

FEDERICO PREMI, *L'insegnamento del greco nel Trentino dell'Ottocento*, in «Studi trentini. Storia» (ISSN: 2240-0338), 95/1 (2016), pp. 273-303.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/stusto>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto ASTRA - *Archivio della storiografia trentina*, grazie al finanziamento della Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA è un progetto della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler, in collaborazione con Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Istituto Storico Italo-Germanico, Museo Storico Italiano della Guerra (Rovereto), e Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA rende disponibili le versioni elettroniche delle maggiori riviste storiche del Trentino, all'interno del portale [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access*.

This article has been digitised within the project ASTRA - *Archivio della storiografia trentina* through the generous support of Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA is a Bruno Kessler Foundation Library project, run jointly with Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Italian-German Historical Institute, the Italian War History Museum (Rovereto), and Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA aims to make the most important journals of (and on) the Trentino area available in a free-to-access online space on the [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform.

Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell’opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



Studi Trentini. Storia	a. 95	2016	n. 1	pp. 273-303
------------------------	-------	------	------	-------------

L'insegnamento del greco nel Trentino dell'Ottocento*

FEDERICO PREMI

L'introduzione dello studio del greco nei ginnasi non fu soltanto un'innovazione didattica, ma ebbe un significato anche politico e civile: il 1848 portò infatti nelle scuole una nuova impostazione che vedeva nell'individuo il cittadino prima che il suddito; nella formazione individuale si vide un'occasione per riscoprire il linguaggio, le basi e i valori della civiltà occidentale. Vengono presentati alcuni aspetti di quella trasformazione culturale, con speciale attenzione ai cambiamenti nel modo di studiare, apprendere e interpretare i classici della grecità nel Ginnasio Superiore di Rovereto.

The introduction of the Greek studies at the Gymnasiums was not merely a didactic innovation, but had also a political and civil significance. Indeed, the schools underwent a reformulation after the revolutions of 1848, which considered the individual more a citizen than a subject; the personal education became a chance to re-discover the language, the fundamentals and the values of the Western civilization. The essay introduces some aspects of this cultural transformation, with particular attention to the changes in the way of studying, learning and interpreting the Greek classics at the Gymnasium in Rovereto.

Poco si è parlato dell'introduzione ufficiale dello studio del greco antico nei piani educativi del territorio austriaco e tirolese nel secolo XIX: introduzione che segna – così come nel Regno d'Italia – una tappa della laicizzazione dell'istituzione scolastica. È un tema coinvolgente, di cui a livello nazionale si sono occupati studiosi quali Marino Raicich, Carlo Lacaïta, Simonetta Soldani; tema, tuttavia, gravato – secondo Gaetano Bonetta e Gigliola Fioravanti – da ritardi e indugi storiografici. A tutt'oggi infatti "l'istruzione classica, con le sue istituzioni scolastiche, il ginnasio ed il liceo, è stata molto poco frequentata dagli storici italiani ed in particolare da quelli della scuola

* Questo intervento è una sintesi di Premi, *Storia della lingua greca*.

e dell'educazione”¹, e solo pochi studiosi² finora “hanno utilizzato fonti archivistiche”, per quanto siano “proprio queste le fonti che oggi permettono di riavviare la ricerca e la riflessione storiografica che su questo terreno rimane ferma ad acquisizioni oramai datate”³.

Pochi e recenti sono pure i contributi riguardanti la situazione scolastica del “Welschtirol”, nello specifico gli istituti classico-ginnasiali: a eccezione dei lavori – fondamentali e fondanti – di Quinto Antonelli relativi al Ginnasio Liceo di Rovereto⁴, e di Lia de Finis sul Ginnasio di Trento⁵, manca ancora uno studio che metta a fuoco tale questione (apparentemente solo pedagogica, in realtà anche politica) nel territorio dell'odierno Trentino. La trasformazione culturale, dalla seconda metà dell'Ottocento allo scoppio della Grande guerra, passò anche attraverso il modo di studiare, apprendere e soprattutto interpretare i classici, e in particolar modo quelli di lingua greca. Le scuole classiche europee dell'Ottocento, con i loro programmi didattici e pedagogici, furono infatti protagoniste di un cambiamento non privo di ricadute sulla società civile.

Per verificare quanto le vicende dell'insegnamento del greco antico abbiano cambiato il modo di intendere la scuola nella provincia asburgica del Tirolo, e in particolare nel suo settore meridionale, ho tentato di ricostruire il percorso della didattica di questa materia dal tardo XVIII secolo fino al 1914, quando lo scoppio della guerra segna una frattura nell'attività pedagogica delle scuole locali. Oggetto particolare di indagine è stato il Ginnasio Superiore di Rovereto, che accolse nelle sue aule personaggi di notevole rilievo culturale e che fu specchio delle complesse dinamiche della società del XIX secolo. Un microcosmo, insomma, nel quale – grazie alle fonti archivistiche e bibliografiche⁶ – è stato possibile incontrare personalità di spicco, entrare nel vivo dei dibattiti, delineare le relazioni tra docenti, università di formazione e Ministero stesso. Si tratta di relazioni non sempre semplici da definire: l'autorità era alla continua ricerca di un'omogeneità che sembrava,

¹ *L'istruzione classica (1860-1910)*, p. 17.

² Oltre a quelli citati: Giuseppe Talamo (*La scuola*), Angelo Semeraro (*Scuola classica*), Mario Isnenghi (*I luoghi della memoria*), Luciano Canfora (*Ideologie del classicismo*), Ugo Cardinale (*Disegnare il futuro*), Camillo Neri (*“Il greco ai giorni nostri”*) e Mariachiara Fugazza (*L'istruzione secondaria*).

³ *L'istruzione classica (1860-1910)*, p. 17.

⁴ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*; Antonelli, *Storia della scuola trentina*.

⁵ de Finis, *Dai maestri di grammatica*; de Finis, *Mille anni di studi classici*.

⁶ Tra le fonti a stampa più utili va annoverato Filzi, *Annali del Ginnasio di Rovereto*, e soprattutto Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, pubblicato nel 1923: una *summa*, datata ma esaustiva, delle vicende del Ginnasio Igarino. Zucchelli, filologo classico, fu docente a Rovereto dal 1906 (Mario Untersteiner fu suo alunno) e preside nel dopoguerra (Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 200).

invece, sempre più sfuggente. Nel corso degli anni – a forza di leggi, editti, ordinanze e proclami, correzioni, aggiustamenti – tutto diventava più difficile da gestire, e sempre più complicato diventava attuare le nuove legislazioni. Questo fenomeno emerge in modo particolare in quei “luoghi di cittadinanza” che sono le scuole: istituzioni recenti⁷, come recenti sono i programmi, i contenuti e i metodi volti a formare le nuove classi dirigenti.

Recente, infine, nel *work in progress* che è la scuola asburgica ottocentesca, anche lo studio sistematico del greco come materia caratterizzante del corso di studi classici. Benché, come vedremo, la “lingua d’Omero” sia tra le materie curriculari (seppure in modo non organico) già prima della riforma voluta da Maria Teresa nel 1774, era necessario ribadirne costantemente l’obbligatorietà: lo testimoniano non solo gli ordinamenti governativi, ma anche la cattiva gestione dell’insegnamento da parte dei docenti e lo scarso apprendimento da parte degli alunni. È, questa, una situazione che coinvolge comunque tutti gli Stati nazionali: in area germanica dovremo aspettare le riforme di inizio Ottocento; nel Regno d’Italia il periodo post-risorgimentale⁸.

Come vedremo, un ruolo centrale ebbe l’*Entwurf der Organisation der Gymnasien in Österreich*, redatto nel 1848 e in parte ispirato alle nuove tendenze liberali. Esso spiega motivazioni, metodi e obiettivi dell’insegnamento del greco nei ginnasi; vi traspare l’idea che sta alla base della riflessione tedesca romantica, post-romantica e soprattutto idealistica sulla grecità. Per una *Bildung* totale dell’individuo, affinché il suddito divenga cittadino, è necessario infatti conoscere il linguaggio con cui si esprime l’essenza stessa della democrazia; le basi, i valori e le autorità su cui si fonda e i fini cui deve tendere: in altri termini, i saperi rintracciabili essenzialmente nel patrimonio letterario e linguistico della civiltà che li ha generati e organizzati.

Premessa: i Gesuiti, dall’egemonia alla contestazione

Nel XVII e nel XVIII secolo la Compagnia di Gesù giocava un ruolo fondamentale nella gestione dell’insegnamento del greco. Nella lingua greca non vedeva però una possibilità di conoscenza di una civiltà o di una visione del mondo, né dei testi antichi nella loro originalità e neppure una riscoperta filologica della forza della lingua come strumento ermeneutico. Lo studio del greco era – in particolare nella penisola italiana⁹ – un elemento accessorio

⁷ Si veda Antonelli, *Storia della scuola trentina*.

⁸ Si veda *Disegnare il futuro*.

⁹ Tosi, *Appunti sulla storia*; Lacaita, Fugazza, *L’istruzione secondaria*; Neri, “Il greco ai giorni nostri”.

della formazione classica. Infatti, benché presente nella *Ratio Studiorum* del 1599 (fondamento dell'attività pedagogica dei Gesuiti), il greco veniva appreso in modo mnemonico e statico, utile solamente agli allievi come *instrumentum religionis*, ovvero come mezzo per conoscere – e non ancora interpretare – testi della tradizione cattolica, in particolare dei Padri della Chiesa (Gregorio di Nazianzo, Basilio e Crisostomo). Grammatiche rudimentali e talvolta approssimative, esercizi di memorizzazione forzata, rigida selezione delle fonti, scarsa conoscenza del contesto storico e quasi totale assenza di un approccio filologico non consentivano ai testi greci di essere compresi a fondo¹⁰. Nella *Ratio*, tra le *Regole generali per tutti i professori dei corsi superiori*, si legge d'altronde la raccomandazione che il docente “non si metta a spiegare nessun libro o autore al di fuori dei programmi e non sperimenti nessun nuovo metodo didattico o nuove impostazioni delle dispute”¹¹. Sia per il latino, ma soprattutto per il greco, è necessario che il docente

“faccia la massima attenzione, come elemento di grandissima importanza, che si eviti assolutamente nelle nostre scuole le opere di poesia e di qualsiasi altro argomento che possano nuocere all'onestà e ai buoni costumi a meno che non siano stati censurati fatti e termini sconci. Qualora non possano proprio essere emendate, come nel caso di Terenzio, piuttosto non si leggano del tutto, in modo che un certo tipo di contenuti non offenda la purezza degli animi”¹².

In questa situazione, più che di formazione classica sarebbe più opportuno parlare di formazione retorica o, ancor meglio, “antiquaria”¹³. Se ancora, sottolinea Anselmi, “nell'itinerario che va da Guarino Veronese ad Erasmo, lo studio dell'era classica si configurava come apprendistato essenziale per la riparametrazione del mondo e magari per la sua *renovatio*, nella scuola dei Gesuiti assurge a regola per la conservazione del già dato, per la sua riproducibilità”¹⁴.

Non bisogna dimenticare che il progetto pedagogico dei Gesuiti era determinante per la formazione di una classe dirigente (politica, culturale e re-

¹⁰ “Le uniche scuole che curano l'apprendimento del classico, quelle gesuitiche, hanno come fine principale l'addestramento retorico e contribuiscono, quindi, a creare una profonda discrepanza fra la minuziosa conoscenza grammaticale della lingua latina e l'ignoranza di quella greca, spesso accomunata a quelle orientali”; Tosi, *Appunti sulla storia*, pp. 122-123.

¹¹ *Ratio atque institutio studiorum*, p. 49.

¹² *Ratio atque institutio studiorum*, p. 34.

¹³ “Fiorisce, d'altro canto, l'antiquaria, cioè una visione del mondo antico che nella maggior parte dei casi si rivela dilettantesca e superficiale, e che ha come fine ed aspetto principale la raccolta, sovente indiscriminata quanto acritica, di cocci, curiosità, aneddoti”; Tosi, *Appunti sulla storia*, p. 123.

¹⁴ Anselmi, *Per un'archeologia*, p. 14.

ligiosa) che sostenesse la Chiesa della Controriforma e lo Stato confessionale. In quel progetto, la didattica si fondava su un impianto di chiaro stampo retorico, che privilegiava di gran lunga la ripetizione, l'esercizio di stile ("precepta pauca, multa exempla, exercitatio plurima"), la memoria e il "rifare da capo", tralasciando quasi completamente l'interpretazione attiva dei contenuti¹⁵. In questo senso l'opera didattica dei Gesuiti, nel tentativo di educare (secondo le riproduzioni di determinati saperi e poteri) e di controllare (socialmente, a partire dalle "regole" del governo), raggiunse efficacemente i propri obiettivi ma contribuì anche a un "impoverimento teorico nella comprensione di altri versanti della realtà"¹⁶: a uno di questi versanti appartiene proprio lo studio della lingua greca. Dopo la metà del Cinquecento, scrive Renzo Tosi,

"la reazione cattolica alla Riforma – e in particolare il Concilio di Trento – portarono ad una netta separazione fra la cultura del Nordeuropa e quella dei paesi cattolici: ciò influenzò pesantemente il modo di atteggiarsi del mondo intellettuale nei confronti della cultura classica. In primo luogo, nel Concilio di Trento si ebbe – per motivi legati più alla pietà popolare che a gravi ragioni teologiche – la condanna di Erasmo da Rotterdam e quindi il rigetto di una delle figure più luminose dell'intero movimento rinascimentale, la quale invece continuò ad esercitare un grande influsso sulla cultura d'Oltralpe non solo dal punto di vista politico e teologico, ma anche da quello filologico"¹⁷.

Seguendo, nelle loro lezioni, i testi che Antonio Possevino aveva canonizzato nella *Bibliotheca Selecta* del 1593, i Gesuiti si trovavano ad attuare forti limitazioni nella scelta dei poeti antichi. La "parte generale" della *Bibliotheca* – spiega Biondi – contiene "cenni sull'origine della poesia, sulla divisione in generi, e sulle cautele che bisogna adottare per realizzare un uso fruttuoso dei poeti pagani"; altrettanto consistenti precauzioni sono necessarie nell'insegnamento libero ed esauriente del greco, lingua che apre a testi filosofici in quanto lingua della filosofia, che il Possevino stesso definisce *studium* "ignobile, et miserabile". Lingua, ancora, della poesia lirica ed epica, considerate "*stratagemata* di Satana, laddove il sereno dispiegarsi della fantasia non poteva che assumere i caratteri di grimaldello eversore rispetto a quella griglia di regole ossessivamente tese a ingabbiare tutto il reale e il suo scibile". La selezione dei testi dissolve "il rispetto del testo classico, che faceva parte delle convenzioni più solide dell'approccio umanistico"¹⁸. Bion-

¹⁵ Lacaita, Fugazza, *L'istruzione secondaria*.

¹⁶ Anselmi, *Per un'archeologia*, p. 11.

¹⁷ Tosi, *Appunti sulla storia*, p. 122.

¹⁸ Biondi, *La 'Bibliotheca Selecta'*, p. 70, rileva che l'"antologizzazione topica ha una giustificazione di metodo ed elimina inconvenienti cui vanno esposte tutte le altre pratiche di sterilizzazio-

di a questo proposito parla di “distanziamento sostitutivo”¹⁹, in quanto si disinnescano i contenuti, che “vengono esorcizzati” relegando “l’apporto degli antichi all’affinamento della perizia tecnica”. È ovvio quindi che “questo programma, di attribuire contenuti cristiani a forme antiche (...) si concretizza nella proposta di elenchi di autori che posseggono i requisiti adatti allo scopo”, marginalizzando lo studio della lingua ed esaurendo così anche “la tensione intellettuale dell’elaborazione”²⁰.

Vedere i Gesuiti come custodi della tradizione classica greca sarebbe dunque improprio; la loro, piuttosto, è un’azione inclusiva che nasce da presupposti esclusivi. Si tratta cioè di controllare la circolazione di testi o di passi riscoperti dalla tradizione filologica rinascimentale al fine di limitarne l’efficacia. L’approccio filologico ai testi era stato un problema, per i Gesuiti, fin dal suo nascere: infatti, “entusiasti per le dimensioni retoriche e letterarie degli *studia humanitatis*, erano più conservatori non appena la critica storica e filologica si doveva applicare a insegnamenti, tradizioni e testi sacri”²¹.

Questa la condizione del greco fino ai primi del XVIII secolo nei paesi cattolici; anche, è lecito credere, in istituzioni come quelle degli Scolopi, dei Somaschi o dei Barnabiti, inquadrante in un’ottica comune che stabiliva “la superiorità dell’Eloquenza Sacra su quella profana”²².

Dal Settecento in poi, in tutta Europa “l’atteggiamento critico verso le scuole dei Gesuiti attraversa l’intera società civile ed è presente anche fra i più avvertiti settori ecclesiastici”: centro della polemica soprattutto “l’inadeguatezza del metodo didattico”, “il conservatorismo della loro proposta culturale”, “l’impermeabilità del progetto educativo ai progressi del dibattito pedagogico”²³ (e, possiamo aggiungere, filologico). Sotto questo aspetto, le teorie illuministe prima e quelle romantiche poi, riprendendo a tratti intuizioni di stampo rinascimentale, avvicinano i testi greci – qualunque essi sia-

ne (‘purgandi rationes’) del testo antico. Possevino le descrive: gli asterischi (‘stellule’) ad indicare le soppressioni dei passi, la sostituzione di parole più decenti a quelle indecenti (...): nel primo caso si stimola la curiosità indiscreta del lettore (‘magis lectores illexerunt, ut integra poemata conquererent, atque perlegerent; quae fortasse neglexissent’), nel secondo caso non si elimina del tutto l’‘odore’ e il veleno del testo e si introducono insopportabili incoerenze formali”.

¹⁹ “Gli studenti debbono essere addestrati all’apologia della religione cattolica e alla polemica contro gli oppositori e l’addestramento si compie in un campo d’armi artificiale in cui i pagani stanno in luogo dei moderni eretici, luterani, calvinisti, atei ed empî di ogni colore. Si leggano quelli in luogo di questi e ci si addestri su quelli ai meccanismi di esclusione”. Biondi, *La ‘Bibliotheca Selecta’*, p. 70.

²⁰ Biondi, *La ‘Bibliotheca Selecta’*, rispettivamente p. 70, p. 72, p. 74.

²¹ O’Malley, *I primi gesuiti*, p. 282.

²² Biondi, *La ‘Bibliotheca Selecta’*, rispettivamente p. 68, p. 49, p. 18, p. 50.

²³ *La “Ratio studiorum”*, p. 8.

no – a un maggior rigore interpretativo che mal si concilia con la selezione dei testi della prassi gesuitica.

Ma è necessario, per un diverso approccio allo studio del greco, anche un nuovo contesto politico e ideologico. Nel Settecento, in particolare, l'istruzione asburgica – con gli ordinamenti scolastici di Carlo VI (1735), che fanno preciso riferimento all'insegnamento della “favella omerica” – si apre a elementi di forte modernità²⁴. Il primo a impegnarsi in modo decisivo a favore del greco è Ignaz Mathes von Heß, professore all'Università di Vienna, il quale assegna al ginnasio, dalla seconda classe, due ore alla settimana, affinché gli scolari possano confrontarsi con gli scrittori classici nel rispetto della loro lingua originale, e affinché conoscano la lingua come strumento ermeneutico nella comprensione del nuovo testamento e delle terminologie di tutte le scienze.

Le motivazioni teoriche del potenziamento del greco restano però a lungo sopite a causa delle difficoltà amministrative e pratiche tipiche del sistema scolastico, fermo restando che l'intento formativo dell'*Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien* di Heß è limpido e innovativo:

“Si tratta principalmente di rendere gli studenti sensibili al carattere proprio della Nazione greca, così ottimamente progredita, che si manifesta in modo visibile nella sua lingua, e anche nelle maniere semplici ma raffinate, nella sua arte che si gode con moderazione. Questo perché la grazia attica e la semplicità ionica si diffondono nelle nostre culture e tradizioni e nella nostra vita sociale, e affinché si mescolino con la serietà tedesca”²⁵.

Anche il senso comune non vedeva di buon occhio lo studio della lingua di una civiltà così lontana e così poco conosciuta. “I contemporanei confermano che l'apprendimento del greco veniva considerato nella società raffinata una ‘pedanteria’: sfortunatamente questo pregiudizio dominava non solo le persone che sono nella stessa classe sociale dei parrucchieri”, ma anche pensatori e intellettuali di un certo rilievo; tanto che “nei piani di insegnamento successivi ad Heß non si trova la stessa alta considerazione del greco”²⁶. L'ambito scolastico dell'Impero asburgico risente così sia delle spinte

²⁴ Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*.

²⁵ “Hauptsächlich aber wird der eigene Charakter der griechischen so sehr kultivierten Nation, der sich in ihrer Sprache so sichtbar zeigt, ihre so einfachen, und doch so feinen Sitten, ihre Kunst, mit Mäßigung zu genießen fühlbar gemacht, um dadurch auch auf unsere Kultur und Sitten, auf unser geselliges Leben, die attische Grazie, die jonische Simplizität zu verbreiten, und mit dem deutschen Ernste, gewiß nicht zum Nachtheil des feinen Tons in Leben, Denken und Schreiben, zu versetzen” (citato in Zeman, *Die Österreichische Literatur*, p. 95; traduzione mia).

²⁶ Queste citazioni sono tratte da Zeman, *Die Österreichische Literatur*, pp. 95-96 (traduzione mia).

innovatrici, soprattutto filologiche, sia delle resistenze morali da parte di alcuni professori che vedevano nel greco, e nei contenuti di certi autori in particolare, un pericolo per l'integrità religiosa degli scolari.

Dalla riforma teresiana all'inizio del XIX secolo

Con la riforma teresiana del 1760 non cambia, nelle intenzioni, solo l'approccio ai testi antichi, ma si modifica l'intero corso degli studi classici. Se l'idea della riforma delle "scuole di Umanità" si deve all'imperatrice, la redazione della riforma stessa è opera di un trentino: Giovan Battista De Gaspari, di Levico, "storico muratoriano e riformatore di scuole"²⁷. L'*Instructio pro scholis humanioribus* di De Gaspari prevede la suddivisione del corso di studi in sei classi: la prima e la seconda di "Principi" e "Rudimenti"; la terza di "Grammatica", la quarta di "Maggior sintassi"; la quinta di "Umanità" e infine la sesta di "Retorica". Quanto al greco, propone

"un ordinato percorso didattico da iniziare nella seconda classe con l'insegnamento, per tre ore settimanali, della grammatica. In terza si sarebbe incominciato a spiegare qualche dialogo di Luciano, in quarta leggere pagine scelte di Isocrate, Senofonte, Menandro, Anacreonte. Nelle ultime due classi, abbandonata la grammatica, si sarebbero affrontate le opere più estese e complesse di Erodoto ed Esiodo, e poi l'Iliade di Omero, l'Elettra di Sofocle, l'Ecuba di Euripide"²⁸.

Le teorie formative degli intellettuali non sono però così facilmente applicabili; conscio della difficoltà del percorso e dell'impreparazione dei docenti, De Gaspari raccomanda "ai direttori di vigilare affinché il greco venga effettivamente studiato e non relegato nell'ultima ora pomeridiana e poi, con qualche scusa, fatto cadere"²⁹. Si delinea così un problema destinato a essere per lungo tempo la spina nel fianco nella didattica del greco: l'incompetenza dei docenti, talora addirittura la loro ostilità nei confronti della materia. Il problema non è ignorato e i richiami saranno ripetuti e frequenti. Negli *Avvertimenti ulteriori ai Maestri delle scuole latine* del 1779 (§ 1) si raccomanda:

"Essendo almeno una parte della gioventù, che studia nelle scuole latine, destinata alle scienze e dovendo per ciò essere a tal fine diretta, così l'istruzione nella Lingua Gre-

²⁷ Cetto, *Uno storico trentino*, pp. 386-400.

²⁸ Cetto, *Uno storico trentino*, p. 391.

²⁹ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 33.

ca, non deve venir trasandata negli anni giovanili senza che una si fatta negligenza non apporti, dapoi sentimento e dolore”³⁰.

Del resto, gran parte dell’istruzione ginnasiale veniva assorbita dal latino. Fino alle riforme ottocentesche l’ambito classico era quasi esclusivamente quello latino e l’insegnamento era “contrassegnato da un’ipertrofia grammaticale”³¹ che faceva dei testi classici puri pretesti per esercizi di grammatica. Mancava l’idea di classicità come spazio di contenuti: quell’idea – o meglio, quell’ideologia classicista – capace, nel bene e nel male³², di ri-vivificare gli immaginari morali e civici che, sotto la spinta romantica, tanto ruolo avranno nel processo rivoluzionario e risorgimentale. Oltre all’egemonia ecclesiastica, anche una certa visione aristocratica spingeva il greco ai margini della formazione³³; in particolare nella penisola italiana vi era un conservatorismo antichista che al patrimonio classico non dava alcun valore formativo, limitandosi alla contemplazione e alla conservazione del classico³⁴.

L’*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen*, emanata da Maria Teresa nel 1774 e rimasta in vigore fino al 1869, fu un importante tentativo di regolamentazione del metodo di studio nelle scuole di base, risultato di relazioni e di scambi culturali (il programma didattico-pedagogico fu teorizzato in Prussia da Johann Ignaz Felbiger, che sarà poi al servizio degli Asburgo). Se questo *transfert* vale per le scuole “ordinarie”, “principali” e “normali”, vale anche per i ginnasi e i contenuti di classicità che essi veicolano.

La ricezione (con modalità e tempi differenti) della *Schulordnung* teresiana nelle provincie asburgiche è quindi, in realtà, la ricezione di una visione germanico-prussiana del classico, derivata a sua volta dal contesto culturale che aveva fatto emergere personalità di rilievo. Tra queste, Wilhelm von Humboldt, che fu dal 1809 direttore della sezione ministeriale del culto e dell’istruzione a Berlino. Egli scrisse due opere che sintetizzavano l’intento formativo e didattico del greco antico nella formazione dei giovani: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit eines Staates zu bestimmen* (1792; pubblicazione integrale postuma nel 1851), che esprimeva l’idea di limite del potere; e *Hellas und Rom* (1806), una riflessione sulla forte tensione

³⁰ BCR, AG, Didattica. Avvertimenti, istruzioni per i professori, piani di studio. Avvertimenti ulteriori a’ Maestri delle Scuole Latine 1779; 1. Della lingua greca, c. 1r.

³¹ Antonelli, *Storia della scuola trentina*, p. 51.

³² Le derive connesse all’ideologia classicista sono denunciate e acutamente analizzate in Canfora, *Ideologie del classicismo*.

³³ La posizione “classista” di molti intellettuali che pure conoscevano il greco è evidenziata da Neri, *Il greco ai giorni nostri*, p. 106.

³⁴ Tosi, *Appunti sulla storia*, p. 122.

classicista trasferita poi nella riforma dell'istruzione. La figura di Humboldt fu decisiva per le sorti dei giovani mitteleuropei che studiarono nei ginnasi nel XIX e XX secolo, in quanto proprio la sua competenza di studioso nell'ambito della filosofia del linguaggio consentì di imboccare la via della filologia, della comparatistica, della scienza linguistica e dello storicismo. Nella visione di Humboldt il modello greco è un modello civile cui gli Stati devono ispirarsi: "i Greci – scrive in merito Paola Giacomoni – hanno fatto molto per la cultura interiore e infatti in essi si debbono cercare non singole parti del sapere ma massime di vita, modelli per il gusto, esempi per l'animo; soprattutto occorre far rivivere il loro spirito, la loro *Begeisterung*, la loro inclinazione all'attività e al mutamento"³⁵. Per Humboldt la forza dell'essere umano, delle nazioni, va formata e trasformata attraverso lo studio della lingua e civiltà ellenica, e non attraverso la religione.

Lo stretto rapporto tra Impero e Cattolicesimo, che differenziava l'Austria cattolica dalla Germania riformata – e più tardi dall'Italia risorgimentale – fu un tratto distintivo nella gestione della *res scolastica* nei paesi asburgici. Se in Germania già dalla riforma humboldtiana di inizio Ottocento e in Italia dalla metà del secolo (grazie al processo di unificazione e indipendenza: dall'Austria, ma anche dal modello che l'Austria incarnava) si accentuò lo scarto tra *Bildung* laica ed educazione religiosa, nei territori dell'Impero ebbe ancora vigore, sia pure indebolito, il monito cinquecentesco: "imprimere Christo nelle nude menti de' fanciulli"³⁶, quale principale finalità educativa. Ma a cambiare la situazione, vale a dire ad attuare una secolarizzazione dell'istituzione scolastica, fu soprattutto l'affermarsi dello Stato moderno: lo Stato scoprì l'efficacia dell'educazione come fonte di omogeneità sociale. Alle grandi riforme politiche corrisposero dunque grandi riforme scolastiche. A condizionare le regioni austriache fu così soprattutto la grandezza dei riformatori prussiani, in grado di

“portare questa complessità a un punto di coerente fusione; e non solo negli esempi più alti, ma anche nei ginnasi delle piccole città, trasmettendo la sostanza del nuovo assetto anche a regioni refrattarie come la Baviera, e penetrando, grazie a uomini come Bonitz, a Vienna e a Praga: tutto ciò con un notevole rispetto per le autonomie e senza ricorrere al capestro di orari, programmi e regolamenti uniformi dal Baltico all'Adriatico, dalla Vistola al Reno. E l'emblema di questa scuola tedesca era l'antico adagio non multa sed multum”³⁷.

³⁵ Giacomoni, *Formazione e trasformazione*, p. 128.

³⁶ Antonelli, Dappiano, *Storia locale e spazi di cittadinanza*, p. 10.

³⁷ Raicich, *Itinerari*, p. 135.

L'impronta controriformistica, mediata dai Gesuiti, prevalse a lungo tra i banchi di scuola di Trento e di Rovereto. Neppure l'annessione al regno d'Italia napoleonico portò mutamenti di rilievo; un decreto del 1810 confermò l'insegnamento del greco nelle classi superiori ginnasiali a patto che "non to[gliesse] troppo spazio agli altri oggetti". L'anno dopo un nuovo piano di studi abolì del tutto l'insegnamento del greco, sostituito dal francese³⁸.

Nel 1813, dopo la sconfitta di Napoleone a Lipsia, il Trentino divenne austriaco e adottò l'ordinamento scolastico statale. Nel 1818 arrivò infine il *Codice ginnasiale*, elaborazione ultima dell'*Istruzione* giuseppina del 1777. In tale testo furono esplicitate finalità educative e norme destinate a divenire punto di riferimento per tutti i provvedimenti didattici, educativi e organizzativi³⁹. Le classi ginnasiali diventano sei: le prime quattro di "grammatica" e le ultime due di "umanità". Prevaleva comunque l'elemento catechetico: messa quotidiana al mattino, sermone domenicale, esercizi spirituali, comunioni e confessioni obbligatorie; e si confermava il predominio del latino, indispensabile perché strettamente connesso al programma religioso⁴⁰.

A proposito del greco, le direttive generali erano chiare: andava studiato a partire dalla quarta classe di "grammatica", per due ore a settimana⁴¹. Ma la competenza dei docenti in materia non era ancora acquisita: "vari professori sostenendo gli esami di concorso, falliscono nelle prove di greco; e talvolta vengono nominati solo a condizione che si sottopongano a un nuovo esame nella lingua greca"⁴². Emblematico, nel 1817, il caso di don Giuseppe Madernini, settantacinquenne professore della III classe di grammatica del Ginnasio di Rovereto, docente da quarantotto anni: egli era il solo, in quel momento, a possedere "bastevolmente la lingua greca per suo insegnamento"⁴³. Un paio di decenni dopo don Giovanni Bertanza (pure docente a Rovereto), alludendo ai cambiamenti in corso, sosteneva che le innovazioni avevano prodotto solo "un'apparente floridezza" poiché "il latino assorbiva tutto, l'italiano era neppure oggetto di istruzione, la storia e la geografia riduceansi anzi a nullità materiali, il greco era oggetto affatto secondario"⁴⁴.

³⁸ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 70.

³⁹ Antonelli, *Storia della scuola trentina*, p. 83.

⁴⁰ Il latino occupava nell'orario settimanale ben 11 ore su 18: Antonelli, *Storia della scuola trentina*, p. 167.

⁴¹ *Codice ginnasiale*, pp. 256-262 ("Istruzione pel professore di lingua greca").

⁴² Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 78.

⁴³ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 81.

⁴⁴ Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 71.

Vienna dunque da un lato ribadiva la necessità dell'insegnamento della lingua greca; dall'altro mancava di volontà nel perseguire l'obiettivo. Il momento storico era d'altronde delicato, e formare docenti e studenti in una materia tanto utile sotto il profilo formativo quanto pericolosa sotto quello morale poteva provocare un dissesto indesiderato. Tra gli anni Venti e Trenta dell'Ottocento il governo austriaco volle diminuire drasticamente il numero degli studenti, affinché – si diceva – non si creassero “sviati” o “deviati”: difficile che potesse apparire opportuno aprire allo studio della lingua greca. Sorge allora il dubbio che richiami, esortazioni e inviti fossero solo di facciata. In ogni caso la lingua era ancora ridotta all'essenziale base grammaticale e svuotata di contesti storici e significati letterari.

Rimase anche a lungo discussa la questione se lo studio dei classici antichi fosse utile o dannoso per l'educazione cristiana dei giovani. Rosmini, nel 1825, criticò la venerazione e la “sozza mistura” di autori del paganesimo spiegati nelle pubbliche scuole con gli scrittori cristiani, proponendo lo studio dei classici (accuratamente censurati) solo “come una storia di ciò che fu l'umanità”, aggiungendo che

“non si potrà giammai proporre che siano rimossi i classici greci e latini dalla cristiana educazione; ma che sieno a' principii cristiani sottomessi, e con questi giudicati, e censurati, e piegati ai fanciulli, che sia in somma l'istruzione de' classici antichi accordata coll'istruzione del Catechismo”⁴⁵.

Qualche anno dopo, nel 1836, don Giovanni Bertanza, “professore ordinario” di latino e storia al Ginnasio Igarino⁴⁶, fece propria la lezione del Rosmini nelle sue *Considerazioni morali ed estetiche sulla letteratura ed in particolare sulla scuola di Ugo Foscolo*, in cui criticò aspramente la letteratura pagana e la tradizione classica⁴⁷. Non mancano giudizi fortemente negativi di altro genere: come quello, singolare, di Giambattista Azzolini che nel 1825, parafrasando con sarcasmo un epigramma di Bartolomeo Giuseppe Stoffella, lo demolisce in senso “anti-greco” con versi “che ripropongono l'oltraggio scatologico”:

“Bortolin mio caro e dolce, / Questo greco il cuor mi molce / Questo greco maledetto / Ei non val né anche un petto / Quei che il loda e che lo esalta / Merita andare a far la malta. / Il tuo stil, Bortol, è dolce; / ma il cul solo all'uomo molce / quando il

⁴⁵ Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, pp. 114-115.

⁴⁶ “Programma dell'i.r. Ginnasio superiore di Rovereto”, a. scol. 1860-61, p. 53.

⁴⁷ Bertanza, *Considerazioni morali*, p. 84 (risalente al 1836, il testo fu pubblicato come “dissertazione annuale” nel 1852-1853 e ripubblicato nel 1888).

fiato maledetto / pande fuor gittando il petto; / e pel gusto sì s'esalta, / che fa fuor gialliccia malta"⁴⁸.

La gestione problematica della "questione greco" da parte di docenti e autorità non è tuttavia un cruccio solo austriaco: anche nell'Italia pre- e post-unitaria le esigenze dell'insegnamento non erano perseguite con solerzia. Nel 1826, per fare un esempio, Giacomo Leopardi lamentava che a Bologna "si contano tre persone che sanno il greco, e Dio sa come"⁴⁹; e ancora nei primi anni dopo l'Unità, osserva Raicich, si assumono "centinaia e centinaia di grigi professori reclutati coi metodi più spicci" i quali, una volta insediatisi nelle aule, sono inamovibili: "non si riuscì mai a cacciare dalla scuola i molti incapaci che erano riusciti a entrarvi". Molti – nota ancora Raicich – erano i "vecchi insegnanti di seminario, giovani spostati, avvocati senza clienti, reduci dalle patrie battaglie e soprattutto molti preti o ex preti o semipreti" che occupano le cattedre dei ginnasi. Per di più

"molti degli insegnanti assunti in queste condizioni non intendevano adeguarsi ai programmi ministeriali; parecchi conoscevano assai poco e superficialmente la disciplina che avrebbero dovuto insegnare. Il caso più vistoso era quello del greco, la disciplina più caratterizzante del modello humboldtiano. Mentre nelle scuole dell'Italia preunitaria la presenza del greco era stata labile e infrequente, tranne che in Lombardia e Veneto (dove l'Austria lo aveva reso disciplina stabile nel ginnasio e dove i seminari filologici delle università di Pavia e di Padova formavano qualche professore che sapeva il greco), la Legge Casati lo aveva imposto su tutto il territorio del Regno, forse senza rendersi conto dei problemi enormi che l'inserimento di quella nuova disciplina comportava nell'organizzazione della scuola"⁵⁰.

È curioso notare come l'impreparazione in greco antico coinvolga anche il nome illustre di Nicolò Tommaseo. Suddito austriaco di origine dalmata, aveva presentato la domanda di assunzione presso il Ginnasio di Rovereto nel 1821: ma a dispetto dello stato di trascuratezza e superficialità in cui versava il greco, il futuro linguista e scrittore viene respinto. Strana cosa – commenta Zucchelli – per "colui che avrebbe poi tradotti magistralmente i canti popolari della Grecia", non essere "punto forte nella lingua greca" tanto da preferirgli

"una figura insignificante"⁵¹, don Luigi Sonn, dimostratosi molto più zelante, ma tutt'altro che un'aquila. Per la gloria letteraria del Tommaseo fu una fortuna; perché

⁴⁸ Le due citazioni da Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 90.

⁴⁹ Tosi, *Appunti sulla storia*, p. 122.

⁵⁰ Queste citazioni e le precedenti da Raicich, *Itinerari*, pp. 136-138.

⁵¹ Don Luigi Sonn, amico di Antonio Rosmini, viene definito "insignificante" dallo Zucchelli molto probabilmente solo in relazione competenze di didattica della lingua greca.

il suo spirito possente e geniale, confinato nella piccola vita roveretana, non avrebbe certo potuto espandersi e fiammeggiare come poi fece. Ma la repulsa fu pure un'umiliazione indegna e il vivace uomo se ne risentì”.

Quando – compiuti gli studi all'Università di Padova – Tommaseo chiederà di avviarsi alla carriera impiegatizia come “praticante di concetto”, confesserà infatti “di non aver soddisfatto nel greco conforme sarebbe stato il suo desiderio, ed adduce per motivo che la lingua greca negli anni del suo studio ginnasiale non si coltivava”⁵². Pare dunque che anche a Sebenico, in Dalmazia, le riforme giuseppino-teresiane non fossero state ineccepibilmente recepite.

La riforma del 1848, i suoi fondamenti e i suoi obiettivi

Nei decenni centrali del XIX secolo il greco era una *Weltanschauung* da vivere, un'atmosfera da abitare, una formazione da percorrere. Se ne apprezzava la capacità ‘civilizzatrice’ nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza democratica; si affermava il connubio tra vitalità e cultura greca; si era consapevoli che alcuni autori avrebbero potuto dare agli alunni una visione alternativa al pensiero conservatore e clericale. Alla base di questa convinzione vi era la visione hegeliana del mondo greco (influenzata da Hölderlin), secondo la quale “la vita delle società organiche, rette dalla mitologia della ragione, è una vita integra, che percepisce se stessa come amorosa unità nella molteplicità”⁵³. È dunque interessante rilevare come “quel senso della norma e della regola senza la quale nessuna produzione dello spirito può durare”⁵⁴, coniugata alla visione vitalistica della grecità, trovi nella volontà del Ministero austriaco effettiva e innovativa applicazione – e divenga dunque, idealisticamente, azione – in tutti i Ginnasi dell’Impero. L’affermazione delle istanze liberali nella seconda metà del secolo è dunque anche il frutto di un modo idealistico di intendere l’educazione che pone al suo centro la grecità.

Quando nel marzo 1849 l'imperial-regio governo (del quale ministro del culto e dell'istruzione era il conte Leo Thun-Hohenstein, un boemo di lontane ascendenze trentine) annunciò la riforma dell'istruzione, si percepirono segnali di grandi cambiamenti; l'*Entwurf der Organisation der Gymnasien in Österreich* (tradotto in *Progetto di un piano di organizzazione dei ginnasi e delle scuole tecniche nell'impero austriaco* nel 1849) era una riforma innova-

⁵² Questa citazione e la precedente da Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 81.

⁵³ Tuppi, *Hegel*, p. 67.

⁵⁴ Tuppi, *Hegel*, p. 50.

tiva, “carica di novità ordinamentali e didattiche” e disposta anche a “caute aperture liberali”⁵⁵.

Il nuovo programma degli studi rinsaldò il rapporto già esistente tra Austria e Prussia, perché la riforma fu dovuta a due eccellenti studiosi: l'austriaco Franz Exner e il tedesco Hermann Bonitz. Exner, filosofo e pedagogista, sosteneva concetti basati sul modello herbartiano; il filologo tedesco Bonitz⁵⁶ trasferiva in ambito educativo le idee di una *Bildung* ispirata a modelli classici, che si rifacevano agli autori più illustri del pensiero ellenico. La rinascita del classico nelle scuole austriache si deve dunque a due personalità che vivevano in prima persona gli ideali della grecità in un momento in cui le lingue classiche “erano il cuore della formazione ginnasiale” e la lettura dei testi greci e latini doveva “portare a maturità il più bel frutto, che [si denomina] Umanità”⁵⁷. I professori destinati alla docenza in ginnasi e licei si sarebbero formati, d'ora in poi, al seminario filologico istituito da Bonitz all'Università di Vienna.

Nel nuovo progetto formativo si intravedeva dunque un mutamento di rotta: l'allievo-suddito si andava trasformando, nelle intenzioni dei riformisti classicisti, in cittadino-individuo. E a questo proposito la lezione di Herbart, assimilata e riproposta da Exner, lasciò un segno nella gestione del processo educativo austriaco: la visione di una pedagogia fondata sull'etica e sulla psicologia richiamava direttamente le lezioni dell'*Etica nicomachea* di Aristotele e della *Repubblica* di Platone, che vedevano così attuato – dopo duemila anni – parte del loro progetto paidetico.

Strettamente legato a una riformulazione delle autonomie in ambito universitario, il riordino dei ginnasi-licei prevedeva anzitutto l'allungamento di questi a otto anni (con esame di maturità finale⁵⁸) con funzione propedeutica all'accesso alle facoltà scientifiche e filosofiche. Finalità ultima della “rivoluzione didattica” del ginnasio-liceo era infatti fornire “una cultura generale superiore, conseguita grazie al padroneggiare le lingue classiche e la loro letteratura, altresì funzionale alla prosecuzione degli studi universitari”⁵⁹. Non solo furono ridotte le ore di latino e aumentate quelle di greco, ma – ecco l'impronta herbartiana – l'introduzione di matematica e discipline scientifiche estese l'orizzonte di studio ben oltre l'apprendimento delle lingue classiche. L'obiettivo era liberare l'alunno dall'ignoranza e dotarlo di mezzi per

⁵⁵ Pastega, *Il ginnasio-liceo Carlo Bocchi*, pp. 53-54.

⁵⁶ Hermann Bonitz occupava a Vienna “la cattedra di filologia classica, disciplina che avrebbe ricoperto un ruolo straordinariamente importante nel ginnasio-liceo riformato”: Aichner, Mazohl, *La riforma scolastica*, p. 182.

⁵⁷ Aichner, Mazohl, *La riforma scolastica*, p. 185.

⁵⁸ Tra le prove scritte è prevista una traduzione dal greco, da svolgersi in tre ore.

⁵⁹ *Progetto di un piano d'organizzazione*, § 1.

affermarsi, laicamente, nel progresso del mondo: era l'esito del neoumanesimo inaugurato dallo *studiosus philologiae* Friedrich August Wolf, e realizzato poi in ambito scolastico, grazie all'immersione nel linguaggio ellenico, dal già citato Humboldt.

Anche le *Avvertenze preliminari* dell'*Entwurf* dichiarano un certo ridimensionamento delle materie classiche (il centro di gravità della riforma “non istà nella letteratura classica, né nella riunione della letteratura classica colla nazionale, benché queste due materie occupino pressoché la metà di tutto il tempo dell'insegnamento”)⁶⁰ a favore di una maggiore apertura alle “materie positive”: matematica, storia naturale e fisica, ormai ritenute imprescindibili per la formazione dello studente. L'irruzione delle scienze nel percorso di studi implica un mutamento didattico definito da Renato Mazzolini “*Anschaunungsunterricht*, vale a dire insegnamento intuitivo e oggettivo”⁶¹; considerando le basi teoriche del positivismo, che si affermava proprio in quegli anni, non si può non notare la tendenza a un crescente interesse per l'esattezza e la regolarità anche in ambito umanistico (nelle scuole asburgiche sembra che la filologia si radichi proprio grazie al positivismo). Detto questo, lo studio del greco era tutt'altro che un marginale elemento curriculare (anche se era previsto un percorso con l'esonero dalla lingua greca qualora non si volesse proseguire negli studi del ginnasio superiore⁶²). Nel *Progetto* si mise anzi nero su bianco lo scopo ultimo dello studio del latino e del greco: non tanto “la cognizione delle loro forme grammaticali, quanto la lettura degli autori classici, inesauribile fonte di vera umana cultura”⁶³; così il ginnasio “non solo deve renderne possibile la lettura, ma deve pure praticarla riguardo ad un buon numero d'essi autori, diligentemente scelti fra i migliori”⁶⁴. La “conoscenza di opere importanti de' greci autori”⁶⁵ minava alla base – potenzialmente – l'impianto valoriale allora corrente⁶⁶; nell'approc-

⁶⁰ *Progetto di un piano d'organizzazione*, p. 6.

⁶¹ Mazzolini, “*Il sublime linguaggio*”, pp. 153-154.

⁶² *Progetto di un piano d'organizzazione*, p. 6.

⁶³ La *Sezione I* delle *Disposizioni generali*, illustra lo scopo dei ginnasi che – oltre a preparare agli studi universitari – si propone “di impartire una coltura generale d'un ordine elevato, giovandosi specialmente a tal uopo dello studio delle lingue classiche e della loro letteratura”.

⁶⁴ *Progetto di un piano d'organizzazione*, p. 8.

⁶⁵ BCR, AG, Corrispondenza d'Ufficio 1849-50, cc. 413-414.

⁶⁶ Nell'*Entwurf* si dichiara la stretta relazione tra metodo, contenuti e condotta: “quanto maggiore è la libertà politica, di cui sarà per godere il giovanetto, fatto uomo, tanto più si rende necessario che sappia esser padrone di sé stesso, finché è sotto l'altrui direzione, e che impari ad obbedire alla legge civile e morale. La tendenza di tutte le materie dell'insegnamento alle idee di religione e morale, come ad un centro comune, e una buona disciplina, sono i due mezzi, di cui, generalmente parlando, possono giovarsi le scuole a quest'effetto” (*Progetto di un piano d'organizzazione*, p. 11). La “legge civile” – come del resto nel progetto hegeliano – trova le proprie

cio filologico che si intendeva perseguire si configurava inoltre la visione tipicamente kantiana della “critica” come elemento fondativo dell’individualità, cioè elemento formativo di una società di individui.

Di enorme portata, infine, la sostituzione dell’insegnante di classe (*Klassenlehrer*) con l’insegnante disciplinare (*Fachlehrer*). L’attenzione non si concentrava più solo sull’alunno, ma anche sulla persona deputata alla sua formazione, il docente: era dunque prevista una più rigorosa – e necessaria – formazione degli insegnanti. Il modello era sempre quello prussiano: precisamente, quello della Scuola di Pforta⁶⁷, che leggeva lo studio delle lingue classiche unicamente all’interno della filologia, intesa, più tardi da Nietzsche, come pratica ermeneutica di esercizio critico, come materia di libero pensiero. D’ora in poi, “nei ginnasi organizzati secondo il nuovo sistema” i professori che ambiscono a una cattedra, oltre a vantare una “impeccabile condotta morale”⁶⁸, non “potranno assumere l’istruzione fuor degli oggetti sui quali subirono l’esame di concorso”⁶⁹.

L’insegnamento del greco nel Ginnasio roveretano tra 1850 e 1870

Le nuove disposizioni, recepite in Tirolo nel 1849, imponevano il greco in modo esplicito e non era più possibile aggirare il problema invocando la scarsa preparazione degli insegnanti⁷⁰ o la scarsa lena degli studenti. Se ai secondi bastava l’applicazione, per i primi si rendeva necessaria la formazione. I *Programmi* del Ginnasio Superiore di Rovereto testimoniano una concreta attività nella didattica della lingua, ma la *Corrispondenza d’ufficio* dell’anno scolastico 1850-51 rileva una situazione ancora incerta: “i professori di lingua greca osservano, che colle attuali cognizioni preparatorie gli studiosi del Ginnasio Superiore non possono prestare in questa lingua quanto il Nuovo

basi nell’*exemplum* greco: il mondo classico ellenico inizia così ad abitare la formazione di un popolo che si dice tanto più civile quanto si riconosce nei valori classici che fondano la civiltà stessa.

⁶⁷ La scuola di Pforta – dove avevano studiato Novalis, Fichte, Friedrich Schlegel e Nietzsche – “era un ginnasio-liceo (...) di impostazione umanistica. In questa scuola si studiava soprattutto l’antichità classica; qui, a differenza degli altri licei prussiani, in cui prevalevano ideali clericali e monarchici, si respirava l’atmosfera dell’Ellade e di Roma: al centro dell’insegnamento stavano il greco e il latino, oltre che la lingua e la letteratura tedesca. Il modello ideale a cui ci si ispirava era il dotto, in particolare il filologo”. Barli, *Nietzsche filologo*.

⁶⁸ *Progetto di un piano d’organizzazione*, p. 13.

⁶⁹ BCR, AG, *Corrispondenza d’Ufficio* 1850-51, c. s.n., 25 gennaio 1850. Si allude qui all’esame di abilitazione, introdotto con legge 30 agosto 1849, n. 5880.

⁷⁰ Come si è detto, i docenti potranno insegnare greco solo dopo aver frequentato il *Seminar* di filologia: Zeman, *Die Österreichische Literatur*, p. 90.

Piano vorrebbe”⁷¹. Inoltre se il “Nuovo Piano” (vale a dire l’*Entwurf*) non viene recepito immediatamente nelle scuole trentine, pare che ciò sia avvenuto anche a causa di un’altra barriera linguistica:

“Viste le difficoltà che in un Istituto di pubblica istruzione produce l’uso qualunque di una lingua dai maestri poco conosciuta, o conosciuta solo da qualcheduno, i professori convennero unanimi di pregare l’Eccelso Presidio, che voglia nella corrispondenza col Ginnasio nostro usare la lingua italiana, specialmente quando si tratta di decreti di norma affinché non siano male intesi, come talvolta ci avviene per la poca pratica di tedesco che abbiamo”⁷².

La questione del tedesco in realtà stimola i docenti a elaborare strategie alternative e a mettersi in gioco in prima persona con traduzioni o semplificazioni di testi didattici. Da Innsbruck tuttavia arrivano sovente richiami formali: alla fine dell’anno scolastico 1850-51, il Ministero del culto e dell’istruzione

“incarica l’Autorità scolastica di trasmettere al corpo de’ professori di cotesto Ginnasio l’ordine suo espresso di trattare lo studio delle lingue antiche con maggiore zelo e sollecitudine essendo non senza ragione da aspettarvi che la svogliatezza la quale provano i giovanetti per queste lingue e particolarmente per la greca, andrà scomparendo tosto che un metodo d’insegnamento superficiale e sterile verrà rimpiazzato di un altro più sodo e più fruttuoso (...). Nutre lusinga che in avvenire non si troverà più nella situazione dispiacevole di dover comunicare simili rimarchi ed eccitamenti”⁷³.

A dispetto di criticità e discrepanze formative, lo scambio di informazioni tra nazioni su metodi e contenuti d’insegnamento si intensifica. Cresce ad esempio la circolazione dei Programmi (così venivano chiamati i fascicoli pubblicati annualmente, contenenti notizie scolastiche e saggi dei docenti, le “dissertazioni”)⁷⁴ e gli scambi di riviste, ad esempio la *Rivista ginnasiale*, periodico italiano nato nel maggio 1854 sulla falsariga del *Gymnasial-Zeitschrift*. A conferma di questa situazione, un dispaccio del 24 maggio 1851 raccomanda uno scambio di programmi con la Prussia: “affine di propagare viemmaggiormente questo lodevole uso”⁷⁵.

Proprio in virtù del fiorire di scambi d’opinione, incontri, conferenze e della nascita delle prime riviste filologiche (ricordiamo, in area germanica, “Hermes. Zeitschrift für klassische Philologie” del 1866 e, in Italia, la “Rivi-

⁷¹ BCR, AG, Corrispondenza d’Ufficio 1850-51, cc. 347-348r.

⁷² BCR, AG, Corrispondenza d’Ufficio 1848-49, c. 217r. Sui problemi di comunicazione tra centro e periferia si veda Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 48.

⁷³ BCR, AG, Corrispondenza d’Ufficio 1851-52, c. 89.

⁷⁴ Sull’importanza degli *Annuari*: Tremoli, *Intorno alla cultura classica*, p. 19.

⁷⁵ BCR, AG, Corrispondenza d’Ufficio 1850-51, c. 403r.

sta di Filologia e d'Istruzione classica" diretta da Giuseppe Müller e Domenico Pezzi, che vede la luce nel 1872), gli ultimi decenni del XIX secolo saranno comunque il periodo d'oro del dibattito sulla lingua greca: basti pensare – per restare nell'ambito del Ginnasio di Rovereto – alle "Conferenze filologiche" del 1871 e 1872, realizzate dal professor Costantino Socin con il preciso scopo di discutere i problemi didattici delle lingue classiche alla luce delle nuove metodologie⁷⁶. Questa piccola rivoluzione della didattica del greco, che introduce il modello filologico, coinvolgerà con il suo paradigma scientifico, nei decenni a seguire, quasi tutte le materie: si tratta, in un certo senso, del primo tentativo concreto di mediare *Naturwissenschaft* e *Geisteswissenschaft* con l'obiettivo di rendere anche l'ambito umanistico degno di una prospettiva scientifica.

L'*habitus* classico, con i suoi valori laico-pagani pronti a essere socialmente ri-attuati, si scontrava però anche con convinzioni educative radicate. Negli anni immediatamente successivi alla riforma l'istituzione scolastica, pur aperta a un certo progressismo nella gamma contenutistica delle materie, nella forma metodologica si connotava in senso conservatore: nei documenti le parole d'ordine erano ancora "controllo", "censura", "rigore", "moralità"⁷⁷. Riemersero anche tendenze integraliste, come quelle espresse nel 1854 nel *Ragionamento* di don Paolo Orsi, prefetto del Ginnasio di Rovereto:

"Convien avvezzarli [gli allievi] ad amare soltanto ciò che alla giustizia cristiana è conforme, e ad evitare ciò che ad essa in qualunque modo è contrario. Con ciò si accordano sapientemente le nostre prescrizioni scolastiche, le quali non cessano di raccomandare frequentemente che tutte le materie di insegnamento (...) debbono tendere alle idee della religione e della moralità come ad un centro comune, acciocché lo scolare a misura che arricchisce nel sapere diventi pure religiosamente migliore"⁷⁸.

Sull'argomento intervennero anche altri docenti del Ginnasio roveretano: nel 1858 Luigi Benvenuti con la dissertazione *Come si possa nella sposizione de' Classici antichi coltivare il carattere-morale della gioventù*⁷⁹; nel 1864 Fortunato Demattio con il saggio *Influenza della lettura dei tragici greci sulla coltura morale religiosa*⁸⁰.

Alle resistenze seguirono progressive aperture, tanto che Ettore Zucchelli dichiarò che nel periodo 1850-1914 l'insegnamento delle lingue classiche

⁷⁶ BCR, AG, Corrispondenza d'Ufficio 1870-71, c. 274; 1871-72, c. 81.

⁷⁷ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 187.

⁷⁸ Orsi, *Della moderazione*, p. 6.

⁷⁹ Benvenuti, *Come si possa*.

⁸⁰ Demattio, *Influenza della lettura*.

nel Ginnasio di Rovereto procedette senza problemi di rilievo e “il greco, da prima trascurato, venne via via studiato con notevole profitto”⁸¹. Pur migliorando la propria posizione, non smise però di essere “maledetto”: come si è visto non furono rari i casi in cui l’intera letteratura classica venne ancora trattata con estremo riserbo e una buona dose di sospetto, mentre docenti e istituti si assestavano su posizioni ora aperte ora prudenti, facendo imparare la lingua di Omero su testi il più possibile neutri e vaghi, dal momento che la visione tragica della classicità mal si conciliava con il rigoroso controllo cattolico e la filosofia intrinseca a certi testi era poco adatta a uno Stato fortemente autoritario.

Filologia e questioni di metodo verso la fine del secolo

Novatori della didattica e della pedagogia in Germania, in Austria e in Italia, tra gli anni Settanta e i primi del Novecento, furono proprio i grecisti (e insegnanti) Georg Curtius, Karl Schenkl e Joseph Müller. Autori degli unici libri di testo in grado di divulgare le nuove metodologie – dalla linguistica alla comparatistica – introdussero un metodo critico che spaventava e insospettiva i più conservatori. Mentre il greco – grazie alle ricerche filologiche dell’area tedesca – in Austria si faceva sempre più spazio, in Italia, dove da tempo esisteva una “simbiosi politico-culturale fra Stato ed istruzione classica”⁸², molti docenti iniziavano a prendere le distanze dal modello tedesco e dai suoi “begriffi”, fino a giungere allo scontro aperto tra filologia (progressista) e purismo (conservatore)⁸³. In Trentino, quindi, ci si allontanò dal modello italiano, più incentrato sullo studio retorico-stilistico⁸⁴ di autori e testi; la ventata filologica implicò “l’arrivo di giovani professori che avevano studiato i nuovi metodi della filologia classica nelle università di Vienna e di Innsbruck”⁸⁵.

A fronte di questi diversi indirizzi metodologici, sia nel Regno che nell’Impero “l’istruzione secondaria classica” costituiva però, ormai, “la coscienza intellettuale e morale della nazione”⁸⁶, e i suoi studenti erano i sorvegliati speciali del governo (la formazione classica, oltre a inquadrare disciplinarmente gli allievi, produceva infatti anche quel pericolosissimo “prole-

⁸¹ Antonelli, *In questa parte estrema d’Italia*, p. 152.

⁸² *L’istruzione classica (1860-1910)*, p. 22.

⁸³ Raicich, *Itinerari*, p. 136.

⁸⁴ Si pensi, ad esempio, a Giuseppe Fraccaroli: *Giuseppe Fraccaroli (1849-1918)*, p. 8.

⁸⁵ Antonelli, *In questa parte estrema d’Italia*, p. 152.

⁸⁶ *L’istruzione classica (1860-1910)*, p. 22.

tariato intellettuale” paventato prima dal ministro Gautsch, poi dal conservatore Eduard Taaffe)⁸⁷. Ci si trova di fronte a un nuovo scontro: una forza esterna volta a ridimensionare il ruolo della formazione (senza perdere competenze e funzionalità produttive: si impongono soprattutto le *Realschulen*); l'altra interna, nata dalle singole coscienze di individui formati, nella aule di scuola, a valori “classici” forieri di una nuova identità liberal-democratica.

Questo passaggio dalla scuola disciplinante alla scuola emancipatrice avvenne anche all'interno della docenza del greco; alla base di questa rivoluzione – che cambia il ruolo dell'alunno nell'apprendimento – c'è senza dubbio (come mostrano gli studi sull'argomento⁸⁸) l'adozione della *Grammatica elementare della lingua greca* del filologo tedesco Georg Curtius, introdotta nelle scuole dell'Impero nel 1852 (prima traduzione italiana di Emilio Teza, 1855). L'opera impressa una svolta decisiva alla docenza del greco, improntata ora ai “principi del metodo storico e della linguistica diacronica”. Il filologo tedesco, conscio che molti ancora “ravvisano una pericolosa miscela nell'unione fra lo studio pratico e lo studio scientifico delle classiche favelle”, insisteva molto sul ruolo delle riforme scolastiche in grado di dare nuovo respiro a quegli studi “che sono tanta parte della cultura dei giovani e dell'opera educativa degli insegnanti”. L'adozione della *Grammatica* di Curtius aprì nell'ambito dei licei dell'Impero un teso dibattito, cui accenna lo stesso autore:

“È stato ripetutamente asserito, che la nostra Grammatica Greca sia *prescritta* nelle scuole austriache, e che a tal prescrizione debba anzitutto l'essersi tanto diffusa. (...) Questa asserzione è falsa. Fino al dì d'oggi la nostra Grammatica Greca è in Austria (ed anche in Italia) non più che *permessa*; difatti in molte scuole si usa, con o senza la nostra, la *Grammatica Elementare* di Kühner od altre. Dal momento che moltissimi insegnanti sono persuasi della sua pratica utilità, essa ha trovato la sua strada (...). Possa anzitutto lo interessamento degl'insegnanti pel nuovo modo scientifico d'intendere lo studio delle lingue destarsi viemaggiormente ed estendersi!”⁸⁹.

Per Curtius l'approccio alla lingua ellenica non doveva essere né contemplativo-antichista (all'italiana), né semplicemente servo della letteratura greca (prospettiva filosofico-idealista germanica), bensì uno strumento didattico-funzionale autonomo; puntualizzava perciò l'importanza della didattica, antepo-
nendo il valore dell'insegnamento a quello dello studio. Si soffermava sulla difficoltà dei “giovani maestri” nel focalizzarsi sull’“organismo” della lingua, prima ancora che sui contenuti. L'obiettivo era “ricollegare ad un tutto”; “riconoscere, anche nelle cose più minute, il moto dello spirito del-

⁸⁷ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 181.

⁸⁸ *Disegnare il futuro*.

⁸⁹ Questa citazione e le precedenti da Curtius, *Illustrazioni filologico-comparative*, p. 4.

la lingua” perché “il diletto di rimirare una cosa ordinata per regole fa bene anche allo scolaro”⁹⁰. La sua era soprattutto un’opera di riordino, una nuova tassonomia della lingua che permetteva di trovare matrici comuni e di comprenderne le variabilità, superando la stanca pratica del mandare a memoria (“mettersi in testa materialmente forme e vocaboli” e “lasciar largo campo all’impulso naturale d’imitazione”)⁹¹. È un nuovo approccio epistemologico: l’alunno può avvicinarsi in modo partecipe al testo, applicando regole e traendone soluzioni, secondo una visione ben diversa da quella gesuitica ancora presente, ad esempio, in molte scuole del Regno. Un approccio nuovo, tanto più significativo in quanto considera lo studente non più – o non solo – un contenitore vuoto da colmare di precetti, bensì una coscienza da formare con consapevolezza. Come rileva Raicich, “la novità del Curtius era soprattutto nel tentativo di rendere gradualmente consapevole lo studente del funzionamento del meccanismo linguistico”⁹². Curtius imputa infatti il mancato progresso e profitto nello studio del greco alla visione conservatrice avversa alla “linguistica comparativa” che – pur non esente da errori – sa avvicinare gli studenti alle dinamiche interne della lingua.

Lo studio del greco antico aveva allora una sua ragion d’essere sia come spunto di nuove riflessioni pedagogiche (attestate dalle numerose edizioni di manuali per le scuole), sia perché l’educazione alla cittadinanza passava per la conoscenza e la pratica di questa lingua che, come sosteneva Müller (austriaco d’origine, italiano di adozione), in virtù della sua connaturata difficoltà, era un mezzo efficace “per avvezzare la gioventù ad un’attività propria”⁹³, cioè per abituare i giovani all’analisi critica: “non è già l’utilità pratica, immediata che si cerca nell’insegnamento delle classiche lingue e della letteratura antica, ma bensì l’educazione maschia della gioventù colla disciplina de’ severi studi”. Per Müller tale “disciplina”, se congiunta allo “studio delle lingue e letterature greca e latina”, poteva garantire “il più solido fondamento per l’educazione della parte più eletta della gioventù delle moderne nazioni civili”⁹⁴.

In ambito trentino, le innovazioni metodologiche furono accolte e fatte proprie in modo particolare da Alberto Casagrande, filologo, docente e direttore nel Ginnasio di Rovereto dal 1891 al 1899. In linea con le teorie di Curtius, Schenkl e Müller, Casagrande osservava che al professore era ri-

⁹⁰ Curtius, *Illustrazioni filologico-comparative*, p. 7.

⁹¹ Curtius, *Illustrazioni filologico-comparative*, p. 8.

⁹² Raicich, *Itinerari*, p. 135, nota 5.

⁹³ Müller, *Discorso preliminare*, p. V.

⁹⁴ Müller, *Discorso preliminare*, p. VII.

chiesta “abnegazione” nell’insegnamento e coraggio nel rinnovamento nei metodi. Insegnare non è certo

“quell’attività serena e tranquilla, che si spiega leggendo e studiando al tavolino, e poi riposando beatamente nella scuola, ma sibbene quella aspra, rude, nervosa che per le singole ore d’insegnamento, anche nelle prime classi, vuole una coscienziosa preparazione da parte del docente, e nella scuola energia e tensione di mente senza interruzione e riposo”⁹⁵.

Al di là di ogni illazione sulla difficoltà della materia o sulla bravura degli scolari, egli sostiene che

“i buoni libri ed i migliori metodi valgono poco, se il docente non sappia trasfondere il suo zelo, caldo, vivificante negli animi dei discepoli; dov’è indifferenza, noia e sbadigli, non può essere né interessamento né confortevole progresso; oltre le cognizioni si esige in somma dal docente, che sappia ed ami insegnare”⁹⁶.

Su questa linea emerge la raccomandazione del superamento della fase mnemonica a favore di una lezione attiva, che coinvolga direttamente gli alunni: “nella scuola non sono a tenersi lezioni, ma conversazioni”⁹⁷. Le forme grammaticali, se solo ripetute, non servono a niente: “Quando uno scolaro sa declinare a mo’ di cantilena *Μοῦσα, Μούσης* ecc. (...) è ancora lontano da sapere a modo la morfologia”⁹⁸.

Al dibattito sull’apprendimento mnemonico – una disputa attiva a livello, per così dire, internazionale – accenna anche il grecista trentino Vigilio Inama:

“I nuovi metodi richiedono senza dubbio nei giovanetti maggiore esercizio di riflessione, che di memoria, e si sa che costa sempre maggior fatica il pensare, che il ricordare semplicemente a memoria cose apprese meccanicamente”⁹⁹.

La fatica del pensare, nell’ottica dell’educazione totale che la pratica del greco dovrebbe garantire all’individuo grazie all’incontro con autori quali Sofocle, Omero, Erodoto, Senofonte, Demostene e soprattutto Platone, è una caratteristica tipica dell’apprendimento del greco. Conseguita una buona padronanza della lingua, l’alunno – misuratosi con i contenuti e i valori espressi dai testi, con la resa stilistica, la comprensione etimologica dei voca-

⁹⁵ Casagrande, *Raccolta di esercizi*, p. XV.

⁹⁶ Casagrande, *Raccolta di esercizi*, p. XI.

⁹⁷ Casagrande, *Raccolta di esercizi*, p. VIII.

⁹⁸ Casagrande, *Compendio*, p. VII, p. IX.

⁹⁹ Inama, *Nozioni elementari*, pp. VI-VII.

boli, le sfumature delle singole parole – dovrebbe divenire anch'egli un po' filologo: consapevole, cioè, che “das Übersetzen ist der Tod des Verständnisses”¹⁰⁰.

Personalità del Ginnasio di Rovereto

In questo clima i ginnasi trentini furono, fino alla vigilia della grande guerra, delle fucine di personalità destinate a diventare il fulcro delle classi politiche cittadine. In questa “parte estrema d'Italia”¹⁰¹, lo studio metodico, l'esercizio della critica testuale, i contenuti dei classici greci che presentavano valori di civiltà e libertà potevano “funzionare insomma anche da stimolo all'innovazione, alla rottura, alla dissacrazione dell'esistente”¹⁰².

Come si evince dalle pagine degli *Annuari*, anche il Ginnasio di Rovereto – analogamente al Liceo di Trento – lasciò un segno nella cultura trentina e nazionale, grazie a docenti e allievi che, formati nelle sue aule, si distinsero in vari campi del sapere.

Fra gli insegnanti va ricordata la singolare figura di Costantino Socin, libero pensatore (“mente filosofica”, secondo la definizione di Antonio Rossaro)¹⁰³ che in trent'anni di attività come docente di filologia classica nel Ginnasio lagarino – dal 1867 al 1898 – si distinse anche come saggista, poeta e divulgatore scientifico. Nell'ambito degli insegnanti di filologia classica vediamo inoltre avvicinarsi allievi della scuola enipontana di Carlo Schenkl quali Fortunato Demattio (autore della versione italiana degli *Esercizi greci* dello stesso Schenkl), che nella seconda metà dell'Ottocento alternò la sua attività di docente tra i Ginnasi di Trento e Rovereto, e il già citato Alberto Casagrande, originario di Torcegno, che come si è visto fu tra i primi ad accogliere in ambito trentino le teorie e le innovazioni metodologiche di Curtius, Schenkl e Müller (sue le pubblicazioni *Elementi di sintassi greca* a uso dei licei e una *Raccolta di esercizi greci* “in correlazione alle grammatiche di G. Curtius e V. Inama”).

Vanno inoltre ricordati i casi di Ettore Zucchelli e Giovanni Battista Filzi, studenti del Ginnasio roveretano divenuti a loro volta docenti di filologia classica nello stesso istituto. Zucchelli – filologo classico che si mise in luce per “la non comune preparazione” – diventò “uomo di punta della scuo-

¹⁰⁰ *Lehrplan und Instructionen*, p. 92.

¹⁰¹ L'espressione è tratta dal titolo di Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*.

¹⁰² Rasera, *La scuola reale di Rovereto*, p. 100.

¹⁰³ Premi, *L'officina di Satanasso*, p. 109.

la” nei primi del Novecento e fu preside nel dopoguerra¹⁰⁴; Giovanni Battista Filzi, invece, trasferitosi a Rovereto dopo alcuni anni di insegnamento nei licei istriani¹⁰⁵, insegnò nel locale Liceo-Ginnasio di cui fu preside dal 1900 al 1910¹⁰⁶.

Destinati a *curricula* illustri furono anche altri studenti del Ginnasio di Rovereto: tra questi, Federico Halbherr e Mario Untersteiner. Il primo, brillante studente ginnasiale, divenne famoso archeologo ed epigrafista; il secondo, grecista e filologo classico, autore di opere fondamentali sulla tragedia greca e su Parmenide. Infine, per i ruoli significativi nelle istituzioni culturali cittadine e nella vita sociale e politica sono da menzionare Giuseppe Bridi (docente di lettere e accademico degli Agiati), il socialista Antonio Pissel e il patriota irredentista Fabio Filzi, figlio del sopra citato Giovanni Battista.

Il Novecento: verso il superamento del greco?

Nell'ultimo decennio dell'Ottocento sembra che alla fatica dello studio dei classici da parte di docenti e allievi non corrisponda, da parte della società civile, un reale apprezzamento della materia né un'adeguata comprensione di ciò che si stava facendo¹⁰⁷. Chi interviene con lo pseudonimo “Merlin Cocai”, nel saggio *Gli studi ginnasiali nel Trentino*, spiega come i nuovi metodi storico-filologici recepiti in ambito austriaco e trentino, incancreniti nella pedanteria grammaticale, appaiano il surrogato dei metodi dei “nostri vicini” prussiani. Essi almeno – scrive – “compresero che lo studio classico senza le discipline ausiliarie non è più che una vana esercitazione scolastica, ben lungi dal portare i frutti che da tale studio si aspettano”¹⁰⁸. Manca, insomma il contesto di civiltà che renderebbe sensato lo studio della lingua. Ad essere messo in discussione non era peraltro il greco in quanto tale, ma il greco insegnato in una certa maniera.

Mentre le tendenze tedesche, storiciste e positiviste, venivano fatte proprie in modo discontinuo dai docenti, era la didattica filologica a consolidarsi, perché prerequisito di formazione per l'insegnamento. Proprio all'insegna della filologia, con il 1900 si alza il sipario su un nuovo, grande fermento sperimentale interno agli istituti. Si perfeziona infatti la metodologia

¹⁰⁴ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 200.

¹⁰⁵ Sull'argomento si veda Rasera, *Insegnanti trentini*.

¹⁰⁶ *Famiglia Filzi. Inventario dell'archivio*.

¹⁰⁷ Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, pp. 192-193.

¹⁰⁸ Merlin Cocai, *Gli studi ginnasiali*, p. 197.

d'apprendimento (nuove grammatiche, maggiore scientificità¹⁰⁹) e si afferma l'importanza curricolare della materia; a fronte della esagerata pedanteria grammaticale è ancora assente, però, la confidenza con il contesto, il contenuto, il senso ultimo della greicità tramandata dai testi (forse proprio perché, se compresa – in uno Stato foucaultianamente “di polizia” come quello asburgico –, avrebbe minato con il suo accento critico e relativista il principio di autorità). La delicatezza degli argomenti classici non sfugge infatti agli organi di controllo: “per il greco, più volte dopo il 1900 si dibatté l'idea di sopprimere la lettura di Demostene, autore che richiede una profonda esperienza storica; meno comprensibile fu la proposta, fatta verso il 1905, di escludere dalla lettura le tragedie di Sofocle”¹¹⁰.

Sono anni comunque pionieristici per gli studiosi, professori e studenti trentini che nel “nuovo metodo” vedono un appiglio reale di una disciplina troppo spesso tacciata di aleatorietà. Per loro

“risolvere nella pratica il nuovo metodo significa anzitutto sottoporre ad un'analisi minutissima tutte le opere antiche; analisi dell'uso linguistico in primo luogo per fissare il testo originario, analisi del pensiero poi, nelle sue fasi e movenze, analisi delle fonti a cui l'autore attinge la propria materia, analisi infine della forma artistica in tutti i suoi accidenti”¹¹¹.

Troppa analisi e poca sintesi, forse. Se pensiamo, però, al percorso dello studio del greco come *Urteilskraft*, come conoscenza di un mondo di valori da incarnare e riproporre (qual era nel pensiero di De Gaspari nel lontano 1764); alle sue battute d'arresto e alle problematiche legate ai contesti storici e alle correnti politiche; se consideriamo, infine, la sua funzione formativa negli anni che precedono la grande guerra, possiamo ben dire – con Zucchelli – che, a fronte di molti attacchi e critiche (“si sente spesso lamentare che lo studio delle lingue antiche, delle lingue morte, è un perditempo che non apporta alcuna utilità pratica”), ignorare “la vita dei popoli classici sarebbe, per noi Italiani in modo particolare, negare coscientemente il fondamento precipuo della nostra cultura”¹¹².

Il pregiudizio secolare che investe lo studio delle lingue classiche fu in una certa misura corroborato e fomentato da una situazione nuova, figlia del

¹⁰⁹ “Per quanto si riferisce ai classici antichi si fa strada l'intendimento di sostituire, almeno in parte, l'interpretazione storica alla concezione puramente retorica ed estetica, e di far prevalere la comprensione del pensiero e della vita classica in luogo della tradizionale esaltazione ammirativa (...). Vi si può anche sentire una certa influenza del carattere tedesco, più freddo, materiale, positivo che non il carattere italiano”: Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 89.

¹¹⁰ Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto*, p. 104.

¹¹¹ Zucchelli, *Rassegna di studi classici*, p. 116.

¹¹² Zucchelli, *Rassegna di studi classici*, p. 129.

positivismo e della rivoluzione scientifica. Questa, da un lato, aveva fornito il modello per un riformismo filologico, ma dall'altro aveva spazzato via d'un colpo l'utilità civile dei classici a fronte della forza di un'istruzione tecnico-pratica. Il predominio culturale delle *Naturwissenschaften* giocava quindi nei confronti del greco, nei primi anni del Novecento, un ruolo ambiguo: mentre gli stessi sostenitori della lingua antica subivano il fascino di quelle, perché nella scienza vedevano l'opportunità di dare oggettività al loro lavoro (si andavano consolidando discipline quali glottologia, linguistica, fonetica ecc.), i progressisti puri si interrogavano proprio sull'utilità di certi studi "immateriali" e poco pratici, visti ora come conservatori. La socialista Ernesta Bittanti – moglie di Cesare Battisti – in linea con le idee del marito e col progressivismo positivista del tempo, dalle pagine del giornale trentino "Il Popolo" usò parole molto dure contro la cultura classica, definendo lo studio del latino e del greco "la peste e il flagello delle intelligenze, dei caratteri, della cultura e della vita e della ricchezza sociale"¹¹³. Insomma: la stessa idea di scienza avvicinava, allontanava, suffragava o negava teorie pedagogiche. Iniziava a chiarirsi così il motivo per il quale il greco, materia liberale e progressista nell'Ottocento, divenne poi nel Novecento, per molti, il simbolo del conservatorismo.

In Trentino, come altrove, il dibattito sulle lingue classiche uscì dalle aule scolastiche e dai circoli accademici e occupò le pagine dei quotidiani. Alcuni articoli apparsi sull'"Alto Adige" tra il 20 e il 30 gennaio 1914 affrontarono quella che, per gli addetti ai lavori, era una *vexata quaestio*: cioè "quali vantaggi intellettuali e pratici si possano assegnare al greco antico insegnato nelle scuole medie classiche col metodo e nell'estensione oggi in uso" e "se non sarebbe consigliabile dedicare almeno buona parte del tempo usurpato ora dal medesimo, all'insegnamento, per quanto possibile non pedantesco, di lingue vive"¹¹⁴.

Il vivace dibattito sorto alla vigilia della grande guerra sul ruolo – ora conservatore, ora progressista – dell'insegnamento delle lingue classiche e del greco in particolare, è terreno ancora parzialmente da indagare. Per il momento è fondamentale comprendere che l'evoluzione dell'insegnamento della lingua greca nel Trentino dell'Ottocento, lungi dall'essere un problema marginale, ha implicato rivoluzioni metodologiche e concettuali che nel secolo successivo contribuiranno a condizionare i paradigmi pedagogici diffusi in Europa: questo grazie soprattutto a una visione della filologia intesa come "ricostruzione della costruzione dello spirito umano nella sua tota-

¹¹³ Ernesta Bittanti Battisti, *Pel futuro liceo femminile di Rovereto*, in "Il Popolo", 6 aprile 1904.

¹¹⁴ *Il greco nei ginnasi*, in "Alto Adige", 20-21 gennaio 1914. Si veda anche Antonelli, *In questa parte estrema d'Italia*, p. 201.

lità”¹¹⁵, che ha fatto dello studio della classicità e del suo linguaggio un passaggio decisivo verso una visione storicista della didattica. I nuovi paradigmi, come spesso accade nella storia – mutate esigenze, contesti sociali e “fini” dell’istruzione – saranno poi rimessi in discussione dalle teorie sociali, politiche e didattiche del pieno Novecento.

Il discorso rimane dunque aperto; e questo lavoro potrebbe costituire un punto di partenza per ulteriori ricerche che potrebbero concentrarsi sull’insegnamento della lingua greca nei Ginnasi tra la fine dell’Ottocento e i primi del Novecento, affrontato dalla duplice prospettiva dell’Impero austroungarico e del Regno d’Italia. Il confronto di leggi, istituzioni, regolamenti e delle relative ed effettive applicazioni e ricezioni in due differenti – e parimenti fertili – contesti culturali consentirebbe di raggiungere un obiettivo tanto avvincente quanto ambizioso: ridefinire il ruolo storico del “classico” in un’età, la nostra, che talvolta ci appare senza passato.

Riferimenti archivistici e bibliografia

BCR, AG = Rovereto, Biblioteca Civica Tartarotti, *Archivio Ginnasio*

Christoph Aichner, Brigitte Mazohl, *La riforma scolastica di Thun-Hohenstein, in La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, a cura di Simonetta Polenghi, Torino, SEI, 2012, pp. 179-209.

Gian Mario Anselmi, *Per un’archeologia della Ratio: dalla “pedagogia” al “governo”, in La “Ratio studiorum”*, pp. 11-42.

Quinto Antonelli, *In questa parte estrema d’Italia: il Ginnasio Liceo di Rovereto (1672-1945)*, Rovereto, Nicolodi, 2003.

Quinto Antonelli, *Storia della scuola trentina: dall’umanesimo al fascismo*, Trento, Il Margine, 2013.

Quinto Antonelli, Luigi Dappiano, *Storia locale e spazi di cittadinanza. La storia locale e la sua conoscenza come componenti di cittadinanza vissuta*, Trento, Provincia. Servizio Università e ricerca scientifica, 2005 (Deliverable, 8), try.iprase.tn.it/attività/studio_e_ricerca/ecit/download/n.8.pdf, ultima consultazione 2 dicembre 2015.

Alberto Barli, *Nietzsche filologo. Gli anni della formazione. Da Pforta a Basilea: 1858-1869*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/barli5.htm>, ultima consultazione 16 novembre 2015.

Luigi Benvenuti, *Come si possa nella sposizione de’ classici antichi coltivare il carattere religioso-morale della gioventù*, Rovereto, Marchesani, 1858.

¹¹⁵ Boeckh, *Encyclopädie*, pp. 15-16.

- Giovanni Bertanza, *Considerazioni morali ed estetiche sulla letteratura ed in particolare sulla scuola di Ugo Foscolo. Lette in tornata accademica nel 1836*, in “Programma dell’i.r. Ginnasio superiore di Rovereto”, a. scol. 1852-1853; ripubblicato in “Atti dell’Accademia degli Agiati di Rovereto”, a. acc. 138, s. 2, v. 6 (1888), pp. 84-120.
- Albano Biondi, *La ‘Bibliotheca Selecta’ di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, in *La “Ratio studiorum”*, pp. 43-75.
- August Boeckh, *Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften*, Leipzig, Teubner, 1877.
- Luciano Canfora, *Ideologie del classicismo*, Torino, Einaudi, 1980.
- Alberto Casagrande, *Compendio di esercizi greci ad uso dei licei e ginnasi superiori*, Torino, Loescher, 1878.
- Alberto Casagrande, *Elementi di sintassi greca con una appendice sul dialetto omerico e di Erodoto ad uso dei licei e ginnasi superiori*, terza edizione, Torino, Paravia, 1892.
- Alberto Casagrande, *Raccolta di esercizi greci per i ginnasi e licei in correlazione alle grammatiche di G. Curtius e V. Inama*, Torino, Paravia, 1886.
- Adolfo Cetto, *Uno storico trentino muratoriano e riformatore di scuole in Austria nel Settecento. G. Battista De Gaspari di Levico (1702-1768)*, in “Studi Trentini di Scienze Storiche”, 29 (1950), pp. 31-71, 358-383; 30 (1951), pp. 211-240, 374-417.
- Codice ginnasiale o sia raccolta degli ordini e regolamenti intorno alla costituzione ed organizzazione dei ginnasi*, Milano, Imperial regia stamperia, 1818.
- Georg Curtius, *Illustrazioni filologico-comparative alla grammatica greca del dott. Giorgio Curtius scritte da lui medesimo; con sua licenza tradotte dal tedesco e corredate di un proemio, di giunte, di un elenco bibliografico, nonché di due appendici ... per cura del dott. Fausto-Gherardo Fumi*, Napoli, De Rubertis, 1868.
- Fortunato Demattio, *Influenza della lettura dei tragici greci sulla coltura morale e religiosa*, Rovereto, s.n., 1864.
- Lia de Finis, *Dai maestri di grammatica al ginnasio liceo di via S. Trinità in Trento*, Trento, Società di Studi Trentini di Scienze Storiche, 1987.
- Lia de Finis, *Mille anni di studi classici in Trentino*, Trento, TEMI, 2012.
- Disegnare il futuro con intelligenza antica: l’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di Luciano Canfora, Ugo Cardinale, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, 4: *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1986.
- Famiglia Filzi, *Inventario dell’archivio storico*, a cura di Mirko Saltori, Rovereto, Museo storico italiano della guerra, 2011, http://www.museodellaguerra.it/wp-content/uploads/2015/06/Inventario_Filzi.pdf, ultima consultazione 16 novembre 2015.
- Giovanni Battista Filzi, *Annali del Ginnasio di Rovereto: (1780-1850)*, in “Programma dell’i.r. Ginnasio superiore di Rovereto”, a. scol. 1903-04, 1904-05, 1905-06, 1906-07.
- Paola Giacomoni, *Formazione e trasformazione. “Forza” e “Bildung” in Wilhelm von Humboldt e la sua epoca*, Milano, Franco Angeli, 1988.

- Giuseppe Fraccaroli (1849-1918): *letteratura, filologia e scuola fra Otto e Novecento*, a cura di Alberto Cavarzere, Gian Maria Varanini, Trento, Università. Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 2000.
- Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, a cura di Quinto Antonelli, Rovereto, Materiali di lavoro, 1997.
- Vigilio Inama, *Nozioni elementari di lingua greca per le classi ginnasiali*, Milano, Hoepli, 1896.
- L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di Gaetano Bonetta, Gigliola Fioravanti, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.
- Carlo G. Lacaïta, Mariachiara Fugazza, *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich*, Wien, Schulbücher-Verlag, 1900.
- I luoghi della memoria; 3: Personaggi e date dell'Italia unita*, a cura di Mario Isnenghi, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Renato Mazzolini, "Il sublime linguaggio della materia raccolta nei musei". Il caso del collezionismo scientifico nel Trentino (1815-1918), in "Archivio Trentino", 1999, n. 1, pp. 133-203.
- Merlin Cocai, *Gli studi ginnasiali nel Trentino*, in "Annuario degli studenti trentini", 1 (1894), pp. 191-200.
- Joseph Müller, *Discorso preliminare su alcuni quesiti concernenti l'insegnamento del greco nelle scuole classiche*, in Karl Schenkl, *Esercizi greci ad uso dei Licei*, Roma, Loescher, 1872, pp. III-VII.
- Camillo Neri, "Il greco ai giorni nostri", ovvero: sacrificarsi per Atene o sacrificare Atene, in *Disegnare il futuro*, pp. 103-152.
- John W. O' Malley, *I primi gesuiti*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- Paolo Orsi, *Della moderazione che dee usare il saggio educatore nel dirigere la gioventù. Ragionamento letto a' 18 agosto 1853 giorno natalizio di sua maestà I.R.A. nella tornata dell'i.r. Accademia degli Agiati*, in "Programma dell'i.r. ginnasio liceale di Rovereto", a. scol. 1853-1854, pp. 5-16.
- Giuseppe Pastega, *Il ginnasio-liceo Carlo Bocchi di Adria: la prima scuola superiore ad Adria tra cronaca e storia*, Adria (Ro), Apogeo, 2003.
- Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.
- Federico Premi, *L'anticlericalismo: note storiografiche e di metodo per una prospettiva di ricerca in Trentino*, in "Archivio Trentino", (2011), n. 1, pp. 239-257.
- Federico Premi, *L'officina di Satanasso. L'anticlericalismo in Trentino tra Ottocento e Novecento*, Trento, Fondazione Museo Storico del Trentino, 2015.
- Federico Premi, *Storia della lingua greca in un ginnasio di periferia: l'insegnamento del greco nel ginnasio-liceo di Rovereto tra il 1850 e il 1914*, tesi di laurea, relatore Giorgio Ieranò, Università degli Studi di Trento, a. acc. 2013-14.
- Progetto di un piano d'organizzazione dei Ginnasi e delle Scuole tecniche nell'Impero Austriaco*, Vienna, Imperiale Reale Stamperia di Corte e Stato, 1850.
- "Programma dell'i.r. Ginnasio superiore di Rovereto", 1851-1914.
- Marino Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in *Fare gli italiani. Scuole*

- la e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani, Gabriele Turi, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 131-170.
- Fabrizio Rasera, *Insegnanti trentini a Trieste e in Istria (1866-1914). Un itinerario biografico*, in *Trento e Trieste. Percorsi degli italiani d'Austria dal '48 all'annessione*, a cura di Fabrizio Rasera, Rovereto, Osiride, 2014, pp. 237-258.
- Fabrizio Rasera, *La scuola reale di Rovereto tra mito e realtà. Appunti sulla formazione degli intellettuali in una città di confine*, in *Una scuola per la città. Dalla Realschule all'Istituto Tecnico Fontana. Storia e prospettive (1855-1995)*, a cura di Quinto Antonelli, Pietro Buccellato, Rovereto, Osiride, 1999, pp. 95-122.
- La "Ratio studiorum". *Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, a cura di Gian Paolo Brizzi, Roma, Bulzoni, 1981.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu: l'ordinamento scolastico dei collegi dei gesuiti*, a cura di Mario Salomone, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Antonio Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, a cura di Mario Casotti, Brescia, La Scuola, 1950.
- Angelo Semeraro, *Scuola classica e scuola tecnica: i termini di un dibattito nel Salento giolittiano*, in "Lavoro critico", (1982), n. 25, pp. 75-108.
- Giuseppe Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.
- Renzo Tosi, *Appunti sulla storia dell'insegnamento delle lingue classiche in Italia*, in *Storia degli insegnamenti linguistici: risultati e prospettive. Atti della prima giornata di studio del CIRSIL (Bologna, 15 novembre 2002)*, Bologna, CLUEB, 2002, pp. 121-128, amsacta.unibo.it/882/1/tosi1.pdf, ultima consultazione 2 dicembre 2015.
- Paolo Tremoli, *Intorno alla cultura classica nella Trieste dell'Ottocento*, in "Annali triestini", s. 4, v. 4, 20 (1950), supplemento, pp. 3-91.
- Tommaso Tuppini, *Hegel*, Milano, Corriere della Sera, 2014.
- Pasquale Villari, *Le lettere meridionali ed altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Firenze, Le Monnier, 1878.
- Herbert Zeman, *Die Österreichische Literatur. Eine Dokumentation ihrer literarhistorischen Entwicklung*, Graz, Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1979.
- Ettore Zucchelli, *Il Ginnasio di Rovereto in duecentocinquanta anni di vita: (1672-1922)*, Rovereto, Grandi, 1923.
- Ettore Zucchelli, *Rassegna di studi classici. Opere e idee nuove*, in "Rivista Tridentina", 6 (1907), pp. 114-129.