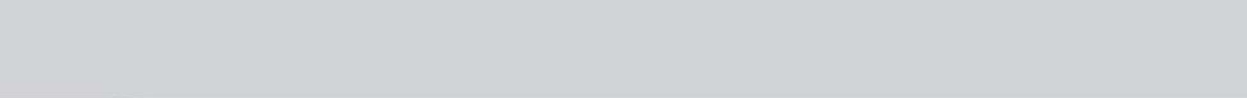


Questioni aperte



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della *qualità dell'education* (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come *ponte* per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione *non profit*, rigidamente *apartitica* e *agovernativa*. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono *garanti* di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche.

Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari). L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte avanzate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppo di esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due *temi strategici* di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

1. *elaborazione* e predisposizione di una prima stesura dei Quaderni a cura del Comitato Operativo del Forum e dei Gruppi di Progetto;
2. *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni. L'obiettivo è quello di raccogliere il più largo consenso sulle tesi, al fine di conferire alle stesse il massimo di autorevolezza e capacità di influenza presso l'opinione pubblica, le istituzioni educative e i decisori pubblici;
3. *diffusione* mirata a informare e coinvolgere decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative. Gli strumenti: presentazioni pubbliche dei Quaderni, con eventi sia nazionali che locali, e loro diffusione. Particolare attenzione viene dedicata alla sensibilizzazione dei media (i direttori di alcuni dei principali quotidiani partecipano al Forum in qualità di Advisor);
4. *lobby trasparente* al fine di diffondere dati e informazioni presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative nell'auspicio che le proposte di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete.

L'Associazione svolgerà inoltre verifiche sull'efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori pubblici; al numero e alla qualità delle sperimentazioni che saranno avviate dalle istituzioni educative; ai riconoscimenti che la comunità scientifica, politica e di settore riserverà all'attività dell'Associazione; all'attenzione che i media dedicheranno agli argomenti trattati.

Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività e pubblicazioni dedicate a particolari *temi di attualità*. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum.

Diffusione degli elaborati

Ad ogni tipo di attività ("Quaderni", "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte") sono dedicate specifiche collane diffuse sulla base di mailing list "mirate" (da un minimo di 5.000 a un massimo di 20.000 copie) e, nei limiti delle disponibilità, distribuite su richiesta. Gli elaborati possono essere anche scaricati dal sito dell'Associazione (www.treelle.org).

Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più *Fondazioni italiane* di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale. Dalla sua costituzione ad oggi l'Associazione ha ricevuto, in momenti diversi, contributi dalle Fondazioni: Compagnia di San Paolo di Torino, "Pietro Manodori" di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Cassa di Risparmio di Roma.

Chi fa parte dell'Associazione

presidente
Attilio Oliva

Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania,
Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Domenico Fisichella,
Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco,
Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco,
Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli,
Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi,
Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio

Collaboratori e Assistenti
Paola Frezza, Osvaldo Pavese, Maria Teresa Siniscalco

ASSOCIAZIONE TREEILLE

PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treille.org
info@treille.org

PRIMA EDIZIONE: MAGGIO 2008
GRAFICA: OSVALDO PAVESE; TIPOGRAFIA ARALDICA
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

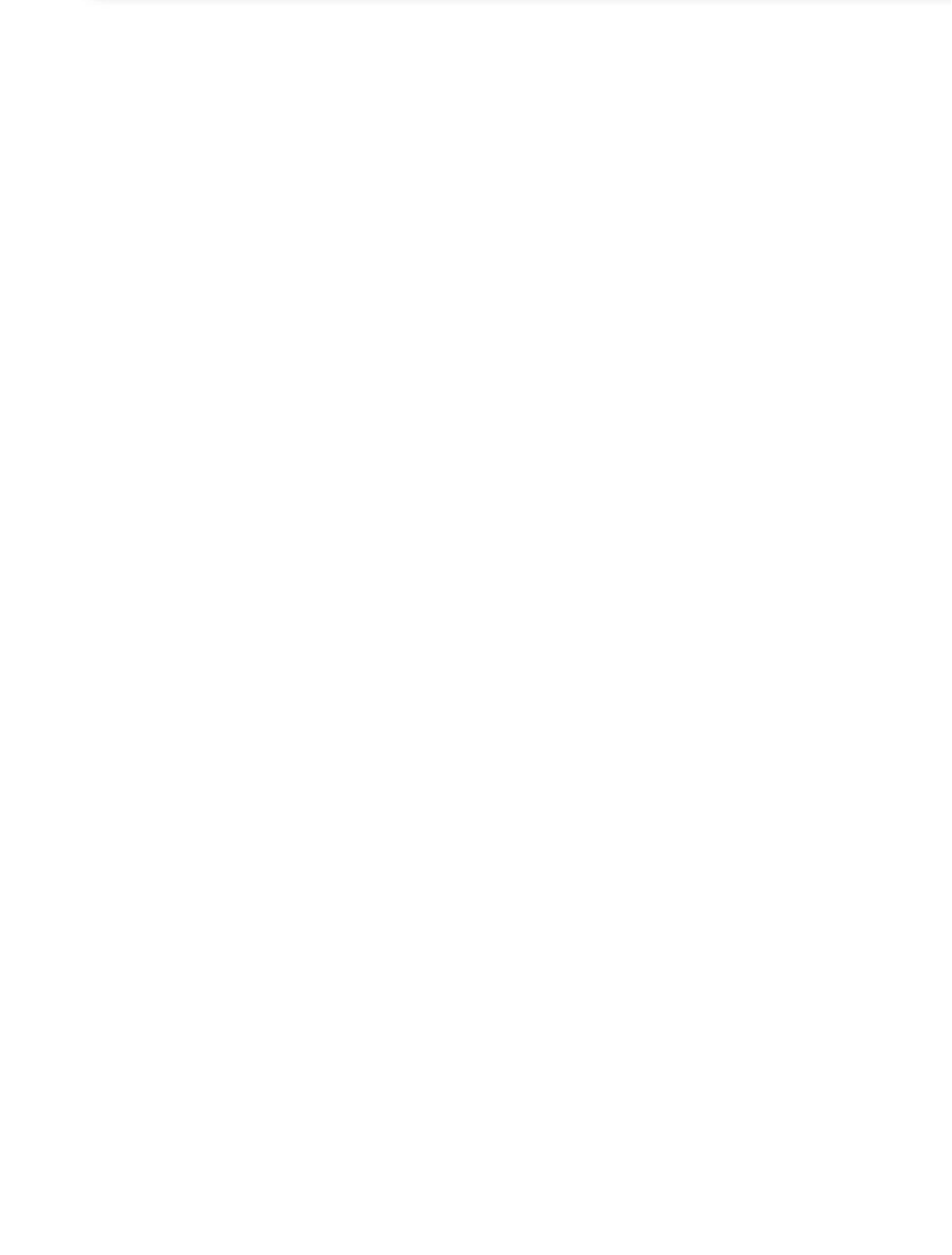
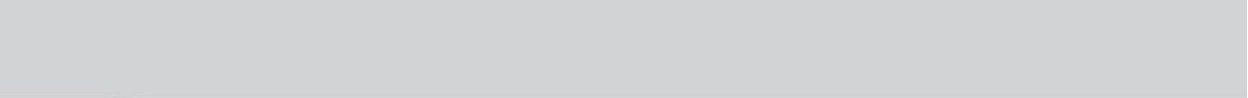
Associazione TreeLLLe

Questioni aperte/1

Maggio 2008

Latino perché? Latino per chi?

Confronti internazionali per un dibattito



INDICE

GUIDA ALLA LETTURA	11
INTRODUZIONE	13
<i>Attilio Oliva</i>	
1. SPLENDORE E DECADENZA DEL LATINO	19
<i>Françoise Waquet</i>	
2. RICERCA TREEELLE	31
Dati sull'insegnamento del latino (e del greco) oggi in Italia, in Europa e in USA	31
Tabelle di riferimento	35
Giudizi e pregiudizi in pillole: pro e contro	44
3. RIFLESSIONI DI ESPERTI PER LA SCUOLA ITALIANA DEL 2000	47
<i>Luigi Berlinguer</i>	47
<i>Carlo Bernardini</i>	63
<i>Maurizio Bettini</i>	71
<i>Tullio De Mauro</i>	83
<i>Rosario Drago</i>	97
<i>Leopoldo Gamberale</i>	111
4. RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA FRANCESE	127
<i>Claude Thélot</i>	
5. OPINIONI ILLUSTRI DAL XVIII AL XX SECOLO	139
<i>(a cura di Rosario Drago)</i>	
FONTI E BIBLIOGRAFIA	165
ELENCO DELLE TABELLE	171
PUBBLICAZIONI DI TREEELLE	173

GUIDA ALLA LETTURA

Con questa pubblicazione TreeLLe inaugura una nuova collana, “Questioni aperte”, che intende porre all’attenzione degli esperti e dell’opinione pubblica problemi di particolare attualità - tuttora oggetto di discussione e talvolta di polemica - riguardanti il nostro sistema formativo.

Il tema prescelto per questa prima pubblicazione riguarda l’insegnamento del latino (e del greco) nella scuola secondaria italiana.

Nell’*Introduzione* Attilio Oliva evidenzia il quadro inatteso e sconosciuto ai più emerso dalla ricerca originale di TreeLLe sull’insegnamento delle lingue classiche in Italia, in Europa e in USA: l’eccezionalità del caso italiano è determinata fondamentalmente dal permanere della “obbligatorietà” dell’insegnamento delle lingue classiche contro l’“opzionalità” scelta dagli altri paesi.

Aprè la “Questione aperta” un breve saggio di *Françoise Waquet*, “Splendore e decadenza del latino”, che fornisce un prezioso quadro di riferimento storico sull’insegnamento del latino nelle scuole di tutta Europa negli ultimi tre secoli.

Il secondo capitolo contiene la *ricerca originale di TreeLLe* e i dati per confronto relativi all’insegnamento delle lingue classiche in alcuni paesi europei e in USA. Altri *dati e tabelle* descrivono, con qualche riferimento all’evoluzione storica, le caratteristiche principali e la consistenza dell’insegnamento delle lingue classiche nella nostra scuola secondaria.

Nel terzo capitolo, “*Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*”, sono raccolti i contributi e le proposte di Luigi Berlinguer, Carlo Bernardini, Maurizio Bettini, Tullio De Mauro, Rosario Drago e Leopoldo Gamberale.

Il quarto capitolo è riservato all’intervento di un esperto di fama internazionale, *Claude Thélot*, che affronta il problema dal punto di vista dell’esperienza francese. La pubblicazione si conclude con un’ampia antologia di “*opinioni illustri*” (a cura di Rosario Drago) che documenta la profondità e l’estensione delle riflessioni e delle polemiche che hanno impegnato dal XVIII secolo a oggi scrittori, filosofi, pedagogisti e intellettuali di tutto l’Occidente. Un segno del lungo e contrastato dibattito che ha attraversato gli ultimi secoli e che in Italia stenta ancora a trovare soluzioni condivise per la scuola del 2000.

TreeLLe ringrazia Maria Teresa Siniscalco per l’inventario e l’analisi delle fonti e dei siti da cui è stato possibile ricavare informazioni e dati affidabili sull’insegnamento del latino e del greco in Occidente. Si fa presente, infine, che il titolo della nostra pubblicazione (“Latino perché? Latino per chi?”) è stato letteralmente ripreso da un articolo di Alfonso Traina, docente emerito di letteratura latina dell’Università di Padova (in “Nuova Paideia”, 1983).

INTRODUZIONE

Attilio Oliva

Nella Introduzione del primo Quaderno di TreeLLe, “Scuola italiana, scuola europea?” (2002) scrivevamo: “TreeLLe si impegna a svolgere un’azione di monitoraggio dei sistemi educativi e delle esperienze innovative di altri paesi e a fornire quindi una buona documentazione di base per favorire una migliore comprensione del ‘posizionamento’ nel nostro sistema di istruzione in confronto a quelli di altri paesi evoluti.”

Una ricerca originale sull’insegnamento delle lingue classiche

In questa prospettiva TreeLLe ha realizzato una ricerca dal titolo “Dati sull’insegnamento del latino (e del greco) oggi: in Italia, in Europa e in USA”. Da questa ricerca è emerso un quadro del tutto inatteso e sconosciuto ai più.

Nella nostra scuola la diffusione dell’insegnamento e il peso attribuito alle lingue classiche sono accentuatamente elevati rispetto a quasi tutti gli altri paesi europei e agli Usa. L’eccezionalità dell’Italia sta nel fatto che nel 2005 *gli studenti impegnati nell’apprendimento del latino erano ben il 41% dell’intera popolazione della scuola secondaria*: più precisamente, oltre un milione di alunni su 2,5 milioni di iscritti.

La percentuale degli studenti impegnati sullo studio delle lingue classiche si muove invece tra l’1 e il 2% in USA e Gran Bretagna, tra il 5 e l’8% in Germania, e in Francia è del 19% nella scuola media (*collège*), percentuale che però precipita al 3 nei licei (Tabella 1, p. 35).

Le ragioni di questa eccezionalità del nostro paese sono fondamentalmente due. La prima è che *il latino è previsto nel curriculum di quasi tutti i licei*: classico, scientifico, linguistico, sociopsicopedagogico (fa eccezione solo il liceo artistico). Così non è per gli altri paesi dove in generale il latino è previsto solo in alcuni specifici indirizzi di tipo *umanistico-letterario*.

La seconda è che *l’insegnamento del latino (e del greco) ha carattere obbligatorio*, mentre negli altri paesi citati è invece *opzionale* (per lo più fin dagli anni Settanta).

Su tutto ciò, a dare ragione dell’eccezionale numero di studenti italiani impegnati nello studio delle lingue classiche - lo ripetiamo, fino al 41% del totale degli studenti della secondaria - sta anche il costante aumento delle iscrizioni ai nostri licei: negli ultimi quindici anni gli studenti che li frequentano sono passati dal 32% al 41% sul totale degli studenti della secondaria (Tabella 12, p. 41). Qualche domanda: questa tendenza si spiega con il desiderio degli studenti (o delle loro famiglie) di accedere all’insegnamento delle lingue classiche; oppure perché, a torto o a ragione, i licei sono considerati scuole di migliore qualità? O piuttosto perché i licei

fanno status e sono ambiti da chi aspira a elevarsi nella scala sociale? In proposito C. Bernardini scrive che il latino “*creerebbe valore aggiunto dell'individuo, come la firma dei capi firmati*”.

Dalla ricerca di TreeLLLe emergono anche altri dati poco noti ma utili per analizzare e caratterizzare l'insegnamento delle lingue classiche nei nostri licei:

1. *i debiti in latino e greco*. Colpisce l'elevatissimo numero di allievi che si presentano all'esame di maturità (ma anche al termine degli anni precedenti) con “debiti” nelle lingue classiche (Tabella 7, p. 39): circa il 40% (così come per la matematica) a fronte di un dato medio del 10% nelle altre materie. Come acutamente scrive nel suo contributo R. Drago, i giovani, di fronte all'obbligatorietà di tante discipline, mettono in atto una strategia di “opzionalità clandestina” per arrivare sani e salvi all'esame di Stato senza impegnarsi sulle lingue classiche. Qualche domanda: dipende da insegnanti poco preparati? Dalla difficoltà delle discipline? Dallo scarso interesse degli studenti?
2. *femminilizzazione dei licei*. C'è da interrogarsi sulla progressiva femminilizzazione dei licei (le ragazze iscritte sono il 60%), specie del liceo classico (dove sono addirittura il 69%), mentre la consistenza delle ragazze sul totale degli iscritti della secondaria superiore è del 49% (Tabella 2, p. 36);
3. *tradizionale meridionalità dei liceali*. È interessante guardare alla distribuzione territoriale degli allievi. Nonostante lo sviluppo in molte zone del sud di attività industriali e di servizi, la tradizionale preferenza delle famiglie e degli studenti per i licei è tuttora viva: fatto 100 il totale degli iscritti ai licei, il 30% si trova nel nord, poco più del 20% nel centro e poco meno del 50% nel sud e nelle isole (Tabella 3, p. 36);
4. *il peso curricolare delle materie linguistico-letterarie in confronto a quello delle materie scientifiche*. Quando si guarda ai curricoli nazionali dei cinque anni di corso legale dei licei classico e scientifico (Tabella 11, p. 41) - che sommati comprendono più di un terzo del totale degli allievi della secondaria -, colpisce il peso curricolare molto elevato dell'area linguistico-letteraria rispetto all'area delle discipline scientifiche. Nei licei classici l'area linguistico-letteraria pesa per il 43% (nonostante il modesto numero di ore dedicato alla lingua straniera), a fronte di un 16% dell'area scientifica. Nei licei scientifici l'area linguistico-letteraria pesa per il 38%, ancor più dell'area scientifica col suo modesto 31%.

L'elevamento dell'obbligo scolastico e la mancata riforma della scuola secondaria

Un impegnato e, a volte, acceso dibattito nazionale sulla attualità dell'insegnamento del latino si svolse in Parlamento negli anni 1962-63 quando si trattò di estendere la durata dell'obbligo scolastico a otto anni e dar luogo alla scuola media unificata. In quella occasione si affermò il principio che le lingue classiche non dovevano rientrare nel nucleo delle discipline costitutive della cultura di base, quella che doveva essere comune a tutti gli alunni.

Come è noto, negli anni recenti il nostro Parlamento ha esteso l'obbligo giuridico di formazione in varie forme: obbligo di “istruzione” (a scuola) fino a sedici anni

(dieci anni di frequenza) e “diritto-dovere” fino a diciott’anni (da assolvere - dopo i 16 anni - anche nella formazione professionale e nell’apprendistato). Nonostante sia passato quasi mezzo secolo dall’introduzione della scuola media unificata e nonostante il recente innalzamento dell’obbligo di istruzione, a tutt’oggi non si è realizzata una coerente e aggiornata riforma della scuola secondaria ed è di conseguenza mancato un serio dibattito sul peso curricolare e sulla collocazione delle lingue classiche nei diversi indirizzi di studio.

Ma sarebbe ingiusto dimenticare che attorno agli anni '90, per sopperire alla paralisi dell’iniziativa politica riformatrice, la scuola secondaria ha subito modificazioni più o meno estese dei curricoli tradizionali attraverso la cosiddetta “sperimentazione” che ha consentito l’istituzione di indirizzi di studio inediti (liceo linguistico, liceo sociopsicopedagogico) e l’introduzione di nuove discipline come lingue straniere, informatica, etc. (vedi p. 42 e **Tabelle 13 e 14**, p. 43). Tutto ciò è avvenuto per via additiva dando luogo a programmi enciclopedici e all’aumento degli orari fino a 32/34 ore settimanali, orari insostenibili per gli allievi. Resta il fatto però che il latino (e il greco) hanno conservato quasi intatto il loro peso pur in un contesto affollato di materie vecchie e nuove.

Nell’auspicio di una riforma della scuola secondaria o di una sua rivisitazione che ne ricostituiscia una coerenza mirata a rispondere ai problemi della scuola e della società dell’oggi, è naturale chiedersi perché l’articolazione e il peso dell’insegnamento delle lingue classiche in Italia differiscano così significativamente dalla maggior parte dei paesi dell’Occidente e se vi siano in proposito valide ragioni.

Si tratta di una situazione determinata dall’inerzia o dalla incapacità di aggiornare la nostra scuola secondaria per la difficoltà delle forze intellettuali e politiche di coagulare visione e priorità comuni? La situazione attuale sembra configurarsi come un pigro trascinarsi di un modello del passato (la scuola di Gentile e dei suoi successori) con innesti disordinati di alcuni elementi di novità. Si è lontani da una scelta, opinabile ma consapevole, come quella operata in Grecia dove il 100% degli studenti è tuttora impegnato obbligatoriamente a studiare il “greco antico” (**Tabella 1**, p. 35). Si è lontani altresì dalle scelte di modernizzazione operate dalla maggior parte dei paesi evoluti dell’Occidente che hanno reso il latino (e il greco) materie opzionali.

Quel che è certo è che anche negli altri paesi gli anni dell’obbligo scolastico tendono ad aumentare e la scuola di massa non è vista come una minaccia (come talvolta succede da noi) ma piuttosto come una sfida e un’opportunità per elevare il livello medio del capitale umano e consolidare una democrazia più matura e partecipata. Così i vari paesi si sono sentiti obbligati a ripensare quali discipline e/o competenze debbano considerarsi indispensabili nella scuola.

In Inghilterra e negli USA il dibattito verte infatti sulle “key competences” mentre in Francia, in un primo tempo con una legge di orientamento (2005) di cui è stato grande protagonista Claude Thélot, e poi con un decreto del Ministro (2006), si è definito “Le socle commun des connaissances et des compétences”, cioè “quello che tutti i giovani devono conoscere, capire e padroneggiare alla fine della scuola dell’obbligo (16 anni) per proseguire la propria formazione ulteriore e per costruire il proprio avvenire personale e professionale”.¹

In conclusione, in questi paesi da anni le lingue classiche non fanno più parte delle materie obbligatorie e si è preferito, in generale, prevederne l’insegnamento opzionale in certi

specifici indirizzi e limitarlo solo a chi manifesta un autentico e motivato interesse: in tal modo il latino (e il greco) hanno assunto il carattere di materie specialistiche di genere letterario, sicuramente mirate ad un numero molto più ridotto di studenti interessati ad ulteriori studi a livello terziario.

Le lingue classiche sono state per lo più sostituite dallo studio di lingue vive, in particolare dall'inglese per le opportunità che questa lingua offre per formazione ulteriore, per comunicare, per lavorare (un inciso: superare il preoccupante analfabetismo dei nostri giovani in proposito non è forse un problema prioritario per aumentare la competitività del nostro paese a livello economico, culturale, scientifico e politico?).

L'eccezionalità del caso italiano: una questione aperta

Come già accennato, questa eccezionalità della situazione italiana rispetto agli altri paesi dell'Occidente è risultata scioccante, oltre che inattesa, anche per molti operatori ed esperti impegnati da anni nel campo dell'istruzione. Lo sconcerto è tanto più marcato quando si consideri che per molti, nel nostro paese, la questione dell'attualità delle lingue classiche nei licei è tema tutt'ora ipersensibile, quasi un tabù. Scrive T. De Mauro nel suo contributo: *“se lo sguardo si allarga a ciò che latino e greco sono stati per la costruzione ed elaborazione della comune cultura europea nell'età cristiana, medievale, umanistica e moderna ci rendiamo conto che latinità e grecità sono l'intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica e intellettuale dell'Europa e dell'Occidente moderni”*.

Nel suo voluto effetto impressionistico, l'affermazione “noi parliamo in latino e pensiamo in greco” sembra cogliere bene gran parte del nostro percorso storico e culturale. Ma gli esperti coinvolti in questa pubblicazione in generale convengono su quanto scrive L. Gamberale: *“non si possono sostenere le ragioni del latino e del greco nella scuola con la conservazione di una immobile routine; [va assunta] 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”*. E c'è da domandarsi, come scrive L. Berlinguer, perché *“le collane di classici latini e greci tradotti hanno un pubblico di lettori enormemente più alto in vari paesi in cui non si studia se non marginalmente la lingua latina e greca. Perché questo avviene meno in Italia? La classicità è qualcosa di molto più ampio della lingua morta, e soprattutto della sua versione 'grammatica'.*”

Anche in considerazione delle riflessioni sopra citate, si tratta ora di decidere, come indica M. Bettini nel suo contributo, *“come dovremmo reagire noi italiani di fronte ai dati che la ricerca di TreeLLLe ci ha documentato. Le alternative che si presentano sembrano essere sostanzialmente tre: a) cambiare sistema per allinearsi a quei paesi europei che, quanto all'insegnamento del latino nei licei, non parliamo del greco, [rendendolo opzionale] lo hanno di fatto abolito o quasi; b) lasciare tutto come sta, dichiarando che abbiamo ragione noi o che, comunque, in Italia non può essere che così; c) cogliere questa occasione per riflettere e, eventualmente, proporre delle modifiche nell'insegnamento delle materie classiche, e del latino in particolare, nei nostri licei”*.

Gli organi direttivi di TreeLLLe hanno così deciso di diffondere questa ricerca con

l'auspicio di aprire un dibattito informato e razionale su quella che è indubbiamente una questione aperta di rilevante interesse. Per la complessità e la delicatezza del tema si è rinunciato a mettere in cantiere un tradizionale Quaderno (con tanto di analisi e proposte operative) per avviare con questa pubblicazione una nuova collana, "Questioni aperte". Si è preferito quindi coinvolgere vari esperti di chiara fama, con competenze ed orientamenti differenziati, affinché esprimessero le loro personali valutazioni e proposte sulla base dei dati emersi dalla ricerca di TreeLLLe.

Le domande chiave sull'insegnamento delle lingue classiche nei licei che TreeLLLe ha quindi formulato agli esperti sono le seguenti:

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

Analoghe domande sono state poste per il greco.

I contributi raccolti 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?

Ci pare che la ricerca di TreeLLLe abbia se non altro il merito di avere posto all'evidenza dell'opinione pubblica, degli esperti del settore e dei decisori politici, un tema "caldo" che merita attenzione e dibattito per favorire decisioni aggiornate e consapevoli.

Attilio Oliva

presidente dell'Associazione TreeLLLe

¹ Lo "zoccolo" comune prevede 7 pilastri: la padronanza della lingua francese; la pratica di una lingua straniera "viva"; la conoscenza dei principali elementi di matematica e la padronanza di una cultura scientifica; una cultura umanistica non limitata al patrimonio culturale nazionale; la padronanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; l'acquisizione di competenze sociali e civiche; l'acquisizione dell'autonomia e dello spirito di iniziativa.

1. SPLENDORE E DECADENZA DEL LATINO

Françoise Waquet

Laureata in lettere, è direttrice di ricerca al CNRS.

Storica del periodo moderno e contemporaneo, studia la cultura degli eruditi.

Spesso invitata all'estero, è stata membro dell'Institute for Advanced Study, Princeton (1990), fellow del Wissenschaftskolleg, Berlino (1997-1998), fellow dell'Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften, Vienna (1999), professore ospite all'Università di Chicago (2004).

Ha ricevuto la medaglia di bronzo (1988) e d'argento (2003) del CNRS, il premio Augustin-Thierry (miglior libro di storia pubblicato in Francia nel corso dell'anno) nel 1999; nel 2006 l'Università di Bologna le ha conferito una laurea honoris causa.

Alcune pubblicazioni.

Ha pubblicato undici opere, tra cui *Le modèle français et l'Italie savante. Conscience de soi et perception de l'autre dans la République des Lettres, 1660-1750*. Rome, École française de Rome, 1989; *La Repubblica delle lettere* (in collaborazione con Hans Bots) Bologna, Il Mulino, 2005; *Latino, l'impero d'un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, 2004; *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècles*. Paris, Albin Michel, 2003; oltre a un centinaio di articoli.

Dal Rinascimento alla metà del XX secolo la storia culturale dell'Occidente può essere scritta sotto il segno del latino. La stessa lingua regnò ovunque nella scuola, si fece sentire in Chiesa nei paesi cattolici e, fino al XVIII secolo, fu il principale veicolo del sapere nelle sue forme dotte.

Se durante cinque secoli di storia il latino è stato usato e in dosi massicce, tuttavia non lo si è adoperato con la facilità che si potrebbe supporre. Anche un buon latinista come Muratori, l'erudito per eccellenza del Settecento, giudicava l'italiano "più facile e comodo", e il suo contemporaneo Antonio Vallisneri, professore di medicina a Padova, diceva con linguaggio fiorito: «A che scopo rompersi la testa su una lingua morta?». Quanto agli scolari, come oggi anche nel passato furono ben lungi dal rispondere alle pretese e agli insegnamenti dei maestri: sarebbe ingenuo attendersi risultati all'altezza dei programmi; lo scarto tra l'ideale pedagogico e la realtà è sempre stato notevole. Un aneddoto assai rivelatore è quello che ritrae il piccolo principe di Conti - siamo negli anni intorno al 1730 - che si dedica, come era consueto ai bambini della sua condizione, a opere di carità. Viene avvicinato da un povero, che si lamenta di essere tanto disgraziato. Il principe gli chiede: «Sei tanto disgraziato perché impari il latino?». «No, mio signore.» «E allora non sei disgraziato quanto dici» risponde il principe facendogli l'elemosina. D'Alembert, a cui si deve questa storiella, aggiunge: «Si capisce che il giovane allievo studiava il latino con grande disgusto».

Negli anni in cui scriveva D'Alembert, il latino aveva già perso la sua utilità prati-

ca e il fenomeno andò sempre più accentuandosi: alla fine del XVIII secolo il latino era usato solo da una piccola minoranza destinata alla vita religiosa o ad alcune professioni, soprattutto per l'apprendimento di alcuni termini tecnici. Tuttavia, tanti ragazzi continuarono a studiare latino, anche molto e per diversi anni. Perché? Come venne giustificato uno studio ormai privo di conseguenze pratiche? Che cosa ci si aspettava da questa lingua? Quale fu il ruolo assegnatole nella società moderna? Se la pratica del latino non era la principale posta in gioco, che significato poteva avere lo studio di questa lingua?

La scuola: il “paese latino”

Conviene innanzitutto ripercorrere la lunga storia del latino nel mondo scolastico occidentale, a partire dalla scuola latina e dal collegio del XVII secolo fino al liceo della nostra giovinezza. In questi quattrocento anni, si possono individuare chiaramente tre fasi: la fase del monopolio che più o meno si identifica con l'Ancien Régime, quella della “monarchia” che caratterizza tutto il XIX secolo, e infine, il periodo contrastato in cui il latino passa dallo status normativo, cioè obbligatorio, a quello opzionale.

Spieghiamo meglio questo schema che, voglio sottolineare, vale per un'ampia area geografica.

Il collegio del XVII secolo - e in primo luogo gli istituti dei gesuiti, presenti in tutto il mondo cattolico - fu un mondo profondamente latino. In effetti il latino vi faceva da padrone esclusivo. Era la lingua parlata, quella in cui il professore svolgeva la lezione, dava le spiegazioni, quella che il bambino usava per esprimersi in classe e nei momenti di ricreazione. Questi usi attenevano allo status scolastico che era allora quello del latino. Era la principale materia - il greco cominciò a declinare dalla seconda metà del XVII secolo, e le lingue vive, compresa quella del paese di residenza, non venivano insegnate - e la sola via d'accesso agli altri saperi, come la storia o la geografia, la retorica o la filosofia. Il *cursus* scolastico durava dieci anni, durante i quali il bambino faceva dunque un considerevole uso del latino. Ovviamente i testi e le opere utilizzati erano anch'essi in latino. Con minimi ritocchi e qualche rara eccezione questo quadro vale fino alla metà del XVIII secolo, quando si assiste a un'evoluzione generale caratterizzata dal declino del latino parlato. L'insegnamento cominciò a essere impartito nella lingua madre e i libri di testo seguirono tale tendenza. Se il collegio del XVII secolo mirava a formare un alunno in grado di leggere, scrivere e parlare latino, tale ambizione si ridusse con il tempo alla sola comprensione della lingua scritta. Così il monopolio scolastico del latino si trovò indebolito, anche se il latino conservò una posizione di rilievo in quelli che oggi si definiscono gli istituti di secondo grado.

Va aggiunto che i critici più severi dell'istituzione pedagogica del tempo non aspiravano a sopprimere il latino ma semplicemente a ridurne il peso, come si evince dalla voce “collège” redatta da D'Alembert per l'Enciclopedia. Serve precisare che questo quadro di un mondo scolastico uniformemente latino vale anche per i paesi protestanti. La Riforma non provocò l'estensione del vernacolo nelle scuole come invece fece nelle chiese. A parte l'insegnamento religioso che veniva impartito nella

lingua locale, anche nelle scuole della Riforma gli alunni venivano istruiti ed educati al latino e in latino.

Nella storia scolastica del latino, la Rivoluzione francese, che rese il latino una materia scolastica come tutte le altre, non fu che una breve parentesi. Il collegio del XIX secolo fu il “paese del latino” come già sotto l’Ancien Régime, con la sola differenza che l’insegnamento non era più impartito in latino.

Illustriamo meglio il caso della Francia. Gli storici dell’educazione concordano nel constatare il posto preminente che il latino ebbe nella secondaria almeno fino agli anni intorno al 1880. Questo “dominio incontrastato” traspare dal numero di ore dedicate a questa lingua. Così, nel 1880, i piccoli alunni di sesta (la sesta è la prima classe del Lycée) facevano 10 ore di latino su un orario totale di 24 ore e, prendendo in esame tutte le classi, le lingue antiche rappresentavano più di un terzo delle ore complessive di insegnamento; con le riforme del 1884 e del 1890 questa proporzione salì al 40%. Il baccalauréat, istituito nel 1808, consacrò il predominio del latino nell’insegnamento secondario: fino al 1882 non si poteva ottenere il diploma senza il latino; il baccalauréat “moderno” istituito in quella data dovette attendere il 1902 per conquistare la parità giuridica con il baccalauréat classico, che restò a lungo il più prestigioso. La supremazia del latino venne ulteriormente rafforzata dalle circa quindici riforme che scandirono il XIX secolo pedagogico. Ogni tentativo degli “innovatori” di lasciare uno spazio più ampio alle lingue vive e soprattutto alle scienze scatenò non solo un’opposizione appassionata, ma la decisa reazione dei “tradizionalisti” i quali, dopo il loro ritorno al potere, si affrettarono a restituire il loro posto agli studi umanistici classici, anzi, rincararono la dose, come in occasione delle riforme del 1884 e del 1890. Inoltre, il primato e il prestigio dell’insegnamento classico furono rafforzati con l’introduzione (1863-1865) dell’insegnamento secondario “speciale” (vale a dire senza latino) creato per i bambini destinati a mestieri dell’agricoltura, del commercio e dell’industria. Questa egemonia del latino che si diffuse a partire dalla Francia è in effetti un fenomeno che riguarda l’intero mondo occidentale. Ovunque, dagli Stati Uniti d’America alla Russia degli zar, le lingue antiche furono tenute in grande considerazione, ovunque gli istituti secondari destinati all’élite vennero distinti dagli altri.

Nel corso del XIX secolo, soprattutto nella seconda metà, il latino aveva tuttavia perso terreno, pur restando comunque il perno fondamentale su cui si articolava il percorso scolastico; le sezioni latine restarono a lungo le più prestigiose e un insegnamento privo del latino veniva giudicato scadente. Tuttavia, con il passare del tempo le ore dedicate al latino diminuirono nell’insegnamento classico a vantaggio delle scienze e delle lingue vive e, con la massificazione dell’insegnamento secondario, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale, l’insegnamento “moderno” cominciò a guadagnare molti iscritti. In Francia, dove il dibattito tra favorevoli e contrari all’insegnamento del latino si era fatto molto acceso, la situazione fu regolamentata all’indomani del maggio 1968 da Edgar Faure, Ministro dell’Educazione nazionale (vale la pena ricordare che era membro di un governo conservatore e ordinario di diritto romano), attraverso un semplice decreto (9 ottobre 1968) che fissava orari e programmi della classe sesta: il latino non vi figurava più; i fondamenti del suo insegnamento erano riportati alla classe successiva. Le proteste, anche alla Camera e al Senato, non ebbero alcun seguito. Il ministro giustificò il proprio gesto invocando “lo spirito egualitario” del ’68 e dichiarando che gli studi classici rappresentavano

ormai “un freno alla democratizzazione”. Confermò il proprio decreto e annunciò l'intenzione di riportare il latino alla classe quarta, per di più come materia opzionale. Cosa che fece l'anno successivo. Il numero degli iscritti crollò: nel 1975 all'esame di maturità i candidati “latinisti” erano un terzo di quelli del 1968.

I partigiani del latino hanno ritrovato un certo ottimismo con le misure adottate dal ministro François Bayrou nel 1995-96; ma queste misure non hanno fatto altro che ratificare l'opzionalità del latino. Molto rari sono gli studenti che seguono il corso di studi completo di latino. Il calo degli iscritti è considerevole nel collège (classi sesta-terza) e nel lycée (seconda, prima, *terminale*) e in entrambi i cicli rimane solamente opzionale. Anche in questo caso, ciò che si è descritto per la Francia vale anche per altri paesi occidentali, a volte con una cronologia più precoce, come negli Stati Uniti e nella Russia sovietica. Si noterà anche che il latino, fino a quando è stato obbligatorio per l'accesso all'università, quantomeno per alcune facoltà, ha conservato un peso importante nella secondaria ma, appena non lo è più stato, il numero di chi lo studiava è crollato.

Tutto ciò non fa che sottolineare la differenza con la situazione italiana per il posto importante che il latino ancora conserva nell'insegnamento secondario.

Per la formazione dell'uomo occidentale

La storia scolastica del latino non sarebbe pienamente comprensibile se si trascurassero i discorsi che sono stati fatti per giustificarne lo studio. Mentre alcune professioni non poterono essere esercitate senza la padronanza del latino, non si ponevano molte domande sul latino nel dispositivo pedagogico, se non sul modo di farlo acquisire al minimo costo e con i migliori risultati. Le cose non cambiarono quando il latino non fu più giudicato indispensabile nella vita civile o quando i saperi non richiesero più la sua conoscenza. A quel punto si giunse a mettere in discussione il suo apprendimento, il che portò a sua volta delle giustificazioni. Allora furono avanzate varie argomentazioni che non miravano a una competenza linguistica (non più necessaria), ma riguardavano una supposta efficacia d'ordine intellettuale e morale che il latino, o quantomeno il suo studio, avrebbe posseduto. Rapidamente si consolidò una serie di argomentazioni, tutte enunciate prima della fine del XVIII secolo. Tali argomentazioni non sono cambiate granché; si ritrovano pari pari in pieno XX secolo; hanno soltanto acquisito uno spessore supplementare per affrontare le nuove contestazioni contro il latino.

Qui di seguito l'elenco, integrato con qualche considerazione storica. Apprendere il latino facilita l'apprendimento delle altre lingue. Fornisce l'etimologia del vocabolario delle lingue romanze, di elementi “importati” nelle lingue sassoni, e ovunque aiuta a comprendere una buona parte dei termini tecnici e scientifici. Questo argomento d'ordine lessicologico ha sempre goduto di grande favore, forse più ancora nell'opinione pubblica che tra i pedagogisti. Tale funzione etimologica non ha peraltro molto peso di fronte al ruolo fondamentale che è stato riconosciuto al latino nello studio della lingua madre. Per restare alle lingue romanze, più spesso si è avanzata la ragione storica dell'origine latina e, con essa, si sono sottolineati i vantaggi che lo studio del latino procura in termini di migliore comprensione del vocabolario nonché

della padronanza grammaticale.

Al di là del dato d'ordine linguistico, lo studio del latino fu considerato estremamente benefico per lo sviluppo delle facoltà intellettuali del giovane, della memoria come pure della capacità logica; insomma, per "l'educazione generale dello spirito". Questo spiega l'orientamento grammaticale assunto dall'insegnamento del latino come pure il posto preminente accordato alla versione, un esercizio che, come è stato ripetuto a mo' di panegirico, metteva in opera capacità di analisi e di sintesi. Il lavoro scolastico giunse spesso a dedicare la maggior parte del tempo all'apprendimento delle regole latine e alla decifrazione di un breve testo. Questo processo di memorizzazione e decodifica non portava alla lettura scorrevole di pagine di letteratura latina. E questo non deve stupire visto che l'obiettivo non era tanto insegnare l'arte di leggere il latino facilmente ma di acquisire una disciplina intellettuale. Inoltre, gli effetti di questa "ginnastica mentale" - per riprendere un'espressione molto in voga fin dal XIX secolo - erano benefici per altre materie. Questo ruolo di formatore dello spirito attribuito al latino è un leitmotiv tuttora ricorrente del discorso pedagogico.

Il latino, che si riteneva portasse il giovane a pensare con precisione ed esattezza, si trovò ammantato di un'ulteriore virtù dovuta al suo stesso studio. Il latino era di difficile apprendimento, e quindi produceva intelligenze robuste e caratteri solidi. Nella "lotta" intrapresa contro il testo latino, il giovane si fortificava e si armava per combattere le difficoltà che avrebbe incontrato nella sua vita di adulto. Questa argomentazione, largamente condivisa nel XIX secolo e all'inizio del XX, ha peraltro perso terreno quando alcuni psicologi hanno messo in primo piano l'importanza del piacere del giovane nell'apprendimento. È tuttavia ancora espresso negli anni 1950-60; in Francia e in Inghilterra alcuni pedagogisti presentarono l'apprendimento di questa difficile lingua come "il mezzo per fare acquisire carattere, coraggio e tenacia". Il latino formava anche il cuore. Questa argomentazione si sviluppò sempre più quando le scienze vennero introdotte nel cursus scolastico: il latino fu presentato come un antidoto contro i loro effetti "che inaridiscono". Questa idea si modificò quando le scienze furono di fatto introdotte nel cursus scolastico e il latino fu più che minacciato dalla loro concorrenza: non si diceva forse in Francia, intorno al 1950, che "un latinista in meno promette un ingegnere in più"? I difensori del latino si appellarono allora alla conciliazione di latino e matematica. Lo studio del latino, sviluppando certe facoltà intellettuali, favoriva quello delle scienze matematiche: inoltre, portava al giovane un complemento intellettuale ancor più necessario nel nuovo sistema educativo. Latino e matematica non erano più antagonisti ma servivano congiuntamente a preparare "una testa ben fatta" che, come ci ha insegnato Montaigne, vale più di "una testa ben piena".

Più che contro gli effetti perniciosi delle scienze, il latino proteggeva dai pericoli del mondo moderno e di certe ideologie, come ad esempio i materialismi. Questa argomentazione, che si trova enunciata fin dagli anni intorno al 1830, godette di grande fortuna. Trovò un luogo particolare di applicazione nell'Italia fascista: il latino fu definito "anti-marxista" dal pedagogista Nazzareno Padellaro; ancora, intorno al 1950, quando si discuteva di riforme scolastiche, veniva presentato come una fortificazione contro il comunismo. Inoltre, nello stesso periodo, fu anche percepito come una protezione contro un altro materialismo, quello dell'"americanizzazione", della "tecnomania", dell'"utilitarismo".

Per non parlare, infine, del valore intellettuale, estetico e morale riconosciuto al latino. Tale valore derivava anche dal contatto che, attraverso la lingua antica, i giovani avevano con i capolavori dell'antichità. Si arriva dunque a quello che viene presentato come l'argomento più importante nello studio del latino: serve alla "formazione dell'uomo". Sotto questo aspetto, esso si iscriveva necessariamente in un insegnamento secondario non "professionale", "disinteressato", che dispensava una "cultura generale". Lungo tutto il XIX secolo i "moderni" che volevano lasciare nel *cursus* scolastico uno spazio maggiore alle scienze si scontrarono con l'opposizione dei difensori del latino. Più che per il rifiuto di cedere una particella del loro impero - e qui non si può tacere l'irrigidimento dei professori di latino davanti a un concorrente -, essi furono animati da una concezione "alta" delle lingue antiche. Alla fine del XIX secolo i difensori della "cultura generale" nei licei condannavano le scienze in quanto dispensatrici di un sapere pratico e inferiore, tale da privilegiare "la quantità dell'informazione" rispetto alla "qualità dello spirito".

Questa concezione di un insegnamento secondario non professionale spiega anche la preferenza accordata al latino rispetto alle lingue vive. Alcuni, che concordavano sulla "ginnastica mentale" procurata dall'apprendimento di una lingua, fecero pressione per sostituire al latino una lingua viva, sottolineando il doppio vantaggio che ne sarebbe conseguito: all'esercizio dello spirito si sarebbe aggiunta la conoscenza di un idioma moderno. Non la spuntarono. Anzi, venne messa in rilievo l'utilità del latino per l'apprendimento delle lingue vive, adducendo gli argomenti che valevano per la lingua materna.

Educazione, cultura generale, formazione dell'uomo e latino finirono per diventare una cosa sola. L'insegnamento disinteressato di cui gli studi classici erano il pilastro centrale trasse ancora la propria forza dal valore universale ed eterno che gli fu attribuito. Lo studio delle lingue antiche portava a un'unione ideale con l'antichità, con una civiltà che aveva raggiunto un alto grado di eccellenza e da cui aveva tratto origine l'Europa. Questa teoria dell'eredità è stata ampiamente invocata dal XIX secolo ai nostri giorni. Si è molto insistito su questa preziosa eredità che bisognava non solo conoscere e conservare, ma anche fare fruttificare. Sopprimere il latino sarebbe stato rompere con una tradizione e al tempo stesso tagliare fuori una fonte feconda: questo argomento fu avanzato ogni volta che il latino veniva minacciato.

Non sono dunque mancate le tesi a favore dello studio del latino. A seconda delle occasioni, è vero, si è puntato sull'una o sull'altra, e i difensori del latino hanno anche fatto parlare le loro preferenze. Molto spesso le stesse prove sono collegate quasi meccanicamente in una serie pressappoco completa; è vero che il loro ordine non è ineluttabile, anche se tende ad avvicinarsi a quello che io ho seguito qui: grosso modo, si va dall'"utilitaristico" - l'aiuto nell'apprendimento di un'altra lingua - al "disinteressato": la formazione dell'uomo. La ripetizione secolare degli stessi argomenti li ha trasformati in verità di fatto, tanto più che sono stati enunciati in modo identico in tutto il mondo occidentale. Poco importa che non fossero mai dimostrati e che fossero indimostrabili. Si fondavano su una molla molto potente: l'intima convinzione. Le argomentazioni a favore del latino attecchivano innanzitutto alla fede, e funzionarono molto bene proprio in quanto costituivano un discorso perfettamente coerente, ordinato intorno all'uomo e alla sua formazione. Ripetuto senza posa, questo discorso divenne un *credo* pienamente interiorizzato. Si trasformò in una tradizione che finì per essere considerata "sacra". Da cui le predizioni estremamente

cupe, se non apocalittiche, sulle conseguenze che ogni riduzione dello studio del latino e, *a fortiori*, la sua soppressione avrebbero comportato: crisi della lingua madre, avvento del regno della pigrizia, perdita del senso morale, sradicamento dell'individuo, rovina della società, eccetera.

Un segnale sociale

Questa tradizione fu ulteriormente rafforzata dal ruolo che la società riconobbe al latino. Il latino fu utilizzato come mezzo per distinguersi, con la funzione cioè di affermare e segnalare un posto nella società, di includere o escludere, o ancora, come direbbero i sociologi, "di classificare". Lo dimostrano alcuni esempi presi dal periodo tra il XVII e il XX secolo.

Il valore di segnale sociale riconosciuto al latino non venne da sé. Nessuno sosteneva che il latino "classificava"; anzi, c'era il grave rischio che, per colpa dei pedanti, - che Molière definiva scherzosamente la "gente col latino" - esso, al contrario, portasse a un "declassamento". Il processo di valorizzazione sociale del latino ebbe luogo nel corso del XVII secolo quando la nobiltà modificò progressivamente l'atteggiamento tradizionale di avversione nei confronti del sapere. Ciò malgrado, non si trattò di trasformare il piccolo aristocratico in un letterato di professione. A questo proposito i collegi gesuiti dal marcato carattere elitario e altri istituti simili svolsero un ruolo importante. Le famiglie nobili vi mandavano i loro figli, regolando la durata degli studi sul progetto di carriera. Così, questi ragazzi seguivano più o meno a lungo lo studio del latino negli istituti che preparavano anche uomini di mondo.

Pienamente accettato nell'educazione dell'élite sociale, il latino divenne allora una materia "nobile". Poco importa se l'insegnamento dei collegi si soffermava troppo sulle inezie. Il latino era divenuto il simbolo dell'educazione liberale e la sua crescente inutilità - serviva sempre meno alla futura vita professionale - lo confermò in questo ruolo simbolico: non si trattava di formare latinisti né la performance era l'obiettivo principale. Così il latino abbandonò la versione erudita e pedante che, nella buona società, avrebbe potuto risultargli fatale. In questo processo, cambiò status. Era divenuto un sapere puramente formale, di cui era evidente l'inutilità pratica. Ma proprio per questo serviva a "classificare": traduceva visibilmente l'appartenenza a una classe che aveva la possibilità di "sprecare" soldi, tempo e energie per acquisire un sapere che, in termini professionali, non aveva nessuna utilità diretta.

Latino ed élite sociale andarono a lungo di pari passo. La formula che monsignor Dupanloup lanciò alla Camera dei Deputati nel 1873 - "Le classi dirigenti resteranno sempre le classi dirigenti [...] perché conoscono il latino" - è sicuramente esagerata, eppure conduce a una visione del mondo, largamente diffusa, in cui il latino comunicava l'appartenenza al gruppo dominante. Il latino e il suo apprendimento furono fino a una data relativamente recente appannaggio dei figli delle élite sociali, quelli che in Francia frequentavano il "Lycée", in Germania il "Gymnasium" e in Inghilterra le "Public Schools" (private) che furono sia i bastioni dell'aristocrazia che del latino. Rimase il pregiudizio sociale in favore del latino, quel pregiudizio che portò le classi sociali agiate a iscrivere i figli nelle sezioni di latino e a percepire il passaggio alla sezione senza latino come "una degradazione". Questo traspare in modo eloquente nell'espressione "descendre en moderne" (scendere al moderno), che fu in voga intorno al 1960 per designare il passaggio di uno studente dai risultati

mediocri dall'insegnamento classico all'insegnamento moderno (senza il latino). Il latino finì dunque per segnalare, anche nella vita sociale, l'appartenenza al gruppo dominante. Citare in latino era un marchio di distinzione, la prova dell'appartenenza al mondo della gente colta. Per contro, un errore in una citazione era fatale e non comprenderla significava l'esclusione. Da qui l'apparizione di opere, come la *Flore latine des dames et des gens du monde*, pubblicata nel 1861, che ebbe almeno sei edizioni prima del 1914: mentre la prosa francese era infiorata di citazioni latine, questo libro veniva presentato a coloro che non erano stati "iniziati ai misteri della lingua di Cicerone" come "un traduttore comodo e discreto" da consultare senza timore di commettere errori o sbagliare o, peggio ancora, di venire umiliati.

Se il latino e il suo insegnamento divennero un fenomeno d'élite dipese anche dal fatto che furono a lungo negati a coloro che non appartenevano alle classi dominanti. Le ragioni di questo rifiuto scaturivano da una visione conservatrice della società, in cui ciascuno aveva un ruolo da svolgere in funzione della sua condizione. Questo concetto fu chiaramente espresso nell'Europa dell'Illuminismo. I riformatori auspicavano che i figli delle classi subalterne ricevessero un'istruzione: tuttavia essa doveva essere direttamente collegata all'occupazione cui, per nascita, erano destinati. L'apprendimento del latino era per loro inutile, non solo, ma rischiava anche di alimentare ambizioni irrealizzabili e, di conseguenza, generare dei frustrati, cioè dei ribelli. I fatti deponevano a favore di questa teoria, come risulta da una testimonianza tra le tante, quella del Ministro di Federico II incaricato della Slesia (1763): «La maggior parte dei buoni a nulla e dei più testardi dei paesani erano proprio quelli che avevano studiato il latino». Offrire il latino a giovani che, in ragione della loro origine, non ne avevano diritto finiva per rappresentare una minaccia per tutta la società.

Le cose non cambiarono nel XIX secolo. I figli delle classi subalterne dovevano ricevere un'istruzione, ma essa doveva corrispondere alla loro condizione e alle loro future funzioni. L'insegnamento classico dispensava conoscenze inutili per loro e, cosa forse ancora più grave, rischiava di formare dei "declassati". Tale rischio fu espressamente sottolineato alla fine del XIX secolo in Francia, davanti a una commissione che stava preparando la riforma dell'insegnamento. I rappresentanti della tendenza conservatrice evidenziarono le conseguenze negative dell'insegnamento classico a bambini di umile origine: lungi dal prepararli ai mestieri ai quali erano destinati, li avrebbe resi inadatti a tali funzioni creando in loro una profonda "demoralizzazione". Proprio in nome della stessa visione conservatrice della società l'accesso all'insegnamento del latino fu a lungo negato alle donne. Se la Provvidenza aveva fissato i ruoli a seconda del sesso di appartenenza, il latino, appannaggio degli uomini, era *ipso facto* rifiutato alle donne, segregate nello spazio domestico e costrette all'uso del volgare. Il latino e il sapere che ad esso si accompagnava, suscitando ambizioni inaudite, avrebbe distolto la donna dai suoi doveri con conseguenze funeste per la sua famiglia e, alla fin fine, per tutta la società. Questa argomentazione durò fino alla fine del XIX secolo. L'insegnamento femminile rimase privo del latino per dedicarsi in gran parte a materie destinate a preparare la giovane alle sue future mansioni domestiche. In Germania, dove nella fine del XIX secolo la scolarizzazione elementare femminile e il tasso di alfabetizzazione erano notevoli, l'accesso al livello superiore delle conoscenze era impossibile per la grande maggioranza delle giovani. Alle proposte di una uguale educazione (latina) per i bambini di entrambi i sessi, si rispondeva

che questo significava mettere in discussione “i principi fondamentali della differenza naturale, e pertanto inalienabile, costituita dall’ineguaglianza tra i sessi.» Tuttavia, nel corso del XIX secolo il latino fu introdotto progressivamente nell’istruzione femminile, con molta cautela, sotto forma di opzione, oppure nelle scuole riservate all’élite, o ancora negli istituti che offrivano un’educazione secondaria senza peraltro preparare a una professione. Ma notevole fu la resistenza prima che il latino venisse insegnato alle femmine come ai maschi. Non si metteva in discussione l’intelligenza delle giovani ma, come nel passato, si invocavano argomenti che facevano diretto riferimento alla separazione “provvidenziale” della società. In Francia, soltanto nel 1924 il latino entrò nel lycée femminile con lo stesso programma riservato ai maschi.

Il latino, dunque, non era socialmente neutro. È comprensibile che abbia potuto fungere da “barriera” tra le classi sociali. Tale barriera la si può osservare nell’aula tipo concepita all’inizio del XVIII secolo da Jean-Baptiste de La Salle: grandi tavoli destinati a quelli che devono imparare a scrivere, semplici banchi per quelli che leggono senza scrivere, e infine tavoli sistemati “nella parte più onorevole [...] destinati a coloro che apprendono il latino o che si preparano ad apprenderlo”; e, inoltre, i ricchi separati dai poveri. Dato che i figli dei poveri non proseguivano la loro scolarizzazione al di là dei primi rudimenti, è facile immaginare che i piccoli latinisti, coloro che sedevano nella “parte più onorevole” dell’aula, appartenessero alle classi ricche.

Il latino serviva a marcare ben altre frontiere, ad esempio in seno al mondo professionale, dove esso rappresentava una distinzione tra professioni quasi affini. In Francia, alla fine dell’Ancien Régime, i medici insistevano sul latino per distinguersi da altri operatori sanitari. Sotto l’Impero, nella riorganizzazione dell’insegnamento superiore, fu decretato che nella medicina due dei cinque esami che il candidato doveva sostenere si svolgessero obbligatoriamente in latino; per contro, i semplici operatori sanitari sostenevano tutti i loro esami in francese. Il latino segnava anche le gerarchie nel corpo degli ingegneri. Gli studenti del politecnico, che sempre più numerosi nel corso del XIX secolo acquisirono il baccalauréat, cioè il diploma che attestava lo studio del latino, si distinsero per questo non solo dagli studenti delle scuole d’arti e mestieri che provenivano da ambiente sociale più modesto, ma soprattutto dai loro grandi rivali dell’Ecole centrale che, per il 61% alla vigilia della Prima Guerra Mondiale, non avevano studiato la lingua antica. Il latino non aveva alcuna utilità per queste professioni, neppure quella etimologica invocata dai medici, ma fungeva semplicemente da indicatore di uno status sociale. Questo fatto deriva senza dubbio dalle proteste che gli ingegneri civili tedeschi espressero nel 1879 contro il progetto di aprire il loro corpo ai diplomati delle scuole secondarie non classiche: essi temevano infatti che lo status della loro professione si sarebbe abbassato se l’obbligo della conoscenza del latino fosse stato accantonato. Esclusione e differenziazione rafforzarono il prestigio attribuito al latino e il fascino che esso esercitava in quelli che non avevano il diritto di accedervi. Questo si ricava chiaramente nella testimonianza lasciata alla fine del XVIII secolo da Samuel Bamford nella sua autobiografia, una testimonianza dove le parole hanno grande peso. Questo bambino brillante, primo della classe, era stato invitato dal maestro a passare alla classe superiore, la classe di latino. Ma suo padre, tessitore, vi si oppose: “non voleva che io andassi nella classe di latino; desiderava che restassi in quella a

cui appartenevo”. Sul momento, fu una “dolorosa umiliazione” vedere i suoi compagni “passare dalla parte del latino, mentre io rimanevo in una classe più bassa di loro e, di conseguenza, restavo in una situazione d’inferiorità rispetto a quelli che avevo l’abitudine di superare”. Ben più gravi furono le ulteriori conseguenze della decisione paterna: se lui avesse “oltrepassato la soglia dei classici”, gli si sarebbero aperte le porte dell’università e delle relative carriere. Ora, proseguiva, “mio padre aveva visioni piuttosto limitate, fondate, senza dubbio, su ragioni serie e legittime. Sosteneva che il latino doveva essere appreso soltanto da coloro che si preparavano a fare i medici, gli uomini di legge o i pastori, e poiché questo non sarebbe stato il mio caso, il tempo impiegato ad impararlo sarebbe stato tempo perso”. Ancora negli anni intorno al 1960, quando il pregiudizio sociale a favore del latino rimaneva forte, molte famiglie operaie e contadine francesi facevano lo stesso ragionamento: non mandavano i loro figli, ancorché brillanti, nelle sezioni di latino temendo di “declassarli nell’altro senso”.

In generale però la reazione fu al contrario. Per vanità o per desiderio di promozione sociale molti artigiani e contadini iscrivevano i loro figli nelle classi di latino. Il fatto è che ben presto, in questi ambienti, si era radicata la convinzione che non poteva esservi educazione senza il latino. Anche Locke aveva osservato la mania di mercanti e fattori di mandare i figli nelle scuole latine mentre non avevano alcuna intenzione né possibilità di farne dei dotti: “Se si chiede loro perché lo fanno, pensano che la vostra domanda sia strana come se si fosse chiesto loro perché vanno in chiesa. Il costume funge da ragione e, per coloro che lo scambiano per ragione, ha talmente consacrato tale metodo che lo osservano quasi religiosamente; e vi si attengono, come se i loro figli senza imparare la grammatica di Lilly [manuale allora in uso] avessero un’educazione poco ortodossa”. Con questo testo, che porta la data del 1693, si comprende la forza di un pregiudizio secolare ancora attuale in pieno XX secolo. D’altro canto ci si può chiedere se la convinzione delle classi subalterne non avesse giocato un ruolo di primo piano nell’articolato processo in cui il desiderio di imitazione degli uni potrebbe aver rafforzato la volontà di differenziazione degli altri.

Il valore sociale e il prestigio riconosciuto al latino si arricchirono in modo perfettamente cosciente di un elemento di potere. E molto in fretta. Per Menocchio, il mugnaio friulano del Cinquecento reso celebre dall’opera di Carlo Ginzburg, “il fatto di parlare latino rappresenta un tradimento dei poveri, perché nel processo i poveracci non capiscono cosa si dice e sbagliano, e, se vogliono dire quattro parole, hanno bisogno di ricorrere a un avvocato”.

Il latino venne a far parte dei dispositivi del potere, li rafforzò, cioè li organizzò. I segni si vedono nel mondo giuridico e scientifico, ma anche nei rapporti tra i sessi, come pure nella separazione che, nella Chiesa, si creò tra i fedeli e un clero se pur debolmente latinizzante. In due sue commedie, *Il malato immaginario* e *Il medico suo malgrado*, Molière denunciò il potere che i medici esercitavano sui comuni mortali con il loro latino gergale e astruso a scapito della certezza della scienza: le parole latine da loro pronunciate, anche se vuote di significato, agivano sui pazienti come degli incantesimi. I ciarlatani l’avevano capito bene: per impadronirsi del prestigio del medico e conquistare la fiducia altrui fecero un grande uso della lingua antica, battezzando con nomi latini i loro intrugli e soprattutto farfugliando in latino. Ancor oggi i nomi latinizzanti di alcuni farmaci o medicinali non sono totalmente

innocenti.

Il latino ebbe la funzione di conferire autorevolezza rafforzando il prestigio di chi lo conosceva: esso incarnava un potere tanto più assoluto quanto più era incomprensibile. Queste osservazioni non sorprenderanno visto che si riferiscono a una concezione comune del potere, concezione che si esprime in termini di forza, di esclusione, di interdizione. Se ci si limitasse a questo, si dimenticherebbe che il potere rappresenta anche la protezione del debole da parte del forte, il dovere per chi detiene l'autorità di esercitarla per il bene altrui. Il latino svolse anche questo ruolo: esso fu intenzionalmente adoperato per custodire e proteggere. Si è fatto un grande uso del latino per nascondere realtà che potevano risultare sconvolgenti. Così i medici, per rispettare la sensibilità del malato, hanno utilizzato termini latini nella diagnosi, impiegando ad esempio il termine *lue* al posto di sifilide. Analogamente, traduzioni scolastiche di autori classici hanno conservato il latino nei passaggi considerati scabrosi; anzi, si arrivò al punto di riscrivere in latino con una sfumatura più accettabile i passaggi ritenuti troppo liberi. Questa pratica è durata a lungo, e non solo nel mondo scolastico. Così, un'edizione tedesca dei *Racconti delle mille e una notte*, apparsa nel 1953, presenta un passaggio in latino preceduto da questa spiegazione: "I nove versi che seguono sono talmente osceni da non poter essere resi in tedesco". Per contro il latino, lingua dotta, ha permesso di scrivere cose che era necessario scrivere e descrivere con esattezza ma che le norme morali del tempo proibivano di enunciare nella lingua di tutti i giorni. Se ne fece largo uso nella medicina legale e in quella che venne chiamata patologia sessuale.

La lettura degli argomenti che nel corso di quattro secoli sono stati portati a favore del latino, e il richiamo al suo ruolo di discriminazione "di classe", fanno comprendere chiaramente che esso fu ben più di una lingua da imparare. Il latino si inserisce in un modello egemonico fondato su una certa idea dell'uomo e della sua formazione, su una certa concezione della società, del suo ordine e delle sue norme. Questo modello è ancora valido, oggi?

2. RICERCA TREEELLE

Dati sull'insegnamento del latino (e del greco) oggi in Italia, in Europa e in USA

Premessa

Per introdurre il dibattito sull'attualità dell'insegnamento delle lingue classiche è utile collocare la situazione italiana in un più ampio quadro prendendo in considerazione alcuni dati essenziali di vari paesi dell'Occidente e mettendoli a confronto. La nostra ricerca non è stata facile perché, purtroppo, l'insegnamento delle lingue classiche non è considerato tra gli indicatori internazionali messi a punto dall'OCSE o dall'Unione Europea.

TreeLLLe si è avvalsa delle informazioni fornite dal data base Eurydice sui sistemi nazionali di istruzione e su quelle ricavate dai siti nazionali dei Ministeri dell'istruzione. In effetti, anche là dove si confrontano gli orari per materia nei piani di studio dei diversi livelli scolastici, mancano informazioni specifiche sulle lingue classiche che, in molti casi, sono incluse all'interno di categorie più ampie o tra le materie facoltative.

Diversi paesi europei, ad esempio, includono le lingue antiche nei programmi relativi alle "lingue straniere". Tra questi vi sono Austria, Belgio, Francia, Germania, Irlanda, Paesi Bassi e Scozia (Eurydice, 2005b, p. 34).

Per sopperire a queste lacune, in certi casi (ad esempio per capire in che misura si esercita in concreto l'opzione degli studenti a favore dell'insegnamento delle lingue antiche), siamo ricorsi ad indagini dirette per ottenere stime almeno vicine alla realtà, intervistando alti funzionari ministeriali preposti al settore oltre che testimoni affidabili e competenti (Tabella 1, p. 35).

1. Livelli scolastici Isced 97

Per quanto riguarda i livelli scolastici (secondaria inferiore e superiore), al fine di evidenziare con una certa omogeneità la diversa articolazione dell'insegnamento delle due lingue classiche, nella tabella citata abbiamo adottato la classificazione internazionale Isced 97 (*International Standard Classification of Education*) utilizzata dall'OCSE, dall'Unesco e dall'Eurostat nella produzione di indicatori statistici sull'istruzione per il confronto internazionale.

2. Paesi: Europa e Usa

È noto che nel mondo l'insegnamento del latino (e del greco) è specificità dell'Occidente e dei paesi a forti legami storici e culturali con l'Europa.

In questo quadro la ricerca di TreeLLLe si è concentrata soprattutto su alcuni paesi dell'Unione Europea scelti per la loro significatività dimensionale (comparabile con l'Italia), oppure, come nel caso della Grecia, per la particolarità di questo paese, che ha fatto dell'insegnamento del greco antico un simbolo dell'identità nazionale.

A questi paesi abbiamo aggiunto anche gli Stati Uniti, dove la presenza dell'insegnamento delle lingue antiche (in *primis* il latino) in alcuni indirizzi conferma il loro legame con l'Europa.

Nei limiti dei dati disponibili, risulterebbe inoltre che anche negli altri paesi dell'Unione (l'Europa dei 27) tali insegnamenti si articolano secondo tendenze analoghe.

3. Opzionalità vs obbligatorietà negli indirizzi specifici

L'insegnamento delle lingue classiche (obbligatorio o opzionale), ad un certo livello scolastico, non è previsto ovviamente per tutti gli studenti, ma *solo per quelli iscritti ad un indirizzo specifico* (di tipo "ginnasiale", "classico", "umanistico" o "linguistico", a seconda delle definizioni).

La ricerca rileva che in generale le lingue classiche hanno lo statuto di materie opzionali (spesso fin dagli anni '60). Ciò vale non solo per Francia, Germania e Regno Unito (vedi Tabella 1) ma anche per Belgio, Finlandia, Irlanda, Portogallo, Spagna, Svezia, e altri (inclusi i paesi che si sono recentemente aggiunti all'Europa dei 15, dove detti insegnamenti non sono presenti oppure sono tendenzialmente opzionali).

Guardando all'Europa dei 15 le lingue classiche fanno invece parte del *curricolo obbligatorio in almeno un indirizzo* dell'istruzione secondaria inferiore e/o superiore nei seguenti paesi: Austria (latino), Danimarca (latino), Grecia (greco antico), Italia (latino e greco) e Paesi Bassi (latino e greco).

4. Latino e/o greco

La distinzione tra latino e greco si è resa necessaria perché i due insegnamenti non vanno di pari passo, né all'interno dei livelli scolastici né negli indirizzi "umanistici" degli istituti secondari.

Resta il fatto accertato che il greco, sia esso materia opzionale od obbligatoria, ha un peso quantitativo (anni di studio, orari, numero degli allievi) che si può definire marginale in tutti i paesi considerati.

Fa eccezione la Grecia, dove la "marginalità" relativa riguarda invece il latino.

5. Durata in anni scolastici nei livelli e indirizzi specifici (vedi Tabella 1, p. 35)

La durata massima (in anni scolastici) dell'insegnamento delle lingue classiche in livelli e indirizzi specifici è differente da un paese all'altro, e dipende essenzialmente dalla estensione temporale dei livelli scolastici, in cui - a seconda delle diverse tradizioni nazionali - si articolano i singoli ordinamenti. Va detto però che il valore di

tale durata non supera una media di circa 5 anni: più precisamente da un minimo di 3 anni (il latino in Grecia, ma anche nella Repubblica Ceca e nei Paesi Bassi) a un massimo di 6 anni (il latino in Francia, Germania, Usa e il greco antico in Grecia).

Anche nel nostro paese, nonostante le lingue classiche siano presenti solo nei curricula della secondaria superiore, la durata è nella media dei paesi considerati: i 5 anni del liceo classico, scientifico, linguistico, psico-pedagogico (ex magistrale) e dell'istituto magistrale (con il quinto anno "integrativo"); ed oggi anche del liceo socio-psicopedagogico.

6. Peso orario nel curriculum (vedi Tabella 1)

Nei vari paesi il numero di ore dedicate ogni settimana all'insegnamento delle lingue classiche negli specifici indirizzi si mantiene - con 3/4 ore per settimana - all'interno di un 10/15% del curriculum (curriculum che per lo più non supera le 30 ore settimanali).

In Italia, l'orario settimanale riservato al latino si mantiene tra un minimo di 3 a un massimo di 4 ore, più o meno il 10/12% del curriculum totale.

Nel nostro liceo classico invece la durata riservata alle lingue classiche (latino e greco sommate) con 6/8 ore settimanali supera il 20% del curriculum totale (vedi Tabella 10, p. 40).

7. Studenti impegnati (vedi Tabella 1)

Il numero di anni negli specifici indirizzi durante il quale è presente l'insegnamento delle lingue classiche, insieme alla sua obbligatorietà vs opzionalità, si riflette naturalmente in modo sensibile sul numero di studenti coinvolti.

Abbiamo già detto della difficoltà di individuare dati certi riguardo alla percentuale di studenti che esercitano l'opzione a favore delle lingue classiche; una difficoltà che - per alcuni Paesi - ci ha consigliato di utilizzare stime formulate con l'aiuto di funzionari ministeriali di settore e testimoni affidabili.

Sia i dati che le stime concordano sul fatto che nella maggioranza dei paesi considerati, il numero degli alunni impegnati nell'apprendimento delle lingue classiche (in particolare il latino) rispetto alla totalità della popolazione scolastica dell'istruzione secondaria sembra non superare il 5%.

In questo caso i due estremi sono rappresentati dall'Italia e dal Regno Unito.

In quest'ultimo paese solo il 2% degli studenti porta le materie classiche all'esame che segna la fine della scuola dell'obbligo a 16 anni; due anni dopo, alla fine dell'istruzione secondaria superiore, la percentuale scende allo 0,7%.

L'Italia invece, per effetto dell'obbligatorietà in più indirizzi, sembra avere il primato del numero degli allievi impegnati nell'apprendimento del latino (41%) e del greco (10%) sul totale della popolazione scolastica della secondaria (vedi Tabella 8, p. 39).

La Grecia è cosa a sé: impegna tutti i suoi allievi della secondaria nell'apprendimento del greco antico seppur con diversi pesi a seconda degli indirizzi scolastici.

8. Conclusione

Risulta evidente la particolarità dell'Italia rispetto al peso e alle articolazioni dell'insegnamento delle lingue classiche di quasi tutti i paesi europei e degli Usa.

La diversità del nostro paese si fonda sull'obbligatorietà dell'insegnamento di tali lingue per più indirizzi della secondaria superiore (liceo classico, scientifico, linguistico e psico-pedagogico), indirizzi peraltro in continua crescita dimensionale e frequentati già oggi da oltre il 40% degli studenti della scuola secondaria superiore. La conseguenza diretta è l'elevato numero degli studenti impegnati (obbligatoriamente) nell'apprendimento del latino (e del greco).

Si determina così l'"eccezionalità" italiana rispetto agli altri paesi europei (soprattutto ai "grandi") e agli Usa.

Vedi riferimenti bibliografici e siti web a pp. 165-166.

Tabella 1

**L'insegnamento delle lingue classiche
in alcuni paesi europei e in USA (2005)**

	livello scolastico	insegnamento opzionale/obbligatorio		durata massima dell'insegnamento (anni)		orario settimanale minimo/massimo di insegnamento		% degli studenti che studiano le lingue classiche	
		LATINO	GRECO	LATINO	GRECO	LATINO	GRECO	LATINO	GRECO
USA	2A	opzionale		6				1,3%	
	3A								
FRANCIA	2A	opzionale		6 4		2-3		19%	3%
	3A							3%	1%
GERMANIA	2A	opzionale**		6		3-4		5/8% (stima)	
	3A								
GRAN BRETAGNA	2A								
	3A	opzionale		4		2-3		1-2%	
GRECIA	2A	obbligatorio	obbligatorio	3 6		2-3 4-6		20-30% (stima)	
	3A	opzionale							
ITALIA	2A								
	3A	obbligatorio		5		3-4	3-4	41%****	10%

FONTE: Data base Eurydice e stime con indagine diretta a cura di TreeLLLe.

* I due livelli ISCED 97 corrispondono a:

2A lower secondary (istruzione secondaria inferiore); livello orientato a corsi successivi con contenuto prevalentemente teorico.

3A upper secondary (istruzione secondaria superiore); livello che permette l'accesso all'università.

** Nella maggioranza dei Länder.

*** Si intende greco antico.

**** Il 41% corrisponde a 1.006.000 studenti (su un totale della secondaria di 2.500.000).

NOTA: A differenza di altri paesi dove le lingue classiche sono "opzionali" e offerte solo in indirizzi letterari, Italia (per il latino e il greco) e Grecia (per il greco antico) hanno mantenuto l'insegnamento "obbligatorio" che è previsto in molti indirizzi.

Tabella 2**Gli allievi dei licei* distinti per genere
(1975 e 2005)**

	Totale allievi dei Licei				Totale allievi della scuola secondaria superiore	
	Licei classici		Altri licei			
	1975	2005	1975	2005	1975	2005
Maschi	46%	31%	58%	40%	57%	51%
Femmine	54%	69%	42%	60%	43%	49%

Fonte: Elaborazione TreeLLLe su dati Miur, 2006 e Eurydice, 1983.

* Con licei si intendono i percorsi di istruzione secondaria di I e II grado che prevedono l'insegnamento del latino e del greco: licei classico, scientifico, linguistico, psico-pedagogico (ex istituto magistrale).

Tabella 3**Distribuzione territoriale degli allievi dei licei
e del totale allievi della scuola secondaria superiore (2006)**

	Totale allievi dei licei		Totale allievi della scuola secondaria superiore
	Licei classici	Altri licei	
	<i>latino e greco</i>	<i>latino</i>	
NORD	29%	32%	40%
CENTRO	24%	21%	19%
SUD E ISOLE	47%	47%	41%
TOTALE	100%	100%	100%

Fonte: Miur, 2006.

Tabella 4

**Alcune caratteristiche sociali e scolastiche degli allievi dei licei
in confronto a quelli degli istituti tecnici e professionali**

	Liceali	Allievi degli istituti tecnici e professionali
Provengono da una famiglia di alto livello culturale*	71%	29%
Hanno un padre laureato*	80%	20%
Hanno in casa più di 100 libri, esclusi quelli scolastici**	78%	30%
Proseguono gli studi***	89%	66%
Sono portatori di handicap psicofisico***	0,3%	2%
Sono cittadini extracomunitari***	0,7%	3%
Sono in anticipo con gli anni di scuola***	2%	0,3%
Sono in ritardo***	3%	13%
Sono respinti***	6%	13%
Ripetono l'anno***	3%	18%
Abbandonano gli studi***	1%	7%
Superano l'esame di "maturità" nei tempi previsti***	82%	70%
Si diplomano all'esame di "maturità" con 100 e 100 e lode (2007)***	15%	7%

FONTI: * Facchini, 2001; ** Gasperoni, 2002; ***Mpi, dicembre 2006; Mpi (a), luglio 2007; Mpi (b), luglio 2007.

Tabella 5**% degli allievi della scuola secondaria superiore per categoria occupazionale dei genitori (1996)***

	Allievi dei licei		Allievi degli istituti tecnici
	Classici	Scientifici	
PADRE Operaio	8%	10%	37%
Impiegato	30%	38%	33%
Artigiano o commerciante	9%	12%	18%
Docente	12%	9%	2%
Dirigente, libero professionista, imprenditore	41%	31%	10%
MADRE Casalinga	23%	31%	51%
Operaia	4%	5%	19%
Impiegata	23%	27%	16%
Artigiana o commerciante	6%	7%	8%
Docente	37%	26%	4%
Dirigente, libera professionista, imprenditrice	7%	4%	2%

FONTE: Gasperoni, 1996.

* Il dato si riferisce solo agli allievi maschi: le differenze con le femmine sono statisticamente poco rilevanti.

Tabella 6**Il giudizio dell'esame di licenza media ottenuto dagli allievi dei licei in confronto a quelli degli istituti tecnici e professionali (1996)**

	Allievi dei licei classici	Allievi dei licei scientifici	Allievi degli istituti tecnici e professionali
SUFFICIENTE	5%	4%	34%
BUONO	15%	18%	36%
DISTINTO/OTTIMO	80%	78%	30%

FONTE: Gasperoni, 1996.

NOTA: Si rileva che i licei attraggono i migliori della scuola media: operano quindi fin dall'inizio sulle risorse umane più pregiate.

Tabella 7

**% degli allievi dei licei ammessi all'esame di maturità
con "debito" nelle principali materie (a.s. 2006/2007)**

	Allievi dei licei	
	Classici	Scientifici
MATEMATICA	40%	51%
LATINO	39%	39%
GRECO	37%	-
LINGUA STRANIERA	22%	27%
STORIA E FILOSOFIA	11%	11%
MATERIE SCIENTIFICHE	9%	13%
ITALIANO	9%	10%

Fonte: Mpi, luglio 2007.

Nota: La situazione dei debiti è costante anche lungo tutti gli anni precedenti del corso. È preoccupante che le deficienze più marcate si riscontrino proprio nelle materie caratterizzanti l'indirizzo classico e scientifico.

Tabella 8

**Allievi* che frequentano l'insegnamento del latino e del greco sul totale
della popolazione scolastica della scuola secondaria (dal 1901 ad oggi)**

	Ginnasio liceo classico	Altri licei (scientifici, linguistici, magistrali)*	Totale degli allievi che studiano lingue classiche	% sul totale degli allievi della scuola secondaria superiore	Totale della popolazione della scuola secondaria superiore
	<i>latino e greco</i>	<i>latino</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>	
1901	64.000	20.000	84.000	58%	146.000
1931	111.000	54.700	165.700	45%	368.100
1951	120.000	532.000	652.000	59%	1.101.000
1970	205.000	474.000	679.000	41%	1.655.000
1980	206.000	590.000	836.000	34%	2.441.000
1990	229.000	688.000	917.000	32%	2.857.000
2005	264.000	742.000	1.006.000	41%	2.500.000

Fonte: Rossi, 1997; Miur, 2006.

* Nel calcolo degli allievi dei licei vengono conteggiati anche quelli del ginnasio inferiore (fino al 1940) e della scuola media fino all'abolizione dell'insegnamento obbligatorio del latino (1962). Dagli anni '80 agli allievi dei licei si aggiungono anche quelli dei licei linguistici, istituiti in via sperimentale nel 1974.

Tabella 9**Ripartizione degli allievi tra i vari indirizzi liceali e sua evoluzione (1980-2005)**

LICEI		N. allievi		% sul totale degli allievi dei licei			
		2005		2000	1990	1980	
CLASSICO	latino e greco	264.000	26%	26%	26%	26%	
SCIENTIFICO*	latino	550.000	55%	55%	53%	44%	
PSICO-PEDAGOGICO (ex istituto magistrale)	latino	192.000	19%	19%	21%	30%	
TOTALE		1.006.000	100%	100%	100%	100%	

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su Mpi, 2006, Rossi, 1997.

* Il linguistico è compreso in questi dati: è difficilmente rilevabile nel suo specifico sviluppo storico.

Tabella 10**Il "peso" % delle ore di latino e di greco nei curricula dei licei classici e scientifici (dal 1952 ad oggi)**

	Ginnasio e liceo classico			Liceo scientifico
	latino	greco	latino e greco	latino
1952 ad oggi	16%	12%	28%	15%
dal 1990 ad oggi sperimentazioni*	12%	10%	22%	11%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su dati Rossi, 1997, Mpi, marzo 2007.

* Le % della riga rappresentano il peso % medio delle ore riservate all'insegnamento del latino e del greco nei corsi sperimentali più diffusi.

Tabella 11

L'evoluzione del peso % delle materie linguistico-letterarie* e di quelle scientifiche nei curricula dei licei classico e scientifico dal 1952 ad oggi**

	Liceo classico		Liceo scientifico	
	<i>letterarie</i>	<i>scientifiche</i>	<i>letterarie</i>	<i>scientifiche</i>
8 anni di corso legale				
<i>1952</i>	49%	17%	43%	20%
5 anni di corso legale				
<i>1963</i>	48%	19%	40%	26%
<i>1990 ad oggi: corsi sperimentali più diffusi*</i>	43%	16%	38%	31%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su dati: AA.VV., 1978, Miur, 1985, Mpi, marzo 2007.

* Per materie linguistico-letterarie si intende: italiano, latino, greco e lingue straniere.

** Per materie scientifiche si intende: matematica, fisica, chimica, scienze e informatica. Non sono qui considerate materie varie come storia, filosofia, storia dell'arte, diritto ed elementi di economia, religione ed educazione fisica.

Tabella 12

Evoluzione del rapporto tra gli allievi che frequentano i licei e gli allievi degli istituti tecnici e professionali (dal 1901 ad oggi)

	Licei	Istituti tecnici e professionali
<i>1901</i>	58%	42%
<i>1921</i>	44%	56%
<i>1931</i>	45%	55%
<i>1951</i>	59%	41%
<i>1960</i>	47%	53%
<i>1970</i>	42%	58%
<i>1980</i>	34%	66%
<i>1990</i>	32%	68%
<i>2005</i>	41%	59%

FONTE: Euridyce, 1983; Rossi, 1997; Miur, 2006.

Il latino (e il greco) nel turbine delle “sperimentazioni” (dal 1973 ad oggi)

Introduzione alle tabelle 13 e 14

La “sperimentazione”, avviata con la Legge 477 del 1973, nel gergo della scuola italiana deve intendersi come una modificazione più o meno estesa dei curricoli tradizionali - per lo più risalenti agli anni '50 - dei vari indirizzi scolastici.

Essa è stata utilizzata su vasta scala, soprattutto nella secondaria superiore, per sopperire alla paralisi dell'iniziativa politica riformatrice: i disegni e le proposte di legge per la riforma della scuola secondaria superiore discussi in Parlamento dal 1947 al 1996 sono circa una trentina. La “sperimentazione” può prevedere l'introduzione - autorizzata dal Ministero - di una nuova disciplina, oppure il cambiamento dell'intera struttura del curricolo, ed anche l'istituzione di indirizzi di studio inediti nel nostro sistema scolastico, come il liceo linguistico o il liceo sociopsicopedagogico.

La vicenda della “sperimentazione” si è sviluppata, con una certa coerenza, in tre fasi consecutive:

- 1. nella prima fase**, della durata di un quindicennio (1975-1990), le scuole potevano proporre all'approvazione del Ministero limitate variazioni del curricolo. È in questo periodo che i licei, in prima fila, iniziano ad operare cambiamenti del piano di studi, potenziando l'orario di storia dell'arte o aggiungendo materie nuove, come l'informatica, il diritto, l'economia o una seconda lingua straniera;
- 2. nella fase successiva** (anni '90) l'iniziativa passava direttamente all'Amministrazione centrale, che, nell'intento di mettere ordine in un fenomeno che rischiava di sfuggire di mano, metteva a disposizione delle scuole veri e propri “pacchetti” di curricoli nuovi o aggiornati, chiamati “progetti di sperimentazione” (Brocca, autonomo, internazionale, linguistico, etc.);
- 3. nella fase attuale**, con l'avvio dell'autonomia (*didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo*; DPR 275/99), le scuole sono libere di modificare l'orario curricolare fino a un massimo del 20%; possono ridurre cioè l'orario di alcune discipline per potenziarne altre, oppure inserirne di nuove, fermo restando il monte ore annuale previsto dall'ordinamento.

L'introduzione della “sperimentazione” ha determinato un diffuso cambiamento dell'offerta didattica, *in primis* quella dei licei, frutto della domanda delle famiglie, della cultura, delle imprese, delle associazioni professionali, etc.

La sua lunga storia, in mancanza di una rigorosa e sistematica verifica, ha prodotto fenomeni di cui non è facile valutare gli effetti.

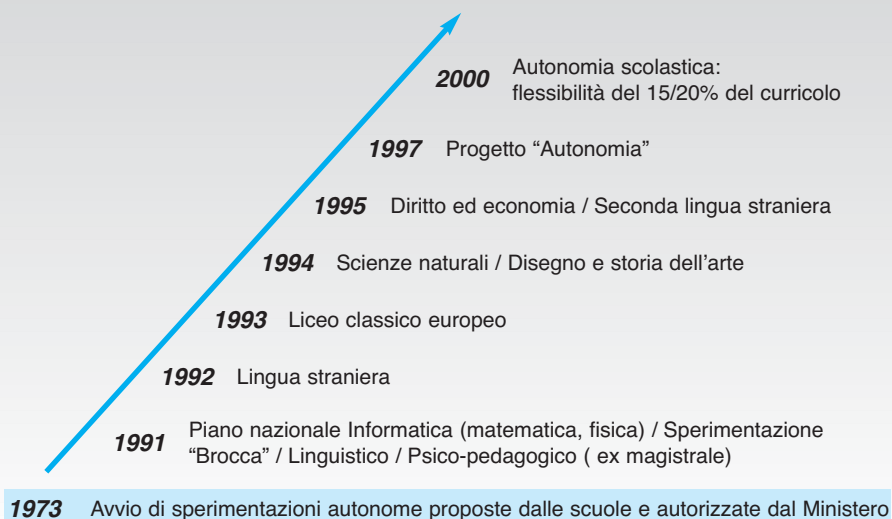
Ciò non toglie che alcuni di questi effetti - obiettivamente rilevati - dovrebbero far riflettere:

- l'aumento delle discipline (da una media di 10 a 14), che ha consentito, comunque, al latino e al greco di conservare quasi intatto il loro orario, pur in un contesto affollato di materie;
- l'incremento dell'orario settimanale delle lezioni (da una media di 28 a 32), che ha appesantito il lavoro degli allievi e, probabilmente, ha ridotto il tempo riservato allo studio individuale;
- la perdita di coerenza dei curricoli tradizionali, che risultano immersi in un insieme variopinto di stimoli disciplinari eterogenei;
- in altri paesi il nucleo di materie obbligatorie è stato ridotto lasciando spazio a materie opzionali.

Si deve infine aggiungere che l'eccessiva durata della stagione delle “sperimentazioni”, accanto alla loro estensione e profondità, ha forse ipotecato l'iniziativa riformatrice, rendendo più vischiosa la decisione del Parlamento e dei Governi mentre, paradossalmente, esse erano state concepite per prepararla e favorirla.

Tabella 13

L'evoluzione delle "sperimentazioni"* nei licei (1973-2000)



FONTE: Mpi, marzo 2007.

* Per "sperimentazione" si intende l'autorizzazione ministeriale a modifiche più o meno estese dei curricoli tradizionali dei licei (es.: introduzione di una seconda lingua straniera, informatica, fisica, etc.), oppure l'introduzione, per iniziativa dello stesso Ministero, di curricoli del tutto nuovi (es.: liceo europeo, sociopsico-pedagogico, linguistico, etc.).

Tabella 14

Distribuzione % degli allievi dei licei tra le tipologie di "sperimentazione" (2006)

	LICEI			
	CLASSICO	SCIENTIFICO	LINGUISTICO	PSICO PEDAGOGICO
MATERIE SCIENTIFICHE (informatica, matematica, fisica, scienze)	23%	56%		
LINGUE STRANIERE	54%	22%	22%	
ALTRE MATERIE (storia dell'arte, diritto, economia)	18%	17%		
NUOVI CURRICOLI (Brocca, Autonomia, autonomo)	41%	38%	76%	59%
NUOVE ISTITUZIONI (licei: scienze sociali, sociale, europeo, internazionale)	1%		3%	4%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su dati Mpi, marzo 2007.

Giudizi e pregiudizi in pillole: pro e contro

PRO

Il latino serve a imparare l'italiano

Il latino serve ad imparare le lingue straniere

Il latino aiuta a capire la parole tecniche

Il latino serve ad educare la mente (a ragionare)

Il latino serve a formare il carattere

Il latino serve a formare l'uomo

Il latino è parte insostituibile dell'identità italiana ed europea

Il latino rappresenta i valori fondamentali dell'umanità

CONTRO

Le giustificazioni a favore del latino sono prive di evidenza empirica

L'apprendimento del latino aveva un senso quando serviva all'esercizio di alcune professioni, compresa quella del sacerdote

Il latino è uno strumento con cui i ceti dominanti si sono distinti da quelli inferiori

La continuità tra il mondo classico e il mondo moderno è un mito privo di fondamento

Il primato del latino non si concilia con una società globalizzata e multiculturale

In una società evoluta nessuna disciplina può pretendere il primato nella formazione dell'uomo

L'apprendimento delle lingue moderne è più utile e altrettanto formativo

Il latino è una disciplina specialistica e come tale va insegnata soprattutto all'università

3. RIFLESSIONI DI ESPERTI PER LA SCUOLA ITALIANA DEL 2000

Luigi Berlinguer

Professore di Storia del diritto all'università di Siena.

Già Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Attualmente Presidente del Gruppo di Lavoro interministeriale per lo sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica e del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica da parte di tutti gli studenti.

È stato membro del Consiglio Superiore della Magistratura e Presidente e fondatore della Rete europea dei Consigli di Giustizia. Rettore dell'Università di Siena. Segretario Generale della Conferenza Permanente dei Rettori e Direttore della rivista Democrazia e Diritto. Ha ricevuto Lauree Honoris Causa dalle Università di Toronto, di La Plata, della Sorbona (Paris V), di Roma 3 e di Buenos Aires. Cavaliere di Gran Croce della Repubblica italiana. Chevalier de l'Ordre National de la Légion d'honneur della Repubblica francese e di Gran Croce al merito della Repubblica Federale di Germania con stella e cordone dell'Ordine benemerito.

Alcune pubblicazioni.

Sui progetti di codice di commercio del regno d'Italia (1807/1808), Giuffrè, Milano 1970, pp.168
Parlamento e governo: alcune ipotesi di adeguamento della Costituzione in "Democrazia e Diritto",
n.s. VI (1981), n. 3, pp.11-41.

La "Leopoldina". Criminalità e giustizia criminale nelle riforme del Settecento europeo. Ricerche coordinate da Luigi Berlinguer, Milano .

- 1. Introduzione a "La Leopoldina". Criminalità e giustizia criminale nelle riforme del settecento europeo, interventi di Luigi Berlinguer, P. Costa, P. Schiera, M. Mirri, P. Robert, M. Sbriccoli, F. Cordero, Giuffrè, Milano, 1990, pp.1-31.*
- 5. La "Leopoldina" nel diritto e nella giustizia in Toscana, a cura di Luigi Berlinguer e Floriana Colao, Giuffrè, Milano, 1989.*
- 9. Crimine, giustizia e società veneta in età moderna, a cura di Luigi Berlinguer e Floriana Colao, Giuffrè, Milano, 1989.*
- 10. Illuminismo e dottrine penali, a cura di Luigi Berlinguer e Floriana Colao, Giuffrè, Milano, 1990.*
- 11. Le politiche criminali nel XVIII secolo, a cura di Luigi Berlinguer e Floriana Colao, Giuffrè, Milano, 1990.*
- 12. Criminalità e società in età moderna, a cura di Luigi Berlinguer e Floriana Colao, Giuffrè, Milano, 1991.*

La scuola nuova, Roma-Bari, Laterza 2001, pp. XV-180

La tutela dei diritti ed i tempi della giustizia, a cura di Luigi Berlinguer e Giuseppe Santalucia, Rubbettino Editore, Soneria Mannelli, 2006, pp. 289.

Il problema dell'insegnamento delle lingue antiche, "morte", nella scuola italiana è questione rilevante e oggettiva, che non può esser ridotta a mero problema di funzionalità economica o pedagogica, per la sua imprescindibile rilevanza culturale e storica. Non può tuttavia esser neanche raffigurato come una necessità assoluta, quasi metafisica, come in effetti certo ideologismo lo prospetta.

Si tratta al contrario di una questione, certamente importante per la cultura italiana, ma da valutare in un contesto e da riferire al momento storico in cui una tale decisione è stata o debba ora essere eventualmente adottata. Anche in passato è stato così. Persino nel momento in cui il latino era insegnato massicciamente (parliamo ad esempio del secolo XX) esso era presente solo in una parte della scuola. Era - ovviamente - assente nelle elementari, nel triennio dell'avviamento professionale e nell'istruzione tecnica e professionale. Successivamente, nel 1962-'63, con l'estensione dell'obbligo scolastico ad otto anni di durata della scolarizzazione (prescrizione costituzionale), era uscito anche dai programmi della scuola media. Va cioè subito chiarito questo punto: anche allora si è affermato in concreto il principio che il latino - per quanto importante - non rientrava nel nucleo disciplinare costitutivo della cultura di base comune a tutti gli alunni per l'intero arco scolastico. In altri termini, nella scuola dell'obbligo, per quel che concerne i fondamenti della cultura di base validi per tutti, se ne è voluto ragionevolmente circoscrivere l'ambito a discipline come la lingua e letteratura italiana, la matematica, la storia, le scienze, poi anche le lingue moderne, solo per fare qualche esempio. Il latino non rientrava in questo pacchetto, era cioè destinato solo ad una parte della popolazione. L'argomento è rafforzato dalla circostanza che anche nella scuola secondaria superiore ci sono interi comparti (tecnici e professionali) che non hanno incluso l'insegnamento del latino nella parte comune dei loro programmi, mentre una tale esclusione sarebbe impensabile per l'italiano, la matematica, la storia, le scienze, oggi le stesse lingue moderne. In altri termini, per l'ordinamento dell'istruzione scolastica italiana la lingua latina non è considerata parte del nucleo disciplinare formativo essenziale della cultura comune di base dei cittadini, di tutti. Non è neanche considerato - come ancora si dice - essenziale per imparare *bene* l'italiano, a meno che non si pensi che non è rilevante che conoscano bene la lingua madre i diplomati della scuola dell'obbligo e degli istituti tecnici e professionali.

È vero invece che le lingue classiche dal neoidealismo del primo Novecento sono state considerate essenziali per un particolare ramo scolastico, quello liceale o assimilato. Ramo che è stato pensato e costruito come il più "colto", di maggiore qualità, e per questo destinato alla formazione delle "classi dirigenti" nella accezione più larga del termine. Non per la cultura di tutti i cittadini, dell'intera società italiana, quindi, ma solo per coloro che vi avrebbero avuto un ruolo di quadri.

Qui occorre precisare, però, che non si parla in questo caso dell'insegnamento della storia e della cultura classica, della letteratura latina, di un vero rapporto con le nostre origini, che io ritengo debbano invece, queste sì, essere parte della cultura di base di tutti gli italiani (e degli europei). Qui si parla di un'altra cosa, e non tanto della lingua latina, ma del modo in cui l'insegnamento e l'apprendimento del latino - e del greco - sono stati e sono tuttora prevalentemente proposti per i licei: un modo "grammatico", una palestra logica, quasi ginnosofistica, come studio soprattutto delle strutture morfosintattiche latine (e greche). Non mi pare corretto parlare in questo caso di apprendimento della lingua latina in senso vero e pregnante, ma

di un modo particolare di proporsi un tale obiettivo. Non si è trattato cioè di un efficace rapporto con la classicità, anche attraverso la lingua, dato che essa ne è - ovviamente - strumento ermeneutico essenziale; ma in buona sostanza di un apprendimento che si è soprattutto risolto in esercizi, versioni, compiti, vissuti come fine a se stessi, che hanno finito per essere prevalenti rispetto al fine culturale. Per i più, per la grande maggioranza degli studenti investiti da questa scelta di politica scolastica, questo è stato il vero esito (e - penso - il vero proposito di chi ha così deciso). Un'impostazione su cui ha influito molto la grande cultura filologica tedesca, certamente consolidata e un po' immiserita in Italia dal neo-idealismo novecentesco. Una tale scelta è stata presentata (e così è apparsa ai più) come via unica, obbligata, "seria", per conoscere il latino (e poi le stesse lingue moderne). E si è taciuto o ignorato che esistevano ed esistono altre metodologie ed altre culture, che si son seguite in altri paesi altre strade (diverse dalla preventiva astrazione ed esercizi grammaticali e sintattici). Ci tornerò in seguito.

Credo che si debba convenire - contrariamente al trionfalismo di maniera degli apologeti di quella scelta - che nei nostri licei alle lingue classiche è stato affidato un triplice compito: una funzione culturale, una sociale ed una di tecnica formativa. Con la precisazione, però, che le tre funzioni sono e devono essere viste strettamente legate fra di loro, funzionali ad un unico scopo e quindi non dissociabili. Lo scopo unico era infatti di costruire contemporaneamente per "chi sa il latino" una preminenza culturale, una metodologia formativa ed una specifica collocazione nella società; di individuare e selezionare insieme *chi* (quale ceto), *con quale cultura*, *preparato in che modo*. In effetti, sarebbe errato e forviante un esame della "questione dell'insegnamento del latino oggi" che valutasse solo uno di questi aspetti: essi stanno insieme, si tengono fra loro. Bisogna quindi prendere atto che allo studio delle lingue classiche è stato affidato un ruolo non di unificazione culturale del paese ma, al contrario, oggettivamente - forse non come esplicito proponimento - di divisione (ad un amante del latino come me si perdoni se dico che il latino non meritava una tale strumentalizzazione).

Quel ruolo non è stato poi solo di divisione, ma anche gerarchico, di preminenza culturale. Il mondo della classicità, in buona misura ridotto a grammatica e sintassi della lingua morta, era stato prospettato come unico modo per raggiungere "le alte vette dello spirito". È così che è stato sistemato in cima alla gerarchia dei saperi, considerato come unica cultura universale, a fronte di una collocazione della scienza e della tecnica, ad esempio, nell'ambito dei saperi particolari, o addirittura degli pseudo-concetti. Non si dimentichi la famosa formulazione di Benedetto Croce a seguito del congresso di Bologna della Società filosofica italiana ed in polemica con Enriquez nel 1911, che declassò "aritmetica e geometria" come incapaci di raggiungere le alte vette dello spirito. Né possono essere archiviate con disinvoltura le parole con cui Giovanni Gentile ebbe a giudicare la Scienza "un mondo di spettri dove l'anima sente il freddo della morte". Alla sua riforma si deve, del resto, l'abolizione della sezione fisico-matematica degli istituti tecnici - che costituiva allora un'ottima sede di formazione in campo scientifico - per sostituirla con il liceo scientifico, brutta copia del classico, in cui il latino la faceva da padrone e le scienze vi avevano un peso modesto. Ma tant'è: l'idea era che non si poteva divenire quadri dirigenti in tutti i campi della società senza conoscere il latino.

Lo strumento principe usato per assegnare al latino la finalità prevista è stata appunto

la metodologia didattica, essenzialmente grammatico-sintattica, come itinerario formativo basato sull'esercizio di ginnastica mentale, in grado di allenare la mente a dominare categorie sistematiche, al fine di costruire una vera capacità di astrazione e concettualizzazione. Nessuno ha prescritto che per conoscere il mondo classico si debba automaticamente e prevalentemente seguire un metodo grammatico. Il mondo è pieno di esempi opposti: ospita individui capaci di vera astrazione e di concettualizzare pur non essendosi mai dedicati alla ginnastica grammaticale della traduzione latina e/o greca. Eppure da noi così si è voluto e così è stato, ma con ben altre ragioni e finalità: da quel punto di vista forse comprensibili, che fra l'altro in qualche misura possono essere state per certi versi raggiunte, possono aver assicurato alla scuola "classica" qualità e capacità selettive rilevanti, per destinarla cioè alle classi dirigenti; ma ben certo con finalità anomale. Solo così si spiega la triplice funzione ad essa assegnata: preminenza culturale, metodologia grammatica, riservata ai quadri della società. Non sarà inutile verificare taluni effetti collaterali che quella impostazione ha da sempre prodotto, che potrebbero essere illuminanti per il presente.

Innanzitutto nel campo dell'apprendimento linguistico, ove il metodo grammaticale traduttivo è stato esportato anche verso lo studio delle lingue moderne, escludendo sostanzialmente la lingua parlata ed un apprendimento funzionale anche ad una diretta capacità comunicativa. Il risultato è stato - anche a causa di una grave sottovalutazione del problema delle lingue straniere nell'ambito della politica educativa italiana - un inaccettabile analfabetismo linguistico straniero sia popolare che degli stessi ceti dirigenti, fonte di madornali e ricorrenti brutte figure del nostro paese nella comunità internazionale. In effetti, a lungo nella nostra scuola si è studiato l'inglese e l'italiano con la stessa metodologia dello studio del latino, ignorando i risultati che metodologie più affinate e moderne hanno ottenuto altrove, rispetto all'obiettivo di favorire la competenza comunicativa in lingua straniera. Comunque, la padronanza di alcune lingue moderne, oltre a quella madre, è oggi da considerare parte integrante del patrimonio culturale di base del cittadino.

Ma la funzione dominante ed espansiva del metodo grammaticale e solo astratto non si è limitata alle lingue moderne. Essa si è anche estesa all'arte, alle scienze e alla matematica. La più grave ferita si è avuta, forse, in campo artistico. Si deve a quell'impianto didattico solo gnoseologico e deduttivistico la cancellazione della pratica artistica dalla scuola. Il fare, ancorché artistico, non poteva avere dignità scolastica. La capacità artistico-espressiva degli alunni è stata ignorata, repressa. La creatività, lo stimolo intuitivo, emotivo, umiliati. Nelle scienze, poi, ma anche nelle lingue moderne si è sostanzialmente preclusa una forma di apprendimento che coniugasse insieme esperienza e teoria, approccio pratico-sperimentale ed astrazione, fondando invece tutto sull'apprendimento solo libresco e mnemonico, e comprimendo così curiosità, interrogativi di senso, desiderio di comprendere, che costituiscono la molla e l'approccio naturale dell'apprendimento scientifico. Come diceva Oppenheimer derivandolo da Hegel, insegnare le scienze senza esperimenti è come insegnare a nuotare senza fornire l'acqua in cui immergersi. Tommaso d'Aquino aveva detto che "nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu". Specie nei programmi del liceo classico ciò che vi si apprendeva di matematica (pensate ad un anno intero dedicato ai logaritmi ed alla trigonometria, ad esempio) è anch'esso

figlio di una specifica impostazione, la stessa richiamata, non necessariamente unica; e comunque ben lontana da un'idea di matematica utile a formare la mente ad un ragionamento logico, in grado però di esser sentito vicino alla sensibilità e agli interrogativi che può suscitare nelle nuove generazioni, capace di aiutare a leggere la realtà. Cultura è sintesi fra esperienza e riflessione razionale, fra osservazione diretta e teoria, come dice Delors tra sapere e saper fare. Cancellare uno dei due aspetti è innaturale quanto far precedere le regole rispetto all'intuizione dei contenuti.

Sempre nell'ottica dell'apprendimento del linguaggio, quell'impostazione ci ha portato al monopolio del linguaggio verbale e all'esclusione di quelli non verbali. Ha considerato quello verbale l'unico linguaggio meritevole di considerazione. Grave errore. Si comprende agevolmente il danno che questo produce a fronte di un mondo globalizzato, complesso, estremamente ricco di stimoli ed opportunità derivanti da un plurilinguismo che spazia dalle note alle immagini, dalle lettere ai numeri. Oggi più di ieri esso non solo è assai più ricco culturalmente, ma è assai più vicino alla cultura e sensibilità delle nuove generazioni. Il cognitivismo e le neuroscienze ci hanno oggi fornito teoricamente e praticamente strumenti interpretativi e risolutori 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.

Quella stessa impostazione che qui ho richiamato ha avuto anche un altro effetto, oltre ad aver impoverito la stessa alta cultura in vari campi: ha anche escluso in più, la parte più popolare (la funzione selettiva). Ha cioè circoscritto socialmente l'espansione dell'apprendimento, tenendone fuori vocazioni e interessi cognitivi, tante e diverse motivazioni individuali nell'accesso al sapere, riducendone i vari fattori ad uno soltanto: l'impegno razionale, peraltro essenziale, ma da solo per l'appunto insufficiente. In altri termini, avendo contratto o escluso emozioni e curiosità ha impedito la sinergia - nell'apprendere - fra intelligenza razionale e intelligenza intuitiva, emozione, curiosità, meraviglia, senso dell'utile e del tangibile; la capacità di ragionare sui fatti, di trasformare conoscenze in competenze, in sapere pregnante, di volgerlo in diretta interpretazione del reale, di abituarsi alla severa spietatezza della verifica fattuale: tutto ciò che fa la ricchezza dell'intelligenza umana, della creatività giovanile, della fisiologia dell'apprendimento.

Un itinerario formativo/educativo che parte dalla creatività e dall'esperienza è il solo in grado di coinvolgere tutti. La sinergia fra i vari linguaggi e i diversi tipi di intelligenza su cui ormai - è ampiamente riconosciuto - si fonda il pensiero umano (Sternberg ne individua tre, analitica, pratica, creativa, mentre Gardner addirittura otto) dà voce alla varietà e soddisfa le diversità di cui l'universo discendente si compone. L'impiego di più linguaggi e di tutto il potenziale del pensiero intelligente non può che favorire il massimo rendimento di ognuno e quindi la qualità complessiva del processo di insegnamento/apprendimento, e cioè la massima inclusione e la migliore qualità possibile.

L'impianto monotematico, culturalmente gerarchico, solo deduttivo, solo grammatico esclude, invece, seleziona a priori, non mobilita risorse diverse. È vero che esso ha prodotto un segmento di maggiore qualità, al prezzo però di escludere i più da analoghi livelli, ed alla fine di provincializzare quello stesso segmento al cospetto del grande mondo che incombe. Per questo, almeno da ora in poi, esso non pare ormai in grado di reggere la sfida della modernità e della equità culturale. E poi, è proprio vero che quello stesso segmento ha prodotto in passato una classe dirigente del paese all'altezza dei suoi compiti? Non saprei dire. Posso solo invitare a guardare ad un campo cruciale, quello della gestione delle strutture pubbliche, degli apparati amministrativi, ove risiede gran parte dei quadri del paese. Perché quella classe dirigente non conosce la cultura del risultato, della trasformazione delle conoscenze in strumenti di interpretazione della realtà e di costruzione di esiti positivi? Purtroppo burocrazia e amministrazione sono la palla di piombo al piede del paese, e lo sono perché formate con la totale assenza delle esperienze di autopromozione intellettuale e sociale, di attenzione al risultato, di osservazione del reale, ma solo su astrazioni fondate su modelli non verificati.

Non c'è cultura senza astrazione, e quindi senza modelli, perché altrimenti si rischia una deriva empirica che appiattisce. Ma i modelli valgono se sono sottoposti a verifica, misurati sul reale: e quelli a base del nostro impianto formativo sono appunto fragilissimi in questo campo. Per questo quella cultura si infrange di fronte al *problem solving*, si ingrippa di fronte alla necessaria contaminazione sociale. Non è forse vero che quel sistema, costruito per preparare la classe dirigente, ha in prevalenza preparato una burocrazia che non risponde di ciò che dovrebbe costruire, mentre - ad esempio - i veri autori del "miracolo economico" italiano, che hanno costruito la settima potenza industriale del mondo, sono stati o padroncini illetterati o diplomati degli istituti tecnici (che si erano voluti tener fuori dalla "Cultura" con la C maiuscola)? Si è preteso che la maturità classica non potesse avere carattere di terminalità, di conclusione operativa del ciclo scolastico come le altre, fosse unica maturità "universale" e funzionale solo al proseguimento del *cursus honorum*, chiave per tutte le professioni, mentre gli altri percorsi restavano settoriali. E certo tutto questo per un periodo ha funzionato da doping formativo, da palestra muscolare del pensiero, ma in fondo ha privato l'itinerario professionale di altri apporti da quella stessa impostazione impoveriti (ad esempio di vera arte e scienza vera), che invece avrebbero enormemente arricchito il quadro formativo complessivo.

Quel tipo di "maturità classica" rischia ora di ridursi ad un puro *status symbol*. È vero che l'esercizio mentale all'astrazione è un esercizio produttivo, efficace, che eleva la robustezza, la qualità della funzione mentale; ma solo se il suo modello è verificato in sede fattuale, e se è arricchito dall'osservazione e dalla verifica esperienziali, e così ora non è. Né esso può più circoscriversi al campo umanistico, perché la matematica e le scienze, le lingue moderne e persino la pratica artistica contengono lo stesso potenziale di razionalità, se non addirittura maggiore. Ed in più lo coniugano con l'osservazione e l'esperienza, che hanno anche esse una straordinaria forza formativa. Ce l'hanno perché si basano sulla creatività umana, oppure sul metodo scientifico, sul metodo sperimentale e teorico, sul ragionamento fondato sui fatti, sulle cause e sugli effetti, sulla verifica: sulla profonda penetrazione emotiva e sulla responsabilità intellettuale, cioè.

È questo il grande risultato della rivoluzione musicale da un lato e di quella scientifica dall'altro cui il nostro paese ebbe a dare un fondamentale contributo. Il paese di Monteverdi e Vivaldi, Leonardo e Galileo, con l'impostazione didattica deduttivista e solo grammaticale è stato invece privato di quel nostro primato, cosicché anche il richiamo alla tradizione - quella mediterranea, latina e greca, classica - perde valore perché lascia fuori parti significative di quella grandezza storica a causa appunto della sua unilateralità. È grande tradizione classica quella umanistica, ma non può essere consentito di escludere da essa quella scientifica, anch'essa nostra, fatta ieri da Pitagora e Archimede, e poi da tutti coloro che hanno contribuito alla rivoluzione scientifica moderna. Né può dimenticarsi che Leonardo si autodefiniva "homo senza lettere", che il Brunelleschi non conosceva il latino ed il greco. Rivendico pertanto il valore di un rapporto con l'antichità, ma ne critico l'impostazione unilaterale, che esclude tante parti della cultura e della società classiche. In altri termini, ciò che non mi pare sostenibile a questo punto del ragionamento e in questo momento storico - almeno - è la tesi 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. Mi sono limitato a richiamare l'esperienza italiana: come si vede anche in essa vi sono ragioni sufficienti per escluderlo. Per non parlare del grande mondo, della stragrande maggioranza della popolazione del pianeta, ove si formano intellettuali, cittadini, classi dirigenti con un diverso utilizzo del rapporto con le loro origini. Lasciamo quindi da parte questa tesi insostenibile, provinciale.

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 grammaticale 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.

E qui emerge il vero nocciolo del problema. Sono due, io credo, gli approcci alla nostra questione del "latino oggi". Sono forse due facce della stessa medaglia. Bisogna innanzitutto chiarire il rapporto fra l'accesso alla conoscenza ed al godimento del patrimonio classico e l'insegnamento della lingua latina. Il mondo classico: sono

convinto che è prima di tutto ad esso che deve essere restituito il maltolto, e cioè la sua straordinaria ricchezza intrinseca ed il valore che ha per la nostra cultura, offuscata dalla subordinazione “grammatica”. È esso stesso, quindi, nel suo complesso, che deve essere reso a chi ne ha diritto, e cioè a tutti i cittadini italiani (e del mondo). È la funzione discriminatoria assegnatale che ha fatto torto alla classicità. Insegnare oggi il latino in quel modo condanna ormai la classicità alla marginalità. Le collane di classici latini e greci - tradotti - hanno un pubblico di lettori enormemente più alto in vari paesi in cui non si studia se non marginalmente la lingua latina (e greca). Perché questo avviene meno in Italia? La classicità è qualcosa di molto più ampio della lingua morta, e soprattutto della sua versione “grammatica”. Il nostro sistema educativo deve consentire l’accesso alla classicità, a cominciare, ben s’intende, dal ciclo primario. E, per converso, il godimento di quei tesori è un diritto di tutti, senza escludere da esso - come oggi si fa - interi comparti di scuola e di giovani generazioni.

C’è una ragione profonda che motiva questa esigenza, e che in ultima analisi sostanzia il rapporto culturale col passato: è che esso fa parte di tutti noi, della nostra identità, di quello che siamo. Cancellarlo sarebbe sradicamento traumatico ed artificioso. Ricordo l’emozione provata in India nell’incontrare il sanscrito, chi lo parlava, lo praticava, lo studiava. Non erano in molti, non si tratta di un fenomeno di massa, ma di un segno eloquente del valore della loro storia, in quella parte d’Asia. Le grandi civiltà anche non europee stanno affrontando il problema culturale della loro storia profonda, anche linguistica. Mi auguro che non la inaridiscano con la ginnogrammatica. In effetti da noi è la modalità dell’accesso al patrimonio classico che va rivista. Va rivisto il rapporto fra lingua, cultura, arte, società, costumi, per favorire una conoscenza equilibrata dei segni distintivi di quel mondo, un approccio certamente molto più affascinante ed attraente, quindi più efficace ed insieme più corretto storicamente, rispetto al metodo attuale. Bisogna assolutamente cambiare metodo, non ridurre, limitare, assorbire la classicità latina nella lingua latina. Si tratta forse di inventare una materia nuova, che renda giustizia alla complessità di quel mondo. Chissà se si vuole e si è capaci di farlo.

Non vuole essere questa una via di fuga rispetto alla questione specifica della lingua latina oggi (che fra l’altro ritengo debba distinguersi da quella del greco antico). È questo il secondo aspetto della questione. Cultura e lingua latina non sono affatto alternative fra loro, particolarmente in Italia. Non si può e non si deve trascurare questa dimensione. Non solo per il particolare profilo della ricerca linguistica e letteraria, che deve essere energicamente sostenuta nelle sedi proprie, specie universitarie. L’Italia non può essere assente da questo comparto scientifico: al contrario, credo che si debba produrre uno sforzo serio per evitarne la contrazione e l’impoverimento e potenziarne al contrario le strutture universitarie e di ricerca. Ma penso che sia opportuno e giustificato che anche a livello della scuola secondaria superiore debba essere collocato un indirizzo specialistico di studio linguistico, oltre che letterario, che annoveri il latino fra le discipline previste, e quindi curricolari obbligatorie, all’interno di studi che - compatibilmente con l’ordine scolastico richiamato - abbiano appunto una caratterizzazione specialistica. Intendo dire cioè che si deve conservare in questo caso lo studio della lingua latina obbligatoria, naturalmente

con le caratterizzazioni ed i cambiamenti metodologici sui quali mi soffermo in questo scritto. Se depuriamo il liceo classico della funzione unica e privilegiata assegnatagli, non sappiamo quale sia la domanda culturale-educativa fra studenti e famiglie orientata su studi classico-latinistici. Essa si è attestata, finora, con varie oscillazioni, intorno al 10% della popolazione studentesca superiore: una quota per nulla insignificante, anche se nettamente minoritaria. Credo che essa sia in grado di giustificare un indirizzo specifico di studi con carattere specialistico, di tutto rispetto. È evidente che si deve escludere in proposito ogni proponimento di farne - come si è voluto fare in passato - la nave ammiraglia della scuola italiana, a discapito della qualità degli altri indirizzi scolastici. Nonostante le indicazioni che provengono dalle soluzioni adottate sostanzialmente in tutto il resto del mondo, credo che sarebbe un errore culturale e funzionale cancellare del tutto il latino obbligatorio dalla nostra scuola. Penso invece che l'insegnamento del greco antico non sia più sostenibile se non in corsi universitari. È una decisione impegnativa, che considero tuttavia necessaria.

Al di fuori di questo corso specialistico (come lo si voglia chiamare, liceo classico o altro) le misure sul latino dovrebbero però introdurre alcune novità significative nel complessivo ordinamento scolastico italiano. Credo cioè che conservare l'obbligatorietà curricolare negli altri licei non si giustifichi più e rischi di essere un'imposizione di sapore ideologico, anche perché in pratica essa ha molto penalizzato nel quadro orario le discipline scientifiche, linguistiche moderne, economico-sociali. Non più, quindi, il latino obbligatorio negli altri indirizzi di scuola secondaria superiore. 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 curricularizzazione rigida, quindi, non può essere estesa come ora a tutti gli altri "licei". Mi parrebbe utile, invece, che negli altri corsi della secondaria superiore, escluso quello classico, e quindi negli altri licei e negli istituti tecnici, si prevedesse un insegnamento opzionale, a scelta appunto dello studente, ed ovviamente armonizzato col resto del curriculum. Per opzionale intendo curricolare, non in orario aggiuntivo, non a carico economico dello studente, ma - a sua scelta - sostitutivo di altra materia opzionale.

La premessa di queste ipotesi - solo ipotesi, che sono apertissimo a discutere nel complesso e nei dettagli - è che la scelta di conservare la lingua latina nella scuola italiana non deve essere vissuta come un atto dovuto, o ideologico, di puro ossequio alla tradizione: deve al contrario rispondere ad un'esigenza reale, deve poggiare su una motivazione intrinseca al latino stesso. Altrimenti essa finirà per ottenere il risultato opposto, non riuscirà ad arginare l'inarrestabile ed estesa tendenza al declino che si sta affermando in Europa e nel mondo. Le cifre spietate e dure rivelate dall'indagine meritoriamente svolta da TreeLLe e pubblicata in questo volume parlano chiaro. Si può chiudere gli occhi, girare ad altri l'onere di una fastidiosa decisione, sognare una reversibilità storica irrealistica: non serve a niente. *Hic Rodhus...* Bisogna partire da un'esigenza individuale fondata su una motivazione intrinseca del latino oggi nell'ottica della propria identità e del rapporto con la propria storia.

Per chi sceglie un indirizzo classicista specialista quella motivazione intrinseca c'è, e va accolta nell'ordinamento. Ma può esserci anche una esigenza e motivazione diversa, per chi - scegliendo un altro indirizzo di studi - vorrebbe ritrovare la possibilità dello studio latinistico all'interno del curriculum. Ma questo può allora essere contemplato solo come sua libera elezione e in alternativa ad altra disciplina curricolare da sostituire. In altri paesi, quasi tutti, tale esigenza è stata soddisfatta con la possibilità di scegliere fra diverse opzioni, in un curriculum flessibile, che consente fra le altre anche l'opzione latinistica. In quel caso, appunto, il latino non è obbligatorio ma opzionale. Pare finora che tale orientamento non abbia più provocato reazioni o valutazioni contrarie anche in merito ai risultati prodotti.

L'equilibrio che mi sono permesso di proporre risponde ad una varietà di esigenze. Gli ambiti proposti sarebbero quindi tre: "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. Occorre così valorizzare la consapevolezza studentesca nella scelta dell'indirizzo di studi, e quindi di un particolare specialismo oppure di un particolare approfondimento, quando esistono a livello scolastico vocazioni ed interessi che non possono essere cancellati. D'altro canto si tratterebbe di uno specialismo scolastico non vincolante nelle successive scelte di indirizzo per il proseguimento degli studi universitari.

Si intende cioè valorizzare la lingua per quello che essa effettivamente è e vale, evitando da noi il rischio che venga imposta come anticaglia, o che si presenti come una targa o uno *status symbol*. La soluzione di uno stretto specialismo curricolare obbligatorio e di una più estesa accessibilità curricolare opzionale (anch'essa particolare ma non costretta) favoriscono questa impostazione realistica, che intende promuovere e valorizzare la restituzione al latino del suo valore identitario, non di imporlo.

Derivano da queste ipotesi alcune conseguenze di tutto rilievo. Innanzitutto l'abbandono della teoria della lingua latina come fondamentalmente strumentale alla conoscenza grammatica della lingua italiana, come se tutti quei ragazzi che - già ora - non la studiano siano condannati a non conoscere bene la propria lingua (ad es.: negli istituti tecnici). C'è altro modo per imparare bene la propria lingua e mi auguro che si lavori diversamente perché l'italiano sia conosciuto e posseduto da tutti e non solo dai latinisti. In verità oltre che discriminatoria la tesi della strumentalità all'italiano ignora che l'affinamento linguistico dell'italiano (o di altro idioma) non si produce - ne ho già accennato - con un approccio che sia preventivamente grammatico e morfo-sintattico, né tanto meno seguendo solo una sequenzialità temporale dell'evoluzione linguistica; e cioè secondo uno storicismo naturalistico che tutto fonda sulla "filiazione" (dal latino all'italiano). "Leggere e imparare la lingua di Roma per conoscere la lingua dell'Italia" non regge più come unico strumento ermeneutico, di fronte alla modernità di altri metodi di comparazione linguistica, alle continue acquisizioni teoriche e pratiche in materia, sia di natura sistematico-scientifica sia costruite in funzione dell'apprendimento.

La necessaria “strumentalità all’italiano” non è più un obiettivo valido (se mai lo è stato). Non può certo negarsene una certa utilità se la comparazione è fatta con metodo moderno, non prevalentemente grammatico. Per questo diventa decisiva anche e soprattutto la “contestualizzazione” linguistica e socio-linguistica, l’attenzione all’ambiente linguistico in continua evoluzione, il rapporto consapevole e colto con altre lingue moderne, il dato permanente delle contaminazioni espressive nel mondo globalizzato, le tecniche di studio comparato nella vivente contemporaneità. Questi metodi evitano i rischi derivanti dall’isolamento della lingua dal contesto, dalla rinuncia all’esame delle differenze dalle altre lingue e delle loro analogie, nell’ambito delle rispettive strutture logico-espressive. Solo così, oggi, ne è possibile una penetrazione, un approfondimento colti, efficaci. Non più, quindi, uno studio della lingua (latina ma anche italiana) tutto grammatico, storicistico, verticale, di stampo naturalistico-temporale, evolutivo, in condizioni di isolamento anti-contestuale. Non più. Occorre al contrario scegliere la semantica e la comparazione contestuale come metodi plurali e moderni: il rapporto anche con le lingue moderne, e non solo quelle neo latine, ma anche dei diversi ceppi europei. La storicità, non lo storicismo. E quindi il movimento non “cruscante”, grazie ai suoi continui possibili riferimenti alla contestualità, il suo inserimento in un plurilinguismo moderno da assicurare a tutti gli italiani, agli alunni, ai cittadini.

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’informativa). 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.

Di qui la seconda conseguenza della proposta affacciata, che si fonda su una condizione iniziale risolutiva per il successo dell’apprendimento linguistico: conoscere prima di tutto molti vocaboli (si parla di “vocabolario frequenziale”). Le strutture morfosintattiche seguono. Entrare nei contenuti prima che nelle forme è regola aurea dell’apprendimento, specie linguistico, anche latino. Udire e sentire mentre si vede, non dopo. Le lingue, i suoni, la musica si imparano con le orecchie prima che con gli occhi. “Orecchie intelligenti” è stato detto. Da stimolare, per favorire la disponibilità a cogliere il significato, il senso delle parole nel loro insieme, se è possibile anche nelle immagini, e solo in un momento successivo penetrare le strutture linguistiche più complesse. Occorre favorire la capacità di assimilare dagli altri, di sviluppare l’osservazione, il proprio ragionamento. L’accessibilità materiale e incoraggiata, allettata, è il viatico principale per l’approfondimento, la sua qualificazione, la successiva formalizzazione: utilizzare le capacità induttive, e sollecitare insieme, durante e dopo, quelle razionali.

Viene obiettato a questa tesi che il lassismo edonistico trasforma la scuola in luogo di entertainment e la priva del necessario rigore educativo. Ma faticoso non significa uggioso e artificioso. Suonare uno strumento è ben più faticoso che fare un tema, eppure dà più gioia. Si fatica di più, ma più contenti, specie se si capisce perché lo

si deve fare. In democrazia occorre motivare: è più difficile che imporre, ma necessario ormai (per fortuna). La cultura alla fine deve essere gioia e fatica. Per questo però l'apprendimento deve introdurre le difficoltà progressivamente, aumentare il carico di impegno in crescendo, non erigere iniziali ostacoli artificiosi nel metodo didattico. Andando avanti nell'apprendimento anche linguistico è necessario - e possibile - accentuare il carico di regole ed esercizi logici, e quindi educare alla severità razziocinante, ma in progress.

Occorre cioè un generale cambiamento metodologico, anche dell'insegnamento di tutte le lingue (in tante parti del mondo esso è in corso da tempo, da noi gli epigoni del neo idealismo e del "burocratismo" culturale lo rendono più difficile). La cosa è vera anche e soprattutto, ormai, per il latino. A Cambridge (col Cambridge Latin course, 1983), a Oxford, in Danimarca, in Finlandia, in Olanda, si opera in questo modo, con successo. Richiamo ad esempio il metodo Orberg, di "apprendimento diretto per induzione". Se ne favorisce l'accesso in forme più semplici (e incoraggianti), ed affrontando un crescendo di difficoltà, di maggiore complessità, in itinere, costruendo tecnica e consapevolezza progressivamente. "Le proprietà morfosintattiche della lingua sono anch'esse prima assimilate induttivamente..., quindi organizzate sistematicamente...". Non mancano anche in Italia esempi e tentativi in questa direzione.

Del resto, i grandi pensatori hanno lasciato in passato una serie di testimonianze ed insegnamenti in proposito, assai preziosi per illuminare una qualunque decisione su questo tema. Questo volume ospita efficacemente citazioni assai significative. Mi limito pertanto a rammentare Agostino, nella lontana Età di Mezzo, che ricorda di aver imparato il latino "inter blandimenta nutricum et ioca ardentium et laetitia alludentium". Parole blasfeme, dissacranti, per i chierici dell'apprendimento morfosintattico.

Da questa premessa mi pare si possa far derivare il valore dell'opzionalità, nella proposta affacciata; il rispetto che essa contiene delle inclinazioni personali, la forza didattica che ne deriva, e quindi il senso che l'apprendimento del latino avrebbe in quegli indirizzi in cui sarebbe previsto come disciplina curricolare ma opzionale. Naturalmente in questo caso, rispetto al liceo classico, le forme dell'apprendimento dovrebbero in qualche misura differenziarsi, e - ove fosse necessario (o realistico) ridurre l'intensità ed estensione - bisogna evitare che ne soffra la qualità. Certamente dovrebbe esser curata in modo particolare la più stretta relazione con lo studio delle civiltà e società classiche, senza trascurare alcuni elementi di lingua. Una tale impostazione, inoltre, si inquadra perfettamente nei nuovi metodi didattici dell'autonomia, che esaltano l'opzionalità intanto come elemento di flessibilità curricolare, ma anche perché favoriscono un elevato indice di coinvolgimento dell'alunno, la sua disponibilità partecipata, premessa indispensabile del buon risultato. L'opzionalità libera il latino dalla strumentalizzazione (sia sociale sia rispetto all'italiano) che gli è stata inflitta.

Vi è un ulteriore aspetto che va qui evidenziato: la necessità cioè di presentare il latino come una lingua che nel corso dei numerosi secoli della sua vita ha subito cambiamenti profondi. Quella che si è insegnata nei nostri licei è stata la lingua "pura", ciceroniana, "elegante", sintatticamente "perfetta": il Latino con la L maiuscola.

Non quella della prima età né i diversi latini post classici (considerati quasi “maccheronici”), né il latino come lingua tecnica che sopravvive al volgare (lingua tecnica religiosa, giuridica, accademica, filosofica, botanica, fisica, medica, e via dicendo). Una versione “parziale” del latino, ipostatizzata, splendida ma “ingessata”, non più vera in epoche storiche diverse. Di questo processo storico lo studente non è avvertito, non è consapevole.

Voglio ricordare analogicamente quanto è avvenuto negli studi giuridici, in un campo in cui l’opera di Roma ha costruito forse il suo patrimonio più rilevante, certo un enorme patrimonio offerto al mondo: il “diritto romano”. Va ricordato che la vigenza e lo studio del “diritto romano” anche successivamente, in epoca post-romana, medievale e moderna, hanno continuato a lungo a vivere come pilastri della formazione delle norme, degli istituti, dei concetti e della lingua giuridici, subendo - come è ovvio - profonde trasformazioni ed adattandosi progressivamente all’evoluzione sociale. Nell’insegnamento universitario contemporaneo le cosiddette “istituzioni di diritto romano” hanno voluto rappresentare accademicamente un diritto immobile, quello giustiniano, anche rispetto ai diversi diritti della storia di Roma e del dopo Roma. E questo a dispetto della verità storica, e cioè di una caratura fortemente evolutiva che si è realizzata nella progressiva costruzione del “diritto romano” nel corso dei secoli. L’editto pretorio o gli “*iura*” dei successivi giureconsulti romani sono addirittura lontani predecessori - con le dovute radicali differenze - del “case law” anglosassone, di natura giurisprudenziale più che legislativa, comunque in costante evoluzione. Ebbene, l’insegnamento delle “istituzioni di diritto romano” in alcuni sistemi universitari europei, fino alla fine del secolo scorso, ha negato storicità a quello stesso diritto, ha costituito un pilastro del corso di laurea in giurisprudenza nell’Europa continentale, ha svolto un ruolo rilevante per l’apprendimento del diritto civile codicistico contemporaneo, ha vissuta la sua “strumentalità” rispetto al diritto italiano vigente, o francese, o spagnolo. Ora, i dati recenti della permanenza di quell’insegnamento nelle università europee - in quelle stesse in cui prima era assai rilevante - rivelano una gravissima crisi, ricordano da lontano il fenomeno evidenziato da TreeLLLe per la lingua latina, persino nei paesi che negli ultimi due secoli hanno costituito il nerbo della scienza e degli studi giuridico-romanistici. Il “diritto romano”, esclusa l’Italia, è ormai notevolmente ridimensionato, talvolta quasi scomparso come disciplina autonoma nei corsi universitari.

Anche sotto questo profilo, la storicità dell’evoluzione della lingua e del diritto latini, la sopravvivenza specialistico-tecnica anche dopo il volgare o le nuove vigenze giuridiche è necessario che vengano raffigurate e correttamente prospettate anche nello studio scolastico, affinché chi apprende sia consapevole della corretta natura storica del mondo latino. Ciò non implica ovviamente che se ne pretende uno studio di dettaglio. Occorre però evitare la presentazione - falsa storicamente e culturalmente scorretta - di una latinità immobile, di una lingua o di un diritto “cruscanti”, ipostatizzati, fissi, irreali. Anche questo aspetto fa quindi parte di un modo reale, non “ideologizzato” di presentare il latino. Correttezza storica che fornisca agli alunni un approccio al sapere più in generale, che sia di verità, critico, scientifico.

A conclusione di queste considerazioni e proposte, sommarie e molto generali, vorrei insistere sull’ipotesi - già accennata- di un’eterogeneità di approcci alla classicità,

valorizzandone il connotato essenziale per la nostra identità ma anche per il nostro essere consapevolmente e intensamente moderni, ma non “scolastici”. Eterogeneità che si sostanzia in una poliedricità di forme didattiche (insegnamento obbligatorio, opzionale, licei, istituti, etc.), che tende progressivamente, però, ad una relazione più pregnante e stretta fra lingua e società/cultura del mondo romano. La lingua “morta” *vive* nel suo mondo, nella sua cultura, nei costumi, nella storia, nei rapporti sociali, nella grandezza militare o giuridica, in quell'impero in cui è nata l'Europa e grande parte del mondo sviluppato e colto. È questo complesso che dovrebbe diventare soprattutto una nuova materia di studio, una disciplina che nasce all'insegna della sua forte interdisciplinarietà intrinseca. Sarà certamente l'autonomia scolastica - la più grande riforma educativa italiana degli ultimi decenni - la cornice ordinamentale nella quale un tale miracolo culturale-pedagogico potrebbe e potrà forse realizzarsi: inventare cioè una nuova materia per un bisogno culturale delle nuove generazioni. La nostra scuola è vecchia, perpetua un modello che non esiste più in natura, nella società del 2000. Le sue strutture sono ancora troppo burocratizzate, rigide, ministeriali, corporative, impermeabili alla cultura della flessibilità e del risultato educativo. Sono ancora troppe le strutture della lezione frontale. Al suo interno, però, fra docenti e discenti esistono fortunatamente potenzialità e risorse straordinarie. La domanda giovanile di cultura è enorme, ancorché non sempre rivelata e stimolata. Ce la farà questa scuola a cambiare profondamente - come è ormai irrinviabile - i suoi contenuti e metodi? A creare ad esempio nuove discipline come quella qui affacciata? Come si vede, la questione odierna del latino chiama con sé questioni più grandi e difficili.

Non è questa la sede (e nemmeno lo è l'autore) deputata a prospettare e descrivere in concreto e nel dettaglio una tale scelta ed operazione. Credo tuttavia che siamo di fronte ad un passaggio obbligato ed urgente. Specie se si ama il latino e la classicità. Se si vuole esercitare un ruolo che mi pare spetti ad un paese come l'Italia, che non può rinunciare ad un compito che - volere o volare - ci è affidato dalla storia e che dobbiamo assolvere tutto, con più ambizione, volando alto, abbandonando pigrizie nostalgiche o provincialismi “ombelicali”. In un paese come il nostro, che “sprizza” storia in tanti angoli di strade, palazzi, nomenclature, depositi culturali, non si può cancellare il latino, lasciarlo sparire, né conservarlo in un sarcofago, anch'esso nostalgico ed impotente. Occorre “umanizzarlo”, “modernizzarlo”, definirne i contorni, l'insegnamento, presentando la classicità nella sua verità profonda ma accessibile, nella sua fisicità, nei suoi limiti, in ciò che resta, senza boria né sufficienza. Si tratta di una risorsa culturale da restituire all'umanità costruendoci un know how intellettuale, economico, in cui si può eccellere professionalmente, anche tecnologicamente; un punto di riferimento per una domanda e curiosità culturale che c'è nel mondo, e che va soddisfatta all'insegna dell'apertura e della modernità, del rigore filologico ma anche della fruibilità popolare, senza rischi né di muffa né di grossolanità kitch o incolta volgarità. Non si può nascondere la testa sotto la sabbia. La storia cammina impietosamente, crea e cancella. L'Italia, nella sua lunga storia, ha costruito primati storici, che poi la frammentazione politica, l'egoismo/miopia leghisti, territoriali e politici, delle classi dirigenti provincializzatesi, ha lasciati morire. I dati forniti dall'indagine TreeLLLe sono micidiali: non li ripeto. Ma se l'obbligatorietà della lingua latina è quasi scomparsa ovunque ed in Italia la si conserva nel modo artificioso a tutti ormai evidente, se da noi il 41% degli studenti di

scuola superiore deve studiarla, mentre le cifre degli altri paesi ieri fortemente latinisti e oggi approdati a soluzioni solo opzionali oscillano fra l'1 e l'8%; se il rischio è quello di restare per un po' soli e poi - inevitabilmente - di assistere anche da noi alla scomparsa di un tale glorioso trofeo; se tutto ciò è vero, non vi è luogo a dubbio: si affronti il problema alla radice. E la radice è legge ineludibile: anche questi temi vanno letti nella luce della modernità, non della nostalgia. 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.

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull'insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?

2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

	LATINO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	obbligatorio	mantenere
<i>Liceo scientifico</i>	opzionale	ridurre
<i>Liceo linguistico</i>	opzionale	ridurre
	GRECO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	sopprimere	

Carlo Bernardini

Professore emerito presso l'università di Roma La Sapienza, ha insegnato fisica in vari corsi per cinquantacinque anni. Oltre all'attività di ricerca, teorica e sperimentale, si è dedicato molto a problemi della qualità dell'insegnamento, ai quali ha dedicato molti libri e articoli.

Alcune pubblicazioni.

Le idee geniali con Silvia Tamburini, Dedalo 2005.

Contare e raccontare con Tullio De Mauro, Laterza 2005.

Prima lezione di fisica, Laterza 2007.

Fisica vissuta, Codice 2006.

Quello che ho intenzione di presentare qui avrà anche una *pars construens* e non solo una *pars destruens* (prevedibile, dati i miei precedenti): ma, *hic Rhodus hic salta...* Oddio, senza fare sfoggi di latino scolastico, certificando così con studi classici la mia appartenenza all'alta borghesia, potrei dire semplicemente in italiano che non sarà banale argomentare a favore oltre che contro l'insegnamento obbligatorio delle lingue morte; e che, però, dato che sono un fisico, mi potrei accontentare, *cæteris paribus* (ancora?), di fare capire i contenuti della fisica nel più ricco italiano di cui potrei disporre - diciamo quello del Grande Dizionario UTET (Gradit) di Tullio De Mauro - e forse più gente capirebbe che è con la fisica che sono nelle peste. Ma non mi sottrarrò alla possibilità di esprimere un'opinione su questa "anomalia" dell'insegnamento obbligatorio del latino, in Italia e in una esigua minoranza di paesi sviluppati. Incomincio dalle motivazioni a favore (*pars construens*, apparentemente), così come le ho percepite in due diverse circostanze, spesso convergenti: i dialoghi farciti di luoghi comuni e la conversazione con dotti ed eruditi sostenitori dell'importanza delle lingue morte. Ne nascono almeno quattro "motivazioni principali", che elenco senza criterio di ordinamento:

1. motivazione storica: il latino ci fa rivivere le nostre radici culturali;
2. motivazione pedagogica: lo studio della grammatica latina è un forte stimolo per lo sviluppo della razionalità;
3. motivazione semantica: la comprensione delle scienze è agevolata dalla possibilità di ricostruire gli etimi;
4. motivazione letteraria: chi conosce il latino parla e scrive molto meglio in italiano.

Queste quattro motivazioni, lo ammetto, mi fanno sogghignare (*pars destruens*, a carattere personale). So bene che sogghignare è sottilmente offensivo, ma è anche difficilmente contenibile. Quel modo di argomentare mi fa pensare a tutti gli specialisti del mondo, che mal sopportano la solitudine della marginalità culturale. Essi vorrebbero suscitare un interesse generalizzato che rendesse il loro sapere patrimonio comune e - ciò che più conta - il loro ruolo socialmente più visibile. Latinisti e

grecisti hanno questa aspirazione in comune con matematici, filosofi, fisici, orientalisti, storici e così via: ognuno ha le sue buone ragioni ma non bisogna pensare che essere un esperto di classici o di astrofisica renda il soggetto un inguaribile narcisista. Al contrario, i grandi studiosi sono soddisfatti della loro dedizione privata. Semmai, i veri narcisisti sono, a questo punto, gli orecchianti: nelle scienze, sono coloro che, usando malcerti ricordi di scuola, mostrano strane curiosità pseudoscientifiche e finiscono spesso nelle braccia di ciarlatani del circuito mediatico; nel settore dei classici sono quelli che usano imbellettare o rafforzare il loro dire con citazioni più o meno scolastiche e dotte, spesso in latino. Sia nel caso delle scienze che nel caso della cosiddetta “varia umanità” è questo contorno di esibizionisti che appesantisce non poco i rapporti umani, specie quelli istituzionali. È su questa base che si diffondono handicap diversissimi, come la paura della tecnologia, i fondamentalismi dottrinari, la convincente retorica dell’ovvio. I sostenitori del “principio di precauzione”, i grandi giuristi che citano Cicerone per incantare la gente, i politici che sparano a vanvera, indifferentemente, “entropia” o “par condicio”, ma soprattutto i grandi funzionari ministeriali che all’espressione forbita in lingua morta affidano il loro prestigio. Non dimenticherò mai un rappresentante di un ministero vigilante dell’Istituto Nazionale di Fisica Nucleare che, ogni qual volta si deliberava qualcosa in Consiglio Direttivo, si premurava di chiedere di specificare se la delibera s’intendeva valida *hic et nunc aut nunc et tunc*: con un pregevole ritmo di traversine ferroviarie percepito su un treno in corsa. Ridevo di gusto, e il brav’uomo mi guardava scandalizzato: in effetti, non faceva nulla di male, era semplicemente ridicolo.

Avere il senso delle proprie radici culturali (Mot. 1) da questi exploit forse è molto dubbio: il latino può essere elegante, ma dubito che un adolescente arrivi a percepirlo come tale. Almeno, lo parlasse correntemente: ma siamo molto lontani. L’eleganza, lo stile, non sono qualità superficiali, marchi o etichette; ma si associano a qualità profonde degli individui, maturate sulle esperienze vissute e non sui repertori mandati a memoria. Quanto alla razionalità e alla possibilità di acquisirla essendone convinti dalle strutture della grammatica latina (Mot. 2), l’idea mi sembra alquanto peregrina, specie al confronto con altri possibili apprendimenti moderni in cui la razionalità dovrebbe avere un ruolo primario. Sull’importanza della derivazione dal latino o dal greco delle parole introdotte come efficaci neologismi scientifici (Mot. 3), non conosco un solo esempio in cui questo si possa affermare in senso proprio. Sto parlando, ovviamente, dei significati intraducibili, non della versione latina o greca di parole comuni (come usa in botanica, in zoologia o - peggio - medicina).¹ Infine, non ho elementi per dire che il latino aiuta a scrivere in italiano (Mot. 4) ma nemmeno per negarlo: ci sono forse dati probanti per crederci? L’unico “fenomeno” di un qualche interesse di cui io abbia sentito parlare da esperti insegnanti di latino è quello della traduzione dal latino all’italiano che, attraverso la necessaria riflessione sulla diversità della costruzione delle frasi, potrebbe insegnare qualcosa sul miglior modo di costruire la frase italiana. Ma dubito che questo sia l’itinerario didattico più importante per ottenere questo risultato; il tedesco potrebbe andare altrettanto bene e essere, al contempo, altrimenti utilizzabile.

Insomma, ancora una volta fa capolino, come motivazione più forte, la tradizione consolidata, con il contorno di alcuni elementi che non esito a chiamare deteriori: la classe dirigente ha generalmente studiato il latino e anche il greco perché ha potuto

permettersi il lusso di mantenere i figli in una scuola che non avviasse direttamente ad un mestiere, in tempi in cui questo era necessario al primo stadio del riscatto della parte meno abbiente della popolazione. Questo meccanismo ha portato alla instaurazione di una “cultura dominante” in cui il marchio di identificazione era proprio l’aspetto più superfluo rispetto ai possibili mestieri pratici: il latino (per dirla in termini spudoratamente contemporanei, la conoscenza del latino creerebbe valore aggiunto dell’individuo come la “firma” dei “capi firmati”). Una lettura raccomandabilissima è il bel libro di Marzio Barbagli *La disoccupazione intellettuale in Italia*.² Ma se l’ottica con cui si guarda al ruolo della scuola si sposta, da un obiettivo francamente eccessivo come quello di formare una classe dirigente separandola *ab initio* (a volte, scappa) dal popolo, all’obiettivo di avvicinare ai livelli più alti della cultura quanto più popolo è possibile, perché questo è decisamente più appropriato a una democrazia evoluta, allora anche la cultura dominante non è più quella della tradizione. Non a caso, i “laureati per mille abitanti” sono molti di più nei paesi in cui questa tradizione non ha fatto da sbarramento come da noi. Inoltre, dal giorno in cui sono stati “liberalizzati gli accessi all’Università”,³ consentendo a diplomati di scuole secondarie direttamente professionalizzanti di diventare laureati a pieno titolo, tutti o quasi i grandi esponenti del classicismo dominante hanno gridato sdegnati che il livello e la qualità della cultura era bell’e distrutto. Il che è vero, se per cultura si intende la loro erudizione infarcita di lingue morte e di passato mitologico; ma non è affatto vero in una accezione più “tollerante” e benevola verso l’originalità del pensiero contemporaneo, soprattutto scientifico. La tradizione si rivela, così, quella che Robert Pirsig chiama una “trappola indiana per le scimmie”,⁴ che si alimenta solo della “rigidità dei valori”: qualcosa che ci cattura perché non sappiamo scegliere tra un istinto animale e la libertà. Mi rendo conto della crudeltà dell’associare una “nobile tradizione” a un “istinto animale”. Ma quella nobile tradizione è finalizzata al potere: che altro vogliono dire “classe dirigente” e “dominio culturale”? A questo proposito, mi piacerebbe sapere quali sono le “composizioni professionali” o le “radici culturali” dei vari parlamenti e governi nei paesi sviluppati; ma anche categorie speciali come gli imprenditori e i manager, nonché i dirigenti ministeriali e i burocrati nelle grandi istituzioni pubbliche.

Insomma, dovrei forse scandalizzarmi perché in molti paesi l’insegnamento del latino è diventato facoltativo e, perciò, è stato disertato in massa? No, non mi scandalizzo affatto. Semmai, è il segnale che sibila nelle nostre orecchie in questi giorni (estate 2007), ripetendo che la conoscenza della matematica dimostrata agli esami di maturità è fallimentare, a deprimermi oltretutto scandalizzarmi. “Troppo difficile”, “incomprensibile”, “incapace di stupire”: come se si trattasse di un problema intrinseco della disciplina e non del modo di insegnarla. Anche qui, ciò che affiora è un pregiudizio tradizionale, un luogo comune di quelli con cui i giornalisti sono sicuri di fare centro. Di nuovo, siamo di fronte a una caratteristica deprecabile della cultura dominante, una pretesa (obbligo o rifiuto che sia) che non ha alcuna giustificazione razionale. Se non è fondamentalismo questo, non so cosa sia il fondamentalismo. Non a caso la gerarchia ecclesiastica del nostro paese si allinea con la cultura dominante e contribuisce ad accettare con estrema lentezza ogni sviluppo della conoscenza riservando però al latino la sua forza di suggestione e di puro suono solenne.

A questo punto, bisogna passare agli interrogativi residui che sono stati “scatenati”

da questa indagine internazionale sull'insegnamento del latino e dai suoi "sorprendenti" risultati. Provo a farmi un elenco di domande a cui, poi, abbozzerò delle risposte secondo le mie esperienze, per quello che valgono:

1. Come mai, se da noi il latino, solo grazie all'obbligatorietà, raggiunge oltre il 40% degli studenti secondari, nei paesi in cui esso è opzionale è ancora seguito da una quota così alta come il 10% (e più) circa?
2. Perché si può parlare, sia pure litigiosamente, di opzionalità del latino ma nessuno oserebbe proporre l'opzionalità della matematica?
3. Perché la filosofia pedagogica non ha mai aperto un pubblico dibattito per liberare il problema della formazione della mente adolescente dal problema delle necessità sociali della formazione stessa? E, legato a questo: perché non esiste una pedagogia internazionale e le scelte sono così profondamente diverse da paese a paese? (Qui la mia ignoranza produrrà, probabilmente, risposte sin troppo facili; peccato...).
4. Quanto pesa, nella situazione italiana, l'eccesso di produzione di laureati in lettere che poi vanno a costituire un precariato incontenibile di docenti di latino?
5. Per quale motivo, in Italia, non si è mai analizzata, seriamente e senza intenti classisti, l'opzionalità, almeno nei licei scientifici?
6. Come mai, all'inizio di questo terzo millennio, nonostante la tradizione del latino, buona parte della popolazione colta è disposta ad accettare che la scelta che si offre ai giovani conosca ben poche vie intermedie paritarie tra l'erudizione classica e la routine lavorativa?

Alla prima domanda sarei tentato di rispondere che la "rigidità dei valori" di cui ha parlato Pirsig (nota 4) sia lenta a morire ovunque. Un discorso esemplare, in proposito, lo fece Pier Paolo Pasolini. In un testo del 1965,⁵ parla dei modelli linguistici nella testa dei "signori brigadieri" (dei carabinieri) e li sdoppia: "il primo, archetipo, è quello del latinorum, il secondo, più vicino, incombente (dalla parete del suo nudo ufficio), è lo Stato, nella sua specie specificamente statale: la burocrazia". Comunque, insisto: anche lì dove è opzionale, il latino conferisce un tratto di distinzione e le famiglie tengono ad alimentarlo in quanto tale. Anche Pirsig⁶ ammette che "i segni distintivi dell'alta borghesia" corrispondono "al narcisistico desiderio di fare la figura dei signori".

La domanda 2 ammette risposte banali, ma non è detto che siano quelle giuste. La più banale è che il latino sarebbe inutile e la matematica indispensabile. Ma non mi convince: penso che ci sia un errore marchiano sotto: la confusione tra matematica e far di conto. Effettivamente, l'incapacità di usare i numeri sarebbe un grave handicap, ma non mi sembra che sia così diffusa: semmai, quella che è diffusissima è l'ignoranza di ciò che è la matematica propriamente detta; ma questo può anche derivare da un profondo errore d'impostazione della didattica della matematica. Personalmente - ma è solo un'opinione - sono convinto che l'ossessione, dei matematici, di tenere la matematica lontana dalle "cose", dagli "eventi" produca un danno grave⁷ quando è estesa anche alla didattica della matematica elementare, quella per tutti. Avendo insegnato "matematica per fisici" per tanti decenni, posso affermare con buona statistica che gli studenti di fisica imparano ad usare la matematica nelle sue forme più avanzate ma molto raramente diventano dei matematici in senso stretto: poco male, risolvere problemi sarebbe già molto anche per tanti non-scienziati; e pazienza se non si fanno teoremi. Mi piacerebbe che se ne discu-

tesse:⁸ un'altra volta, forse. Ma vorrei fare notare che mentre nel caso del latino il problema sociale in qualche modo si pone o si è posto, nel senso in cui ne parlano Pirsig e Pasolini, nel caso della matematica non si pone affatto e, in più, il semplice far di conto è fortunatamente considerato un requisito minimo di ogni essere umano.

La domanda 3 mi inquieta: mi sembra il segno di qualcosa che non funziona nello sviluppo culturale mondiale. Non esiste, mi sembra di poter dire, una teoria pedagogica "internazionale", che crei una cooperazione capace di promuovere la cultura degli adolescenti in modo efficace. Anzi, i pedagogisti sembrano restii a interessarsi al duro problema della didattica; ma la storia delle tradizioni pedagogiche è il loro cavallo di battaglia. Mi sembra che la figura di John Dewey spicchi su questo variegato panorama come quella di un filosofo che si rendeva conto del problema meglio di molti altri: ma non ha ottenuto più che un posto di prima fila nella storia della pedagogia, bollato come "pragmatista". L'unico caso di studioso che ha elaborato qualche idea di carattere generale che io abbia conosciuto è un nostro contemporaneo americano, un fisico della North Eastern University scomparso qualche anno fa, Alan Cromer,⁹ il quale ha sostenuto che la scienza moderna è dovuta alla naturale razionalità prodotta nel pensiero greco dalla mancata influenza di monoteismi e di regimi autocratici; sicché democrazia e scienza sarebbero cresciute insieme come modi di ottimizzare idee socialmente utili. Al contrario, diceva Cromer, ovesia scienza e democrazia dovessero scomparire dalla tradizione culturale, non sarebbe automaticamente detto che risorgerebbero dalle ceneri della cultura. Forse questo è fantasiosamente apocalittico, cioè impossibile (ormai), ma se non ci occupassimo della scuola anche in questo senso, potrebbe accadere il peggio. Possiamo forse dire che la scomparsa del latino sta producendo imbarbarimenti come quelli prospettati da Cromer? Ecco, se i pedagogisti si esprimessero al riguardo in modo comprensibile e verificabile, forse riacquisterei un po' di fiducia nella loro disciplina.

Il problema 4 è di carattere sindacale. Forse, difficile da risolvere; ma qualcuno dovrà avvertire le masse di iscritti alle facoltà di lettere che le opportunità scolastiche sono in diminuzione già da tempo e che in Italia potrebbe esserci un brusco calo, prima o poi. Su questi problemi, la mancanza di informazioni è paurosa: e si che dovrebbero essere tenuti in primo piano e monitorati costantemente: ma è come se la scelta di tutti gli italiani fosse quella di chiudere gli occhi perché la cosa più rassicurante è "fare come si è sempre fatto" (sarebbero la tradizione e la rigidità dei valori i principi regolatori del futuro; e non le necessità).

La domanda 5 ha un po' a che fare con la precedente. Ma l'ho formulata per sottolineare che gli insegnanti dei corsi caratterizzanti di questi licei, quelli corrispondenti alle discipline scientifiche, hanno una sorta di storica remissività, dovuta anche al fatto che i laureati in scienze sono una esigua minoranza e non sanno, generalmente, difendere le loro buone ragioni con le argomentazioni epistemologiche, sociologiche e pedagogiche necessarie a corroborare la loro retorica: è un apprezzamento alle capacità retoriche dei laureati in lettere o è un richiamo alla loro convinzione di avere le spalle coperte dalla "cultura dominante"? E però, mi sembra arrivato il momento di impostare un cambiamento.

Infine, la domanda 6: già molte delle cose dette danno idee sul "come mai". Ma qui, voglio approfittare dell'occasione per azzardare una congettura che, da qualche

tempo, mi frulla in capo e che “potrebbe essere plausibile”. La riassumerò, semplificandola, perché ne ho già scritto altrove.¹⁰ Ebbene, supponiamo di voler comunicare con altri individui: l’esistenza di una lingua comune¹¹ ci permette una modalità interattiva che consiste nello scambio di parole organizzate in discorsi. Incomprensibilità, ambiguità e altri inconvenienti possono essere superati mediante l’uso delle ridondanze della lingua adoperata, che perciò si può dire sia “flessibile” che “autocontrollabile”. Il latino fu indubbiamente un capolavoro di “lingua per comunicare”; e così il greco. Furono affrontate difficoltà straordinarie, già in contesti molto più primitivi del nostro: l’astrazione entrò con solennità nel patrimonio mentale di molti individui e la filosofia sbalordì per l’audacia di concetti che nessuna mente non coltivata sarebbe riuscita a concepire. Ma qui l’autoconsistenza dei linguaggi comuni evoluti dispiega il massimo delle sue potenzialità: si può “rendere l’idea” di ogni parola astratta mediante metafore o analogie che immettono nel cervello “significati inventati”, ma condivisi da tutti i parlanti quella lingua. Quello che però non sembra possibile è l’operazione di produrre significati, non precedentemente immaginabili o appena sospettabili, elaborando significati, già esistenti, mediante regole verificabili di tipo, diciamo, “deduttivo”. Perciò, pur essendo il linguaggio verbale una straordinaria invenzione umana che consente di comunicare, è lecito chiedersi: possono esistere altri linguaggi, che assolvono altre funzioni? Il mio computer, con il quale sto scrivendo cose che (spero!) dovrebbero essere comprensibili, sa fare altro oltre a questo: il suo linguaggio-macchina ha molte altre possibilità. E quello del mio cervello? Chiamiamolo “mentalese”, per comodità. Il cervello elabora senza parole in ogni bambino:¹² poi arrivano le parole e il mentalese si assopisce. Ma è certo che, fino a che ha funzionato da solo, ha prodotto straordinarie rappresentazioni mentali di tipo induttivo; e lo ha fatto sperimentando. Toh! Sembra che sia ciò che fa un ricercatore. Non esattamente: il ricercatore ha ibridizzato il mentalese con il parlato per farne un linguaggio più evoluto che produce significati imprevisi. “La radice quadrata di 2 è un numero irrazionale”, “un corpo galleggia se pesa meno del volume d’acqua che sposta”, “ $E = mc^2$ ”: le procedure mentali che servono ad inverare queste proposizioni non sono né metafore né analogie, sono un linguaggio scientifico che, in qualche modo, affonda le radici nel mentalese e che è in grado, appunto, di “inverare” una congettura. Ingozzando il cervello di latino, finiamo con l’allontanarlo dal mentalese evoluto con cui si producono vere e proprie sorprese intellettuali. Non lo dico io, lo dice Viktor Sklovski,¹³ un linguista accreditato che spiega come i linguaggi scientifici abbiano in sé un “effetto sorpresa”, in quanto chi impara ad adoperarli è il primo a stupirsi di ciò che trova lavorandoci. Mi fermo qua: mi pare che ci sarebbe ben altro su cui rimeditare che non una sterile tradizione di insegnamento del latino. L’umanità, nel suo insieme, ritiene di avere fatto grandi passi anche grazie alle virtuose tradizioni in cui ha trascorso alcuni millenni (pochi): tra queste, le favolose lingue ormai morte che sembrerebbe un atto di ingratitudine cancellare. Però, mentre continuiamo a fare guerre spaventose, a derubarci risorse a vicenda, a scannarci per integralismi religiosi senza senso, ad apprezzare più la ricchezza che l’intelligenza, non abbiamo ancora trovato il modo di comportarci seriamente verso i gioielli ereditati: che vadano nel museo adatto, dove chi vuole li possa recuperare, per studiarli o per esaltarli a modo suo. Ma conservare le lingue morte come obbligatorie, rivitalizzabili, per i giovani, via!, sembra un’imposizione immotivata che sarebbe ora di interrompere. Chi ha lavorato con i bambini

in età prescolare, nelle scuole dette “per l’infanzia”, sa quale ricchezza si nasconde nella loro disponibilità ad imparare. Ma appena passano sotto le grinfie della burocrazia pedagogica tradizionale e incominciano ad essere ammaestrati a “presentarsi” da persone a modo, la curiosità e la voglia di capire vanno via: mi sembra un problema più serio del latino. Quella curiosità, quella voglia di capire, non sarà certo il latino a riattivarle.

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull’insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?

2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

	LATINO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	obbligatorio	ridurre
<i>Liceo scientifico</i>	opzionale	ridurre
<i>Liceo linguistico</i>	opzionale	ridurre
	GRECO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	opzionale	ridurre

Nota: sia il latino che il greco devono essere considerati materie necessarie a studi specialistici in campo linguistico-letterario. Pertanto, accessibili a studenti fortemente determinati da motivi di studio che li spingano a sceglierli; ma non come elementi indispensabili alla “cultura di tutti i cittadini”...

-
- ¹ J.B. Poquelin, Molière, *L'ammalato immaginario*; [“Mihi a docto doctore domandatur causam et rationem quare opium facit dormire: quia est in eo virtus dormitiva cuius est natura sensus assopire”].
- ² M. Barbagli, *La disoccupazione intellettuale in Italia*, il Mulino, 1974.
- ³ La liberalizzazione avviene in due tempi: è parziale, nel 1961; totale nel 1969.
- ⁴ R. Pirsig, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, 1981. A p. 301: *La trappola consiste in una noce di cocco svuotata e legata a uno steccato con una catena{...}contiene del riso che si può prendere attraverso un buco. Il buco è grande quanto basta perché entri la mano della scimmia, ma è troppo piccolo perché ne esca il suo pugno pieno di riso. La scimmia {...}si ritrova intrappolata esclusivamente a causa della rigidità dei suoi valori {...} Non riesce a vedere che la libertà senza riso vale di più della cattura con.*
- ⁵ *Diario linguistico*, uscito sul n° 10, marzo 1965, di “Rinascita” e poi ripreso in “Empirismo eretico”, Garzanti 1972.
- ⁶ Cit. nota 4, a p. 182.
- ⁷ Vedi, p. es., G.H. Hardy, *Apologia di un matematico*, Garzanti, 1989; ma il concetto di “rigore” e la sua estraneità al reale ha radici più antiche: E. Zermelo e molti altri si adoperarono, alla fine dell'800, per disinfettare la matematica dall'intuizione, lavorando con la logica formale e la teoria degli insiemi. Poi venne il ciclone camuffato da generale russo, Nicolas Bourbaki, e si rischiò l'allontanamento definitivo della matematica da ogni concretezza identificabile anche al profano. Forse, oggi sarebbe giunto il momento di una controriforma.
- ⁸ Due illustri colleghi, Umberto Bottazzini e Francesco Tampieri, si scambiano battute al riguardo sul supplemento del *Sole 24 Ore* di domenica 19 agosto 2007.
- ⁹ A. Cromer, *Uncommon Sense*, Oxford U.P., 1992; in italiano, *L'eresia della scienza*, R. Cortina, 2002.
- ¹⁰ C.B., *La prima lezione di fisica*, Laterza, 2007 (in corso di pubblicazione).
- ¹¹ Qui devo solo scusarmi con Tullio De Mauro della rozzezza di ciò che dico: rimando perciò ad alcuni suoi libri inestimabili: *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, 1980, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, 1982; *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, 2002 (per citarne solo alcuni); ma anche, se Tullio non me ne vuole, a Steven Pinker, *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, 1997, un'opera divulgativa ma stimolante.
- ¹² J. Meheler, E. Dupoux, *Appena nato*, 1992.
- ¹³ V. Sklovski, *L'energia dell'errore*, Editori Riuniti, 1984.

Maurizio Bettini

Insegna Filologia Classica alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, di cui è stato preside per nove anni. A Siena ha fondato, assieme ad altri studiosi, il Centro "Antropologia e Mondo antico", di cui è direttore. Presso il Centro coordina il dottorato di eccellenza in "Antropologia, Storia e teoria della Cultura", promosso dall'Istituto Italiano di Scienze Umane (SUM) e dall'Università di Siena. Dal 1992 tiene regolarmente seminari presso il "Department of Classics" della University of California at Berkeley. Presso l'editore Einaudi cura la serie "Mythologica"; presso l'editore Il Mulino è responsabile della collana "Antropologia del Mondo Antico". Collabora con la pagina culturale de "La Repubblica" ed è autore di romanzi e racconti. Il suo principale campo di studi è costituito dalla riflessione antropologica sulla cultura greca e romana, spesso in rapporto con l'esperienza della modernità.

Alcune pubblicazioni.

Il ritratto dell'amante, un'antropologia dell'immagine scritta a partire dai miti e dai racconti che parlano di immagini, Einaudi, 1992.

I classici nell'età dell'indescrizione, una riflessione abbastanza ironica sull'era dei mass media vista con gli occhi dei classici, Einaudi, 1994.

Nascere. Storie di donne, donnole, madri ed eroi, un lungo viaggio nel mondo della mitologia della nascita e delle credenze sugli animali, Einaudi, 1998; premio isola d'Elba 1999.

Con i libri, sedici racconti dedicati a tutti coloro che (lo sappiano o meno) hanno edificato la propria vita sopra i caratteri dell'alfabeto, Einaudi, 1998.

Le orecchie di Hermes, un'esplorazione delle radici antropologiche della letteratura classica, Einaudi, 2000.

Parlare di programmi scolastici, dei loro contenuti e della loro organizzazione interna, significa affrontare un tema estremamente delicato: il cui significato va ben al di là del peso da attribuire a questa o quella disciplina all'interno dell'equilibrio formativo. Qualsiasi modifica nell'organizzazione dell'offerta didattica, specie se sostanziale, è infatti destinata ad incidere direttamente sull'*enciclopedia culturale* dei nostri figli, nipoti o pronipoti; ovvero sia sul *corpus* di sapere condiviso che, negli anni a venire, costituirà il comune patrimonio di conoscenze proprio del paese in cui viviamo. Per fare un *exemplum fictum*, come avrebbero detto i retori romani, ammettiamo che nei nostri licei si abolisse qualsiasi lettura o conoscenza della *Divina Commedia*, per sostituirla con le avventure di Buchettino o con il *Newtonianismo per le dame*. Questo significherebbe che, dopo non molte generazioni, "Dante" si ridurrebbe a un nome buono al massimo per designare una via o una piazza; mentre Buchettino o Francesco Algarotti diventerebbero noti, bene o male, a una gran massa di italiani.

È dunque sulla base di questa premessa che ho cercato di riflettere sui contenuti della ricerca realizzata da TreeLLLe. Benché talora non omogenei per la natura dei campioni - e per l'assenza, in alcuni casi, di dati ufficiali - i risultati di questa inchiesta sono molto eloquenti. È fuor di dubbio che la scuola italiana sia ancora caratterizzata da una forte presenza del latino nell'insegnamento liceale, soprattutto se si riguarda questo dato sulla frequente *obbligatorietà* di questa disciplina nei licei. Tale

caratteristica mette anzi il nostro paese in una posizione minoritaria rispetto ad altre nazioni del vecchio continente. Se in Europa, infatti, il latino risulta obbligatorio in quattro paesi (Italia, Paesi Bassi, Danimarca ed Austria), esso è ormai facoltativo in dieci. La singolarità della situazione italiana, comunque, emerge anche da un altro dato. Nel 1970 gli allievi frequentanti latino e greco erano il 41%, una percentuale più bassa rispetto a quella del 1951 (58%), ma sempre cospicua. Nel 1980 tale percentuale era scesa al 34% e addirittura al 32% nel 1990 - salvo che, nel 2005, essa era nuovamente risalita al 41%, ossia la stessa di trentacinque anni prima. Che cosa è avvenuto? Naturalmente, questo dato può essere semplicemente spiegato in base al fatto che, negli ultimi anni, c'è stata una forte crescita nel numero degli studenti che si sono iscritti ai licei - cosa che, dati gli ordinamenti scolastici in vigore nel nostro paese, provoca automaticamente anche un aumento nel numero di giovani che studiano le materie classiche. D'altra parte, però, si può anche pensare che le famiglie italiane scelgano di mandare i propri figli al liceo - in particolare al classico, i cui iscritti sono decisamente aumentati negli ultimi anni - anche perché ritengono giusto che essi studino il latino o le discipline classiche. In ogni caso non c'è alcun dubbio che, per un motivo o per l'altro, l'insegnamento delle materie classiche, e in particolare della lingua e della letteratura di Roma antica, faccia ancora parte, e fortemente, della *enciclopedia culturale* di noi Italiani. Da questo punto di vista, risulta istruttivo il paragone con la Grecia, paese in cui al liceo lo studio del greco antico è obbligatorio: evidentemente i due poli da cui si è originata la cultura classica, l'Italia e la Grecia, continuano a ritenere che questa loro specificità debba essere preservata. Al contrario altre nazioni europee, come la Francia, la Gran Bretagna o la Germania, non sentono più la necessità di richiamarsi così fortemente al passato classico. Come dovremmo comportarci, dunque, noi Italiani, di fronte a questa situazione? Le alternative che si presentano sembrano essere 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.

1. Memoria e oblio

Cominciamo dalla prima possibilità, ossia cambiare radicalmente sistema. Come dicevo sopra, bisognerebbe sempre tener presente il fatto che, intervenire in misura rilevante sui programmi scolastici di un paese, significa alterarne l'enciclopedia culturale. Si tratta dunque di una decisione grave, in seguito alla quale un pezzo cospicuo di sapere condiviso viene condannato all'oblio. Nella fattispecie, la conoscenza di una certa lingua - la latina - assieme a quella di opere, personaggi ed eventi provenienti dalla cultura romana, sarebbe definitivamente cancellata dalla cultura diffusa. Ma non si tratta solo di questo. L'enciclopedia culturale è infatti un organismo delicato e complesso, all'interno del quale ogni mutamento può provocare

conseguenze a prima vista imprevedibili (specie se chi prende certe decisioni non riflette abbastanza su come funziona la cultura, oppure è guidato da interessi di natura diversa da quelli della cultura nazionale).

Ciò che soprattutto occorre mettere in evidenza, infatti, è che una radicale abolizione del latino nei licei italiani non provocherebbe solo la perdita di un segmento importante del nostro passato lontano; ma inciderebbe anche sul nostro rapporto con fasi e strati assai più *recenti* della nostra tradizione culturale. Dato infatti che il latino, e gli autori che hanno scritto in questa lingua, sono stati studiati in Italia per oltre duemila anni - in pratica, a dispetto della caduta dell'impero romano la lingua e la cultura di Roma non hanno *mai* smesso di essere studiate - tutta la tradizione italiana è stata profondamente impregnata dalla presenza della tradizione classica. I Romani ci hanno lasciato in eredità non solo una lingua, ma una serie di "libri" che costituiscono una sorta di ossatura, di filo rosso della nostra cultura: ogni volta che si legge l'*Eneide*, per esempio, varrebbe la pena di riflettere sul fatto che così facendo noi abbiamo un "libro" in comune con Giovanni Pascoli, con Alessandro Manzoni, con Ludovico Ariosto, con Dante Alighieri, con Sant'Agostino e perfino con l'imperatore Augusto. Noi leggiamo lo stesso identico libro (provando dunque sentimenti simili, restando impressionati dalla stessa scene, dalle stesse immagini) che è stato letto da un poeta che sette secoli fa ha scritto un'opera fondamentale per la lingua e per la cultura italiana; da un filosofo che quindici secoli fa ha impresso una svolta durevole alla cultura cristiana; da un imperatore che, venti secoli fa, nel bene e nel male ha mutato la storia del nostro continente e del mondo allora conosciuto. Tutto ciò, inutile dirlo, crea uno straordinario meccanismo di continuità culturale, un flusso ininterrotto di memoria che si propaga spontaneamente all'interno della nostra tradizione. A questo punto, anzi, tanto varrebbe dare a questi 'libri condivisi' il nome che meritano: ossia *classici*. Per quanto ci siano state, e tutt'ora ci siano, molte discussioni su che cosa renda 'classica' una certa opera - e soprattutto su quali opere possano essere considerate tali - credo si possa essere d'accordo almeno su questo: per essere considerata un classico, una certa opera deve essere stata letta e studiata da molte generazioni di individui, tanto che la sua sostanza è entrata a far parte, in modo spesso inseparabile, da quella della cultura successiva.

Questo, però, significa anche che, quando si smette di leggere un certo classico, si spezza contemporaneamente il filo che, attraverso di esso, ci legava a tutti coloro che lo hanno condiviso, traendone ispirazione per la propria elaborazione culturale. Se non si leggerà più l'*Eneide*, o altri classici di questa portata, noi perderemo progressivamente contatto non solo con il mondo romano, ma anche con ciò che è venuto *dopo*, ossia con tutte quelle creazioni del pensiero che si sono nutrite di libri come questi. Se perdiamo Virgilio, perdiamo inevitabilmente anche Dante, o perlomeno una parte cospicua della sua creazione, e così via lungo una catena che arriva fino a ieri. Il fatto è che un cambiamento radicale di enciclopedia culturale somiglia, in un certo senso, a un cambiamento di alfabeto. Se i Cinesi decidessero di abbandonare i loro ideogrammi, avrebbero certo meno problemi con la tastiera del computer, e magari anche con la formazione scolastica dei loro figli: solo che di colpo perderebbero la possibilità di capire ciò che è stato scritto *prima* di questa drastica decisione. Un bel pasticcio, sarebbe come dar fuoco a tutte le biblioteche.

Per i motivi che ho esposto, riterrei dunque poco responsabile abolire drasticamente l'insegnamento del latino e della cultura classica nella nostra scuola: sarebbe come

deculturare volontariamente i nostri figli e nipoti - per assolvere a questo compito ci sono già i "reality show" o i litigi televisivi fra i vari esperti di calcio.

2. Intermezzo: la situazione dell'università

Prima di continuare questa discussione, vorrei affrontare in breve un argomento che si connette strettamente a quanto discusso fin qui. Si tratta di un tema che, senza enfasi, definirei volentieri drammatico - ma evidentemente così scomodo e imbarazzante per tutti, studenti professori funzionari e ministri, che alla fin fine si preferisce tacerne. Ecco di che si tratta.

Se si ritiene giusto che il cittadino, il quale ha frequentato un liceo, debba mantenere vivo un certo legame di memoria con il passato culturale classico del nostro paese, che dire di colui che ha frequentato, all'università, una facoltà umanistica? La facoltà di lettere, in primis, o le altre che, come beni culturali, si rivolgono direttamente al passato artistico, archeologico o librario del nostro paese o dell'Europa. Sembrerebbe logico che tutti gli iscritti a queste facoltà - futuri custodi del patrimonio culturale italiano - dovessero avere almeno qualche conoscenza del latino e della cultura classica in generale: più o meno approfondita, ovviamente, a seconda delle singole specializzazioni scelte. In realtà questo non accade. Il nostro paese detiene infatti il poco invidiabile privilegio di poter laureare in letteratura italiana, storia dell'arte o storia moderna persone che, in pratica, all'università non hanno sostenuto neppure *un* esame di latino, in qualsiasi forma; e che ignorano *tutto* del passato culturale classico peraltro condiviso dagli autori, o dai periodi storici, che studiano. Ma questo non è tutto. L'Italia infatti vanta anche l'altro privilegio, ugualmente poco invidiabile, di far accedere alle facoltà umanistiche anche geometri, ragionieri, periti industriali e così via - ossia giovani che, in questo modo, hanno speso cinque anni della loro vita studiando materie tecniche che, per la facoltà scelta, non servono a nulla; mentre mancano di ogni formazione in quelle che servirebbero. La conseguenza di questo stato di cose è che noi laureiamo storici dell'arte i quali, nella loro vita, non hanno *mai* avuto l'occasione di sentir nominare Tito Livio (da cui peraltro molti dei dipinti che studiano hanno preso i loro soggetti); storici moderni che si laureano sulla Controriforma senza capire la differenza fra il Nuovo Testamento greco e quello latino; e anglisti che fanno gloriosamente una tesi su Shakespeare senza sospettare che anche Seneca ha scritto tragedie, e che gli elisabetiani si ispiravano ad esse.

Dove vuole andare, di questa carriera, la nostra cultura nazionale? Viene da chiederselo. Specie quando ci si imbatte in studenti di lettere che, nei loro elaborati per l'esame scritto, scrivono frasi di questo genere: "Le Moire erano tre: Cloto, Lachesi e Athos" oppure "Virgilio inizia la sua carriera poetica come cantautore". E giuro non solo che non sto inventando nulla, ma che potrei riempire molte pagine con perle ed exploit di pari valore.

3. Lingua logica e paesaggio culturale

Concluso questo breve, ma drammatico, intermezzo, torniamo all'argomento centrale delle nostre riflessioni. Prenderò dunque in considerazione la seconda possibilità che ho prospettato sopra per affrontare la situazione del latino nei nostri licei,

ossia lasciare le cose come stanno. Per sostenere questa tesi, si potrebbe fare ricorso a due argomenti, i quali rientrano peraltro tradizionalmente nel bagaglio dei difensori del latino. Il primo, il più noto, è il seguente: il latino è una lingua logica, una lingua che per sua intrinseca virtù insegna a ragionare. Di conseguenza, eliminarlo dai programmi scolastici sarebbe come rivolgere un diretto attacco alle capacità di argomentazione (peraltro già scarse) dei nostri studenti. Dirò subito che non condivido questa affermazione, perché si fonda su una premessa falsa - anche se è vero che, nel corso dei secoli, lo studio del latino ha effettivamente insegnato a ragionare a innumerevoli generazioni; e che può insegnarlo ancora. Com'è possibile questa contraddizione?

Insisto, il latino non è affatto più "logico" di altre lingue; e anzi, vale la pena di ricordare che contro la presunta logicità del latino si ribellava già lo storicismo linguistico di Giorgio Pasquali. Tutte le lingue sono "logiche", altrimenti non potrebbero funzionare; anche quelle lingue che chiamiamo dialetti sono perfettamente logiche, così come lo erano le lingue dei nativi americani che l'inglese, lo spagnolo e il portoghese hanno cancellato dall'atlante linguistico; e così via. Da questo punto di vista il latino non può aspirare ad essere più logico di altre lingue (così come i Francesi hanno dovuto rassegnarsi al fatto che la loro non era affatto la "langue de la raison"). Con tutto ciò, l'affermazione incriminata possiede anche una parte di verità: nel senso che, se 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.

Il fatto è che si diceva di studiare la grammatica del latino, ovvero "il latino": invece si studiava semplicemente la *linguistica*. Lo studio della grammatica latina ha fornito per secoli l'unica occasione per riflettere sulla lingua come strumento dotato di una struttura coerente e di un insieme di regole. Non sulla lingua latina in particolare, ma sul linguaggio in generale. Del verbo latino non si studiavano solo defatiganti paradigmi, si studiavano anche i modi, i tempi - ovvero si scopriva l'esistenza di ciò che è un "modo", un "tempo" etc. nel meccanismo della funzione verbale. Così come l'esistenza dei casi costringeva alla teoria dei vari "complementi" (quello diretto, di termine, di specificazione, etc.), oververosia a una riflessione di grandissima portata sul modo in cui le varie "azioni" si organizzano nel sistema di questo straordinario strumento intellettuale che è il linguaggio. Ora, è noto che certe riflessioni generali - quelle che vengono chiamate meta-linguistiche - si possono fare solo, ovvero si fanno molto più facilmente, quando si confrontano *due* lingue: la nostra materna e quella di qualcun altro. Perché diavolo mai debbo appiccicare questo dannato *-orum* alla fine di un sostantivo o di un aggettivo quando nella mia lingua non lo faccio? Cose del genere costringevano a scoprire che le parole, pur sembrando tutte uguali, in realtà nel sistema linguistico assolvono funzioni diversissime. Questa è stata la linguistica dei nostri nonni e antenati.

Tale conclusione ne implica ovviamente una seconda, più rilevante per il problema che ci viene posto. Se la grammatica del latino, così come l'abbiamo concepita per secoli, ha assolto in realtà al compito di provocare una riflessione linguistica che andava ben al di là del suo oggetto specifico, penso che, a questo punto, si potrebbe anche delegare tale funzione a un insegnamento di carattere più generale: il cui obiettivo dovrebbe essere quello di provocare una riflessione sul *linguaggio* da

utilizzare, innanzi tutto, per 'imparare a ragionare', poi per maneggiare meglio la lingua materna, per apprendere più facilmente le lingue straniere e per studiare la lingua dei nostri antenati. In questo modo l'insegnante di latino verrebbe liberato dal compito gravoso - anche se attualmente insostituibile, e che io sappia insostituibile - di insegnare una grammatica che spesso travalica il proprio oggetto.

Vorrei però sottolineare che questa sostituzione della grammatica del latino con un insegnamento più generale - se davvero la si volesse sperimentare - richiederebbe un notevole impegno per definirne metodi e finalità. È facile constatare infatti che, allo stato attuale, l'insegnamento del latino nei nostri licei (assieme a quello del greco, ove esista) è uno dei pochi che mantiene un po' di rigore. Lo studio di una morfologia e di una sintassi bene organizzate - nel senso che si è detto - 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. In altre parole, richiederebbe una soluzione autentica, non solo pedagogistica o cartacea.

Vediamo adesso il secondo argomento che può essere invocato per lasciare immutata, più o meno, la situazione dell'insegnamento del latino nei nostri licei. Esso 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.

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.

Questo argomento - la cultura classica come presenza *specificata* nel nostro paese - può costituire un buon viatico per passare ad analizzare la terza alternativa che ho prospettato sopra: ossia sfruttare l'occasione offertaci da questa inchiesta per riflettere sull'insegnamento delle materie classiche nei nostri licei e, eventualmente, proporre delle modifiche.

4. Un cambiamento di paradigma

L'enciclopedia culturale deve essere mantenuta viva, lo abbiamo detto, per non perdere il contatto con il nostro passato e dunque con noi stessi; ma è altrettanto vero che, nel corso del tempo, questa enciclopedia cambia, e di tali mutamenti bisogna tenere conto. Ritengo dunque necessario che, come ho detto, il latino e la civiltà che lo ha espresso continuino a far parte della nostra enciclopedia culturale; sono però altrettanto convinto che, proprio per le ragioni che ho indicato sopra, questo legame di memoria debba ormai passare attraverso un *paradigma* differente, più vicino alle esigenze culturali della società contemporanea.

Il fatto è che lo studio delle materie classiche, e del latino in particolare, si fonda su un'idea di cultura piuttosto parziale: "cultura" nel senso di apprendimento di una lingua nobile - né io intendo certo mettere in dubbio questa caratteristica - della sua poderosa grammatica e della relativa storia letteraria. Altri aspetti della civiltà classica non vengono sostanzialmente presi in considerazione: eppure sarebbero proprio quelli che compongono il paradigma della 'cultura' nel senso che l'antropologia ha dato a questa parola almeno a partire dall'opera di uno dei suoi padri, Edward Burnett Tylor; ma soprattutto nel senso che *oggi* si dà a questa espressione, quando parliamo di "incontro fra culture", di "conflitto fra culture" o dei "mutamenti culturali" a cui la nostra società va quotidianamente incontro. In casi del genere, non intendiamo certo incontri, conflitti o mutamenti fra paradigmi grammaticali o generi letterari, ma qualcosa di ben più vasto e sostanziale, che ha a che fare con i modi di vita, la religione, i costumi, le tradizioni e così via di popoli differenti. E quindi *anche* con la lingua, o la tradizione letteraria, che caratterizza i diversi popoli. Forse vale la pena di ricordare la definizione di cultura data da Tylor: "la cultura ... intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società".¹

Questo mi pare il punto centrale della questione. Lo studio del latino nella sola prospettiva di apprenderne 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. Quello che occorrerebbe far conoscere ai giovani è piuttosto la cultura antica nel suo complesso, non solo nelle sue forme tradizionalmente codificate. Lo studio della lingua e della letteratura latina potrebbe dunque essere inglobato all'interno di un progetto formativo più vasto, che comprenda *anche* questi aspetti della elaborazione culturale antica, ma non solo questi: lingua e letteratura assieme ai modi di vita degli antichi, alla loro storia, alle istituzioni che si sono dati nel corso del tempo, ai loro costumi, ai grandi modelli di pensiero che hanno elaborato, e così via. Un cammino che si potrà compiere senza rinunciare ai percorsi formativi tradizionali, come quello linguistico e storico-letterario: e questo anche per un motivo che inerisce, diciamo, strutturalmente alla nostra conoscenza del mondo classico, ossia il fatto che esso, oltre che dai monumenti, ci è stato essenzialmente tramandato attraverso *testi* scritti in una certa *lingua*. 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? Contemporaneamente, occorrerebbe procedere selezionando brani di testo, immagini, modelli istituzionali, accadimenti storici e così via, i quali risultino davvero rilevanti per comprendere la cultura classica.

Certo, un progetto del genere prevede necessariamente alcune modifiche sia nel tipo di valutazione a cui sottoporre gli studenti, soprattutto nella prova finale, sia negli equilibri interni fra le diverse componenti dei programmi di cultura classica. Posso citare qui un dato che mi viene dall'esperienza diretta. Qualsiasi proposta di modificare i contenuti di queste materie, anche se suscitata da insegnanti aperti e molto curiosi del nuovo - anche se formulata come entusiastica esortazione o come accorato appello - urta regolarmente contro questa difficoltà: all'esame finale ci sarà comunque una prova di traduzione, e gli studenti verranno interrogati sulla storia letteraria di Roma. Come si fa dunque a puntare di più sulla *cultura* dei Romani? Dove si trova il tempo per fare tutte queste cose insieme? Ovviamente la risposta non può che essere una, modificare le modalità dell'apprendimento della lingua nel senso che si è detto sopra, per guadagnare un po' di spazio; e poi ridurre la massiccia presenza della storia letteraria, concentrandone 'ragionevolmente' il percorso su testi e momenti più rilevanti. Si tratterebbe certo di riduzioni o alterazioni dolorose - specie per un classicista... - ma accettabili, a mio parere, qualora esse fossero davvero compensate da una migliore conoscenza della civiltà classica nel suo complesso. In questo modo riusciremmo non solo a salvaguardare il rapporto 'speciale' che il nostro paese ha con il suo passato classico, ma addirittura a *promuoverlo*: perché non è affatto detto che l'impianto tradizionale dell'insegnamento del latino nella scuola raggiunga questo obiettivo. Si può affermare, in coscienza, che uno studio dettagliato della *consecutio temporum*, al liceo, aiuti davvero a comprendere la colonna Traiana o la funzione di quella istituzione che, ancora oggi, chiamiamo "senato"? Infine, attraverso questo mutamento di orizzonte riusciremmo anche a rendere più vive, e più interessanti, la conoscenza della civiltà romana e quella delle materie classiche in generale; e soprattutto a potenziarne notevolmente il valore formativo. Questo aspetto del problema merita anzi una riflessione più specifica.

5. Gli antenati come "altri"

Sulla base all'esperienza fatta attraverso la redazione, assieme ad altri amici e colleghi, di libri di testo per i licei - e soprattutto attraverso molti colloqui con professori e studenti - ci siamo resi conto che l'insegnamento delle nostre materie risulta subito più interessante, e quindi più agevole, quando si mette l'accento su aspetti meno noti, talora imprevedibili, della cultura classica. Parlare del significato che la divinazione aveva per i Romani, della loro organizzazione familiare, del modo in cui essi concepivano la religione, il sogno, i modi del "raccontare", suscita negli studenti un immediato interesse. La ragione di ciò è molto semplice. Vista sotto questa forma, la cultura romana si presenta inaspettatamente *altra*, diversa dalla nostra, uno spazio privilegiato in cui sperimentare che si può vivere anche in tanti altri modi, i quali non sono necessariamente identici ai nostri.

I Romani avevano nomi e comportamenti differenti per ciascuno dei vari "zii" e "zie" che componevano la famiglia, attribuivano un enorme significato ai processi divinatori - prima di attaccare battaglia, ogni generale leggeva scrupolosamente le

viscere della vittima sacrificale o osservava come beccavano i polli - adoravano piccole divinità che stavano nel focolare, nutrendole con una *patella*, e tenevano in casa donnole e serpenti domestici. Ce n'è già abbastanza per incuriosire qualsiasi studente, e spingerlo a chiedersi *perché* mai i Romani si comportassero in questo modo. Lo stesso si può dire dei momenti in cui si mettono i ragazzi di fronte all'origine o al significato di certe parole, possibilmente ancora vive nella nostra lingua - operazione peraltro non difficile, visto che l'italiano ne ha talmente tante, di queste parole, da poter essere considerato a buon diritto un semplice 'dialetto' del latino, ovvero un latino parlato male. Se si spiega agli studenti, per esempio, che il termine *monstrum* "mostro" deriva da *monere* "far ricordare", questa semplice esperienza linguistica li metterà di fronte al fatto che, per i Romani, la 'mostruosità' era una categoria religiosa: un vitello con due teste o una pioggia di meteoriti erano per loro non un disguido della genetica o un fenomeno astronomico, ma altrettanti messaggi che giungevano loro da parte degli dei, per *ammonirli* del fatto che la *pax* con i signori del mondo si era incrinata.

Sperimentare in questo modo l'alterità dei Romani, permette dunque agli studenti di giungere alla consapevolezza del fatto che, come diceva Montaigne, esistono "mille contrarie maniere di vita", e non solo quella praticata da noi. Induce insomma alla tolleranza e alla reciproca comprensione fra le culture, un atteggiamento che risulta oggi più che mai auspicabile, visti i mutamenti che la globalizzazione, e i movimenti migratori, stanno producendo nella nostra esperienza quotidiana. Ma non si tratta solo di questo. Sperimentare l'alterità dei Romani può indurre i giovani anche a pensare che modi di vita *diversi*, anche quando ci vengono da società lontane nel tempo o nello spazio, non sono necessariamente inferiori ai nostri, modelli culturali sorpassati o semplicemente barbari; al contrario, ci si può accorgere che in queste differenti configurazioni culturali esistono elementi di civiltà estremamente interessanti, su cui vale la pena di riflettere soprattutto per comprendere meglio "noi", oltre che "loro". E questa costituisce, assieme alla tolleranza, un'acquisizione formativa di estrema importanza.

Faccio solo l'esempio della religione, che, come ben si sa, presso i Romani e gli antichi in genere era di tipo politeista. Ora, il fatto che si venerassero molti dei, e non uno solo, aveva come minimo questa conseguenza: liberare dalla necessità di affermare che i propri dei erano gli unici *veri*, mentre quelli degli altri erano *falsi*, come invece è avvenuto, e purtroppo ancora avviene, all'interno delle religioni monoteiste. Se gli dei non sono uno solo - il vero dio - ma tanti, è ovvio che a quel punto si accetterà facilmente l'idea che anche gli dei degli altri siano veri. Per questo motivo le società politeiste erano disposte ad accogliere nel proprio pantheon anche divinità onorate da altre popolazioni, come i Romani hanno fatto di frequente; di più, ammettevano la possibilità che divinità appartenenti a culture diverse fossero "traducibili" l'una nell'altra, come se fossero testi. Ancora i Romani, per esempio, pensavano che il dio *Hermes* dei Greci altri non fosse che un "nome" differente attribuito al loro *Mercurius*, per cui queste due divinità non erano destinate ad entrare in conflitto fra loro, ma erano tranquillamente traducibili l'una nell'altra. Nel passare dal politeismo al monoteismo, dunque, le diverse culture hanno dovuto pagare un certo "prezzo", come ha scritto Jan Assmann, che è consistito in una perdita drammatica della capacità di tradursi reciprocamente. Ecco una riflessione sulla *nostra* civiltà e sulla nostra storia - una riflessione di grande rilievo formativo - che si può

fare esemplarmente partendo proprio dalla alterità dei Greci e dei Romani. Sono solo pochi esempi, ma credo siano già sufficienti a mostrare il vantaggio che lo studio del latino e delle materie classiche trarrebbe da questo cambiamento di paradigma: dallo studio di una lingua e di una letteratura a quello di una cultura in senso antropologico. In questa prospettiva, lo studio della civiltà classica si trasformerebbe in una palestra tanto di identità e di continuità - attraverso la scoperta dei molteplici legami culturali che uniscono "noi" a "loro" - quanto di alterità e discontinuità: "noi" e "loro" come culture a confronto, modi differenti di intendere la vita e la società. Lo studio della cultura classica potrebbe diventare insomma un modo per tenere insieme due aspetti della esperienza contemporanea che rischiano, drammaticamente, di separarsi, quando non entrano addirittura in conflitto: la salvaguardia della memoria e dell'identità da un lato, l'esperienza dell'alterità dall'altro. Se c'è una cosa che le ricerche degli antropologi ci hanno insegnato è che, nelle culture, il ricorso agli "antenati" è stato spesso utilizzato proprio per conciliare l'esperienza della novità e dell'alterità con il proprio sentimento di identità. Di fronte all'affacciarsi degli 'stranieri' all'orizzonte di una comunità - gente con costumi, credenze e comportamenti che risultano estranei per "noi" - si può reagire dicendo: tutto ciò non mi appartiene, è vero, però non mi è neppure così estraneo, perché in realtà faceva parte del mondo dei miei *antenati*. Si tratta di un procedimento, del resto, che anche Greci e Romani hanno spesso messo in opera: i barbari, diceva già Tucidide, sono come i Greci di una volta; i Germani, diceva Tacito, rassomigliano ai Romani "antichi"... Anche noi, a scuola, potremmo servirci dei nostri personali antenati per lo stesso scopo.

6. Conclusioni

Di fronte alla domanda se mantenere o meno obbligatorio l'insegnamento del "latino" nei licei, la mia risposta dunque non può che essere affermativa: naturalmente, solo sulla base degli argomenti che ho indicato - la conservazione della memoria culturale, la dialettica fra identità e alterità attraverso la riflessione sugli antenati - e quindi nella prospettiva del cambiamento di paradigma che ho cercato di esporre. Sottolineo, però, che a quel punto non si tratterebbe più di mantenere in forma obbligatoria il "latino", ma qualcosa di diverso, ossia una più generale conoscenza del mondo classico all'interno della quale il tradizionale "latino" verrebbe compreso. Questa trasformazione dovrebbe naturalmente essere calibrata differentemente a seconda dei diversi licei in cui si articola l'istruzione superiore nel nostro paese. È ovvio che un conto sarebbe comunque l'insegnamento di queste discipline nei licei classici, un altro negli scientifici, nei pedagogici, nei linguistici e così via. Declinare il paradigma a seconda dei diversi contesti, dovrebbe anzi costituire uno dei principali obiettivi che una rinnovata riflessione su questo tema sarebbe chiamata a porsi. A questo proposito, vorrei anzi ribadire la mia convinzione che il liceo classico costituisca, e costituirebbe, un caso da trattare comunque a sé, e per due motivi. Il primo è che questa scuola è ancora, a mio giudizio, un'ottima scuola, che vedo spesso invidiata dai nostri concittadini europei ogni volta che capita di parlarne. Perché dunque distruggere, o snaturare, una delle non molte istituzioni italiane che hanno credito anche fuori dal nostro paese? Per l'esperienza che ne ho, il liceo classico diciamo modificato - con l'insegnamento quinquennale di una lingua straniera,

o altre possibilità sperimentate in vari istituti negli ultimi decenni - è una scuola che attrae studenti e che funziona. Eliminarlo, o snaturarlo, sarebbe dunque un peccato. Se poi si riuscisse a modificarne finalmente l'assetto per ciò che riguarda l'insegnamento delle materie scientifiche, soprattutto della matematica (che comunque fa problema un po' in tutte le scuole italiane), saremmo davvero a cavallo.

Il secondo motivo, per cui ritengo che il liceo classico costituisca un caso da trattare a sé, è costituito dal fatto che in esso il latino vi viene insegnato contestualmente al greco. Di conseguenza, al classico si stabilisce un sistema di riverberi fra le due culture antiche che non ha riscontro negli altri licei. Ritengo dunque che, in questo caso, il cambiamento di paradigma - che comunque auspico anche per il liceo classico - non potrebbe che essere articolato in modo differente. Esso dovrebbe infatti trarre immediato profitto dalla fortunata compresenza delle due lingue e delle due letterature classiche, proponendo così un'immagine complessiva della cultura antica molto più ricca e più completa di quella che si potrebbe proporre in altri licei.

Se infine mi si chiedesse di dire "quante" ore, concretamente, dovrebbero essere dedicate all'insegnamento del latino e della cultura classica nei licei - le stesse che vengono dedicate attualmente al "latino"? di meno? di più? - sinceramente non potrei che rispondere in questo modo: la chimica dei programmi scolastici prevede dosaggi troppo sofisticati. In una sede come questa, e con la limitata conoscenza che ho riguardo agli aspetti più tecnici dell'organizzazione scolastica, non potrei andare al di là di generiche raccomandazioni, le quali avrebbero comunque scarsa utilità. Bisognerebbe piuttosto mettersi lì con pazienza e "fare i conti" - i conti, però, non solo con le ore di matematica, di storia, di scienze, di italiano e così via, per trovare un equilibrio fra queste discipline; ma i conti, prima di tutto, con ciò che intendiamo fare dell'enciclopedia culturale del nostro paese e con la sua futura memoria.

In ogni caso, se mi fosse permesso concludere queste riflessioni con una piccola punta polemica, vorrei affermare quanto segue. Qualora un Ministro della Pubblica Istruzione decidesse, a un certo punto, di ridurre il peso orario dell'insegnamento del "latino" - ovvero nell'ipotesi deprecabile di una sua abolizione - ci piacerebbe perlomeno avere la possibilità di dire la nostra sulle materie con cui lo si vorrebbe sostituire. Perché se la scelta dovesse cadere su ore di socializzazione, educazione ad esprimere se stessi, lettura del codice della strada (per prendere la patente di guida), riscoperta delle radici identitarie attraverso i dialetti, apprendimento di una seconda lingua straniera - da sommare all'ignoranza della prima - realizzato attraverso l'opera di un insegnante che a sua volta non la sa, e altre trovate del genere, il danno che la cultura italiana riceverebbe da simili decisioni risulterebbe davvero irreparabile.

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull'insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?

2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

	LATINO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	obbligatorio	mantenere
<i>Liceo scientifico</i>	obbligatorio	mantenere
<i>Liceo linguistico</i>	obbligatorio	mantenere
	GRECO	<i>ore curricolari</i>
<i>Liceo classico</i>	obbligatorio	mantenere

Note: avverto che questa mia 'secca' affermazione di obbligatorietà relativamente all'insegnamento del latino nei licei ha poco senso se non la si misura sulle proposte che faccio nel corpo del saggio (segnatamente nei paragrafi 4, 5 e 6).

¹ E. B. Tylor, *Primitive Culture*, New York Harper 1958 (= London J. Murray 1871): capitolo primo, *The Science of Culture*.

Tullio De Mauro

Nato a Torre Annunziata, NA (1932) si è occupato di glottologia, linguistica generale e filosofia del linguaggio, materie che ha insegnato come assistente (1957), professore incaricato (1961) e ordinario (1967) nelle università di Palermo, Salerno e Roma "La Sapienza", dove ora è emerito. Ha tenuto lezioni in diverse università straniere e alcune gli hanno conferito lauree honoris causa. È stato socio fondatore del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), socio fondatore e presidente della Società di Linguistica Italiana e della Società di Filosofia del linguaggio. È stato assessore alla cultura della Regione Lazio (1976-77) e ministro della Pubblica Istruzione (2000-2001). Ha collaborato a "Il Mondo" (1956-65) e "Paese Sera" (1966-78). Collabora a "Internazionale".

Alcune pubblicazioni.

Storia linguistica dell'Italia unita (Laterza, Bari 1963¹, 2005¹⁸, *Ludwig Wittgenstein: his Place in the Development of Semantics* (Reidel, Dordrecht 1966), commento a F. de Saussure, *Corso di linguistica generale* (Laterza, Bari 1967, Payot, Parigi 1972), *Guida all'uso delle parole* (Editori Riuniti, Roma 1980), *Grande dizionario italiano dell'uso*, 8 voll. e docking station, UTET, Torino 1999¹, 2007².

Latino sì latino no? Ci sono ragioni per rispondere no, e sono quelle che in molti paesi europei hanno indotto a restringere o eliminare l'insegnamento del latino. Ma altre ve ne sono che suggeriscono un sì non inerziale.¹

Una pesante ragione per il no è contingente, forse solo o prevalentemente e specificamente italiana. Dagli anni trenta, dai tempi delle polemiche di Giorgio Pasquali contro la *coniunctivitis professoria*, chi è attento agli studi classici sa che nei ginnasi e licei italiani l'insegnamento del latino ha sofferto di un sovrappiù di attenzione a grammatica e sintassi rispetto alla pratica della larga lettura di testi. In anni di poco successivi alla morte di Pasquali (1952), Guido Calogero lamentava che, in ragionevole conseguenza di ciò, in uscita dai licei, dopo otto anni di latino, troppi non riuscivano a decifrare nemmeno le più semplici espressioni latine sui frontoni delle chiese. La mitica sintassi del Gandiglio, poi i Rubricchi e Tantucci e lo spauracchio delle versioni hanno fatto premio sull'attivazione di un rapporto diretto con i testi, che si è andato riducendo alla lettura di qualche capitolo di Cesare, Sallustio, Livio, a un'orazione di Cicerone, a poche centinaia di versi di Virgilio, Lucrezio, Orazio e poco altro. E non diversa è la situazione del greco, resa peggiore dalla maggiore distanza linguistica con l'italiano. Del resto, un esteso rapporto con la lettura dei testi in molta parte dell'insegnamento, anche universitario, è sacrificato allo studio di manuali di storia letteraria. Non c'è da stupirsi. Questo cattivo andazzo manualistico, ammantato di storicismo, non riguarda solo il latino, ma ha coinvolto largamente nelle università e anche nelle scuole materie come l'italiano e le lingue e letterature straniere. Solo ora, finalmente, questo si va correggendo per le lingue straniere, non senza fatiche e proteste.

Per non alimentare le querimonie di opinionisti che fantasticano su una scuola e un'università del buon tempo antico, vale la pena sempre ricordare che le denunce circostanziate sulla cattiva preparazione degli insegnanti risalgono almeno a *Somari*

in cattedra e Insegnanti bocciati, due libri istruttivi pubblicati, negli anni cinquanta, sulla base di esperienze concorsuali personali e di relazioni ministeriali, da un grande egittologo e archeologo, Evaristo Breccia. Molto più di recente Domenico Starnone, nel suo *Solo se interrogato*, è risalito non solo a sue memorie di studente dei primi anni sessanta, prima di quel '68 che secondo taluni opinionisti sarebbe *la cagion di tutti i mali*; è risalito anche a libri e testimonianze più antiche, da quella ottocentesca di Michele Lessona, a Giovanni Papini (1914), Dino Provenzal (1922), allo stesso Breccia. E ancora altre testimonianze si potrebbero aggiungere, come alcune memorabili *Pistole d'Omero* del grande classicista fiorentino padre Ermenegildo Pistelli, pubblicate nel "Giornalino della Domenica" di Vamba ai primi del Novecento.

Insomma, se l'insegnamento del latino è male impostato da decenni e se da decenni non si è riusciti a ottenere un buon livello di preparazione degli insegnanti, tanto vale sopprimere il latino, si argomenta.

Conclusione pericolosa, che, per analogia, potrebbe portare al *Chiudere le scuole* di Giovanni Papini. Ma la riflessione da fare è un'altra. Se, Papini a parte, nessuno propone di sopprimere l'insegnamento della matematica o delle scienze, nonostante le deficienze del loro insegnamento e apprendimento (e il problema non è solo italiano), e invece riaffiora con insistenza l'idea di sopprimere soltanto l'insegnamento del latino (e del greco), ciò avviene perché gli argomenti del cattivo impianto dell'insegnamento e della cattiva qualità degli insegnanti, che potrebbero evocarsi anche per altre materie, qui trovano tacito o esplicito l'appoggio di altre ragioni. Non sono, nemmeno queste, ragioni di oggi. Le troviamo in parte anticipate già a metà Ottocento da Alexis de Tocqueville.

Nel suo capitale *De la démocratie en Amérique* Alexis de Tocqueville dedicò un intero capitolo, il XV della parte prima del secondo volume (1840), a discutere, dice il titolo, «Pourquoi l'étude de la littérature grecque et latine est particulièrement utile dans les sociétés démocratiques». L'argomentazione di Tocqueville è stringente per spingere al no, ma ha poi la conclusione paradossale espressa già nel titolo. Le mitizzate democrazie degli antichi hanno ben poco da insegnare alle società democratiche moderne. Erano democrazie soltanto per alcune decine di migliaia di persone, i maschi liberi, cui era asservita, senza diritti, la restante popolazione, masse enormi di centinaia di migliaia di schiavi e (ma Tocqueville non lo dice) le donne. Erano democrazie per gruppi ristretti di aristocratici (plebei compresi) e soltanto per maschi. In ciò Tocqueville riprendeva, come ha supposto Luciano Canfora, le idee del discorso tenuto vent'anni prima da Benjamin Constant, *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes* (1819). Le moderne società sono tendenzialmente democratiche, egualitarie. Esse non hanno da imparare dalle cosiddette democrazie antiche se non *e contraria parte*. In più Tocqueville, in un mondo ormai in fase di avanzante industrializzazione, osservava che, stante la spinta al profitto, «dans les sociétés démocratiques, l'intérêt des individus, aussi bien que la sûreté de l'État, exige que l'éducation du plus grand nombre soit scientifique, commerciale et industrielle plutôt que littéraire». Accennerò poi ai motivi per cui il requiem per le letterature classiche Tocqueville non lo suona interamente e giunge invece un po' paradossalmente alla proposta di salvataggio parziale dichiarata nel titolo del capitolo. Gli argomenti negativi di Tocqueville anticipano quelli che oggi si dispiegano più

chiaramente e con forza ancora maggiore. Per capirli dobbiamo fare una apparente deviazione dalla nostra questione principale. A partire dagli anni settanta del Novecento, da saggi come *Le choc du future* di Alvin Toffler e la *Sociodynamique de la culture* di Abraham Moles, studiosi diversi e distanti (l'econometrico nordamericano John Naisbitt, gli italiani Aldo Visalberghi, grande pedagogista, e l'antropologo Michelangelo Pira, l'informatico danese Pelle Ehn), hanno accumulato riflessioni per dare evidenza a un distacco radicale, antropologico, che separa le società contemporanee da quelle del passato immediato e queste da quelle di un passato ancor più remoto. Tale distacco ha intaccato e modificato profondamente i rapporti con la natura e ha cambiato anche in profondo le nostre culture. Riflessioni e studi delineano uno schema tripartito, che in parte ricorda il ciclo vichiano delle civiltà.

Nelle arcaiche società contadine gli esseri umani erano a diretto contatto con elementi naturali da cui traevano sostentamento e ricchezza secondo tecniche maturate ed evolutesi lentamente da esperienze anteriori, il cui peso restava determinante nel volgere delle generazioni. Il luogo educativo per eccellenza era la "bottega familiare" cui, per pochi privilegiati tra i pochi privilegiati (Tocqueville insisteva su questo punto), si aggiungeva l'assimilazione di quelle più elaborate, ma pur sempre statiche tecniche di lettura, scrittura, computo necessarie ad assicurare alle società l'accesso alla sedimentazione documentata di esperienze passate. Nel XII secolo Pietro Abelardo scriveva nel *Carmen ad Astralabium filium* (vv. 957-60): *Sic et Aristotelem, cum praeceptore Platone/ Praesentes nobis propria scripta tenent;/ Sic reliqui tales verbis aliquando locuti/ Numquam desistunt per sua scripta loqui* "Così i loro scritti ci mantengono presenti Aristotele e il suo maestro Platone; così altri a loro simili che talvolta parlarono mai cessano di parlarci attraverso i loro scritti". Il rapporto con il passato: questo era il senso e valore della cultura intellettuale che faceva corpo con quelle società *past oriented*. Nell'Europa dopo il Mille, pur sorte e affermatesi nell'uso scritto privato e in certi usi poetici e letterari le parlate popolari, i *vulgares* del mondo neolatino, la *theotisca lingua* in quello germanico, la necessità di un rapporto stretto con il latino e la tradizione latina non era in discussione. Il latino era la lingua della cultura intellettuale, della religione, del diritto, della medicina, e gli antichi, da Aristotele e Platone a Virgilio, Lucano, Seneca erano fonti indiscusse di sapere. Non nell'Europa germanica, che pure con la cristianizzazione si era associata all'uso del latino come lingua colta, e non nell'intera Romania, sì però in certe condizioni linguistiche particolari, come quelle italiane, dove alcuni *vulgares* erano restati specialmente prossimi alla fonologia, alla morfologia e al lessico del latino, poteva anche accadere, come ha ipotizzato Silvia Rizzo, acuta filologa dell'umanesimo, che latino e toscano (ciò che due, tre secoli dopo si sarebbe detto italiano) si configurassero nella coscienza di Dante o Petrarca come un *continuum*, un patrimonio linguistico stratificato ma unitario: un "acroletto", oggi direbbero i linguisti *up to date*, una forma alta di lingua, e cioè il latino, e un "basiletto", una forma bassa della stessa lingua, e cioè il volgare. Dante, come si sa, non aveva dubbi sul fatto che il maestro del suo *stilo* toscano era Virgilio, e Petrarca pareva considerare un *divertissement* sonetti e canzoni del *Canzoniere*.

Pochi secoli ancora e gran parte del mondo europeo e, poi, americano doveva entrare in una nuova fase, quella delle culture industriali. In misura crescente la natura

tende in queste a ridursi essenzialmente a fonte di materie prime da estrarre ed elaborare con l'ausilio di macchine di complessità crescente, che si interpongono tra natura e umani creando intorno a loro una natura artificiale in via di permanente e rapido rinnovamento. Le esperienze del passato perdono valore rispetto alle esigenze della realtà presente e a queste sempre più stenta a provvedere la "bottega familiare", devono soccorrere istituzioni scolastiche capaci di dare ai più, se non a tutti, l'accesso alle tecniche e alle scienze del mondo nuovo. Poco prima di morire, nel 1620 Francis Bacon nel suo *Novum Organum Scientiarum*, fondante delle scienze moderne, nella *Summa partis secundae* enunzia una serie di famosi *aphorismi* (XXXVIII e sgg.) che insegnino a combattere gli *idola* che rallentano il cammino del conoscere razionale e scientifico: gli *idola tribus*, propri del genere umano, portato a fidarsi dei sensi (XLI); gli *idola specus*, il sentito dire, che ciascun individuo accetta perché, come nella caverna platonica, riceve una luce rifratta e fallace della vera realtà delle cose (XLII); gli *idola fori*, gli stereotipi socio-culturali contratti per la stessa necessità della vita in comune, perché *homines per sermones sociantur* e dal parlare comune contraggono la *mala et inepta verborum impositio* (XLIII); infine gli *idola theatri* (XLIV) che vengono dalla cultura intellettuale pregressa, dalla poesia, dalle narrazioni e favole *quae mundos effecerint fictivos et scaenicos* (XLIV). Questo era un taglio netto col passato e si profilava il predominio di quella «*éducation du plus grand nombre (...)* scientifique, commerciale et industrielle plutôt que littéraire» invocata due secoli dopo da Tocqueville. Nascevano e sono vissute per secoli le società e culture *present oriented*.

Nella seconda metà del Novecento, lo sviluppo stesso delle società industriali sotto il profilo della produzione e delle tecnologie, la conseguente *planetarizzazione*, come dapprima si disse, o *globalizzazione*, come poi si è preferito dire, e cioè l'intreccio e interferenza in tempo reale della vita economico-produttiva, sociale, politica e culturale di popoli e aree geografiche distanti, in forme e modi tanto profondi quanto imprevedibili; la nascita non solo e tanto di aggregazioni di stati, ma di strutture "oltre lo stato", analizzate da giuristi come Sabino Cassese, senza chiari poteri formali, ma con potente incidenza sulla vita quotidiana, nei commerci, nella ripartizione di materie prime, nei flussi monetari e finanziari; infine lo sviluppo tumultuoso sia dei saperi scientifici sia delle loro ricadute applicative crescentemente pervasive nella vita quotidiana, hanno dato spazio alla percezione del nascere di società e culture di tipo radicalmente nuovo. La natura tende a diventare un limite lontano, manipolabile, l'esperienza è immersa in quella che alcuni studiosi (Willem Kolff, Massimo Negrotti) hanno chiamato *terza realtà*, la realtà dei *biofatti*, di prodotti biologici artefatti, clonati, geneticamente modificati, e dell'artificiale programmato e costruito in sostituzione del naturale. La denominazione di questo *brave new world* genialmente descritto (perfino in parecchi dettagli) da Aldous Huxley già nel 1932, è incerta: si parla di *società postindustriali*, *dell'informazione*, *della comunicazione*, *della interdipendenza*, *della compresenza*, *dell'intrico*, *della conoscenza* (che ha i favori dell'ufficialità nell'Unione Europea) o di *società postmoderna*, con l'espressione lanciata nel 1979 da *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* di Jean-François Lyotard, e passata in tutte le lingue, specialmente nell'inglese britannico e nord-americano. Dietro la varietà dei nomi c'è la percezione comune e diffusa che la conoscenza delle esperienze del passato e la conoscenza e il controllo delle tecniche pro-

duttive in atto non bastano più a garantire la sopravvivenza di una certa società e delle sue strutture pubbliche e statali. Bisogna che quelle conoscenze si accompagnino o perfino cedano alla capacità di conoscere, capire, prevedere quali innovazioni potrebbero prodursi o stanno per prodursi sia all'interno di un paese sia in luoghi geopoliticamente lontani da quello della società in questione. Si apre così la fase delle società capaci d'essere *future oriented*.

In queste l'atmosfera stessa del tempo pare cospirare contro la persistenza degli studi classici. Che spazio mai può toccare alla latinità e greicità classica dopo queste transizioni epocali? Che c'entrano Orazio e Virgilio con le prospezioni econometriche regolanti il qui e l'oggi in base alle previsioni del domani e altrove? Le società post-moderne paiono avere travolto il ruolo che la tradizione latina aveva in parte conservato in Europa perfino oltre l'avvento delle stesse società industriali, in quanto il latino resisteva come lingua internazionale della cultura intellettuale e scientifica. La condanna del valore delle tradizioni letterarie e culturali è scritta da Bacone in latino. E ancora in latino scrivono Cartesio e Newton, Galilei, Grozio, Linneo, Hobbes e Leibniz, i padri, insomma, del pensiero e delle scienze proprie delle società industriali *present oriented*. È questo un punto su cui poi tornare. Ma per il latino (non parliamo del greco) parrebbe non esserci più spazio nel postmoderno. E del resto nell'opinione di alcuni perfino le molte, tante, troppe e troppo diverse settemila lingue parlate nel mondo sono considerate con fastidio e se ne profetizza la sparizione.

In effetti l'atmosfera del tempo porta a travolgere non il latino (e il greco), non Saffo, Aristotele e Virgilio, ma anche Dante, Shakespeare o Hölderlin, e, beninteso, Cartesio, Spinoza, Kant e via nominando. Pare in via di realizzarsi ciò che Huxley prefigurava nel suo *Brave New World*. Anche la minoranza intellettualmente più sofisticata, gli Alfa Plus, i soli cui fosse concesso nel Mondo Nuovo un pieno possesso dei saperi scientifici e tecnici (gli altri, a scendere, fino agli Epsilon Minus, ristretti in forme sempre più rudimentali di conoscenza e comunicazione), anche loro erano, sarebbero stati, saranno tagliati fuori da ogni rapporto non col latino o col greco, ma col passato e la storia. Le loro parole sono soltanto le parole e i significati del loro mirifico presente. A tutti è concesso ascoltarne fuori di contesti rigorosamente tecnici e scientifici: nelle interazioni private (ma non familiari, si nasce in provetta, si muore dolcemente sedati senza saperlo, non c'è più famiglia, *padre* e *madre* sono arcaiche parole obsolete, anzi un po' oscene) e negli slogan pubblicitari trasmessi, martellati dalla televisione: *ABC/vitamina D* è la poetica musica più diffusa. Alfa Plus appositamente addestrati sono incaricati di produrre slogan sempre nuovi per pubblicizzare i prodotti commerciali. Soltanto uno degli Alfa Plus pubblicitari, nella cui provetta genetica è caduta una goccia di alcol etilico in più, sente confusamente che nelle parole che adopera vibra qualcosa di strano, un di più che non sa bene che sia e gli resta oscuro fino al colpo di scena finale. Ma questa è finzione letteraria, torno al fatto.

Il fatto è che la questione nelle società più evolute di oggi non è latino sì o latino no, ma persistenza sì o no di un rapporto con le tradizioni linguistiche e non solo linguistiche del passato. Il problema è generale e si pone anche nei sistemi di

istruzione e nelle culture fuori dell'area euroamericana, erede della classicità greco-latina. Le tensioni manifestatesi dappertutto hanno esiti differenziati.

In Giappone, come è noto, la lingua è profondamente diversa dal cinese sia geneticamente sia strutturalmente. Essa si è assestata su uno standard basato sulla varietà di Tokyo e diffuso dopo l'epoca Meji, dunque in certo modo in parallelo cronologico con la diffusione dell'italiano in Italia. Ciò però è avvenuto più rapidamente e profondamente che in Italia in nesso con un elevato tasso di alfabetizzazione e, poi, di istruzione superiore e di lettura di giornali e libri, cui subito, dagli anni settanta dell'Ottocento, mirarono le classi dirigenti e l'intera popolazione. Nonostante le differenze di struttura tra il giapponese e le parlate della Cina e il cinese mandarino, il Giappone appartiene storicamente e culturalmente all'area dell'ideogramma cinese. Non solo storicamente, ma funzionalmente nell'uso contemporaneo l'ideogramma cinese è presente in scritture d'ogni sorta (e nella segnaletica urbana e autostradale). Quindi nelle scuole giapponesi è d'obbligo lo studio dell'ideogramma cinese e nelle scuole superiori, che da decenni coinvolgono l'intera popolazione in età scolare, fa parte del curriculum anche lo studio dei testi di giapponese antico, con una struttura morfologica differente dal moderno. Studiosi come Paolo Calvetti per chiarire la distanza ricorrono al paragone con il rapporto tra latino e italiano. Il "latino" dei giapponesi è dunque ben presente nella scuola mediosuperiore che tocca, giova ricordare, l'intera popolazione in età scolare.

In Cina nelle scuole è generale il rapporto con i testi del periodo classico e il cinese classico è presente nei ceti alfabetizzati anche come elemento fortemente identitario e unificante tra le molte diverse varietà di cinese e tra i diversi gruppi linguistici della Cina. Anche nella Cina contemporanea l'antico è ben lontano dall'esser messo da parte.

Per alcuni aspetti parallela alla vicenda giapponese e italiana è quella israeliana. L'apprendimento dell'ebraico biblico, di cui per secoli erano restati depositari solo i rabbini, con il costituirsi dello stato di Israele è stato il punto di partenza per la nascita e diffusione del neoebraico scritto e parlato, anche in quest'area connesso a un elevato grado di istruzione e a una forte volontà identitaria.

Più complessa e variegata è la situazione della Repubblica Indiana e del mondo arabofono. L'obbligo di brevità in questa sede rischia di tradire la complessità e varietà territoriale dei fatti.

La Repubblica Indiana conta 28 Stati federati e 7 territori. Le lingue parlate (assimilabili ai dialetti italiani o tedeschi, ai patois francesi) contate da *Ethnologue* nel 2007 sono 415, di cui solo alcune sono lingue ufficiali. L'hindi, scritto in alfabeto devanagarico (lo stesso del sanscrito), è la lingua ufficiale dell'Unione (art. 343 della Costituzione). L'art. 345 prevede lo statuto di «lingua ufficiale dell'Unione» per la lingua che ogni singolo stato sceglie di adottare come lingua ufficiale. L'uso dell'inglese in contesti ufficiali doveva cessare 15 anni dopo l'entrata in vigore della Costituzione, e quindi nel gennaio del 1965, lasciando il posto all'hindi. Le pressioni dei parlanti non-hindi hanno spinto il parlamento a emanare un *Official Languages Act* (1963) col quale è consentito l'uso ufficiale dell'inglese anche dopo il

1965, accanto all'hindi. Attualmente l'inglese è lingua ufficiale «sussidiaria», in teoria provvisoriamente, ed è ufficializzato il bilinguismo amministrativo. L'inglese resta di fatto la lingua dell'élite, strumento di forte selezione sociale. Lo statuto delle lingue ufficiali è regolato dalla Costituzione, dal già ricordato *Official Languages Act* (1963), dalle *Official Languages Rules* (1976) e dalle leggi regionali degli Stati. Gli artt. 344 e 351 della Costituzione contengono la lista delle 22 lingue oggi riconosciute dall'Unione (14 nel 1950). Fra queste figurava e figura anche il sanscrito che dal 2005 è qualificato «Classical Language of India» in quanto unica lingua non associata a uno stato o a una comunità specifici. L'inclusione del sanscrito è stata dovuta essenzialmente al forte valore simbolico di questa lingua, non certo a ragioni sociolinguistiche oggettive, dato lo scarso numero di parlanti nativi e/o abituali, circa 200.000 su una popolazione di un miliardo e duecentotrenta milioni (dati 2007). Questa valenza simbolica non è messa in discussione, anzi si va rafforzando e non solo per la spinta dei partiti nazionalisti. Ufficialmente le scuole superiori prevedono l'insegnamento sistematico di tre lingue: quella dello stato (quindi una delle 22 riconosciute costituzionalmente), l'hindi e l'inglese. A Nuova Dehli e negli stati in cui l'hindi è la lingua locale, come terza lingua è praticato lo studio del sanscrito dall'ultimo anno delle elementari alla soglia del triennio superiore.

Nelle università fino ad alcuni anni fa l'intero insegnamento era impartito in inglese. Da alcuni anni in molte università è invalso l'uso dell'hindi o di altra lingua locale, incoraggiato dalle autorità degli stati. L'inglese resiste nelle facoltà scientifiche. Il sanscrito è stato ed è presente nelle università come disciplina letteraria e linguistica, spesso con metodi tradizionali (lezioni orali del pandit, in classi poco numerose, talora in lezioni individuali), coltivato specialmente in scuole specializzate laiche o private e nei grandi centri di ricerca di studi sanscriti apprezzati internazionalmente (per esempio il *Bhandarkar Oriental Research Institute* di Poona). Più interessante ai nostri fini è che si vanno affermando diverse università sanscritofone (a Varanasi, Puri, Tirupati, etc.) in cui insegnamenti delle materie principali sono assicurati in sanscrito, comprese le materie scientifiche. Dal 2002 nuovi corsi di laurea che comprendono il sanscrito sono stati creati su proposta del Ministry for Human Resources and Development che intende incoraggiare lo studio del sanscrito a livello universitario. In tal modo il sanscrito, incontrastata lingua religiosa dell'induismo, entra nel mondo laico degli studi, carico di valenze simboliche, talora mitizzate come spesso è avvenuto per il latino (anche il sanscrito è stato esaltato come lingua matematica!), sgradite a una parte degli universitari, ma in via di accoglimento sempre più largo.

Infine il vasto, decentrato mondo arabofono. La sua unità persistente è garantita non tanto dalla relativa similarità dei diversi arabi locali parlati e scritti, di limitata intercomprensibilità, quanto dalla presenza religiosa e tuttavia pervasiva dell'arabo coranico. Attraverso questo si prolunga e vive, anche oltre il mondo arabofono, in aree iraniche o turcofone, una grande tradizione di scritture letterarie e scientifiche in arabo classico, ben presente nelle scuole e nelle culture. In molti paesi ciò non avviene senza problemi, per le interferenze tra l'uso dell'arabo classico, i differenti arabi parlati e le lingue di colonizzazione tuttora presenti (il francese nel Maghreb e Libano, l'inglese a Gerusalemme, in Palestina ed Egitto). Di ciò vi sono contrastanti valutazioni locali.

Edward Said, osservatore acuto e profondo conoscitore dall'interno del mondo islamico, nato a Gerusalemme e educato al Cairo, in scuole inglesi per élites arabe, pasaporto cristiano palestinese accanto a quello statunitense, professore di letterature comparate alla Columbia University, nella sua suggestiva autobiografia *Out of Place, Sempre nel posto sbagliato*, si è fermato ripetutamente sugli aspetti linguistici della sua infanzia e adolescenza, sui contrasti tra l'arabo egiziano del padre e l'arabo *shami*, damasceno, della madre, buona conoscitrice anche dell'arabo classico. L'ultimo suo saggio, apparso in «Le monde diplomatique» (settembre 2004) e ripreso in italiano da «Internazionale», fu dedicato proprio ai rapporti tra il moderno arabo classico e le parlate arabe locali. In chiusura Said racconta di quando molti anni prima tornando al Cairo vi tenne un suo primo discorso in arabo classico. Lo parlava ormai da americanizzato, con brevi *statements* e qualche stento. Gli fu rimproverato di parlare sì con chiarezza e nettezza, ma con scarsa eloquenza, con poca retorica: un pregio nelle isole britanniche e negli States, là invece: un difetto. Questo fu oggetto di riflessione per lui in anni successivi, fino alla fine. Nello stesso articolo Said ricorda che nei giorni dell'invasione statunitense in Afghanistan, sulla rete satellitare Al Jazira si potevano seguire dibattiti e reportage introvabili sui media statunitensi. Secondo Said colpiva, a prescindere dal contenuto delle trasmissioni e nonostante la complessità e drammaticità dei problemi affrontati, l'elevato livello di eloquenza che caratterizzava i partecipanti. E, sfidando ovvi pregiudizi, Said aggiunge che questo valeva anche per le persone più repellenti, compreso Osama Bin Laden, che parlava e parla con voce dolce un perfetto arabo classico moderno senza esitazioni, senza commettere il minimo errore. Secondo Said anche questo pesa sull'influenza che egli esercita in tutto il mondo arabo e islamico.

Dunque il dilemma latino (e greco) sì, latino (e greco) no ha una forma più generale: tradizione antica sì, tradizione antica no. E nel vasto mondo ha soluzioni meno sommariamente liquidatorie di quelle affermatesi in parecchi paesi europei e che si profilano in Italia.

Nel suo *De la démocratie* anche Tocqueville si sottraeva a una conclusione totalmente liquidatoria con un argomentare un po' paradossale. Come ho già accennato, egli sottolineava che le opere letterarie del mondo greco e latino hanno radici in società solo sedicenti o mitologicamente democratiche, in realtà aristocratiche, e sono frutto degli *otia* di minoranze ristrette e privilegiate, alle quali soltanto erano destinate. Ma proprio perciò, diceva Tocqueville, basta un solo sguardo alle letterature antiche «pour découvrir que, si les écrivains y ont quelquefois manqué de variété et de fécondité (...), ils ont toujours fait voir un art et un soin admirables dans les détails; rien dans leurs oeuvres ne semble fait à la hâte ni au hasard; tout y est écrit pour les connaisseurs, et la recherche de la beauté idéale s'y montre sans cesse. Il n'y a pas de littérature qui mette plus en relief que celle des Anciens les qualités qui manquent naturellement aux écrivains des démocraties. Il n'existe donc point de littérature qu'il convienne mieux d'étudier dans les siècles démocratiques. Cette étude est, de toutes, la plus propre à combattre les défauts littéraires inhérents à ces siècles; (...) Ceux qui ont l'ambition d'exceller dans les lettres, chez les nations démocratiques, doivent souvent se nourrir des oeuvres de l'Antiquité. C'est une hygiène salutaire: elles ont des qualités spéciales qui peuvent merveilleusement servir à contrebalancer

nos défauts particuliers. Elles nous soutiennent par le bord où nous penchons». Tuttavia, egli argomentava, i bisogni essenziali delle società democratiche sono e restano altri. Sicché «le grec et le latin ne doivent pas être enseignés dans toutes les écoles; mais il importe que ceux que leur naturel ou leur fortune destine à cultiver les lettres ou prédispose à les goûter trouvent des écoles où l'on puisse se rendre parfaitement maître de la littérature antique et se pénétrer entièrement de son esprit. Quelques universités excellentes vaudraient mieux, pour atteindre ce résultat, qu'une multitude de mauvais collègues où des études superflues qui se font mal empêchent de bien faire des études nécessaires».

La soluzione malthusiana adombrata da Tocqueville è stata di recente rammentata con simpatia da un classicista di grande apertura mentale come Luciano Canfora. Essa sembra vicina a quella che si prospetta per il sanscrito in buona parte dell'India. In India però vi è certo un di più che manca in Tocqueville, e cioè la consapevolezza del valore intellettuale e identitario, non meramente letteristico, del rapporto persistente con la tradizione antica. Questa assenza non è il solo limite del paradossale salvataggio proposto da Tocqueville. C'è un punto debole a doppia faccia che val la pena rendere evidente ai fini più generali della discussione.

Non tutto il lascito classico greco e latino, l'unico soltanto cui Tocqueville pensava, ha i caratteri di *soin admirable dans les détails* generosamente attribuitigli: parti significative di questo lascito, da molti testi del corpus ippocratico a quelli del corpus aristotelico, a Epicuro (in modo programmatico) e a Polibio, non sono nate in funzione della *recherche de la beauté idéale* (a me pare, ma potrei sbagliare, che ciò valga anche per molte parti delle affascinanti *Storie* di Erodoto). E, d'altra parte, altre fasi letterarie meno lontane nel tempo, stilnovismo, petrarchismo, gongorismo, eufuismo, presentano fino all'ossessione i tratti di rifinitezza formale elogiati da Tocqueville. Ma il limite che appare più forte è un altro, conforme al tempo di Tocqueville e, per la verità, restato comune anche a gran parte del secolo e mezzo successivo, ed è l'idea dimezzata di latinità che si prospetta, un dimezzamento che toglie gran parte della forza a chi vorrebbe argomentare un sì non limitato alla formazione di cultori di belle lettere avulsi dalle necessità delle società moderne.

Siamo con ciò dinanzi a un punto dirimente dell'intera questione della funzione attuale riconoscibile al patrimonio greco e latino: l'ampiezza con cui lo consideriamo. Se guardiamo al solo patrimonio dell'età antica e soltanto alla sua componente letterariamente più elaborata, anche chi ama i testi antichi si trova in difficoltà a negare che quelle opere appartengono a un mondo lontano e che la loro voce è solo una di quelle che possono animare e animano le culture e gli intelletti del mondo moderno. Quest'ottica meramente classicistica e in larga misura prevalentemente letteraria oscura il ruolo che latinità e grecità hanno avuto e hanno in Europa e oltre i confini europei. Soltanto se lo sguardo si allarga a ciò che latino e greco sono stati per la costruzione ed elaborazione della comune cultura europea nell'età cristiana, medievale, umanistica e moderna ci rendiamo conto che latinità e grecità sono l'intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica, intellettuale, scientifica dell'Europa e dell'Occidente moderni. La presenza di questa intelaiatura,

la sua incidenza sul costituirsi dei pur differenti patrimoni linguistici nazionali è paragonabile e forse superiore a ciò che l'ideogramma cinese è stato ed è nella tradizione giapponese e, ben ovviamente, nel cinese mandarino e nelle altre lingue della Cina, che il sanscrito è stato ed è in India e nella tradizione buddistica oltre l'India, nell'intero Sud-Est asiatico, che è l'arabo classico per gli arabi regionali, che l'ebraico biblico e rabbinico è per il neoebraico.

Forse non è chiaro (magari non lo è nemmeno per qualche linguista) che cosa è nella vita delle persone e delle comunità ciò che diciamo *patrimonio linguistico* o, più semplicemente, *lingua*. Si può parlare a lungo e circostanziatamente di ciò, ma già in sedi più tecniche ho ricordato che nella sostanza delle conclusioni la teoria non va molto oltre ciò che Albert Einstein ha detto con molta semplicità e nettezza nella sua autobiografia intellettuale: «La maggior parte di quanto sappiamo e crediamo ci è stata insegnata da altri per mezzo della lingua che altri hanno creato. Senza la lingua la nostra facoltà di pensare sarebbe assai meschina e paragonabile a quella degli altri animali superiori». Diverse le une dalle altre, le lingue, per chi anche d'una sola si renda padrone, sono ciascuna un *magazzino de dogana* (come diceva Belli, il poeta romanesco): non solo una immensa banca dati di forme simboliche, ma una base amplissima e condivisa di conoscenze, di potenzialità ideative, di modalità affettive e relazionali, una base che diventa immensa, elaborata e raffinata nel caso delle lingue delle società più complesse e sviluppate che (sarà un caso?) sono anche quelle di più lunga tradizione. L'essere partecipi di una lingua e di una lingua di cultura, dunque (di nuovo: per caso?) di antica tradizione, è una vera rampa di lancio per le più innovative imprese del pensiero, e non solo delle creazioni letterarie. Molti secoli fa un fautore dell'umanesimo in Germania condensava quest'idea in alcuni allegri versetti: «Hier Jugend geh' zur Schuhle/ und mit der Musa bühle/die man Antike nennt. /Was neues man erfindet/ sich auf den Alten gründet: das Neue man so erkennt», «Giovane, vieni a scuola, e gioca con la Musa che chiamano Antichità. Ciò che uno trova di nuovo poggia sugli antichi, e così ci si rende capaci del nuovo».

Ancora qualche cenno per concludere. Se tra le lingue europee ci sono tratti comuni, e ci sono, ciò è dovuto quasi totalmente alla condivisione dell'eredità linguistica greco-latina. Questo non vale solo per le lingue neolatine: in queste l'eredità latina diretta, popolare, è parte minore rispetto all'apporto dei fatti di rilatizzazione colta (per dare un'idea ricordo che nel lessico italiano contemporaneo usuale tra le parole non neofornate, ma ereditate dal latino quelle direttamente risalenti o attribuibili già all'età classica sono appena un quinto rispetto a quelle parole entrate con la rilatizzazione colta attraverso i testi tardomedievali, umanistici e moderni). Questi fatti di rilatizzazione, dovuti alla incidenza della latinità medievale e moderna, accomunano alle lingue neolatine anche le lingue dell'Europa germanica e, pur se in parte minore, anche slava e ugrofinnica. Spero di avere contribuito a mostrare ciò in altri lavori specifici sia sul lessico italiano sia sulla presenza del latino nelle lingue europee. Mi limito a citare ora solo due lavori altrui, entrambi di grande rilevanza non solo specialistica. Come era noto da precedenti ricerche, l'inglese si è venuto sviluppando attraverso una progressiva latinizzazione sia diretta, attraverso l'assunzione di vocaboli del latino classico, medievale e moderno, sia indiretta, attraverso l'apporto di latinofrancesismi e, anche, di italianismi (presenti nel

lessico generale inglese in percentuale superiore a quella degli anglicismi in italiano!). Il risultato di questo processo secolare è che soltanto il 10% del vocabolario inglese è filiazione diretta del vocabolario di matrice germanica, il quale per il resto è stato soppiantato da apporti diretti o indiretti del latino. Uno studioso britannico, James H. Dee, con i due volumi del suo *Lexicon of Latin Derivatives in Italian, Spanish, French, and English* (1997), ha mostrato che nel vocabolario comune (non in quello specialistico in cui la presenza di latino-grecismi è ancora forzosamente maggiore stante il peso del latino scientifico internazionale nel costituirsi delle terminologie mediche e biologiche di qualunque lingua) l'inglese è secondo solo all'italiano nell'essere "la più latina" delle lingue d'Europa. La conseguenza un po' paradossale si trae grazie a uno studioso tedesco, Manfred Görlach, e al suo *Dictionary of European Anglicisms: A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages* (2004). Grazie a lui abbiamo la possibilità di comprovare analiticamente che per la maggior parte gli anglicismi diffusi oggi nelle lingue europee sono, in realtà, anglolatinismi che, per il tramite dell'inglese, continuano a rafforzare tuttora la presenza dell'eredità latina. Anche per il tramite inglese l'eredità latina è ben presente nel mondo linguistico e culturale contemporaneo.

Queste considerazioni paiono offrire argomenti per rispondere sì alla domanda iniziale. Tuttavia occorre ammettere che il sì comporta non una continuazione inerziale, ma processi innovativi difficili almeno in Italia. Bisogna persuadere i classicisti, depositari del diritto di prelazione sulla questione, che latino non vuol dire solo latino classico, vuole dire anche latino in quanto vettore della grecità e, soprattutto, vuole dire latino cristiano, medievale e moderno. Bisogna persuaderli che questo ampliamento di visuale è una condizione preliminare per il rinnovamento dei contenuti e delle motivazioni dello studio scolastico e specialistico delle lingue nate e vissute alcuni secoli in Grecia e a Roma antica, ma vissute poi e sviluppatasi per oltre un millennio nell'Europa medievale e moderna. Bisogna ripensare i modi di studio di queste lingue perché siano apprese seriamente una volta che seriamente siano insegnate. Bisogna allora ripensare la formazione universitaria di chi intende studiare e insegnare queste lingue e bisogna organizzare i sistemi scolastici mediosuperiori: la canalizzazione precoce non è una buona soluzione, per il latino o per qualsiasi altra materia. Bisogna spiegare ai tecnocrati dell'istruzione che non sono Gramsci o Giuseppe Lombardo Radice a ricordarcelo. Sono i preziosi dati comparativi internazionali accumulati negli ultimi quarant'anni da IEA, OCSE e, ora, PISA e PIRLS. Sappiamo analiticamente ormai che le canalizzazioni precoci sono un danno secco per l'istruzione mediosuperiore. Rendono le scuole e i sistemi che mescolano gli allievi diversi per provenienza sociale, gradi di competenza, vocazioni. Rendono se, beninteso, sono consapevoli di tale diversità. Rendono se si investe nel formare insegnanti in grado di fare della diversità uno stimolo e una ricchezza. Rendono se un paese crede e investe nella sua scuola.

Chi vuole seriamente preservare la presenza degli studi classici deve lavorare non solo per questi, ma per un impianto della secondaria superiore che riprenda l'idea che fu delineata nel 1969 nel seminario di Frascati, che doveva preludere a quella riforma della secondaria che, non ci si deve stancare di informarne i distratti, non c'è poi mai stata. Bisogna lavorare perché i decisori politici abbandonino l'idea delle

canalizzazioni precoci (di qua i giovinetti di buon censo che eventualmente studino anche latino e greco, di là i banausici figli di altri ceti) a favore di un impianto diverso (del resto già ben sperimentato) di un canale mediosuperiore unico in cui intorno agli assi obbligati e portanti della lingua materna, delle lingue straniere moderne, della matematica e della storia, vi sia in ciascun istituto scolastico una ricca offerta comune a tutti di materie opzionali scientifiche, socioeconomiche e linguistico-letterarie e agli allievi sia dato e chiesto di fruirne conquistando di anno in anno la sufficienza media nel complesso delle opzioni oltre che delle scelte obbligate. Chi non vuole studiare latino o prende un voto striminzito dia prova di studiare bene fisica o economia o diritto, e viceversa. Ma la termodinamica e Orazio, l'economia politica e i testi della latinità moderna circolino nell'atmosfera complessiva di ogni istituto scolastico.

Latino (e greco) sì non è dunque una scelta pacifica, porta a imbattersi in problemi difficili che esigono impegno di lunga lena, cultura psicopedagogica, scientifica, statistica e storica in chi deve decidere. Non è una scelta destinata a vita facile nelle presenti condizioni nazionali.

Non c'è dubbio: la vita di chi risponde no alla domanda iniziale è assai più semplice e fa simpatia ai ministri del tesoro perché riduce il numero degli insegnanti. Ma è un debito di onestà civile e intellettuale dire chiaramente anche ai fautori del no che la tradizione greco-latina non fa parte del passato. Vive nel patrimonio attuale delle nostre lingue, è la trama di ciò che in esse è vocabolario sia di base sia comune. Chi vuole avere un dominio sicuro dell'italiano, in una misura certo particolare che forse solo l'inglese condivide, ma anche delle altre lingue dell'Europa moderna farebbe bene ad avere notizia delle matrici propriamente linguistiche latine e grecolatine. Le traduzioni cui pensano alcuni come Giovanni Reale vanno bene per allargare le teste, traduzioni da tutte le lingue e anche da greco e latino. Ma non bastano a garantire ciò che serve al pieno dominio di lingue come le nostre che portano nella loro ossatura sintattica e nella semantica dei loro lessici e delle loro espressioni la presenza viva della grecità e della latinità antica, medievale e moderna. Chi, ignorando queste matrici e promovendone l'ignoranza, crede di dar solo un calcio al passato, a un passato tedioso, deve sapere che in Europa e nelle Americhe dà un calcio al presente e anche al futuro delle nostre piene capacità di comunicare, intenderci e intendere con le nostre parole di oggi in cui si continua l'ieri delle lingue classiche. Forse non merita che gli si dica che *cintato ha il senno di fredda tenebra*. Ma certo occorre ricordargli che si preclude molto e di molto priva che è in via di formarsi. E per quel che una lingua è, per quel che per le persone e i popoli è un pieno *empowerment* linguistico, il molto non è una faccenda solo letteraria o di bello stile. Riguarda la nostra capacità di elaborazione intellettuale e di orientamento "nel mondo grande e terribile". Il racconto di Huxley si conclude in modo istruttivo da questo punto di vista. Gli Alfa Plus devianti, a causa di una goccia d'alcol nelle loro provette, prima di essere spediti al confino nelle inospiti isole Falkland-Malvine, sono ricevuti dal Gran Governatore e scoprono che lui, Sua Forderia Mustafà Ford Gran Governatore, e gli altri del Consiglio Mondiale, loro custodiscono, posseggono e leggono i vecchi libri del passato ad ogni altro preclusi. Per governare e orientarsi nel futuro bisogna sapere bene da dove si viene. La morale della favola

huxleyana sembra suggerire il rovesciamento di un famoso aforisma di Nietzsche: non sarete partecipi del presente, non saprete costruire il futuro, se non saprete intendere la parola del passato.

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull'insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?
2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

Proposta: anche sulla base delle proposte e dei disegni di legge parzialmente approvati negli anni '70, propongo il superamento degli attuali licei (classico, scientifico, linguistico, etc.) e l'istituzione di un liceo unitario con quattro materie fondamentali obbligatorie (italiano, lingue straniere moderne, matematica e storia), più una ricca offerta di materie opzionali, tra cui latino e greco.

¹ Ringrazio coloro con cui ho potuto discutere questo lavoro, oltre naturalmente Attilio Oliva: Carlo Bernardini, Paolo Calvetti, Sabino Cassese, Giuseppe D'Ottavi, Leopoldo Gamberale, Federico Masini, Shigeaki Sugeta.

Rosario Drago

Laureato in lettere antiche presso l'università di Padova, ha insegnato nei licei e negli istituti superiori. Nel 1983 è diventato preside e ha svolto attività di ricerca e formazione. Responsabile dell'ufficio legislativo dell'ANP (Associazione nazionale presidi), è stato consigliere ministeriale, membro di numerose commissioni di studio e consulente del Cnoa (Consorzio interuniversitario per l'organizzazione aziendale). Oggi lavora come ispettore presso il Dipartimento dell'istruzione della Provincia autonoma di Trento e dirige la collana di "Management scolastico" della Casa editrice Erickson.

Alcune pubblicazioni.

(con Antonino Petrolino) *I capi di istituto in Europa*, 1996.

La misurazione delle prestazioni delle scuole secondarie superiori, 1995.

Carta dei servizi e innovazione scolastica, 1997.

La nuova maturità, 2000.

85 esami compreso il tuo, 1999.

(con Alessandra Cenerini) *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, 2000.

L'insegnante maestro. Ascesa e declino di un intellettuale, 2001.

Attirare, formare e trattenere gli insegnanti migliori, Sezione Italia, OCSE, 2003.

Conversare con gli uomini degli altri secoli è quasi lo stesso che viaggiare, ... ma quando s'impegna troppo tempo a viaggiare, si diventa alla fine stranieri nel proprio paese, e così chi è troppo curioso delle cose del passato diventa, per lo più, molto ignorante di quelle presenti. (Cartesio, Discorso sul metodo).

1. La scuola del latino (e del greco) ieri e oggi

È un errore isolare il tema dell'insegnamento del latino (e del greco) dal contesto organizzativo, curricolare e culturale in cui esso ha trovato, nel passato, legittimità e prestigio. Infatti, l'insegnamento del latino ha avuto una sua relativa vitalità in due condizioni date:

- quando era una disciplina professionale (per teologi, giuristi, notai, letterati, etc.) e una lingua veicolare della cultura internazionale;
- quando era legato alla struttura organizzativa del liceo, di una scuola intesa come istituzione finalizzata alla selezione delle élite nazionali.

In tutti e due i casi il liceo "ideale" per il latino funzionava come un monastero di un ordine regolare. Le leggi della scuola non erano quelle della società, le domande sociali non vi entravano, i sessi erano separati. Nella scuola come istituzione, l'insegnante non conosceva che "scolari", non bambini o adolescenti, nella stessa maniera che la Chiesa non conosceva (né conosce) che anime. La cultura scolastica era soprattutto "scolastica". Essa collocava le discipline più astratte e le meno "utili", in primis le lingue morte, al di sopra di tutto, e le discipline più pratiche e le più

“utili” erano anche le meno valorizzate dalla scuola. Il criterio di eccellenza era unico e indiscutibile. Il programma si rivolgeva esclusivamente ai “credenti”, ai “privilegiati” disposti, per nascita o per talento, a giocare il gioco della scuola.

Questo “santuario” è stato mantenuto finché i sistemi scolastici sono stati fortemente gerarchizzati e finché hanno realizzato una selezione a monte degli studi secondari. Fino agli anni '60, infatti, tutti i sistemi hanno operato una selezione scolastica, e dunque sociale, al termine della scuola elementare, aperta a tutti fin dall'inizio del Novecento. Il santuario aveva dunque un prezzo elevato. Esso implicava una distanza della scuola dalla società, una separazione netta tra l'adolescente che appartiene alla famiglia e lo “scolaro” che appartiene alla scuola, e una selezione prima dell'ingresso nel percorso degli studi lunghi. La scuola elementare dava le basi e i rudimenti di una cultura nazionale, la scuola tecnico-professionale doveva preparare i ragazzi del popolo a certi mestieri, l'insegnamento secondario offriva una cultura umanistica “gratuita” ai privilegiati per censo, nascita o talento.

Questo modello, di provenienza gesuitica, ha ceduto a cominciare dal secondo Dopoguerra.

Durante gli ultimi quarant'anni, la maggior parte dei paesi europei ha visto declinare la forma della scuola istituzione in molti modi: la modernizzazione culturale che ha reso più sensibili alla diversità dei valori, la massificazione, che ha sgretolato le pareti del monastero dove erano rinchiusi le lingue morte, facendo entrare il “disordine sociale” nelle aule delle scuole. Si può fare la lista di questi disordini che gli insegnanti percepiscono come una crisi del loro ordine regolare. La massificazione dell'insegnamento secondario ha inaugurato l'ingresso, anche nei licei, di nuovi studenti che non sono né privilegiati, né “meritevoli e bisognosi”, ma che sono ragazzi e ragazze che introducono la loro vita e la loro cultura giovanile dentro la scuola. Con essi, i problemi sociali sono entrati anche nella scuola che se ne è trovata ovunque destabilizzata.

Inoltre, la scuola di massa ha accentuato in modo considerevole l'importanza dei diplomi sulle posizioni occupate dagli attori al momento della loro entrata nella vita professionale. Questa logica ha sviluppato un *utilitarismo* scolastico, e il programma del liceo si è trasformato in mercato sul quale gli individui vanno cercando i beni necessari alla loro integrazione sociale.

In sostanza, 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.

Pertanto uno dei suoi obiettivi principali e perfettamente legittimi anche in un contesto moderno, cioè l'accesso diretto al grande patrimonio della cultura antica, viene mancato. Si avvera così la profezia di Arturo Graf: *“Gli studi classici moriranno di morte lenta, da sé, sopraffatti dalla necessità dei tempi. A poco a poco il livello loro andrà tanto*

abbassando che non si troverà più gli insegnanti necessari; e non credo di dir cosa nuova dicendo che già ora son troppi gli insegnanti di greco e di latino impari all'ufficio. Finalmente, quando l'insegnante classico non sarà più che un'ombra, dopo molto altro tempo perduto, e molt'altra fatica spesa invano, verrà fuori il decreto che lo sopprimerà nelle scuole secondarie. Già tanto nessuno crede che tra gli errori più funesti sieno gli errori pedagogici" (1887).

2. La resistenza dei pregiudizi

Nonostante queste trasformazioni, l'insegnamento del latino - meno del greco - continua a reggersi su alcuni pregiudizi che impediscono di impostare correttamente il problema di una sua nuova collocazione nei curricoli della scuola di massa.

Queste, a mio parere, le giustificazioni, che non reggono più all'analisi obiettiva:

- *l'abuso che i propagandisti dell'insegnamento del latino e del greco fanno del termine "uomo".* Tale abuso ha un profondo limite: per il semplice fatto che ci sono anche le donne. Inoltre, con l'apertura dei mezzi di comunicazione planetaria, con la circolazione delle persone, le "famiglia umane" si sono moltiplicate, trascinandoci verso una babele di linguaggi e di atteggiamenti che alcuni giudicano terribile ed altri invece straordinaria. Di conseguenza, il suo uso è escluso non solo perché è sommamente astratto, ma soprattutto perché è etnocentrico: si parla di un tipo di uomo (bianco, maschio, occidentale e neo-umanista) per intendere tutti. Solo che questi tutti sono troppi e troppo variegati per rientrare in una sola categoria e per sentirsi pienamente rappresentati in essa. *"Non c'è scuola dove ci sia questo 'uomo' e a continuare a cercarlo si rischia di perdere di vista la creature concrete che ci stanno di fronte"* (Stella, 2006);
- *l'identità tra cittadinanza e cultura letteraria* (il cittadino/letterato). Secondo gli apologeti dell'insegnamento delle lingue morte, tutti coloro che non hanno avuto la straordinaria fortuna di avere contatto con il latino e il greco, oltre a non essere uomini compiuti, sono anche mezzi cittadini che hanno scarsa coscienza civica, insieme a una scarsa cultura. Insomma, più dei tre quarti della popolazione, compresi sociologi, astrofisici, economisti, vagano perduti in un mare di tecnicismi dei quali sfugge loro, oltretutto, l'etimologia. E da qui parte tutta la filiera delle disgrazie del mondo moderno, che sono da addebitare quasi per intero all'assenza di coscienza o spirito critico, dovuti alla mancanza di approfondimento di quelle materie considerate l'unica chiave per capire il presente;
- *la continuità della tradizione classica (passe-partout di ogni conoscenza).* Questo assioma, con il quale si cerca di legittimare l'insegnamento del latino e del greco per un milione di giovani, viene dato per scontato. In realtà il classicismo è oggi sospeso fra un paradigma continuista (le "radici") e uno differenziale. A partire dal boom antropologico degli anni '60 il paradigma della differenza cambia di segno: i classici non sono più amati in quanto avi venerandi, o rifiutati in quanto estranei, ma amati e studiati proprio in quanto estranei, in quanto esotici. Persino la "pubblicità" di questi insegnamenti fa costante riferimento alla dimensione della diversità per convincere i "clienti" a studiarli: *"il latino è 'lontano' - e quindi appetibile, interessante perché esotico, strano ed estraneo, magari un lusso intellettuale e culturale, e perfino uno 'status symbol'... mi permetto di parlare anche di un trucco che forse mobilita l'interesse dei giovani: il lusso culturale e l'orgoglio di essere un po' diversi. Chi studia il latino fa qualcosa di straordinario, si offre in qualcosa di particolare,*

si differenzia dalla massa di coloro che imparano solo ciò che possono adoperare direttamente dietro l'angolo. Il latino è bello perché è diverso (Weissengruber, 2003).

Questi pregiudizi dimenticano che il vero problema non è più quello di dimostrare la superiorità di una cultura (gratuita, disinteressata, etc.), le sue *doti magnifiche e progressive* rispetto ad un'altra (scientifica, professionale, etc.), ma di decidere quella che è *preferibile* in una situazione culturale, economica, sociale ed anche individuale data. La scuola è una variabile *dipendente* delle condizioni sociali; se non comunica con queste condizioni *perde di senso*, e per gli studenti trasmette una cultura invece che disinteressata, *senza interesse*.

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 professionale, 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 particolari.

3. ... e un passato da non dimenticare

Goebbels era il primo della classe in greco e studiò filologia classica, Gregor Strasser amava Omero e leggeva correntemente gli autori classici, Himmler, figlio di un greista, frequentò brillantemente il Gymnasium di Landshut (Read, 2006); dall'altra parte della barricata, Stalin leggeva abitualmente il "suo" Platone nell'originale greco (Sebag Montefiore, 2007).

Dalle nostre parti, quasi totale fu lo schieramento dei classicisti e degli storici a fianco del regime. Innegabilmente il fascismo fu l'ultimo tentativo di collocare il latino al centro di una politica culturale (e scolastica) e di una ideologia di massa: *"la ragione storica - diceva Bottai - a favore del potenziamento degli studi classici è per così dire, solo ed esclusivamente italiana. La nostra terra, infatti, è impregnata della gloria dei grandi scrittori classici, è il quadro meglio fatto per rendere più viventi, più possenti quegli scritti insuperati, la cui bellezza i secoli non hanno alterato... Si può veramente dire che i classici costituiscono un sacro nostro patrimonio nazionale, che va difeso come cosa che appartiene ai nostri padri, appartiene a noi e apparterrà alle future generazioni"* (Bottai, 1939).

È inutile negare che questa orgia di classicismo fu all'origine della reazione anticlassica del dopoguerra e della scomparsa del latino e del greco obbligatorio nei corsi superiori delle scuole di quasi tutta Europa e degli Stati Uniti. La difficoltà dell'Italia di arrivare alle stesse rapide conclusioni fu dovuta essenzialmente a due cause: la continuità culturale delle élite letterarie e intellettuali (per non parlare della burocrazia del nostro Ministero, Zunino, 1985) formatesi in quella retorica; un antifascismo che si applicò alla critica della Repubblica di Salò piuttosto che al regime e al suo impianto istituzionale e culturale, compreso il liceo classico (Vivarelli, 2003).

Se le tragiche vicende del secolo scorso dimostrano che “umanistico” ed “umano” non vanno sempre d'accordo, insegnano anche che nessun curriculum per quanto prestigioso può pretendere di avere il monopolio della formazione dei cittadini, tanto meno dell'“uomo” o dell'“uomo nuovo”, sia esso fascista, sovietico, ma anche dell'uomo “integrale” cristiano o di quello del kibbutz sionista.

Il compito dell'istituzione scolastica - più modesto e, insieme, più prezioso - riguarda essenzialmente l'efficacia con cui la scuola riesce a trasmettere conoscenze e competenze essenziali ritenute vitali per i giovani e il loro inserimento nella vita attiva di cittadini. In ogni caso, il curriculum moderno in una società democratica non può essere concepito come trascendentale e sottrarsi alla valutazione, al *rendere conto* delle conseguenze e degli effetti a medio e lungo termine sulla società, sulla cultura e sull'economia di un paese, oltre che sui destini dei singoli individui.

4. Familiarità e nostalgia del liceo “di una volta”

Oggi, nessun allievo di liceo dopo cinque anni di studio - salvo una minoranza statisticamente irrilevante - riesce a leggere (“d'impronta”, “ad apertura di pagina”, “a prima vista”) un qualsiasi testo latino o greco. Abbiamo prove che questo avveniva anche nel passato (Waquet, 2004), ma tale ignoranza era “coperta” da giustificazioni esterne che apparivano alle famiglie ed anche agli allievi come sufficienti a sostenere una fatica apparentemente inutile.

Purtroppo la nostra élite, che con un'età media di 61 anni (Carboni, 2007) ha frequentato quasi tutta il liceo classico o scientifico nella sua ultima versione anni '60, non riesce a prendere le distanze dal ricordo e soffre quindi di una eccessiva *familiarità* con quel passato. Tale familiarità è il più formidabile ostacolo al cambiamento della nostra scuola e, in particolare, alla soluzione del problema dell'insegnamento obbligatorio delle lingue morte nei licei. Infatti, le fortune di queste élite e le loro carriere si sono costruite su quel modello di formazione. Per questo continuano a rivolgersi la medesima domanda: “*Perché il liceo dovrebbe cambiare se mi ha portato qui, con una laurea, un buon posto, una buona cultura, etc.?*”. Esse, mentre osservano la Riforma di turno, non riescono a percepire le ragioni e le urgenze del cambiamento, fatta eccezione per qualche modesto ritocco; tutto il resto non ha alcun senso e non si collega a nessuna evidente necessità sociale. Il liceo della loro giovinezza è l'unico criterio di giudizio e di orientamento.

Il criterio di familiarità, inoltre, consente a queste élite di utilizzare le competenze acquisite in quel liceo per trasmettere ai figli, senza rischio, un vantaggio competitivo che consente loro, gli eredi, di mantenere la posizione sociale dei padri. Questo spiega anche il clima apologetico e di nostalgia che circonda ogni discorso sul liceo, soprattutto il classico. Eppure questa nostra classe dirigente, quasi tutta “liceale”, non gode affatto buona fama tra gli storici, i sociologi, gli economisti e gli esperti in generale. Secondo questi analisti è difficile individuare quale sia il “valore aggiunto” dell'apprendimento di massa del latino e del greco (e della storia della letteratura italiana) in licei dove regna “*una cultura retorica, astratta, incapace di sintesi... una cultura fatta di assoluta noncuranza di confronto con la realtà e con i risultati concreti, chiusa com'è nell'attenzione alla parola, alla forma e alla norma, una cultura che considera con sufficienza la ricerca di semplicità e di chiarezza e privilegia la banalità espressa in modo complesso rispetto alla complessità espressa in modo semplice. Una cultura provinciale, che*

mostra i suoi limiti nelle sedi internazionali, vuoi con grossolana ignoranza linguistica, vuoi per incapacità di entrare nel rapporto con culture che richiedono invece sintesi, chiarezza, aderenza all'oggetto, concretezza, concisione e che dimostrano sempre più insofferenza verso la verbosità e il pressapochismo dei nostri rappresentanti" (Allulli, 1993).

Comunque, la rappresentazione "familiare" del liceo "di una volta" viene ulteriormente rafforzata da due fattori. Il primo è costituito dal fatto che sono gli ex liceali che condizionano l'opinione pubblica; di questa categoria fanno parte gli editorialisti dei maggiori giornali, gli unici che "sanno scrivere", pubblicano libelli e pamphlet, polemizzano con ogni iniziativa non ortodossa del Ministro di turno, ironizzano sulle novità introdotte dalla pedagogia e dalla didattica, che disprezzano. Il secondo, che dipende dal primo, è la carenza di una vera e propria ricerca sistematica e indipendente sulle trasformazioni della scuola italiana (non si conoscono "report" o analisi di esperti - con rare eccezioni come il prezioso lavoro di TreeLLLe -, le fonti statistiche sono confuse, discontinue e non sempre affidabili), per cui la rappresentazione di questi "liceali" non trova né basi obiettive di riflessione critica né solidi argomenti di verifica o di smentita.

Purtroppo la familiarità rende ciechi di fronte alla realtà che cambia, e oggi bisogna invece fare lo sforzo di elaborare il lutto, perché il liceo "di una volta" non esiste più. È quindi più produttivo tentare di aprire gli occhi e dare qualche nuova ragione all'urgenza del cambiamento, analizzando alcune profonde trasformazioni che quel liceo ha subito.

5. Un liceo femminile

Nato come scuola dei maschi ("l'educazione degli uomini italiani deve essere virile", Pasquali, 1940) per la formazione della futura élite dirigente, il liceo si è trasformato rapidamente, a partire dagli anni '50, in una scuola per le ragazze. Ma il fenomeno era iniziato già negli anni '30 - con grande preoccupazione dei gerarchi - tanto che Franco Venturi sentiva il bisogno di intervenire polemicamente: "*Ecco il risultato di aver voluto dare un'importanza artificiosa allo studio del latino e di aver voluto imporlo dappertutto. Questa lingua torna ad essere, ora, una lingua dei preti. Non c'è bisogno di essere grande conoscitore delle facoltà di lettere in Italia, per sapere che esse sono frequentate quasi esclusivamente da signorine e da preti*" (Venturi, 1937).

Oggi le ragazze sono più del 70% degli studenti dei licei classici. Cade quindi il pregiudizio che questa specializzazione sia la condizione essenziale della formazione della classe dirigente, per il semplice fatto che tale classe - se in Italia esiste davvero - era ed è in gran parte di sesso maschile (88% secondo Carboni, 2007). Le ragazze che negli anni '20 avevano fatto fallire il progetto fascista di recluderle nel "liceo femminile" hanno conquistato gradualmente un loro posto al sole nel territorio più prestigioso. Ma, come succede in questi casi, la ritirata strategica dei maschi da un territorio formativo "inattuale" ha lasciato loro un percorso privo di efficacia e soprattutto lontano da un mercato del lavoro di pregio. Non vi è dubbio che questa ulteriore segregazione delle donne nell'*enclave* del liceo classico di tipo essenzialmente letterario risponde a profondi pregiudizi sulla "naturale" propensione delle ragazze alle lettere e all'insegnamento, a cui corrisponde - specularmente - l'altro stereotipo, che cioè le stesse non sarebbero "portate" per la matematica e le materie scientifiche. Il risultato è davanti agli occhi di tutti: l'Italia continua a mantenere il

primato della più bassa percentuale di donne attive nel lavoro, segregate nel mercato dell'insegnamento, dove arrivano al "posto" alla veneranda età media di 39 anni. E tutto questo ha anche conseguenze sociali assai preoccupanti, come il basso tasso di natalità e il prolungamento intollerabile dell'ingresso nella vita attiva.

6. Un insegnante "nuovo" senza vocazione

Nello stereotipo della scuola classica, gli insegnanti - tutti costruiti sul modello del liceale - non erano definiti come professionisti e specialisti, ma come uomini di vocazione, attori la cui principale virtù era di credere nei principi dell'istituzione e di incarnarli. Come il prete incarna la presenza di Dio sulla terra, l'insegnante della nostra Italia Unita incarnava le virtù della Nazione: il patriottismo più il latino... Questa vocazione fondava la legittimità e l'autorità del maestro che un po' partecipava del sacro. Gli insegnanti non rendevano conto alla società e alla diversità delle domande e dei bisogni, essi rispondevano ai valori dell'istituzione. Inoltre, il modello della vocazione era incaricato di mettere in opera un processo pedagogico fondato sul gioco dell'identificazione di tipo platonico (Gentile insegna): l'allievo si identifica con il maestro ma deve rinunciare al suo amore, ed è tenuto a identificarsi con i valori e la cultura del maestro stesso.

Oggi, gli insegnanti professionisti sostituiscono gli uomini di vocazione perché la credenza nei valori dell'istituzione non è più sufficiente in sé quando gli utenti non sono più, a priori, dei "credenti". L'identificazione con i principi coerenti non permette più di fondare l'autorità del maestro sul carisma e la tradizione. 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.

Per chi osserva dal di dentro la realtà scolastica, senza i paraocchi delle ideologie e dei sentimentalismi della tradizione a ogni costo, si rende conto che mancano gli insegnanti per insegnarlo. La falciatura che si verifica nei concorsi ordinari (fin dal 1934) quando c'è la prova scritta di latino (per non parlare del greco) conferma consapevolezza antiche. Di fatto coloro che si sono conquistati una cattedra superando la dura selezione di un concorso ordinario sono una minoranza; tutti gli altri sono stati beneficiati da "sanatorie" di ogni tipo. D'altra parte, i cattedratici all'università non si preoccupano di formare i futuri docenti delle secondarie neppure sul piano filologico, dato che promuovono i propri studenti, senza avere accertato se certamente conoscono la lingua (documentata la testimonianza di Alfonso Traina sulle pratiche in uso nelle facoltà di lettere classiche, 1998).

Accanto ai docenti di latino delle facoltà di lettere perché provenienti dal liceo classico, i quali non di rado il latino lo sanno poco, è cresciuto il numero di quelli

laureati nelle altre facoltà (prima di Magistero e poi di lettere moderne), ove il latino viene insegnato con orari e programmi ridotti. È noto che, nelle nostre facoltà, la prova scritta di latino è svuotata di ogni funzione accertativa per non provocare il blocco delle lauree, e che molte discipline - come Filologia dantesca o Letteratura umanistica, ed anche storia antica (!), lingue romanze, filosofia - vengono impartite senza alcun riferimento (se non facoltativo) alla conoscenza del latino. Insomma ci troviamo di fronte a un paradosso: si studia poco o niente il latino nella scuola secondaria perché lo si studierà all'università, e si studia poco o niente all'università perché lo si è studiato nel liceo.

Le cose avevano cominciato a peggiorare da quando l'espansione scolastica, provocando un aumento esponenziale delle cattedre, ha accresciuto il numero degli iscritti alle facoltà di lettere *“al solo scopo di ottenere una laurea ritenuta facile e un posto di lavoro sicuro, ma non ha migliorato di per sé la conoscenza della lingua dei romani da parte dei docenti”* (Berardi, 2001).

E i risultati sono sotto gli occhi di tutti coloro che osservano i nostri giovani liceali di fronte alle prove della “maturità”. I giovani (le poche eccezioni non modificano il quadro) escono dai licei e dagli istituti magistrali (oggi sociopsicopedagogici e affini) sapendo a malapena destreggiarsi su un breve testo con l'aiuto del vocabolario (e sovente non si raccapezzano neppure così). Nelle prove orali, poi, il candidato si riduce a ripetere la traduzione dei pochissimi brani letti in classe. In queste condizioni pensare che la maggioranza possa “gustare i classici nella loro lingua” suscita il sorriso: la più parte dei “maturi” non è in grado di leggerli non diciamo come si legge un libro nella lingua madre, ma almeno con una certa scorrevolezza. In queste condizioni, gli insegnanti si rifugiano nella grammatica. 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.

Insomma il *panlatinismo*, il latino insegnato alle masse, mostra pieno fallimento per mancanza di professionisti disposti a insegnarlo veramente. Per cui, paradossalmente, avviene che coloro i quali non hanno mai avuto la sventura di studiare il latino nei nostri licei sono fortemente avvantaggiati rispetto a coloro che hanno subito per cinque anni il tormento grammaticale scolastico (Miraglia, 1996).

7. Un curriculum liquido

Nel 1978, alla fine di un lungo dibattito durato dieci anni, superato senza danni il rischio della trasformazione del liceo classico in semplice indirizzo letterario (“settore linguistico-letterario-espressivo” nella proposta dalla commissione Biasini del 1972, e nelle altre proposte della DC e del PCI), le sperimentazioni degli anni '80 e '90 hanno cercato di farlo sopravvivere. Il pericolo di una lenta ma ineluttabile sparizione era incombente: a metà degli anni '80 gli iscritti alla quarta ginnasio erano appena l'8,6% di tutti gli iscritti alle prime classi della scuola secondaria superiore, quasi la metà (16%) di venti anni prima (Gozzer, Eurydice 1986). Per molti “prestigiosi” licei classici, soprattutto in provincia, si temeva il peggio.

La soluzione fu trovata con una operazione di vera e propria *mutazione* del carattere tradizionale di questo liceo. Prima di tutto si decise di non intaccare quello che rimaneva delle ore di latino e di greco, sparse in tutti gli indirizzi liceali, aggiungendo poi “tutto il resto”, quello cioè che veniva richiesto dal processo di modernizzazione e dalle stesse famiglie: lingue moderne (quasi sempre due), materie “utili” come l’informatica, potenziamento delle scienze, verticalizzazione delle cattedre (lingua straniera da due a cinque anni, la storia dell’arte fin dal primo ginnasio, latino e greco separati da italiano, storia e geografia nel ginnasio, etc). Scompariva così l’ordine gentiliano delle materie - l’asse culturale o il “principio educativo” come avrebbe detto Gramsci - che aveva il suo fulcro nel nucleo linguistico classico (letteratura italiana, latino, greco) e in una chiara gerarchia delle discipline, segnalata dagli strumenti di valutazione: scritto e orale per le materie più importanti, solo orale per le altre (matematica, arte, scienze). Questa operazione portò inevitabilmente gli orari delle lezioni a livelli impressionanti: le attuali 30 e 34 ore settimanali, con le conseguenze che vedremo nel punto 9 di questo contributo.

Così le materie, soprattutto nei licei, anche per il loro moltiplicarsi, perdevano di coesione e non comunicavano più tra loro; rispondevano a principi contraddittori come quello della cultura disinteressata da una parte e cultura “professionale” dall’altra, come venne denunciato da una Amministrazione preoccupata: *“nella maggioranza dei casi la istituzione di un indirizzo linguistico viene motivata con la possibilità di immissione dei giovani nel mondo del lavoro, con richiami alla realtà europea, all’incremento degli scambi internazionali e delle attività turistiche... In genere si procede con approssimazioni generiche, con ondeggiamenti tra contenuti estetico-letterari, estetico-turistici e abilità tecnico-aziendali, che non soddisfano né la ‘licealità’ propedeutica di successivi studi universitari, né una specifica professionalità”* (MPI, 1985).

Inoltre, ciò provocò subito tensioni tra gli insegnanti con diverse convinzioni, incertezze nella definizione dei criteri di valutazione e di selezione, difficoltà nella presentazione agli utenti dell’offerta formativa e, infine, contraddizioni nella stessa formazione e aggiornamento dei docenti. Le materie - o i saperi che dir si voglia - si trovarono immerse in un ambiente fortemente frammentato, liquido come direbbe Bauman, incapace di trovare un tessuto connettivo che lo rendesse comprensibile anche agli allievi, i quali ne persero presto il senso. Infatti la maggioranza dei ragazzi non riusciva a gettare ponti tra una materia e l’altra, materie che hanno una costituzione, un metodo, una epistemologia e... un insegnante diversi.

Oggi, al termine di quella stagione di confusi cambiamenti, il costo è la noia deprimente, anche per i professori, che per la prima volta nella storia della scuola debbono pretendere dagli allievi l’apprendimento di saperi che loro stessi non riescono più a controllare. Infatti, nessun docente di liceo - a diversità di mezzo secolo fa - conosce singolarmente tutte le discipline (in primo luogo l’inglese) che collettivamente - come comunità professionale - impone ai suoi allievi. E la situazione peggiora se ai saperi scolastici si aggiunge l’insieme delle conoscenze informali e non formali che l’allievo apprende fuori della scuola, quella che Simone chiama “esopaideia”.

Una asimmetria delle conoscenze (del docente e degli allievi; scolastiche e non scolastiche) che è alla base del crollo di autorità dell’insegnante in cattedra.

8. Una opzionalità clandestina

In particolare, la moltiplicazione inusitata delle discipline ha favorito strategie di controllo da parte degli allievi, i quali sono costretti a ritagliare in questo curriculum “bello e impossibile” quell’area disciplinare che consenta loro di superare gli ostacoli che li separano dal diploma ed arrivare sani e salvi all’esame di Stato. Questa strategia ha tutte le caratteristiche della opzionalità, con l’aggravante che non è dettata né da una riflessione sul proprio progetto professionale né supportata dagli insegnanti con consigli e informazioni pertinenti. Essa è infatti del tutto casuale e dipende spesso dalla maggiore o minore resistenza che i singoli insegnanti offrono a questi calcoli.

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”.

L’opzionalità clandestina è quindi 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 umano in un contesto culturale e sociale di marcata specializzazione ed esplosione dei saperi. 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.

Alla fine il liceo sopravvive *nonostante il latino e il greco*, che restano come un marchio di fabbrica buono per la “pubblicità” dell’offerta formativa, ma nient’affatto caratterizzante quel corso di studi, che di classico non conserva alcuna traccia; come dimostrano (a leggere in Internet i Pof dei licei) i nomi incredibili che prende: classico-moderno (sic!), classico-linguistico, classico della danza; classico-sportivo, etc.

9. Una settimana di 34 ore di “conferenze”

Il rifiuto di concepire un modello curricolare opzionale ha avuto la conseguenza che l’insegnamento del latino (e del greco) si muove dentro un tempo scolastico che, in Italia, ha del paradossale. Libero da ogni vincolo esterno di efficacia e di sopportazione fisica e psicologica, il sistema si è mosso secondo obiettivi e criteri autonomi dettati via via da pressioni corporative, dalle esigenze astratte e “interessate” dei saperi (non dell’apprendere), dalle retoriche pedagogiche che, tutte insieme, hanno congiurato contro il buon senso. Solo in Italia si riescono a confezionare orari di 33 o 36 ore tutte al mattino, con ragazzi che stanno seduti nei banchi ad ascoltare le

“conferenze” dei loro insegnanti dalle 8.00 alle 14.00. A questo si aggiunga anche l’aumento graduale della *omogeneità* qualitativa del tempo scuola, sia per effetto della mancanza di materie o attività opzionali, sia per il monopolio sempre più incontrastato della lezione magistrale sull’attività laboratoriale e su pratiche più operative. Il liceale italiano, a scuola, non fa mai nulla da solo o in gruppo, non si assume responsabilità curriculari, non partecipa al proprio progetto formativo, non fa scelte impegnative: è un “dipendente”, ascolta o, meglio, assiste alle conferenze degli insegnanti, risponde alle domande nelle interrogazioni, svolge i compiti in classe e li consegna. In questa lunga e noiosa mattinata sempre uguale per 33 settimane del canone burocratico, non gli viene mai chiesto nulla di veramente personale, come, ad esempio, cosa vuole studiare.

Forse buona parte degli insegnanti è consapevole che, nelle attuali condizioni organizzative del tempo scuola, è impossibile accampare pretese di rigore e di impegno, soprattutto in materie, come il latino e il greco, che non sono considerate “necessarie”. Ma ciò che gli insegnanti condividono *individualmente* - compreso il giudizio sulla assurdità degli orari e dei curricoli - non sono disposti a trasformare in rivendicazioni collettive, come gruppo professionale. Per questo firmano con gli allievi un tacito contratto che ha per tutti il carattere della necessità e della convenienza.

Gli studenti a loro volta, con comportamenti e appropriate strategie di elusione e di evasione dei compiti scolastici, onorano il contratto con l’istituzione e ottengono il risultato che sta a loro più a cuore: separare il tempo dell’insegnamento (la lezione) dal tempo dell’apprendimento, tra i quali non vi è oggi alcun ragionevole rapporto. In nessuna disciplina, infatti, come in latino (e in greco), esiste una distanza abissale tra il curriculum ufficiale (*intended*), il curriculum insegnato (*implemented*), il curriculum valutato (*assessed*) e ciò che gli allievi effettivamente apprendono (*learned*), tanto da rendere inaffidabili i risultati degli esami di Stato.

10. Verso una soluzione: il latino e il greco opzionali

Tutta la nostra vita sociale si basa sulla concertazione, la negoziazione, la scelta. Le relazioni di lavoro sono punteggiate da incontri tra padronato e sindacati, la vita familiare è intessuta di “contratti” tra genitori e figli su quello che fanno la domenica o durante le vacanze, sul prossimo grosso acquisto, etc.; non è più il tempo di “è così, perché è così”, “è così, perché lo dico io”. Il programma “liceale”, per cui per studiare matematica bisogna studiare anche latino, per avere qualche competenza nelle lingue straniere bisogna pagare il pedaggio anche al greco, per approfondire le scienze sociali bisogna sorbirsi un po’ di grammatica latina... (vedi Calogero, 1953), ripete invece questa solfa, a cui non crede più nessuno.

L’autorità paterna o padronale non riesce più ad imporsi (peggio ancora quella del “professore”), e perché la scuola dovrebbe fare eccezione? Al contrario dell’autorità militare, incondizionata e tranciante del liceo ottocentesco (“scuola caserma”) detta autorità si fa invece persuasiva, si sforza di convincere e di condurre a degli obiettivi collegandoli a delle ragioni. E le prove devono essere visibili, non le future soddisfazioni dell’apprendimento del latino.

Da parte sua, la scuola, in sostanza, non può - senza perdere la sua efficacia e credibilità - passare per una istituzione arcaica, per quanto “prestigiosa”, ed esimersi dal dare ragioni, spiegare, convincere, etc., tanto più che essa si rivolge ad allievi più

ragionevoli, più capaci di comprendere e... anche più intelligenti del mondo e della realtà in cui vivono. Se vogliamo che gli studenti aderiscano agli obiettivi del liceo (ma bisogna proprio ancora chiamarlo così?) è necessario che siamo in grado di giustificargli, di ottenere il loro consenso, di offrire loro più opportunità, riconoscendo la legittimità dei loro bisogni e dei loro interessi. Questo impone di tener conto di quello che gli studenti sono oggi (prima di tutto dei giovani), e che riusciamo ad adattare le condizioni della scuola (e quindi del curriculum) allo studio che chiediamo loro di fare.

Nel contesto europeo, la possibilità degli studenti di scegliere le materie, i professori ed anche i curricula più o meno impegnativi fa parte dei "mondi possibili". Alcune scuole vi insistono maggiormente, altre meno. È vero, c'è chi dissente (Bloom, 1988) e manda i figli nelle scuole private più "all'italiana", ma nessuno se ne stupisce e se ne scandalizza. 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 che gli utenti devono adattarsi alle esigenze dell'amministrazione statale (Sclavi, Cavarra, 1980), 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.

Allo studente europeo (e statunitense) la mancanza di flessibilità del programma di studi e la possibilità di essere bocciati e di dover ripetere *tutte* le materie comprese quelle in cui si aveva la sufficienza (quale assurdo italiano!!!), fanno venire in mente una gestione da *ancien régime*. E lo è.

Il rifiuto di un curriculum opzionale è dovuto alla persistente ipoteca dell'impostazione gentiliana: "*Ora mi par chiaro: che se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare. E se lo sa. Non deve ammettere che un ragazzo o un padre di famiglia, opponendo al suo sapere, che, storicamente parlando, è la scienza stessa, rompa ad libitum l'organismo della scuola, e trascelga tra le morte membra quelle che più gli aggradano a comporre un corpo mostruoso ed esanime. Ovvero lo Stato non crede di sapere quello che ha da insegnare; e cassa allora il suo diritto di tenere e governare la scuola*". (Gentile, 1902).

A questa giustificazione filosofica, di carattere chiaramente autoritario, contro il curriculum opzionale, si sono aggiunte le resistenze dell'Accademia che sorveglia da sempre gli orari delle "sue" materie: "*Ogni professore diventa il rappresentante e il difensore di una disciplina, che egli vorrebbe tutta insegnare ai suoi giovani, disciplina di cui l'utilità è incontestabile, del cui insegnamento monco si deplorano gli inconvenienti nella pratica, nei concorsi alle carriere. Ognuno opina che il proprio orario è insufficiente; che le tre ore settimanali dedicate ad una materia non bastano, ma sono necessarie le quattro, le cinque, e*

magari le dieci" (Einaudi, 1913); e, con il consolidamento sindacal-burocratico del sistema, anche le argomentazioni in difesa dell'occupazione e dell'integrità degli organici.

Non è escluso che giochi in senso contrario alla flessibilità dei curricoli anche il timore degli insegnanti di vedere profondamente modificato il loro rapporto di autorità con gli allievi, dato che, con l'opzione, lo studente sceglie la materia, ma sceglie e *valuta* anche il docente che la insegna. E questo sembra francamente troppo in una scuola autoritaria e insieme lassista come la nostra.

Con tutto ciò, l'insegnamento del latino (e del greco), di una lingua né viva né morta, non può ridursi a quel lavoro di anatomia su un cadavere, cui si riduce ancora nei nostri licei, e ancora meno in quella infarinatura che gli viene concessa nei programmi: *"Il latino si salva (se veramente vuole essere salvato, e non le sue cattedre) - come sostiene saggiamente Alfonso Traina - non facendolo studiare male a molti, ma bene a pochi. In altre parole riservando lo studio del latino ai professionisti della cultura umanistico-letteraria. La formazione necessariamente lunga di questi futuri professionisti si fonderà in modo privilegiato sui testi tratti dall'intera latinità. Fornire i mezzi per divenire capaci di una lettura corrente: questo dovrebbe essere l'obiettivo primario della pedagogia del latino. In questo modo si riuscirà non solo a leggere i classici quanto ad accedere alle fonti della nostra cultura. Possiamo solo auspicare che il latino divenga una specialità, nel senso più dignitoso del termine. È questa l'opportunità che possiamo offrirgli e la speranza se vogliamo che parole come memoria ed Europa abbiano veramente un senso"* (1983).

Nota: la bibliografia del presente contributo e le fonti delle citazioni possono essere richieste direttamente all'Autore: rosario.drigo@provincia.tn.it

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull'insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?
2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

Proposta: anche sulla base delle proposte e dei disegni di legge parzialmente approvati negli anni '70, propongo il superamento degli attuali licei (classico, scientifico, linguistico, etc.) e l'istituzione di un liceo unitario con più indirizzi (linguistico-letterario, scientifico, etc.): in tal caso l'insegnamento del latino e del greco dovrebbe diventare opzionale e offerto solo nell'indirizzo di tipo linguistico-letterario. Negli altri indirizzi (scientifico, etc.) dovrebbe essere soppresso.

Leopoldo Gamberale

Allievo di Scevola Mariotti, ordinario di Letteratura latina dal 1976, ha insegnato nelle Università di Bari (Preside della Facoltà di Magistero negli anni 1976-1979), Istituto Universitario Orientale di Napoli e, dal 1986, alla "Sapienza" di Roma. Dal 2001 è direttore della "Rivista di filologia e di istruzione classica".

È vicepresidente del Centro di Studi Ciceroniani, socio ordinario dell'Arcadia e dell'Istituto di Studi Romani; dal 2001 al 2006 è stato Presidente dell'Associazione Italiana di Cultura Classica e, in base a un protocollo d'intesa con il MPI, ha collaborato alla redazione degli OSA per la scuola media superiore e a progetti di aggiornamento dei docenti.

Alcune pubblicazioni.

La traduzione in Gellio, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1969, pp. 242.

Plauto secondo Pasolini. Un progetto di teatro fra antico e moderno (con un capitolo su Salvatore Cognetti de Martiis), QuattroVenti [Ludus philologiae, 15], Urbino 2006, XII e 210 pp.

La riscoperta dell'arcaico, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, III: *La ricezione del testo*, Salerno Editrice, Roma 1990, 547-595.

Le scuole di filologia greca e latina, in *Le grandi scuole della Facoltà*, Atti del Convegno 11-12 maggio 1994, Università degli studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, Roma 1996, 28-125.

Carducci nella lingua di Roma. Sulle traduzioni in latino delle Odi barbare. seguito da *Di XIV Odi versioni in latino*, edizione critica a cura di Leopoldo Gamberale, Atti del congresso *Carducci e Roma*, Roma 2001, 111-198.

Per lo studio della cultura classica, in *Essere e Divenire del "Classico"*. Atti del Conv. internaz. (Torino-Ivrea, 21-22-23 ottobre 2003), UTET, Torino 2006, 271-292.

Nei *Fratelli Karamazov* (scritti fra il 1878 e il 1880) il giovane Kòlja, parlando con Aljòša, sostiene di essere rispettoso, fra le materie scolastiche, soltanto di matematica e scienze, e aggiunge: «Adesso abbiamo di nuovo queste lingue classiche: una pazzia e nulla più ...». Di fronte alla posizione critica di Aljòša, il ragazzo prosegue: «Le lingue classiche, se volete sapere tutta la mia opinione, sono un provvedimento di polizia, ecco il solo motivo per cui sono state introdotte [...], perché sono noiose e abbrutiscono. Regnava già la noia, che fare per aumentarla ancora? Regnava l'assurdo, come renderlo ancora più grande? Si sono escogitate le lingue classiche. Ecco tutto quello che penso». Eppure, commenta un altro ragazzo, Iljùša, Kòlja è il più bravo in latino! Ma Kòlja insiste: «Che cosa vuol dire? [...] Il latino lo bestemmio, perché è necessario, perché ho promesso a mia madre di finire i corsi e, secondo me, se ci si mette a una cosa, si ha da farla bene, ma in fondo al cuore disprezzo il classicismo e tutte queste bassezze'. 'Perché poi bassezze?', tornò a sorridere Aljòša. 'Ma scusate tanto, tutti i classici sono tradotti in tutte le lingue, non è dunque per studiarli che avevano bisogno del latino, ma unicamente come espediente di polizia e per rendere ottuse le intelligenze. E perciò come potrebbe non essere una bassezza?'».¹ Questa lunga citazione vuol dare l'idea dell'ampiezza, cronologica e spaziale, e della radicalità di un dibattito che, a giudicare da una bibliografia sterminata,

crescente nei periodi di crisi, sembra destinato (in un certo senso bisogna sperarlo) anche a un ricco futuro. Non c'è dubbio, d'altra parte, che non pochi studenti oggi sarebbero disposti a sottoscrivere la sostanza delle perentorie affermazioni di Kòlja. Nella gran quantità di pubblicazioni che trattano, in vario modo, la presenza del classico nella società e nella scuola due sono fondamentalmente i tipi di argomenti: 1) il ruolo del classico, anzi principalmente il ruolo dei classici nel mondo moderno; 2) la necessità di adottare, nell'insegnamento del latino e del greco, nuove metodologie che siano adeguate alla scuola moderna. Nell'uno e nell'altro approccio ci sono diversi aspetti che personalmente condivido, ma c'è anche qualcosa che non funziona: il prevalente atteggiamento difensivo e, spesso, nelle proposte didattiche, la tendenza a "personalizzarle" secondo l'indirizzo di studi di chi le propone; inoltre, la scarsa attenzione (naturalmente con lodevoli eccezioni) da una parte a quello che è uno dei problemi fondamentali, ossia la formazione dei docenti, dall'altra alle motivazioni degli studenti, che vanno trovate a partire dal mondo dei loro interessi e non in una cultura condivisa da un numero relativamente limitato di specialisti. Numerosi e nobili argomenti sono portati a favore di un ruolo forte della cultura latina (e greca) nel mondo contemporaneo. Sarebbe ozioso qui riproporli analiticamente: basterà ricordare, in estrema sintesi e con necessaria semplificazione, che uno dei principali è quello secondo cui le "radici" della moderna cultura europea (volutamente non parlo di "civiltà") sono nell'antico; le nostre categorie di pensiero, la letteratura, la filosofia, la scienza europea si fondano sull'antichità classica. È nella sostanza vero, ma da questa impostazione muovono, per quel che riguarda la scuola e l'insegnamento, due derive che, seguite in modo indipendente e indicate come alternative l'una all'altra, risultano pericolose: quella della "continuità" (si deve insegnare che siamo figli dell'antico, con un processo sostanzialmente unitario) e quella della "diversità" (si deve puntare soprattutto su quanto ci separa, per radicali cambiamenti storici, dall'antichità)². Un altro è quello dei "valori" di cui è portatrice la cultura classica: anche in questo c'è del vero, ma è un argomento che rischia di slittare facilmente in una concezione astorica, ovvero di fare della civiltà latina un modello, e ognuno sa i danni che questa impostazione ha prodotto nella prima metà del XX secolo.

D'altro canto si può aggiungere che, per buona parte, questi motivi appaiono evidenti in prevalenza agli addetti ai lavori e dunque hanno difficilmente un peso "politico"; nel concreto della didattica poi, come è stato scritto già parecchi anni fa, provano «che non è sbagliato imparare il latino allorché lo si vuole imparare; non possediamo però nessun argomento di peso per dimostrare la necessità di *volverlo* imparare»³.

Insomma, la difesa del latino e del greco è spesso fatta con ragioni che possono essere apprezzate soprattutto dai cultori del latino e del greco e che, se sono portate al di fuori di questa cerchia, o appaiono molto più deboli o sono esposte a obiezioni di varia natura o si presentano come argomenti reversibili⁴.

Diciamolo francamente: non esiste alcuna ragione incontrovertibile per sostenere l'obbligatorietà del latino (e del greco) in qualunque curriculum scolastico. Niente che imponga una scelta radicale come quella dell'obbligatorietà. Perciò la sostanza di quanto diceva il giovane Kòlja, solo che si sostituisca all'espressione «un provvedimento di polizia» qualcosa come «l'imposizione di un provvedimento di legge», potrebbe anche essere ritenuta giusta. Di più: se la scuola deve formare futuri

cittadini, e formarli alla libertà, non contrasta con questo principio l'obbligo di discipline al di fuori dell'universo contemporaneo, come il latino (e il greco)? In altre parole, si può essere cittadini italiani ed europei senza il latino (e il greco)? A giudicare dalle risposte, implicite ed esplicite, che si ricavano da sistemi scolastici di altri paesi, certamente sì. Tuttavia, di fronte al grande spiegamento di forze in difesa del latino, ogni volta che in Italia ne viene proposto un ridimensionamento in qualche curriculum scolastico⁵, sembra che nessuno più oggi avanzi la massimalistica proposta di abolirlo del tutto. Anzi, proprio perché non si nega la dignità delle lingue e letterature classiche e, in particolare, del latino, e forse per rispondere efficacemente al principio di una scelta di libertà, esisterebbe una soluzione che è stata già adottata in non pochi paesi europei e che sembra funzionale e rispettosa: è quella di rendere il latino opzionale, e magari di mantenere solo nell'ambito della storia una trattazione dell'"evo antico", come si diceva una volta. Questa scelta tuttavia, dove è stata attuata, ha portato una naturale conseguenza, come si può ricavare dall'esame dei dati - relativi a diversi paesi europei - presenti in un sito web dedicato alla didattica del classico mediante le tecnologie informatiche, sito che gode di un finanziamento europeo: si tratta del progetto "Circe", i cui materiali sono consultabili all'indirizzo www.circe.be⁶. Due o tre anni fa l'insegnamento della lingua latina era in sostanziale regresso in molti paesi, ad eccezione dell'Austria. La scelta, in alcune di queste nazioni, di rendere opzionale lo studio del latino, in particolare della lingua, ha fatto scendere verticalmente il numero degli studenti⁷: basti vedere i dati relativi alla Gran Bretagna e alla Francia; in Spagna le due lingue e letterature classiche sono praticamente assenti dai curricula scolastici e il loro studio è per così dire confinato all'università nelle facoltà di Lettere. La posizione del greco è, naturalmente, di una ancor maggiore marginalità.

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. Come ha scritto Giuseppe Pontiggia, «si può rimpiangere, con George Steiner, la perdita complessiva di familiarità con le lingue classiche che la scuola sta industriosamente imponendo in nome del progresso. L'incultura manifesta in modo sempre più imperioso e orgoglioso la propria arroganza. [...] Il modello delle scuole americane, dove la storia della Grecia e di Roma è un minuscolo precedente della storia dell'Oregon e dell'Ohio, trova entusiasti fautori nei discendenti dei *classici*, emigrati idealmente nella nuova patria moderna»⁸. Sembra che la scuola vada abdicando a quello che è stato, nel bene e nel male, uno dei suoi compiti importanti: la conservazione e la trasmissione della cultura del paese, per sostituirvi qualcosa che non è ancora ben chiaro. Ma, proprio a partire da questa osservazione, mi vien fatto di proporre un ragionamento paradossale.

La disciplina per la quale gli studenti italiani del liceo hanno in maggior percentuale il "debito formativo" è, a quel che sembra, la matematica, in particolare - ed è un dato significativo - nel liceo scientifico. Esiste una ragione incontrovertibile perché, nell'età dei calcolatori, debba essere obbligatorio lo studio della matematica in ogni ordine e tipo di scuola? La risposta, a voler essere onesti, non è diversa da quella che riguarda il latino. Spingiamoci più in là nel paradosso. Si capisce, certo,

l'obbligatorietà dell'italiano: ma perché in ogni tipo di scuola superiore in Italia si deve studiare la *Divina Commedia*? Non mi pare si possa sostenere che, in assoluto, essa costituisce un testo necessario per ogni studente. Il ragionamento, proseguito coerentemente, porterebbe a concludere che può essere reso opzionale lo studio della *Commedia* di Dante, e perfino quello della matematica, una volta acquisite nozioni di aritmetica elementare. Non credo sia il caso di andare oltre in questo tipo di considerazioni; sembra abbastanza evidente che le ragioni di un obbligo vanno cercate altrove; e, forse, anche le ragioni per cui il latino è, in modo ricorrente, una delle pietre di scandalo della scuola italiana.

Risentiamo probabilmente ancora dell'onda lunga di un latino "materia di *élite*" destinata a discriminare quanti non avrebbero potuto o dovuto accedere alla classe dirigente o, peggio, dell'esaltazione di una classicità che doveva costituire un modello riproducibile, ma che, come sappiamo bene, era, in quella presentazione, "falsa e bugiarda". Oggi però, quando quei pregiudizi dovrebbero essere stati superati, oggi che guardiamo e studiamo la civiltà antica nel concreto flusso della storia, analizziamo monumenti, documenti e testi con gli strumenti non ideologici dell'archeologia e della filologia, che senso ha più considerare il latino un segno di "diversità"? Bisogna soltanto valutarne l'importanza nell'ambito del patrimonio culturale che si è storicamente formato in Italia e in Europa.

Quali sono gli elementi irrinunciabili nell'insegnamento del latino? Mi sentirei di affermare che in primo luogo viene la lingua, prima ancora della letteratura e della "civiltà". Dovremmo aver imparato ormai da molti anni che lo strumento principe di una civiltà è la lingua in cui essa si esprime⁹, lingua sia parlata che scritta¹⁰; senza la comprensione della lingua quello che una civiltà, una cultura ci dice è terribilmente parziale. I testi antichi sono innanzitutto, per noi, prima ancora che opere di grande letteratura (non si nega, evidentemente, che molti di essi lo siano), i veicoli delle lingue antiche. Molti anni fa, durante un seminario, il grande storico antico Arnaldo Momigliano rispose a un illustre etruscologo, a proposito di questioni riguardanti Roma arcaica: «Ma gli Etruschi non parlano». «La lingua, dunque, è il principale mezzo di comunicazione, individuale, sociale, intellettuale, di una cultura e di una civiltà. Se il flusso di comunicazione, rappresentato per la civiltà greca e latina in primo luogo dalla lingua, si interrompe, la civiltà muore; così come se rendiamo più sottile il filo della comunicazione attraverso la lingua, se lo separiamo dagli altri della trama, è più facile che si spezzi: dico questo pensando a un approccio alla civiltà antica che metta in primo piano i documenti figurativi, i monumenti, senza la lingua. C'è a questo punto da chiedersi: serve mantenere attiva questa comunicazione, in un mondo come il nostro, in cui anche le "persone colte" consumano traduzioni quotidianamente e in modo quasi irriflesso? Si potrebbe prima di tutto ricordare che, se si perdono le approfondite competenze linguistiche del greco e del latino, nel giro di un paio di generazioni non ci sarà più chi sia in grado di darci buone traduzioni; ma si dovrà anche, più in generale, ricordare che noi moderni dobbiamo proprio ai latini non soltanto l'invenzione della cosiddetta traduzione "artistica" o letteraria, ma anche il principio stesso secondo cui, anche conoscendo una lingua straniera, si può leggere un testo tradotto nella propria»¹¹.

In secondo luogo, ma in rapporto diretto con quanto appena scritto, sono da porre considerazioni storiche. Non è soltanto la storia della lingua italiana, ma la storia d'Italia (e d'Europa) *tout court* che è impregnata di latino, almeno fino al secolo XIX.

Si può dire di più: per visitare un museo con adeguata consapevolezza, per comprendere anche superficialmente una città o un paese di qualche rilievo per storia ed arte, sarebbero necessarie conoscenze di lingue e letterature classiche. Si può esemplificare come si vuole: un delizioso piccolo centro nel Mantovano, Sabbioneta, fu pensato da Vespasiano Gonzaga in pieno Cinquecento secondo un progetto classico, che è scarsamente riconoscibile da chi non abbia competenze di latino e di greco; un discorso analogo si può fare, *a fortiori*, per tutto il Rinascimento (che si cita qui soltanto come esempio di particolare evidenza).

Insomma, il latino è parte non indifferente di un patrimonio storico-culturale che, come ognuno sa, in Italia è di valore inestimabile anche da un punto di vista economico; ed è probabilmente superfluo ricordare che, se una grande impresa industriale sponsorizza il restauro del Colosseo, lo fa in primo luogo non per mecenatismo culturale ma per accreditare la propria immagine: è la logica economica della pubblicità. Ora, se lo Stato dovesse mostrare, attraverso una politica scolastica che penalizza le discipline classiche, di tenere in scarso interesse il proprio patrimonio, compirebbe una scelta che, in prospettiva, si rivelerebbe insieme anticulturale e antieconomica¹². Si vuole “buttare a mare” il latino (e il greco)? Per una ragionevole coerenza si dovrebbe ammettere che si può buttare a mare buona parte del patrimonio culturale e artistico dell'Italia, come inutile, morto o superato. Se i classici vivono, oltre che nei loro intrinseci valori, anche nella storia culturale dell'Italia, allora è necessario che siano tutelati e valorizzati come gli altri “beni culturali”¹³; e un compito importante in questo senso dovrebbe averlo la scuola.

Ecco dunque, formulati in estrema sintesi, i principali punti di forza del latino e le ragioni per cui si dovrebbe far in modo che il suo insegnamento non si riduca eccessivamente. A questi si può aggiungere il fatto che, nella corretta prospettiva, il latino aggiunge spessore concreto alla dimensione storica, che è necessario far scoprire ad adolescenti per i quali la storia copre poco più della loro età.

Non è solo questione di “memoria” della civiltà e della lingua di Roma, della quale è giusto che rimanga traccia nella scuola così come resta traccia, in un paese mediterraneo, della civiltà egizia. Credo però che nessuno possa negare la posizione particolare dell'Italia rispetto agli altri paesi europei. Nella sua storia l'Italia ha variamente convissuto con il latino, nelle sue testimonianze monumentali, linguistiche, letterarie, scientifiche, documentarie, per oltre duemilacinquecento anni, dai più antichi resti nel Lazio e nella città di Roma almeno fino alle iscrizioni che si leggono sui palazzi della metà del secolo XX o fino alla perdurante presenza nella letteratura agli inizi del terzo millennio. Di questo, certo, si può minimizzare l'importanza se ci si concentra, in nome di un utile dalla prospettiva breve, soprattutto su una formazione “flessibile” basata sulle esigenze del presente e di un vicino futuro. Ma un'impostazione di questo genere implicherebbe educare gli studenti, cioè i cittadini delle prossime generazioni, al di fuori della storia o, quanto meno, con una visione storica parziale e distorta: con quale vantaggio lascio ad altri di giudicare.

A questo punto si innesta il problema dell'obbligo. Può, una politica scolastica seria, rinunciare alla conservazione e alla trasmissione di parte considerevole del patrimonio culturale del paese? La risposta dovrebbe essere negativa, tanto più in una società che è ormai per vari aspetti multietnica, nella quale il rischio è quello della omologazione verso un malinteso globalismo¹⁴. Ma 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. È un genere di considerazioni che si può fare, analogamente, per la matematica, le scienze, la storia dell'arte (autentica cenerentola nel percorso liceale). Ma in particolare, per quanto riguarda il latino e il greco, che costituiscono l'ossatura del liceo classico, non mi sembrano trascurabili le considerazioni sul livello qualitativo generale degli studenti di formazione classica: le ha riproposte pochi anni fa un economista come Francesco Cingano, il quale ha fatto notare che presso l'Università Bocconi, in base ai dati per gli anni fra il 1999-2000 al 2001-2002, «vi è una non rilevante ma comunque più brillante *performance* nell'indicatore relativo alle scuole di provenienza classica, ivi compresa la votazione media di laurea». Cingano ha aggiunto poi la indiretta testimonianza del *chief executive officer* di una grande banca d'investimento inglese, secondo il quale la preferenza della banca, nel reclutamento dei giovani, andava in primo luogo a quanti avessero «studiato *classics* e, se non è sufficiente, matematica»¹⁵. Dunque anche il discorso dell'assenza di utilità pratica andrebbe fatto con più cautela, sempre che il liceo non venga lasciato diventare una specie di fossile e, d'altra parte, il problema del rapporto fra scuola e mondo del lavoro non venga considerato, come spesso avviene, nella prospettiva di un utilitarismo immediato e, per ciò stesso, gretto.

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»¹⁶. 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.

Non ritengo, naturalmente, che la scuola, tutta la scuola, e neanche tutto il liceo, debba avere una impostazione umanistica; so bene che in Italia esiste un grave deficit di cultura scientifica. Ma, come non si può pensare di migliorare il livello di quest'ultima lasciando libera scelta ai discenti in relazione a discipline come la matematica o la fisica, così anche la cultura classica non può essere abbandonata per una pretesa mancanza di fini pratici. Si debbono poi fare i conti con le concrete esigenze dell'orario scolastico, che impongono, ben più di quanto non possano fare discorsi di principio, selezioni a volte drastiche e difficili giochi di equilibrio, in sterili contrasti fra gruppi disciplinari che vedono il loro ruolo a rischio di tagli o menomazioni.

Se tuttavia una parte della cultura classica, in alcuni indirizzi liceali, deve necessa-

riamente essere sacrificata, mi sembra inevitabile, nonostante quanto si è detto, che debba trattarsi della parte più “tecnica”, cioè della lingua, mentre dovrebbe conservarsi in tutti i curricoli¹⁷ una informazione su altri aspetti, storico filosofico letterario artistico scientifico¹⁸. Quanto allo studio delle lingue classiche, esso dovrebbe essere mantenuto almeno in un indirizzo “umanistico”¹⁹, ma credo che, come le scienze in un liceo classico, così la lingua latina continui ad avere diritto di cittadinanza in un liceo scientifico, per il ruolo tutto particolare che il latino ha avuto come lingua scientifica e delle scienze - matematica, fisica, medicina, economia - almeno fino al sec. XIX: basterà ricordare giganti della scienza come Karl Friedrich Gauss e, alle soglie del Novecento, matematici come Giuseppe Peano e i suoi *Arithmetices principia, nova methodo exposita* (ma la dimensione storica della scienza è attualmente, purtroppo, pressoché assente nelle discipline del liceo scientifico, se si eccettua un po’ di filosofia). Credo anche che il latino, o ambedue le lingue dove si studiassero, dovrebbero, nel primo biennio, essere inserite in un ambito di riflessione linguistica più larga, insieme all’italiano e alle altre lingue europee oggetto di studio: la totale separazione delle varie dimensioni linguistiche mi pare dannosa anche dal punto di vista didattico.

Evidentemente, nella concretezza dei curricoli scolastici, si pone il problema di quante ore di latino (e, nel caso, di greco) inserire, sotto la spinta di esigenze contrastanti come quella di non aumentare l’orario complessivo e di fare posto a nuove discipline, ovvero di allargare lo spazio di alcune fino agli inizi del XXI secolo²⁰. E qui, ancora, provo a ragionare sul filo del paradosso.

Per più aspetti la scuola italiana sembra raggiungere il minimo risultato con il massimo sforzo. Valga come esempio lo studio delle lingue straniere. Uno studente che esca dal liceo ne ha studiata almeno una per tredici anni, con impegno orario più o meno di due ore la settimana. E si ammette che acquisisca abilità di espressione e di scrittura medio-basse, o al massimo medie. Lo stesso risultato, al di fuori della scuola, un adulto lo può acquisire in tre anni, con una frequenza di circa quattro ore settimanali. Credo sia innegabile che qualcosa, nell’insegnamento scolastico, non va nel migliore dei modi e ci sono probabilmente questioni da risolvere sia dal punto di vista della motivazione dei discenti ma anche della qualità e dei metodi di insegnamento.

Se ci si pone da un analogo punto di vista anche per il latino (e il greco), si può ritenere che lo sforzo non sia proporzionale ai risultati. In altre parole, ove si intervenisse con efficacia sui tre elementi sopra ricordati, si potrebbe verosimilmente anche ridurre in qualche misura l’impegno orario. In primo luogo con un’adeguata motivazione degli studenti, che si potrebbe avere rovesciando il dato cronologico: non muovendo cioè dai dati linguistici “remoti” ma partendo da quella che è stata chiamata l’“attualità del messaggio”, all’interno dell’universo concettuale dei giovani, come può essere l’italiano corrente, il dialetto, la musica contemporanea, in non pochi casi il luogo dove vivono e studiano. Si dovrebbe poi abbandonare e far abbandonare del tutto una concezione ludica dello studio. Anche in questo caso è sufficiente un esempio banale: la pratica di un *bobby*, di un’attività che si svolge per passione, come la partecipazione a un gruppo musicale, per giungere a un buon livello di qualità costa fatica; non si vede il motivo per cui la situazione dovrebbe essere diversa per lo studio e la formazione culturale. Ma, soprattutto, dovrebbe essere posta in primo piano la formazione del personale docente: è il problema cruciale,

sottovalutato in ogni ipotesi di riforma del sistema scolastico o di parte di esso, che richiederebbe invece di essere considerato come l'esigenza primaria, che ha bisogno di energie e risorse, finanziarie, umane, di ricerca.

Per quanto si vede in questi anni, si potrebbe parafrasare una famosa strofetta di Metastasio: «È il mestiere dei docenti / come l'Araba fenice / [...]». Mentre per il reclutamento si oscilla in modo ricorrente fra concorsi e Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, la preparazione universitaria è sempre meno adeguata. La separazione fra i Ministeri, dell'Istruzione da una parte e dell'Università e della Ricerca dall'altra, sembra essere, negli ultimi tempi, simile all'annoso e deleterio iato fra professori di scuola superiore e di università. La riforma universitaria del cosiddetto "tre più due" ha prodotto, per ora, un inefficiente ed eccessivo prolungamento della formazione, con cinque anni di laurea (triennale più specialistica) più due di SSIS; d'altra parte non si può pensare di innestare le Scuole di Specializzazione direttamente sulle lauree triennali, progettate fin da principio senza tener conto di una possibile formazione di futuri docenti (e qui non si intende parlare soltanto delle lauree in Lettere). Così Facoltà che avevano fra i compiti precipui la preparazione degli insegnanti hanno perduto molto della loro vocazione didattica. D'altro canto, quali sono le competenze che si richiedono oggi ad un docente di latino (non dico di italiano e latino, o di greco e latino, perché anche questi abbinamenti andrebbero forse ripensati)? Ci sono state molte sperimentazioni didattiche, in parte ancora in atto; si produce una ricca e spesso intelligente bibliografia sulla didattica delle materie classiche, che tuttavia, per le molte e un po' tumultuarie letture che ne ho fatto, mi lascia alquanto sconcertato e a volte sgomento per il grande ventaglio di approcci metodologici, di proposte operative angolate diversamente²¹.

Non pretendo di fornire ricette e, da filologo classico, non posso improvvisarmi pedagogista: 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. La monumentalizzazione dei manuali di letteratura²², richiesta dalle case editrici e inutile per gli studenti di liceo, non dovrebbe servire come veicolo di apprendimento per i docenti. La proliferazione, nei manuali, di appendici piene di griglie, percorsi, test a risposta aperta o chiusa, e molto altro a ogni nuova edizione, mortifica in effetti professori e studenti, e può vanificare creatività e autonomia. E proprio quest'ultima parola, così abusata nella scuola di oggi, dovrebbe nella concreta personalità del singolo insegnante, della

classe, dell'Istituto, riprendere un autentico spessore culturale.

Non si possono ridurre anche i docenti ai cosiddetti "saperi di base"; si dovrebbe anzi puntare sul livello più alto, svincolando definitivamente la formazione dell'insegnante dalla sua informazione. In altre parole, non si dovrebbe pensare - o far credere - che a un docente, neppure agli inizi, basti sapere quel che gli è stato insegnato, fra università e SSIS; nell'una e nell'altra istituzione il futuro professore dovrebbe apprendere alfabeti e metodi; ma una parte consistente delle informazioni (lingua testi letteratura) non diventano inutili o accessorie solo perché non c'è il tempo perché qualcuno glielo insegna, e dovrebbero comunque far parte del suo bagaglio ed essere oggetto di verifica già a livello di Scuola di Specializzazione.

Sul versante pedagogico-didattico, quello sul quale evidentemente non sono preparato, mi sento però almeno di affermare che la crescente burocratizzazione da cui è gravato il lavoro dell'insegnante va in senso esattamente inverso a quello di accrescere la sua sensibilità nei confronti del mondo giovanile, che è invece necessaria e che dovrebbe essere creativamente rinnovata di continuo, più ancora della preparazione "tecnica". Anzi, come mi testimoniano da molti anni bravi professori di tutte le età e di vari ordini di scuola, familiari e allievi, è possibile ritrovare o rinnovare la propria motivazione all'insegnamento delle discipline classiche (ma ho l'impressione che, allargando lo sguardo, lo stesso varrebbe per molte materie) attraverso il confronto concreto, anno per anno, con le classi e con gli studenti.

Insomma, non si dovrebbe metter mano ad alcun progetto di riforma scolastica senza riflettere contemporaneamente (se non addirittura preventivamente) alla formazione del personale insegnante. Non vedo altra via per ridare spinta e prestigio a una professione oggi incerta e spesso avvilita nell'esecuzione di compiti rispetto ai quali i docenti si sentono non di rado impreparati o addirittura estranei. Diversamente dal diffuso luogo comune che concepiva - ma forse c'è chi continua a farlo - l'insegnamento come un lavoro "missionario", a me pare che si dovrebbe pensarlo come una seria professione che per essere svolta bene ha bisogno di essere altamente qualificata²³. Come si è accennato sopra, sarebbe anche necessario che le facoltà universitarie tornassero ad avere un ruolo in quello che dovrebbe essere un "circolo virtuoso", cioè nel processo di trasformazione degli studenti provenienti dalla scuola superiore in futuri docenti di scuola media superiore. E qui è doveroso ammettere che una non piccola responsabilità ricade sulla classe dei docenti universitari della quale faccio parte; abbiamo contribuito non poco a una svalutazione della nostra stessa professionalità. E sarebbe ora che, magari utilizzando i meccanismi della riforma degli ordinamenti, almeno per quanto riguarda le facoltà umanistiche, tornassimo a dar loro una fisionomia nella quale gli aspetti del metodo scientifico e le componenti "tecniche" dei vari settori disciplinari svolgano un ruolo primario.

Ma, per tornare, in conclusione, al latino (e al greco): si può verosimilmente pensare che la posizione difensiva nella quale noi classicisti ci siamo trovati abbia stimolato riflessioni approfondite sul ruolo del classico nella società contemporanea. Non abbiamo più, per fortuna (se si fa eccezione per un manipolo di estremi conservatori), una concezione "latinocentrica" della cultura, neppure di quella italiana, ma siamo forse più consapevoli delle nostre valide ragioni di esistere. Sarebbe auspicabile che nel dibattito, spesso ancora ideologico e non di rado distorto, sulla scuola e sulle riforme di cui essa ha bisogno, i sostenitori di altre "materie" assumessero un atteggiamento analogo. Ogni studioso di uno specifico ambito disciplinare è

naturalmente portato a credere che ciò che lui studia sia il nucleo essenziale della cultura, mentre il bene della scuola si dovrebbe fare discutendo e mettendo insieme, accanto alle proprie buone ragioni, anche le ragioni degli altri. Ma mi rendo conto che questa è forse soltanto autentica utopia.

È probabile che questa impostazione derivi a me, filologo classico, dal fatto di essere figlio e fratello di valenti ingegneri che non hanno mai rinnegato la validità della loro formazione classica umanistica. Sarà forse anche per questo che non sono mai riuscito a credere alla storia delle “due culture” e ho mantenuto una costante curiosità intellettuale verso il progresso della scienza e della tecnologia mentre, per convinta scelta della mia professione, ho ritenuto e ritengo di non fare opera inutile occupandomi di testi latini e greci.

Da quanto ho detto è chiaro, mi sembra, che ho un concetto alto della scuola (non solo di quella classica); che penso sia in primo luogo nella scuola che si prepara il futuro del nostro paese. Se fosse vero, dovrebbe essere una grande responsabilità per qualunque classe dirigente, una sorta di scommessa sulla quale fare cospicui investimenti sia finanziari che umani. Spererei che questo concetto fosse largamente condiviso: ma, certo, esso non si sostiene e non si afferma promuovendo l'abolizione dell'obbligatorietà del latino e/o del greco da tutti gli ordini di scuola.

Nelle pagine che precedono, come si sarà notato, ho usato frequentemente il condizionale: l'ho fatto perché 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.

RISPOSTE

ai quesiti posti da TreeLLLe sull'insegnamento del latino (e del greco)

1. obbligatorio, opzionale o da sopprimere?

2. ore curricolari: aumentare, mantenere o ridurre?

	LATINO	ore curricolari
Liceo classico	obbligatorio	ridurre
Liceo scientifico	obbligatorio	ridurre
Liceo linguistico	opzionale	ridurre
Altri licei	solo cultura "classica", obbligatoria	1 ora settimanale
	GRECO	ore curricolari
Liceo classico	obbligatorio	ridurre

Nota: come si legge nell'intervento, un'ipotesi di riduzione va collegata a una profonda riforma del meccanismo di formazione dei docenti, con un adeguato sistema di aggiornamento periodico e soprattutto con un'analoga riforma anche per altre discipline per le quali non sarebbe accettabile un aumento di ore senza revisione di contenuti e metodi.

¹ Cito da F. Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, trad. di A. Polledro, Milano, Garzanti 1989, p. 580 sg.

² Si legge non di rado, ad es., che, piuttosto che insistere sulle somiglianze (vere o presunte) fra il mondo classico e quello moderno, oppure sul fatto che "gli uomini sono sempre gli stessi", sarebbe meglio insegnare quali profonde differenze, quali aspetti antitetici dividano noi moderni (o postmoderni) dalla società antica. Mi sembrano atteggiamenti sbagliati. Per insistere nella metafora delle "radici": è vero che, con una continuità verticale, dalle radici spunta il tronco e da questo si propagano i rami e così via. È vero anche che la chioma dell'albero, con le foglie, si può considerare, dalla parte opposta delle radici, la parte più diversa. Ma se si insiste sull'uno o sull'altro aspetto non si "spiega" compiutamente l'albero. In più, tra il mondo antico e noi, diversamente dal tronco, c'è la complessità della storia.

³ P. Wülfing, *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Roma 1986, p. 39.

⁴ Si veda, a puro titolo di esempio, oltre il citato libro di Wülfing, la prima parte del saggio di G. Cambiano, *Schiavitù e libertà dai classici*, in *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, a cura di I. Dionigi, Milano 2002, p. 33 sgg.; o ancora, dello stesso

Cambiano, *La naturalizzazione degli antichi*, in *Rimuovere i classici? Cultura classica e società contemporanea*, a cura di F. Montanari, Torino 2003, p. 47 sgg. Un quadro molto ampio ed equilibrato delle "accuse" contro il latino e delle ragioni che ne fanno sostenere lo studio è in A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino 2005, p. 25 sgg.; vd. anche Maria-Pace Pieri, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Roma 2005, p. 26 sgg. (questi ultimi due libri sono, a mio personale giudizio, fra i migliori prodotti negli ultimi anni sull'argomento).

- 5 Si può ricordare - ed è forse l'esempio più recente - la proposta di ridurre il latino nel liceo scientifico, eliminandone fra l'altro l'insegnamento nell'ultima classe, che era contenuta nello schema del decreto ministeriale del 17 gennaio 2005. In seguito alla presentazione in pubblico di quel decreto, che avrebbe dovuto attuare, per la scuola secondaria superiore, l'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, intervennero vivacemente nella stampa quotidiana, in difesa della presenza del latino, classicisti come Ivano Dionigi («Il Messaggero» 19.1.2005), linguisti come Raffaele Simone, pedagogisti come Benedetto Vertecchi: «Tutto nasce dall'idea che si possano costruire dei curricula filiformi, distribuendo qua e là frammenti di conoscenza. Il risultato è che si perde la caratterizzazione dei licei e anche degli altri indirizzi. La storia del latino è inquietante. Il piano di studi è l'anima di un certo tipo di scuola, deve assicurarne l'identità culturale. In epoca di globalizzazione, non vedo come si possa fare ciò riducendo l'insegnamento del latino e della letteratura italiana. Di certo manca una logica progettuale, se non quella di non fare troppi scontenti e risparmiare quanto più possibile. Togliere il latino è un errore, quella della Moratti è solo una modernizzazione apparente».
- 6 C'è anche un movimento abbastanza diffuso per elaborare, per quanto riguarda lingue e letterature classiche, un curriculum comune a livello europeo: se ne può prendere conoscenza visitando la piattaforma www.euroclassica.net (che contiene peraltro rinvii anche a siti che promuovono l'uso del latino vivo, come i finlandesi *nuntii latini* radiofonici). Per converso, è inquietante leggere, nel sito dell'ONU relativo ai diritti umani (www.unhchr.ch/udhr/lang/itn.htm), due versioni in latino della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, il cui livello linguistico farebbe arrossire un bravo studente di prima liceo classico (una delle due ha addirittura il titolo in accusativo, contenente più errori che parole: «Declarationem hominis iurium universam»). Per questi come per gli altri siti internet citati avverto che gli indirizzi sono quelli attuali (gennaio 2008), ma non è raro che nell'arco di pochi mesi si determini un cambiamento (quando non una chiusura). Nella tumultuosa evoluzione della rete è il problema, forse insolubile, di qualunque "sitografia".
- 7 Non credo che sia una compensazione il fatto che in questo modo si avrebbero studenti più motivati, come ottimisticamente sostiene J. Bulwer, *Teaching Classics in Europe. An Overview*, scaricabile attualmente all'indirizzo www.cambridge.org/uk/education/secondary/classics/eu_classics/downloads/Bulwer.pdf. Il problema della motivazione va spostato: bisogna cioè riuscire a darla agli studenti, non aspettarsi che l'abbiano già. In caso contrario, qualunque disciplina dovrebbe auspicabilmente essere opzionale.
- 9 Scrive G. Steiner: «Ogni lingua mai parlata dagli esseri umani, dove nel termine lingua vengono inclusi dialetti, gerghi di mestiere, *argot*, i discorsi di classi sociali e di generazioni diverse all'interno di una comunità, apre una finestra particolare sulla vita e sul mondo. La stanza dietro la finestra è stata disegnata e ammobbiliata da quella lingua, la quale viene riflessa dai vetri, a volte fino a creare l'opacità. Viceversa il mondo percepito, nominato e osservato si riflette dentro la stanza, nello spazio linguistico dato». Cito da Antonia Piva, *Il sistema latino*, Roma 2004, p. 153.

- ¹⁰ A. Piva, *Il sistema latino*, p. 186: «[...] della stessa cultura materiale antica ben poco potremmo capire se essa non fosse stata “didascalizzata” dalla scrittura. In altri termini, se i greci e i latini non avessero creato la più imponente civiltà della scrittura, essi potrebbero costituire per noi un paradigma arcano di lontananza, proprio come le antiche popolazioni precolombiane».
- ¹¹ Riprendo alla lettera quanto ho scritto in *Non solo classici, non solo letteratura*, «Quad. Urb. cult. class.» n. s. 79, 2005, p. 136. Cfr. M. Cacciari, *Brevi inattuali sullo studio dei classici*, in *Di fronte ai classici*, p. 25 sg. «[...] Producono lo stesso effetto - cioè quello di “un peccato mortale contro lo spirito della filologia” - coloro che delirano intorno all’idea di un insegnamento del classico disincarnato dalla storia, dalla conoscenza della lingua, ridotto a chiacchiera sociologico-letteraria».
- ¹² Considerazioni analoghe si leggono anche nell’articolo di Ivano Dionigi ricordato alla n. 4: «Come non capire che per censire e valorizzare il patrimonio storico delle nostre città è basilare la conoscenza della lingua e della cultura dei Greci e dei Latini? Come non comprendere che qui è in gioco non solo un destino culturale ma anche un’opportunità occupazionale per i nostri giovani e un investimento economico per l’intero Paese? Perché anche l’illuminata Confindustria arriccias il naso di fronte alle discipline cosiddette umanistiche, pur sapendo che flessibilità intellettuale e sviluppo reale sono legati più alle discipline di base e “inutili” che non a quelle tecnologiche più rapidamente usurabili?».
- ¹³ Sarebbe, s’intende, facile ironia obiettare che spesso i beni artistici sono trattati con incuria, a volte abbandonati o non adeguatamente protetti. La questione che qui ci si pone è diversa: se cioè vada sancito il principio che un patrimonio culturale di rilievo debba andare disperso o perduto.
- ¹⁴ Su quanta parte di questo compito sia stata svolta dalla scuola “classica” ha insistito uno studioso prematuramente scomparso, Roberto Pretagostini, che, oltre ad essere un rigoroso filologo greco, ha dedicato molte energie anche all’attività nella SSIS (Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario): *Insegnare latino e greco oggi: la formazione dei docenti*, in *Essere e Divenire del “Classico”*, Atti del Conv. internaz. [Torino-Ivrea], 21-22-23 ottobre 2003), a cura di U. Cardinale, Torino 2006, p. 395 sgg.
- ¹⁵ *Studi classici e professioni tecniche, in Rimuovere i classici?*, cit., p. 114 sg.; vd. anche, per una situazione del tutto analoga, F. Giavazzi, *La curiosità conta più dell’età*, in «Corriere della sera» 15.11.2007. Non si tratta dunque né di una indicazione singola e autobiografica né di una preferenza individuale. A queste osservazioni si può aggiungere che la formazione di un altro noto economista, Carlo Azeglio Ciampi, è stata filologica classica prima che giuridica; e si possono anche citare prese di posizione probabilmente più occasionali - che pure debbono far riflettere, in quanto disinteressate -, come quella di una lettera inviata al «Corriere della Sera» il 5-7-2005: «*Il latino: vantaggio competitivo*. Vivo e lavoro negli Stati Uniti da 10 anni. Dopo aver completato il liceo scientifico in Italia ho studiato ingegneria e gestione (MBA) in Inghilterra e negli Stati Uniti. Sono un manager in una grande banca americana. Ogni giorno sono in competizione con colleghi americani, inglesi, indiani, cinesi e così via. Vi posso assicurare che avere una formazione ed una cultura classica ed umanistica è l’unico vantaggio competitivo del quale noi italiani possiamo vantarci. Anche se il mio lavoro è estremamente tecnico, la formazione umanistica mi offre la possibilità di capire altre culture, di analizzare sistemi legali e sociali differenti e di comprendere le origini della nostra civiltà occidentale. Colleghi americani, cinesi o indiani, che hanno magari la mia stessa preparazione tecnica, non hanno la stessa sensibilità culturale. La preparazione umanistica ed il rigore dei licei scientifico e clas-

sico sono un punto di forza del nostro sistema. Questo punto di forza va tutelato e rafforzato. Al tempo stesso, lo studio del latino e la cultura umanistica non devono essere prerogativa di pochi, o essere un motivo di snobismo o di barriere sociali. La società italiana deve prendere esempio da altri paesi, come gli Stati Uniti, e diventare una società aperta, competitiva e meritocratica. Ma non abbandonare il rigore degli studi classici, che sono uno dei pochi punti di forza del nostro sistema».

- ¹⁶ Cito da A. Balbo, *Insegnare latino*, p. 30.
- ¹⁷ Da questo punto di vista ritengo ancora valido un “vecchio” documento che alcune Consulte universitarie e Associazioni di classicisti presentarono in relazione al progetto di riforma della scuola media superiore (il documento si può leggere in R. Pretagostini, *Insegnare latino e greco oggi*, cit., p. 399 sgg.; e poi in Id., *la formazione dei docenti di greco e di latino*, in *Scuola e cultura classica*, Atti del Convegno di studi, 1-2 marzo 2004, Gizzeria Lido, a cura di B. Gentili e G. Pucci, Soveria Mannelli, Rubbettino 2007, p. 43 sgg.). Vi si afferma tra l’altro che anche il docente di “cultura e civiltà” classica in ordini di scuola in cui non siano presenti le lingue latina e greca dovrebbe avere una completa formazione di classicista (che comprende lingue, letterature, storia, filosofia, etc.).
- ¹⁸ Qui si coglie, fra l’altro, una delle non piccole lacune della nostra scuola “classica”. La scienza antica, al di là dell’importanza enorme che ha per il suo contributo non solo fino alla “rifondazione” con Newton, Galileo ed altri, ma almeno fino a tutto il XIX secolo (vd. ad es. L. Russo, *La rivoluzione dimenticata. Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna*, Milano 2001), ha dato un contributo di pensiero molto consistente alla civiltà greco-latina. Personalmente ritengo che un trattato di Archimede, un libro di Euclide, o addirittura di Vitruvio, meritino apprezzamento non minore ad es. di un dialogo di Platone o di una monografia di Sallustio.
- ¹⁹ L. Canfora, *Il fiume si scava il suo letto*, in *Di fronte ai classici*, p. 51 sg.: «Dobbiamo cercare di dare alle scuole ordinamenti tali che non siano totalmente deprivati di preziosi elementi di conoscenza quali appunto le lingue antiche accanto allo studio delle civiltà antiche. Io sono convintissimo [...] che lo studio mirante all’interpretazione, alla traduzione dal latino e dal greco comporti una mobilitazione intellettuale straordinaria, pari per lo meno allo studio delle più elevate matematiche. Si tratta infatti di passare da un sistema espressivo a un altro, dando senso, cogliendo quelli che Ortega chiamava “i silenzi del testo”».
- ²⁰ Se esaminato concretamente, questo è forse, almeno in parte, un falso problema. Più di metà del XX secolo è, per gli studenti, antica quanto il medio evo, e una esigenza analoga si doveva porre ad esempio, alla fine del secolo XIX per la storia e la letteratura dell’Ottocento. Nel *continuum* della storia un secolo in più è ben poca cosa; per quanto riguarda la letteratura italiana, l’incremento cronologico percentuale è inferiore al 9%. La questione sta probabilmente nella selezione di eventi e autori, più difficile a farsi, da parte dei docenti, per l’età più recente. Del resto già da tempo i professori di latino tagliano con disinvoltura probabilmente eccessiva buona parte della letteratura del periodo tardo, per non dire della letteratura cristiana.
- ²¹ Se ne veda la equilibrata presentazione in Balbo, *Insegnare latino*, pp. 55-86 (per l’insegnamento della lingua) e pp. 139-151 (per l’insegnamento della letteratura).
- ²² Al contrario, i manuali universitari si sono negli ultimi anni trasformati in agili volumetti, poco più di sommarie introduzioni agli argomenti che trattano.
- ²³ Temo che siano ancora numerosi coloro che ritengono che gli insegnanti di materie classiche siano personaggi che si dedicano, magari con gusto, a inutili passatempi. Potrei por-

tare parecchie testimonianze personali. Ricordo il senso di profonda irritazione che mi colse durante il colloquio con un affermato chirurgo; mi chiese che cosa facessi nella vita e, alla mia risposta: «Insegno latino», commentò: «Che bello!» come se, vivendo io di rendita, mi dedicassi a un *bobby* singolare e stravagante. Provai a spiegargli che la mia era una professione come molte altre, credo invano, a giudicare dal suo sguardo compiacente.

4. RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA FRANCESE

Claude Thélot

Già allievo dell'ENSAE, dall'ottobre 2007 è consigliere capo onorario della Corte dei conti.

Nel 2003-2004, ha presieduto la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, il cui rapporto ha fornito gli elementi di base per il progetto di legge che è sfociato nella Loi d'orientation et de programme sulla scuola, promulgata il 23 aprile 2005.

Nel 2001-02 ha presieduto l'Haut Conseil de l'évaluation de l'École, in seno al Ministère de l'Éducation nationale.

Consigliere capo alla Corte dei conti dal 1998 al 2007.

Dal 1992 al 1998 è stato ispettore generale dell'INSEE e dal 1990 al 1997 direttore della valutazione e della prospettiva presso il Ministère de l'Éducation nationale.

Dal 1993 al 2002 è stato professore associato di economia dell'educazione all'università Paris V-René Descartes.

Alcune pubblicazioni.

Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale, Dunod, collection L'Oeil économique, 1982.

Prix Claude Berthault dell'Académie des sciences morales et politiques (1982).

L'évaluation du système éducatif, Nathan, collection Fac, 1994.

Le travail en France {1800-2000} (in collaborazione con Olivier Marchand), Nathan, 1997.

Réussir l'École. Pour une politique éducative (in collaborazione con Philippe Joutard), Éditions du Seuil, 1999.

Ha coordinato quattro lavori, in particolare:

Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, La Documentation française et Sceren-CNDP, 2004.

SCHEDA

Evoluzione nel tempo e posto attualmente occupato dal latino e dal greco antico nei *collèges* e nei licei francesi

Quarant'anni or sono, all'indomani dei fatti del maggio 1968, il Ministro dell'Educazione dell'epoca decise di introdurre una novità importante, spostando l'inizio dello studio del latino dalla prima classe del *collège*¹ alla terza. È molto significativo che questo slittamento sia stato giustificato con l'opportunità, o la necessità, di introdurre un "percorso comune" all'inizio del *collège*. Risulta così evidente che la decisione fu strettamente connessa con l'avvio della scolarizzazione di massa. È solo dal 1965-1966, infatti, che in Francia tutti gli studenti proseguono gli studi dopo la scuola elementare; in precedenza, solo una parte di loro (che era una minoranza negli anni Cinquanta) andava al *collège*. Il Ministro rese del resto esplicito questo nesso, basando il "percorso comune" su tre "linguaggi", dei quali il latino non faceva parte: la lingua materna, la matematica moderna ed una lingua straniera. E volle anche aggiungere, evocando lo spirito "egualitario" del maggio 1968, che ormai gli studi classici costituivano "un freno alla democratizzazione".² Preoccupazioni non dissimili si richiamano anche oggi agli stessi argomenti (scolarità di massa e lotta contro le disuguaglianze in materia di istruzione); ma la nozione di "percorso comune" si è ampliata in quella di "saperi fondamentali" (*socle commun*), cioè quell'insieme di "conoscenze, competenze e regole di comportamento" che è necessario insegnare e far acquisire durante il corso della scolarità obbligatoria. In questo nucleo fondamentale non trovano posto al giorno d'oggi le lingue classiche: ciò che mi induce a proporre in questo contesto che il latino ed il greco antico costituiscano un'opzione e non una materia obbligatoria del piano di studi.

Prima della riforma di Edgar Faure, e come esito di una lunga evoluzione, il latino era un'opzione che si poteva scegliere all'inizio del *collège*. Dodici anni prima, nel 1956-57, per esempio, circa la metà degli studenti del *collège* sceglievano il latino. Tenendo presente che solo i 3/4 dei ragazzi andavano al *collège*, questo rappresentava un terzo della classe di età corrispondente. E l'*erosione*, cioè il progressivo abbandono dell'opzione, era già allora notevole, considerato che, a livello di *première*, solo la metà di coloro che l'avevano scelta cinque anni prima ne proseguiva lo studio.

Al giorno d'oggi, il 23% degli studenti di *collège* che frequentano la *cinquième* scelgono l'opzione latino e il 3% di quelli di *troisième* quella di greco antico: queste percentuali sono sostanzialmente stabili da cinque anni. Nel corso del *collège*, un certo numero di studenti cambia idea: il 23% a dodici anni diventa il 16% due anni dopo. In media, si può dire che il 19% degli studenti di questo livello di scuola segue lo studio del latino.

Per comprendere la realtà dello studio delle lingue classiche a livello di licei, occorre precisare in primo luogo che cosa si intende in Francia per "licei". Ve ne sono di cinque tipi:

- professionali;
- tecnologici;
- scientifici;
- economico-sociali;
- letterari.

Nel 2006, il totale degli studenti di liceo era distribuito come segue:

- 19% nei professionali;
- 27% nei tecnologici;
- 28% negli scientifici;
- 16% negli economico-sociali;
- 10% nei letterari.

Se si vuole mantenere una possibilità di confronto con la situazione italiana, occorre scorporare dal computo totale gli studenti dei licei professionali. Risulta allora che gli studenti dei licei tecnologici rappresentano il 33% del totale, quelli degli scientifici il 35%, quelli degli economico-sociali il 20%, quelli dei letterari il 12%.

Sull'insieme di *tutti* gli studenti di liceo, il 3% studia il latino e l'1% il greco antico, percentuale che sale al 5% per il latino se si escludono gli studenti dei licei professionali. È evidente che l'erosione nella scelta delle lingue classiche si accentua ancora nel passaggio al liceo, rispetto agli anni del *collège*.

È tra gli studenti dei licei letterari che si registra il massimo di opzioni (8%): ma, e questo a prima vista può sorprendere, anche fra quelli dei licei scientifici (7%). Questo dato si spiega tenendo presente che in Francia gli studenti dei licei scientifici sono più spesso dei "bravi liceali" che dei giovani a vocazione strettamente "scientifica". Fra quelli dei licei economico-sociali, il latino è molto meno presente (3%) ed è pressoché assente fra gli studenti dei licei tecnologici e professionali.³

L'orario di insegnamento è di 2 ore settimanali nel primo anno (*cinquième*) e di tre ore in tutti gli altri. Sulla base della durata effettiva dell'anno scolastico e senza tener conto delle assenze di alunni ed insegnanti, si può stimare che il totale delle ore di studio, nell'arco di sei anni (dai 12 ai 17 di età) sia di circa 560. Ovviamente, solo per quelli che lo seguono in tutti gli anni.

Quanto ai contenuti dell'insegnamento, cioè a quel che in teoria si dovrebbe apprendere di latino e di greco, si vedano le informazioni contenute nell'opera di Mireille de Biasi, *L'enseignement des langues anciennes en France* consultabile sul sito Internet: www.circe.be/content/view/51/283/lang.fr/

¹ Il *collège* corrisponde in Francia alla nostra scuola media, ma ha una durata di quattro anni in luogo di tre. Vi si entra a 11 anni di età, nella classe detta *sixième*, seguita - con progressione decrescente - dalla *cinquième*, *quatrième* e *troisième*, che si frequenta di regola fra i 14 ed i 15 anni di età. Seguono i tre anni di liceo, denominati rispettivamente *seconde*, *première* e *terminale*. Alla fine della *terminale*, a 18 anni, si sostiene l'esame di maturità (*baccalauréat*). (NdT)

² Questo dettaglio è riferito in un'opera abbastanza recente, che fa il punto sulla storia del latino in Francia e in Europa. Vi si esaminano, in modo molto interessante, i presupposti concettuali di quell'insegnamento, i suoi risultati, il ruolo che ha avuto, le ragioni del suo declino, etc.: Françoise Waquet, *Latino, l'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, 2004.

³ Questi dati sono riferiti all'anno scolastico 2006-2007. Fonte: *Repères et références statistiques*, pubblicazione edita nel 2007 dalla Direzione Generale della valutazione, della programmazione e della qualità educativa del Ministero dell'Educazione Nazionale.

Quale insegnamento oggi?

L'insegnamento delle lingue morte o delle lingue antiche - espressioni che in francese indicano il latino ed il greco antico - si trova davanti a due grandi questioni, comuni del resto ad ogni altra materia: **quale spazio riservare ad esse?** e **quale contenuto specifico attribuire?**

Queste due domande non sono nuove, sia per quanto riguarda le lingue morte che a proposito delle altre discipline. Si può peraltro sottolineare che, almeno in Francia, le controversie sul latino (molto più che sul greco antico, che ha sempre ricoperto una posizione secondaria) non solo sono antiche (sotto forma diversa, esistono da parecchi secoli), ma hanno anche costituito un catalizzatore per opposizioni molto forti e simboliche tra "Antichi" e "Moderni". Con il passare del tempo, e pur se la tendenza di lungo periodo è andata nel senso di una forte riduzione, la politica scolastica ha conosciuto diversi cambiamenti di tendenza: nell'ultimo decennio, si è perfino registrata una crescente importanza in termini di orario (vedi nella Scheda a pp. 128-129 alcuni elementi storici ed una descrizione della situazione attuale in Francia).

Al di là di questa funzione simbolica del latino, le due domande sopra riportate sull'importanza e il contenuto dell'insegnamento delle lingue morte non devono sorprendere, poiché rispecchiano un interrogativo fondamentale: *che cosa si deve insegnare?* Questa è una domanda antica e sicuramente eterna, cui oggi è però divenuto ancor più importante e difficile offrire una risposta. Per due ragioni: innanzitutto per l'aumento delle conoscenze che è possibile trasmettere ai giovani, aumento che rende più necessario che in passato l'operare scelte; in secondo luogo, in ragione delle accresciute attese nei confronti della scuola, a cui si aggiunge la preoccupazione che essa ottenga buoni risultati a un costo ragionevole. Due esigenze che entrambe obbligano a fare scelte ottimali ed a giustificarle in modo più argomentato.

Che cosa bisogna insegnare? È impossibile rispondere a questa domanda per il latino e il greco antico, come del resto per ogni disciplina, senza prima riflettere su ciò che tale insegnamento è in grado di apportare: bisogna dunque ripensare alle sue "funzioni". Questa premessa occuperà la prima parte di questo articolo. Nella seconda parte si trarranno le conseguenze plausibili delle funzioni, attese o auspiccate: lo spazio e lo status di questi insegnamenti nella scuola, il loro peso, il loro contenuto.

Le tre funzioni dell'insegnamento del latino e del greco antico

Perché insegnare una certa disciplina? La risposta varia nel tempo, in quanto dipende da due fattori fondamentali.

In primo luogo la politica educativa: le ragioni per insegnare una materia non sono le stesse nel quadro della scuola di massa o in quello di un insegnamento rivolto a una minoranza di giovani. Tutti i nostri paesi sono impegnati da due o tre decenni nell'insegnamento di massa: in Francia, ad esempio, tutti i giovani arrivano fino in

fondo al *collège*, praticamente tutti (91%) entrano al liceo - generalista, tecnologico o professionale - e il 70% arriva al diploma. L'insegnamento delle lingue morte al *collège* e al liceo non può dunque fondarsi sulle stesse ragioni di cinquant'anni fa, quando soltanto metà di una classe d'età entrava al *collège* e il 10% al liceo.

In secondo luogo, si deve tenere conto del fatto che alcune conoscenze o competenze possono essere pienamente acquisite al di fuori della scuola, oppure non essere più necessarie come un tempo a causa del progresso tecnico. Ad esempio, la padronanza delle quattro operazioni aritmetiche fondamentali, estesa a tutti gli alunni, non avrebbe oggi le stesse giustificazioni di un tempo, vista l'esistenza delle calcolatrici, che i giovani posseggono e utilizzano con grande abilità (talvolta meglio degli adulti). Quando si è favorevoli - come lo sono io - a mantenere l'apprendimento delle quattro operazioni, bisogna individuare delle motivazioni che non possono più essere quelle di una volta e che debbono tener conto dell'esistenza delle calcolatrici.

Queste due caratteristiche - istruzione di massa e progresso tecnico - inducono entrambe ad adottare una concezione "strumentale" delle discipline. In questa logica, ogni insegnamento non è fine a se stesso, ma trova la propria giustificazione nelle competenze e nelle regole di comportamento che consente agli allievi di acquisire. Tale concezione è spesso rifiutata dagli insegnanti e dagli specialisti della disciplina, forse perché la amano e ne hanno fatto il loro lavoro e dunque una delle loro ragioni di vita. Nonostante ciò, essa deve presiedere alla costruzione dei programmi scolastici, cioè alla riflessione sull'equilibrio tra le diverse materie (livello e peso orario) e sul loro contenuto (programma).

In questa prospettiva, l'insegnamento del latino ha, a mio parere, tre giustificazioni fondamentali; dovrebbe cioè essere pensato per assolvere tre *funzioni*:

- una *funzione "linguistico-culturale"*: studiare e conoscere il latino dovrebbe consentire da una parte di conoscere meglio la lingua materna (attraverso la conoscenza delle sue radici), e dall'altra le fonti della propria cultura. Non c'è bisogno di insistere su tale funzione, che è di per sé evidente, anche se la sua importanza varia a seconda dei paesi e delle aree culturali: essa è beninteso maggiore nei paesi latini (Italia, Spagna, Francia) che altrove;
- una *funzione "letteraria"*. Per i giovani che scelgono di seguire studi letterari approfonditi al liceo, la padronanza del latino, e anche del greco antico, è probabilmente essenziale. Lo è per definizione se in questi studi letterari viene data preminenza alle lingue morte; ma anche quando la preminenza venga data non ad esse ma, ad esempio, alle lingue straniere o alle arti. Qui ci si colloca ai limiti della concezione strumentale della disciplina, in quanto le lingue morte dovrebbero figurare nell'indirizzo letterario soprattutto per l'interesse che rivestono in se stesse. Ma è anche vero che una parte di coloro che scelgono di seguire ai vari livelli studi specificamente letterari saranno i futuri insegnanti di Lettere, e quindi in parte di latino e/o greco;
- una *funzione di "strutturazione del pensiero"*: alcune caratteristiche del latino, il suo rigore grammaticale e quello sintattico in particolare, fanno sì che il suo apprendimento "produca" una competenza essenziale, quella di saper riflettere

con ordine e metodo. Non tutte le discipline sviluppano allo stesso modo tale competenza: come del resto, e più in generale, non tutte le materie contribuiscono allo stesso modo a formare le qualità che i giovani dovrebbero possedere. In particolare, per quanto riguarda il supporto alla strutturazione del pensiero, non si tratta di qualcosa di cui il latino abbia l'esclusività: anche la matematica o il tedesco, e per ragioni analoghe, possono ben assolvere a questa funzione.

In Francia, da una ventina d'anni, la scelta del latino al *collège* ha risposto anche a un'altra preoccupazione degli studenti e, soprattutto, dei loro genitori. Si è cioè scelto il latino per la stessa ragione per cui si sceglieva il tedesco come prima lingua straniera: per poter entrare in una "buona classe". Un utilizzo ancor più strumentale dell'insegnamento: con l'aggravante che si è trattato di una forzatura delle finalità pedagogiche per aggirare in modo indiretto le regole sulla composizione eterogenea delle classi, evitando di fatto quelle con "troppi" alunni mediocri o violenti. Questa è ovviamente una funzione "perversa" dell'apprendimento del latino, che non solo non va coltivata, ma a cui bisogna opporsi. Quando si proclama che sono molti gli alunni che seguono questi insegnamenti, senza interrogarsi sulla loro motivazione, o su quella dei loro genitori, e senza rilevare questa distorsione, in realtà si contribuisce a nuocere alla causa delle lingue classiche.

Anche l'insegnamento del greco antico può esercitare le tre funzioni sopra identificate, se pure in misura minore. In particolare la derivazione delle lingue europee dal greco è più indiretta, per cui la sua funzione linguistico-culturale è di minor rilievo.

In definitiva, è sul metro di queste tre funzioni che è interessante riflettere sul posto auspicabile del latino in primo luogo, e del greco antico in secondo luogo, nel nostro sistema scolastico.

Conseguenze sul ruolo auspicabile per le lingue classiche

Le premesse fin qui svolte ci portano a formulare alcune raccomandazioni in materia di insegnamento delle lingue antiche: sulla base di esse, i responsabili della politica scolastica devono prendere le proprie decisioni. Si tratta evidentemente di raccomandazioni suscettibili di discussione: e la presentazione che sto per farne si propone appunto di fornire argomenti al riguardo su tre punti. In primo luogo sulla collocazione ed il rango delle lingue morte nel curriculum, poi sulla loro importanza e la loro finalità, infine su un eventuale insegnamento connesso a quelle lingue.

Collocazione e rango nel curriculum

Nella scuola dell'obbligo

La prima funzione riguarda la conoscenza del latino come origine della lingua materna e dunque come uno dei fattori della padronanza di quest'ultima. Questa considerazione dovrebbe indurre ad offrire l'insegnamento delle lingue morte - o almeno del latino - in una fase molto precoce degli studi. Si dovrebbe allora introdurre il latino fin dall'inizio del *collège* (in Francia, di regola, a 11 anni). Sotto

questo profilo, non mi sembra ottimale né la situazione francese (latino a partire dal secondo anno del *collège*) né quella italiana (solo a partire dal liceo). Ma, se si vuole introdurre il latino fin dall'inizio del *collège*, non è possibile renderlo obbligatorio. A quel livello, infatti, ci si trova nella scolarità obbligatoria, il cui fine principale nei paesi sviluppati dovrebbe consistere nel fornire a tutti gli allievi la padronanza di un "nucleo comune di conoscenze, competenze e regole di comportamento" indispensabile per il successo negli studi successivi e, ulteriormente, nella vita adulta con riferimento ai nostri paesi ed alla loro struttura produttiva.

A seconda dei paesi, c'è al giorno d'oggi tra il 10% ed il 15% di allievi che non arrivano a assimilare un tale nucleo (indipendentemente dal suo contenuto specifico); farli arrivare ad un tale livello di competenza dovrebbe essere il principale obiettivo della politica scolastica.

La Francia ha appena definito (con una legge, seguita da un decreto) un tale nucleo, vale a dire l'insieme di "ciò che nessuno deve ignorare", ciò che costituisce una prima tappa. Il latino non rientra, ed evidentemente non può rientrare, in tale nucleo.

La terza funzione del latino non può essere chiamata in causa in questo caso, in quanto durante la scolarità obbligatoria è alla matematica che viene attribuito il compito di assicurare la funzione di "strutturazione del pensiero". Ed a questo titolo essa figura all'interno del nucleo fondamentale, quale che sia il suo contenuto specifico nei diversi casi.

Prende forma quindi, partendo dalla prima funzione dell'insegnamento del latino, una linea auspicabile di politica scolastica: **offrire il latino durante la scolarità obbligatoria fin dall'inizio del *collège* (11 anni), ma non come obbligatorio, bensì come un insegnamento facoltativo, un'opzione.** Questa opzione sarebbe allora scelta da una certa percentuale di adolescenti.

Nella stessa logica, un'opzione di greco potrebbe essere offerta uno o due anni dopo, sempre durante il *collège*.¹

Dopo la scolarità obbligatoria

In Francia, l'obbligo scolastico coincide più o meno con la fine del *collège*. Successivamente, a partire dal liceo, si delinea una differenziazione degli studenti a seconda degli studi che essi seguono. Ci sono cinque tipi di licei:

- licei "professionali": in cui gli studenti seguono studi professionali. In generale diventano tecnici o operai qualificati;
- licei "tecnologici": in cui seguono studi a metà tecnici, a metà generali. In genere diventeranno quadri intermedi, tecnici, ragionieri, segretarie, etc.;
- licei "scientifici": in cui seguono studi a prevalente contenuto di materie scientifiche. Molti di loro dopo il liceo entreranno nelle facoltà scientifiche;
- licei "economico-sociali": in cui seguono studi a contenuto prevalente di economia, di scienze sociali, di storia e geografia. Per lo più, dopo il liceo andranno all'università, nelle facoltà di Lettere, Scienze Umane o Giurisprudenza;
- licei "letterari", per finire: in cui seguono molti insegnamenti di lingue straniere ovvero di lettere classiche, o ancora di materie artistiche. Dopo il liceo, in grande maggioranza, andranno in facoltà umanistiche o giuridiche.

Non vi è motivo di offrire l'insegnamento delle lingue morte nei licei professionali. Per mantenere il parallelismo con la situazione italiana, io escluderò per il momento questi licei dalla mia analisi. Rimangono quattro tipi di liceo, per ciascuno dei quali occorre fare delle raccomandazioni diverse.

Partendo da un'estremità della scala, non è utile offrire l'insegnamento delle lingue antiche nei licei tecnologici. Quel 33% degli studenti che li frequenta è impegnato in studi molto diversi da quelli classici: offrir loro un'opzione del genere costituirebbe una contraddizione rispetto al concetto di specializzazione degli studi che è proprio del liceo. Va poi ricordato che un certo numero di loro potrebbe aver frequentato opzionalmente tali materie durante la scuola dell'obbligo (vedi sopra).

All'estremo opposto, prendiamo il caso dei licei letterari. Essi assorbono in Francia il 12% del totale dei liceali (professionali esclusi). La seconda funzione del latino e del greco antico (citata in precedenza) dovrebbe suggerire di includere, come insegnamento obbligatorio - o almeno come opzione altamente consigliata - studi di latino (ed in subordine di greco antico) per questi licei. Al momento attuale, circa l'8% degli studenti di questi licei studia il latino: il che è poco, troppo poco. Dato che ci si colloca dopo la scuola dell'obbligo, e dunque dopo che il nucleo comune dovrebbe essere stato acquisito, non solo una tale specializzazione deve essere disponibile per i giovani, ma dovrebbe anche risultare attrattiva. Naturalmente, bisognerà prevedere interventi di recupero specifici per quegli studenti che sceglieranno di fare studi letterari al liceo, senza aver scelto l'opzione latino al *collège* (ma il loro numero non dovrebbe essere elevato).

Rimangono due tipi di licei: i licei scientifici (35% dei licei non professionali) ed i licei economico-scientifici (20%). Non credo che latino e greco possano costituire uno studio obbligatorio per queste due categorie di studenti: e ciò in ragione del numero elevato di materie che devono studiare e per evitare un carico orario eccessivo. **Latino e greco devono quindi esistere in questo caso come opzioni, o addirittura non essere neppure presenti.** La terza funzione (vedi sopra) potrebbe servire come criterio per scegliere: forse sarebbe consigliabile offrire in opzione il latino per gli studenti dei licei economico-sociali anziché per quelli dei licei scientifici. Per questi ultimi, la matematica, a parte il suo interesse specifico, avrebbe la funzione precipua di contribuire a "strutturarne il pensiero". Da qui l'interesse di prevedere il latino piuttosto per gli studenti dell'indirizzo economico-sociale (ciò che si giustifica meglio anche in funzione del fatto che le loro materie sono più vicine alle scienze umane). È bene comunque essere prudenti e considerare con attenzione la situazione attuale e le motivazioni delle scelte compiute dai giovani.

In effetti, quando si parla degli studenti del liceo scientifico, ci sono due tesi contrapposte. Secondo la prima, consentire loro di scegliere "tutto" (cioè offrire molte opzioni, fra cui le lingue classiche) rischia di trasformare questi giovani, che dovrebbero essere dei "liceali scientifici" in "buoni liceali" non necessariamente scientifici. È quel che è accaduto in Francia fino alla riforma del liceo nel 1992 e che in parte accade ancora. D'altro canto, in Francia, come probabilmente anche in Italia e in molti paesi sviluppati, da qualche anno i giovani si allontanano dagli studi scientifici. I nostri paesi non possono lasciare che una situazione del genere si diffonda

senza reagire. È questo il motivo per cui gli insegnamenti, obbligatori o opzionali, proposti agli studenti del liceo scientifico devono essere scelti con cura, in modo da risultare quanto più interessanti possibile: l'opportunità, quando si frequenta una tale scuola, di seguire anche delle opzioni non scientifiche potrebbe costituire un elemento di interesse.

In conclusione, è abbastanza difficile decidere se offrire o meno un'opzione di latino agli studenti del liceo scientifico. Ogni paese ha la sua situazione specifica, che può cambiare nel tempo. In Francia, dove l'opzione esiste, essa è scelta dal 7% degli studenti (ed ancor meno nei licei economico-sociali: 3%). Non è una proporzione rilevante e quindi non vale la pena di porsi il problema (a condizione che vi siano insegnanti in numero sufficiente per garantirne la prosecuzione).

Importanza e finalità dell'insegnamento

L'insegnamento delle lingue classiche come opzione nel *collège*, ed eventualmente nei licei non letterari, e come possibilità semi-obbligatoria nei licei letterari, ha un senso solo se si conferisce ad esso una certa importanza. È una questione di coerenza: non si può "far finta". E questo ha diverse conseguenze.

In primo luogo, un orario di 3 ore settimanali mi sembra il minimo: offrirne solo 2 il primo anno, come si fa in Francia, mi sembra poco coerente (e, del resto, negli anni successivi, si passa appunto a 3 ore). D'altra parte, l'insegnamento (obbligatorio o quasi) nei licei letterari dovrebbe avere un orario nettamente superiore, direi quattro o cinque ore settimanali per il latino e tre o quattro per il greco antico. Si potrebbe forse ritenere accettabile un orario di due ore settimanali se si intende offrire un'opzione nei licei scientifici o economico-sociali: e questo soprattutto se vi è un problema di costi o di disponibilità di insegnanti.

In secondo luogo, bisogna essere esigenti circa i risultati. Questa è d'altronde una regola di base che la politica scolastica dovrebbe rispettare molto più di quanto non faccia: invece di obbligare tutti gli studenti a seguire molte materie che non riescono ad assimilare, sarebbe meglio (a parte il "nucleo di saperi fondamentali" - il *socle* - di cui si è detto) offrire solo opzioni su cui essere più esigenti, sia in termini di orari, che di ambizioni, che di livelli di competenza. In particolare, bisogna accertarsi, per le lingue antiche come per tutte le altre materie, che gli insegnanti siano attenti al successo ed ai progressi degli alunni. **Non si tratta infatti di trasmettere stancamente una cultura o un sapere appartenente al passato: l'obiettivo è che siano in molti ad assimilarlo.** Gli insegnanti dovranno dunque (molto più che per il passato) misurare i progressi dei propri allievi e sostenerli nel cammino. Va ricordato a tal riguardo che oggi è praticamente impossibile avere dati certi circa il livello di preparazione in latino degli studenti e l'evoluzione di questo valore nel tempo.²

Da ultimo, bisognerebbe sottolineare l'importanza che si attribuisce all'insegnamento opzionale del latino fin dall'inizio del *collège* (intorno agli 11 anni di età),

cercando di frenare l'erosione, cioè l'abbandono di questo insegnamento negli anni successivi del corso. Per quanto riguarda il latino, questo fenomeno è sempre stato rilevante (vedi la Scheda, che offre una misura della situazione in Francia oggi e 50 anni fa). Si potrebbe allora decidere (e far sapere con chiarezza, affinché famiglie e studenti siano debitamente avvisati) **che uno studente che sceglie l'opzione di latino deve obbligatoriamente mantenerla per diversi anni**. La scelta di questa opzione per una semplice curiosità passeggera, o semplicemente per essere inseriti in una buona classe, non risulterebbe forse eliminata del tutto, ma comunque ne sarebbe limitata. Rovescio della medaglia: questa misura rischierebbe di aumentare l'effetto "socio-culturale" della scelta del latino: e quindi di amplificare per questo aspetto le ineguaglianze sociali rispetto alla scuola. La politica scolastica consiste spesso, ahimé, nella scelta fra due inconvenienti.

Al di là dell'importanza che si vuole loro attribuire, occorre definire con cura le finalità che si vogliono assegnare all'insegnamento delle lingue classiche. A mio parere, l'opzione a livello di *collège* dovrebbe avere **due finalità principali**: la conoscenza della lingua e letteratura latina (o greca antica) da una parte, ed il suo legame con la lingua e la letteratura native dall'altra; forse privilegiando soprattutto quest'ultimo aspetto, più di quanto non si faccia di solito. È ovvio che questa lingua e questa letteratura del passato vadano collocate nel contesto della civiltà cui sono appartenute. Ma bisogna evitare che l'insegnamento delle lingue antiche si trasformi in un corso di archeologia storico-culturale dell'età antica. Se si prende sul serio l'opzione che si offre, bisogna tener fermo il suo orientamento linguistico e letterario e il legame con la lingua e la letteratura native. Considerazioni analoghe valgono anche per il greco antico.

Un insegnamento collegato?

Se si vuol conservare all'insegnamento delle lingue classiche questa doppia valenza, occorre senza dubbio accompagnarlo, per gli allievi che lo seguiranno, con un approfondimento complementare sulla civiltà greco-latina. Un tale approfondimento va realizzato in modo diverso a seconda che esso si collochi all'interno della scolarità obbligatoria o meno.

Iniziamo dalla prima situazione. Gli elementi di conoscenza necessari circa la civiltà greco-latina, tali da permettere di collocare in un contesto corretto le due opzioni delle lingue antiche, non richiedono l'introduzione di un insegnamento apposito. Si provvederà a fornirli all'interno degli insegnamenti che già si occupano di tale civiltà (lingua madre, storia, lingue moderne europee, insegnamenti artistici, etc.). Basta verificare che i programmi di tali materie incorporino a sufficienza tali elementi e che gli insegnanti riservino ad essi l'attenzione prevista. Se poi non fossero abbastanza presenti, sarebbe senza dubbio necessario aumentare un po' lo spazio dedicato all'antichità greco-romana negli insegnamenti in questione.

Dopo la scolarità obbligatoria la situazione cambia, sia per gli studenti dei licei letterari che per quelli dei licei scientifici ed economico-sociali. Per gli studenti che avessero scelto l'insegnamento opzionale di lingue classiche, si dovrebbe prevedere

un ulteriore insegnamento specifico di “civiltà greco-latina”. Questo permetterebbe di conservare all’insegnamento delle lingue antiche il suo duplice contenuto linguistico e letterario, ma inquadrato nel contesto globale di queste due civiltà nell’*evo* antico. Se una tale opzione venisse attivata, gli studenti del liceo letterario avrebbero dunque due insegnamenti (obbligatori o fortemente raccomandati): le lingue antiche da una parte, la civiltà greco-latina dall’altra.

Quanto agli studenti dei licei scientifici o economico-sociali, mi sembra che esistano due possibilità. O si offre loro un pacchetto globale, da prendere o lasciare nel suo complesso (lingue antiche + civiltà greco-latina) oppure si offre soltanto l’opzione civiltà greco-latina. In questo secondo caso, l’opzione civiltà antica si sostituirebbe all’opzione lingue antiche per gli studenti di questi indirizzi.

¹ Si potrebbe rinviarla a dopo l’obbligo scolastico se vi fossero problemi di costi o di disponibilità di insegnanti, ovvero per evitare un sovraccarico orario per gli allievi.

² Sul livello attuale e passato dei latinisti francesi, si veda quanto afferma Françoise Waquet, *op. cit.*, che ammette giustamente di non poter dare risposte definitive, ma che considera tuttavia possibile affermare “che il livello complessivo non è mai stato molto alto”: affermazione piuttosto vaga e fondata in larga misura su dichiarazioni ed impressioni di insegnanti (metodo censurabile quando si parla di valutazione oggettiva). Per quanto riguarda l’Italia alcuni indizi preoccupanti sono riportati in alcune tabelle presenti in questa pubblicazione.

5. OPINIONI ILLUSTRI DAL XVIII AL XX SECOLO

a cura di Rosario Drago

Ragione o religione. E se chiedete loro [mercanti e contadini che fanno studiare il latino ai figli] perché lo fanno, essi troveranno questa domanda così strana come se domandaste loro perché vanno in chiesa. L'uso sta al posto della ragione e ha consacrato questo metodo in tale maniera che coloro che lo seguono invece che per ragione, lo osservano quasi per religione...

John Locke, 1693

Proverbio diffuso agli inizi del **XVIII secolo**

Donna che parla latino incontra un triste destino.

Inutile carneficina. Vanno essi (i grammatici) trattenendo gli scolari lunghissimo tempo, e senza profitto, in cognizioni e difficoltà astruse e metafisiche, quali sono l'intendere l'uso ed abuso di alcuni verbi, come per esempio di Fallo, Capio, e Fastidio e la forza de' verbi Transitivi e Intransitivi, Attivi, Passivi e Neutri, etc., e de' Modi e de' Verbi, e de' Futuri Misti, e de' Reciproci, e d'altre simili cose, a capir le quali fa di mestieri un'acuta riflessione metafisica. Lascia tu che cresca con l'età l'intelligenza, e il giudizio, e allora diverrà all'ingegno fortificato dei giovani un cibo facile che era dianzi tortura, e una carneficina inutile al fievole intendimento de' fanciulli.

Ludovico Antonio Muratori, 1742

Pazzo. Questa Jenny Jones non era certo bella, né di volto né di persona; ma la natura l'aveva in un certo senso compensata della mancanza di bellezza concedendole una qualità assai più stimata, e cioè una dose non comune di intelligenza, migliorata poi dall'istruzione. Per diversi anni era stata a servizio presso un maestro di scuola, che notando nella ragazza grande prontezza e desiderio di imparare fu così buono e così pazzo da darle un'ottima istruzione: ella imparò quindi benissimo il latino e si fece una cultura non inferiore certo a quella dei nobili giovinetti della sua età.

Henry Fielding, 1749

Bastano le traduzioni. Vani sono i discorsi di quanti affermano che se si trattenono così a lungo i giovani nei collegi lo si fa non tanto perché imparino il latino quanto per far loro contrarre l'abitudine al lavoro e all'applicazione. Ma, per imporre tale abitudine, non si potrebbe proporre uno studio meno ingrato, meno ributtante? Non si ha paura di spegnere o smussare in essi quella curiosità naturale che, nella prima giovinezza, ci riscalda e ci fa desiderare di apprendere? Quanto si rafforzerebbe quel desiderio se, nell'età in cui non si è ancora distratti dalle grandi passioni, si sostituisse allo studio insipido delle parole quello della fisica, della storia,

delle matematiche, della morale, della poesia, etc.? Lo studio delle lingue morte, si dirà, assolve in parte a questa funzione: piega alla necessità di tradurre e di spiegare gli autori; arricchisce, di conseguenza, la testa dei giovani di tutte le idee contenute nelle migliori opere dell'Antichità. Ma, risponderò io, vi è niente di più ridicolo del dedicare parecchi anni a far entrare nella memoria qualche fatto e qualche idea, di cui ci si potrebbe appropriare in due o tre mesi con l'aiuto della traduzione?
Jean Claude Adrien Helvétius, 1755

Capire o comporre? Mi guardo bene dal disapprovare lo studio di una lingua in cui hanno scritto autori come Orazio e Tacito: questo studio è assolutamente necessario per conoscere le loro ammirabili opere, ma credo che ci si dovrebbe limitare a capirli, e che il tempo trascorso nello studio della composizione latina sia tempo sprecato. Se ne farebbe un uso assai migliore studiando i principi della propria lingua.
Jean-Baptiste D'Alembert, 1763

Utile ai ceti sociali meno necessari. Coloro che per sei o sette anni hanno studiato il latino diventano commercianti o militari [...] oppure abbracciano la professione diplomatica o forense, il che significa che i diciannove ventesimi passano la vita senza leggere un solo autore latino e dimenticano quanto hanno faticosamente appreso [...]. E mi chiedo anche a chi queste lingue antiche possano essere di un'utilità assoluta. Oserei quasi rispondere: a nessuno, a parte i poeti, gli oratori, gli eruditi e gli altri letterati di professione, cioè i ceti sociali meno necessari.
Denis Diderot, 1775

Delenda, delenda est lingua romana. Attualmente non vedo l'utilità di una conoscenza del latino e del greco per un giurista, un medico o un teologo negli Stati Uniti, se non per facilitare la memorizzazione di alcuni termini tecnici che possono essere ricordati anche senza tale conoscenza. Se tutti i libri di latino e greco (a parte il Nuovo Testamento) venissero bruciati in un falò, il mondo sarebbe solo più saggio e migliore. *Delenda, delenda est lingua romana*, dovrebbe essere il grido della ragione, della libertà e dell'umanità ovunque nel mondo.
Benjamin Rush, 1789

Mele auree su piatti d'argento. Il nutrimento più nobile, e nella più nobile forma, le mele auree su piatti d'argento, contengono le opere sugli antichi, in misura incomparabilmente maggiore che tutte le altre opere di qualunque tempo e nazione. [...]
Questa ricchezza è però legata alla lingua e soltanto attraverso ed entro la lingua la cogliamo in tutta la sua peculiarità. Le traduzioni ci forniscono in qualche modo il contenuto ma non certo la sua forma, né la sua anima eterea. Esse somigliano alle rose artificiali, che possono essere ben simili a quelle naturali nella forma, nel colore, perfino, talora, nel profumo, ma certo non raggiungono la leggiadria, la delicatezza, la tenerezza della vita. Oppure l'eleganza e la finezza della copia appartengono soltanto a questa, e si avverte un contrasto tra il contenuto e la forma non cresciuta con esso. La lingua è l'elemento musicale, l'elemento dell'interiorità che nella finzione scompare; il delicato profumo attraverso il quale la simpatia dell'anima si

lascia gustare, ma senza il quale un'opera degli antichi ha il sapore di un vino del Reno svaporato.

Questo fatto ci impone la necessità, evidentemente dura, di studiare a fondo le lingue degli antichi e di appropriarcene sì da poter gustarne le opere cogliendo nella misura più ampia possibile ogni loro aspetto ed ogni loro pregio. Se volessimo lamentarci della fatica che qui vogliamo promuovere e dovessimo temere o rimpiangere il dovere subordinare a ciò l'acquisizione di altre conoscenze e di altre attitudini, dovremmo allora incolpare il destino che non ci ha procurato nella nostra propria lingua questo insieme di opere classiche che avrebbero reso superfluo il faticoso viaggio verso l'antichità con l'offrircene il surrogato.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1809

Il dotto professore. Ripete i nomi di Fidia e Apelle, perché si trovano negli autori classici, e chiama prodigiose le loro opere perché non esistono più. Quando è di fronte ai più bei resti dell'arte greca se ne interessa soltanto per incominciare una disputa erudita (che è quanto dire un litigio) sul significato di una particella greca. È altrettanto ignorante di musica: dalle melodie del perfetto Mozart al piffero del pastore di montagna. Le sue orecchie sono inchiodate ai libri, assordate dal suono del greco e del latino, e dal fracasso e dal fragore degli scolari in classe. Comprende forse meglio la poesia? Sa quanti piedi ci sono in un verso, e quanti atti in un dramma, ma dell'animo e dello spirito non sa niente. Traduce un'ode greca in inglese, o un epigramma latino in versi greci, ma lascia ai critici decidere se valeva la pena di farlo. Comprende forse la "parte pratica della vita" meglio di quella "teorica"? No. Non conosce arti né liberali né meccaniche, né il commercio, né la professione; né i giochi di abilità né quelli d'azzardo. La persona istruita non ha disposizione per l'agricoltura, l'architettura, i lavori in legno o in ferro; non sa fare utensili da lavoro, o usarli già fatti, non sa maneggiare né l'aratro né la vanga, né lo scalpello né il martello; non è pratico di segugi o falconi, caccia o pesca, cavalli o cani, scherma o danza, lotta o bocce. Carte, tennis o qualsiasi altra cosa. Il dotto professore di ogni arte e di ogni scienza non sa praticarne neanche una, benché possa preparare un articolo su di esse per qualche enciclopedia. Non sa usare neanche mani e piedi, non sa né correre, né camminare, né nuotare, e considera uomini volgari e meccanici coloro che comprendono ed esercitano queste arti del corpo e della mente, benché per saperne anche una sola alla perfezione occorra molto tempo ed esercizio, capacità, forza e talento. Questo è più o meno quanto occorre al colto candidato per ottenere, attraverso uno studio faticoso, il titolo di dottore e una posizione; per poi mangiare, bere e dormire tutto il resto della vita!

William Hazlitt, 1821

Per bilanciare i nostri difetti. Uno studio può essere utile alla letteratura di un popolo e non essere adatto ai suoi bisogni sociali e politici. Se in una società in cui ognuno fosse abituato a fare enormi sforzi per accrescere o mantenere la propria fortuna ci si ostinasse ad insegnare soltanto le belle lettere, si avrebbero cittadini di raffinata cultura e assai pericolosi; le condizioni sociali e politiche, infatti, farebbero continuamente nascere in loro bisogni che dall'educazione non si apprenderebbe mai a soddisfare, ed essi sarebbero pronti a sovvertire lo Stato in nome dei Greci e dei Romani, invece che fecondarlo con la loro industriosità.

È evidente che, nelle società democratiche, l'interesse dei singoli, ed anche la sicurezza dello Stato, esige che l'educazione dei più sia scientifica, commerciale e industriale piuttosto che letteraria.

Il greco e il latino non devono essere insegnati in tutte le scuole; ciò che importa è che coloro che, per inclinazione o fortuna, sono destinati a coltivare le lettere e predisposti ad apprezzarle, trovino scuole in cui possano impadronirsi perfettamente della letteratura antica e penetrarne lo spirito in profondità. A questo fine sarebbe meglio avere poche università eccellenti che non una miriade di cattivi collegi in cui studi superflui e mal condotti impediscono di fare bene studi necessari.

Tutti coloro che, nei paesi democratici, ambiscono ad eccellere nelle lettere, devono nutrirsi delle opere dell'antichità. È una salutare igiene.

Non che io consideri irreprensibili le opere degli antichi. Penso soltanto che esse abbiano qualità speciali che possono mirabilmente servire a controbilanciare i nostri difetti particolari. Esse ci sostengono dal lato da cui incliniamo.

Alexis de Toqueville, 1840

Il principio gesuitico. E l'educazione scolastica che da lui (*il prete*, ndr) ricevevo non valeva gran cosa meglio della religiosa. Quando penso che ho passato cinque o sei anni a studiare il latino in quell'età che è la più atta a ricevere con frutto l'insegnamento delle lingue! E che invece di sapere poco o male il latino e il greco, che si può dire non mi servono, potrei saper bene tedesco e inglese che tanto mi servirebbero! Ma il principio gesuitico dominava la mia educazione; ed il problema ch'esso ha risolto sempre benissimo è questo: portare ai venti anni un giovane facendolo studiare sempre, e sempre cose che gli servono a poco o nulla per formarsi il carattere, intelligenza, e giudizio da uomo. Difatti, la mia educazione e quel poco che ho potuto mettere insieme in fatto d'istruzione, ho dovuto darmelo poi, faticando il doppio, da me, in quell'età in cui invece d'imparare si dovrebbe poter applicare l'imparato.

Massimo D'Azeglio, 1849

Inutile e funesto. [Lo studio del latino portava i bambini a] impregnarsi e saturarsi dei sentimenti e delle opinioni di un popolo di briganti e di schiavi, i romani... [proponendo a modello] una nazione che, odiando e disprezzando il lavoro, aveva fondato tutti i suoi mezzi di sussistenza sul saccheggio sistematico di tutti i popoli vicini e sulla schiavitù.

Frédéric Bastiat, 1850

L'orizzonte del latinista. Da quanto è stato detto, finalmente, si può con facilità capire che l'imitazione dello stile degli antichi nelle loro lingue, di gran lunga superiori alle nostre quanto a perfezione grammaticale, è il mezzo migliore per prepararsi all'espressione agile e perfetta dei propri pensieri nella lingua materna. Questo mezzo è, persino, indispensabile per diventare un grande scrittore. Soltanto scrivendo in latino si impara a considerare la dizione come un'opera d'arte, il cui materiale è la lingua, la quale perciò deve essere trattata con la massima cura e delicatezza. Così si dedicherà un'attenzione più vigile al significato delle parole, della loro combinazione e delle forme grammaticali; si imparerà a soppesare con precisione e a maneggiare il prezioso materiale che si presta a servire l'espressione e a conservare pensieri eccellenti.

L'uomo che non conosce il latino somiglia a colui che si trova in un bel posto, mentre il tempo è nebbioso: il suo orizzonte è assai limitato; egli vede con chiarezza solamente quello che gli sta vicino, alcuni passi più in là tutto diventa indistinto. Invece l'orizzonte del latinista si estende assai lontano, attraverso i secoli più recenti, il medioevo e l'antichità. - Il greco o addirittura il sanscrito allargano certamente ancor più l'orizzonte - Chi non conosce affatto il latino, appartiene al *volgo*, anche se fosse un grande virtuoso nel campo dell'elettricità e avesse nel crogiuolo il radicale dell'acido di spato di fluoro!

Arthur Schopenhauer, 1851

Una lingua giovane per i giovani. Tutti sono d'accordo, che nulla educa la nostra facoltà di concepire ed esprimere i propri pensieri, quanto il tradurre da una in un'altra lingua, e tanto più se questa presenta difficoltà che ci obblighino a fermarci. Lo studio del francese ci riesce così facile, che l'impariamo senza riflettere; ma colui che impara il tedesco, ha fatto ben altro esercizio mentale. E però l'essere una lingua difficile, lontana dalla nostra, purché conservi con noi la dovuta relazione, non scema, ma accresce la sua forza educatrice; la rende anzi ginnastica assai più efficace, come una passeggiata sulle Alpi esercita più che una sulla pianura. Di qui incomincia a vedersi l'utilità del latino e del greco, e l'importanza attribuita allo studio di quest'ultimo. Il latino è così gran parte dell'italiano, che l'ignorarlo sarebbe per noi imperdonabile; ma esso è per noi educazione assai meno efficace, esercizio per un verso più utile, ma per un altro meno educativo, che non è per gl'Inglese e per i Tedeschi, i quali, per apprenderlo, debbono uscire dal mondo in cui sono nati ed in cui vivono.

Ma le lingue classiche hanno anche un valore intrinseco che le rende preferibili. La loro struttura, il loro organismo è assai più armonico nelle sue parti, più estetico. Esse furono create quando l'uomo era più giovane, le impressioni più vive, e tutta la vita di quei primi popoli era occupata appunto nella formazione del linguaggio.

Pasquale Villari, 1868

1869. Distinzione. Quello non è dei nostri, non si è consumato per dieci anni le braghe sui banchi del collège; non sa né il greco né il latino, e questo basta a classificarlo tra i poveri diavoli... Un uomo che non sorride con un'aria di intesa a una citazione di Omero o di Virgilio è un uomo segnato.

Émile Zola, 1869.

Una misura poliziesca. "E poi le lingue classiche che ci insegnano: sono pura follia, niente di più ... Vedo che ancora una volta non siete d'accordo con me, Karamazov?"

"Non sono d'accordo", sorrise timidamente Aleša.

"Le lingue classiche - se volete la mia opinione in merito - sono semplicemente una misura di polizia, solo per questo sono state introdotte nella scuola", gradualmente Kolja torna ad ansimare, "sono state introdotte perché sono noiose e inebetiscono le facoltà mentali. Già la scuola era noiosa prima, quindi che fare per aumentare la noia? Era priva di senso prima, che fare per privarla ulteriormente di senso? Ecco perché hanno pensato alle lingue classiche. Ecco la mia opinione, per filo e per segno, e spero di non cambiarla mai", concluse bruscamente Kolja. Su tutte e due le

guance gli si erano formati dei pomelli rossi.

“È vero”, assenti Smurov, che aveva ascoltato attentamente, con la sua vocetta squillante e convinta.

“Eppure è il primo della classe in latino!” gridò a un tratto un ragazzo del gruppo.

“Sì, papà, dice così, ma poi è il primo della nostra classe in latino”, interviene anche Iljusa.

“E che c’entra?” Kolja ritiene necessario mettersi sulle difensive, anche se quella lode gli aveva fatto molto piacere.

“Sgobbo in latino perché debbo farlo, perché ho promesso a mia madre di passare l’esame e perché poi penso che qualunque cosa si intraprenda, vada fatta bene, ma nel mio intimo io disprezzo tutta quella roba classica e tutta questa meschinità ... Non siete d’accordo, Karamazov?”

“Perché meschinità?” sorrise di nuovo Aleša.

“Be’, tutti i classici sono stati tradotti in tutte le lingue, quindi non è stato per lo studio dei classici che si è introdotto il latino, ma solo come misura poliziesca e per l’inebetimento delle facoltà mentali. Come non chiamarla meschinità, allora?”.

Fedor Michajlovic Dostoevkiĭ, 1879

Latino opzionale. L’insegnamento delle lingue e letterature classiche potrebbe restringersi alle sole Università: potrebbe anche trovar posto in alcuni ginnasi e licei, dove sarebbe impartito solo a chi il domandasse. Qualora si restringesse alle sole Università, e sarebbe forse il provvedimento più opportuno, dovrebbe, naturalmente, prendervi una forma, un carattere che ora non ha. Né si obietti che il solo insegnamento universitario sarebbe poco alle difficoltà del greco e del latino ... Gli è che s’impara presto ciò che si vuole studiare, ciò di cui s’intende la ragione e l’utilità.

Arturo Graf, 1887

Un’ombra sui fiori immortali. Si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi, si svogliono, si annoiano, si intorpidiscono...; 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! dei quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio.

Giovanni Pascoli, 1896

L’avversione per l’utilità. I classici, e la loro posizione di prerogativa nel sistema educativo a cui si attengono, con tale appassionata predilezione gli istituti di istruzione, servono a plasmare l’atteggiamento intellettuale e a ridurre l’efficienza economica della nova generazione colta. Essi fanno ciò non soltanto continuando a sostenere un ideale di umanità arcaico, ma anche con la discriminazione che essi inculcano tra conoscenze onorevoli e disonorevoli. Questo risultato è conseguito in due modi: 1) ispirando un’avversione abituale per ciò che è semplicemente utile, in quanto contrapposto a ciò che è puramente onorifico negli studi, plasmando i gusti della matricola in modo che egli giunga in buona fede a trovare soddisfazione per i

suoi gusti unicamente, o quasi unicamente, in un esercizio dell'intelletto tale da dar luogo a nessun guadagno industriale o sociale; 2) assorbendo il tempo e l'energia dello studente nell'acquistare conoscenze di nessuna utilità, salvo in quanto questo studio sia stato convenzionalmente incorporato nel complesso di dottrine richieste all'erudito, e abbia quindi influenzato la terminologia e la dizione dei rami utili del sapere. Salvo per questa difficoltà terminologica - che è essa stessa una conseguenza della moda dei classici del passato - una conoscenza delle lingue antiche, per esempio, non avrebbe nessun risultato pratico per qualunque scienziato o erudito non occupato in un lavoro di carattere specificatamente linguistico. Naturalmente tutto ciò non ha nulla a che vedere con il valore culturale dei classici, né noi abbiamo la minima intenzione di deprezzare la disciplina dei classici o l'orientamento che il loro studio dà allo studente.

Thorstein Veblen, 1899

Detto del XIX secolo: "Studia latino se vuoi riuscire nel commercio".

Il latino antipatico. Crescere non è quella cosa facile e semplice che comunemente si crede. È un lavoro ben duro, ben più duro di quanto possa comprendere chiunque non sia un ragazzo in crescita: richiede molta attenzione e voi non siete così forte da poter contemporaneamente attendere alla crescita del vostro corpo e alle lezioni. Inoltre il latino e il greco sono grandi sciocchezze: più se ne sa e più si diventa antipatici; le persone simpatiche, e che vi piacciono, o non ne hanno mai saputo niente, o hanno dimenticato quanto avevano imparato, non appena hanno potuto, e non hanno più aperto un classico quando sono state in grado di farne a meno. Perciò i classici sono sciocchezze, che andavano benissimo al loro tempo e luogo, ma che ormai sono fuori di posto presso noi. Non imparate mai nulla, se prima non vi siete accorto che il non sapere quella cosa vi ha causato vero danno per lungo tempo. Quando vi accorgete che questa o quella cognizione vi può giovare, o prevedete che ne avrete presto bisogno, quanto prima la imparate meglio è. Ma fino ad allora trascorrete il tempo a sviluppare ossa e muscoli; questi vi saranno assai più utili che non il latino e il greco, e non sarete più capaci di farli crescere se non vi applicate adesso, mentre il latino e il greco, quelli che ne hanno voglia, li possono sempre imparare.

Samuel Butler, 1903

Produttori senza consumatori. Oggi il classicismo è in ribasso. Tale è il fatto. Forse è un male, ma certo la causa non è il Bianchi, e non lo è neppure il Nasi o il Martini, o qualunque altro ministro. *La causa è precisamente dei signori congressisti.* Essi debbono cantare il *mea culpa*. Come tutti i protezionisti si sono attaccati allo Stato per fare fiorire artificialmente una coltura che non avrebbe potuto crescere da sé sola. Essi non hanno inteso che la *scuola classica*, non lo *spirito classico*. Invece di fare di quei manuali, di quelle grammatiche e di quei libri d'esercizi che rendono denari perché inesorabilmente appiccicati agli studenti delle scuole classiche, avrebbero dovuto scrivere per il pubblico, volgarizzare la loro scienza, parlarci di Roma e della Grecia, avere entusiasmo e idealità, farsi profeti e propagandisti, obbligare le masse con la seduzione della parola ad ammirare i capolavori classici, penetrare nel teatro, aiutare ogni sforzo poetico...

Questi signori congressisti rammentano la libertà di insegnamento, e scordano la libertà di imparare. Essi dispongono come di un loro patrimonio delle coscienze dei giovani italiani, e si dispongono a inghebbiarli a loro modo di greco e di latino, di matematiche e di fisica, senza pensare se poi gli altri se ne cibano volentieri. I giovani sul cui cervello questi signori contano per fare un'esperienza di classicismo sono considerati come animali da gabinetto scientifico, *res nullius*, anime vili, su cui impunemente adoperare gli orari e le materie più svariate. Tutto ciò è ben singolare e molto antiliberale. Si fa un congresso di *produttori* e non si pensa affatto ai *consumatori*.

Giuseppe Prezzolini e Alfredo Panzini, 1906

La cultura dell'uomo puro. La cultura umanistica della scuola media è fine a se stessa in quanto essa compie l'uomo; ma non l'uomo reale del mondo pratico e dello speculativo, che solo la pratica e la speculazione possono compiere; sibbene l'uomo *puro e disposto* ad entrare nella pratica e nella speculazione, portandovi la attitudini spirituali che nell'una e nell'altra sono necessarie. A considerarlo così, nella sua purezza, non deve parere, ed effettivamente non dev'essere, né uomo pratico già, né già speculativo. Ma a penetrarne l'anima, quale è disposta, deve apparire e dev'essere quell'uomo, a cui solo è possibile la pratica e la speculazione. Egli così non potrà dirsi abbia vinto nessuna battaglia: ma avrà affilate bene le armi, e avrà preparato bene il suo cuore per poter vincere tutte le battaglie che gli toccherà di combattere nella vita qualsiasi che gli toccherà vivere.

Non dunque anticipazione degli studi scientifici delle università; né anticipazione delle cognizioni pratiche della vita: la scuola media dev'essere preparazione alla scienza e alla vita.

E con questa prima conclusione abbiamo anche il modo di disegnare il concetto della cultura che la scuola media deve diffondere. Non anticipando scienze, né cognizioni pratiche, la cultura che si richiede non può esser altro che educazione dello spirito.

Giovanni Gentile, 1906

Una scuola di alta cultura, non necessariamente classica. Si sostituiscano pure nella scuola media di alta cultura per le classi superiori le lingue e le letterature moderne alle classiche; ma ricordiamoci bene che non si tratta solamente di dare al futuro ingegnere o medico o capo di grande azienda commerciale o agricola o industriale un mezzo per sbrigare la corrispondenza d'affari o leggere i libri tecnici e professionali: lo studio della lingua moderna deve essere la via attraverso la quale coloro che formeranno la classe dirigente del paese, si mettano durante l'adolescenza in comunicazione coi grandi pensatori e coi grandi artisti di un altro popolo, conoscano l'altra nazione, si innalzino al di sopra della piccola vita quotidiana, sentano i contatti di alcuni spiriti nobili vissuti nel passato e il soffio di una civiltà presente diversa da quella della loro patria, imparino nella faticosa conquista di pensieri non propri e nel confronto diligente fra atteggiamenti mentali e forme verbali diversissime, a riflettere su se stessi, a dominare sé e gli altri; acquistino insomma, certe superiori attitudini intellettuali e morali, di cui la loro mente serberà sempre le tracce, anche se con l'andare del tempo essi dimenticheranno gli autori letti con tanta attenzione e difficoltà nella scuola, anche se di tutto il faticoso studio della prima

gioventù non rimarrà loro per gli anni maturi che un'eco debolissima nella mente, tutta assorta in preoccupazioni materiali [...].

Gaetano Salvemini e Galletti, 1908

Due errori di fondo. Il metodo adottato nelle scuole italiane per l'insegnamento delle lingue classiche è il più difficoltoso e il meno redditizio; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario. Alla base del fallimento vi sono due errori di fondo: il primo, ed è il più grave e il più frequente, e quindi anche quello che più comunemente viene lamentato, è di prendere subito le mosse da un insegnamento sistematico della grammatica per introdurre alla conoscenza della lingua, e poi di continuare ad insistere con esso come se nell'apprendimento delle regole sue e nelle ripetute esercitazioni per applicarle consistesse tutta la ragione dello studio della lingua, anzi l'essenza della lingua stessa. L'altro errore, pure frequente, ma meno generale, è di estendere oltre la conoscenza e i bisogni propri alla scuola secondaria l'erudizione filologica e l'analisi grammaticale, morfologica e sintattica, della parola, della frase, del periodo, in guisa che la parola per sé diventi l'obiettivo principale dell'istruzione linguistica.

Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, 1909

Morti viventi. Le lingue morte offrono questo strumento paradossale di studio: sono dei morti tuttora viventi. Si possono anatomizzare sul vivo; si possono scomporre in tutti i loro elementi storici, senza che scomposizione dia tanfate di cadavere. Avendo chiuso il ciclo di una sua esistenza il latino offre l'esempio di tutto il lavoro storico attraverso il quale un fenomeno si compone lentamente in unità, per scomporsi e ricomporsi armonicamente in ogni epoca, in ogni individuo di un'epoca. Lo studio filologico del latino abitua lo scolaro, il futuro cittadino a non trascurare niente della realtà che esamina, irrobustire il suo carattere, lo abitua al pensiero concreto, storico, della storia che fluisce armonicamente, a malgrado degli sbalzi e delle scosse, perché c'è sempre chi continua la tradizione, chi continua il passato, e spesso chi continua non è l'apparenza, ma il trascurato, l'ignorato, che non bisogna trascurare e ignorare. Lo studio filologico della lingua può insegnare, per esempio, che il proletariato di Sardegna e della Basilicata è più vicino al mondo romano di quanto non lo sia Paolo Boselli, la cicala della tradizione italiana.

È la sua adesione paziente e tenace alla "storia" che caratterizza la scuola classica. È il metodo storico portato nello studio delle lingue morte, e che dovrebbe essere portato nello studio di qualsiasi scienza, perché slarga i cervelli, e forma mentalità concrete, e non mentalità astratte, dogmatiche e chiacchierine.

Antonio Gramsci, 1917

La riluttanza ad adoperare la conoscenza scientifica come essa funziona nelle occupazioni degli uomini è essa stessa una sopravvivenza di una cultura aristocratica. L'idea che la conoscenza "applicata" sia in qualche modo meno degna della conoscenza "pura" era naturale in una società in cui tutto il lavoro utile era effettuato da schiavi e servi e nella quale la produzione era controllata dai modelli stabiliti dall'abitudine piuttosto che dall'intelligenza. La scienza e la conoscenza più elevata fu allora identificata con la pura teoria, astruendo da qualsiasi applicazione negli usi della vita, e la conoscenza relativa alle arti utili ha sofferto del marchio che

accompagna le classi che vi sono impiegate. [...] Adottando il criterio della conoscenza, promosso dalla cultura letteraria, distante dai bisogni pratici della massa, gli educatori che propugnano una educazione scientifica si pongono in una posizione di inferiorità strategica. Ma in quanto adottano l'idea della scienza appropriata al suo metodo sperimentale e ai movimenti di una società democratica e industriale, possono facilmente dimostrare che la scienza naturale è più umanistica di un preteso umanesimo che basa i suoi piani educativi sugli interessi specializzati della classe agiata. Poiché gli studi umanistici, quando sono opposti allo studio della natura, sono inceppati, tendono a ridursi a studi esclusivamente letterari e linguistici, che a loro volta tendono a restringersi ai "classici", alle lingue morte. Siccome le lingue moderne potrebbero essere messe a servizio, sono messe al bando. Sarebbe difficile trovare nella storia qualcosa di più ironico dell'indirizzo educativo che ha identificato le "umanità" con una conoscenza esclusiva del greco e del latino. L'arte e le istituzioni greche e romane diedero dei contributi così importanti alla nostra civiltà, che dovrebbe essere facilitata al massimo la possibilità di studiarle. Ma il considerarle studi umanistici per eccellenza significa trascurare deliberatamente le possibilità educative di materie di studio accessibili alle masse, e tende a coltivare uno snobismo ristretto di una classe colta, i cui titoli di superiorità sono dovuti unicamente al caso di una situazione privilegiata. La conoscenza è umanistica nella qualità, non perché *riguarda* i prodotti umani del passato, ma per via di quel che *fa* per liberare l'intelligenza e la simpatia umana. Qualsiasi argomento che raggiunge questo risultato è umano, e qualsiasi argomento che non lo raggiunge non è nemmeno educativo.

John Dewey, 1917

Il suicidio romano. Ricordo che avemmo anche una discussione nella quale egli sostenne che gli antichi Romani praticavano il suicidio trattenendo intenzionalmente il respiro; per tutta risposta io decisi di provargli che una morte simile era assolutamente impossibile, facendogli notare che, subentrando la perdita della coscienza, la respirazione doveva necessariamente ristabilirsi.

Arthur Schnitzler, 1919

La superstizione del latino. Due superstizioni campeggiano nella nuova riforma: quella del latino e quella dell'esame di Stato. Il latino entra dappertutto: nella scuola classica si estende non soltanto al liceo scientifico e al liceo femminile, ma anche all'istituto magistrale e all'istituto per ragionieri e agrimensori. "Petrusino in ogni menestra", dice l'arguzia napoletana a chi s'insinua da per tutto, come il prezzemolo in ogni minestra. Ma il latino non è un condimento o una droga, della quale si possa mettere un pizzico in ogni piatto: esso è e deve essere il cardine dell'educazione classica; deve imprimere alla scuola, ove lo si insegna, l'indirizzo caratteristico; deve essere il nucleo della *forma mentis*, il perno dell'orientamento spirituale. O se ne fa l'insegnamento centrale, come è nella scuola classica, o è meglio escluderlo. Farne un insegnamento secondario significa privarlo della sua efficacia formativa; convertirlo in un peso inerte e fastidioso: e tale sarà nella scuola dei ragionieri e degli agrimensori, dove è anche limitato al solo primo quadriennio; e tale sarà nella scuola dei maestri, la cui futura funzione esige ben diversa cultura e *forma mentis* di quelle che il latino possa foggiare.

Rodolfo Mondolfo, 1920

Troppi studiano il latino. Per noi già troppa gente in Italia, prima del '22, studiava latino che non era degna di tanto onore, il fascismo ha aumentato di 12 x 5 volte il numero di questi aspiranti, più o meno coatti, alla nobiltà del *qui-quaе-quod*, con il che non si è rannobilitata la scuola dei ragionieri ma sibbene si è raumiliata la scuola dei dottori. Può darsi che ai maestri elementari smaniosi di far carriera piaccia di essere nominati dottori in entrambe leggi: noi, nelle cui case sempre "sono stati molti letterati" troviamo la cosa di assai cattivo gusto e ci pare che in questo rinnovato medioevo sia tornato al mondo il marchese di Mombaldone che conferiva patenti anche al somiero del suo mugnaio.

E noi che, con tutto il nostro classicismo, siamo dei pochi uomini moderni sperduti per questa vetustissima Italia, siamo ancora dolenti che la novella "scuola per galantuomini" abbia spazzato via - guardate un po' dove possiamo le nostre tenerezze - anche la sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico.

La riforma Gentile, facendo sparire la sezione fisico-matematica degli istituti tecnici, ha schiantato dalle sue non tenacissime radici la pianta novella di questa scuola moderna; il fascismo nella sua inettitudine a capire quanto è moderno, scientifico, industriale, "capitalistico", ha fatto piazza pulita di quella che doveva essere nell'avvenire la scuola specifica dei capitani d'industria e dei tecnici di stile, e vi ha posto invece un doppione del liceo classico, a cui per ironia, ha posto il nome di scientifico, "*lucus a non lucendo*".

Augusto Monti, 1922

Il greco istruisce il latino prepara. Per lungo tempo ho apprezzato soprattutto il greco. A causa di Platone, che non ha l'uguale. Ora inclino a pensare che il latino è forse ancor meglio per lo spirito. Ci è più vicino, è la nostra stessa lingua nel suo primo stadio, come già ci avverte la semplice forma delle parole. Ma, appunto per questo, il latino ci fa violenza più intimamente, ci riconduce meglio alle nostre radici: non per le idee, ma per la forma, che è in diretta relazione con la nostra vita; poiché il gesto, l'atteggiamento, le passioni, e insomma tutta la nostra ginnastica muscolare è immediatamente legata al linguaggio; e quelle forti elissi, quei ponti da una parola all'altra, quegli enigmi virgiliani concludono i nostri pensieri alla maniera del gesto, come fa il nostro linguaggio campagnolo. Ognuno sa che i suoi veri pensieri hanno l'accento della provincia: per conto mio, medito come un contadino normanno, e non come un cittadino. Ma il latino è più profondamente rustico: sono pensieri nati dalla terra e pieni di speranza. Come ho avuto spesso occasione di osservare, il greco istruisce di più, ma il latino prepara meglio.

Alain, 1928

Come invocare una tavola? "Dovrai imparare questo" - e mi additò alcune parole che erano incorniciate da righe nere. "Tra mezz'ora torno e vediamo cosa hai imparato" *Mensa* / la tavola; *mensae* / della tavola; *mensae* / alla tavola; *mensam* / la tavola; *mensa* / o tavola; *mensa* / dalla tavola - Che cosa diavolo voleva dire? Dove andavo a pescare il senso di quelle parole incorniciate? [...] Finalmente il professore ricomparve. "Allora - mi chiese - hai imparato tutto?" "Credo di poterglielo recitare" dissi. E difatti gli snocciolai l'intera tabella. La sua aria soddisfatta mi tentò di fargli una domanda: "Posso sapere cosa vuol dire?". "Vuol dire quello che dice..." e ripeté tutta la tabella a voce alta. "Mensa è un sostantivo della prima declinazione.

Ci sono cinque declinazioni. Quello che hai studiato è il singolare della prima. Arrischiavi: “Ma cosa vuol dire?” “Mensa, la tavola”, ripeté. “E come mai *mensa* vuol dire anche, O tavola?” “O tavola, è il caso vocativo [...]”. È la forma con cui ti rivolgi alla tavola, in cui invochi una tavola”. Capì che non c’ero ancora, e aggiunse: “È il modo con cui tu interPELLI la tavola”. “Ma io non interPELLO le tavole” esclamai con genuina sorpresa. “Se rispondi con impertinenza sarai punito severamente” fu la risposta con cui chiuse il dibattito.

Winston Churchill, 1930

Bisognerà sostituire il latino e il greco. Questo studio (*del latino e del greco*, ndr) educava senza averne la volontà espressamente dichiarata: educava perché istruiva. Esperienze logiche, artistiche, psicologiche erano fatte senza “rifletterci su”, senza guardarsi continuamente allo specchio, ed era fatta specialmente una grande esperienza “sintetica”, filosofica, di sviluppo storico-reale.

Ciò non vuol dire (e sarebbe inetto pensarlo) che il latino e il greco, come tali, abbiano qualità intrinsecamente taumaturgiche nel campo educativo. È tutta la tradizione culturale, che vive anche specialmente fuori dalla scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze. Si vede, d'altronde, come, mutata la tradizionale intuizione della cultura, la scuola sia entrata in crisi e sia entrato in crisi lo studio del greco e del latino.

Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione della personalità, partendo dal fanciullo fino alla soglia della scelta professionale. In questo periodo infatti lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se “istruttivo”, cioè ricco di nozioni concrete.

Antonio Gramsci, anni '30

Una forma mentis. Ripeto: sulla vitalità di un mondo [classico] così palesemente vivo non è possibile discutere; ciò che invece si può mettere in dubbio è se, di fronte a questo assorbimento - che è ormai un fatto compiuto impossibile a disfare - dello spirito umanistico, ci si debba ancor sempre rifare al tesoro originario della letteratura antica, e, in modo particolare, se l'insegnamento delle lingue classiche debba costituire anche in futuro un elemento principale della nostra pedagogia, dell'educazione dei nostri giovani. Non è ingiustificato chiedersi se l'erudizione filologica sia proprio indispensabile per potersi sentire a casa propria nello spirito e nella vita dell'antichità classica. Federico il Grande leggeva gli autori greco-latini in francese, e Schiller, il poeta degli *Dei della Grecia* e della *Sposa di Messina*, non sapeva il greco...

[...] Eppure ancor oggi la conoscenza del latino e lo studio dell'antichità classica danno una certa base culturale comune alle classi superiori dei popoli europei, che può favorire il senso della comunità europea e opporsi a ogni forma di isolamento spirituale.

Ma il mio pensiero è un altro, quello che mi sta a cuore non è tanto il primato della materie classiche rispetto agli studi d'indole realistica, quanto una *unità* culturale-educativa (cui ci sembra necessario giungere in futuro) in cui il contrasto fra cultura

e vita reale non conterà più: un'unità pertanto, cui vanno, a mio giudizio, i più seri sforzi del nostro tempo.

Thomas Mann, 1936

Preti e signorine. La decadenza della scuola media è diventato ormai un ritornello nella bocca di quelli che si occupano di cose italiane. Anche i giornalisti fascisti non tengono più nascosto simile fatto di dominio comune.

Per esempio, ecco quanto scrive un articolista della "Nuova Antologia": "...il progressivo abbassamento del livello degli insegnanti medi genera anche un abbassamento degli aspiranti a cattedre universitarie, che per la massima parte provengono, appunto, dall'insegnamento medio. Basti un solo esempio: in un paese come il nostro, dove si è dato il più ampio incremento allo studio del latino e dell'antichità classica, è già oggi assai difficile e sarà forse tra breve tempo impossibile trovare insegnanti di lingua e letteratura latina veramente degni di tenere con onore una cattedra universitaria".

Ecco il risultato di aver voluto dare un'importanza artificiosa allo studio del latino e di aver voluto imporlo dappertutto. Questa lingua torna ad essere, ora, ciò che l'articolista non dice, una lingua dei preti. Non c'è bisogno di essere gran conoscitore delle facoltà di lettere in Italia, per sapere che esse sono frequentate quasi esclusivamente da signorine e preti.

Franco Venturi, 1937

Malis capitis. "E così, Bobkowski, per ragioni indipendenti dalla sua volontà lei non ha preparato la lezione per oggi! Non fa niente, la interrogazione sul programma precedente. Ha mal di testa? Perfetto: ho qui una curiosa massima *de malis capitis* che sembra fatta apposta per lei. Ha urgenza di andare al gabinetto? Ma perché, Bobkowski, a quale scopo? Prenda gli Antichi, e ci ritrova le stesse identiche cose. Prenda il famoso *passus* del quinto libro, dove tutto l'esercito di Cesare, per aver mangiato carote avariate, conobbe la sua stessa sorte. Tutto l'esercito! Tutto l'esercito, Bobkowski! Perché ostinarsi a far malamente da sé, quando si ha sottomano una descrizione classica e geniale come questa? Questi libri sono la vita, signori la vita!"

Witold Gombrowicz, 1938

Il latino prepara alla matematica. La rivolta della coscienza moderna contro le umanità greco-latine va ricercata appunto nel loro ridursi a fatto tipicamente letterario. Premuto da due nuove forze gigantesche, di cui l'uomo ha preso coscienza più piena, il lavoro e la scienza applicata, l'umanesimo ha visto il suo declinare, riducendosi a vivere una vita quasi archeologica. Un coro si è levato qualche anno fa, e continua ad avere echi non spenti in molte Nazioni: "A che serve il latino? A che serve il greco?"

Dopo il vociante vituperio sono venute più meditate e meno corrive valutazioni. È bene, però, subito avvertire che in quel coro non risuonavano solo voci grettamente utilitaristiche, ma era sottaciuta l'esigenza, che non consente fratture tra Scuola e vita. Cautamente prima, e poi esplicitamente, proprio i cultori di scienze esatte hanno avvertito una carenza spirituale che offuscava l'intelligenza, additandone l'origine nella mortificazione delle umanità greco-latine. L'esperienza ha dimostrato che l'umanità non conosce, finora, mezzi efficienti di organizzare un quadro di

insegnamento formativo, senza lo studio delle cosiddette lingue morte. E, oggi, non solo i filologi, ma anche i tecnici e gli scienziati più eminenti, chiedono come sostrato insostituibile della scienza e della tecnica un fondo comune di cultura greco-latina. Il latino prepara alla matematica e alla fisica, meglio della matematica e della fisica stessa. Si può dire che l'avvenire delle intelligenze, in tutti i domini dello spirito, è strettamente legato al processo formativo del latino e del greco. La matematica, la fisica, la chimica, la storia naturale, l'astronomia e la sociologia riunite, non costituiscono un uomo, meno ancora uno scienziato.

Giuseppe Bottai, 1939

Sussultare di ossa. La più nobile tradizione di studi e le più vive esigenze didattiche moderne potranno veramente innestarsi e fiorire, in questa scuola [dei programmi della *Carta della Scuola* di Bottai] per virtù del latino. È con il latino che si disciplina, si organizza e si orienta la mente ed è con il latino che si discernono meglio e più sicuramente le capacità diverse degli alunni. Si può, quindi, dire che la scuola media sarà quel che sarà l'insegnamento del latino, o, che è lo stesso, quel che sarà il metodo di quest'insegnamento. *In disciplinis ordo servandus est, ut prius in latina lingua solidum iaciant fundamentum.*

[I nuovi programmi] devono fare ringiovanire per la gioia i pochi vecchi superstiti della vera scuola classico-umanistica e perfino far sussultare di contento le ossa dei nostri vecchi umanisti.

“La civiltà cattolica”, 1940

Non per la vita, ma per la scuola. Che dopo la scuola elementare io dovessi andare al ginnasio era fuor di discussione. (...) ... soltanto la cultura “accademica”, che conduceva all'università, conferiva in quei tempi del liberalismo illuminato pieno valore a un individuo; per questo faceva parte delle ambizioni di ogni famiglia far sì che almeno uno dei figli avesse il nome preceduto da un qualche titolo di dottore. Questa via per l'Università era però abbastanza lunga e tutt'altro che rosea. Bisognava sedere sui duri banchi scolastici per cinque anni delle elementari e otto del ginnasio-liceo, cinque o sei ore al giorno, dedicando il tempo libero ai compiti e anche a quanto allargava la “cultura generale”, cioè le lingue vive, francese, inglese e italiano, oltre al greco e al latino: erano ben cinque lingue oltre alla geometria, alla fisica e alle svariate materie scolastiche. Troppo davvero da non lasciar quasi alcun posto per lo sviluppo fisico, per lo sport, le passeggiate, soprattutto non ne lasciava per la spensieratezza e il divertimento. (...) La scuola fu per noi costrizione e noia, scoramento, fu un posto dove bisognava inghiottire in porzioni esattamente preparate la “scienza di quel che è degno a sapersi”, cioè materie scolastiche, o rese scolastiche, che sentivamo remote da ogni interesse personale. Era un apprendere ottuso e vuoto, non per la vita, ma per la scuola, impostaci dall'antica pedagogia. L'unico momento di vera, intensa felicità che io debbo alla scuola, fu quello in cui potei chiudere per sempre alle mie spalle la sua porta.

Stefan Zweig, 1942

Gli obiettivi dell'insegnamento del latino. 1) Migliore comprensione degli elementi dell'inglese di derivazione latina; 2) maggiore capacità di leggere, parlare e scrivere in inglese, e maggiore efficacia nell'uso della lingua materna come strumento di

pensiero; 3) maggiore capacità di imparare altre lingue straniere; 4) sviluppo di abitudini mentali corrette; 5) sviluppo di un bagaglio storico e culturale; 6) sviluppo di atteggiamenti corretti di fronte a situazioni sociali; 7) sviluppo al senso letterario; 8) conoscenza elementare dei principi della struttura del linguaggio; 9) miglioramento della qualità letteraria dell'inglese scritto negli allievi.

American Classical League, 1943

Parole d'ordine. Si sviluppa soltanto ciò che distingue (secondo convenzioni) una classe e ciò che permette di muoversi o di manovrare in una cerchia ristretta - come *parole d'ordine*, perché greco e latino sono soltanto *parole d'ordine*. Non c'è bisogno di saperli.

Paul Valéry, 1945

Inerzia faticosa. Parliamoci proprio chiaro. In tre o quattro anni oggi si arriva ad un apprendimento mnemonico della morfologia generale e della sintassi dei casi, e alla lettura faticosa di qualche frasetta condizionata. Non si penetra la lingua, non si sfiora la letteratura. Troncato a questo punto - ricordiamoci che normalmente si richiedono altri cinque anni per giungere a quei risultati di cultura classica che manifestano gli esami di maturità liceale - l'insegnamento del latino non può dar frutti se non di noia e di svogliatezza. Rientra in quel tipo di insegnamenti inutili che non concludono nulla, non impegnano sul serio la mente del giovane, sfumano in nozioni vaghe, non fissate da un uso concreto e fecondo, prive di presa sulla realtà, di cui è ormai piena la nostra scuola da quando ha perduto il senso di un suo reale compito istruttivo e di una sua vivente funzione sociale. In una scuola ove questo compito e questa funzione risorgono - e dobbiamo sperare che questo avvenga senza ritardo tra noi - tutto deve essere preciso, concreto, attivo, efficace, così che cessi l'inerzia faticosa di uno studio che empie la mente di cose inservibili e si gloria di tale vacuità ed indeterminatezza come di una cultura raffinata.

Antonio Banfi, 1945

Per fare bella figura. A St. Cyprian... il nostro compito era quello di imparare esclusivamente quelle cose che avrebbero dato a un esaminatore l'impressione che ne sapevamo assai di più di quanto in realtà ne sapessimo e di evitare, per quanto possibile, di ingombrarci la mente con qualsiasi altra nozione... Anche la matematica passava in sottordine per quelli che si dedicavano allo studio dei classici. Nessuno accennava mai alle scienze, che erano infatti così disprezzate da fare severamente reprimere anche un leggero interesse per la storia naturale. I libri, che ci consigliavano di leggere nel tempo libero, erano scelti pensando alla composizione di inglese. Ciò che contava erano le due materie fondamentali dell'esame: il latino e il greco. Ma anche queste venivano deliberatamente insegnate per farci fare bella figura, non per farcele imparare. Per esempio, non si leggeva mai un'opera intera di un autore greco o latino. Ci limitavamo a leggere brevi passi, che venivano scelti perché erano il tipo di brani che, con molta probabilità, ci sarebbero stati proposti per la traduzione a prima vista.

George Orwell, 1948

Né le ragazze né le materie. Si sono fatte tante prediche filosofiche, in Italia, sull'autonomia dell'educando: ma dov'è poi la scuola che gli lasci una qualsiasi libertà

di educarsi? Quale scuole gli permette di disinteressarsi della matematica, se gli interessa il latino... o di disinteressarsi del latino, se gli interessa la matematica? No, deve studiare in ogni caso tanto il latino quanto la matematica, perché l'uno e l'altro gli quadreranno la testa, lo educeranno a ragionare, specialmente attraverso la cosiddetta analisi logica, scienza la quale gli insegna a dire qualsiasi insulsaggine purché in essa il soggetto sia messo al nominativo. [...] D'altra parte quando è riuscito a scappare dal liceo, non si illuda lo studente italiano di essere lasciato libero all'università. Anche lì, se vuole dedicarsi al latino, deve studiare la geografia, e, se vuole dedicarsi alla geografia, deve studiare il latino. Anzi, qualunque materia gli interessi, deve studiarne almeno un'altra ventina, e non già soltanto quelle che naturalmente studierebbe da sé per approfondire la prima: tutte male, s'intende (perché chi mai può interessarsi di tante cose, a questo mondo?), e quindi con profondo odio, esasperazione, e coltivazione di nevrosi. Ma come si potrebbe permettere che egli facesse il proprio comodo dedicandosi soltanto ad approfondire le materie che ama? L'università non è il giardino dell'amore: gli studenti non debbono amare né le ragazze, né le materie; ameranno poi, dopo superato l'esame di abilitazione. Un po' di odio fa bene: essere costretti a fare quel che si odia è il miglior tonico della moralità.

Guido Calogero, 1953

Crisi dell'italiano. Non è logico dedurre che lo studio del latino sia necessario al buon apprendimento dell'italiano; può essere utile, e bisognerebbe vedere in che misura, ma necessario, no. I Francesi imparano benissimo la loro lingua, senza rifarsi al francese delle Canzoni di gesta; e i Latini e i Greci che cosa studiavano per imparare bene la loro lingua? Il pelasgico, o il mediterraneo, o l'indoeuropeo?... Lo studio di una lingua diversa dalla materna ne rende più consapevole, agevole, largo, espressivo, l'uso; il latino è lingua diversa; dunque il latino serve a quell'effetto. Senza dubbio: non però in quanto latino, ma in quanto lingua diversa... se gli Italiani devono studiare il latino per imparare meglio l'italiano, perché allora i tedeschi studierebbero il latino? Non potrebbero cominciare, quest'Italiani a studiare l'italiano? E s'accorgerebbero allora, quando l'avessero imparato bene, di capir meglio il latino. La crisi del latino nelle nostre scuole è in buona parte crisi dell'italiano che non si sa, e non s'insegna.

Gian Battista Pighi, 1953

Autocritica. Durante il quinto congresso del Partito comunista un mio breve discorso, il quale suscitò rumore di molti applausi e taciturnità di molti dissensi, mi fece apparire ostinato paladino dell'insegnamento della lingua latina in tutte le scuole d'Italia, escluse le elementari. E naturalmente mi si imputò di voler imporre una cultura umanistica a ragazzi e bimbettoni di dodici anni. In realtà non ho mai gravato l'anima mia di così nero peccato. Allora intendevo soltanto proporre la grammatica di una lingua morta quale strumento più adatto che quella di una lingua viva alla formazione mentale dell'alunno. La esperienza di molti anni ci dice che è questo un pronostico fallito; che lo studio grammaticale del latino nella scuola media unica è un inutile tormento e perciò un insensato perditempo. M'inchino all'evidenza e recito il mio atto di contrizione. Si escluda il latino dalla scuola media unica, ma gli si dia reverente ospitalità nelle scuole dove si forma e si predica la cultura, il gusto, l'abito intellettuale di quanti nella vita sentiranno bisogno di estendere

l'attività del proprio spirito oltre i limiti più o meno angusti di una specifica attività quotidiana: né solo per uno svago voluttuario delle ore oziose, ma perché tutte le ore della vita sentano il beneficio di una spaziosa educazione mentale.

Concetto Marchesi, 1955

Il latino non si impara. Non si studia più il latino per saperlo. La gente vi dice molto chiaramente che non si impara il latino per saperlo, lo si impara per la meravigliosa disciplina intellettuale che racchiude; resta inteso, ammesso in anticipo che non lo si imparerà, che è divenuto impossibile impararlo.

Jean Guéhenno, 1959

In difesa della lingua di Roma. a) Importanza della lingua latina come unico mezzo per stabilire il diretto contatto delle nuove generazioni con i valori fondamentali, perenni e insostituibili, del mondo classico e della civiltà romana; b) il valore dell'insegnamento del latino, come ottimo esercizio per attivare e potenziare le capacità logiche e intellettive dei discendenti fin dalle prime età, nonché come strumento per una più sicura conoscenza delle basi dei nostri schemi concettuali e dei nostri mezzi espressivi; c) l'opportunità della disinteressata formazione umanistica, quale mezzo di educazione e sollecitazione della personalità umana, necessaria più che mai in un tempo come il nostro, teso alla specializzazione tecnica e all'opera collettiva della società intenta a perseguire scopi di materiale benessere.

Istituto di Studi Romani, 1960

Complementarietà. Ma perché scegliere il latino, che è oggi una "lingua morta" - come il greco, del resto? Innanzitutto perché sul piano stesso dell'arte - a causa delle immagini analogiche, della musicalità delle parole, del ritmo dei versi - nessuna lingua moderna è superiore al latino o al greco, nessun poeta a Virgilio o a Pindaro. Ed ecco che queste lingue ci offrono, per di più, una dose di razionalità che non si trova da nessuna altra parte. Il valore formativo del latino ha avuto per conseguenza la razionalità, e pertanto l'efficacia, del genio romano. Ai nostri giorni le esigenze della civiltà moderna e industriale si rifanno a questi due criteri. C'è di più. Considerate la storia di Roma. Le scienze le sono giunte dalla Grecia, che era stata alla scuola dell'Egitto. Il suo merito è quello di aver conquistato il mondo intorno al Mediterraneo, fino alla Gran Bretagna, all'Iran, al Sahara, e di averlo organizzato su basi di *razionalità ed efficacia*. Sono queste le virtù che i nostri allievi scoprono nelle loro versioni latine. E imparano a metterle in pratica. A poco a poco queste virtù si animano nel loro spirito, trasformando lentamente le loro abitudini di pensare e di agire. Se lo scopo dell'educazione è la formazione dell'individuo, cioè il suo sviluppo a persona integrale, a realizzatore efficace, nulla può essere più attivo per questo scopo dello studio delle lingue classiche e delle civiltà di cui sono l'espressione. Tanto più che, al contrario degli Albo-europei, i Negro-africani sono uomini d'emozione e d'intuizione. Questo si traduce nelle nostre lingue in una sintassi di giustapposizione, adatta a creare immagini analogiche, mentre si ha a che fare nelle lingue classiche, e precisamente nel latino e nel greco, con una sintassi di subordinazione, che segna fortemente i legami logici. Non dico che le une siano superiori alle altre, parlo della loro necessaria complementarietà.

Sedar-Senghor, 1960

Un buio culturale. La cultura umanistica, intesa come tessuto culturale di fondo e basata su una approfondita conoscenza filologica, artistica e storica del mondo antico, da alcuni decenni ha di fatto progressivamente perduto terreno, tanto da ridursi, nelle parti vive della nostra cultura, a elemento secondario, marginale e persino trascurabile. Si può discutere se questo sia un bene o un male; soprattutto è giusto ricercare se sia avvenuta la sostituzione con elementi culturali altrettanto validi, ma il fatto rimane, non può essere negato. Però si pone a questo punto un'altra questione: chi sono i principali responsabili di questo processo? Ritengo si debba rispondere, senza esitazione, che i principali responsabili sono proprio questi professori e insegnanti, anche insigni, che oggi protestano e si lamentano. Sono loro che hanno portato le cose al punto in cui sono oggi e che impone, ormai, una svolta radicale in una direzione nuova.

Ma la causa vera di questa irreparabile decadenza non può essere cercata se non nel modo stesso come queste «umanità» sono state coltivate, insegnate, trasmesse alle nuove generazioni. Se si approfondisce la ricerca, si scopre, a un certo punto, una frattura. Le «umanità» si chiudono in sé, in un loro filologismo astratto, mentre nel mondo della cultura si affacciano e urgono motivi nuovi, che investono tutta la coscienza e la vita degli uomini e che la famosa «cultura classica» non riesce nemmeno a vedere, nonostante che, per chi abbia occhi e menti aperti, già nei contrasti interiori che agitarono il mondo classico, se ne trovino le radici.

Palmiro Togliatti, 1962

Lingue irrazionali? Il ragionamento è appannaggio specifico del latino? Non insegnano a ragionare anche la matematica e le scienze? E il ragionamento scientifico non è quello su cui è stata costruita la nostra civiltà e le altre lingue dall'italiano in là sono tutte irrazionali? E qual è quella lingua, dopo Carnap e dopo Morris, che si possa definire più razionale di un'altra? E quale sarebbe il tipo di razionalità, di "quadratura" che il latino darebbe?

Raffaele Laporta, 1962

Custodi del lucignolo spento. Di latino naturalmente ne sapevamo poco. La Camera l'aveva seppellito da due anni.

Proprio in quell'anno avevano smesso di pretenderlo Cambridge e Oxford.

Ma i contadini del Mugello dovevano saperlo tutto.

Passavano tra i banchi i professori solenni come sacerdoti. Custodi del lucignolo spento.

Io sgranavo gli occhi su quella gente strana. Non avevo mai incontrato nulla di simile.

Scuola di Barbiana, 1967

Un freno alla democrazia. L'insegnamento classico è sempre meno adeguato alle esigenze della società. Da una parte [...] quell'insegnamento, costituito da conoscenze consolidate che una tradizione secolare equiparava alla tradizione del sapere, si è rivelato poco capace di innovazione. Dall'altra, tutte le inchieste sociologiche dimostrano che è accessibile facilmente solo agli eredi della cultura, cioè agli eredi di un certo ambiente familiare. Incontestabilmente, esso costituisce un freno alla democratizzazione...

Edgar Faure, 1968

Qualcosa di guasto. Abbiamo sentito dire che il latino è “formativo”, che “insegna a ragionare”. Qualcuno si è strappato i capelli perché gli avevano detto che l’Italia, l’Europa, la galassia stavano in piedi solo per una di quelle cinque declinazioni studiate, compitate, recitate, cantilenate nei banchi di scuola... Ci deve essere qualcosa di guasto in un insegnamento che in otto anni non riesce a fare di un allievo un lettore agiato e disteso dei classici di una qualsiasi lingua... in realtà ci hanno insegnato delle sciocchezze e proprio perché erano tali hanno dovuto insegnarcele con vessazioni.

Giorgio Manganelli, 1977

Vale la pena? L’insegnamento seguiva la tradizione umanistica; l’argomento principale era il latino: almeno un’ora al giorno di lezione, e talvolta persino due. Se si confronta la conoscenza della lingua latina che riuscivamo ad acquisire con tutte quelle ore passate in classe e con quelle impiegate nei compiti a casa, non posso fare a meno di dubitare dell’efficacia di quel genere di insegnamento. Già pochi anni dopo aver finito la scuola non ero più capace di leggere in latino, ed oggi riesco a stento a decifrare una frase di Giulio Cesare, anche con l’aiuto del dizionario. [...] Valeva la pena spendere tutto quel tempo nello studio del greco e del latino durante gli anni in cui la mente è maggiormente ricettiva se poi ne rimane così poco? Se il risultato dell’educazione è ciò che rimane nel fondo dopo che si è dimenticata tutta la conoscenza scolastica, ho avuto la mia parte: il mondo classico non mi è estraneo; è come il mondo quasi dimenticato dell’infanzia [...]. Ma è proprio necessario passare tanto tempo a faticare sulla grammatica e la sintassi? Non sarebbe più utile una conoscenza meno approfondita delle lingue classiche, unita però a letture più estese di buone traduzioni e di libri moderni di storia, che farebbero risparmiare tempo per altre cose più importanti? Si troverebbe così lo spazio per materie collegate al nostro moderno modo di vivere: scienze e medicina, elementi di legge e di sociologia, economia, produzione agricola e industriale, e la storia generale di tutte le nazioni.

Max Born, 1978

Latino per tutti? Non sono così utopista. Bisogna fare i conti con la realtà. E la realtà è che, su scala mondiale, l’unificazione della cultura non va nel senso del latino e della cultura umanistica che vi si espresse. Se non vogliamo voltare le spalle al passato non possiamo neppure voltarle al futuro, pena l’immobilismo e l’isolamento culturale. La soluzione ottimale sarebbe conciliare le due cose, ma ora come ora, date le disastrose condizioni della scuola italiana - una delle peggiori d’Europa -, non ne vedo la possibilità. Mancano troppi presupposti per il reinserimento del latino nell’insegnamento medio... Piuttosto che imparare male il latino, dedichiamo il poco tempo che abbiamo a imparare bene una lingua moderna, possibilmente l’inglese, “in modo da evitare agli italiani”, scrisse argutamente il Calogero, “di essere il solo grande popolo europeo che, mentre parla una lingua poco capita dagli altri, poco parla le lingue capite dagli altri”.

Il latino si salva non facendolo studiare male a molti ma bene a pochi. In altre parole, riserviamo lo studio del latino ai professionisti della cultura umanistico-letteraria.

Alfonso Traina, 1983

Latino o pollicoltura? La verità è un'altra: è la scuola dove il latino si studia (il liceo classico) ad aprire la strada a ogni tipo di studio. È una scuola privilegiata dove vanno ragazzi privilegiati che hanno in casa i libri e i genitori colti [...]. Questi ragazzi fortunati, una volta arrivati all'Università, quale che sia la facoltà a cui si iscrivono, saranno certamente i migliori. Ma non certo perché hanno studiato il latino e il greco. Erano i migliori (i più fortunati) in partenza. Sarebbero i migliori anche se nel liceo classico si studiasse pollicoltura. E in questo caso voi sareste qui a dire che lo studio dei polli "apre la mente". Sia detto con doverosa sincerità: molte delle argomentazioni addotte in favore del latino stanno tra il pollo e la cicogna. Sono delle vere "fallace" logiche. Il latino apre la mente? Ma non si capisce perché non potrebbe aprirla anche lo studio delle scienze e della logica che a essa presiede, a cominciare dal suo principio primissimo: per esempio, la correlazione e rapporto di causa ed effetto, che i difensori del latino tranquillamente ignorano.

Beniamino Placido, 1983

Bugie. Correva voce che una volta studiato il latino ero pronto per qualsiasi cosa: ogni difficoltà intellettuale svaniva, in uno schiocco di pollice e di indice potevi finire socialmente ed economicamente molto lontano... Veramente non capivo niente. L'unica cosa che avevo percepito in famiglia e a scuola, era che chi imparava quella lingua risultava miracolosamente di una pasta sociale che lo distingueva dalla pasta acida di chi non lo imparava. Adulto diventavo paonazzo quando qualcuno mi vantava gli studi classici e mi diceva che chi allena il cervello sul latino è pronto ad affrontare il paradosso del mentitore, fare quadrare il cerchio ed altri esercizi ginnici della mente superiore... divento paonazzo anche adesso, quando ogni tanto rinasce il dibattito sulle grandi capacità formative dello studio del latino, sul godimento che si prova a leggere Virgilio nell'originale. La gente mente spudoratamente e, quel che più fa arrabbiare, lo fa convinta di dire la verità...

Domenico Starnone, 1990

Non necessariamente la lingua. La tradizione classica costituisce un patrimonio importante per il nostro paese: è necessario che gli italiani sentano come propri e conoscano i monumenti fra cui vivono per stabilire un proficuo rapporto con il loro ambiente storico e geografico.

Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a resoconti in chiave moderna che sappiano utilizzare a anche nuovi e nuovissimi strumenti di comunicazione.

Commissione dei saggi", 1996

Un'offesa agli studi classici. [...] studiare le lingue morte che non servono immediatamente a nulla, imparare quelle perifrastiche, quegli aoristi, quegli *esse videatur* aiuta a capire l'ordine del mondo e del pensiero, premessa della capacità di giudizio e dunque di libertà e di morale, ma rivela pure la forza e il valore di ciò che apparentemente non esiste più e può sembrare gratuito e bizzarro. Tutto ciò insegna a non farsi un idolo delle pressanti, sussiegose e minacciose pretese del mondo.

Ma se gli studi classici hanno questa grande funzione nella formazione della mente

e della persona, è stato altezzoso o patetico assegnar loro tale funzione in esclusiva, deprezzando ingiustamente altri approcci alla realtà e altri percorsi di studi, potenzialmente altrettanto creativi. Tale atteggiamento fa offesa agli studi classici nel momento stesso in cui crede di celebrarli, perché ne svia la perenne vitalità e la declassa a forbita tradizione conservatrice opposta al nuovo e alla vita; se il latino e il greco servono a non imparare le lingue moderne o l'informatica, vuol dire che si è tradito il loro significato. Aprire la scuola, di ogni ordine e grado, al sapere scientifico e tecnologico vuol dire essere fedeli all'autentico spirito classico, rivolto all'intelligenza del mondo e della natura - di quella natura che, come la musica, è stata la grande assente della scuola italiana, per colpa della riforma Gentile. Ricordo come si arrabbiava Biagio Marin quando, passeggiando con me nel parco di Miramare, si accorgeva che non sapevo distinguere né nominare tante specie di piante e di alberi, che lui invece aveva imparato a conoscere - e quindi ad amare - dalla vecchia scuola austriaca, sanamente positivistica e attenta alla realtà, senza la conoscenza della quale non c'è neppure poesia.

Claudio Magris, 1997

Una santa alleanza. È incredibile la tenacia con cui i cattolici hanno sempre difeso e difendono i loro privilegi culturali. Tenace resta la difesa del latino nel liceo scientifico: anche il progetto Brocca, che pure prevede un liceo scientifico-tecnologico, senza latino, lascia sopravvivere accanto ad esso l'attuale liceo scientifico, con latino. La funzione che Gentile attribuiva alla cultura classica nella scuola fu accettata, nonostante notevoli differenze di fondo, dalla gran parte della cultura cattolica; l'alleanza di cattolicesimo e cultura classica, che ha radici molto remote, fin nella tarda antichità, trovò in Europa, specialmente in Italia e nell'America Latina, una base solida nella tradizione dei gesuiti, la cui influenza sulla scuola è stata enorme, com'è ben noto, nell'età moderna.

Antonio La Penna, 1999

La chiave di tutto. C'è un motivo particolare che rende essenziale per noi la civiltà classica e la civiltà greca in particolare: si tratta della civiltà che ci ha dato la scienza. La contrapposizione, visibile anche nei nomi dei nostri licei tra una cultura "classica" o "umanistica" e una cultura "scientifica" tende a nasconderci che non solo la scienza è nata nel mondo greco, ma autori greci come Euclide e Archimede hanno continuato a fornire una guida essenziale alla rivoluzione scientifica moderna. [...] Dovrebbe essere chiaro che non si può conoscere profondamente una civiltà senza conoscerne la lingua. Ovviamente non si può pensare di insegnare il latino e il greco a tutti, ma il riservarne la conoscenza, anche in Italia, a un piccolo gruppo di specialisti, analogo a quello attuale degli assirologi, porterebbe a compimento una frattura culturale senza precedenti, oggi già in corso di attuazione in buona parte del mondo occidentale, e dalle conseguenze di enorme portata.

Se la comunità rinunzierà a leggere le opere greche e latine attraverso una consistente minoranza, non avremo perso solo la letteratura, la filosofia e la scienza classiche, ma avremo buttato anche la chiave indispensabile per capire quasi tutta la filosofia e la letteratura moderne e non potremo più nemmeno leggere scienziati come Galileo e Newton, che scrissero buona parte delle loro opere in latino. Ma la fine dello studio del greco e del latino avrebbe anche molte altre conseguenze indi-

rette, probabilmente ancora più gravi.

Ad esempio l'ignoranza del latino, impedendo lo studio del diritto romano, priverebbe gli studi giuridici di quella che da sempre è stata la loro base.

La struttura tradizionale dell'analisi logica è nata per permettere la traduzione in e dal latino (e greco) e consiste nella sua parte essenziale nell'usare i diversi "casi" di una lingua flessiva come il latino per descrivere una lingua moderna come l'italiano. I tentativi di sostituire la vecchia analisi logica con astratte teorie linguistiche moderne hanno avuto esiti non troppo lontani dagli analoghi tentativi di sostituire la geometria euclidea con l'insiemistica. Di fatto, la scomparsa dello studio delle lingue classiche, dove è avvenuta, ha comportato spesso la perdita della capacità di individuare il soggetto di una proposizione.

Lucio Russo, 2000.

Umanista non sempre è umano. Se il rapporto degli studi letterari e la coscienza letteraria con l'insieme della conoscenza e dei mezzi espressivi della nostra società si è radicalmente trasformato, di certo si è trasformato anche il legame tra la letteratura e i valori civilizzati. Questo, ritengo, è il punto fondamentale. Il fatto semplice ma stupefacente è che ben poche sono le prove solide che gli studi letterari facciano moltissimo per arricchire o stabilizzare la percezione morale, che essi *umanizzino*. Abbiamo poche prove che, effettivamente, una tradizione di studi letterari renda un uomo più umano. E, quel che è peggio, vi è un gruppo di prove che indica il contrario. Allorché la barbarie giunse nell'Europa del Novecento, le facoltà umanistiche in più di una Università offrirono ben poca resistenza morale, e non si tratta di un fatto banale o locale. In un numero inquietante di casi la fantasia letteraria diede un benvenuto servile o estatico alla bestialità politica. Tale bestialità fu a volte rafforzata e raffinata da individui educati nella cultura dell'umanesimo tradizionale. [...]

Contrariamente a Matthew Arnold e Leavis, non me la sento di affermare fiducioso che le discipline umanistiche umanizzano. Anzi, andrei oltre: è almeno concepibile che il concentrare la propria coscienza su un testo scritto, che è la sostanza della nostra educazione e del nostro lavoro, diminuisca l'acutezza e la prontezza del nostro responso morale. Essendo abituati ad attribuire credito psicologico e morale al fantastico, al personaggio di un dramma o di un romanzo, alla condizione spirituale che ricaviamo da una poesia, può darsi che ci riesca più difficile identificarci con il mondo reale, prendere a cuore - "a cuore" è una espressione suggestiva - il mondo dell'esperienza reale.

George Steiner, 2001

Una zona separata. Ritengo che lo studio dei classici debba essere portato avanti in una "zona separata" della scuola; all'interno di questa esso dovrà essere aumentato nelle proporzioni e potenziato rispetto ad oggi. È fondamentale però fare in modo che tale zona separata non si trasformi in zona chiusa, in un *angulus* riservato unicamente ai figli delle classi dirigenti (peraltro va detto che le stesse classi dirigenti ubbidiscono a criteri di interscambiabilità). Bisogna dunque garantire a quante più persone possibile l'opportunità di compiere studi seri e approfonditi sui classici. Solo così eviteremo di perdere quei 2000 anni della nostra storia nei quali - occorre

ricordarlo - si è scritto e studiato in latino e in greco.

Paolo Mieli, 2002

Un contrappeso. In realtà i bambini vivono oggi immersi nel mondo dei computer, dei media, dei videogiochi e delle nuove tecnologie in genere, vi crescono dentro spontaneamente. Sarebbe un'inutile ridondanza collocare questo mondo al centro dell'insegnamento, giacché esso fa già parte dell'ambiente in cui viviamo e sa diffondere molto bene la propria pedagogia. Al contrario, la scuola dovrebbe fare da contrappeso alla pressione di tale universo, insegnando tutto ciò che esso di solito non propone e tutto ciò che ci aiuta a essere degli individui liberi e ironici, e quindi innanzitutto la capacità di parlare in ogni circostanza con padronanza "artistica". Questa capacità è quella che rende liberi. Insomma, se noi europei vogliamo perseguire l'idea della libertà e dell'individuo compiuto, occorre che la scuola sia un'alternativa agli stereotipi dell'universo mercantile e tecnologico.

Ma l'educazione umanistica - fondata sulla capacità di interpretare le parole e di inventarne di proprie - non riduce certo la capacità di essere aperti su tutto ciò che è nuovo. La tradizione umanistica non è scimmiesca come la comunicazione dei media, è una cultura viva che rinnova il nostro sguardo di continuo. L'invenzione scientifica presuppone sempre un'immaginazione ingegnosa, una percezione intuitiva, una capacità di situarsi in mondi inabituali: e per affinare queste qualità, la cultura umanistica rappresenta uno straordinario campo di esercitazione, perché nell'atteggiamento artistico, inventivo e creativo nei confronti della parola si aprono tutte le possibilità di invenzione, comprese quelle di ambito tecnico e scientifico.

Marc Fumaroli, 2002

Alla ricerca di un equilibrio. Il colpo più duro alla prevalenza del classico nell'insegnamento delle scuole, tranne quelle arretrate e marginali, nasce proprio dalla peculiarità del Novecento, che è un secolo che ha cambiato i tempi di marcia della storia. Dopodiché noi, che siamo i moderni del tempo nostro, abbiamo il problema di non dimenticarci che lo studio della tradizione è un continuum ininterrotto che entra nel nostro lavoro di storici anche del presente; ma non siamo così ottusi da non renderci conto che gli ordinamenti scolastici devono risentire delle modifiche che il tempo ha comportato, con punti di equilibrio che non abbiamo ancora trovato. Perciò i professori soffrono e si interrogano, gli studenti sono insofferenti, sempre meno pazienti rispetto allo studio linguistico ma molto curiosi di tantissime cose.

Luciano Canfora, 2002

Americanate. Gli americani, innamorati dei superlativi, dichiarano loro stessi di avere (università escluse) la scuola peggiore del mondo. Noi l'abbiamo presa a modello, l'appiattimento sul presente rende proprio alla radice l'obiettivo che la riforma vorrebbe: la formazione di una coscienza critica. E il dilapidare - noi che ne saremmo i beneficiari diretti - l'eredità classica, è una ignominia, e uno spreco che nessuna nazione consapevole si permetterebbe.

Lo spazio progressivamente ridotto che viene riservato alla classicità sembra appagare quella sete di ignoranza che attanaglia i nostri contemporanei e che i legislatori scolastici si industriano di soddisfare nei modi più agevoli, ovvero sfrondamenti ed emarginazioni. Io condivido le argomentazioni lucide di un filologo e saggista

come Emilio Pianezzola per favorire una diffusione sempre più ampia, nelle scuole, di moderne traduzioni dei classici. L'accanimento grammaticale con cui venivano un tempo studiati mi ricorda del resto quello terapeutico, riservato a contesti non propriamente vitali. Ma condivido anche l'esigenza che queste traduzioni concorrano a una lettura più articolata e feconda del mondo antico in tutte le sue dimensioni, l'opposto di quanto sta facendo l'Italia, che alla globalizzazione culturale sacrifica l'identità storica. E liquida il suo bene più prezioso e insostituibile, l'eredità classica, trascurandola perfino come investimento, termine che dovrebbe essere alla sua portata.

La resa alla rimozione - nello studio dei classici - è l'aspetto più inquietante della Nuova Scuola. Non credo sia un processo irreversibile e va fatto ogni sforzo per contrastarlo.

Mai l'America, se Roma fosse sorta nel Texas, si sarebbe comportata come fa la scuola italiana. Forse l'*exemplum fictum* americano potrebbe illuminare le menti dei riformatori. A questo siamo ridotti dalla loro angustia.

Giuseppe Pontiggia, 2002

Il latino rivoluzionario. Ciò che contraddistingue, invece, l'esperienza scolastica - e ne è il fondamento - è il confronto e l'esperienza del diverso, di ciò che eravamo e di ciò che pensavamo quando eravamo greci o latini o medioevali come Dante, di come abbiamo incontrato le civiltà indie. L'esperienza di quanto ci legò a quel mondo di idee, a quei linguaggi, a quei sillogismi, a quella storia e di quanto siamo mutati, pur rimanendo gli stessi, dentro la medesima civiltà.

[...] Oggi studiare l'antico e il classico ha assunto una carica che non esito a definire rivoluzionaria, in quanto tendenzialmente si oppone e fa esplodere tutto ciò che di piatto, banale, volgare, livellato, precotto circola nella cultura neopopulista o di massa (chiamatela come volete), sempre sincronica di impostazione e decostruzionista per necessità di mercato. La questione si fisserà sulla tenuta di una cultura classica, ora diventata di per sé alternativa e oppositiva, che può rendere adulti come ha reso adulti i nostri antenati per secoli.

Giorgio Bertone, 2004

Un mondo in latino. Il latino non è, non è mai stato, una "lingua morta". Esso resta il paradigma idiomatoculturale di tutta una civiltà che non è soltanto occidentale, ma che è universale: non solo la liturgia e la teologia, bensì anche la filosofia, la scienza, la diplomazia e soprattutto il diritto che tutto il mondo seguiva, o al quale esso comunque guardava, si sono espressi fino a tutto il XVIII secolo in latino. Fino ad allora, le lezioni universitarie si tenevano in latino. Perfino nelle corti di Mosca, di Istanbul, di Isfahan, di Delhi, di Pechino e di Kyoto si ricevevano messaggi diplomatici redatti in latino da parte delle potenze occidentali e in tale lingua si rispondeva.

Nella nostra povera piccola Italia, molti borghesucci piccoli piccoli hanno acclamato alla "liberazione" quando una trentina di anni fa le nostre scuole, sbagliando, hanno ridotto il peso e l'importanza del latino (proclamato "inutile") fino a farlo quasi sparire nel "training" educativo dei nostri ragazzi. Ma dev'esser chiaro che ciò non è stato un bene neppure sotto il profilo pratico, funzionale e utilitaristico: da allora si è cominciato a deteriorare anche l'uso dell'italiano nelle stesse classi "colte",

mentre le possibilità di studiare con profitto le lingue straniere (specie quelle che, come il tedesco e il russo, presentano rispetto al latino grosse affinità strutturali) si sono andate restringendo; e sono affiorate per contro difficoltà crescenti nell'uso dei linguaggi scientifico e tecnologico, profondamente permeati di elementi lessicali latini. E, del resto, il nostro cronico provincialismo c'impediva di vedere che, in altri paesi, non accadeva affatto quel che succedeva da noi: altrove, dalla Germania alla Polonia alla Boemia fino al Giappone, gli istituti di alta cultura scolastica si guardavano bene dall'abbandonare lo studio del latino. La Chiesa cattolica statunitense gli è rimasta, dagli Anni Ottanta ad oggi, estesamente e profondamente fedele. In Finlandia esiste un'emittente radiofonica, seguitissima nel paese e molto ascoltata all'estero, che diffonde in latino qualunque tipo di notizia, incluse le economiche, le politiche e le sportive. Dall'America alla Cina si vanno facendo esperimenti di adattamento del linguaggio informatico all'idioma latino, e molti esperti assicurano che la lingua di Cesare e di Virgilio è, a tale scopo, obiettivamente e in linea di principio molto più duttile e pratica di quella di Shakespeare (per non parlare di quella di Bush...).

Franco Cardini, 2007

Aggiustare, non riformare. Come educare gli scienziati alla pubblica responsabilità? Come integrare i curricoli delle due culture? Come conciliare specializzazione e formazione generale? Queste tre domande [...] emergono con forza particolare *ora*. Fino a pochi lustri or sono, formularle o tentare di rispondervi sarebbe sembrata alla maggioranza degli scienziati una inutile perdita di tempo [...].

Quando i licei classici e scientifici non erano ancora stati distrutti dallo scatenato riformismo e definitivamente sepolti sotto la marmellata di demagogismo favorita dalla intera classe politica italiana, le tre domande formulate sopra non si ponevano. [...]. Ridotta all'osso la risposta è oltremodo banale: prima di iscriversi all'Università e ristudiare o matematica o fisica o biologia, tutti costoro (i grandi scienziati italiani) avevano fatto un ottimo liceo, la cui struttura portante era fondata sulla lettura dei classici latini e greci. Avevano ricevuto quel tipo di formazione che, fino a pochi anni fa, agli occhi degli studenti e dei professori di una qualunque università degli Stati Uniti rendeva un ragazzo provvisto di una buona maturità in Italia un giovane di straordinaria cultura e di invidiabile agilità mentale. Ci fu qualcuno, in Italia, che pensò e scrisse che quando una Istituzione scolastica (come appunto il liceo) funziona abbastanza bene, non si deve cominciare a discutere se il latino è cultura o la matematica è più cultura del Latino, non ci si deve affidare a coloro che si dichiarano esperti in pedagogia, didattica, docimologia e discipline consimili, ma si deve fare come facevano e fanno gli inglesi, gli empiristi, i pragmatisti, nonché i tecnici di laboratorio e i meccanici e i pesatori e i cuochi e le massaie e gli uomini di buon senso di ogni parte del mondo: quello che funziona bene non si tocca e deve essere usato, cautamente aggiustandolo ogni volta che è necessario.

Paolo Rossi, 2007

Bibliografia

Riferimenti bibliografici e siti web relativi alla Tabella 1

Academie d'Amiens (2004 febbraio) L'étude du latin e du grec dans le second degré en 2003-2004. www.ac-amiens.fr/academie/depl/Noti0401.pdf

American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) www.actfl.org

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004), Development of education in Austria 2000-2003, Holzhausen Druck, Vienna.

Department for Education and Skills (2006) www.dfes.gov.uk.

Draper, J. B., e Hicks J. H. (1996), "Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 1994: Summary Report." *Foreign Language Annals* 29 (1996), pp. 303-06. Intero rapporto nel sito web dell'ACTFL: www.actfl.org.

Eurydice (2005c), Eurybase. The information database on education systems in Europe. The education system in Denmark, 2004-2005. <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN>

Eurydice, eurostat, Educazione e Cultura (2005a) Cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005, Brussels, Commissione Europea, 2005.

Eurydice (2005b) Key data on teaching languages at School in Europe, Brussels Eurydice, 2005.

Lafleur R. A. (2000) Latin and Greek Enrollments in America's Schools and Colleges, Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) Bulletin 31, N. 3, pp. 53-58.

Ministère de l'Education national (2006) Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2006, Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (www.education.gouv.fr).

Ministero della Pubblica Istruzione (2006) www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/iscritti_va.shtml.

Natali, 2001. Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990 - 2000. Carmen Gutiérrez, Betina Lang, Albert Raasch (a cura di), Natali, SDV Saarbrücker Druckerei und Verlag GmbH, Saarbrücken (www.bmbf.de/pub/natali.pdf).

National Statistics. Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom. www.dfes.gov.uk

Actualité de langues anciennes, Nouvelles de l'Inspection des langues anciennes, N° 2, febbraio 2001; No 10 febbraio 2004.

Statistische Bundesamt Deutschland (2005).
www.destatis.de/allg/d/impr/d_impr.htm.

Waquet, F., (1998) *Le Latin ou l'empire d'un signe. XVIe-XXe siècle*, Albin Michel (trad ital. Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo), Milano Feltrinelli, 2004).

Rete internazionale: Centrum Latinitatis Europae.
www.centrumlatinitatis.org/index.php.

Riferimenti bibliografici e siti web relativi alle Tabelle 2-14

AA.VV., *La scuola secondaria in Italia, 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Eurydice 1982. *L'anno nell'educazione e nella formazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Treccani, 1983.

Facchini, C., *Vincoli e strategie nella scelta del percorso formativo*, in Cavalli, A.S., Faccini, C., *Scelte cruciali*, Bologna, il Mulino, 2001.

Gasperoni, G., *Diplomati e istruiti*, Bologna, Il Mulino, 1996.

Gasperoni, G., *I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in Buzzi, C. Cavalli, A.S., de Lillo, A.S. (a cura di), *Giovani nel nuovo secolo*, Bologna, Il Mulino, 2002.

MPI (a), *Notiziario sulla scuola primaria e secondaria di I e II grado*, a.s. 2006/07, Roma, luglio 2007.

MPI (b), *Rilevazione sugli scrutini ed Esami di Stato conclusivi del I e II ciclo* Roma, luglio 2007.

MPI, *I percorsi formativi della scuola secondaria di secondo grado statale tra corsi di ordinamento, sperimentazioni e autonomia*, Roma, marzo 2007.

MPI, *La dispersione scolastica*, Roma, dicembre 2006.

MPI, *La scuola in cifre*, Roma, 2006.

MPI, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Istruzione classica, scientifica e magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1985.

Rossi (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?* Bologna, Il Mulino, 1997.

Riferimenti bibliografici e siti web relativi al Cap. 5 (“Opinioni illustri”)

- Alain, *Cento e un ragionamenti*, Torino, Einaudi, 1960, p.220.
- Amerio, R., *Iota unum*, Napoli, Riccardo Ricciardi Editore, 1983, p. 517-518.
- Banfi, A., “*L’Unità*” 9 novembre 1945.
- Bastiat, F., *Baccalauréat et socialisme*, Guillaumin et C., Paris, 1850, p. 12.
- Beccaria, G. L., *L’antico e il nuovo*, in *Tre più due eguale zero*, Milano, Garzanti, 2004, p.8.
- Bertone, G., *Sulle riforme e sui riformatori*, in G. Beccaria (a cura di), *Tre più due eguale zero*, Milano, Garzanti, 2004, pp.95-96.
- Bini, G. *Da Don Milani a Orbilius*, Bari de Donato, 1979, p.81.
- Born, M., *Autobiografia di un fisico*, Roma, Editori Riuniti, 1980, pp.53-54.
- Bottai, G., *La Carta della scuola*, Milano, Mondadori, 1939, p. 6.
- Butler, S., *Così muore la carne*, Torino, Einaudi, 1944, p.131.
- Canfora, L., *Il fiume si scava il suo letto*, in *Di fronte ai classici*, a c. di I. Dionigi, Rizzoli, Milano, 2002.
- Calogero, G., *Commento ad un articolo di mio figlio* in *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 292-293
- Cardini, F., *In difesa del motu proprio*. www.francocardini.net/, 2007.
- Churchill, W. *Gli anni della mia giovinezza*, Milano, Garzanti, 1961.
- Civiltà Cattolica (La)*, 19 ottobre 1940.
- Commissione dei Saggi (*Sintesi del lavori della*), novembre 1996.
- Commissione Reale, *per l’ordinamento degli studi secondari in Italia*, 1909
- D’Azeglio, M., *I miei ricordi*, Torino, Einaudi, 1849, p.72.
- Dewey, J. *Democrazia ed educazione* (1917), Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. 306-307.
- Diderot, D., *Plan d’une Université*, in *Oeuvres*, t. III, *Politique*, Paris, Robert Laffont, 1967, p.95.
- D’Alembert, J.B., *Discours préliminaire de l’Encyclopédie*, in Waquet, F., *Latino. L’impero di un segno (Xvi-XX scolo)*, Milano, Feltrinelli, p. 378.

- Dostoevskij, F. M. *I fratelli Karamazov* (1879), Milano, Garzanti, 2005, p. 811.
- Faure, E., *Discorso alla conferenza generale dell'Unesco il 18 ottobre 1968*, in "Revue de la Franco-Ancienne", 163, marzo 1969, p.712.
- Fumaroli, M., *La scuola: contrappeso della modernità*, in *Di fronte ai classici, op. cit.*, pp. 146-147.
- Gadda, C. E., *Il latino nel sangue* (1957), in *Saggi, giornali favole*, Garzanti 1991, pg. 1162
- Gentile, G., *La riforma della scuola media* (1906), in *La nuova scuola media*, Firenze, Vallecchi, 1925, pp. 71-91.
- Gombrowicz, W., *Ferdynurke* (1938), Milano, Feltrinelli, 1991, pp. 59.
- Graf, A., *L'insegnamento classico nelle scuole secondarie* (1887), in *Confessioni di un maestro*, Novara, Interlinea Edizioni, 2002, pp. 105-106.
- Gramsci, A., *La difesa dello Schultz*, in *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 134-135.
- Gramsci, a., *Quaderni dal carcere*, vol. III, Einaudi, Torino 1975, p. 1546.
- Guéhenno, J., *La querelle du latin*, in "La table ronde", marzo 1959, p.27.
- Hazlitt, W., *Sull'ignoranza delle persone colte e altri saggi* (1821), Roma, Fazi Editore, 1995, p.
- Hegel, G. W. F., *La scuola e l'educazione*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 46.
- Helvétius, J. C. A., *De l'esprit*, Paris, édition Gerard et C°, 1973, p.493.
- Hesse, H., *Del mio tempo di scuola*, in *Piccole gioie*, Milano, Rizzoli, p. 151 e p.158.
- Istituto nazionale di studi romani, *In difesa della lingua di Roma*, in "Studi romani", 2, 1960, p.25
- Kennedy, R. *Latin, the Basic Language*, cit.
- La Penna, A., *Sulla scuola*, Bari, Laterza, 1999.
- Laporta, R., *Principio di una riforma*, in "Scuola e città", 7 luglio 1962, p.250
- Lindsay, J. (sindaco di New York), *Latin, The basic Language*, cit.
- Magris, C., *La scuola: riso e libertà* (1997), in *Utopia e disincanto*, Milano, Garzanti, 1999, pp.279-280.
- Manganelli, G., - *Formativo quel "latino"?*, in *Corriere della sera*, 16 giugno 1977.
- Mann, T., *Studi umanistici e umanesimo* (1936) in *Scritti minori*, Milano, Mondadori,

1958, pag 504-506 .

Marchesi, C., *Il latino nella scuola* (1955), in *Umanesimo e comunismo*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 386.

Mieli, P. , *I classici a(l) fronte della modernità*, in *Di fronte ai classici, op. cit.*, pp. 165-166.

Mondolfo, R., in "Critica Sociale", 1920, a cura di M. Spinella, A. Caracciolo, R. Amaduzzi, G. Petronio, Milano, Feltrinelli, II, 1959, pp. 753-754.

Monti, A. *La politica scolastica del fascismo*, in "La Rivoluzione liberale", a. 2, n. 38, 1922, p.7-8.

Muratori, L. A., *Delle riflessioni sopra il buon gusto nelle scienze e nelle arti*, Venezia, 1742, p.21,

Nixon R., *Latin, The basic Language*, in "The Classical Journal", 64, 1969, pp. 163-166.

Orwell, G., *Giorni felici*, in *Nel ventre della balena*, Milano, Bompiani, 1996, pp. 265-266.

Pascoli, G., *Pensieri scolastici*, in "Rassegna scolastica", 16 dicembre 1896.

Pighi, G. B., *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in "Ricerche didattiche", luglio-ottobre 1953, p. 85- 86.

Placido, B., in "la Repubblica", 3 marzo 1983.

Pontiggia, G., *La rimozione dei classici*, in *Di fronte ai classici, op. cit.*

Prezzolini, G., Papini G., *La coltura italiana*, Firenze, Francesco Lumachi Editore, 1906, pp.15

Proust, M., *Jean Santeuil*, Torino, Einaudi, 1976, p. 66.

Rockefeller, N., *Latin, The basic Language*, cit.

Rossi, P., *Sulla rivoluzione e sui classici (nella scienza)*, in Dionigi, pp. 64-65.

Rush, B., in Reynold M., *Classica Americana. The Greek and Roman Heritage in the United States*, Detroit, Wayne State University Press, 1984, pp.60-63.

Russo, L., *Segmenti e bastoncini*, Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 85-86.

Sausy, L., France, R., *Grammaire latine abrégé*, Paris, Fernand Lenore, s.d.

Salvemini, A., Galletti, G., *La riforma della scuola media* (1908), in Gaetano Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 410-413.

Scherfig, H., *La primavera perduta* (1940), Milano, Mursia, 1990, p. 164.

- Schnitzler, A., *Giovinetza a Vienna* (1919), Milano, SE, 1990, pp.73.
- Schopenhauer, A. *Perergera e paralipomena* (1851), Milano, Adelphi, 1983. pp.771-773.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 30
- Senghor, S., *Le Latin, le Sénégal et les humanités classiques*, 1970, in www.rivistazetesis.it/
- Starnone, D., in *"Italiano e oltre"*, 5, 1990.
- Steiner, G., *Linguaggio e silenzio*, Milano, Garzanti, 2001, pp. 88-89
- Traina, A., *Latino perché, Latino per chi?* Da *"Nuova Paideia"*, II, 5, 1983, pp. 44.
- Togliatti, P., in *"Rinascita"*, n. 22, 1962.
- Toqueville (de) A. *La democrazia in America*, vol. II (1840), Torino, Città Aperta Edizioni, 2005, pp. 76-77
- Valéry, P., *Cabiers*, Paris, Gallimard, 1974, t. II, p. 1674.
- Weblen, T. *La teoria della classe agiata* (1899), In *Opere*, Torino, UTET, pp.343-344.
- Venturi, F., *Scuola media in La lotta per la libertà. Scritti politici*, Torino, Einaudi, 1969, pp. 98-99
- Villari, P., *L'istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato* (1868), in *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, UTET, pp.426-427.
- Zola, E., *Causerie* (1869) in *Croniques et polémiques in Œuvres complètes*, Paris, Cercle du livre précieux, t. XIII, p. 239.
- Zweig, S., *Il mondo di ieri*, Milano, Mondadori, 1946.

Elenco delle tabelle

- Tabella 1** L'insegnamento delle lingue classiche in alcuni Paesi europei e in USA (2005)
- Tabella 2** Gli allievi dei licei distinti per genere (1975 e 2005)
- Tabella 3** Distribuzione territoriale degli allievi dei licei e del totale allievi della scuola secondaria superiore (2006)
- Tabella 4** Alcune caratteristiche sociali e scolastiche degli allievi dei licei in confronto a quelli degli istituti tecnici e professionali
- Tabella 5** % degli allievi della scuola secondaria superiore per categoria occupazionale dei genitori (1996)
- Tabella 6** Il giudizio dell'esame di licenza media ottenuto dagli allievi dei licei in confronto a quelli degli istituti tecnici e professionali (1996)
- Tabella 7** % degli allievi dei licei ammessi all'esame di maturità con "debito" nelle principali materie (a.s. 2006/2007)
- Tabella 8** Allievi che frequentano l'insegnamento del latino e del greco sul totale della popolazione scolastica della scuola secondaria (dal 1901 ad oggi)
- Tabella 9** Ripartizione degli allievi tra i vari indirizzi liceali e sua evoluzione (1980-2005)
- Tabella 10** Il "peso" % delle ore di latino e di greco nei curricula dei licei classici e scientifici (dal 1952 ad oggi)
- Tabella 11** L'evoluzione del peso % delle materie linguistico-letterarie e di quelle scientifiche nei curricula dei licei classico e scientifico dal 1952 ad oggi
- Tabella 12** Evoluzione del rapporto tra gli allievi che frequentano i licei e gli allievi degli istituti tecnici e professionali (dal 1901 ad oggi)
- Tabella 13** L'evoluzione delle "sperimentazioni" nei licei (1973-2000)
- Tabella 14** Distribuzione % degli allievi dei licei tra le tipologie di "sperimentazione" (2006)

Pubblicazioni di TreeLLLe

Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima edizione dicembre 2007

Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione
dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003

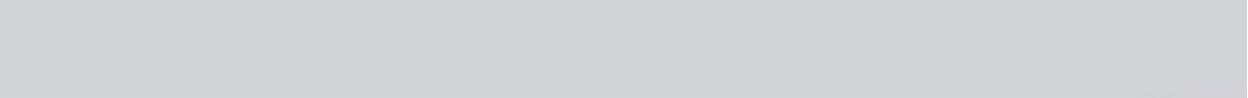
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Thélot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima edizione settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
n. 9 Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2007 / giugno 2007

Ricerca n. 1 La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005

Ricerche

Questioni aperte/1 Latino perché? Latino per chi?
Confronti internazionali per un dibattito
Prima edizione maggio 2008

Questioni aperte



GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - MAGGIO 2008