero preparai molto lavoro legislativo e tra l'altro la legge per la riforma dell'insegnamento secondario; ma ebbi sempre nemica, nella Camera, la commissione per la pubblica istruzione, nella quale preponderavano una dozzina e più di maestri elementari socialisti, inaspettatamente innalzati a quel posto dal nuovo sistema elettorale, e altrettanti o più radico-massonici. Come dimostrazione che costoro non volevano tollerarmi nell'ufficio assegnatomi, la prima volta che presentai un gruppo di piccoli disegni di legge essi li respinsero tutti insieme; ma poiché io chiesi al presidente della commissione di farmi ascoltare da questa, accadde che alla mia bonaria e sorridente domanda del perché li avessero respinti e alle spiegazioni che fornii sulla ragione di ciascuno, di essi, nessuno dei componenti trovasse argomenti in contrario, sicché furono approvati tutti. Ma la seconda volta

che ripeterono il giuoco e respinsero il mio disegno di legge sull'esame di stato, avendo io a mia volta ripetuto la richiesta di essere ascoltato, dichiararono al presidente della commissione, il Boselli, che non credevano necessario di ascoltarmi; sicché a me non restò che di mandare al Giolitti le mie dimissioni, le quali egli non accolse e mi rispose, che ce ne saremmo andati insieme, perché intendeva sciogliere la Camera e indire, come fece, le elezioni generali»³³⁶.

L'esperienza di Croce al Ministero della Pubblica Istruzione fu breve e non particolarmente fruttuosa, come sottolineano le parole dello stesso Croce, le sue dimissioni erano la conseguenza diretta delle riforme tentate e non approvate. È però comunque, a mio parere, interessante sottolineare la posizione di Croce riguardo gli studi classici; in un periodo, infatti, in cui si criticava la Legge Casati, il peso delle materie umanistiche e si proponeva una scuola media unica, la posizione di Croce risultava del tutto atipica. Croce apprezzava la Legge Casati soprattutto per la divisione tra scuole classiche e istituti tecnici e criticava l'ipotesi di una scuola media unica. Nell'intervista intitolata *Benedetto Croce difende la scuola Classica. Il suo disegno di riordinamento degli studi. Un'intervista che leverà rumore*³³⁷, rilasciata dallo stesso Croce nel 1909 ad Achille Pellizzari per il Giornale d'Italia, si riproponevano le infinite discussioni sulla scuola. I problemi erano raggruppabili in tre macro argomenti: scuola unica triennale (la quale avrebbe permesso agli allievi, dopo le elementari, di non dover scegliere tra scuola classica e istituti tecnici, ma di formarsi, in un percorso comune per altri tre anni); istituzione del liceo moderno (al tempo dell'intervista il liceo moderno era già in discussione ma non era ancora stato ufficialmente creato, l'intervista è infatti del 1909, il regio decreto sopra riportato è del 1911); sfollamento liceo classico con maggiore

³³⁶ Benedetto Croce, *Contributo alla critica di me stesso*, Milano 1989, pp. 84-85.

³³⁷ Intervista *Benedetto Croce difende la scuola Classica. Il suo disegno di riordinamento degli studi. Un'intervista che leverà rumore*, Achille Pellizzari, *Giornale d'Italia*, 1909. Pellizzari riassume così le discussioni che vertevano intorno alla scuola: «Vi sono i partigiani della così detta "scuola unica", che dovrebbe essere un corso forse triennale di studi, immediatamente successivo alla scuola elementare, e servir di preparazione a due ordini di scuole, compiutamente diverse, dando agio agli alunni di meglio maturarsi con più avveduto consiglio scegliere la via da seguire: o quella della scuola classica o quella della così detta moderna. Vi sono coloro che, accettando o respingendo la proposta della scuola unica, vorrebbero in ogni modo riformare il ginnasio e il liceo, diminuendo o abolendo, secondo, gli insegnanti delle scuole classiche, e introducendovi quelli di altre lingue e scienze moderne. Vi sono infine i seguaci del regime antico ai, ai quali piacerebbe che la scuola classica fosse mantenuta qual è, ma che si provvedesse a sfollarla con l'istituzione di numerosi istituti professionali e tecnici». L'intervista è ripresa nel libro R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-1921*, Roma 1968. Si vedano le pp. 33-38.

possibilità di iscriversi ad altri istituti (posizione dei classicisti). Alla domanda di Pellizzari che chiedeva a Croce di schierarsi da una parte³³⁸; Croce orgogliosamente e fermamente rispondeva:

«Vi rispondo senza esitazione e senza restrizioni, ch'io sto dalla parte dei classicisti. Di tutti i tipi di scuole secondarie che noi abbiamo in Italia, ce n'è uno solo che, per consenso quasi universale, dia buoni risultati; e questo tipo è la scuola classica. Perché dovremmo guastare appunto questa, e fare un salto nell'ignoto con l'istituzione, per esempio della scuola unica?»³³⁹

Difesa di Croce che veniva ulteriormente affermata quando, in merito al problema dell'accesso all'università, Croce proponeva che l'università si sdoppiasse: vi doveva essere un'università professionale (a cui potevano accedere coloro che avevano frequentato gli istituti tecnici) e un'università filosofica o scientifica (a cui potevano accedere solo coloro che avevano frequentato la scuola classica). La scuola classica per Croce non deve essere utile, «deve avere carattere formativo, non informativo»³⁴⁰; la sua posizione – per essere chiari – difendeva la dicotomia tra studi classici e studi tecnici imposta dalla Legge Casati e anzi proponeva di accentuare la dicotomia ulteriormente³⁴¹. Sono posizioni di cui Croce non dubiterà e che riproporrà anche dopo undici anni, quando occuperà il posto di Ministro; alla base della sua difesa degli studi classici, vi era la profonda convinzione del legame di filiazione che legava il popolo italiano a quello romano e a quello greco; le basi della popolazione italiana – per Croce – erano due: il mondo greco romano da un lato; l'educazione cristiana dall'altro³⁴². Le posizioni di Croce, in merito agli studi classici, sono ribadite nel *Disegno di legge presentato alla Camera dei deputati nella seduta del 23 giugno 1921 dal ministro dell'Istruzione*

³³⁸ «Nella contesa voi da che parte state?» in R. Fornaca, *Benedetto Croce*, cit., p. 33.

³³⁹ R. Fornaca, *Benedetto Croce*, cit., p. 34.

³⁴⁰ *Ivi*, p. 37.

³⁴¹ Si leggano le parole di Fornaca quando afferma: «L'intervista del Croce del 1909 è indicativa per diversi motivi: divisione tra istruzione classica e tecnico-professionale, carattere selettivo più che orientativo degli esami, formazione di una scuola per élite con una cultura prevalentemente umanistica e classica, rifiuto della scuola unica a livello degli 11-14 anni; si muoveva, cioè, nell'ambito della legge Casati e ne accentuava, anzi, gli aspetti negativi» in *Ibidem*.

³⁴² B. Croce, *Discorsi parlamentari*, Bologna 2002, pp. 76-77: «il cristianesimo ha creato la vita morale della quale ancora viviamo, e che in questo senso tutti siamo cristiani, è cosa tanto indubitabile, quanto il dire che Roma ha creato il diritto e la Grecia l'arte letteraria, e che tutti noi, italiani, francesi o tedeschi, siamo, in questo senso, romani ed ellenici».

pubblica (Croce) di concerto col Ministro del Tesoro (Bonomi) e col ministro delle Finanze (Facta) sugli esami nelle scuole medie di istruzione classica, tecnica e magistrale, disegno di legge che ritroviamo nel *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Supplemento al n. 26 del 30 Giugno 1921*. L'obiettivo del Disegno di Legge riguardante gli esami era di rendere «efficace l'azione della scuola»³⁴³, ribadendo inoltre che il compito della scuola fosse quello «di fornire quel vital nutrimento di cultura»³⁴⁴. Difendeva inoltre la dicotomia imposta dalle Legge Casati affermando:

«È mio convincimento che la distinzione fatta dalla legge Casati sia fondata su ottime ragioni; che cioè la scuola di cultura generale, quella che non si prefigge altro scopo che un libero e disinteressato svolgimento di umana cultura in servizio e preparazione di studi speciali superiori, non debba confondersi con quella che mira al conferimento di singole e circoscritte abilità tecniche. È questa la ragione precipua della soppressione delle licenze, di cui all'articolo 1»³⁴⁵.

L'articolo 1 infatti decretava che «alle università e agli istituti superiori di grado universitario si accede unicamente con esame di maturità»³⁴⁶ (previsto solo per le scuole classiche); mentre l'articolo 3 normava l'abilitazione conferita al termine delle scuole magistrali e degli istituti tecnici³⁴⁷. I disegni-legge proposti da Croce (questo e quello nominato *Sulla sistemazione dei corsi paralleli aggiunti e degli istituti di istruzione media e normale*) non ebbero fortuna ed infatti vennero entrambi respinti. Lo stesso Croce ricorda l'intenzione a quel punto di dimettersi, ma è lo stesso Giolitti a dimettersi, data l'instabilità politica generale, ponendo fine al suo ultimo Governo. Si succedettero a quel punto due governi quello presieduto da Ivanoe Bonomi, precedentemente Ministro del Tesoro nel V Governo Giolitti e quello presieduto da Luigi Facta; il primo pose al Ministero dell'Istruzione Orso Mario Corbino, il secondo Antonio Anile ma i governi durarono insieme poco più di un anno e il 31 Ottobre 1922 Benito Mussolini diventò

³⁴³ Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica parte I anno 1921 (6 gennaio-30 giugno), Supplemento al N. 26 del 30 giugno 1921, Roma 1921, p. 3.

³⁴⁴ *Ibidem*.

³⁴⁵ *Ivi*, p. 11.

³⁴⁶ *Ivi*, p. 24.

³⁴⁷ Articolo 3: «L'abilitazione è conferita mediante esame delle scuole magistrali e dalle sezioni professionali degli istituti tecnici» in *Ibidem*.

Presidente del Consiglio dei Ministri del Regno d'Italia e chiamò al Ministero della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile.

2.6. Le riforme a lungo attese: Gentile e Bottai.

L'avvento del Fascismo coincide, per l'Italia, con le due riforme più importanti per il sistema scolastico italiano promulgate dopo la Legge Casati; non è un dettaglio trascurabile il fatto che le riforme più imponenti sull'educazione in Italia sono state fatte in tempo di guerra, dove – come lo era stato per la legge Casati – non era obbligatorio passare dalla discussione e dall'approvazione in Parlamento. Le due riforme portano i nomi di Gentile e di Bottai che sono stati tra gli ideologi più importanti, per differenti motivi, del Fascismo. Ambedue hanno dovuto misurarsi in qualità di Ministri della Pubblica Istruzione (a partire dal 1929 il nome del Ministero sarà dell'Educazione Nazione) con uno dei terreni d'iniziativa politica e ideale fra i più rischiosi: la scuola. Ambedue hanno elaborato ambiziosi progetti di riforma della scuola che, al di là dei fini morali e nazionali proposti da raggiungere, miravano a risolvere la piega della disoccupazione intellettuale, oggetto di vaste ed ovvie preoccupazioni da parte degli esperti. Gentile fu il primo Ministro della Pubblica Istruzione sotto il governo Fascista e i problemi della scuola non erano del tutto irrilevanti. È bene inoltre sottolineare che il tema della scuola era a Mussolini stesso tanto caro, non solo perché era fermamente convinto che – proprio nella scuola – potesse crearsi il popolo che lui voleva governare ed ideare ma anche perché Mussolini stesso era stato insegnante. Nel 1901 era diventato maestro abilitato (dopo aver completato la scuola normale), nel 1902 aveva avuto il suo primo incarico (come supplente in una scuola di Pieve di Saliceto), nel 1907 aveva ottenuto a Bologna l'abilitazione all'insegnamento della lingua francese e successivamente un incarico presso la Scuola tecnica del Collegio cattolico Calvi di Oneglia. Una volta salito al potere, non è difficile accertare il fatto che egli stesso avesse sviluppato una «sua “filosofia” della Pubblica Istruzione: un ex maestro, elementare e professore, non poteva non averla»³⁴⁸. È lui stesso a dichiararlo, quando sostiene che «la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo o agnostica di fronte al

³⁴⁸ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 261.

fascismo, esige che tutta la sua scuola, in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti, educi la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a rinnovarsi nel fascismo»³⁴⁹; ed è sempre Mussolini a dire che la riforma Gentile, che prevedeva la riorganizzazione del sistema scolastico, è la riforma che decise di seguire più da vicino³⁵⁰. Si è molto dibattuto, e forse fin troppo, se la riforma di Gentile possa considerarsi, come Mussolini l'aveva definita, “la più fascista delle riforme”; se da un lato era chiaro che la scuola potesse e dovesse, secondo il regime fascista, diventare il luogo principale in cui la nuova ideologia sarebbe stata fatta propria, dall'altro, basta analizzare la riforma per capire che, più che la riforma di Mussolini, era a tutti gli effetti la riforma di Gentile. Gentile, non era solamente un filosofo ed uno studioso di teoria politica, era soprattutto un intellettuale impegnato che ricopriva molti incarichi importanti anche prima dell'avvento del fascismo; questo è dimostrato anche dal rapporto che Gentile intrattiene con Croce. I due si incontrano a Pisa durante gli studi, lavorano insieme dal 1903 a “La Critica”, rivista di storia, letteratura e filosofia³⁵¹ e anche al Ministero della Pubblica Istruzione; negli anni di Croce come Ministro inserisce Gentile nei gruppi di studio e soprattutto nella commissione per la stesura della riforma delle scuole superiori e degli esami. La frattura tra i due non avviene a causa della riforma gentiliana ma si consuma nel 1925 alla luce della pubblicazione del *Manifesto degli intellettuali fascisti*, a cui Croce rispose con l'*Antimanifesto*³⁵². Gentile era stato scelto da Mussolini come Ministro della Pubblica Istruzione perché era «il grande nome da poter spendere contro coloro che accusavano il Fascismo di incoltura, il fiore all'occhiello da vantare sulla scena nazionale e internazionale. La sua candidatura a Ministro era stata sostenuta da una delle figure più brillanti e originali dell'intelligenza in camicia nera, Camillo Pellizzi, e dal pedagogista

³⁴⁹ Mussolini in un discorso del 5 dicembre 1925 al Congresso della Corporazione della Scuola.

³⁵⁰ Mussolini lo afferma nell'intervista del maggio 1928 al Saturday Evening Post di Londra: «Una delle riforme che ho promosso, seguendola da vicino in tutti gli sviluppi successivi, è la riorganizzazione del sistema scolastico; questa è stata chiamata “riforma Gentile” dal nome del ministro della Pubblica Istruzione da me nominato subito dopo la Marcia su Roma »

³⁵¹ È Croce stesso che lo ricorda quando afferma «assegnai a Gentile la storia della filosofia italiana di quel periodo, e tolsi su di me la storia della letteratura» in B. Croce, *Contributo alla*, cit., p. 40.

³⁵² «Venuto al potere, poco di poi, il cosiddetto fascismo, non narrerò particolari di casi e di persone circa questi dieci anni della nostra opposizione (1924-34), non solo perché tale non è la natura del presente scritto, ma anche per l'impazienza verso la rimemorazione del particolare e dell'aneddotico nell'animo preso dal problema vitale che ancora tutto lo tiene e che è ben lungi dall'essere risoluto. Da parte mia, scrissi il *Manifesto degli intellettuali antifascisti*, che fu pubblicato il 1° maggio 1925 e raccolse parecchie centinaia di firme; feci quanto ancora si poteva fare nelle ultime manifestazioni dei partiti e del parlamento, nei consigli e nei congressi del partito liberale (al quale mi iscrissi e che fu poi disciolto), nella stampa ancora semilibera per qualche tempo, e nel Senato, dove votai contro le leggi che sopprimeva la libertà di associazione e di stampa, contro quelle del tribunale speciale e della pena di morte e le altre simili» in *Ivi*, p. 87.

gentiliano Ernesto Codignola»³⁵³. Gentile era un idealista di chiara fama che aveva preso posizione autonome ed indipendenti dal crocianesimo, ma che soprattutto teneva con il personale e le strutture della scuola e dell'università rapporti di lavoro se non più frequenti almeno di pari intensità di quelli tenuti dallo stesso Croce. Vi era, da parte del Fascismo, da un lato la necessità concreta di creare una nuova ideologia, dall'altro la necessità di riorganizzare profondamente la scuola, perché la scuola era visto il luogo in cui la nuova ideologia doveva essere studiata, appresa e compresa. La situazione scolastica ereditata da Gentile non era di semplice risoluzione, i problemi rimanevano quelli noti (un'evidente dicotomia tra scuole tecniche e scuole classiche unita alla necessità di una scuola media unica) ma si presentava, in quegli anni, anche una crescente richiesta d'istruzione e di sapere proveniente dal proletariato, numericamente in crescita. Era una situazione in stallo da molti anni, come si è già avuto modo di notare, non risolvibile con qualche decreto-legge ma con una riforma organica e chiara che avrebbe contemporaneamente risolto due problemi: da un lato la riforma doveva portare una maggiore diffusione dell'istruzione, dall'altro doveva rendere la scuola classica ancora più elitaria. Per risolvere l'eterna e rilevante dicotomia tra studi classici e studi tecnici, si dovevano rifondare gli studi tecnici ma soprattutto si dovevano creare delle scuole alternative alle scuole classiche; le scuole classiche infine non dovevano essere eliminate, dovevano anzi diventare le scuole migliori, le scuole più elitarie. Il programma scolastico di Gentile non poteva e non doveva essere un'invenzione solo della mente di Gentile, era e doveva essere al contrario il risultato e la somma di un lungo lavoro di analisi e di discussione, la riforma doveva presentarsi come una risposta alla richiesta, già posta dalla Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, che voleva «l'apertura di nuove scuole che siano, diciamo così, valvole di sicurezza al fervore impetuoso della vita moderna»³⁵⁴. La riforma Gentile è, grazie ad una serie di decreti regi (emanati fra la fine del 1922 e l'inizio del 1923), una riforma organica del sistema scolastico italiano; la riforma decretava l'obbligo scolastico fissato dai 6 ai 14 anni; la scuola complementare come un prolungamento della scuola elementare; l'unificazione dei corsi di istruzione tecnica inferiore, industriale e commerciale; l'eliminazione del Liceo Moderno; l'istituzione del Liceo Scientifico, del Liceo Artistico, dell'Istituto Magistrale e dell'Istituto superiore di

³⁵³ A. Scianca, *Il duce e il professore*. Prefazione a G. Gentile, *Origini e dottrina del fascismo*, Italia 2020, p. 10.

³⁵⁴ Commissione Reale per l'ordinamento degli Studi Secondari in Italia, Roma 1909, p. 14.

Magistero; la sistemazione degli esami conclusivi per gli istituti secondari, anche detti di maturità per i licei e di licenza per gli altri. Le modifiche più importanti riguardano l'istruzione secondaria e il regio decreto che stabilisce tutte le modifiche è il *Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054*. Nell'articolo 1, si stabiliva che «Gli Istituti medi di istruzione sono di primo e di secondo grado. Sono di primo grado: la scuola complementare, il ginnasio, il corso inferiore dell'Istituto tecnico, il corso inferiore dell'Istituto magistrale; sono di secondo grado: il liceo, il corso superiore dell'Istituto tecnico, il corso superiore dell'Istituto magistrale, il liceo scientifico, il liceo femminile»³⁵⁵. Un allievo, finite le elementari, aveva dunque di fronte queste scelte: il ginnasio-liceo, lo scientifico, l'istituto magistrale e quello tecnico ed infine la scuola complementare e la scuola femminile. In merito all'istruzione classica non vi furono cambiamenti significativi, gli articoli a riguardo sono quelli dal 39 al 44 in cui veniva ribadito che l'istruzione classica ha come fine l'università e si compone di due ordini (ginnasio-liceo) della durata complessiva di otto anni³⁵⁶; si stabiliva inoltre che «alla cattedra delle materie letterarie nel corso superiore si accede soltanto mediante concorso»³⁵⁷; si affermava che ogni ginnasio-liceo ha un solo corso completo di classi e che non potevano essere istituite classi aggiuntive³⁵⁸; si normava il numero delle diverse cattedre³⁵⁹. È bene sottolineare come l'istruzione classica spesso declamata come l'istruzione *par excellence* gentiliana, abbia in realtà di Gentile poco o addirittura nulla; con la riforma Gentile, infatti, è ancora un tipo di istruzione pienamente casatiana. Nel libro *La scuola giusta. In difesa del liceo classico* lo afferma anche Federico Condello; sottolineando come Gentile semplicemente riaffermi nuovamente che l'istruzione

³⁵⁵ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, articolo 1.

³⁵⁶ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, articolo 39: «L'istruzione classica ha per fine di preparare alle Università ed agli Istituti superiori. È di due gradi: di primo grado nei ginnasi, di secondo nei licei»; articolo 40: «Il ginnasio è di cinque anni: i primi tre costituiscono il corso inferiore, gli altri due quello superiore. Nel corso inferiore si insegnano: lingua italiana, lingua latina, storia e geografia; matematica; una lingua straniera dal secondo anno. Nel corso superiore si insegnano: lingua italiana, lingua latina, lingua greca, storia e geografia; matematica; la stessa lingua straniera che nel corso inferiore»; articolo 42: «Il liceo è di tre anni. Vi si insegnano: lettere italiane, latine e greche; filosofia, storia ed economia politica; matematica e fisica; scienze naturali, chimica e geografia; storia dell'arte».

³⁵⁷ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, articolo 41.

³⁵⁸ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, articolo 43: «Ogni liceo-ginnasio ha, di regola, un solo corso completo di classi. In non più di un terzo dei licei-ginnasi può essere istituito fino ad un quarto corso completo di classi per il ginnasio, fino ad un terzo corso completo di classi per il liceo. È vietata l'istituzione di classi aggiunte oltre i corsi completi di cui ai precedenti commi».

³⁵⁹ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, articolo 44: «L'annessa tabella n 8 stabilisce il numero delle cattedre da istituirsi in ogni liceo-ginnasio o liceo isolato o ginnasio isolato per le varie discipline o gruppo di discipline, gli insegnamenti da conferirsi per incarico e le classi nelle quali ciascun professore di ruolo è tenuto ad insegnare. Ogni liceo-ginnasio o liceo isolato ha un macchinista in servizio dei gabinetti scientifici. Lo stipendio dei macchinisti è stabilito dall'annessa tabella n. 17».

secondaria classica permetteva l'accesso a tutte le università³⁶⁰. Inoltre, nel paragrafo *Cos'ha di gentiliano il liceo classico*, Condello pone a confronto l'istruzione classica della legge casatiana con l'istruzione classica della legge gentiliana:

«Se poi badiamo a orari e programmi, constatiamo che la riforma Gentile, rispetto al modello sabaudo d'origine, si limitò in gran parte a ritocchi e rinnovati dosaggi delle materie qualificanti, talvolta diversamente distribuite fra i due cicli del ginnasio e del liceo. Non manca nemmeno qualche sorpresa. Per esempio: nel ciclo ginnasiale, fra Casati e Gentile, latino e greco complessivamente decrescono, e aumentano semmai italiano e storia; latino e greco crescono al liceo – il greco con decisione: nei primi due anni raddoppia – ma crescono complessivamente anche matematica e fisica (ora però accorpate) e scienze naturali; la filosofia si distribuisce sull'intero triennio, mentre i programmi casatiani la limitavano al biennio finale: ma il monte ore complessivamente segna un incremento molto modesto, perché nel biennio finale la disciplina, con Gentile, perde un'ora a settimana. In sostanza: rispetto all'archetipo casatiano che il ministro ebbe a modello, sostanziale continuità, e addirittura qualche cedimento»³⁶¹.

Il progetto di Gentile non si concentra quindi tanto sull'istruzione classica, la cui differenza si nota solo nei quadri orari, non vi è differenza, infatti, né nella divisione tra ginnasio-liceo, né nella durata complessiva degli studi, né nelle materie insegnate, ma il progetto gentiliano preme per limitare le iscrizioni al liceo classico. Per perseguire questo scopo, venivano prima di tutto introdotti esami ai vari livelli del sistema scolastico: di ammissione, idoneità, abilitazione all'esercizio della professione che avrebbero dovuto funzionare da filtri, ma soprattutto si istituiva il Liceo Scientifico, vero perno e vera novità del sistema gentiliano. Grazie a tale creazione, Gentile asseconda da un lato le richieste di chi voleva diminuire le iscrizioni al ginnasio-liceo e dall'altro le richieste di chi voleva che l'ammissione all'università potesse avvenire non solo dopo il diploma del ginnasio-

³⁶⁰ F. Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano 2018, p. 108: «la riforma fascistissima ripeteva alla lettera i privilegi garantiti all'istruzione classica dalla legge Casati»

³⁶¹ *Ivi*, p. 109.

liceo. Gli articoli che istituiscono e normano il Liceo Scientifico sono quelli che vanno dall'articolo 60 all'articolo 64; si stabilisce che il compito del Liceo Scientifico è quello di istruire i giovani alla cultura scientifica; si decreta che, coloro che avranno frequentato il Liceo Scientifico potranno frequentare le Facoltà di Scienze, Medicina e Chirurgia³⁶²; si decide la durata complessiva (quattro anni)³⁶³ e le materie che saranno insegnate³⁶⁴; si specificano le cattedre³⁶⁵ e come i Licei Scientifici andranno istituiti di concerto con il Ministero delle Finanze³⁶⁶. Con l'istituzione del Liceo Scientifico, a seguito del quale – come già si è ricordato – si abolì il Liceo Moderno voluto dalla Commissione Reale e istituito da Credaro, si dava la possibilità a coloro che avessero voluto frequentare facoltà scientifiche una via alternativa rispetto al ginnasio-liceo. Gentile poteva inoltre così confermare nuovamente la chiusura di tutte le facoltà agli istituti tecnici, tali istituti infatti avevano l'obbligo di creare forza lavoro, non studenti universitari. La riforma Gentile produsse, come sperato, i suoi effetti alle secondarie superiori dove il numero degli iscritti subì un vero e proprio crollo (dai 337.000 dell'anno scolastico 1922-1923 ai 237.000 del 1926-1927) e all'università (i tassi del calo iscritti s'aggirano rispetto al primo dopoguerra sull'ordine del 5%). Riformando il sistema, Casati aveva, sulla base della riforma prussiana e pur dividendo categoricamente istituti tecnici e ginnasi-liceo, aperto la scuola a tutti; al contrario la riforma di Gentile ha il fine di selezionare gli studenti universitari, per questo rende l'istruzione classica il più elitaria possibile, crea il Liceo Scientifico (che dà accesso solo a determinate università), riforma la scuola normale e fonda gli Istituti magistrali (i cui studenti diminuiscono vertiginosamente) ma soprattutto depaupera gli istituti tecnici, con la creazione della scuola complementare. Per Gentile, l'istruzione superiore non doveva essere per tutti, ma doveva essere per pochi; il ginnasio-liceo doveva creare una classe dirigente; «gli studi secondari – scriveva Gentile – sono di lor

³⁶² Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, art. 60: «I licei scientifici hanno per fine di sviluppare ed approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle Facoltà di scienze e di medicina e chirurgia, con particolare riguardo alla cultura scientifica».

³⁶³ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, art. 61: «Il liceo scientifico è di quattro anni. Ogni liceo scientifico può avere fino a tre corsi. È vietata la formazione di classi aggiunte oltre ai corsi completi».

³⁶⁴ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, art. 62: «Nel liceo scientifico si insegnano: lettere italiane e latine; storia, filosofia ed economia politica; matematica e fisica; scienze naturali, chimica e geografia; una lingua e letteratura straniera; disegno».

³⁶⁵ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, art. 63: «L'annessa tabella n. 12 stabilisce il numero delle cattedre da istituirsi in ciascun liceo scientifico per ogni disciplina o gruppo di discipline, gli insegnamenti da conferirsi per incarico e le classi nelle quali ciascun professore di ruolo è tenuto ad insegnare».

³⁶⁶ Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054, art. 64: «All'istituzione dei RR. licei scientifici può provvedersi con decreto Reale da emanarsi su proposta del Ministro dell'istruzione di concerto con quello delle finanze».

natura aristocratici, nell'ottimo senso della parola: studi di pochi, dei migliori»³⁶⁷. Rendere gli studi classici ancora più elitari non era stata però, è bene sottolinearlo, una scelta del solo Gentile; era anzi il risultato di lunghe discussioni avvenute in Italia tra intellettuali e in Parlamento. Si riteneva che il ginnasio-liceo fosse davvero la scuola dove poter formare i migliori tra i cittadini ma, proprio questo, si sarebbe dovuto cercare di diminuire prepotentemente le iscrizioni. La riforma gentiliana era la diretta conseguenza delle richieste infinite di Commissioni e Inchieste che pretendevano la creazione di una scuola che da un lato non doveva essere un istituto tecnico, ma dall'altro non fosse e non dovesse essere difficile ed elitario come il classico. Gentile, con la sua Riforma e con la creazione del Liceo Scientifico, aveva dato una risposta concreta ad una quantità infinita di dibattiti sull'istruzione; non rispondeva invece alla necessità e alla richiesta di una creazione di una scuola media. A questa richiesta rispose Giuseppe Bottai diventato Ministro dell'Educazione Nazionale nel 1936; Gentile si era dimesso nel 1924 (continuando però a fare parte degli intellettuali fascisti e a difendere l'ideologia fascista) e a lui seguirono sei ministri (Alessandro Casati – pronipote di Gabrio, Pietro Fedele, Giuseppe Belluzzo, Balbino Giuliano, Francesco Ercole, Cesare Maria De Vecchi), nessuno dei quali modificò l'impianto deciso da Gentile. Al contrario Giuseppe Bottai, considerato una delle menti più lucide dell'ideologia fascista, rimase in carica dal 15 novembre 1936 al 5 febbraio 1943, quasi sette anni, un tempo infinitamente lungo per un Ministero complicato e difficile come quello che si occupava di scuola. Giunto al vertice del ministero dell'Educazione nazionale, comprese che il suo compito principale doveva essere quello di reimpostare la scuola secondaria inferiore. Nel discorso parlamentare *Sul bilancio dell'educazione nazionale* pronunciato alla Camera nella tornata del 17 marzo 1937 (pochi mesi dopo aver preso la carica di Ministro), Bottai si dimostra pienamente consapevole dei problemi della scuola che erano i seguenti: la scuola tecnica era vista come una scuola inferiore, l'istruzione classica considerata la scuola migliore ma per troppe persone; ma soprattutto si sottolineava la mancanza di unità tra le due scuole. Erano due percorsi troppo diversi e troppo distanti³⁶⁸; l'unità a cui mira – fin da subito –

³⁶⁷ A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, cit., p. 149.

³⁶⁸ «Nella mentalità ancora dominante la tecnica è una specificazione inferiore della scuola. Perciò, è tuttavia una scuola di pochi. Mentre la classica è diventata una scuola di molti, di troppi. Manca, tra l'una e l'altra, quella unità di orientamento, che rovesci a vantaggio della cultura l'assurdo rapporto» in G. Bottai, *Sul bilancio dell'educazione nazionale 1937-XV – 1938-XVI. Discorso pronunciato alla Camera fascista nella tornata del 17 marzo 1937-XV*. Discorso che si trova in G. Bottai, *La Carta della scuola*, Milano 1939, p. 97.

è la scuola media inferiore che deve essere uguale per tutti e con le stesse materie insegnate a tutti³⁶⁹. Il problema che Bottai vuole risolvere era la conseguenza di quanto era stabilito nella legge Casati, la quale prevedeva che dopo la scuola elementare si potesse scegliere tra scuola normale, istituto tecnico, istruzione secondaria classica; mentre nella legge Gentile si permetteva di scegliere tra scuola complementare, liceo artistico, ginnasio-liceo, liceo scientifico. Il liceo scientifico che permetteva comunque l'accesso a determinate università, durava solo quattro anni, a differenza del ginnasio-liceo che durava in tutto otto anni. Andava normato, per essere espliciti, quel periodo di tempo che ora corrisponde alla nostra scuola media (Bottai la chiama scuola media inferiore distinguendola dalla scuola media superiore, attuale liceo). Il Ministro ne parla anche in Senato, qualche giorno dopo la Camera, dove riprende quanto già detto, ampliandolo e facendo un confronto tra legge Casati e riforma Gentile³⁷⁰. A questi problemi, Bottai risponde scrivendo *La Carta della Scuola*, vero manifesto della sua impostazione. Inizia con una relazione al Duce e un'analisi della Riforma Gentile: critica la sua inadeguatezza ai bisogni concreti della scuola³⁷¹, critica il «susseguirsi dei ritocchi»³⁷² dei Ministri successivi a Gentile, ne loda anche alcuni aspetti, in particolar modo l'esaltazione del valore dello studio³⁷³. Il problema principale però della riforma gentiliana è quello già enunciato e che Bottai stesso riprende: la scuola gentiliana è una scuola chiusa, appare infatti come un ordinamento della scuola borghese³⁷⁴; non scuola per tutti, una scuola che educi tutti i cittadini italiani. La critica di Bottai nei confronti della scuola borghese impostata da Gentile non deve fare pensare però che Bottai fosse contro la cultura classica; non lo era, era contro l'elitarismo dell'istruzione classica. Egli stesso lo chiarisce, dopo qualche pagina, in un paragrafo denominato *Problema di umanismo moderno*; Bottai in queste pagine, ritraendo l'eterno problema dell'utilità del

³⁶⁹ «C'è, dunque, un problema della scuola media, oggi, in Italia e non solo in Italia, ch'è, a propriamente considerare, il problema della Scuola riguardata nella sua unità» in G. Bottai, *La Carta*, cit., p. 99 e «Se guardiamo alla scuola media inferiore, noi vediamo: il latino introdotto in tutte le scuole, anche tecniche, e i programmi conguagliati al punto, che per certe materie fondamentali si ha una identità assoluta di contenuti» in *Ivi*, p. 100.

³⁷⁰ «E possiamo a parlare dell'insegnamento medio. La situazione legislativa di questo settore è pure assai complicata. Il Regio Decreto del 6 maggio 1923, che fu emanato in virtù dei pieni poteri dati al Governo fascista dalla legge 3 dicembre 1922, riordinò su nuove basi tutto il sistema della istruzione media, la quale, dalla legge Casati del 1859, non aveva mai avuto organica sistemazione» in G. Bottai, *Sul bilancio dell'educazione nazionale 1937-XV – 1938-XVI. Discorso pronunciato al Senato del Regno nella seduta del 22 marzo 1937-XV*. Discorso che si trova in *Ivi*, p. 116.

³⁷¹ *Ivi*, p. 3: «in nome dell'esperienza misero l'accento sull'inadeguatezza ai concreti bisogni di un magistero educativo dei programmi e degli ordinamenti».

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ *Ivi*, p. 4: «sotto il segno della riforma Gentile la restaurazione della disciplina nella scuola, la diffusa convinzione che lo studio debba ormai considerarsi come occupazione seria e preminente».

³⁷⁴ *Ivi*, p. 5.

greco e del latino, afferma con forza quanto lo studio di queste materie sia a dir poco fondamentale per tutti (anche per gli scienziati) e non solo per gli uomini di cultura:

«L'esperienza ha dimostrato, che l'umanità non conosce, finora, mezzi efficienti di organizzare un quadro di insegnamento formativo, senza lo studio delle lingue morte. E, oggi, non solo i filologi, ma anche i tecnici e gli scienziati più eminenti, chiedono come sostrato insostituibile della scienza e della tecnica un fondo comune di cultura greco-latina. Il latino prepara alla matematica e alla fisica, meglio della matematica e della fisica»³⁷⁵.

Secondo Bottai, lo studio delle materie classiche e delle lingue classiche deve essere preservato in quanto in esse vi è un «valore metodologico formativo»³⁷⁶ che non si può e non si deve perdere. Affermare che vi sia un valore di questo tipo significava sostenere che l'insegnamento delle materie classiche, e in particolar modo del latino, potevano e dovevano essere insegnate a tutti. Si eliminava quindi la necessità che il ginnasio inferiore del ginnasio-liceo per l'istruzione classica fosse separato e si creavano di conseguenza le condizioni per la formazione di una scuola media unica³⁷⁷. Nell'ordinamento della scuola Fascista, si aggiungeva, dopo l'ordine elementare e prima dell'ordine superiore, un ordine medio che si distingueva in scuola media (per coloro che successivamente avrebbero voluto frequentare il Liceo Classico o il Liceo Scientifico o l'Istituto Magistrale)³⁷⁸, scuole media professionale, scuola tecnica biennale. I cambiamenti che devono essere evidenziati con questa riforma sono principalmente tre: pur obbligando a undici anni a scegliere tra scuola media e scuola media professionale e tecnica, si permetteva a chi sceglieva la scuola media di decidere successivamente in quale indirizzo proseguire; si stabiliva il latino come materia fondamentale tra gli insegnamenti della scuola media; si

³⁷⁵ G. Bottai, *La Carta*, cit., p. 9.

³⁷⁶ *Ivi*, p. 10.

³⁷⁷ *Ivi*, p. 36: «Una scuola unica, adunque, e di tre anni».

³⁷⁸ *Ivi*, p. 81: «La Scuola media, comune a quanti intendano proseguire gli studi dell'ordine superiore, pone nei giovinetti dall'undicesimo al quattordicesimo anno i primi fondamenti della cultura umanistica, secondo un rigoroso principio di selezione. La sua durata è di tre anni. Nei suoi programmi, ispirati a modernità di criteri didattici, l'insegnamento del latino è fattore di formazione morale e mentale. Il lavoro vi assume forma e metodo di lavoro produttivo»

creava e si nominava, per la prima volta, il Liceo Classico³⁷⁹ in quanto tale. Non si parlava più di istruzione secondaria classica o di ginnasio-liceo, dato che il ginnasio inferiore era stato sostituito dalla scuola media. Il Liceo Classico non era più di otto anni ma di cinque (come il Liceo scientifico). La legge che contiene l'istituzione della scuola media è quella dell'1 Luglio 1940, n. 899 (articoli 1-33), in essa si stabilisce l'obiettivo della scuola media, ovvero quello di orientare, insieme alla famiglia, gli alunni nella scelta degli studi successivi³⁸⁰, si decreta la durata di tre anni³⁸¹, si definiscono le materie d'insegnamento³⁸² e l'orario settimanale³⁸³, l'organizzazione generale e gli esami; inoltre, nelle disposizioni transitorie e finali si decide che «la prima classe della scuola media inizierà il suo funzionamento nell'anno scolastico 1940-1941»³⁸⁴. Nella relazione al Duce, Giuseppe Bottai mostra la sua propria soddisfazione nell'essere riuscito dove i precedenti governi avevano fallito:

«La scuola media, che per Vostro ordine comincerà a funzionare dal prossimo anno 1940-41, germe di tutta la Riforma, ne costituisce altresì il centro vitale. Anni e anni di discussioni e di polemiche, anche prima dell'avvento del Fascismo, dimostrarono come un problema, presente nella coscienza di tutti, potesse, tuttavia, non trovare soluzione adeguata per una neutra irrisolutezza»³⁸⁵.

Il peso di Gentile e Bottai, come Ministro della Pubblica Istruzione (il primo) e Ministro dell'Educazione Nazionale (il secondo), è stato a volte messo in discussione a causa della

³⁷⁹ G. Bottai, *La Carta*, cit., p. 82: «Il Liceo classico, quinquennale, integrando l'insegnamento delle lingue e letterature antiche con quello delle lingue e letterature moderne, perpetua e ravviva l'alta tradizione umanistica dei nostri studi. Promuove nei giovani attitudine alla meditazione, rigore critico, preparazione metodologica, coscienza delle tradizioni e della modernità, conoscenza diretta e pratica del lavoro. Gli insegnamenti scientifici vi hanno una parte adeguata alle finalità che gli sono proprie».

³⁸⁰ Legge 1 VII 1940 art. 1: «La Scuola media, con i primi fondamenti della cultura umanistica e con la pratica del lavoro, saggia le attitudini degli alunni, ne educa la capacità, e in collaborazione con le famiglie, li orienta nella scelta degli studi e li prepara a proseguirli».

³⁸¹ Legge 1 VII 1940 art. 2: «La Scuola media ha la durata di tre anni. Non è ammessa abbreviazione alcuna della durata triennale del corso. Dalla scuola media si accede alle scuole dell'ordine superiore, al liceo artistico, alle scuole dell'ordine femminile».

³⁸² Legge 1 VII 1940 art. 4: «Le materie d'insegnamento sono: religione, lingua italiana, lingua latina, storia, geografia, matematica, disegno, educazione fisica, cultura militare per gli alunni; economia domestica per le alunne. Il lavoro è parte integrante dell'insegnamento».

³⁸³ Legge 1 VII 1940 art. 6: L'orario settimanale per ogni classe è di 22 ore, cui vanno aggiunte le ore assegnate alla pratica del lavoro e all'educazione fisica. Le ore settimanali di lezione per ciascuna materia, i programmi di insegnamento e le prove d'esame sono stabiliti con decreto Reale, su proposta del Ministro per l'educazione nazionale.

³⁸⁴ Legge 1 VII 1940 art. 23.

³⁸⁵ G. Bottai, *La nuova scuola media*, Firenze 1941, p. 49.

loro appartenenza al regime fascista³⁸⁶; è necessario però evidenziare come le riforme da loro proposte non siano inventate d'improvviso, né abbiamo legami particolari con l'ideologia fascista. Va invece sottolineata, al contrario, la loro capacità di far proprie idee di cui si era molto dibattuto fin dall'istituzione della Legge Casati. Gentile riuscì, con l'istituzione del Liceo Scientifico, ad aprire la strada per una riforma dell'ingresso alle facoltà universitarie, qualcosa che oggi diamo per scontato, ma che fino a quel momento era possibile solo per chi aveva frequentato il ginnasio-liceo. Bottai, d'altro canto, con l'istituzione della scuola media, riuscì a rendere i diversi licei e istituti secondari più uniformi, ma soprattutto consentì di spostare la scelta della scuola da frequentare dagli 11 anni (com'era inizialmente previsto) ai 14 anni. Sono riforme che hanno cambiato il volto della scuola italiana e che, a mio parere, vanno lette non in quanto riforme dell'epoca fascista, ma come riforme che sono il risultato di dibattiti lunghi almeno un centinaio d'anni, una somma e un bilanciamento di commissioni, di inchieste, di dibattiti culturali. Inoltre, trattando di studi classici, se è pur vero che la riforma di Gentile e quella di Bottai rendono di fatto l'istruzione classica meno obbligatoria (inizia infatti a partire dai loro decreti regi e leggi da un lato la possibilità di altri studi, dall'altro la diminuzione degli anni dedicati al ginnasio-liceo); lo è altrettanto il fatto che questa non obbligatorietà della scuola classica non sia e non debba essere vista per forza qualcosa contro cui combattere. Scegliere, anzi, di studiare tutt'oggi le materie classiche deve essere, ancora più che in passato, una scelta e non un obbligo. L'idea stessa humboldtiana, ripresa da Casati, che vedeva il popolo greco (e solo in parte romano) come valore morale assoluto e che, in sé, obbligava tutti a studiare le materie classiche, è un principio che, pur avendo tutt'ora una sua valenza, si trova a combattere contro il mondo contemporaneo. La storia contemporanea è qualcosa a cui non possiamo controbattere, come non possiamo controbattere alle diverse esigenze che sente di avere oggi la scuola e quindi lo stato italiano. Se in passato si guardava la Grecia come patria profonda dei valori morali e per questo si indicava il suo studio come fondamentale per l'identità stessa dei cittadini, si chiedeva quindi ai cittadini di studiare la civiltà greca perché portatrice di quei valori che anche il nuovo stato voleva affermare, oggi è chiaro che le condizioni siano mutate. È

³⁸⁶ È lo stesso Bottai nel suo *Diario* a mettere in luce il peso delle riforme all'interno del regime fascista: «Proprio negli anni tra il '25 e il '30, in cui questa s'elabora, nelle riforme che prendono nome da Gentile, da Rocco e, in parte, da me, il "mussolinismo" cessa dall'essere una questione di temperamento personale, d'esaltazione collettiva, di canevascio spettacolare, di popolana liturgia, d'ingenua fede, per divenire, esso stesso, una dottrina» in G. Bottai, *Diario 1944-1948*, Milano 1992, p. 318.

necessario quindi chiedersi se, per lo studio delle materie classiche, il non essere più il riferimento morale e culturale, sia una condizione sufficiente per l'eliminazione degli studi stessi o se, al contrario, possa diventare l'occasione per riattualizzarli, per riformarli, per renderli – nuovamente – parte di noi. Non è tanto infine necessario contrastare quanto ideato da Gentile e da Bottai, certamente ci si potrebbe chiedere cosa sarebbe successo se le due riforme non ci fossero state, ma sarebbe uno studio sterile e inutile, in quanto la storia non si fa davvero mai con i se e questo vale tanto quanto se si parla della storia dell'educazione e delle riforme scolastiche. È necessario invece, a mio modo di vedere, provare a capire e comprendere quali sono stati gli effetti di queste due riforme, quali vantaggi possono essere nascosti dietro una non obbligatorietà di tali studi, quali i dibattiti da cui sono nati e che hanno provocato, quali le proposte.

Capitolo 3.

Dibattiti e proposte per gli studi classici.

3.1. Il ruolo degli intellettuali nelle riforme scolastiche.

A partire dalla legge Casati e a seguito dell'estensione della stessa a tutto il Regno d'Italia, la scuola e le sue leggi erano diventate oggetto di dibattiti e discussioni, dibattiti che anticiparono le riforme di Gentile e Bottai ma che non si spensero dopo di esse. Si trattava di discussioni che, pur avendo nel Palazzo del Ministero della Pubblica Istruzione il loro luogo principale, si diffondevano in tutti gli ambienti culturali ed interessavano non solo ministri e funzionari ministeriali, ma anche insegnanti ed intellettuali di ogni tipo. Erano dibattiti che, pur non focalizzandosi solo gli studi classici, non potevano trascurarli dato il ruolo che Casati stesso aveva dato a questo tipo di istruzione. Ci si interrogava quindi non solo sulla rilevanza data agli studi classici ma anche e soprattutto sullo stato degli studi classici. In questo, un ruolo di primaria importanza, lo ebbero le inchieste e le relazioni delle diverse Commissioni ministeriali che si succedettero e che rilevarono spesso sia molte criticità, sia la necessità di riformare tale studio. In queste commissioni non partecipavano solo funzionari ministeriali ma spesso intellettuali, insegnanti, professori. I risultati delle inchieste e delle commissioni, somma di tali dibattiti e lavoro delle menti eccelse del paese, portarono la richiesta di un'introduzione di nuovi metodi di studio, una rimodulazione delle ore nei piani di studio, una riformulazione di programmi. Molto spesso queste inchieste, pur interessanti, si rivelarono sterili e ad esse non seguirono leggi. Nonostante questo, è importante, in questo capitolo, rifocalizzare l'attenzione su questi dibattiti, sulle personalità che si schierarono a difesa degli studi classici, sul modo in cui presero posizione riguardo la funzione pedagogica assunta dallo studio delle materie classiche. Si noterà infatti che, nonostante pochi risultati effettivi, la posta in gioco era da tutti considerata altissima. La legge Casati aveva dato una struttura all'istruzione nazionale ma soprattutto aveva dichiarato gli studi classici gli unici in grado di formare il ceto medio dei cittadini³⁸⁷. «La scuola classica

³⁸⁷ A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, cit., p. 75: «la battaglia per la scuola pubblica fu dunque prima di ogni altra cosa la battaglia per il controllo dei canali e delle modalità della costruzione culturale del ceto medio».

doveva innanzitutto promuovere la diffusione nei ceti borghesi di un'etica pubblica»³⁸⁸; un'etica che fosse una ripresa dell'*humanitas* greca e latina. L'obiettivo dell'educazione classica non è messo in discussione, l'*humanitas classica* può infatti imprimere nello studente un complesso di valori estetici, etici e culturali. Per fare questo, la scuola classica diventa il luogo privilegiato per indicare un'humanitas che «vive nello spazio della lettura, nel contatto diretto con i testi e gli autori della tradizione classica, in un dialogo fitto intenso intimo al quale gli anni degli studi liceali contribuiscono in maniera determinante creando una dimestichezza con le testimonianze letterarie dell'antichità che accompagna i giovani, una volta fuori della scuola, per tutta la vita». È sulla scelta di chi poteva e doveva studiare le materie classiche che si levavano diverse voci; non si chiedeva, al contrario di quello che si potrebbe pensare di obbligare tutti a questo studio, ma di rendere questo studio materia per poche persone. Le riforme della scuola dovevano «preservare a vantaggio di questa élite uno spazio culturale inaccessibile e altamente selettivo»³⁸⁹. Dare una diversa possibilità per l'accesso universitario rispetto alla scuola classica era un modo per diminuirne gli ingressi alla scuola classica; il timore che la scuola classica diventasse la scuola di tutti è un «timore che attraversa la cultura italiana tra Ottocento e Novecento e che ritroviamo con gli stessi accenti e quasi con le stesse parole in Aristide Gabelli, in Gaetano Salvemini, in Giovanni Gentile. Fino ad Augusto Monti e buona parte della cultura antifascista degli anni Venti e Trenta»³⁹⁰.

3.2. L'inchiesta Scialoja del 1872.

La prima rilevante inchiesta è senza dubbio quella promossa dal Ministro Antonio Scialoja nel 1872, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1872 al 1873 nel governo guidato da Giovanni Lanza e poi nuovamente dal 1873 al 1874 nel governo guidato da Marco Minghetti; l'inchiesta proseguì anche dopo le sue dimissioni con i ministri Gerolamo Cantelli (Ministro da febbraio a settembre del 1874) a Ruggero Bonghi (Ministro dal 1874 al 1876). Per Marino Raicich, curatore insieme a Luisa Montevicchi del volume *L'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria maschile e femminile* edito per

³⁸⁸ A. Scotto di Luzio, *Il liceo*, p. 75.

³⁸⁹ *Ivi*, p. 88.

³⁹⁰ *Ivi*, p. 89.

l'Archivio Centrale di Stato, si tratta di «un documento di grande interesse, e non solo per gli studiosi della scuola in senso stretto. Anzi paradossalmente, quanto furono allora, negli anni del tramonto della Destra, irrilevanti gli esiti concreti dell'inchiesta sul piano dell'innovazione legislativa nel settore della scuola secondaria, altrettanto i suoi testi sono rilevanti per noi, offrono uno spaccato difficilmente riscontrabile in altre fonti, degli umori e delle ideologie correnti nei primi anni Settanta»³⁹¹. Il Ministro, precedente a Scialoja, Cesare Correnti aveva – con due decreti-legge – riordinato l'università e riformato l'obbligatorietà scolastica, ma non era intervenuto sull'istruzione secondaria. Poco dopo la sua nomina, a Scialoja era noto il problema e, in un intervento «a Pavia riconobbe che la condizione della scuola secondaria era “assai difettosa e abbisognava di pronti ed efficaci ripari”; fece capire di che egli aveva qualche idea ma non intendeva renderla pubblica»³⁹². Istituì l'inchiesta con il Regio Decreto del 29 settembre 1872, n. 1016³⁹³ e nominò i commissari seguendo un equilibrio geografico. Furono infatti nominati: Domenico Carbone (piemontese), Marco Tabarrini (toscano), Ruggiero Bonghi e Luigi Settembrini (napoletani), Gaspare Finali (romagnolo), Girolamo Cantelli (parmense), Luigi Cremona e Carlo Tenca (lombardi), Paolo Lioy (veneto). È bene notare che di questi nove membri³⁹⁴, tre furono successivamente Ministri della Pubblica Istruzione (Bonghi, Cantelli e Cremona) e uno (Finali) fu Ministro tre volte in ministeri diversi. Lioy, Cantelli, Finali si dimisero poco dopo e presero il loro posto Francesco Lo Monaco (al posto di Lioy), Antonio Ciccone e Paolo Boselli. Boselli sarebbe successivamente diventato il membro più noto della Commissione: fu infatti Ministro dell'Istruzione dal 1888 al 1891 e chiese a Pasquale Villari³⁹⁵ di presiedere una Commissione; presiedette a partire dal 1905 la commissione voluta da Leonardo Bianchi³⁹⁶ e a cui parteciparono Gaetano Salvemini, Alfredo Galletti, Girolamo Vitelli; fu nuovamente Ministro della Pubblica Istruzione dal febbraio al maggio 1906. Per volere di Scialoja non furono ascoltati, durante le audizioni, solo professori ma tutte le persone

³⁹¹ M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja e la crisi della politica scolastica della destra* in L. Montevercchi e M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Archivio Centrale dello Stato, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1995, p. 15.

³⁹² *Ivi*, p. 17.

³⁹³ Regio Decreto 1872, settembre 29, n. 1016, art. 1: «Sarà fatta un'inchiesta intorno alla istruzione secondaria maschile e femminile sotto il duplice aspetto dell'insegnamento e dell'educazione. Saranno sottoposti all'inchiesta gli istituti e le scuole che attendono nello stato all'istruzione secondaria, sia che appartengano al governo, a corpi morali, o a privati, sia che costituiscano fondazioni speciali destinante all'insegnamento e all'educazione».

³⁹⁴ Regio Decreto 1872, settembre 29, n. 1016, art. 2: «Una Commissione composta da nove membri».

³⁹⁵ Si veda Paragrafo 3.3 Il positivo pedagogico: Pasquale Villari e Aristide Gabelli.

³⁹⁶ Si veda Paragrafo 3.4. La Commissione Reale: Girolamo Vitelli e Gaetano Salvemini.

che ritenevano necessario intervenire in tale dibattito; la Commissione, come recitano l'articolo 2 del Regio Decreto del 29 settembre 1872, n. 1016, lavorava per mezzo di interrogatori scritti (punto a), per mezzo di interrogazioni orali (punto b), per mezzo di lettere circolari (punto c), per mezzo di visite ed istituti (punto d). Il Ministro infatti voleva che i risultati dell'Inchiesta fossero i più precisi possibili e tenessero conto del parere di tutti. «Secondo il ministro sarebbero stati distribuiti 24.000 questionari, sarebbero giunte 8.000 risposte»³⁹⁷, anche se il dato appare a Raicich gonfiato, è vero però che nessuna inchiesta chiese così tanti pareri. Riguardo all'istruzione classica, le difficoltà erano quelle note: la legge Casati aveva creato l'istruzione classica sulla base del modello humboldtiano e mirava a ricreare in Italia il gymnasium tedesco. I quesiti, proposti dal Ministro Antonio Scialoja e dal Re Vittorio Emanuele e stabiliti con l'ordinanza datata 1 Ottobre 1872, riguardavano anche quindi gli istituti classici³⁹⁸: si dovevano comprendere gli effetti derivati dalla mancanza dell'insegnamento di una lingua moderna; si doveva capire se la durata e la distribuzione dello studio del greco fosse la causa del malcontento generale di studenti e professori; si doveva ragionare sulle ore dedicate alle materie scientifiche e se tali ore fossero sufficienti. I quesiti sull'istruzione classica erano undici e chiedevano se la divisione ginnasio-liceo fosse sensata, se un professore avrebbero dovuto insegnare più di una materia, se si dovessero diminuire le scuole classiche (a favore della creazione di alcuni licei scientifici). A seguito della fine dell'inchiesta si promulgarono due decreti, in particolar modo il Regio Decreto del 13 settembre 1874, n. 20092 stabiliva che gli esami per la licenza ginnasiale erano: «componimento italiano – versione dal latino in italiano – versione dall'italiano al latino – versione dal greco in italiano – quesito di aritmetica»³⁹⁹. Molti dei documenti dell'inchiesta riportano alcune critiche agli studi classici. Opinione diffusa era ad esempio una critica al greco, se il latino veniva comunemente e generalmente accettato, vi era «una generale insofferenza verso questo obbligo del greco, diffusa non solo fra gli studenti – col loro “abbasso Senofonte” – ma tra i genitori e tra gli stessi professori»⁴⁰⁰. Altri, visti gli scarsi successi del greco, si chiedevano se le modalità d'insegnamento fossero quelle corrette e proponevano ad

³⁹⁷ M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja*, cit., p. 29.

³⁹⁸ Per leggere integralmente i testi dell'Inchiesta Scialoja si vedano le pp. 156-216 del volume già citato *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, a cura di L. Montevercchi e M. Raicich, Ministero per i Beni Culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, Roma 1995.

³⁹⁹ Regio Decreto 1874, settembre 13, n. 2092, art. 1.

⁴⁰⁰ M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja*, cit., p. 38.

esempio che le lingue fossero insegnate «con un metodo che si accosti, per quanto possibile, alla maniera con cui abbiamo imparato la lingua materna»⁴⁰¹. Altri criticavano inoltre che «negli studi secondari l'uomo vive nell'antichità»⁴⁰² e proponevano che, oltre al latino e il greco, si insegnassero diritti e doveri dei cittadini. Alcuni si domandano se avesse davvero senso, postelementari, far scegliere la via classica o la via tecnica sostenendo che «a dieci o dodici anni è difficile che le tendenze di questo giovane si siano spiegate, designate in guisa che il padre possa dire con certezza: “questa è la tua strada”. Ordinariamente i padri di famiglia impongono ai loro figli le proprie disposizioni»⁴⁰³. Sono critiche o suggerimenti che ritornano ciclicamente sia da chi difende gli studi classici sia da chi li contrasta e di cui tutt'ora si dibatte. Critiche che possono essere riassunte in questi punti: il senso dello studio del greco e del latino; la differenza tra latino e greco (il primo quasi universalmente accettato, il secondo contrastato spesso: se infatti si vedeva nel latino e nella civiltà romana – anche per opera dell'ideologia mussoliniana e fascista – l'origine dell'Italia, il legame con la cultura greca non appariva così evidente); la presenza delle materie scientifiche; l'insegnamento di una lingua moderna. La questione forse più rilevante è quella che si chiede quando far iniziare la scuola classica, è una questione di cui per molto tempo si dibatte senza trovare una soluzione, una questione che occupa tutte le commissioni ministeriali e che è infatti il prodromo di tutti i dibattiti sulla scuola media unica.

3.3. Il positivo pedagogico: Pasquale Villari e Aristide Gabelli.

In questo dibattito interessante è la posizione di due esponenti del Positivismo Pedagogico Italiano, Pasquale Villari (1827-1917) e Aristide Gabelli (1830-1891), che avevano partecipato insieme alla Commissione voluta dal ministro Paolo Boselli (in carica dal 1888 al 1891) e al cui ministero successe per circa un anno lo stesso Villari (dal 1891 al 1892). Fu lo stesso Villari a volere in commissione Gabelli e nella prefazione al libro di Gabelli, *L'istruzione e l'educazione in Italia*, Villari pone in luce l'attenzione che Gabelli riservava all'istruzione, sostenendo che ciò che muoveva e formava i suoi pensieri

⁴⁰¹ Aa. Vv., *L'inchiesta Scialoja*, cit., p. 417.

⁴⁰² *Ivi*, p. 226.

⁴⁰³ *Ivi*, p. 357.

non era la sua attività politica «ma l'educazione, cui assegnava il compito di creare il nuovo popolo»⁴⁰⁴. Entrambi scrissero pagine interessanti sullo studio delle materie classiche, evidenziando quanto lo studio dei classici fosse spesso criticato: Villari afferma infatti che «il grido contro gli studi classici è antico»⁴⁰⁵, mentre Gabelli, riprendendo in parte le stesse parole, dice «soffia in tutti i paesi colti, con maggior o minor violenza, un vento contrario all'istruzione classica. Per verità non s'è mosso da ieri. Tolti pochi e brevi intervalli, spira da circa cent'anni»⁴⁰⁶. Pasquale Villari, nello stesso testo, sosteneva che la diversità tra scuole secondarie classiche e istituti tecnici non fosse da ricercare nelle materie insegnate, quanto piuttosto negli stessi insegnanti (gli insegnanti delle scuole classiche erano più preparati degli insegnanti degli istituti tecnici)⁴⁰⁷ e negli allievi delle due diverse tipologie di scuole (gli alunni migliori sono quelli che frequentavano l'istruzione secondaria classica)⁴⁰⁸. Villari auspicava che lo studio delle materie classiche fosse lo studio per tutti i cittadini migliori, sosteneva infatti che non fosse un tipo di studio adatto solo agli uomini di lettere, ma per tutti gli uomini, anche per gli scienziati⁴⁰⁹. La scelta delle materie da insegnare in questi anni è fondamentale, perché, secondo Villari, in questi anni si forma il pensiero, si deve imparare a ragionare. «Non si può scegliere le materie dell'insegnamento secondario, in vista solamente della loro pratica utilità; bisogna invece a tutte le altre preferire quelle che, mentre si acquistano, aiutano anche a meglio svolgere le forze dell'intelligenza giovanile»⁴¹⁰. Se le scienze (e in particolar modo la matematica) erano in grado di educare l'uomo solo dal punto di vista tecnico⁴¹¹, lo studio della lingua e della letteratura poteva dare un'istruzione complessiva e completa perché «in una lingua, in una letteratura v'è invece tutto quello che un popolo ha sentito, ha pensato, ha sofferto. L'educare con essa lo spirito, lo snoda, lo svolge da ogni lato, e lo fortifica»⁴¹². Nello stesso testo Villari cita Gabelli e concorda con lui nel dire che la

⁴⁰⁴ P. Villari, *Introduzione a A. Gabelli, L'istruzione e l'educazione in Italia*, Firenze 1967, p. XIII.

⁴⁰⁵ Id., *Le scuole secondarie classiche e le scuole universitarie di magistero* in Aa. Vv., *Positivismo Pedagogico*, Torino 1973, p. 440.

⁴⁰⁶ A. Gabelli, *L'istruzione e*, cit., p. 261.

⁴⁰⁷ P. Villari, *Le scuole*, cit., p. 442: «La più parte degli insegnanti della scuola tecnica hanno una cultura assai diversa, e spesso molto inferiore a quella dei professori del ginnasio».

⁴⁰⁸ *Ivi*, p. 442: «Gli alunni poi sono generalmente, per educazione, per civiltà di modi, per disciplina e per tutta quella parte di cultura che viene dalla famiglia, inferiori, e non poco, a quelli dei ginnasi».

⁴⁰⁹ *Ivi*, p. 445: «Una tale educazione è utile non solo all'uomo di lettere, ma anche allo scienziato, perché aumenta nel giovanetto la forza inventiva, la potenza creatrice, della quale, sebbene in modo assai diverso, lo scienziato ha bisogno non meno del poeta».

⁴¹⁰ Id., *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze 1891, p. 140.

⁴¹¹ Id., *Le scuole*, cit., p. 444: «Le scienze, massime le matematiche, educano mirabilmente l'intelletto, ma da un lato solo».

⁴¹² *Ivi*, p. 445.

scuola classica è aristocratica e che, proprio per questa sua caratteristica, vi è un vento che la combatte⁴¹³. È infatti Gabelli stesso, nel suo testo *L'istruzione classica*⁴¹⁴ e dopo aver ripercorso gli schieramenti opposti⁴¹⁵, ad affermare che «l'istruzione classica è di natura sua aristocratica»⁴¹⁶ e, proprio per questa ragione, sostiene fondamentale la divisione tra istruzione classica e istruzione tecnica, critica l'aumento delle ore delle materie scientifiche all'interno delle scuole classiche⁴¹⁷ e ritiene insignificante il continuo interrogarsi circa l'utilità del greco e del latino. La posizione di Gabelli si rende evidente quando, ponendo l'esempio del figlio del pizzicagnolo che vuole diventare medico o del figlio del falegname che vuole diventare avvocato o del figlio del calzolaio che vuole diventare ingegnere, dimostri da un lato di provare ammirazione per la loro volontà di aspirare ad una condizione di vita migliore, ma dall'altro di criticare il fatto che loro cerchino negli studi un'utilità diretta perché «tutti gli studi intermedi e preparatori sono da loro odiati come perditempi e come impedimenti»⁴¹⁸. Secondo Gabelli a loro non interessa lo studio in quanto tale, ma solo «il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane»⁴¹⁹. Le pagine riportate e i pensieri di Gabelli, pur essendo pregne di significati, sono facilmente non condivisibili per i contenuti (è lo stesso Gabelli ad intuire che saranno criticate⁴²⁰); nonostante questo però sono pagine che pongono il problema della natura degli studi classici e la ragione delle molte critiche che, contro tali studi, sono state sollevate. Dietro, infatti, alla decisione su chi doveva frequentare questo

⁴¹³ P. Villari, *Le scuole*, cit., p. 447: «Di certo il classico ha, come disse l'onorevole A. Gabelli, qualche cosa di aristocratico, perché tende a formare nella società un ordine d'intelligenze superiori alla moltitudine, ed è questa, come egli osservò, un'altra ragione per la quale lo spirito livellatore dei nostri tempi lo combatte».

⁴¹⁴ Il testo *L'istruzione classica* riportato anche nel volume *Positivismo Pedagogico* (già citato per il saggio di Villari) è una rielaborazione dell'intervento che Aristide Gabelli tenne alla Camera dei Deputati il 19 giugno 1888.

⁴¹⁵ Gabelli sintetizza i due schieramenti opposti: da un lato vi sono coloro che combattono gli studi classici, a cui non basta l'istruzione tecnica e che vogliono riformare la scuola classica; dall'altro lato vi sono coloro che difendono l'istruzione classica e che non vogliono spazio in essa per gli insegnamenti scientifici. A. Gabelli, *L'istruzione e*, cit., p. 263: «Quelli che non amano l'istruzione classica, avrebbero un modo semplicissimo di farsi paghi, lasciandola stare, servendosi invece di quell'altra, la tecnica, fatta appunto per loro. Ma nossignori, vogliono proprio la classica, più nobile, ma la vogliono accomodata ai loro gusti, più usuale e più spiccia, e con quest'idea non finiscono di tormentarla. Intanto la stessa riforma con cui le si aggiunsero gli insegnamenti scientifici, suscita lagnanze opposte alle censure che la provocarono. Ci sono ancora quelli che rimproverano all'istruzione classica l'inutilità e il vecchiume e non vorrebbero obbligatori per nessuno, né il greco, né il latino; e già oltre a questi, risorsero coloro che non vorrebbero o la matematica o la fisica, o le scienze naturali, o nessuno degli insegnamenti scientifici, perché, questi, dicono, non hanno a fare con una cultura che mira a un fine ideale, la restringono, l'impediscono, la sviano, la guastano, la deturpano in modo, che non raggiunge l'intento cui era destinata».

⁴¹⁶ *Ivi*, p. 265.

⁴¹⁷ *Ivi*, p. 264: «perché avete ucciso l'istruzione schiacciandola e soffocandola sotto il peso degli insegnamenti scientifici che le avete posto addosso».

⁴¹⁸ *Ivi*, p. 266.

⁴¹⁹ *Ibidem*.

⁴²⁰ *Ivi*, p. 265: «L'istruzione classica è di natura sua aristocratica, e il tempo è democratico. Può non piacere l'udirlo, perché alla democrazia non garba molto di essere chiamata col suo nome, ma questa è la verità. L'istruzione classica è per la sostanza, per la forma, per l'intento, in contraddizione colle inclinazioni della democrazia».

tipo di scuola, si celava l'idea dell'istruzione generale e di tutte le mancate riforme per difendere l'elitarismo degli studi classici. Gabelli voleva difendere un tipo di scuola classica, aristocratica, seria, formativa e selettiva; le altre classi sociali non dovevano essere escluse dalle scuole, ma, al contrario, sosteneva che ogni classe sociale doveva avere il suo tipo di scuola. Difendendo questo assunto, Gabelli criticava i metodi che miravano continuamente a rintracciare un'utilità degli studi classici⁴²¹ e in particolar modo, pur apprezzando il metodo estetico⁴²² riteneva migliore il metodo storico-critico; la filologia e la storia, pur dovendo avere la giusta importanza nello studio dei classici, non dovevano trascurare il concetto generale dell'educazione classica. Nella scuola classica, l'insegnamento non deve perdere la sua parte generica umana ed educativa e i classici, devono essere studiati, per i sentimenti che essi ispirano: «l'amore del vero, del bello, del giusto, del grande, la loro devozione alla patria, la loro serenità e la loro calma fra le passioni tumultuose e le tempeste in cui vivevano»⁴²³.

3.4. La Commissione Reale: Girolamo Vitelli e Gaetano Salvemini.

Leonardo Bianchi, Ministro della Pubblica Istruzione per alcuni mesi del 1905, chiese a Paolo Boselli, che precedentemente aveva detenuto lo stesso ruolo e che lo avrebbe detenuto nuovamente nel 1906, di presiedere una Commissione Reale, a cui, tra gli altri, chiamò a partecipare Girolamo Vitelli (1849-1935), Gaetano Salvemini (1873-1957) e Alfredo Galletti (1872-1962). Il Ministro Bianchi chiese alla Commissione di analizzare la situazione della scuola secondaria superiore italiana e di paragonare la stessa all'istruzione secondaria negli altri paesi europei, ma soprattutto sostenne che il lavoro della Commissione doveva essere finalizzato all'istituzione di una media unica inferiore e ad una scuola media superiore divisa in tre tipologie (scuola normale per i futuri maestri, istituto tecnico, liceo diviso in moderno e classico). Il Ministro Bianchi, neurologo e

⁴²¹ A. Gabelli, *L'istruzione classica* in Aa. Vv., *Positivismo Pedagogico*, cit., p. 685. «Non si può servirsi del Laocoonte o dell'Apollo di Belvedere per studiare anatomia».

⁴²² *Ibidem*: «Appropriandoci gli studi della Germania, a un metodo che chiamano estetico, e che senza dubbio affidava troppo all'impressione inconscia e agli orecchi, abbiamo sostituito il metodo critico e storico. Conseguenza necessaria dei tempi e fonte di inestimabili scoperte e novità nella scienza, era tanto inevitabile, quanto proficuo che esso penetrasse anche nella scuola. Ma in tutto c'è un limite e una misura, e noi nella scuola oltrepassiamo. Certe quisquiglie grammaticali, certe minuzie filologiche e storiche possono occupare le accademie, ma non gli alunni, perché rendono un frutto proporzionato al tempo che occupano».

⁴²³ *Ivi*, pp. 685-686.

psichiatra, non chiedeva di eliminare la scuola superiore classica, non osteggiava quindi lo studio del latino e del greco in toto, ma, sostenendo la necessità di una scuola media unica, chiedeva che all'interno della stessa non si insegnasse la lingua latina; per il ministro l'insegnamento del latino era «un errore psicologico e pedagogico, una colpa legislativa, aggravata dall'irrazionalità dei metodi»⁴²⁴. La richiesta di eliminare parte del ginnasio e di formare un'unica scuola media, privata del latino, fu osteggiata dai conservatori e fu la conseguenza diretta delle dimissioni di Vitelli, Salvemini e Galletti. Il lavoro svolto all'interno della Commissione e il rapporto che nacque tra i tre dimissionari furono spesso citati nelle opere di tutti e tre. Girolamo Vitelli, tutt'ora considerato uno dei più importanti filologi italiani, era stato allievo alla Scuola Normale di Pisa di Piero Treves, Alessandro D'Ancona, Emilio Teza, Domenico Comparetti e, successivamente a Lipsia, per un anno nel 1872, di Georg Curtius (autore della Grammatica Greca che aveva tradotto Teza e di cui si è già scritto) e di Friedrich Wilhelm Ritschl (lo stesso insegnante di Nietzsche)⁴²⁵; nell'anno a Lipsia aveva mantenuto contatti epistolari con i suoi insegnanti di Pisa⁴²⁶. Vitelli era uno strenuo difensore dell'importanza dello studio delle materie classiche, da lui considerate come materie non solo adatte ai filologi, ma a tutti i cittadini. Per Vitelli infatti, «l'insegnamento del greco e latino nel ginnasio-liceo e in ogni scuola di cultura non deve, dunque, perder mai di vista questo determinato scopo educativo della mente e dell'animo, del sentimento umano in genere, del sentimento nazionale in ispecie»⁴²⁷ ed il metodo migliore con cui si insegnano queste materie è quello in grado di raggiungere questo scopo⁴²⁸. Inoltre, riflettendo sulla scuola media, Vitelli criticava chi riteneva che le materie insegnate nella scuola media dovessero solamente essere quelle che gli alunni avrebbero ritrovato all'università; al contrario riteneva che il compito della scuola fosse quello di impartire

⁴²⁴ Le parole del Ministro Bianchi sono riportate in N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 172.

⁴²⁵ R. Pintaudi, *Girolamo Vitelli. Studente a Lipsia*, Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia, 1982, Serie III, Vol. 12, No. 2 (1982), p. 561: «In tutte le note biografiche di Girolamo Vitelli, da quella affettuosa e devota di Medea Norsa alla più recente di M. Manfredi si fa sempre un rapido cenno all'anno trascorso Lipsia, il 1872, sotto la guida di Friedrich Wilhelm Ritschl e di Georg Curtius».

⁴²⁶ Nel saggio di Pintaudi sono riportate varie lettere che Vitelli scrive ai suoi professori e che i suoi professori scrivono a Vitelli in risposta, Curtius e Ritschl sono varie volte citati. Ad esempio, Domenico Comparetti, il 30 Dicembre 1871, gli scrive: «Mi rammenti ai proff. Ritschl e Curtius. Mi tenga al corrente dei suoi lavori e vegga se posso esserle utile in qualche maniera» (R. Pintaudi, *Girolamo Vitelli*, cit, p. 575). Mentre Vitelli, l'8 Gennaio 1872, scrive a Teza: «Ciò posto, mi è parso bene non cominciare ora a frequentare molte lezioni, perché ne caverei pochissimo profitto. Perciò ho scelto soltanto le lezioni del Curtius e del Ritschl, e sono sicuro che queste due sole mi daranno già abbastanza da lavorare» (*Ivi*, p. 576).

⁴²⁷ G. Vitelli, *Filologia classica... e romantica*, Trento 2018, pp. 19-20.

⁴²⁸ *Ivi*, p. 20: «Dirò di più: deve essere subordinato a questo scopo, e il metodo migliore sarà quello che meglio ci permetta di raggiungerlo».

«quella educazione della mente e dell'animo che renda – proporzionatamente, beninteso, alle naturali doti ed attitudine degli individui – idonei così alla filologia come alla matematica così alla scienza giuridica come a quella medica»⁴²⁹. Le sue idee, riguardanti la scuola, sono anche riportate nella prefazione scritta nel maggio 1908 da Vitelli stesso al libro *La Riforma della scuola media* scritto da Salvemini e da Galletti dopo le dimissioni dalla Commissione Reale. Vitelli afferma di aver letto e riletto il libro con gran interesse⁴³⁰ e di aver ritrovato in esso gli argomenti di cui avevano discusso quando tutti e tre facevano parte della Commissione⁴³¹. Pur affermando che avrebbe a volte utilizzato parole diverse da quelle usate da Salvemini e Galletti, si trova concorde con loro nel criticare chi⁴³², chiedendo una scuola per tutti, non aveva fatto nulla per costruirla, distruggendo anzi quella classica⁴³³. Egli difende la scuola classica che ritiene essere migliore della scuola moderna⁴³⁴, ma nonostante questo crede sia sensato creare un tipo di scuola moderna di modo da dare ai giovani, che scelgono la scuola classica solo per avere un diploma, un'alternativa: «una turba di giovani “utilitari” non trova oggi le scuole adatte al proprio utilitarismo, e accorre alla scuola di alta cultura, perché questa è quotata meglio delle altre e i suoi diplomi valgono sempre a qualcosa. Date a costoro il pane per i loro denti, pane di buona qualità, sostanzioso, nutriente, senza intrugli e con questo, io credo, avrete compiuta anche la riforma più importante dell'attuale scuola classica, l'avrete liberata cioè da quelli che con la loro frequenza la snaturano e rendono inetta ai fini per cui fu istituita»⁴³⁵. È necessario sottolineare che questa posizione di Vitelli non rimane però sempre fissa, nel saggio dal titolo *Il liceo moderno, i classicisti... e la guerra* del 1915, scritto sette anni dopo aver scritto la Prefazione al libro di Salvemini e Galletti ed ora inserito nel volume *Per gli studi classici e per l'Italia*, Vitelli, pur sostenendo che «la cocciuta intransigenza dei classicisti, chiusa ad ogni bellezza di ideali moderni,

⁴²⁹ G. Vitelli, *Filologia classica*, cit., p. 20.

⁴³⁰ Id., *Prefazione* in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano 1966, p. 269: «tutto il vostro libro ho letto con grande interesse e soddisfazione, molte parti ne ho riletto».

⁴³¹ *Ibidem*: «Avevamo discorso più volte e a lungo, fra il dicembre del '905 e il Luglio del '906, quando tutti e tre appartenevamo alla Commissione Reale per riforma della scuola media».

⁴³² Né Vitelli né Salvemini né Galletti citano gli altri membri della Commissione Reale, ma è chiaro che è rivolta a loro la *vis polemica*.

⁴³³ G. Vitelli, *Prefazione*, cit., p. 270: «con altisonanti parole quasi nulla hanno fatto per la scuola del popolo minuto, non hanno provveduto ai bisogni dei mediocri di talento o di fortuna, hanno egregiamente imbarbarita, intristita, snaturata la scuola di elevata cultura».

⁴³⁴ *Ivi*, p. 280: «l'intransigenza del mio classicismo si riduce a questo: io non credo che la scuola moderna per quel che riguarda educazione intellettuale, possa gareggiare con la scuola classica, beninteso a parità di condizioni».

⁴³⁵ *Ivi*, p. 279.

avrebbe finito con il recar danno irrimediabile al classicismo stesso»⁴³⁶, si scaglia anche contro il liceo moderno. Dice infatti che, oltre agli antichi licei e agli istituti tecnici, sono stati creati moltissimi licei moderni che però di moderno hanno ben poco; in essi «anacronisticamente rimane il latino, perché –, perché, a quanto sembra, neppure gl'indifferenti verso l'antichità classica sanno concepire, in Italia, una scuola di cultura senza latino»⁴³⁷. L'utilità del latino, secondo Vitelli, infatti non è messa in discussione nemmeno dai modernisti più convinti⁴³⁸. Egli però considera gli insegnanti, che scelgono di insegnare nei Licei Moderni, non i più preparati⁴³⁹; secondo Vitelli, infatti, se un valoroso insegnante di lingue classiche dovesse scegliere dove insegnare, sceglierebbe per forza il liceo classico, ove, oltre al latino, venga insegnato il greco, perché afferma che «la gran maggioranza dei più valenti ed assennati risponderebbe di non saper insegnare latino senza greco»⁴⁴⁰. La posizione di Vitelli qui espressa contraddice quella espressa sempre da Vitelli nella *Prefazione*, dove pur ammettendo di essere classicista e pur ritenendo la scuola classica migliore, dimostra di non opporsi alla proposta di Galetti e Salvemini. Se è senz'altro vero che il liceo moderno era in parte diverso dalla proposta di Galletti e Salvemini, i quali con Vitelli si erano dimessi dalla Commissione Reale, altrettanto vero lo è il fatto che alcuni caratteri rimanevano. Per Salvemini e per Galletti in ogni caso, come lo era stato precedentemente, il problema principale era il monopolio della scuola classica che la Legge Casati aveva consegnato per la preparazione dei giovani⁴⁴¹; inoltre paragonando il sistema scolastico italiano con il sistema scolastico prussiano, ponevano l'attenzione sul fatto che mentre in Italia vi erano solo scuole classiche, in Prussia vi erano «le scuole moderne (Realschulen) e le scuole semiclassiche (Realgymnasien) in cui le lettere e le scienze sono distribuite in proporzioni assai differenti che nei Gymanesien»⁴⁴². Il problema del sistema scolastico in Italia invece, secondo Salvemini e Galletti, riguarda i classicisti intransigenti, i quali pur lamentandosi

⁴³⁶ G. Vitelli, *Per gli studi classici e per l'Italia*, Campobasso 1916, p. 7.

⁴³⁷ *Ivi*, p. 8.

⁴³⁸ *Ivi*, p. 10: «Della utilità del latino riescono a convincersi in Italia anche i modernisti più spinti, perché tanta parte della nostra letteratura rimane spesso lettera morta senza la chiave del latino».

⁴³⁹ *Ivi*, p. 10-11. «Gl'insegnanti di latino nel Liceo Moderno, appunto perché la scuola è "moderna", non saranno di regola i meglio preparati filologicamente. Chi avrebbe forse ritengo di insegnare latino e greco in un Liceo classico, si crederà più che sufficiente ad insegnare latino in un Liceo moderno; ed è d'altra parte naturale che anche l'Amministrazione serbi per le scuole classiche i grecisti e latinisti migliori»

⁴⁴⁰ *Ivi*, p. 11.

⁴⁴¹ G. Salvemini e A. Galletti, *La riforma della scuola media* in G. Salvemini, *Scritti sulla*, cit., p. 382.

⁴⁴² *Ivi*, p. 385.

dei risultati della scuola classica⁴⁴³, difendono il privilegio dell'ammissione alle università dato solo dalla scuola classica, non rendendosi conto che, proprio in ragione di questo, le scuole classiche in Italia sono scuole scientifiche più che classiche⁴⁴⁴. I classicisti, di cui tratta Salvemini, difendono la scuola classica in quanto sostengono che solo l'insegnamento del greco e del latino possiede un valore pedagogico⁴⁴⁵ e chiedono, a quelli che criticano la scuola classica, di riformarla insieme a loro, con lo scopo di migliorarla⁴⁴⁶. Scontrandosi con i classicisti intransigenti, Salvemini e Galletti sostenevano la necessità dell'istituzione di una scuola moderna, una scuola che fosse in grado di diminuire gli allievi della scuola classica, una scuola moderna che dovesse avere «la stessa durata della classica, e gli stessi diritti per l'ammissione alle facoltà universitarie»⁴⁴⁷. Nella loro idea di riforma, infatti, la scuola moderna doveva dare accesso a tutte le facoltà universitarie e nonostante siano perfettamente consapevoli che sarà più facile per un allievo delle scuole classiche frequentare le facoltà di lettere e giurisprudenza e per un allievo della scuola moderna frequentare le facoltà di medicina e scienze⁴⁴⁸, sostengono con forza che i passaggi tra diverse scuole e diverse facoltà devono essere agevolati. Sull'accesso all'università, a dimostrazione di quanto questo cambiamento era ritenuto vitale, è anche lo stesso Vitelli nella *Prefazione* ad insistere, quando afferma: «non mi spaventa neppure che la vostra scuola moderna apra tutte indistintamente le porte dell'Università, anche quelle della filologia classica»⁴⁴⁹. Salvemini e Galletti, inoltre, sostenevano che nessuno doveva temere che le scuole classiche rimanessero prive di iscritti perché «la scuola classica eserciterà sempre un'attrattività fortissima sulle famiglie più ricche e sui giovani più intelligenti per la

⁴⁴³ G. Salvemini e A. Galletti, *La riforma*, cit., p. 385: «e coloro che più si lamentano dei cattivi risultati della scuola classica sono proprio i classicisti».

⁴⁴⁴ *Ibidem*: «In Italia invece, i classicisti intransigenti, difensori incrollabili del monopolio universitario del Liceo-ginnasio e disprezzatori di ogni cultura che non abbia base classica, credono di avere nel Liceo una scuola classica e non hanno in realtà che una scuola scientifica».

⁴⁴⁵ *Ivi*, p. 418: «Le letterature classiche soltanto, soltanto il latino e il greco, sollevano lo spirito sopra le miserie e le angustie della vita quotidiana, distruggono e attenuano l'egoismo intellettuale e l'individualismo morboso, rivelano alla mente altre civiltà, la trasportano fuori dei rapporti e dei pregiudizi del nostro tempo, le fanno osservare la varietà delle concezioni sociali e nello stesso tempo la permanenza dei grandi principi e delle grandi idee sotto il succedersi vortiginoso dei fatti contingenti; offrono un tesoro di idee generali non inquinate da passioni partigiane, perché estranee al conflitto di interessi attuali».

⁴⁴⁶ *Ibidem*: «ma se avete ancora fede nell'educazione umanistica disinteressata, venite a noi: accettate la nostra scuola e lavorate con noi a darle vita ed energia».

⁴⁴⁷ *Ivi*, p. 452.

⁴⁴⁸ *Ibidem*: «certo, chi entra in una scuola moderna troverà alla fine molte maggiori comodità a passare nelle Facoltà di scienze e di medicina, che in quella di giurisprudenza e lettere».

⁴⁴⁹ G. Vitelli, *Prefazione*, cit., p. 277.

superiorità dei frutti»⁴⁵⁰. La riforma della scuola media proposta da Salvemini e Galletti, con il parere favorevole di Vitelli⁴⁵¹, proponeva quindi una scuola moderna, alternativa alla scuola classica, ma chiedeva soprattutto che non vi fosse l'introduzione di una scuola media unica⁴⁵², come aveva richiesto il ministro Bianchi. Infatti, la Commissione Reale, da cui – come si è già ricordato – si dimisero Vitelli, Galletti e Salvemini proprio per queste vedute diverse sulla scuola media unica, propose che «il ginnasio inferiore sia trasformato in una scuola triennale senza latino ad uso di quei soli alunni che si destinano agli studi universitari. Ottenuta la licenza di questa scuola media di primo grado, gli alunni si dividerebbero in tre licei quinquennali: liceo classico, col latino e greco e una lingua moderna; liceo letterario, con latino, due lingue moderne e un più largo sviluppo delle scienze; liceo scientifico, con due lingue moderne, e uno sviluppo delle scienze, più esteso che nelle precedenti sezioni»⁴⁵³. I membri della Commissione Reale, pur proponendo l'istituzione di tre diversi licei o scuole medie di secondo grado, sostenevano che era soprattutto necessaria l'istituzione di un ciclo di studi unitario che seguisse alla scuola elementare⁴⁵⁴. Al contrario Galletti e Salvemini ritenevano inutile la scuola media unitaria e proposero «la creazione di una scuola moderna, del tutto indipendente non solo dalla scuola tecnica, ma anche dalla scuola classica»⁴⁵⁵. Salvemini inoltre intervenne nella discussione seguita alla proposta dell'eliminazione fra l'opzione tra greco e matematica proposta dal Ministro Credaro e che avrebbe abrogato il decreto Orlando⁴⁵⁶. Un anonimo professore, infatti, in un articolo pubblicato sul *Corriere della Sera* il 12 Agosto 1911, «invitava il ministro Credaro a lasciare le cose come stavano in attesa della riforma

⁴⁵⁰ G. Salvemini e A. Galletti, *La riforma*, cit., p. 455.

⁴⁵¹ E. Garin, *Gaetano Salvemini*, Belgafor, 30 Novembre 1976, Vol. 31, No. 6, p. 629: «Il rifiuto della scuola media unica, a cui Salvemini rimase fedele pur nelle innegabili variazioni, è sintomatico. Influi su di lui Girolamo Vitelli che stese la prefazione al volume pubblicato col Galletti su La riforma della scuola media».

⁴⁵² *Ibidem*: «Fu Gentile a sopprimere la scuola tecnica; ma erano stati Salvemini e Galletti “a dichiararsi risolutamente contrari alla proposta di istituire in Italia una scuola postelementare unica... perché in una simile scuola minestrone, o la educazione preparatoria a studi ulteriori, richiesta dagli alunni più ricchi, sarebbe sacrificata alla istruzione complementare richiesta dalla maggioranza povera”, oppure i poveri impedirebbero ai compagni “ogni serietà di studi”».

⁴⁵³ G. Salvemini e A. Galletti, *La riforma della scuola media nelle proposte della Commissione Reale* in G. Salvemini, *Scritti sulla*, cit., p. 702.

⁴⁵⁴ *Ivi*, p. 708: «scuola classica e scuola moderna – ragiona la commissione reale – se fossero divise fin dall'inizio senza nessun ciclo di studi postelementari comuni, dividerebbero la gioventù delle classi dirigenti in due gruppi distinti: uno che conoscerebbe le lingue e le letterature classiche ma avrebbe una limitata nozione delle scienze e delle letterature moderne; e un altro gruppo, imbevuto tutto esclusivamente di cultura scientifica e moderna e disprezzatore del passato e della tradizione».

⁴⁵⁵ *Ivi*, p. 706.

⁴⁵⁶ Si parla del Decreto Orlando promulgato con Regio Decreto 11 novembre 1904, n. 657 che consentiva la scelta, in III Liceo, tra Greco e Matematica.

generale della scuola media»⁴⁵⁷; Salvemini – sempre tramite le colonne del *Corriere* – rispondeva che tutti i congressi degli insegnanti avevano denunciato all’unanimità o quasi «i danni della opzione ed hanno invocato l’abrogazione del decreto Orlando»⁴⁵⁸. Salvemini, a sostegno della richiesta che il decreto venga abrogato, disse che lo stesso Orlando non era felice dei risultati della riforma⁴⁵⁹, ma soprattutto che gli alunni non sceglievano, come avrebbero dovuto fare, seguendo le loro personali inclinazioni, ma solo a conseguenza della bravura o dell’indulgenza dei professori che insegnavano le due materie⁴⁶⁰. Inoltre, nello stesso testo e sempre riguardo lo studio del greco, Salvemini si dimostra favorevole all’abolizione dell’insegnamento di storia della cultura greca, precedentemente istituito nel 1904⁴⁶¹; per Salvemini infatti «chi insegna lingue e letterature classiche, se ha buon senso, ha sempre saputo di insegnare della civiltà antica»⁴⁶² e quindi separare l’insegnamento della lingua greca da quello di cultura greca era paragonabile a «distinguere la forma dalla sostanza»⁴⁶³.

3.5. Un concetto diverso di scuola moderna: Augusto Monti.

Nel solco di Gaetano Salvemini, si schierò Augusto Monti (1881-1966), insegnante di lingue classiche, che s’avvicinò alle posizioni di Salvemini stesso e che fece parte della Federazione nazionale insegnanti scuole medie. Fu uno dei «pochi oppositori del fascismo»⁴⁶⁴ e tale opposizione fu la causa della sua carcerazione dal 1935 al 1939. Le sue idee sulla scuola classica sono espresse in particolar modo in due libri diversi *I miei conti con la scuola* e *Scuola classica e vita moderna*. In un articolo del 1913, parlando della crisi della scuola, sostiene che il problema della scuola può essere riassunto in tre questioni: questioni di soldi, questioni di riforme, questione di uomini⁴⁶⁵. Il punto

⁴⁵⁷ G. Salvemini, *A proposito dell’opzione fra il greco e il matematico* in G. Salvemini, *Scritti sulla*, cit., p. 724.

⁴⁵⁸ *Ivi*, p. 725.

⁴⁵⁹ *Ibidem*: «Lo stesso Ministro Orlando ha dovuto riconoscere sulla Nuova Antologia che la riforma ha dato non buoni risultati».

⁴⁶⁰ *Ibidem*: «quasi tutti gli alunni, invitati a scegliere, al principio della seconda liceale fra il greco e la matematica, si regolano non secondo le così dette inclinazioni, ma secondo la presunta indulgenza o incapacità dei professori».

⁴⁶¹ *Ivi*, p. 726: «abolizione dello speciale insegnamento di storia della cultura greca, istituito nel 1904, risponderà ad un principio di buon senso».

⁴⁶² *Ibidem*.

⁴⁶³ *Ibidem*.

⁴⁶⁴ G. Tognon, *Postfazione* a A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, Roma 2016, p. 209.

⁴⁶⁵ A. Monti, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Torino 1965, p. 293: «“Question di soldi”, dicono gli uni, “question di riforme”, dicono gli altri: “questione di uomini”, pensano gli uni e gli altri».

di discussione è anche questo caso in – ma non deve sorprendere dato che Monti fu coinvolto nell’opera di rinnovamento avviata da Gaetano Salvemini – la scuola media e soprattutto le persone che a questa scuola dovevano e potevano accedere. Sulla scia delle posizioni di Salvemini, sostiene che, per migliorare la scuola è necessario «impedire l’accesso alla scuola media degli individui scadenti, tipo piccolo-borghesi»⁴⁶⁶ e «richiamare ad essa come insegnanti gli elementi migliori, tipo borghese intellettuale»⁴⁶⁷. Secondo Monti, il primo è di facile risoluzione e sostiene che quella direzione è già stata presa (dato l’aumento delle tasse scolastiche e dati gli esami sempre più difficili); il secondo – quello più importante – è complicato: per richiamare gli insegnanti migliori è necessario «un congruo aumento di stipendi»⁴⁶⁸. La posizione di Monti sugli stipendi è una posizione che lui stesso modifica quando, nella Prefazione di *Scuola classica e vita moderna*, scritta nell’agosto del 1920, sostiene che le cose non cambieranno in caso si decuplicassero gli stipendi⁴⁶⁹. Ritiene invece che il problema principale della scuola è la burocrazia: la scuola – secondo Monti – deve essere libera mentre in Italia è amministrata dallo Stato, cosa che la rende immobile⁴⁷⁰; propone quindi di lasciare libertà di insegnamento e soprattutto di evitare una serie di controlli a cui le scuole e gli insegnanti sono sottoposti. In un articolo del 1914, intitolato *La Minerva*⁴⁷¹ tenta di rimodernare gli studi classici, occupandosi di studi classici e del liceo moderno, ricapitola che l’istituzione del Liceo Moderno era avvenuta con la Legge 21 luglio 1911, n. 860, mentre i programmi e gli orari venivano indicati solo dopo più di due anni⁴⁷². Confrontando i programmi del liceo moderno con quelli della scuola classica, le uniche innovazioni che

⁴⁶⁶ A. Monti, *I miei*, cit., p. 298.

⁴⁶⁷ *Ibidem*.

⁴⁶⁸ *Ibidem*.

⁴⁶⁹ Id., *Scuola classica e vita moderna*, Torino 1923, p. XV: «Decuplicate gli stipendi, le cose saranno sempre allo stesso punto».

⁴⁷⁰ *Ivi*, pp. XV-XVI: «Quel che deve sparire, perché le cose migliorino, è la concezione amministrativo-burocratica della scuola. “Ma – mi sento obiettare – è inutile: Stato vuol dire amministrazione, e amministrazione vuol dire burocrazia: se si vuole l’intervento dello stato bisogna accettar la burocrazia, se non si vuole la burocrazia bisogna respingere l’intervento dello stato; o la scuola di stato con la burocrazia o la scuola senza burocrazia e senza lo stato”. Io non so se questo ragionamento sia giusto: mi pare troppo logico per esserlo; ma se forse, io credo che non si che non si dovrebbe esitare. “Scuola” e “burocrazia” sono termini antitetici: scuola è libertà, è movimento, burocrazia è carcere, è immobilità: se veramente lo stato non può darci una scuola senza l’incrostazione burocratica, allora rinunzi alla scuola: ci provvederanno i privati da sé. Ma io non so se proprio sia a questo punto: io credo ancora che si possa avere una scuola di stato non “burocratica”, e credo che basti per ciò ridare subito agli insegnanti quella maggiore libertà di azione che sia compatibile con la disciplina e la unità della scuola, sollevare subito presidi e ispettori dal gravame delle inutili incombenze di controlli burocratici che sono loro affidate».

⁴⁷¹ Spesso il Ministero dell’Istruzione è chiamato La Minerva perché la sede del Ministero della P.I., dopo lo spostamento da Torino nel 1871, era ubicata in Piazza della Minerva a Roma e specificatamente nella Basilica di Santa Maria sopra Minerva.

⁴⁷² A. Monti, *I miei*, cit., p. 307: «Per cui ora finalmente può essere soddisfatta la nostra curiosità di sapere cosa sia o, almeno, che cosa voglia essere questa famosa scuola media moderna».

Monti nota sono: abolizione del greco e studio di una o più lingue moderne. Sull'eliminazione del greco, Monti non critica le posizioni del Ministero, anzi sostiene che, oltre al greco, andrebbe eliminato anche il latino⁴⁷³; posizione questa non troppo dissimile da quella di Vitelli che criticava il fatto che in Italia, pur non volendo la scuola classica, si voleva una scuola con il latino. La ragione che spinge Monti a criticare la non eliminazione del greco non è ovviamente per esprimere posizione anticlassiciste o moderniste ma perché ritiene, con forza, che le materie del latino e il greco siano «discipline “imperialistiche”: “o tutto o niente”, è il loro motto, o non ci sono affatto o non ci sono che loro: poste, in una scuola, accanto ad altre materie aventi loro particolari esigenze di vita, intristiscono e aduggiano, menano esse una grama esistenza, e impediscono al resto di venir su bene»⁴⁷⁴. Il problema secondo Monti però non si deve rintracciare solo nelle materie insegnate ma nel modo in cui queste discipline vengono insegnate; egli sostiene che, nelle istruzioni per il liceo moderno, sono state trovate istruzioni buone⁴⁷⁵ ma che nessuna di questa è stata tradotta davvero in operazioni pratiche. Al contrario, egli crede che per migliorare davvero la scuola sia necessario ridurre il numero degli insegnanti (le materie affini devono essere insegnate dallo stesso professore) ma soprattutto sia necessario ridurre il numero delle materie (invece l'unica materia eliminata era stato il greco, ma se ne erano aggiunte due nel ginnasio e tre nel liceo⁴⁷⁶). Il parere conclusivo di Monti è definitivo ed infatti dice che alla Minerva «si fa, si disfà, si annaspa, si cincischia, ma mai, mai una volta che se ne azzecchi una»⁴⁷⁷. Sul confronto classico-moderno, sostiene sia «assurdo di cercare il moderno nell'antico»⁴⁷⁸, ovvero cercare continuamente nel mondo classico i prodromi delle nostre civiltà; non vi è, secondo Monti, la necessità di impostare un legame tra la nostra civiltà e i classici perché gli «antichi sono nostri per definizione»⁴⁷⁹ e che, per verificarlo, basta uscire nelle

⁴⁷³ A. Monti, *I miei*, cit., p. 308: «Della prima novità non saremo certo noi a muover rimprovero al legislatori, anzi, caso mai, lo vorremo tacciare di troppa discrezione e timidità, per non aver col greco amputato, almeno nelle tre classi del liceo anche il latino».

⁴⁷⁴ *Ibidem*.

⁴⁷⁵ *Ivi*, pp. 311-312: «Molto di buono vi abbiám trovato».

⁴⁷⁶ *Ivi*, cit., p. 313: «Il numero delle materie è stato diminuito? O, per lo meno, è rimasto quel di prima? No. Nel ginnasio si è tolta una materia, il greco, e se ne sono poste due, il tedesco o inglese e il disegno; nel liceo anche peggio: si è tolta una materia, il greco, e se ne sono introdotte tre, il francese, il tedesco o inglese, la geografia, che diventan quattro o cinque a contare anche gli elementi di materie economiche e giuridiche, aggiunti alla filosofia»

⁴⁷⁷ *Ivi*, p. 317.

⁴⁷⁸ *Id.*, *Scuola classica*, cit., p. 4.

⁴⁷⁹ *Ibidem*.

nostre piazze⁴⁸⁰ e parlare la nostra lingua⁴⁸¹. Inoltre non crede che sia necessario rimodernare gli studi classici, lo studio del greco e del latino si basa sullo studio dei classici; si deve quindi evitare che, nelle ore dedicate a queste materie, vengano insegnate «la lettera della Bibbia Vulgata e lo studio della letteratura latina medioevale ed umanistica»⁴⁸² perché non si tratterebbe di modernizzare lo studio di queste due discipline ma di inserire testi che farebbero parte di un'altra disciplina. I classici, secondo Monti, sono già moderni, anzi i più moderni e, attraverso la lettura di questi testi, è possibile insegnare agli studenti «come pensassero e come agissero»⁴⁸³ gli antichi; questi testi non sono più solo testi, ma raccontano la storia della civiltà di cui facevano parte coloro che li avevano scritti. La lettura dei classici è certamente letteratura ma è anche storia, è comprensione piena di un mondo, di una civiltà, non più studio solo «letterario ma storico e filosofico insieme»⁴⁸⁴ e, in merito all'importanza dello studio dei classici, cita Carducci, il quale, riguardo al suo *modus* d'insegnamento, afferma: «facevo tradurre e spiegare a due ragazzi più Virgilio e Orazio, più Tacito e Dante che potessero»⁴⁸⁵. Monti ritrova infatti in Carducci un programma didattico⁴⁸⁶ e dice che l'unico compito del maestro è quello di «leggere i suoi classici con i suoi scolari»⁴⁸⁷. La dicotomia moderni-classici non è solo incentrata sui testi ma anche sui tipi di scuola e, secondo Monti, bisogna analizzare i due tipi di scuola classica presente. Vi è una scuola classica umanistica e una scuola classica moderna: la prima si occupava solo di leggere i testi antichi per vivere nel passato, la seconda cerca nel passato il presente⁴⁸⁸. In Italia però Monti sostiene che è stato scelto un sistema ibrido tra i due, una scuola che «non è più umanistica e il moderno non ci si vede ancora, che della scuola umanistica rigetta gli ideali ma conserva, sia pur rugginosi ed inservibili gli strumenti, mentre della scuola moderna afferma astrattamente

⁴⁸⁰ Questa è una posizione non troppo dissimile da quella espressa da Settis nel catalogo *Recycling Beauty* e riportata in questa tesi nell'Introduzione. Settis, infatti, sostiene che elementi dell'architettura classica si trovano in tutte le città italiane, anche se riutilizzati in altra forma.

⁴⁸¹ A. Monti, *Scuola classica*, cit., p. 4: «Noi, per sentire tutta la vivacità della tradizione classica, non abbiamo da durare tanta fatica; a noi basta, a prender contatto coll'antico, uscir per le nostre piazze, parlare i nostri idiomi, vedere i nostri fiumi scorrere verso i nostri mari».

⁴⁸² *Ivi*, cit., p. 5.

⁴⁸³ *Ivi*, p. 20.

⁴⁸⁴ *Ibidem*.

⁴⁸⁵ G. Carducci, *Confessioni e battaglie*, Bologna 1890, p. 19.

⁴⁸⁶ A. Monti, *Scuola classica*, cit., p. 28: «a me è sempre parso che queste due righe costituissero l'ottimo dei programmi didattici per chiunque insegnasse lettere in uno dei nostri licei».

⁴⁸⁷ *Ibidem*.

⁴⁸⁸ *Ivi*, p. 125: «tra i due tipi schietti e genuini di scuola classica: la "umanistica", il cui scopo era viver latino e quindi pensare parlare scrivere latino, e che per motto aveva "dimenticare il presente per vivere nel passato", e la "moderna", il cui motto è "cercar il presente anche nel passato" ed i cui scopo, in Italia, è viver italiano e, quindi pensare parlare scrivere italiano».

gli scopi, senza mai curare di foggarsi gli strumenti adatti e conseguirli»⁴⁸⁹. Monti dice che, se si vuole la scuola classica umanistica, allora il latino dovrebbe essere «l'alfa e l'omega di tutto l'insegnamento»⁴⁹⁰; se invece si ritiene assurda questa impostazione (ovvero che nelle scuole classiche gli allievi «imparino a vivere pensare e scrivere come vivevano pensavano scrivevano al tempo oro i Romani in Roma, i Greci nell'Ellade»⁴⁹¹), è necessario eliminare gli scopi, rinnegare i mezzi e gli esercizi che dominano ancora la scuola classica⁴⁹². Monti sembrerebbe qui, ad una prima analisi, criticare la traduzione dal latino e dal greco che invece non critica affatto, egli critica invece gli esercizi di scrittura del latino, definiti tormento di professori e studenti; non è possibile scrivere in latino, l'unica cosa che si deve fare è tradurre, non solo come mero esercizio pratico, ma per comprendere i testi antichi e quindi la civiltà a cui questi testi appartenevano. Monti propone quindi di non inventare nulla di nuovo, ma di mantenere la traduzione come esercizio con alcune diverse caratteristiche. Afferma: «si tratta solamente di mantenere in liceo un esercizio, che del resto predomina nel ginnasio per la versione dall'italiano in latino, cioè la retroversione; con questo di diverso, che in ginnasio la retroversione ha per iscopo principale e immediato l'applicazione delle regole grammaticali che si vengono via via studiando, mentre nel liceo essa avrà per iscopo essenziale lo studio dello stile dei vari autori, e non sarà quindi, in sostanza, che un complemento all'esercizio, a cui riduciamo tutto l'insegnamento del latino e del greco nel liceo: la lettura degli autori»⁴⁹³. Monti non mette mai in dubbio il ruolo del classico; è concorde anzi nel riaffermare che la scuola classica è la scuola inutile o disinteressata ma che, proprio per questo, è importante. In un articolo del maggio 1925, dal titolo *La scuola del lavoratore* uscito nella Rivista "Coltura Popolare", afferma, riepilogando le difese della scuola classica, che il principio della difesa della scuola sta nelle spiegazioni di moti che dicono che «in questo disinteresse stia tutto l'interesse della scuola, in quell'inutilità tutta la sua utilità; perché la scuola a base umanistica è quella scuola la quale non si propone di conferire al suo alunno una determinata abilità pratica in vista di un fine immediato, ma, svolgendo in lui armonicamente tutte le facoltà, educa in lui genericamente l'uomo, il cittadino e lo

⁴⁸⁹ A. Monti, *Scuola classica*, cit., pp. 125-126.

⁴⁹⁰ *Ivi*, p. 126.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 126.

⁴⁹² *Ibidem*: «rinneghiamo certi scopi, rinneghiamo anche i mezzi corrispondenti e osiamo una buona volta abolire, per sempre, tutti gli insegnamenti, tutti gli esercizi, che non portano direttamente e immediatamente allo scopo suesposto, e sono perciò nelle scuole nostre null'altro che un perditempo e una ragione di fastidio».

⁴⁹³ *Ivi*, pp. 131-132.

prepara a scegliere poi quella carriera»⁴⁹⁴. Monti dice di aver ripetuto più volte questo discorso⁴⁹⁵, che non aveva mai convinto i suoi interlocutori e che, dopo ripetizioni e ripetizioni, non convinceva più nemmeno lui. Non accetta nemmeno l'idea che questa scuola debba insegnare solo a coloro che diventeranno parte della futura classe dirigente⁴⁹⁶, ma ammette di ritenere impossibile una scuola che unisca il sapere al fare. Una scuola di questo tipo è, secondo Monti, esistita davvero nell'Antica Grecia⁴⁹⁷ e prima dell'avvento dei retori e dei sofisti, era una scuola in cui educazione e vita erano allineate ed unite, in cui «tutto era scuola e scuola non si sapeva che fosse»⁴⁹⁸. Le conclusioni che Monti trae in questo articolo sono diverse da quelle che ci si potrebbe aspettare da un classicista, prendendo come assunto che l'uomo moderno sia un lavoratore, allora secondo Monti è necessario ricalibrare la scuola seguendo questo principio. Egli infatti afferma:

«se tutta la scuola ha da essere scuola di lavoro e scuola del lavoratore; se, nel mondo della scuola, sovrana deve essere la scuola del popolo lavoratore: se questa scuola non si avrà se non quando si avrà di questa scuola il maestro; allora, al centro effettivo della nostra vita scolastica, al posto occupato ora dalla scuola classica di cultura generale e disinteressata, si ponga la scuola magistrale, intesa come scuola del maestro e del lavoratore»⁴⁹⁹.

Pur non negando l'importanza della scuola classica (scuola dove Monti stesso insegna), è necessario porre l'accento su due posizioni di Monti. In primo luogo, che, nonostante si muova nel solco delle posizioni espresse da Salvemini, Monti sembra avere un'idea diversa di scuola moderna: da una parte è scuola moderna una nuova versione della scuola

⁴⁹⁴ A. Monti, *I miei*, cit., p. 361.

⁴⁹⁵ *Ibidem*: «Anche a me, insegnante ormai da oltre vent'anni nella scuola media classica, è accaduto di ripetere chissà quante volte questo discorso: ma, a poco a poco, ripeti e ripeti, questo ragionamento, che del resto aveva sempre pochissimo persuaso i miei interlocutori, aveva finito con non persuader più nient'affatto neanche me medesimo».

⁴⁹⁶ *Ivi*, p. 362: «non esiste in un natura un "uomo cittadino", come non esiste in astratto il "cittadino della futura classe dirigente": non vedo dunque ragione perché esista una scuola la quale si proponga di preparare e di educare quell'uomo, quel cittadino».

⁴⁹⁷ *Ivi*, p. 363: «Sapere è fare, insegnare è addestrare, educare è esercitare, scuola è vita, anzi più precisamente, la scuola è la palestra, il foro, la sacrestia, la bottega, il parlamento, la caserma, la fabbrica – va bene: ma questa miracolosa identità di scuola e di vita si è avverata una sola volta nella storia del mondo, nella Grecia del periodo presocratico».

⁴⁹⁸ *Ibidem*.

⁴⁹⁹ *Ivi*, pp. 368-369.

classica (ma sempre con il latino e il greco); dall'altra è scuola moderna quella creata dal Ministero della Pubblica Istruzione che Monti critica ferocemente. In secondo luogo, è necessario evidenziare che Monti, negli anni, sembra mutare la sua posizione: dapprima continua a ritenere la scuola classica migliore, la vorrebbe riformata ma non eliminata, posizione che poi invece cambia. In quest'ultimo articolo afferma di volerla sostituire per far spazio alla scuola magistrale, distaccandosi quindi da Salvemini che voleva mantenerla eccellente, diminuendone quindi gli iscritti.

3.6. I Quaderni del Carcere: la scuola secondo Antonio Gramsci.

Se da un lato erano molte le voci di chi voleva una scuola classica sempre più elitaria, dall'altro vi era anche chi voleva e difendeva gli studi classici per tutti. La posizione sulla scuola e sullo studio dei classici di Antonio Gramsci (1891-1937), espressa nei *Quaderni del Carcere*, scritti durante gli anni di prigionia, è senza dubbio e proprio per questo rilevante. Le pagine che Gramsci dedica alla scuola, al suo concetto di scuola umanistica e allo studio del greco e latino si trovano soprattutto nel *Quaderno 4 (XIII)*, paragrafi 50 e 55, nel *Quaderno 9 (XIV)*, paragrafo 67 e nel *Quaderno 12 (XXIX)*, paragrafo 1 e 2. Gramsci, pur dimostrandosi consapevole non tanto di una differenza tra gli allievi di diverse classi ma tra allievi della città e quelli della campagna⁵⁰⁰, propone di istituire una scuola unica, che abbia come focus una cultura generale umanistica e che immetta «nella vita attiva i giovani con una certa autonomia intellettuale, cioè con un certo grado di capacità alla creazione intellettuale e pratica, di orientamento indipendente»⁵⁰¹. Per istituire la scuola unitaria, ritiene che vi sia da tener conto di due conseguenze⁵⁰²: la necessità, a livello produttivo, di far lavorare presto i giovani e la disponibilità finanziaria dello Stato per la creazione di luoghi che siano scuole-collegi⁵⁰³.

⁵⁰⁰ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere, Volumi I-IV*, Torino 2014, Vol. I, p. 486: «c'è una differenza tra gli allievi della città e quelli della campagna: per il solo fatto di vivere in città un bambino da uno a sei anni assorbe tutta una quantità di nozioni e di attitudini che rendono più facile, più proficua e più rapida la carriera scolastica».

⁵⁰¹ *Ivi*, p. 485.

⁵⁰² *Ibidem*: «da cui dipendono due conseguenze secondo il nostro punto di vista della scuola unitaria: 1) la necessità di far lavorare i giovani per averne subito un certo apporto produttivo immediato; 2) la disponibilità finanziaria statale da dedicare all'educazione pubblica che dovrebbe essere di una certa grandezza per l'estensione che la scuola assumerebbe come edifici, come materiale didattico in senso largo, come corpo di insegnanti».

⁵⁰³ *Ivi*, Vol. I, cit., p. 486: «deve essere una scuola-collegio con dormitori, refettori, biblioteche specializzate, sale adatte per il lavoro di seminario».

La scuola unitaria, ideata in queste pagine, si divideva in quattro gradi (elementari, ginnasio, liceo, università) e doveva avere, rispetto all'attuale, una differenziazione maggiore tra ginnasio-liceo⁵⁰⁴ e meno stacco tra liceo e università⁵⁰⁵. Proprio per questo proponeva che in tale scuola unitaria il Liceo fosse concepito «come la fase transitoria più importante in cui la scuola tende a creare i valori fondamentali dell'“umanesimo”»⁵⁰⁶ e che la sua attività si svolgesse non più nelle aule, ma nelle biblioteche, nei seminari, nei laboratori. Gramsci non propone una scuola media unica, critica anzi la riforma Gentile per la divisione tra scuola elementare e scuola media⁵⁰⁷; dice inoltre che, prima di questa riforma, «una frattura simile esisteva solo in modo molto marcato tra la scuola professionale da una parte e le scuole medie e superiore dall'altra»⁵⁰⁸. Inoltre, Gramsci, distinguendosi da molti intellettuali, non critica per nulla la legge Casati, la quale secondo lui possedeva un'efficacia educativa ben dichiarata e distinta⁵⁰⁹. Critica in modo esplicito la scuola moderna e le riforme che sono state proposte e attuate, le quali mirano a depotenziare la scuola classica e a favorire la scuola di tipo professionale; la prima, secondo Gramsci, era una scuola formativa, la seconda, al contrario, non lo è perché mira solo a raggiungere un immediato interesse pratico⁵¹⁰. Nei *Quaderni* di Gramsci, la dicotomia utile-inutile è nuovamente presente, la presunta “inutilità” di alcune materie, ovvero il fatto che lo studio di queste non abbia un fine pratico esplicito, è, per Gramsci, il valore intrinseco di queste stesse materie. La scuola formativa, proprio per questa ragione, dava spazio ad uno studio che «educava senza averne la volontà espressamente dichiarata»⁵¹¹ e in questa scuola particolare rilievo lo avevano il latino e il greco⁵¹².

⁵⁰⁴ A. Gramsci, *Quaderni dal*, Vol. I, cit, p. 486: «Il problema fondamentale si pone in quella fase dell'attuale carriera scolastica che oggi è rappresentata dal liceo, e che oggi non si differenzia per nulla, come tipo d'insegnamento, dalle classi precedenti».

⁵⁰⁵ *Ibidem*: «Di fatto però tra liceo e università c'è un salto».

⁵⁰⁶ *Ibidem*.

⁵⁰⁷ *Ivi*, Vol. III, p. 1540: «La frattura determinata dalla riforma Gentile tra scuola elementare e media da una parte e quella superiore dall'altra».

⁵⁰⁸ *Ibidem*.

⁵⁰⁹ Ritroviamo lo stesso concetto sia nel Quaderno 4 (XIII), paragrafo 55, pagina 499: «Secondo me l'efficacia [educativa] della vecchia scuola media italiana secondo la vecchia legge Casati, era dovuta all'insieme del suo organamento e dei suoi programmi più che a una volontà espressa di essere scuola “educativa”» che nel Quaderno 12 (XXIX), paragrafo 2, p. 1543: «l'efficacia educativa della vecchia scuola media italiana, quale l'aveva organizzata la vecchia legge Casati, non era da ricercare (o da negare) nella volontà espressa di essere o no scuola educativa, ma nel fatto che il suo organamento e i suoi programmi erano l'espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale di diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione».

⁵¹⁰ *Ivi*, Vol. I, p. 501: «Nella scuola moderna mi pare stia avvenendo un processo di progressiva degenerazione: la scuola di tipo professionale, cioè preoccupata di un immediato interesse pratico, prende il sopravvento sulla scuola “formativa” immediatamente disinteressata».

⁵¹¹ *Ivi*, Vol. III, cit., p. 1546.

⁵¹² *Ivi*, Vol. I, cit., p. 499: «Lo studio del latino e del greco, delle lingue, con lo studio delle letterature e delle storie politiche rispettive, era alla base di questa educatività».

Gramsci non credeva che queste due materie avessero «qualità intrinsecamente taumaturgiche»⁵¹³ ma sosteneva che «in un dato ambiente, in una data cultura, con una data tradizione»⁵¹⁴ il loro studio fosse la conseguenza di determinati effetti positivi. Il latino e il greco, secondo questa argomentazione, non si studiavano con l'intento di parlare queste due lingue⁵¹⁵, al contrario la lingua greca e latina erano il mezzo per comprendere pienamente i testi greci e latini, per conoscere le civiltà che avevano formato la nostra⁵¹⁶, «per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere sé stessi consapevolmente»⁵¹⁷. Unire lo studio della lingua allo studio della letteratura e della storia era in sé «un principio educativo in quanto l'ideale umanistico, che si impersona in Atene e Roma, era diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale»⁵¹⁸. Gramsci analizza poi solo il latino, sostenendo che il latino non si studia come qualcosa di vivo, ma di morto, qualcosa di non più attuale e presente ma che, nonostante questo, «rivive continuamente negli esempi, nelle narrazioni»⁵¹⁹ e che, proprio per questo, «si studia per abituare i ragazzi a studiare, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere ma che continuamente si ricomponesse in vita»⁵²⁰. In queste pagine dimostra inoltre di conoscere le critiche rivolte a queste due discipline: cita infatti l'accusa di meccanicità rivolta allo studio del latino e il greco, un'accusa che sostiene essere esagerata⁵²¹. Non approva chi vorrebbe aumentare le ore dedicate allo studio dell'italiano a dispetto delle ore dedicate al latino perché sostiene che i due studi non siano paragonabili: da un lato, infatti, si studia una lingua viva con cui, prima dello studio stesso, si è già venuti a contatto, dall'altro si studia una lingua non più parlata che, proprio per questo, si studia in maniera totalmente diversa, in maniera analitica⁵²². L'accusa più grave, a cui Gramsci controbatte, è quella di ritenere la scuola classica una scuola elitaria e oligarchica; la

⁵¹³ A. Gramsci, *Quaderni dal*, Vol. III, cit., p. 1546.

⁵¹⁴ *Ivi*, Vol. I, cit., p. 501.

⁵¹⁵ *Ivi*, Vol. I, cit., p. 500: «Non si impara il latino e il greco per parlare queste lingue, per fare i camerieri o gli interpreti o che so io».

⁵¹⁶ *Ibidem*: «Si imparano per conoscere la civiltà dei due popoli, la cui vita si pone come base della cultura mondiale».

⁵¹⁷ *Ivi*, Vol. III, cit., p. 1546

⁵¹⁸ *Ivi*, Vol. III, cit., p. 1543.

⁵¹⁹ *Ivi*, Vol. I, cit., p. 500.

⁵²⁰ *Ibidem*.

⁵²¹ *Ibidem*: «La lingua greca e latina si impara secondo grammatica, un po' meccanicamente: ma c'è molta esagerazione nell'accusa di meccanicità e aridità. Si ha che fare con dei ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza fisica, di concentrazione psichica in determinati oggetti».

⁵²² *Ivi*, p. 500: «Si potrebbe fare lo stesso con l'italiano? Impossibile. Nessuna lingua viva potrebbe essere studiata come il latino: sarebbe o sembrerebbe assurdo. Nessuno dei ragazzi conosce il latino quando ne inizia lo studio con quel tal metodo analitico».

posizione di Gramsci è rilevante ed è da analizzare come un unicum per le riflessioni che erano state fatte sulla scuola e in particolar modo sulla classe sociale degli allievi che frequentavano la scuola classica. Se Gramsci, infatti, non nega che la scuola classica o tradizionale è stata oligarchica «perché frequentata solo dai figli della classe superiore destinati a diventare dirigenti»⁵²³, egli sostiene che sia stata oligarchica non per il modo d'insegnamento, non per le materie insegnate nella scuola classica (in particolar modo il greco e il latino)⁵²⁴ ma per il fatto che «ogni strato sociale ha un proprio tipo di scuola»⁵²⁵. Il problema però, secondo Gramsci, non si risolve moltiplicando le scuole professionali⁵²⁶, universalmente pensate come democratiche ma destinate a «perpetuare le differenze sociali»⁵²⁷; al contrario si risolve creando un tipo unico di scuola, più simile alla classica che alla professionale, in grado di formare l'alunno prima di tutto come «uomo capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige»⁵²⁸ e, grazie a questo e dopo di questo, di prepararlo ad una professione. Questa concezione della scuola e dello studio del latino e del greco, proposta nei *Quaderni* da Gramsci, è decisamente importante proprio per il fatto di essere atipica e diversa dalle posizioni precedentemente analizzate. Da un lato, infatti, Gramsci sostiene che la scuola classica non sia e non debba essere per forza oligarchica, non sia ovvero un luogo adatto solo alla formazione delle classi dirigenti; dall'altro sostiene che lo studio del latino e del greco debba essere per tutti e a disposizione di tutti, critica sia chi lo ritiene essere uno studio “per pochi”, sia chi lo ritiene essere uno studio inutile, al contrario egli lo dichiara importante e fondamentale proprio per il suo essere disinteressato. Gramsci, infatti, afferma che negli anni destinati all'istruzione, «lo studio o la maggior parte dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se “istruttivo”, cioè ricco di nozioni concrete»⁵²⁹. Le posizioni di Gramsci, scritte durante gli anni di prigionia a seguito dell'opposizione al fascismo e che possiamo leggere grazie alla cognata Tatiana Schucht che salvaguardò i *Quaderni*, sono importanti soprattutto perché uno dei più rilevanti esponenti del Partito Comunista d'Italia sottolineava per la prima volta quanto lo studio

⁵²³ A. Gramsci, *Quaderni dal*, Vol. I., p. 501.

⁵²⁴ *Ibidem*: «ma non era “oligarchica” per il modo del suo insegnamento».

⁵²⁵ *Ibidem*.

⁵²⁶ *Ibidem*: «occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale».

⁵²⁷ *Ibidem*.

⁵²⁸ *Ibidem*.

⁵²⁹ *Ivi*, Vol. III, cit., p. 1546.

delle materie classiche fosse fondamentale per la formazione di tutti gli uomini. Gramsci diceva infatti con forza che gli studi classici non dovevano essere elitari, non lo erano infatti per il metodo imposto e dovevano, proprio per questo, essere la base dell'educazione di tutti i cittadini. I *Quaderni di Gramsci* furono pubblicati solo parzialmente nel 1947 e quindi la sua posizione riguardo la scuola diventò rilevante soprattutto dopo la fine della Seconda guerra mondiale e a seguito della nascita della Repubblica Italiana. Il secondo conflitto mondiale, che inizia nel 1939 e termina nel 1945, pone in qualche modo un freno al dibattito intellettuale che si era alimentato in questi anni e che riprenderà solo una volta terminata la guerra.

3.7. L'assemblea Costituente del 1946, il ruolo della Democrazia Cristiana e Guido Gonella, primo Ministro della Pubblica Istruzione della Repubblica Italiana.

Nel secondo capitolo⁵³⁰ si è già analizzato quanto il Fascismo ritenesse la scuola un settore fondamentale della vita amministrativa dello Stato; lo era certo per la stessa biografia di Mussolini essendo stato egli stesso un insegnante, ma lo era anche e soprattutto perché, attraverso la scuola, elementi di questa ideologia potevano essere insegnati agli studenti in modo semplice. La scuola, infatti, veniva senza dubbio vista come il luogo principale della propaganda fascista; era il luogo in cui creare i nuovi cittadini del regime fascista, dei cittadini che fossero i più fedeli a questa ideologia proprio perché ne avevano assorbite le caratteristiche all'interno della scuola. È, credo, davvero importante sottolineare come vi sia una costante nella storia della scuola italiana: la scuola è vista infatti da sempre non come un luogo ideale e astratto, ma come un luogo concretissimo dove si formano i cittadini. L'istruzione e la scuola furono per questo sempre argomento di dibattito, fu così nel Regno di Sardegna (con la legge Casati), fu così nel Regno d'Italia e negli anni del Fascismo, fu così (ed è così) anche per la Repubblica Italiana. Terminata infatti la Seconda guerra mondiale, tutte le vicende legate allo stato subirono un rapido mutamento nel 1946 a seguito del referendum che proclamò la Repubblica Italiana e a seguito del voto che elesse i membri dell'Assemblea

⁵³⁰ Si veda il paragrafo 2.6. Le riforme a lungo attese: Gentile e Bottai.

Costituente; nel lavoro dell'Assemblea Costituente, l'istruzione non solo fu coinvolta ma fu anche una delle protagoniste. Il primo governo fu quello di Alcide De Gasperi (ultimo Presidente del Regno d'Italia e primo Presidente della Repubblica Italiana) che chiamò Guido Gonnella a presiedere il Ministero della Pubblica Istruzione (carica che mantenne anche nei successivi governi De Gasperi, ovvero dal II governo De Gasperi al VI governo De Gasperi, dal 1946 al 1951). Chiamando Gonnella, De Gasperi «scelse un ministro cattolico, con il sottinteso incarico di tenere lontane dalla scuola le strategie socialcomuniste sull'istruzione»⁵³¹; così facendo, accontentò la chiesa cattolica che sull'istruzione, con le scuole private, continuava ad esercitare un determinato potere che non voleva per nessuna ragione perdere. È bene sottolineare che la Democrazia Cristiana governò sul Ministero della Pubblica Istruzione per moltissimo tempo, dal 1946 al 1994 (anno in cui la Democrazia Cristiana si sciolse creando prima il Partito Popolare Italiano e poi, a seguito di una scissione, il Centro Cristiano Democratico). Vi furono alcune brevissime eccezioni: Gaetano Martino del Partito Liberale Italiano fu Ministro della Pubblica Istruzione per sette mesi (febbraio-settembre 1954) nel governo presieduto da Mario Scelba; Paolo Rossi del Partito Socialista Democratico Italiano fu Ministro per poco meno di due anni (da luglio 1955 a maggio 1957) nel I Governo Segni; Giovanni Spadolini del Partito Repubblicano Italiano fu Ministro per meno di cinque mesi (marzo-agosto 1979) nel V Governo Andreotti; Salvatore Valitutti del Partito Liberale Italiano fu Ministro per otto mesi (da agosto 1979 a aprile 1980) nel I Governo Cossiga. Sommando i vari mesi della durata dei ministri si può notare come, su quarant'otto anni, la Democrazia Cristiana mantenne il potere sull'istruzione per circa quarantacinque anni e questo dimostra, ancora una volta, come tutti i governi ritennero l'Istruzione un Ministero chiave seppur complicato. È bene anche evidenziare però che l'Assemblea Costituente, che lavorò per un anno e mezzo (dal giugno 1946 al gennaio 1948) e che era composta al 35% da esponenti della Democrazia Cristiana, si distinse per un lavoro unitario dei tre principali partiti principali (Democrazia Cristiana, Partito Comunista Italiano, Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria); in sintesi la Democrazia Cristiana non poteva quindi agire separatamente ma doveva cercare un accordo con le altre due forze. Si è molto spesso parlato della grandezza e della statura morale dei padri costituenti capaci, nonostante le rilevanti divergenze derivate dalle idee vigenti nei diversi partiti, di lavorare

⁵³¹ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 431.

uniti e compatti; uno sforzo che non ha paragoni nella storia della Repubblica Italiana e che non trova reale riscontro nemmeno nei governi di unità nazionale, in cui i diversi partiti hanno sì creato governi unitari, ma spesso caduti a causa di rivendicazioni dei partiti stessi⁵³². A sottolineare, al contrario, lo sforzo dei partiti nell'Assemblea Costituente è lo stesso Giovanni Spadolini nella Prefazione al libro *La costituzione della repubblica italiana. Analisi degli emendamenti* dove afferma: «“I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”. Sono le parole dell'art. 34 della Carta Costituzionale, nate nel clima di impegno civile e di generosa tensione morale che accompagnò la fatica dei padri costituenti. Un'Italia ferita e semidistrutta, ma non disorientata, non incerta nei suoi passi. Un'Italia che doveva la libertà riconquistata alla coerenza morale dei suoi figli migliori prima ancora che la forza delle armi»⁵³³. La Costituzione Italiana è quindi il risultato di tale sforzo e, proprio per il ruolo riservato all'istruzione, le dedica alcuni articoli e la sottintende in altri. L'articolo 1⁵³⁴ dice che l'Italia è una Repubblica fondata sul lavoro, l'articolo 4⁵³⁵ afferma che il lavoro è un diritto di tutti gli uomini e che, proprio per questo, compito della Repubblica sia promuovere le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Pur non citando esplicitamente l'Istruzione è chiaro che tra le condizioni, per promuovere il diritto al lavoro, il diritto all'istruzione (almeno quella di base) sia in qualche modo sottinteso. L'Assemblea Costituente lavorò anche tramite sottocommissioni e nella prima sottocommissione che doveva occuparsi dei diritti e doveri dei cittadini venne creato un comitato ristretto per redigere i diritti dell'uomo. I membri del comitato ristretto⁵³⁶ furono Umberto Tupini e Aldo Moro (Democrazia Cristiana), Lelio Basso (Partito socialista), Mario Cevolotto (Democrazia del lavoro), Giuseppe Grassi (Unione democratica nazionale) con interventi di Giorgio La Pira, Giuseppe Dossetti, Palmiro Togliatti e Concetto Marchesi. Gli articoli più importanti per l'istruzione e per la scuola sono gli articoli 30 e 34. Nell'articolo 30 si afferma «È dovere e diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. Nei casi di necessità, la

⁵³² L'esempio, forse più eclatante, nella storia della Repubblica Italiana è la caduta del Governo presieduto da Mario Draghi, avvenuta nel luglio del 2022.

⁵³³ G. Spadolini, *Prefazione a La Costituzione della Repubblica italiana. Analisi degli emendamenti*, Milano 1979, p. VI.

⁵³⁴ *Costituzione della Repubblica Italiana*, art. 1: «L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro».

⁵³⁵ *Ivi*, art. 4: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini i diritti al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto».

⁵³⁶ Per i lavori del Comitato ristretto si veda N. D'Amico, *Storia e*, cit., pp. 433-434.

legge provvede a che siano assolti i loro compiti»⁵³⁷. Nell'articolo 34 si afferma «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita almeno per otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite tramite concorso»⁵³⁸. Con questi due articoli, si sosteneva da un lato fondamentale il compito della famiglia nell'istruzione dei figli e che lo stato sarebbe intervenuto solo in caso di necessità, dall'altro che lo stato si occupava della scuola, la quale doveva essere obbligatoria e gratuita per otto anni (dai 6 anni ai 14 anni) e, predisponendo una serie di incentivi finanziari, affermava che, qualora la famiglia non avesse potuto sostenere le spese per l'educazione, sarebbe intervenuto lo stato. Parallelamente al lavoro dell'Assemblea Costituente, vi era il lavoro del Ministro Gonnella e della Commissione che si occupava della riforma della scuola; la Commissione Gonnella «ebbe il merito di fornire alla Costituente e al Paese una ricognizione abbastanza fedele della situazione della scuola»⁵³⁹. Nei risultati dell'inchiesta Gonnella, si affermava che la maggioranza degli intervistati, preso in considerazione l'articolo 34 che prevede l'obbligatorietà dello studio per otto anni, riteneva necessario «offrire alla popolazione scolastica dagli 11 ai 14 anni d'età due rami: post-elementare ad integrazione dell'attuale corso elementare quinquennale; secondario inferiore»⁵⁴⁰. In merito al ramo secondario inferiore, la maggioranza degli intervistati si divideva in due gruppi: «un gruppo è favorevole ad una scuola secondaria inferiore ad indirizzo unico del tipo della scuola media attuale. L'altro gruppo è favorevole a che nella seconda scuola secondaria inferiore si realizzino due indirizzi: uno con l'insegnamento del latino; uno senza insegnamento del latino»⁵⁴¹. Dati i risultati, la sottocommissione propose le due tipologie di scuole e il Ministro Gonnella riprese le proposte nel Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio 1951⁵⁴² con una differenza, finite le elementari, si poteva scegliere tra tre diversi indirizzi (ramo classico, ramo scientifico, ramo normale):

⁵³⁷ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 30.

⁵³⁸ *Ivi*, art. 34.

⁵³⁹ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 461.

⁵⁴⁰ R. Calderini, *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui*, Milano 1966, p. 103.

⁵⁴¹ *Ivi*, p. 104.

⁵⁴² Il Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio 1951 non giunse mai in Parlamento, mai giunto in Parlamento

«La scuola secondaria promuove l'educazione dell'adolescente, completando l'istruzione inferiore obbligatoria e orientando agli studi dell'istruzione superiore o alle attività lavorative. Ha durata triennale ed è scuola articolata in tre rami - normale, tecnico, classico - in relazione alle inclinazioni e attitudini degli alunni. La secondaria normale orienta alle attività lavorative e agli istituti professionali, la secondaria tecnica orienta agli istituti tecnici e agli istituti professionali, la secondaria classica orienta ai licei. Al fine di permettere il rinvio al 14° anno della scelta dell'indirizzo di studi o di lavoro, i tre rami della scuola secondaria hanno un programma culturale comune, integrato da insegnamenti differenziali per ciascun ramo, in rapporto alle esigenze dell'orientamento. Gli alunni passano dall'uno all'altro ramo della scuola secondaria mediante esame nelle materie differenziali»⁵⁴³

Il disegno di legge proposto da Gonnella non teneva conto del dibattito sulla scuola media unica. Il Ministero Gonnella non trovò apprezzamenti particolari per il suo lavoro; contro il suo operato vi fu «un appello al capo dello Stato da parte dell'ADSN, Associazione difesa scuola nazionale, fondata nell'agosto 1946 dai laici Giuseppe Petronio, Guido Calogero e Concetto Marchesi, che godeva del patronato di Benedetto Croce, Aldo Capitini. Guido De Ruggiero, Piero Calamandrei, Ernesto Codignola, Luigi Russo»⁵⁴⁴. I dibattiti culturali che avevano dominato la scena culturale e scolastica italiana e avevano trovato spazio nell'Assemblea Costituente, sembravano invece dimenticati nelle attività del Ministro, ripresero però forma grazie ad alcuni intellettuali e politici.

3.8. Il ruolo del Partito Comunista Italiano: Concetto Marchesi, la ripresa delle idee di Gramsci e la sua polemica con Antonio Banfi.

La posizione di alcuni intellettuali del Partito Comunista Italiano differisce completamente dal binomio, fino ad ora sempre presente, che indissolubilmente lega

⁵⁴³ Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio 1951, art. 6.

⁵⁴⁴ N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 463.

scuola classica e famiglie benestanti. Una delle voci che critica l'operato del Ministro Gonnella è senza dubbio quella di Concetto Marchesi (1878-1957). Marchesi riprende spesso le posizioni di Antonio Gramsci; scrive infatti molti articoli sulla scuola e sull'insegnamento del latino, raccolti nell'ultima sezione *Scuola e cultura* del libro *Umanesimo e comunismo*. È lo stesso Marchesi che, nell'articolo *A proposito di umanismo classico*, parla esplicitamente di scuola classica e di Gramsci, affermando:

«Rispettiamo la scuola classica: essa ha custodito il patrimonio della nostra cultura, che fu cultura dei massimi nostri scrittori e scienziati, che fu cultura di Marx e di Engels come di Antonio Labriola, di Gramsci e di Togliatti. Il giorno in cui quella scuola sarà riservata agli specialisti del classicismo essa sarà uccisa, perché ne saranno chiuse le porte agli uomini che usciranno dalla scuola alle molteplici opere della vita»⁵⁴⁵.

La scuola e l'insegnamento lingue classiche erano argomenti perfettamente conosciuti da Marchesi, in quanto non solo aveva frequentato una scuola classica, ma soprattutto in quanto, dopo l'università, era diventato insegnante di latino e greco nei licei e successivamente professore di latino prima all'Università di Messina, poi all'Università di Padova (dove, su indicazione del Partito Comunista, prestò giuramento di fedeltà al fascismo)⁵⁴⁶. Una volta terminata la Seconda guerra mondiale e soprattutto a seguito del risultato del referendum istituzionale del 1946 che determinò la nascita della Repubblica Italiana, egli riprese ed incrementò la sua attività politica, diventando dapprima membro dell'Assemblea Costituente e successivamente deputato (carica che mantenne fino alla sua morte). Nell'articolo *Motivi di politica scolastica*, pubblicato in *Rinascita* nel novembre del 1945, ovvero a pochi mesi dal termine del secondo conflitto mondiale e prima sia dei risultati del Referendum costituzionale sia dell'insediamento

⁵⁴⁵ C. Marchesi, *Umanesimo e comunismo*, Roma 1974, p. 397.

⁵⁴⁶ Per una biografica completa di Marchesi si veda il libro L. Canfora, *Il socialista sovversivo*, Bari-Roma 2019, p. 29: «Per vivere, si lanciò subito nell'insegnamento. Laureatosi il 10 luglio 1899 a Firenze, Marchesi ebbe una prima nomina come supplente nel ginnasio inferiore di Nicosia (provincia di Enna), dove insegnò nell'anno scolastico 1899/1900. L'anno dopo (1900/1901), ottenuto il passaggio in ruolo ed una nomina ad Oristano subito modificata da una contestuale destinazione al ginnasio superiore di Siracusa, ebbe l'unica sua esperienza di docente sulla molto impegnativa cattedra del biennio ginnasiale 'superiore'. Dall'anno successivo insegnerà latino e greco in vari licei: da Verona a Messina, a Pisa, dove ha chiesto e ottenuto nel 1906 di potersi trasferire, e dove rimarrà fino all'anno scolastico 1914/1915. Nel 1915, vinto il concorso universitario, tornerà in Sicilia, come straordinario di Latino all'Università di Messina».

dell'Assemblea Costituente, Marchesi sostenette che il problema scolastico sarebbe stato uno dei problemi capitali per la stessa Assemblea costituente in quanto la scuola era da considerare come il luogo per la rinascita del paese e del popolo italiano⁵⁴⁷. Il problema principale della scuola italiana era da ricercare nell'istituzione della scuola media unica, voluta da Bottai; da alcuni definita, secondo la ricostruzione di Marchesi, come «un ibridismo che dovrà scomparire per la ricostruzione dell'antico ginnasio classico e per la istituzione di nuove scuole professionali che diano a tutti la possibilità di frequenza»⁵⁴⁸. È una posizione verso cui Marchesi stesso si dimostra contrario⁵⁴⁹, egli infatti sostenne che la scuola media dovesse essere mantenuta e che la sua istituzione avrebbe potuto essere l'inizio di una scuola democratica ma che non lo era stata per colpa del fascismo («la scuola media unica, cui si accede subito dopo le scuole elementari, avrebbe potuto costituire una riforma veramente democratica se il fascismo non avesse gettato là dentro il frastuono e lo scompiglio del suo barocchismo vuoto e clamoroso»⁵⁵⁰). In un'intervista concessa da Marchesi a Vito Pandolfi nella rivista *Il Politecnico* (n. 2, 6 ottobre 1945), alla domanda se abbia già in mente una strada da perseguire per la riforma della scuola, risponde:

«No, ma certo ho le mie posizioni in proposito. Il primo provvedimento da prendere sarebbe, a mio parere, quello del prolungamento dell'istruzione obbligatoria e gratuita. Penso che oltre ai cinque anni di istruzione elementare sarebbero necessari altri tre anni complementari: almeno otto anni di studio. Inoltre – continua Marchesi – qualsiasi istruzione, media o universitaria, deve essere gratuita. Lo studente deve venir mantenuto a spese dello Stato»⁵⁵¹.

Marchesi quindi non sostiene che, per errori del fascismo, la scuola media unica vada abolita, ma sostiene che vada riformata come parte di un'istruzione obbligatoria e

⁵⁴⁷ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 340: «che quello scolastico si presenterà subito all'Assemblea come uno dei problemi capitali della rinascita del paese, se si pensa che attraverso la scuola verranno gli esperti della tecnica, della cultura, della produzione, della pubblica amministrazione: che nella scuola si formano e si formeranno non solo gli artefici della vita sociale, ma gli artisti della vita spirituale».

⁵⁴⁸ *Ivi*, p. 331.

⁵⁴⁹ *Ibidem*: «Non sono d'accordo con costoro».

⁵⁵⁰ *Ivi*, p. 332.

⁵⁵¹ Intervista a Concetto Marchesi di Vito Pandolfi nella rivista *Il Politecnico*, n. 2, 6 ottobre 1945.

gratuita. In tale scuola media deve esserci il latino e Marchesi manifesta qui la sua contrarietà nei confronti di chi vorrebbe eliminare il latino dalle scuole. Per la sua opinione l'origine della crisi della scuola va fatta risalire al momento in cui nella scuola sia mutato il fine della scuola stessa: infatti, più che guardare alla formazione dei giovani, si è mirato all'utilità dei giovani stessi e all'utilità delle materie che dovevano essere loro insegnate⁵⁵². Per contrastare questo, Marchesi riafferma l'importanza dell'insegnamento del latino, sostenendo che proprio nell'essere «un insegnamento che non si collega a nessun particolare mestiere»⁵⁵³, il latino giova all'uomo nel periodo della sua formazione⁵⁵⁴; il latino infatti «a più cose giova: pur senza giovare direttamente a nessuna cosa che abbia segnalata utilità nella pratica esistenza»⁵⁵⁵. Pur definendo la lingua latina una lingua morta, tramite cui però «Roma antica mantiene ancora il suo impero su tutte le genti»⁵⁵⁶, non ne pone in discussione il suo ruolo nella scuola media unica, affermando che, qualora «la conoscenza della lingua latina dovesse decadere o perire tra noi, noi sentiremmo spezzato il filo ideale che ci congiunge al passato». Diverso è il pensiero sull'insegnamento delle lingue classiche nelle scuole superiori e, distinguendosi in questo da Gramsci che vedeva solo la scuola classica come vera scuola superiore, Marchesi dice che in esse sarà necessario «dare il massimo incremento alle scienze sperimentali ed applicate»⁵⁵⁷. La scuola classica, in cui «lo studio delle lingue classiche e delle antiche letterature deve diventare esigenza di cultura ed esigenza di spirito»⁵⁵⁸, sarà la scuola «da cui dovranno uscire letterati, professori, giuristi e se vogliamo anche medici e ingegneri»⁵⁵⁹, accanto ad essa però dovrà essere istituita «una scuola media superiore che sia nello stesso tempo professionale e preparatoria di una più alta cultura scientifica»⁵⁶⁰. Le posizioni in difesa del latino non si riducono in Marchesi a questo articolo, proseguono anzi nel corso del tempo con diversi articoli e portano a volte a scontri vivaci con altri esponenti del Partito Comunista Italiano. Come fa notare Rita Calderini nel libro

⁵⁵² C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 332: «Ricordo che la crisi profonda della nostra scuola, soprattutto universitaria, è cominciata da quando il predominio e il fascino della tecnica moderna ha sovrapposto i fini dell'utilità a quelli della scienza, i valori materiali a quelli del pensiero, i progressi tecnici a quelli spirituali, ciò che serve».

⁵⁵³ *Ibidem*.

⁵⁵⁴ *Ibidem*: «perciò può giovare alla persona umana nel rivelarla a se medesima e agli altri e nell'orientarla nei sentieri della vita».

⁵⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁵⁶ *Ivi*, p. 336.

⁵⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁵⁹ *Ibidem*.

⁵⁶⁰ *Ibidem*.

L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963), nel Partito Comunista Italiano convivono sul tema del latino posizioni diverse⁵⁶¹. Calderini cita il Professor Antonio Leopoldo Basso, primo presidente della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, e afferma «anche nel PCI, dice il prof. Basso, c'è contrasto: il Marchesi la vorrebbe con il latino, Banfi senza latino»⁵⁶². Per comprendere al meglio tale confronto, è bene capire quali fossero le posizioni sulla scuola di Antonio Banfi (1886-1957), anch'egli appartenente al Partito Comunista Italiano e senatore della Repubblica Italiana dal 1948 al 1957. Le sue riflessioni si trovano nel libro *Scuola e società* che raccoglie in ordine cronologico una serie di scritti e di discorsi tenuti in Senato e nelle Commissioni. In particolar modo, sulla scuola classica, è necessario analizzare quanto da lui scritto nell'articolo *Scuola di ieri, di oggi e di domani* pubblicato nel 1946. In esso, dopo aver enunciato la decadenza degli studi classici⁵⁶³, Banfi sostiene assurdo sia l'aver nella scuola classica come oggetto principale di studio una civiltà troppo remota, sia il metodo troppo pedante con cui questa cultura viene insegnata⁵⁶⁴. Critica il metodo d'insegnamento del latino («insegnare il latino come lingua viva»⁵⁶⁵), l'importanza della lettura dei classici («leggere i classici come documento di vita»⁵⁶⁶) e i professori in grado solo di riempire la testa degli studenti con «idee estetiche nuove sulla intuizione lirica, sull'espressione spontanea, sull'inesistenza dei generi letterari, di fronte all'atto spirituale dell'arte, che gli impediranno per sempre di comprendere l'arte classica»⁵⁶⁷. In uno scritto di otto anni successivo, intitolato *Rosa Rosarum Rosis*, ritorna sull'argomento del latino, ribadendo alcune posizioni in merito alle pedanterie della scuola classica ma avanzando anche alcune proposte che si riassumono principalmente in due soluzioni per la scuola media unica l'una e per la scuola classica l'altra. In merito alla prima, egli ritiene necessario «riproporre l'idea della scuola media unica

⁵⁶¹ La polemica tra Marchesi e Banfi è evidenziata anche da Raicich. M. Raicich, *La lenta morte della riforma Gentile* in Aa. Vv., *La scuola della riforma. Asse culturale e nuovi orientamenti didattici della secondaria*, Bari 1978, pp. 41-42: «Marchesi, il più noto portavoce del Partito comunista, (nel cui interno non mancano però, per esempio sul problema del latino, valutazioni anche diverse di cui è interprete Antonio Banfi), ammonisce a non lasciarsi travolgere da smanie di riforma, a puntare all'obiettivo sostanziale e primario di assicurare a tutto il popolo l'istruzione di base».

⁵⁶² R. Calderini, *L'insegnamento del*, cit., p. 75.

⁵⁶³ A. Banfi, *Scuola e società*, Firenze 1958, p. 30: «Gli studi classici decadono, i nuovi maestri non solo non credono allo spirito umanistico, ma non lo comprendono neppure».

⁵⁶⁴ *Ibidem*: «Nella scuola classica, aggravata da nuovi insegnanti, il contenuto diventa un assurdo – la civiltà di due millenni – il metodo una pedanteria, la vita scolastica un inutile ozioso perditempo. Il maestro non sa ciò che insegna e perché insegna, lo scolaro ciò che apprende».

⁵⁶⁵ *Ibidem*.

⁵⁶⁶ *Ibidem*.

⁵⁶⁷ *Ivi*, p. 31.

postelementare senza latino»⁵⁶⁸, proprio come evidenzia il Professor Basso; questa necessità, per Banfi, ha lo scopo di liberare la scuola e gli studenti da troppo grammatica («non si formano le anime dei giovani irrigidendole in schemi grammaticali, ma allargando e armonizzando la loro vivente esperienza in senso umano. E non si dà moralità della scuola infarcendola di studi senza profitto, ma semplificando e rafforzando lo studio, così che ogni suo atto abbia e goda di un profitto concreto»⁵⁶⁹). In merito alla seconda proposta, egli ritiene necessario difendere gli studi classici che dovranno durare non otto ma cinque anni, in grado di dare «a un gruppo di giovani severamente selezionati, la conoscenza della lingua latina e greca e la possibilità di una sufficiente lettura dei classici. Non importa che tutti sappiano il latino ed il greco, ma che i pochi che li studiano li sappiano veramente ed abbiano la forza e la passione d'introdurre la civiltà che le due lingue rappresentano nel corso della nostra cultura»⁵⁷⁰. Banfi, quindi, propone che le lingue classiche siano materia per pochi, non però nel senso che aveva predominato nelle discussioni sul tema, ovvero per pochi in quanto solo per le classi sociali più benestanti; per Banfi, i pochi sono giovani eccellenti e non conta la classe sociale. Di conseguenza vuole la scuola media unica senza latino perché il latino, come il greco, è materia per pochi eletti. Marchesi, al contrario di Banfi, esprime più volte la necessità che l'insegnamento del latino sia inserito nella scuola media inferiore. Nella discussione indetta il 6 dicembre 1945 dal Sindacato Nazionale Medie al Collegio Romano «Il Marchesi dichiara di parlare da comunista e desidera una scuola media unica fondata sul latino, materia formativa ed utile per conoscere le attitudini dei ragazzi. Cita a questo proposito Gramsci e la lettera di un operaio tipografo che si lamenta di non sapere il latino»⁵⁷¹. È inoltre lo stesso Marchesi a criticare le posizioni di Antonio Banfi, nell'articolo *Risposta al compagno Banfi*, pubblicato sull'Unità il 22 gennaio 1946, egli infatti afferma: «quanto al latino, allo studio della grammatica latina, mi domando come mai il Banfi in questa sua adorazione della realtà concreta e in questa sua avversione per l'astratto non involga pure la matematica la quale, nell'insegnamento elementare e disinteressato che si ritiene proprio della scuola formativa, passa per ultimo dalla linea dell'astrazione al campo sperimentale e pratico, mentre col latino si passa continuamente

⁵⁶⁸ A. Banfi, *Scuola e*, cit., p. 228.

⁵⁶⁹ *Ibidem*.

⁵⁷⁰ *Ivi*, p. 229.

⁵⁷¹ R. Calderini, *L'insegnamento del*, cit., p. 65.

fin da principio dell'astrazione grammaticale alla rappresentazione concreta di parole e di frasi»⁵⁷². Ed è sempre lo stesso Marchesi a criticare nuovamente Banfi nel quinto congresso del Partito Comunista Italiano⁵⁷³ quando dice che, pur dispiaciuto di non aver assistito al discorso tenuto da Banfi⁵⁷⁴, sa perfettamente che i loro due pensieri divergono: «egli non la pensa come me, ma sente come me la necessità, non fare nulla che possa compromettere la marcia in avanti della classe lavoratrice»⁵⁷⁵. Il fine è lo stesso, è il mezzo che muta: per Marchesi, per far questo, è essenziale il latino, per Banfi, al contrario, non lo è, è semplice pedanteria. Come perfettamente ricostruito da Livio Schirollo, nel saggio *La polemica Banfi-Marchesi*, «Marchesi sostiene la necessità della presenza del latino nella nuova scuola media: è un fatto di giustizia sociale, è il momento “disinteressato”, “non utilitario” dell'apprendimento e della formazione culturale, non è astratto perché è “più concreto, più rappresentativo di cose, della matematica, che solo alla fine giunge al campo sperimentale»⁵⁷⁶; Banfi respinge quest'idea, constata la morte del latino e, di conseguenza, intende dire che «è certamente morto anche quel mondo classico o meglio quell'immagine del mondo classico che in un certo momento, in una certa società, da parte di gruppi determinati poteva essere colto mediante lo studio delle lingue classiche»⁵⁷⁷. La stessa posizione di Marchesi però muta nel tempo, nell'articolo *L'istruzione superiore* pubblicato in *Rinascita* nell'agosto-settembre del 1949, chiede come aveva già fatto che sia ridotta la scuola classica, ma chiede anche, negando una sua posizione precedente, di ridurre lo studio del latino⁵⁷⁸. È bene sottolineare che qui Marchesi non nega l'importanza del latino che anzi riafferma (ad esempio quando dichiara «si dice: il latino si studia non per parlarlo, ma per imparare a scrivere bene l'italiano. Da gran tempo si sente dire così: e non a torto. Chi ha studiato il latino può

⁵⁷² C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., pp. 343-344.

⁵⁷³ Il quinto Congresso del Partito Comunista Italiano si è tenuto il 6 gennaio 1946. È possibile trovare il testo integrale del discorso tenuto da Concetto Marchesi, grazie all'Archivio Concetto Marchesi Cardano al campo, nel sito dell'Associazione Concetto Marchesi Gallarate. Questo il link al discorso, d'ora in avanti si citeranno direttamente le pagine del documento in pdf: <https://assconcettomarchesigallarate.files.wordpress.com/2011/01/concetto-marchesi-v-congresso-pci.pdf>.

⁵⁷⁴ C. Marchesi, *Discorso tenuto al V Congresso del P.C.I.*, p. 3: «So che fedelissimi e valentissimi compagni nostri non sono nella mia medesima opinione e mi dispiace di non essere stato presente ieri al discorso del collega Banfi onore dell'Università Italiana e onore del nostro Partito».

⁵⁷⁵ *Ibidem*.

⁵⁷⁶ L. Schirollo, *La polemica Banfi-Marchesi*, in “Quaderni di storia”, 5, gennaio-giugno 1977, p. 30.

⁵⁷⁷ *Ivi*, pp. 30-31.

⁵⁷⁸ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 369: «ripeto quanto ho già detto altre volte: riduciamo la scuola classica se vogliamo che essa esista veramente e dia frutti migliori: e riduciamo e concentriamo anche, per i suoi frutti umanistici, lo studio del latino. Perché non bisogna esagerare il magico potere del latino sulle capacità espressive dell'uomo colto. Il latino, quello che si dovrebbe imparare a scuola non è più lingua viva».

avere imparato a dare il maggiore peso alle parole, a conoscerne il significato più giusto»⁵⁷⁹), ma crede che le ore dedicate al suo insegnamento debbano essere ridotte perché l'istruzione deve perseguire la necessità del popolo italiano, ovvero «quella di portare al massimo grado di efficienza le sue materie prime: il lavoro e la intelligenza della sua gente»⁵⁸⁰. Di alcune contraddizioni nelle sue stesse posizioni sembra accorgersi Marchesi stesso, quando riprende in un articolo del 1955⁵⁸¹ quanto aveva detto nel quinto congresso del Partito Comunista Italiano. Nel discorso tenuto al Congresso, Marchesi aveva ripreso le posizioni già analizzate, aveva infatti detto che la scuola media non dovesse consistere «in una somma di cognizioni, ma in un complesso esercizio mentale e in un esperimento di capacità»⁵⁸² e, per giungere a questo obiettivo, le materie fondamentali sarebbero state la matematica e il latino⁵⁸³. Sull'utilità del latino, egli riafferma che «non serve a niente di concreto, di visibilmente utile, non serve a dare vesti né cibo, non serve a far vedere come è congegnata una macchina, come funziona, come si guasta, come si ripara; non serve né all'economia privata né all'economia pubblica serve soltanto all'esercizio, all'applicazione mentale sulla grammatica di una lingua che si studia con l'occhio soltanto e non con l'occhio e con l'orecchio»⁵⁸⁴. Riprende anche, a questo proposito, le parole di Gramsci quando si chiedeva se lo studio del latino potesse essere sostituito dallo studio dell'italiano o del francese: nel primo caso lo studio dell'italiano non può essere sostituire quello del latino perché la lingua latina, essendo una lingua non più in uso, si incontra per la prima volta sui banchi di scuola⁵⁸⁵, mentre la lingua italiana si sente parlare in famiglia ben prima che sia studiata⁵⁸⁶; nel secondo caso, quello della lingua francese, pur non essendo la madre lingua di un bambino italiano, è pur sempre una lingua viva che «può essere conosciuta e basterebbe che un fanciullo solo

⁵⁷⁹ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 369.

⁵⁸⁰ *Ivi*, p. 371.

⁵⁸¹ *Ivi*, p. 386: «Durante il quinto congresso del Partito Comunista un mio breve discorso, il quale suscitò rumore di molti applausi e taciturnità di molti dissensi».

⁵⁸² *Id.*, *Discorso tenuto*, cit., p. 3.

⁵⁸³ *Ibidem*: «alcuni ritengono che insieme alla matematica, il latino, cioè lo studio grammaticale della morfologia e della sintassi della proposizione, sia insieme colla matematica la disciplina adatta per questo esercizio per questo esperimento, altri ritengono invece che lo studio del latino sia tempo perduto. Io non sono d'accordo con questi ultimi, e vorrei essere un ignorantissimo di latino per poter sostenere senza sospetto quella che ritengo la buona causa».

⁵⁸⁴ *Ibidem*.

⁵⁸⁵ *Ibidem*: «La lingua latina non la parla nessuno, non la si ascolta da nessuno, vive nelle pagine mute della sua grammatica, dei suoi libri di aneddoti, di sentenze, di favole con la immobile certezza delle sue forme».

⁵⁸⁶ *Ibidem*: «E non si può fare questo studio sulla lingua italiana? domandano; no rispondeva Antonio Gramsci. Il latino si studia - egli diceva - si analizza nei suoi membretti come una cosa morta; ma ogni analisi fatta da un fanciullo non può essere che su cosa morta. La lingua italiana, il fanciullo la sente parlare variamente, dai suoi genitori, dalle persone della casa, della strada, della scuola».

la conoscesse perché l'incanto fosse rotto e tutti accorrebbero alla scuola Berlitz per impararla più presto e forse anche meglio»⁵⁸⁷. Marchesi si difende da probabili critiche dicendo che quello che sta affermando non è dato dal suo amore per il latino, non è dato dall'essere un insegnante della medesima lingua, ma è dato dai risultati a cui lo studio del latino porta, risultati a cui solo questo studio porta⁵⁸⁸. Marchesi fa anche un riferimento al periodo storico che l'Italia e l'Europa stanno vivendo, dopo la fine del fascismo e della Seconda guerra mondiale; sostiene infatti che in un momento di crisi come quello in corso, non si deve portare ancora più in basso l'umanità, ma si deve cercare di elevarla nuovamente:

«Stiamo attenti compagni, le grandi catastrofi come quella che ha colpito l'Italia e l'Europa, le grandi catastrofe tendono a portare in basso l'umanità; facciamo in modo di non aiutarla in questa discesa che oggi sarebbe un precipizio. Oggi c'è chi crede che siamo ad una nuova epoca di cultura; io direi in un nuovo ciclo di civiltà (civiltà è il termine preciso, giusto, che nel suo rapporto ha adoperato il compagno Togliatti). Il progresso miracolosamente abbreviato il limite di trapasso dalla civiltà capitalistica verso la nuova civiltà socialista; un trapasso che porterà un nuovo ordine giuridico e morale del mondo. Ma civiltà diversa non vuol dire umanità diversa e non vuol dire cultura diversa; la storia non è nuova a questi grandi cicli che hanno tramutato la struttura economica, politica e sociale, delle genti senza naturalmente tramutarne la struttura intellettuale e spirituale. Da Pitagora siamo passati a Copernico, a Newton a Galilei, dagli atomisti della Grecia siamo passati alla Bomba Atomica, dai drammi di Eschilo siamo passati alla tragedia di Shakespeare, la più grande opera della poesia umana; dal romanzo medioevale siamo passati ai romanzi moderni di Francia, di Russia, di Germania, di America restando nello stesso corso infinitamente progressivo di indagine scientifica e di creazione artistica. Noi stiamo subendo l'abbaglio della tecnica e l'incanto del motore; c'è chi crede che il mondo sia tutto trasformato e rimutato dalla tecnica solo

⁵⁸⁷ C. Marchesi, *Discorso tenuto*, cit., p. 3.

⁵⁸⁸ *Ibidem*: «Non parlo, compagni, per amore del latino, come ho già detto in un precedente convegno se io fossi sicuro che il gioco degli scacchi potesse portare a uguale risultati, opterei per il gioco degli scacchi».

perché il motore domina nel meccanismo esteriore della nostra esistenza, perché le distanze sono enormemente abbreviate e quasi scomparse, perché la terra è rimpicciolita ai sensi dei mortali, perché poderose braccia metalliche sono mosse in un crescente vortice di produzione delle esili, delle piccole braccia dell'uomo esperto; ma quest'ultimo esperto, quest'uomo mortale, questa cosa da nulla, come diceva di Ulisse il ciclope Polifemo, resta il massimo miracolo della terra non solo attraverso le scoperte della meccaniche e della fisica ma anche più attraverso l'attività e le creazioni dell'intelletto e dello spirito»⁵⁸⁹.

Contro chi dice che la nuova scuola, una scuola moderna, ha il compito di formare un uomo moderno, dice «io non so che cosa sia quest'uomo moderno. La scuola deve formare l'uomo capace di guardare dentro di sé e attorno a sé; a formare l'uomo moderno provvederanno i tempi in cui egli è nato. Ogni uomo è moderno nell'epoca in cui vive»⁵⁹⁰. Nell'articolo *Il latino nella scuola* del 1955 (scritto nove anni dopo il V Congresso), Marchesi è consapevole del fatto che le parole dette al Congresso lo fecero «apparire ostinato paladino dell'insegnamento della lingua latina in tutte le scuole d'Italia, escluse le elementari»⁵⁹¹ e che gli «si imputò di volere imporre una cultura umanistica a ragazzi e bimbettoni di dodici anni»⁵⁹². Ritornando sulle posizioni espresse al Congresso, egli sostiene che intendeva «proporre la grammatica di una lingua morta quale strumento più adatto che quella di una lingua viva alla formazione mentale dell'alunno»⁵⁹³. Dice però anche che l'esperienza degli anni trascorsi, dimostra che lo studio del latino nella scuola media unica deve essere abolito perché è solo una perdita di tempo⁵⁹⁴. Chiede quindi che il latino sia eliminato dalla scuola media ma che sia materia solo nelle scuole superiori: «Si escluda il latino dalla scuola media unica, ma gli si dia reverente ospitalità nelle scuole dove si forma e si precisa la cultura»⁵⁹⁵. Nonostante la proposta di eliminazione del latino dalla scuola media, Marchesi è profondamente convinto dell'utilità della cultura

⁵⁸⁹ C. Marchesi, *Discorso tenuto*, cit., pp. 3-4.

⁵⁹⁰ *Ivi*, p. 4.

⁵⁹¹ *Id.*, *Umanesimo e*, cit., p. 386.

⁵⁹² *Ibidem*.

⁵⁹³ *Ibidem*.

⁵⁹⁴ *Ibidem*: «La esperienza di non pochi anni ci dice che è questo un pronostico fallito, che lo studio grammaticale del latino nella scuola media unica è un inutile tormento e perciò un insensato perditempo. M'inchino alla evidenza: e recito il mio atto di contrizione».

⁵⁹⁵ *Ibidem*.

umanistica⁵⁹⁶, essendo «una cosa che ci fa dimenticare ogni altra cosa e ci dà una luce che illumina dentro e assicura, talora, l'istante inatteso di felicità»⁵⁹⁷. Per comprendere appieno la cultura umanistica è necessario lo studio della letteratura, che impone a sua volta e di conseguenza lo studio della grammatica; lo studio della lingua quindi, a differenza del pensiero precedentemente espresso da Marchesi stesso, diventa utile non come strumento a sé, ma per comprendere i testi di letteratura. Inoltre, Marchesi afferma il rapporto di filiazione che il volgare ha con il latino, la lingua italiana è figlia della lingua latina o meglio, usando le parole di Marchesi, «il latino vivo è quello che parliamo noi oggi: è il nostro volgare»⁵⁹⁸; proprio per questo, «noi italiani dobbiamo essere o più legittimi custodi»⁵⁹⁹. Nell'articolo *La questione del latino*, pubblicato dall'Unità il 3 aprile 1956, Marchesi arriva invece a chiedersi, quando lo studio del latino deve essere iniziato⁶⁰⁰ e, per rendere più chiara la sua argomentazione, ricapitola per questo le modifiche che si sono susseguite nella scuola italiana (nella Legge Casati, lo studio del latino iniziava solo nella scuola classica subito dopo la fine delle elementari, al primo anno di ginnasio; con la Riforma Bottai nello stesso anno ma non più solo per la scuola classica, ma per gli iscritti alla scuola media). Il tema in discussione ritorna a essere lo studio del latino all'interno della scuola media, Marchesi sostiene che «se a undici anni può sembrare troppo presto per cominciare a studiare il latino, a quattordici anni certamente è troppo tardi»⁶⁰¹ ed inoltre sostiene che, per coloro che decidessero di frequentare il liceo classico, iniziare nello stesso anno lo studio del latino e lo studio del greco sarebbe sbagliato⁶⁰². Riaffermando infatti la necessità che lo studio del latino debba per forza iniziare prima del liceo⁶⁰³, chiede di non eliminare il latino dalla scuola media, anzi dice che è preferibile a quel punto eliminare la scuola media unica e ritornare alla

⁵⁹⁶ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 387: «la cultura umanistica giova a tutti: il giorno in cui decadesse sarebbe notte nel mondo».

⁵⁹⁷ *Ibidem*.

⁵⁹⁸ *Ivi*, p. 389.

⁵⁹⁹ *Ibidem*.

⁶⁰⁰ *Ivi*, p. 390: «È tutto qui il problema: quando si deve cominciare?»

⁶⁰¹ *Ivi*, p. 391.

⁶⁰² *Ivi*, pp. 391-392: «D'altra parte negli istituti classici non sarebbe possibile iniziare agevolmente lo studio della lingua greca senza alcuna conoscenza della struttura grammaticale latina».

⁶⁰³ *Ivi*, p. 392: «A quattordici anni si può imparare una lingua viva. La lingua morta ha bisogno di penetrare lentamente nella curiosità, nell'interesse, nell'applicazione mentale dello scolaro: deve essere assorbita con un processo conoscitivo calmo e conciliante, attraverso i fatti, le parole, gli scritti dei grandi personaggi dell'antichità: i quali sono anche i personaggi antichi della nostra storia, siccome quella lingua morta è la nostra stessa lingua quale si parlava e si scriveva allora».

vecchia separazione tra scuola tecnica e scuola classica⁶⁰⁴. Si dimostra inoltre non preoccupato del binomio scuola classica e classe elitaria, perché ritiene che gli operai concorderanno con lui, in quanto «proprio di là, dal campo operaio, nasce l'aspirazione verso una maggiore ricchezza nel mondo interiore dello spirito umano»⁶⁰⁵, una ricchezza che, secondo Marchesi, ci consegna solo lo studio dei classici, solo lo studio della letteratura greca e latina. La posizione di Marchesi è rilevante, come lo era stata quella di Gramsci da cui lo stesso Marchesi prende spunto, perché la difesa dei classici diventa, grazie a loro, non più solo la posizione di chi difendeva gli studi classici in quanto elitari, destinati cioè alle classi sociali più abbienti. Al contrario, la difesa del classico, nel Partito Comunista Italiano con Gramsci e Marchesi, difende un altro tipo di élite, non un'élite sociale, ma un'élite intellettuale. L'umanesimo classico rappresenta nuovamente «l'ideale di una élite privilegiata»⁶⁰⁶ ma il privilegio è quello dell'intelligenza⁶⁰⁷ e non più della posizione sociale.

3.9. La posizione del Partito d'Azione: Guido Calogero.

Insieme a Marchesi, Guido Calogero (1904-1986) fu un'altra voce importante per le posizioni espresse sulla scuola. Amico di Giovanni Gentile, ma oppositore del Fascismo, nel 1942 fu tra i fondatori del Partito d'Azione, che nel 1946, a seguito delle elezioni per l'Assemblea Costituente, si sciolse dopo che il PdA aveva ottenuto solo sette seggi. Nonostante questo, il suo impegno politico e soprattutto le sue posizioni sulla scuola non vennero mai meno; sulla scuola media unica, vi erano affinità tra Marchesi e Calogero, «Marchesi e Calogero si sono pronunciati per una scuola media unica, Marchesi citando Gramsci, il Calogero invece auspicando una scuola “formativa, umanistica, disinteressata»⁶⁰⁸; ma, al contrario di Marchesi, «il prof. Calogero del Partito d'Azione è per la media unica senza latino, il quale, secondo lui, non ha potere formativo;

⁶⁰⁴ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 392: «Non uccidiamo il latino. Se si vuole abbandonare la scuola media unica, si ritorni alla scuola tecnica e al ginnasio».

⁶⁰⁵ *Ibidem*.

⁶⁰⁶ *Ivi*, p. 394.

⁶⁰⁷ *Ibidem*: «Questa élite, osserviamo, esisterà sempre: e anche che quella del privilegio sarà quella dell'intelligenza».

⁶⁰⁸ R. Calderini, *L'insegnamento del*, cit., p. 75.

il latino sarà conservato solamente nel Liceo quinquennale»⁶⁰⁹. In una serie di articoli, raccolti nel libro *Scuola sotto inchiesta*, Guido Calogero espone le sue posizioni sulla scuola e sull'insegnamento del latino. È lo stesso Calogero che, nell'articolo *Latinisti in crisi*, uscito su *Il Mondo* del 10 gennaio 1956, nonostante le critiche che avanzerà, cita Marchesi e dice che «è un grande storico dello spirito latino, è un umanista e uno scrittore»⁶¹⁰. Calogero afferma che «anche contro il dissenso di molti suoi compagni di partito, il Marchesi aveva continuato a difendere l'insegnamento del latino nella scuola media»⁶¹¹ mentre ora – come ho evidenziato nel paragrafo precedente riportando il testo dell'articolo di Marchesi *Il latino nella scuola* – Marchesi modifica le sue posizioni ed ammette di volere una scuola senza latino⁶¹². La critica di Calogero a Marchesi non si riduce a questo, ma si rinforza quando Marchesi prova a difendere la cultura classica, dicendo che è una cosa che «non sazia e non stanca mai»⁶¹³, una scienza che «si fa arte e si fa vita»⁶¹⁴ e che ritroviamo in tutti i prodotti della cultura classica; Calogero trova, proprio in questo, un nuovo elemento per riprendere la sua critica. Dice infatti che è come se Marchesi, tracciando le linee di una cultura classica general generica, proponesse che chi studia le materie classiche non debba essere interrogato su un libro o su un nome perché ciò che conta è la cultura generale. Calogero critica, infatti, il fatto che a Marchesi (e a chi difende lo studio dei classici) non importa «interrogare il ragazzo su quel dato nome, e bocciarlo se non lo sa: ciò che importa è che quel libro, quel quadro, quel suono sia condotto a “dar luce che illumina dentro”»⁶¹⁵. Se «è la felicità che il possesso dell'arte assicura a chi ha imparato ad usarla; la felicità che proviamo leggendo, o ricantandoci, i grandi poeti latini», se quindi ciò che la cultura classica ci deve dare è l'amore per i classici, allora – secondo Calogero – è necessario chiedersi come mai la grammatica sia così importante per lo studio delle materie classiche⁶¹⁶. La posizione di Calogero è totalmente contraria alla grammatica, non solo a quella latina ma anche a quella italiana,

⁶⁰⁹ R. Calderini, *L'insegnamento del*, cit., p. 66.

⁶¹⁰ G. Calogero, *Scuola sotto inchiesta*, Torino 1957, p. 114.

⁶¹¹ *Ivi*, p. 112.

⁶¹² *Ibidem*: «La sua conclusione è perciò drastica: niente più latino nella scuola media unica».

⁶¹³ C. Marchesi, *Umanesimo e*, cit., p. 389.

⁶¹⁴ *Ibidem*.

⁶¹⁵ G. Calogero, *Scuola sotto*, cit., p. 114.

⁶¹⁶ *Ibidem*: «Ma perché mai, da questa luminosa reggia dell'arte, della poesia, della gioia, il Marchesi sente, subito dopo, ancora una volta, il bisogno di precipitarsi in quella ammuffita cantina che è il regno della grammatica?».

non solo da bambini ma anche da adulti⁶¹⁷. Calogero non dice che la grammatica latina non sia necessaria, dice però che è necessario ridurla al minimo e che deve essere insegnata solo per dare agli allievi gli strumenti che li rendano in grado di leggere i testi antichi⁶¹⁸; successivamente chiede che sia eliminata la versione dall'italiano al latino, definendola un «antiquato e inutile esercizio»⁶¹⁹. Se si facesse ciò che lui consiglia, si avrebbe finalmente, secondo Calogero, una civiltà che possa guardare davvero alla cultura classica, una civiltà in cui «al latino dei pappagalli, sostituiamo il latino delle persone serie»⁶²⁰. Nell'articolo *Latino e non latino* di pochi giorni successivo (*Latinisti in crisi* era del 10 gennaio 1956, questo del 22 gennaio), afferma di non essere «nemmeno sicuro che sia bene abolire il latino nei primi tre anni della scuola media»⁶²¹, pur accettando la necessità di aumentare le ore didattiche di francese o inglese, crede che vi siano altre materie da cui si possono attingere le ore. Calogero sembra esprimere opinioni diverse a quelle che aveva espresso contro Marchesi, egli riconosce di essere considerato «un nemico degli studi umanistici»⁶²² per il fatto di aver sottolineato come il panlatismo⁶²³ vigente in Italia sia il problema fondamentale della scuola italiana, ma afferma di non essere contro tali studi. Per negare con fermezza questa opinione diffusa, egli dice:

«poche cose quanto il gusto di capire una lingua morta, una civiltà lontana nel tempo e – tanto più quando essa è una grande civiltà, e una civiltà che è alle radici storiche della propria – contribuiscano a dare quell'intendimento non solo di quanto è prossimo ma anche di quanto è remoto, quel senso insieme dell'infinita costanza e dell'infinita varietà

⁶¹⁷ G. Calogero, *Scuola sotto*, cit., p. 115: «Anche da grandi, e salvo che proprio siamo grammatici di professione, il solo dovere che abbiamo, di fronte ad ogni grammatica, è quello di studiarla il meno possibile. La lingua che meglio conosciamo è in genere sempre quella di cui meno abbiamo studiato la grammatica».

⁶¹⁸ *Ibidem*: «Se dunque vogliamo salvare lo studio del latino nelle nostre scuole, cominciamo piuttosto a cancellare da tutte le sue grammatiche quanto in esse non è strettamente necessario, come integrazione del lessico, al fine di capire i testi».

⁶¹⁹ *Ibidem*.

⁶²⁰ *Ibidem*.

⁶²¹ *Ivi*, p. 109.

⁶²² *Ibidem*.

⁶²³ *Ivi*, p. 41. Calogero definisce il Panlatismo nell'articolo del 20 settembre 1955: «non ho fatto ricerche fra tutte le popolazioni della Terra, ma ritengo certo, fino a prova contraria, che in nessun altro paese del mondo la gioventù viene tanto nutrita quanto in Italia. In Inghilterra i ragazzi delle scuole bevono ogni mattina, a spese dello Stato, mezzo litro di latte. In Italia, bevono latino».

delle passioni umane, che è uno dei principali fondamenti di ogni saggezza morale e di ogni equilibrio civico e politico»⁶²⁴.

Calogero critica fortemente non la traduzione dal greco all'italiano o quella dal latino all'italiano (che è anzi più utile della composizione in italiano)⁶²⁵, ma quella dall'italiano al greco⁶²⁶ o dall'italiano al latino e la composizione in latino. Le sue idee sono chiare: lo studio delle lingue serve solo se sono lingue vive, al contrario il latino che in passato era stato una lingua internazionale ma che ora non lo è più, non si parla e non si deve parlare. Gli esercizi della traduzione e della composizione, pur essendo – per Calogero – esercizi del tutto inutili sono presenti in tutte le scuole di latino; nota, infatti, come «l'obbligo di tradurre in latino o di comporre in latino»⁶²⁷ sia sempre presente, ma ritiene che tali esercizi tolgono il tempo a ciò che troverebbe ben più utile, ovvero la lettura dei classici. Non ritiene quindi essere un oppositore degli studi classici, anzi afferma che vorrebbe «assicurata una formazione umanistica ad ogni cittadino della nazione, quale che fosse il mestiere o la professione»⁶²⁸; ritiene al contrario che i nemici veri siano quelli che continuano a proporre tali esercizi, in grado di rendere il latino una «cosa odiosa»⁶²⁹. Sempre contro la grammatica latina, egli trova assurda l'idea che la grammatica, insieme alla matematica, sia in grado di formare gli allievi e per la salvezza del latino egli propone che si debba gettare «definitivamente a mare il mito della grammatica latina allenatrice di cervelli»⁶³⁰. Calogero scrive, nel settembre 1956, un articolo dal titolo *L'istruzione classica e la sua funzione nella società moderna*, con lo scopo di chiedersi quale sia l'utilità di tale educazione. Pone l'esempio di due ingegneri⁶³¹: il primo eccellente nel suo lavoro ma con nessuna sensibilità per la letteratura e l'arte, il secondo allo stesso livello lavorativo ma che ascolti musica, contempi architetture, legga libri; il primo – secondo Calogero – non si sentirà mai completo, le sue attività non gli basteranno mentre il

⁶²⁴ G. Calogero, *Scuola sotto*, cit., p. 110.

⁶²⁵ *Ivi*, p. 108: «si può dire anzi dire che una traduzione in italiano insegna a scrivere in italiano ancor più che un componimento in italiano, il quale rischia spesso di riuscire una semplice esercitazione retorica al pari della versione in latino».

⁶²⁶ *Ivi*, p. 111: «io non ho mai fatto in vita mia una sola versione dall'italiano in greco, eppure credo di saperlo non meno della media dei professori universitari che lo insegnano. Questo prova che le versioni nelle lingue classiche non son affatto necessarie per imparare a capirne gli autori».

⁶²⁷ *Ibidem*.

⁶²⁸ *Ibidem*.

⁶²⁹ *Ibidem*.

⁶³⁰ *Ivi*, p. 40.

⁶³¹ *Ivi*, p. 105: per leggere il testo completo dell'esempio dei due ingegneri.

secondo non sarà solo appagato dal lavoro fatto ma anche dalla cultura che vive in lui. È lo stesso Calogero che anticipa un'osservazione che gli potrebbe venire rivolta, ovvero che gli elementi citati sono parte di una cultura in generale, che comprende la cultura classica ma che non esclude le altre⁶³²; i prodotti della cultura classica sono inseriti nella cultura generale ma non sono gli unici ad esserlo. Calogero però è altrettanto convinto che non vi sia mondo, pari al mondo classico, per produzioni culturali⁶³³. È chiaro che Calogero, in tutti gli articoli citati, pur evidenziando alcuni limiti della cultura classica, non ne voglia e non ne chieda l'eliminazione generale, vorrebbe anzi la cultura classica come cultura di tutti e per tutti. Proprio per questo, critica però con forza i metodi con cui questa cultura si insegna, con cui questa cultura viene a contatto con gli studenti. Ritiene che l'utilità delle materie classiche non sia da ricercare nell'insegnamento della lingua⁶³⁴ (che ritiene essere uno sbaglio e soprattutto la causa della crisi degli studi classici), ma sia da ricercare nei testi e in quello che gli autori avevano detto. Secondo Calogero, il tempo per ciascuna disciplina è limitato e quindi le ore per la grammatica vanno diminuite, mentre quelle per la letteratura vanno aumentate. Lo studio, programmato in questo modo del latino, a Calogero pare utile anche in una scuola media unica, ma non è necessario nella scuola media, afferma infatti che «se parrà più saggio di toglierlo dalla scuola media unica, per non farne iniziare lo studio troppo presto e per permettere invece un più adeguato studio di almeno una lingua moderna, si potrà sempre, adottando quel più ragionevole metodo di insegnamento e concentrando ogni sforzo nella semplice lettura di testi con molto uso di vocabolario e con pochissimo uso di grammatica»⁶³⁵. Per salvare però lo studio delle materie classiche è necessario, secondo Calogero, allontanare da essa chi l'aveva riempita di composizioni in latino e di traduzioni in latino, chi l'aveva ideata, pur vivendo in Italia, come se il suo mondo fosse quello romano e come se la sua educazione dovesse riflettere tale mondo; qualora tali insegnanti e funzionari non si

⁶³² G. Calogero, *Scuola sotto*, cit., p. 106: «Ma questa, si dirà, - è la dimostrazione del valore della cultura umanistica, come necessaria integrazione di ogni cultura tecnica, al fine della formazione di uomini i quali trovino sempre meno difficile il salire alla civiltà dalla loro nativa barbarie. Non è ancora la dimostrazione del valore della cultura classica, dell'istruzione classica. Verissimo».

⁶³³ *Ibidem*: «Ma quello che resta allora da dire è soltanto che, fra tutti quei grandi depositi di arte e di bellezza, cioè di strumenti di gioioso equilibrio estetico delle passioni umane, che sono le grandi culture nazionali, è assai difficile trovarne uno più ricco di quello del mondo classico. È difficile trovarne uno il cui contenuto di bellezza sia più alto, e lo spirito di umanità più equilibrato e più saggio. Abbiamo ancora tutti moltissimo da trarre, dalla frequentazione della saggezza e della bellezza antica».

⁶³⁴ *Ivi*, p. 107: «Le lingue morte permettendo un'analisi logica più precisa delle lingue viventi, esse danno meglio la possibilità, ai giovani, di assorbirne il contenuto razionale».

⁶³⁵ *Ivi*, p. 110.

allontanassero dalla scuola, vi saranno generazioni di Italiani incapaci di leggerli i loro classici; mentre è proprio la lettura dei classici a poter salvare la scuola classica, a dare senso a tale studio.

3.10. La Scuola Media Unica: il Piano Gui.

Gli eterni dibattiti, sulla scuola media unica, che avevano dominato la scena intellettuale e politica a partire dalla promulgazione della Legge Casati si conclusero in parte durante il IV Governo guidato da Amintore Fanfani. Il IV Governo ebbe nella compagine di maggioranza la Democrazia Cristiana, il Partito Repubblicano Italiano e il Partito Socialista Democratico Italiano con l'appoggio esterno del Partito Socialista Italiano (si distingueva in questo dal III Governo Fanfani che era composto solo da membri della Democrazia Cristiana con l'appoggio esterno del PRI, PSDI e del Partito Liberale Italiano). Fanfani chiamò il democristiano Luigi Gui a dirigere il Ministero della Pubblica Istruzione; Gui mantenne la medesima carica per i quattro governi successivi fino a 1968 (nei governi Leone I, Moro I-II-II e Leone II), restò Ministro dell'Istruzione per circa sei anni e dieci mesi, superando in longevità sia il Ministero tenuto da Gonnella (cinque anni), sia quello gestito da Giuseppe Bottai (cinque anni e qualche mese). La longevità del suo ministero gli permise di proporre ed attuare Il Piano Gui, che riformava molti settori dell'istruzione ma che soprattutto riuscì nell'impresa dell'istituzione della scuola media unica, di cui molto si era dibattuto ma che non aveva mai trovato una vera realizzazione. La nascita della scuola media unica fu promulgata con la Legge del 31 Dicembre 1962 n. 1859 (Gui era ministro da 10 mesi) in cui si determinarono le regole per tale istituzione; è lo stesso Gui a rendersi conto ed ammettere l'importanza di questa legge quando, nella discussione al Senato, dice «si tratta di decisione destinata a ripercuotersi sulla vita e sulla formazione personale delle future generazioni di italiani. Se non potesse sembrare eccessivo potremmo parlare di una decisione destinata a incidere sulla storia della formazione civile del nostro popolo»⁶³⁶. Nell'articolo 1 della presente

⁶³⁶ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 604ª Seduta Pubblica, Martedì 25 Settembre 1962, p. 28259.

legge⁶³⁷, si fa riferimento all'articolo 34 della Costituzione, che prevedeva gli otto anni di scuola obbligatoria e gratuita e che quindi stabiliva la creazione di una scuola media unica dopo la scuola elementare. Si stabiliva inoltre che la scuola media era gratuita e che ad essa si accedeva con la licenza elementare⁶³⁸, la promozione alle successive classi si otteneva con la sufficienza (voto 6) nelle materie obbligatorie; al termine della scuola media vi era un esame di licenza⁶³⁹. Nell'articolo 2 della Legge, si stabilisce il piano di studio⁶⁴⁰ che decreta come obbligatorie, in tutti i tre anni, le seguenti materie: religione⁶⁴¹, italiano, storia ed educazione civica, geografia, matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali, lingua straniera, educazione artistica, educazione fisica. Nel primo anno sono obbligatorie anche le materie di applicazione tecnica e educazione musicale che diventano facoltative a partire dal secondo anno. Per l'insegnamento del latino, i lunghi dibattiti che avevano dominato la scena, riescono solo in parte a far sì che tale insegnamento non sia semplicemente eliminato. La legge infatti afferma: «Nella seconda classe l'insegnamento dell'italiano viene integrato da elementari conoscenze di latino, che consentono di dare all'alunno una prima idea delle affinità, e differenze fra le due lingue. Come materia autonoma, l'insegnamento del latino ha, inizio in terza classe; tale materia

⁶³⁷ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 1: «In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva».

⁶³⁸ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 4: «Alla scuola media si accede con la licenza elementare. Per l'iscrizione e la frequenza alla, scuola media non si possono imporre tasse o richiedere contributi di qualsiasi genere».

⁶³⁹ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 5: «Alle classi seconda e terza si accede dalla classe immediatamente inferiore, quando si sia ottenuta la promozione negli insegnamenti di cui al terzo comma del successivo articolo 6. Alle stesse classi si accede anche per esame di idoneità, al quale sono ammessi i candidati esterni che abbiano compiuto o compiano nel corso dell'anno solare rispettivamente il 120 o il 183 anno di età, purché siano in possesso della licenza della scuola elementare. Al termine del triennio si sostiene l'esame di licenza. All'esame di licenza sono ammessi anche i candidati esterni che abbiano compiuto o compiano nel corso dell'anno solare, il 14° anno di età, purché siano in possesso della licenza della scuola elementare».

⁶⁴⁰ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 2: «Il piano di studi della scuola media comprende i seguenti insegnamenti obbligatori: religione (con la particolare disciplina di cui alla legge 5 giugno 1930, numero 824); italiano, storia ed educazione civica, geografia; matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali; lingua straniera; educazione artistica; educazione fisica. Sono inoltre obbligatorie nella prima classe le applicazioni tecniche e l'educazione musicale che diventano facoltative nelle classi successive».

⁶⁴¹ La Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 2 parlando dell'insegnamento obbligatorio della religione cita la Legge 5 VI 1930, n. 824, art. 1: «È istituito negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale, nelle scuole e negli istituti di istruzione tecnica e nelle scuole e negli istituti d'istruzione artistica l'insegnamento religioso. e disciplina di cui alla legge 5 giugno 1930, numero 824». È una legge che fa riferimento ai Patti Lateranensi del 11 Febbraio del 1929 e in particolar modo dell'articolo 36 del Concordato firmato dal Cardinale Pietro Gasparri e Benito Mussolini dove si affermava: «L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato. Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti o religiosi, approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall'Ordinario diocesano. La revoca del certificato da parte dell'Ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare. Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dall'autorità ecclesiastica».

è facoltativa»⁶⁴². Con tale legge quindi si stabiliva che alcune nozioni di latino venissero insegnate durante le ore dedicate all'italiano, mostrando differenze e somiglianze delle due lingue; ma soprattutto si relegava l'insegnamento del latino solo al terzo anno e soprattutto per scelta del tutto facoltativa. Vi era però una postilla di cui è necessario parlare: se è vero, infatti, che la legge permetteva che, dopo il diploma, lo studente potesse iscriversi a tutte le scuole superiori, altrettanto lo è il fatto che, per iscriversi al liceo classico, era necessario aver scelto il latino come materia facoltativa e soprattutto aver superato l'esame. Il diploma del liceo scientifico⁶⁴³ inoltre permetteva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, tranne alla Facoltà di Lettere e Filosofia che rimaneva accessibile solo a coloro che avevano frequentato il liceo classico. Le sedute parlamentari, che si svolgono al Senato e che riguardano la presentazione della legge, sono quelle che si svolgono tra il 25 e il 28 Settembre del 1962, in particolar modo sono interessanti le sedute 604, 605, 606, 607. Nella presentazione della riforma è lo stesso Gui a dare il suo parere sul liceo classico e sullo studio del latino all'interno delle scuole: «Ho detto che ogni istituto ha la sua tipicità e, ripeto, gli istituti che vengono avvantaggiati dal piano di studi proposti sono proprio il liceo scientifico e gli istituti tecnici. Non, dunque, preferenza per il liceo classico, non dunque preminenza, come si è detto, per il latino. È anche ovvio, come ha detto il relatore, che, se l'esame di latino è indicato come necessario per l'accesso al liceo classico, questo significa che l'insegnamento del latino nel liceo Scientifico, incomincerà con il primo anno, senza presumere la preparazione che è attualmente data dalla scuola media. Analogamente sarà per l'istituto magistrale, che però dovrà diventare, come ho già detto, di 5 anni»⁶⁴⁴. È una frase che è bene analizzare perché il Ministro Gui, stabilendo le materie da insegnare nella scuola media, dice anche che queste materie avvantaggiano il liceo scientifico e gli istituti tecnici. Se le riforme fino ad ora analizzate, a partire dalla Legge Casati fino alla Riforma Bottai, non avevano mai davvero intaccato la superiorità della scuola classica e del liceo classico e anzi avevano

⁶⁴² Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 2.

⁶⁴³ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 6: «Il diploma di licenza dà accesso a tutte le scuole istituti di istruzione secondari, di 2° grado; coloro che intendono iscriversi al liceo classico debbono superare anche la prova relativa all'insegnamento di latino di cui all'articolo 2. Possono sostenere la prova di latino anche gli alunni che non abbiano seguito tale insegnamento nella classe terza: la prova di latino può essere ugualmente sostenuta in sessione successiva a quella in cui si consegue il diploma di licenza e, per coloro che vogliono così integrare il loro diploma, la scuola istituisce corsi speciali gratuiti di lingua latina. Il diploma di maturità scientifica permette l'accesso a tutte le facoltà universitarie, esclusa quella di lettere e filosofia».

⁶⁴⁴ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 604ª Seduta Pubblica, Martedì 25 Settembre 1962, p. 28265.

cercato di ridurre gli iscritti per mantenere queste scuole eccellenti; al contrario il Ministro Gui non solo propone un piano che avvantaggi le altre scuole superiori ma soprattutto che tolga dalla scuola media la materia del latino rilegandola a facoltativa. Se con la Riforma Bottai si era istituita una scuola media con l'insegnamento del latino obbligatorio (obbligatorio anche per chi decideva di frequentare lo scientifico o l'istituto magistrale), la Riforma Gui obbliga ad un anno di latino solo coloro che vogliono iscriversi al liceo classico. È bene inoltre evidenziare che questa riforma, pur non riformando le scuole superiori, modificava non poco i loro programmi: lo studio del latino si riduceva a sei anni per il liceo classico (quando era sempre stato studiato per otto anni) e a cinque per il liceo scientifico e l'istituto magistrale. Era obbligatorio quindi ridefinire i programmi, ridurli, mutarli. Il Ministro Gui si dimostra anche pieno conoscitore della questione del latino quando riporta le difese che sono state avanzate in favore del latino ma dice anche che, pur non schierandosi né dalla parte degli antichi né dalla parte dei moderni nella nuova *Querelle*, non può accettare che il latino sia considerata come l'unica materia in grado di far ragionare⁶⁴⁵. Gui difende la volontà di porre le prime nozioni di latino all'interno dell'italiano, sostenendo che il latino non è un'altra lingua rispetto all'italiano, ma semplicemente l'italiano è il latino moderno e il latino è l'italiano antico⁶⁴⁶ e, per questa ragione, riteneva che almeno un'infarinatura del latino data dalle nozioni inserite nell'insegnamento dell'italiano fosse necessaria per tutti e non solo per chi avesse voluto frequentare il classico⁶⁴⁷. Gui difendeva anche la necessità di rendere obbligatorio lo studio del latino a partire dall'ultimo anno delle scuole medie per chi voleva frequentare il classico: se infatti sosteneva da un lato che, per il liceo scientifico e l'istituto magistrale, l'insegnamento del latino potesse iniziare al primo anno di liceo, dall'altro sosteneva l'impossibilità che la stessa cosa avvenisse al liceo classico. Non si

⁶⁴⁵ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 604ª Seduta Pubblica, Martedì 25 Settembre 1962, p. 28265: «Veniamo dunque al problema del latino. Qui abbiamo assistito ad una sorta di nuova *querelle des anciens et des modernes*. Io, per la verità, non mi schiero, né con gli uni né con gli altri. Non accetto questa piattaforma per la discussione del problema. Si è detto da alcune parti che solo il latino insegna a ragionare, e con drasticità, certo molto sintomatica, si è detto che chi non ha studiato il latino non sa ragionare. Si tratta, per la verità, di una non molto persuasiva difesa del latino da parte di uomini appassionati del latino, perché questo non è un ragionamento! Noi non possiamo accettare quest'impostazione, che fa del latino la sola materia in grado di mettere gli uomini in condizione di ragionare».

⁶⁴⁶ *Ivi*, p. 28266: «il latino non è, in ogni senso, un'altra lingua nei confronti della lingua italiana! Anzi, in un certo senso, come ho detto già in Commissione, il latino non è che l'italiano antico e l'italiano non è che un latino moderno. Non è quindi astrattamente, così come potrebbe dirsi, "un'altra lingua"».

⁶⁴⁷ *Ibidem*: «È indubbio, dicevo, che per una conoscenza più approfondita della lingua italiana sia utile la conoscenza della lingua latina, e per la conoscenza della cultura e della civiltà italiana sia utile la conoscenza della cultura e della civiltà latina; per cui, in un certo senso, potrebbe quasi dirsi che sarebbe piuttosto necessario che una qualche conoscenza del latino l'avessero tutti».

potrebbe, secondo Gui, iniziare nello stesso anno l'insegnamento del latino, del greco, della filosofia (poco dopo) o di una lingua straniera⁶⁴⁸. In Senato, ovviamente vi furono critiche aperte: alcuni criticarono il fatto che un anno per l'insegnamento del latino non fosse abbastanza, altri sostenevano che l'insegnamento del latino, così strutturato, avrebbe portato solo confusione, altri ne chiedevano la completa eliminazione della scuola media. Nonostante le critiche, la Riforma di Gui era però senz'altro il risultato di una mediazione: per un dibattito che vedeva classicisti contro anticlassici e, a volte anche classicisti contro classicisti, si poteva solo fare un'opera di mediazione. Gui, con il suo piano, non eliminava totalmente il latino dalla scuola media unica ma lo riduceva, pur però affermandone l'importanza per il liceo classico e quindi obbligando coloro che volessero frequentarlo ad uno studio preparatorio. La riforma della scuola media unica e della scelta per il latino fu strenuamente difesa dai senatori della Democrazia Cristiana. Leggendo gli *Atti parlamentari*, appare chiarificatrice la relazione del deputato democristiano Alfredo Moneti è chiarificatrice. Moneti era membro della 6^a Commissione permanente che si occupava di Istruzione pubblica e belle e nel suo discorso espone chiaramente quali erano le soluzioni di cui disponevano:

«Per la questione del latino avevamo dinanzi a noi tre soluzioni: il latino escluso per tutti, il latino obbligatorio per tutti ed il latino offerto a tutti. Dissi le ragioni per le quali, secondo la maggioranza, non era accettabile la prima soluzione: quella, cioè di una scuola che impedisse l'apprendimento del latino a tutti e non consentisse nei suoi programmi neppure un primo apprendimento di tale lingua. Esposi anche le ragioni per le quali non era apparsa accettabile neppure la seconda soluzione. Il latino obbligatorio per tutti nelle tre classi della scuola media avrebbe in gran parte rappresentato una fatica inutile per coloro che non fossero inclini o idonei a questo studio, o che comunque, per ragioni varie,

⁶⁴⁸ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 604^a Seduta Pubblica, Martedì 25 Settembre 1962, p. 28267: «Noi possiamo bensì ammettere che, per frequentare il liceo scientifico, in vista degli sbocchi cui esso dà luogo, possa essere sufficiente una formazione di latino che inizi nel liceo scientifico, e così per l'istituto magistrale; ma, a meno che non vogliamo radicalmente cambiare il liceo classico, in quest'ultimo caso ciò non è possibile. Non è che noi discutiamo se sia possibile studiare il latino in cinque, in otto o in sette anni: queste sono posizioni opinabili, ma quello che non ci sembra opinabile è che al giovane il quale va al liceo classico si possa imporre, all'inizio del liceo classico, d'incominciare il latino e contemporaneamente il greco e, subito dopo la filosofia e l'impostazione scientifica delle altre materie, nonché una lingua straniera, così come viene oggi universalmente richiesto».

avessero già deciso di non studiare il latino. Quindi la Commissione decise fin da allora di prendere la via del latino offerto a tutti, e inserì il latino nel piano di studi come materia opzionale. In un secondo tempo e ne ho esposte le ragioni la Commissione aderì all'emendamento governativo, che accettava il principio del latino offerto a tutti, ma rendeva tale materia facoltativa, stabilendo però che senza la promozione in latino non si potesse accedere al liceo classico»⁶⁴⁹.

Dalle parole di Moneti appare chiaro come la modalità d'inserimento del latino nel piano Gui fosse un tentativo di non scontare troppo nessuna parte politica; il latino era sì presente nella scuola, era sì accessibile a tutti, ma non era più obbligatorio (se non per i futuri studenti del classico). Attraverso però l'inserimento nei programmi didattici di nozioni di latino all'interno delle ore dedicate all'italiano si riaffermava con forza il rapporto di filiazione che l'italiano aveva con il latino. È lo stesso Moneti ad affermarlo presentando il lavoro della commissione quando dice che «evidentemente, per fare uno studio dell'italiano in connessione col latino, sia pure allo scopo di avere una prima idea dello stretto rapporto tra le due lingue e tutti abbiamo sostenuto qui che la lingua italiana è una specie di lingua latina moderna bisognerà accoppiare allo studio dell'italiano un elementare studio del latino, il che permetterà di fare questa comparazione e al tempo stesso di fornire elementi di giudizio per le scelte successive da parte del ragazzo»⁶⁵⁰. È lo stesso Gui a ribadirlo; secondo il Ministro il latino è infatti mezzo per capire il nostro passato e il passato in generale. È un mezzo in quanto la lingua latina permette di scoprire i testi classici del passato e quindi i testi della nostra cultura, ma non è un mezzo solo nostro, in quanto italiani, è un mezzo di tutti. Pur confermando l'idea che l'italiano fosse un latino moderno, per Gui la civiltà latina è «mezzo di collegamento con la civiltà antica, che è in parte anche la nostra civiltà, non può essere tralasciata. La civiltà e la cultura latina sono infatti in parte diverse dalla civiltà e dalla cultura italiana, che hanno assunto caratteri propri della nostra Nazione e del tempo in cui noi viviamo; ma la nostra civiltà e la nostra cultura sono collegate molto strettamente essendone derivate, con la civiltà e

⁶⁴⁹ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 605ª Seduta Pubblica, Martedì 26 Settembre 1962, p. 28304.

⁶⁵⁰ *Ivi*, p. 28305.

con la cultura latina»⁶⁵¹. Non si doveva, secondo Gui, difendere lo studio del latino per superbie nazionalistiche, come per esempio aveva fatto il fascismo tracciando le linee di un nuovo mito di Roma, ma si doveva difendere in quanto mezzo per mettersi in collegamento con altri popoli ed è altre culture⁶⁵². Il latino inoltre è stato «formatore di altre civiltà e di altri popoli, così come lo sono stati la cultura greca per un verso e il cristianesimo per l'altro»⁶⁵³. Il latino e il greco erano quindi chiavi di accesso sì per comprendere la nostra cultura ma anche per comprendere la cultura di altre civiltà; non erano e non dovevano essere considerati come nostro patrimonio esclusivo.

3.11. La scuola di Barbiana di Don Milani e la liberalizzazione dell'iscrizione all'università.

La riforma Gui ottenne generalmente successo e consenso, ma è bene evidenziare anche il ruolo di una polemica che nacque ad opera di Don Milani, il cui centenario della nascita si è celebrato proprio quest'anno a Barbiana, alla presenza del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella. Don Milani, sacerdote combattivo anche contro la curia stessa, era diventato sacerdote presso il Duomo di Firenze nel 1947, successivamente divenne vicario a Montespertoli, e poi coadiutore a San Donato di Calenzano; fu in quest'ultimo luogo che lavorò per una scuola di operai. Nel 1954, a seguito di discussioni avvenute tra lui e i membri della curia fiorentina, venne trasferito a Barbiana, dove decise di istituire una scuola che funzionò fino all'anno della sua morte, avvenuta nel 1967. Barbiana è una minuscola frazione vicino al Mugello dove Don Milani si confrontò con una popolazione emarginata e soprattutto con dei bambini, che senza il suo intervento, avrebbero avuto un difficilissimo percorso scolastico. I principi educativi e pedagogici di Don Milani, riassumibile nella frase divenuta slogan "I care" (ci tengo, mi importa), sono in parte esposti nel libro *Lettera a una professoressa*, scritto a più mani da vari studenti della scuola di Barbiana e pubblicato un mese prima della morte del sacerdote. Il bersaglio

⁶⁵¹ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 605ª Seduta Pubblica, Martedì 26 Settembre 1962, p. 28267.

⁶⁵² *Ibidem*: «Del resto la civiltà classica in genere, l'ellenica, la latina e il cristianesimo, non sono, se ben consideriamo, strumenti per alimentare superbie nazionalistiche ma, al contrario, dei mezzi che ci mettono in collegamento con gli altri popoli».

⁶⁵³ *Ibidem*.

polemico della lettera è sempre la scuola media. *Lettera ad una professoressa* è del 1967, cinque dopo la riforma del ministro Gui (che era del 1962) e quattro anni dopo l'elaborazione dei programmi stabiliti nel 1963. Inoltre l'articolo 10⁶⁵⁴ della Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859, affermando che la scuola media sarebbe stata istituita entro il 1 ottobre 1966, concedeva un lasso di tempo di quattro anni per la modifica della stessa; è importante sottolinearlo perché quando i membri della scuola di Barbiana scrivono il loro testo la nuova scuola media sta entrando in funzione ma non lo era ancora pienamente. In *Lettera a una professoressa* si apprezza il fatto che finalmente una scuola media unica esista, che sia obbligatoria, ma ci si domanda anche se rimarrà classista come le precedenti:

«abbiamo letto la legge e i programmi della nuova media. La maggioranza delle cose scritte lì a noi ci vanno bene. E poi c'è il fatto che la nuova media esiste, è unica, è obbligatoria, è dispiaciuta alle destre. È un fatto positivo. Fa tristezza solo saperla nelle vostre mani. La rifarete classista come l'altra?»⁶⁵⁵.

Il fulcro della critica rimaneva sempre lo stesso, si criticava infatti che la scuola rimanesse profondamente classista⁶⁵⁶ e si sosteneva, con dati alla mano, che «fra gli studenti universitari i figli di papà sono l'86,5%. I figli di lavoratori dipendenti il 13,5%. Fra i laureati: figli di papà 91,9%, figli di lavoratori dipendenti 8,1%»⁶⁵⁷. I membri della scuola di Barbiana proponevano, al contrario, un tipo di scuola media che avesse tre regole: «I – Non bocciare. II – A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. III – Agli svogliati basta dargli uno scopo»⁶⁵⁸. Si scontravano inoltre con il latino⁶⁵⁹, seppur ridotto ad un anno e non obbligatorio, considerato una materia che non si doveva proprio

⁶⁵⁴ Legge 31 XII 1962, n. 1859, art. 10: «entro il 1 ottobre 1966, la scuola media sarà istituita in tutti i Comuni con popolazione superiore ai 3.000 abitanti, ed in ogni altra località in cui si ravvisi la necessità dell'istituzione stessa».

⁶⁵⁵ L. Milani e Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze 2004, p. 30.

⁶⁵⁶ *Ivi*, p. 31: «la media vecchia era classista soprattutto per l'orario e per il calendario. La nuova non li ha mutati. Resta una scuola tagliata su misura dei ricchi».

⁶⁵⁷ *Ivi*, p. 75.

⁶⁵⁸ *Ivi*, p. 80.

⁶⁵⁹ *Ivi*, p. 117: «Da voi la materia più importante è quella che non dovremo mai insegnare. Pretendete perfino che si traduca dall'italiano in latino. ma chi l'ha messo il segno dove finisce il latino e comincia l'italiano? Qualcuno, chissà chi, v'ha scritto perfino una grammatica. Ma è una truffa volgare. A ogni regola ci vorrebbe la data e la regione dove si diceva così. I ragazzi arrivisti accettano l'impostazione, se la imparano a mente. Gli importa solo di passare e di rifare il gioco quando saranno professori».

insegnare. Se si pensa alle prime critiche rivolte alla scuole si noterà che alcuni punti rimangono immutabile durante il secolo di riforme trattate: la scuola in generale viene vista come un luogo per le classi più alte e questo vale tanto più per le materie classiche e per gli accessi all'università. Sull'accesso all'università, problema direi reale, il testo di Don Milani e della scuola di Barbiana venne preso come uno dei testi di riferimento per il movimento studentesco del sessantotto. Il movimento studentesco chiese infatti una liberalizzazione dell'accesso all'università che ottenne con la Legge dell'11 Dicembre del 1969, n. 910, denominata *Provvedimenti urgenti per l'università*⁶⁶⁰. Si perdeva così un'altra prerogativa del liceo classico: se la Legge Casati permetteva l'iscrizione all'università solo a coloro che avevano frequentato la scuola secondaria classica e se tale privilegio era stato concesso anche al liceo scientifico (dopo la sua istituzione e solo per alcune facoltà), ora anche questo privilegio decadeva formalmente.

3.12. L'abolizione dell'insegnamento del latino dalla scuola media unica.

La scuola di Barbiana aveva inoltre evidenziato uno dei problemi della scuola media, ovvero l'insegnamento del latino, visto ancora una volta come una materia aristocratica e una materia per aristocratici. Nonostante Gui ne avesse drasticamente ridotto il peso all'interno della scuola media, il problema comunque rimaneva. Se però per la liberalizzazione degli accessi all'università, le proteste del movimento studentesco ottennero subito una garanzia, lo stesso non avvenne per lo studio del latino. Se la Riforma

⁶⁶⁰ Legge 11 XII 1969, n. 1859, art. 1: Legge dell'11 Dicembre del 1969: «Fino all'attuazione della riforma universitaria possono iscriversi a qualsiasi corso di laurea: a) i diplomati degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado di durata quinquennale, ivi compresi i licei linguistici riconosciuti per legge, e coloro che abbiano superato i corsi integrativi previsti dalla legge che ne autorizza la sperimentazione negli istituti professionali; b) i diplomati degli istituti magistrali e dei licei artistici che abbiano frequentato, con esito positivo, un corso annuale integrativo, da organizzarsi dai provveditorati agli studi, in ogni provincia, sotto la responsabilità didattica e scientifica delle università, sulla base di disposizioni che verranno impartite dal Ministro per la pubblica istruzione. Gli studenti che frequentano gli anzidetti corsi annuali integrativi hanno diritto al rinvio del servizio militare a mente delle vigenti disposizioni in materia. Fino all'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore, ai diplomati degli istituti magistrali e dei licei artistici continuerà ad essere consentita l'iscrizione ai corsi di laurea per i quali è prevista l'ammissione dalle norme vigenti alla data di entrata in vigore della presente legge; per lo stesso periodo di tempo si applicheranno, inoltre, le disposizioni del decreto-legge 22 dicembre 1968, n. 1241, convertito nella legge 12 febbraio 1969, n. 8, concernente l'iscrizione alle facoltà ed agli istituti superiori di magistero. Il personale docente degli istituti d'istruzione secondaria di secondo grado, cui sia affidato l'insegnamento nei corsi di cui al primo comma, lettera b), del presente articolo, può essere esonerato, per un corrispondente numero di ore, dai normali obblighi d'insegnamento. L'eventuale eccedenza sull'orario d'obbligo è retribuita nella misura di un diciottesimo dello stipendio in godimento, per ogni ora settimanale e per l'effettiva durata del corso. Indipendentemente dal titolo di istruzione secondaria superiore posseduto, chiunque sia fornito di laurea può iscriversi ad altro corso di laurea. Il termine per le iscrizioni alle università di cui al presente articolo è fissato, per l'anno accademico 1969-1970, al 31 dicembre 1969».

di Bottai sulla scuola media era stata una riforma senz'altro importante ma di passaggio, un passaggio da un sistema che prevedeva, a seguito delle elementari, una scelta netta ad un sistema che, rimandando la scelta, prevedeva un'istruzione secondaria ma di primo grado; la scuola media, nata dalla Riforma Gui, ebbe caratteri più definitivi, questo perché sia la riforma Bottai sia il dibattito lunghissimo che portò alla sua creazione ne avevano sicuramente posto le basi. Se suscitò in generale posizioni concordi su molte cose, fu anche ovviamente discussa, ma fu modificata solo quindici anni dopo da Franco Maria Malfatti, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1973 al 1978 per i governi Rumor IV-V, Moro IV-V, Andreotti III. Durante il III governo Andreotti, il Ministro Malfatti propose alcune modifiche della Riforma Gui attraverso il Disegno di legge denominato *Modifiche di alcune norme della legge 31 Dicembre 1962, n. 561*. Il dibattito in Parlamento fu lungo e vivace anche perché si discusse non solo della proposta governativa ma anche della proposta socialdemocratica, ovvero della proposta di alcuni dei partiti che si trovavano all'opposizione. Il dibattito iniziò il 21 Marzo 1977 ed uno dei temi più discussi fu nuovamente il ruolo del latino all'interno della scuola media unica. Il governo, a composizione solo democristiana, propose l'abolizione del latino⁶⁶¹. Per spiegare le ragioni di tale scelta, parlò il deputato Giuliano Zoso che, nel suo intervento, citò le discussioni che nacquero già nel 1962 in merito allo spazio che si doveva dedicare al latino. Sostenne che nel 1962 sia stato fatto un tentativo, ma che «l'esperienza ha indubbiamente dimostrato che un insegnamento autonomo del latino in questa fase, soprattutto se lo consideriamo di tipo facoltativo - effettuato cioè in terza classe e vincolante per l'accesso al ginnasio-liceo nella scuola media superiore - porta a delle sfasature piuttosto notevoli»⁶⁶². Ne critica il fatto che, essendo un insegnamento facoltativo, riproduca di fatto la distinzione che già vigeva dopo la legge Bottai, ovvero tra coloro che, una volta terminata la scuola media, avrebbero frequentato il ginnasio-liceo e coloro che avrebbero frequentato gli istituti tecnici industriali e

⁶⁶¹ Atti parlamentari della Camera dei Deputati, Legislatura VII, Seduta di Lunedì 21 Marzo 1977, p. 6041: «La terza modifica tocca un problema estremamente importante, che non ha mancato e non mancherà di sollevare interesse e, talvolta, polemiche. Mi riferisco alla soppressione dell'insegnamento autonomo del latino e della dizione "elementari conoscenze di latino" che figura nella legge del 1962. Tale terza modifica va vista alla luce della quarta; il testo originario del Governo prevedeva infatti l'integrazione dell'insegnamento dell'italiano, nell'ultima classe, con elementi di civiltà e di lingua latina. Il problema del latino nella scuola media portò, già in sede di discussione della legge n. 1859 del. 1962, ad un dibattito ricco e stimolante. Tale dibattito riguardava - e riguarda tuttora - lo spazio che deve essere assegnato al latino nella fascia scolastica del preadolescente».

⁶⁶² *Ibidem*.

commerciali⁶⁶³. A causa di questo, si «è dunque introdotto un momento di discriminazione e di disomogeneità piuttosto grave nell'educazione della scuola media unica. Pertanto, la soppressione dell'insegnamento autonomo del latino appare un fatto estremamente positivo»⁶⁶⁴. Martino Bardotti, Deputato della DC e membro della VIII Commissione per l'Istruzione, disse: «Il latino come materia autonoma – sia chiaro – lo studia chi lo vuole studiare nei cinque anni delle scuole secondarie superiori e non nella scuola media»⁶⁶⁵. La Democrazia Cristiana non fu comunque l'unico Partito ad essere favorevole all'abolizione del latino. Giorgio Bini, deputato del Partito Comunista Italiano e Componente della stessa Commissione, infatti, pur affermando l'importanza del latino, sostiene che tale materia va insegnata dopo la scuola media perché la scuola media deve essere la scuola di tutti, una scuola quindi in cui non ci sia nessuna discriminazione⁶⁶⁶. Si espressero anche critiche pesanti, il deputato democristiano Alessandro Giordano, anch'egli membro della commissione, sostenne che il latino non fosse uno strumento di formazione dell'intelligenza logica⁶⁶⁷; il latino anzi, secondo lui, era un insegnamento meccanico (per colpa della grammatica), un insegnamento che non produceva e non era in grado di produrre un pensiero formativo diventando un insegnamento senza scopo⁶⁶⁸. A favore di questa sua posizione cita il sostanziale accordo di tutti i partiti e «il ruolo, a cui tutti (Governo e interventi delle varie forze politico-culturali) hanno confinato il latino»⁶⁶⁹. Il deputato Giordano riprende anche la dicotomia utile-non utile e a, questo proposito, afferma:

⁶⁶³ Atti parlamentari della Camera dei Deputati, Legislatura VII, Seduta di Lunedì 21 Marzo 1977, pp. 6041-6042: «In primo luogo, esso è diventato, di fatto, un insegnamento alternativo rispetto a quello di altre due discipline facoltative, appunto l'educazione musicale e le applicazioni tecniche, riproducendo praticamente nella scuola media inferiore la distinzione in due canali - che esisteva prima della riforma del 1962 - destinati l'uno a chi voleva proseguire gli studi per il liceo ed il ginnasio, l'altro per gli allievi che volevano proseguire gli studi per gli istituti tecnici industriali e commerciali».

⁶⁶⁴ *Ivi*, p. 6042.

⁶⁶⁵ *Ivi*, p. 6060.

⁶⁶⁶ *Ivi*, p. 6046: «In Commissione abbiamo ricordato per cenni il lungo dibattito che si svolse al Senato e alla Camera nel 1962, a conclusione di tutto quando si era detto in proposito nel paese a partire dal 1945. Si è voluto fare del latino una questione sovraccarica di argomenti non tutti necessari; abbiamo ricordato gli episodi di questa guerra ora di posizione, ora di movimenti, che ha presentato aspetti grotteschi, quale fu il discorso in latino letto in aula (con un errore nelle prime righe) da parte di un deputato democristiano. Abbiamo riconfermato quanto da sempre abbiamo detto: siamo convinti che il latino sia importante per la cultura italiana; perciò esso deve essere studiato da chi ha interesse a studiarlo, ad apprenderlo e ad adoperarlo, ma deve esserlo dopo la scuola di tutti! Il problema rimase aperto del 1962, quando fu approvata la legge n. 1859, era quello di eliminare del tutto il latino».

⁶⁶⁷ *Ivi*, p. 6050: «Non si può più sostenere che il latino va mantenuto come strumento di formazione dell'intelligenza logica».

⁶⁶⁸ *Ibidem*: «Innanzitutto uno strumento meccanico, come è un insegnamento soltanto grammaticale, non porta con sé un pensiero, quindi non può avere forza formativa; in particolare, è senza scopo perché non può diventare per nessuno un mezzo di espressione e di comunicazione».

⁶⁶⁹ *Ibidem*, p. 6050.

«Infine, desidererei osservare, come opinione personale, che il latino potrebbe avere un senso, anche come lingua, se il patrimonio culturale della civiltà latina a cui dà l'accesso fosse non soltanto utile, ma anche essenziale alla formazione dell'uomo moderno. Che sia utile, penso non vi sia dubbio: accosta, infatti, ad un passato ricco, dove si possono scoprire le radici di molti problemi moderni. Ma che sia essenziale, non possiamo oggi più affermarlo. Il passato con il quale, tramite il latino, si viene a contatto è oramai troppo lontano e da troppe epoche distaccato da noi. Il nostro tempo, la nostra cultura, la nostra paideia, non si alimentano più nei valori sociali, culturali e politici del mondo latino, il quale non è più una componente dell'umanesimo di oggi. L'educazione umanistica, infatti, in ogni tempo della nostra storia, non è mai stata intesa come uno studio di lingua morta o come addestramento logico-grammaticale, ma sempre come formazione morale, nel contatto con una esperienza umana esemplare e nella costruzione di una coscienza storica; ed il latino non è da oggi che è diventato lingua morta e che non è più strumento per avvicinarci al modello di uomo esemplare, cioè imitabile per i giovani»⁶⁷⁰.

Il dibattito in parlamento durò sei mesi, ma il generale accordo tra le forze politiche e soprattutto la ferma decisione del governo e del Ministro Malfatti portò alla promulgazione della legge del 16 giugno 1977, n. 348. L'articolo 1 prevedeva una sistemazione delle materie insegnate ma soprattutto, con l'abrogazione del secondo, terzo, quarto e quinto comma della legge del 31 dicembre 1962⁶⁷¹, si stabiliva l'eliminazione definitiva dell'insegnamento del latino dalla scuola media e il latino quindi, pur presente non solo al liceo classico ma anche al liceo scientifico, divenne però materia per alunni selezionati. Il latino perdeva in questo modo il potere educativo che

⁶⁷⁰ Atti parlamentari della Camera dei Deputati, Legislatura VII, Seduta di Lunedì 21 Marzo 1977, p. 6051.

⁶⁷¹ Legge 19 VI 1977, n. 348, art. 1: «Agli insegnamenti obbligatori previsti dal primo comma dell'articolo 2 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono aggiunte per tutte le classi l'educazione tecnica, in sostituzione delle applicazioni tecniche, e l'educazione musicale. L'insegnamento della educazione tecnica non si diversifica in relazione al sesso degli alunni. L'insegnamento di matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali assume la denominazione di scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali. Sono abrogati il secondo, il terzo, il quarto e il quinto comma dell'articolo 2 della legge anzidetta».

aveva esercitato nelle scuole italiane a partire dalla Legge Casati e che aveva mantenuto per più di un secolo.

3.13. Le riforme successive.

La legge emanata dal Ministro Malfatti aveva tolto al latino la sua rilevanza all'interno della scuola italiana, il latino rimaneva (e rimane) un insegnamento nelle scuole superiori e, in particolar modo, all'interno del liceo classico, ma perde da questo momento il suo spazio all'interno della scuola media unica. Dopo questa legge, lo spazio delle lingue classiche all'interno del sistema del liceo classico non è particolarmente mutato e dal 1977 (anno dell'abolizione del latino dalle scuole medie) ad oggi il sistema dello studio delle lingue classiche rimane più o meno invariato. Vi sono ovviamente state, in questi quarantasei anni, delle riforme, delle leggi o delle proposte di riforma ma non è più mutato lo schema che prevede l'esclusione del latino fino al primo anno di scuola superiore. Le modifiche dopo il 1977 si concentrarono comunque soprattutto sulle scuole elementari, sulle scuole medie, sull'università, mentre poco si fece per l'istruzione liceale. Vi furono comunque dei tentativi, da citare per esempio quello introdotto da Franca Falcucci, Ministra della Pubblica Istruzione dal 1982 al 1987 nei governi Fanfani V, Craxi I, Craxi II, Fanfani VI e prima donna a dirigere il Ministero della P.I.; Falcucci promosse le sperimentazioni in tutte le scuole e le rese possibili con «una forzatura interpretativa, dalla Legge di delega 477/1973 e dai successivi decreti delegati del 1974 (segnatamente il 419/74: Sperimentazioni e ricerca educativa)»⁶⁷². Tra le sperimentazioni proposte vi fu quella nominata “progetto Brocca”⁶⁷³, progetto ideato da Beniamino Brocca, Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione ininterrottamente dal 1987 al 1992, nei governi Gorla, De Mita, Andreotti VI e Andreotti VII. Con il progetto Brocca si voleva ridurre ulteriormente la differenza tra i diversi indirizzi liceali, non bastava più che vi fosse una media unica uguale per tutti, ma si cercava l'uniformità anche all'interno dei licei e per questo venne dato nei primi due anni di tutti gli indirizzi liceali più spazio alle

⁶⁷² N. D'Amico, *Storia e*, cit., p. 603.

⁶⁷³ A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Milano 2007, p. 22: «i programmi Brocca disegnano una struttura organica della scuola superiore: non si limitano a indicare quadri orari e argomenti delle discipline curriculari, ma inseriscono le singole materie in un progetto complessivo, contraddistinto da finalità chiare e comuni, mirate alla costruzione di un sistema armonico di istruzione».

materie che si consideravano fondamentali e comuni a tutti gli indirizzi. Un cambiamento radicale invece vi fu con Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000, nei governi Prodi I, D'Alema I, D'Alema II. La riforma di Berlinguer fu presentata con la legge del 10 febbraio 2000, n. 30 e ripartiva il sistema educativo italiano affermando: «Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria»⁶⁷⁴. Prevedeva quindi innanzitutto la creazione di una scuola di base (un'unione di scuola elementare e scuola media) che avrebbe avuto una durata di sette anni, anticipando di fatto di un anno l'iscrizione al liceo⁶⁷⁵. La scuola secondaria, pur rimanendo di cinque anni, si sarebbe articolata in tre diverse aree: classico-umanistica; scientifica; tecnica e tecnologica; artistica; musicale, a cui corrispondevano degli indirizzi per ciascuna area. Nei primi due anni di ogni indirizzo e liceo, si doveva dare maggior spazio alle materie comuni a tutti gli indirizzi di modo da permettere la possibilità, nei primi due anni, di cambiare indirizzo⁶⁷⁶. L'idea di una scuola superiore così impostata era per certi versi una ripresa della proposta di riforma della scuola media superiore presentata dal Partito Comunista Italiano alla Camera dei Deputati nel 1972. Marino Raicich, che scrive la prefazione al testo *La riforma della scuola media superiore*, riafferma l'importanza del ruolo del PCI e di Antonio Gramsci per i temi della scuola ed infatti dice «Il partito comunista italiano ha lavorato a lungo su questo tema; ci aveva lavorato nel carcere intorno al 1930 con passione intellettuale e politica il cervello di Antonio Gramsci»⁶⁷⁷. Il Partito Comunista Italiano, nel 1972, propose infatti di suddividere la scuola superiore in diversi campi d'azione: campo delle scienze matematiche, fisiche, chimiche, biologiche; campo delle scienze sociali, politiche ed economiche, campo delle scienze storiche e filologiche, campo delle arti⁶⁷⁸. In merito alla terza area, quella delle scienze storiche, è bene evidenziare quali fossero le posizioni del

⁶⁷⁴ Legge 10 II 2000, n. 30, art. 1.

⁶⁷⁵ Legge 10 II 2000, n. 30, art. 3: «La scuola di base ha la durata di sette anni ed è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni».

⁶⁷⁶ Legge 10 II 2000, n. 30, art. 4: «La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Essa ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro. Ciascuna area è ripartita in indirizzi, anche mediante riordino e riduzione del numero di quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge».

⁶⁷⁷ M. Raicich, *La riforma della scuola media superiore*, Roma 1973, p. X.

⁶⁷⁸ Si veda il punto 11 della proposta di riforma in *Ivi*, pp. 64-70.

PCI in quell'anno. Pur affermando di non voler riaprire la disputa sul latino e il greco e citando Salvemini, Gramsci, Marchesi, il PCI sostiene che si debba eliminare il rapporto di filiazione teso a connettere la nostra cultura con la cultura greca e latina (in cui, secondo i membri del partito, vi è la vera causa di una poca conoscenza del mondo classico)⁶⁷⁹. Non si deve riaffermare quindi il collegamento tra le diverse culture quanto piuttosto si deve sottolineare «il peso che la Grecia e Roma hanno avuto nella formazione dell'uomo moderno»⁶⁸⁰ non solo per la cultura italiana ma per tutte le culture; per far questo è necessario, con la lettura degli stessi testi greci e latini, riscoprirne il significato storico. Inoltre propone che, insieme alla filologia classica, alla conoscenza delle lingue classiche e degli autori classici⁶⁸¹, vi sia spazio in questo campo per la conoscenza «della filologia moderna, delle lingue straniere, delle culture che in esse si esprimono, della linguistica»⁶⁸². Sulle posizioni riguardo allo studio della cultura classica, Marino Raicich non rappresentava una voce qualunque; era una laureato in lettere alla Normale di Pisa, studente di Giorgio Pasquali, professore di latino e greco, direttore del Gabinetto G. P. Vieusseux e parlamentare del PCI per tre legislature. Nell'introduzione al suo libro *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile* riconosce come la pratica parlamentare⁶⁸³ l'avesse aiutato a comprendere alcuni aspetti dello studio dei classici ed «il difficile problema del come la cultura si cala e si irrigidisce nei programmi di studio rendendo opaca l'eredità del passato e facendo arrancare la scuola scompostamente e in ritardo dietro le nuove discipline e le nuove professioni»⁶⁸⁴. È bene sottolineare quanto Raicich affermava perché la proposta del PCI del 1972 era anche la sua proposta; Raicich per i suoi studi, per il suo lavoro, per la sua professione, comprendeva benissimo quali fossero i problemi degli studi classici. Berlinguer, per la sua riforma, prese a modello questa proposta proprio nella suddivisione dei diversi campi. La riforma Berlinguer però, pur approvata, non entrò mai in vigore a causa della caduta del II governo presieduto da

⁶⁷⁹ M. Raicich, *La riforma*, cit., pp. 68-70: «Non è questa la sede per riaprire la disputa del greco e del latino, che pure ha avuto nella nostra storia culturale anche momenti da Salvemini a Gramsci a Marchesi, che anche in sede parlamentare agli inizi degli anni '60, allorché fu creata la nuova scuola media, trovo echi significativi. Proprio perché non intendiamo, per la nostra tradizione politica, per il senso e il rispetto dell'eredità culturale del passato, dare ostracismo ai classici, dobbiamo ribadire che nulla ha tanto nuociuto alla scuola nella scuola alla diffusione della cultura classica quanto la pietas pansattica, la *coniunctivitis professoria*, la boria nazionalistica».

⁶⁸⁰ *Ivi*, p. 69.

⁶⁸¹ *Ivi*, p. 68: «Il campo delle scienze storiche e filologiche non può ridursi alla conoscenza delle lingue e degli autori classici».

⁶⁸² *Ibidem*.

⁶⁸³ *Id.*, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa 1981, p. 11: «la pratica parlamentare mi ha aiutato ad intendere meglio alcuni aspetti della questione, quali lo spessore istituzionale della scuola moderna».

⁶⁸⁴ *Ibidem*.

Massimo D'Alema (avvenuta nell'aprile del 2000, pochi mesi dopo la legge Berlinguer). Successe a D'Alema prima Giuliano Amato per un anno e poi Silvio Berlusconi nel II governo da lui presieduto. Berlusconi chiamò al Ministero della Pubblica Istruzione Letizia Moratti, che confermò anche nel III governo Berlusconi e che quindi restò in carica per quasi cinque anni, dall'11 giugno 2001 al 15 maggio 2006. La riforma Moratti, presentata con la Legge 28 Marzo 2003, n. 53, ristabilisce la divisione tra scuole elementari e medie e divide i licei in artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane⁶⁸⁵. La modifica, attuata con la Riforma Moratti, è soprattutto una diversa denominazione dei cicli. Il primo ciclo si divide in scuola primaria (una volta chiamata scuola elementare) e scuola secondaria di primo grado (una volta chiamata scuola media). Al termine della scuola media, per accedere al secondo ciclo (liceo o istruzione professionale), è obbligatorio il superamento dell'esame di stato. Al termine del secondo ciclo, tramite esame di stato, si può accedere all'ultimo ciclo, anche nominato istruzione e formazione superiore (università). Al termine del III Governo Berlusconi e a seguito della vittoria del centrosinistra, diviene nuovamente Presidente del Consiglio dei Ministri Romano Prodi che sceglie Giuseppe Fioroni come Ministro della Pubblica Istruzione (in carica dal 17 maggio 2006 al 8 maggio 2008). Fioroni ha la possibilità di ripristinare la riforma Berlinguer ma non lo fa; con il Decreto Ministeriale n. 775 del 31 maggio 2006 sospende la riforma Moratti in attesa di una discussione pubblica, posticipa l'entrata in vigore e propone l'istituzione di una commissione. Se Berlinguer aveva provato a riorganizzare le diverse aree del liceo, la Moratti nulla cambia per il liceo classico. Sia Berlinguer che Moratti invece volevano dare maggior forza agli istituti professionali paragonandoli ai licei, ma è una soluzione che Fioroni cancella. Prodi presenta le dimissioni a causa di una crisi di governo interna alla maggioranza; Berlusconi vince nuovamente le elezioni e nel governo Berlusconi IV propone Mariastella Gelmini come Ministra della Pubblica Istruzione, che stabilisce una

⁶⁸⁵ Legge 28 III 2003, n. 53, art. 2: «il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore».

nuova divisione dei licei (liceo classico, scientifico, artistico, musicale-coreutico, linguistico, delle scienze umane). Al termine del IV governo Berlusconi, vi è un susseguirsi di governi diversi e i Ministri dell'Istruzione cambiano in funzione della nuova maggioranza (da evidenziare inoltre che il Ministero dell'Istruzione è a volte accorpato a quello dell'Università e a volte scorporato). Se è bene sottolineare che le riforme Moratti, Berlinguer, Gentile puntino non tanto a modificare il liceo classico, ma quanto a riorganizzare il sistema complessivo dell'istruzione, altrettanto vero è il fatto che dopo la riforma Gelmini, l'istruzione secondaria è, nonostante i diversi governi, rimasta invariata. La disattenzione attuale ad una riforma del liceo classico è data principalmente dal fatto che, fino alla riforma Gentile e Bottai, non essendoci un altro istituto che permetteva l'ingresso all'Università, le forze si concentravano sulla scuola classica proprio in ragione dell'ingresso all'università. Il privilegio è, come si è visto, venuto a mancare a poco a poco: prima con il liceo moderno istituito nel 1911 (ma solo per alcune università), poi con l'istituzione del liceo scientifico nel 1923 da Gentile, in ultimo nel 1969 con la liberalizzazione degli ingressi all'università. L'istruzione classica era stata l'oggetto delle riforme e delle discussioni perché era l'unica via d'accesso all'università; continuando invece a creare diversi licei soprattutto negli ultimi decenni e dando quindi diverse possibilità, da un lato le iscrizioni al liceo classico sono progressivamente crollate, dall'altro e proprio per questo, non è più necessario parlarne nelle riforme⁶⁸⁶.

⁶⁸⁶ E.M., *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma 2005, p. 25: «L'annoso dibattito sulle lingue classiche nella storia del sistema scolastico italiano si è costantemente inserito all'interno di una più generale questione della riforma dell'istruzione secondaria, conquistando solo raramente una certa autonomia di discussione. Dalla estensione della legge Casati su tutto il territorio nazionale, a partire dal 1860, di greco, di latino e di scuola classica si è parlato con regolarità e innegabile preoccupazione, tanto che per tutto il secondo '800 fino alla Riforma Gentile le inchieste e i ritocchi relativi a questo ordine di studi furono numerosi e incessanti. In questi stessi anni prendeva man mano forma il pensiero di una scuola unica post-elementare, esito di una fusione dei corsi inferiori dei licei e degli istituti tecnici, divenuto poi fatto compiuto con la creazione della "scuola media" nel 1940 ad opera del ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai e mantenendo tale denominazione nel 1962 con l'istituzione della scuola media che unificava realmente tutte le scuole triennali successive alle elementari. Da questo momento si è soliti suddividere l'ordine secondario nel grado inferiore, l'attuale scuola media, e nel grado superiore».

Conclusioni.

L'ideale del classico.

Tracciare un percorso e una linea di pensiero tra le definizioni di classico e l'impostazione di studi classici.

La storia del classico, degli studi classici e dei loro mutamenti nel corso del tempo permette, a mio modo di vedere, di avere una visione complessiva del problema e tentare, seppur sia un'impresa tutt'altro che facile, di proporre alcune soluzioni. Per fare questo, credo sia necessario ripercorrere brevemente le tappe principali di questo lavoro di ricerca. Nel primo capitolo si è ragionato sul termine classico, sulla sua origine (legata ad un concetto di classi sociali) ma soprattutto su come tale parola abbia sia un valore temporale (possono essere "classici" i poemi, le poesie, gli scritti greci e latini, i resti di un tempio greco o romano e tutti gli altri elementi della classicità greca o romana) sia un valore normativo (possono essere "classiche" le opere che, pur non avendo un legame con la cultura greco-latina, hanno raggiunto quell'ideale di perfezione tale da farci ricordare la grandezza delle opere greche-latine; spesso "classici", in questo caso, si definiscono tutti quei libri della letteratura, della filosofia, della storia, della politica dell'architettura e via dicendo che hanno mutato in qualche modo le discipline a cui appartengono). La potenza del termine classico, dei suoi riutilizzi, dei suoi continui ampliamenti è qualcosa che può avere rari se non rarissimi confronti con altri termini della nostra lingua. Classico è una parola che ha certamente un legame con il tempo in cui viviamo ma che può in qualche modo racchiudere la storia dei tempi precedenti. Per me, è possibile ampliare ulteriormente il termine perché io credo che classico possa essere qualcosa di globale (alcune opere sono "classiche" per tutto il mondo), di culturale (alcune opere sono "classiche" solo per una determinata cultura, si pensi ad esempio alle opere che solo la nostra cultura, quella occidentale o quella europea, considera classiche), di nazionale (alcune opere sono "classiche" solo per una determinata nazione), ma anche possa essere qualcosa di personale e singolare (ogni persona sceglie cosa siano per sé e solo per sé i "suoi" classici). In merito a quest'ultimo punto credo che le parole di Calvino e di Pennac, che dimostrano come il classico sia sì certamente qualcosa più importante e più grande di noi ma che sia anche un concetto personalissimo, siano da considerarsi

come un faro per affrontare tutte le sfumature di questa parola. Il significato di studi classici è invece univoco; gli studi classici comprendono lo studio del greco e del latino e delle loro derivazioni (cultura greca e latina, lingua greca e latina, storia greca e latina, letteratura greca e latina, architettura greca e latina, arte greca e latina e via dicendo); gli studi classici, in sintesi, studiano solo e solamente i prodotti delle civiltà classiche (quella greca e quella latina). Qui, per onore di chiarezza, occorre specificare che non esiste una civiltà classica general generica, ma neppure un popolo greco come noi oggi considereremo i cittadini di una nazione; infatti la civiltà greca da un lato e la civiltà romana dall'altro sono civiltà che si devono suddividere in diversi periodi (per la civiltà greca dall'età minoica, passando per la formazione dei diversi regni, delle diverse πόλεις, alla sottomissione al regno macedone; per la civiltà romana dalla fondazione della città di Roma alle diverse sorti dell'impero romano). In entrambi i casi, sia per la civiltà greca che per quella romana, si tratta di lunghissimi periodi di tempo in cui possono esserci certamente delle caratteristiche che permangono ma in cui vi sono anche molteplici differenze. Pur dovendo essere perfettamente consapevoli di tale problema, è anche necessario accettare un uso ormai diventato comune ovvero quello di generalizzare sotto il termine classico greco, classico latino tutte le opere delle classicità, senza differenziazione di tempi e di luoghi. In questo si provi a pensare per un attimo ad una differenza che, trattando di opere greche e romane, è presente tra l'argomentare di un'opera greco-romana a scuola e l'argomentare della stessa opera in un contesto personale. In caso una persona dovesse parlare di Euripide in una classe o per una lezione, sicuramente premetterebbe, al discorso sulle sue opere, una nota biografica e storica; direbbe ad esempio che Euripide è l'ultimo dei tre tragediografi e direbbe qualcosa del tempo in cui è vissuto e del momento politico in cui era Atene, ma parlerebbe anche della funzione pedagogica e sociale che la rappresentazione di una tragedia aveva sui cittadini ateniesi. Se invece la stessa persona dovesse parlare di Euripide in una situazione non formale, per esempio dopo la rappresentazione moderna di una sua tragedia al teatro greco di Siracusa, la stessa persona da un lato non starebbe troppo attenta al periodo temporale e alle condizioni politiche del periodo in cui Euripide visse e scrisse, ma si potrebbe anche lanciare in giudizi più personali (ad esempio "Euripide è il migliore dei tre tragediografi" o "Euripide è il peggiore, aveva ragione Nietzsche!"). Quello però che conta in questo caso è che la Medea di Euripide si definirebbe semplicemente usando il termine "un'opera

classica” e non si definirebbe – come invece sarebbe uso nelle scuole – come “una delle tragedie di Euripide, che fu uno dei tre tragediografi, vissuto negli anni di Pericle durante l’egemonia ateniese”. Se nella scuola è necessario specificare, negli usi comuni non è necessario farlo quindi, pur tenendo a mente che non vi è una cultura classica general generica, le opere della civiltà greca e della civiltà romana sono definite proprio in questo modo. Per cercare di capire come le due civiltà sono venute a contatto con le civiltà successive a loro e come mai sia stato deciso di impostare uno studio dei classici genericamente inteso è stato necessario cercare alcuni esempi e alcuni autori. Data la vastità del tema, era in qualche modo obbligatorio scegliere alcuni movimenti rispetto ad altri, ma soprattutto alcuni autori rispetto ad altri autori. Prima di tutto, era quindi impossibile trascurare l’Umanesimo e il Rinascimento soprattutto per il modo in cui questi due movimenti avevano affrontato il confronto con i modelli antichi. Per vedere come si potesse strutturare il confronto, ho scelto un poeta e un architetto-pittore che riescono, per me al massimo grado, ad unire conoscenza antica, miti e letteratura classica ad innovazioni moderne. Per la poesia, è stato scelto Dante che, nella *Divina Commedia* a partire dalle guide Virgilio e Beatrice, è continuamente in tensione tra classico e moderno. Dante non è per noi solo il padre della lingua italiana ma è anche l’autore della *Divina Commedia*: un’opera sì moderna ma che tiene, in essa, molti elementi della classicità: si pensi al ruolo di Virgilio, al canto del nobile castello dove Dante stesso si emoziona per essere incluso tra i poeti che ritiene essere i più degni (Omero, Virgilio, Orazio, Ovidio e Lucano), ai continui richiami dei viaggi già compiuti da Odisseo nell’*Odissea* di Omero e da Enea nell’*Eneide* di Virgilio. Accanto a questa passione per i classici però Dante riconosce di essere a loro superiore, sa di essere cristiano, sa di essere moderno. Non dimentica i modelli, che include nelle sua opera, ma la sua stessa opera non è una pura imitazione delle opere classiche, è qualcosa di suo ma è anche il prodotto del suo tempo. Chi compie per me lo stesso processo in arte e in architettura è Giulio Romano. Allievo di Raffaello, Giulio Romano è anch’egli in grado di unire la conoscenza dell’antichità ad una sua modernità. Ne sono esempi il ricreare modernamente la *domus antiqua* romana, l’unire il mito greco ad una visione grottesca; non più classici visti come patria ideale e perfetta ma classici visti come luogo di espressione di tutte le passioni umane. Chi riconosce nella Grecia una patria ideale di valori da riproporre è senza dubbio Winckelmann. Winckelmann non è solo uno dei massimi teorici ed esponenti del

Neoclassicismo ma le sue riflessioni possono considerarsi l'origine e l'inizio della scienza dell'antichità tedesca, una scienza legata in particolar modo alla cultura greca più che a quella romana⁶⁸⁷. Winckelmann, pur non usando il termine classico, imposta una storia dell'arte antica in cui la Grecia è un mondo perfetto, armonico ed ideale e a cui lui rivolge uno sguardo nostalgico. Per questa ragione, agli occhi di Winckelmann, l'arte greca è superiore a tutte le altre arti, ci potranno sicuramente essere nuove opere d'arte, ma queste non raggiungeranno mai quel livello di perfezione che l'arte greca aveva raggiunto. È proprio su questo punto, ovvero sul confronto tra arte moderna e arte antica, che si concentra buona parte del dibattito della scienza dell'antichità tedesca. Si crea infatti qui una nuova *querelle* tra chi credeva che i moderni fossero superiori e chi credeva che gli antichi lo fossero. Si è cercato, anche qui, di selezionare alcuni autori rispetto ad altri. Era necessario citare Kant e riprendere le sue idee riguardo al rapporto che, secondo il filosofo di Königsberg, il genio doveva avere con i modelli; Kant non nega l'importanza dei modelli ma pone l'originalità ad un livello più alto. Non si poteva non citare inoltre la polemica che nacque tra Schiller e Schlegel, una polemica che viene comunemente definita la *querelle* tedesca; da un lato Schiller chiedeva che poesia antica e poesia moderna non fossero continuamente contrastate; dall'altro lato Schlegel – che fondò con il fratello August Wilhelm la rivista dal nome *Athenaeum* – sembra preferire la poesia greca ma soprattutto non critica l'imitazione che, anzi proprio grazie all'originalità di un genio, può portare il genio stesso a creare opere migliori. Schlegel è un autore fondamentale, per questo progetto di ricerca, anche perché pone l'attenzione sullo studio dei Greci in Germania, sostenendo che i Tedeschi – a partire da Winckelmann – avessero aperto una nuova fase eccellente per lo studio dell'antichità. Il confronto quindi non si basa più solo sulla dicotomia imitazione-originalità, ma anche sulla modalità con cui la cultura classica doveva essere studiata. Ad esempio la Grecia in Herder è dichiarata una culla armonica e la civiltà greca deve, per questo, avere un peso nell'istruzione. Hegel, compagno di Università a Tubinga di Schelling e Hölderlin, in uno scritto giovanile, afferma nuovamente l'importanza dei Greci sostenendo che la loro grandezza si ritrova

⁶⁸⁷ Aa. Vv., *Postclassicism*, London 2020. P. 101: «French and above all German authors came increasingly to identify the ancient Greeks, often in explicit contrast to the Romans, as the supreme exemplars of perfect humaneness, and thereby founded the Second Humanism of Friedrich Schlegel, Wilhelm von Humboldt, and others, against which Nietzsche's polemic is most specifically directed». Tr. it. mia: «Gli autori francesi e soprattutto tedeschi identificarono sempre più negli antichi greci, spesso in esplicito contrasto con i romani, i supremi esempi di perfetta umanità, fondando così il Secondo Umanesimo di Friedrich Schlegel, Wilhelm von Humboldt e altri, contro il quale l'opera di Nietzsche la polemica è più specificatamente diretta».

proprio nel fatto che gli scrittori antichi greci sono sempre stati studiati, non sono mai stati persi, e che, per questo, lo studio degli antichi deve essere mantenuto. Per l'importanza dello studio dei classici, è stato qui poi necessario citare Schopenhauer a partire dalle sue note biografiche. Dopo la morte del padre, egli decide infatti di studiare greco e latino; nelle sue opere (sia il *Mondo come volontà e rappresentazione* sia i *Parerga e Paralipomena*) sostiene che le materie classiche siano e non possano che essere elementi fondamentali dell'educazione. Nietzsche che definisce Schopenhauer suo maestro, anche per il suo amore per il classico, scrive *La Nascita della tragedia*, un'opera dirompente per la filologia classica e nella prolusione tenuta all'università di Basilea propone una nuova idea di filologo che rappresenta come un centauro con due anime (la filologica e la filosofica). Wilamowitz, compagno di studi di Nietzsche a Pforta, critica ferocemente le posizioni di Nietzsche, non le critica in quanto posizioni di un intellettuale e filosofo, ma perché sono le posizioni di un professore di filologia e in *Filologia dell'avvenire* gli chiede di non essere più un insegnante. Non si mette quindi tanto in discussione un'opera classica rispetto ad un'altra quanto invece il modo in cui le opere classiche dovevano essere studiate. Dello stesso pensiero è Jaeger che titola una delle sue opere principali con il termine *Paideia* e che propone una visione ellenocentrica della cultura. Schopenhauer, Nietzsche, Wilamowitz e Jaeger "dibattano" non sulle opere che sono da considerare classiche ma sulle modalità in cui queste opere devono essere studiate e soprattutto sullo spazio che tali materie devono avere all'interno dell'educazione. Il lungo elenco di autori e di concetti trattati dovrebbe far comprendere come parlare di classico e di studi classici non sia un argomento astratto, ma, al contrario, qualcosa di concretissimo. Inoltre lo spazio che gli studi classici hanno, in questi anni, concede il mezzo per analizzare il tema del secondo capitolo. Per introdurre il tema è stato necessario evidenziare alcune caratteristiche dell'educazione in antica Grecia e nel mondo alessandrino. Se da un lato è bene sottolineare che in Grecia, pur essendovi scuole e maestri, si era ben lontani dall'avere un sistema codificato come quello odierno, dall'altro altrettanto vero lo è il fatto che l'educazione stessa passasse soprattutto attraverso alcuni miti e testi considerati fondamentali. Si pensi al ruolo degli aedi e ai poemi omerici che fornivano un esempio di come un uomo dovesse comportarsi e di come un cittadino dovesse essere fedele alla sua città e alla sua patria; o si pensi alle tragedie che rappresentano, al contrario, le passioni umane estremizzate. Nel caso dei poemi omerici

le vicende dei personaggi rappresentavano per i cittadini un modello da seguire nella propria vita, nelle tragedie le vicende dei personaggi rappresentavano un modello da non seguire. La letteratura greca portava in sé un insieme di valori etici e in Grecia con la letteratura si educava. È questo concetto di letteratura che giustifica e che motiva il lavoro immane svolto dai bibliotecari alessandrini nella scelta dei libri che dovevano essere salvaguardati. I bibliotecari alessandrini infatti decidono e stabiliscono per la prima volta, in modo formale e organizzato, una lista di classici. L'epoca ellenistica è quindi fondamentale per la lista dei classici che viene redatta ed organizzata ma è anche il momento in cui, dopo la morte di Alessandro Magno, si struttura un primo sistema educativo basato anche sullo studio dei classici selezionati. È stato necessario inoltre, per due ragioni diverse, analizzare inoltre il sistema humboldtiano che riformò il sistema scolastico nell'impero prussiano. La prima ragione è data dagli autori trattati nel primo capitolo e soprattutto nel paragrafo dedicato alla scienza dell'antichità tedesca; il confronto fra autori infatti dovrebbe far emergere quanto il tema degli studi classici fosse sentito, quanto non fosse qualcosa di astratto ma di concreto. L'obiettivo del confronto non era solo confrontarsi tra originalità e imitazione, tra superiorità del classico o superiorità del moderno, ma soprattutto si trattava di confrontarsi sul valore pedagogico dello studio delle materie classiche. Il loro confronto, il loro dibattere tra diverse posizioni è la dimostrazione di quanto questo tema fosse sentito negli ambienti culturali; in questo confronto vi sono citati autori che impostano i loro pensieri prima della riforma humboldtiana (si pensi a Baumgarten⁶⁸⁸, Winckelmann⁶⁸⁹, Kant⁶⁹⁰, Schiller⁶⁹¹, Schlegel⁶⁹², Herder⁶⁹³); vi sono autori contemporanei a Humboldt, si pensi a Hegel⁶⁹⁴ che scrive nel 1788 scrive un testo da usare per l'esame di ammissione all'Università di

⁶⁸⁸ Baumgarten nasce nel 1714 e muore nel 1762.

⁶⁸⁹ Winckelmann nasce nel 1717 e muore nel 1768. Il suo testo più importante *Storia dell'arte nell'antichità* è completato nel 1763 e pubblicato nel 1764.

⁶⁹⁰ Kant nasce nel 1724 e muore nel 1804. Il testo *La Critica del Giudizio* è del 1790.

⁶⁹¹ Schiller nasce nel 1759 e muore nel 1805. I due testi citati (*Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* e *Sulla poesia ingenua e sentimentale*) sono scritti tra il 1795 e il 1796.

⁶⁹² Schlegel nasce nel 1772 e muore nel 1829. Il testo *Sullo studio della poesia greca* è del 1797. Mentre la Rivista Athenäum, diretta con il fratello August, è stata pubblicata dal 1798 al 1800.

⁶⁹³ Herder nasce nel 1744 e muore nel 1803. Il testo *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità* è del 1774.

⁶⁹⁴ Hegel nasce nel 1770 e muore nel 1831. È importante però sottolineare come i due testi citati *Di alcuni vantaggi che ci procura la lettura degli antichi scrittori classici greci e romani* e *Di alcune differenze caratteristiche dei poeti antichi* sono datati prima della riforma humboldtiana. Sono due testi del 1788, o meglio dire due versioni dello stesso testo, la prima di agosto, la seconda di dicembre, quindi antecedenti alla riforma.

Tubinga sull'importanza dello studio dei classici greci e romani o a Schopenhauer⁶⁹⁵ che nel 1807 decide di abbandonare l'apprendistato di commerciante per studiare greco e latino; vi sono autori successivi ad Humboldt e alla sua riforma (Nietzsche⁶⁹⁶, Wilamowitz⁶⁹⁷ e Jaeger⁶⁹⁸). È bene sottolineare nuovamente che Wilamowitz partecipò inoltre alla seconda *Schulkonferenz* del 1900 indetta da Guglielmo II, che aveva l'obiettivo di ripensare il peso delle lingue classiche e l'impianto scolastico tedesco; un impianto che era rimasto per lo più immutato dalla riforma humboldtiana. Se da un lato deve essere chiaro quanto la riforma humboldtiana sia fondamentale proprio perché ha dato un'impostazione al sistema scolastico prussiano e un metro di riferimento a coloro che a lui succedono, dall'altro deve essere chiaro che Humboldt, nell'impostazione della sua riforma, non si muoveva da solo. Se è evidente che dopo Humboldt si discuterà della sua riforma, altrettanto evidente è che Humboldt, prima di impostare il sistema scolastico, aveva sicuramente letto i testi di chi era suo contemporaneo o di chi l'aveva di poco preceduto. Il suo sistema scolastico tiene sicuramente conto delle sue idee ma tiene anche conto di quel comune sentire presente in Prussia che riguardava lo studio dei classici e la loro importanza. Mi trovo perfettamente d'accordo su quanto dice, in merito a questo argomento, il Professor Gerolamo Venturini che scrive per il Servizio Studi del Senato della Repubblica Italiana (in cui lavorava) il testo *Elementi di documentazione sulla riforma della scuola secondaria – La riforma della scuola secondaria nella Repubblica federale tedesca*. In questo testo Venturini mette perfettamente in luce l'influenza che il comune sentire e i dibattiti precedenti avevano esercitato su Humboldt quando afferma: «l'opera di quei pedagoghi che all'inizio dell'800 riformarono l'istruzione secondaria in Prussia sotto la guida di Wilhelm von Humboldt deve essere vista nel quadro generale del pensiero filosofico e pedagogico coevo»⁶⁹⁹. La seconda ragione per cui è stato importante concentrarsi sulla riforma humboldtiana è data dall'immensa influenza che la riforma

⁶⁹⁵ Schopenhauer nasce nel 1788 e muore nel 1860. *Il mondo come volontà e rappresentazione* è del 1818/1819 mentre *Parerga e Paralipomena* sono del 1851. Due testi quindi successivi alla riforma humboldtiana ma è bene sottolineare anche che il padre muore nel 1805 e Schopenhauer decide di studiare le lingue classiche nel 1807.

⁶⁹⁶ Nietzsche nasce nel 1844 e muore nel 1900. La prolusione tenuta all'università di Basilea, dopo aver ottenuto la cattedra d'insegnamento, intitolata *Omero e la filologia classica* è del 1869. Mentre *La nascita della tragedia* è del 1872.

⁶⁹⁷ Wilamowitz nasce nel 1848 e muore nel 1931. Nel 1872, dopo la pubblicazione de *La nascita della tragedia* pubblica lo scritto *Filologia dell'avvenire* dove prega a Nietzsche di smettere d'insegnare.

⁶⁹⁸ Jaeger nasce nel 1888 e muore nel 1961. Il suo testo più importante è *Paideia*, pubblicato nel 1933, lo stesso anno in cui Hitler prende il potere in Germania. – Cambridge, 19 ottobre 1961) ma è decisamente programmatico anche il testo *Classical Philology and Humanism* del 1936.

⁶⁹⁹ G. Venturini, *La riforma della scuola secondaria nella Repubblica federale tedesca*, Roma 1971, p. 20.

humboldtiana ha esercitato sulla legge Casati e dal debito quindi che lo stesso Gabrio Casati ha nei confronti di Humboldt. La legge Casati, promulgata con il Regio Decreto del 13 Novembre 1904, n. 3725, era ideata per dare al Regno di Sardegna un sistema scolastico organizzato; Mamiani, il successore di Casati al ruolo di Ministro, ne scrive un codice. È però, a seguito della proclamazione del Regno d'Italia nel 1861, che la Legge Casati diventa, con il benestare di De Sanctis, primo Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, la prima legge che organizza il sistema scolastico italiano. La legge Casati è da subito molto contestata, si critica soprattutto la divisione, a seguito della scuola elementare, tra scuola classica e istituti professionali. Questa divisione tra scuole classiche e istituti e l'inserimento dell'insegnamento del greco nelle scuole classiche (vera novità per quanto riguarda le materie insegnate) erano i due più grandi debiti che la Legge Casati aveva nei confronti della riforma humboldtiana; la scuola classica italiana era quindi costruita ed ideata sul modello del gymnasium tedesco voluto da Humboldt. Le discussioni sulla legge Casati, su questa separazione e sull'inserimento del greco si trovano in tutte le inchieste e commissioni promosse dai Ministri della P.I. che succedono uno all'altro. Di riferimento è quella voluta dal Ministro Scialoja che mette subito in luce quali fossero le tematiche più discusse: insegnamento del greco, necessità di una scuola unica successiva alle elementari che consentisse di posticipare la scelta tra istituti professionali e scuole classiche, ampliamento delle ore dedicate materie scientifiche. Non vi furono però modifiche rilevanti fino al Decreto Orlando promulgato con il Regio Decreto dell'11 Novembre del 1904, n. 657 che permetteva di scegliere, in III Liceo, tra greco e matematica; decreto che fu poi abrogato nel 1911⁷⁰⁰, dopo l'istituzione del Liceo Moderno. Il Liceo Moderno che non prevede l'insegnamento del greco e che è istituito con la Legge del 21 Luglio del 1911, n. 860, è il risultato del lavoro della Commissione Reale (a cui nei primi anni partecipano anche Salvemini, Galletti, Vitelli, i quali si dimettono a seguito di visioni differenti con il Ministro e con gli altri membri della Commissione). Quella del Liceo Moderno è una sperimentazione, che come quella

⁷⁰⁰ Regio Decreto 1911, novembre 11, n. 1162, art. 2: «La facoltà di opzione fra lo studio del greco e quello della matematica, di cui all'art. 3 del precitato Nostro decreto 11 novembre 1904, n. 657, è soppresso dall'anno scolastico 1911-912 per gli alunni di seconda classe. Nell'anno stesso continueranno invece a godere gli alunni di terza e i candidati alla licenza provenienti da scuola privata o paterna, anche se non siano forniti di regolare certificato di promozione o ammissione alla terza classe. Nell'anno scolastico 1912-913 tale facoltà cesserà completamente, tranne che per i candidati alla licenza, i quali, par l'art. 36 del regolamento 13 ottobre 1904, n. 598, siano ammessi a ripartire le sole prove fallite».

dell'opzione fra greco e matematica, dura non molto. Giovanni Gentile⁷⁰¹, una volta diventato Ministro della Pubblica Istruzione, con il Regio Decreto dell'11 Marzo 1923, n. 564, cancella l'istituzione del Liceo Moderno e con il Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054 istituisce il Liceo Scientifico. Sia l'istituzione del Liceo Moderno, anche se di breve durata, sia l'istituzione del Liceo Scientifico permettevano per la prima volta una diversa strada, rispetto al ginnasio-liceo classico, che dava accesso all'università. Il diploma ottenuto al liceo moderno permetteva l'accesso a tutte le facoltà (Legge del 21 Luglio del 1911, n. 860, art. 5) mentre il diploma ottenuto al liceo scientifico permetteva l'accesso alle facoltà di materie scientifiche e in particolar modo Medicina e Chirurgia (Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054, art. 60). Gli ingressi alle facoltà furono definitivamente liberalizzati solo nel 1969, a seguito delle proteste del movimento studentesco del sessantotto, con i provvedimenti urgenti per l'università (Legge 11 Dicembre 1969, n. 910). L'istituzione del liceo moderno e del liceo scientifico rispondeva alle critiche che vedevano l'istruzione superiore troppo legata agli studi classici e che chiedevano più spazio per le materie scientifiche e per le lingue moderne; rimaneva però ancora irrisolta la questione della scuola media. Anche dopo la riforma Gentile, rimaneva di fatto un problema, al Liceo Scientifico si accedeva dopo le elementari e aveva durata di quattro anni; d'altra parte il ginnasio-liceo classico durava otto anni (il doppio del tempo) e si divideva in ginnasio inferiore, ginnasio superiore e liceo. A questo pose rimedio Giuseppe Bottai con la Legge del 1 Luglio 1940, n. 899 che, pur non istituendo una vera e propria scuola media unica e dividendo ancora la scuola media unica dalle scuole di avviamento alle professioni, prevedeva però tre anni di scuola media unica per chi avesse poi voluto iscriversi o al Liceo Classico (che vedeva sostituito dalla scuola media unica il ginnasio inferiore) o al Liceo Scientifico (che si ampliava di un anno e a cui si accedeva dopo la scuola media unica) o all'Istituto Magistrale. La scuola media di Bottai prevedeva comunque, tra le materie insegnate, la lingua latina ed è soprattutto su questo insegnamento che si dibatté negli anni successivi. È bene inoltre sottolineare che il dibattito generale sulla scuola, negli anni della Seconda guerra mondiale, pur non spegnendosi del tutto, fu senza dubbio meno vivace; la fine della guerra, la nascita della Repubblica Italiana e l'Assemblea Costituente invece lo riattivarono. Il tema principale

⁷⁰¹ Cardinale U. e Sinigaglia, *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale*. Torino, Teatro Carignano, 14 Novembre 2014, Bologna 2016, p. 73: «Gentile era un idealista che aveva poca fiducia nelle scienze e riteneva che una classe dirigente dovesse avere una cultura eminentemente umanistica».

di dibattito ritornò ad essere la scuola media unica⁷⁰² e si chiedeva che non vi fosse più nessuna differenza nell'educazione almeno fino all'iscrizione al primo anno di liceo o di istituto professionale. La scuola media unica e obbligatoria fu creata con la Legge del 21 Dicembre 1962, n. 1859, proposta dal Ministro Gui⁷⁰³. Il vero dibattito, soprattutto alla Camera e al Senato, si alimentò sull'inserimento del latino; la decisione del Ministro Gui fu quella di inserire nei programmi d'italiano del secondo anno l'insegnamento di alcune nozioni di latino con l'intento di dimostrare che l'italiano derivasse dal latino. Inoltre inserì nel terzo anno la materia di latino come facoltativa ma obbligatoria per chi avesse voluto però iscriversi al liceo classico. Il latino, così inserito nei programmi, fu definitivamente eliminato con la Legge del 16 Giugno 1977, n. 348, dopo che il Ministro Malfatti e la Commissione che lavorò alla legge sostennero che il rendere facoltativo l'insegnamento del latino diventò un modo per discriminare alcuni studenti. Questo lungo elenco di leggi dimostra come i privilegi della scuola classica siano stati tutti, nel corso del tempo, eliminati. L'opzione tra matematica e greco del decreto Orlando, l'istituzione del Liceo Moderno, l'istituzione del Liceo Scientifico di Gentile, la scuola media di Bottai e Gui e la conseguente eliminazione del latino dalla stessa erano mezzi attraverso cui si diminuiva il peso delle lingue classiche nella formazione ma soprattutto si concedeva un altro percorso per giungere all'università. Se vi è infatti un tratto comune in queste riforme diverse che può permetterci di tracciare un'unica strada, credo si ritrovi nel fatto che, ognuna di queste riforme, toglieva qualcosa al predominio della scuola classica. Si eliminava sia l'idea che solo la scuola classica potesse formare i membri delle classi sociali più abbienti, sia l'idea che solo la scuola classica potesse essere l'accesso all'università e quindi a determinati lavori. Vi è però tra le riforme una differenza rilevante da evidenziare: se l'obiettivo della riforma Gentile era quello di rendere la scuola classica ancora più elitaria e perfetta (come molti degli intellettuali avevano richiesto),

⁷⁰² D. Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma 1967, p. 443: «il problema più grave da risolvere anche in relazione al dettato costituzionale era rappresentato dal corso di studi destinato ai ragazzi tra gli 11 e i 14 anni».

⁷⁰³ E.M., *Greco e*, cit., p. 11: «L'affermazione di una istruzione di massa, di fatto istituzionalizzata nel 1962 con la scuola media unica, ha contribuito ad accelerare lo sgretolamento del castello nel quale avevano dimorato le lingue classiche, disvelando uno scenario sociale ed educativo in cui non appariva difficile smaterializzare la dimensione formativa di discipline ora considerate obsolete e incongruenti rispetto alla modernità. Si era allentata la stretta congiunzione dell'uomo con la cultura classica. Parallelamente, il naturale inserimento del latino e del greco nell'istruzione diveniva oggetto di discussione fra chi, facendo appello a ragioni diverse, riteneva le lingue antiche fondamentali strumenti di crescita intellettuale e chi, di converso, ne predicava e auspicava una sostituzione con le lingue nazionali di più utile spendibilità sociale e professionale. In ogni stagione, dunque, "la questione" ha saputo ritagliarsi uno spazio proprio, talvolta ampio altre volte più ristretto, facendo parlare di sé uomini e studiosi di scuola e, per estensione, politici e intellettuali».

l'obiettivo della riduzione del peso del latino anche nella scuola media era invece un altro, ovvero togliere alle lingue classiche quel primato che gli era sempre stato riconosciuto. Nessuno ne nega l'importanza ma è evidente che il primato lentamente ma inesorabilmente sia passato dalle materie classiche alle materie scientifiche. Secondo la mia opinione, si può trovare proprio in questo lungo percorso, con l'istituzione del liceo scientifico e con una scuola media senza latino, l'inizio delle conseguenze che ancora oggi viviamo e del continuo confronto tra materie scientifiche e materie classiche. Nell'Ottocento e nel Novecento, e non solo in Italia, vi era la necessità di ricorrere ai miti del passato, alle civiltà passate per dare un motivo fondativo alle nazioni stesse. Si spiega infatti così lo spazio dato al latino e al greco nella riforma di Humboldt in anni in cui lo stato prussiano si stava riorganizzando e allo stesso modo si spiega lo spazio dato alle materie classiche nella Legge Casati. Lo stesso motivo si ritrova anche negli anni che intercorrono tra la fine della Prima guerra mondiale e l'inizio della Seconda nelle ideologie del nazismo e del fascismo. La Germania di Hitler ad esempio guarda al mondo classico per affermare la superiorità del popolo tedesco e crea una connessione diversa tra popolo greco e popolo del nord: i Greci non erano, nell'ideologia nazista, i padri del popolo tedesco ma ne erano figli, non vi è più un rapporto di filiazione ma di paternità. Se Hitler e l'ideologia nazista legano antica Grecia e Germania, Mussolini e l'ideologia fascista fanno lo stesso legando però l'antico impero romano con l'Italia⁷⁰⁴. Le materie classiche, per quanto spesso tacciate di inutilità, si rivelarono utilissime sia nella costruzione di un popolo di una nazione, sia durante i regimi dittatoriali seppur usate come mezzo di propaganda. Inoltre è bene evidenziare come i due binomi che vedono da un lato legate Germania e antica Grecia e dall'altro Italia con antica Roma sono presenti anche nelle scuole. Come è stato sottolineato nel primo capitolo, il riferimento della scienza dell'antichità tedesca è la Grecia e quindi oggetto di studi sono i classici greci; per l'Italia è il contrario. Lo studio del latino era antichissimo e teorizzato ben prima della legge Casati, al contrario lo studio del greco in Italia è quasi ovunque una novità su modello della riforma humboldtiana. Questo ha un'influenza anche sui dibattiti: dopo la Legge Casati infatti si discute soprattutto del ruolo del greco e se sia necessario

⁷⁰⁴ A. Giardina e A. Vauchez, *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Roma-Bari 2000, p. 214: «Fu chiaro, fin dall'inizio, che il modello di comportamento che veniva proposto ai militanti fascisti valeva, in prospettiva, per l'intera società civile. L'adozione di simboli e di riti romani, come il fascio littorio, il saluto con la mano tesa, la marca cadenzata».

eliminarlo, quando invece si sta creando una scuola media unica tutte le problematiche ricadono sul latino, non tanto quanto insegnamento del liceo classico, ma come insegnamento nelle scuole medie. Alla fine del secondo conflitto mondiale, le nazioni ormai fondate, avevano i loro classici, avevano la loro cultura, avevano la propria identità e lo studio delle materie classiche inizia a non essere considerato fondamentale come lo era stato in passato. Muta infatti di conseguenza l'obiettivo: prima si doveva costruire una nazione, ora si deve cercare una superiorità economica, tecnica, industriale. Le materie classiche non perdono quindi d'improvviso il loro primato, lo perdono lentamente ma inesorabilmente a seguito di un mutamento nazionale, politico e sociale. Non si cerca più, attraverso la scuola, di formare futuri cittadini in grado di vivere nel presente, comprendendo il passato; si cerca, al contrario, di costruire la scuola sulla base della capacità da assimilare e sui lavori da svolgere.

La situazione attuale: critiche e proposte.

Il liceo classico era al vertice della scuola italiana, in quanto «soltanto il liceo classico consentiva l'iscrizione a tutte le facoltà universitarie. Era la scuola più prestigiosa, quella alla quale avevano accesso i migliori, ed era anche l'apice di un sistema educativo che, dopo le elementari, divideva nettamente i pochi che avrebbero proseguito gli studi dai tanti destinati agli istituti professionali»⁷⁰⁵. Ora, se è sicuramente vero che la scuola classica sia stata in passato anche il luogo destinato alle classi sociali più alte, e questa tesi non l'ha negato, sarebbe un errore affermare che è tutt'ora così. È bene anche sottolineare che quell'egemonia è ormai decaduta da tempo. Il liceo classico è stato certo al vertice piramidale del sistema scolastico in passato, ma non lo è più e non lo è più anche, per opera di Gentile, che, con l'istituzione del Liceo Scientifico, volle sfollare il liceo classico. Gli ultimi dati pubblicati il 30 Gennaio 2023 infatti ci dicono che, per le iscrizioni all'anno scolastico 2023/2024, il 57% di coloro che si iscrive all'istruzione secondaria di secondo grado sceglie un liceo e solo il 5,8% sceglie il liceo classico (contro il 26,1% che sceglie il liceo scientifico)⁷⁰⁶. È necessario quindi chiedersi ancora una volta

⁷⁰⁵ A. Tarquini, *La scuola elitaria non fa più per noi*, in "La Lettura", Corriere della Sera, 30.7.2023, p. 9.

⁷⁰⁶ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Allegato_1_Dati_Iscrizioni_online_as2023-24.pdf/40bc5fdd-619f-150f-d38d-99ad08236dde?version=1.0&t=1675101792321

se siamo sicuri di voler ridurre il liceo classico più di quanto non lo sia già o se, pur non pretendendo che sia al vertice dell'educazione, non sia il caso di proteggere ciò che è rimasto. Lo dobbiamo fare non certo per difendere una scuola elitaria (il liceo classico lo è stato in passato ma ora non lo è più), ma lo dobbiamo soprattutto fare pensando a quegli studenti e a quei ragazzi che ancora oggi, pur conoscendo le critiche rivolte al liceo classico e alla presunta inutilità delle materie insegnate, scelgono consapevolmente di voler conoscere le lingue antiche, la cultura greca e romana, l'arte classica, i testi classici. Difendere inoltre il potere pedagogico dei classici e della cultura greca e romana, io credo sia anche e soprattutto un modo per salvare il fine pedagogico della scuola stessa. Una scuola che non miri solo al raggiungimento di determinati scopi e capacità, ma una scuola che miri ad educare una persona e un cittadino. Credo inoltre che sia necessario arrendersi al momento attuale, non si può più continuare una difesa continua dell'importanza delle materie classiche come se dovessimo combattere contro i mulini a vento di Don Chisciotte. Non ha, secondo me, senso farlo perché ad ora non si possono mutare le condizioni storiche, politiche ed economiche che consentono alle materie scientifiche una superiorità; non è detto, sia chiaro, che le condizioni non mutino in futuro, ma ora è doveroso accettarle. Affermare questo però non significa davvero abbandonare il campo di battaglia e io credo che gli studi classici, se vogliono davvero essere salvati, hanno nel proprio armentario tantissimi mezzi per essere salvati. Credo che, prima di tutto, chi vuole salvarli debba trovare una strada unitaria, i dibattiti sono utili e possono portare a diverse soluzioni ma è poi necessario unirsi; gli studi classici devono già combattere contro chi li vorrebbe del tutto eliminati, non possono trovarsi a combattere anche tra chi li vorrebbe difendere in modi diversi. Alcune soluzioni, per salvarli, li suggeriscono i dibattiti che abbiamo visto nel terzo capitolo. Lo studio della grammatica greca e latina è stato a volte difeso perché strumento per un esercizio mentale, altre attaccato come la causa di irrigidimento della scuola classica. Chi attaccava lo studio della grammatica, non sosteneva che la grammatica dovesse essere del tutto eliminata, ma sosteneva che dovesse semplicemente servire come base per comprendere i testi greci. Pur non volendo certo io negare la difficoltà di una traduzione e dell'esercizio mentale a cui ci costringe, credo sia del tutto anacronistico che i programmi ministeriali impongano ancora nei primi due anni di liceo classico solo studio di grammatica e solo traduzioni. Il Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010 "Indicazioni Nazionali", allegato C, che contiene gli obiettivi specifici

di apprendimento per il liceo classico, enuncia ancora una chiara differenza tra i primi due anni e gli ultimi tre anni del liceo classico. Sia per il latino che per il greco, gli obiettivi non cambiano: nel biennio lo studente deve acquisire le competenze linguistiche, ovvero «lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfosintattiche (in particolare flessione nominale e verbale); funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza del lessico (per famiglie semantiche e per ambiti lessicali)»⁷⁰⁷. Per due anni quindi gli studenti incontrano solo la grammatica, nessun accenno alla letteratura, nessun accenno alla cultura classica. Non cerco di negare l'importanza della grammatica, ma obbligare gli studenti per due anni solo a declinazioni, traduzioni, coniugazione verbali e non dare un contesto storico, un motivo per cui greco e latino debbano essere studiati credo sia uno sbaglio. L'eccessiva presenza della grammatica, che toglie tempo allo studio della letteratura e fa perdere alle materie classiche quel senso di classicità, è sottolineato anche da Ugo Spirito nel libro *La ridorma della scuola* del 1956: «È necessario evidenziare che, su questo, poco è cambiato: «per quel che riguarda il senso della classicità, conviene osservare che la conoscenza del latino e del greco, cui possono giungere scolaresche tanto numerose e quindi tanto poco selezionate, è molto superficiale e approssimativa. Lo studio tecnico, grammatica, sintattico e lessicale, assorbe pressoché tutta l'attenzione di docenti e di alunni, e soltanto qualche spiraglio si apre sporadicamente sul mondo in cui si dovrebbe entrare. Basti pensare all'ignoranza delle letterature latina e greca che generalmente si nota agli esami di Stato e che è dovuta alla necessità di giustapporre in modo più o meno estrinseco tali insegnamenti a quello della lettura degli anziché fonderli con esso. Storia greca e romana, storia delle letterature classiche e studio dei classici costituiscono oggi tre mondi distinti a reciprocamente estranei; destinati a restare tali nella coscienza della massima parte degli alunni e quindi sterile ai fini di una educazione veramente umanistica. I legami che uniscono i tre insegnamenti – e cioè la parte di ognuno di essi che tenta di sollevarsi a visione complessiva del mondo classico e a espressione esplicita della sua anima e della sua vita – sono costituiti da fuggevoli accenni di esaltazione di una storia e di un'arte la cui grandezza non è stata intrinsecamente rivissuta. Esaltazione, perciò, a freddo, destinata ad alimentare una ammirazione senza effettiva comprensione, sul piano di

⁷⁰⁷ Decreto Ministeriale 31 V 2006, n. 211, Allegato C.

motivi generici e grossolani, sostanzialmente retorica e diseducativa»⁷⁰⁸. Seppur la grammatica sia fondamentale per comprendere i testi greci e debba essere comunque la base dei primi due anni, credo che sarebbe possibile una redistribuzione del programma iniziando lo studio della letteratura accompagnandolo allo studio della grammatica fin da primo anno⁷⁰⁹. Credo inoltre che le diverse discipline collegate comunque alle materie del greco e latino, per esempio filosofia, arte e storia, debbano essere nei programmi ministeriali più connesse. Se pensiamo ai programmi didattici, questi prevedono che lo studente debba studiare la storia della civiltà greca nel primo anno di liceo, la grammatica greca nei primi due anni, la filosofia greca nel terzo anno, l'arte greca nel terzo anno, la letteratura greca dal terzo al quinto anno (la stessa cosa vale inoltre per il latino e la civiltà romana). Io credo che questa, pur essendo un'impostazione funzionale per le singole materie, non lo sia per una formazione generale sulla cultura greca. Si dovrebbe a mio parere, al contrario, sviluppare più interdisciplinarietà tra le materie tramite lezioni in compresenza a cui dovrebbero seguire verifiche che valutino le conoscenze su più materie. Si dovrebbe inoltre, a mio parere, cercare di far capire anche quali siano le implicazioni della cultura greca e romana nei secoli successivi; studiare le varie riprese di classico credo sia da un lato un modo per comprendere meglio le stesse culture classiche, dall'altro un modo per dare una chiave di lettura diversa della classicità. Non la cultura classica vista come una cultura chiusa in sé stessa ma rielaborata nel corso dei secoli. Poniamo l'esempio di due classi di studenti che si trovino a studiare la *Medea* di Euripide: la prima classe studierà solo il testo in greco; la seconda classe accompagnerà lo studio del testo greco ad un'analisi di come il mito della Medea sia stato rielaborato. Pensiamo, citando gli esempi più famosi, al dipinto del 1862 *La furia di Medea* di Eugène Delacroix o all'interpretazione di Maria Callas nel film di Pierpaolo Pasolini del 1969 o alla tragedia di Seneca. È chiaro che la seconda classe conoscerà ben di più della figura di Medea rispetto alla prima classe: conoscerà infatti, come la prima, il contenuto della tragedia di Euripide ma conoscerà anche come tale personaggio e tale tragedia siano stati rielaborati nel corso del tempo. Sarebbe inoltre possibile anche vedere come alcuni miti siano rielaborati oggi, per esempio attraverso il festival che ogni estate ripropone tragedie

⁷⁰⁸ U. Spirito, *La riforma della scuola*, Firenze 1956, p. 164.

⁷⁰⁹ A. La Penna, *Sulla scuola*, Roma-Bari 1999, p. 7 : «mettere al centro dell'insegnamento la lettura commentata dei testi latini e greci, collocandoli nel contesto necessario della cultura e della civiltà antica; naturalmente per leggere i testi nell'originale lo studio del latino e del greco è indispensabile, ma non va appesantito di inutili minuzie: dunque né composizioni in latino, né traduzioni dall'italiano, né latino parlato».

e commedie greche nella cornice del Teatro Greco di Siracusa grazie al lavoro dell'Istituto Nazionale di Dramma Antico. Ettore Romagnoli⁷¹⁰, che fu l'ideatore e il promotore di queste rappresentazioni, sostiene che sarebbe stato impossibile rappresentare le tragedie greche come le avrebbero rappresentate in Grecia ma crede anche che il compito del festival sia quello di «resuscitare la parte vitale dell'arte antica, darne una trasposizione nella sensibilità moderna»⁷¹¹. Tale obiettivo quest'anno è, a mio parere, perfettamente riuscito con la tragedia di Medea che vede la regia di Federico Tiezzi e la traduzione di Massimo Fusillo. Oltre alla straordinaria interpretazione di Medea di Laura Marinoni, il regista ha scelto che il coro⁷¹² fosse presente nella scena attraverso donne che curavano e pulivano la casa. Se prima che si compia l'uccisione di Medea contro i figli, le donne puliscono il pavimento della casa con stracci bianchi, una volta avvenuto l'omicidio, le stesse donne puliscono la casa con stracci che diventano rossi. La regia e la scenografia crea così negli spettatori un'emozione difficile da descrivere e che però dà il senso pieno di una casa in rovina e di quanto, anche seguendo gli avvenimenti di cronaca attuali, queste tragedie raccontino ancora qualcosa del nostro mondo. Ogni anno ad ogni estate, il Festival voluto dall'Inda pullula di scolaresche grazie probabilmente ad alcuni insegnanti capaci di comprendere che guardare una rappresentazione di una tragedia a teatro è comunque diverso dal leggere la stessa tragedia su un banco di scuola. Le due modalità non si escludono l'un l'altra ma, se portate avanti insieme, lasceranno certamente allo studente più strumenti per la comprensione delle opere antiche. La stessa impostazione qui descritta per lo studio delle tragedie può essere valida per molti casi: ci si chieda, pensando allo studio delle arte greca e allo studio dell'impostazione di un

⁷¹⁰ Sulla nascita delle rappresentazioni delle tragedie greche a Siracusa è fondamentale leggere e citare i passi scritti da Ettore Romagnoli: «e allora, come accade nella vita, si verificò un mutamento di fortuna improvviso. Tutte le difficoltà sparvero, tutte le opposizioni si placarono, ai dubbi e ai contrasti subentrarono l'entusiasmo e la simpatia. E alla data stabilita, nel Verdi, il bellissimo teatro di Padova, le Nuvole furono rappresentate. E la stampa accorse tutta, a cominciare da Renato Simoni, che venne per il Corriere della Sera, e salutò entusiasticamente il tentativo, reputato, come succede, assai più arduo che in realtà non fosse. Le rappresentazioni erano nate e battezzate. E la cresima seguì l'anno dopo con le Baccanti, che dal Verdi passarono poi a Vicenza, a Venezia, a Trieste. Ancora un anno, e nel Teatro del Popolo, a Milano, si rappresentarono, con gran successo, Baccanti, Nuvole, Alcesti, Ciclope. E di qui, finalmente, le famose rappresentazioni spiccarono il volo, prima per Fiesole e Roma, poi, finalmente, per Siracusa, dove trovarono la giusta sede, grazie all'entusiasmo del Conte Mario Tommaso Gargallo, che se ne fece apostolo fervido ed illuminato, e di una schiera di Signori siracusani, che di anno in anno offerse la loro volenterosa ed intelligente collaborazione» in E. Romagnoli, *Filologia e poesia. Saggi critici*, Bologna 1958, pp. 509-510.

⁷¹¹ *Ivi*, p. 507.

⁷¹² Sulla funzione del coro nella tragedia greca molto è stato detto, ma mi preme qui riprendere le parole di Vernant quando afferma: «il coro, essere collettivo ed anonimo, il cui ruolo consiste nell'esprimere, nei suoi lamenti, nelle sue speranze e nei suoi giudizi, i sentimenti degli spettatori che compongono la comunità civica» in Vernant J. P. e Vidal-Naquet, *Mito e tragedia nell'antica Grecia. La tragedia come fenomeno sociale estetico e psicologico*, tr. it. M. Rettori, Torino 1976, p. 4.

tempio greco, quanto muterebbe la conoscenza di uno studente, se, dopo lo studio su un libro di scuola, si vedessero davvero (rimanendo in Italia) i templi di Agrigento, Selinunte, Segesta o Paestum. Si tratta di concepire una scuola che non svolga la sua attività solo in classe tra i banchi ma anche fuori. Il poter fare lezione nei musei guardando dal vivo un'opera, o in una città attraverso la storia di alcuni monumenti, o prima di una rappresentazione teatrale credo possa essere una modalità di insegnamento da non lasciare in mano solo all'intraprendenza di alcuni docenti e che anzi sia da rendere un obbligo scolastico. Mi rendo perfettamente conto che siano modalità d'insegnamento diverse da quelle attuali, ma che sono comunque sperimentate da alcuni docenti volenterosi e capaci; potrebbero essere sperimentate su più di una materia e soprattutto imporrebbero un lungo lavoro sui programmi scolastici. Credo però possa essere un lavoro, seppur lungo e difficile, che potrebbe rivelarsi fruttuoso. Su questo a livello nazionale il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbe lavorare di concerto con il Ministero della Cultura per impostare le regole, ma poi il vero ruolo spetterebbe alle amministrazioni locali delle diverse città che avrebbero il compito di mettere in collegamento scuole, teatri, monumenti, musei di una stessa città. Luoghi non più vissuti solo come luoghi di cultura ma anche come aule didattiche. Non si deve guardare a quest'impostazione come se fosse un libro dei sogni sull'educazione; le soluzioni, io credo, sono più a portata di mano di quello che potremmo pensare. Credo anche però e soprattutto che questa sia l'unica modalità educativa rimasta per far capire che la cultura classica è davvero parte di noi, è qualcosa di ancora vivo e presente⁷¹³.

⁷¹³ Aa. Vv., *Liceo classico. Un futuro per tutti*, Roma 2021, p. 9: «per chi si occupa di studi classici: la necessità che essi continuino a essere una ricchezza per tutti, se non altro perché i segni della civiltà greca e romana sovrabbondano nell'arte e nell'architettura del nostro paese, hanno influenzato e influenzano la nostra letteratura e soprattutto hanno generato le categorie di pensiero che improntano il nostro modo di ragionare e di relazionarci con la realtà».

Bibliografia.

1. Cataloghi di mostre

- Aa. Vv., *Canova Thorvaldsen*, Edizione Gallerie d'Italia, Skira, Milano 2019.
- Aa. Vv., *Grand tour. Sogno d'Italia da Venezia a Pompei*, Edizione Gallerie d'Italia | Skira, Milano 2021.
- Aa. Vv., *I marmi Torlonia, Collezionare capolavori*, Electa, Milano 2020.
- Aa. Vv., *Raffaello 1520-1483*, Skira Editore, Milano 2020.
- Aa. Vv., *Recycling Beauty*, Fondazione Prada, Milano 2022.
- Aa. Vv., *Serial/portable classic*, Fondazione Prada, Milano 2015.

2. Concetto di classico

- Aa. Vv., *2004 Treccani. Il libro dell'anno*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2004.
- Aa. Vv., *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, Rizzoli, Milano 2002.
- Aa. Vv., *I Greci. Storia, cultura, arte e società. Volume 1. Noi e i Greci*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1996.
- Aa. Vv., *I Greci. Storia, cultura, arte e società. Volume 2. II. Definizione*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1997.
- Aa. Vv., *I Greci. Storia, cultura, arte e società. Volume 3. I Greci oltre la Grecia*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2001.
- Aa. Vv., *Postclassicism*, The University Chicago Press, London 2020.
- Aa. Vv., *Umanisti italiani. Pensiero e destino*, Einaudi., Torino 2016.
- Beard M., *Fare i conti con i classici. Leggerli, studiarli, amarli*, tr. it. C. Lazzari, Mondadori, Milano 2013.
- Bettini M., *A che servono i Greci e i Romani*, Einaudi, Torino 2017.

- Boitani P., *Dieci lezioni sui classici*, Il Mulino, Bologna 2017.
- Braccini T. e Romani S., *Una passeggiata nell'Aldilà in compagnia degli antichi*, RCS MediaGroup, Milano 2020.
- Brelich A., *Gli eroi greci*, Adelphi, Milano 2010.
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2015.
- Cambiano G., *Perché leggere i classici. Interpretazioni e scrittura*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Canfora L., *Cultura classica e crisi tedesca. Gli scritti politici di Wilamowitz 1914-1931*, De Donato Editore, Bari 1977.
- Canfora L., *Gli antichi ci riguardano*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Canfora L., *La biblioteca scomparsa*, Sellerio, Palermo 1990.
- Canfora L., *Le vie del classicismo*, Edizioni Dedalo, Roma-Bari 1989.
- Canfora L., *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, RCS MediaGroup, Milano 2020.
- Cantarella E., *I Greci, i romani e noi*, RCS MediaGroup, Milano 2020.
- Chapoutot, *Il nazismo e l'Antichità*, tr. it. V. Zini, Einaudi, Torino 2017.
- Ciliberto M., *Il nuovo Umanesimo*, Laterza, Bari-Roma 2017.
- Citroni M., Gellio, 19, 8, 15 e la storia di classicus in "Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici", No. 58 (2007).
- Diderot D. e d'Alembert J.B.L.R., *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*, tr. it. P. Casini, Laterza, Bari 2003.
- Dionigi I., *Il presente non basta. La lezione del latino*, Mondadori, Milano 2016.
- Gardini N., *Con Ovidio. La felicità di leggere un classico*, Garzanti, Milano 2017.
- Gardini N., *Viva il greco. Alla scoperta della lingua madre*, Garzanti, Milano 2021.
- Graves R., *I miti Greci*, tr. it. E. Morpurgo, Longanesi, Milano 1963.
- Grimal P., *Mitologia*, tr. it. C. Cordié, Garzanti, Milano 1990.
- Havelock E. A. e Hershbell J.P., *Arte e comunicazione nel mondo antico. Guida storica e critica*, tr. it. E. Cingano, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Havelock E. A., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, tr. it. M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2006.

- Havelock E. A., *Dike. La nascita della coscienza*, tr. it. M. Piccolomini, Laterza, Roma-Bari 1983.
- Havelock E. A., *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*, tr. it. M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Kerényi K., *Gli dèi e gli eroi della Grecia. Il racconto del mito, la nascita della civiltà*, tr. it. V. Tedeschi, Il Saggiatore, Milano 2009.
- Lehnus L., *Appunti di storia degli studi classici*, Edizioni Unicopli, Milano 2012.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011.
- Pennac D., *Come un romanzo*, tr. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 1993.
- Russo L., *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Mondadori, Milano 2018.
- Settis S., *Futuro del classico*, Einaudi, Torino 2004.
- Tatti S., *Classico: storia di una parola*, Carocci, Roma 2005.
- Vegetti M., *L'etica degli antichi*, RCS MediaGroup, Milano 2020.
- Vernant J. P. e Vidal-Naquet, *Mito e tragedia nell'antica Grecia. La tragedia come fenomeno sociale estetico e psicologico*, tr. it. M. Rettori, Einaudi, Torino 1976.
- Vernant J. P., *L'uomo greco*, RCS MediaGroup, Milano 2020.

3. Classici

- Alighieri D., *Commedia*, Mondadori, Milano 1997.
- Aulo Gellio, *Le notti attiche. Volume I*, a cura di G. Bernardini-Perini, Utet, Milano 2017.
- Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, tr. it. G. Reale, Bompiani. Il Pensiero Occidentale, Milano 2005.
- Omero, *Iliade*, tr. it. G. Cerri, Bur Rizzoli, Milano 2016.
- Omero, *Odissea*, tr. it. G. A. Previtera, Mondadori, Milano 2010.
- Ovidio, *Metamorfosi*, tr. it. G. Paduano, Einaudi, Torino 2022.

- Platone, *Repubblica*, tr. it. R. Radice e G. Reale, Bompiani, Milano 2009.
- Virgilio, *Eneide*, tr. it. L. Canali, Mondadori, Milano 1991.

4. Scienza dell'antichità tedesca

- A. Leitzmann, *Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav Brinckmann*, Leipzig, K. W. Hiersmann, 1939.
- Aa. Vv., *La famiglia Schopenhauer*, tr. it. I. Harbeck, Sellerio Editore, Palermo 1995.
- Aa. Vv., *La polemica sull'arte tragica*, tr. it. F. Serpa e S. Romagnoli, Sansoni, Firenze 1972.
- Baumgarten A. G., *L'Estetica*, tr. it. a cura di F. Caparrotta, A Li Vigni, S. Tedesco, Aesthetica, Palermo 2000.
- Baumgarten A. G., *Lezioni di estetica*, tr. it. S. Tedesco, Aesthetica Edizione, Milano 2020.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, tr. it. G. Vattimo, Bompiani, Milano 2016.
- Hegel G. W. F., *Lezioni sulla storia della filosofia. Volume II. Dagli Sofisti agli Scettici*, tr. it. E. Codignola e G. Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- Hegel G. W. F., *Scritti giovanili*, tr. it. E. Mirri, Orthotes, Napoli-Salerno 2015.
- Heidegger M., *Nietzsche*, Adelphi, tr. it. F. Volpi, Milano 1995.
- Herder J. G., *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità. Contributo a molti contributi del secolo*, tr. it. F. Venturi, Meltemi editore, Torino 1951.
- Hölderlin F., *Scritti sulla poesia e frammenti*, tr. it. G. Pasquinelli, Boringhieri, Torino 1958.
- Humboldt W. von, *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* in W. V. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, a cura di A. Flitner e K. Giel, zweite durchgesehene Auflage, Darmstadt, Winneschaftliche Buchgesellschaft, 1969, vol. IV.

- Humboldt W. von, *Scritti filosofici*, tr. it. G. Moretto e F. Tessitore, Utet, Milano 2013.
- Humboldt W. von, *Scritti sull'antichità*, tr. it. U. Carpi, Liguori Editore, Napoli 1994.
- Jaeger W., *Classical Philology and Humanism in "Transactions and Proceedings of the American Philological Association"*, Vol. 67, 1936.
- Jaeger W., *L'umanesimo e le moderne scienze dello spirito*, in *Studi Germanici*, Anno I-1935-XIV, Numero V-VI.
- Jaeger W., *Paideia*, tr. it. L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2011.
- Jaeger, *Aristotele W.*, *Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, tr. it. G. Calogero, Sansoni, Firenze 1947.
- Kant I., *Critica della capacità di giudizio*, tr. it. L. Amoroso, Bur, Milano 2012.
- Lessing G. E., *Laocoonte*, tr. it. M. Cometa, Aesthetica, Palermo 2007.
- Nietzsche F., *Appunti filosofici 1867-1869. Omero e la filologia classica*, tr. it. G. Campioni e F. Gerretana, Adelphi, Milano 1993.
- Nietzsche F., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci. Scritti 1870-1873*, tr. it. G. Colli, Adelphi, Milano 2010.
- Nietzsche F., *La nascita della tragedia*, tr. it. Giametta S., Adelphi, Milano 2012.
- Nietzsche F., *Schopenhauer come educatore*, tr. it. Montinari M., Adelphi, Milano 20147.
- Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, tr. it. I. Trincherò, Paravia, Torino 1882.
- Schiller F., *Sulla poesia ingenua e sentimentale*, tr. it. E. Franzini e W. Scotti, Aesthetica, Milano, 2014.
- Schlegel A. W. e F. Schlegel, *Athenaeum 1798-1800*, tr. it. G. Cusatelli, E. Agazzi, D. Mazza, Sansoni, Milano 2000.
- Schlegel F., *Sullo studio della poesia greca*, tr. it. A. Lavagetto, Guida Editori, Napoli 1988.
- Schlegel F., *Sullo studio della poesia greca. I Greci e i romani. Saggi storici e critici dell'antichità tedesca*, tr. it. di G. Lacchin e M. Bianchetti, Mimesis edizioni, Milano 2008.

- Schopenhauer A., *Il mondo come volontà e rappresentazione*, tr. it. G. Brianese, Einaudi, Torino 2013.
- Schopenhauer A., *Metafisica del bello*, tr. it. E. Caramelli, Aesthetica Edizioni, Milano 2022.
- Schopenhauer A., *Parerga e Paralipomena. Volume I-II*, tr. it. M. Montinari e E. Amendola Kuhn, Adelphi, Milano 2012.
- Schopenhauer A., *Scritti postumi. Volume I. I manoscritti giovanili (1804-1818)*, tr. it. S. Barbera, Adelphi, Milano 1996.
- Schopenhauer A., *Scritti postumi. Volume III. I manoscritti berlinesi (1818-1830)*, tr. it. G. Giurisatti, Adelphi, Milano 2004.
- Schopenhauer A., *Supplementi a «Il mondo come volontà e rappresentazione»*, tr. it. Brianese G., Adelphi, Torino 2013.
- Wilamowitz-Moellendorff U. von, *L'arte del tradurre*, tr. it. E. Simeone, La Scuola di Pitagora, Napoli 2012.
- Wilamowitz-Moellendorff U. von, *Storia della filologia classica*, Einaudi, tr. it. F. Codino, Torino 1967.
- Winckelmann J. J., *Il bello nell'arte*, tr. it. C. Franzoni, Einaudi, Torino 2008.
- Winckelmann J. J., *Il bello nell'arte. La natura, gli antichi, la modernità*, tr. it. C. Franzoni, Einaudi, Torino 2008.
- Winckelmann J. J., *Il bello nell'arte. Scritti sull'arte antica*, trad. it. F. Psister, SE, Milano 2008.
- Winckelmann J. J., *Pensieri sull'imitazione*, tr. it. M. Cometa, Aesthetica Edizioni, Palermo 2014.
- Winckelmann J. J., *Storia dell'arte nell'antichità*, tr. it. M. L. Pampaloni, Abscondita, Milano 2007.
- Wolf F. A., *Esposizione della scienza dell'antichità*, tr. it. S. Cerasuolo, Bibliopolis, Napoli 1999.

5. Riflessioni sulla scuola

- Aa. Vv., *Positivismo Pedagogico. Volume I. De Sanctis, Villari, Gabelli*, a cura di D. Bertoni Jovine, Utet, Torino 1973.
- Aa. Vv., *Positivismo Pedagogico. Volume II. Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornelli, De Dominicis*, a cura di R. Tisato, Utet, Torino 1976.
- Banfi A., *I classici della pedagogia. Rousseau, Pestalozzi, Capponi, Gabelli, Gentile*, Mondadori, Milano 1932.
- Banfi A., *Scuola e società*, Editori Riuniti, Firenze 1958.
- Bottai G., *Diario 1944-1948*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1992.
- Bottai G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939.
- Bottai G., *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze 1941.
- Calogero G., *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi, Torino 1957.
- Croce B., *Contributo alla critica di me stesso*, Adelphi, Milano 1989.
- Croce B., *Discorsi parlamentari*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Croce B., *Intervista. Benedetto Croce difende la scuola Classica. Il suo disegno di riordinamento degli studi. Un'intervista che leverà rumore*, Achille Pellizzari, Giornale d'Italia, 1909.
- Croce B., *Nuove pagine sparse*, Riccardo Ricciardi Editori, Napoli 1949.
- Gabelli A., *L'istruzione e l'educazione in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Galletti G. e Salvemini G., *La riforma della scuola medie. Notizie, osservazioni, proposte*, Remo Sandron Editore, Napoli 1908.
- Gentile G., *La pedagogia, la scuola, la cultura*, Scholé – Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- Gentile G., *La riforma dell'educazione*, Le Lettere, Firenze 2003.
- Gentile G., *Origini e dottrina del fascismo*, Passaggio al Bosco, Italia 2020.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Volume I. Pedagogia generale*, Le lettere, Firenze 2012.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Volume II. Didattica*, Le lettere, Firenze 2003.
- Gramsci A., *Quaderni del Carcere. Volume I-IV*, Einaudi, Torino 2014.

- Marchesi C., *Discorso tenuto al V Congresso del P.C.I.*
- Marchesi C., *Intervista rilasciata a Vito Pandolfi* nella rivista *Il Politecnico*, n. 2, 6 ottobre 1945.
- Marchesi C., *Umanesimo e comunismo*, Editori Riuniti, Roma 1974.
- Milani L. e Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Pisa 2023.
- Monti A., *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Einaudi, Torino 1965.
- Monti A., *Scuola classica e vita moderna*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2016.
- Pasquali G., *Filologia e storia*, Le Monnier, Firenze 1920.
- Pasquali G., *Lingua antica e nuova*, Le Monnier, Firenze 1964.
- Pasquali G., *Pagine stravaganti di un filologo II. Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, Casa Editrice Le Lettere, Firenze 1994.
- Pasquali G., *Pagine stravaganti di un filologo II. Terze pagine stravaganti. Stravaganze quarte e supreme*, Casa Editrice Le Lettere, Firenze 1994.
- Pasquali G., *Storia dello spirito tedesco nelle memorie d'un contemporaneo*, Adelphi, Milano 2013.
- Pasquali G., *Università e scuola*, Sansoni Editore, Firenze 1950.
- Pasquali, *Storia della tradizione e critica del testo*, Casa Editrice Le Lettere, Firenze 2020.
- Raicich M., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996.
- Raicich M., *La riforma della scuola media superiore. Il testo integrale della relazione sulla proposta di legge presentata alla Camera dai deputati comunisti*, Editori Riuniti, Roma 1973.
- Raicich M., *Scuola, cultura e politica Da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1981.
- Raicich M., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Archivio Guido Izzi, Roma 2005.
- Salvemini G., *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966.

- Talamo G., *La scuola. Dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Editore Giuffrè, Milano 1960.
- Villari P., *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891.
- Vitelli G., *Filologia classica... e romantica*, La Finestra Editrice, Trento 2018.
- Vitelli G., *Per gli studi classici e per l'Italia*, Casa Editrice Cav. Ufficio Giovanni Colitti e figlio, Campobasso 1916.

6. Storia della scuola e insegnamento delle lingue classiche

- Aa. Vv., *La scuola della riforma. Asse culturale e nuovi orientamenti didattici della secondaria*, De Donato, Bari 1978.
- Aa. Vv., *Liceo classico. Un futuro per tutti*, Carocci, Roma 2021.
- Aa. Vv., *Proposta liberale per la riforma della scuola secondaria superiore. Convegno dibattito. Roma 16-17 Aprile 1977*, Fondazione Luigi Einaudi, Roma 1977.
- Balbo A., *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Utet, Milano 2007.
- Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Universale Paperbacks Il Mulino, Bologna 1974.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967.
- Boselli G. e Serio N., *Fondazioni culturali delle riforme scolastiche. A ottanta anni dalla Riforma Gentile*, Armando Editore, Roma 2005.
- Bruni E. M., *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando Editore, Roma 2005.
- Calderini R., *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana, Milano 1966.
- Canfora L. e Cardinale U., *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna 2012.

- Cardinale U. e Sinigaglia, *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale. Torino, Teatro Carignano, 14 Novembre 2014*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Condello F., *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018.
- D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010.
- Dal Passo F. e Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia 2017.
- Fornaca R., *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-1921*, Armando Editore, Roma 1968.
- Fornaro S., *Lo "studio" degli antichi, 1793-1807*, in "Quaderni di storia", 43, gennaio-giugno 1996.
- La Penna A., *Sulla scuola*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Lacaita C. G., *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Lehnus L., *Appunti di storia degli studi classici*, Edizioni Unicopli, Milano 2012.
- Macchi M., "Il Politecnico", n. 7 luglio 1860.
- Marrou H.-I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, tr. it. U. Massi, Edizione Studium, Roma 2016.
- Napolitano M., *Il liceo classico: qualche idea di futuro*, Salerno Editrice, Roma 2017.
- Oniga R. e Cardinale U., *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Pintaudi R., *Girolamo Vitelli. Studente a Lipsia*, Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia, 1982, Serie III, Vol. 12, No. 2 (1982).
- Ruggeri M., *Giù le mani dal Liceo Classico. Un manifesto reazionario*, Minima Moralia, Milano 2017.
- Schirollo L., *La polemica Banfi-Marchesi*, in "Quaderni di storia", 5, gennaio-giugno 1977.
- Scotto di Luzio A., *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Scotto di Luzio A., *La scuola che vorrei*, Mondadori, Milano 2013.

- Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Soldani S. e Turi G., *Fare gli italiani. Scuola, cultura nell'Italia contemporanea. Volume I. La nascita dello Stato Italiano*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Soldani S. e Turi G., *Fare gli italiani. Scuola, cultura nell'Italia contemporanea. Volume II. Una società di massa*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Spirito U., *La riforma della scuola*, Sansoni, Firenze 1956.
- Venturini G., *La riforma della scuola secondaria*, Servizio Studi del Senato della Repubblica, Bardi Editore, Roma 1971.
- Waquet F., *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Tr. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano 2004.

7. Altri testi consultati

- Aretino P., *Il secondo libro delle lettere*, Laterza, Bari 1916.
- Auerbach E., *Studi su Dante*, tr. it. M. L. De Pieri Bonino, Feltrinelli, Milano 2005.
- Borges J. L., *Nove saggi danteschi*, Adelphi, Milano 2001.
- Chapoutot J., *Controllare e distruggere. Fascismo, nazismo e regimi autoritari in Europa (1918-1945)*, tr. it. F. Ieva, Einaudi, Torino 2015.
- Colli G., *Apollineo e dionisiaco*, Adelphi, Milano 2012.
- Colli G., *Scritti su Nietzsche*, Adelphi, Milano 2008.
- Comparetti D., *Virgilio nel Medioevo*, coi tipi di Francesco Vigo, Livorno 1872.
- Comparetti D., *Virgilio nel Medioevo*, coi tipi di Francesco Vigo, Livorno 1872.
- Curtius E. R., *Letteratura europea e Medio evo latino*, tr. it. R. Antonelli, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- De Felice R., *Mussolini il duce. Gli anni del consenso 1929-1936*, Einaudi, Torino 1974.
- De Sanctis F., *Storia della letteratura italiana*, Rizzoli, Milano 2015.
- Dumas A., *Vita di Giulio Romano*, tr. it. V. Fidomanzo, Oligo Editore, Mantova 2020.

- Fernow C. L., *Über den Bildhauer Canova und dessen Werke. II*, Ediz. italiana e tedesca, a cura di A. Auf der Heyde, Ist. Studi su Canova, Bassano del Grappa 2006.
- Garin E., Gaetano Salvemini, *Belgafor*, 30 Novembre 1976, Vol. 31, No. 6.
- Giardina A. e Vauchez A., *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Goethe J. W., *Viaggio in Italia*, tr. it. E. Castellani, Mondadori, Milano 2002.
- Goethe J. W., *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*, tr. it. A. Rho e E. Castellani, Milano 2012.
- Innocenti P., *Neoumanesimo e filologia classica* in “Il Pensiero”, XVII, 1972.
- Jameson F., *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*, trad. it. M. Manganelli, Fazi Editori, Roma 2007.
- Kavafis K., *Il mio primo viaggio in Grecia*, tr. it. G. Schilardi, Argo, Lecce 2012.
- Kristeller P. O., *Otto pensatori del Rinascimento italiano*, tr. it. R. Federici, Ricciardi e Associati, Milano-Napoli 1970.
- Lanza D., *Interrogare il passato. Lo studio dell’antico tra Otto e Novecento*, Carocci, Roma 2013.
- Mann T., *Considerazioni di un impolitico*, tr. it. M. Marianelli e M. Ingenmey, Adelphi, Milano 1997.
- Mann T., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, Mondadori, Milano 2012.
- Mosse G. L., *La nazionalizzazione delle masse*, tr. it. L. De Felice, Il Mulino, Bologna 1975.
- Riconda G., *Schopenhauer interprete dell’Occidente*, Mursia Editore, Milano 1969.
- Romagnoli E., *Filologia e poesia. Saggi critici*, Zanichelli, Bologna 1958.
- Snell B., *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, tr. it. V. Degli Alberti e A. Marietti Solmi, Einaudi, Torino 2002
- Spengler O., *Il tramonto dell’Occidente*, tr. it. J. Evola, Longanesi, Milano 2017.
- Steiner G., *Una certa idea di Europa*, tr. it. O. Ponte di Pino, Garzanti, Milano 2006.
- Toffanin G., *Perché l’umanesimo inizia con Dante*, Zanichelli, Bologna 1967.

- Toynbee A. J., *Il mondo ellenico*, tr. it. G. Pignolo, Einaudi, Torino 1967
- Turato F., *Eredi ingrati. Mondo germanico e tragedia greca tra nascita del II e apocalisse del III Reich (1871-1945)*, Marsilio, Venezia 2014.
- Ugolini G. e Lanza D., *Storia della filologia*, Carocci, Roma 2016.
- Vasari G., *Le Vite dei più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, Vol. II, Einaudi, Torino 1986.
- Vattimo G., *Introduzione a Nietzsche*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Williams J., *Stoner*, tr. it. S. Tummolini, Mondadori, Milano 2020.

8. Documenti della Repubblica Italiana e dei Ministeri

- Aa. Vv., Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. Volume I. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, a cura di C. Covato e A. M. Sorge, Ministero per i Beni Culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, Roma 1994.
- Aa. Vv., Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. Volume III. L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, Ministero per i Beni Culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, Roma 1995.
- Aa. Vv., Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. Volume IV. L'inchiesta Sialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, a cura di L. Montevocchi e M. Raicich, Ministero per i Beni Culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, Roma 1995.
- Aa. Vv., *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta Delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed Altri Provvedimenti Governativi Emanati in Base Alla Legge 13 Novembre 1859; Con Note Spiegative e Raffronti Colle Leggi Preesistenti*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Torino 1861.
- Aa. Vv., *Costituzione della Repubblica Italiana. Con cronologia delle modifiche*, Utet, Milano 2021.

- Aa. Vv., *La Costituzione Italiana. Analisi degli emendamenti*, IBM Italia, Milano 1979.
- Atti del Parlamento Italiano, Sessione del 1861, 1° Periodo dal 18 febbraio al 23 luglio. Discussioni della Camera dei Deputati, a cura di G. Galletti e P. Trompeo, Torino 1861.
- Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 604^a Seduta Pubblica, Martedì 25 Settembre 1962.
- Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Legislatura III, 605^a Seduta Pubblica, Martedì 26 Settembre 1962.
- Atti parlamentari della Camera dei Deputati, Legislatura VII, Seduta di Lunedì 21 Marzo 1977.
- Atti parlamentari della Camera dei Senatori. Discussioni. Legislatura XVIII, 1^a Sessione 1892, Roma 1892.
- Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica parte I anno 1921 (6 gennaio-30 giugno), Supplemento al N. 26 del 30 giugno 1921, Roma 1921.
- Commissione Reale per l'ordinamento degli Studi Secondari in Italia, Roma 1909.

9. Leggi, Decreti, Disegni di Legge, Regi Decreti, Regolamenti (ordine cronologico).

- Legge 1859, novembre 13, n. 1859 (Legge Casati).
- Regolamento 1860, settembre 22 (Regolamento di Mamiani).
- Legge 1861, marzo 17, n. 4671 (Il Regno di Sardegna diventa Regno d'Italia e Vittorio Emanuele assume per sé e per i suoi successori il titolo di Re d'Italia).
- Regio Decreto 1872, settembre 29, n. 1016 (Inchiesta Scialoja).
- Legge 1877, luglio 15, n. 3961 (Legge Coppino che prevede le scuole elementari come obbligatorie).
- Regio Decreto 1904, novembre 11, n. 657 (opzione tra greco e matematica).
- Legge 1911, luglio 21, n. 860 (Istituzione Licei Moderni).
- Regio Decreto 1911, novembre 11, n. 1162 (abrogazione R.D. 11.11.1904).

- Regio Decreto 1923, marzo 11, n. 564 (Abolizione Licei Moderni).
- Regio Decreto 1923, maggio 6, n. 1054 (Istituzione Liceo Scientifico).
- Legge 1940, luglio 1, n. 899 (Scuola media di Bottai).
- Disegno di Legge 1951, luglio 31, n. 2100.
- Legge 1962, dicembre 31, n. 1859 (Scuola media di Gui).
- Legge 1977, giugno 19, n. 348 (Abolizione del latino nelle scuole medie).
- Legge 2000, febbraio 10, n. 30 (Riforma Berlinguer).
- Legge 2003, marzo 28, n. 53 (Riforma Moratti).
- Decreto Ministeriale 2006, maggio 31, n. 211, Allegato C.
- Decreto del Presidente della Repubblica 2010, marzo 15, n. 89, art. 5, Allegato C.

10. Fonti per documenti ministeriali

- Dati Iscrizione Anno Scolastico 2023-2024:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Allegato_1_Dati_Iscrizioni_online_as2023-24.pdf/40bc5fdd-619f-150f-d38d-99ad08236dde?version=1.0&t=1675101792321
- Regi decreti dal 1861 al 1931 si trovano sul Patrimonio dell'Archivio Storico del Senato della Repubblica:
<https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/archivio-centrale-dello-stato/raccolta-ufficiale-leggi-e-decreti/struttura>
- Consultazioni Leggi in vigore e Leggi abrogate: <https://www.normattiva.it/>
- Resoconti Atti del Senato (si ricerca tramite legislatura e data della seduta):
<https://www.senato.it/static/bgt/listaresaula/1/index.html>
- Resoconti Atti della Camera (si ricerca tramite legislatura e data della seduta):
<https://storia.camera.it/lavori#nav>