



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

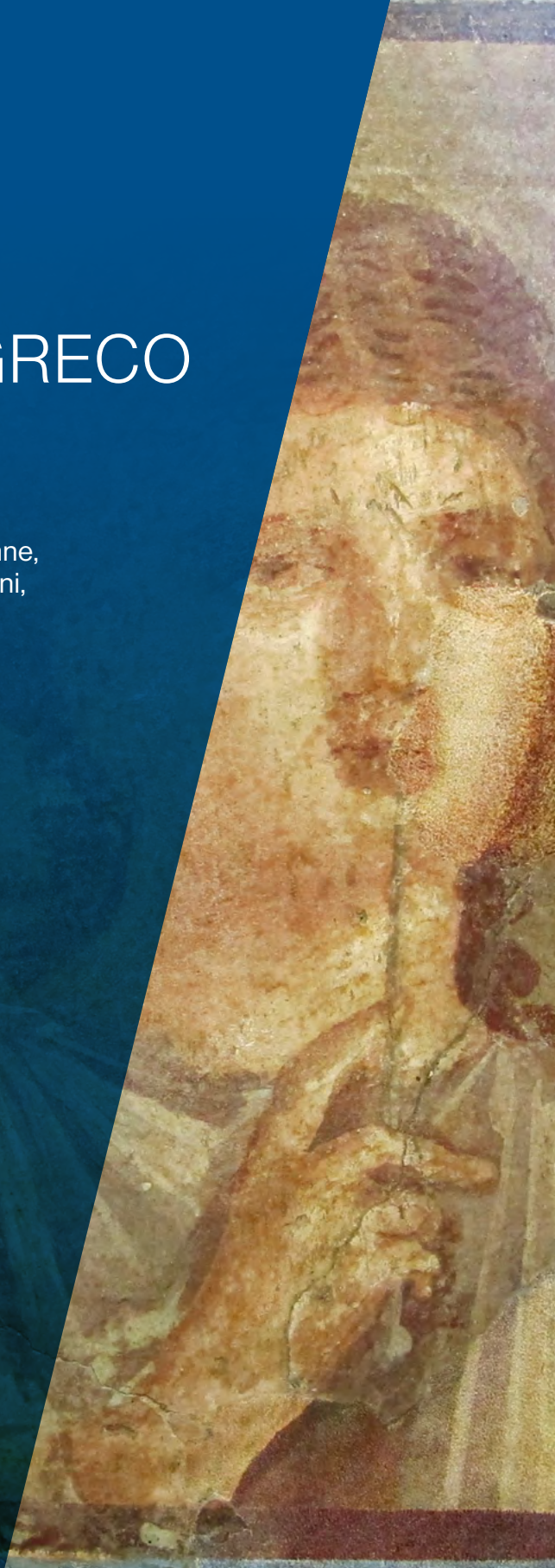
UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda





**INCONTRI
E PERCORSI**

N.08

INCONTRI E PERCORSI è una collana multidisciplinare che nasce nel 2022 e raccoglie le pubblicazioni di convegni e mostre promossi e organizzati dall'Università di Urbino.

Volumi pubblicati

01.

Le carte di Federico. Documenti pubblici e segreti per la vita del Duca d'Urbino (mostra documentaria, Urbino, Biblioteca di san Girolamo, 26 ottobre - 15 dicembre 2022), a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Marcella Peruzzi, UUP 2022

02.

Paolo Conte. Transiti letterari nella poesia per musica, contributi di studio a cura di Manuela Furnari, Ilaria Tufano, Marcello Verdenelli, UUP 2023

03.

Il sacro e la città, a cura di Andrea Aguti, Damiano Bondi, UUP 2024

04.

Diritto penale tra teoria e prassi, a cura di Alessandro Bondi, Gabriele Marra, Rosa Palavera, UUP 2024

05.

Federico da Montefeltro nel Terzo Millennio, a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Antonio Corsaro, Grazia Maria Fachechi, UUP 2024

06.

Penal systems of the sea, edited by Rosa Palavera, UUP 2024

07.

Pluralità & diritto, a cura di Rosa Palavera, Nicola Pascucci, Anna Sammassimo, UUP 2024



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda

A SCUOLA DI GRECO: TEMI E PROSPETTIVE

a cura di Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne, Anna Tiziana Drago,
Giampaolo Galvani, Valentina Garulli, Enrico Medda

Atti del Convegno

“*L'insegnamento del greco antico: aspetti e nuove prospettive*”

organizzato dalla

Consulta Universitaria del Greco

con il patrocinio

dell'Accademia Nazionale dei Lincei – Fondazione Scuola

Università di Roma Tre

15 dicembre 2023

Progetto grafico

Mattia Gabellini

Referente UUP

Giovanna Bruscolini

PRINT ISBN 9788831205788

PDF ISBN 9788831205733

EPUB ISBN 9788831205771

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons
Attribution 4.0 - CC-BY, il cui testo integrale è disponibile all'URL:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su:

<https://uup.uniurb.it>

© Gli autori per il testo, 2024

© 2024, Urbino University Press

Via Aurelio Saffi, 2 | 61029 Urbino

<https://uup.uniurb.it/> | e-mail: uup@uniurb.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche
e online ed è distribuita da StreetLib (<https://www.streetlib.com/it/>)

SOMMARIO

SALUTO	9
Liana Lomiento	
PREFAZIONE	13
Adele Teresa Cozzoli	
PRIMA SESSIONE	
1. UNA RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA DI BASE: ATTUALITÀ DEGLI STUDI CLASSICI	27
Amalia Margherita Cirio	
2. ALLA SCOPERTA DEL GRECO: PER UN PROGETTO DI CONTINUITÀ EDUCATIVA DALLA SCUOLA SECONDARIA ALL'UNIVERSITÀ	39
Anika Nicolosi, Angela Benassi	
3.1 RIFLESSIONI INATTUALI SU QUELLA «LINGUACCIA»	57
Camillo Neri	
3.2 METODI E MODELLI GRAMMATICALI PER UN APPRENDIMENTO INCLUSIVO DEL GRECO	67
Roberto Batisti	
4. LESSICO E GRAMMATICHE DEL GRECO ANTICO. UN TENTATIVO DI BILANCIO QUANTITATIVO	89
Saulo Delle Donne	
5. RISORSE DIGITALI PER UN APPROCCIO LESSICALE AL GRECO ANTICO	119
Massimo Giuseppetti	
6. THEATRON. TEATRO ANTICO ALLA SAPIENZA: PER UNA TRADUZIONE E MESSA IN SCENA DEL <i>FILOTTETE</i> DI SOFOCLE	133
Arianna Zanier	

SECONDA SESSIONE

7. TRADURRE 'PER LA SCENA' E 'DALLA SCENA'.
UNA PROPOSTA DIDATTICA SULLO *IONE* DI EURIPIDE 159
Valentina Caruso
8. *LEGGO PLATONE*. UN'ESPERIENZA SCOLASTICA
PER IMPARARE IL GRECO 187
Manuela Padovan
9. PER UNA PRASSI TRADUTTIVA CONSAPEVOLE E MOTIVATA 195
Giuseppe D'Alessio
10. IL GRECO NEL LICEO CLASSICO: PALESTRA PER IL FUTURO? 219
Francesca Sbrighi

TERZA SESSIONE

11. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA GRECA
COME FATTO CULTURALE 225
Renzo Tosi
12. PER UN APPROCCIO ORIENTATO AL TESTO
DELLO STUDIO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA GRECA 231
Riccardo Palmisciano
13. TESTI, CONTESTI, OCCASIONI. PER UN APPROCCIO
STORICO-CULTURALE ALLA DIDATTICA DEL GRECO 253
Andrea Ercolani, Livio Sbardella
14. I TESTI, LA STORIA E LE DOMANDE:
L'EPITAFIO DI PERICLE IN TUCIDIDE 259
Roberto Nicolai
15. STUDIO DELLA CIVILTÀ, APPRENDIMENTO LINGUISTICO
E LETTERARIO: STRATEGIE DIDATTICHE 277
Andrea Taddei

QUARTA SESSIONE

16. LINGUA E CULTURA NELLA DIDATTICA DEL GRECO ANTICO:
DUE OBIETTIVI (IN)CONCILIABILI? 303
Fabio Roscalla

17. DALLE <i>INDICAZIONI NAZIONALI (LINGUA E CULTURA GRECA)</i> ALLA PROGRAMMAZIONE: PROBLEMI E PROPOSTE Rita Ferrari	311
18. DIDATTICA DEL GRECO E NUOVO ESAME DI STATO Pietro Rosa	325
19. VERSO GLI STATI GENERALI DEL LICEO CLASSICO: RIFLESSIONI SUL CAMPO Shanna Rossi	341
20. OMBRE E LUCI NELL'INSEGNAMENTO DEL GRECO ATTRAVERSO LA VOCE DI ALCUNI DOCENTI Anna Pannega, Paola Argenziano, Paola Di Scala, Massimo Gargiulo, Clizia Gurreri, Cecilia Luti, Marco Maiocco, Bianca Daria Manfredi, Ada Mariani, Daniela Pieri	355

3.1 RIFLESSIONI INATTUALI SU QUELLA «LINGUACCIA»

Camillo Neri

Università di Bologna

0. La didattica del greco è notoriamente al centro di vigorose polemiche, lo sanno tutti. Quello che non tutti sanno è che lo è almeno dall'epoca di Senofane, che sottolineava – chissà se facendosi polemicamente banditore di una 'riforma della scuola' – come «sin da principio tutti hanno imparato sulla base di Omero» (fr. 14 Gent.-Pr.). Un principio che nella prima giovinezza dell'Italia unita – dopo secoli di sperimentazioni, dai Romani antichi agli Umanisti, dai Gesuiti agli Illuministi, passando per le diverse scuole nazionali, e 'nazionaliste', e le diverse filosofie, dall'idealismo al marxismo – il moravo di Brno (allora Brünn), ma torinese di adozione Giuseppe Müller (1825-1895) riteneva di dover riaffermare di fronte al fallimento dei molti tentativi, fatti «all'età nostra», «di sostituire nell'insegnamento alle lingue classiche altri obbiettivi di studio che si dicevano più utili per la vita pratica», perché venivano a mancare, «dopo tolte le lingue classiche dalla scuola, le più solide fondamenta alla educazione giovanile», e trovando una ricetta nell'esercizio paziente e costante di «traduzione dal greco in italiano e dall'italiano in greco», sistematicamente proposto, quest'ultimo, negli esercizi di Karl Schenkl da lui prefati¹. La «linguaccia» del titolo, dal canto suo, è il sapido, affettuoso sberleffo con cui Giorgio Pasquali, nei *Paradossi didattici* pubblicati sul "Pegaso" del luglio 1930 e su cui si tornerà tra breve, osservava con ironico disincanto che

in pochi paesi del mondo studiosi di greco seri e persino notevoli abbondano quanto da noi in Italia: eppure il greco nelle nostre scuole non s'impara, si finge d'impararlo. Quei pochi che hanno buona voglia e l'imparano per davvero, studiano poi per lo più lettere e di-

1 G. M., *Prefazione* a Schenkl 1869, pp. III-X: VI e VIII; vd. anche *Discorso preliminare su alcuni quesiti concernenti l'insegnamento del greco nelle scuole classiche*, in Schenkl 1872, pp. III-XLVIII.

vengono alla loro volta professori di greco, tanto più valorosi quanti più sforzi hanno dovuto fare per impadronirsi di questa linguaccia; e così il circolo è chiuso. Gli altri, superata la maturità, si affrettano a dimenticare persino l'alfabeto (o almeno le maiuscole)².

Più accigliato che ironico, in quel *Filologia e storia* che omaggia Pasquali sin dal titolo e che contiene in certo modo il proprio testamento scientifico e spirituale, Enzo Degani polemizzava contro le nuove metodologie scientifiche e didattiche,

il più delle volte in vuota e gratuita polemica con la filologia tradizionale, specie hermanniana. Capita così di risentire l'eco, appiattita e trivializzata, di antiche diatribe; e si avverte parallelamente – scelta senza dubbio comoda – un distacco sempre più marcato da quel rigoroso approccio ai testi che resta e rimarrà alla base di ogni seria ricostruzione. Superfluo aggiungere che si lavora di norma su traduzioni, perdendo di vista l'originale, senza dire che queste ultime vengono non di rado affidate a traduttori improvvisati che ignorano affatto, per cominciare, la stessa lingua dalla quale pretendono di tradurre³.

E ormai con tutti e due i piedi nel terzo millennio, Luciano Canfora rifletteva preoccupato sulle 'nuove' metodologie didattiche che vorrebbero far giustizia di Omero e della *vexatissima* traduzione dal greco:

la perdita sarebbe troppo grande. Naturalmente ci possono anche essere i secoli bui, come quelli dopo Giustiniano, ma non sta a noi agevolare un processo del genere. Al tempo stesso però dobbiamo cercare di dare alle scuole ordinamenti tali che non siano totalmente privati di preziosi elementi di conoscenza quali appunto le lingue antiche accanto allo studio delle civiltà antiche. Io sono convintissimo, nonostante possa sembrare un discorso passatista, che lo studio mirante all'interpretazione, alla traduzione dal latino e dal greco comporti una mobilitazione intellettuale straordinaria, pari per lo meno allo studio delle più elevate matematiche⁴.

Uno studio difficile però – occorre chiosare – nell'epoca degli annuali 'crolli' del liceo classico⁵, del calo demografico dei letterati, del *multitasking* e di quell'«attenzione continua periferica parziale» (il *copyright*

2 Pasquali 1994, pp. 158s.

3 Degani 1999, p. 310 (= 2004, p. 1299).

4 Canfora 2002, p. 51.

5 I numeri più recenti – talmente disaggregati da stendere una nube di vaporoso lenimento sui sintomi di un innegabile decremento, periodicamente strillato sulle pagine (culturali) dei giornali – li dà Condello 2018, pp. 30-41.

è di Linda Stone, ex-ricercatrice Microsoft), così diffusa nella popolazione giovanile e così pernicioso per chi debba accingersi a praticare un'operazione chirurgica o a tradurre un testo greco antico.

L'*excursus* storico, *per specimina* e *in a nutshell*, ha funzione meramente consolatoria. Lo studio del greco antico (e della storia) ha almeno questo accessorio conforto, dimostrando che non siamo i primi, né i soli a occuparci degli 'inediti' problemi della quotidianità, e che persino l'ultima innovazione didattica premiata dal sempre futurofilo MUR raccoglie magari l'eco – inconsapevolmente, s'intende – di qualche ritocco rapsodico o sofisticato alla *paideia* omerica in uso tra VI e V secolo a.C.

Senza pretendere di entrare – peraltro con lo stesso spirito del cavallo di Ippico citato dal vecchio Parmenide di Platone⁶ – in un agone politico-culturale che è importante, ma che di nuovo ha solo le sembianze retoriche, e un po' di anglo-burocratese *à la page*, mi limiterò qui a richiamare per sommi capi – e senza troppi fardelli storico-bibliografici – quattro punti che mi sembrano importanti (ma che in contesti meno amicalmente auto-referenziali mi costerebbero forse un TSO d'urgenza). Anche per dare il prima possibile parola e penna a Roberto Batisti, che è più bravo, e di didattica del greco si occupa in modo più tecnico e meno episodico di me, qui subito di séguito.

1. Una vecchia, poligenetica fiaba non solo indoeuropea, che ha incarnazioni storico-letterarie soprattutto nella mitologia celtica e nella favolistica ungherese, racconta di un cervo bianco, una creatura impossibile da catturare, ma che finiva per trasmettere ai suoi cacciatori il gusto della caccia in quanto tale⁷. La didattica del greco è come il cervo: nessuno sembra averla mai afferrata davvero, ma se se ne discute dall'epoca di Senofane è perché perseguirla è un esercizio bello e utile in sé. Contro ogni pessimismo, nelle condizioni date – che non sono tanto diverse, almeno per il greco antico, da quelle di G. Müller e dei dibattiti della prima Italia unita, o di Giorgio Pasquali e dei primi anni della riforma-Gentile, o di Enzo Degani e Luciano Canfora a cavallo delle (sciagurate) riforme tra secondo e terzo millennio⁸ – e nella sperimentata convinzione che fare formazione significa combinare l'arte di stimolare le passioni (è noto da qualche millennio che

6 *PMGF* 287 *ap.* Plat. *Parm.* 137a *et al.*

7 Cfr. *e.g.* Cigada 1965.

8 Per un quadro meno galoppante e più ricco, anche bibliograficamente, vd. Neri 2012.

si tratta di accendere fuochi, non di riempire vasi⁹) e la necessità di allenare la tecnica (perché – per restare ai *bons mots* – il segreto del successo consiste nel corredare il 10% di *inspiration* con un 90% di *perspiration*¹⁰). C'è quindi forse un *atteggiamento da ritrovare*, il gusto di provare e riprovare, senza stancarsi di ricordare inutilmente ai sempre cangianti ministri della scuola (o meglio dell'economia, se la cosiddetta 'legge Gelmini', per non fare che un esempio recente tra i tanti possibili, è stata in realtà una 'legge Tremonti', allora salutata con favore, *arcesellii gratia*, da tutti i rettori) l'importanza dei numeri (15 allievi per ogni docente *posson bastare*) e del tempo (3 ore di greco alla settimana *non posson bastare*).

2. Se non si può rinunciare a partire dai testi, dalla lingua, dal lessico dei Greci, per non annacquare lo studio in un rosario di luoghi comuni letti e ripetuti in traduzione, e se d'altra parte nemmeno il più ottimista tra i cacciatori del cervo potrà sensatamente pronosticare che futuri, oculati investimenti consegneranno ai didatti il rapporto docente-discente e le ore settimanali di greco che *posson bastare*, occorre almeno domandarsi se qualche ristrutturazione organizzativa non sia comunque possibile, e magari auspicabile. Nello stesso articolo sul "Pegaso" del 1930 già citato, con il tono scanzonato che gli era particolarmente congeniale quando più parlava sul serio, Pasquali formulava nel terzo dei suoi 'paradossi didattici' la proposta già esplicita nel titolo (*Prima il greco, poi il latino*) e che a me continua a sembrare *una provocazione da accogliere*: ««io penso che anche nelle scuole italiane il greco si imparerebbe, se esso fosse insegnato prima del latino, fin dalla prima ginnasiale, quando i ragazzi hanno ancora fresca la memoria, sono meno turbati dalla vita esterna e non hanno ancora fitto in capo che le lingue si possano apprendere senza imparare a mente, a forza di dizionario. Questa mutazione ne porterebbe con sé un'altra, il ritardo dell'insegnamento del latino almeno sino alla seconda, meglio ancora alla quarta ginnasiale» (p. 161). A mio parere poi – e qui mi appello alla clemenza di una corte che potrebbe assolvermi per semi-infermità mentale – l'insegnamento del greco a partire dai dieci anni di età, che renderebbe meno disagiata la trasmissione di un lessico che a differenza di quello latino va imparato a

9 Almeno sin da Plutarco (*Rect. rat. aud.* 48c). Poi se ne sono appropriati un po' tutti.

10 La frase, di tradizione schiettamente orale, è usualmente attribuita a Thomas Edison (1847-1931). Che il prezzo della fatica non sia scontabile e che l'allenamento non sia un *optional* va onestamente riconosciuto, senza sottacerlo ai discenti: a chi lo intervistava sul segreto del suo successo, la stella del basket NBA Michael Jordan, forse il più grande cestista di tutti i tempi, diceva: «sbaglio tra i 500 e i 600 tiri al giorno».

memoria, dovrebbe accompagnarsi a una riforma dei cicli scolastici, con una scuola media inferiore unica di cinque anni – con il greco e il latino (pasqualianamente disallineati), con un orario prolungato (8-16?) per far posto alle nuove materie, ma uguale per tutti – che immetterebbe in una gamma di indirizzi triennali (il ‘liceo’), differenziati, specializzati, e propedeutici alla scelta di quello universitario. Si consoliderebbe in tal modo la funzione della scuola come fattore di giustizia e mobilità sociale, e se ne gioverebbe l’insegnamento delle lingue e delle culture classiche, che sono o dovrebbero essere patrimonio di tutti.

3. La pasqualiana anticipazione del greco rispetto al latino, per altro, avrebbe un ulteriore effetto virtuoso, disarticolando la simbiosi ‘classica’ greco-latino, che pur pienamente giustificabile sul piano storico-culturale, perché greco e latino divengono storicamente (ma progressivamente) le due lingue della civiltà che chiamiamo classica, finisce per esemplare la didattica del greco su quella del latino (rendendola di fatto fuorviante) sul piano linguistico, perché greco e latino sono due sistemi linguistici completamente diversi (e ingabbiare il primo nella camicia di forza delle categorie del secondo finisce per inibirne l’insegnamento). Ed è proprio a partire dalle non accessorie differenze tra il greco e il latino che occorre prendere spunto per la terza riflessione inattuale, circa *alcune sottolineature da rimarcare* nella didattica quotidiana del greco:

a) Nella morfologia latina (come pure, si deve pensare, in quella indoeuropea), ripeteva spesso A. Traina, prevalgono opposizioni binarie (come quella tra attivo e passivo, indicativo e congiuntivo, *infectum* e *perfectum*, singolare e plurale ecc.), mentre in greco vige la ‘legge del trivio (τρίοδος)’, il luogo delle scelte¹¹, e le opposizioni morfologiche sono tutte ternarie: le diatesi (attiva, media, passiva), i modi finiti (indicativo, congiuntivo, ottativo, con l’aggiunta dell’imperativo in frasi del tutto particolari che si risolvono in ingiunzioni e comandi), i modi infiniti (participio, infinito, aggettivo verbale), gli aspetti cioè le modalità in cui un’azione si svolge agli occhi di uno spettatore esterno (presente per le azioni presentate come processi in corso di svolgimento, aoristo per quelle depurate dalle categorie spazio-temporali e presentate come istantanee irripetibili, perfetto per quelle che, a conclusione di processi precedenti, sono presentate come stati), su cui si innestano con l’ausilio di prefissi, suffissi e desinenze particolari le categorie temporali (pure tre: presente, passato e futuro);

11 Da Teognide (911) a Platone (*Leg.* 799c), ma gli esempi sarebbero legione.

e tre sono anche le persone (l'io, il tu, l'assente), i numeri (singolare, plurale e duale), i generi (maschile, femminile, neutro), i casi preposizionali e marcati da desinenze sempre riconoscibili (genitivo, dativo, accusativo). Soprattutto l'opposizione aspettuale, che rende il sistema verbale greco così caratteristico e così differente da quello latino, dove domina una dimensione più spiccatamente temporale (e anche da quelli delle altre lingue indoeuropee e semitiche, dove le opposizioni aspetuali sono binarie), va spiegata bene ai discenti, che invece trovano spesso libri di esercizi in cui le frasi 'facilitate', per sequenzialità didattiche consacrate da fruste tradizioni, contengono imperfetti improvvidamente sostituiti ad aoristi (per non fare che un esempio tra i tanti possibili).

b) A differenza del latino, il greco possiede le cosiddette 'particelle', che costituiscono per così dire la punteggiatura 'sonora' di una lingua che ha avuto a lungo esecuzioni per lo più orali (e per questo, in una lingua a *ordo verborum* quasi assolutamente libero come il greco, esse figurano per lo più dopo la prima parola di una frase o di un suo segmento), ma che servono anche ad addensare una particolare atmosfera intorno alle parole più importanti di una frase (a enfatizzare, asseverare, limitare ecc.). La didattica delle particelle greche si è spesso risolta in uno sdrucchiolevo *tricolon*: "sono piccole" (il che è vero), "non si traducono" (il che spesso è vero), "lasciatele perdere!" (il che è sbagliato). Sia nella loro funzione sintattica di segni logici di interpunzione, sia in quella espressiva di addensatori di atmosfera, le particelle forniscono informazioni cruciali per l'analisi della struttura sintattica di un brano – cioè per la sua pre-comprensione, in vista di quella comprensione che è la vera 'traduzione' – al prode *tiro* che sappia riconoscere i segnali veicolati da μέν, δέ, γάρ, γε, οὐν, ἄρα e ἄρα, οὐκ οὐν e οὐκοῦν, ἄν, e inoltre dalle differenti congiunzioni καί e τε, οὐ(κ/χ) e μή, ὡς e ὅτι, ὥστε e ἵνα, ἀλλά ecc. E benché la punteggiatura sia ormai considerata un fatto soggettivo e quasi sentimentale¹², non saranno in molti – credo – a contestare il ruolo determinante della virgola per l'esatta comprensione di una frase escogitata da Julio Cortázar (1914-1984), «se l'uomo sapesse realmente il valore che ha la donna andrebbe a quattro zampe alla sua ricerca»: se siete donne, metterete la virgola dopo «donna»; se siete uomini, dopo «ha».

c) "A, di, da, in, con, su, per, tra, fra", ci insegnavano a compitare alle scuole elementari oltre mezzo secolo fa, per imparare le preposizioni. Malgrado qualche residuale sovrapposizione con avverbi e congiunzioni, le preposizioni latine, proprie e improprie, hanno un posto ben preciso nelle grammatiche, e ricorrono unite ai casi del nome (come preposizioni) o ai verbi (come preverbi) in modo per lo più regolare

12 Non è necessario correggere circa 15 tesi di laurea a sessione, come me, per rendersene conto.

e riconoscibile. Le preposizioni greche, dal canto loro, mantengono a lungo – anche come preverbi – la loro natura originariamente avverbiale e di conseguenza anche la loro autonomia sintattica, e ciò costringe chi le insegna a ricorrere a etichette come ‘tmesi’, ‘anastrofe’, didatticamente e descrittivamente assai utili, ma storicamente deprivate di qualsiasi significato. Anche nei loro usi più astratti e metaforici, inoltre, le preposizioni conservano riflessi del loro germinale valore spaziale, ed è allora utile che i discenti lo visualizzino bene, per poterne poi seguire l’evoluzione semantica e sintattica (e i finali matrimoni preposizionali, dopo lunghi ‘fidanzamenti sintattici’, con il genitivo partitivo o ablativale, con il dativo sociativo o strumentale, con l’accusativo di estensione o di direzione, e con tre, due o uno solo di questi casi, a seconda che la preposizione sia trivalente, bivalente o monovalente). Tra le tante raffigurazioni che si sono opportunamente succedute per focalizzare tale spazialità, una tra le più *amusing* è quella dei topi nel formaggio¹³:



13 Cfr. <https://www.reddit.com/r/AncientGreek/comments/vsu5hz/mice_demonstrating_ancient_greek_prepositions_the/?rdt=60123> (tutti i siti web sono stati consultati per l’ultima volta in data 07/03/2024).

Che andrà se mai completata, aggiungendo περί (un topo che corre intorno al gruviera, inseguito dal gatto, come Ettore da Achille?) e sottolineandone le differenze con ἀμφί, e ancora quelle tra il σύν dell'unione e il μετά della partecipazione, e tra l'ἀντί del guardare in faccia e il πρό del mettersi davanti dando le spalle a protezione, e diffondendosi poi sulle preposizioni 'improprie', che non possono fungere da preverbi, ma che possono ancora costruirsi con il genitivo partitivo o ablativale (ἄνευ, ἀντικρύ, ἄτερ, ἄχρις, δίχα, ἐγγύς, ἐκάς, ἔνεκα, ἐντός, ἐντοσθεν, ἐκτός, ἔκτοσθεν, καταντικρύ, μεταξύ, μέχρις, νόσφι(v), ὀπισθε, πάρος, πέρασ, πέραν, πλήν, πρόσθε, χωρίς), o con il dativo sociativo o comitativo (ἄμα, ὁμοῦ, ὁμῶς), e così via.

4. L'ultima riflessione inattuale riguarda impudentemente l'essenza stessa della scuola, e cioè il suo (dover) essere universale, di tutti e per tutti. Per quanto anche questo principio – nel trionfale ingresso del mercato in tutti gli aspetti dell'esistenza umana, persino in ospedale, persino a scuola – sia divenuto un *plus* mercantile, da sottolineare tutt'al più con etichette luccicanti (la 'scuola giusta', la 'scuola inclusiva', cioè quella che 'chiude dentro anziché fuori, ma comunque chiude'?, ci si potrebbe chiedere), ormai usate persino dai sacerdoti della più reazionaria conservazione, oggi così in auge, e che per non essere vuotamente tautologiche segnalano se mai per contrasto che la realtà è ben diversa. Chi entra in classe tutte le mattine sa bene che la giornata sarà piena di *attenzioni speciali*, e che se queste non diventeranno *attenzioni per tutti* produrranno emarginazione e fallimenti: è l'ora in cui i principî diventano persone in carne e ossa, in cui le idee si possono mangiare, come diceva Giorgio Gaber, per fare quelle piccole rivoluzioni silenziose che cambiano la vita delle persone. A Bologna, da molti (e anzi troppi) anni abbiamo avviato – per iniziativa e con la collaborazione di alcuni coraggiosi studenti, ora cresciuti, nonvedenti – una sperimentazione, ancora troppo *in fieri*, per rendere il greco antico politonico riconoscibile agli utenti di sintesi vocali. Abbiamo creato una versione 'beta' (molto rozza, in verità), per interagire con i *files* di scrittura, con i PDF, con le banche-dati, che viene utilizzata oggi (gratuitamente) da una decina tra docenti e studenti ipo o nonvedenti in tutta Italia. Stiamo ora 'allenando', con alcuni colleghi informatici dell'Università della Tuscia, un'intelligenza artificiale in grado di fare meglio la stessa cosa. Che poi è restituire a una bimba o a un bimbo cieco di terza media e alla sua famiglia la libertà di poter scegliere un liceo classico, se questa è la sua vocazione. Con il tempo, ci è stato detto che una strumentazione del genere potrebbe servire anche ai dislessici, e abbiamo allora organizzato giornate di studio e assegnato tesi di laurea su questo ar-

gomento¹⁴. E, nel tempo, ci siamo resi conto che strumenti di questo genere possono servire a tutti, anche a così detti normo-dotati, specie se usati con fantasia, se riadattati, se modificati, per dare a ciascuno – come una scuola senza aggettivi dovrebbe fare – gli occhiali di cui ha bisogno per leggere¹⁵. Senza ricette magiche, senza soluzioni mercantili o aziendalistiche che offrano a tutti lo stesso prodotto, senza invadere alcun mercato, senza affidarci alla scuola giusta, alla didattica giusta, alla metodologia giusta. Scriveva con giovanile *verve* polemica Chiara Scarpellini, un’irregimentabile tesista che ha condotto una tesi magistrale sperimentale nelle scuole, lavorando con giovani (aspiranti) classicisti dislessici e proponendo un ‘protocollo’ (ma tra i tanti) operativo¹⁶:

Insegnare a fare coi pezzi che si hanno, a sopperire alla memoria grazie alla logica, educando la logica, allenandola a porsi le domande giuste al momento giusto e a raccogliere le risposte. Alle procedure si può venire allenati. Il protocollo è un algoritmo che integra i livelli di ragionamento sintattico e semantico secondo un ordine razionale (l’ordine corretto dei passaggi è uno dei punti critici per i miei ragazzi), guida nella verifica delle ipotesi e quindi porta, nella grande maggioranza dei casi, all’autocorrezione. Quello proposto è frutto di vari tentativi e successive approssimazioni, ed è la versione che meglio soddisfa le esigenze di Samuele e Marco. È stato “cucito” addosso a loro; e sebbene si sia dimostrato largamente spendibile anche da parte di altri allievi, ripeto – se mai ce ne fosse il bisogno – che non è che un punto d’avvio e pertanto attende migliorie e da chiunque vorrà apportarne, ragazzi *in primis*.

Questo, secondo me, è l’unico tipo di intervento realmente richiesto. Non: letture drammatizzate, traduzioni intersemiotiche, ricostruzioni SVO, facilitazioni testuali (*i.e.* evidenziazione di nessi e desinenze), schematizzazioni ad albero, indicazioni di parole chiave eccetera eccetera. Molte di queste cose sono immotivate; altre beatamente inutili; altre ancora addirittura controproducenti.

Autonomia. L’autonomia è il nostro obiettivo.

Non ho molto da aggiungere, in proposito. E non mi resta che consegnarmi responsabilmente agli ambulanziere e dare parola e penna, come promesso, a Roberto Batisti.

14 Documentazione in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, Alvoni; Garulli; Rosa 2019, Garulli; Viale 2021.

15 Il che è certamente difficile in una classe di 35 persone, ma è proprio questo il motivo per cui 15 allievi per ogni docente *posson bastare*.

16 Scarpellini 2016-17, p. 163.