

Un *excursus* sulla storia dell'insegnamento del latino

(estratto da Preti L. *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino* - Edises, 2014

[...]

3. La "via degli umanisti"

: nelle scuole degli umanisti sparirono le grammatiche e i lessici medioevali, sostituite da brevi grammatiche, in cui, dopo l'apprendimento dei *rudimenta* necessari (declinazioni e coniugazioni), si proponevano esercizi attivi, che vertevano sul lessico per campi semantici, per *verba singula* e per *verba coniuncta*, brevi colloqui, composizioni elementari e letture di autori, finalizzate anche all'imitazione.

I *Colloquia* divennero poi un genere molto diffuso: Poliziano preparava per il piccolo Piero de' Medici, di cui era precettore, i "latinucci", cioè dei testi adatti al ragazzino: varie notizie, relative alla vita di corte o di famiglia, in modo tale che il suo discepolo cominciasse a imparare la lingua senza la costrizione delle regole grammaticali. (Pighi, 1953, p. 106, Miraglia 2009, p.18)

Seguirono molte opere di questo genere, tra cui i *Colloquia* di Erasmo e le *Exercitationes linguae Latinae* di Juan Luis Vives : si tratta in genere di piccoli testi in cui si ripetono a breve distanza vocaboli, connessi anche per campi semantici con una ripresa sinonimica, espressioni fraseologiche, costruzioni sintattiche, in un contesto dialogico che ne favorisce l'apprendimento. Alle origini di queste pratiche erano gli *hermeneumata*, o *progymnasmata*, già in uso nella tarda antichità.

Queste innovazioni didattiche vanno iscritte nel quadro più ampio di rinnovamento culturale e di una nuova concezione dell'uomo e del mondo, che richiedeva di conseguenza un ripensamento radicale dell'educazione, sia nei contenuti che nei metodi. (Flocchini, 1999, p.19)

4. Dal Cinquecento al Novecento in Europa

4.1 *Ars grammatica*: inefficacia ed erudizione

Haud scio an quidquam discitur felicius, quam quod ludendo discitur (Erasmo da Rotterdam)

Malgrado i grandi pregi degli Umanisti, quella arida pedanteria che essi rimproveravano alle scuole medioevali continuava a ripresentarsi sotto forma di una erudizione polverosa e libresca, a menare gran vanto della quale erano proprio i *grammatici*, cioè gli insegnanti dell'*ars grammatica* presso i quali si imparavano il latino e il greco. Erasmo da Rotterdam, nell'*Elogio della follia* (1511), li bolla con parole di fuoco: poiché sarebbe troppo lungo enumerare tutti i tipi di pazzia propri del volgo, si limita a parlare di coloro che hanno fama di sapienti, *inter quos Grammatici primas tenent, genus hominum profecto, quo nihil calamitosius, nihil afflictius, nihil aeque Diis invisum foret, nisi ego miserrimae professionis incommoda dulci quodam insaniae genere mitigarem. [...] ut qui semper famelici, sordidique in ludis illis suis, in ludis dixi, imo in phrontistêriis vel pistrinis potius, ac carnificinis inter puerorum greges, consenescent laboribus, obsurdescant clamoribus, foetore paedoreque contabescant, tamen meo beneficio fit, ut sibi primi mortalium esse videantur. Adeo sibi placent, dum pavidam turbam, minaci vultu voceque territant: dum ferulis, virgis, lorisque conscindunt miseros, dumque modis omnibus suo arbitratu saeviunt, Sed longe etiam feliciores sunt, nova quadam doctrinae persuasione. Siquidem cum mera deliramenta pueris inculcent, tamen, Dii boni, quem non illi Palaemonem, quem non Donatum prae sese contemnunt?*

idque nescio quibus praestigiis mire efficiunt, ut stultis materculis et idiotis patribus tales videantur, quales ipsi se faciunt. (*Morias encomion, sive Stulticiae laus*, XLIX).¹

Erasmus invece propone un profilo di insegnate e un metodo di insegnamento ben diverso, come spiega nella prefazione ai suoi *Colloquia*: *Quandoquidem nec medici semper aegrotis ministrant saluberrima, sed illis nonnihil concedunt ob hoc ipsum, quod vehementer appetant, itidem mihi visum est, hoc genus illecebris inescare teneram aetatem, quae iucundis facilius ducitur, quam seriis aut exactis. [...]; deinde adieci quae moribus etiam formandis conducerent, velut irrepens in animos adolescentium, [...] Et, si laudantur litteratores aetate provecti, qui pueritiae crustulis blandiuntur, elementa velint ut discere prima; mihi non arbitror vitio verti debere, quod simili studio iuventutem illecto, vel ad elegantiam Latini sermonis, vel ad pietatem.... **Multis amara sunt grammatices praecepta**:.... Et haud scio an quidquam discitur felicius, quam quod ludendo discitur.*²

Una testimonianza singolare, che conferma l'affermazione di Erasmo, si legge negli *Essais* di Montaigne, nel saggio *Sull'educazione*, quando l'autore parla di sé: "È senza dubbio una bellissima cosa e prestigiosa conoscere il latino e il greco, ma la si acquista a un prezzo troppo caro", prezzo che a lui fu risparmiato; a sei anni "senza metodo, senza libri, senza grammatica né regole, senza bacchettate e senza lacrime, io avevo imparato il latino, e un latino puro come quello del mio maestro".

Al padre infatti, che non era un uomo colto, ma che era alla ricerca del miglior metodo di educazione per il figlio, qualcuno aveva spiegato che "il tempo che noi impiegavamo a imparare queste lingue ... era la causa per la quale non potevamo attingere la grandezza d'animo e la sapienza dei Greci e dei Romani". Per questo motivo il nobile uomo aveva assunto un precettore tedesco che non sapeva il francese e gli aveva affidato il bambino, con la condizione precisa che gli parlasse sempre in latino. Inoltre aveva affiancato a questo altri due maestri che dovevano sottostare alle stesse condizioni, per giunta lui stesso, la madre e i domestici, opportunamente addestrati per le mansioni di loro competenza, dovevano sempre e solo parlare in latino con il piccolo. Il risultato fu che "Tutti ne trassero uno straordinario beneficio: mio padre e mia madre

¹ " Tra i quali i grammatici occupano il primo posto, categoria di uomini della quale non ci sarebbe una più disgraziata, più triste, più malvista dagli dei se io [parla la Follia] non mitigassi gli svantaggi della loro infelicissima professione con un genere di follia per così dire dolce loro, che sempre affamati e sudici, tra bande di ragazzini, in quelle loro scuole - ho detto scuole, anzi piuttosto "pensatoi" [N.R. così si chiama per diletto la scuola di Socrate nelle *Nuvole* di Aristofane], mulini, luoghi di tortura - diventano vecchi tra le fatiche, sono assordati dal chiasso, marciscono tra il cattivo odore e la sporcizia; eppure, grazie a me, a loro sembra di essere i più importanti tra gli esseri umani. A tal punto si piacciono, quando spaventano con voce ed espressione minacciosa la scolaresca impaurita, quando lasciano il segno a colpi di sferza, di frusta, di cinghia, quando incrudeliscono in tutti i modi a piacer loro. Ma ciò che li rende ancor più felici è la persuasione di essere straordinariamente dotti. Infatti, inculcando nei ragazzi per lo più delle assurdità pure e semplici, a quale Palemone, a quale Donato, o buon Dio, non si credono superiori? E non so con quali trucchi ottengono prodigiosamente di sembrare tali quali essi si credono a delle sciocche mammine e a dei padri sempliciotti". Per non dire poi del piacere che provano quando "scoprono in qualche carta ammuffita il nome delle madre di Anchise o qualche parolina normalmente sconosciuta come *bubsequa*, *bovinator* o *manticulator* (bovaro, perditempo, borseggiatore)..." (*Morias encomion, sive Stulticiae laus*, XLIX)

² " Dal momento che anche i medici non prescrivono sempre agli ammalati cibi ottimi per la salute, ma concedono qualcosina proprio per far sì che mangino di buon appetito, così mi è sembrato che questo genere [i *Colloquia*] attiri con la sua piacevolezza gli studenti in tenera età, che si lasciano guidare più facilmente con insegnamenti piacevoli piuttosto che con insegnamenti severi e pedanti; infine, come introducendomi di soppiatto nell'animo degli adolescenti, ho aggiunto argomenti che portassero anche alla educazione morale... E, se si lodano i maestri anziani, che blandiscono i bambini con i biscotti, perché siano disposti ad imparare l'alfabeto, non credo che mi si debba attribuire come un difetto il fatto che con un simile allettamento attiro i giovani sia ad apprendere l'eleganza della lingua latina, sia la pietà religiosa. Per molti gli insegnamenti della grammatica sono amari...E non so se ci sia qualcosa che si impara con migliori risultati di ciò che si impara giocando." (*Colloquia, De utilitate colloquiorum ad lectorem*)

impararono il latino abbastanza per capirlo e acquistarono una competenza sufficiente per servirsene al bisogno, così come una parte della servitù. Insomma latinizzammo così bene tutti a tal punto che anche i villaggi dei dintorni ne furono contagiati e che vi si trovano ancora adoperati e radicati nell'uso dei termini latini per indicare artigiani e utensili." Quando poi il ragazzino fu mandato al famoso Collège de Guyenne, considerato uno dei migliori, "ma pur sempre un collegio!- il mio latino peggiorò immediatamente e ne ho perduto poi completamente la pratica, per mancanza di abitudine." (*Saggi*, libro I, cap. 25; Boyd 1960, pp.245-247)

4. 2 Tra cinque e seicento: la *querelle* tra i porto-realisti e i gesuiti.

4. 3. La "follia grammaticale" nel Settecento

I ricordi scolastici di Montaigne e di Alfieri, che abbiamo menzionato, testimonianza di quella che Pittano definisce "follia" grammaticale (1978, p.32-36), sono comprovati dalle parole di altri importanti studiosi del Settecento.

"Com'è che con tanto latino che si insegna a scuola ... il latino non si impara? ... Anch'io mi sentivo schiacciare da quell'immenso aggrovigliatissimo cumulo di regole ..." (I. Facciolati, 1752)

"... la folle condotta degli insegnanti di latino che torna in detrimento irreparabile della gioventù...notevole abuso che molti precettori della grammatica fanno...", da cui deriva che: "1° - per questa via gli scolari neppure imparano i grammaticali precetti;... 2°- **quando anche ben imparano i precetti, non imparano la lingua latina**, cui aver dee come necessario termine l'apprendimento della grammatica...; 3° - che con queste grammaticali esercitazioni imparano quello che poi conviene disimparino per ben imparare"(A. Bandiera 1755)

Come si può constatare dai giudizi espressi da Alfieri e dai due insigni studiosi e pedagogisti, i maestri dell'*ars grammatica* continuavano a godere di scarsa reputazione e i loro metodi venivano giudicati inefficaci, se non dannosi, mentre l'esempio di Montaigne dimostra come fosse possibile acquisire una buona competenza linguistica e appassionarsi alla lettura degli antichi solo sottraendosi alla "follia grammaticale".

4.4. Il "metodo prussiano", ovvero la *formale Bildung*

Il cambiamento determinante nella didattica del latino avvenne nell'Ottocento ed ebbe effetti che ancora perdurano in quello che abitualmente chiamiamo "metodo tradizionale", o "grammaticale-traduttivo", che tutti conosciamo, dato che è ancora in uso, benché sia criticato e siano stati introdotti alcuni correttivi:

- esposizione delle norme grammaticali nella sequenza: morfologia – sintassi dei casi – del verbo – del periodo;
- esemplificazione delle regole con la traduzione di brevi frasi;
- traduzione di brani.
- a parte e a seguire: storia della letteratura e traduzione guidata degli autori.

Le cause del cambiamento sono ovviamente da ricercare nella società e nella cultura dell'epoca, nello *Zeitgeist*, lo "spirito del tempo". .. Gli **illuministi**, tutti concentrati nella critica del presente, finirono per colpire, insieme ai contenuti delle opere in latino, prodotte dai discepoli delle scuole religiose, anche il metodo "gesuitico", che altro non era se non quello degli Umanisti, rielaborati dagli studiosi e dai pedagogisti del XVI e XVII secolo. (Miraglia, 2009, pag. 9-10)

(...)

Si andò affermando così un metodo che aveva come scopo quello di formare una mentalità, per così dire, scientifica, cioè razionale e sistematica, e un'attitudine al lavoro intellettuale, attraverso un allenamento e una ginnastica mentale che sviluppessero le qualità di applicazione, concentrazione, diligenza, insomma tutte quelle qualità che sono necessarie per affrontare la

fatica dello studio. La **Formale Bildung** consisteva infatti in una formazione del carattere che doveva avere il suo esito principale nell'acquisizione di capacità logiche e nell'abitudine a uno studio tenace che permettessero di affrontare qualsiasi campo del sapere. In tal modo le lingue antiche non erano finalizzate alla conoscenza del patrimonio culturale dell'antichità e della sua permanenza nella cultura europea, ma usate strumentalmente per sviluppare capacità di analisi sistematica e strumenti concettuali, applicabili, allo studio della matematica tanto quanto alla riflessione metalinguistica. In questo modo però l'apprendimento delle lingue antiche veniva mortificato e i risultati negativi furono ben presto percepiti.

Già nella seconda metà del Settecento il filosofo tedesco J. G. **Herder**, appassionato di studi linguistici e autore, tra l'altro, di un importante *Saggio sull'origine del linguaggio* (1772), si chiedeva quale significato potesse avere per un giovane studente, che pure già conosceva la declinazione nella lingua tedesca, "un astruso prospetto di casi, declinazioni, coniugazioni e di norme sintattiche? Egli ne scorge solo la struttura esterna, il cui studio è per lui una tortura ... e non gli fa imparare la lingua"- E, a metà dell'Ottocento, il pedagogo tedesco R. Lauff affermava: "Il primo contatto con la grammatica , come di solito avviene, è stato definito un lungo percorso attraverso l'arida steppa della astrazioni pure e delle forme ad esse corrispondenti senza alcun contenuto concreto" (Lauff, 1841) (....).

"Perché penano tanto i giovanetti ad apprendere quella lingua [latina], essi che pure agevolmente imparano a un tratto più lingue vive?....Più farebbe sentir continuo parlar latino e rispondere una mezz'ora al dì, che studiarne la grammatica sette.... Per via dell'analisi non apprendiamo, né fanciulli, né uomini: per essa rendiam conto a noi medesimi dell'appreso: Nella sintesi consiste la vita" (**Tommaseo** 1869, p. 604)

Nel 1893 l'allora ministro dell'Istruzione F. Martini aveva formato una commissione di insegnanti di Latino e Greco, tra i quali **Pascoli**, che fu incaricato della stesura delle risposte che i commissari dovevano dare ad alcuni quesiti. Il primo quesito del Ministero era il seguente: "Indipendentemente dall'attuale ordinamento degli studi classici, quali possono essere le cagioni principali dello scarso profitto del latino nei ginnasi e nei Licei? E quali i rimedi?" Ed ecco la risposta: "**Si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica.** E l'alunno, andando innanzi, si trova avanti ostacoli sempre più grandi e numerosi; a mano a mano che la via si fa più erta e malagevole, cresce il peso sulle spalle del piccolo viatore. Le materie di studio si moltiplicano, e l'arte classica e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei Licei, in qualche Liceo, per lo meno, **la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia. Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: Virgilio, Orazio, Livio, Tacito!** de' quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio. E le famiglie che condussero per mano il fanciullo alla nostra scuola, senza fede nell'umanità dei nostri studi... per giungere al "titolo" e alla "posizione"... malcontente giustificano il malcontento del fanciullo e giovinetto che perde il tempo con noi."(**Pascoli, 1894**)

Non diverse le conclusioni a cui arrivava nel 1909, la Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari: "**Il metodo adottato nelle scuole italiane per l'insegnamento delle lingue classiche e il più difficoltoso e il meno redditizio**; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario; ..."

Come si vede il "nuovo" metodo scientifico non sfuggì al vaglio delle menti più esperte ed acute, e non sfuggì neppure agli organi istituzionali, ma si era ormai diffusa la convinzione che il latino debba servire come "ginnastica mentale" e che quindi debba essere uno studio sofferto e faticoso,

trasformando così nella pratica scolastica in lingua *morta* quella che era stata, lo ripetiamo, “*una lingua parlata e scritta per quasi due millenni*” (Pascoli, 1911).

4.5. In Germania la riforma di Francoforte

In Germania si era già manifestata una reazione all'eccessivo grammaticalismo della *formale Bildung* nella riforma delle scuole di Francoforte, dove si tornava ad applicare un metodo induttivo, che, tra l'altro, curava particolarmente i contenuti e la relazione didattica (...). Ecco alcune osservazioni: "L'oggetto di tutto questo cambiamento è la **semplificazione dello studio della grammatica**, per eliminare tutto quello che non è essenziale, per ridurre la quantità eccessiva di tempo dedicata allo studio tecnico della grammatica, per rendere le prime fasi più adatte alla mente ancora immatura degli allievi più giovani, per **dare più spazio allo studio della letteratura**, per fare della grammatica lo **studio induttivo della lingua**, per allenare **l'osservazione piuttosto che la memoria**" (Headlam- Fletcher - Paton, 1910 , p. 3)

Ampio spazio veniva dato all'apprendimento attivo e all'ascolto della lingua (*oral work*), (...) "Per quanto riguarda la traduzione, non appena si è concluso un capitolo, uno dei ragazzi è chiamato a leggere l'intero capitolo in latino, mentre ogni errore di pronuncia o relativo alla quantità delle sillabe viene immediatamente corretto da qualche compagno di classe. Grande rilievo è dato alla lettura espressiva, che dimostri la comprensione del testo, le pause devono essere rispettate... Quando nella lezione successiva si rivede la traduzione, tutti i libri sono chiusi e l'insegnante legge il testo latino frase per frase, chiamando dei ragazzi a tradurre. L'effetto prodotto da questo esercizio sull'attenzione degli studenti è notevolissimo: li costringe a cogliere il latino con l'ascolto e certamente contrasta ogni tendenza alla traduzione parola per parola, obbligando il ragazzo a **ragionare sulla frase invece che sulla parola isolata**" (Headlam- Fletcher - Paton, 1910 , p. 130)

In particolare notiamo in questa relazione, oltre, beninteso, al superamento dell'approccio grammaticalista alla lingua, l'attenzione alla **lettura ad alta voce** e all'**ascolto** come momento essenziale dell'apprendimento della lingua, che vale tanto per le lingue moderne, quanto per le lingue antiche.

4.6 In Inghilterra: il metodo diretto di Rouse

Perciò, quando nel 1902 assunse la direzione della prestigiosissima Stephen Perse School di Cambridge, Rouse fece adottare nell'insegnamento delle lingue classiche il “**metodo diretto**” e insieme ai suoi collaboratori pubblicò manuali scolastici e testi teorici sulla didattica del latino e del greco. Nel 1911 fondò l'*Association for the Reform of Latin Teaching*, che promuoveva delle scuole per la formazione degli insegnanti e pubblicava la rivista “Latin Teaching”. Il suo metodo si diffuse in Inghilterra, negli Stati Uniti e persino dalla Segreteria Imperiale per l'Educazione Russa venne un ispettore a visitare la Perse School.

La guerra segnò una battuta d'arresto, che determinò il declino dell'attività e del progetto di riforma dell'insegnamento del latino. Qualcuno in anni successivi ne individuò la causa nella forza d'inerzia della scuola: scarsa disposizione alla sperimentazione, timore che il "metodo diretto" richiedesse competenze disciplinari e didattiche a cui gli insegnanti non erano preparati e che apparivano troppo impegnative. (Stray, 1992, p. 73).

Tuttavia alcuni allievi di Rouse continuarono sulla via aperta dal loro maestro e negli anni Cinquanta e Sessanta cominciarono a diffondersi delle pratiche didattiche, che privilegiavano l'approccio diretto ai testi (*reading methods*), contrastando il metodo grammaticale-traduttivo.

5. Il Latino nella scuola italiana tra Otto e Novecento

5.1 La Legge Casati

Alla vigilia dell'unità d'Italia il Ministro dell'Istruzione Pubblica del regno sabaudo, Gabrio Casati, provvide a dare un assetto organico al sistema scolastico, definendone l'articolazione e le materie di insegnamento dalla scuola elementare all'università. Il decreto venne emanato il 13 Novembre 1859 (decreto N. 3725 del Regno di Sardegna)

La cosiddetta Legge Casati istituiva un Consiglio Superiore della Pubblica istruzione, sanciva l'istituzione della scuola pubblica, e prevedeva un curriculum di studi che, dopo la scuola elementare, si biforcava in due percorsi: l'istruzione secondaria classica, che consentiva l'accesso all'Università, e l'istruzione tecnica. Con la prima si istituivano il Ginnasio, che durava cinque anni (corrispondenti poi alla Scuola Media i primi tre, lasciando inalterati anche nella denominazione la Quarta e la Quinta Ginnasio), e il Liceo, di tre anni.

Questo ordinamento aveva il merito di essere ispirato a un principio laico ed egualitaristico, poiché fissava l'obbligo scolastico per il primo biennio della scuola elementare, gratuita, a cui tutti, maschi e femmine, potevano accedere (in pratica passarono molti decenni prima che questo obiettivo fosse raggiunto), e con l'istituzionalizzazione della scuola Tecnica garantiva l'istruzione superiore per i giovani che intendevano prepararsi per attività che richiedevano una preparazione pratica, per mansioni di tipo amministrativo, economico o tecnico.

Al tempo stesso però rifletteva la concezione classista della società di allora e indicava chiaramente che l'istruzione secondaria classica aveva come obiettivo la preparazione di un'*élite*.

Il **rilievo dato all'educazione umanistica** è evidente, (.....)Poiché uno degli obiettivi più evidenti della legge Casati era quello di contribuire attraverso l'istruzione pubblica a "fare gli italiani", per dirla con D'Azeglio, fino da allora si presentò ai legislatori l'idea che sarebbe stata utile una prosecuzione della scuola elementare comune a tutti gli adolescenti, cioè un ginnasio come una "scuola media" unificata, che, nei primi tre anni successivi alla scuola elementare, desse delle basi culturali condivise, prima che i percorsi si separassero. Fin da allora il problema riguardò l'insegnamento del latino: in che modo e con che tempi proporre l'apprendimento a tutti? (Macchi, 1860, p.349)

(....) un giovane ha speso sette otto anni nello studio del latino e del greco è egli in grado di leggere con diletto e senza stento un autore latino, di scrivere correttamente una breve prosa in questa lingua, di intendere da sé stesso uno dei più facili autori greci? Le composizioni latine che furono comunicate al Consiglio, gli esami di ammissione all'università..., gli esami di concorso ai posti gratuiti nei collegi delle province, le relazioni degli ispettori bastano a convincere che in quanto a cognizioni di latino vi ha un notevole **regresso** da venticinque anni a questa parte". (Talamo, 1960, p. 304)

Come si vede *nihil novi....*

La questione venne ripresa nel corso dei decenni successivi, con varie soluzioni: dalla proposta di un Ginnasio di tre anni per tutti, senza latino, a quella di una scuola unificata in cui fosse previsto l'insegnamento del latino per tutti, proposta poi corretta dalla possibilità di chiedere l'esonero dal latino per gli studenti che non intendessero proseguire gli studi nel Liceo.

Ma nessun cambiamento venne mai approvato e la legge Casati rimase in vigore fino alla riforma Gentile.

5.2 La riforma Gentile

Nel 1923 il Ministro Giovanni Gentile riorganizzava l'"istruzione complementare", per chi proseguiva gli studi dopo la scuola elementare, secondo un criterio organico e conservatore, che prevedeva quattro ordini di scuola:

- il liceo-ginnasio, di cui all' art.39: *L'istruzione classica ha per fine di preparare alle università ed agli istituti superiori.*
- l'istituto tecnico che *"ha per fine di preparare all'esercizio di alcune professioni"* (art.45)

- l'istituto magistrale che *“ha per fine di preparare gli insegnanti della scuola elementare”* (art.53)
- il liceo scientifico che risponde all'esigenza di *“sviluppare e approfondire l'istruzione dei giovani che aspirano agli studi universitari nelle Facoltà di Scienze e di Medicina e Chirurgia, con particolare riguardo alla cultura scientifica”* (art.53)

Come si vede è ribadita l'assoluta centralità e superiorità dell'istruzione classica che sola dà l'accesso a tutte le Facoltà.

Tuttavia **in tutte le scuole superiori era previsto l'insegnamento del latino**, con un carico orario e un programma diverso, naturalmente, ma tutti i giovani che avessero proseguito gli studi dopo le elementari, si trovavano comunque ad aver letto, in misura maggiore o minore, testi di autori latini da Plauto a S. Agostino. L' insegnamento del latino infatti era considerato indispensabile per la sua valenza formativa sul piano logico, culturale e spirituale, nonché per l'apporto che dava, piegato all'occorrenza, alla diffusione dei valori del fascismo.

Questa diffusione del latino, che fu definita *panlatinismo* dal filosofo Guido Calogero (1955), rispondeva al progetto pedagogico del Fascismo, tanto è vero che **Mussolini**, nell' *Appello agli studenti* pubblicato dal «Il Popolo d'Italia», nel dicembre 1923, poteva dichiarare che la riforma Gentile era *“la più fascista tra tutte quelle approvate dal suo governo”*; e due anni dopo, al primo congresso nazionale della Corporazione fascista della scuola (Roma, 5 dicembre 1925), ribadiva: *“Il governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo, esige che la scuola sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo, agnostica di fronte al fascismo, esige che la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a rinnovarsi nel fascismo, e a vivere il clima storico creato dalla rivoluzione fascista”*.

Il clima storico era, com'è noto, quello che mirava a rinnovare i fasti dell'Impero romano, del Mare Nostrum, dell'espansionismo giustificato dal compito di civilizzare i popoli soggetti. Basti pensare alla quantità di simboli desunti dalla tradizione romana, a partire da quello principale del fascio littorio e dell'aquila romana, al saluto romano, all'uso di termini latini, come *dux*, all'iscrizione fin da bambini alle organizzazioni dei Figli della Lupa e della Gioventù del Littorio.

Nel discorso tenuto all'inaugurazione della *“Mostra augustea della Romanità”* organizzata per il bimillenario della nascita di Augusto, il 23 settembre 1937, **Mussolini** affermava: *“Roma è il nostro punto di partenza e di riferimento. È il nostro simbolo o se si vuole il nostro mito. Noi sogniamo l'Italia romana cioè saggia e forte. Molto di quello che fu lo spirito immortale di Roma risorge nel fascismo: romano è il littorio, romana la nostra organizzazione di combattenti, romano è il nostro orgoglio e il nostro coraggio. Civis Romanus sum”*. (citato da Canfora, 2013)

Persino nella propaganda antisemita veniva rievocato l'antico odio tra Roma e Cartagine, assunta come simbolo dei popoli semiti, naturalmente caratterizzati dalla proverbiale punica perfidia contrapposta alla *fides* romana. La propaganda attuata dai Giornali Luce (prodotti dall'Istituto Luce, proiettati nei cinema, prima dell'inizio dei film) presentava addirittura la diaspora degli ebrei come un'invasione di topi che si diramavano in Europa partendo proprio dalla Fenicia, cioè dal luogo dei nemici storici di Roma - non erano forse un popolo semita i Cartaginesi?-, e anche il cinema era usato per affermare la superiorità degli antenati romani,..... Lo dichiarava anche Bottai: con lo studio del latino si ravviva *“quel complesso di virtù che resero i Romani superiori ai Greci e ai Cartaginesi e a tutti i popoli antichi”* (Bottai 1939, p. 192)

Si spiega così l'ampio spazio dato nella scuola, fino dalle elementari, alle figure degli eroi romani, a esempi gloriosi di amor patrio e di virtù belliche, e quindi la scelta di testi storici che esaltavano l'esercito romano, l'abnegazione dei soldati e le imprese dei più famosi generali, l'insistenza sulle guerre puniche e sulle conquiste. La permanenza di questa lettura ideologica della Letteratura Latina è riconoscibile nei cosiddetti *“versionari”*, che ancora, dal secondo dopoguerra in poi, presentavano un'ampia scelta di passi tratti dagli storici che narrano imprese belliche,

privilegiando, per esempio, la terza e la quarta decade di Livio, trascurando in proporzione la prima decade, se non per le figure di Orazio Coclite, Muzio Scevola, e simili esempi di amor di patria portato fino al sacrificio di sé; solo di recente le scelte antologiche hanno cominciato ad aprirsi ad una maggiore varietà di tematiche.

L'insegnamento del latino, con queste caratteristiche, era presente in tutte le scuole superiori, tranne che nella scuola complementare, che non consentiva la prosecuzione degli studi e diventerà poi scuola di avviamento professionale nel 1928, sostituendo la scuola tecnica, che era stata abolita. Ovviamente questa era la scuola frequentata dai ragazzi dei ceti urbani e rurali più poveri. "Il latino dunque è il diaframma rigido che divide le classi abbienti da quelle meno abbienti". (Pittano, 1978, p.20; Flocchini 1999, p.39-40)

E questo avrà non poca importanza in tutti i dibattiti sulla questione del latino dopo la fine del fascismo.

5.3 La *Carta della Scuola* di G. Bottai

..... ()

Dunque, di nuovo, ecco che al latino viene attribuita una **funzione selettiva** e quindi di **garanzia della stabilità sociale**: infatti "*studiare latino* significa semplicemente *studiare*... e una generazione la quale non sappia studiare latino non saprà studiare nulla o saprà studiare con mente dimidiata, unilaterale, disarmonica...." (Bottai, 1942, p.5 e sgg.); quindi, se il latino è riservato a chi vuole studiare, cioè a chi potrà diventare classe dirigente, gli altri, essendone esclusi, sono destinati a funzioni necessariamente subalterne.

Come se non bastasse al latino viene attribuita anche un'altra funzione essenziale nell'educazione fascista: **lo spirito di competizione**, la volontà di affermazione: "il segreto del latino... consiste, afferma Bottai, nell'essere sempre gara e cimento. C'è ... nella sua complessità e nella sua stessa difficoltà, una continua sollecitazione agonistica" (Bottai, 1939). Tra lo studente e il latino si stabilisce "un cimento" e "le qualità della mente sono sollecitate e chiamate fuori, per così dire, dalla trincea." (Bottai, 1942, pag.9)

Queste citazioni rendono bene l'idea di come l'educazione fosse allora permeata da uno spirito bellicoso, che poco però ha a che fare con l'educazione umanistica: il latino diventa un antagonista da battere, da domare, addirittura un nemico da fronteggiare sul campo di battaglia, nella metafora della trincea, da cui le energie della mente del fanciullo devono coraggiosamente uscire per affrontarlo!

Certamente ogni forma di apprendimento può presentare l'aspetto di una gara, ma l'apprendente deve cimentarsi con sé stesso, deve imparare a imparare, deve scoprire le proprie capacità e i propri limiti, deve mettere in discussione le proprie idee. Ma questo non significa vivere lo studio come un campo di battaglia in cui lo aspetta un fantasmatico avversario, il latino!, con cui dovrà ingaggiare una lotta corpo a corpo.

6. Dal dopoguerra ad oggi

6.1 Dal dopoguerra agli anni Sessanta

Con la fine della guerra la prospettiva dell'insegnamento del latino cambia: il Governo Militare Alleato istituisce una Sottocommissione per l'Educazione, o **Commissione Washburne**, un pedagogista seguace del pensiero di Dewey. La commissione ha lo scopo di proporre una revisione del sistema scolastico per smantellare quella che dagli Alleati fu definita una "macchina per la produzione di fascisti", insiste quindi sulla necessità di togliere all'insegnamento del latino la forte connotazione ideologica che aveva avuto nel ventennio; data poi l'impostazione propria dell'"attivismo pedagogico" di Dewey, che vede il ragazzo come soggetto attivo, protagonista nei processi di apprendimento, e si fonda sul principio che si impara facendo (*learning by doing*), la

Commissione caldeggiava l'uso del **metodo induttivo**, che appare il più efficace per favorire motivazione e acquisizione delle basi linguistiche necessarie per approdare alla lettura degli autori. (Pittano 1978, p.22; Bruni 2005, p.106 e sgg.) Questo consiglio cadde nel vuoto.

Né c'è da stupirsi: le novità che provenivano dalla pedagogia di stampo anglo-americano, la psicologia cognitiva, la psicologia dell'età evolutiva, le metodologie attive avevano scarsa diffusione presso docenti di lingue classiche che provenivano da un'università in cui, nelle facoltà di lettere, l'esame di Pedagogia era facoltativo, e che si erano formati in scuole dove l'unica metodologia praticata era quella grammaticale-traduttiva, ormai consolidata da una prassi centenaria, tanto da essere diventata - e considerata ancor oggi - il metodo "tradizionale", in cui "tradizionale", appunto, suona come una garanzia di efficacia provata e documentata.(Flocchini 1999, p. 60)

Nel periodo che va dalla fine della guerra agli anni Sessanta, dopo i cinque anni di scuola elementare, la scelta per i ragazzi è tra la scuola media e la scuola di avviamento, scelta quasi sempre obbligata a secondo delle condizioni economiche della famiglia. Ma fervono le discussioni su come insegnare il latino, là dove lo insegna, cioè nella scuola media e nei Licei.

La questione che si pone con sempre maggiore insistenza è l'istituzione di una scuola media unica e, in questo caso, con o senza il latino? Il latino quindi conserva ancora il tratto di una discriminante di classe e di nuovo riflette gli orientamenti dei diversi gruppi politici.

La soluzione era ardua, perché, come già aveva osservato Gramsci, se lo studio delle lingue antiche si attesta su una barriera di classe da abbattere, quali discipline, che abbiano pari valenza formativa, possono sostituirlo?

Per i progressisti (i Partiti Repubblicano, Socialdemocratico, Socialista e Comunista) l'insegnamento del latino doveva essere impartito solo nelle scuole superiori, in nome dell'uguaglianza di base che doveva essere garantita nei primi otto anni dalla scuola; per i conservatori (Democrazia Cristiana, Partito Liberale, Movimento Sociale Italiano, erede del partito fascista) tale insegnamento doveva essere mantenuto nella scuola Media a tutti i costi per evitare un abbassamento del livello culturale. Naturalmente tra questi le motivazioni erano diverse: si trattava di salvaguardare per gli uni la lingua che era anche quella della liturgia a cui era chiamato il popolo cattolico, per gli altri la cultura che tradizionalmente caratterizzava le classi alto-borghesi, per l'MSI si trattava di mantenere vivo lo spirito della nazione.

Le posizioni all'interno di ciascuno schieramento non furono però del tutto omogenee: per esempio, all'interno del PCI ci fu una polemica tra il **latinista Concetto Marchesi**, che non poteva accettare una riduzione dell'insegnamento del latino su cui si fondavano i valori laici, umani e civili da secoli, e il **filosofo Antonio Banfi**, che sosteneva la necessità di una scuola media "concreta e pratica" che desse ai giovani la preparazione necessaria sia per accedere al ginnasio, sia per proseguire gli studi negli istituti tecnico-professionali (Banfi 1946, p.264). Marchesi invece ribatteva che bisognava dare anche ai figli dei lavoratori quella scuola "formativa", in cui il latino è indispensabile, che consenta loro di acquisire quelle capacità critiche necessarie per assolvere una funzione di guida della società.

Dopo molte polemiche, in un clima politico che stava mutando - si avvicinava il "compromesso Storico"- si trovò infine, nel 1962, una via di mezzo con l'istituzione della **scuola media unificata** che prevedeva un primo anno senza latino, un secondo anno con l'insegnamento del latino come integrazione dell'insegnamento di italiano, e un terzo anno con il latino facoltativo. **Ma questo cambiamento avrebbe richiesto una metodologia didattica diversa dal passato, cosa a cui i docenti non erano preparati**, e ciò diede luogo a una situazione confusa in cui ogni insegnante cercava di adattarsi come credeva più opportuno, o non si adattava affatto, e continuava a insegnare il latino come sapeva e poteva.

La questione del latino però non si poneva solo in termini politici, ma accendeva il dibattito tra insigni studiosi, glottologi, filologi, latinisti e grecisti a vario titolo, sui metodi didattici, alla luce degli studi più recenti. Si andava facendo strada l'idea che bisognasse distinguere attentamente la ricerca teorica dalla pratica didattica, la grammatica scientifica dalla grammatica pedagogica. Era nata un'associazione dal nome molto eloquente di *Movimento circoli per la didattica*, come la rivista omonima, che nel 1952 organizzò un convegno su tematiche relative alla didattica delle diverse discipline. La relazione del latinista G. B. Pighi, studioso di grande rigore scientifico, pubblicata l'anno dopo sulla rivista del Movimento, metteva chiaramente in luce con accenti molto duri i difetti dell'insegnamento del latino, che si perpetuavano in una pratica didattica miope e dannosa, a causa della **"degenerazione del metodo grammaticale"** che invischiava gli adolescenti nella "melma d'una grammatica imbecille, malnota ai docenti e inutilmente sofferta dai discenti", annoiati da letture "stonate nella pronunzia, nell'intonazione, nell'interpretazione, infette d'oscurità e d'artificio"... per non dir altro.

In uno scritto successivo Pighi individuava con grande lucidità gli effetti dannosi della confusione che nasceva tra la didattica delle lingue classiche e gli studi di grammatica e di linguistica comparata, che erano approdati a risultati di grande interesse. Si chiedeva infatti quali di tutti i risultati della linguistica si potessero utilmente sfruttare nell'insegnamento della grammatica a scuola, e concludeva amaramente che gli studi di glottologia e la tendenza verso la grammatica generale avevano prodotto come risultato "uno scientismo rispettabile da un lato, ma dannoso dall'altro, perché **si perse il contatto con l'esercizio e con l'uso della lingua** e invece si diede una grandissima importanza a una filologia astratta dall'uso linguistico" (Pighi 1953, p. 87 e p.107)

Pighi proponeva come antidoto il modello di una didattica in apparenza nuova, ma in realtà antica, cioè il modello umanistico, e citava i "latinucci" del Poliziano (*ibidem*, p.106), non molto lontani da quei *Colloquia*, di cui in seguito Erasmo aveva dato un esempio brillante.

6.2 Dagli anni Sessanta agli anni Novanta

La riforma del 1962 non poteva dunque realizzare il progetto di una scuola dell'obbligo che fosse veramente *unica*, né porre fine alla *querelle* sul latino, che coinvolgeva studiosi, opinionisti, politici, oltre ovviamente a studenti, insegnanti e genitori. Infine, come era prevedibile ormai, il latino fu definitivamente abolito nella scuola dell'obbligo con la legge del 1977 che proponeva "il rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana – con riferimenti alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica – e delle lingue straniere" (Legge del 16 Giugno 1977, n. 384, art. 2, a). Questa decisione avrebbe dovuto portare a una modifica dei programmi delle superiori di secondo grado allo scopo di realizzare un raccordo organico con la scuola dell'obbligo, da cui il latino era scomparso, ma non si ebbe che qualche riduzione nei programmi di latino dei Licei. I docenti delle superiori si trovarono così a dover far fronte in cinque anni agli obiettivi che prima, fino al '62, venivano perseguiti in otto anni e, bene o male, in sette nel periodo successivo. Per altro, già da un decennio, nelle scuole superiori, era in atto una modifica che "rivoluzionava" lo statuto del latino e gli obiettivi, senza però che questo comportasse una ridefinizione dei metodi: l'O.M. del 20/3/1967: l'ordinanza escludeva dagli obiettivi la padronanza della lingua attraverso l'uso attivo, cioè la traduzione dall'italiano in latino, e stabiliva che **l'insegnamento del latino doveva promuovere soltanto la competenza ricettiva**, cioè la capacità di leggere e comprendere testi in latino, documentata dalla capacità di tradurli. In altre parole, nel tentativo di dare centralità alla conoscenza della cultura antica e ai contenuti, rispetto all'apprendimento delle norme grammaticali, che fino ad allora erano presentate e studiate in funzione della traduzione dall'italiano in latino, **si confermava implicitamente l'uso del metodo grammaticale-traduttivo, ma "azzoppandolo"**, infatti, abolendo l'esercizio di un'attività che è fondamentale nell'apprendimento di una lingua - quella di formulare

frasi, cioè di *pensare in quella* lingua - se ne rendeva ancora più precario l'apprendimento. Partendo dall'assunto che il latino sia lingua "morta", quindi inutilizzabile per la comunicazione, se ne trascurava l'uso attivo, non solo nelle abilità orali (impensabili!), ma anche in quelle scritte.

Il risultato fu l'**abbassamento del livello di apprendimento** e, forzatamente, l'abbassamento delle richieste: "disastroso...: si impara il latino poco e male ed è aumentata a dismisura l'ostilità dei giovani...". (Flocchini 1999, p.66) Si riprenderà l'argomento nel capitolo sul metodo.

Non si teneva conto del fatto che l'insegnamento della lingua ha caratteristiche diverse si stavano levando di nuovo voci di dissenso contro l'impostazione grammaticalista e venivano avanzate proposte di innovazione didattica, anzi richieste pressanti di cambiamento, in convegni dedicati, di cui si trova documentazione negli atti pubblicati. Anche la sagistica e le riviste specializzate, come *Aufidus*, *Atene e Roma* e le pubblicazioni degli IRRSAE, offrono un'ampia gamma di interventi dei migliori specialisti, di cui diamo conto in diversi passi di questo lavoro.

Le critiche del Pighi venivano riproposte alla fine degli anni Settanta dalla voce autorevole di un filologo e grecista insigne, che dalle pagine del "Tempo" tuonava "È impensabile cominciare il latino con lo studio sistematico di declinazioni da mandare a memoria e con le frasette senza senso delle vecchie grammatiche [...] Bisogna cominciare una buona volta a escludere inizialmente quello studio sistematico della morfologia e della sintassi (con annesse eccezioni e sottoeccezioni) che per tanto tempo ha aduggiato e aduggia tuttora i primi anni di studio del latino e del greco. Porre subito i giovani davanti ai testi: non dimentichiamo che in questo modo impararono e insegnarono il greco gli umanisti, dal Guarino al Valla al Poliziano a Marsilio Ficino " (D. Pieraccioni 1978)

Tuttavia questo dibattito rimase confinato nell'ambito della pubblicistica e dei convegni, ma nelle aule dei licei nulla cambiò ancora per molto tempo, benché di innovazioni metodologiche e pedagogiche si cominciasse a parlare anche nelle *Avvertenze* che accompagnavano i programmi della Scuola Media unificata, nel 1962 (DM 24/4/1963) e nel 1977 (DM 9/2/1979), raccomandando metodi "attivi", "induttivi", che valorizzassero la "scoperta" da parte dei giovani discenti. (Flocchini 1999, p. 65).

Sul piano pratico della didattica applicata rappresentano una felice eccezione le *Lezioni* di Tiziana Momigliano, una voce decisamente fuori dal coro, che negli anni 1972-73 proponeva, su basi empiriche, un metodo induttivo e accattivante, tanto che sono state ripubblicate recentemente col titolo *Il latino con gioia* (Arrigoni, Gioseffi 2009). Solo a partire dagli anni Novanta comincerà a diffondersi in Italia il metodo induttivo, basato su un rigoroso metodo scientifico, grazie alla pubblicazione di *Lingua latina per se illustrata* dello studioso danese H. Ørberg, già noto in Europa dagli anni Sessanta (la prima edizione è del 1955). Di entrambi si parlerà nel capitolo dedicato ai metodi.

Restava per altro insoluto il problema di come garantire una scuola secondaria che fornisse a tutti dei fondamenti culturali condivisi, che fosse cioè formativa nel senso più ampio del termine, rimandando perciò la scelta del percorso scolastico e professionale. A questo scopo, nel 1988, fu istituita la Commissione, presieduta dall'on. Beniamino Brocca, Sottosegretario all'Istruzione, che elaborò un progetto di riforma organico, in cui metteva a fuoco con chiarezza le finalità di ogni ordine e grado di scuola e dell'insegnamento di ciascuna disciplina.

6.3. Il Progetto Brocca

Gli estensori del Progetto nella premessa sottolineano l'obiettivo di dar vita a una scuola realmente formativa, cioè che dia agli studenti gli strumenti per operare delle scelte consapevoli per quanto riguarda il loro percorso di studi e il loro futuro professionale, ma che al tempo stesso li renda cittadini responsabili e partecipi delle vicende del loro tempo storico. A questo scopo si richiede una "formazione che proponga una più **ampia e variegata gamma di sollecitazioni di**

diversa natura culturale" nel primo biennio della secondaria superiore, dato che, si sottolinea, non si possono ipotizzare scelte mature e consapevoli al termine della scuola media.

A questo proposito si rileva che nei due tipi principali di scuola (licei e istituti tecnici) mancano componenti culturali ritenute oggi essenziali per la formazione dell'uomo e del cittadino e per la comprensione del presente (scienze economiche, giuridiche e sociologiche), inoltre nei licei risulta, per lo più, debole la formazione scientifica, mentre nei tecnici è molto ridotta la dimensione umanistica. Perciò la Commissione propone che la riforma del sistema scolastico miri ad una maggiore completezza formativa grazie alla presenza, in ogni curriculum, delle stesse componenti essenziali della cultura contemporanea, che rispecchi l'unitarietà dei saperi, pur conservando le specificità dei singoli indirizzi. Proprio il criterio della **unitarietà** richiede necessariamente "un ripensamento degli **obiettivi di apprendimento e dei contenuti di tutti gli insegnamenti**". (p.XVI)

Per il primo biennio della scuola secondaria superiore il progetto Brocca distingueva nei primi due anni discipline a). comuni a tutti gli indirizzi; b). comuni ad alcuni indirizzi; c). specifiche di singoli indirizzi. (pag. 23-30) Il latino, tra le discipline comuni ad alcuni indirizzi, era presente negli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico e scientifico, con un "monte ore" identico nel primo biennio: quattro ore settimanali. Nel triennio invece le ore di latino sono quattro in ogni anno dell'indirizzo classico; tre in ogni anno dell'indirizzo scientifico e dell'indirizzo socio-psico-pedagogico; tre nel secondo biennio e due nel quinto anno dell'indirizzo linguistico.

Tra le **finalità specifiche** dell'insegnamento del latino vengono indicate, oltre naturalmente alle acquisizioni linguistiche e alla possibilità di accedere direttamente al patrimonio dei testi antichi, la "consapevolezza storica nello studio delle **realità culturali e linguistiche europee nonché di quelle derivanti dall'Europa**, e la capacità di riflessione linguistico-teorica, sia perché il latino è **lingua storicamente 'conclusa' sia perché lingua 'non esaurita'**". (p.111 e sgg.)

Gli **obiettivi di apprendimento** alla fine del biennio sono:

1. comprendere e tradurre un testo latino, individuando ne tutti gli elementi morfosintattici e di coesione testuale, gli aspetti testuali e storico-culturali, e sapendo operare "le scelte più opportune tra le varie possibilità espressive" nel momento della ricodifica in italiano;
2. individuare le relazioni esistenti fra i vari elementi linguistici, nel confronto tra il latino e l'italiano e le lingue moderne neolatine e non;
3. individuare nei testi gli elementi che esprimono la civiltà e la cultura latina collegandola anche con opere artistiche, reperti archeologici, usi e costumi;
4. individuare alcuni aspetti estetici dei testi e alcune caratteristiche stilistiche degli autori;
5. analizzare i testi, riconoscendo in essi elementi di continuità di alterità storico-culturale fra presente e passato; confrontando alcuni generi letterari con opere delle letterature moderne, e "individuando i valori civiltà e di cultura di lunga durata." (p.184)

Come si vede gli obiettivi non presentano grandi novità, se non la maggiore attenzione al **contesto** storico-culturale fin dagli inizi.

Per quanto riguarda i **contenuti** relativi alla competenza linguistica, la Commissione non presenta altra novità, se non quella di mettere **lo studio del lessico** sullo stesso piano delle nozioni fonetiche, prosodiche e morfosintattiche, indicate nell'ordine tradizionale.

Per quanto concerne le letture e l'analisi del testo, raccomanda che i brani proposti siano, ovviamente, "adeguati allo sviluppo delle conoscenze linguistiche acquisite, **dotati di senso compiuto e raggruppati, almeno in parte, secondo tematiche** relative alla storia della civiltà e **adeguatamente contestualizzati anche con passi in traduzione**." Cosa, questa, per nulla scontata all'epoca. Nelle proposte di letture non si trovano novità, se non la citazione tra gli autori anche dei testi biblici e agiografici. Si precisa, inoltre, nelle Note generali, che "nello sviluppo dei contenuti **la descrizione della lingua** conduce ad una visione semplice ed elementare del sistema

linguistico latino dell'età classica ed è **concepita in funzione della comprensione dei testi latini**. Per questa ragione si mette il più possibile in collegamento lo studio della morfologia con quello della sintassi" (p. 185-186)

Nel capitolo dedicato alle **indicazioni didattiche** (p. 260 e sgg.) si sottolinea l'importanza di rilevare le competenze di partenza possedute nella lingua italiana e di cercare "le **convergenze possibili, di obiettivi e di metodi con la programmazione dei docenti di italiano e di lingue straniere**, allo scopo di favorire l'apprendimento attraverso l'uso di elementi concettuali corrispondenti e l'attivazione di processi mentali ed espressivi analoghi" e si precisa che nel percorso di insegnamento/ apprendimento è necessario che gli **argomenti** siano "**presentati all'inizio in modo semplice e non necessariamente sistematico**", e approfonditi poi con un processo graduale. Occorre inoltre dare un **ruolo attivo allo lo studente** coinvolgendolo sia nelle scelte didattiche, per suscitare il suo interesse e rafforzare le motivazioni all'apprendimento.

Uno degli aspetti più interessanti è l'importanza data alla **centralità del testo**: "La coerenza indicata fra obiettivi e contenuti pone al centro dell'insegnamento-apprendimento del latino la lingua documentata nei testi, dei quali si richiede quindi l'accostamento diretto."

Questa metodologia assume particolare rilievo nel primo biennio, perché riguarda aspetti educativi e didattici adeguati all'età dell'adolescenza: la necessità di formulare varie ipotesi per interpretare un testo promuove il senso critico e la riflessione; lo sforzo di comprendere documenti di un mondo lontano "educa all'attenzione all'alterità, nel rispetto e nel confronto." (p. 269) Un altro punto di interesse riguarda la **traduzione**: "Tradurre è **sintesi finale di una serie di operazioni** che richiedono la capacità di analizzare, comprendere e interpretare il testo latino e insieme di riprodurlo in italiano, strutturando e organizzando il discorso secondo le regole della lingua di arrivo", che richiede un addestramento molto specifico su ciascuna delle operazioni richieste dal punto di partenza al punto di arrivo. Si raccomanda inoltre di proporre agli studenti solo brani che contengano tutte le informazioni necessarie per la decodifica, opportunamente contestualizzati.

Per il triennio si ribadisce l'importanza del **convergente apporto delle discipline presenti in tutti i piani di studio e di quelle caratterizzanti** e si indicano nelle note ai piani di studio le **competenze professionali** che si possono conseguire. I piani di studio devono avere "uno spessore tale da comprendervi **l'insieme dei sistemi concettuali e simbolici** con i quali l'uomo cerca di interpretare se stesso e la realtà, dei **sistemi espressivi** attraverso i quali prende forma l'esperienza vissuta e dei sistemi di azione che permettono di dominare e di organizzare l'ambiente sociale e produttivo." Il nuovo sistema scolastico deve **superare la dicotomia** tra l'istruzione classica e l'istruzione tecnica, la prima intesa fino ad allora come propedeutica al proseguimento degli studi, la seconda come percorso chiuso; inoltre deve realizzare le proprie **finalità orientative**, non solo sul piano delle attitudini personali, ma fornendo anche conoscenze, abilità, schemi procedurali che, in condizioni e con scopi diversi, sono gli stessi richiesti dal mondo del lavoro e dalla società in generale. Infine deve tener conto delle le **dinamiche emotive relazionali**, favorendo tutte le "forme efficaci di **coinvolgimento** diretto degli studenti nella programmazione, nella conduzione e nella **valutazione** delle attività didattiche, nonché in un processo che favorisca anche **l'autovalutazione**."

La Commissione ribadisce il principio della **unitarietà del sapere** e del processo di educazione e formazione culturale, che deve trovare una affermazione anche nella attuazione di un'«**area di progetto**» che conduca al coinvolgimento e alla concreta **collaborazione interdisciplinare** estesa ad alcune e/o a tutte le discipline.

A tale scopo definisce le **finalità**, i **contenuti** e gli **obiettivi di apprendimento** di ciascuna disciplina in generale e nei diversi indirizzi, segnalando anche le aree di interconnessione tra i vari

insegnamenti; per il latino i contenuti riguardano la competenza linguistica, la lettura e l'analisi del testo, la storia letteraria, sempre tenendo presente nella **programmazione** i caratteri particolari di ciascuno indirizzo, quali risultano dalle finalità e dagli obiettivi specifici.

Gli aspetti più innovativi e caratterizzanti sono la **centralità del testo**, che, se nel biennio è rilevante per l'apprendimento linguistico, a maggior ragione lo è nel triennio in rapporto alla storia della cultura antica, non solo letteraria, alle varietà diacroniche della lingua, alla permanenza di generi, di motivi e *topoi* nelle letterature europee, e non solo. Naturalmente ogni indirizzo prevede scelte diverse nelle letture e curvature diverse nell'analisi del testo, nelle osservazioni linguistiche e storiche, ma resta sempre ineludibile la necessità di collegare il passato al presente nel corso dello sviluppo delle **culture europee**.

Anche se il Progetto Brocca è rimasto confinato nell'ambito di una sperimentazione ormai conclusa, alcuni dei criteri enunciati restano ormai come punti fermi.

6.4 Dagli anni Novanta ad oggi

La fine dei "programmi" è stata sancita nel 1997 con l'attuazione **dell'autonomia organizzativa e didattica** "nel rispetto degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale"(legge 15 Marzo 1997, n.59). Da qui l'esigenza della stesura di un POF da parte delle singole scuole e la possibilità per tutti i docenti di programmare i propri percorsi didattici secondo Moduli, Unità Didattiche, Unità di Apprendimento in cui siano specificati finalità, obiettivi, tempi di attuazione, strumenti, criteri di valutazione.

Nel 1998 la Commissione dei Saggi, istituita dall'allora ministro alla Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, ha prodotto un documento dal titolo *I contenuti essenziali per la formazione di base*, in cui si riafferma l'importanza della cultura classica, però con qualche ambiguità per quanto concerne lo studio del latino, presente insieme al greco nel liceo classico, ma come e in che misura negli altri indirizzi? Si prospetta l'ipotesi di un insegnamento della cultura antica separato dallo studio della lingua, lettura di testi in traduzione, affiancati da altri supporti, da conoscenze storiche, archeologiche, antropologiche.

Nel 2003, con la riforma del ministro Moratti, vengono declinati gli obiettivi disciplinari in OSA, obiettivi specifici di apprendimento, tra questi anche per quanto riguarda le lingue classiche viene introdotto tra gli obiettivi l'uso degli strumenti informatici.

6.5 La riforma Gelmini

6. 6 Le Indicazioni nazionali. Sintesi

Riportiamo qui le Indicazioni Nazionali formulate nel Decreto del 15 marzo 2010³.

Ci sembra importante premettere i criteri generali a cui ogni insegnamento disciplinare deve guardare perché l'attività didattica risulti orientata consapevolmente alle finalità generali.

Il testo del decreto richiama i concetti di:

- competenza
- metacognizione
- competenze digitali
- competenze di Cittadinanza e Costituzione
- nuclei fondanti delle discipline
- rinuncia ai tradizionali "programmi"
- unitarietà della conoscenza

³ MIUR, Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."

- competenza linguistica dell'italiano come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale
- autonomia delle scelte metodologiche, sperimentazione e scambio di esperienze