

Le origini del futuro: archeologia della scuola

Elda Biggi

["Ager Veleias", 2.04 (2007)]

Sommario

Può aiutarci sapere cosa significavano in origine i termini *scuola*, *studiare*, *imparare*, *insegnare*, *maestro*? Non solo può esserci utile, ma anche indicarci la strada per recuperare un atteggiamento diverso nei confronti di una delle istituzioni base della società civile; e se è impensabile pensare che gli alunni e gli insegnanti si innamorino letteralmente della scuola e del proprio mestiere (di alunno o di professore), non è, per contro, difficile trarre ispirazione - per meglio viverci - dagli antichi Romani, che non battezzavano mai a caso le cose, le persone, gli avvenimenti, nel loro tradizionale e forse un po' mitizzato pragmatismo.

Abstract

Would it be helpful to know what the original meaning of words such as school, studying, learning, teaching was? No better civilisation than Ancient Romans, who from their well-known and may be slightly idealised pragmatism never gave casual names to things, people and occurrences, can help and show us the way to recover a positive attitude towards School, a fundamental institution of any civilized society.

1. Un passo indietro: *domi e foris* [1]

È la differenza tra *pubblico* e *privato* nel mondo romano - due poli senza intersezione alcuna, che non fosse tacciata di trasgressione – che aiuta a comprendere il concetto di scuola che vi corrispondeva.

Nelle società antiche, tra cui, appunto, quella latina (Giardina, 2000), una certa rigidità di atteggiamenti non deve stupire, in quanto erano aggregati umani meno complessi delle società posteriori, che si diversificarono, al loro interno, sempre di più, solo attraverso la complicazione e l'articolazione dei vari mestieri nelle successive epoche storiche.

Gli ambiti di vita erano due, entro casa (*domi*) e fuori casa (*foris*), molto più stagliati rispetto all'attuale senso dei due termini. Oggi le attività, per entrambi i sessi, si svolgono contemporaneamente dentro e fuori casa oppure vi è permanenza alternata all'interno o all'esterno del proprio domicilio privato, secondo le necessità e i momenti della giornata o dell'esistenza.

Nel mondo classico, specialmente arcaico, esistevano, al contrario, figure umane che passavano, praticamente, la vita in casa, sia di condizione libera che servile – la *mater* e le *filiae familias* così come gli schiavi domestici – e altre che invece vivevano perlopiù in ambiente extradomestico: i maschi adulti di ogni ceto sociale - anche in questo caso scendendo fino a determinate categorie di schiavi - che frequentavano, invece, il foro e le strade delle città (Veyne, 2000).

Questa separazione spaziale era radicata a tal punto che il concetto di soglia (*limen*) - il limite fisico tra *privato* e *pubblico* - era divenuto addirittura simbolico, e pertanto soggetto al rito. Lo sposo che prende in braccio la sposa la prima volta che entrano in casa da marito e moglie, atto tradizionale di matrimoni forse non più recentissimi, è un retaggio dell'uso latino di sollevare la neo-sposa affinché non inciampasse nella soglia, mal disponendo, così, nei confronti della nuova famiglia, tutte le divinità che dimoravano nella casa romana.

Sì, perché esistevano pure le *divinità* della casa ad indicare che quella era una zona precisa, connotata, delimitata, soggetta a certe regole.

D'altro canto anche lo spazio pubblico, la *città*, a sua volta, nasceva in seguito a determinati riti di fondazione, che l'avrebbero separata, resa riconoscibile, rispetto all'area esterna all'agglomerato urbano: si tracciavano due solchi che correivano paralleli tutt'intorno alla futura città con una striscia di terra tra i due: il *pomerium*, sacro.

Al di là di questo confine poteva esistere solo un altro tipo di città "organizzata" - la *necro-poli* - la città dei morti, rigorosamente divisa dalla città dei vivi.

Tale mentalità era atavica: lo testimonia la vicenda della morte di Remo per mano del gemello Romolo, proprio perché avrebbe profanato, probabilmente addirittura armato, questo "recinto", inviolabile per definizione, della nascente Roma.

Pertanto la *patria* era un calco della *casa*: come esisteva la vita privata all'interno delle *domus*, riscaldate dal focolare domestico, esisteva, in parallelo, il focolare di Roma urbe - la "casa" dei Romani come *populus* - il quale si trovava nel tempio di Vesta, custodito dalle sacerdotesse Vestali, che vegliavano affinché non si spegnesse mai, eventualità di pessimo auspicio. E, infatti, *domi* in latino significa(va) sia "in casa" che "in patria".

Il rito serve a rappresentare ad un popolo se stesso e la propria originalità, continuamente ripassata, rivissuta dai cittadini proprio grazie alla ripetitività caratteristica degli atti rituali, che servono tra l'altro come collante tra le diverse generazioni, a segnare continuità, discendenza, la tradizione degli antenati: il famoso *mos maiorum*, ossessione dei Romani.

All'opposto, l'avverbio *foris* rimandava al concetto di "fuori casa": non a caso, la piazza, il luogo pubblico per antonomasia, si chiamava *forum*, che, in senso traslato, indicava anche "affari, vita pubblica".

Proprio qui, come tutti sanno, si dipanavano le questioni sociali, politiche, ed economiche più rilevanti, sia di politica interna che estera (Ward Perkins, 1998). È per questo che, ancor oggi, l'esercizio dell'avvocatura si denomina carriera "forense", una delle attività che si svolgevano, infatti, *assolutamente all'aperto*, intendendo con questa espressione anche luoghi chiusi ma pur sempre *pubblici*, come le curie e le basiliche che attorniavano le piazze dell'Impero Romano (Gros, 2001).

Cicerone, grande filosofo ed avvocato, fu l'esempio classico più insigne (Narducci, 1992) di maestro ed avvocato del foro.

Sempre afferenti all'ambito extradomestico erano gli edifici destinati ai divertimenti: i circhi e gli anfiteatri per spettacoli e combattimenti, come i teatri per commedie e tragedie. Anche in questo caso la destinazione di queste emergenze architettoniche era pubblica e non privata ma, soprattutto, era *rappresentazione* del potere; ovvero i giochi pubblici erano organizzati per *manifestare* il potere di un determinato personaggio, carica politica, o partito, quando non, addirittura, per una vera e propria strumentalizzazione delle folle a fini personali e politici: il celeberrimo *panem et circenses* per acquietare il popolo e tener(se)lo buono.

Ne consegue che ciò che era interno alla casa non doveva essere noto, risaputo, mentre, al contrario, ciò che avveniva fuori casa doveva essere visto, *rappresentato, visibile, pubblico*, quasi mediatico, appunto.

Grande lode per le donne romane dell'età più antica era che nemmeno si conoscesse il loro nome, anche per la convinzione, allora diffusa, che il nome indicasse, in un certo qual modo, una sorta di anticamera del "possesso"; donne come Fulvia, Lesbia/Clodia, o Sempronia sono riprovevoli, ormai è arcinoto, proprio perché *famosae*, per essersi interessate di questioni non strettamente pertinenti il loro ruolo tradizionale, quindi divenute *pubbliche, note, conosciute* e, come tali, contravvenenti al *mos maiorum* che le voleva e prevedeva *in casa*, in omaggio ad un atteggiamento femminile arcaico, che iniziò ad essere superato soltanto a partire dall'età delle guerre puniche (Biggi, 1997²).

Insomma, la sfera pubblica era soggetta alla visibilità, alla rappresentazione, quella privata alla riservatezza e all'intimità.

2. Il vero senso di "insegnare" ovvero la *rappresentazione* della vita futura: *ludus, schola e docere*

La storia romana ci consegna la notizia che i primi educatori furono, naturalmente, i genitori, con il padre (*pater familias*) che

giocava un ruolo educativo fondamentale soprattutto riguardo alla vita pubblica (Frasca, 1996), già ai primordi di Roma, riferendoci ovviamente al ceto aristocratico.

I piccoli romani, fino all'età di sei/sette anni, non conobbero qualcosa di simile alle nostre scuole e sempre, comunque, l'educazione "privata" a Roma fu in concorrenza con quella "pubblica" (Quintiliano, ed. 2000: I, 2,1).

Tralasciamo, in questa sede, l'insegnamento privato, impartito da schiavi colti, solitamente di origine greca o orientale, per concentrarci sull'aspetto *pubblico* dell'educazione romana, più simile all'attuale modalità di istruzione, per coglierne i prodromi e anche i cambiamenti.

Scopriamo, allora, che i termini tecnici dell'antico vocabolario scolastico si legano e si collegano alla vita *pubblica*; questo fatto riposa sulla destinazione finale dell'educazione romana, cioè rendere i giovani dei *cives* a pieno diritto, utili alla patria.

La scuola primaria era denominata *ludus*, proprio come il gioco infantile e i giochi pubblici (*ludi*). Il *ludus* era dunque trasversale alla vita dei Romani: dapprima gioco infantile, poi scuola primaria e infine gioco pubblico, anzi giochi pubblici, destinati alla società intera. La trasversalità è dimostrata dall'uso del medesimo vocabolo per i tre ambiti, e questo si potrebbe anche imputare al fatto che il latino, come l'inglese attuale, è una lingua sintetica, ma credo ci sia di più o, per meglio dire, che questa sintesi sia più profondamente motivata.

Il gioco dei bambini è ancora oggi *auto-rappresentazione* del reale (Bondioli, 1989) da parte dei piccoli umani (Bruner, 1981), che immaginano, ad esempio, di essere un pilota che guida un'auto o di "fare la maestra" con un bambolotto, prefigurandosi, in questo modo, la vita adulta, attraverso l'imitazione.

Allo stesso modo i giochi pubblici erano oltre che, lapalissianamente, rappresentazione scenica in senso stretto - di spettacolo con finalità di mero divertimento - soprattutto *rappresentazione* del potere economico (per esempio i soldi spesi per i giochi all'anfiteatro da un giovane rampante di ceto elevato, che celebrava così una carica politica o magistratuale

ottenuta) e del potere politico e coercitivo dei governanti (altro esempio: le esecuzioni pubbliche dei cristiani che contrastavano il potere imperiale, secondo i Romani).

Ecco che, dunque, siccome pure la scuola primaria, come ormai sappiamo, era denominata *ludus*, allora *anche la scuola era conoscenza, imitazione e rappresentazione* - in questo caso del reale - per i bambini, tramite la figura del maestro - il *magister ludi* (maestro elementare, diremmo noi) - che fungeva da guida elettiva per questo percorso.

Non è forse questo l'etimo del sostantivo di derivazione greca *pedagogia*? Il pedagogo, letteralmente, è colui che "conduce per mano": nel caso di Roma, verso quale meta? Verso la comprensione e poi l'uso indipendente della parola, strumento politico per eccellenza del cittadino romano, nonché ovvia base culturale (nulla si impara, a livello "scolastico" se non si sa né leggere né scrivere...) dell'insegnamento superiore (cfr. *infra*) di cui personaggi alla stregua di Cicerone beneficiarono per poi divenirne a loro volta teorici, in quanto uomini politici e avvocati (Cavallo-Fedeli-Giardina, 1989-1992).

È questo il fondamentale collegamento fra tre ambiti così differenti (gioco-scuola-giochi pubblici) ugualmente chiamati *ludus*. Un'ulteriore dimostrazione del legame tra i tre ambiti si trova in Petronio, che rimprovera il lassismo scolastico dei suoi tempi, usando il verbo *ludunt* questa volta in senso proprio, per criticare la scuola, senza generare, però, alcuna confusione semantica:

Nunc pueri in scholis ludunt, iuvenes ridentur in foro [...]
(Petronio, *Satyricon*, 4)

Proseguendo questa analisi, scopriamo che *schola*, da cui deriva il nostro morfema "scuola", designava, sorprendentemente, la vacanza da qualsiasi attività: un capovolgimento di senso? No, soltanto una mentalità diversa, che annulla e ci spiega questa contraddizione apparente: per i Romani *l'otium* era il tempo libero da dedicare alle attività, fisiche e mentali, atte al miglioramento e alla realizzazione personale dell'essere umano (quindi anche la *schola*), contrapposto al *negotium*, gli affari quotidiani, che

possiamo rendere – ma il termine è men che generico - con "lavoro", il tempo dedicato alle attività redditizie.

Schola era poi anche qualsiasi riunione di persone dedite ad un'attività, ad un'arte: la *schola gladiatoria* erano le squadre di gladiatori – famose quelle di area campana – dirette dal lanista, o ancora, in epoca cristiana e medievale, la *schola cantorum* designava prima il corpo dei cantori di chiesa e poi il luogo stesso, loro riservato e delimitato, all'interno degli edifici ecclesiastici, in un'accezione schiettamente architettonica (basti per tutti il meraviglioso esempio in S. Clemente, a Roma) proprio come oggi la scuola è l'edificio che ospita chi "fa scuola", benché il vero senso del vocabolo non sia solamente quello di emergenza architettonica destinata all'insegnamento.

Allora come oggi, infatti, la scuola era un'aggregazione di persone (gli allievi) dirette dal maestro (*magister ludi*, poi *grammaticus*) con la finalità di imparare, essere istruiti, proprio come la scuola gladiatoria era un'associazione para-militare con finalità spettacolare diretta dal lanista. Tra l'altro questa accezione di *schola*, l'unica accettabile senza commettere anacronismi, si perpetua anche nell'Alto Medioevo quando con *schola palatina* si intenderà tanto la guardia imperiale, di palazzo - e dunque l'insieme delle guardie scelte per proteggere l'imperatore di turno - dopo la riforma militare diocleziana-costantiniana, quanto, qualche secolo dopo, l'accademia culturale fondata da Carlo Magno presso la corte di Aquisgrana - una delle residenze reali caroline - cui aderirono i maggiori intellettuali dell'epoca come Alcuino di York, Benedetto d'Aniane e Paolo Diacono. Questa perpetuazione semantica si giustifica, infatti, proprio con il senso *originario* di *schola*.

Di più: il parallelismo tra scuola=associazione si estende anche al pieno Medioevo (Frova, 1973), quando le *universitates* (Frova, 1993) altro non erano, da principio, che *associazioni* libere di studenti (nel caso bolognese) e/o docenti (nel caso parigino) con finalità didattico-culturali, quando non assolutamente nate a scopo pragmatico, come dimostra la volontà federiciana di fondare l'università di Napoli per formarvi personale altamente specializzato per la corte sveva.

A questo punto, se inseriamo in un simile contesto il significato profondo del verbo latino *docēre*, il cerchio si chiude. Prima che insegnare, ha senso di "rappresentare, mostrare, illustrare" dunque l'insegnante, il maestro, è colui che indica, *pre-mostra*, alla classe ciò che li attende nel mondo, per affrontare il quale i giovani si devono attrezzare a livello linguistico, di computo, di orientamento nel tempo e nello spazio. Il maestro (rap)presentava ai suoi alunni qualsiasi concetto, sotto forma di lezione, che era però *mimesis* del vero: ad esempio, un problema di calcolo prefigurava un' ipotetica situazione di computo che il futuro cittadino romano avrebbe dovuto sapere risolvere in futuro.

Torna, nuovamente, il concetto originario di *ludus* come *rappresentazione*, vuoi di situazioni future (nel gioco infantile), vuoi di concetti (la scuola, comunemente intesa) vuoi di esibizione di potere (i giochi pubblici romani).

La lettura, poi, era assolutamente collegata alla recitazione: chi imparava a leggere i testi classici li declamava, dopo averli imparati a memoria, proprio come in una recitazione, ed infine non stupisce più constatare che gli studi superiori, via via più complicati, prima sotto la guida del *grammaticus* e poi sotto quella del *retor* (Barilli, 1995), rendevano il giovane romano, alla fine del suo percorso scolastico, un perfetto oratore *in pubblico*.

I maggiori esponenti di questa tradizione didattico-letterario-retorica furono Cicerone, a cui si attribuisce anche la *Retorica ad Erennio* (Cicerone, ed. 1995³), che compose i trattati *Dell'oratore*, nel 55 a.C. (Cicerone, ed. 1976:87-587), e poi *L'oratore* (Cicerone, ed. 1976: 793-951) e il *Bruto* (Cicerone, ed. 1995) - entrambi del 46 a.C. circa - nonché il più tardo Quintiliano con la sua *L'educazione dell'oratore* (Quintiliano, ed. 2001), più nota col titolo latino di *Institutio Oratoria*, terminata verso il 95 d.C.

È noto che la retorica classica prevedeva i famosi cinque momenti, che qui elenco per sommi capi: *inventio* (grossomodo, trovare argomenti ed argomentazioni del discorso che si vuole sostenere), *dispositio* (organizzare le varie parti dello stesso), *elocutio* (decidere in che modo dire ciò che si intende sostenere), *actio* (coordinare la voce e la gestualità all'argomento), *memoria* (l'arte di rammentare tutto questo) (Reboul, 1994).

Bene: *l'actio* e la *memoria* sono, ancor oggi, tipici della recitazione, del mestiere dell'*attore* (Allegri, 2005), lessema che ha, infatti, la stessa radice di *actio*. Imparare a leggere implicava imparare anche a recitare, così come *scuola* si diceva allo stesso modo di *rappresentazione scenica*.

Il *Trivio* medievale (Marziano Capella, ed. 2001) comprendente, come è noto, grammatica, retorica e dialettica perpetuò l'importanza della retorica classica, ormai imprescindibile dal concetto di formazione culturale, rafforzando, sempre più, l'interdipendenza tra parola e rappresentazione, soprattutto in certe epoche del Medioevo.

3. Il vero senso di "imparare" ovvero la *sperimentazione di vita attraverso la ricerca stimolata dal magister: discere e studere*

Ora ci sorprenderemo scoprendo che il *discipulus* non era soltanto l'allievo di una scuola, ma anche qualsiasi "ragazzo di bottega" che imparava un mestiere, in una taverna o in un laboratorio artigianale qualunque.

Questi giovani *sperimentavano*, a forza di sbagliare - proprio come a scuola - un determinato mestiere da esercitare in futuro; d'altronde la sperimentazione è uno dei pilastri della ricerca, ecco perché in latino discepolo non è solo l'allievo del maestro - il giovane discente anzi era detto anche *auditor*, proprio perché doveva...aprire bene le orecchie: niente di nuovo sotto il sole - ma anche *chiunque*, giovane, dovesse fare pratica in qualcosa.

Si ripresenta, dunque, il medesimo fenomeno di allargamento semantico di un lessema che noi moderni vediamo, invece, cristallizzato nel cosiddetto contesto scolastico.

Questo vale anche - ed è molto interessante rendersene conto - per il verbo "studiare", dovere/ossessione di tante generazioni di studenti.

In realtà è un vocabolo affascinante che presuppone l'avvicinarsi a qualcosa o a qualcuno per conoscerlo, guardarlo,

scrutarlo, comprenderlo, in alcuni casi vuole pure dire "avere cura" di qualcosa, "dilettarsene". Figurarsi.

Questo verbo, in origine, prevede un atteggiamento di applicazione; *studiare* in latino è *applicarsi a qualcosa*, ma un'applicazione mossa dall'interesse (*curiositas*, direbbero gli antichi Romani...); poi di attenzione all'oggetto da indagare; poi di cura.

Ma come poteva avvenire questo processo? È ancora il senso profondo delle parole che ci soccorre: insegnare (*in-signare*), anzi in-segnare, significa "mettere un segno", nelle persone che ci ascoltano, che apprendono.

E i Romani lo sapevano bene, che inventarono questo verbo. Chi poteva imprimere un segno duraturo doveva essere un personaggio autorevole, un Maestro: il *magister ludi* (Marrou, 1978: 353-362) che insegnava ai bambini romani deve in parte il suo nome proprio a questo.

Insito in *magister* è l'avverbio *magis* ("più") quindi il maestro doveva avere autorità sia morale che reale; infatti pure questo termine - come gli altri fin qui analizzati - aveva un significato diverso rispetto a ciò che intendiamo oggi; in questo caso, "punto di riferimento", "capo", a partire dall'ambito militare, importantissimo a Roma.

Magister populi era l'antico dittatore eletto nelle situazioni di emergenza, *magister navium* chi comandava una nave, *magister equitum* il capo della cavalleria, *magister peditum*, quello della fanteria, *magister morum* il temutissimo censore dei buoni costumi, *magister gladiatorum* il lanista (ancora...), *magister operarum* una sorta di fattore capo delle campagne, *magister sacrorum* il capo di un collegio sacerdotale e così via: l'elenco - parziale e un po' noioso - è però utile a confermarci che il maestro di scuola, il *magister ludi*, era solo *una delle tante autorità* a cui era affidata una determinata responsabilità, esattamente come agli altri *magistri* della storia di Roma.

Il grande giurista Paolo, nel Digesto, ne specifica perfettamente il senso

[...] *Quibus praecipua cura rerum incumbit, est qui magis, quam ceteri, diligentiam et sollicitudinem rebus quibus*

praesunt, debent, hi "magistri" appellantur. Quin etiam ipsi magistratus per derivationem a magistris cognominantur. Unde etiam cuiuslibet disciplinae praeceptores magistros appellari a monendo vel monstrando.
(Paolo, *Digesto*, 50,16,57)

Qui, *magister* si carica prima di responsabilità che di autorità, ed è un'accezione assolutamente meritocratica, etica - quasi.

Notevole il fatto che, nell'elenco suesposto, si tratti di capi di *collettività*, di collegi, di gruppi di persone riunite a vario titolo: politico, economico, religioso, educativo. Proprio come nel caso delle *scholae*: i conti tornano; ed ancora di più si evidenzia quanto ciò che noi denominiamo scuola, e le figure che la abitano, fosse molto più intessuta e quasi mimetizzata nel contesto sociale romano, di quanto accada oggi, in cui scuola è *la scuola*, didatticamente intesa, più istituzionalizzata che mai.

E infatti i maestri di scuola erano sia osannati che reietti (Marrou, 1978: 364): alcuni strapagati, altri considerati pochissimo, in dipendenza del loro prestigio, del successo raggiunto, della loro fama, come qualsiasi altro "lavoratore": ancora una volta il vocabolo è stonato – ma utile per intendersi - rispetto all'epoca, in cui il concetto di lavoro, strettamente connesso a quello di "fatica", era assolutamente negativo.

4. Conclusioni ovvero le *eredità* che non muoiono mai.

Mi sembra utile, intanto, recuperare il senso originario di *ludus*, senza confinarlo demagogicamente in una scuola che sempre più debba "divertire" gli alunni per avere una certa efficacia (?).

Altrimenti trasmettiamo un messaggio che contrasta con la realtà che li attende, in cui i futuri uomini e donne dovranno impegnarsi per realizzarsi. Casomai si può puntare sul *modo* di trasmettere il sapere.

Ludus può essere tutto, anche una lezione apparentemente noiosa di filosofia, matematica o storia, se non risulta noioso chi

la impartisce e il modo in cui la trasmette: troppo spesso alle materie di studio si trasferisce la noia che proviamo nei confronti di chi ce le veicola: un *transfert* che i docenti dovrebbero cercare di prevedere per non provocarlo assolutamente.

L'esperienza scolastica e didattica ad ogni livello – anche di chi scrive – dimostra che *all'uomo interessa la cultura*. Lo si vede in certe aule scolastiche o universitarie, alle presentazioni di libri, nelle platee dei teatri e dei cinema; questo accade perché cultura, in questo senso, vuol dire *parlare all'uomo dell'uomo*.

Nell'ambito dell'insegnamento, di fronte a certi docenti – e qui includiamo tranquillamente anche l'ambito universitario – che riferiscono della propria materia al pubblico di discenti, l'uditorio, di qualsiasi età, mostra un'espressione che man mano muta, via via più incuriosita dal crescente interesse (*inter-esse*: essere dentro= essere stati catturati da un certo argomento). Precisiamo subito che non si tratta della conseguenza di un atteggiamento seduttivo rispetto al pubblico o tantomeno motivato da qualsiasi *captatio benevolentiae* da parte dei veicoli di cultura (gli insegnanti di ogni grado), ma della capacità di attuare un almeno decente *warming up* rispetto a ciò che si ha intenzione di trasmettere. E ciò è possibile, come fortunatamente avviene in tanti casi.

Alla fine degli anni Ottanta il successo del film americano *L'attimo fuggente*, decantato dalla critica e apprezzatissimo dagli spettatori, al di là dei toni enfaticizzati, dimostra come, laddove un insegnante - il John Keating interpretato da Robin Williams - "muove" gli animi dei suoi allievi ri-creando le connessioni tra sapere (nel suo caso gli scritti di Shakespeare, Keats e Whitman) e vita, che esistono *oggettivamente*, ottiene una risposta immediata ed entusiastica a livello di animi, di *coinvolgimento* prima psicologico che intellettuale, prima antropologico che letterario.

Al di là delle situazioni più gravi e di profondo disagio socio-culturale, caratteristici di certe aree geografiche del mondo (anche della nostra civile Italia) e di alcune realtà tristemente e profondamente deprivate, dove le strategie di insegnamento sono campo di specialisti in diversi campi - compreso quello legale - in atteggiamento cooperativo, non si può più prescindere

dal legare il *ludus* della vita al *ludus* della scuola, che sono esattamente lo stesso fenomeno sotto due differenti punti di vista, come i Romani avevano perfettamente compreso. Anzi più questo viene dimostrato, verbalizzato, in opportune digressioni alle lezioni canoniche, più successo ha l'insegnamento.

Anche l'autorità del docente, e la sua derivante capacità di farsi apprezzare e di "tenere" le classi a livello di condotta, da sempre punto nodale per presidi e docenti, trova una salda base solo sulla capacità di trasmettere ai ragazzi che si sta "lavorando per loro", aiutandoli a muoversi in un labirinto di nozioni - sparpagliate tra le diverse discipline ma tutte riconducibili all'Uomo – che sarà tanto più accettata dagli alunni quanto più saranno state coinvolte le loro interiorità rispetto a ciò che si sta studiando: è più serio avvertire un gruppo di discenti che un determinato argomento, che si andrà a spiegare o ad affrontare, presenta oggettive difficoltà e che quindi è necessaria la loro attenzione, cioè *collaborazione*, che non "smontarlo" demagogicamente per essere ben accetti o ancora più usando sempre più impropriamente (perché poi se lo devono studiare!) il verbo "divertire".

Si è divertenti affrontando con sicurezza e creatività una lezione, si è divertenti sapendola collegare alla *loro* vita, non imprimendo nelle loro menti che se qualcosa non è divertente non è utile. È un inganno, perché nella loro vita non si divertiranno sempre e saranno a loro utili anche gli sforzi!

Ecco, che, allora si è *magis-ter*, alla latina, il capo-struttura, la guida, non il professore che detiene il *potere*, in modo freudianamente discutibile, ma, al contrario, tanti "Virgilio" certamente tutti diversi gli uni dagli altri – gli alunni devono imparare, a loro volta, a rispettare anche questo, così come i docenti sono tenuti a rispettare le loro diversità, tra ragazzo e ragazzo e tra classe e classe – ma che sapranno, ognuno a modo proprio, incuriosire e poi coinvolgere le classi per *in-signare* loro la possibile lettura di un *quid*, che vada a riempire un bagaglio utile ad affrontare la *loro* vita, le *loro* future esperienze.

Ci sarà pure un motivo se il mondo culturale e scolastico latino utilizzò il verbo *alĕre* per creare il sostantivo *alunno*: *ălo* vuol dire "nutro" ed è questo che si deve fare; penseranno poi i

ragazzi a scartare ciò che non amano, non ritengono utile, non condividono - e questo è giusto, anzi significa che hanno maturato il senso critico che ogni adulto nella vita privata ed ogni cittadino nella vita pubblica deve possedere - ma solo *dopo* averne sentito parlare, non per rifiuto aprioristico motivato dal fatto che oggi tutto deve risultare "leggero".

Anche l'aspetto corporativo, nel solo senso – lo preciso - di "unione di persone con un intento comune", quello, cioè, che il sostantivo latino *schola* ci tramanda, può essere recuperato, rilevandone l'accezione comunitaria e di condivisione, non in senso strettamente ed unicamente etico, quanto proprio di luogo in cui l'interesse comune è formare e farsi formare (=nutrire: *alĕre*), senza che questa affermazione sia strumentalizzabile in insegnante=ruolo attivo e allievo=ruolo passivo: è ovvio che ci siano scambio ed interazione, come è altrettanto ovvio che i ruoli siano diversi e complementari.

Sarebbe, anzi, interessante "mettere in cattedra", proprio fisicamente, l'allievo un volta formato/informato su un determinato argomento collegato ad una disciplina o lezione di cui già conosce gli elementi fondamentali, perché impari cosa significa "spiegare" (impossibile senza prima *sapere*), rispondere ad interrogativi dei compagni al posto e dell'insegnante che ora lo ascolta esattamente come loro, in una sorta di differente *role playing*, che ha, tra l'altro, l'aspetto positivo, non secondario, di far capire agli allievi cosa significhi insegnare, e cioè non stare beati in cattedra, ma ogni giorno *essere interrogati*, fatto che non hanno mai esperito, o sul quale non hanno mai riflettuto, al contrario dei docenti che sono stati, giocoforza, prima discenti.

Tra gli altri luoghi *open air* utilizzati per l'insegnamento nell'antica Roma, la *schola* del foro di Traiano, al pari dell'edera del foro di Augusto, erano entrambe aperte come un teatro, dove l'insegnante, questa volta il retore (Vickers, 1995), istruiva i suoi ragazzi in modo visibile a tutti, a sottolineare, nuovamente, l'intreccio tra istruzione (*ludus*) e vita rappresentata (sempre *ludus*) che prefigura, lontanamente, l'esistenza come un teatro, magari in senso proto-pirandelliano.

È ancora Petronio che ci parla di un maestro improvvisato e sconosciuto, che si era messo ad insegnare all'aperto, in un portico, uno dei tanti luoghi in cui si raccoglieva la gente

*Ingens scholasticorum turba in porticum venit, ut apparebat,
ab extemporali declamationes nescio cuius [...]*

(Petronio, *Satyricon*, 6)

Le aule, dove oggi si riuniscono le varie classi nelle scuole, devono il loro nome proprio - *aula* - a luoghi aperti, cortili (Orazio, *Epistole*, 1,2,66) ed atri delle case romane (Properzio, 3,11,39). Sono dunque passate dall'aperto al chiuso.

È inoltre scomparso il collegamento così stretto con altri ambiti della vita pubblica, che rimandavano al concetto di *ludus*.

Sembra inalterato, ma è spesso distorto, invece, il riferimento al "divertimento"; più che divertire in questo demagogico senso è molto più importante (e urgente...) suscitare aspettative, voglia di creare progetti, capacità di sogno.

[1] Cfr. in "Didattica e Didattiche Disciplinari - Quaderni per la nuova secondaria", Francesco Aldo Costabile cur., nr. 4 (gennaio 2007), Luigi Pellegrini ed., Cosenza 2007, pp. 75-90.

Bibliografia

Allegri L., *L'arte e il mestiere. L'attore teatrale dall'antichità ad oggi*, Carocci, Roma, 2005.

Barilli R., *Corso di retorica. L'arte della persuasione da Aristotele ai nostri giorni*, Oscar Mondatori, Milano, 1995.

Biggi E., *Venus fisica: la prostituta italica*, in *Gli affanni del vivere e del morire. Schiavi, soldati, donne, bambini nella Roma imperiale*, N. Criniti (a cura di), Ed. Grafo, Brescia, 1997², pp. 73-88.

Bondioli A., *Il buffone e il re: il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

- Bruner J. et al., *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, (4 voll.), Ed. Armando, Roma, 1981.
- Cavallo G., Fedeli P., Giardina A. (1989- 1992) (a cura di), *Lo spazio letterario di Roma antica*, (5 voll.), Salerno Editrice, Roma, 1989-1992.
- Cicerone (Marco Tullio), *Dell'oratore*, in *Opere retoriche*, vol.I, G. Norcio (a cura di), UTET, Torino, 1976, pp. 87-587.
- Cicerone (Marco Tullio) , *L'oratore*, in *Opere retoriche*, vol. I, G. Norcio (a cura di), UTET ,Torino, 1976, pp. 793-951.
- Cicerone (Marco Tullio), *Bruto*, E. Narducci (a cura di), Rizzoli, Milano, 1995.
- Cicerone (Marco Tullio), *La retorica a Gaio Erennio*, F. Cancelli (a cura di), ed. Arnoldo Mondadori, Milano, 1995³.
- Frasca R., *Educazione e formazione a Roma*, Ed. Dedalo, Bari, 1996.
- Frova C., *Istruzione e educazione nel medioevo*, Loescher (Documenti della Storia), Torino, 1973.
- Frova C., *Le università medievali, fenomeno europeo, in L'Italia e la formazione della civiltà europea. Letteratura e vita intellettuale*, F.Bruni (a cura di), UTET,Torino, 1993, pp. 21-41; 363-364.
- Giardina A. (a cura di), *L'uomo romano*, Ed. Laterza, Roma – Bari, 2000.
- Gros P., *L'architettura romana dagli inizi del III sec. a. C. alla fine dell'Alto Impero*, Ed. Longanesi & C., Milano, 2001.
- Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Ed. Studium, Roma, 1978.
- Marziano Capella, *Le nozze di Mercurio e Filologia*, I. Ramelli (a cura di), ed. Bompiani, Milano, 2001.
- Narducci E., *Introduzione a Cicerone*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- Quintiliano (Marco Fabio), *Institutio oratoria*, A. Pennacini (a cura di), Ed. Einaudi, Torino, 2001.
- Reboul O., *Introduzione alla retorica*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Veyne P., *La vita privata nell'Impero Romano*, Ed. Laterza, Roma – Bari 2000.

Vickers B., *Storia della retorica*, Il Mulino, Bologna, 1995.

Ward Perkins J.B., *Architettura romana*, Electa, Milano, 1998.

© – Copyright — Tutti i contributi pubblicati in <http://www.veleia.it> sono di proprietà dei singoli autori di volta in volta indicati. Ogni riproduzione integrale o parziale, non configurantesi come esplicita citazione tratta dal sito stesso, è vietata e tutelata dal diritto d'autore secondo la legge vigente. La proprietà del sito appartiene al Gruppo di Ricerca Veleiate, prof. Nicola Criniti, Università degli Studi di Parma.