

FORMAZIONE STORICA

Lo studio della storia antica



Cesare Maccari, *Cicerone e Catilina* (1880 circa), Roma, Palazzo del Senato.

STORIA ANTICA E CULTURA CLASSICA

La storia antica è una specializzazione della ricerca storica e, al pari di tutte le altre, possiede i suoi peculiari canoni e problemi di metodo. È poi un capitolo o una ripartizione convenzionale della storia generale; non dovrebbero sorgere speciali problemi quando si tratta di darle un posto in quanto tale nei **programmi scolastici**. E invece le cose non stanno così.

Cominciamo con l'**insegnamento tradizionale**, perduto fino all'Ottocento avanzato e anche oltre, nel quale la storia antica ha svolto un ruolo privilegiato, se non esclusivo, per due convergenti motivi. In primo luogo, finché la storia si è vista attribuire il compito di essere *magistra vitae* e di fornire *exempla* etico-politici, la storia greco-romana è stata un completo e definitivo repertorio di simili **ammaestramenti**, come se possedesse una sua intrinseca pedagogicità. In secondo luogo (cosa che qui ci interessa di più), la storia antica veniva insegnata in funzione della **formazione culturale classica**. Il mondo classico era un modello in sé compiuto, nel senso di consegnato al passato e, anzi, ormai fuori dal

tempo nella sua raggiunta perfezione: secondo l'idea di "classico", allo stesso tempo paradossalmente morto e vivo, era un modello da imitare e riprodurre, al quale tendere senza avere la pretesa di avvicinarlo e superarlo. In parole povere si trattava di un complemento degli studi liberali o umanistici, fondati sulla lingua e sulla letteratura latina e greca. Simili studi non professionalizzanti e disinteressati producevano una piena familiarità con eventi e personaggi senza grandi differenze fra la realtà, la letteratura e il mito, nonché una deprecabile propensione alla retorica e al facile ricorso, più o meno a sproposito, alla **saggezza contenuta nei motti degli antichi**.

Il primato della storia greco-romana, secondo queste due angolature, vedeva una sola eccezione, diretta a risolvere la latente contraddizione, tante volte notata da san Girolamo a Erasmo, fra Zeus, Achille e Cicerone – da un lato – e Dio, Gesù e il Vangelo – dall'altro. L'istruzione classica e pagana non doveva mettersi in concorrenza con quella cristiana. La storia antica, "**profana**", ovvero terrena, era perciò inserita nei quadri della storia "**sacra**" offerti dalla Bibbia. Anche quando i programmi

scolastici abbandonarono, assai tardivamente, l'inizio assoluto costituito dalla creazione, Adamo ed Eva, Noè e il diluvio (ancora presente in quelli italiani del 1860), per prima doveva venire la storia degli ebrei, seguita da quella degli egiziani e degli assiro-babilonesi. Secondo lo stesso intendimento, se il mondo classico giungeva a conclusione con le grandi invasioni e la decadenza della civiltà pagana, c'era invece un futuro che si apriva al **cristianesimo** e ai suoi trionfi.

UNA STORIA ANTICA NON PER TUTTI

Il punto cruciale è il seguente: la storia antica che serve per studiare meglio il latino e il greco nella formazione culturale classica non è la stessa cosa della storia antica intesa come capitolo della storia generale, cosa che ci riporta alla questione enunciata in principio. Per trovare un'estrema sopravvivenza di questa distinzione basta riflettere sulla denominazione di "**quarta e quinta ginnasio**" attribuita – fino a non molto tempo fa – al biennio che introduceva al liceo classico. Questo singolare modo di contare distingueva il sistema 5+3 (ginnasio-liceo) dell'istruzione classica da quello 3+5 dell'istruzione tecnica e scientifica (in vigore dal 1923) e rimandava all'epoca in cui nel ginnasio quinquennale si acquisivano le basi per lo studio della cultura classica. Così, secondo i **programmi del 1860**, fra le materie di insegnamento dei primi tre anni figuravano la geografia antica (con i «luoghi celebri») e le «nozioni elementari d'antichità romane e greche» (come il calendario, le divinità, l'abbigliamento); nelle classi quarta e quinta seguiva l'esposizione degli eventi principali della storia politica. È notevole poi che ciò non avveniva con una piena continuità cronologica. Prima veniva la compiuta storia dei greci (dei quali si sottolineava il primato «sopra gli altri popoli della antichità nella coltura della mente»), fino all'avvento della dominazione romana. Poi quella dei romani, con un'altra storia che ricominciava dalle «antichissime genti italiane».

Nell'**istruzione tecnica** (allora di 3+3 anni) la storia antica era invece prevista solo nel primo anno del corso inferiore, e in maniera ben diversa dai ginnasi. Nel suo corso inferiore figurava soltanto un essenziale percorso limitato alla storia romana e presentato come prima parte di una "Storia popolare d'Italia" che proseguiva nel secondo e terzo anno fino al nuovo regno italiano. Al posto della cultura classica e del suo valore senza tempo, riservato ai ceti superiori, compariva qui un nuovo ruolo attribuito alla storia, quello di **educazione nazionale**, che riguardava tutti i ceti, e in più poteva sfruttare la pretesa discendenza degli italiani dai romani, destinata a essere enfatizzata fino all'epoca fascista. Nel corso superiore il peso maggiore toccava alla storia del commercio e delle industrie.

Cento anni dopo, qualche residua traccia del passato si ritrovava ancora nei **programmi del 1960**. Nella quarta e quinta classe ginnasiale la storia greco-romana manteneva la sua autonomia e la sua funzionalità agli studi classici e questi caratteri si estendevano anche al biennio del liceo scientifico, dove al latino spettava sempre una posizione di rilievo. Il mondo politico degli antichi era

La denominazione Liceo Ginnasio, a lungo in vigore in Italia, risale alla legge Casati del 1859, che istituiva il percorso di studi classici della durata di otto anni: nel ginnasio quinquennale si acquisivano le basi per lo studio della cultura classica che si compiva, poi, nel triennio del liceo.



si finito, ma il **patrimonio di civiltà** restava; e nell'ultimo punto indicato dai programmi si poteva leggere: «l'eredità civile di Roma». L'idea era in sostanza la stessa espressa nei programmi del 1860, che nell'ultimo punto rispettivamente per la quarta e quinta classe dicevano: «epilogo degli ammaestramenti più proficui della storia della Grecia antica» ed «epilogo dei documenti più proficui forniti dalla storia dell'Italia antica».

Piuttosto diversa era invece la collocazione della storia antica nel **biennio degli Istituti tecnici**, definita dai **programmi del 1961**. Essa occupava prima di tutto uno spazio più ridotto: un po' più di un anno invece di due interi, perché nel secondo anno l'esposizione arrivava fino al XII secolo (i comuni, le crociate, la rinascita dell'economia). La sua speciale funzione autonoma non aveva qui ragion d'essere e la storia greco-romana figurava come capitolo della storia generale. Questa era a sua volta intesa come **storia della nascita e dello sviluppo delle nazioni**, da rintracciare proprio nella fine del mondo antico, la cui storia faceva in certo modo da prologo. Nelle "Avvertenze" ai programmi si parlava perciò delle «essenziali vicende storiche delle nazioni e dello svolgimento delle civiltà».

STORIA CONTEMPORANEA CONTRO STORIA ANTICA

Sui programmi del 1960 c'è però da dire ancora qualcosa che spiega il motivo per cui furono emanati. A quindici anni dalla fine della Seconda guerra mondiale non era più accettabile che l'insegnamento della **storia contemporanea** si arrestasse al 1918. L'innovazione consisté nell'aggiunta di un sostanzioso blocco di argomenti che includeva Resistenza, Costituzione repubblicana e «ideali e realizzazioni della democrazia». In questa revisione non era comunque percepibile una visione concorrenziale della storia contemporanea nei confronti di quella antica. Per tre decenni non vi furono altri cambiamenti ufficiali nei programmi; a tenere il passo con gli eventi

provvidero da sé i manuali, inserendo via via nelle successive edizioni nuovi capitoli.

In questo modo doveva però, prima o poi, rivelarsi un inconveniente. La **storia greco-romana** continuava a occupare da sola i due quinti dell'intero corso di studi liceale, mentre i tre successivi anni trovavano una felice coincidenza con gli altri tre capitoli maggiori della periodizzazione universale (Medio evo, Età moderna, Età contemporanea), con una **storia contemporanea** che si faceva però più corposa e cui andava sempre più stretto l'ultimo anno dei corsi superiori. La concorrenza stava diventando un vero e proprio conflitto, determinato non soltanto dalla contesa per spartirsi un numero fisso di ore disponibili.

La verità è che il **primato della formazione retorico-umanista** era venuto meno; con un passaggio non proprio legittimo, si poteva concludere che lo stesso valeva per l'attenzione da prestare alla storia e alla cultura classica. Il complesso rapporto fra passato e presente veniva spesso assai semplificato e lo scopo principale dell'insegnamento della storia diventava quello di **orientare a comprendere il presente**. Ciò poteva essere fatto dosando variamente due strategie: applicare ai diversi momenti del passato le stesse categorie adottate per leggere il presente (producendo un'irresistibile vocazione all'anacronismo); oppure privilegiare la storia contemporanea, concetto che peraltro restava definito in modo vago ed era ridotto fino alle angustie della più contingente attualità politica.

I programmi presentati nell'autunno del 1986 dal Ministro della Pubblica istruzione andavano in questa seconda direzione, intendendo però la storia contemporanea in modo abbastanza ampio da coprire l'età **industriale** e ponendosi anche meritorie ambizioni di **rinnovamento metodologico** della disciplina in sé. Ciò che colpì fu la fine del ruolo eccezionale attribuito al

biennio classico, cosa che comportava la rottura del suo tradizionale legame con la storia antica, l'unificazione di tutti i bienni e la loro nuova destinazione alla storia contemporanea. Restava per il momento incerta la definizione dei programmi dei trienni e la sistemazione da dare alla storia antica stessa. È notevole il fatto che questa, destinata un tempo a compenetrarsi con l'intera formazione culturale fino alla piena maturità, rischiava di essere relegata alla sola prima media, venendo fatta regredire al grado di sviluppo intellettuale degli undici anni. Ma non è necessario entrare in maggiori dettagli, perché l'innovazione sembrò troppo ardita e il progetto fu lasciato cadere.

Qualche anno dopo, nel novembre 1996, i reclami della contemporaneità si fecero nuovamente sentire, ma secondo un criterio meno sconvolgente che solo indirettamente attaccava il primato della storia antica nei bienni dei licei. I programmi emanati quell'anno partivano piuttosto dalla **ridefinizione della storia contemporanea** e consideravano come un periodo a sé il **Novecento**, riservato all'ultimo anno dei corsi superiori. Per conseguenza tutte le precedenti periodizzazioni dovevano essere riadattate; in particolare la storia insegnata nei bienni arrivava fino alla prima metà del XIV secolo e il peso attribuito alla storia antica veniva dimezzato. Dopo di allora si è trattato solo di risolvere la concorrenza fra contemporaneità e antichità attraverso un compromesso un po' più a favore della seconda, quello attualmente in vigore che riporta il termine *ad quem* dei bienni intorno al X secolo e conferma la fine della storia classica, anzi neoclassica, nel vecchio stile.

PERCHÉ STUDIARE LA STORIA ANTICA?

Torniamo a una questione già incontrata più indietro. È proprio vero che la storia che sopra tutte le altre si deve conoscere e insegnare è quella che stiamo vivendo e che perciò il passato che interessa è solo quello che serve a **comprendere il presente**? La risposta positiva veniva data fino a due o tre decenni fa in un'epoca di intensa politicizzazione del ruolo attribuito alla scuola, certo assai più intensa di quanto sia oggi. Potrebbe poi essere data se ci mettiamo da un punto di vista grigiamente utilitarista. Già la storia "serve" a poco, figuriamoci quella antica; si può salvare, al massimo, solo quella contemporanea.

Il rapporto che il passato intrattiene con il presente è però fortunatamente più complicato. Tralasciamo qui la relazione strettamente professionale che intercorre fra gli storici e il loro oggetto di indagine. C'è sicuramente un passato, non solo quello relativamente recente, che **spiega il presente**, in molti e più o meno importanti significati della parola "spiegare". Maggiormente deve impressionare il passato che continua direttamente ad agire sul presente e che si ignora a proprio rischio. È vero che il passato non si può cambiare, ma si è certamente più liberi quando si conosce ciò che ci condiziona senza che ne siamo consapevoli e ci mettiamo in grado di cambiare la misura di questo condizionamento. Infine, più subdola, vi è la rappresentazione del passato (non il passato stesso) che agisce sul presente, e che può risulta-



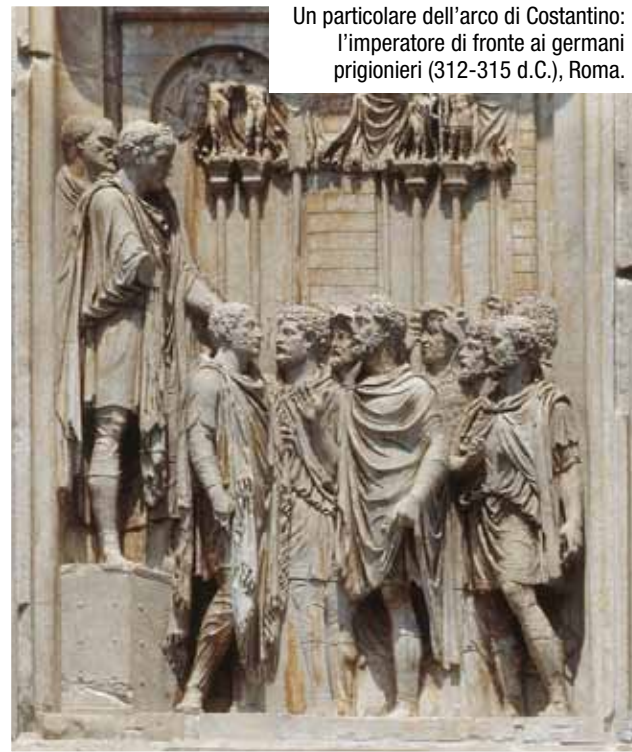
Alessandro Magno armato di lancia (330-320 a.C.), anfora a pitture rosse, Napoli, Museo Archeologico Nazionale.

re immaginaria o decisamente inventata e strumentalizzata. Si possono facilmente offrire esempi per tutti e tre i tipi di relazione. Nel loro insieme essi non esauriscono tutto il passato: sulla storia c'è qualcosa da dire anche al di fuori di essi ed è un po' troppo solipsistico pensare il passato solo nella sua funzione rispetto al presente. Nel caso della storia antica di esempi se ne trovano fin troppi nel terzo tipo, mentre quelli del primo e secondo sono di solito triti e insostenibili.

Resta l'eventualità che la storia antica non rientri (o non rientri più, perché il suo uso ideologico si è molto ridotto) in nessuno dei tre. Discutere di questa eventualità è certo molto impegnativo; ma anche se concludessimo (come probabilmente dobbiamo ammettere) che la storia antica non è una chiave privilegiata per comprendere il mondo, come hanno preteso i classicisti di tutte le epoche, non per questo essa va relegata nel reparto dell'antiquaria. Se ci domandiamo se **vale la pena studiare il mondo antico**, la buona risposta comincia dall'ammissione che vale la pena conoscere anche il passato che né spiega né condiziona il nostro presente. E prosegue attraverso tre punti.

1. La civiltà antica a un certo punto è finita; e tuttavia ha continuato a essere una **presenza ininterrotta nella cultura occidentale**, che ha conosciuto molti rinascimenti, oltre a quello propriamente detto. In questo non c'è niente di strano, perché non c'è cultura al mondo che non senta il bisogno di rassicurarsi fondandosi su un proprio canone riconosciuto.

2. Il male comincia quando l'antichità viene raggelata nel **culto della classicità**. In misura variabile tutti questi "rinascimenti" hanno costruito un'immagine distorta del mondo antico; tutti hanno in comune di aver creato con esso una falsa "familiarità". Quel mondo richiede invece un difficile sforzo per essere compreso e si trova invece nella posizione contraddittoria di essere morto e di essere stato continuamente sollecitato a resuscitare.



Un particolare dell'arco di Costantino: l'imperatore di fronte ai germani prigionieri (312-315 d.C.), Roma.

3. Il mondo antico ci interessa non nelle vesti di padre nobile ma quanto più ci è del tutto "altro", nella religione, nella concezione della natura o della politica. Per motivare l'**educazione storica**, accanto alle influenze e ai condizionamenti del passato sul presente bisogna porre anche la conoscenza del lontano e diverso, capace di fondare un senso storico abbastanza solido da consentire di **pensare storicamente il presente**. Quanto più studieremo il passato in sé, rispettandolo per quello che è stato e rinnovando gli sforzi per capirlo, tanto più e meglio esso saprà offrirci un prodotto "di ritorno" da non sprecare utilitaristicamente nel limitato orizzonte del nostro presente.