

De quadam vexata quaestione

sive de hodierna utilitate discendi docendique linguam Latinam

Francesco Bailo

ABSTRACT

Il presente articolo vuole essere un contributo propositivo al problema dell'insegnamento delle lingue classiche nella scuola italiana. Si prendono in esame i risultati di una approfondita ricerca sul tema pubblicata dalla associazione TreeLLLe. I dati, che possono apparire sconcertanti, vengono esaminati da alcuni esperti che si confrontano sulle possibili soluzioni e avanzano delle proposte innovative.

“È logico che si studi latino (e greco) al liceo classico: questo ci si aspetta. La mia domanda riguarda più che altro i licei scientifici... Perché si deve studiare una lingua morta? Quale è la sua utilità? Io ammetto che l'ho odiato dal profondo del cuore, per i 5 anni di liceo. Sarà stata colpa dei professori, o forse la mia incapacità di percepire il suo fascino. Mi sono chiesta mille volte: perché? Poi, da sola, ho cominciato ad appassionarmi ad alcuni scrittori classici (Catullo, Petronio) e con l'aiuto del mio dizionario a cercare di tradurmi qualche cosa (anche io sono un po' restia alle traduzioni preconfezionate, al massimo posso considerarle come tracce), quindi lo studio si è rivelato, anche se molto limitatamente, utile, visto che questa passione non è mai stata molto profonda! La conversione si è rivelata al primo anno di università, quando mi sono messa a studiare russo. Se avessi studiato greco avrei avuto più familiarità con i caratteri del cirillico, ma quello è uno scoglio che si supera abbastanza facilmente... Il fatto è che anche il russo ha i casi, proprio come il latino, e ogni

caso riguarda determinati complementi. Mi sono resa conto che i miei colleghi, che non avevano mai avuto a che fare con il latino, si trovavano in enorme difficoltà, nel cercare di capire la loro funzione. Non dico che sono una maestra nell'uso, ma ho dovuto convenire con me stessa che in fondo non sono stati 5 anni buttati!”

Mi sono imbattuto in queste parole quasi per caso, passando da un *link* all'altro fra vari *blog*¹ presenti nella Rete. Non credo abbia importanza sapere *chi* l'ha scritto, è più interessante leggere e capire *cosa* viene detto; si tratta comunque -lo si intuisce facilmente- di una giovane studentessa universitaria che ad un certo punto del suo percorso di studi si pone una domanda di non poco conto e, in base alla sua pur breve esperienza, risponde di conseguenza: non è una persona 'addetta ai lavori', né una docente liceale interessata ai risvolti occupazionali del problema, né tantomeno una accademica chiamata ad esprimere opinioni sui massimi sistemi. Sono invece ammirevoli la freschezza, la giovanile ingenuità, la sincerità con le quali ha espresso e motivato la sua idea.

Come docente di italiano e latino mi sono posto anch'io gli stessi problemi e se quando ero studente di liceo classico probabilmente consideravo *ineluttabile* lo studio del greco e del latino, con l'esperienza accumulata in questi anni ho cominciato ad avere alcuni dubbi sull'ineludibilità dell'insegnamento del latino, soprattutto in un liceo scientifico. Confesso senza timore di essere stato uno di quei docenti che agli inizi della sua professione, pur cercando di far amare la lingua latina, ha basato il suo

¹ Cfr. <http://ilcimiterodeilibridimenticati.forumcommunity.net/?t=9166759>

insegnamento prima sulla ‘grammatica’ e poi sulla ‘letteratura’, dando per scontato che non si può capire un testo latino senza conoscerne le strutture linguistiche. L’incontro con il cosiddetto metodo Ørberg² mi ha aperto gli occhi su *come* si può insegnare una lingua che il più delle volte è subìta più che accettata e soprattutto porta con sé il marchio di ‘lingua morta’.

Ma non è questo il punto, dato che il problema non è il *metodo* di insegnamento della lingua, quanto il capire se è *ancora necessario* conoscere il latino per avere accesso alle fonti del sapere. La domanda pressante cui la Scuola, nelle sue varie articolazioni, è chiamata oggi a rispondere è formalmente di una semplicità disarmante, ma non per questo meno profonda e per certi versi drammatica: in una ‘scuola delle competenze’ quale quella verso cui ci si

sta dirigendo in tutta Europa, quali disposizioni permanenti in termini di conoscenze, abilità e competenze è in grado di fornire lo studio del latino (e del greco, aggiungerei) nella formazione di un giovane del XXI secolo?³

Già nel 1996 la rivista MicroMega⁴ aveva riaperto la discussione intitolando un intero capitolo *Attualità del latino*; ora l’associazione no-profit, apartitica e agovernativa TreeLLLe⁵ con il volume *“Latino perché? Latino per chi?”* ha pubblicato gli esiti di una approfondita ricerca dal titolo *“Dati sull’insegnamento del latino (e del greco) oggi: in Italia, in Europa, e in USA”*, accompagnandoli con una serie di riflessioni di esperti e due articoli di Françoise Waquet (*“Splendore e decadenza del latino”*) e Claude Thélot (*“Riflessioni sull’esperienza francese”*).⁶

² “Nel metodo Ørberg, a differenza di ciò che accade nei tradizionali modelli normativi, i fenomeni linguistici non vengono mai studiati astrattamente, per essere applicati in un secondo momento, ma, con il procedimento inverso, gli studenti lavorano prima su un contesto linguistico, da cui poi, di volta in volta, sono invitati a dedurre le norme, che dovranno applicare in altre situazioni frasali. I due volumi del corso (vol. I: *Familia Romana* e vol. II: *Roma aeterna*), fortemente interconnessi e l’uno il naturale presupposto e/o prosecuzione dell’altro, contengono una narrazione continuata. *Familia Romana* racconta le vicende quotidiane di una famiglia romana (pur con qualche anacronismo!!) e *Roma aeterna* offre un compendio di storia romana (soprattutto da Livio e da Cicerone.” Cfr. S. Rocca, *Sul metodo Ørberg*, all’indirizzo <http://www.loescher.it/mediaclassica/Latino/sperimentazione/metodo.asp>. Sul sito dell’Accademia Vivarium Novum (<http://www.vivariumnovum.it/>) è possibile trovare altre informazioni sul metodo. Per informazioni su Hans Henning Ørberg: http://it.wikipedia.org/wiki/Hans_Henning_%C3%98rberg. Si veda anche <http://www.lingua-latina.dk/>, il sito che illustra il metodo e permette l’acquisto di supporti digitali.

³ Una domanda simile la troviamo in N. Flocchini, *Insegnare latino*, Firenze, La Nuova Italia, 1999. In questo volume l’autore analizza metodologie e tecniche dell’insegnamento/apprendimento del latino con l’intento di offrire agli insegnanti una didattica coerente con i bisogni delle nuove generazioni.

⁴ MicroMega è una rivista bimestrale di cultura, politica, scienza e filosofia. Edita dal Gruppo editoriale L’Espresso, è stata fondata nel marzo 1986 e Paolo Flores d’Arcais ne è l’attuale direttore. Nel fascicolo di novembre-dicembre 1996 compaiono tre articoli: Giancarlo Rossi scrive un’apassionata *Apologia pro lingua latina*; Luigi Miraglia con il suo *Come (non) si insegna il latino* espone un’articolata indagine sui metodi d’insegnamento usati nella scuola italiana e propone l’innovativo metodo Ørberg; infine Claudio Piga con il suo *Diagramma del latino* illustra graficamente e con un pizzico di ironia gli abitanti di quella che lui chiama la ‘galassia del latino’. L’articolo di Miraglia è disponibile anche in rete all’indirizzo <http://www.vivariumnovum.it/micromega.htm>. Il 22 novembre 1996 sulle pagine del “Corriere della Sera” Paolo di Stefano intitolava il suo articolo *Sinistra pentita. Torniamo al LATINO*. Cfr. http://archiviostorico.corriere.it/1996/novembre/22/Sinistra_pentita_Torniamo_LATINO_co_0_96112211251.shtml

⁵ All’indirizzo <http://www.treelle.org> è possibile trovare tutte le informazioni sull’associazione e sulla sua attività. La diffusione delle pubblicazioni è effettuata sulla base di *mailing list* ‘mirate’, ma i testi sono scaricabili in formato .pdf da un’area dedicata e accessibile senza iscrizione. Ad esempio, il volume *Latino perché? Latino per chi?* si trova all’indirizzo <http://www.treelle.org/materiale/QA1.pdf>

⁶ Rispettivamente alle pagine 19-29 e 127-137 del volume *Latino perché? Latino per chi?* sia in formato cartaceo sia in formato digitale. Di seguito si farà riferimento sempre a questa edizione.

Nell'introduzione, il presidente dell'Associazione Attilio Oliva, sulla base di una ricca documentazione corredata da una serie di tabelle esplicative, commenta il risultato "inatteso e sconosciuto ai più"⁷ emerso dalla ricerca ed afferma a chiare lettere che la situazione italiana, di per sé "eccezionale" rispetto ad altri paesi dell'Occidente, presenta aspetti "sciocanti". Vediamoli, in sintesi:

- il 41% dell'intera popolazione della scuola secondaria era, nel 2005, impegnata nell'apprendimento del latino (un milione di alunni su 2,5 milioni di iscritti);
- il latino è previsto nel curriculum di quasi tutti i licei (unica eccezione, il liceo artistico);
- l'insegnamento del latino e del greco ha carattere obbligatorio;
- circa il 40% di alunni si presenta all'esame di maturità con "debiti" nelle lingue classiche;
- si assiste ad una progressiva *femminizzazione* dei licei;
- la distribuzione territoriale degli allievi liceali vede una netta preponderanza del meridione;
- nei licei classico e scientifico, dove troviamo più di un terzo del totale degli

allievi della scuola secondaria, il peso curricolare delle materie dell'area linguistico-letteraria è molto elevato rispetto a quello delle materie di area scientifica.

L'eccezionalità della situazione italiana è costituita dal fatto che, come si vede dalla sottostante tabella,⁸ negli altri paesi lo studio del latino è previsto solo in per certi curricoli e per di più è *opzionale*.

A fronte di ciò i numeri confermano in Italia un trend di crescita nelle iscrizioni ai licei, cui corrisponde un relativo aumento dei 'debiti'. L'associazione si è chiesta quindi quali potrebbero essere le soluzioni o meglio le reazioni della scuola di fronte a tali dati, e lo ha fatto formulando a sei qualificate personalità della cultura italiana: Luigi Berlinguer, Carlo Bernardini, Maurizio Bettini, Tullio De Mauro, Rosario Drago, Leopoldo Gamberale, tre precise domande:

- latino, perché?
- latino: obbligatorio, opzionale o da abolire?
- latino: per chi (per quali indirizzi scolastici)?

	Insegnamento opzionale o obbligatorio		% degli studenti che studiano le lingue classiche	
	LATINO	GRECO ANTICO	LATINO	GRECO ANTICO
USA	opzionale		1,3 %	
FRANCIA	opzionale		3 %	1 %
GERMANIA	opzionale		5-8 %	
GRAN BRETAGNA	opzionale		1-2 %	
GRECIA	opzionale	obbligatorio	25 %	100 %
ITALIA	obbligatorio		41 %	10 %

⁷ p. 13.

⁸ Tabella ripresa dal sito dell'associazione http://www.treeille.org/?p=rassegna_stampa, cui vanno aggiunte le seguenti informazioni: FONTE: Database Eurydice e stime con indagine diretta a cura di TreeLLLe; il 41% corrisponde a 1.006.000 studenti della secondaria superiore su un totale di 2.500.000. NOTA: Le lingue classiche sono opzionali anche in Belgio, Finlandia, Irlanda, Portogallo, Spagna, Svezia. Sono obbligatorie in alcuni indirizzi in Austria, Danimarca, Paesi Bassi.

“I contributi raccolti”, si chiede Oliva, “sono di grande interesse e ben argomentati, ma le risposte e le proposte in ordine ai quesiti formulati divergono significativamente tra loro. È questo un segno di visioni ed opinioni tra loro inconciliabili? O piuttosto è un sintomo di un dibattito insufficiente su un tema che è stato fino ad oggi troppo trascurato? È possibile che esperti di tanta competenza ed esperienza non possano trovare risposte maggiormente condivise?”⁹ L'argomento, come si vede, è ‘caldo’ perché “la questione dell'attualità delle lingue classiche nei licei è tema tutt'ora ipersensibile, quasi un tabù”¹⁰ ma ciò nonostante “merita attenzione e dibattito per favorire soluzioni aggiornate e consapevoli”¹¹

Vediamo in primo luogo le risposte date al secondo e terzo quesito:

Hanno risposto in maniera articolata Berlinguer, Bernardini, Bettini e Gamberale, mentre De Mauro e Drago, pur con dei distinguo, esprimono il loro parere con la proposta di un superamento degli attuali licei e l'istituzione di un liceo unitario in cui l'insegnamento delle lingue classiche dovrebbe essere opzionale (De Mauro), ma offerto solo nell'indirizzo linguistico-letterario (Drago). Fra tutti, acquista risalto la scelta di Berlinguer che auspica la soppressione dell'insegnamento del greco al liceo classico.

Se leggiamo con attenzione le risposte alla domanda “*latino perché?*”, ci accorgiamo inve-

ce di come sia le argomentazioni a favore sia quelle contro siano così articolate, documentate e convincenti al punto che la scelta diventa in un certo senso *ideologica*. Prendiamo ad esempio gli interventi che ci sembrano più significativi in questo senso, senza per questo voler dare meno importanza agli altri: quelli di Maurizio Bettini, Leopoldo Gamberale, Rosario Drago e Luigi Berlinguer.

Maurizio Bettini, docente di Filologia Classica alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, curatore e co-autore di una apprezzata antologia latina per il triennio,¹² parte dalla tesi che allo stato attuale

“le alternative che si presentano sembrano sostanzialmente tre:

- cambiare sistema, per allinearsi a quei paesi europei che, quanto all'insegnamento del latino nei licei - non parliamo del greco - lo hanno di fatto abolito o quasi;
- lasciare tutto come sta, dichiarando che abbiamo ragione noi o che, comunque, in Italia non può che essere così;
- cogliere questa occasione per riflettere e, eventualmente, proporre delle modifiche nell'insegnamento delle materie classiche, e del latino in particolare, nei nostri licei”¹³

	LATINO			Ore curricolari	
	obbligatorio	opzionale	da sopprimere	mantenere	ridurre
Classico	XXXX			XX	XX
Scientifico	XX	XX		X	XXX
Linguistico	X	XXX		X	XXX
	GRECO				
Classico	XX	X	X	X	XX

⁹ p. 17.

¹⁰ p. 16.

¹¹ p. 17.

¹² M. Bettini (a cura di), *Alla ricerca del ramo d'oro, Letteratura e antropologia di Roma antica*, RCS Libri, La Nuova Italia, Milano, 2004.

¹³ p. 72.

La prima ipotesi, afferma, è poco responsabile: abolire drasticamente l'insegnamento del latino e della cultura classica nella nostra scuola sarebbe "come dar fuoco a tutte le biblioteche [...] e deculturare volontariamente i nostri figli e nipoti";¹⁴ dato per scontato che i *classici*, cioè quelle opere la cui sostanza è entrata a far parte integrante della tradizione di un popolo, costituiscono "una sorta di ossatura, di filo rosso della nostra cultura".¹⁵ Per quanto riguarda seconda ipotesi, anche questa poco percorribile, Bettini adduce due argomenti: in primo luogo, pur non condividendo l'opinione degli strenui difensori della *logicità* del latino,¹⁶ ammette che "lo studio di una morfologia e di una sintassi bene organizzate [...] e la pratica connessa della traduzione, fanno del cosiddetto 'latino' e delle materie classiche in generale, una delle poche palestre intellettuali ancora aperte ai nostri studenti. Ragion per cui sostituire questo aspetto, o meglio questo effetto, dell'insegnamento del latino, non solo non è facile, ma implica un notevole grado di responsabilità."¹⁷ Il secondo argomento a favore del mantenimento dello *status quo*: "è costituito dalla assoluta specificità della situazione italiana, talmente 'unica' da giustificare anche l'unicità della posizione del nostro paese

riguardo all'insegnamento del latino nella scuola superiore"¹⁸ e costituisce il necessario passaggio alla terza alternativa:

"Lo studio del latino nella sola prospettiva di apprendere la lingua non mi pare più attuale; allo stesso modo, penso anche che uno studio puntiglioso della storia letteraria di Roma antica - le tragedie perdute di Ennio, la data di composizione delle orazioni di Cicerone, le bucoliche di Nemesiano - suoni decisamente fuori tono nella scuola di oggi. [...] Ma certo, per raggiungere l'obiettivo che abbiamo indicato sarebbe opportuno far conoscere la cultura classica anche leggendo grandi opere in traduzione - perché privare un giovane dell'Eneide o di Tacito solo perché non avrà mai il tempo, o la capacità, di leggere queste opere nella lingua in cui furono scritte?"¹⁹

Si tratta quindi, secondo Bettini, di operare un cambiamento di *paradigma* da cui lo studio del latino trarrebbe un vantaggio notevole: si passerebbe "dallo studio di una lingua e di una letteratura a quello di una cultura in senso antropologico".²⁰

¹⁴ p. 73.

¹⁵ p. 73.

¹⁶ "Il latino non è in sé una lingua più logica delle altre, molto logica si presenta invece quella impalcatura teorica che lungo i secoli è cresciuta attorno al latino. Molto logica è insomma la grammatica che, a partire dall'antichità, su questa lingua è stata elaborata". pp. 75-76.

¹⁷ p. 76.

¹⁸ "In Italia, si dice, la classicità fa praticamente parte del paesaggio. Possediamo un'incredibile quantità di 'presenze' monumentali di questa civiltà, sia disperse sul territorio - urbano o extraurbano - sia raccolte negli innumerevoli musei che, oggi più che mai, mettiamo al centro della nostra geografia culturale, turistica ed economica. Non possiamo dunque permettere che questi monumenti perdano progressivamente la capacità di essere compresi, distruggendo il contesto culturale che, lui solo, può dar loro un senso. Al contrario, è nostro dovere estendere al maggior numero possibile di cittadini la possibilità di usufruire di questi *beni* (non li chiamiamo forse 'beni culturali?'). *Monumentum* è una parola latina che viene da *moneo*, 'far ricordare': i nostri monumenti, quelli che sorgono nei siti archeologici o quelli raccolti nei nostri musei, luoghi tanto suggestivi quanto economicamente rilevanti per il paese, devono servire a questo, a farci *ricordare* - ma che cosa? Se avremo perduto la cultura che aveva a suo tempo prodotto tutto ciò, i *monumenta* della classicità si trasformeranno progressivamente in enigmatici mucchi di pietre, in gallerie di immagini senza senso. La colonna Traiana diverrebbe solo un simbolo fallico, e i suoi rilievi sarebbero facilmente ridotti - come Stonehenge - ad ammiccanti testimonianze di presunte civiltà astrali." p. 76.

¹⁹ pp. 77-80.

²⁰ p. 80.

Sulla stessa linea è l'intervento di Leopoldo Gamberale, ordinario di Letteratura latina dal 1976, che dal 1986 insegna all'Università di Roma "La Sapienza". Pur affermando la necessità di mantenere l'obbligatorietà dell'insegnamento di latino e greco nei licei, auspica invece una riduzione delle ore curricolari accompagnata altresì da "una profonda riforma del meccanismo di formazione dei docenti con un adeguato sistema di aggiornamento periodico".²¹ Partendo dall'assunto che "non esiste alcuna ragione incontrovertibile per sostenere l'obbligatorietà del latino (e del greco) in qualunque curriculum scolastico",²² Gamberale si chiede se il criterio dell'opzionalità adottato da altri paesi possa costituire, in Italia, una soluzione valida: la risposta non può che essere negativa, visto che tale scelta ha fatto scendere verticalmente il numero degli studenti e relegato lo studio delle lingue classiche nelle facoltà di Lettere.²³ Per-

tanto, alla domanda conseguente ad un altro assunto,²⁴ se una politica scolastica seria possa rinunciare "alla conservazione e alla trasmissione di parte considerevole del patrimonio culturale del paese", la risposta dovrebbe essere negativa, ma soprattutto "un risultato utile si può ottenere soltanto con discipline che siano, nel curriculum scolastico, obbligatorie e presenti fino all'ultimo anno: renderle opzionali significherebbe proporre un comodo alibi per una sostanziale rinuncia, dato che, nonostante quanto si è detto, non è pensabile che ci siano molti studenti (e, bisognerebbe forse aggiungere, molti genitori) che considerino queste discipline praticamente utili".²⁵

La conclusione del ragionamento di Gamberale appare velata da una vena pessimistica ma ciò nonostante propositiva nell'auspicio di un insegnamento profondamente rinnovato.²⁶ A questo proposito risulta di particolare

²¹ p. 121.

²² p. 112.

²³ "Si può ragionevolmente ipotizzare anche in Italia un esito di questo genere, che, in prospettiva, ridurrebbe molto le competenze classiche della popolazione con istruzione liceale: e questo andrebbe a vantaggio dello sviluppo di discipline più 'moderne' o più tecnologiche, certo più 'interessate' e legate all'attualità; ma - credo non si possa disconoscere - a detrimento dello spessore culturale" p. 113.

²⁴ "il latino è parte non indifferente di un patrimonio storico-culturale che in Italia è di valore inestimabile anche da un punto di vista economico". p. 115.

²⁵ p. 115-116. Pur con qualche dubbio sulla sua validità, Gamberale cita un dato interessante riportato da A. Balbo nel suo libro *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, 2005: "È il caso di accennare, a questo punto, ai singolari risultati di recenti esperienze statunitensi, in base alle quali i punteggi dell'esame SAT (*Scholastic Aptitude Test*) degli studenti che hanno studiato latino sono, per quanto concerne in generale l'espressione linguistica, superiori a quelli degli studenti senza latino. Di più: «gli studenti del primo anno di scuola media di Indianapolis, con uno studio di 30 minuti giornalieri di latino per nove mesi hanno registrato miglioramenti notevoli nella capacità di risoluzione di problemi matematici; parimenti hanno acquisito abilità considerevoli nella conoscenza delle vicende del mondo contemporaneo, nelle abilità di lettura, nella capacità espressiva, nello studio delle scienze naturali e sociali». Parrebbe davvero che il vecchio concetto del latino come formativo perché 'insegna a ragionare', da noi abbandonato come non logico e non scientifico, torni ad avere un certo fondamento, con tanto di prove sperimentali. A mio parere, tuttavia, desta qualche dubbio l'esito davvero straordinario del test di Indianapolis; e comunque non può essere questa la ragione principale per sostenere, in Italia, lo studio del latino (in special modo della lingua), ma semmai soltanto per mostrarne il 'valore aggiunto' e per contrastare quanti ne affermano l'inutilità in un moderno curriculum".

²⁶ "[...] non ho grandi speranze per il prossimo futuro. Ma sono convinto che non si possono sostenere le ragioni del latino (e del greco) nella scuola con la conservazione di una immobile *routine*; senza la prospettiva di un insegnamento profondamente rinnovato, fondato su una solida competenza tecnica ma sensibile al rapido cambiamento della società e alla mutevole natura dei ragazzi, i discorsi fatti fin qui sono completamente inutili" p. 120.

rilevanza un passaggio, che in un certo senso è una stiletta nei confronti di alcune teorie che ritengono la ‘memorizzazione delle conoscenze’ una fatica inutile e improduttiva:

“sono però convinto che oggi un professore di scuola superiore non può essere soltanto un ‘tecnico’ della sua disciplina (o delle discipline che insegna). Proprio per questo, però, la sua preparazione tecnica dev’essere ampia e solida e non passare per scorciatoie che spacciano la superiorità del metodo sui contenuti. I vecchi programmi dei concorsi di trenta o quarant’anni fa erano certamente pesantissimi e non voglio rimpiangerli (anche se tante letture, soprattutto di testi, che ho fatto per quello scopo sono rimaste un’acquisizione professionale per tutti gli anni successivi); avevano però il concreto aspetto positivo di costituire un “sillabo” delle conoscenze e competenze disciplinari che si richiedevano a un docente, e ritengo che questo, per quanto in misura più ridotta di un tempo, sia necessario ripristinarlo per ogni disciplina d’insegnamento. È vano, credo, proporre metodi o strategie didattiche indipendentemente dal riconosciuto possesso delle conoscenze e competenze tecniche; eppure non è infrequente il caso di docenti che usano i moderni manuali per la didattica del latino o del greco come veri e propri strumenti di apprendimento della lingua, mentre dovrebbero verificarne l’applicabilità didattica in ragione di una personale solida conoscenza della lingua”.²⁷

La citazione è necessariamente lunga, ma doverosa e per certi aspetti condivisibile: non si possono trasmettere conoscenze e competenze senza possederle né si può pretendere di far studiare una disciplina di cui non si possiedono i fondamenti.

La posizione di Rosario Drago, già docente e preside, attualmente ispettore presso il Dipartimento dell’istruzione della Provincia autonoma di Trento e direttore della collana di ‘Management scolastico’ della casa editrice Erickson, diverge notevolmente dalle precedenti. Partendo da un’analisi impietosa ma realistica della situazione attuale dei licei,²⁸ Drago afferma che l’insegnamento del latino (ma meno del greco, ammette) continua a reggersi su alcuni pregiudizi “che impediscono di impostare correttamente il problema di una sua nuova collocazione nei curricoli della scuola di massa”;²⁹ per questo motivo ne auspica l’opzionalità in modo decisamente *forte*:

“L’insegnamento del latino può oggi giustificarsi *laicamente* se si libera di quell’alone di giustificazioni “magiche” e accetta il criterio di una utilità mondana in quanto prepara a una scelta professionale specialistica: le professioni dell’antichistica, quelle dell’alta burocrazia ecclesiastica oppure, per l’uomo colto, la lettura diretta del grande patrimonio letterario e filosofico del mondo antico. Se non raggiunge questi obiettivi, se ne può fare tranquillamente a meno. La soluzione del problema del latino sta quindi, paradossalmente, nel suo ritorno alle origini (lingua professio-

²⁷ p. 118.

²⁸ “[...] il programma della scuola istituzione proteggeva il suo santuario grazie a una selezione situata a monte della scuola (gli esami di ammissione al ginnasio, quelli di ammissione al liceo, e, infine, l’esame di Stato). L’obiettivo scolastico era quello dell’elitismo, della selezione precoce delle élite in un sistema scolastico fortemente orientato in funzione delle diverse categorie sociali. In questo sistema, il principio di ingiustizia era situato fuori della scuola, la causa di ineguaglianza sembrava essere nella società. Con la massificazione, il modello di eguaglianza delle opportunità sostituisce quello elitario perché tutti gli allievi hanno il diritto, a priori, alle stesse possibilità di successo. Per questa serie di motivi il latino viene considerato un insegnamento inutile dagli studenti, viene insegnato male (o per nulla), non si impara affatto.” p. 98.

²⁹ p. 99.

nale, lingua del sacro, lingua di cultura), in armonia con un contesto economico, sociale, culturale e... formativo contemporaneo. Se si accetta questa impostazione, l'insegnamento del latino non potrà che essere riproposto come opzionale, cioè come una scelta individuale, frutto di attitudini, aspirazioni e vocazioni o curiosità particolari³⁰

Anche Drago riconosce, come Gamberale, un limite oggettivo dovuto all'impreparazione dei docenti e all'inadeguatezza dell'insegnamento universitario.³¹ È peraltro vero, continua, che un altro limite della scuola italiana si può trovare nel sistema dei 'debiti' e nella 'strategia di controllo' escogitata dagli studenti per arrivare indenni all'esame di Stato. Tale strategia, afferma Drago, porta di fatto ad una 'opzionalità clandestina' delle discipline classiche che diventa "una necessità di sopravvivenza degli studenti, ma anche del sistema liceale. Ed è la conseguenza della incapacità di progettare un curriculum che accetti l'improponibilità di un programma di cultura generale universale ed enciclopedico, che presume di insegnare tutto lo scibile uma-

no in un contesto culturale e sociale di marcata specializzazione ed esplosione dei saperi"³²

L'affondo arriva quando, nell'ultima parte del suo intervento, l'autore accusa l'Accademia e la Scuola italiana di non sapersi adeguare al contesto europeo, in cui gli studenti hanno la possibilità di scegliersi le materie, i professori e i curricoli più o meno impegnativi:

"[...] Nell'insieme questa possibilità di scelta è giustamente vista come un aspetto educativo *fondamentale* in quanto abitua lo studente a programmare le proprie scelte, ad assumersi le proprie responsabilità. Si dà per scontato -oh scandalo!- che lo studente conosca meglio di qualsiasi altro le proprie capacità e interessi e, aiutato opportunamente da persone competenti, sappia costruirsi un curriculum di studi né troppo facile né troppo difficile, in cui si impegnerà perché scelto da lui stesso. In questi paesi vale quindi il principio più generale: le istituzioni si adattino alle diverse esigenze degli utenti piuttosto che viceversa. Da noi, dove non solo la scuola, ma l'Accademia e tutto l'apparato amministrativo di cultura "liceale" sono organizzati sulla premessa che sia i dipendenti

³⁰ p. 100.

³¹ "Bisogna quindi che l'insegnante diventi un pedagogo, un professionista, un esperto e non solamente "prete" e "artista". La sua formazione si fa più prolungata, è tenuto a lavorare in gruppo e, soprattutto, una gran parte della sua legittimità risiede nella efficacia, in ogni caso nell'efficacia che è in grado di dimostrare. Questa trasformazione rivoluzionaria - la professionalizzazione dell'insegnante - è stata duramente combattuta dall'Accademia, la quale rimane affezionata - per il suo inveterato antipedagogismo - al modello della vocazione e quindi non stupisce che rimanga indifferente anche alle conseguenze: la carenza di insegnanti competenti nelle lingue classiche (i migliori li assume la facoltà) e la persistenza dei metodi e delle pratiche tradizionali, nonostante la circolazione di pregevoli testi di didattica del latino [...] Il *panlatinismo*, il latino insegnato alle masse, mostra pieno fallimento per mancanza di professionisti disposti a insegnarlo veramente". p. 103-104.

³² "L'alto tasso di "indebitamento" degli allievi, anche dei licei, nelle discipline fondamentali, *in primis* il latino e il greco, accompagnato da un altrettanto elevato tasso di successo, testimoniano l'efficacia di questa strategia. Il sistema dei "debiti" non è altro che uno strumento *regolatore* nel contesto di un curriculum che altrimenti, se funzionasse con l'auspicato rigore e severità, lascerebbe sul terreno quasi la totalità degli studenti. Gli insegnanti sono perfettamente consapevoli di queste strategie e si conformano. Non è un mistero per nessuno che, se i liceali scelgono le materie da studiare (spesso diverse da un anno all'altro, tanto quello che conta è sapere l'ultima lezione, che precede l'esame finale), anche gli insegnanti scelgono gli studenti a cui impartire le loro lezioni, lasciando il resto della classe a coltivare le proprie "vocazioni" [...]. La opzionalità clandestina è il prezzo più alto pagato dal liceo e, in parte, da tutta la secondaria italiana "licealizzata", alla cultura gratuita e disinteressata, che non intende riconoscere l'inevitabile e naturale parzialità degli interessi, delle attitudini e delle vocazioni degli allievi." p. 106.

che gli utenti devono adattarsi alle esigenze dell'amministrazione statale [...] l'offerta di queste stesse possibilità verrebbe percepita come un via libera alla voglia di non studiare degli studenti, alla demagogia dei professori, al clientelismo dell'amministrazione. Dove si è abituati all'impegno come obbligo è difficile concepire l'impegno come scelta.³³

La soluzione sta, secondo Drago, nelle parole di un illustre latinista, Alfonso Traina: "Il latino si salva (se veramente vuole essere salvato, e non le sue cattedre) non facendolo studiare male a molti, ma bene a pochi".³⁴ Da qui la proposta dell'opzionalità delle discipline classiche offerta solo nell'indirizzo linguistico-letterario di un ipotetico liceo unitario e della loro soppressione negli altri indirizzi.

Luigi Berlinguer, professore di Storia del diritto all'università di Siena, Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 1996 al 2000, ripercorrendo i danni che un impianto didattico solo gnoseologico e deduttivistico, ma anche un apprendimento solo libresco e mnemonico hanno operato nella cultura italiana,³⁵ afferma a chiare lettere che in questo momento storico è insostenibile la tesi, peraltro condivisa da molti, che "solo un indirizzo scolastico col latino nel suo impianto morfosintattico sia in grado di formare i grandi intellettuali e la classe dirigente, e rispetti il bisogno di un rapporto con l'antichità"; in più aggiunge:

"Capisco che sto toccando un tabù, che questi sono argomenti che rischiano una ritorsione dialettica, persino qualche episodio di rabbia ideologica. Per questo li propongo, al solo scopo di rifiutare la unilateralità dell'approccio, il monopolio del metodo grammatico come solo asse portante formativo. Metodo che ormai non si giustifica più come unico, soprattutto come principale strumento, propedeutico allo studio linguistico in generale. Anche perché esso ha in effetti perduto ormai tutta la sua forza originaria. Il problema del "latino oggi" deve essere innanzitutto depurato dalla strumentalità e dalle finalità estrinseche che ne hanno accompagnato la storia novecentesca italiana. Deve essere liberato dalla funzione classista, che non gli è affatto connaturata, dalla triplice funzione che gli è stata assegnata ieri dalla classe e dalla cultura dominanti. Deve cessare di pretendere un monopolio ed una collocazione gerarchica nell'impianto culturale della scuola e del paese. Anche all'arte praticata, alla scienza ed alla tecnologia, alle lingue moderne, ai diversi linguaggi non verbali va assegnato un ruolo centrale che non hanno mai avuto, almeno pari a quello assegnato alle discipline umanistiche ed al linguaggio verbale. Al centro va collocato il metodo scientifico, teorico-sperimentale, e la espressività di tutti. Arte e scienza hanno da sempre creato linguaggi veramente universali, che parlano senza necessità di interpreti e traduttori."³⁶

³³ p. 108.

³⁴ p. 109, con l'avviso che "la bibliografia del presente contributo e le fonti delle citazioni possono essere richieste direttamente all'Autore: rosario.drago@provincia.tn.it"

³⁵ "Il cognitivismo e le neuroscienze ci hanno oggi fornito teoricamente e praticamente strumenti interpretativi e risolutivi in materia, utilissimi a capire il mondo giovanile, ad interpretarlo, incontrarlo a sostenerlo. Al contrario l'impostazione essenzialmente grammaticale e verbale ha tenuto fuori la nostra scuola da queste acquisizioni, irresponsabilmente, per chiusura provinciale ed ignoranza dei proponenti di quell'impianto, impedendoci di armare culturalmente, epistemologicamente, filologicamente - e quindi sul vero fronte ermeneutico - il giovane, il cittadino italiano, rispetto alle suggestioni ma anche alle aggressioni culturali del mondo esterno, di ciò che ci circonda, di una realtà in movimento, delle potenti centrali informative e formative informali e non formali della moderna società". p. 50.

³⁶ Entrambe le citazioni sono a p. 53.

E se l'insegnamento del greco, secondo Berlinguer, dovrebbe essere svolto solo in corsi universitari, è necessario comunque apportare novità significative nell'ordinamento scolastico superiore:

“[...] sarebbe un errore culturale e funzionale cancellare del tutto il latino obbligatorio dalla nostra scuola. [...] Bisogna seguire un'altra strada, ragionevole, efficace, attenta alle esigenze educative della società moderna e della cultura delle giovani generazioni. Come ho già detto il latino come lingua non è considerabile disciplina fondante e comune della cultura di base. La sua curricolarizzazione rigida, quindi, non può essere estesa come ora a tutti gli altri 'licei' [...] 'cultura' classica e studio del mondo antico, esteso in forme ed intensità diverse a tutti, ciclo primario e secondario; e nella scuola secondaria sia 'lingua' opzionale che 'lingua curricolare obbligatoria'. Per tutti, quindi, l'accesso complessivo alla cultura classica; per i vari indirizzi secondari superiori la lingua latina opzionale; per il liceo classico la lingua latina curricolare obbligatoria come specialismo.”³⁷

A questo si deve inoltre aggiungere sia l'abbandono della teoria della lingua latina come necessariamente strumentale alla conoscenza della lingua italiana,³⁸ sia un radicale cambiamento metodologico che prediliga “l'apprendimento diretto per induzione”³⁹ sia la considerazione della cultura latina come una disciplina che nasce all'insegna di una sua forte interdisciplinarietà intrinseca:

“[...]. Niente valorizza un grande passato quanto scrutarne la carica di modernità, includerlo in una prospettiva di modernità, dare spazio alla modernità. La scuola deve ritrovare l'identità storica nostra, ma soprattutto costruire il futuro. Chi in essa studia oggi ha tutta la vita davanti, va armato a leggere il futuro. Per troppo tempo a scuola non si è studiato il '900, ed è stata una lacuna gravissima: abbiamo tentato di colmarla. Ma ancor più oggi la cultura, il bisogno intellettuale giovanile esprimono un'irrefrenabile esigenza di futuro. Guai a non soddisfarla, pena approfondire il solco incolmabile fra generazioni. Come si dice oggi, *digital disconnect*. Ricordiamolo, l'imperativo categorico è innanzitutto questo: l'apertura verso il futuro.”⁴⁰

Dopo questa lunga ma necessaria disamina degli autorevoli interventi pubblicati nel volume *Latino perché? Latino per chi?*, sorge spontanea la domanda se l'inconciliabilità delle opinioni sia o no un ostacolo per la condivisione di soluzioni alla questione di partenza. Su un solo punto gli esperti contattati dall'associazione TreeLLLe sembrano essere d'accordo: occorre ripensare la Scuola e, al suo interno, la formazione dei docenti. I quali, però, non hanno trovato spazio all'interno della ricerca. Sarebbe stato interessante leggere anche le opinioni di quei docenti che, dopo anni di corsi di aggiornamento (le varie riforme hanno portato con sé varie teorie metodologiche,

³⁷ p. 55-56.

³⁸ “In generale, per l'insegnamento delle lingue (moderne, ma anche “morte”) appare ormai impossibile non considerare la glottodidattica. Soprattutto trascurare i risultati delle ricerche condotte in ambiti quali le scienze del linguaggio (la semantica o la neurolinguistica ad esempio), dell'educazione (come la psicodidattica), le scienze psicologiche (ad esempio la psicolinguistica) e quelle della comunicazione (non ultima l'informatica). Tutto questo ci consente oggi di affermare che diventa essenziale far precedere l'azione per aiutare a *capire* rispetto all'analisi delle regole grammatiche e logiche. Che restano necessarie, ma non possono essere né propedeutiche né preventive. Le ricerche e l'esperienza ci dicono che questo ragionamento vale per l'italiano, per tutte le lingue vive, ma vale anche per il latino.” p. 57.

³⁹ Il riferimento è al già citato ‘metodo Ørberg’: *cfr.* nota 2.

⁴⁰ p. 61.

pedagogiche e didattiche)⁴¹ e di riunioni di dipartimento (ore ed ore di discussione su teorie e metodi innovativi per poi drammaticamente riconoscere che il metodo *tradizionale* è ancora l'alternativa più efficace e, forse, più *conveniente* per gli studenti) si trovano sempre più isolati e sempre meno motivati. E questo non dipende tanto dalla loro presunta o reale impreparazione disciplinare (come in ogni categoria ci sono anche qui le 'pecore nere' e le 'mosche bianche'), quanto piuttosto dall'immagine *aziendale*⁴² della scuola che si è progressivamente imposta nella società. Il nodo della questione è, a mio avviso, in queste domande: come conciliare la formazione umana e culturale di assoluta pertinenza della Scuola con la specializzazione sempre più spinta richiesta da una società proiettata a gran velocità verso il futuro?⁴³ La Scuola del nuovo millennio è pronta a fornire un *sapere* che sia *abilitante* ma sappia anche destare passione, interesse, stimolo intellettuale – cose, queste, che costano fatica e sono *improduttive*?

In uno scenario alquanto pessimistico, in cui le teorie rischiano di essere delle mode pas-

seggere (nel giro di pochi anni si è passati dal cognitivismo al costruttivismo, dalla didattica per obiettivi alla didattica per competenze, dalla grammatica normativa a quella descrittiva-contrastiva) e la 'professionalizzazione' dell'insegnante non è supportata da un adeguato riconoscimento sociale (il meccanismo per riconoscere il 'merito' si inceppa su questioni sindacali ed economiche, forse anche politiche),⁴⁴ le finalità assegnate allo studio delle discipline classiche si arenano su posizioni ormai fossilizzate e le parole presenti nei vari Piani di Istituto ('ampliamento dell'orizzonte storico-culturale', 'acquisizione di una migliore padronanza del linguaggio', 'accesso al patrimonio letterario in lingua originale', 'dominio dei linguaggi che trasmettono il sapere organizzato', 'propedeuticità alla comprensione di ogni discorso di carattere speculativo-epistemologico')⁴⁵ suonano, alla luce dei dati della ricerca, prive di significato e di valore.

Latino perché, Latino per chi, quindi. Non credo che la soluzione possa essere trovata solo nella scuola dell'autonomia, né che il problema si possa risolvere *solo* con l'opzionalità

⁴¹ Si vedano, ad esempio i "programmi Brocca" o la "didattica breve".

⁴² Maurizio Bettini, nell'introduzione a una antologia scolastica da lui curata, convinto com'è che non si può dimenticare o peggio buttare al macero la nostra tradizione culturale, scrive a proposito delle opere della letteratura latina: "Opere che *bisogna* leggere, o meglio ancora, che bisogna *continuare a* leggere, se vogliamo che la scuola superiore italiana produca ancora persona colte, e non soltanto 'soggetti' utili all'industria o al mercato". Cfr. M. Bettini, *Introduzione*, in AA.VV., *Nemora. Letteratura e antropologia di Roma antica*, (a cura di M. Bettini), vol. I, La Nuova Italia, Firenze, 2005.

⁴³ Si richiamano qui, in sintesi, le "competenze chiave per l'apprendimento permanente" elaborate dal Parlamento Europeo: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare ad imparare, Competenze sociali e civiche; Spirito di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale. Cfr. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l_394/l_39420061230it00100018.pdf. A tutto questo si aggiunge anche la pressione dell'OCSE a favore della *financial education* (cfr. <http://www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf> e http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_39665975_39666038_1_1_1_1_1,00.html). A questo proposito si possono leggere l'articolo *on-line* di Gabriela Jacomella *Economia e finanza entrano al Liceo*, all'indirizzo www.corriere.it/cronache/08_luglio_04/focus_liceo_ee0b6136-498c-11dd-9284-00144f02aabc.shtml e l'intervento di Franco Molinari, *Quanto ci costa l'ignoranza*, pubblicato sul quotidiano "L'Adige" in data 7 luglio 2008.

⁴⁴ Si veda, a solo titolo di esempio, l'intervento di Cosimo de Nitto, *C'è merito e merito*, apparso il 19 giugno 2008 all'indirizzo <http://www.edscuola.it/archivio/ped/merito.htm>.

⁴⁵ Quasi tutti gli Istituti scolastici italiani hanno un loro sito web, nel quale oltre alle informazioni generali si possono trovare i vari Piani di Istituto.

o la soppressione delle discipline classiche o eventualmente con una riduzione delle ore curricolari. Credo invece nella necessità di un disegno politico che ridefinisca innanzitutto il *sistema scuola* (riduzione degli indirizzi scolastici, numero di discipline per indirizzo, monte ore disciplinare...) e successivamente gli obiettivi che ogni indirizzo deve porsi per la formazione degli studenti. In una scuola di Stato, infatti, chi ha legittimamente il potere di governare ha però il dovere di stabilire anche l'ossatura metodologica e concettuale propria di ogni disciplina per l'acquisizione di quegli stessi obiettivi; su questa ossatura, poi, in base alle prerogative e disposizioni regionali o provinciali, a ogni istituto e a ogni docente deve essere affidato il compito di individuare la strategia migliore per far sì che gli studenti raggiungano i migliori risultati in termini di apprendimento. All'interno di questo sistema, ogni Istituto potrebbe scegliere in completa autonomia i *percorsi* per raggiungere quegli obiettivi, purché alla fine del ciclo di studi uno studente della Valle d'Aosta possa confrontarsi sullo stesso piano anche in ambiti disciplinari in termini di conoscenze, abilità e competenze con un suo collega siciliano.

Ma non è sufficiente: è necessario che il disegno politico di cui sopra chiarisca se la materia scolastica 'latino' (anche il 'greco', ovviamente) sia o meno in grado di fornire qualche 'disposizione permanente'. A mio avviso lo sono solo se vengono accettate delle clausole implicite nel suo statuto disciplinare: la sua non spendibilità in ambito pratico, la necessità di uno studio che richiede attenzione, concentrazione e 'fatica', la consapevolezza (la fiducia, direi) che la conoscenza del passato permette una lettura più profonda del presente, l'interesse e la passione per il mondo antico, per la letteratura e la lingua attraverso le quali esso continua a comunicare la sua presenza nel mondo d'oggi. Clausole 'forti', indubbiamente, che fanno necessariamente del latino e del greco materie per pochi studenti:

di qui la mia modesta proposta di mantenerne l'insegnamento nel liceo classico e di proporre il latino come opzionale nel liceo scientifico; in entrambi gli indirizzi sarebbe altresì auspicabile una riduzione d'orario curricolare, accompagnata però anche da una profonda rivisitazione dei contenuti disciplinari nonché delle metodologie d'insegnamento. Ad esempio, si potrebbe continuare con l'esercizio della traduzione dalla lingua originale al liceo classico e optare invece per la lettura dei classici in buona e moderna versione italiana al liceo scientifico: in questo modo in entrambi gli indirizzi verrebbero promosse le stesse 'disposizioni permanenti' (analisi e comprensione di un testo complesso, acquisizione di strumenti per il controllo dei meccanismi della comunicazione, cui si aggiunge, nel caso della traduzione, una specifica abilità di ricodifica del pensiero). Ancora, sul piano contenutistico, le letture (o le traduzioni) potrebbero essere scelte alternativamente in base a percorsi a volte linguistici a volte tematici superando *definitivamente* la tradizionale e purtroppo ancora presente 'tripartizione' della materia ('lingua/grammatica'; 'autori'; 'storia della letteratura'). Già da tempo l'editoria scolastica si è adeguata e ha prodotto opere per il triennio superiore dei licei che racchiudono in un solo testo la storia della letteratura, l'antologia di testi tradotti e gli autori classici da tradurre e analizzare: questa impostazione didattica è indubbiamente più flessibile, organica, coerente, visto che permette un percorso parallelo fra opere letterarie, storia della letteratura e analisi linguistica. A questo spesso si aggiungono dei 'percorsi tematici' o 'di genere' che consentono un approccio diverso e 'attualizzante' degli argomenti affrontati. Se però leggiamo le liste dei libri adottati dalle varie scuole, ci accorgiamo che le novità metodologico-didattiche incontrano ancora molte resistenze: la 'tripartizione' cui si accennava precedentemente si evidenzia ancora nell'imposizione all'acquisto di *tre libri*

diversi: uno per la grammatica, uno per la storia letteraria, uno per gli autori.

Viene inoltre rimproverato ai docenti di “rifugiarsi nella grammatica”.⁴⁶ È vero: ci si rifugia nella grammatica per una serie di motivi che vanno dalla speranza/convinzione che uno studente sappia servirsi della memoria alla necessità di avere un burocraticissimo ‘congruo numero di voti’ da presentare in sede di scrutinio finale. Ma spesso si ritorna alla grammatica perché si sono tentate altre vie -risultate alla resa dei conti fallimentari- per riuscire a infondere passione ed interesse alla materia. Si ritorna alla grammatica perché ci si nasconde dietro la sua *obbligatorietà* nell’apprendimento di una lingua, anche se ‘morta’. Una soluzione potrebbe essere quella di non rinunciare alla ‘grammatica’ in sé, ma di svolgerla e farla apprendere senza l’ossessiva *verifica della memorizzazione* di declinazioni, paradigmi, coniugazioni, strutture sintattiche: in pratica, cercare di impegnare fin da subito gli studenti in attività riconoscibili in un *prodotto* autentico e soprattutto *sensato*.⁴⁷ Anche questo è un cambiamento di *paradigma*, secondo le parole di Maurizio Bettini: considerare la traduzione un piccolo ‘prodotto’ non necessariamente

spendibile ma proficuo per l’apprendimento in quanto suscettibile di modificazioni e progressivi miglioramenti. In questa accezione, il ‘prodotto’ può essere anche un nuovo testo costruito a partire da altre traduzioni: in tal modo si abituerrebbero gli studenti a ragionare sulle scelte operate da traduttori di professione, a riconoscere la vetustà o la modernità di una versione rispetto ad un’altra, a discutere assieme sull’opportunità o meno di tradurre ‘alla lettera’ o ‘liberamente’, secondo una prassi ancora consolidata.

Le parole di quella ragazza universitaria da cui è nata l’occasione di queste considerazioni (“*non sono stati 5 anni buttati!*”)⁴⁸ devono essere uno stimolo, per noi insegnanti, non un freno al cambiamento! Le soluzioni potrebbero esserci, ma ancora una volta è necessario sapere *dove* si deve arrivare e *quali finalità* -condivise!- ci si prefigge di raggiungere nell’insegnamento di latino e greco.

Agosto 2008

⁴⁶ “La procedura è di solito la seguente: finita la traduzione (stentata) di qualche verso o riga di un testo che l’allievo ha studiato, l’insegnante chiede l’analisi di un vocabolo, o il paradigma di un verbo, e simili. Una discussione sul contenuto del brano tradotto non avviene quasi mai, il che non incoraggia gli studenti a leggersi almeno una buona traduzione italiana dell’opera intera di quel classico, per avere un’idea del suo contenuto, ed eventualmente coglierne l’impostazione e lo spirito.” Rosario Drago, p. 104.

⁴⁷ “In altri termini, l’apprendimento si configura in questa accezione come esito di attività e non come esito di apposita memorizzazione, per cui la fondamentale caratteristica di questa nozione è il diretto coinvolgimento dell’individuo e il suo prendere parte attiva, tanto da imparare con tutti i cinque sensi e non soltanto mediante l’ascolto e lo studio solitario.[...]. Sottolineare l’importanza di impegnare gli allievi in attività che diano luogo a prodotti non vuol dire che possono produrre competenza soltanto alcuni saperi o discipline rispetto ad altre, perché la dimensione di operatività che si collega alla competenza vuol dire fornire una connotazione di coinvolgimento autentico in quello che si impara, in modo da usare ciò che si acquisisce consapevolmente, dando luogo a prodotti visibili della propria elaborazione.” Cfr. A.M. Ajello, *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in AA.VV, *L’apprendimento: concetti e parole*, “Scuola e città”, n. 1, 2002, ora reperibile in rete: <http://www.edscuola.org/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf>.

⁴⁸ Cfr. nota 1.