
PROFESSIONE DOCENTE

a cura di Gaetano Bonetta

Elsa M. Bruni

GRECO E LATINO

*Le lingue classiche nella scuola italiana
(1860-2005)*



BRUNI, Elsa M.

Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005) ;

Roma : Armando, © 2005

224 p. ; 22 cm. - (Professione docente)

ISBN 88-8358-962-9

1. Scuola/Insegnamento/Didattica

CDD 370

Il presente volume è stato realizzato con il contributo della SSIS dell'Abruzzo

© 2005 Armando Armando s.r.l.

Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

05-10-005

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre una porzione non superiore a un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate a: Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (AIDRO); segreteria@aidro.org

Sommario

<i>Introduzione</i>	9
Capitolo primo: Gli anni liberali: una querelle infinita	25
1.1 Le origini	25
1.2 Il dibattito istituzionale	28
1.3 Educazione linguistica tra classicismo e modernismo	36
1.4 Il progetto della Commissione Reale	41
1.5. Luigi Credaro: la formazione dell'uomo moderno	46
Capitolo secondo: Giovanni Gentile: <i>studia humanitatis</i> e formazione dello spirito	49
2.1 Verso la Riforma del '23	49
2.2 Greco e latino "prezzemolo"	55
2.3 «Leggere, leggere, leggere»	64
2.4 I "ritocchi" alla Riforma	68
2.5 Le contraddizioni del Regime nei programmi scolastici	72
Capitolo terzo: Il fascismo, Bottai e la tradizione classica	77
3.1 L'abito politico nella scuola	77
3.2 La selezione dei talenti	83
3.3 L'Umanesimo fascista	91
3.4 La casa del latino	95
Capitolo quarto: Il nuovo senso pedagogico tra defascistizzazione e ricostruzione	101
4.1 Le ragioni di pedagogisti e classicisti	101
4.2 I programmi della Commissione Alleata	105
4.3 Una questione di "metodo"	111
4.4 Unicisti e pluralisti	119
4.5 La vigilia del '62	123

<i>Capitolo quinto: La scuola media unica: crisi del latino e agonia del greco</i>	131
5.1 La nuova era educativa	131
5.2 Le «elementari conoscenze di latino» nei programmi del 1963	137
5.3 ...e il riflesso nella scuola secondaria	142
5.4 Il 1977 e i nuovi programmi del '79	150
<i>Capitolo sesto: Nel duemila: le lingue classiche e l'identità europea</i>	155
6.1 Civiltà classica e società contemporanea	155
6.2 Coscienza storica e coscienza linguistica	162
6.3 Dal testo alla civiltà	168
6.4 I programmi ministeriali dell'ultimo trentennio del XX secolo	176
6.5 La scuola della competenza. Da Beniamino Brocca a Letizia Moratti	181
<i>Tabella</i>	193
<i>Tavole</i>	194
<i>Bibliografia</i>	203
<i>Indice dei nomi</i>	221

Ai miei genitori

Ringraziamenti

La più viva gratitudine voglio esprimere a quanti hanno contribuito allo svolgimento della mia ricerca e alla redazione del presente volume, infondendomi fiducia e rafforzando la passione per il lavoro storico-educativo. Un grazie particolare esprimo, infine, al prof. Gianfranco Mastrangelo per la professionalità e per la disponibilità con cui mi ha guidato nelle “sapienti” stanze ministeriali.

Elsa M. Bruni

Introduzione

È classico ciò che persiste come rumore di fondo anche là dove l'attualità più incompatibile fa da padrona.

I. Calvino, *Perché leggere i classici*.

Scrivere di greco e di latino, passare in esame le modalità con cui è stato reso fra i banchi di scuola l'insegnamento di tali lingue, riflettere sulla funzione pedagogica e formativa che hanno ricoperto e che è stata ad esse attribuita in relazione ai diversi momenti culturali, storici e politici, si traduce nell'impegno di ricostruire la storia della pedagogia dell'antico perseguendo un'idea di fondo e un preciso assunto. Se la storia della pedagogia si caratterizza in virtù del rapporto con la pedagogia con cui condivide l'oggetto di analisi e di riflessione, se in altri termini la storia di una disciplina trae il suo nutrimento epistemologico nel rapporto costante con il nucleo teorico proprio di quella disciplina, di conseguenza la storia della pedagogia delle lingue classiche può e deve essere ripercorsa passando per i sentieri della pedagogia insita nell'insegnamento del greco e del latino. In questo complesso legame tra dimensione storica e dimensione epistemologica, la storia della pedagogia dell'antico si riappropria del suo significato più intimo, per un verso caratterizzandosi come ricostruzione spazio-temporale dei modelli educativi e delle condizioni socio-culturali con cui sono state regolate le pratiche di insegnamento delle discipline classiche, per un altro verso prendendo corpo quale momento di analisi dei contenuti culturali e formativi che le discipline antiche hanno assunto con valori mutevoli a seconda delle affermazioni politico-ideologiche delle diverse epoche. Tale ricostruzione, dunque, che si intreccia con la storia, con la storia della pedagogia più precisamente, e con la scienza dell'educazione, prende spunto dalla constatazione che il greco e il latino sono stati per secoli le "discipline" a cui venivano riconosciute va-

lenze formative assolute e spesso totalizzanti, pur nella poliedrica casistica dei significati epistemologici ad essi attribuiti. Sono stati, in particolare, i momenti e gli eventi politici a influenzare i termini di un dibattito proseguito nei secoli quasi per inerzia, al cui interno la voce di qualche legislatore scioglieva la discussione emanando programmi nuovi e modificando i quadri orari. Così facendo espungeva il tema dal suo nucleo vitale, ossia dall'esigenza di riformulare l'intero sistema scolastico e di ricercare in ogni disciplina valori formativi adeguati ad una realtà socio-culturale in perpetua evoluzione.

Se per molti secoli il greco e il latino hanno esercitato il loro profondo condizionamento su tutta l'Europa occidentale, facendo avvertire il peso della loro influenza in diversi settori della vita pratica, a partire dal XVIII secolo l'incontrastato dominio è stato messo in discussione nei sistemi di conservazione e di trasmissione del sapere. Così, le medesime discipline classiche hanno subito la sorte di chi deve costantemente vivere in trincea e difendersi. Come dimenticare il peso degli studi classici nei tanti percorsi formativi dell'Europa dove l'insegnamento del latino e del greco ha assorbito la maggior parte delle ore curriculari assurgendo a garanzia assoluta di educazione? Come non ricordare che la Chiesa cattolica si è servita del latino come strumento per diffondere e familiarizzare i suoi riti e la dottrina cristiana? Il latino, infatti, divenne ufficialmente lingua della liturgia con il Concilio di Trento nel 1546. La pratica di dire messa in latino è perdurata sino al Concilio ecumenico Vaticano II e ancora ai giorni nostri le encicliche papali sono redatte in latino.

Dopo l'uso del greco che i cristiani adottarono come lingua per diffondere le loro dottrine, alla fine del III secolo il latino si impose come lingua della Chiesa soprattutto per il fatto che in esso si vedeva una lingua parlata e compresa in tutto l'Impero. Tuttavia, va specificato che il latino della Chiesa fu cosa ben diversa dal latino classico. Come sottacere la funzione di lingua ufficiale che il latino ha assunto nelle pubblicazioni scientifiche, resistendo con forza anche quando le lingue nazionali, intorno alla metà del XVIII secolo iniziarono ad affermarsi? Il greco e il latino non si lasciarono, tuttavia, intimorire dalla concorrenza e affrontarono il pericolo, quello delle discussioni circa la loro permanenza come materie principali d'insegnamento, con dignità tale che l'autorità da secoli ricoperta sopravvisse ai tentativi, politici e pedagogici, di sopraffazione delle lingue nazionali.

Numerosi appaiono i fattori che hanno contribuito a non scalfire la resistenza delle lingue classiche nella storia dell'Occidente europeo:

Françoise Waquet ha parlato di una storia, quella della cultura occidentale, che «può essere scritta nel segno del latino»¹ dal XVI sino alla metà del XX secolo. Tuttavia, nel contempo diverse sono state le cause, nel nostro secolo, che hanno determinato un processo di perdita di prestigio culturale delle discipline antiche: sul finire dell'Ottocento la preminenza di una formazione tecnica ritenuta necessaria per lo sviluppo sociale ed economico del Paese fu uno dei tentativi di restringere le ore d'insegnamento del latino e del greco; il Fascismo, inoltre, ripristinando il culto dell'Impero romano riportò in auge anche l'universo della civiltà e della lingua romana nell'educazione dei giovani, un universo che vide scemare il suo predominio nella scuola italiana sul finire degli anni '50, a seguito di motivazioni ideologiche e di retaggi culturali che attribuivano al latino e, dunque, alla sua presenza generalizzata come materia d'insegnamento, una matrice antidemocratica. Eppure, proprio le ripetute accuse subite dal latino e dal greco, non solo nel secolo passato ma già nei tempi più remoti, simboleggiano la vitalità delle lingue classiche. Le medesime dispute inerenti la natura e la permanenza delle stesse nei *curricula* scolastici hanno finito per rafforzare la loro posizione di lingue che, lungi dall'essere "morte", posseggono un potenziale formativo prezioso anche per le generazioni moderne, così come è stato per quelle passate.

L'affermazione di una istruzione di massa, di fatto istituzionalizzata nel 1962 con la scuola media unica, ha contribuito ad accelerare lo sgretolamento del castello nel quale avevano dimorato le lingue classiche, disvelando uno scenario sociale ed educativo in cui non appariva difficile smaterializzare la dimensione formativa di discipline ora considerate obsolete e incongruenti rispetto alla modernità. Si era allentata la stretta congiunzione dell'uomo con la cultura classica. Parallelamente, il naturale inserimento del latino e del greco nell'istruzione diveniva oggetto di discussione fra chi, facendo appello a ragioni diverse, riteneva le lingue antiche fondamentali strumenti di crescita intellettuale e chi, di converso, ne predicava e auspicava una sostituzione con le lingue nazionali di più utile spendibilità sociale e professionale. In ogni stagione, dunque, "la questione" ha saputo ritagliarsi uno spazio proprio, talvolta ampio altre volte più ristretto, facendo parlare di sé uomini e studiosi di scuola e, per estensione, politici e intellettuali.

La situazione odierna, però, pare più intricata dal momento che,

¹ F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, a cura di A. Serra, Feltrinelli, Milano 2004, p. 251.

sebbene si continui a parlare e scrivere dei e sui classici, risulta non sempre agevole reperire uno statuto epistemologico per le lingue classiche valido e applicabile alla complessa società contemporanea, uno statuto disciplinare e pedagogico che sia in grado di legittimare e di giustificare la loro permanenza nella realtà scolastica.

Mentre si nega, in altri termini, l'importanza del latino e del greco, del latino anche come mezzo di comunicazione, si riconosce il loro ruolo connaturato alle civiltà antiche di collante culturale dei più diversi Paesi d'Europa. Si afferma con disinvoltura che il greco e il latino hanno rappresentato l'*ubi consistam* della nostra civiltà e quindi, come fa ancora Françoise Waquet, consistenti sono stati gli elementi basilari per una «Europa intellettuale unitaria»² che è stata tale grazie ai *curricula* scolastici che si sono distinti e caratterizzati per il peso e l'uso delle lingue classiche.

Fin dal Medioevo conoscere il latino era requisito indispensabile per accedere al sapere ed era l'unica via percorribile per entrare di diritto nelle sfere dirigenziali della società. La formazione dell'uomo, di quello delle classi privilegiate in particolare, si fondava sul greco e sul latino, discipline che ricoprivano i tre quarti delle attività scolastiche e la cui pratica didattica poggiava su forti e quasi esclusive basi grammaticali. Bambini di sei e sette anni dovevano imparare a scrivere e a parlare in latino: le *artes* del trivio erano preminenti e la grammatica era considerata lo strumento per affinare il ragionamento³, configurandosi come il fine ultimo dell'insegnamento. I testi di Donato e Prisciano, oltre a consentire la conoscenza della lingua latina, insegnavano a ragionare⁴. I testi medievali continuarono ad essere utilizzati in Italia, in Francia, nei Paesi di lingua anglosassone e in quelli di lingua tedesca, ancora sul finire del '700, come manuali da leggere e su cui intraprendere lo studio della grammatica e della lingua latina, condizione prima per poter affrontare in maniera spedita la lettura di Cicerone, Terenzio e Virgilio. Il latino, inoltre, è stato in grado di resistere alle invasioni barbariche, è stato capace di superare i limiti delle bar-

² *Ibidem*, p. 8.

³ Sulla distinzione attuata nella tarda latinità fra *artes liberales* e *artes serviles*, e sulla classificazione delle arti del trivio e del quadrivio, sul canone degli autori indicati per lo studio di ogni *ars*, si veda fra la ricca bibliografia: AA.VV., *Les humanités classiques*, «Histoire de l'Éducation», 74, 1997.

⁴ Cfr. N. Flocchini, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 17. L'autore parla di «metalingua» per indicare il ruolo della grammatica latina e la alta considerazione di cui essa ha goduto per tutto Medioevo.

riere religiose e ha conquistato in misura diversa l'intero mondo cattolico all'uso ed allo studio della lingua latina, ha meritato in nome del suo potere e della sua forza di divenire il pilastro culturale della civiltà europea. Non solo! Le lingue classiche non infarcivano di sé solo i *curricula* dei collegi occidentali di area cattolica. A ben guardare erano le materie fondamentali anche nelle aree di religione protestante e ortodossa, nelle scuole americane e in quelle russe⁵: il *Gymnasium* prussiano fu, ad esempio, il regno delle lingue classiche e in esso si impartivano fino a dieci ore settimanali di latino e sei di greco.

Nei collegi dei gesuiti italiani l'insegnamento del latino, fra '600 e '700, restava imperante e praticato ancora secondo metodi molto rigidi che presupponevano una lunga preparazione grammaticale seguita a esercitazioni, conversazioni, traduzioni, composizioni in versi e in prosa, recitazioni a memoria. Per tutto l'Ottocento e l'inizio del Novecento il greco e il latino, insieme all'italiano, erano la triade dominante nel ginnasio e nel liceo classico. Così si formarono poeti, medici, scienziati, artisti della nostra tradizione. Durante i «sette anni di studio matto e disperatissimo», il giovane Leopardi perfezionò la conoscenza del latino e, da autodidatta, si dedicò ad un intimo colloquio con i classici, apprendendo da sé il greco e l'ebraico, traducendo moltissimo e componendo non pochi scritti, fra cui due tragedie. Goethe ricordava di essere stato educato alla conoscenza del latino per via naturale, tramite esercitazioni e conversazioni, respingendo l'uso metodico e rigido della grammatica. Nei collegi del '700 i giovani allievi gareggiavano nella recitazione a memoria di versi classici, come scriveva lo stesso Alfieri⁶. Di converso, però, altri grandi scrittori erano ignari di greco, come Manzoni, e addirittura di latino, come Shakespeare o Beranger o La Rochefoucauld⁷.

Tutto il sapere era in latino e continuò ad esserlo anche in seguito, quando cioè si affermarono le lingue nazionali e si procedette ad una accurata opera di traduzione e rielaborazione degli scritti passati. L'impresa non fu semplice e anche in questo caso il latino vinse la battaglia, persistendo nella terminologia scientifica e lasciando un'indelebile

⁵ Cfr. J.G. Garrard (a cura di), *The Eighteenth Century in Russia*, Clarendon Press, Oxford 1973, pp. 106-130.

⁶ Cfr. V. Alfieri, *Vita scritta da esso*, a cura di L. Fissò, vol. I, Casa d'Alfieri, Asti 1951, p. 31.

⁷ Cfr. A. Piazzini, *La scuola media e le classi dirigenti. (Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia)*, Ulrico Hoepli, Milano 1903, p. 215.

traccia sino ai giorni nostri⁸. Si dava il caso che non tutti i termini latini trovassero un corrispondente fedele nella lingua nazionale, tanto che ancora nell'Ottocento nella loro produzione taluni autori sciolsero il dilemma linguistico optando per la strada più sicura, vale a dire scrivendo in latino⁹. Così Goethe ricorreva al latino per scrivere un trattato sulla teoria dei colori, dichiarando di non esservi riuscito nella sua lingua materna per le difficoltà incontrate nel rendere i termini tecnici; Friedrich Gauss nel 1833 pubblicava il suo trattato scientifico *Intensitas vis magneticae terrestris ad mensuram absolutam revocata*; due secoli prima, mentre Torricelli scriveva il suo *De motu projectorum*, Francesco Angeloni, letterato e segretario del cardinale Ippolito Alessandrini, concludeva la *Historia* di Terni, e nell'Italia del primo Rinascimento Leon Battista Alberti pubblicò ben tre trattati sulle arti visive interamente in latino, il *De pictura* nel 1436, il *De re aedificatoria* nel 1452 e, intorno al 1464, il *De statua*. In seguito all'introduzione delle lingue volgari e, più tardi, di quelle nazionali la scelta di comporre opere in latino dipendeva principalmente dall'argomento trattato e dai destinatari cui ci si intendeva rivolgere.

Nei primi anni del Novecento il latino in ambito scientifico e, soprattutto, medico rimaneva lingua viva per le occasioni solenni essendo considerata come lingua di una élite intellettuale. Non va dimenticato, tuttavia, che nelle Facoltà di Medicina in questi stessi anni i manuali erano ancora interamente scritti in latino. E ancora in questi anni Giovanni Pascoli prendeva ispirazione dal mondo classico, nei suoi aspetti di dimessa quotidianità, e scriveva i suoi *Carmina* in latino, ricostruito e tornato a vivere con un abito nuovo e diverso da quello indossato in origine.

Se il latino ha rappresentato per secoli un mezzo di comunicazione e ha, poi, mantenuto questa connotazione nel lessico ecclesiastico e in quello scientifico, in campo pedagogico ancora nell'Ottocento non poche sono le testimonianze che attestano la pratica di studio fondato sull'uso orale del latino e non pochi furono i tentativi di restituire al latino la veste di lingua viva e di veicolo lessicale tra uomini di scienza. Ci fu anche chi, nei primi decenni del XX secolo, prospettava la pos-

⁸ Cfr. I. Mazzini, *Introduzione alla terminologia medica. Decodificazione di composti e derivati di origine greca e latina*, Patron, Bologna 1989, pp. 22-27.

⁹ Per approfondimenti sul tema si rimanda, in particolare, ai volumi di M.A. Altieri Biagi, B. Basile (a cura di), *Scienziati del Seicento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1980 e *Scienziati del Settecento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1983.

sibilità di introdurre fra gli scolari l'uso della conversazione in latino¹⁰, eleggendolo ancora a lingua universale e considerandolo l'idioma spirituale dell'intero Occidente.

Così, come rovescio della nobile medaglia, iniziavano a determinarsi le condizioni delle prime riserve verso una pratica didattica siffatta. Ulteriore attacco alla predominante e incontrastata presenza delle lingue classiche giungeva dalle proposte di introdurre come materie di studio e di insegnamento istituzionalizzato l'italiano, e in ogni Stato la propria lingua nazionale. Neppure in questo caso, nonostante la favorevole situazione politica dell'Italia unita, si riuscì a indebolire la supremazia esercitata dal latino e dal greco. Ciò che occorre sottolineare è la differenza delle modalità d'approccio e di considerazione che nei secoli si è instaurata nei riguardi dell'insegnamento classico e che ha poi lasciato traccia nella scelta dei metodi seguiti per lo studio delle lettere antiche. In Italia ha prevalso il metodo storico, per il quale lo studio del greco e del latino era un veicolo per la conoscenza della storia e della civiltà greca e romana.

In altri Paesi, primi fra tutti quelli tedeschi, l'insegnamento delle discipline classiche è stato soprattutto di tipo lessicale. È noto, ad esempio, che in Prussia gli allievi fossero esperti conoscitori dell'apparato grammaticale e sintattico delle lingue classiche, agevoli traduttori, sebbene alle composizioni mancasse la grazia dello stile. Va, inoltre, sottolineato che il metodo grammaticale fu seguito soprattutto in quei Paesi che non conoscevano, perché meno evidente o addirittura inesistente, una propria tradizione classica, in cui le radici classiche erano difficilmente rintracciabili. Simile impostazione è stata rafforzata all'inizio del secolo scorso dagli apporti degli studi filologici.

La fiorente tradizione di storie letterarie dell'antichità in Germania e in Italia ha avuto un'origine e un'evoluzione differenti. In Germania esse ruotano intorno ad un marcato filoellenismo nella convinzione e sono caratterizzate da un tratto che perdurerà ancora nei primi anni del Novecento: la convinzione della inferiorità artistica della produzione latina e la conseguente celebrazione di quella ellenica, tanto evidente durante il regime nazista. A riprova di questa prospettiva, che ebbe fortuna in Germania per un lungo periodo, meritano di essere ricordate la

¹⁰ Si tratta di Paul Böhmer che nel 1935 pubblicò un testo in cui giustificava la sua tesi circa la possibilità di ritornare alla conversazione in latino fra i giovani di scuola secondaria. Cfr. P. Böhmer, *Einführung in die lateinische Umgangssprache. Exercitia et colloquia Latino-Germanica*, s.e., Vienna 1935.

storia della letteratura antica di Friedrich August Wolf, *Geschichte der römischen Literatur*, pubblicata nel 1787 e quella dallo stesso titolo di Christian Bähr edita nel 1828 e tradotta anche in italiano nel 1849. In Italia il merito di aver superato la rigidità di una scienza filologica reclusa entro i margini limitati e di aver innescato il connubio fra testo e storia, fra *logos* e cultura, va tributato a Giorgio Pasquali e alla sua *Filologia e Storia* e, più tardi, alla famosa *Storia della tradizione e critica del testo*¹¹. La degenerazione del significato dei classici è stato operato dai loro epigoni che, pur nel continuo dialogo con gli antenati, hanno talvolta travisato e rivestito la “questione” più di senso politico che culturale e, pertanto, non considerando la dimensione storica nella intima propensione a ristabilire un equilibrato rapporto con le radici.

Nella realtà educativa dei primi decenni del XX secolo, negli anni di Gentile e nel ventennio fascista, è possibile veder confermato il dilagare del “classicismo” in antitesi progressivamente marcata al “classico”: l’anima degli antichi greci e romani è stata tradita nella vita scolastica in nome di una prassi tesa a ingabbiare entro schemi e ricette precostituite il libero ed esuberante mondo classico. Diveniva consuetudine considerare gli antichi spiriti di un’ideale età dell’oro a cui restituire vitalità nel presente attraverso l’arte e attraverso la letteratura. Si operava una selezione fra gli *auctores* da contemplare nell’insegnamento e si procedeva alla costituzione di un vero canone di autori ritenuti fondamentali per trasmettere valori, cognizioni del mondo antico e per consentire l’acquisizione e l’approfondimento dell’architettura sintattica del greco e del latino.

Il costante predominio nei programmi ministeriali di autori della classicità greca e romana e la conseguente sfortuna di classici poco amati, spesso ostinatamente esclusi dall’esperienza scolastica, sono la prova dell’inquinamento determinato da ragioni politiche e ideologiche, legate a contingenze storiche particolari. Il grande Cicerone, ad esempio, sebbene si configurasse come personaggio controverso, ha assistito ad una perenne fortuna a partire fin anche dai suoi coevi che riconoscevano alla sua prosa la funzione di modello. Tale apprezzamento derivava principalmente dal fine lavoro di sperimentazione da cui risultava un’architettura logica che assegnava ad ogni suo elemen-

¹¹ Si rimanda per una visione completa al quadro tracciato da N. Natalucci, *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia 2002, pp. 41-65.

to una posizione equilibrata e un sistema linguistico che riusciva straordinariamente ad essere puro senza cedere a rigide chiusure, a non lasciar trasparire alcuna traccia di grecismi e a tradurre ogni termine ellenico con originalità sino a generare neologismi. Per un altro verso, l'ammirazione per Cicerone era rivolta al valore politico tramandato ai posteri dal ricco *corpus* letterario. Petrarca filologo, nel recuperare l'epistolario, vi coglieva l'esistenza del nucleo tematico a lui più caro: l'opposizione *otium/negotium*, fra vita contemplativa e impegno politico.

Pari fortuna ha conosciuto il classico Virgilio, la cui presenza nei *curricula* scolastici è stata in ogni tempo incontrastata al punto che il Fascismo e i regimi totalitari europei ne fecero il riferimento culturale per giustificare la superiorità della romanità e, in special modo per l'Italia, il ruolo di guida della razza italica. Virgilio, cantore del *colonus*, difensore della moralità della vita agreste e del compito civilizzatore dell'uomo, è stato dunque riferimento funzionale per la scuola delle Camicie Nere al fine di inneggiare e sostenere la politica rurale cui il Fascismo associava la propaganda ideologica e il sostegno della civiltà agraria. L'Omero di Roma costituiva nel contempo l'autore dal verso regolare e dal lessico normale, dai collegamenti verbali in grado di condurre gli scolari nei percorsi psicologici dei personaggi e nel vivo degli eventi narrati motivandone l'apprendimento. La persistenza di Virgilio nel dispiegarsi dell'attività didattica ha mutato a partire dal secondo dopoguerra il significato culturale e politico celato dietro il valore formativo dell'autore di cui è stata valorizzata la dimensione più intima di poeta della conciliazione e della pace in contrapposizione all'ideale guerriero dominante nel mondo romano.

E così, mentre Cesare imperava nelle esercitazioni e nelle versioni dei ginnasi per l'uso puro della lingua latina, per la linearità di un lessico razionale, semplice e asciutto di cui l'autore espone i tratti salienti nei tre libri del *De analogia*, Ovidio soffriva il pregiudizio di non essere un idoneo poeta di scuola, di non poter essere annoverato fra gli autori canonici e, a causa del suo stile esuberante e pomposo lontano dall'armonia classica, ha subito nella scuola l'ostracismo cui lo condannò Augusto nell'8 d.C. a Tomi. Il bando dalle aule di scuola non è stato, tuttavia, perpetuo e la fama congiunta al suo nome fu riconosciuta a pieno titolo dai grandi intellettuali del Medioevo italiano, da Dante, da Petrarca e da Boccaccio, in un periodo passato alla storia come *Aetas Ovidiana*. Sebbene i riconoscimenti si siano susseguiti copiosi e costanti, nonostante la poesia di Ovidio abbia assistito ad un ri-

scatto, le riserve per un più consistente inserimento nei curricoli liceali stenta ancora ad affermarsi.

In generale, nella storia scolastica dell'Italia unita, non si può non riconoscere che il ruolo culturale e sociale delle lingue classiche all'interno del percorso formativo dei giovani, si sia di volta in volta definito in relazione ai diversi contesti storici, politici, ideologici, che hanno fatto da sfondo alla pratica educativa. La loro presenza come materie scolastiche ha conosciuto, tuttavia, momenti di incertezza nella definizione dei caratteri che potessero giustificare, nel trascorrere degli anni e nella continua e molto spesso accelerata trasformazione sociale, la validità di un insegnamento basato su discipline apparentemente disarmoniche con le esigenze formative di un giovane inserito nell'universo della tecnologia e della proiezione verso il futuro. In tal senso, profonda importanza riveste l'affermazione nelle università italiane di discipline quali la "Didattica del greco" e la "Didattica del latino"; impegno lodevole che, al tempo stesso, cela il complesso vissuto dalla cultura antica nell'attuale sfera sociale. Difficoltà di sopravvivenza istituzionale che pongono il latino e il greco in trincea, a dover continuamente dare spiegazione circa il pregio del loro apporto culturale e, di conseguenza, riguardo all'importanza del loro inserimento nei *curricula* scolastici.

In altri termini, si assiste oggi a un *déjà vu*. La questione è vecchia e si è affermata in tutta la sua complessità già all'indomani della legge Casati del 1859, vero atto di nascita del sistema scolastico italiano. Chiaramente le ragioni del contendere erano di altra natura, legate soprattutto alla necessità di una riforma della scuola secondaria. Da qui, dunque, è opportuno prendere le mosse in quanto proprio in simile contesto si è generato il nucleo da cui la questione ha preso le mosse e poi, quasi per intrinseca inerzia, si è sviluppata sino a far da padrona nel dibattito istituzionale e, ancor più, pedagogico moderno. La didattica delle lingue classiche deve divenire il campo di sperimentazione per elaborare percorsi di insegnamento in grado di sortire apprendimento, deve caratterizzarsi come settore di studio e di orientamento sia per i docenti di scuola sia per i discenti. Gli insegnanti, infatti, sono impegnati nella trasmissione di un sapere di cui devono motivare la funzione e per il quale devono essere dotati di capacità di coinvolgimento. Gli allievi, dal canto loro, sin dal primo contatto-confronto con il mondo e la lingua dei Greci e dei Romani, a ragione si trovano a saggiare la confusione dell'apparente contraddizione e insensatezza di un gravoso lavoro di apprendimento che, per di più, viene relegato ai mar-

gini rispetto a saperi più consoni ai bisogni richiesti dalla moderna società. La finalità è duplice e si lega agli argomenti di discussione interni all'insegnamento del greco e del latino: in primo luogo occorre definire gli obiettivi di un tale insegnamento, così come si rende necessario ridefinire la finalità a cui dirigere la pratica didattica.

Non si può prescindere, a tal proposito, da un approccio di tipo storico, giustificato dalla constatazione di una consonanza dei quesiti a cui, dal 1861 sino a tempi a noi più vicini, studiosi, uomini di governo, intellettuali, operatori sociali e mediatori culturali hanno con energia tentato di proporre risposte.

La stessa vicinanza di tematiche *pro* o *contra* la presenza delle discipline classiche in ambito scolastico ha esortato a riconsiderare in che modo, seguendo quali metodologie e attraverso quali gradi contenutistici, greco e latino debbano essere oggetto di studio. Di fronte al misero rendimento scolastico degli adolescenti, molto spesso si ripete che in tempi trascorsi l'insegnamento, cumulativo e nozionistico, marcatamente mnemonico e senza i coinvolgimenti motivazionali e didattici attuali, fosse foriero di apprendimento stabile e sicuro. È un *topos*, uno dei tanti luoghi comuni di cui la valutazione storica svela l'infondatezza e di cui, tuttavia, risulta facile comprendere le ragioni sociali¹²; è insieme una tentazione-giustificazione per quanti gravitano intorno all'universo della scuola dell'autonomia e sono costretti ad ammettere la insufficiente preparazione degli adolescenti. Un tempo, si afferma, l'insegnante trasmetteva il sapere di cui era depositario, ripercorrendo il tracciato dell'insegnamento ricevuto: era un insegnamento per *imitatio*, seguito da apprendimento mnemonico sullo sfondo di un patrimonio culturale rigidamente codificato e di un sapere unitario.

La situazione in cui si svolge il processo di formazione nella scuola del XXI secolo esige rinnovamento nella veduta della pratica sia del docente che del discente. In primo luogo viene rivisitato il rapporto insegnante/alunno: la centralità dapprima rivestita dalla figura e dal ruolo dell'insegnante, ora è occupata dal soggetto che apprende, dal discente che comunica con l'insegnante, dall'allievo a cui si trasmettono conoscenze. Fra chi trasmette il messaggio e chi lo riceve si generano abitualmente delle intermittenze che ostacolano la piena ricezione; ostacolo non semplicemente relativo al canale o alla quantità di nozioni trasmesse e non ricevute, ma inerente soprattutto alle strategie me-

¹² Cfr. A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Pàtron Editore, Bologna 2002, pp. 13-14.

metodologiche scelte al fine di trasferire i contenuti. Sarà, di conseguenza, la validità del metodo di trasmissione il perno da cui dipende la buona riuscita dell'atto pedagogico. Ciò per sottolineare come sia importante programmare il progetto che si intende seguire, come sia importante che il docente coinvolga gli allievi nella realizzazione del piano didattico, motivando il suo insegnamento e l'apprendimento di chi ha di fronte. A sua volta, il docente deve essere preparato a svolgere tale non facile compito, deve essere consapevole delle trasformazioni subite dal suo specifico campo di sapere e deve essere in grado di trasferirlo. Un simile appunto vale per ogni materia scolastica, vale per l'insegnante di matematica, per l'insegnante di inglese e vale ancor di più per l'insegnante di greco e latino, per il fatto che lo statuto epistemologico di queste discipline è da taluni considerato poco funzionale per l'odierna realtà ed è, quindi, oggetto di frequenti ridefinizioni.

Risiede nelle competenze del docente "classico" riuscire a indurre nei suoi allievi il senso del pregio dell'insegnamento che ricevono; pertanto, costui dovrà essere preparato e possedere un saldo bagaglio di competenze non solo disciplinari, ma anche e soprattutto competenze psico-socio-pedagogiche e metodologico-didattiche¹³.

La propensione verso un rinnovamento dell'insegnamento classico scaturisce dalla volontà di riportare la scuola a sentire propria la funzione prima, che non è solo educativa, ma in senso più ampio, è di natura sociale e formativa; è la sfida delle lingue classiche, che devono essere capaci di dimostrare la loro aderenza alla vita di chi è immerso nella modernità. Accusa questa rivolta con assidua frequenza all'antichità, ma a ben guardare priva dei fondamenti costitutivi. Non può es-

¹³ La costruzione di un adeguato sistema di formazione degli insegnanti ha preso corpo nell'ultimo decennio dalla legge n. 341 del 1990 che, agli artt. 3 e 4, prevedeva l'istituzione di una scuola di specializzazione per gli aspiranti docenti di scuola secondaria, al fine di rinforzare le loro conoscenze disciplinari e approfondirle in chiave didattica. In tal modo le competenze disciplinari si integrano con competenze trasversali, ossia con l'insostituibile bagaglio di competenze psico-socio-pedagogiche e metodologico-didattiche. Dopo anni di ripensamenti e di rinvii il 26 maggio 1998 venne emanato il decreto che fissava i Criteri generali validi per il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e per la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS).

Sul tema si vedano in particolare: M. Corda Costa, *La formazione degli insegnanti*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1988; G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare (I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti)*, Carocci, Roma 2001; C. Crivellari, *SSIS: il quadro istituzionale*, in G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine 2002, pp. 25-35.

sere dimenticata la linfa vitale di una scuola che nasce e si struttura come il regno del passato e di ciò che è definito e conchiuso, così come non si può confondere la dimora dell'antico con il regno della contemporaneità in cui tutto è *in fieri*. La tendenza a ricercare elementi contemporanei nell'antico e la fatica di scorgere nei classici dei richiami a tendenze moderne hanno imperato per decenni e sono riemerse in taluni indirizzi ispiratori dei programmi della scuola secondaria classica. Nel primo Novecento trovava ascolto in alcuni paesi europei l'indirizzo realistico¹⁴ e, di recente, nella metà degli anni '80 del Novecento se ne intravedono tracce nei nostri programmi formulati dalla Commissione presieduta dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca, nel cui testo si rafforzava l'invito a rintracciare nello studio dei classici l'attualità del messaggio e, per proprietà transitiva, si prevedeva la presenza del latino nei quattro indirizzi liceali, classico, scientifico, linguistico e socio-psico-pedagogico, ovviamente con finalità, obiettivi, metodologie e contenuti diversificati¹⁵.

Altro tentativo di modernizzazione delle discipline classiche è simboleggiato dalla reazione, in particolare per il latino, alla esclusività della latinità classica e si proponeva l'introduzione nella didattica della vasta tradizione medievale e umanistica con lo studio delle poesie e delle prose latine, tra cui i libri di Ezechiello, la Bibbia Vulgata, le epistole di Dante ad Arrigo VII e quelle che Petrarca indirizzava *ad posterum*¹⁶. La volontà di affiancare a Cicerone, a Tacito e a Seneca, Dante e Petrarca non rispondeva tanto all'esigenza di rinvigorire l'insegnamento e l'apprendimento del latino, e allo stesso modo del greco. Consisteva «semplicemente [nell'] aggiungere un'altra disciplina a quelle, non poche, già esistenti», ispirati da un criterio non «di modernità,

¹⁴ La dicitura è di Augusto Monti, il quale nel volume *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi Editore, Torino 1968, p. 11, chiama «realistico» l'indirizzo «Cauer-Wilamowitz» che si caratterizzava per l'intento di ricercare l'elemento reale, ossia per voler evidenziare quelle espressioni, quelle opere d'arte e letterarie classiche che chiarissero la comprensione della realtà sociale moderna.

¹⁵ Cfr. MPI, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni: le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1991; MPI, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992.

¹⁶ Traduzione pratica di questa tendenza modernizzatrice si intravede nei Programmi di latino del 1913 per la classe III del liceo. Cfr. *Programmi o istruzioni per il ginnasio-liceo moderno*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 30 ottobre 1913.

ma... di non latinità»¹⁷, come ripeteva Augusto Monti. Nella definizione della finalità dell'istruzione classica sin dal seconda metà dell'Ottocento si poneva l'accento sul carattere formativo, non professionalizzante, di una scuola che doveva assicurare una solida preparazione culturale per affrontare gli studi superiori. Il che appariva in tutta evidenza nel testo della legge Casati che teneva ben separate l'istruzione umanistica e l'istruzione tecnica.

È, dunque, chiaro che ogni epoca e tutte le generazioni hanno dovuto per forza e per sorte confrontarsi con il mondo culturale antico. Le reazioni, ovviamente, sono state molteplici e difformi. Va evidenziato, inoltre, che mai, in particolare nella storia dell'Italia unita, sono state messe in discussione le lingue classiche al punto da invocarne l'abolizione nelle scuole. Si è, invece, più volte discusso sulla scarsa riuscita del loro insegnamento e si sono succedute inchieste per ricercarne le cause a cui dover porre riparo. Gli aspetti del problema sono due e sono strettamente connessi: l'uno è propedeutico all'altro e viceversa. Attraverso l'analisi storica del problema risulta possibile chiarire ai diretti interessati, gli alunni e le famiglie appunto, e rendere consapevoli gli insegnanti del perché e del come i classici possano valere ancora e, anzi, essere strumenti insostituibili nella vita contemporanea.

Non basta appellarsi a concetti fatti, come il binomio lingue classiche/palestre della mente o affaticarsi a ricercare negli antichi elementi assimilabili alla modernità. Occorre, invece, dare risposte concrete e tracciare dei modelli percorribili nell'educazione dei giovani. I problemi del latino e del greco sono emersi negli anni in cui i ministri succeduti a Casati tentarono, attraverso la presentazione di disegni di legge, di sciogliere le preoccupazioni sull'andamento della scuola secondaria; in particolare, come si legge nella relazione dell'onorevole Ferdinando Martini alla Camera dei Deputati nel 1888, i mali maggiori si intravedevano nel grado inferiore della scuola secondaria, nella duplicazione inutile degli insegnanti comuni alla scuola tecnica e al ginnasio e nell'obbligo di una prematura scelta, a dieci anni, fra studi letterari e studi scientifici. In questo periodo si faceva strada la necessità di istituire una scuola unica, risultata dalla fusione della scuola tecnica e delle prime tre classi del ginnasio, che consentisse l'accesso al grado superiore classico e tecnico, che avesse come fine la "formazione dello spirito", ossia delle capacità di pensare e di parlare. Rappresentanti di governo e uomini di scuola erano nella quasi to-

¹⁷ A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, cit., p. 12

talità favorevoli a una scuola unica. Le divergenze erano tutte nella caratterizzazione degli insegnamenti, nella presenza o meno di quel latino che, insieme al greco nel grado superiore classico, iniziava a divenire un campo minato.

Dalla relazione dell'onorevole Martini si evince che le cause della guerra che veniva mossa al latino erano da ricercare nei metodi e, accanto a dispute sulla validità delle lingue classiche, nasceva l'esigenza di creare scuole per coloro che richiedevano solo un completamento agli studi elementari: si proponeva la creazione di una scuola popolare. Lo studio del latino veniva rimandato agli anni del liceo, là dove il greco compariva insieme allo stesso latino e alle antichità classiche come materia obbligatoria solo per i futuri studenti di lettere¹⁸.

Trascorsi centocinquant'anni dalla nascita del sistema scolastico italiano e nel fervore di rendere reale una generale riforma della scuola, il disegno degli otto licei, il liceo dagli otto colori come è stato definito dai padri ispiratori con la legge del 28 marzo 2003, n. 53, disvela indirettamente le finalità riconosciute alle discipline classiche. La presenza del greco e del latino nei diversi indirizzi liceali, con procedimenti metodologici e obiettivi formativi differenziati in base all'indirizzo, riconosce l'impareggiabile vantaggio per i giovani di conoscere la civiltà antica come complesso culturale, ideologico, storico, artistico dei greci e dei romani, una conoscenza grazie alla quale risulta favorito il pieno inserimento nell'odierno scenario sociale.

Il sistema valoriale e culturale greco-romano acquista il connotato distintivo di strumento di socializzazione: in senso attivo esso rappresenta un repertorio in cui il giovane del XXI secolo può ritrovare e far propri quei motivi paradigmatici che gli rendono agevole il processo di cognizione della realtà in cui è inserito. In una prospettiva storico-antropologica, nel mondo antico si riconoscono dei nuclei formativi validi in ogni età e, con particolare riguardo, funzionali alla contemporanea civiltà occidentale, variegata da un punto di vista etnico e culturale.

Non è difficile constatare come i molteplici campi di sapere, dalla filosofia alla psicologia, dall'arte alla medicina, dalla politica alla matematica siano profondamente intrisi di pensiero greco e romano. Non

¹⁸ Si tratta delle innovazioni proposte da Ferdinando Martini nel disegno di legge del 22 giugno 1893. Nel disegno, inoltre, si fa riferimento a una scuola unica triennale senza latino, fusione del ginnasio e della scuola tecnica, come nel disegno che fu di Giovanni Maria Bertini e diversa dalla scuola unica quadriennale con latino ipotizzata nel 1888.

è di conseguenza una forzatura ascrivere ai greci e ai romani la realizzazione di forme archetipiche universali e senza tempo. In tal senso, la cultura classica deve divenire patrimonio di tutti, deve essere socializzata all'intera popolazione giovanile e inclusa nei processi formativi in virtù della sua funzione sociale. E ancora: la cultura classica viene a ricoprire, a ragione, un ruolo prioritario all'interno del *curriculum* disciplinare scolastico in quanto agente principale del contemporaneo processo di socializzazione.

L'affermazione di un umanesimo di contenuto e non di forma rifiuta la persistenza di ogni intellettualismo classicista e la tendenza a sottolineare le virtù taumaturgiche delle lingue antiche che rischiano di riproporre l'ideologia classista di un latino e di un greco come stigma di selezione sociale. La prospettiva percorribile nel terzo millennio per restituire la giusta dignità e il giusto riconoscimento all'insegnamento delle lingue classiche viaggia verso un rinnovamento del senso della storicità e verso l'invito, in particolare alle istituzioni scolastiche, a trasmettere l'abitudine alla riflessione e alla ricerca delle origini di eventi, di caratteri, di abitudini e di categorie mentali della realtà contemporanea¹⁹.

I classici sono e saranno sempre instancabili “maestri” e comunicatori!

¹⁹ Cfr. E.M. Bruni, *Mondo antico e formazione culturale nel terzo millennio*, in «I Problemi della Pedagogia», 4-6, 2003, Anno XLIX, pp. 401-418.

Gli anni liberali: una *querelle* infinita

1.1 Le origini

L'annoso dibattito sulle lingue classiche nella storia del sistema scolastico italiano si è costantemente inserito all'interno di una più generale questione della riforma dell'istruzione secondaria, conquistando solo raramente una certa autonomia di discussione.

Dalla estensione della legge Casati su tutto il territorio nazionale, a partire dal 1860, di greco, di latino e di scuola classica si è parlato con regolarità e innegabile preoccupazione, tanto che per tutto il secondo '800 fino alla Riforma Gentile le inchieste e i ritocchi relativi a questo ordine di studi furono numerosi e incessanti. In questi stessi anni prendeva man mano forma il pensiero di una scuola unica post-elementare, esito di una fusione dei corsi inferiori dei licei e degli istituti tecnici, divenuto poi fatto compiuto con la creazione della «scuola media» nel 1940 ad opera del ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai e mantenendo tale denominazione nel 1962 con l'istituzione della scuola media che unificava realmente tutte le scuole triennali successive alle elementari. Da questo momento si è soliti suddividere l'ordine secondario nel grado inferiore, l'attuale scuola media, e nel grado superiore.

All'interno della più ampia questione della scuola secondaria risalgono, dunque, le origini di tante interrogazioni culturali e politico-istituzionali sulle lingue classiche, con particolare riguardo al latino e al suo inserimento nella scuola unica di cultura. Tema, quest'ultimo, di lunga vita, se si pensa che per sortire una condivisa posizione abbia dovuto attendere ben un secolo con l'istituzione della scuola media unica nel 1962 che escludeva dal suo *curriculum* formativo il latino. In realtà, dal 1861 sino al 1962 l'analisi storica sulla scuola secondaria di-

svela un panorama piuttosto impervio, percorso in taluni momenti con difficoltà e altrettanta frenesia, giungendo a fatica alla attuazione pratica di un testo di riforma. Si è assistito a tentativi di modifiche, di compromessi, di progetti che hanno fatto spirare un'aura di innovazione sulla scuola secondaria, senza tuttavia approdare a decisioni didattiche condivise unilateralmente e realmente riformative.

A voler rintracciare le ragioni da cui ha preso corpo l'esigenza di rinnovare il sistema formativo successivo alla istruzione di base, occorre riallacciare la riflessione a motivazioni storiche legate alla funzione e alla finalità affidate a questo ordine di scuola. Ancor di più si rende necessario richiamare la trasformazione sociale, incalzante e a ritmi accelerati a partire dall'unificazione del territorio nazionale, che reclamava una parallela trasformazione dell'intero sistema educativo tale da renderlo idoneo a fornire ai giovani una formazione adeguata e corrispondente ai tempi.

Alle nobili ragioni, avvertite in campo intellettuale e politico, sono seguiti da parte degli stessi settori interessati percorsi decisionali non sempre lineari e, in particolare, negli anni della precarietà postbellica, una vera odissea legislativa fatta di principi, di proposte, di disegni di legge mai giunti a una compiuta riforma, ovvero senza concludere neppure la discussione parlamentare¹. Tentativi di alto respiro, ma privi di una interna forza in grado di attivare concretamente un processo riformistico di quella scuola cerniera, nodo di congiunzione e mediazione fra l'istruzione di base e il sistema universitario.

Una ricostruzione che segua le tappe storiche e legislative della scuola secondaria induce a considerare le mutazioni culturali e ideologiche subite nei diversi contesti temporali dalle discipline classiche e le valutazioni proposte sulla loro presenza nei percorsi formativi. Le linee della politica scolastica, infatti, seguivano il solco tracciato dall'universo culturale e sociale: al prestigio sociale goduto nell'Ottocento dal greco e dal latino, intesi quali demarcatori di un indiscusso *status* sociale alto, faceva riscontro la strutturazione di un sistema scolastico nettamente scisso in due rami.

L'elemento che distingueva la scuola professionale e la scuola di cultura generale, la sola che permetteva di accedere agli studi univer-

¹ È accaduto, nei primi anni '70 del XX secolo, che il testo di riforma fosse approvato in un solo ramo del Parlamento, nel 1978 e nel 1982 alla Camera e nel 1985 al Senato, ma non si giunse ad alcun risultato per l'interruzione anticipata della legislatura. Da questi episodi e da altri numerosi precedenti si è diffusa la denominazione di «riforma mancata» a proposito della riforma della scuola secondaria italiana.

sitari assicurando la preparazione necessaria e, dunque, deputata a formare i ceti alti della società, era appunto la presenza delle lingue antiche, o meglio di quel latino destinato a divenire protagonista di un incessante dibattito sociale, culturale-ideologico, nonché politico-istituzionale. Negli anni che prepararono le fondamenta per la costruzione della scuola media unica del 1962, il latino fu osteggiato più che per ragioni pedagogico-didattiche, inerenti la discussa funzione della lingua dei romani nell'*iter* formativo del preadolescente, per convinzione ideologica, ossia per quel carattere tradizionalmente elitario che connotava il latino e che lo rendeva inconciliabile con la prospettiva di una scuola secondaria unitaria, onnicomprensiva e antiselettiva, avvertita nella seconda metà del XX secolo come principio per un'istruzione moderna e democratica in linea con gli articoli 33 e 34 del testo costituzionale del 1947.

Risulta con evidenza che sin dalla nascita del sistema scolastico italiano si pose in prima istanza il problema di definire o ridefinire il percorso di studi successivo alla istruzione di base e propedeutico alla formazione universitaria, poiché era acquisizione certa l'importanza rivestita da tale ordine di studi per la sorte dell'intero Paese. Si affidava, infatti, alla scuola secondaria la preparazione della futura classe dirigenziale del neonato Stato e, di conseguenza, era questo il livello d'istruzione da cui sarebbero dipesi il progresso e la crescita nazionale.

Le scuole secondarie o «mezzane», come venivano definite nella seconda metà dell'Ottocento², rappresentavano il grado successivo alla quadriennale istruzione elementare e si configuravano, secondo il disegno della legge Casati, che dal 1860 sino al 1923 costituì l'ordinamento scolastico dell'intero territorio italiano, ramificata in due binari: classico, da una parte, e tecnico-professionale, dall'altra. Era il latino che distingueva i due indirizzi, così come era sempre il latino a ricoprire il vertice e il ruolo primario della scuola casatiana sia per la valenza sociale sia per la impareggiabile e riconosciuta funzione pedagogica, come dimostrano taluni indici quali gli specchi orari e i programmi del ginnasio e del liceo³.

L'istruzione classica aveva come scopo precipuo la «coltura letteraria e filosofica, e la preparazione dei giovani all'Università»; l'istruzione tecnica preparava alle professioni industriali e commerciali. Al-

² Si confronti, ad esempio, il testo del Regolamento per le scuole mezzane o secondarie annesso al regio decreto del 28 settembre 1860, n. 4311, e firmato dal Ministro per la Pubblica Istruzione Terenzio Mamiani.

³ Si veda la sezione *Tavole, intra*, pp. 194-201.

l'importanza accordata alle scuole secondarie, classiche in particolare, faceva da riflesso la preoccupazione condivisa dai più sulle condizioni in cui versavano le scuole intermedie e le discipline classico-umanistiche in esse impartite; destavano apprensione soprattutto gli esiti scarsi dell'insegnamento del greco e del latino. Otto anni spesi nello studio del latino e i cinque o sei anni nello studio del greco non assicuravano una sicura padronanza degli strumenti per la lettura e per la traduzione di un passo d'autore, né rendevano i giovani agili nella composizione latina o greca.

1.2 Il dibattito istituzionale

Le inchieste e le relazioni delle diverse Commissioni ministeriali rilevavano già in questi anni uno stato di crisi e una palese esigenza di riformare l'insegnamento delle discipline classiche nella scuola secondaria. Introduzione di nuovi metodi, proposte di restringimento degli anni destinati allo studio delle lingue antiche, modifiche nei programmi, riforma della scuola secondaria: un vasto e intenso lavoro di menti eccelse, cui fece riscontro, nello scenario scolastico dettato da Casati e dominante per più di un cinquantennio, soltanto una modesta politica fatta di ritocchi tecnici relativamente agli orari e ai programmi.

Le lettere latine «non sono studiate né amate dai giovani, e, in quanto a cognizione di latino, vi ha un notevole regresso da 25 anni a questa parte»: così recitava il testo della relazione curata da Giovanni Maria Bertini nel 1862, il quale tracciava un più desolante quadro per lo studio della lingua greca⁴, di quel greco che egli poneva senza ripensamenti a fondamento dell'istruzione classica «soda e veramente educativa della mente e del cuore», fermamente convinto del primato dei

⁴ Cfr. G.M. Bertini, *Per la Riforma delle Scuole Medie*, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, Torino 1889, pp. 97-98: «Il culto delle lettere greche trovasi nelle nostre scuole in uno stato così misero, che quasi si sarebbe tentati di estendere a tutta l'Italia la dura sentenza pronunciata contro il Piemonte da un celebre ellenista ed orientalista piemontese, il quale si gloriava di "aver posto opera efficace perché i suoi giovani connazionali vivessero immuni dall'ellenismo", e dichiarava "che il timo dell'Attica per un'invincibile antipatia dei Subalpini contro l'eloquio omerico, non poteva allignare nel suolo del Piemonte". [...] non è men vero che il frutto dello studio del greco nelle nostre scuole è così scarso, e che i giovani appena uscite, dimenticano così profondamente quel poco che hanno appreso, che è impossibile non considerare come perduto il tempo e la fatica che discepoli e maestri vi hanno consacrato».

greci nel campo del pensiero filosofico, del metodo dialettico e dei principi dell'espressione misurata.

La soluzione per rinvigorire tali studi veniva rintracciata nel restringimento del latino da otto a cinque anni e del greco da sei a quattro, di modo che i giovani vi si accostassero con una più sicura preparazione nell'analisi logica e con un più ricco bagaglio di conoscenze storiche a cui si sarebbero dedicati nel triennio ginnasiale inferiore non gravati dall'applicazione in discipline nuove, nonché di difficile acquisizione.

Il ginnasio superiore veniva a configurarsi come la casa della grammatica e della sintassi latina e, a partire dal secondo anno, dello studio del greco il cui approccio doveva fondarsi su un continuo confronto con la lingua latina; il liceo come la sede delle letture meditate, cui si approdava dopo una certa acquisizione degli elementi grammaticali e sintattici necessari alla comprensione dei testi d'autore.

A sostegno di una riduzione degli anni scolastici destinati all'insegnamento di codeste materie si ricorreva allo scarso risultato di tanti anni di faticoso studio da attribuire proprio all'angustia temporale in un *mare magnum* di discipline, talune delle quali, il greco e il latino per esempio, richiedevano da parte degli allievi esercitazioni quotidiane e, dunque, ore di applicazione. Inoltre, alla scarsità di tempo e all'eccessiva presenza di discipline, cause di un mancato studio efficace e duraturo, si aggiungeva la fatica richiesta dalla preparazione per gli esami che spingeva a uno studio mnemonico e scevro dell'uso di qualsiasi facoltà intellettuale.

L'istruzione secondaria classica vedeva tradita la sua principale finalità, che «non è di corredare le menti di un gran numero di cognizioni da conservarsi nella memoria, ma sì d'invigorirne e formarne l'intelligenza, e renderla atta a progredire da per sé negli studi»⁵. Il male dell'infruttuoso insegnamento delle lingue classiche, dunque, risiedeva nella strutturazione della scuola classica e, parallelamente, in un metodo che non esercitava le menti e non esortava all'uso della ragione, ma che si preoccupava di attivare i soli processi mnemonici.

In questo preciso contesto storico, in cui finalità precipua dell'istruzione classica era la formazione del perfetto letterato, le soluzio-

⁵ *Ibidem*, p. 131. Si specifica, inoltre, come l'obiettivo della scuola secondaria classica debba essere quello di formare l'intelligenza e non di allenare la memoria. Solo se il giovane avrà esercitato la facoltà della ragione, le conoscenze acquisite rimarranno un patrimonio stabile, eterno e applicabile in ogni altro campo del sapere.

ni proposte si diramavano in due direzioni: o lasciare piena libertà ai giovani di optare per lo studio di questa lingua o di una lingua moderna, o anticipare lo studio del greco e concedergli pari durata del latino.

La lingua greca racchiudeva difficoltà lessicali, morfologiche e sintattiche di gran lunga più evidenti rispetto alla lingua latina, per cui le proposte, riportate nella «Relazione generale sulle condizioni della Pubblica Istruzione» redatta da Giovanni Maria Bertini, insistevano sulla attribuzione allo studio del greco del medesimo numero di anni del latino e, soprattutto, ribadivano la necessità di anticiparne lo studio alla prima adolescenza in ragione di due considerazioni di natura psico-pedagogica: la prima si concentrava sulla constatazione che proprio questa era considerata la fase in cui più sviluppata risultava la capacità di memorizzazione, necessaria all'apprendimento delle nozioni grammaticali e morfologiche greche; la seconda riflessione partiva dal rilevare che questa, inoltre, era l'età in cui ancora non apparivano pienamente salde quelle capacità riflessive che più avanti negli anni avrebbero rappresentato una sicura causa di demotivazione e di noia quando l'adolescente si fosse trovato costretto ad un apprendimento meccanico di vocaboli di cui non avrebbe apprezzato il senso⁶.

A seguito delle diverse inchieste e delle indagini condotte dalle Commissioni ministeriali si procedeva a revisioni e a leggeri ritocchi di programmi e di orari, ribadendo di fatto la struttura ordinamentale del sistema scolastico casatiano.

Anche per ciò che riguardava il metodo d'insegnamento, argomento che si protrasse sino al primo decennio del '900 e anche oltre se si pensa all'odierno dibattito sulle lingue classiche, le denunce vertevano sull'eccessivo grammaticalismo con cui si impartiva l'insegnamento. Le soluzioni proposte appaiono, tuttavia, contraddittorie, in quanto per un verso si insisteva sull'opportunità di collegare lo studio delle lingue classiche allo studio della grammatica italiana, per un altro verso si suggeriva di aumentare le ore destinate al greco e al latino, soprattutto, restringendo lo studio delle materie scientifiche.

Le lettere antiche, infatti, erano il cuore dell'istruzione classica,

⁶ Affermazioni di G.M. Bertini pienamente consonanti al principio educativo di Quintiliano, che lo stesso relatore citava nel testo della sua relazione: «*velut simplicius docentes sequuntur, nec quae jam egerint, metiuntur. Abest enim illis etiam adhuc laboris iudicium. Porro, ut frequenter esperti sumus, minus afficit sensus fatigatio, quam cogitatio* (M. Fab. Quintiliani, *Inst. orat.*, I)».

«come della coltura son fuor di dubbio il fondamento più saldo e fidato»⁷: l'insegnante, in ossequio al suo scopo educativo di formare il buon letterato esperto e ammiratore dei grandi scrittori del mondo antico, doveva condurre il giovane gradualmente, durante gli otto anni di studio del latino e nei cinque anni di studio del greco, alla presa di coscienza della perfezione raggiunta nelle lettere e nelle molteplici forme del pensiero dalla civiltà ellenica e romana da cui è derivata quella italiana.

Il frutto più alto della pratica educativa sarebbe stato raggiunto nel triennio, attraverso la lettura e l'interpretazione delle voci rappresentative della classicità: per il greco, versioni da Omero, Senofonte, Erodoto o Isocrate o Lisia, da Platone e da Demostene; per il latino, passi scelti dalle storie di Sallustio, di Livio, di Tacito, dalle vite di Svetonio e dalle opere retoriche di Cicerone, carmi scelti di Catullo, di elegie di Tibullo, Properzio e Ovidio, di odi e satire scelte di Orazio, di luoghi del poema di Lucrezio e di luoghi tratti dalle opere filosofiche di Cicerone e di Seneca. Studio degli *auctores* come passaggio successivo alla salda acquisizione di elementi grammaticali, a cui l'insegnante doveva prestare estrema cura, innanzitutto procedendo con lentezza e assicurandosi di ripetere il già fatto prima di proporre nozioni nuove⁸, instaurando continuamente raffronti fra costrutti e forme greche, latine e italiane; motivo, quest'ultimo, per il quale nella quarta e quinta classe del ginnasio l'insegnamento dell'italiano e del latino veniva affidato ad un unico docente.

La questione dei docenti e della duplicazione degli insegnanti comuni alla scuola tecnica e al ginnasio, nell'intento di fornire una cultura generale, era argomento assai dibattuto in questi anni e di cui venivano proposte soluzioni nei disegni di legge a partire dagli ultimi trent'anni del XIX secolo. Nasceva, così, l'idea di una scuola unica, sorta dalla fusione della scuola tecnica e del primo triennio ginnasiale, che da questo momento dominerà la scena delle discussioni e della politica scolastica per un secolo, vale a dire sino al 1962, anno in cui fu davvero istituita l'attuale scuola media unica obbligatoria e comune finalizzata a elargire la formazione generale dei preadolescenti, evitando predeterminazioni e preclusioni per gli studi e le attività successive,

⁷ MPI, *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei* (in esecuzione del R.D. 23 ottobre 1884), Ippolito Sciolla, Roma 1884, p. 25.

⁸ Si soleva ricorrere al principio espresso dal pedagogista svizzero P. Gregorio Girard, secondo il quale «la ripetizione è l'anima dell'insegnamento».

favorendo e stimolando, di contro, le capacità e le attitudini di ciascuno⁹.

Principale appariva la volontà di posticipare la scelta prematura fra un ordine e l'altro di studi, di prolungare i tempi della biforcazione, determinante per gli studi futuri, fra la scuola tecnica che avviava alle attività professionali e il ginnasio che, preparando al liceo, consentiva l'accesso all'Università ed elargiva la formazione necessaria per ricoprire i ruoli dirigenti della società. Le proposte al riguardo, avanzate con regolarità dai ministri che si succedevano alla Pubblica Istruzione, erano sorrette più da ragioni di ordine politico ed economico che da motivazioni didattiche miranti a sciogliere le riserve attorno all'insegnamento delle discipline classiche. Il 5 maggio del 1879 il disegno di legge Coppino, noto per il lungo *iter* parlamentare¹⁰, proponeva, seguendo le precedenti direttive del ministro Bonghi, un liceo di otto anni, distinto in liceo superiore triennale e in liceo inferiore (ginnasio) di cinque anni, e dalla fusione della scuola tecnica e delle prime tre classi del ginnasio progettava la nascita del liceo misto.

Le critiche si levavano, in modo particolare, nei riguardi dell'istruzione classica, appuntandosi al difficile accordo fra l'educazione ivi impartita e le caratteristiche del momento storico, politico e sociale dell'Italia di fine secolo. La crisi dei licei e degli studi classici era motivo di riflessione tra gli intellettuali del tempo e tra coloro che operavano sul piano dei processi formativi, convinti che questi ultimi fossero gli elementi propulsori dello sviluppo sociale e della crescita politica del Paese. Primo fra tutti, merita di essere ricordato Aristide Gabbiani, attivo nei vent'anni successivi all'unità nazionale. L'opera del grande ingegno di intellettuale e di uomo di Stato non riuscì a elaborare una

⁹ Cfr. MPI, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* (Testo della Relazione presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963), pp. 335: «La Commissione è stata concorde nel riconoscere che la recente legge unificatrice delle scuole differenziate per i preadolescenti dagli 11 ai 14 anni, si è proposto un fine destinato a influire profondamente tanto sul piano scolastico quanto su quello sociale, con effetti positivi e rilevanti per la più intensa valorizzazione delle energie intellettuali e morali delle nuove generazioni, cioè il fine della formazione generale dei preadolescenti, in modo da evitare predeterminazioni e preclusioni in ordine agli studi e alle attività successive, e da incoraggiare, stimolare e curare tutte le attitudini e capacità».

¹⁰ Il disegno di legge Coppino del 5 maggio 1879 fu presentato alla Camera dei Deputati con il titolo *Ordinamento della istruzione secondaria classica*, fu portato in Senato il 28 maggio 1885, ripresentato per ben due volte il 28 giugno 1886 e il 19 novembre 1887 con la relazione del senatore Marco Tabarrini il 19 gennaio 1888, e infine venne modificato dalla Commissione della Camera il 7 febbraio 1888.

teoria originale sui meccanismi e sui processi di formazione delle giovani generazioni. Pur tuttavia riuscì con la coerenza e linearità del suo pensiero a generare largo seguito nella schiera di tanti uomini di cultura che, in questi anni, alzavano in coro la voce contro la creazione di una scuola media unica e, in primo luogo, contro l'invasione delle discipline scientifiche a svantaggio della forte tradizione umanistica.

Gabelli seppe diffondere un pensiero fortemente caratterizzato per la difesa degli insegnamenti umanistici e, in particolare, per la preminenza formativa che riconosceva al greco e al latino. Nella scuola classica riponeva le speranze della crescita nazionale; nella capacità dei licei di elaborare *curricula* formativi, specchio di una concezione politica liberale, vedeva le possibilità di "curare" i mali insiti nella sua strutturazione interna. La natura che l'ha generata, infatti, caratterizzava tale istituzione come aristocratica, cioè come scuola per pochi e come scuola mal congegnata per inserirsi in un contesto sociale democratico, come quello che Gabelli constatava nella realtà del momento. Democrazia, tuttavia, che egli stesso osteggiava in quanto sinonimo di mutamento dei rapporti di classe con nefaste conseguenze sul piano della politica e con altrettanti risvolti negativi sul piano dell'istruzione. La spinta verso una formazione a più alti livelli da parte di una schiera di adolescenti sempre più numerosa non corrispondeva ad una effettiva volontà di crescita e di miglioramento culturale. Infatti, scrive Gabelli, «il figlio del pizzicagnolo vuol fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. [...] Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname, e con questi tanti altri, che non ebbero a che fare coi libri, non intendono degli studi se non l'utilità diretta e immediata. Ciò che a loro sta a cuore è il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane»¹¹.

Tanti, dunque, i motivi suscitati per tracciare il quadro dell'impo-
verimento culturale degli istituti e degli insegnamenti classici. Fra questi, Gabelli lamentava soprattutto imperfezioni e carenze politico-sociologiche, quali ad esempio l'insensata proliferazione degli istituti sull'intero territorio nazionale, il "mercato" che facilitava le ammissioni nei ginnasi-licei, la conseguente crescita di scolarizzazione. Non

¹¹ A. Gabelli, *L'istruzione classica*, in D. Bertoni Jovine, R. Tisato (a cura di), *Positivismo pedagogico*, vol. I, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, UTET, Torino 1973, p. 669. In particolare, sulla figura di Aristide Gabelli e sul suo pensiero circa l'istruzione classica si rimanda a G. Bonetta, *Aristide Gabelli, l'istruzione classica e la formazione della classe colta e dirigente*, in G. Bonetta (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994, pp. 97-122.

secondarie apparivano le ragioni dichiaratamente pedagogiche e didattiche: le materie di studio, nel processo di moltiplicazione che avevano subito, e le stesse ore di insegnamento¹², praticamente raddoppiate, stemperavano la valenza formativa dell'insegnamento. Inoltre, per il greco e per il latino ad aggravare lo stato contribuivano i metodi quasi integralmente alimentati da grammaticalismo e puro nozionismo.

Convinti che a soffrire maggiormente fosse il grado inferiore della scuola secondaria, in virtù dell'obbligo di scegliere fra studi letterari o professionali a dieci anni e della replicazione inutile di insegnanti nei due ordini di studi, la Commissione, di cui fu relatore il già ricordato onorevole Ferdinando Martini, nel 1888 alla Camera dei Deputati avanzò l'ipotesi di una scuola speciale unica che consentisse l'accesso parimenti all'istruzione secondaria superiore sia classica che tecnica e che avesse come fine «la formazione dello spirito», intesa come acquisizione di una cultura liberale, di sviluppo delle capacità espressive e intellettive: una scuola unica secondaria inferiore della durata di quattro anni, nel cui *curriculum* formativo materia fondamentale fosse il latino¹³ da rinvigorire con metodi più efficaci.

Nel 1888, inoltre, fu concessa la facoltà di scelta nell'esame di licenza liceale fra la prova scritta di greco e quella di materia scientifica, a dimostrazione della scarsa "simpatia" con cui i giovani si accostavano allo studio delle lettere greche e a prova delle difficoltà per costoro di ottenere risultati duraturi dopo anni di faticoso lavoro. La facoltà di scelta, concessa dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli con decreto n. 5417 del 27 maggio 1888 e soppressa da Pasquale Villari con decreto n. 327 del 26 maggio 1891, rappresentò un argomento di discussione qualche anno più tardi, allorché nel 1904 il regio decreto n. 657 dell'11 novembre 1904 stabiliva, all'art. 3, che «a partire dalla fine dell'anno scolastico 1904-1905 è data, agli alunni che abbiano conseguita la promozione alla 2ª classe del liceo, facoltà di scelta fra lo studio del greco e quello della matematica nei corsi successivi. Essi saranno esonerati dal frequentare le lezioni e sostenere gli esami della materia non prescelta. Per l'anno scolastico 1904-1905 questa facoltà di scelta è concessa soltanto agli alunni

¹² Si confrontino gli specchi delle ore di insegnamento dal 1860 al 1920 nei Ginnasi e nei Licei classici e moderni. Vedi la sezione *Tavole, intra*, pp. 194-201.

¹³ Questo nuovo tipo di ginnasio, come la Commissione intese definirlo, comprendeva tutti gli insegnamenti presenti nella scuola tecnica e nel ginnasio. Furono sostituite le «Nozioni intorno alle istituzioni dello stato dei diritti e dei doveri» e vi furono aggiunte le «Nozioni di igiene» e l'«Aritmetica ragionata».

iscritti alla 3^a classe liceale, ai quali rimarrà comune, per un'ora la settimana, l'insegnamento di letteratura greca secondo il programma approvato con regio decreto 20 ottobre 1894, n. 512». Logicamente gli alunni liceali avrebbero dovuto scegliere in base alle loro inclinazioni; tuttavia, l'inchiesta della Commissione aveva rilevato che molto spesso gli allievi optavano per la materia professata dal docente meno esigente. L'opzione, inoltre, aveva discredito lo studio del greco e della matematica, materie poco considerate sin dalla quarta ginnasiale nell'ottica della scelta dell'una e dello scarto dell'altra. In questi stessi anni, il ministro Boselli istituì l'esame di licenza dal ginnasio inferiore, da concepirsi come un primo tentativo di istituzione della scuola media inferiore unica attraverso la fusione del triennio ginnasiale inferiore e della scuola tecnica (R.D. 27 maggio 1888).

La licenza del ginnasio inferiore costituiva ora titolo equipollente alla licenza tecnica: apriva le porte ai piccoli impieghi e consentiva di iscriversi al ginnasio superiore o di passare alla Scuola Normale senza sostenere esami di integrazione e all'istituto tecnico, previo superamento dell'esame integrativo in disegno, matematica e lingua francese. «Era una riforma ottima sotto tutti i punti di vista, anche se alcuni argomenti con cui veniva giustificata fossero poco validi, e anche se una larga emigrazione dal ginnasio inferiore alla Scuola Normale e all'istituto non fosse possibile attenderne per motivi che abbiamo innanzi esaminato: era una riforma ottima, perché trasferiva dalla licenza ginnasiale superiore alla licenza ginnasiale inferiore il valore di titolo utile per i piccoli impieghi, e non ingombrava con una clientela coatta e refrattaria le ultime due classi del ginnasio. Non era la soluzione intera del problema scolastico, ma era un frammento notevole della intera soluzione»¹⁴.

A riformare la scuola classica nel suo grado superiore, fra il 1898 e il 1899, fu il ministro Baccelli, il quale non modificò i programmi di latino e di greco, ma aggiunse nei licei da lui riformati sette ore di tedesco e tre di francese¹⁵. Si comprende facilmente come le lingue clas-

¹⁴ A. Galletti e G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, Remo Sandron Editore, Milano-Palermo-Napoli 1908, pp. 164-165. Il ministro Boselli, inoltre, con R.D. 24 settembre 1889 intensificò la sua volontà di realizzare la scuola media inferiore, introducendo nel ginnasio inferiore le scienze naturali e la storia fra le materie obbligatorie e il francese e il disegno fra le facoltative, al fine di annullare la scuola tecnica e agevolare, al tempo stesso, il passaggio dal ginnasio inferiore all'istituto tecnico. La licenza del ginnasio inferiore fu soppressa dal ministro Villari nel 1891.

¹⁵ Cfr. *Bollettino del Ministero della Pubblica Istruzione*, 16 novembre 1899. Si veda, inoltre, E. Robaud, *Disegno storico della scuola italiana (Riferimenti cronologici, legislativi e bibliografici)*, Felice Le Monnier, Firenze 1961, pp. 62-72.

siche risultassero penalizzate e come fosse, d'altronde, impossibile che l'insegnamento del latino e del greco apportasse benefici alla formazione e alla crescita culturale del discente, in virtù di una concreta insufficienza di tempo necessario per letture, traduzioni, esercizi indispensabili ad uno studio serio. La crescita delle discipline nel liceo moderno, inoltre, era additata come la causa principale dello scarso profitto degli allievi¹⁶.

Si faceva menzione di una scuola unica triennale senza latino, seguendo le linee del disegno di Giovanni Maria Berti (R.D. 6 dicembre 1866, n. 3382) e di quello tracciato da Coppino negli anni del suo primo incarico ministeriale alla Pubblica Istruzione.

L'insegnamento del latino veniva ritenuto inutile per chi non avesse voluto continuarlo nel percorso di studi superiore; identico ragionamento spinse il ministro Martini ad applicare il sistema delle opzioni in tutto il quinquennio liceale. Lo studio del latino iniziava nel liceo, nel cui ultimo biennio le materie erano ripartite in quattro gruppi corrispondenti alle Facoltà universitarie. Insegnamenti comuni erano: letteratura italiana, letteratura latina, storia e geografia. Il greco e le antichità classiche, con l'aggiunta di una materia a scelta, erano obbligatorie per accedere alla Facoltà di Lettere e Filosofia. Si trattava di una ripresa del sistema delle opzioni del precedente ministro Correnti. Il latino continuava a rappresentare l'ostacolo maggiore per la risoluzione della questione relativa alla definizione della scuola unica postelementare, anche a seguito di una cultura positivista imperante in questo particolare momento della storia sociale e politica dell'Italia.

1.3 Educazione linguistica tra classicismo e modernismo

A dettare le linee-guida della scuola, e in specie della scuola classica «di cultura», intervenivano le contingenze storiche dell'Italia post-unitaria, la forte convinzione che l'unificazione politica non stesse a significare, come logica conseguenza, unificazione linguistica. Emergeva con urgenza, in questo torno di tempo, la necessità di dotare il Paese di una lingua comune che simboleggiasse una comunanza territoriale e politico-nazionale.

¹⁶ Il sistema delle opzioni, applicato al greco nel progetto del 1888 del ministro Martini, veniva riproposto dallo stesso ministro nel 1893 in una ipotesi di disegno di legge che non compare tra gli atti parlamentari ma di cui abbiamo cognizione grazie alle notizie riferite da Giuseppe Chiarini.

D'altra parte, quella tradizione filosofica positivista che infarciva di sé la cultura italiana post-unitaria, proiettava verso affermazioni utilitaristiche e verso la definizione di una istruzione dai contenuti tecnici e scientifici, in cui si riflettevano le esigenze delle nuove classi egemoni e di una società ormai industriale. In tal senso, l'insegnamento delle lingue classiche rientrava nel problema di una educazione linguistica e, più precisamente, nella "questione della lingua" che ha investito per tutto il cinquantennio successivo al 1861 il dibattito degli intellettuali italiani.

Non si trattava tanto di delineare quale lingua dovesse caratterizzare il neonato Regno, bensì quale italiano adottare nel variegato panorama dei dialetti locali. L'inchiesta Matteucci del 1864-1865 *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* tratteggiava la situazione scolastica di quegli'anni e si soffermava sul massiccato uso dei dialetti da parte degli insegnanti sia nel nord del Paese che nelle realtà meridionali¹⁷. Fiorivano in questo periodo i dizionari dialetto-italiano, insieme a testi di conversione dal dialetto alla lingua¹⁸, e lo studio del latino e del greco era visto come un mezzo prezioso, come lo "strumento" per riflettere sulla lingua e sul percorso diacronico seguito dall'italiano.

Ecco, dunque, che nell'affermarsi dell'esigenza di una educazione linguistica¹⁹ il greco e il latino si configuravano come il campo di ri-

¹⁷ Fra i numerosi contributi sul tema della storia linguistica dell'Italia, si vedano M. Raicich, *Questione della lingua e scuola (1860-1900)*, in «Belfagor», 21, 1966, pp. 245-268 e 369-408; G.I. Ascoli, *Scritti sulla questione della lingua*, Einaudi, Torino 1967; T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1970; A. Castellani, *Quanti erano gli italiani nel 1861*, in «Studi di linguistica italiana», 8, 1982, pp. 3-26; M. Raicich, *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lisci, Pisa 1981; G. Freddi (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo 1983; G. Klein, *La lotta contro l'analfabetismo e il posto del dialetto nei programmi scolastici. Sulla politica linguistica del fascismo*, in «RID», 8, 1984, pp. 7-39; M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 131-170.

¹⁸ Cfr. P.E. Balboni, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana Editrice, Padova 1988, p. 13. Si veda sul tema della fioritura e dell'uso, nella seconda metà dell'Ottocento, dei dizionari dialetto-italiano C. Marelli, *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'Ottocento*, Armando, Roma 1980.

¹⁹ L'espressione e la concettualizzazione di «educazione linguistica» si fanno risalire al 1912 e portano il nome di Giuseppe Lombardo Radice, teorico ma anche intellettuale impegnato direttamente nella Direzione Scuola Elementare del Ministero dell'Educazione Nazionale con la responsabilità di predisporre i programmi, di dare disposizioni sulla stesura dei libri di testo e di garantire un'adeguata preparazione, in cui siano previste forme di aggiornamento agli insegnanti. Nelle sue *Lezioni di didattica*

ferimento per una profonda riflessione grammaticale, morfologica, sintattica e lessicale delle strutture linguistiche dell'italiano. Contro i sostenitori della pedagogia utilitaristica non mancarono coloro che, a spada tratta, si mossero a difesa della tradizione classica e della sua importanza per la formazione dei giovani.

La convinzione del valore delle lingue classiche come fonte di educazione morale e intellettuale si rintracciava nel disegno di legge, risalente al 1903, del ministro Nasi che proponeva, per il grado inferiore, una scuola media unica con latino obbligatorio a tutti e, per il corso superiore, un periodo di quattro anni distinto nel biennio in tre sezioni preparatorie all'Università (letteraria, magistrale classica o secondaria e fisico-matematica) e in tre sezioni abilitanti alle professioni (magistrale primaria, agrimensura, ragioneria e commercio).

La difesa degli studi classici aveva come fondamento la certezza dell'utilità del latino per la preparazione mentale di tutti, non solo per coloro che intendessero proseguirne gli studi nei corsi universitari: «A me pare che ogni buona pedagogia debba essere nello stesso tempo utilitaria e liberale: cioè a dire, deve proporsi di formare l'uomo ideale, quale lo richiede la civiltà moderna, e dargli quella istruzione che è necessaria alla carriera per la quale vuole avviarsi. Questo secondo fine mira al conseguimento di un'utilità immediata: il primo non è tuttavia di minore utilità, benché gli effetti si ottengano più tardi; se esso manca, avremo un uomo incompleto, avremo, direi quasi, una eccellente macchina, ma non un'anima. In nome appunto di una utilità così alta e più generale, io raccomando una maggior diffusione dell'insegnamento classico, che mi pare uno dei mezzi più adatti a conseguirla»²⁰. Si insisteva, tuttavia, sul rinnovamento dei metodi tale da rendere il latino e il greco lingue tutt'altro che morte, ma vive e pratiche, attraverso

e ricordi di esperienza magistrale (Sandron, Firenze 1913) Lombardo Radice definisce il docente *educatore*, aggiungendo che in quanto tale il docente è e deve essere *insegnante di lingua*. Con l'ovvia aderenza alla filosofia idealistica, Radice sosteneva la necessaria congiunzione fra fatto linguistico e coscienza storica, la cui assenza è da lui considerata causa di errori degli alunni e la cui importanza è posta a fondamento della stesura dei programmi della scuola elementare del 1923, in cui emerge il rilievo riconosciuto all'intima relazione fra ambiente e sviluppo intellettuale del bambino. La scuola e l'educatore devono «aiutare l'alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche»: occorre, dunque, prendere le mosse dalla lingua che gli studenti conoscono, il dialetto appunto, dal momento che «gli scolari sanno dire in dialetto ciò che in italiano ripetono in maniera scolorita e schematica».

²⁰ MPI, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Relazione I, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1909, pp. 138-139.

la riduzione delle eccessive regole grammaticali e puntando sull'apprendimento dei vocaboli in vista della comprensione dei testi.

A proposito delle strategie didattiche da adottare e seguire per porre rimedio allo stato deprimente degli studi classici fra gli scolari italiani, Giovanni Pascoli, da relatore delle acquisizioni della Commissione per l'insegnamento classico istituita da Ferdinando Martini nel 1893, auspicava una inversione metodologica con cui ridurre lo studio grammaticale e insistere sui collegamenti linguistici fra italiano e latino.

Il tema della riforma della scuola secondaria e, congiuntamente, di una soluzione per le lingue antiche occupava il nucleo centrale del dibattito sulla scuola, tanto che si perseverava nelle indagini sullo stato dell'istruzione secondaria italiana e si continuava a istituire Commissioni, procedendo ad apportare ritocchi lievi, seppure simbolici di una più generale tendenza culturale.

Nei primi anni del '900 prendeva sempre più vigore la convinzione che, accanto ad una scuola di alta cultura classica, fosse necessaria l'istituzione di una scuola di alta cultura moderna per rispondere ai bisogni sociali e dare, parallelamente, alle famiglie la possibilità di scegliere l'educazione più confacente per le disposizioni dei loro figli. La questione dei classici e dei moderni, antica di almeno tre secoli, tornava ad alimentare la disputa fra coloro che riconoscevano alle lingue classiche il pregio di elevare lo spirito al di sopra delle miserie della quotidianità e di offrire un ampio universo storico attraverso il quale ricostruire la civiltà contemporanea e coloro i quali sostenevano che lo sviluppo delle capacità logiche fosse un obiettivo raggiungibile in una scuola di cultura fondata sulle lingue moderne e sulle scienze²¹. Veniva messo al bando, da questi ultimi, il principio di una cultura disinteressata e di una scuola educativa a sostegno di una istruzione basata principalmente sul criterio della utilità. Molto spesso, ai primi del XX secolo, la polemica fra classicisti e anticlassicisti si è risolta a favore di questi ultimi; non era difficile, infatti, dissimulare gli argomenti chiamati a sostegno delle lingue classiche e, tralasciando il greco, si faceva complesso difendere il latino e sostenerne la presenza nel *curriculum* formativo dei giovani nel momento in cui esso non ricopriva alcuno

²¹ Di questi anni va ricordata la polemica alla Camera francese fra Arago, che si schierò con forza a difesa delle scienze, e Lamartine il quale, di contro, propugnava la impareggiabile validità delle lettere classiche. Sul tema si veda, fra gli altri, A. Piazza, *La scuola media e le classi dirigenti (Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia)*, cit., pp. 205-223.

na utilità pratica. Fra coloro che, con maggiore veemenza, sottolinearono l'inutilità dell'insegnamento classico, appellandosi a motivazioni diverse, va ricordato Lemaître il quale sostiene che lo studio delle lingue antiche rappresenta un «anachronisme effronté», uno studio che non apporta alcun profitto, e con esso si dà una risposta ad un proprio personale interrogativo: «ces langues [antiche] que je néglige aujourd'hui ont-elles laissé en moi dépôt d'émotions nobles et d'idées, dont je continue à profiter sans m'en apercevoir? Franchement je n'en crois rien»²².

Da un lato, dunque, si passavano a negare le taumaturgiche virtù attribuite ai classici dell'antichità, dall'altro si estendeva pari valore alle lingue moderne e addirittura, da parte di non pochi uomini di cultura, si arrivava a riconoscere un ruolo privilegiato ai classici moderni per l'educazione delle nuove generazioni. Posizione, quest'ultima, che trovava conferma nella politica scolastica seguita nel XIX secolo come riflesso di quel movimento culturale che fu il Romanticismo e per influsso dei principi diffusi dalla Rivoluzione francese; una condotta ministeriale che concedeva, nella pratica scolastica, più largo spazio alle lingue e alle letterature nazionali.

Al di là delle valenze linguistiche, storiche, artistiche, estetiche, etiche, riconosciute al patrimonio letterario e ideologico moderno, tali da porlo alla medesima altezza di quello classico antico, si insisteva sul vantaggio istruttivo derivato dall'attrazione dei giovani ad un mondo più vicino, fonte, dunque, di maggiore interesse e di una più sicura acquisizione culturale, nella convinzione che «non si apprende e non si ricorda se non ciò che ci appassiona»²³. E così «lo studio della lingua materna entrò di forza dappertutto nelle Scuole medie, quando si comprese che la letteratura nazionale era ricca, varia, matura abbastanza da offrire agli spiriti un nutrimento corroborante come le antiche e, più gradito forse, perché più prossimo a noi, più in armonia con la vita e con le aspirazioni dei tempi nostri»²⁴. Si distinguevano, nell'ultimo decennio del XIX secolo, appoggiate e condivise da più parti le posizioni di Arturo Graf e di Cesare Lombroso. Costoro erano convinti e decisi assertori della necessità di ridimensionare lo spazio ricoperto dagli studi classici: il primo si muoveva contro la formazione anacronistica e poco confacente agli interessi degli adolescenti derivata da un

²² Passi citati anche in A. Piazzini, *op. cit.*, pp. 208 e 214.

²³ Cfr. A. Galletti e G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, cit., p. 188.

²⁴ *Ibidem*, p. 181.

faticoso studio mnemonico di regole e di storia remota²⁵; il secondo aggiungeva al motivo della inutilità quello della pericolosità dell'insegnamento del greco e del latino per la «degenerazione del carattere». In particolare, sosteneva Lombroso, lo studio del latino generava forme di esaurimento nervoso nei giovani costretti a calarsi in una dimensione lontana e “falsa”, per la quale alto è il grado di disinteresse ed elevato il rischio di stress²⁶.

1.4 Il progetto della Commissione Reale

Nel 1905 veniva istituita dal ministro Bianchi una Commissione²⁷ per delineare un nuovo ordinamento degli studi secondari. Gli undici membri²⁸ che componevano la Commissione di indagine avevano compiti ben definiti: 1) condurre una ricognizione sull'ordinamento dell'istruzione secondaria vigente in Italia, al fine di analizzarlo sotto il profilo didattico e amministrativo; 2) comparare tale ordinamento con i piani scolastici degli altri Stati europei, cercando di individuare punti che potessero migliorarlo; 3) tracciare un nuovo disegno degli studi secondari, relativamente ai programmi, agli orari e, soprattutto, ai metodi per riqualificare lo studio disciplinare.

Il disegno della Commissione Reale, in cui era evidente l'anticipazione delle linee scolastiche per la secondaria che si sarebbero affermate negli anni sessanta del Novecento, scaturiva dagli esiti emersi da questionari inviati ai diversi istituti secondari del territorio nazionale, con il dichiarato scopo di ascoltare l'intero Paese sugli interrogativi che si annidavano intorno alla questione della riforma della scuola. Si ricercava, consci dell'esigenza sociale di rinnovare i tradizionali saperi umanistici e di renderli consoni ad una società moderna, il modo di calibrare la cultura classica e la cultura scientifica.

Contro un classicismo che nei secoli e nei decenni precedenti era stato un'acquisizione riservata alle sole classi nobili e ricche della società e contro un assoluto dominio del patrimonio antico in campo educativo, si faceva ricorso alla necessità di un insegnamento rispondente

²⁵ Cfr. A. Graf, *L'insegnamento classico nelle scuole secondarie*, in «Rivista di Filosofia Scientifica», luglio 1887, pp. 385-419.

²⁶ Cfr. C. Lombroso, *Contro il latino*, in «Critica Sociale», 16 ottobre 1893, pp. 305-306.

²⁷ La Commissione Reale si riunì per la prima volta il 9 dicembre 1905.

ai bisogni di una realtà mutata e tendente alla crescita culturale ed economica. Ci si appellava a una educazione capace di dispensare saperi moderni, in grado di rispondere alle richieste dei vari strati sociali, non più solo nobiliari, ma principalmente di quelli borghesi e proletari che iniziavano a far esplicita richiesta di spazi e occupazioni sociali.

In questa direzione, ma senza disconoscere il prestigio della scuola classica e dei suoi insegnamenti caratterizzanti, il latino e il greco appunto, la Commissione ipotizzò soluzioni tali che cultura classica e cultura scientifica trovassero il loro giusto equilibrio nella formazione delle giovani generazioni.

L'obiettivo di una giusta sintesi fra classico e moderno e l'intento di riqualificare l'insegnamento e l'apprendimento del latino e del greco dettarono le norme di una ristrutturazione dello stesso liceo classico, partendo da una diversa distribuzione degli anni di studio, delle ore settimanali riservate a codeste discipline, dei contenuti e, soprattutto, dei metodi didattici. In generale, si assisteva a una riformulazione dell'intero sistema scolastico, che ora prevedeva un triennio comune, dalla Commissione denominato "Ginnasio", e distinti indirizzi per gli istituti secondari, così da riconoscere ai giovani la possibilità di assecondare le personali attitudini e, al tempo stesso, di soddisfare le esigenze sociali emergenti.

Il primo passo della riforma prevedeva l'esclusione del latino dal primo triennio ginnasiale: le ragioni erano innanzitutto di natura psicopedagogica, in considerazione della insufficiente maturità intellettuale dei discendenti in questa età, e poi anche di natura didattica, in consonanza al principio che a contare non fossero gli anni di studio ma l'intensità e la profondità possibili, secondo il parere dei Commissari, mediante un alleggerimento dei programmi liceali e una solida base cognitiva della lingua italiana che permettesse all'allievo di accostarsi agli studi liceali sicuro e pronto a un più rapido apprendimento delle lingue classiche. In tal modo, la preparazione lessicale e logica veniva

²⁸ La Commissione fu presieduta dall'on. Pietro Blaserna e composta da ispettori ministeriali, quali Vittorio Fiorini e Camillo Corradini, docenti universitari, quale Gaetano Salvemini, da insegnanti di istituti superiori, come Girolamo Vitelli, Andrea Torre, Giuseppe Picciola, Giovanni Vailati, Alfredo Galletti, Giovanni Rossi. Nel luglio del 1906 i Commissari Girolamo Vitelli, Alfredo Galletti e Gaetano Salvemini si dimisero e vennero sostituiti da Giuseppe Castelli, direttore capo della divisione dell'insegnamento industriale professionale e commerciale nel Ministero di agricoltura, industria e commercio, da Dino Mantovani e dal rettore dell'Università di Bologna Vittorio Puntoni. Nel gennaio 1907 fu sostituito, in seguito a sue dimissioni, Giovanni Rossi da Antonio Neviani.

assicurata dal ginnasio inferiore senza latino, le cui materie fondamentali erano la lingua italiana, affiancata da *Nozioni di storia civile e di geografia politica* e da *Esercitazioni di educazione psicologica*, con un orario complessivo di 27 ore settimanali²⁹ e la lingua francese con 15 ore complessive.

Il liceo classico avrebbe avuto, così, il suo nucleo educativo nell'insegnamento del latino e del greco, praticato con maggiore intensità grazie ad un più accresciuto numero di ore ad esso riservato e con maggiore sicurezza negli esiti a ragione delle acquisite abilità nell'uso e nella pratica linguistica conseguite nel corso ginnasiale inferiore. Inoltre, dalla necessità di unificare tradizione e innovazione derivava l'ipotesi di un sistema di tre licei a durata quinquennale: 1) il liceo classico, fondato sull'insegnamento del greco e del latino; 2) il liceo moderno letterario, le cui discipline principali erano le lingue moderne supportate dal latino; 3) il liceo moderno scientifico, caratterizzato dallo studio delle scienze naturali e sperimentali, con esclusione del latino.

Le norme didattiche relative all'insegnamento del latino nel liceo classico e nel liceo moderno seguivano le medesime linee: venivano messi in primo piano la necessità e il conseguente vantaggio della centralità del testo, della lettura intesa come passaggio obbligato per comprendere e apprezzare, attraverso la conoscenza dei classici latini, le lingue moderne e la chiara derivazione latina degli scrittori moderni. Costituiva oggetto di studio, secondo questa prospettiva, tutto il patrimonio letterario da cui aveva tratto origine la cultura moderna: non solo, dunque, la classica romanità, ma anche e soprattutto la latinità cristiana, la cui lettura e interpretazione celavano il vantaggio di essere più semplici e più adatti al primo approccio con la lingua latina.

Nella proposizione dei programmi, la Commissione insisteva sulla cooperazione fra insegnante di latino e docente di italiano il quale, proponendo letture di autori del Medioevo e, in particolare, di Dante, Petrarca e Boccaccio³⁰, si trovava ad essere un fondamentale supporto

²⁹ L'insegnamento della lingua italiana era affiancato da *Nozioni di storia civile e di geografia politica* e da *Esercitazioni di educazione psicologica*.

³⁰ Cfr. MPI, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, cit., p. 377: «Potrà poi lo stesso professore d'italiano leggere di Dante le *Epistole* ad Arrigo VII e ad un amico fiorentino; del Petrarca qualcuna delle *Epistole* più importanti, come descrizioni di luoghi di costumi o di condizioni storiche dell'Italia nel sec. XIV; del Boccaccio qualche capitolo autobiografico del XV libro *De genealogiis Deorum*».

alla realizzazione del programma di latino. Nelle prime due classi del liceo moderno, là dove le ore settimanali destinate al latino erano rispettivamente di sei per la 1^a e di cinque per la 2^a, si indicavano come letture passi tratti da: Genesi, Esodo, Primo libro dei Re, Salmi, Rut, Esther, Lamentazioni di Geremia, Profezie di Ezechiele e di Daniele, Vangeli (in particolare San Matteo e San Luca), Apocalisse (dal 18 capo in poi).

Nel biennio successivo, accanto alla assidua lettura di opere cristiane³¹, aveva inizio lo studio degli autori della romanità pagana: Quinto Curzio, Cesare, Ovidio, Virgilio, per poi passare a Livio, Sallustio e Cicerone. Nell'ultima classe si continuava nella lettura di Cicerone, soffermandosi sulle opere di carattere retorico, si leggevano Orazio e Tacito, autori che richiedevano per la comprensione del contenuto e dello stile delle loro opere una preparazione grammaticale e una maturità mentale certamente avanzate.

La differenza dei contenuti d'insegnamento fra i due licei era, tuttavia, accompagnata da una metodologia didattica identica, una strategia educativa che per entrambi gli indirizzi, classico e moderno, doveva fondarsi non sullo studio della grammatica come scopo principale dell'insegnamento, quindi di una grammatica fine a se stessa con minuziose investigazioni filologiche e sintattiche, ma su di una grammatica finalizzata alla conoscenza della civiltà e della cultura latina. «L'insegnamento del latino», scriveva Lombardo Radice, «deve sin dalla prima classe, servire di avviamento alla conoscenza della vita romana»³². Lo stesso principio era ritenuto valido per l'insegnamento del greco nel solo liceo classico, il cui studio si faceva iniziare nel secondo anno, proprio per facilitarne l'apprendimento soprattutto sotto il profilo lessicale grazie alle acquisite conoscenze del latino e al rafforzato studio dell'italiano.

Il disegno del 1905 individuava le ragioni della crisi delle discipline classiche proprio nella strutturazione dell'ordinamento scolastico secondario che non teneva conto né di taluni principi psicologici, quali ad esempio i meccanismi di sviluppo intellettuale dei discenti, né di alcune prospettive pedagogico-didattiche, quali ad esempio la gradua-

³¹ Per la 3^a e 4^a classe del liceo moderno, le indicazioni così si pronunciavano: «Qualche inno della Chiesa, saggi prima degli Atti degli Apostoli o della *Legenda aurea* di Iacopo da Varagine e dello *Speculum historiale* di Vincenzo Bellovacense, poi di S. Leone, di S. Ambrogio, di S. Agostino, di S. Bernardo o di S. Bonaventura».

³² G. Lombardo Radice, *Studi sulla scuola secondaria*, Fratelli Battiato librai editori, Catania 1905, p. 133.

lità nella trasmissione dei saperi, la ricerca costante da parte del docente di motivare all'apprendimento, dunque l'esigenza di un approccio al mondo antico che non passasse per le uniche vie del grammaticismo.

Non si negava, tuttavia, l'importanza dell'apprendimento grammaticale, insostituibile strumento per leggere e comprendere un testo; si ribadiva il ruolo di una grammatica tale da mettere gli adolescenti nelle condizioni di intendere, in tempi rapidi, un passo semplice. Si invitava, pertanto, ad evitare l'insegnamento sistematico³³ delle regole glottologiche, fonologiche, morfologiche e, infine, sintattiche. Alla denuncia relativa ad alcuni principi praticati nell'insegnamento classico, accusati della scarsa riuscita scolastica, seguiva l'indicazione puntuale di metodologie grazie alle quali potesse verificarsi più agevolmente il passaggio dall'insegnamento all'apprendimento.

La strada indicata prediligeva il sentiero dell'*aurea mediocritas*, vale a dire che la riqualificazione didattica non mirava a cancellare, bensì a migliorare il modo di strutturare l'insegnamento del greco e del latino. Se per un verso si riconoscevano indubbi pregi alla conoscenza dei vocaboli che consentivano di capire il senso della versione o del brano da tradurre, per un altro si metteva in discussione il valore autonomo con cui venivano tradizionalmente reputati i singoli termini, di cui poi si imponeva la automatica memorizzazione. Il vocabolo acquisiva, nella prospettiva auspicata, significato all'interno del contesto in cui si trovava inserito e, solo come ultimo approdo, poteva divenire oggetto da imparare a memoria.

Non venivano banditi *in toto* gli esercizi mnemonici: fondamentale era che essi non divenissero semplici ripetizioni meccaniche. Risultava importante un allenamento mentale che percorresse le vie della memoria, così come si riconosceva altrettanto utile per padroneggiare il testo un bagaglio lessicale ampliato dalla memorizzazione continua di parole. Si sosteneva l'importanza dell'esercizio mnemonico, così come si ribadiva che tale importanza potesse trovare concretezza se alla memoria si fosse accompagnata una partecipazione attiva del soggetto che impara e che per imparare necessita di sentirsi motivato ad apprendere. Non si rigettava, dunque, tutto del metodo di insegnamento passato, non si costruiva *ex novo* un programma strategico e didattico: si rinnovava, dotando gli elementi della tradizionale pratica scolastica di respiro diverso.

³³ La Commissione parlava, al riguardo, di «falso metodo».

1.5 Luigi Credaro: la formazione dell'uomo moderno

Dalla esigenza di rinnovamento, dalla richiesta sociale di una educazione in grado di rispondere alle trasformazioni dei tempi, nel 1911 il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Credaro approvava il regolamento che istituzionalizzava le sezioni moderne nei licei-ginnasi (R.D. 5 novembre 1911, n. 1495), procedendo nell'anno successivo alla definizione dei programmi di insegnamento per i ginnasi, più precisamente per le classi IV e V ginnasiali (R.D. 25 febbraio 1912, n. 158; R.D. 10 novembre 1912, n. 1247), e nel 1913 alle indicazioni programmatiche anche per le sezioni dei licei moderni (R.D. 28 settembre 1913, n. 1213). Gli otto anni in cui si veniva ad articolare il ginnasio-liceo moderno, con i primi tre anni del ginnasio comuni al ginnasio umanistico, avevano come finalità generale la formazione dell'uomo "moderno" che doveva, durante il suo percorso di studio, ricevere un'educazione da impegnare per la crescita personale e nazionale.

La sostanziale differenza rispetto al liceo classico consisteva nell'importanza riconosciuta alla conoscenza delle lingue straniere e alla cultura scientifica che primeggiavano sull'insegnamento del latino. Si prolungava l'insegnamento del francese, si sostituiva il greco con la lingua tedesca o inglese, lo studio della filosofia era supportato da elementi di scienze economiche e giuridiche, le scienze non costituivano esclusivamente l'oggetto di un insegnamento teorico ma ad esso, che nelle sezioni moderne si faceva più profondo, si aggiungeva il momento pratico ed «esercitativo».

Nelle *Istruzioni generali* dei programmi si dava spiegazione della abolizione della lingua e della letteratura greca, sostituite da una lingua straniera a scelta fra l'inglese e il tedesco, e, riconoscendone le qualità educative e formative, si chiariva subito dopo che quello stesso patrimonio letterario e artistico, quel mondo etico e politico, era rintracciabile nella storia di coloro che in epoca romana e in tempi più moderni ne avevano apprezzato le virtù e ne avevano fatto tesoro facendolo rivivere nelle loro opere. Il metodo induttivo, che veniva posto alla base della attività didattica, suggeriva una conoscenza dell'antico attraverso l'osservazione di quanto del passato risultasse vitale nella società nuova; il che rappresentava anche un elemento pedagogico motivante e stimolante la curiosità dei giovani in prima persona interessati a ciò che fosse possibile constatare direttamente in quanto parte del loro presente.

I programmi delle sezioni moderne non contemplavano, in sintesi, lo studio del greco e vedevano ridotto lo studio del mondo antico anche per prevenire un insuccesso formativo dovuto all'eccessivo sforzo cui erano sottoposti gli allievi. Allo stesso scopo si prestava attenzione ai suggerimenti rivolti agli insegnanti, invitandoli a tenere sempre desta l'attenzione e a snellire lo svolgimento delle lezioni: «si raccomanda vivamente di risparmiare agli alunni ogni lavoro superfluo, specie riassunti, trascrizioni, ricopiate in pulito; mentre si rinnova l'avvertimento che non si dettino lezioni, né appunti di materia già svolta nei libri di testo, ma questi si scelgano bene e si adoperino veramente. Ma evitare agli alunni un sovraccarico che non riesce giovevole al profitto e può riuscire dannoso alla salute, non vuol dire, si badi, abituarli ad avere paura degli studi un po' faticosi e delle letture; né vuol dire evitare loro sempre, in ogni occasione, di fare un po' di sforzo e di sacrificio, senza dei quali nessun animo si fa forte, nessun carattere si forma. Educare – è stato detto – significa dirigere lo sforzo. Ma in ciò non manchi mai la misura; lo sforzo sia sempre naturale e sia accompagnato dalla gioia dell'imparare»³⁴.

Con i programmi di latino indicati nel 1913 risultava pienamente superato il proposito che aveva caratterizzato lo studio delle lingue classiche nell'ultimo cinquantennio del secolo precedente: da questo momento in poi non era la formazione del buon letterato il fine dell'insegnamento umanistico, ma diventava più marcato lo sforzo di sviluppare le capacità di comprensione del mondo antico. La grammatica, non più fine a se stessa, non più parte di un insegnamento esclusivamente filologico ed erudito, rispecchiava di contro la funzione di strumento per accedere al testo e al pensiero degli scrittori latini, dei quali dovevano essere date, prima di tradurre passi delle loro opere, notizie biografiche e bibliografiche; «e di questi si leggano, possibilmente, interi libri, con adeguato sforzo tendente alla penetrazione ed assimilazione del pensiero e dell'arte»³⁵.

³⁴ Istruzioni generali ai programmi d'insegnamento (R.D. 28 settembre 1913, n. 1213).

³⁵ *Ibidem*.

Giovanni Gentile: *studia humanitatis* e formazione dello spirito

2.1 Verso la Riforma del '23

Con l'acuirsi delle tensioni politiche italiane ed europee che determinarono lo scoppio della prima guerra mondiale la politica scolastica rivestiva un ruolo subordinato: una certa pausa legislativa e normativa, infatti, investiva in Italia il problema della scuola. Il 28 luglio 1914 l'Austria dichiarava guerra alla Serbia, minando di fatto la pace che viveva fra i Paesi europei e scatenando un complesso sistema di alleanze che anticipava la scissione fra il blocco politico ed economico occidentale e quello orientale socialista.

Durante l'ultimo governo Giolitti, durato appena un anno (giugno 1920/giugno 1921), a presiedere il ministero della Pubblica Istruzione fu Benedetto Croce in una fase della storia della scuola italiana in cui si perpetuava il rituale dei ritocchi senza, pertanto, giungere ad una vera riforma dell'istruzione, in particolare di quella secondaria¹. Su questo scenario, tuttavia, si preparava il terreno di quella ristrutturazione generale del sistema scolastico che fu di natura didattica ma anche amministrativa. In tal senso la «riforma Gentile» andrebbe posta in relazione alla cosiddetta «riforma De Stefani» dello stesso anno, caratterizzata da provvedimenti miranti a rendere più efficiente la gestione delle scuole attraverso una riduzione del personale educativo e amministrativo. L'allora ministro delle Finanze e del Tesoro Alberto De Stefani, infatti, applicava anche al settore dell'amministrazione scolastica

¹ Valga, in particolare, il riferimento a R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-'21*, Armando, Roma 1968 e a G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La Scuola, Brescia 1990.

quel taglio delle spese che non ha conosciuto eguali nella storia d'Italia e che consentì il pareggio del bilancio statale.

La «più fascista delle riforme fasciste», come Mussolini amò definire la riforma Gentile, entrava in vigore il 6 maggio 1923 (R.D. n. 1054) e, tutt'altro che essere la fedele interpretazione del pensiero fascista, traeva ispirazione dalla filosofia idealista e da un'idea di educazione umana intesa quale formazione dell'uomo nella sua interezza, quale formazione dello spirito. La pedagogia di Giovanni Gentile innestava nello storicismo di Vico, per cui tutto andava riportato e ricercato dentro la storia in virtù della comparazione fra realtà storica e realtà umana², l'idealismo hegeliano di uno Stato etico nel quale ogni individuo si riconosceva: «Intesa così la nazione non solo non ci può essere vita d'uomo che non rechi l'impronta della sua nazionalità, ma non c'è neanche scienza vera, scienza, voglio dire, che sia scienza d'un uomo, la quale non sia scienza nazionale»³. Punto fermo della concezione gentiliana era la costituzione di una nazione etica attraverso un progetto educativo tale da instillare nell'individuo una nuova coscienza, potenziandone le attività dello spirito. Come Hegel, anche Gentile reputava forme spirituali superiori l'arte, la religione e la filosofia, in quanto rispondenti al programma di una formazione dell'uomo finalizzata all'acquisizione di capacità razionali. Riemergevano le istanze educative che avevano animato nei primi anni del '900 il pensiero e l'azione di Giuseppe Lombardo Radice, fautore di una teoria pedagogica tesa a educare e formare lo spirito dell'uomo e svincolata da ogni forma di utilitarismo strumentale e pratico.

A differenza del positivismo, dunque, che puntava su un'educazione pratica e su discipline concrete che fossero in grado di trasferire tecniche sfruttabili in attività lavorative, il disegno gentiliano si interessava esclusivamente di educare lo spirito grazie a discipline svincolate da immediate utilità pratiche. Filosofia, Latino e Greco rappresentavano gli assi portanti di una didattica che come obiettivo formativo si poneva la libertà interiore degli allievi, di una pratica educativa che non era volta alla cura della quantità disciplinare ma che, di contro, faceva della qualità e dell'unità del sapere le sue parole chiave.

Erano questi idealistici gli anni che vedevano affacciarsi l'esigenza di restituire lustro e dotare di un indirizzo preciso l'educazione classica come baluardo contro l'affermazione del nazionalismo e del conse-

² Cfr. G. Gentile, *Studi vichiani*, Principato, Messina 1915.

³ G. Gentile, *La riforma dell'educazione*, Treves, Milano 1928, p. 14 e segg.

guente rinvigorimento del sentimento patriottico, scaturiti da una profonda crisi sociale. Diveniva convinzione diffusa, promossa dallo stesso Gentile e da Giuseppe Lombardo Radice, che nel mondo della scuola dovessero abitare più larghe fasce popolari e che pedagogia e politica dovessero procedere per la stessa direzione⁴. Da parti diverse si dava lettura ai problemi cui la scuola italiana del dopoguerra doveva far fronte, primo fra tutti il superamento degli antichi precetti e lo svecchiamento che allontanava la scuola dalla storia. Stendere i programmi negli anni che preparavano l'avvento della radicale ristrutturazione del sistema scolastico significava, dunque, soprattutto porre attenzione alle metodologie che avrebbero dovuto guidare la pratica didattica, tentando di trovare una appropriata soluzione ai "mali" e alle cause dell'insuccesso formativo. Il greco e il latino, materie per cui si ripeteva che il «valore formativo è indiscutibile», godevano, in linea con il contemporaneo pensiero crociano, di un ruolo privilegiato nei *curricula* scolastici.

La formazione dello spirito, fine primario della scuola secondaria, si sviluppava attraverso la nobile assimilazione dello spirito degli ingegni classici, tradotti nelle pagine degli *auctores*. Era, dunque, la lettura lo scopo e il mezzo di ogni buon insegnamento; era ancora la lettura il più importante, se non l'unico, obiettivo da perseguire. In essa, infatti, si annidavano tutti gli elementi cognitivi acquisiti dall'allievo; in essa si racchiudeva lo strumento privilegiato nelle mani del docente per verificare l'avvenuta ricezione delle nozioni; per mezzo di essa si instaurava il contatto con la sapienza antica. Nel tracciare le *Istruzioni per l'insegnamento del latino e greco nel ginnasio-liceo classico e del latino nel ginnasio-liceo moderno* (R.D. 29 gennaio 1920, n. 150), il ministro Baccelli riponeva la possibilità di realizzare una compiuta educazione dello spirito nella gradualità dell'insegnamento grammaticale, nella abilità dell'insegnante di rendere stimolante anche lo studio di una grammatica che rifiutasse la pedanteria e l'ingombro di norme e che si trasformasse in uno strumento agile per leggere e interpretare i classici. Percorso possibile, questo, perché non avrebbe sviluppato eccessivo sforzo mnemonico, cadute motivazionali e, quindi, sicuro rifiuto. Tale impostazione didattica, supportata da indicazioni psicologiche, mirava in altri termini a scacciare l'accusa di inutilità degli studi

⁴ Il concetto dell'unione della pedagogia e della politica era stato affermato con chiarezza da Giuseppe Lombardo Radice ed era stato ripreso da Giovanni Gentile in una pubblicazione sul quotidiano "Politica" del 15 dicembre 1918.

classici, «il falso giudizio della inutilità», attraverso la proposizione di nuove strategie operative rispondenti alla volontà di una formazione disinteressata e di un insegnamento organico, razionale, scevro di ogni elemento superfluo.

A un concreto ripensamento della struttura amministrativa ed educativa si associavano l'opera di divulgazione del pensiero fascista, che passava per le pubblicazioni della rivista «Educazione nazionale», e l'adesione di intellettuali e insegnanti al *Fascio di Educazione nazionale* dichiaratamente ispirato alle idee di Gentile.

«Bisogna restaurare lo Stato», affermava Gentile, e occorre non disgiungere codesta generale finalità alla particolare esigenza di ripensare con la stessa forza e con il medesimo impegno anche le istituzioni scolastiche. Infatti, lo «Stato non si restaura se non si restaura la scuola. La scuola non si restaura se non si restaura la famiglia, e nella famiglia l'uomo, che è la sostanza della famiglia, della scuola, dello Stato»⁵.

La concezione pedagogica di formazione dell'uomo nuovo era parte di una mutata disposizione dei rapporti fra l'individuo e l'autorità statale. La formazione dello spirito trovava la sua realizzazione nella scuola, dunque, e precisamente in tutte le scuole, attraverso l'istruzione elementare, classica, scientifica, tecnica e magistrale. A vantare, tuttavia, il privilegio di vere istituzioni di cultura, foriere di una più sicura e compiuta realizzazione della integrità spirituale, erano la scuola elementare e quella classica; limitanti, d'altra parte, tutti i rimanenti indirizzi che sviluppavano una formazione parziale, "speciale" appunto. Il liceo classico, nel disegno e nella impostazione di Gentile, era e doveva essere per tali ragioni la scuola per eccellenza, l'unica a consentire l'accesso a tutte le facoltà universitarie in considerazione delle solide basi di cultura filosofico-umanistica necessarie a quanti destinati a ricoprire ruoli egemoni nella società.

In conseguenza di tali principi, l'istruzione secondaria classica assumeva le sembianze di una roccaforte il cui ingresso era riservato agli *aristoi*, ai pochi in grado di proseguire gli studi e che ricercavano la cultura e non semplicemente un titolo di studio. Per limitare e scoraggiare la frequenza di massa, in cui Gentile ravvisava il più manifesto e pericoloso problema della scuola classica, si procedette all'introduzione di severi esami di ammissione con la funzione di accertare la matu-

⁵ Sono parole di Giovanni Gentile, tratte dal suo intervento a Roma in occasione del III Congresso delle donne italiane il 4 maggio 1923.

rità a passare nella classe successiva. Non si trattava di esami di diploma, bensì, in accordo con le linee operative del precedente ministro Benedetto Croce, di autentici esami di stato atti ad accertare il grado di maturità spirituale del discente attraverso prove di cultura generale. Non, dunque, la mole di nozioni acquisite, ma la verifica della realizzata formazione dello spirito rappresentava il campo da indagare da parte della commissione esaminatrice composta dai docenti della classe e della scuola che avrebbe dovuto accogliere gli studenti.

Nei primi decenni del XX secolo la scuola italiana manteneva ancora la struttura fissata dalla *Magna Charta* del 1859, considerata a sessant'anni dalla sua applicazione inadeguata a rispondere alle richieste sociali e ai bisogni politici di un mutato scenario⁶.

Si avvertiva l'urgenza di una «radicale ed organica»⁷ riforma generale del sistema scolastico. Esigenza peraltro già avvertita negli anni immediatamente successivi all'unità del Paese all'interno di un vivace dibattito intorno al tema dell'analfabetismo e della necessità di istruire strati più larghi della società, convinti che una imponente opera di educazione nazionale avrebbe agevolato il processo di crescita della nazione stessa. In questi anni, nonostante importanti conquiste in campo scolastico, non aveva preso corpo un autentico movimento riformatore⁸, tanto che l'Italia poteva essere a ragione annoverata fra i Paesi a più alta concentrazione di analfabetismo.

Diverso il panorama offerto dal grado secondario dell'istruzione che aveva conosciuto in questi stessi anni una crescita di iscritti: stando ai dati censuari, gli iscritti erano passati dai 18.231 nel 1861 ai 181.603 nel 1911. La spiegazione di questo corposo aumento dei giovani che frequentavano gli istituti secondari affonda le sue radici sia in questioni di tipo strettamente politico sia in ragioni di ordine sociale: se, dopo il 1861, la volontà di creare uno Stato forte esortò i politici a favorire, e dunque facilitare, l'ingresso e la riuscita di una vasta schiera di giovani all'istruzione secondaria, d'altra parte l'aumento degli

⁶ Si veda sul tema, in particolare, D. Bertoni Jovine, *La legge Casati nella critica contemporanea*, in «I Problemi della Pedagogia», V, 1959, pp. 77-117.

⁷ G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli 1919, pp. 19-27.

⁸ Non possono essere taciuti alcuni importanti provvedimenti, fra cui la legge Coppino del 1877 che introduceva l'obbligo scolastico fino a nove anni, la legge che innalzava la retribuzione per gli insegnanti elementari (legge n. 3250 del 9 luglio 1876), provvedimenti a favore della costruzione di edifici scolastici. Valga, in generale, il contributo di E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, vol. I. *Dall'unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 89-139.

iscritti si registrava nelle regioni centrali e meridionali della costituita Italia a conferma della «tendenza a ritardare l'ingresso nel mondo del lavoro, in mancanza di adeguate prospettive professionali»⁹.

A tali ragioni si aggiungeva l'aspirazione del ceto medio di attuare la scalata sociale attraverso l'istruzione: ciò spiega l'accresciuto numero di iscritti alle scuole tecniche che, nel giro di pochi decenni, raggiunsero per frequenza la popolazione scolastica dei licei. La legge Casati classificava l'istruzione tecnica, distinta nel grado inferiore (la scuola tecnica di 3 anni) e nel grado superiore (l'istituto tecnico di 3 anni), fra le scuole secondarie il cui precipuo scopo era quello «di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale»¹⁰.

Il carattere di cultura generale che tale scuola si proponeva di trasmettere, attraverso piani di studio, discipline e programmi fitti e per i più inadeguati, ma con il vantaggio di abbreviare di un anno rispetto al liceo l'*iter* per giungere al conseguimento del diploma senza lo scoglio del latino, determinava anche negli anni dei ritocchi dell'ultimo '800 e dei primi del '900 una ponderosa crescita di coloro che sceglievano questo indirizzo di scuola. La convinzione di entrare nel mondo professionale senza particolari ostacoli determinati da un percorso formativo rigido e, allo stesso tempo, il desiderio ormai generalizzato di trovare un impiego¹¹ intaccavano il carattere nobile delle scuole classiche, sedi privilegiate per la formazione dei ceti alti. Da qui si generava la

⁹ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 25. Esiste un parallelo fra lo sviluppo economico e il livello di istruzione per l'Italia, in particolare nel periodo che va dall'unificazione ai primi anni del 1900. Sul tema si vedano, in special modo, V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia (1861, 1913)*, in G. Toniolo (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Laterza, Roma-Bari 1973, pp. 187-240 e M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974, pp. 105-156.

¹⁰ Così si legge all'art. 272, Titolo IV, della legge Casati sull'Ordinamento della Pubblica Istruzione: R.D. 13 novembre 1859, n. 3725. Si vedano, in particolare per il testo della legge, G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974, pp. 157-231; G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960, pp. 71-83; per l'analisi sulla scuola secondaria, tecnica in particolare, nel disegno casatiano e in quelli successivi, vale il riferimento a L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 105-145.

¹¹ MPI, *Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori. Relazioni e proposte*, cit., I, p. 261.

preoccupazione di Gentile e di quanti erano vicini al suo pensiero filosofico e pedagogico di ripristinare un sistema di selezione scolastica tale da permettere solo ai meritevoli di frequentare i corsi liceali.

2.2 Greco e latino “prezzemolo”

Occorreva, in linea con il principio idealista di Gentile, che le istituzioni preposte all'educazione dei giovani, “destinati” a divenire le guide future della società, fossero «poche, ma buone», o meglio «poche, ma scuole»¹²; occorreva, di conseguenza, che fosse ridotto il numero degli studenti liceali e anche di quelli universitari. Un principio fondamentale seguito dalla Commissione che, fra il 1910 e il 1914, lavorava al fine di tracciare un disegno di riforma scolastica che includesse anche l'istruzione superiore, universitaria appunto. Si insisteva nell'evidenziare, infatti, che proprio l'Università risentiva del clima diffuso fra i ginnasi-licei, dove il principio dell'utile e del pratico aveva inquinato la natura culturale e profondamente liberale che da sempre aveva costituito la linfa vitale degli studi classici. Con la riforma Gentile il liceo classico accresceva ancor più la sua caratteristica di scuola elitaria, così come era stata pensata da Casati, di scuola in cui dovevano obbligatoriamente essere esclusi gli incapaci e coloro che rincorrevano solo un diploma. Il liceo classico, in altri termini, accresceva il carattere di scuola aristocratica, di formazione totale dello spirito, di scuola che, grazie alla mescolanza di lingua e cultura classica, di insegnamento liberale scevro da ogni preoccupazione utilitaria, rendeva possibile la piena acquisizione della dimensione interiore di ciascun allievo. E, come in Casati, il liceo classico tornava ad essere la “Scuola” con la S maiuscola, l'unica scuola che permetteva l'iscrizione a tutte le facoltà universitarie. Prova della volontà di riportare il liceo ai vecchi allori era di fatto l'approvazione del decreto n. 564 che aboliva il ramo linguistico moderno.

Seguendo i vettori della severa selezione, l'acquisizione della maturità richiedeva allo studente un impegno costante e un'applicazione seria per superare le numerose prove d'esame che iniziavano già dall'ammissione alla prima classe ginnasiale¹³, in cui la lingua latina

¹² Si rimanda per un ulteriore approfondimento sul tema al citato volume di Dina Bertoni Jovine, che dedica all'argomento un intero paragrafo (pp. 222-234).

¹³ La prova di ammissione era prevista per tutti gli indirizzi delle scuole medie, eccezione fatta per la scuola complementare.

ricopriva il monte ore più alto fra tutte le discipline: otto ore settimanali, rispetto alle sette della lingua italiana, ad un'ora di matematica e alle cinque di storia e geografia, raggruppate in un'unica materia d'insegnamento nei cinque anni del ginnasio, nei corsi inferiori dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, e nel triennale liceo femminile.

Gentile, nel tracciare le linee della riforma della scuola media nel 1923, diede prova di un vasto riordinamento: infatti, sul piano didattico la novità fu rappresentata dalla proposizione di piani di studio "liberi", nei quali si insisteva esclusivamente sul fine che un dato insegnamento doveva proporsi e non sugli elementi programmatici che l'insegnante era costretto passivamente a seguire. Fiducia piena era riconosciuta al corpo degli insegnanti tanto che, quanto ai programmi e all'organizzazione didattica, si decretò che «In ciascun istituto, alla fine dell'anno scolastico e non più tardi del 30 giugno, il Collegio dei professori sceglierà, su proposta del professore della classe e della materia, i libri di testo e stabilirà, inoltre, la parte dei programmi da trattare nelle singole classi, per le singole materie, in modo tale che al termine del corso gli alunni siano pronti a sostenere l'esame prescritto. Per ciò che riguarda la scelta dei libri di testo la proposta del competente professore si intenderà approvata dal Collegio quando abbia raccolto i suffragi favorevoli d'un terzo dei votanti»¹⁴.

Si riconoscevano al docente la competenza necessaria per adempiere al suo compito pedagogico, la capacità di stabilire da sé i principi didattici cui ispirarsi nella pratica scolastica e, di conseguenza, l'attitudine a sviluppare in un idoneo progetto educativo i principi orientativi tracciati nelle indicazioni ministeriali.

I programmi d'esame, che portano il nome del filosofo siciliano, si presentano come il logico esito di una concezione ideologica e pedagogica, secondo la quale il liceo-ginnasio doveva ergersi come la scuola in cui il carattere umanistico si arricchisse grazie alla comunione con quello storico. Recitava, a tal proposito, le *Avvertenze* ai programmi d'esame della 4ª ginnasiale che «Fin dall'inizio il liceo-ginnasio dev'essere un istituto di coltura umanistico-storica: prepara agli alti uffici della vita civile, alle professioni libere, alla vita politica, prepara da lontano, preparando l'uomo: l'uomo morale, che è a suo posto nella Storia, e perciò, sa il travaglio faticoso dell'umanità dalla spelunca in cui visse selvaggio a quella civiltà che non consiste nei perfeziona-

¹⁴ Art. 3 del R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345.

menti tecnici così appariscenti nella nostra vita moderna, fino al punto di apparire fini e non mezzi, ma consiste nella più profonda comunione di animi, nel più profondo senso della libertà e del dovere umano, nella più profonda coscienza della propria personalità. L'insegnamento umanistico, senza perdere il suo carattere estetico, deve, perciò, farsi più storico. L'uomo è personalità in quanto si esprime ed intende l'espressione e, quindi, comunica, e comunicando si accomuna con gli altri uomini».

Quanto al latino e, a partire dal quarto anno del ginnasio, quanto al greco, tale principio si traduceva in una metodologia operativa con il doppio scopo di rafforzare il senso storico, possibile in seguito a una profonda conoscenza del mondo antico, e di fare dell'insegnamento linguistico non il campo per vaghe investigazioni formali, bensì lo strumento per conoscere il mondo reale e interiore dell'artista. Il rifiuto del formalismo, del grammaticalismo, delle quisquiglie grammaticali, delle analisi formali fini a se stesse, dell'inutile sforzo mnemonico¹⁵ rispecchiava bene la finalità di contestualizzare storicamente l'insegnamento classico. E, al contempo, di esercitare e potenziare le abilità lessicali attraverso la chiarezza e attraverso quella logica che è anche logica di pensiero dal momento che «l'espressione non è vaghezza del reale, ma essenza della spiritualità». Di conseguenza, è necessario che «il candidato si sappia esprimere bene», dal momento che è ciò, infatti, «la prima cosa che l'esaminatore richiederà»¹⁶.

Le medesime indicazioni appaiono palesemente confermate, anzi rinsaldate, anche per il greco, considerato *idem et continuum* del latino; ancor di più e più chiaramente il nucleo dell'insegnamento era la lettura dei testi che «deve sempre più distaccarsi dal puro esercizio di traduzione per essere presentazione della vita classica nel suo spirito e nei suoi istituti»¹⁷.

¹⁵ Si legge nelle *Avvertenze*: «Nell'esame di latino, [...], conviene [...] immergersi nel mondo classico, quale vive nei testi degli scrittori antichi, senza più preoccupazioni di astratta grammatica. [...] Di essi (dei testi letti) il candidato deve esporre soprattutto il contenuto, per evitare quello sconcio, oggi così comune, che giovanetti che hanno tradotto pagina per pagina il loro Cornelio e il loro Fedro, non sanno poi di che cosa parlino!».

¹⁶ *Ibidem*: «Ma, anche l'esaminatore deve sapersi esprimere. È un suo dovere morale. Chiarezza di domande, chiarezza di risposte. Ed insieme, senso della bellezza di ciò che si è letto. Ma questo senso non può venire se non dall'intendere ciò che si è letto, dal rivivere la vita dello scrittore nella sua pienezza».

¹⁷ *Avvertenze* ai programmi d'esame di ammissione alla 1^a classe liceale (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345).

«Ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, cioè dello spirito»¹⁸. Da simile principio pedagogico – amava ripetere Gentile – scaturiva l'impostazione di un percorso formativo finalizzato allo sviluppo e al potenziamento delle qualità spirituali di ciascun individuo. Erano, dunque, le discipline umanistiche, quali in particolare il latino, il greco e la filosofia, a ricoprire il fulcro dell'attività didattica, grazie alle specifiche caratteristiche ad esse riconosciute nello svegliare quanto di più intimo risiedeva nell'uomo e nel determinare l'acquisizione di un solido giudizio critico. In ragione di ciò e del conseguente prestigio che Gentile riservava alle lingue classiche, la triade latino-greco-filosofia, in particolare il latino, imponeva la propria preponderante presenza fra le discipline di tutti gli indirizzi secondari, eccezione fatta per la scuola complementare, a carattere dichiaratamente professionale di avviamento al lavoro, che seguiva alla scuola elementare e di cui mirava a “completare” la preparazione.

L'ordine degli studi medi, di quegli studi mediani e di snodo fra l'istruzione elementare e quella universitaria, che Gentile preferì denominare appunto «istruzione media» e non «istruzione secondaria», nell'impostazione definita dal filosofo non faceva altro che riproporre nelle linee fondamentali le disposizioni della legge Casati: si ribadiva, infatti, la distinzione fra istituti che consentivano l'accesso a tutte le facoltà universitarie e scuole professionalizzanti, destinate cioè a elargire preparazione per svolgere una determinata professione, nonché la divisione interna di gradi, inferiore e superiore. Oltre al ginnasio-liceo, unica istituzione scolastica che potesse introdurre all'università e che con Gentile rafforzava la sua natura elitaria, il nuovo ordinamento tentava di dare risposta alla crescente domanda di istruzione post-elementare attraverso una capillare opera di riforma dei vari indirizzi secondari.

Si ridefiniva, in particolare, l'istruzione tecnica¹⁹ con una struttura in istituto tecnico inferiore e istituto tecnico superiore entrambi di quattro anni; si prevedeva la creazione degli istituti magistrali per la formazione dei maestri; nascevano il liceo femminile triennale²⁰ e il li-

¹⁸ G. Gentile, *La nuova scuola media*, Vallecchi Editore, Firenze 1925, p. 28.

¹⁹ La riforma Gentile aveva elevato a cinque anni la scuola elementare e a quattro anni il corso inferiore dell'istituto tecnico. Ciò significava che la preparazione dei giovani, nel momento di iscriversi al corso superiore dell'istituto tecnico, era senza dubbio più solida.

²⁰ Il liceo femminile viene istituito con il R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 (Titolo I, cap. 7). Vi si insegnavano: Lingua e letteratura italiana e latina; Storia e geografia; Fi-

ceo scientifico, sorto da una formale metamorfosi della sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico²¹.

L'istituzione del liceo scientifico e del liceo femminile rispondeva al progetto di creare alternative valide al liceo classico. Se in parte ciò si verificò per il liceo scientifico, soprattutto in seguito alla soppressione della sezione moderna dei licei, la medesima aspettativa fu totalmente delusa dalla creazione del liceo femminile. Tale istituzione, infatti, consentiva alle ragazze appartenenti ai ceti alti il completamento culturale dei quattro anni di scuola media di primo grado, senza tuttavia rilasciare alcun diploma professionalizzante né la possibilità di iscriversi ai corsi universitari. Era pensata come scuola senza un reale sbocco e, proprio per tale ragione, ebbe vita assai breve. Già nell'anno scolastico 1928-'29 tutti i licei femminili attivati nell'intero territorio erano stati soppressi, a riprova del fallimento della scuola e della formazione che dispensava. Fu l'effetto di «un errore da siciliano», come osò definirlo Prezzolini nel 1925²².

Nell'ordinamento gentiliano, emanato in regime di pieni poteri, così come la legge Casati, venne riproposta la struttura centralistica e classicocentrica della scuola sabauda. Il confronto è funzionale al nostro tema, in quanto svela quanta autorità ricoprissero per il filosofo siciliano l'istruzione classica e la scuola classica «la quale, per il suo valore nazionale ed educativo, avrà una netta preminenza sulle altre scuole destinate alla formazione dello spirito degli alunni»²³.

Nei pochi mesi impiegati per l'attuazione dei provvedimenti di riforma, l'istruzione media risultava organizzata secondo criteri palesemente conservatori e rispondenti a precise e dichiarate esigenze sociali e ideologiche: Gentile si adoperò per ripristinare la serietà degli studi, predisponendo un rigido sistema di esami, e per dar vita a un si-

losofia, diritto ed economia politica; Storia dell'arte (facoltativa); Lingua francese (facoltativa); Lingua tedesca o inglese; Disegno; Musica, canto e danza; Strumento musicale (facoltativo); Lavoro femminile ed economia domestica.

L'orario obbligatorio era di 24 ore settimanali nei primi due anni e 23 ore nel terzo. Raggiungevano il numero di 34 con le discipline facoltative.

²¹ In realtà il liceo scientifico è pensato come scuola tale da affiancare il liceo classico e il cui programma disciplinare avesse carattere e finalità umanistiche. Per tale ragione, ricorda nell'organizzazione più il ginnasio-liceo moderno che la sezione fisico-matematica degli istituti tecnici. Per approfondimenti sul tema, si veda MPI, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi Editore, Firenze 1941, p. 183.

²² Cfr. A. Casati, G. Prezzolini, *Carteggio (1911-1944)*, a cura di D. Continati, Ed. di Storia e Letteratura, Roma 1990, vol. II, p. 453.

²³ La chiara affermazione di Gentile è tratta da M. Bellucci, M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978, p. 213.

stema scolastico in cui le famiglie potessero scegliere il futuro culturale dei propri figli in base alle proprie reali possibilità e condizioni di classe. A tal fine si introduceva un «corso integrativo» triennale (R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185) che, successivo alla scuola elementare, aveva la finalità di approfondirne l'insegnamento disciplinare e di assicurare il rispetto dell'obbligo scolastico elevato dal ministro al quattordicesimo anno di età. Il grado inferiore della scuola secondaria diveniva, di fatto, scuola dell'obbligo.

In tal modo, nel poliedrico quadro degli istituti secondari si inseriva la scuola complementare, da intendersi come «canale di scarico». Con la sua istituzione, Gentile voleva dar prova di fedeltà al criterio dell'istruzione selettiva, voleva in altri termini frenare le iscrizioni di massa alle scuole secondarie preparatorie agli studi universitari. Stesso intento animava la creazione del liceo femminile di quattro anni e, come il liceo scientifico, privo di un corso inferiore: si accedeva ad esso al termine dei quattro anni di un corso inferiore della scuola media, ossia dopo il ginnasio, il corso inferiore dell'istituto magistrale o dell'istituto tecnico.

Nonostante l'incerta considerazione tributata a questa istituzione, essendo di sette anni contro gli otto di tutte le altre scuole secondarie, Gentile non privava le giovani, in realtà poco numerose che in essa decidevano di iscriversi, dell'incontro con il latino, con quel latino «prez-zemolo» di cui il filosofo infarci tutti gli ordini di istruzione secondaria. Sei ore settimanali di lingua e letteratura italiana e latina in ciascuno dei tre anni, un monte ore preponderante nelle complessive ventiquattro dei primi due anni e ventitre del terzo. Il riconoscimento e l'importanza riconosciuti alla preparazione disciplinare dettarono la nuova sistemazione strutturale dell'istituto magistrale, che con la riforma si faceva luogo di formazione culturale, svestendosi del carattere di apprendistato alla professione di insegnante: non più tirocinio per gli aspiranti maestri, bensì una solida preparazione disciplinare.

Si spiegava, così, l'inserimento del latino nel corso inferiore e nel corso superiore, una presenza ritenuta indispensabile per le qualità formative che il latino, più di ogni altra disciplina, era in grado di trasferire: latino per l'educazione linguistica, latino per l'acquisizione del senso storico, latino come veicolo per la costituzione di una stabile autocoscienza. Le finalità che l'esame di ammissione mirava ad accertare erano le medesime del liceo classico, per cui il testo, centrale nella pratica didattica, andava considerato come momento euristico, vale a dire come strumento di ricerca del senso recondito celato alle spalle di

ogni singolo termine. Nelle *Avvertenze* ai programmi d'esame d'ammissione alla 1^a classe liceale (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345), infatti, si insiste sul principio che: «L'esaminatore farà sempre prima esporre l'argomento scelto ad oggetto di studio, e poi si accerterà della capacità di tradurre i brani che si riferiscono all'argomento».

Il brano non doveva tradursi in una recitazione mnemonica, ma era necessario che si verificasse il procedimento inverso che, attraverso il contenuto riferito e la traduzione, verificasse la capacità del discente di aver fatto buon uso della grammatica: «Esclusa, quindi, ogni recitazione di imparaticci, occorre assicurarsi che la lettura sia stata realmente fatta e che abbia interessato e colpito l'anima del candidato»²⁴. Pur nelle scheletriche indicazioni programmatiche, si poneva in evidenza la necessità di valutare nella prova orale di latino le capacità espressive ed espositive, nonché la chiarezza, «dote precipua del futuro maestro»²⁵, nel presentare i passi scelti, anche in questo caso non per dar prova di memoria ma affinché «il libro sia per lui un ricordo concreto che all'occasione sappia ritrovare, e nel quale sappia subito rintracciare ciò che gli serve»²⁶.

Colorate di tinte umanistiche apparivano anche le scuole tecniche, che ora assumono connotati nuovi. Innanzitutto il ramo fisico-matematico andò a costituire il liceo scientifico di quattro anni, cui si accedeva dopo il ginnasio o il corso inferiore dell'istituto tecnico in assenza di un proprio corso inferiore. Aveva per fine «di sviluppare e approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle Facoltà di Scienze e di Medicina»²⁷, precludendone l'iscrizione alle facoltà di Lettere e Filosofia e di Giurisprudenza, che per eccellenza erano destinate alla formazione di coloro che avrebbero dovuto ricoprire posizioni sociali di prestigio.

Al termine dei quattro anni, i candidati dovevano sostenere due prove scritte di cinque ore ciascuna e una prova orale fondata sullo stesso programma previsto per il liceo classico, con la concessione di scelta fra i primi due punti del programma²⁸.

Quanto all'istituto tecnico, il latino entrava a convivere insieme alle altre materie di insegnamento del corso inferiore in una posizione

²⁴ Cfr. *Avvertenze* ai programmi d'esame d'ammissione alla 1^a classe del corso superiore dell'istituto magistrale (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345).

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Art. 60 del R.D. 6 maggio 1923, n. 1054.

²⁸ «1. Esame d'un periodo della storia romana con esposizione di un'opera di uno

privilegiata, ricoprendo il maggior numero di ore in tutti e quattro gli anni: sette al primo anno al pari della lingua italiana, sette al secondo anno, classificandosi di fatto come la disciplina cui si prestava più attenzione, sei e sei negli ultimi due anni.

L'inserimento del latino da parte di Gentile rispondeva a due principi fondamentali: il primo di carattere politico, per fronteggiare le polemiche circa la scarsezza culturale di chi, ammesso a iscriversi ai corsi universitari perché proveniente dalla sezione fisico-matematica, non possedeva neppure una rudimentale frequentazione con il latino; il secondo di natura ideologica.

Il pensiero neoidealista del ministro poneva la formazione dello spirito come primo obiettivo educativo della pratica didattica, «quale mezzo e fine per la preparazione alla vita civile e professionale», da realizzarsi a scuola attraverso una miscela disciplinare in cui il latino divenisse non una materia di studio ma la più importante materia per i futuri tecnici. Dopo una buona base di cultura generale, dal timbro umanistico, costoro si preparavano a specializzarsi nel corso superiore, là dove le discipline risultavano più adiacenti al tipo di formazione richiesta. Sia nella sezione di agrimensura, più tardi istituto tecnico per geometri, che in quella di commercio e ragioneria il latino spariva, lasciando il posto a discipline più specifiche²⁹, fra le quali le due lingue straniere nel corso di commercio e ragioneria.

Per l'Italia, che usciva dalla prima guerra mondiale con un evidente bisogno di ripresa, gli istituti tecnici non assunsero il ruolo di elemento storico latino, o di parte d'opera avente senso compiuto, e interpretazione di un brano dell'opera esposta.

Il candidato sceglierà uno dei seguenti autori:

Livio (*Ab urbe condita*, due libri), Sallustio (la *Catilinaria* e la *Giugurtina*), Tacito (un libro completo delle *Storie* o degli *Annali* o la *Germania*). Inoltre si chiederà al candidato di tradurre all'impronto qualche passo di Cesare.

2. Elementi di istituzioni, filosofia, cultura romana usando come fondi Cicerone, Seneca, Quintiliano, Plinio il Giovane, e interpretazione di un passo relativo a questi argomenti» (Cfr. Programma di latino: *Esame di maturità per i provenienti dal liceo classico*. R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345).

²⁹ Istituto tecnico.

Corso superiore – Sezione di agrimensura: Lettere italiane, Storia, Scienze naturali e geografia, Agraria, Computisteria rurale, Estimo, Chimica, Tecnologia rurale, Disegno, Matematica e fisica, Costruzioni e disegno di costruzioni, Topografia e disegno topografico, Legislazione rurale.

Corso superiore – Sezione di commercio e ragioneria: Matematica e fisica, Storia, Lettere italiane, Scienze naturali e geografia, Computisteria e ragioneria, Istituzioni di diritto, Economia politica, Scienza finanziaria e statistica, Prima lingua straniera, Seconda lingua straniera, Calligrafia, Chimica merceologica.

menti costruttori di forze nuove e capaci di consentire il progresso della vita civile del Paese; in altre parole, Gentile tralasciò la formazione di chi avrebbe dovuto occuparsi del progresso industriale dell'Italia³⁰, vista come area a prevalente economia agricola e non ancora come territorio che per la rinascita economica e per la crescita civile doveva concentrare le energie sul settore industriale.

La scuola per eccellenza, la scuola di completa formazione dello spirito, continuava ad essere il liceo classico che, nella riforma del 1923, ripristinava e rafforzava il carattere di istituzione aristocratica permettendo l'accesso a tutte le facoltà universitarie e, per logica conseguenza, frequentata dai rampolli delle classi abbienti che in futuro avrebbero costituito la classe dirigente. Le discipline umanistiche vi trovavano una dimora stabile e privilegiata e diveniva norma il parallelismo basato sui termini "lingue classiche/liceo-ginnasio" e "attività dello spirito". La similitudine si faceva nitida e prescrittiva: il liceo classico sta al latino e al greco, come la formazione sta all'attività dello spirito. Ma una tale formazione riguardava non la popolazione scolastica nella sua interezza e varietà, bensì coloro che fossero «capaci» e la capacità richiesta veniva dall'appoggio intellettuale, economico e morale delle famiglie.

L'aristocraticità trovava così la matrice della sua origine: il liceo classico era una scuola per pochi, poiché tendeva ad emarginare quanti per *status* sociale non appartenevano alle file delle classi alte del Paese e quanti non possedevano qualità e strumenti tali da percorrere il percorso che conduceva all'esame di maturità.

Dai programmi d'esame, orientativi e non dettagliati, emergono con evidenza le sostanziali novità didattico-metodologiche e formative con cui veniva pensato l'insegnamento del greco e del latino, non più finalizzato come in passato alla formazione del buon letterato, in grado di far bella mostra delle proprie abilità retoriche, ma mirante all'esercizio e alla conquista della padronanza spirituale, vale a dire all'acquisizione della libertà interiore, alla consapevolezza razionale delle proprie possibilità: autocoscienza, in altri termini. «Lo scopo apparente dell'istruzione classica, per la generazione che volge al tramonto» – scriveva Augusto Monti – fu quello «di far degli scolari dei "filologi", cioè di instillare nei discepoli lo spirito scientifico, di dare ad essi l'abito

³⁰ Si trattò di una delle lacune dell'impianto didattico della riforma Gentile. Il primato riconosciuto alla formazione umanistica, che celava la volontà di opporsi e cancellare il passato positivistico della cultura italiana, si impose non solo nelle scuole dichiaratamente classiche, ma anche nel liceo scientifico. Le conseguenze di tale impostazione ebbero eco anche sul piano sociale

dell'analisi, della ricerca del fatto, del fenomeno, e di attutire e soffocare in pari tempo in essi le native facoltà dell'intuizione, dell'immaginazione, le facoltà, per dirla in breve, "mitologiche"»³¹.

2.3 «Leggere, leggere, leggere»

Le anime della scuola classica italiana di fine Ottocento, lo scientismo e il filologismo, vennero definitivamente spazzate via da nuovi obiettivi culturali affermatasi nei primi decenni del Novecento, da criteri neoidealisti e nazionali che ebbero forte risonanza in campo pedagogico e, nello specifico, nella scuola classica. Dal canto suo la filosofia neoidealistica, che fa da sfondo alla riforma, si traduceva nel totale rifiuto di quell'impianto pratico e concreto con cui negli ultimi decenni dell'Ottocento si era tentato di rinnovare il ginnasio e il liceo classico, guidati da tensioni positivistiche e nella convinzione di rendere il ginnasio-liceo più consono ai nuovi tempi³².

Formazione dello spirito e senso storico, impostazione filosofica e storica allo studio, necessitavano una rifondazione della scuola italiana e una soluzione al problema che affliggeva l'istruzione classica. Difetti che Giacomo Leopardi aveva già individuato e che era solito ricordare nel suo epistolario³³. L'insegnamento della civiltà classica diveniva vitale per la preparazione culturale delle moderne generazioni, in virtù del proprio precipuo e distintivo carattere, ossia in nome di quel rapporto osmotico fra spirito dell'uomo e spirito del tempo che in essa era radicato.

La civiltà classica, dunque, andava appresa sui testi, letti e compresi, lasciando svanire la pratica di reputare il testo come il luogo delle minuzie grammaticali e sintattiche. Un principio molto caro a Gentile, il quale intendeva fondare l'insegnamento del latino e del greco, nonché della filosofia, sulla lettura diretta dei classici: il docente di materie classiche doveva principalmente leggere con i suoi allievi, suscitando in tal modo interesse e curiosità nella mente dell'adolescente, sviluppando la riflessività e acuendo le capacità critiche³⁴. E ancora: la

³¹ A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, cit., p. 14.

³² Si legga al riguardo il capitolo precedente.

³³ Cfr. P. Viani (a cura di), *Epistolario di Giacomo Leopardi*, Le Monnier, Firenze 1907, vol. I, p. 201. Lettera a Giuseppe Montani del 31 marzo 1819.

³⁴ Cfr. G. Gentile, *Per la riforma degli insegnamenti filosofici*, Battiato, Catania 1916, pp. 18-19.

lettura si elevava a strumento privilegiato per esercitare l'intelligenza, grazie al rigore con cui dal testo classico si estrapolava e si lasciava parlare l'anima dell'autore. Non dunque la lettura approssimativa, ma una pratica di traduzione rispettosa delle opere antiche; non traduzione a senso, bensì trasposizione in lingua italiana qualitativa e riverente dello spirito con cui i testi latini e greci avevano visto la luce.

«Leggere, leggere, leggere», e sulla lettura e comprensione, difatti, erano strutturate le prove d'esame, durante le quali il candidato doveva riferire il contenuto, dando così prova di non aver appreso mnemonicamente i passi e di possedere una conoscenza viva del mondo storico, morale e mitologico dei romani: tre *Vite* di Cornelio Nepote, includendo obbligatoriamente quella di Annibale, quindici favole minimo di Fedro, 300 versi almeno delle *Metamorfosi* di Ovidio o un'estensione pari di versi tratti dal *De natura Deorum* e *De legibus* di Cicerone, qualche poesia di Catullo o parti delle *Elegie* di Tibullo da recitare a memoria³⁵ nei 30 minuti della prova orale per l'ammissione alla 4ª classe ginnasiale.

Nel liceo si richiedeva soprattutto l'esposizione in riassunto delle opere studiate e veniva valutata la capacità del discente di trovare le parti corrispondenti a quanto stava ripetendo: brani scelti dalle *Lettere* e dalle *Orazioni* di Cicerone, *Ab urbe condita* di Livio, episodi completi del *De bello gallico* e dal *De bello civili* di Cesare, passi delle *Bucoliche*, dalle *Georgiche* e dall'*Eneide* di Virgilio, di cui andavano recitati a memoria minimo 100 versi³⁶. Per il greco valeva il medesimo principio: oltre a riportare il contenuto di testi in cui si palesassero nozioni atte a illustrare gli usi e i costumi dei greci, lo studente che doveva superare l'esame di ammissione al primo liceo classico doveva saper tradurre passi di opere di Luciano (fra *Dialoghi marini*, *Dialoghi degli dei*, *Dialoghi dei morti*), qualche ode di Anacreonte e alcune favole di Esopo.

L'immersione nel mare dei classici aveva luogo per i liceali in occasione dell'esame di maturità, là dove la preparazione doveva spazia-

³⁵ Va sottolineato che nei programmi d'esame stabiliti con la riforma del 1923 risultano indicati i limiti minimi di testo di cui il candidato deve dar prova di conoscenza. Queste indicazioni ricordano i programmi per il greco del 1911, firmati dal ministro della Pubblica Istruzione Credaro, in cui allo stesso modo erano evidenziati i limiti minimi. Negli anni immediatamente successivi a Credaro, il ministro Baccelli aveva cancellato le quantità di versi in prosa e in poesia accanto ai classici segnalati in programma.

³⁶ Programma di latino per l'esame di ammissione alla 1ª classe liceale.

re sia in senso cronologico che in quello degli autori e dei generi letterari³⁷.

Inoltre, alla conclusione del corso liceale l'attenzione dell'esaminare doveva incentrarsi sulle capacità mostrate dall'allievo nel collega-

³⁷ Programmi per l'esame di maturità per i provenienti dal liceo classico (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345).

Per la prova orale di latino:

«1. Esame d'un periodo della storia romana con esposizione di un'opera di uno storico latino, o di parte d'opera avente senso compiuto, e interpretazione di un brano dell'opera esposta.

Il candidato sceglierà uno dei seguenti autori: Livio (*Ab urbe condita*, due libri), Sallustio (la *Catilinaria* e la *Giugurtina*), Tacito (un libro completo delle *Storie* o degli *Annali* o la *Germania*). Inoltre si chiederà al candidato di tradurre all'impronto qualche passo di Cesare.

2. Elementi di istituzioni, filosofia, cultura romana usando come fonti Cicerone, Seneca, Quintiliano, Plinio il Giovane, e interpretazione di un passo relativo a questi argomenti.

3. Caratteri estetici dei principali poeti latini (Lucrezio, Catullo, Orazio, Tibullo, Propertio, Ovidio). Interpretazione di poesie: per le liriche di Orazio a scelta degli esaminatori; per gli altri poeti scegliendo dall'elenco dei passi indicati dal candidato.

4. Storia del costume romano con traduzione di qualche brano delle *Satire* e delle *Epistole* di Orazio o di alcuni *Epigrammi* di Marziale.

Oppure: La commedia palliata. Esposizione e traduzione d'una commedia di Plauto o di Terenzio.

5. Il pensiero cristiano: traduzioni di pagine scelte da Lattanzio, Tertulliano, S. Agostino.

6. Scrittori principali della letteratura romana.

7. Monumenti principali dell'arte romana riconosciuti e descritti su di un manuale di antichità classica. Loro distribuzione geografica».

Per la prova orale di greco:

«1. La poesia epica dell'età classica. Esposizione d'un libro dell'*Iliade* e di uno dell'*Odissea* e traduzione di brani scelti dall'esaminatore negli stessi limiti.

2. La lirica greca, caratteri di essa e traduzione di qualche carme o parte, o frammento di poeti elegiaci, giambici, melici da un testo con traduzione latina a fianco. L'esaminatore si accerterà che il candidato sappia trovare la corrispondenza tra la parola latina e la greca.

3. La tragedia greca. Esposizione e traduzione d'una tragedia di Eschilo, o Sofocle, o Euripide.

Oppure:

La commedia greca: Esposizione e traduzione di una commedia di Aristofane.

4. Le concezioni storiche dei greci. Traduzione di passi di Erodoto o di Tucidide indicati dal candidato, e di qualche facile passo di Senofonte a scelta dell'esaminatore.

5. La filosofia greca. Esposizione e traduzione di almeno un dialogo di Platone oppure di una parte di un'opera di Aristotele con traduzione latina a fianco.

Oppure:

Il diritto pubblico e privato greco in qualcuno dei suoi aspetti caratteristici, e traduzione di passi da Lisia scelti dall'esaminatore nell'orazione indicata dal candidato.

re le tre letterature, italiana, latina e greca, così che principali obiettivi di cui doveva essere accertato il conseguimento erano la buona traduzione in lingua italiana del testo latino e, al di là della lettura diretta in greco, la lettura di passi di opere greche con traduzione latina a fronte, in nome di un confronto «utile per la conoscenza delle due lingue»³⁸.

Il raggiungimento della maturità classica passava attraverso un *iter* irto e faticoso, costellato da programmi imponenti che richiedevano impegno e costanza agli allievi e ornato da numerosi esami di passaggio da una classe all'altra. Ad un esame di ammissione che era uguale per tutte le scuole ad esclusione della scuola complementare e che aveva lo scopo di accertare la possibilità di iscriversi alla prima classe del ginnasio, seguivano un esame di ammissione alla 4^a classe ginnasiale, un esame che regolava il passaggio al I liceo e, infine, l'esame di maturità con una commissione esaminatrice presieduta dal ministro e con l'esclusione degli insegnanti interni. Analizzando i dati statistici relativi ai risultati degli esami, si può a ragione desumere che la severità e il rigore rappresentavano le regole del sistema scolastico gentiliano.

Se si considera l'anno scolastico 1924-1925, infatti, la riprova di quanto affermato è evidente: dei 20.976 esaminati all'ammissione al primo anno del ginnasio, gli approvati furono 16.047 (76.5%), degli 11.720 all'ammissione al quarto ginnasio, il numero degli ammessi fu di 8.383 (71.5%). All'ammissione al primo anno del liceo classico ai 10.542 esaminati corrisposero 6.857 approvati (65%) e all'esame di maturità classica, in questo stesso anno, gli esaminati furono 8.733 e gli approvati 5.201 (59.5%). Per quanto riguarda il liceo scientifico, si contarono 2.545 esaminati per l'ammissione al primo anno e 1.636 approvati (64.3%); alla maturità gli 807 esaminati superarono solo in 451 (55.9%) la prova. L'ammissione al corso inferiore degli istituti magistrali fu prova d'esame per 5.476 alunni, di cui furono approvati 4.272 (78%). 5.665 gli esaminati all'ammissione al corso superiore, 3.815 gli

Oppure:

La politica greca di fronte alla Macedonia ed esposizione di una orazione di Demostene con traduzione di passi scelti dall'esaminatore.

6. Notizie della letteratura greca nel periodo alessandrino e interpretazione di qualche passo di Teocrito con traduzione latina a fianco.

7. Scrittori principali della letteratura greca.

8. Monumenti principali riconosciuti e illustrati su d'un manuale di antichità classica».

³⁸ Cfr. *Avvertenze* ai programmi d'esame di maturità per i provenienti dal liceo classico (R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345).

approvati (67.3%); 11.030 gli aspiranti alla abilitazione magistrale, ottenuta solamente da 6.651 candidati (60.3%)³⁹.

Le numerose prove di accertamento cognitivo-disciplinare erano riempite all'interno da piani orari fitti, i cui assi portanti erano dati dalle discipline umanistiche e filologiche e dall'impianto umanistico che, tuttavia, connotava tutte le materie d'insegnamento⁴⁰ e il cui monte ore più alto fra tutte le discipline era ricoperto dal latino e dal greco⁴¹, quest'ultimo difeso da Gentile a spada tratta.

2.4 I “ritocchi” alla Riforma

L'impopolarità della riforma, dovuta principalmente alla singolare struttura della scuola media e all'eccessivo rigore del sistema degli esami, fu alla base del «tradimento» della riforma stessa, un tradimento che snaturò con i numerosi ritocchi il suo impianto originale. I primi risultati successivi all'entrata in vigore del nuovo ordinamento, relativi dunque all'anno scolastico 1923-1924, fecero registrare una netta riduzione del numero degli allievi, non certamente imputabile alla diminuzione della natalità a seguito della guerra, una diminuzione delle scuole secondarie pubbliche, una percentuale bassa di ammessi. Elementi che costituirono il sostrato di proteste, soprattutto dal Meridione d'Italia, scioperi e costituzione di comitati di padri di famiglia che, preoccupati per la severità degli esami e per la riuscita formativa dei loro figli, reclamavano una modifica, in tempi rapidi, dell'ordinamento operato da Gentile.

Il filosofo neoidealista non accennava a cedere alle richieste, sempre più forti, e continuava a mostrarsi convinto assertore dei principi originari; anzi, il 29 agosto 1923 in un'intervista rilasciata al «Giornale d'Italia» tirava fuori tutta la sua grinta e affermava: «Come si fa a

³⁹ MPI, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, cit., p. 643.

⁴⁰ Ore settimanali complessive del ginnasio: 21 ore (1ª classe), 24 ore (2ª classe), 24 ore (3ª classe), 24 ore (4ª classe), 24 ore (5ª classe).

Ore settimanali complessive del liceo: 25 ore (1ª classe), 26 ore (2ª classe), 25 ore (3ª classe).

⁴¹ In particolare, per il latino erano previste, nel ginnasio: 8 ore (1ª classe), 7 ore (2ª classe), 7 ore (3ª classe), 6 ore (4ª classe), 6 ore (5ª classe). Nel liceo: 4 ore (1ª classe), 4 ore (2ª classe), 3 ore (3ª classe).

Per il greco, il cui studio si faceva iniziare nella quarta classe del corso ginnasiale, erano fissate nel ginnasio: 4 ore (4ª classe), 4 ore (5ª classe). Nel liceo: 4 ore (1ª classe), 4 ore (2ª classe), 3 ore (3ª classe).

trovar posto a tutti gli alunni? – io rispondo: – Non si deve trovar posto per tutti. – E mi spiego. La riforma tende proprio a questo: a ridurre la popolazione scolastica»⁴², e qualche anno più tardi, quando non più ministro sentiva di poter difendere con maggiore forza le sue idee, pronunciava il suo discorso al Senato vantando il merito di «aver ridato un'anima alla scuola italiana»⁴³.

«La scuola del '23 è, dunque, una scuola non fascista, bensì una scuola autoritaria e reazionaria, la quale, una volta riconfessionalizzata con il ritorno dell'obbligatorietà dell'istruzione religiosa nella scuola elementare, e la successiva estensione della stessa a tutti gli ordini scolastici (in seguito al Concordato del 1929), punta alla non liberale conservazione di un vecchio primato culturale, classico e nazionalistico»⁴⁴. E ancora, a proposito delle conseguenze culturali e sociali dell'impostazione classicocentrica di Gentile, degli approdi di un sapere, quello classico appunto, inteso quale garanzia unica e assoluta della formazione per quanti siano orientati a ricoprire gli strati superiori della società, afferma Gaetano Bonetta: «Primato questo [della cultura classica] che gerarchizza i saperi, classifica i bisogni culturali, penalizza e ghettizza la cultura scientifica, e permette così alla scuola di allontanarsi inevitabilmente dai processi reali della società ora sempre più vistosamente tendente alla manifestazione per l'intrinseca fisiologia e dinamica della società sempre più industriale»⁴⁵.

Non si trattava di una scuola fascista, dal momento che Gentile con il nuovo ordinamento scolastico andò a colpire proprio quelle classi che avevano favorito e reso possibile l'ascesa del fascismo, quei ceti medio-bassi ai quali non si concedeva alcuna possibilità di migliorare le proprie condizioni o coltivare aspirazioni per i loro figli; una scuola, di contro, con il compito reale di formare le future leve dirigenziali del Paese. E lo strumento di cui servirsi a tal fine fu, come è stato sottolineato, il ferreo e selettivo meccanismo degli esami. Da questo fondo traeva vita la politica dei «ritocchi», già all'indomani del delitto Matteotti e nei mesi successivi all'uscita del filosofo dal ministero del-

⁴² G. Gentile, in "Giornale d'Italia", 29 agosto 1923.

⁴³ L'occasione fu data dalla discussione in Senato, fra il 2 e il 9 febbraio 1925, circa il bilancio della Pubblica Istruzione. Gentile si trovò nelle condizioni di doversi difendere dalle critiche avanzate da varie associazioni, da sindacati e, in particolare, dal circolo dell'Accademia dei Lincei.

⁴⁴ G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997, p. 94.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 95.

la Pubblica Istruzione⁴⁶; dalla nuova situazione storica e sociale che venne a determinarsi si procedeva con una serie di atti e provvedimenti attraverso i quali il Fascismo tentava di “accontentare” le fasce sociali costituenti la base del movimento e che erano state quegli stessi gruppi sociali più colpiti dall’ordinamento del 1923⁴⁷.

La prima correzione della riforma fu operata dallo stesso Gentile e riguardò la scuola complementare che aveva deluso subito le aspettative circa le iscrizioni, di gran lunga inferiori alle attese. Il 15 ottobre del 1923 veniva varato un decreto, che dava risposta alla richiesta popolare di alleggerire il peso selettivo delle ammissioni e con il quale si istituiva, dalla terza classe, un corso integrativo biennale per preparare i giovani che frequentavano la scuola complementare a superare l’esame di ammissione al liceo scientifico o al triennio superiore dell’istituto tecnico⁴⁸.

Il ministero di Casati va considerato un momento di passaggio, durato meno di duecento giorni, durante i quali si imponeva la necessità di trovare soluzioni immediate alle questioni più contrastate della riforma. Si trattava, in particolar modo, di operare dei «ritocchi» o, stando alle dichiarazioni di Casati, «qualche addolcimento»⁴⁹ relativamente al tema degli esami e al peso delle discipline classico-umanistiche, rivalutando l’importanza delle materie scientifiche. Risulta con evidenza che Casati iniziasse il suo incarico governativo nell’intento di non stravolgere la struttura tracciata da Gentile e, di conseguenza, di non arrecare danno al sistema con una «controriforma»⁵⁰; suo proposito, fin dall’inizio, fu quello di correggere lievemente alcuni punti senza negare le linee portanti della riforma del predecessore.

Nel breve ministero furono varati due importanti decreti: il primo

⁴⁶ Gentile rassegnò le dimissioni il 14 giugno 1924, assieme ad altri tre ministri fascisti: Oviglio, ministro della Giustizia, De Stefani, ministro delle Finanze, Federzoni, ministro delle Colonie. Mussolini accettò solo le dimissioni di Gentile e il 1° luglio il ministero della Pubblica Istruzione passò alla direzione di Alessandro Casati, pronipote di Gabrio Casati, autore della prima legge scolastica italiana.

⁴⁷ F. Cambi, *La pedagogia borghese nell’Italia moderna (1815-1970)*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 120.

⁴⁸ Cfr. R.D. 15 ottobre 1923, n. 2370, artt. 1-2.

⁴⁹ Così si pronunziò in occasione dell’intervista rilasciata a Prezzolini per la rivista «La Nuova Scuola Italiana» nel 1924 (Cfr. «La Nuova Scuola Italiana», I, 1924, 41, p. 557).

⁵⁰ Sulla riforma Gentile e sulla controriforma che seguì, si veda in particolare il contributo di R. Gentili, *Riforma e Controriforma*, in AA.VV., *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 63-88.

(R.D.-L. 18 settembre 1924, n. 1487) modificava le aspre norme d'esame ed escludeva dalla sessione di luglio coloro che avrebbero riportato una sola insufficienza in più di due materie principali, valutando l'insufficienza in 5/10 e non più in 6/10. Il precedente decreto che regolava gli esami (R.D. 30 aprile 1924, n. 756) escludeva dalla sessione di luglio coloro che avevano insufficienza in tre materie minimo; si escludevano, inoltre, dall'esame di riparazione di ottobre i respinti a luglio in tre discipline e si fissava, come requisito per tutti i tipi di esame, ammissione, maturità e licenza, il voto di condotta, che non doveva essere inferiore al sei. Il secondo decreto (R.D. 16 ottobre 1924, n. 1923) correggeva i programmi e gli orari con significato particolare per le "nostre" discipline classiche e per i risvolti sociali che in esso si celavano. La formazione umanistica, pur continuando a primeggiare in tutte le scuole secondarie del Regno, subiva la crescente considerazione della necessità di una formazione scientifica tanto che, al di là dell'aumento dei licei scientifici su tutto il territorio, anche all'interno dei programmi e degli orari dei licei classici e degli istituti magistrali si mirava a portare una ventata di cultura scientifica, aggiungendo un'ora negli ultimi due anni del liceo e riducendo a cinque l'insegnamento della lingua latina al quarto anno del corso inferiore dell'istituto magistrale.

In questo caso, il latino pagava le spese della correzione che si voleva apportare all'impostazione classicocentrica del '23, alla volontà che era stata di Gentile di relegare al "secondo" posto le discipline scientifiche anche nelle proprie naturali dimore; e ancora, le modifiche didattiche e organizzative si traducevano, in un crescendo sino alla «riforma De Vecchi», in un'operazione di fascistizzazione attraverso l'imposizione di programmi rigidi, dettagliati e antiliberali, che riducevano ogni libera iniziativa degli insegnanti e che, come principale finalità, prescrivevano la divulgazione nei giovani della cultura fascista. Ciò valeva in modo particolare per le discipline classiche, considerate alla stregua di tutte le materie umanistiche un ottimo strumento di controllo e di propaganda culturale e politica.

Si proseguiva sulla linea dei ritocchi e, «primo tradimento»⁵¹ vero della riforma come osò scrivere Gentile in una lettera a Bottai nel 1925, si verificò con il fascista Pietro Fedele, salito alla Minerva il 5 gennaio 1925 e noto per essere uno dei più fervidi oppositori della *Lex*

⁵¹ A riguardo si veda, fra i tanti, G.A. Cornacchia, *Il latino nella scuola dell'Italia unita*, Patron, Bologna 1979, p. 121.

Gentile. L'opera di revisione e, in concomitanza, le rassicurazioni a Gentile da parte di Mussolini, relativamente all'impegno di non stravolgere l'impianto della sua scuola, procedevano con le prime concessioni alle richieste del popolo borghese; fra queste, l'annosa questione degli esami, che era tornata ad agitare gli animi a seguito delle copiose bocciature nella sessione di ottobre 1925. A tal riguardo, Fedele reputava opportuno, e politicamente consigliato, concedere un terza sessione di esami⁵² e, come secondo provvedimento didattico, ritenne fondamentale alleggerire i programmi, levigandone rigore e severità⁵³.

Qualche anno più tardi interveniva, a sostegno del ministro, Mussolini in persona il quale espresse la propria opinione favorevole ad un assottigliamento del carico disciplinare richiesto agli esami. Si correva il rischio di trasformare gli studenti, già indeboliti emotivamente e fisicamente dalla guerra, in tanti ipotetici nevrastenici e depressi. In linea con le posizioni del Duce, anche il generale Badoglio soleva sostenere – scrive Charnitzky – che «il gran numero di diplomati riformati alla visita di leva si spiegava con l'esaurimento intellettuale causato dall'esame di stato: egli chiese, perciò, nell'interesse di una efficiente difesa nazionale, un taglio dei programmi e un potenziamento dell'esercizio fisico»: «Le loro [degli studenti] famiglie ed essi furono sottoposti a tutte le privazioni materiali della guerra e all'enorme choc morale e nervoso della guerra. Sono generazioni debilitate. C'è il caso – forzandole – di farne delle generazioni di nevrastenici candidati al manicomio o al suicidio»⁵⁴.

2.5 Le contraddizioni del Regime nei programmi scolastici

Sullo sfondo della tendenza revisionistica e del contrasto fra i fautori dei ritocchi e i seguaci di Gentile⁵⁵, si collocano tre momenti prin-

⁵² R.D. 31 dicembre 1925, n. 2473.

⁵³ In breve gli interventi di Fedele furono l'alleggerimento degli esami, l'abolizione del sistema di raggruppamento delle discipline, la trasformazione della scuola complementare in scuola secondaria di specializzazione e la reintroduzione del tirocinio nell'istituto magistrale.

⁵⁴ J. Charnitzky, *Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., p. 226.

⁵⁵ Fra questi vanno ricordati, in particolare, Ernesto Codignola, Lombardo Radice e, con argomenti diversi, Ugo Spirito che ammirava la severità di fondo della scuola di Stato che, con la riforma del 1923, assolveva al compito di vera formazione delle classi dirigenti italiane.

cipali per l'insegnamento del latino e del greco: le modifiche agli orari e ai programmi delle scuole medie a nome del ministro Giuliano⁵⁶, le disposizioni del 1933 del ministro Ercole sui programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale⁵⁷ e, nel 1936, l'approvazione degli orari e dei programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica sotto il ministero di De Vecchi⁵⁸.

Il latino, *in primis*, e il greco continuavano ad imporsi e a godere di alta considerazione; la loro presenza nei *curricula* didattici degli istituti secondari era, come in passato, massiccia. Tuttavia si avviava quel processo di revisione della loro valenza formativa che sarà oggetto di discussione per molti anni ancora, almeno istituzionalmente fino alla creazione della scuola media unica del 1962. Non solo: iniziava in questi anni quella distorsione dello statuto epistemologico che costituirà una delle cause maggiori di opposizione alla presenza delle lingue classiche negli scenari scolastici italiani.

I programmi d'esame del terzo decennio del XX secolo, vale a dire quelli del 1930, del 1933 e del 1936, mutavano i vettori direzionali seguiti da Gentile e indirizzavano l'insegnamento del latino e del greco alla selezione dei talenti attraverso uno strumentale ritorno all'eccessivo grammaticalismo e, soprattutto, all'analisi logica. Veniva meno il ricorso ai testi classici quali fonti di sviluppo delle capacità critiche e quali strumenti preziosi di ricostruzione delle origini storiche: si faceva piuttosto leva su un nuovo statuto epistemologico e formativo di discipline che devono servire alla società fascista per individuare i "dotati", per selezionare «coloro che solo le cime del difficile tentano»⁵⁹.

La funzione pratica del latino trovava ragion d'essere in accordo con l'ideologia del tempo e si giustificava nell'inserimento nella scuola media comune dei giovani desiderosi di proseguire il loro *iter* formativo nella scuola secondaria e superiore. In altri termini, il latino assolveva ad un plurimo compito che, dalla cura di una formazione culturale degli allievi, assorbiva anche quella di una educazione morale e mentale, assolvendo nel contempo al dovere sociale di discernimento dei più valenti.

Alla mutata valenza delle lingue classiche era associata una diversa

⁵⁶ R.D. 5 novembre 1930, n. 1467.

⁵⁷ R.D. 29 giugno 1933, n. 892.

⁵⁸ R.D. 7 maggio 1936, n. 762.

⁵⁹ G. Bottai, *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*, Istituto di studi romani, Roma 1942, p. 9.

metodologia d'insegnamento che poneva il latino e il greco in una fitta rete di relazioni disciplinari. E in una complessiva unità d'insegnamento⁶⁰, che non permetteva ad alcuna disciplina di essere «parte per sé stessa»⁶¹, anche le lettere antiche possedevano una loro precisa finalità, «l'acquisto da parte dei giovani di una cultura unitaria e viva, della cultura fascista»⁶².

Con i programmi d'esame del 1930 e del 1933, scopo dell'esame non era, anzi non era solo quello di accertare le conoscenze acquisite dall'allievo grazie alla memoria, quanto piuttosto di valutare le attitudini di ciascuno per le future scelte, precisando che l'esame «deve essere non un inventario di cognizioni, ma un'esplorazione di attitudini»⁶³. Il contenuto dei passi letti rimaneva il pilastro delle lingue classiche ed era finalizzato principalmente a svelare il pensiero dell'autore, insieme ai valori morali e civili del mondo cui apparteneva; si mirava, in altri termini, a cogliere, accertandosi che di ciò lo scolaro fosse capace, l'intreccio delle relazioni fra passato e presente. I testi, oggetto d'esame, costituivano il momento dell'approccio alla civiltà classica sotto il profilo storico e artistico e divenivano, quindi, tutt'altro rispetto alla verifica della preparazione puramente grammaticale⁶⁴. L'elemento storico doveva primeggiare nel disegno pedagogico seguito dall'insegnante, dal momento che «importa in special modo che il candidato mostri che oltre a conoscere la lingua e quel tanto che può, per i suoi studi, della civiltà classica, intenda anche quanto di più vivo e manifesto di tale civiltà parla alla coscienza dell'uomo moderno»⁶⁵.

⁶⁰ Cfr. *Avvertenze generali per l'insegnamento*, tratte da R.D. 7 maggio 1936-XIV, n. 762. Al punto 2, inoltre, viene specificato chiaramente che: «È appunto per questo criterio unitario, dal quale l'insegnante non deve mai prescindere, che lo studio delle opere latine degli scrittori dei secoli XIV, XV e XVI viene affidato al professore di lettere italiane. È un criterio meramente retorico quello del differenziamento linguistico delle opere, come se il latino del Petrarca o del Poliziano sia realmente la stessa cosa di quello di Cicerone o di Virgilio, e Petrarca e Poliziano quando scrivono in latino cessino di appartenere alla letteratura italiana».

⁶¹ *Ibidem*, punto I.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame* (R.D. 29 giugno 1933, n. 892).

⁶⁴ Nelle *Avvertenze* al programma di latino per l'ammissione alla quarta classe ginnasiale si legge: «Dovrà risultare che i primi passi dell'insegnamento umanistico sono stati accompagnati non solo *dal necessario tirocinio grammaticale e lessicale* ma anche [...] da ovvie osservazioni e notizie sul valore artistico e storico delle letture fatte».

⁶⁵ La citazione è tratta dal testo delle *Avvertenze ai programmi di lettere latine per l'esame di maturità* dei provenienti dal liceo classico (R.D. 29 giugno 1933, n. 892). Le stesse argomentazioni valgono per le lettere greche.

In piena temperie fascista vedevano la luce i programmi per le scuole medie approvati dal ministro De Vecchi di Val Cismon, che possono essere considerati lo specchio di tutte le evidenti contraddizioni del regime, simboleggiate persino dai programmi d'insegnamento. Con i programmi del 1936 risultava chiara la premura pedagogica di perseguire l'unità dell'insegnamento, funzionale per ovvie ragioni storico-politiche all'acquisizione della cultura fascista «unitaria e viva».

A tal fine, si procedeva ad un accorpamento delle cattedre di italiano, di latino e di greco nel ginnasio-liceo, il cui docente unico rivestiva la funzione di coordinatore, orientando la sua attività allo studio delle letterature attraverso la lettura diretta di passi di autori classici italiani, latini e greci. Va, tuttavia, osservato che, se l'aspetto storico e culturale veniva posto in prim'ordine nell'analisi degli autori e delle loro opere, d'altra parte si esortava per le lingue classiche alla recitazione mnemonica. In questo clima e sulla medesima confusione di fondo si passava ad approntare i programmi del 1940 per la scuola media, il testo delle cui *Avvertenze* ha tutta l'aria di apparire un trattato di retorica in cui alle solenni espressioni non facevano riscontro la pienezza e la consistenza del contenuto. Infatti, così si legge: «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. [...] Di tutte le discipline, pertanto, il latino è quella che meno sopporta le minute pedanterie, gli astratti paradigmi e i rigidi schematismi. [...] Impegnare la personalità dell'alunno con l'insegnamento del latino è possibile sol che si sappia scoprire e far scoprire il suo segreto, che consiste nell'essere sempre gara e cimento. [...] Porre, pertanto, l'alunno di fronte al latino come di fronte ad una nobile prova, è il più saggio degli accorgimenti didattici» (R.D. 30 luglio 1940, n. 1174).

Inevitabile sottolineare come perseverasse anche in questi anni quell'aura di declino degli studi classici e come si andasse affermando la tendenza a introiettare i problemi didattici e, in particolare, quelli relativi all'insegnamento del latino e del greco nel quadro delle più generali esigenze politiche⁶⁶. Il latino diventava argomento di dibattito e di esposizione di posizioni variegata; le incessanti quisquiglie trovavano ragion d'essere nella relazione del tema come quello di una scuola

⁶⁶ Cfr. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939, pp. 272-273: «In capo alla riforma sta un'esigenza politica. L'esigenza didattica, che dovrà strettamente aderirvi, verrà dopo. [...] Si tratta di farle confluire in un indirizzo unitario».

media unica tracciata da Bottai, una scuola fondata sul latino e finalizzata a rintracciare le attitudini dei giovani allievi.

Tra gli intellettuali pedagogisti, che più fecero sentire la voce del dissenso, va ricordato Giovanni Calò, il quale criticava fortemente la proposta di una scuola media unica, appellandosi alla causa della difesa della lingua latina e probabilmente preveggendo il tradimento di cui il latino sarebbe stato vittima negli anni a venire.

Il panlatinismo, mira del regime, ottenuto mediante una scuola media per tutti era temuto e osteggiato come la rovina stessa del latino e del suo insegnamento, poiché «il latino sarebbe necessariamente costretto e angustiato entro una ressa di materie necessariamente più numerose e di programmi necessariamente più densi quali devono essere in una scuola unica. [...] Che lo si possa studiare sul serio, con larghezza di orari, con intensità e profondità d'applicazione, è assolutamente assurdo sperarlo»⁶⁷. Il classicismo infatti, sosteneva Calò, «o è midollo di leone o non è niente», per dire che l'insegnamento del latino richiede massima serietà degli studi e disponibilità di tempo necessario ad un efficace apprendimento. Si trattava di restituire vigore alla massima della serietà degli studi, in particolare di quelli classici, e al principio del severo rigore da trasferire nella pratica didattica, dal momento che «anche se spogliato di minuzie e regole meno importanti, lo studio del latino resterà sempre uno studio serio, che non consentirà distrazioni ed abbandoni»⁶⁸.

⁶⁷ G. Calò, *Cultura e vita, maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, La Scuola Editrice, Brescia 1939, pp. 492-499.

⁶⁸ A. Marsili, in "Italia" del 23 agosto 1941. Numerosi, tuttavia, gli interventi sull'argomento rintracciabili nei periodici di questi anni, come «Scuola e Cultura», rivista diretta da E. Scaccia Scarafoni, «Tempo di Scuola» di stretta osservanza fascista e sotto la direzione di Nazareno Padellaro, «Per lo studio e l'uso del latino» contenente tre rubriche *Lo studio e l'uso del latino nel mondo*, *Pro lingua latina divulgando*, *Il latino nella scuola media*, dirette da Carlo Galassi Palazzi.

Il fascismo, Bottai e la tradizione classica

3.1 L'abito politico della scuola

Intensi malumori fra uomini di scuola, accese critiche provenienti dagli ambienti universitari, forti polemiche espresse dai comitati dei padri di famiglia e personale insoddisfazione del Duce per l'operato di De Vecchi sono state le ragioni del passaggio della Minerva a Giuseppe Bottai. Questi il 15 novembre 1936 assunse l'incarico ministeriale di riformare globalmente l'ordinamento scolastico italiano. Riforma e non prosecuzione della politica dei ritocchi che, infine, aveva determinato l'oblio del pensiero centrale animatore della riforma Gentile. Con Bottai la scuola indossò un abito politico, in conformità con l'analogia insita e voluta dal Fascismo fra la sfera formativa e didattica e quella sociale e politica. Di prim'ordine, infatti, appariva la necessità di instaurare un collegamento fra la nuova situazione economica di un'Italia in guerra e bisognosa di una ripresa e l'esigenza di una istruzione tale da risultare consona alle reali condizioni sociali e alle richieste avanzate dal mondo del lavoro.

La progettata riforma, tuttavia, prendeva spunto da elementi agiuntivi e non secondari: in particolare, a dare moto al meccanismo della revisione e della ristrutturazione educativa furono le considerazioni circa il divario ideologico fra cultura umanistica e cultura del lavoro, il pregiudizio assai diffuso fra gli italiani nei confronti della scuola tecnica dispensatrice di una formazione agli occhi dei più secondaria, la parallela perdita di prestigio della cultura umanistica e il conseguente ripiegamento di tanti e troppi giovani nel liceo classico che ormai aveva aperto le porte a tutti.

A differenza di Gentile, le questioni enunciate trovavano nella mente del nuovo ministro una trattazione diversa, una risoluzione che, ben lontana dal ripristinare metodologie elitarie e selettive, affrontava il

problema rovesciandone le angolazioni di analisi e, di conseguenza, riordinando e “risanando” la vera scuola del popolo, ossia la scuola di avviamento professionale. Diversamente da Gentile, inoltre, il generale problema della scuola non assumeva con Bottai alcuna dimensione filosofica e intellettuale. La divergenza tangibile fra ramo classico e sezione tecnica, così come il contrasto fra scuola e politica e fra universo dell’istruzione e mondo produttivo, restava agli occhi di Bottai il groviglio problematico da sciogliere.

La necessità, dunque, di un rinnovamento della società e dell’intero sistema scolastico italiano non trovava conforto ed elementi di sviluppo nella tradizionale e conservatrice struttura dell’istruzione classica, ovvero di quel liceo che continuava a percorrere le note strade di un metodo didattico a lungo provato e considerato immutabile. Il rigore dell’analisi logica e l’assidua lettura dei classici costituivano gli elementi della formazione dei giovani, per sorte destinati al raggiungimento delle vette elevate dei ranghi sociali.

Il Fascismo, dal canto suo, alimentava il perpetuarsi di questa pratica educativa, proponendo ed estendendo l’insegnamento del latino ad una popolazione studentesca notevolmente accresciuta. Il latino imperiale costituiva l’oggetto di un apprendimento concentrato su una massiccia dose di regole grammaticali, nei quadri di una contorta convinzione secondo la quale la pedissequa concentrazione prestata dagli adolescenti nello studio delle norme grammaticali e delle strutture morfo-sintattiche greche e latine, oltre ad agevolare lo sviluppo delle abilità mentali, rappresentasse un esercizio di condotta morale, un modo di educare l’inquietudine adolescenziale alla moderazione, preziosa dose per il “buon” inserimento nella vita fuori dalla scuola. «Dalla grammatica all’etica il passaggio era breve!». Il rigoroso procedimento di studio del greco e del latino, intriso di eccessivi esercizi sulla sintassi dei casi e del periodo, alimentato da liste di forme grammaticali irregolari, rappresentava, infatti, la certa acquisizione da parte dei giovani di un abito mentale “ordinato” e razionale. In altri termini, la misteriosa e impegnativa strutturazione frasale dei classici determinava una altrettanto logica e regolare formazione mentale: «La sintassi dei casi e del periodo, quell’accanito compitare ablativi in *i* e in *e*, genitivi irregolari; gli infiniti modi di rendere una proposizione finale, i rapporti misteriosi intrattenuti da protasi e apodosi con congiuntivi e condizionali, l’interminabile corredo insomma delle regole e delle eccezioni di una grammatica assolutamente preponderante che sopravvive nell’avvicinarsi delle generazioni di studenti come memoria cantile-

nante sul ritmo di “spero, promitto e iuro reggono l’infinito futuro”, si esaltava in una sorta di zelo ciceroniano che accomunava padri di famiglia ed insegnanti nella rassicurante convinzione che quel tacito “*laboravimus fidenter*” attribuito ai loro figli propiziasse alla loro edificazione morale il soccorso moderato e conservatore di un’etica che prim’ancora che nel trattato dei doveri viveva nel rigore della *consecutio temporum*»¹.

Proprio qui risiedeva il rovesciamento, attuato da Bottai e più in generale dal Regime, della filosofia idealista su cui Gentile aveva costruito la riforma del '23: la scuola classica pensata dal filosofo siciliano aveva fatto del latino e del greco i cardini di una istruzione tesa alla formazione dello spirito. Con l’ordinamento fascista era venuta meno la finalità principale della scuola classica gentiliana, vale a dire la formazione dello spirito, era scomparsa la vocazione ad una cultura disinteressata capace di dare impulso alle qualità interiori dell’uomo e di consentire l’acquisizione di giudizio critico che equivaleva a conquista della libertà interiore. Qualche anno più tardi Antonio Gramsci parlerà del fine disinteressato con cui si insegnavano il latino e il greco, discipline scevre di ogni immediato riscontro pratico. Tale studio «appariva disinteressato, perché l’interesse era lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l’assorbimento e l’assimilazione di tutto il passato culturale della moderna civiltà europea» e in ciò consistevano, secondo l’autore, il prestigio e la grandezza della vecchia scuola dimora di uno studio fondato sul sistema grammaticale greco e latino. Il principio dell’interesse e del riscontro pratico immediato è stato il fattore principale che ha causato la crisi degli studi classici e, più in generale, della scuola, determinando come conseguenza l’oblio della principale finalità educativa, vale a dire la formazione del carattere e della personalità. Parallelamente alla perdita di prestigio della cultura classica si assiste ad un più intenso proliferare delle scuole professionali².

Si poneva ora, di contro, in primo piano un modello formativo retto su basi diverse e opposte a quelle del 1923, si diffondeva un modello educativo tutto fondato sulla professionalizzazione, consono ad una società che rivolgeva alla scuola la richiesta di formazione professionale e che si addiceva a quelle fasce sociali, piccolo-borghesi, ostili al

¹ A. Scotto Di Luzio, *Il Liceo classico*, il Mulino, Bologna 1999, p. 159.

² A. Gramsci, *Gli intellettuali e l’organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma 1971, p. 142.

meccanismo di selezione ed esclusione da specifiche attività e professioni, appannaggio di una ristretta classe sociale. Il curriculum che la scuola classica continuava a proporre veniva messo sotto accusa e, d'altro canto, l'istruzione tecnica subiva una riqualificazione sociale, rivitalizzando il manicheo dualismo fra cultura classica e cultura tecnica.

A ben guardare, durante gli anni Trenta, nonostante la politica dei ritocchi e la definizione di un nuovo ordinamento scolastico operata da Bottai, il piano di Gentile non ne usciva privato delle sue caratteristiche strutturali. Il vero tradimento andava al di là delle modifiche nel meccanismo di selezione e nell'alleggerimento degli orari e dei programmi d'esame; l'atto di snaturamento della riforma Gentile si celava dietro il binomio scuola-politica e, dunque, dietro la relazione istruzione-formazione pratica, politica, corporativa. Il problema, infatti, risiedeva nella fascia mediana della scuola, in quel settore medio dell'educazione che necessitava, in questi anni in particolare, una unità strutturale.

Da qui nasceva l'ipotesi, ventilata e auspicata da più di cinquant'anni³, della scuola media unica e si riproponeva con una luce diversa il tema delle lingue classiche, del latino *in primis*, con implicazioni circa la definizione della loro finalità formativa. In altri Paesi d'Europa le ipotesi di creare una scuola media unica emersero a intervalli temporali frequenti. In Francia, ad esempio, la riforma del 1923, che porta il nome di Bérard, estendeva il latino a tutti per almeno quattro anni dell'istruzione secondaria e il greco per almeno due anni. In Austria fu avanzata la proposta di una scuola media, successiva alla scuola primaria unica di quattro anni. La scuola media inferiore, quadriennale, si ramificava al terzo anno in tre indirizzi: scuola media con latino, scuola media con lingue moderne, scuola media di cultura nazionale. In Italia l'obiettivo del progetto veniva palesato nel discorso «Sul bilancio dell'Educazione Nazionale» pronunciato alla Camera dei Deputati il 17 marzo 1937⁴, in cui i concetti di unità e di vita attiva, vale a dire di vita fondata sul lavoro, esortavano alla creazione di un settore medio derivato non da una semplice comunione di classico e tecnico, da una «miscela» che – affermava Bottai – « può, a lungo anda-

³ I primi progetti di unificare il grado inferiore della scuola secondaria risalgono al 1861. In proposito, si veda Capitolo 1, *intra*, pp. 25-47.

⁴ Il testo della relazione si trova inserito in G. Bottai, *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze 1941, pp. 31-34.

re, darci davvero una cultura “media”; ma “media” nel senso di “mediocre”»⁵, bensì dalle esigenze sociali, nazionali e politiche.

La nuova scuola media proposta da Bottai nasceva con finalità nuove e altre rispetto a quelle dei vecchi corsi inferiori delle scuole secondarie. Allo stesso modo, «il problema, che è politico, che è scolastico, che è morale, appare, in pieno, un problema di difesa della cultura», poiché «tutta la scuola che non sia animata da un serio e preciso concetto della cultura e della vita, è una cattedra di retorica»⁶. Sono già manifeste, prima ancora di enunciare nei particolari l’impianto del sistema scolastico pensato da Bottai, le linee generali dell’ideologia pedagogica fascista. La Carta della Scuola⁷, presentata al Gran Consiglio del Fascismo nel 1939, è la fonte storica più fedele per ricostruire ciò che avrebbe potuto significare, per l’Italia e per la scuola italiana, una simile operazione di indottrinamento e un tale progetto formativo dei giovani del nostro Paese.

La condizione prima che non determinò la possibilità di una piena attuazione del piano va ricercata nello sconvolgimento provocato dalla guerra che, di lì a poco, segnò la tappa della distruzione materiale e della fine della dittatura del Regime; al tempo stesso impose un nuovo scenario su cui dover apporre il sigillo della ricostruzione, non solo fisica ma anche e principalmente morale, e del risanamento di una scuola, d’ora in avanti, ispirata a principi nuovi di libertà e di democrazia.

La novità senza dubbio più eclatante sotto il ministero di Giuseppe Bottai, ossia la proposta di creare una scuola media unica, avrebbe dovuto ricoprire, nella mente del ministro e nel pensiero del Duce, un ruolo sociale di alto prestigio. Infatti, la scuola media unica diveniva l’istituzione deputata ad accogliere i giovani provenienti dalla piccola e media borghesia, assicurando di conseguenza la possibilità di mobilità sociale e formando quelle classi sociali che più sostenevano il Fascismo. In realtà, l’unificazione del ginnasio, dell’istituto tecnico e magistrale inferiore da cui sarebbe sorta la scuola media si rivelò a ben

⁵ *Ibidem*, p. 32.

⁶ *Ibidem*, pp. 33-34.

⁷ È importante notare l’uso del termine «Carta» che, come Bottai tiene a sottolineare, nel lessico fascista assume il significato di documento «che proclama tutti i principi fondamentali, secondo la nostra dottrina – concetto, funzione e struttura della Scuola – ai quali dovranno attingersi, di mano in mano, le norme giuridiche per concretare le future leggi; un documento destinato, perciò, a rimanere valido e in atto, anche quando singoli provvedimenti si dimostrassero, col tempo, superati». Cfr. *Ibidem*, pp. 382-383.

guardare un atto privo di qualsiasi carattere democratico. La scuola media di Bottai evidenziava la sua natura volutamente selettiva, in cui la funzione di distinzione dei migliori era affidata all'insegnamento del latino e la funzione livellatrice al severo esame di ammissione. Bottai guardava all'Italia da una prospettiva diversa rispetto a Gentile: non si pensava a un Paese contadino, ma ad uno Stato in crescita e ad una società industriale che necessitava di una formazione culturale aderente ai tempi e alle esigenze del momento.

Pur non rinnegando esplicitamente l'architettura scolastica di Gentile, di fatto la Carta della Scuola finì con lo smantellare l'impianto definito nel 1923, ponendo sul piedistallo l'idea di una formazione culturale congiunta ad una preparazione per così dire politica e, meglio, militare; veniva rigettata la finalità di una formazione disinteressata, tesa alla cura dello spirito e non a preoccupazioni pratiche, concrete e quotidiane. Bottai nel presentare le linee del suo disegno riformatore, ne evidenziò la continuazione rispetto alla riforma del '23, rispondendo a quanti parlavano di abbattimento delle pareti dell'architettura scolastica tracciata da Gentile. Bottai stesso precisò, in occasione di una conferenza tenuta a Palazzo Zuccai il 2 giugno 1939, che i principi della sua riforma si innestavano sull'operato della riforma del '23, ribadendo che quella di Gentile fu in realtà la prima riforma del Fascismo che prendesse in esame in maniera sistematica tutto l'intero sistema scolastico e non un solo settore dell'istruzione. Fin dal discorso pronunciato a Cremona il 22 novembre 1938, il ministro dell'Educazione Nazionale, citando il Duce, ripeteva che quella di Gentile fu davvero «la più fascista delle riforme fasciste» e simile affermazione era colorata dalla volontà politica di porre in continuazione il suo progetto con quello del '23. D'altra parte, di continuazione parlava lo stesso Gentile in un articolo, uscito sul "Corriere della Sera", 22 marzo 1939: «La Carta della Scuola non fa punto e daccapo, ma continua».

La congiunzione scuola-politica, evidente e confessata, era l'elemento su cui si insisteva per divulgare la magnificenza del nuovo piano operativo e, soprattutto, l'alto interesse che il Regime riversava sul problema dell'educazione della gioventù italiana. In altri termini, era argomento di vanto del Fascismo: un motivo per accreditare il partito di fronte alla nazione e per ricevere il consenso popolare.

La scuola, dunque, diveniva una regione della grande Nazione Fascista, contribuiva alla costruzione e allo sviluppo dello spirito del Paese, educava l'uomo in tutte le sue dimensioni, preoccupandosi non solo dell'aspetto intellettuale, ma avvezzandolo all'amore per lo Stato di

appartenenza, allenando le qualità morali e fortificando quelle fisiche. Da questo punto di vista e nella concezione di una scuola che fosse intimamente politica, si comprende la valenza riconosciuta alla cultura umanistica, intesa come patrimonio di valori immortali di cui ciascuno individuo doveva acquisire consapevolezza e in cui ciascuno doveva rintracciare il segno delle proprie radici.

Il latino e il greco, espressione del mondo classico e della tradizione italiana ed europea, venivano posti al centro dei *curricula* formativi; il corso triennale della scuola media, la scuola dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni e, perciò, il grado più complesso dell'intero sistema per le implicazioni legate all'età, allo sviluppo intellettuale e per i coinvolgimenti con le future scelte intellettuali e professionali⁸, diveniva la dimora stabile del latino cui si attribuivano virtù taumaturgiche e funzioni educative nuove e consone alla stagione politica. Al di là, infatti, della derivazione storica e del ricorso alle lingue classiche per scendere negli alvei della tradizione, il latino in particolar modo era preso come lo strumento per attuare quella selezione di talenti già a partire dai giovani fra gli undici e i quattordici anni⁹.

3.2 La selezione dei talenti

A ben guardare, tuttavia, la nuova scuola era tutt'altro che scuola unica, obbligatoria e aperta a tutti: essa accoglieva, infatti, solo coloro che avessero superato un esame di ammissione. Ciò equivale a dire che la selezione aveva luogo sin dall'inizio dell'istruzione post-elementare, onde evitare di inglobare senza criterio masse di allievi più idonei a frequentare scuole artigiane e professionali. L'appellativo di «unica», quindi, rianimava false speranze e nel contempo tradiva nella sostanza le aspettative dei più, in virtù principalmente di quell'esame sanzionatorio iniziale e dell'esame conclusivo attraverso il quale si verificava-

⁸ Cfr. E. Passoni, *Panorama scolastico italiano*, Case Editrice R. Nocchioli, Firenze 1962, p. 44: «Il triennio fra gli 11 e i 14 anni è sicuramente fra i più delicati di tutta la nostra esistenza: in senso fisico, perché corrisponde alla fase della evoluzione puberale; sul piano intellettuale-professionale, perché in questo periodo si decidono in gran parte i destini della futura attività dell'uomo».

⁹ Sul tema si leggano, in particolare, gli *Atti del V convegno di studi 'La Scuola Media'*, Biblioteca del Centro Didattico di Padova, Società Coopertiva Tipografica, Anno 1941, pp. 49-77. Si tratta dell'intervento del prof. Attilio Dal Zotto, preside del Regio liceo-ginnasio Tito Livio, dal titolo "*L'insegnamento del latino come strumento di selezione*".

no le possibilità cognitive necessarie ad iscriversi nei diversi indirizzi della scuola secondaria, ora definita istruzione superiore.

Per numerose e variegiate ragioni il latino veniva inserito nella scuola media unica, veniva cioè imposto anche agli allievi che negli istituti superiori avessero scelto di non continuarne lo studio. Bottai insisteva con calore su questo punto, reputando la lingua dei romani un prezioso meccanismo logico del cui contatto nessuno poteva e doveva essere privato. Inoltre, il congegno sintattico e grammaticale del latino facilitava la conoscenza della lingua italiana e migliorava la ricostruzione storica dell'Italia che ha forgiato le sue tradizioni e la sua grandezza proprio sulla latinità. Il fondamento dell'istruzione comune a tutti era costituito giustamente dalla cultura umanistica che, però, ora si rinnovava identificandosi nella vita della Nazione Fascista.

Il principio fascista di una scuola che componesse un *unicum* con la vita reale e che, armonicamente e secondo l'ideale dell'unità dell'educazione e dell'insegnamento, forgiasse il "nuovo" italiano, «l'Italiano di Mussolini», «l'Italiano del secolo del Fascismo» – come diceva Bottai – trovava realizzazione nella concezione di un clima pedagogico ispirato al moderno umanesimo. Ecco, dunque, che la formazione comune, attuata nella scuola media, concepiva il latino come materia guida, perché con il latino era possibile render nota e socializzare la cultura dei Padri e, per logica, far sentire e infondere il senso di appartenenza alla propria razza¹⁰, un bene da difendere da infiltrazioni straniere, in particolare ebraiche, ritenute dannose e pericolose per l'educazione stessa. Non solo: il mantenimento del latino nel triennio unico e l'accresciuta fiducia in esso riversata rientravano nella mentalità utilitaristica che di questa disciplina il Fascismo faceva.

Nell'ottobre 1936 Bottai pronunciò alla radio il discorso agli studenti per la riapertura del nuovo anno scolastico. Fu, questa, occasione per ufficializzare la volontà di attuare fra i banchi di scuola le discriminazioni di razza. Si affermava il «razzismo italiano» e, in ossequio alla connessione Scuola-politica, la scuola doveva contribuire alla difesa dell'integrità della razza italiana, ritenendo l'impegno formativo una missione, ovvero una «battaglia di cultura e di civiltà», secondo le stesse parole di Bottai. Furono radiati maestri, professori e allievi ebrei nella ferma convinzione che la scuola italiana dovesse an-

¹⁰ Si veda quanto riportato, a tal proposito, in D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 360 e in M. Ostenc, *La scuola italiana durante il Fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 249-250.

dare agli italiani: «Gli ebrei avranno, nell'ambito dello Stato, la loro scuola: gli italiani la loro». Con l'approvazione del reale decreto del 5 settembre 1938, n. 1390, si stabiliva che entro il 15 ottobre dello stesso anno tutti i maestri e i professori ebrei dovessero lasciare il posto d'insegnamento. La scuola, dunque, diveniva uno dei luoghi, forse uno dei più centrali, per affermare e diffondere l'antisemitismo, con tutte le conseguenze negative per la cultura stessa. Basti considerare il clima che si respirava nelle università che furono private di luminari nei diversi settori scientifici.

Va ricordato che, a difesa dell'italianità e con l'affermazione di una scienza del razzismo, si provvide a tutelare a livelli diversi il sentimento nazionale: furono istituite cattedre universitarie sull'analisi delle differenze di razza, di biologia delle razze umane, di antropologia comparata. Furono, altresì, riaffermati i principi della pedagogia fascista, ebbe inizio la discriminazione fisica, ma anche scientifica estesa alla produzione libraria, si definirono i valori della razza italica, primi fra tutti, la *virtus* militare e l'*humanitas*, la consapevolezza del compito specifico di ogni uomo nella realtà nazionale.

Avulso da qualsivoglia intento sinceramente popolare e socialisteggiante teso a inglobare nell'universo della cultura tutti e, al di là delle pubbliche dichiarazioni, avido di mantenere un ordine gerarchico sociale e, dunque, scolastico, il latino con il suo complesso e logico apparato grammaticale e sintattico, fra *varietas* e *concinntas*, fra *brevitas* e *velocitas*, capace di piegarsi con duttilità a descrivere i moti dell'animo umano, serviva al Regime come rigido strumento di selezione. Per formare l'italiano, la Scuola disponeva di un ingegno in cui l'unità dell'evento educativo faceva leva sull'unità delle poche discipline caratterizzanti la nuova media.

Il latino concorreva a raggiungere le finalità predette, che non erano semplicemente quelle cognitive ma che afferivano alla più profonda sfera della formazione dei caratteri, affiancato da discipline fondamentali e forti di una specifica carica valoriale: in particolare, l'educazione ginnica preposta all'irrobustimento del corpo e vista come fondamento per far acquisire ai giovani la necessaria *fortitudo*; la religione¹¹ che ora, sotto il controllo dello Stato etico di Mussolini, rice-

¹¹ L'insegnamento della religione fu inserito in tutte le scuole secondarie di primo e secondo grado, in seguito al Concordato fra Stato e Chiesa nel 1929. Il Concordato fu uno dei tre atti, insieme al Trattato e alla Convenzione finanziaria, stipulati fra il 1926 e il 1929 e, fuor di dubbio, il più significativo per ciò che riguarda le implicazioni con la vita scolastica. Per approfondimenti si veda, in particolare, A.C. Jemolo,

veva in affido un forte compito educativo, in quanto il Fascismo restava fermo nella convinzione che i giovani, grazie all'insegnamento religioso, potessero trarre giovamento per la ricostruzione storica delle radici cattoliche della nazione e per far propri i valori spirituali che lo Stato tramanda¹²; il lavoro, introdotto in tutti gli ordini scolastici dagli ultimi due anni della scuola elementare, definiti appunto «Scuola del Lavoro», per consentire una conoscenza che non fosse solo disciplinare, ma empirica e diretta, e che, pertanto, contribuisse a rendere la scuola viva, ossia vicina sino all'identificazione con la vita reale e con il mondo della produzione. Risulta difficile comprendere fino in fondo cosa Bottai e il Fascismo intendessero per lavoro inserito nelle scuole, in tutte le scuole, dalle elementari all'Università. In realtà, il lavoro non doveva rappresentare una nuova materia scolastica, ma dare carattere nuovo alla pratica educativa, conferire una funzione sociale alla scuola. Così fu inteso il provvedimento da più parti, soprattutto da parte di chi accolse con entusiasmo l'inserimento del lavoro nella scuola¹³.

La selezione attuata nell'istruzione media costituiva il presupposto giusto per risanare, infatti, il liceo classico, ove il latino e il greco ricoprivano il maggior numero di ore settimanali in quanto per tradizione repute le «scienze prime», le *protai epistemai* e le discipline caratterizzanti del ramo, per l'appunto definito, classico. La posizione di Bottai, che poi era anche la posizione del Regime, mirava a far del liceo classico la scuola più aristocratica, per eccellenza, e la prima assicurazione al riguardo veniva dal regolamento degli accessi, ossia dal consentire la frequenza solo agli allievi degni e capaci.

La selettività organicamente richiesta dal liceo classico e per il liceo classico ne avrebbe dovuto rafforzare il prestigio sociale, dato che finalità precipua di tale istituzione restava quella di formare le future

Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni, Einaudi, Torino 1948, pp. 638-639. Relativamente agli accordi che videro come parti in causa il Fascismo e la Chiesa, valga il riferimento ai volumi di P. Scoppola (a cura di), *Chiesa e Stato nella storia d'Italia: storia documentaria dall'unità alla Repubblica*, Laterza, Bari 1967 e *La Chiesa e il fascismo. Documenti e interpretazioni*, Laterza, Bari 1971.

¹² Sul concetto di uno Stato fascista che trasmette i valori della tradizione latina e cattolica, vanno evidenziati gli articoli di Nazareno Padellaro pubblicati nella rivista *Primato educativo*, da lui diretta a partire dal 1934, e i contributi di Luigi Volpicelli, fra i quali *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto nazionale di cultura fascista, Roma 1940 e *Tra la scuola di oggi e quella di domani*, Paravia 1935.

¹³ Si legga il giudizio di Aldo Agazzi riportato in M. Agosti, *La Carta della Scuola*, La Scuola, Brescia 1940, p. 368: «Nella scuola nuova... il lavoro ha fondamentalmente... il carattere economico e sociale».

classi dirigenti del Paese. Fra i primi atti del suo ministero compare, per l'appunto, la volontà di porre rimedio alla inefficienza degli istituti d'istruzione superiore, attraverso una opportuna revisione delle loro funzioni formative e sociali e attraverso un ripensamento delle procedure d'esame. Il liceo classico mostrava i segni di una profonda crisi e il ministro ebbe a definire codesta scuola «l'elemento di maggiore crisi dei nostri studi»¹⁴, il liceo scientifico e l'istituto magistrale avevano dato, e continuavano a dare, prova di fallimento. L'esame di Stato, dunque, urgeva di una ristrutturazione che lo rendesse funzionante e rispondente alla finalità di serio accertamento delle capacità acquisite dai discenti.

L'esame di Stato, ad esempio, non selezionava e non riusciva neppure a orientare, ossia a stringere un legame con la realtà nazionale. Il riordino strutturale e funzionale dell'istruzione classica, tecnico-scientifica e magistrale era innanzitutto un ripristino del ruolo di orientamento sociale, oltre che culturale, riconosciuto alla scuola; si comprendeva il pericolo, a cui occorreva porgere rimedio, della mancata corrispondenza determinatasi fra il numero dei licenziati e diplomati, di gran lunga superiore alle possibilità di impiego, e ciò che le reali condizioni sociali offrivano¹⁵. Ancora una volta, il criterio di selezione scolastica riconduceva alla volontà di mantenere saldi i contatti con il mondo del lavoro.

Nel discorso del marzo 1938 alla Camera¹⁶, Bottai girava le critiche sulla Scuola media unica da lui proposta al liceo classico. Invitava, in questa occasione, a soffermare l'attenzione su quello che egli considerava il problema cruciale: il liceo classico era diventato «scuola *omnibus*», nel senso che non solo aveva accolto senza discriminazione alcuna innumerevoli giovani, non sempre in possesso delle attitudini necessarie, ma aveva anche preteso di immettere nel *curriculum* disciplinare «un po' di tutto», arrecando danno alla stessa cultura umanistica che nel liceo classico trovava la sua sede più consona.

Il liceo classico si era trasformato negli anni in una sorta di scuola superiore unica. Tracciare dei percorsi per tutti, tali da concedere a tutti il rispetto delle proprie attitudini, era un modo con il quale il ministro intendeva restituire dignità alla cultura umanistica. Gli stessi prov-

¹⁴ G. Bottai, *Discorso «Sulla situazione della scuola italiana»* pronunciato alla Camera dei Deputati il 10 marzo 1938-XVI, in *La nuova scuola media*, cit., p. 38.

¹⁵ Cfr. M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 236.

¹⁶ G. Bottai, *Discorso «Sulla situazione della scuola italiana»* pronunciato alla Camera dei Deputati il 10 marzo 1938-XVI, in *La nuova scuola media*, cit., p. 39.

vedimenti normativi e la politica scolastica dei ritocchi, proseguita negli anni '30, si erano tradotti nella volontà di rendere meno selettiva l'istruzione e di fatto rispondevano all'esigenza di rovesciare il modello gentiliano di una educazione disinteressata, cercando di conferire alla scuola il carattere della professionalizzazione. Gli effetti di questa nuova impostazione possono essere rilevati osservando come, nel decennio successivo al ministero di Gentile, si registrasse un progressivo e considerevole aumento su tutto il territorio nazionale degli istituti, in particolare dei Regi Licei, e del numero degli iscritti. Nell'anno scolastico 1938/1939 i 155 licei classici del 1923/1924 passarono ad essere 227, i 41 licei scientifici divennero 56 e gli istituti magistrali da 87 salirono a 149¹⁷.

Nel contempo, era accresciuta la popolazione scolastica, anche in conseguenza della linea parlamentare che, da Gentile in avanti, aveva mirato ad aprire le porte della cultura attraverso alleggerimenti dei programmi d'esame e mitigazioni dei meccanismi di selezione: quasi triplicato il totale degli alunni dei Licei-Ginnasi nel 1939/1940 rispetto al 1923/1924, alla pari del numero degli alunni dei licei scientifici e degli istituti magistrali. Questi ultimi avevano fatto registrare una crescita regolare, diversamente dai giovani liceali che avevano conosciuto, dal canto loro, una regressione quantitativa proprio nei due anni scolastici in cui vigevano le regole imposte dal filosofo siciliano. Costoro erano diminuiti sensibilmente fra il 1924 e il 1936, passando da 67.344 nel 1923/1924 a 60.350 solo nell'anno successivo per poi riprendere la salita durante la fase dei ritocchi sino alla Carta della Scuola.

Riflesso della concezione pratica dello studio e della importanza primaria riconosciuta all'aspetto professionale e occupazionale della cultura, l'istituto magistrale ampliava il numero degli iscritti, diveniva un corso assai richiesto non solo dalle giovani adolescenti, ma anche dai maschi ai quali era stato concesso con specifici provvedimenti nel 1929 di frequentare tale corso. Il loro numero addirittura aveva superato quello delle femmine nella seconda metà degli anni '30.

A rinforzare questi dati entrava in gioco il significato che si riconosceva in questo preciso momento al titolo rilasciato dai "semplici" istituti magistrali, un titolo che dava la possibilità di un impiego sicuro e soprattutto immediatamente successivo all'esame di abilitazione. Ben presto emersero i falsi presupposti che reggevano tale convincimento.

¹⁷ MPI, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi Editore, Firenze 1941.

ne; infatti, alla ascesa del numero dei candidati agli esami di abilitazione faceva seguito la crescita del proletariato intellettuale, di coloro che restavano esclusi dalla possibilità di impiego nella scuola.

Dopo l'emanazione di nuovi programmi d'esame semplificati e alleggeriti, anche il problema dell'istruzione media classica, scientifica, magistrale e tecnica veniva risolto seguendo i dettami della politica corporativa propria del Fascismo, scaduta più tardi nei vicoli ciechi di un bieco inquadramento razzista della scuola, come emergeva dalle parole di uno dei più fervidi sostenitori del disegno di Bottai, il Senatore e Direttore dell'Istituto di Patologia Medica dell'Università di Roma Nicola Pende, autore del "Manifesto degli scienziati razzisti" che aveva anticipato di pochi mesi l'emanazione, da parte del Gran Consiglio del Fascismo, della Carta della razza. La denominazione originale del Manifesto era "Il fascismo e i problemi della razza" e fu presentato da Pende il 26 luglio 1938. La Carta della razza risale a qualche mese dopo, al 6 ottobre 1938. Il senatore fascista Pende era un teorizzatore del razzismo biologico, tradotto poi in una pedagogia «ortogenetica». Oltre a sostenere l'importanza e l'esigenza da parte della scuola di formare il cittadino corporativo, si spingeva ad affermare che «occorre sostituire alla classificazione scolastica degli alunni la classificazione personalistica, fatta con l'indispensabile collaborazione del medico».

Predicava, in particolare, l'introduzione nei programmi della scuola media di «discipline obiettive e di interesse pratico immediato». Difesa della razza come difesa delle radici e, dunque, difesa della tradizione e dello spirito romano che non aveva mai cessato di operare e far sentire la potenza della propria vitalità nella realtà presente.

I programmi d'esame del 1937 (R.D. 10 giugno 1937-XV, n. 876) e l'abolizione delle commissioni esterne per l'esame di Stato nel 1940, opere di Bottai, si ergevano a chiari simboli del proposito politico più che pedagogico di facilitare ai più l'*aditus* nell'atrio templare della cultura; i programmi del '37 ricalcavano nel testo i quadri legislativi del ministro De Vecchi dell'anno precedente, snelliti tuttavia nella definizione dei passi e delle opere di quegli autori che rappresentavano l'oggetto di studio dei candidati.

La lettura di Virgilio, da sempre pietra miliare del giovane liceale e uno degli importanti elementi della indissolubile triade insieme a Cicerone e Orazio, era limitata nella prova orale di lettere latine per l'esame di maturità classica a «*Eneide* (almeno un libro), *Bucoliche* (almeno 5), *Georgiche* (almeno 300 versi)», così come la lettura di Orazio si riduceva a «*Odi* (almeno 20), *Satire* ed *Epistole* (almeno 6 com-

plessivamente)». Di Livio e di Tacito «almeno 40 capitoli», di Cicerone «un libro delle opere filosofiche», degli Autori cristiani «alcune fra le pagine più semplificative», là dove di questi autori era prevista la lettura integrale delle loro opere nei programmi d'esame del 1936. La contraddizione, mai sciolta, del Regime si annidava qui: permettere a fasce più numerose di giovani di godere della cultura, ridurre il rigore selettivo in particolare dell'esame di Stato, ma al tempo stesso selezionare i talenti in possesso delle attitudini necessarie.

A ciò doveva rispondere la scuola media unica, creata e concepita da Bottai come istituzione deputata alla difesa della cultura umanistica, indiscutibile e naturale patrimonio della nazione. In realtà era proprio l'introduzione del latino per tutti a garantire la riuscita di una scuola che fosse al tempo stesso la base della formazione dei giovani e lo strumento per selezionare i più atti a proseguire l'*iter* scolastico. Si ricordi che, in conformità a questa esigenza, alla fine di ogni trimestre il professore di lettere formulava un giudizio globale in cui compariva accanto al voto relativo alla preparazione disciplinare un giudizio circa le attitudini di ciascun allievo.

Se, dunque, i più convinti assertori della politica di questi anni, e su tutti si ricorda Luigi Volpicelli, esprimevano entusiasmo e soddisfazione per i risultati della scuola media unica, per la rivalutazione da essa apportata della classicità, del latino e della storia antica, non intesi *sic et simpliciter* come fenomeno letterario, ma elementi di un umanesimo moderno capace di assicurare ai giovani una preparazione concreta e in relazione con le esigenze della società contemporanea¹⁸, non mancavano, tuttavia, coloro che con forza criticavano fino a respingere la veste politica di cui furono coperti gli studi classici. Questi, infatti, avevano perso le fattezze della serietà e avevano lasciato trasparire quelle della artificiosità.

Dal canto loro, i critici del panlatinismo palesavano la preoccupazione e la seguente certezza della perdita di ogni valenza formativa di un latino che era ben poca cosa in una scuola che riservava ad esso una modesta e superficiale attenzione¹⁹.

¹⁸ Cfr. L. Volpicelli, *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1940, p. 43 e segg.

¹⁹ Di notevole importanza è il giudizio espresso nel 1937 su "Giustizia e Libertà" e ora incluso nel volume di F. Venturi, *La lotta per la libertà*, Einaudi, Torino 1996, p. 98: «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 da preti».

3.3 L'Umanesimo fascista

Erano questi i termini entro i quali fu portato in auge il concetto di un Umanesimo moderno che, trovando applicazione nella scuola, poneva sullo stesso piano il lavoro intellettuale e il lavoro manuale. Si trattava di un'innovazione culturale cui si associava il carattere politico dell'intero progetto educativo di Bottai; si trattava, cioè, di mettere la cultura al servizio della società, allo scopo di equiparare e mitigare le differenze di classe quale necessaria premessa sociale alla stabilità e all'unità che il Paese esigeva. La scuola si colorava a tutti gli effetti dei tratti della politica fascista, dei lineamenti militari e delle caratteristiche squadriste. E Bottai tradusse codesto impianto nell'obiettivo di dare vita ad una istituzione che fosse luogo deputato alla formazione dei giovani inseriti nei quadri del Partito e in grado di rinnovarli.

L'affermazione dell'umanesimo fascista non era altro che un modo per dotare la riforma di Bottai di un fondamento culturale, per il quale educare l'uomo del regime secondo i dettami di una nuova *humanitas* significava favorire l'ingresso nelle aule di una scuola antiborghese di saperi moderni. Lo scenario cognitivo, che ne derivava, risultava una sintesi di saperi umanistici e discipline tecniche e scientifiche.

Si trattava di conciliare due esigenze, culturali e sociali nel contempo: universalizzare le fonti del nuovo umanesimo fascista a tutti, schivando il pericolo di una educazione lacunosa perché manchevole dei tratti moderni e perché circoscritta ad un universo scolastico limitato, e perseverare nella prospettiva di una seria selezione dei giovani che avrebbero ricoperto posizioni direttive e fondamentali per la crescita della nazione. Erano questi due punti che il Ministro considerava, sin dall'esordio della sua nomina, reali esigenze nei confronti delle quali la scuola non aveva saputo dare risposta. Il cuore del problema risiedeva nella disorganicità o, per volere di precisione, nella assenza di una unità strutturale del corso inferiore del settore mediano dell'istruzione.

I fini della riforma del '39 riscattavano la funzione e il ruolo della scuola dinanzi alla società ed erano essenzialmente due le motivazioni di una sua necessaria pratica realizzazione: «quello di mettere le intelligenze, dovunque esse si trovino, nella condizione di poter fruttificare; e quello di selezionarle rigorosamente secondo le attitudini e le capacità»²⁰.

²⁰ Dichiarazione di Bottai, citata in M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 244.

L'umanesimo fascista si appoggiava su di una pedagogia specifica, i cui punti nevralgici si possono in breve riassumere nell'avversione a qualsiasi forma di spontaneismo e liberalismo che la scuola attiva e il pragmatismo proprio in questi anni andavano diffondendo²¹. Di contro a tali teorie, tese a porre al centro di ogni pratica pedagogica l'allievo e la sua libera creatività, il saldo sostegno politico alla riforma di Bottai implicava un rovesciamento ideologico e culturale tale che il discente, da soggetto attivo in una scuola concepita a sua misura, diveniva una pedina nelle mani del Fascismo.

L'umanesimo, inteso quale atteggiamento di restaurazione ed emancipazione dell'uomo, non poteva, dunque, essere privilegio di pochi, riferirsi ad una casta sociale in particolare. In altri termini, l'umanesimo come sinonimo di equilibrio e tensione verso la perfezione rappresentava un insieme di valori che sono stati una conquista della sapienza antica, classica, greca e romana, un complesso di ideali a cui tutti, si riteneva, avrebbero dovuto mirare.

Così, l'umanesimo, nella accezione di equilibrata condotta umana, si riferiva alla categoria "uomo", non a quella di "un uomo" privilegiato, e alla scuola si assegnava il compito di determinare le condizioni ideali in cui tutti gli individui potessero elevare al massimo le proprie facoltà, al di là delle possibilità di classe.

L'umanesimo fascista si appellava ad una idea pura e originaria di *humanitas*, lontana dall'inquinamento di una concezione che riportava l'umanesimo nelle zone amorfè dell'intellettualismo. Nazareno Padellaro, infatti, operava una scissione fra due concetti, la cui associazione non aveva fatto altro che distorcere la natura e l'essenza dell'*humanitas*. «Bisogna imparare a distinguere studi ed umanità» e – a sostegno aggiungeva Padellaro – «si può anzi dire che può essere più vicino alla propria essenza di uomo il contadino che zappa la terra e non si sente per nulla asservito alla sua condizione, perché ha coscienza che il suo lavoro serve alla sua famiglia, alla sua patria, di chi cerchi in Virgilio le anomalie del congiuntivo e rimane impermeabile alla suggestione del suo canto»²².

Il contadino, quindi, può essere più virgiliano del grammatico. Affermazioni che valgono anche come delucidazione di cosa fosse e di

²¹ Erano considerate teorie antinaturaliste, ad esempio, il pragmatismo elaborato da James, l'attivismo d'Eucken, il personalismo di Scheler.

²² N. Padellaro, *Fascismo educatore*, Cremonese Libraio Editore, Roma 1938, p. 12.

come dovesse essere inteso l'umanesimo del Fascismo, della sua dimensione concreta e aderente ai tempi, che veniva sempre posta come esigenza e correlazione delle finalità educative e di quelle sociali.

Si stabiliva un collegamento tra umanesimo e sentimento nazionale, e si innescava una celebrazione del passato che aveva posto le basi della grandezza dell'Italia. Il culto di Roma si innalzava a naturale riferimento, al pari dell'universo religioso che in questa ottica costituiva l'altra faccia del nazionalismo fascista. Si stabiliva, così, una analogia fra il sentimento nazionale e il sentimento religioso, sostenuta da un identico sentimento di venerazione e dalla medesima forma di culto: «dopo Dio, è verso i propri genitori e verso la propria patria che l'uomo è maggiormente in debito. Quindi, come appartiene alla religione di rendere a Dio il culto che gli è dovuto, così appartiene alla pietà di rendere ai genitori e alla patria il culto che loro è dovuto»²³.

Il richiamo all'eredità classica era naturale per considerazioni storiche, ma anche e soprattutto per ragioni culturali, per l'universalità del pensiero ellenico e latino che rimane valido e per l'umanità un patrimonio per sempre, un *ktema eis aei*. Secondo Bottai, la devozione verso la tradizione greca e soprattutto latina, che poi doveva tradursi nelle scuole in un rinvigorismento degli studi classici, era tanto più appropriato per l'Italia in quanto «unico paesaggio virgiliano, unico paesaggio oraziano, unico paesaggio cesareo. In essa le emozioni classiche sono di un ordine più elevato, perché più vive e come radicate alla nostra terra. I grandi maestri dell'umanità ebbero davanti ai loro occhi lo stesso paesaggio a noi consueto. La linfa delle loro opere ha succhi nostri»²⁴.

E il latino era logicamente eretto a strumento ideale e politico in grado di ripristinare il mito dell'Impero romano con il quale doveva identificarsi il nuovo Impero del Fascismo. La celebrazione di Roma, l'esaltazione di una tradizione gloriosa e il continuo rifarsi al passato classico hanno avuto per il Fascismo una valenza strumentale; le ragioni, infatti, furono altre, tutte relative alla politica nazionalistica a cui era necessario fornire un sostrato culturale. Si intravede, infatti, una differenza di fondo nelle dinamiche della riforma Gentile e della riforma Bottai. Quest'ultima può essere a ragione definita come la vera riforma scolastica del Fascismo: infatti, il progetto nel Fascismo trovò

²³*Ibidem*, pp. 67-69. L'autore riporta un'affermazione di Lachange, chiarificatrice per illustrare l'analogia fra sentimento nazionale e sentimento religioso.

²⁴ G. Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 9.

pieno sostegno e approvazione. La riforma Gentile, di contro, non beneficiò dell'appoggio politico ma, diversamente dal progetto del '39, ebbe un solido apparato ideologico e quel saldo sostegno culturale che mancò a Bottai.

L'origine latina e l'ideale continuazione con l'Impero romano costituivano i presupposti dell'estensione del latino a tutti, di un latino per cui, in realtà, veniva eretta la scuola media unica che sull'insegnamento di tale disciplina doveva fondarsi. In tal senso, dal latino esteso a fasce scolastiche sempre più ampie, pronte a recepire i principi dell'ideologia del momento²⁵, nasceva l'idea di quell'«umanesimo moderno», in cui la tradizione umanistica si concretizzava nel contatto con la contemporaneità, favorendo la fondamentale finalità della scuola, ossia la formazione completa dell'uomo. A riprova di tale impostazione, un'attenta analisi della relazione con cui il ministro Bottai presentò la Carta della Scuola a Mussolini nel 1939 rivela che in essa non c'era punto che non facesse riferimento alla volontà di partecipare al popolo l'eredità culturale classica e, a tal fine, si proponeva l'estensione dello studio del latino a tutti senza discriminazioni per coloro che lo avessero abbandonato al quattordicesimo anno di età, in nome di un latino «indispensabile per la formazione del giovane»²⁶.

Non poche furono le voci del dissenso, di pedagogisti e uomini di lettere che intravedevano i pericoli di un panlatinismo di massa, causa di un abbassamento culturale e di un decadimento di prestigio dello stesso classicismo. Ci si opponeva al latino per tutti, in difesa della serietà dello studio e della pochezza, quanto a risultati, di una pratica didattica che riservava all'insegnamento del latino ben poco, o almeno non quanto necessario, in un teatro in cui attori erano anche altre materie.

Degna di nota la posizione di Giovanni Calò che, di fronte alla «più recente e mostruosa inflazione panlatinistica della scuola italiana, ve-

²⁵ Si veda, in particolare, la recente ricostruzione storica circa l'insegnamento del latino, presente nel volume di A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, cit., pp. 46-57.

²⁶ Di appoggio al disegno della Scuola media unica con il latino sono alcune affermazioni di nomi illustri dello scenario pedagogico di questi anni. Merita di essere riportato il giudizio espresso da Luigi Volpicelli, *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1940, p. 43: «(la Carta della Scuola) ha cercato di rivalutare codesti studi (classici), superando le ragioni della loro decadenza, tutte riferibili al fatto che essi si sono ridotti a fenomeno tipicamente letterario e mira perciò a rimuovere codeste ragioni definendo un nuovo ideale della cultura, che rappresenta anche un nuovo concetto di lavoro».

rificatasi durante il fascismo»²⁷, vale a dire la smania del regime di infondere in tutti il sentimento della gloria romana, difendeva un insegnamento del latino che, per sfociare in un apprendimento duraturo e davvero formativo, non poteva fare a meno della disposizione di tempi larghi e di una intensa e seria applicazione. Il classicismo, per Calò, come si è ricordato «o è midollo di leone o non è niente»²⁸.

3.4 La casa del latino

Nella scuola media con il latino i sostenitori del Fascismo vedevano il raggio da cui potesse dipanarsi una prospettiva di rivalutazione degli studi classici che, perdendo la connotazione retorica e verbalistica di puro fenomeno letterario, trovavano terreno fertile per prosperare nel solco di un umanesimo nuovo e per dispensare una preparazione pratica. Per costoro valeva l'assunto del latino per tutti, ma in condizioni tali che fossero adottate strategie educative nuove e scevre da ogni vaghezza, capaci di mettere in breve tempo i giovinetti in contatto con la lingua dei romani così da poterne apprezzare le relazioni con la lingua materna e con l'attuale patrimonio valoriale, storico, politico e artistico, diretto erede di quello classico.

La scuola unica di Bottai era stata concepita, fra l'altro, come farmaco all'inutile sovrapposizione dei tre corsi inferiori degli istituti secondari, ginnasio, istituto tecnico e istituto magistrale, che negli anni avevano assunto caratteri sempre più simili e convergenti. Con Gentile, infatti, i programmi si erano fatti quasi identici, o meglio senza salienti differenziazioni nei *curricula*.

Alla ideazione di una nuova istituzione mediana, ben separata nel carattere e nella strutturazione del percorso disciplinare, si connetteva la promozione di rinnovate tecniche didattiche; atto, quest'ultimo, di notevole rilevanza e decisivo soprattutto per l'insegnamento del latino che si qualificava come l'elemento più caratterizzante della neonata scuola. Si soleva affermare, come risultava nel testo delle *Avvertenze* al programma di latino (R.D. 30 luglio 1940-XVIII), che «la scuola media sarà quello che sarà l'insegnamento del latino o, che è lo stesso,

²⁷ G. Calò, *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi Editore, Roma 1957, p. 41. L'autore dedica alla critica del panlatinismo un intero capitolo.

²⁸ La citazione è tratta dal volume di R. Calderini, *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, CNADSI, Milano 1966, p. 17.

quel che sarà il metodo di questo insegnamento». Si imponeva, di conseguenza, la ricerca di un rimedio allo stato di crisi che traspariva dai risultati degli studi classici. Il rimedio si annidava nei metodi, nel reperimento di provvedimenti pedagogici e didattici in grado non solo di rinvigorire il latino e il greco in sé, ma anche di far rifiorire le loro potenzialità formative.

L'egemonia del latino riceveva accreditata autorizzazione della certezza sulle potenzialità derivate della sua concreta applicazione: il latino, si ripeteva, «organizza» la mente dei giovani, ma in cambio esigeva uno sforzo mentale gravoso per gli adolescenti non ancora avvezzi all'esercizio della riflessione e della costanza. Risiedeva qui la difficoltà di tale disciplina, nella esigenza di pazienza e nella richiesta ad impadronirsi dell'*habitus mentale* della compostezza²⁹.

L'insegnante doveva vivere la coscienza del suo ruolo che, prima di nutrirsi di sapere disciplinare, necessitava di competenze intimamente psicologiche. Conoscere la natura dell'adolescente era il prerequisito di un buon insegnamento, soprattutto dell'insegnamento della lingua latina dotata di una apparato lessicale, grammaticale e morfosintattico razionale e, dunque, complesso per chi era ancora fisiologicamente agitato dai moti dell'istinto e dall'inquietudine dell'età. Occorreva rimuovere gli ostacoli, per lo meno quelli provenienti dalla natura degli alunni, al fine di evitare la caduta di interesse precoce, ma con conseguenze perenni.

In questi anni, sul versante della pedagogia scientifica, avevano inizio i primi esperimenti di didattica del latino del tutto innovativi rispetto alle pratiche di insegnamento tradizionale. Si agitavano le acque dell'ammodernamento di una lingua che conquistava l'interesse del mondo politico e culturale. In particolare, intorno agli anni '30 Maria Montessori, prendendo spunto da considerazioni circa l'alto valore formativo del latino e l'ideale funzione storica che questa lingua mostrava di avere nell'innescare il processo di ricostruzione delle origini italiane ed europee, elaborava un metodo di apprendimento del latino, fondato su principi psicologici di sviluppo del linguaggio.

La Montessori, in un importante contributo del 1939 *De l'enfant à l'adolescent*, considerava la lingua latina «che si è diffusa in tutto il mondo, portandovi la civiltà, e che il mondo fa rivivere oggi nelle menti più elette, nelle persone più colte» come una «lampada che vivifica e illumina tutto il nostro patrimonio culturale, e dev'essere facile arri-

²⁹ Cfr. G. Bottai, *La nuova scuola media*, cit., p. 241.

vare fino a lei; essa deve essere resa fluida, gioiosa, accessibile alle menti infantili, suscitando vita e interesse intorno alle altre materie d'insegnamento, affermandosi realmente come lingua "generatrice" della nostra» e divenendo non tanto una «lingua da apprendere, quanto una radice da mettere fuori, come se noi fossimo una pianta e, scavando un poco nel terreno, si giungesse alle sue radici».

Forte di talune importanti conquiste nel campo della psicologia del linguaggio confermate dagli apporti della biologia, della medicina e, non ultima, dall'antropologia, la studiosa riteneva possibile applicare all'insegnamento del latino il medesimo procedimento di apprendimento delle lingue moderne, a patto che alla lingua latina non si associasse l'appellativo di "morta", ma la si considerasse di diritto una lingua viva.

Il percorso tracciato per l'acquisizione delle capacità espressive passava per tre livelli, dall'intuizione alla organizzazione del materiale per approdare, infine, all'astrazione, vale a dire al possesso cosciente delle categorie grammaticali³⁰. La novità stava nell'invertire le tappe della pratica educativa: la grammatica non ricopriva, come una certa tradizione voleva, il primo momento, il primo contatto con il latino, ma era sostituita dalla presentazione di un testo con significato compiuto³¹. Si evitava così, secondo la Montessori, la scarna sovrapposizione di norme grammaticali che finivano con l'oscurare l'intelligenza del bambino e dell'adolescente «come una nebbia che impedisce una visione chiara e distinta». La grammatica, infatti, svolgeva un lavoro cronologicamente secondario, di organizzazione³².

³⁰ Il metodo della Montessori fu accolto in Italia e in altri Paesi europei che recepirono l'invito a considerare il latino una lingua viva. Si ricordi il seguito che tale metodo ha avuto in Olanda, dove fu esteso all'insegnamento del latino nelle scuole medie e superiori, in Francia e in Italia.

³¹ Merita di essere menzionato il metodo suggerito da Pestalozzi per l'insegnamento elementare del latino. Il pensiero dell'educatore svizzero al riguardo è stato ricostruito da un suo allievo, J. Schmid, che ha raccolto gli scritti del maestro in un volume dal titolo *Metodo teorico e pratico di Pestalozzi per l'educazione e l'istruzione elementare*, al cui interno un capitolo affronta la questione dell'insegnamento del latino. È possibile ricostruire le principali linee; in particolare, per ciò che concerne il tema del latino, è importante rilevare che negli istituti in cui era praticato il metodo di Pestalozzi, i discenti non ricorrevano all'uso del libro di grammatica, ma erano iniziati allo studio del latino «mediante esercizi orali». Di lì aveva inizio la riflessione sugli elementi di base della lingua latina per arrivare alla costruzione di unità sintattiche. Valga, in particolare, il riferimento a T. Herrle, *Didattica della lingua latina*, Armando, Roma 1964, pp. 61-65.

³² Il linguaggio risultava una creazione spontanea che aveva luogo nella cosiddetta «mente assorbente», cioè in quella parte della mente che lavora inconsciamente,

L'insegnamento del latino, infatti, per tradursi in studio "utile" e organizzativo richiedeva il diniego dei rigidi e obsoleti paradigmi sintattico-grammaticali, i cui perigli distorcevano i meccanismi di apprendimento degli adolescenti, causando il rifiuto, per assenza di interesse e per le difficoltà di comprensione, ancor prima di apprezzare il bagaglio di lingua e civiltà romana. Per impedire un simile e dannoso fallimento, nei programmi approvati nel 1940 lo studio del latino si faceva iniziare nell'ultimo trimestre della prima classe, dopo cioè aver consolidato le basi della grammatica italiana e dell'analisi logica considerata il presupposto per affrontare con maggiore padronanza l'ingresso negli schemi logici latini. In questo senso, la grammatica perdeva il carattere antipatico che spesso la contraddistingueva fra i giovani studenti, assumendo le connotazioni tipiche della conquista capaci di rinvigorire l'interesse degli alunni, suscettibili in questa età al fascino di mostrare tutta la loro tenacia.

Il metodo prevalente per il latino e per l'italiano era quello di un insegnamento grammaticale vivo che, rinnegando procedimenti meccanici e cumulativi, si animava di comparazioni e paralleli etimologici tra la lingua italiana e quella latina. Non solo! Con particolare insistenza si raccomandava la lettura da coniugare, a partire dalla seconda classe della scuola media, alle esercitazioni grammaticali. Bottai provvede, infatti, a fornire ogni istituto di una biblioteca di classe e l'insegnante di lettere aveva il principale compito di porre i giovani di fronte alla vitalità dello studio attraverso la lettura, definita nelle *Avvertenze generali* ai programmi d'insegnamento per la Scuola media «palestra, vita di questa scuola» (R.D. 30 luglio 1940-XVIII, n. 1174).

Quanto al latino, i citati programmi indicavano che le letture, ampie e varie, andavano tratte da «brani del Vangelo, di Cornelio Nepote (limitatamente alle Vite di Annibale e di Catone), di Fedro e di altri autori» e poi raccomandavano di prestare attenzione alla ricchezza iconografica delle edizioni in quanto fattori di attrazione e di interesse per gli allievi. Il legame necessario di lingua e civiltà si rinsaldava nel principio di un latino quale lingua imperiale. Inoltre, attraverso le nozioni di civiltà si facilitava la conoscenza e la comprensione dei testi e al tempo stesso si rinsaldava fra i giovani la coscienza delle radici. Si è più volte ripetuto che il Fascismo si poneva come obiettivo di riportare in auge il culto della romanità, considerato vivente tanto più per l'I-

senza sforzi volontari. In questo senso, il bambino apprende dall'ambiente il linguaggio che poi rielabora logicamente per trasformarlo in un suo possesso (Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952).

talia, e che le istituzioni scolastiche divenivano il luogo in cui l'incontro con la tradizione veniva approfondito e studiato, rivelando le alte virtù formative attraverso lo studio di una lingua saggia e razionale e mediante la lettura degli autori latini che hanno affrontato tematiche eterne, valide per ogni generazione.

Opinione diffusa fra i sostenitori del disegno di Bottai era la necessità del metodo storico applicato all'insegnamento linguistico, in antitesi al puro e semplice insegnamento verbalistico e limitatamente grammaticale. Il metodo storico, in particolare, consisteva, come esemplificava Marco Agosti, «nel cogliere la lingua nella sua concretezza. La concretezza della lingua non c'è fuori del "testo" del discorso. Perciò la lingua latina è nelle opere latine. Ma a sua volta le opere latine rinviano alla vita dei romani quale ci è pervenuta attraverso i documenti e i monumenti storici. Onde conoscere la lingua latina vale conoscere la vita romana. E diciamo "vita" non storia, per far pensare più ad una ricostruzione colorita e plastica dei costumi e degli affetti che ad una narrazione concettuale di grandi eventi»³³. Tuttavia, ciò non fu sufficiente ad evitare degenerazioni del valore formativo delle lingue classiche che perdurarono, in tutto il periodo fascista, nei ruoli di puri e semplici strumenti di selezione, tanto che lo stesso Bottai, appellandosi al latino «gara e cemento» determinava il fine del suo insegnamento in un «salutare scoraggiamento per i non dotati»³⁴ e in un «impegno di tenacità, ad ogni costo, per coloro che solo le cime del difficile tentano»³⁵.

Un latino per tutti, dunque, nella consapevolezza che pochi erano gli eletti! Si potrebbe, anzi, con convinzione affermare che il latino è stato voluto per tutti proprio in virtù della sua funzione livellatrice e come strumento di una scuola media unica il cui scopo principale doveva essere quello di evidenziare i pochi eletti, dotati e capaci per affrontare gli studi liceali classici.

³³ M. Agosti, *La Carta della Scuola*, La Scuola, Brescia 1940, p. 181.

Sul tema del rinnovamento delle strategie didattiche negli ultimi anni '30, in contrapposizione al formalismo e all'eccessivo grammaticalismo, si veda fra i diversi interventi R. Waltz, *Pour revivifier l'enseignement du latin*, in «Per lo studio e l'uso del latino» 1,3, 1939, pp. 226-233.

³⁴ G. Bottai, *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*, cit., p. 9.

³⁵ *Ibidem*.

Il nuovo senso pedagogico tra defascistizzazione e ricostruzione

4.1 Le ragioni di pedagogisti e classicisti

Il disegno educativo tracciato da Bottai e appoggiato dal governo fascista conobbe una brusca frenata a causa delle vicende belliche che si susseguirono tra il 1940 e il 1945 e che fecero emergere nuovi scenari politici, con stretta influenza sul campo della scuola. A causa dei danni materiali provocati dalla guerra e dall'invasione tedesca, il piano educativo fascista non trovò le condizioni ideali per potersi realizzare fino in fondo. Il Paese era impegnato a impedire l'avanzata delle truppe naziste, prorompente a partire dal settembre 1943, e la questione dell'istruzione non rappresentava un impegno principale per i gruppi politici che al momento si trovavano a difendere l'Italia dalla minacciosa invasione tedesca, né tanto meno per Mussolini intento a ricostituire uno Stato fascista. Ciò soprattutto al Nord, dove il Duce fondò la Repubblica sociale italiana, la «Repubblica di Salò», grazie all'appoggio di Hitler, mentre al Sud la scena era retta dal governo Badoglio, sostituito più tardi, il 4 giugno 1944, dal governo Bonomi. Al centro e al nord del Paese era fortemente attiva la resistenza dei partigiani, che non fu semplicemente un fenomeno militare, di liberazione del Paese dai nemici tedeschi. La Resistenza, infatti, ebbe un valore sociale, in quanto mirava a rinnovare i caratteri sociali del Paese, a porre le basi democratiche di uno Stato liberale. I gruppi di azione partigiana erano coordinati dal Comitato di liberazione nazionale (C.L.N.) al cui interno erano forti le influenze dei partiti da sempre contrari al Regime: il partito comunista (PCI) principalmente, il partito liberale (PLI), il partito repubblicano (PRI), quello socialista (PSI), l'azionista, il democratico cristiano (DC), il partito della Sinistra italiana. Partiti

divisi su taluni interrogativi relativi alle future sorti dello *status* politico del Paese, ma fermamente uniti nella contrapposizione alla presenza tedesca sul territorio italiano e ad ogni ritorno al passato fascista. La scuola in questa fase di transizione storica viveva le inquietudini e le incertezze del momento e pagava tutte le conseguenze della guerra¹.

Nel 1943 il Comando Alleato costituì una Commissione per l'istruzione al fine di ridefinire l'impianto e il programma di ricostruzione fisica delle istituzioni scolastiche e, cosa non secondaria, per ridisegnare le linee ideologiche che avrebbero dovuto dare vita ad una scuola defascistizzata. Era l'*Allied military government of occupied territory* (AMGOT) a gestire e amministrare il settore dell'istruzione. L'ansia di cancellare ogni traccia del Regime nella scuola contrassegnò la fase della post-liberazione; il dibattito si incentrava ancora sulla scuola media unica e sul secolare dilemma "latino sì/latino no".

Discutere di scuola e di lingue classiche, di questi tempi e sino al 1962, significava discutere di scuola media unica e di latino; la scuola secondaria superiore e l'insegnamento del greco venivano coinvolti indirettamente per le ovvie conseguenze che l'auspicata riforma della media trascinava con sé. Dopo due anni di silenzio seguiti alla fine della seconda guerra mondiale, ampio e schiacciante risulta lo spazio riservato nelle riviste pedagogiche al dibattito circa questi temi. Largamente divergenti, allo stesso modo, risultavano le posizioni dei pedagogisti e le ragioni dei latinisti, convinti non solo dell'importanza di conservare il latino nella scuola per tutti, ma anche consapevoli della esigenza di restituire gli antichi lustri agli studi classici, di cui peraltro denunciavano uno stato di profonda e indiscussa decadenza. Appariva chiara la posizione di Concetto Marchesi quando esprimeva la valenza formativa e informativa del latino, a suo avviso unica materia con il potere di mettere in luce le propensioni e le attitudini future degli adolescenti e, dunque, disciplina indispensabile in una scuola media di orientamento.

Emergevano con altrettanta forza le divergenti opinioni di chi si poneva al bivio fra l'accezione di un latino emblema del vecchio sistema culturale, simbolo di una visione sociale superata, disciplina inattuale e dissonante in un clima di rinnovamento totale delle strutture educative e civili, e la volontà di cancellare lo statuto attribuito al latino e agli studi classici dal Fascismo, ora nemico e ostacolo al processo di mo-

¹ Valga come riferimento sul tema MPI, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Poligrafico dello Stato, Roma 1963.

dernizzazione del Paese. Il 6 dicembre 1945 nasceva il Sindacato Nazionale Scuola Media e di scuola media si continuava a parlare, soffermandosi in particolare sulla struttura che la “nuova” scuola avrebbe dovuto acquisire. Attuare una riforma che spazzasse via il vecchio sistema scolastico non era un’impresa di poco conto, né tantomeno un’operazione meccanica: non si trattava semplicemente di sostituire i programmi didattici e di ridisegnare la struttura interna.

In gioco vi era la necessità di ristabilire una correlazione equilibrata tra scuola e società. L’attesa riforma avrebbe dovuto restituire un’anima all’ideale anello di congiunzione che poneva il sistema formativo in linea con il più ampio sistema sociale. Il ricordo della scuola media organizzata da Casati tornava a esemplificare la stretta e naturale consonanza che, negli ultimi decenni del XIX secolo, era evidente fra la scuola e la società. Meglio: tale ricordo diveniva l’espressione più alta di una società che si riconosceva in quel tradizionale clima intellettuale e culturale.

Si discuteva ancora se fosse opportuno proporre il modello della media unica con latino per tutti o scindere in due rami la scuola media, lasciando il latino solo a chi ne avesse voluto continuare lo studio nei gradi superiori: «da un lato vi erano quelli che sostenevano che le scuole dovevano rimanere come erano, cioè un tipo unico con il latino fin dal principio, dall’altro quelli che sostenevano che questo tipo unico doveva essere diviso in due, uno con il latino ed uno senza»².

Tale era la posizione dei rappresentati della Democrazia cristiana, il partito che aveva ricevuto la maggioranza del consenso popolare nell’elezioni del 1946 e che si era affermato come primo partito con lo schiacciante successo alle elezioni del 1948, dando inizio alla stagione politica del centrismo italiano, durante la quale la DC instaurava governi tramite alleanza con i partiti di centro, quali il Partito liberale, quello repubblicano e il socialdemocratico. Più precisamente il restaurato partito popolare, ora denominato Democrazia cristiana, avanzava la proposta di una scuola media a triplice indirizzo, umanistico, tecnico e pratico, riservando uno spazio degno e prestigioso al latino, nonché al serio e completo studio delle lingue antiche nel liceo classico.

La Commissione alleata per l’istruzione non cancellava di fatto il piano di Bottai, evitando in tal modo di cedere a talune richieste di ritorno al sistema fissato da Gentile, né tanto meno impresse delle radi-

² Allied Commission in Italy, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Garzanti, Milano 1947, p. 380.

cali riforme all'impianto; il nucleo centrale della discussione era il mantenimento del latino all'interno di una scuola media unica. La questione del latino e delle lingue classiche, dunque, si presentava, nell'immediato dopoguerra, sempre più connessa con la discussione della scuola media unica, diffondendo un'eco anche fra le linee dei partiti politici.

Accanto ai partiti di sinistra, sostenitori della scuola unica senza latino, ma al cui interno spiccavano divergenze culturali profonde, la Democrazia Cristiana avanzava la sua proposta di una scuola media tripartita e di un liceo classico nucleo prevalente del latino e del greco. Riviste, periodici, settimanali, quali ad esempio «Scuola e Vita», «Scuola Nuova», il settimanale dei democratico-cristiani lombardi «Democrazia», l'«Osservatore Romano», continuavano ad accogliere i pensieri di intellettuali, pedagogisti e latinisti, che si pronunziano pro o contro la scuola media unica con latino o senza latino. All'interno del PCI, ad esempio, si ricorda la divergenza, sfociata poi nella nota polemica, fra Concetto Marchesi e Antonio Banfi, l'uno a favore della scuola media con latino, l'altro sostenitore di una scuola media senza latino in nome di una media "concreta e pratica", il cui scopo fosse quello di dotare i giovani della strumentazione necessaria sia per accedere al ginnasio sia per proseguire negli studi tecnico-professionali³. Divergenti apparivano, allo stesso tempo, le posizioni di Concetto Marchesi e Guido Calogero. Su «Rinascita» del novembre 1945 Concetto Marchesi tornava a dichiarare di essere fervido sostenitore di una scuola media in cui il latino, materia fondamentale e incancellabile, svolgesse l'indiscusso ruolo formativo atto a individuare le attitudini dei discenti: concetto espresso dallo stesso Marchesi anche in occasione di una riunione del Sindacato Nazionale Scuole Medie a Roma il 6 dicembre 1945. Di orientamento opposto, invece, era Calogero, esponente del Partito d'Azione, il quale gridava senza mezzi termini l'inconsistenza formativa del latino da escludere, quindi, dalle materie della Scuola media.

In generale, è stato questo il periodo in cui a livello legislativo non si sono prese posizioni di rilievo a proposito delle lingue classiche: la questione continuava ad essere, tranne per alcuni sporadici interventi, più di interesse politico che culturale in senso stretto.

³ Per il pensiero di Antonio Banfi sul tema della scuola media e del latino si vedano A. Banfi, *Scuola di ieri, di oggi e di domani*, in «Sapere», III, 1946, p. 264 e *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

Sono stati anni, questi dell'immediato dopoguerra, in cui attorno alla validità formativa del latino e del greco si annidavano tesi opposte e contorte, così come diversificate apparivano le risposte al *referendum* del 1945 voluto dall'Associazione Professori Scuole Medie e dal Sindacato della Scuola relativo alla scuola media unica: i risultati svelarono che la maggioranza degli insegnanti era propensa ad una scuola media tripartita⁴. Il latino continuava a svolgere il ruolo di protagonista nei dibattiti sulla riforma della scuola. Della presenza della lingua e della letteratura greca, invece, si discuteva con toni velati e senza mai implicazioni di natura didattica, salvo rare eccezioni. Di insegnamento del greco nel biennio comune successivo alla scuola media parlava Giovanni Gozzer. Nella proposta di un biennio comune e tripartito che doveva configurarsi come comune e tripartito in sezione tecnica, teorica e pratica, il greco si inseriva come disciplina impartita secondo «un carattere esclusivamente linguistico non letterario».

Le problematiche legate all'istruzione classica si affrontavano «con spirito moderno», superando il mito che aleggiava sul liceo classico⁵.

4.2 I programmi della Commissione Alleata

Nei programmi annunciati nel primo dopoguerra, oltre alle palesi e pressanti necessità di riedificazione delle architetture scolastiche gravemente distrutte dalla guerra, spiccava il fine di democratizzare la scuola italiana, tenendo saldo l'equilibrio tra la tendenza a spazzar via l'ideologia e la pedagogia fascista e la volontà di introdurre anche in Italia i principi educativi dell'attivismo americano divulgati da John Dewey e cari al maggiore Carleton Washburne⁶ che presiedeva, per le scuole elementari e medie, la sottocommissione per l'Educazione. Si giungeva, così, ad elaborare i nuovi programmi, emanati dalla sotto-

⁴ Cfr. Il numero 5 di «Scuola Nuova» del 31 maggio 1946 e R. Calderini, *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, CNADSI, Milano 1966, p. 76. Le risposte giunte furono 199, così distinte: 69 favorevoli alla Media unica (di queste 40 per la Media unica con latino), 60 per la Media differenziata, 45 per una Media bipartita con e senza latino, 25 per una postelementare accanto alla scuola media.

⁵ Cfr. «Riforma della Scuola», 13, marzo 1949, pp. 33-49.

⁶ Per il pensiero educativo di Washburne si veda C. Washburne, *What Is Progressive Education?*, The John Day Company, New York 1942. Le scuole progressiste mettono in pratica il principio dell'autonomia dell'alunno e la necessità di soddisfare i suoi bisogni intellettuali.

commissione Alleata dell'Educazione nel 1944⁷, che si differenziavano, come ammetteva lo stesso ministro De Ruggiero, dai programmi precedenti, in particolare da quelli Gentile 1923 e da quelli fascisti del '34 che portano il nome di De Vecchi.

L'obiettivo di rendere democratici la scuola e l'insegnamento, infatti, esortava a spostare l'asse delle finalità generali della medesima scuola, ponendo al centro della pratica didattica il soggetto da educare e rinnovando le tradizionali metodologie pedagogiche nella prospettiva di fondere e curare al tempo stesso la formazione individuale e sociale dell'allievo, «unica materia di studio»⁸. In ciò consisteva la diversità delle linee programmatiche della scuola: nel superamento dell'individualismo proprio dell'idealismo gentiliano a favore di una concezione sociale dell'educazione, avvertita come necessario fondamento di una scuola democratica.

Ancor più importante era il fatto che con l'introduzione dei principi dell'attivismo anglo-americano facevano il loro ingresso, almeno a livello teorico, la psicologia dell'educazione e lo studio dei meccanismi di apprendimento dei singoli alunni. La scuola si trasformava da luogo di pura trasmissione culturale, da «luogo dove si impartisce una certa somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono venir formati certi abiti»⁹, a un universo in cui l'allievo avrebbe dovuto trovare lo spazio per sviluppare le proprie attitudini e divenire parte integrante della società, alla luce del duplice carattere dell'educazione, psicologico e sociologico. Si prendeva atto dei bisogni e degli interessi degli allievi, in quanto soggetti attivi del proprio processo formativo.

Tale visione della scuola, della società e dell'educazione, affermata con successo in America, lasciava trasparire l'elemento puerocentrico come connotato primo di una scuola e di un insegnamento che

⁷ D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 459, relativo ai programmi della scuola elementare. Per la scuola secondaria classica, scientifica e magistrale il riferimento è ai programmi emanati nel 1944 dalla sottocommissione Alleata dell'Educazione. Questi programmi verranno modificati qualche anno più tardi dal D.M. 1° dicembre 1952.

⁸ M. Agosti, *Per una nuova didattica del latino*, La Scuola Editrice, Brescia 1944, p. 13.

⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, in J. Dewey, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1950, p. 7. Si tratta dell'articolo II di *Il mio credo pedagogico*, in cui John Dewey si sofferma sulla scuola come istituzione sociale e spiega le ragioni del fallimento del tradizionale modo di intendere il processo educativo che non tiene in debita considerazione le necessità psicologiche del fanciullo e che non integra la sfera individuale con quella sociologica.

miravano a valorizzare il fanciullo in vista di un suo pieno inserimento sociale e che poneva attenzione all'opera del docente finalizzata al rispetto e allo sviluppo delle potenzialità e delle propensioni di ciascuno. Affermava ancora John Dewey: «Senza una penetrazione della struttura e delle attività psichiche dell'individuo il processo educativo sarà, perciò, accidentale e arbitrario»¹⁰.

Il metodo attivo diveniva un punto di riferimento per riformare l'insegnamento delle lingue classiche, del greco e soprattutto del latino¹¹, e nei programmi elaborati dalla Commissione, epurati i ricordi della cultura e della concezione ideologica del Regime, si evidenziava proprio la nuova strategia didattica che ripudiava la sistematica e radicata centralità del metodo grammaticale, sul quale era impostata la prassi didattica. Nel ginnasio superiore e nel liceo classico la ristrutturazione programmatica mirava a disporre i contenuti in modo da renderli «format[ori] dell'intelletto» e tali da dare «movimento e vita al pensiero»¹². Rispondenti a questo fine, il latino *in primis* e il greco, attraverso riflessioni grammaticali e sintattiche e mediante la lettura e la recitazione di passi d'autore, venivano studiati nella prospettiva di stabilire comparazioni con la lingua italiana e di preparare alla comprensione dello sviluppo letterario e storico delle civiltà classiche.

Le innovazioni metodologiche consistevano nell'approccio storico allo studio della letteratura, tanto che ad ogni periodo della storia letteraria antica si accompagnava la lettura di opere degli autori più rappresentativi. Il programma di latino per la prima classe del liceo, infatti, prescriveva lo studio della storia letteraria dalle origini alla fine della repubblica e aggiungeva, di seguito, l'elenco dei classici: Virgilio e Livio. Nella seconda classe: «Lineamenti di storia letteraria da Augusto a Traiano. *Classici*: Scelta di liriche di *Catullo* e di *Orazio*. *Tacito* (un libro; o antologia tacitiana)». Per la terza classe: «Lineamenti di storia letteraria da Adriano a Giustiniano. *Classici*: *Orazio (Satire ed Epistole)*. *Lucrezio* (passi dal *De rerum natura*). *Cicerone*: (un libro d'un'opera filosofica o retorica; oppure antologia ciceroniana)». Per il

¹⁰ *Ibidem*, p. 4.

¹¹ Itinerari di pedagogia attiva sono attraversati negli anni immediatamente precedenti la costituzione della media unificata. Si veda, in particolare, il volume edito da Società Umanitaria, *Dalla scuola di avviamento alla media di orientamento*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

¹² *Avvertenze e suggerimenti generali* dei programmi di insegnamento del ginnasio superiore e del liceo classico emanati dalla sottocommissione Alleata dell'Educazione nel 1944.

liceo scientifico si procedeva ad una riduzione del tempo da dedicare alle indagini letterarie e maggiore attenzione si raccomandava per lo studio del pensiero scientifico dei maggiori scrittori latini. Infatti, per il latino «valgono i suggerimenti e i programmi dell'ordine classico, aggiungendo che nella lettura di passi come integrazione dello studio della storia letteraria, si metteranno in particolare evidenza i poeti e i prosatori della scienza». Non va trascurato che la modifica apportata all'ordinamento del liceo scientifico e dell'istituto magistrale con l'istituzione di una classe di collegamento (decreto legislativo luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816)¹³, coincidente con la prima classe dei medesimi istituti, implicava l'esigenza di una revisione delle metodiche didattiche. Si annunciavano piani di studio nuovi per l'istituto magistrale (Circolare n. 5830 del 18 settembre 1945), ora trasformato in corso quadriennale, anche in relazione ai nuovi programmi emanati per la scuola elementare; allo stesso modo, si procedeva alla elaborazione di nuovi quadri orari per l'anno scolastico 1945-1946, tracciati da una circolare¹⁴ che è, allo stesso tempo, una testimonianza importante, diretta e indiretta, di come il latino svolgesse un ruolo di integrazione allo studio di altre discipline. Infatti, l'insegnamento del lati-

¹³ Con l'art. 5, il Ministro della pubblica istruzione Arangio Ruiz, intese istituire una classe di collegamento, che diviene la prima classe del liceo scientifico e dell'istituto magistrale. Il decreto luogotenenziale n. 816, inoltre, tracciava i quadri orari per le scuole secondarie superiori, da cui si evince che nei fatti nulla cambia nell'ordinamento di suddette scuole, in particolare per il classico che perde, tuttavia, un'ora di greco.

LICEO SCIENTIFICO	Classe di I collegamento	II	III	IV	V
Lingua e lettere latine	4	5	4	4	3

LICEO CLASSICO	IV	V	I	II	III
Lingua e lettere latine	5	5	4	4	4
Lingua e lettere greche	4	4	3	3	3

ISTITUTO MAGISTRALE	Classe di collegamento				
	I	II	III	IV	
Lingua e lettere latine	4	4	4	4	

¹⁴ Circolare n. 8723 del 16 ottobre 1945:

ISTITUTO MAGISTRALE	I	II	III	IV
Latino	5	2	2	3

no rientrava nella cattedra unica costituita da italiano, latino, storia e geografia; l'insegnante unico aveva ampia libertà nella scelta e nell'attuazione dei programmi e nella scelta dei contenuti disciplinari

Nonostante le innovazioni metodologiche e i suggerimenti didattici trasmessi dai nuovi programmi, si perpetuava l'accusa rivolta alle lingue classiche e al loro insegnamento ancora incentrato su un rigido schema normativo. Di «degenerazione» del metodo grammaticale si era discusso anche in passato, sin dalla fine del XIX secolo, ma in questi ultimi anni si aggiungeva un ulteriore elemento che rendeva più urgente un piano di recupero delle valenze formative delle materie classiche.

Si avvertiva l'urgenza di una rivalutazione formativa, al di là dell'aspetto puramente linguistico con il quale si credeva di poter legittimare l'associazione del latino e del greco come lingue logiche. Nella scuola media e nel ginnasio, a ben guardare, apprendere latino equivaleva a conoscere la morfologia latina, la sintassi dei casi, dei verbi e del periodo; come prova dell'avvenuto apprendimento giungeva in soccorso la traduzione dal latino all'italiano e dall'italiano in latino per la quale era necessaria l'applicazione delle regole.

La grammatica, dunque, non rientrava fra i mezzi indispensabili a comprendere la civiltà classica attraverso la lettura dei testi; la grammatica era un sistema fine a se stesso, un universo conchiuso senza alcun collegamento e integrazione con il mondo della letteratura e della civiltà classica. «La degenerazione del metodo grammaticale», sottolineava Pighi, «distende sugli otto anni più preziosi della vita, in cui il bambino diventa adolescente e uomo, la melma di una grammatica imbecille, malnata ai docenti e inutilmente sofferta dai discenti»¹⁵. L'accusa rivolta al metodo grammaticale, applicato all'insegnamento del latino e del greco, si perpetuava come un rituale. Non erano mancati, in passato, coloro che ritenevano ingiusta la colpa attribuita a un metodo sperimentato e che aveva dato prova di essere insostituibile quanto a trasmissione delle abilità necessarie a sviluppare la personalità e il carattere dei giovani. Fra questi va ricordato Gramsci, il quale aveva parlato di «abitudini di diligenza», «abitudini di esattezza», di «compostezza» e, soprattutto, di «concentrazione psichica». Era solito rivolgere al lettore, inoltre, una domanda retorica: «Uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da

¹⁵ G.B. Pighi, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in «Ricerche didattiche», 4-5, 1953, p. 85.

bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica assunto le abitudini psicofisiche appropriate?»¹⁶.

L'influenza della pedagogia attiva e dell'esperienza scolastica americana dettò la stesura dei primi programmi del secondo dopoguerra e, allo stesso modo, regolò le linee teoriche fissate per l'insegnamento del latino e del greco.

Un nuovo statuto epistemologico veniva riconosciuto alla lingua di Roma che, perdendo la strumentale valenza di storico idioma nazionale, strumento attraverso il quale il Fascismo intendeva trasmettere ai giovani la coscienza delle loro radici latine e affermare l'ideale legame con la maestosità del glorioso passato, si radicava nella sfera della formazione globale dell'uomo. La scuola fascista «aveva confuso la cultura umanistica con l'esaltazione della romanità, dimenticando che l'unità culturale europea del Rinascimento s'è realizzata come un fatto europeo, come un carattere del mondo moderno, nel quale ha grandissimo peso la civiltà greca con quei suoi genuini contenuti che non erano stati trasmessi alla cultura romana»¹⁷. In altri termini, il latino e il greco, in stretta comunanza e privati di qualsivoglia implicazione utilitaria e pratica, svolgevano una funzione non solo culturale, bensì formativa in senso ampio: «servono a sviluppare l'intelligenza», scriveva nel 1948 Giovanni Battista Pighi, a patto che siano la serietà e la scrupolosità a guidare l'attività dell'insegnante e lo studio degli allievi. Grazie all'assenza di una finalità pratica e utile, continuava Pighi, «il latino e il greco e le altre discipline di natura consimile servono a qualche cosa di più, a qualcosa che in ogni società civile è più necessaria di cose pur necessarie, dell'esercito e dell'agricoltura e delle colonie; servono a coltivare, ad educare quella forza preziosa, immensa che popoli e persone credono di avere in sovrabbondanza... servono a formare l'intelligenza»¹⁸.

Il rinnovamento della metodologia prendeva l'avvio, dunque, dal superamento, se non dal rifiuto, dell'unicità del metodo grammaticale e dell'analisi logica, per approdare ad un insegnamento che della lettura e del rispetto degli interessi degli allievi facesse i suoi cardini; per realizzare, in altri termini, un approccio globale con il mondo antico così da far "sentire" ai giovani scolari l'aura della classicità e non lo sterile e muto elenco di parole e regole senza vita.

¹⁶ A. Gramsci, *op. cit.*, p. 142.

¹⁷ Si veda, fra i tanti, la critica sulla scuola fascista di F.M. Bongioanni pubblicata in «Riforma della Scuola», 13, marzo 1949, pp. 15-17.

¹⁸ G.B. Pighi, *Il latino nella scuola*, in «Riforma della Scuola», 6-7, agosto-settembre 1948, pp. 14-15.

Occorreva colorare di civiltà la *domus*, i *convivii*, i *virii*, gli *dei*, il *mos maiorum*; occorreva instaurare la correlazione tra passato e presente; occorreva istillare il fascino della ricerca delle affinità e delle differenze tra il latino, il greco e l'italiano, nonché la consapevolezza della vitalità di tutto ciò che è "classico".

4.3 Una questione di "metodo"

Se non vi era dubbio sull'importanza dell'insegnamento classico come valido strumento per la formazione dei giovani, forti resistenze, d'altro canto, si levavano sulla consueta e tradizionale pratica scolastica e, soprattutto, sulla presenza del latino nella scuola media, vista da una folta schiera politica come persistenza della antica ideologia classista infarcita di divisioni e privilegi propri di una determinata classe sociale. Se lo spirito riformista e il piano di rinnovamento della società in chiave democratica portavano larga parte della sinistra italiana a rinnegare il latino nella scuola media per tutti, non pochi pedagogisti e latinisti sfoggiavano come motivazione principale per l'esclusione del latino il carattere poco serio e formativo di un simile studio, ossia di uno studio superficiale e diretto a tutti senza un propedeutico vaglio.

Il problema di una scuola postelementare unica trascinava, di fatti, con sé la questione della sua strutturazione interna, della composizione disciplinare che avrebbe dovuto caratterizzare tale corso mediano dell'istruzione. Accanto ad argomentazioni sociali secondo le quali tutti, indipendentemente dalle condizioni economiche e sociali di provenienza, dovevano godere del diritto di ricevere un'istruzione tale da concedere la possibilità di scelta per il proprio futuro, si affermavano ragioni pedagogiche, frutto dell'evoluzione e dell'espansione degli studi scientifici di psicologia dello sviluppo, in base alle quali risultava forzato stabilire le attitudini degli allievi prima dei quattordici anni.

La scuola unica ed eguale per tutti fino ai quattordici anni avviava il superamento delle barriere discriminanti che per lungo tempo avevano escluso da una certa formazione chi apparteneva ai cosiddetti ceti subalterni e metteva in moto un nuovo meccanismo, democratico, in cui a nessuno erano preclusi determinati indirizzi di studio. Dalle relazioni tenute in occasione del convegno organizzato dal Sindacato Scuola Media il 6 dicembre 1945 emergeva come, tuttavia, fossero radicate le posizioni dei più conservatori contrari all'istituzione della scuola unica; fra costoro era possibile individuare lo spirito tradiziona-

lista che, nel timore di una esclusione del latino, rigettava l'ipotesi di una scuola che allo stesso modo accogliesse i figli del popolo e i figli della vecchia classe dirigente¹⁹.

Pro o contro il latino nella scuola media si pronunciavano uomini di scienza e di scuola. Il dibattito si insinuò soprattutto fra gli schieramenti politici per le evidenti implicazioni ideologiche e culturali che ristagnavano sul tema. Non solo! Emergevano anche delle riserve relative alla necessità di istituire un giusto rapporto fra scuola e vita e, in vista di una opportuna correlazione, fra la preparazione rilasciata dalla scuola e le condizioni di una realtà sociale nuova, moderna e civile.

Nella pluralità dei giudizi espressi sulla caratterizzazione della scuola media unica e sulle materie che avrebbero dovuto trovarvi dimora, il latino e il greco si ergevano ad oggetti di disputa per la valenza formativa in essi riposta e per le metodologie di trasmissione didattica. Era una battaglia persa negare l'apporto prezioso delle lingue classiche per la formazione culturale e mentale dei giovani: su tale assunto non si levavano opposizioni. La ricerca eziologica del mancato successo formativo concerneva la pratica d'insegnamento che aveva compromesso la validità degli studi classici e il prestigio del liceo: assenza di una opportuna selezione scolastica, insensata filiazione di licei, mancanza di una valida preparazione didattica e psico-pedagogica dei docenti arroccati ancora sull'unico metodo che conoscevano e che nella realtà storica del momento risultava inadeguato e insufficientemente proficuo, la mancata ricezione delle direttive ministeriali, delle linee riformistiche promosse dal clima culturale del dopoguerra, degli apporti degli studi pedagogici e psicologici angloamericani e, di conseguenza, il perpetuarsi della didattica tradizionale.

Così, mentre ci si interrogava su come innovare il sistema scolastico italiano e sul significato delle lingue classiche nella società moderna, mentre si annunciavano inchieste e si avanzavano ipotesi, la vita nelle classi continuava sulla strada di sempre, limitando l'insegnamento del latino e del greco alla sola grammatica e ingigantendo le polemiche sulle loro valenze e funzioni: «Prima l'analisi logica, poi lo studio della morfologia regolare completa di eccezioni, poi quello della morfologia irregolare con qualche "anticipazione" di sintassi, poi lo studio dettagliato e minuzioso della sintassi del caso seguita dalle "particolarità sintattiche e stilistiche", poi quello del verbo e infine quella

¹⁹ Cfr. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., pp. 411-415.

del periodo: il tutto da verificarsi, a partire dalla prima media, con la versione dall'italiano in latino e, per i più bravi, con la composizione (obbligatoria nelle prove universitarie e di concorso a cattedra). Di fatto, inoltre, l'intero insegnamento del latino (e della stessa lingua italiana) si riduceva, per lo meno nella scuola media e nel ginnasio, al solo studio della grammatica, non tanto come strumento necessario per la comprensione dei testi, quanto come "sistema chiuso, rigorosamente stabilito, entro il quale trova la giusta collocazione ogni frammento di realtà"²⁰. Da tali premesse e in considerazione della intricata situazione storica e culturale, nel 1947 veniva istituita²¹ una Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Riforma della Scuola, «allo scopo di compiere un'inchiesta sulle condizioni della Scuola italiana e raccogliere, con la sicura e precisa notizia delle sue presenti condizioni spirituali e materiali, l'indicazione dei programmi, disegni e voti proposti da coloro che esercitano l'insegnamento e da ogni altra persona di cultura e di studio»²². Era necessario giungere alla formulazione di un sistema scolastico rispondente alle reali esigenze della società.

I lavori delle cinque Sottocommissioni, in cui si articolò la Commissione e che iniziarono nell'ottobre 1948 con la compilazione dei questionari²³ da sottoporre ai docenti dei vari gradi e ordini scolastici, alle associazioni e alle autorità politiche, si conclusero il 30 aprile 1949 con l'elaborazione delle risposte al *referendum* e la stesura di una

²⁰ N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 153-154, riassume il pensiero di Giovanni Battista Pighi circa le diffuse metodologie didattiche per l'insegnamento delle lingue classiche nelle scuole medie e nei ginnasi.

²¹ Con decreto del Capo provvisorio dello Stato pubblicato in data 12 aprile 1947.

²² C.I.R.M.E.S., *La Riforma Secondaria. Storia e Documenti 1948-1990*, Roma 1991, vol. II, p. 11.

²³ Si riportano di seguito, a scopo esemplificativo, i 6 quesiti approntati per l'istruzione secondaria superiore:

«1) Quali nuovi tipi di Scuola secondaria superiore ritenete che debbano essere istituiti?

2) Dei tipi attualmente esistenti, credete che qualcuno debba essere soppresso?

3) Di detti tipi, quali potranno dare adito alle Università? E a quali Facoltà daranno rispettivamente accesso?

4) Si ritiene che risponda all'interesse degli studi e dell'insegnamento l'abbinamento di alcune materie affidate ad un solo insegnante? E nel caso affermativo, quali discipline potrebbero essere abbinate?

5) È opportuno che gli insegnanti siano inquadrati a seconda dei tipi di Scuola senza possibilità di agevoli passaggi dall'uno all'altro?

6) Il corso di studi nelle Scuole secondarie superiori dovrebbe essere diviso in due periodi, con diverso ordinamento didattico, come è per l'attuale ginnasio-liceo?

O questa definizione può essere ammessa solo per alcuni tipi di Scuole, e quali?».

relazione generale che il ministro Gonella avrebbe dovuto presentare alla Camera dei Deputati²⁴. Come previsto, la fase più travagliata riguardò l'istruzione secondaria, ossia la scuola degli 11-14 anni, proponendo alla fine la soluzione tipica del compromesso, a metà fra i due opposti e noti orientamenti. La «scuola secondaria tripartita», infatti, «cerca di superare il contrasto sempre esistente fra le due tesi, quella che sostiene l'opportunità di una scuola unitissima e quella che sostiene, invece, l'opportunità di più scuole tra loro diverse e pur separate, già sperimentate, in Italia e all'estero, con discussi risultati e con ripetute rettifiche degli esperimenti stessi»²⁵ e, soprattutto, si qualificava come la soluzione più rispettosa dei meccanismi psicologici e di sviluppo degli adolescenti in quanto scuola di completamento dell'istruzione elementare e di preparazione alla istruzione superiore.

La scuola media veniva così distinta in tre indirizzi, classico, tecnico e normale, all'interno dei quali il programma comune era differenziato da taluni insegnamenti specifici per ciascun ramo, il latino per la sezione classica, la lingua moderna per la sezione tecnica, il lavoro e il disegno con carattere tecnico-professionale per la sezione normale; sostenendo un esame sulle discipline non comuni era consentito il passaggio da un indirizzo all'altro.

Ad orientare verso tale direzione furono proprio alcune riflessioni circa l'insegnamento del latino e, nella relazione di Gonella, si dava giustificazione di ciò sostenendo l'inadeguatezza di una scuola unitissima che avrebbe imposto un'insana soluzione al problema del latino, trasformando tale disciplina o come materia per tutti o come materia per nessuno. Un'attenta analisi dei programmi stilati dalla Consulta Didattica Nazionale, istituita dal ministro Gonella nel 1950²⁶, e sottoposti all'attenzione del ministro Segni nel 1951²⁷ lascia chiaramente intendere il basilare intento seguito durante l'elaborazione: il latino e il greco subivano un ridimensionamento sia negli orari che nel programma disciplinare e, alla luce di siffatto alleggerimento, si suggeriva

²⁴ Il Disegno di legge n. 2100 fu presentato da Gonella alla Camera dei Deputati il 13 luglio 1951, suscitando non poche critiche. Va, però, sottolineato a chiarificazione del clima politico e culturale di questi anni che il Disegno di legge n. 2100 non venne mai discusso in Parlamento.

²⁵ Cfr. C.I.R.M.E.S., *op. cit.*, Roma 1991, vol. II, p. 25, in cui si riporta la relazione dello stesso ministro.

²⁶ Ordinanza del 1 dicembre 1950. La Consulta intraprese i lavori il 31 gennaio 1951.

²⁷ Fu Giovanni Calò, presidente della Consulta, a relazionare i 150 programmi al ministro.

va una modifica di metodo che giungeva a prescrivere la lettura di passi d'autore in traduzione italiana. Nel triennio della scuola secondaria inferiore, il latino manteneva il suo posto fra gli insegnamenti differenziati con un programma sfrondato e strutturato in modo da rinforzare la formazione delle attitudini; così, «la lettura acquista rilievo fondamentale e costituisce l'elemento di mediazione tra l'apprendimento naturale e un approfondimento logico-analitico, conseguito attraverso lo studio delle norme grammaticali»²⁸.

La lettura diveniva il pilastro dell'insegnamento del latino e del greco in una scuola, il liceo classico, che aveva privato il latino di cinque ore settimanali e che, nel triennio, alla versione dall'italiano in latino preferiva gli esercizi di composizione. Seppur ridotta nei tempi e nei contenuti, la lettura tuttavia ricopriva il posto centrale nella pratica didattica: gli autori erano limitati a due per ogni classe nel ginnasio e nel liceo con ampia libertà di scelta riservata al docente e, grande conquista, la grammatica non era più intesa come un universo conchiuso ma si faceva strumento finalizzato alla comprensione del testo e oggetto di un apprendimento che, anche nella scuola media, passava attraverso esempi ricavati dai brani d'autore. In particolare, «lo studio grammaticale viene ridotto quasi esclusivamente alla morfologia nominale e verbale, ridotta anche questa alle linee essenziali (lasciando l'apprendimento delle particolarità all'esperienza della lettura), ed a pochi cenni sui dialetti, strettamente indispensabili per leggere gli autori»²⁹.

Si mirava a sfoltire i programmi di tutti quegli elementi che potessero annoiare gli allievi e, di conseguenza, demotivarli.

Il latino perdeva sei ore nel quinquennio del liceo scientifico, trasformato secondo il progetto della Consulta in «scuola dell'umanesimo della scienza»³⁰, all'interno della cui organizzazione disciplinare si riserva attenzione alla diversità non solo del contenuto ma anche delle finalità che il latino avrebbe dovuto avere rispetto al liceo classico: non erano previste, dunque, le esercitazioni in lingua latina e la lettura, ancora nucleo centrale dell'insegnamento, era orientata alla conoscenza più del pensiero che del valore artistico degli autori. A tal fine, era compito del docente scegliere opere in traduzione italiana che, inte-

²⁸ MPI, *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta Didattica in relazione al progetto di legge N. 2100 (Norme generali sull'Istruzione)*, Vallecchi Editore, Firenze 1952, pp. 68-69.

²⁹ *Ibidem*, pp. 75-76.

³⁰ *Ibidem*, p. 77.

grando la lettura dei passi in lingua latina, davano una visione di sintesi della storia letteraria e delle personalità degli autori.

Dopo ampie discussioni, la maggioranza dei membri della Consulta ritenne opportuno mantenere il latino nel corso triennale del rinnovato istituto magistrale che, assunto il carattere di liceo, diveniva nella proposta un corso quinquennale distinto in un biennio e in un triennio. All'insegnamento di lingua e letteratura latina erano riservate nel quinquennio tredici ore settimanali durante le quali l'allievo avrebbe dovuto trarre giovamento da questo insegnamento per approfondire, sotto il profilo lessicale, grammaticale e, soprattutto, etimologico le derivazioni della lingua italiana.

Le innovazioni metodologiche e di prospettiva che in questi anni avevano animato i dibattiti e si erano tradotti nei progetti dell'immediato dopoguerra trovavano ampio spazio di discussione fra latinisti e pedagogisti con l'apparizione di vaste pagine su riviste scientifiche datate e sorte in questi anni e con la presentazione di uno scenario culturale interconnesso con i lavori di governo relativi alla più generale organizzazione del sistema scolastico.

La soluzione del 1962, riconosciuta dalla «legge unificatrice delle scuole differenziate per i preadolescenti dagli 11 ai 14 anni»³¹, non era altro che l'effetto sortito da un decennale dibattito parlamentare, culturale e scientifico che aveva visto, fra i principali protagonisti, intellettuali e politici difendere tesi diverse, ma congiunti nel medesimo intento di garantire a tutti pari opportunità formative e un'istruzione spendibile socialmente e, soprattutto, convinti dell'inscindibile congiunzione scuola/società, formazione/crescita civile. Sono stati, comunque, questi gli anni in cui la questione dell'insegnamento classico si è caricata di simbolica rilevanza e dal punto di vista culturale e dal punto di vista socio-politico in quanto, al di là del greco che occupava un modesto spazio, fu proprio il latino con le considerazioni circa la sua valenza formativa e con gli interrogativi sulla sua opportuna presenza nella scuola postelementare dei preadolescenti a rendere ancor più travagliato l'approdo alla soluzione definitiva.

Il latino, disciplina fondamentale nella scuola classica superiore, assisteva ad un rivoluzionamento del metodo con il quale era stato sempre trasmesso agli adolescenti. Era ora la preparazione dei docenti

³¹ MPI, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia. (Testo della Relazione presentata al Ministero della P.I. il 24-7-1963 [Legge 24-7-1962, n. 1073])*, p. 335.

ad ergersi come nemico della mancata ricezione e dei pessimi risultati messi in evidenza dalle statistiche; i bersagli erano quegli stessi docenti che non ricevevano una adeguata formazione didattica e che, approdando in cattedra direttamente dalle aule universitarie, erano provvisti della sola preparazione disciplinare e non di una compiuta conoscenza dei meccanismi psicologici di apprendimento.

A costoro non restava altro che riproporre l'insegnamento da essi ricevuto e da ciò scaturiva la negazione del rispetto per l'adolescente e per i suoi ritmi cognitivi³². La svolta recante il segno di una inversione verso la costituzione di una scuola realmente formativa e, di conseguenza, di un insegnamento che fosse concreta fonte di apprendimento veniva rintracciata nella necessaria applicazione di metodi nuovi. Per il latino di cui, peraltro, si lamentavano gli scarsi risultati degli allievi erano ormai l'accostamento globale e la subordinazione della grammatica alla lettura e allo studio della civiltà romana a rappresentare la chiave dell'innovazione. Una spinta, questa, verso l'equiparazione delle metodologie d'insegnamento del latino a quelle praticate per le lingue moderne, secondo una diretta immersione nella lingua considerata come valido mezzo per superare la demotivazione degli adolescenti nei confronti di un noioso e totalitario insegnamento grammaticale³³.

Nonostante i tentativi di disconoscere l'importanza educativa del latino nella fascia di età tra gli undici e quattordici anni, in questi anni, e merita di essere ricordato, al latino si riconoscevano ancora speciali virtù formative, al punto che nella disputa fra unicisti e pluralisti, ossia fra chi difendeva la scuola media di massa e chi si mostrava favorevole ad una scuola scissa in più indirizzi con agevolezza di passaggi dall'uno all'altro, risultava impossibile reperire una materia che potesse sostituire degnamente il latino ed avere al tempo stesso la medesima potenzialità educativa.

Erano pochi coloro i quali si pronunciavano contro il latino con tanta fermezza e con i toni di Bertin, pedagogista, addirittura preoccupato circa un latino da far apprendere a preadolescenti.

³² Importante è sul tema l'articolo di G. Gozzer, *Incontro col latino*, in «Ricerche Didattiche», 8-9, 1952, pp. 239-241.

³³ Si tratta del metodo naturale proposto da Aldo Agazzi che istituisce un parallelo fra latino e lingue moderne. Cfr. A. Agazzi, *Problemi dell'insegnamento di una lingua diversa dalla propria*, in «Ricerche Didattiche», 16-17, luglio-ottobre 1953, pp. 89-97. Per i problemi generali si veda A. Agazzi, L. Castigliano, E. Maetke, *Didattica della lingua straniera: problemi generali*, La Scuola, Brescia 1965.

A parer suo, il latino «porta solo confusione nel mondo logico del ragazzo che trova in esso una differenza totale con la sua mentalità e con quella del suo ambiente quotidiano»³⁴ e, negando che la lingua di Roma contenesse il germe della intelligenza e della posatezza, Bertin si pronunciava convinto che «la difficoltà del latino non è educativa, perché non porta il fanciullo a sorpassare la sua limitazione in direzione di un'apertura intellettuale e d'impegno nella vita, ma lo affatica inutilmente, provocando la distrazione o la dissipazione mentale, vanamente deperate»³⁵.

L'opposizione ad una scuola media unica chiamava a sé, dunque, ragioni culturali e socio-politiche. Innanzitutto appariva doveroso tutelare la cultura e la serietà degli studi, imponendo una distinzione di indirizzi consoni e rispettosi delle diverse vocazioni degli allievi; secondo, era diffuso fra i più conservatori e legati alla tradizione culturale il timore di una possibile ascesa dei ceti inferiori attraverso la strada dell'istruzione³⁶.

In questa prospettiva, il latino era ancora parte di una concezione classista che aveva fatto di esso un vero strumento di selezione, riconoscendogli funzioni logiche superiori e causando per ciò un rifiuto negli anni del secondo dopoguerra e della ricostruzione democratica della scuola da parte di chi si impegnava concretamente e lavorava affinché la scuola fosse di fatto il luogo della formazione dell'uomo, senza discriminazioni di classe: «Il concetto nuovo di uomo presupponeva la condanna dell'uomo di fazione e del superuomo, in quanto compito della scuola era quello di formare l'uomo»³⁷. Risultava chiara la volontà di cancellare le contraddizioni dei principi su cui si era fondata la scuola fascista, così come era possibile constatare la volontà di concretizzare il progetto di una «Scuola Media», diversa dalla «Scuola Media Unica» di Bottai.

La Commissione didattica, infatti, proponeva una scuola classica nel senso antiaristocratico in cui anche l'insegnamento delle lettere e delle discipline antiche venisse inteso quale crescita e conquista delle più alte qualità dello spirito. Il latino e il greco non dovevano ricopri-

³⁴ G.M. Bertin, *Psicologia e pedagogia*, in «Scuola e Città», 5, 9, 1954, p. 317.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ulteriori approfondimenti sulle tesi dei pluralisti in T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 220-225.

³⁷ R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando Editore, Roma 1972, p. 35.

re i momenti di una esercitazione stilistica, di una meccanica e mnemonica ripetizione sintattica priva di ogni riflesso storico; dovevano, al contrario, configurarsi come occasione di speculazione culturale finalizzata alla conoscenza delle forme del pensiero classico e del mondo antico che ha parlato con la lingua dell'Ellade e di Roma.

4.4 Unicisti e pluralisti

Il problema scolastico, quindi, rientrava nel campo della politica e non solo: il greco e, in particolare, il latino determinavano la frattura tra classicisti e pedagogisti, così come si evince sin dall'analisi delle relazioni di convegni e di Commissioni d'inchiesta parlamentari costituite il più delle volte prevalentemente da pedagogisti³⁸ con l'esclusione dei latinisti. La discussione, dunque, proseguiva lungo due binari paralleli che, talvolta, venivano a incrociarsi.

Se i ministri che si succedevano alla Minerva attuavano piani di riforma e istituivano Commissioni d'inchiesta, fiorenti erano anche gli scambi di opinioni tra unicisti³⁹ e pluralisti⁴⁰ circa l'ultimo triennio dell'istruzione inferiore e sul tema dell'insegnamento classico e del latino. A partire dal 1956 le basi normative per l'attuazione di una scuola media inferiore e per il rispetto effettivo dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni si erano trasformate in una concreta e progressiva operazione ministeriale: il ministro Paolo Rossi istituiva la già ricordata Commissione che giungeva alla elaborazione di un piano di lavoro in cui il latino compariva, nel triennio superiore dell'istruzione garantita a tutti, fra le materie opzionali⁴¹. Le successive tappe, tra leggere modifi-

³⁸ Merita di essere ricordata la Commissione istituita dal ministro della Pubblica istruzione Paolo Rossi nel 1956. Fra i componenti non compare alcun latinista: si ricordano, ad esempio, il Presidente Giovanni Calò, Ordinario di Pedagogia all'Università di Firenze, Aldo Agazzi, Docente di Pedagogia; Lamberto Borghi, Ordinario di Pedagogia all'Università di Firenze; Guido Calogero, Ordinario di Filosofia all'Università di Roma; Giovanni Gozzer, Ordinario nei Licei e Capo dell'Ufficio Centri Didattici del Ministero della Pubblica istruzione; Nazareno Padellaro, Direttore Generale Ministero della Pubblica istruzione.

³⁹ Fra gli unicisti, si ricordano Concetto Marchesi e Giovanni Gozzer, seppur in contrasto sulla presenza del latino nella scuola media unica.

⁴⁰ Aldo Visalberghi, fra i tanti, era convinto della importanza e del «bisogno» per l'Italia di «una scuola media inferiore orientativa differenziata all'interno, ma unica». Cfr. AA.VV., *Dibattito sulla scuola*, Editori Laterza, Bari 1956, p. 39.

⁴¹ Cfr. *La Dichiarazione della Commissione Rossi sulla scuola per ragazzi in età 11-14 anni (21 settembre 1956)*, in C.I.R.M.E.S., *op. cit.*, Roma 1991, vol. II, pp. 31-

che e tenui ritocchi, ricalcavano l'opzionalità del latino nella scuola media, lasciando intravedere in questa scelta un chiaro intento politico più che pedagogico.

Durante la defascistizzazione della scuola e la fase revisionistica dell'architettura educativa si assisteva, dunque, al riproporsi dei problemi che da tempo si annidavano dietro l'istruzione classica e l'insegnamento delle discipline antiche e, nonostante la ventata innovativa di proposte e sperimentazioni nei campi della didattica e della psicologia, l'organismo scolastico rimaneva di fatto lo stesso.

Reggeva, ancora saldamente radicata, la differenziazione fra indirizzo classico-umanistico e quello professionale-tecnico e, mentre i sindacati reclamavano una più seria formazione professionale in una Italia che della tecnica aveva bisogno per proseguire nella via del progresso tecnologico e della crescita economica⁴², il liceo classico continuava a rappresentare il sigillo di scuola riservata «ai capaci e ai meritevoli». Il liceo conservava il prestigio di sempre, di scuola formativa per eccellenza e di scuola unica a consentire l'accesso a tutti i corsi universitari. Da tradizionale dimora del latino e del greco, ora appariva agli occhi degli innovatori di sinistra e di numerosi pedagogisti come «unica» sede in cui dovessero studiarsi tali discipline e in cui l'apporto culturale da esse scaturito avrebbe assunto reali e non formali tratti formativi.

La cultura umanistica veniva, in questa prospettiva, difesa dal pericolo di una sua deformazione culturale e di una caduta valoriale del suo statuto. Nel contempo, i progressi della scienza avrebbero giovato, grazie alla modernizzazione dei metodi didattici, a non perdere di vista l'obiettivo principale di una scuola cui la storia aveva sempre affidato il ruolo di formare le classi dirigenti della Nazione: «Per il Liceo classico gli elementi nuovi sul piano ideologico erano costituiti dalle prospettive internazionali della cultura e dall'esigenza di più profonde comprensioni sociali: rimaneva intatta l'accentuazione umanistica: "ai programmi tradizionali della scuola classica suggerimenti nuovi sono

32. In particolare, si legga p. 32 "Parte II – Criteri di attuazione": «Sono insegnamenti fondamentali comuni: l'educazione religiosa; l'educazione civica; la lingua italiana; la storia e la geografia; la matematica e osservazioni scientifiche; l'educazione artistica (disegno-canto); le esercitazioni di lavoro; l'educazione fisica. Sono materie opzionali: la lingua moderna; la lingua latina; il lavoro; le attività artistiche specializzate».

⁴² Cfr. T. Tomasi, *op. cit.*, p. 228: «La ripresa economica induce a porre una maggiore attenzione agli istituti tecnici e professionali non meno deficitari delle scuole dell'ordine classico, incapaci di dare sia una abilità polivalente sia una precisa specializzazione ed in gran parte danneggiati nelle attrezzature peraltro antiquate».

aggiunti che valgano a introdurre il giovane nel mondo di una cultura più veramente umanistica, dove tutte le discipline nel loro armonico completarsi e fondersi divengano formatrici dell'intelletto e diano movimento e vita al pensiero»⁴³.

Nel sottolineare le notevoli doti di educazione logica e mentale che gli studi classici possedevano, non si poteva non sottolineare che il latino e il greco avevano ciclicamente fatto parlare di sé in virtù dei deludenti risultati sortiti nella preparazione degli adolescenti: chi si ostinava per l'esclusione del latino come materia nella scuola dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni si appellava a questi dati, giustificando la propria tesi con la motivazione che a 11 anni lo studio normativo del latino si sarebbe rivelato tutt'altro che formativo e che, al contrario, avrebbe determinato un ostacolo alla concentrazione e alla applicazione richiesta dalle altre discipline.

Concetto Marchesi, comunista, fiero nemico della politica culturale del fascismo, voce del dissenso fra le file dei comunisti, difensore della scuola media unica obbligatoria gratuita e con il latino, analizzava la questione dal punto di vista del soggetto educando e della classicità.

Il latino «lingua morta» veniva reputata come insostituibile materia scolastica, il cui studio non poteva farsi assolutamente iniziare al 14° anno di età, così come non poteva essere recluso nei ristretti atrii del liceo e diretto ad un'*élite* predestinata. Questo latino, infatti, la lingua con la quale gli antichi avevano trasmesso la loro civiltà e il loro patrimonio di idee e valori, necessitava di tempi estesi per poter essere appresa; «a quattordici anni si può imparare una lingua viva. La lingua morta ha bisogno di penetrare lentamente nella curiosità, nell'interesse, nell'applicazione mentale dello scolaro: deve essere assorbita con un processo conoscitivo calmo e conciliante, attraverso i fatti, le parole, gli scritti dei grandi personaggi dell'antichità»⁴⁴.

La crisi vissuta dagli studi classici, l'ostinato citare in causa di statistiche rivelatrici dei pessimi risultati, la similitudine instaurata fra l'insegnamento del latino e la inutile fatica per la formazione degli alunni erano tutti punti di una riforma della scuola media mirante esclusivamente all'abolizione di tale disciplina. A riprova si citavano la comoda causa del nuovo panorama sociale ed economico dell'Italia negli anni '50/'60 e la consueta esigenza di una scuola e di insegna-

⁴³ R. Fornaca, *op. cit.*, pp. 76-77.

⁴⁴ C. Marchesi, *Umanesimo e Comunismo*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 392.

menti professionalizzanti forieri di un umanesimo «scientifico». Si respingeva o, meglio, non si prendeva affatto in considerazione che il facile manicheismo con cui si distinguevano gli insegnamenti classici e gli insegnamenti scientifici andava nella direzione di un umanesimo parziale e, di conseguenza, non educativo dell'uomo in quanto uomo; si falsificava il principio dell'integrazione disciplinare che, sola, era stata ed era in grado di assicurare una formazione integrale dell'individuo. «Ecco perché», affermava Giovanni Calò nel 1962, «più e meglio che d'un *umanismo scientifico*, che rivendica la possibilità di fare educazione umana anche cogli' insegnamenti scientifici, si deve parlare di *umanesimo integrale*, del quale le scienze matematiche e naturali sono organi indispensabili allo stesso titolo che le scienze umane. [...] Non c'è educazione umanistica senza educazione scientifica»⁴⁵.

I termini della *querelle* travalicavano, a ben guardare, i confini culturali e si ampliavano nel quadro di una battaglia fra modernismo e classicismo, di uno scontro fra due schiere, a detta di Concetto Marchesi, quasi che insegnamenti scientifici, da una parte, e insegnamenti classico-umanistici, dall'altra, dovessero armarsi per affermare la rispettiva superiorità educativa e formativa⁴⁶. Tra coloro che si battevano in nome di una modernità fondata sui progressi della scienza e coloro che ricercavano nel passato un patrimonio di valori perenni e validi in ogni tempo, la nuova prospettiva didattica vedeva nello studio e nella conoscenza del latino, integrati dallo studio e dalla conoscenza delle scienze, gli strumenti preziosi per istituire un legame ideale con gli antichi «fondatori d'Europa»⁴⁷, dunque con i romani e con i greci.

Attraverso la lettura degli autori, l'allievo non solo avrebbe preso coscienza del mondo antico, ossia del mondo valoriale da cui la realtà a lui contemporanea aveva ricevuto la vita, ma avrebbe imparato ad amare le civiltà classiche antiche, superando l'antipatia sorta dalla scolastica proposizione esclusiva o prevalente del bagaglio normativo,

⁴⁵ *Atti del Convegno sul tema: Insegnamenti scientifici e insegnamenti umanistici nella funzione formativa della scuola secondaria (Roma, 8-10 maggio 1962)*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1963, p. 14.

⁴⁶ C. Marchesi, *op. cit.*, p. 393.

⁴⁷ Espressione di Angelo Monteverdi, che nel convegno organizzato dall'Accademia dei Lincei a Roma nel 1962, tenne una relazione su "Le discipline linguistiche e letterarie" (cfr. *Atti del Convegno sul tema: Insegnamenti scientifici e insegnamenti umanistici nella funzione formativa della scuola secondaria (Roma, 8-10 maggio 1962)*, cit., pp. 97-103).

grammaticale e sintattico che gli insegnanti ponevano in primo piano, rimandando l'insegnamento della civiltà classica a tempi successivi, in cui già era radicato nella mente dell'adolescente il disinteresse per il latino e per il greco. Infatti, nella scuola secondaria inferiore e in quella superiore «il latino e il greco sono insegnati, almeno secondo i programmi e i testi, come se gli allievi dovessero tutti dedicarsi poi alla didattica o a verseggiare, onde si comprende che lo stimolo maggiore alla soppressione del latino venga proprio per reazione al modo retrivo e caparbio con il quale si insiste ad insegnarlo»⁴⁸.

4.5 La vigilia del '62

Di latino, tuttavia, si erano nutrite intere generazioni e il latino aveva abitato in tutte le scuole italiane secondarie, come a dire che il latino era materia di studio per tutti i giovani dagli undici ai diciotto anni di età. Negli anni successivi alla seconda guerra mondiale era tale primato della lingua classica a subire un'incrinazione, erano i sette o otto anni di studio ad essere messi in discussione: emergeva in termini più netti che in passato, con le motivazioni ideologiche e politiche di sempre, la volontà di riformare la scuola intermedia fra il corso elementare e quello universitario eliminando o rendendo opzionale il latino. Ragioni politiche, dunque, giustificate da ragioni pedagogiche! Si riassume, in questa affermazione, la storia del latino durante la politica fascista quando «un dittatore altruista, non sapendo il latino, pretendeva che tutti gli altri lo imparassero»⁴⁹.

E, così, il latino diventava la lingua «razionale» e «logica» per eccellenza: il suo studio sviluppava l'intelletto e le capacità razionanti del futuro *civis* italiano, grazie a quel sistema linguistico costruito da «logiche» regole grammaticali. Contro tale impostazione, contro simile «stravaganza pedagogica»⁵⁰, come risposta al quesito «A che giova il latino?» insegnato nel triennio postelementare, i disegni di legge preparatori della riforma del 1962 segnavano la fine di un insegnamento radicato nella scuola «media» italiana e, al tempo stesso, oggetto di lunghe e storiche discussioni.

Non può non essere riportata la spiegazione di Concetto Marchesi:

⁴⁸ E. Passoni, *op. cit.*, p. 136.

⁴⁹ G. Calogero, *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi Editore, Roma 1957, p. 41.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 42.

«A più cose, giova: pur senza giovare direttamente a nessuna cosa che abbia segnalata utilità nella pratica esistenza. Ricordo che la crisi profonda della nostra scuola, soprattutto universitaria, è cominciata da quando il predominio e il fascino della tecnica moderna ha sovrapposto i fini della utilità a quelli della scienza, i valori materiali a quello del pensiero, i progressi tecnici a quelli spirituali, ciò che serve alla prepotenza dell'uomo a ciò che serve alla sua elevazione, ciò che procura anche la devastazione e la morte a ciò che suscita soltanto la vita»⁵¹.

Dai lavori della Commissione Rossi del 1956 i dibattiti parlamentari non facevano altro che confermare la linea della costituzione di una scuola media unica, obbligatoria e senza latino, con uno sguardo rivolto alle relazioni con l'istruzione secondaria superiore e alla ridefinizione disciplinare e didattica del latino e del greco, insegnamenti esclusivi dei licei.

L'insegnamento del latino, d'ora in poi, doveva essere diretto all'apprendimento dei valori espressi nella lingua di Roma: inoltre, nell'attesa della eliminazione di tale materia nella scuola media, le indicazioni ministeriali e i germi del rinnovamento didattico viaggiavano verso la semplificazione⁵² e lo sfoltoimento dei programmi. Vi erano motivi di innovazione, centrali per i governi di questi anni: nel 1959 l'onorevole Aldo Moro sopprimeva la versione dall'italiano in latino all'esame di licenza media.

Agli inizi del 1959 l'onorevole espose in Parlamento due progetti di riforma della scuola secondaria. Il disegno di legge n. 377 riguardava i licei, per i quali si ribadiva la divisione in un biennio e in un triennio cui si accedeva per esame. Importante modifica era l'aggiunta di un anno all'istituto magistrale. Quanto ai suggerimenti didattici e disciplinari, il disegno di legge prevedeva una semplificazione al programma di latino nel liceo scientifico e finalità distinte per il greco e il latino nel biennio e triennio del liceo classico. Nei primi due anni, obiettivo finale doveva essere il possesso linguistico, ossia una sicura acquisizione dell'impianto linguistico e grammaticale greco e latino; nel triennio, invece, l'insegnante doveva mirare, attraverso letture oppor-

⁵¹ C. Marchesi, *op. cit.*, p. 332.

⁵² Aldo Visalberghi alzava la voce contro il «facilismo», a suo avviso una delle principali cause della decadenza e della crisi degli studi classici. Si veda, in particolare, A. Visalberghi, *La scuola in Italia ed in Europa*, estratto dalla rivista «Pirelli», n. 5 dell'ottobre 1958, n. 6 del dicembre 1958, n. 1 del febbraio 1959.

tunamente scelte, a ch  il ragazzo conoscesse storicamente il mondo antico e fosse in grado di esprimere valutazioni circa il patrimonio letterario analizzato.

Un anno prima, nel 1958, veniva presentata la proposta di legge dei senatori Luperini-Donini in cui il problema della scuola e del latino si risolveva in chiave marxista, vale a dire che la questione sociale e l'esigenza dell'eguaglianza scolastica imponevano l'abolizione del latino nella scuola media inferiore, in quanto simbolo della cultura tradizionale che non aveva pi  ragione di esistere nel nuovo panorama "democratico". La proposta di legge n. 359 del 21 gennaio 1958, infatti, prospettava una scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni; era una chiara annunciazione della scuola media unificata senza latino.   stato questo il progetto pi  marcatamente orientato verso una scuola secondaria unica, per il fatto – spiegava Passoni – che si riunivano «sotto lo stesso tetto, in una scuola nominalmente e topograficamente unica, quattro distinte sezioni, che praticamente sostituivano le quattro scuole secondarie inferiori allora esistenti e rappresentavano i quattro indirizzi pedagogici fondamentali: una sezione classica, una tecnica, una artistica e una normale»⁵³.

Nel 1960 si discuteva il testo del disegno di legge preparato dal ministro Bosco⁵⁴, in cui la scuola media unificata senza latino era ormai fatta. Pi  precisamente, si faceva iniziare lo studio del latino nella seconda classe della scuola media, senza peraltro farlo rientrare fra le materie d'esame⁵⁵; il latino nella scuola media era opzionale e senza voto, l'insegnamento vero e proprio di questa disciplina, infatti, veniva a coincidere con l'inizio del liceo.

Il principio delle «opzioni» tutelava, nella visione del ministro, il naturale dispiegarsi delle attitudini dei ragazzi che, nell'arco dei tre anni, erano nella possibilit  di modificare la scelta iniziale sostenendo delle integrazioni per passare ad altra sezione. Immediate furono le

⁵³ E. Passoni, *op. cit.*, p. 46.

⁵⁴ Progetto di legge n. 904 A. Al ministro Bosco si deve anche l'abolizione dell'esame di ammissione alla Media con circolare del mese di marzo 1961. L'esame di ammissione alla Scuola media era stato introdotto nel 1904 dal ministro Orlando ed era considerato un vero esame di maturit  con la finalit  di frenare i meno capaci dal proseguire gli studi. Nel 1924 Gentile, con la circolare n. 8882 del 14 febbraio, rese tale esame pi  selettivo mediante la prescrizione di un programma d'esame che fosse diverso da quello della licenza di quinta elementare.

⁵⁵ In conformit  al principio delle opzioni, una materia inserita fra quelle a scelta dell'alunno non poteva considerarsi materia d'esame perch  avrebbe di conseguenza perso il carattere di opzionalit  e si sarebbe trasformata in materia preclusiva.

reazioni e numerosi gli scioperi di docenti preoccupati per l'abbassamento del livello culturale della scuola.

Altrettanto numerose furono le repliche del ministro che, oltre a dichiararsi fiducioso sull'avvenire della scuola e della scuola media unificata in particolare, specificava che i timori suscitati dal provvedimento di rendere facoltativo il latino non avevano fondamento, poiché il livello culturale sarebbe stato garantito e mantenuto alto da un insegnamento più approfondito delle altre discipline, quali italiano, storia, geografia, educazione civica e dall'introduzione di una lingua straniera e dell'educazione artistica e musicale⁵⁶.

Era il testo del "Progetto Bosco", traduzione quasi fedele delle tesi sostenute dal precedente ministro Giuseppe Medici⁵⁷, a costituire la base su cui si sarebbe eretta la riforma della scuola media attuata nel 1962 dall'on. Luigi Gui⁵⁸. La riforma, dunque, procedeva per gradi,

⁵⁶ Cfr. G. Bosco, *La scuola di cui ha bisogno il nostro paese*, in «Oggi», 18 maggio 1961. Per un quadro sulle reazioni seguite alla presentazione del "Progetto Bosco", si veda R. Calderini, *op. cit.*, pp. 260- 303.

⁵⁷ Giuseppe Medici, ministro della Pubblica istruzione, presentò la proposta di legge n. 904 del 9 gennaio 1960. È importante sottolineare quanto scritto all'art. 6: si ribadisce che il latino diventa obbligatorio per chi avesse voluto iscriversi, dopo il conseguimento del diploma di licenza media, ai licei e all'istituto magistrale.

⁵⁸ La legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che istituiva la scuola media unica, una «scuola né preclusiva né predeterminante», come si legge nel testo della riforma. La scuola secondaria triennale unificata del 1960 era, così, organizzata:

	Anno		
	I n. ore	II n. ore	III n. ore
Italiano	6	5	5
Storia, geografia, educazione civica	4	4	4
Lingua straniera	2	2	2
Matematica	3	3	3
Osservazioni scientifiche	2	2	2
Educazione artistica	2	2	2
Educazione musicale	1	1	1
Educazione fisica	2	2	2
Religione	1	1	1
	23	22	22

	Anno		
	I n. ore	II n. ore	III n. ore
Latino oppure Seconda lingua straniera moderna oppure Applicazioni tecniche		4	4
		26	26

ma le proposte dei ministri Medici e Bosco segnarono un momento decisivo per una sua realizzazione: «Medici fu il primo a imprimere il nuovo indirizzo, almeno nella stesura legislativa e nella predisposizione delle premesse», Bosco «passò decisamente alla realizzazione, impartendo gli ultimi decisivi ritocchi»⁵⁹. Anche in seguito alla circolare n. 18790 del 24 settembre 1960, che attivava la sperimentazione di alcune classi di scuola media unificata con latino opzionale, si facevano più pesanti i toni della polemica: il latino, si ripeteva, era richiesto da un numero elevato di famiglie e non solo da quelle abbienti.

Tornavano attuali le parole di Antonio Gramsci: «Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente»⁶⁰. Come a dire che la conoscenza del passato storico e culturale e l'acquisizione di abitudini mentali, l'assimilazione della capacità di astrarre e applicare alla realtà non potevano e non dovevano essere appannaggio di pochi eletti; al contrario, erano obiettivi che una scuola democratica aveva l'onere di ergere a fili conduttori della sua azione formativa e istruttiva.

Il latino, infatti, – ammoniva qualche tempo prima Gramsci – «non si studia per imparare il latino; il latino [...] si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompona in vita, per abitarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci di astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che ha di particolare, il concetto e l'individuo»⁶¹. Dunque, rinnovate le strategie didattiche, il latino non poteva essere escluso; «non sarà certo il latino della grammatica uggiosa con i fastidiosi esercizi che rendono ebeti i nostri ragazzi: il solo latino veramente odioso ed antipatico a tutti. Sarà un latino agile, fatto di letture vive, da tutti gradito e desiderato. Una grammatica snella, essenziale, lineare, parallela alla grammatica ed all'analisi logica dell'italiano. Poche nozioni chiarissi-

⁵⁹ E. Passoni, *op. cit.*, p. 45.

⁶⁰ A. Gramsci, *op. cit.*, p. 142.

⁶¹ *Ibidem*, p. 143.

me, fondamentali, senza complicazioni e molte letture piacevoli, graduali, di latino vero, non di latino artificiale ed idiota»⁶².

Allo stesso modo, il mondo cattolico che aveva sempre difeso la causa del latino, auspicando l'affermazione di un umanesimo nuovo e il rinnovamento del tradizionale ginnasio-liceo in chiave umanistica attraverso una maggiore serietà degli studi e una più salda supremazia delle lingue classiche, tornava a riproporre il proprio pensiero, peraltro mai taciuto negli anni dei dibattiti intellettuali e parlamentari. Fu l'enciclica *Veterum sapientia*, promulgata da Giovanni XXIII a pochi mesi dall'approvazione della legge sulla scuola media unica, a tessere le lodi del latino.

Un'apologia che superava i temi strettamente ecclesiastici miranti ad evidenziare il ruolo del latino quale veicolo di conoscenza e di avvicinamento alle verità cristiane e che poggiava sulla convinzione della continuità della cultura cristiana con la cultura classica del mondo greco e romano. La Costituzione apostolica celebrava ampiamente le virtù formative dello studio del latino, insostituibile per l'educazione dei giovani, della lingua e della civiltà latina che «coltiva, matura, perfeziona le migliori facoltà dello spirito; dà destrezza di mente e finezza di giudizio; allarga e consolida le giovani potenze, perché possano abbracciare ed apprezzare giustamente ogni cosa; e infine, insegna a pensare ed a parlare con ordine sommo».

Risulta difficile negare che il latino e, per estensione, la cultura classica non abbiano subito un duro colpo con i provvedimenti di politica scolastica nel quinquennio 1958-1963⁶³, ossia durante la terza legislatura. In realtà, in questi anni è possibile constatare una metamorfosi sociale e politica di guardare ai problemi relativi alla scuola, poiché si assiste ad una occupazione imponente del trono sociale da parte del sistema educativo. Si comprendeva quanto la scuola fosse veramente un bene sociale più che individuale, si prendeva consapevolezza che il progresso della società civile ricoprisse uno stadio di dipendenza stretta dall'istruzione e, quindi, si direzionava l'impegno politico a fare dell'istruzione un mondo aperto a tutti i gruppi sociali.

Nei quadri di una tendenza politica che si suol definire «popolare» rientrava l'attuazione della scuola media unica che concedeva a tutti i

⁶² Pagine di un articolo di Nicolo Vivona uscito sulla rivista «Cronache Scolastiche» nel giugno del 1961.

⁶³ Cfr. L. Gui, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1974, pp. 246-266.

figli, fra gli undici e i quattordici anni, del popolo italiano di frequentare una scuola gratuita, democratica, moderna, rinnovata nelle strategie d'insegnamento e forte di una programmazione didattica⁶⁴ e, preziosa conquista, non preclusiva. Levata la bandiera della democrazia e della modernità, il latino si colorava di vecchio e di oligarchico; il latino non poteva, perciò, trovarvi accoglienza e veniva esiliato nel mondo dei licei. Si privava, con false convinzioni, il fiore della gioventù italiana della possibilità di parlare ancora con il mondo classico; si vietava al mondo classico di parlare ancora alla società moderna e di svelare i segreti e i paradigmi di una realtà passata, mitica ma non per questo morta.

⁶⁴ La programmazione didattica è introdotta dalla legge 7 dicembre 1961, n. 1264.

La scuola media unica: crisi del latino e agonia del greco

5.1 La nuova era educativa

L'istituzione della scuola media unica del 1962, ovvia filiazione di un compromesso, non riuscì tuttavia a placare le divergenze ideologiche e politiche fra gruppi parlamentari di sinistra e forze conservatrici e cattoliche. La decennale discussione politica si fondava sulle svariate posizioni politiche prima che culturali dei comunisti e dei democristiani che procedevano alla proposta di disegni di legge pro o contro la scuola media unitaria e, di conseguenza, pro o contro il mantenimento del latino nel *curriculum* formativo della nuova istituzione.

Sostenendo l'importanza e la necessità di una rivalutazione delle scienze fisiche e naturali, i comunisti italiani si battevano sull'abolizione dell'insegnamento del latino giustificando le loro ragioni con l'ideale di un rinnovato concetto di educazione e di cultura, non più ispirato alla tradizionale cultura classica formatrice delle classi dirigenti, bensì rispondente ai dettami della modernità e dell'equilibrio culturale in cui scienza, storia, sapere umanistico e riflesso sociale si integrassero all'interno del programma educativo di una scuola mediana orientatrice e aperta a tutti. Il latino non poteva continuare a ricoprire il posto di privilegiata materia formativa, poiché il valore demiurgico di cui era stato dotato dalla tradizione ora si estendeva a tutte le discipline, in particolare all'italiano e al rigoroso studio delle sue forme grammaticali di pari dignità rispetto a quelle latine, alle lingue moderne, alle scienze naturali, alla matematica, al disegno e all'educazione musicale.

La tensione, solo apparente, alla semplificazione del percorso di studio, intravista nelle proposte comuniste di cancellare una storica disciplina quale il latino, veniva smentita dalla convinzione della crisi di

un insegnamento che si riteneva non fosse più in grado di svolgere la sua funzione formativa, di uno studio che risultava semplice tormento per i giovani e che non rispondeva al mutamento sociale e culturale dell'Italia nella seconda metà del secolo.

La scuola media unica, esaltata in nome della democrazia dai gruppi di sinistra, era respinta, talvolta aspramente, dagli esponenti della DC che vedevano in essa la negazione del principio di orientamento su cui la scuola degli 11-14 anni era stata pensata. La parzialità e l'insufficienza del *curriculum* secondo costoro non consentiva agli allievi, alla conclusione del triennio, di effettuare una scelta conscia. La proposta democristiana rispondeva ad una soluzione intermedia, che rendeva possibile e compatibile l'esigenza di una formazione per tutti nel rispetto delle individualità: l'abbinamento di insegnamenti comuni e di insegnamenti differenziati e opzionali (latino, osservazioni scientifiche e applicazioni tecniche, attività artistiche) andava inteso come aiuto offerto agli allievi nell'effettuare le scelte future¹.

Il latino, che nell'ordinamento della legge n. 1859 del 1962 rimaneva unicamente come materia facoltativa assemblata all'italiano nella seconda classe e quale disciplina autonoma in terza, continuava a racchiudere in sé e nella considerazione del suo statuto epistemologico e formativo significati politici molto forti, amplificando in coro le voci di un dibattito che, comunque, riproponeva argomenti ormai noti, discussi e non sempre culturali. Gli eventi politici e sociali che coinvolgevano l'Italia e il resto del mondo negli anni '60 e '70 influivano sulle più interne questioni della scuola italiana che in questi anni con l'unificazione dei corsi inferiori in un unico corso si avviava a trasformarsi in sistema scolastico di massa, prolungando l'obbligo a quattordici anni e democratizzando l'evento formativo, dapprima diversificato secondo una classificazione e una gerarchia sociale ben determinata. Erano stati, infatti, la fine del centrismo, determinatasi a partire dal 1953², l'esperienza dei governi di centro-sinistra con la partecipazione del PSI al governo e la sua precoce crisi, la trasformazione sociale di

¹ Sul tema si veda, fra i tanti, il volume di G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976, pp. 262-265.

² Merita di essere ricordato l'espedito di De Gasperi di una legge elettorale che prevedeva un premio alle liste dei partiti apparentati, risultate vincitrici. Il tentativo, tuttavia, risultò vano e alle elezioni del 7 giugno 1953 la DC perse 44 seggi di fronte al PCI e al PSI che, invece, ne guadagnarono 35. Il primo governo di centro-sinistra si formò nel 1962 e fu guidato dal democristiano Amintore Fanfani con il sostegno dei socialisti.

una Italia ormai in veste di Paese industrializzato, la diffusione del marxismo-leninismo estremo e del pensiero di Mao Tse-tung da cui avrebbero tratto ispirazione i movimenti studenteschi, la guerra in Vietnam, la rivoluzione di Fidel Castro, la crisi economica dopo il decennio d'oro 1952-1962 e il fenomeno dell'«economia sommersa», la stagione del terrorismo e delle stragi impunte che presero l'avvio il 25 aprile 1969 con l'esplosione di una bomba alla fiera campionaria di Milano, il movimento femminista, il *referendum* del 12 maggio 1974 sul divorzio, a caratterizzare i tratti di una Italia in preda al disordine, scossa dal terrore e, dunque, fortemente bisognosa di una stabilizzazione in tutti i settori della vita civile.

Sono solo alcuni dei numerosi episodi che evidenziano le contraddizioni di un decennio della storia italiana durante il quale si assiste alla coabitazione di elementi positivi e negativi: da una parte, infatti, si manifestano fattori annunciatori di sviluppo sociale ed economico; dall'altra parte, si fanno palesi i segni di grandi crisi, spaccature e involuzioni per cui è urgente trovare rimedio.

La scuola era scossa negli anni Sessanta e Settanta da una nuova coscienza, da una convulsa scolarizzazione e dai connessi problemi della inadeguata capacità delle istituzioni di accogliere e formare le disomogenee masse studentesche, della crescente mortalità scolastica, della costituzione di un vero e proprio proletariato intellettuale, della dequalificazione culturale e delle sempre più violente proteste sociali. In questo clima il dibattito sull'istruzione si intrecciava alla necessità di una crescita sociale ed economica del Paese e all'esigenza di fornire alle giovani generazioni una formazione consona ai tempi. L'istruzione diveniva la chiave dell'inserimento dei giovani nel mondo produttivo, ponendo in prima linea i caratteri delle pari opportunità con cui essa veniva dispensata secondo un *iter* formativo non discriminante per tutti e nella concezione di un'uguaglianza sociale e democratica.

La scuola, in altri termini, era aperta a tutti, doveva essere formativa risultando rispondente nei suoi contenuti educativi alla realtà sociale e, dunque, non selettiva in senso stretto.

Insieme all'importanza che veniva riconosciuta ai contenuti si discuteva ancora circa le materie da inserire nel *curriculum* della scuola media unificata. Tornava così a popolare la scena il problema dell'insegnamento del latino, ancora largamente identificato come sigillo di una discriminazione fra due scuole diverse e separate, come elemento di separazione fra una scuola per pochi e una scuola di massa.

I due partiti contrapposti perseveravano nella riproposizione delle

note e caratterizzanti idee: da una parte, si difendevano a spada tratta gli otto anni di latino indispensabili per una completa formazione umana e intellettuale, caricando inoltre il latino di significati storici e culturali importanti per la ricostruzione dell'origine della civiltà europea dal mondo classico; dall'altra, si insisteva sulla necessità di abolire l'insegnamento del latino nel grado inferiore unico come premessa di una reale uguaglianza formativa. Lo studio del latino, di cui peraltro non si negava l'importanza, veniva rinviato al biennio della scuola successiva alla media unica, dove la scelta dei ragazzi rispondeva ad una più matura vocazione e dove tale insegnamento avrebbe dato frutti migliori in considerazione della omogeneità formativa degli allievi.

È evidente che la riforma scolastica faceva parlare molto del latino ed è altrettanto chiaro che l'approvazione della legge che aveva istituito la media unificata non aveva placato di fatto le polemiche e i dibattiti. Non si metteva in dubbio l'istituzione in sé, bensì la sua funzionalità e la modalità di conciliare la sua unicità con la pluralità delle discipline. Di contro a quel latino che la tradizione aveva reso emblema e manifesto della cultura per eccellenza, si ribadiva che «la scuola media, infatti, unica per esigenze di giustizia educativa e sociale, deve, tuttavia, garantire, attraverso l'armonica combinazione di insegnamenti fondamentali ed integrativi, la libera formazione della persona»³.

La realizzazione del progetto da tempo proposto e da un secolo esatto agognato voleva significare l'inizio di una nuova era educativa, in cui fosse possibile attuare pienamente una scuola in cui tutti i preadolescenti, di qualsiasi condizione sociale, fossero nelle condizioni di ricevere una formazione tale da consentire lo sviluppo della personalità e tale da orientare nelle scelte culturali e scolastiche future il più possibile rispondenti alle proprie attitudini e alle personali vocazioni. Ecco, dunque, la matrice della novità pedagogica ed ecco, ancora, il valore didattico e formativo della congiunzione fra insegnamenti comuni e obbligatori e discipline non comuni e integrative.

Sulla scelta che l'alunno avrebbe dovuto effettuare nella seconda classe della scuola media si sollevavano le obiezioni: in particolare, si dubitava sulle motivazioni che subentravano nella opzione per un materia piuttosto che per un'altra, motivazioni che non sempre o, meglio, per niente affatto riguardavano le reali propensioni personali e le più intime ragioni psicologiche di un'età, quella fra gli undici e i quattor-

³ F. Sisinni, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Armando Armando, Roma 1969, p. 157.

dici anni, problematica e difficile, durante la quale il ragazzo è preda di un generale subbuglio interiore. La scelta, infatti, veniva effettuata dalla famiglia in base alle condizioni sociali ed economiche del proprio *status*, anche perché ci si chiedeva come fosse possibile per un ragazzo optare per una disciplina prima ancora di conoscerla. Non solo: quanto al latino, al di là di tali argomentazioni si aggiungevano alla polemica ulteriori motivi, frutto di secolari pregiudizi. Le sinistre, che pure reputavano positivo il risultato del compromesso politico, si erano schierate contro il riconoscimento del valore formativo del latino, sostituibile nella scuola dell'obbligo da un'altra qualsiasi disciplina.

La soppressione della lingua di Roma per le stesse si traduceva in una necessaria operazione di egualitarismo educativo, in una battaglia a favore della democrazia culturale, ovviamente fraintesa e intrisa di valenze ideologiche. In una scuola di orientamento, quale era stata prospettata la scuola media unificata, il mantenimento del latino non era che un ostacolo, il mantenimento di antiche barriere.

Il latino, di fatto, pur inserito fra gli insegnamenti facoltativi, era requisito obbligatorio per chi avesse voluto iscriversi al liceo classico. Permaneva, in altre parole, la discriminazione legata alla scelta del latino all'interno della scuola, quella dell'obbligo, che, pur avendo segnato una tappa importante nella storia culturale e sociale del Paese, lasciava delusi per non aver mantenuto le promesse e per aver tradito le aspettative: rimanevano principi a cui, però, era mancata una concreta e didattica applicazione⁴.

Il bilancio al termine del primo ciclo scolastico era tutt'altro che positivo e faceva emergere le incongruenze e le lacune di una istituzione nata e retta da un compromesso politico che rappresentava un impedimento ad una piena traduzione dei principi ispiratori. La verifica sul funzionamento della scuola media promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1966 lasciava trapelare le numerose critiche levate, in particolare, sulla questione e sulla presenza del latino nella scuola dell'obbligo. Le ragioni principali dell'opposizione all'insegnamento del latino nella media erano legate principalmente alla considerazione dell'inutilità di simile studio, insufficiente per preparare i giovani ad affrontare il programma di latino del ginnasio e incapace persino di rendere più approfondito e completo l'apprendimento della lingua italiana.

⁴ Cfr. G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, cit., pp. 100-102, 254-261 e C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa: dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando Armando, Roma 2004, pp. 16-23.

Gli stessi che si erano dimostrati favorevoli ad un corso mediano obbligatorio e non selezionante, si erano nel contempo battuti per la negazione della funzione formativa attribuita al latino in questo settore scolastico, valore che peraltro ora veniva da taluni negato e da altri riconosciuto, in virtù di un relativismo gnoseologico presente in tutte le discipline impartite ai ragazzi nell'età dell'adolescenza.

Peraltro, tale posizione trovava la sua base fondativa sulle critiche da tempo mosse al metodo di insegnamento prettamente grammaticale e, di conseguenza, lontano e inadeguato alle contingenze sociali ed educative presenti. In altri termini, nonostante si riverisse il prestigio dell'antichità classica in un Paese che in ogni angolo recava tracce della derivazione greca e romana, si tendeva a rinviarne il contatto per i giovani a tempi più maturi in cui potesse essere compreso intimamente il senso del patrimonio culturale, storico, nonché civile della classicità. Allo stesso tempo, si rendeva necessario prolungare il periodo di preparazione scolastica generale per non imporre una scelta prematura e, di conseguenza, poco formativa e ancora impostata su ragioni classiste.

Se nei tempi trascorsi, infatti, aveva una qualche ragion d'essere la logica della scelta della futura carriera scolastica a dieci e poi a quattordici anni, nello scenario sociale attuale non si determinavano le condizioni tali da giustificare un sistema così strutturato. La progressiva crescita della popolazione che continuava gli studi oltre il ciclo della media e la possibilità di ricevere un'educazione superiore non più in relazione ad una rigida discriminazione sociale, ma collegata alle attitudini dei singoli discenti, erano i due motivi principali dell'esigenza di ristrutturare il sistema educativo e di rinnovare i processi didattico-pedagogici dell'intero ciclo secondario, di primo e di secondo grado. Infatti, si registrava rispetto ai decenni precedenti un incremento di coloro che decidevano di iscriversi alle scuole secondarie che, tuttavia, erano rimaste identiche, ossia non avevano attivato alcun adeguamento sul piano della didattica, ma continuavano a presentarsi secondo la tradizionale veste anche dopo l'istituzione della nuova scuola media.

Da simili premesse si evinceva la necessità di riformare complessivamente il sistema formativo afflitto dai problemi tipici della scuola «di massa», vittima di un abbassamento culturale della popolazione studentesca, della classe docente e di una generale inefficacia dei metodi d'insegnamento⁵.

⁵ Si veda, in particolare, l'analisi sulle problematiche della scuola secondaria di M. Reguzzoni, *La riforma della scuola nella C.E.E.*, Centro Studi Sociali, Milano-Napoli 1966, pp. 141-143.

Il ruolo del latino e del greco veniva ristretto e, comunque, affiancato anche nel liceo classico a quello delle discipline scientifiche. Tale riduzione di spazio si inseriva, in particolare, all'interno di un progetto che mirava a reperire una giusta soluzione della scuola secondaria inferiore e superiore attraverso l'innalzamento dell'obbligo e del momento della scelta. Così, nell'alveo di un rinnovamento che poneva attenzione alla funzione formativa e di orientamento della scuola in tutti i suoi livelli e che aveva il suo cardine ideologico nella convinzione delle esistenti e necessarie relazioni fra sviluppo scolastico e sviluppo economico, il latino e il greco subivano una forma di relegazione ai margini, trasformandosi talvolta, soprattutto per il latino nella secondaria di primo grado, in un nodo problematico da sciogliere.

5.2 Le «elementari conoscenze di latino» nei programmi del 1963

L'iter istituzionale successivo al 1962 andava in una direzione che lasciava trasparire per le lingue classiche la volontà di ridimensionarne presenza e valore formativo. L'approvazione della legge sulla scuola media unica aveva lasciato perplessi molti ed aveva, inoltre, reso impellente l'adeguamento alla nuova scuola e alla nuova tipologia di studente del ciclo superiore che continuava a trasmettere contenuti secondo la consueta e ora inadeguata metodologia. Il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio 1959-1969*⁶, il cosiddetto «Piano Fanfani», si soffermava sull'insegnamento del latino nella scuola dell'obbligo come un dispositivo formativo attivabile dalla libertà di scelta, così che il latino, non costituendo più materia obbligatoria, veniva impartito solo a chi ne avesse voluto continuare lo studio anche in futuro.

Si evince che la scuola in questi anni rispecchiava, da una parte, il clima di libertà che l'avvento del centro-sinistra aveva portato con sé e, dall'altra, il momento di difficoltà dovuto a incertezze politiche e sociali. «Il centro-sinistra», afferma Luigi Ambrosoli, «produsse un

⁶ Il Piano, che doveva individuare i problemi della scuola e prevedere un iter di sviluppo, trovava il sostegno di pedagogisti come Gozzer, ma era stato duramente criticato da Codignola per il quale il Piano non abbracciava globalmente il problema della scuola. Va ricordato che il Piano fu approvato in Senato, ma mai trattato alla Camera.

nuovo clima di libertà in Italia: la ripresa sindacale, la vigorosa e unitaria ripresa delle agitazioni dei lavoratori per affermare il diritto a contrattazioni più ampie e decisive, la più libera circolazione delle idee, la sempre più ridotta attività della censura, le minori pressioni clericali sulla vita civile e, in particolare, su quella scolastica»⁷. Una conquista degli anni sessanta operata dai gruppi politici progressisti è stato proprio l'ampliamento del programma della storia nelle ultime classi della media e delle superiori: «Nel 1960, servendosi di due circolari, il ministro Giacinto Bosco autorizzò che l'insegnamento della storia nelle ultime classi delle scuole secondarie inferiori e superiori non fosse più limitato alla prima guerra mondiale ma si estendesse fino all'approvazione della Costituzione repubblicana, comprendendo così il fascismo, la resistenza al fascismo, la seconda guerra mondiale, la guerra di liberazione, le vicende che avevano portato al referendum istituzionale e alla proclamazione della Repubblica. [...] La diffidenza per la storia contemporanea era stata una caratteristica tradizionale della scuola italiana nel presupposto, più volte sostenuto, che con la storia contemporanea si portasse la "politica" nella scuola senza avvertire (o non volendo di proposito avvertire) come la rinuncia a discutere i problemi contemporanei, politici ed economici, fosse il peggior modo di fare politica»⁸. Se il latino era ancora l'elemento discriminante poiché divideva gli allievi della scuola media e poiché il superamento dell'esame nella classe terza era obbligatorio per l'iscrizione al ginnasio-liceo, la presenza del greco si scontrava con l'idea di una riforma della scuola secondaria superiore, per la quale si mirava a unificare i bienni in vista di un innalzamento dell'obbligo e dell'estensione della funzione di orientamento al di là del triennio unico. Inoltre, la centralità della riforma, congiunta alla constatazione della "malattia" di cui la scuola era affetta e che rendeva impellente una riconsiderazione complessiva del sistema, si concentrava sull'idea di una educazione liceale intesa come formazione a lungo termine e sulla considerazione dei licei come luoghi destinati a trasmettere una preparazione generale: lo stesso liceo classico doveva perdere i connotati della specializzazione filologica e trasformarsi in una scuola in grado di sviluppare il giudizio critico, attraverso un *curriculum* integrato in cui le discipline caratte-

⁷ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982, p. 93.

⁸ *Ibidem*.

rizzanti l'indirizzo umanistico, il latino e il greco appunto, si saldassero con le materie prettamente scientifiche.

Si avvertiva il bisogno pedagogico, nonché sociale, di restituire un giusto peso a tutte le componenti attive dell'insegnamento del latino, a partire dalla consapevolezza del processo linguistico che dal latino ha condotto alla lingua nazionale. Non solo: erano in primo luogo le capacità connaturate alle lingue classiche a cui si faceva appello, al patrimonio culturale che si è espresso nell'idioma ellenico e latino e che, insieme alla logica struttura morfo-sintattica, si riteneva arricchisse lo spirito. La funzione formativa delle discipline classiche si palesava nel contributo che le discipline disinteressate e liberali apportavano alla crescita intellettuale e allo sviluppo del giudizio critico dei ragazzi nella fase dell'adolescenza.

Il valore dell'insegnamento classico, dunque, andava considerato nel suo potenziale pronto ad attuarsi nel divenire intellettuale della persona. In altre parole, il segreto del latino e del greco consisteva in un investimento che, per mezzo della scuola e grazie all'attività dei docenti, si sarebbe rivelato nel tempo, nel possesso di conoscenze e di capacità spendibili nei diversi campi.

Si analizzavano i motivi formativi che esortavano a mantenere e rafforzare lo studio delle lingue classiche, partendo dal latino che con l'Italia e con la lingua italiana palesava evidenti punti di contatto. Le ragioni erano essenzialmente legate al concetto di educazione linguistica, all'importanza della ricostruzione storica e culturale e, non ultimo, alla capacità di sviluppo mentale connesso alla lettura e all'analisi degli autori antichi.

L'insegnamento linguistico, infatti, richiedeva l'uso del raziocinio e guidava la mente alla riflessione sugli strumenti e sugli elementi linguistici e, di conseguenza, migliorava le capacità espressive nella lingua moderna. Parallelamente, risultava innegabile che l'universo antico di storia, di pensieri, di miti e di uomini ha lasciato tracce sino ai tempi presenti costituendo le fondamenta e trasferendo un'anima vitale alla moderna Europa.

Nel riformare il sistema scolastico e nel tentare di cancellare l'«inutile» latino dalla scuola media, si rinnegavano le origini storiche e culturali della attuale società e, nel contempo, si vietava la possibilità di ricevere un insegnamento che, oltre ad essere trasmissione di nozioni, fosse principalmente occasione di sviluppo mentale. Così il greco e il latino si andavano a fondere necessariamente sino a costituire una unità sorta dalla successione culturale e linguistica delle civiltà antiche; in

tal modo, l'eliminazione del latino come materia dell'ultimo triennio della scuola dell'obbligo influenzava negativamente l'apprendimento del greco.

Contemporaneamente, lo studio del greco in traduzione, nella prospettiva della semplificazione consolidata negli anni '60, faceva sentire le carenze sull'apprendimento del latino.

I lavori della Commissione di indagine, prevista dalla Legge n. 1073 del 20 luglio 1963, furono preceduti da iniziative ministeriali tese a seguire l'andamento della scuola italiana e a raccogliere la documentazione per analizzare e correggere gli eventuali problemi: nel 1962 con un ordinanza ministeriale firmata da Luigi Gui nasceva presso il Ministero l'ufficio di documentazione e programmazione e nello stesso anno venivano inaugurate presso i Provveditorati le Sezioni di studi e di programmazione finalizzate alle questioni di coordinamento. Tuttavia, i progetti di riforma sulla scuola secondaria negli anni sessanta erano accomunati dal medesimo destino di non superare l'*iter* legislativo e, al di là di lievi ritocchi apportati ai programmi e di modesti provvedimenti, nessun cambiamento toccava la scuola classica e le discipline classiche, se non la sorte di chi assiste passivamente alla progressiva limitazione del proprio insegnamento.

Nei programmi per la scuola media del 1963 (D.M. 24 aprile 1963) si palesava un nuovo spirito metodologico tanto che, a proposito del latino così come per le altre discipline di insegnamento, si insisteva su una pratica didattica che muoveva dall'esperienza propria dei discenti, nel rispetto di una metodologia prim'ancora ignota alla scuola. A pochi mesi di distanza veniva pubblicato il D.M. 18 giugno 1963 relativo agli orari e ai programmi di insegnamento e d'esame della scuola media, annessa agli istituti e scuole d'arte e ai conservatori di musica. Quanto al latino l'orario era il medesimo. Nella seconda classe le «elementari conoscenze di latino» comparivano, fra gli insegnamenti obbligatori, abbinata all'italiano (9 ore complessive); il latino come materia facoltativa ricopriva in terza 4 ore settimanali.

Si parlava di metodo induttivo, di approccio globale, tradotto dagli insegnanti nell'avvicinamento graduale al mondo classico per mezzo della lettura di semplici passi latini, di cui dovevano essere messe in evidenza le affinità lessicali e sintattiche con la lingua nazionale e da cui venivano dedotte le regole del sistema morfologico latino. «L'alunno imparerà così» – si legge nel testo del programma di italiano integrato con le elementari conoscenze di latino – «a distinguere le desinenze nominali e verbali e le più semplici norme di sintassi; noterà

l'arricchimento dell'italiano rispetto al latino (per es. l'articolo) e lo spostamento di segnali grammaticali (desinenze alla fine delle parole in luogo di preposizioni davanti ad esse); e via via salirà, se possibile, a più complesse diversità». Il libro di antologia diveniva «lo strumento» di tutto il lavoro dell'insegnante. Il progresso metodologico, tuttavia, annunciato dai programmi si scontrava con la molto spesso mancata ricezione da parte degli insegnanti che faticavano ad accogliere le novità e che riproponevano il tradizionale modo di insegnare, l'unico che conoscevano.

A proposito delle «elementari conoscenze di latino» si raccomandava di mantenere la centralità dello studio della lingua italiana e di considerare il suo insegnamento come tappa ultima dell'opera educativa: «non si dovrà, per esempio, insegnare prima la morfologia latina, per mostrare poi in che cosa essa sia affine all'italiano e in che diversa; [...] si dovrà condurre l'alunno ad un'elementare conoscenza della struttura morfologica e del lessico attraverso l'esperienza immediata dei testi latini facili e di per sé evidenti per affinità lessicale e sintattica con la nostra lingua».

Nella stessa direzione procedevano l'insegnamento e il ruolo riconosciuto al latino come materia autonoma, ma facoltativa, in terza media: nei programmi si ribadiva che la linea da seguire dovesse andare «dai testi alla regola», che la lettura fosse di centrale importanza e che «non deve essere concepita soltanto in funzione dell'acquisizione di conoscenze grammaticali da parte dell'alunno, ma sarà anche diretta ad avvicinarlo quanto meglio è possibile al mondo romano per il tramite della lingua».

Ad affiancare la lettura diretta di facili brani in lingua originale si inseriva nel programma anche la presentazione in buona traduzione italiana di opere in prosa e in poesia, sottolineando l'importante condizione che vi fosse corrispondenza lessicale fra il brano in lingua latina e la traduzione, un'aderenza utile a scorgere le analogie fra i due sistemi linguistici e a migliorare l'uso della lingua italiana. Va, inoltre, ricordato che gli anni Sessanta sono stati gli anni del già menzionato «Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969», anni della contraddizione che investiva la questione delle lingue classiche e che considerava al tempo stesso il latino quale garanzia per la formazione intellettuale dei preadolescenti della scuola media e quale errore se imposto a tutti. Anni, questi, in cui proliferavano, anche grazie alle iniziative statali, gli istituti tecnici e professionali pur nella sostanziale tirannia del liceo classico che continuava ad aprire, in virtù di quel latino e di quel

greco che in esso trovavano dimora sicura, le porte di tutte le facoltà universitarie.

La preoccupazione pedagogica e politica di istituire un necessario collegamento di struttura e di metodi didattici fra la nuova scuola media dell'obbligo e la scuola secondaria chiamava in causa ancora una volta il latino e il greco, in particolare per i diversi tentativi progettuali di costituire bienni unificati per tutti, corrispondenti ai primi due anni della scuola secondaria superiore, in cui attraverso discipline comuni si realizzasse un elevamento del periodo di formazione generale.

Le discipline differenziate, rispondenti alle intime vocazioni degli alunni, non predeterminavano il ripensamento di fronte a scelte sbagliate, per cui erano agevolati i passaggi da una scuola all'altra. Desta attenzione, in particolare, fra i tanti il progetto Donati-Codignola, il disegno di legge n. 2378 che fu approvato solo in Senato nel 1967 e non alla Camera e che, per tale ragione, decadde.

5.3 ...e il riflesso nella scuola secondaria

Dopo la formulazione dei programmi del 1963, l'istituzione del doposcuola nella scuola media statale (Circolare n. 283 del 10 settembre 1963), la trasmissione televisiva e radiofonica di dibattiti circa specifici argomenti disciplinari⁹, la preparazione verso l'approdo alla scuola materna statale nel 1968 (Legge n. 444 del marzo 1968), l'impegno dei riformatori si appuntava in special modo sul settore secondario superiore e sull'università.

Come per buona tradizione, si iniziava dalla revisione dei programmi e, così, nel 1967 venivano definiti i programmi di latino per il liceo classico e scientifico e per l'istituto magistrale: nella *Premessa* ai nuovi programmi si chiariva che «l'istituzione della scuola media, che da "scuola del latino" è diventata scuola di primo orientamento, rende necessario un ridimensionamento e una riforma interna dei programmi di

⁹ La Circolare n. 296 del 19 settembre 1963 prevedeva «a partire dal 16 settembre 1963, tre dibattiti settimanali, ciascuno della durata di 45 minuti, trasmessi dalla televisione e successivamente per radio». Per l'anno scolastico 1963-64 era stato fissato un calendario in cui, accanto alla data e alle singole materie, veniva specificato anche l'argomento trattato. Dello stesso anno è il decreto ministeriale del 30 ottobre, *Orari, prove d'esame, programmi degli insegnamenti specializzati, nella Scuola media per ciechi*.

latino in tutto il settore in cui lo studio di questa lingua contribuisce a formare un tipo speciale di cultura».

E ancora: il processo, già visibile a partire dalla fine degli anni Cinquanta di una relativa semplificazione e di un alleggerimento disciplinare, si palesava nella prospettiva di ridurre lo studio grammaticale ai «costrutti essenziali» e di puntare, d'altro canto, a evidenziare i tratti vivi del mondo romano attraverso la lettura di testi in lingua originale e di traduzioni miranti a chiarire e approfondire la conoscenza storica del passato.

Cicerone, Virgilio, Orazio e Tacito erano le pietre miliari, *auctores* per eccellenza, meglio rappresentativi del ruolo storico e culturale dell'antica Roma, sebbene si ribadisse come in ogni tipo di scuola fosse opportuno selezionare gli autori in base a specifici contenuti: «lo studio del latino» – recitava la *Premessa ai programmi di latino nel Liceo classico e scientifico e nell'Istituto magistrale* (O.M. 20 marzo 1967) – «sarà così orientato anche secondo il contenuto specifico di questi due tipi di scuola superiore e saranno con esso chiarite alcune idee fondamentali, come quella, ad esempio, per cui attraverso la letteratura romana vennero trasmessi all'Occidente i risultati più cospicui della riflessione scientifica dei Greci, o l'altra secondo la quale, in qualche pedagogista romano, per esempio in Quintiliano, si ritrovano i dibattuti problemi che sembrano attuali». Il rituale di un insegnamento diretto a moltissimi a cui, però, non seguiva logicamente un adeguato apprendimento alimentava il moltiplicarsi di domande circa l'opportunità di un siffatto sistema educativo poco formativo, largamente sganciato dalla realtà contemporanea e poco consapevole del valore della tradizione quale base necessaria ad impostare la democrazia nella scuola e nel Paese.

Se, per un verso, l'origine culturale e il mondo classico erano agenti attivi in un contesto moderno trasformato da accadimenti storici, sociali e ideologici prim'ancora ignoti in cui notevole prestigio era riservato ancora all'istruzione classica e al ginnasio-liceo quale istituzione "superiore" per eccellenza, continuava l'interrogazione intellettuale e ministeriale sul «perché» dovessero ancora insegnarsi il latino e il greco e su «quali» dovessero essere i destinatari nonché depositari di questo sapere.

L'evoluzione sociale e la ricerca pedagogica avevano posto l'accento sulle ragioni democratiche del fatto educativo, attribuendo alla scuola il compito di promuovere lo sviluppo della personalità e di orientare l'educando in base alle sue propensioni e attitudini e, soprattutto, di consentire a tutti di ricevere il *maximum* culturale.

All'interno di questa nuova concezione le lingue classiche, in particolare il latino, svolgevano la funzione di filtro, in grado di mettere a nudo nei ragazzi dagli undici ai quattordici anni le intime vocazioni, i reali interessi derivati dall'incontro con la tradizione antica e di indirizzare alla scuola classica superiore solo coloro motivati e «chiamati alle professioni liberali»¹⁰.

Negli anni '60 il latino e il greco, dunque, vivevano le tensioni insite nell'intero sistema scolastico, celate in passato dietro i labili disegni tendenti a separare e distinguere in due rami l'istruzione classica e l'istruzione tecnica. I tempi ora apparivano cambiati e i termini della questione relativa all'insegnamento classico viaggiavano nella direzione di dotare di uno statuto nuovo il greco e il latino così da giustificare l'inserimento nel *curriculum* della scuola media sorta nel 1962 e nei successivi istituti superiori.

I programmi di latino del 1967 tentavano un avvicinamento dello statuto di questa disciplina alle condizioni sociali che si erano determinate in questi anni, ravvisabile nel metodo didattico indicato: un metodo storico, che consentisse di seguire lo sviluppo storico e culturale di Roma attraverso quelle pagine d'autore che avrebbero dovuto fare anche da sfondo e che avrebbero dovuto essere punto di riferimento per l'apprendimento grammaticale e sintattico.

Il programma di latino risultava interamente innovato rispetto al 1952¹¹ e maggiore libertà nella scelta delle opere, soprattutto nelle classi 4^a e 5^a ginnasiali, veniva riservata al docente.

In particolare, erano precise le indicazioni dei programmi del secondo dopoguerra in cui, peraltro, non si scorgeva traccia di suggerimenti relativi alla grammatica e alla sintassi e veniva precisata la lettura di determinati autori: «Passi di *Cesare* e *Sallustio*, qualche elegia di *Ovidio* e di *Tibullo*, episodi delle *Metamorfosi*» per il quarto ginnasio e «un'orazione e qualche lettera di *Cicerone*. Buona parte di un libro dell'*Eneide*» per il quinto; linee direttive semplici, invece, caratterizzavano i programmi del 1967: per la 4^a ginnasiale si prescriveva la «Revisione e integrazione dello studio della morfologia. La sintassi dei casi. Lettura di brani di autori prevalentemente classici, in prosa e in poesia, adeguati all'esperienza che gli alunni hanno della lingua» e per la 5^a ginnasiale «La sintassi del verbo ed elementi iniziali della sintas-

¹⁰ AA.VV., *Didattica del latino*, Angelo Signorelli Editore, Roma 1955, p. 14.

¹¹ Per ulteriori approfondimenti sui programmi di latino e greco del secondo dopoguerra, si rimanda al Capitolo 4, *intra*, pp. 101-129.

si del periodo. Lettura di Cesare (buona parte di un libro o scelta adeguata) e di passi di poesia»¹².

È facile scorgere l'effetto del riflesso della nuova scuola media!

¹² Quanto al triennio del liceo classico, emergono allo stesso modo delle palesi differenze rispetto ai programmi precedenti.

PROGRAMMA DI LATINO PER IL LICEO CLASSICO 1952	PROGRAMMA DI LATINO PER IL LICEO CLASSICO 1967
<p>1^a Liceale: Lineamenti di storia letteraria dalle origini sino alla fine della repubblica. Lo studio della storia letteraria, in questa e nelle altre classi, sarà accompagnata dalla lettura diretta (o anche in buona traduzione italiana) di passi significativi ed importanti, soprattutto degli autori che non sono specificatamente prescritti (non si dimentichino, nella III classe, gli scrittori cristiani. Virgilio (un libro intero dell'Eneide; passi dalle Georgiche e qualche egloga); Livio (un libro).</p>	<p>1^a Liceale: Ricapitolazione e integrazione dello studio della lingua svolto nel ginnasio, con particolare riguardo alle linee fondamentali della sintassi del periodo. Virgilio (buona parte del libro dell'Eneide, passi di qualche Egloga e delle Georgiche). Cicerone (scelta significativa da una orazione). Sallustio (buona parte di un'opera o scelta adeguata) oppure Livio (buona parte di un libro o scelta adeguata). Disegno storico della letteratura latina dalle origini alla fine dell'età arcaica, integrato convenientemente dalla lettura di testi in originale o con traduzione a fronte.</p>
<p>2^a Liceale: Lineamenti di storia letteraria da Augusto a Traiano. Scelta di liriche di Catullo e di Orazio. Tacito (un libro; o antologia tacitiana).</p>	<p>2^a Liceale: Una scelta di Catullo oppure un'antologia dei poeti elegiaci. Orazio (una scelta significativa dalle opere). Tacito (buona parte di un libro o scelta adeguata). Disegno storico della letteratura latina dall'età di Cesare e Cicerone fino a tutta l'età augustea, integrato convenientemente dalla lettura di testi in originale o con traduzione a fronte.</p>
<p>3^a Liceale: Lineamenti di storia letteraria da Adriano a Giustiziano. Orazio (Satire ed Epistole) Lucrezio (passi dal <i>rerum natura</i>). Cicerone (un libro d'un'opera filosofica o retorica; oppure antologia ciceroniana). In tutte le classi esercitazioni di traduzione dal latino e in latino.</p>	<p>3^a Liceale: Una commedia di Plauto o Terenzio, oppure Lucrezio (scelta adeguata dal «De rerum natura»). Cicerone (un libro di un'opera filosofica, o un'antologia significativa delle epistole più importanti) oppure Seneca filosofo (antologia) oppure S. Agostino (buona parte di un libro o scelta adeguata). Disegno storico della letteratura latina dall'età di Tiberio fino alla caduta dell'Impero Romano d'Occidente, integrato convenientemente dalla lettura di testi in originale o con traduzione a fronte.</p>

La specializzazione dell'insegnamento del latino in relazione ai diversi indirizzi di scuola secondaria determinava una maggiore attenzione nel liceo scientifico per i temi più propriamente affini a tale tipo di scuola, in modo da «sollecitare [ed] educare l'interesse anche per gli aspetti scientifici e tecnici del mondo antico»¹³ e teneva conto della possibilità che al liceo scientifico accedessero alunni privi di ogni basilare conoscenza di latino acquisita nel triennio dell'obbligo. Dalla stessa esigenza di adeguare il *curriculum* disciplinare della scuola secondaria ai tratti caratteristici della scuola media statale si passava a modificare i programmi di greco nel ginnasio-liceo.

Il punto chiave restava la fusione di questo insegnamento con quello del latino e su tale unità disciplinare e didattica veniva a determinarsi la finalità precipua di ricavare dallo studio della civiltà greca e latina le impronte della derivazione storica, culturale e civile della moderna civiltà europea. Respingendo, di conseguenza, lo sterile procedimento grammaticale, si invitava all'essenziale, ossia a inglobare lo studio grammaticale nella lettura di testi che si veniva a configurare come il momento di scavo e di conoscenza del mondo classico e come luogo di approfondimento delle regole morfologiche e sintattiche.

Nel rispetto della gradualità di insegnamento e di apprendimento, la *Premessa ai nuovi programmi di greco nel Ginnasio-liceo* (D.P.R. 25 settembre 1967, n. 1030) raccomandava che «i testi devono essere sempre commentati in tutti i loro aspetti e collocati nel loro ambiente storico e linguistico». Anche per l'insegnamento del latino nel discusso e criticato istituto magistrale si registrava nell'anno 1967 una modifica nell'orario (D.M. 23 giugno 1967): nella seconda classe si incentivava l'orario portando a tre le ore settimanali destinate al latino e nella terza classe si passava a quattro ore settimanali¹⁴.

La labilità delle proposte Gui sull'istruzione secondaria lasciava un arduo compito alla quinta legislatura, il cui inizio, apertosi con il «governo di attesa» presieduto da Leone, coincideva con la prima fase della contestazione studentesca del '68. Dopo i ritocchi agli orari e

¹³ Cfr. O.M. 20 marzo 1967: *Avvertenze per lo svolgimento del programma di latino nel Liceo Scientifico*. In particolare, si legge per la 4ª classe: «Virgilio e Orazio (antologia delle opere). Lettura di un'antologia di prosatori latini dell'età romana e cristiana (per es.: Sallustio, Livio, Tacito, i due Plinii, Seneca, ecc.) opportunamente scelti in armonia con le finalità di questo tipo di liceo».

¹⁴ Si registrava, dunque, rispetto agli orari stabiliti per l'istituto magistrale nel 1945 con Circolare n. 8723 del 16 ottobre 1945 l'aumento di un'ora nella seconda e di due nella terza classe. Si veda, a tal proposito, il Capitolo 4 nota 14, *intra*, p. 108.

ai programmi di latino e di greco e dopo la diffusa convinzione della importanza di metodi nuovi nella pratica didattica come propedeutica operazione per motivare e rendere davvero formativo l'insegnamento delle discipline classiche, riconoscendo una grande porzione di responsabilità nella riuscita educativa al corpo dei docenti, le iniziative dei ministri della Pubblica istruzione seguì all'on. Gui si concentravano sulla riforma universitaria e sulle nuove norme dell'esame di stato¹⁵.

Infatti, proprio gli studenti universitari, coscienti della loro condizione di emarginati, si costituivano in movimento di protesta che rivendicava il superamento di uno stato retrogrado e classista vigente nelle università italiane, in nome di una formazione autonoma e libera dall'autoritarismo accademico. Il dibattito sull'istruzione era entrato in una nuova fase, in cui tutti i settori, con particolare riguardo la scuola secondaria e l'università, erano coinvolti e, sebbene lontani dall'approdare ad una vera riforma, sembravano ormai tracciare il solco di una intesa sulla linea unitaria. Da questo momento in poi le prospettive per la riforma della scuola secondaria muovevano dai risultati emersi in occasione del convegno tenutosi a Villa Falconieri tra il 4 e l'8 maggio 1970 e promosso dal Ministero della Pubblica istruzione e dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). I «10 punti» di Frascati partivano dalla premessa che in Italia, come in tutti i Paesi europei, fosse urgente una riforma che mirasse a superare la rigida differenziazione interna al sistema scolastico secondario e, come logica conseguenza, a innalzare l'età dell'obbligo a 16 anni anche in prospettiva dei bienni unificati, ovviamente con l'«ostacolo» del greco nel liceo classico.

Era una conquista certa l'affermazione, al punto 1, che «La scuola secondaria superiore deve costituire una struttura unitaria articolata nel suo interno tramite un sistema di materie o attività comuni, altre op-

¹⁵ Il 1969 fu un anno decisivo, in cui il dibattito fu sostituito dall'approvazione di due importanti leggi. La prima riguardava l'esame di stato, il decreto legge 15 febbraio 1969, n. 9, poi legge 5 aprile 1969, n. 119. Il secondo provvedimento, noto come i «Provvedimenti urgenti per l'università», è stata la legge 11 dicembre 1969, n. 910, con cui si liberalizzavano gli accessi universitari e i piani di studio. Per la storia del movimento studentesco si vedano, in particolare, F. Catalano, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Il Saggiatore, Milano 1969; G. Urbani, *Politica e universitari. Elezioni studentesche e orientamenti politico-culturali degli universitari italiani dal 1946 al 1965*, Sansoni, Firenze 1966; G. Chiarugi, *Per una storia del movimento universitario*, in «Mondo operaio», n. 8, XIX, 1966, pp. 32-35; L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., pp. 231-245.

zionali ed altre ancora elettive, tali da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche. L'asse pedagogico comune assicura, in forme non rigide, una preparazione linguistico-logico-matematica e tecnologico-scientifica, e un'apertura critica sui problemi storico-sociali. Le scelte individuali lo integrano senza compartimentazioni cristallizzate»; e al punto 3 si stabiliva che: «La progressiva differenziazione, dopo un periodo iniziale di formazione unitaria atto alla maturazione e alla individuazione delle attitudini e degli interessi, si realizza in modo da favorire al massimo le attività comuni e l'interscambio di esperienze fra allievi di diverso indirizzo durante l'intero corso di studi secondari. Perciò ogni scuola secondaria deve offrire ai suoi allievi la possibilità di scegliere fra tutti gli indirizzi previsti, che si possono così specificare di massima: letterario-linguistico, sociale, scientifico, tecnologico, artistico».

Il cammino intrapreso con l'emanazione dei programmi per la scuola media del 1963 e che avrebbe portato al 1977, anno delle leggi-chiave n. 348 e n. 517 determinanti un nuovo orientamento didattico¹⁶, muoveva da una concezione diversa del concetto di formazione e dal superamento della scissione interna alla scuola di secondo grado, nonché dalla reale frattura dei suoi programmi con quelli della scuola primaria, ossia da quella «assoluta incomunicabilità» dei programmi della scuola primaria e della scuola secondaria che aveva mantenuto separati i due gradi sino alla legge del 1962. Infatti, «fino al 1962, tra i programmi della scuola primaria e quelli delle scuole di secondo grado [...] c'era assoluta incomunicabilità. Ai primi, come già detto, pensavano filosofi e pedagogisti di turno; ai secondi pensavano le "Commissioni ministeriali" formate dai cattedratici di materia, assistiti dagli ispettori ministeriali, i veri *deus-ex-machina* di queste formulazioni, dato che anch'essi venivano scelti come "mandarini di materia", quasi sempre ad un livello meno prestigioso di quello dei cattedratici universitari, che, in parallelo, sottoscrivevano e formalizzavano garantisticamente la "serietà scientifica" dei programmi stessi. [...] per i programmi primari c'è sempre riferimento ad un loro "padre" (Gabelli, Orestano, Lombardo-Radice), mentre per i programmi della scuola medio-secondaria la paternità è sempre incerta, riferita per lo più al

¹⁶ La legge n. 348 del 16 giugno 1977 prospettava innovazioni nell'ordinamento della scuola media dal punto di vista disciplinare: quanto al latino facoltativo in terza media, la legge prevedeva la sua abolizione. La legge n. 517 del 17 agosto 1977, d'altro canto, specificava il nuovo impianto didattico della scuola media obbligatoria.

ministro che forma il relativo decreto e lo trasmette alla Gazzetta Ufficiale»¹⁷.

Dal 1962, e con decisa fermezza negli anni '70, il tema della scuola e della secondaria superiore, in particolar modo, tornava ad essere un punto fermo della politica; infatti, la possibilità offerta a tutti i preadolescenti di ricevere una formazione comune dava una spinta al moto polemico che da tempo investiva la questione del latino e dello statuto epistemologico delle lingue classiche, inaugurando un'era di ripensamenti dei lineamenti pedagogici e delle relazioni che intercorrono fra istruzione e società. I lavori della Commissione Biasini nel 1971, il Disegno di legge Misasi, i progetti proposti dai diversi partiti politici¹⁸, tracciavano lo sfondo di una riforma della scuola secondaria difficile, tentata per via parlamentare, e si intrecciavano alle elaborazioni pedagogiche di intellettuali che riflettevano sulle strategie da seguire per adeguare le funzioni educative e formative del latino e del greco di fronte alla trasformazione della società.

Lontani dall'esaltazione degeneratrice, si appuntava l'attenzione sull'importanza della rivalutazione della classicità per il recupero dell'uomo moderno, che nel caos e nel disordine dei tempi si distaccava progressivamente dalla sua storia e, di conseguenza, dalla realtà. Accanto, dunque, alla ricerca di nuovi obiettivi per le discipline classiche all'interno della scuola, si comprendeva che la questione rivestiva un ruolo più ampio di quello prettamente scolastico: si trattava di una questione di civiltà, si trattava di chiarire la funzione che il latino e il greco dovessero avere nella società e per la società. Il trasferimento della riflessione sulla condizione dell'uomo moderno e sul mutamento di una società esigente di una formazione scolastica con caratteristiche nuove e sconosciute rispetto ai decenni passati comportava di specificare cosa delle discipline classiche dovesse costituire materia di studio.

Se nei programmi della scuola media del 1962 e nelle modifiche ai programmi di latino e greco di questi stessi anni era stato centrale l'interesse dei legislatori nel restituire un giusto peso all'insegnamento

¹⁷ AA.VV., *Programmi della scuola media. Strutture e valutazioni*, Armando, Roma 1981, p. 28.

¹⁸ Con particolare riferimento al progetto governativo n. 1975 presentato dal ministro della Pubblica istruzione Oscar Luigi Scalfaro nel 1973, ai tre progetti presentati fra il giugno e il settembre 1975: il progetto 3963 proposto dal PSDI, il progetto 3994 del MSI, il progetto 4010 del PRI, la proposta di legge n. 3928 della DC. Si veda per un quadro completo sulle proposte parlamentari di questi anni: C.I.R.M.E.S., *op. cit.*, vol. I, pp. 97-108.

delle discipline classiche come riflesso di una compiuta educazione linguistica, nel decennio successivo si assisteva ad una limitazione ulteriore di quel latino che di fatto scompariva, almeno nella dicitura, fra le materie d'insegnamento della scuola media e si assisteva ad una popolare critica rivolta alle discipline classiche che, pur non assistendo alla negazione del proprio prestigio, vedevano sempre più messo in discussione il loro posto in una scuola che perpetuava vecchi rituali e che non accoglieva gli input della società.

5.4 Il 1977 e i nuovi programmi del '79

Negli ultimi giorni del 1977 si rendeva pubblico il testo «di mediazione» del ministro Di Giesi, testo unificato derivato da una fase di progetti proposti dagli onorevoli di centro e di sinistra. Il testo Di Giesi nasceva, infatti, dal confronto di due progetti avanzati dal PCI e dalla DC. Durante il 5° governo Moro, varato nel mese di febbraio 1976 e in cui il PSI usciva dalla maggioranza, veniva presentato il *Primo Testo Malfatti* che tracciava una scuola unitaria di cinque anni con il primo anno obbligatorio e gli altri strutturati in tre aree: comune, opzionale ed elettiva. L'obbligo scolastico terminava con la frequenza del primo anno o al nono anno di scolarità; quest'ultima opzione rimarrà, con il secondo Testo Malfatti del 1977, l'unico criterio per assolvere l'obbligo scolastico.

A distanza di dodici mesi appariva il *Secondo Testo Malfatti*, allorché si costituì il nuovo governo della «solidarietà nazionale», come venne denominato il governo Andreotti costituitosi il 20 luglio 1976¹⁹. Non si riscontravano differenze salienti rispetto alla prima versione; permaneva, infatti, lo schema del monoennio, ossia del primo anno di orientamento a cui seguiva la differenziazione nei quattro anni successivi fondati sull'associazione di materie comuni e materie opzionali.

Il lavoro parlamentare continuava con la nuova proposta del PCI, in cui la preoccupazione democratica si traduceva nella volontà di revisionare l'intero sistema scolastico che precedeva l'Università, a partire dalla scuola dell'infanzia biennale, ai sette anni di scuola di base unificatrice del corso elementare e di quello medio, sino alla quin-

¹⁹ Si tratta del progetto n. 1275 del 21 marzo 1977, presentato di concerto fra Malfatti e Stammati, rispettivamente ministro della P.I. e ministro del Tesoro.

quennale scuola secondaria superiore. Si restava convinti della validità del monoennio e si strutturavano gli anni successivi nella formula del 3+1, tre anni con opzioni interne e l'ultimo anno di approfondimento dell'indirizzo: «Il testo approvato della commissione 8^a profila una scuola unitaria in cui i primi quattro anni hanno carattere culturale; essa sviluppa, attraverso le "scelte di indirizzo", una preparazione professionale di base "per grandi campi di professionalità", e conduce ad un anno terminale di specializzazione»²⁰.

In simile situazione e negli anni che di lì a poco avrebbero condotto all'emanazione dei nuovi programmi della scuola media, le discipline classiche lamentavano una crisi le cui origini potevano essere individuate nel mancato adeguamento delle finalità e della loro funzione di fronte al più complesso mutamento della società.

Le contestazioni studentesche e operaie alla fine degli anni '60 si alimentavano dalla presa di coscienza della realtà, traevano nutrimento dalla rilevazione delle incongruenze tra la cultura, ritenuta teorica, della scuola e la cultura, tutta pratica, dell'universo produttivo: si trattava di una spaccatura socio-culturale che nel ristretto ambito educativo si relegava nella contraddizione evidente fra libera esplicazione delle vocazioni dei giovani e la rigida strutturazione dei programmi. In altri termini, se nella definizione degli obiettivi del latino e del greco si insinuava l'esigenza di un chiarimento della loro funzione in relazione al nuovo statuto sociale, nelle contestazioni degli ultimi anni '60 che vedevano quale oggetto della polemica l'«autoritarismo» imperante nella scuola si celavano le accuse ad una società sorda che non faceva altro che offrire occasioni inadeguate a giovani ricettori di una formazione, invece, tradizionale e sganciata dai tempi²¹.

I provvedimenti normativi del 1977 e i programmi del 1979 per la scuola media statale si inserivano nel processo di innovazione di tutto il sistema scolastico nella tendenza a rendere effettivo e sempre più marcato il programma democratico dell'istruzione. Con l'emanazione dei nuovi programmi è possibile scorgere il superamento della linea che finora aveva ispirato i legislatori, vale a dire si intravedeva l'ingresso di una strutturazione pedagogica, didattica e psicologica a sorreggere il castello disciplinare.

L'evoluzione prendeva le mosse dalle modifiche apportate alla de-

²⁰ Cfr. C.I.R.M.E.S., *op. cit.*, vol. I, p. 115.

²¹ Cfr. D. Izzo, *Il triennio. Metodologia e didattica della scuola media superiore*, Felice Le Monnier, Firenze 1971, pp. 16-33.

nominazione di talune discipline: le «applicazioni tecniche» diventavano «educazione tecnica», la «matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali» si trasformava in «scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali». L'educazione tecnica era materia comune e obbligatoria a tutti senza distinzione di sesso e, soprattutto, il latino scompariva come materia obbligatoria nella seconda classe, così come veniva eliminato dalla classe terza fra le discipline facoltative. I programmi del 1979 (D.M. 9 febbraio 1979), i «programmi-trattato» come Giovanni Gozzer li aveva definiti in virtù dell'estensione data dalla particolareggiata *Premessa generale*²², segnano, dunque, una svolta sia per l'ispirazione pedagogica, didattica e psicologia che li sorreggeva sia per la definitiva eliminazione delle «elementari conoscenze di latino», assemblate all'insegnamento dell'italiano nella seconda classe, del latino come materia facoltativa in terza e come materia d'esame per accedere al ginnasio-liceo.

In tal senso, si intendeva dar seguito concretamente alle contestazioni di studenti e docenti elevatesi a partire dal caldo '68 e che si battevano contro l'obsoleta divisione di cultura umanistica e cultura tecnica. L'esame di latino nella terza classe della scuola media, il cui superamento simboleggiava l'appartenenza al popolo degli eletti, era divenuto con il trascorrere del tempo una specie di ostacolo alla democratizzazione del fenomeno educativo, un «anacronistico residuo selettivo»²³.

I programmi del '79 abolivano il latino, ma ponevano come obiettivo centrale l'educazione linguistica da rafforzare in concomitanza ad un potenziamento dell'educazione scientifica. Il decreto del 9 febbraio 1979, infatti, prescriveva complessivamente 20 ore settimanali per l'insegnamento dell'italiano, tante quante le ore indicate nel decreto del 24 aprile 1963²⁴.

²² Cfr. AA.VV., *Programmi della scuola media. Strutture e valutazioni*, cit., p. 47.

²³ L. Molinari, L. Sarli, S. Ubaldi, *La scuola media. Programmi – Valutazione – Funzione docente – Direttiva – Ispettiva*, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 1983, p. 10.

²⁴ D.M. del 24 aprile 1963:

	I	II	III
Italiano	6	9	5

L'italiano era abbinato in seconda classe alle «elementari conoscenze di latino».

D.M. del 1979:

	I	II	III
Italiano	7	7	6

Racchiudendo nel nuovo concetto di educazione il superamento della sterile nozione di materia, il latino come disciplina a sé scompariva. Il suo “insegnamento”, tuttavia, era compreso all’interno del programma di italiano rispondendo, da una parte, all’esigenza di dotare i discenti della scuola dell’obbligo di una solida formazione linguistica e di riservare, dall’altra, un appropriato e autonomo spazio nella scuola secondaria superiore all’insegnamento del latino, congiunto al greco nel liceo classico.

A ben guardare, il latino non scompariva dal *curriculum* della scuola media: permaneva nello studio diacronico della lingua italiana, nella concreta e viva analisi delle forme lessicali e morfologiche, nelle analogie e nelle differenze ravvisabili nei due sistemi linguistici, italiano e latino. Permaneva, inoltre, nel lavoro di ricostruzione del quadro storico da cui, attraverso la civiltà romana e successivamente quella cristiana ha potuto affermarsi la cultura europea. Il latino rappresentava, in altre parole, «il momento genetico» dell’italiano; in esso si coglieva il mezzo per ricostruire le strutture lessicali della lingua italiana, così come si scorgeva la possibilità di ripercorrere la storia della cultura europea.

Nella *Premessa generale*, relativamente all’italiano, si sviluppava un’intera sezione dedicata alla riflessione sulla lingua e all’origine latina della lingua nazionale, in cui veniva ribadito il principio del rifiuto dello studio del latino finalizzato a se stesso a vantaggio di una pratica didattica che faceva del latino lo strumento naturale e idoneo ad un’analisi lessicale e storico-culturale della lingua italiana, per mezzo della quale e grazie alla quale «l’uomo si avvale [...] per organizzare la propria comprensione della realtà e per comunicarla, esprimerla, interpretarla»²⁵.

Dal nuovo assetto della scuola media discendeva la revisione degli obiettivi e dello statuto formativo delle lingue classiche nella scuola secondaria. I primi atti concreti del tentativo di rinnovamento disciplinare e didattico del latino e del greco sono state l’ordinanza ministeriale del 20 marzo 1967, in cui la metodologia d’insegnamento del latino finalizzava la lettura e la comprensione dei testi originali a risalire alle fonti della civiltà europea e per il greco il D.P.R. n. 1030 del 25 settembre 1967 che si appoggiava sulle stesse strategie didattiche. L’abolizione del latino dal triennio unificato aveva, dunque, il suo rifles-

²⁵ D.M. 9 febbraio 1979, *Premessa generale*, parte IV, punto 2.a *Educazione linguistica*.

so nei licei e nell'istituto magistrale, sfociando nel 1978 con la modifica dei programmi per il ginnasio e per il liceo classico. L'anno successivo all'approvazione della legge n. 348, con il D.P.R. del 9 settembre 1978, n. 914, si rendevano pubblici i nuovi programmi di latino per la quarta ginnasio e nel 1980 con D.P.R. del 31 settembre si passava a modificare i programmi di latino del triennio liceale classico.

Si inauguravano, tuttavia, gli anni Ottanta senza una reale e concreta riforma della scuola secondaria superiore, pur nella rivoluzione ideologica del modo di concepire la questione dell'importanza e del ruolo della formazione basata su un necessario possesso di una preparazione culturale generale e su una rinnovata tesi del concetto di umanesimo e di cultura umanistica.

Riprende, negli anni Ottanta, l'interesse sia del mondo pedagogico che dell'opinione pubblica per il mondo antico e si riconsidera in forma costruttiva la funzione del latino e del greco nell'itinerario formativo delle giovani generazioni.

Nel duemila: le lingue classiche e l'identità europea

6.1 Civiltà classica e società contemporanea

Il terzo millennio si è aperto nel segno del dibattito e nel disordine di una riforma organica della scuola secondaria in cui latino e greco, si auspicava, potessero coabitare e veder riconoscere valore e utilità propri della loro natura formativa e, soprattutto, in cui venisse impartito un insegnamento nuovo tale da svelare, con metodi e strategie didattiche rinnovate, come i contenuti delle civiltà classiche fossero ancora preziosi nell'era della tecnologia e della complessità. Di converso, nell'ultimo trentennio la società civile e la comunità intellettuale, più che ostinarsi contro la presenza delle lingue classiche nei *curricula* scolastici, hanno quasi contribuito ad accelerare il processo di omologazione culturale con una radicale indifferenza verso l'eredità classica che, grazie alla ricchezza e all'apertura del pensiero, rappresenta un contributo alla ricostruzione dell'identità storica e della coscienza linguistica dell'uomo contemporaneo.

La continua espansione sociale, progressivamente più rapida nel periodo preso in esame, e la parallela crescente domanda di istruzione nei suoi livelli più alti hanno determinato i grandi mutamenti della scuola, della gestione amministrativa e, non ultime, delle pratiche didattiche. La scuola inizia in questi anni ad affermarsi nell'alveo della consapevolezza dei tratti che deve connotarla. La formazione che doveva dispensare e assicurare per dovere costituzionale (art. 34) ad un'utenza sempre più vasta, si carica ora della necessità di giungere e raggiungere tutti con successo. Sono questi gli anni della generale revisione che investe le molteplici dimensioni dell'evento educativo, a partire dalla ridefinizione dei contesti all'interno dei quali l'individuo partecipa al proprio processo di crescita educativa, della rete dei sape-

ri che devono essere impiegati per la progettazione di itinerari educativi, sino alla ricostruzione della mappa identitaria dell'operatore culturale, del percorso formativo che possa dotarlo degli strumenti metodologici per svolgere la sua professione e dominare la poliedrica casistica delle emergenze educative. I primi anni '80 sono passati alla memoria come la «stagione delle proposte», in cui entravano nel lessico della scuola, e più in generale dell'educazione e del dibattito scientifico su di essa, vocaboli, concetti, teorie e visioni nuovi.

Facevano il loro ingresso nozioni come “territorio” ed “educazione permanente”; quest'ultima non più in riferimento all'idea di educazione degli adulti, ma al concetto di educazione diretta all'intero universo sociale, a giovani e adulti, a studenti e lavoratori. Strettamente connessa ad una educazione quale *lifelong learning*, si affermavano spazi e ambienti diversi da quelli tradizionali che iniziavano a rivestire un proprio e importante momento educativo¹. Negli anni, dunque, delle proposte e delle sperimentazioni, della formulazione degli innovativi programmi della scuola primaria del 1985² e dei “Nuovi Orientamenti” della scuola materna del 1990, in linea e come conseguenza della moderna tensione a prevedere le direttive future della scuola, il passato diventava la fonte cui attingere per restituire il dovuto valore alla dimensione educativa e per far emergere in tutti gli individui il senso di una identità perduta, per insegnare agli adolescenti come appropriarsi e sviluppare la coscienza storica, come cioè rinsaldare il senso della propria identità individuale e al tempo stesso sociale. Sono stati ancora questi gli anni in cui la grande svolta educativa investiva il problema della formazione degli insegnanti, problema non solo discusso ma anche tradotto nella sfera della operatività normativa, istituzionale e organizzativa.

Il movimento riformatore dei meccanismi di formazione e di reclutamento del personale docente iniziava a farsi sentire organicamente nei primi anni '80 grazie all'approvazione di alcune norme: fra tutte, la legge n. 270 del 1982, i decreti delegati n. 382 del 1980 e n. 162 del 1982 in cui le sedi universitarie si affermavano come sedi di specializzazione e di conferimento dell'abilitazione all'insegnamento, e in particolar modo la legge n. 341 del 1990 che prevedeva, negli artt. 3 e 4,

¹ Cfr. V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999). La cultura della formazione*, Liguori Editore, Napoli 1999, pp. 120-128.

² Si tratta dei *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, noti come Programmi Falucci. Per un quadro sui lavori svolti dalla Commissione si veda, in particolare, M. Laeng (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Lisciani e Giunti, Firenze 1986.

un corso di laurea per gli insegnanti della scuola primaria e una scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario. L'attuazione dei principi contenuti nel testo della legge n. 341 è stata resa possibile di fatto nel 1998 con il decreto del 26 maggio³.

In simile contesto, nella pluralità degli interventi istituzionali e delle tempeste politiche, nell'intensificarsi del dibattito intellettuale, il tema delle discipline classiche nella scuola del III millennio diveniva ancora più centrale e controverso, proprio a partire dagli ultimi decenni del Novecento. Infatti, si insisteva sul motivo che l'inserimento nel curriculum formativo dell'antichità classica e delle lingue che ne fanno da veicolo diretto richiedesse una riformulazione dell'apparato didattico, delle strategie tali da risultare innovative e da suscitare nei giovani la curiosità a conoscere il mondo antico e a leggere la varietà delle concezioni, dei valori e dei modelli culturali che hanno animato e continuano ad animare il moderno universo ideologico. La prospettiva di una riscoperta in chiave positiva del mondo antico faceva del latino e del greco i veicoli preferenziali, quasi obbligati, per risalire alle origini culturali europee e, di conseguenza, per comprendere il senso più profondo delle domande che la società pone. La presenza delle lingue classiche nella scuola secondaria ha, dunque, la sua giustificazione nel valore formativo che esse ricoprono ancora oggi, ma deve essere motivata con la continua ricerca di nuovi percorsi e di nuove modalità di insegnamento che superino la tradizionale e obsoleta metodologia fondata sulla predominanza del grammatismo e che, invece, siano in grado di svelare le potenzialità di un insegnamento necessario alla formazione di tutti i giovani.

Il problema è tutto didattico e parte dalla premessa di una effettiva funzione educativa ancora valida nella scuola della globalizzazione; si dà per acquisito che il greco e il latino contribuiscono allo sviluppo del pensiero critico, che le lingue classiche svolgono un importante ruolo come agenti di una completa educazione linguistica, che la cultura umanistica sia alla base di una educazione completa e non solo formativa di specialisti filologi. Tale assunto, lungi dall'essere una apologia della cultura antica, trova conferma nel generale contesto della società post-moderna che risulta caratterizzata da una molteplicità di forme comunicative e che assume sempre più gli abiti di una società multietnica, multiculturale, multirazziale e multilinguistica. Le discipline classiche assurgono a coesivi culturali della contemporaneità, diventano stru-

³ Fra tutti, si rimanda a G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri (a cura di), *op. cit.*, pp. 25- 35.

menti di socializzazione che si situano al di là delle mode diffuse dalla coscienza di una modernità meccanica e globalizzata in quanto simbolo di un sistema antropologico dalle radici lontane ma attive con forza nello scenario presente⁴. Di fronte ad una società “oclocratica”, dunque, occorre rivalutare certe ingrate e insignificanti posizioni che relegano greco e latino ai margini dell’*iter* educativo della scuola superiore. Il passato storico e culturale è considerato il paradigma sul quale disporre un nuovo tessuto disciplinare ritenuto centrale nel percorso formativo delle giovani generazioni, nella consapevolezza della necessità di ridisegnare lo statuto del latino e del greco in modo da rispondere alle richieste e ai bisogni formativi dei giovani e da inserirsi in un contesto educativo completamente mutato rispetto ai decenni trascorsi.

L’opera di ridisegnare le linee di una didattica del greco e del latino deve essere preceduta da una capillare riscrittura di una pedagogia delle lingue classiche; seguendo i due vettori, pedagogico e didattico, vanno passati al vaglio i modelli operativi da applicare all’insegnamento del latino e del greco e va, nel contempo, individuata la composizione filosofica e pedagogica che fa da sfondo ai progetti di riforma e ai disegni di legge proposti per la scuola secondaria. Occorre, in altri termini, mettere in luce i tratti della società odierna e delle nuove forme educative che giustificano e, anzi, necessitano del contributo della cultura classica.

Con la constatazione di un mondo classico che simboleggia e racchiude in sé il complesso cosmo valoriale e culturale dell’Europa occidentale si scontra il declino della cultura classica nel sistema scolastico, ossia nella scuola che costituisce la realtà grazie alla quale i giovani possono entrare in contatto e conoscere la storia delle civiltà antiche. Si assiste, infatti, ad una progressiva limitazione negli itinerari formativi dello spazio riservato al latino e al greco così che, mentre lingue e civiltà classiche sono apprese e conosciute sempre meno, l’opinione pubblica tende a incoronare l’antica Grecia e la vittoriosa Roma quasi mitizzando la cultura antica, quasi rendendola realtà metafisica e non vitale tradizione presente nella storia contemporanea europea. Recuperare il senso del “classico” esige, come prima operazione, di restituire alla categoria della classicità il suo valore di universalità, di culla di temi e motivi validi in ogni epoca e centrali nella storia degli uomini, ed esige di evitare un suo uso strumentale che ne restringe il

⁴ Cfr. E.M. Bruni, *Mondo antico e formazione culturale nel terzo millennio*, cit., pp. 401-418.

significato e le potenzialità sociali e formative. Ancor di più il recupero del classico presuppone di riconsiderare le civiltà passate, mettendone in luce la molteplice e articolata composizione, non riconducibile ad un'unica linea di sviluppo.

Se, dunque, il modello classico si erge a rimedio contro la pretesa di superiorità avanzata oggi da talune culture e da taluni popoli che rivendicano l'egemonia della propria identità e se nell'universo ideologico greco e latino è possibile cogliere i segni di una tradizione e di un'origine europea comune alla molteplicità di popoli e culture che caratterizzano la moderna società occidentale, d'altra parte non bisogna incorrere nell'errore di vedere nel mondo classico un identico parallelo di assonanze con il mondo presente. Vanno sottolineate allo stesso modo le alterità, quei motivi e quelle immagini che nei secoli hanno perso di valore per poi ricomparire e nuovamente ricadere nell'oblio. A tal proposito, Salvatore Settis esamina le due divergenti letture che del "classico" sono state date nel Novecento: l'una, a-storica, che considera il classico un mondo ideale giunto linearmente fino a noi, innestandosi nel presente, e l'altra che scorge nel mondo antico una matrice dalle mille biforcazioni. In contrasto con la visione, dominante a più riprese soprattutto durante il fascismo e il nazismo, secondo la quale il classico diveniva il rimedio contro i mali del presente, si è affermata la tendenza a reperire nel mondo antico l'elemento "diverso". Si constata, così, «un'alternanza, altamente drammatica, di perdita di significato (a cui corrisponde l'irrigidirsi in morte formule) e riacquisto di significato (col riattivarsi di quelle stesse formule)», «la ricomparsa, talvolta a distanza di secoli, di formule iconografiche e nessi culturali che parevano defunti per sempre», spiegando ciò, secondo il pensiero di Aby Warburg, con il riconoscimento che «proprio grazie al loro nucleo espressivo, incandescente anche se nascosto, che quelle formule poterono a un certo punto essere "riconosciute" dallo sguardo di un artista, riattivate e rimesse in circolazione (cioè risorgere)»⁵. La crisi che attualmente le lingue classiche vivono è legata al frazionamento dell'uomo moderno e, nei processi formativi, ad una progressiva specializzazione e segmentazione dei saperi, ben nota nella storia della scuola italiana sin dalla fine del XIX secolo con la scissione nel doppio binario, umanistico da una parte e scientifico dall'altro. Negli ultimi decenni del secolo decimonono il giovane si vedeva costretto ad una prematura scelta, molto spesso senza seguire la più intima vocazione ma gui-

⁵ S. Settis, *Futuro del 'classico'*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2004, pp. 92-101.

dato dalle aspirazioni della famiglia di appartenenza, fra due formazioni differenti e opposte.

Si negava, di conseguenza, la finalità principale della scuola secondaria di formare nel senso più ampio i giovani, trasmettendo non solo scheletriche conoscenze, bensì dotando loro degli strumenti necessari a leggere e comprendere il paesaggio culturale e civile circostante con il quale sono chiamati ad interagire. Dunque, la scuola deve farsi promotrice nel valorizzare lo studio della cultura classica per non venir meno al compito di educare allo sviluppo delle attività del pensiero critico e per non restringere il campo tanto vasto delle potenzialità formative.

Non si vuole con queste asserzioni divinizzare il passato né strumentalizzarlo, sino alla forzata attualizzazione dei paradigmi classici chiamati in causa, per parlare di fortuna dei classici; l'atteggiamento costruttivo nell'approccio globale al mondo greco-romano e romano-cristiano deve seguire il cammino che i classici hanno percorso nel trascorrere dei secoli, giustificando la presenza della civiltà classica nelle civiltà successive che non hanno mai cessato di confrontarsi con essa e che si nutrono di un rapporto di dipendenza ed emancipazione⁶. Ogni civiltà ha sentito la forza della tradizione e ha continuamente fatto riferimento ad eventi, a tracce di un passato più o meno remoto. Il repertorio classico, nella varietà dei modi di essere concepito, da Olimpo degli dei a ideale mondo dei miti, da modello assoluto di armonia a fonte di perfezione da emulare, a contenitore di valori imperituri, si è cristallizzato sino a costituire la coscienza storica a cui l'uomo occidentale ha guardato nel suo intento perenne di reperire l'origine del suo essere.

Tale ricerca accomuna l'uomo contemporaneo al suo predecessore d'ogni tempo, poiché il viaggio a ritroso in età passate è stato una costante già nella Grecia arcaica ed è stato un atteggiamento ben evidente nell'evoluzione della storia letteraria e artistica. Pur confrontandosi con un "precedente" storico, ogni civiltà ha impostato la relazione con il passato secondo canoni propri e attribuendo ad esso un peso valoriale differente e oscillante: se imponente è la forza della tradizione e insistente è il ricorso a segni del passato già in Platone⁷ e in Aristotele, se in età alessandrina Callimaco ha riletto il passato mitico ed eroico per spiegare le origini e le cause, appunto gli *Aitia*, di usanze, di riti e di feste del momento storico a lui contemporaneo, l'attuale presente ri-

⁶ Cfr. G. Aricò, *La 'presenza classica'. Proposte ed esemplificazioni per una 'diversa' lettura didattica dell'esperienza antica*, in AA.VV., *Discipline classiche e nuova secondaria*, vol. IV, Atlantica Editrice, Foggia 1987, pp. 578-589.

schia di vanificare il senso della storia, sotto l'autorità della Tecnica volta unidirezionalmente alla progettazione di un futuro che non conosce o rifiuta di considerare il passato. «Il tempo d'oggi», scrive Formigari, «non solo marcia in senso opposto a quello del mondo antico e dell'umanesimo storico, ma accelera a tutta forza verso il futuro». Più chiaramente, «L'antiumanesimo della macchina si precisa nella sua tendenza ad abolire il passato. [...] Una macchina non è mai antica, soltanto vecchia, fuori uso, a scatti di modi che spesso non sono che mode. Quando è vecchia, a parte un interesse tecnico, essa induce solo a compatire, o a amoreggiare chi l'usò, a vantare noi che abbiamo di meglio»⁸.

L'acquisizione della coscienza storica comporta la necessaria comprensione del presente, oggi complesso, frammentato, precario e imprevedibile ed impone di vagliare le impronte di un passato, che affida la sua memoria alla storia presente: il tempo attuale non può rinunciare a prendere coscienza della "sua" storia, così come non può non analizzarla di continuo se intende positivamente progettare il futuro⁹. D'altra parte, «L'avvenire non viene da solo»¹⁰!

⁷ In particolare, Platone nel *Timeo* affronta il tema della genesi dell'universo, tracciando il profilo della creazione ad opera del Demiurgo che opera e plasma la realtà fenomenica ad immagine del mondo delle Idee. Il mondo fisico, dunque, è per Platone una copia di una perfezione celeste. Si spiega così il divenire e si chiarisce la teoria della conoscenza cui si giunge grazie al ricordo. Nel *Timeo*, inoltre, il filosofo di Atene crea uno dei più famosi miti, quello di Atlantide, funzionale alla questione della progressione delle civiltà e del perpetuo influsso del passato nelle civiltà giovani.

⁸ F. Formigari, *Rinnovamento degli studi classici*, Armando Armando Editore, Roma 1961, pp. 41-43.

⁹ Cfr. I. Lana, *Gli Antichi e la conoscenza del presente*, in «Aufidus», 1999, pp. 149-162. Particolare attenzione va prestata alla lettura di quanto l'autore scrive sul tema della memoria storica: a pagina 153 si riporta la concezione del tempo di Agostino e, con lucidi passaggi, si giunge ad affermare che «Una scuola che nel suo presente si concentrasse sulla memoria del passato, dando poco spazio al *contuitus* – alla visione chiara del presente – che non prendesse in considerazione l'*expectatio* –, l'attesa, la speranza e la progettazione del futuro –, sarebbe portatrice di una cultura incompleta, che tanto più apparirebbe mutilata e deludente ai giovani, i quali, per loro natura, sono tesi verso il futuro e impazienti di costruirlo. La scuola dev'essere anche scuola di speranza: e tanto più lo deve essere oggi che la speranza è insidiata presso i docenti e gli studenti da una ben motivata sfiducia. [...] la scuola deve includere, nelle sue prospettive culturali, insieme allo studio del passato, anche l'analisi del presente e la progettazione del futuro».

¹⁰ Così iniziava una celebre poesia di Vladimir Majakovskij, poeta e intellettuale russo dei primi anni trenta del Novecento, teorico e rappresentante della nota cerchia dei cubofuturisti insieme a Velimir Chlebnikov.

6.2 Coscienza storica e coscienza linguistica

Per sviluppare la consapevolezza storica, *leit-motiv* della scuola di latino e di greco, per risvegliare la coscienza del passato e della memoria che rappresenta un naturale bagaglio proprio di ogni individuo, è necessario che l'insegnamento delle lingue classiche si fondi sulla lettura degli autori che nelle loro pagine hanno trasferito il contesto storico e culturale del loro presente e del nostro passato: coscienza storica equivale, allora, a coscienza linguistica¹¹. Sfatando il mito dello studio normativo e lessicale quale logica premessa al miglioramento e all'affinamento delle abilità linguistiche nell'uso della lingua italiana, i testi e la conoscenza delle lingue classiche, grazie alla quale quei passi d'autore possono essere letti e interpretati, sono degni mezzi per responsabilizzare i giovani sul senso e sulla formazione della propria lingua materna. Sorge e si rafforza di significato il binomio coscienza storia/coscienza linguistica; trova conferma l'importanza di una impostazione didattica che faccia della lingua e della civiltà antica un unico momento formativo.

Il variegato e ricco pianeta lessicale svolge una funzione formativa, dal momento che ogni lingua è dotata di un presupposto logico¹². In tal senso, le valenze pedagogiche derivabili dall'elemento glottologico in senso generale possono e devono essere applicate al greco, al latino e al loro insegnamento.

La lingua, infatti, è l'espressione di una determinata civiltà, è il riferimento culturale di una più complessa dimensione, di una realtà sociale, politica, economica, nonché letteraria e artistica¹³. L'apprendimento delle lingue classiche è finalizzato alla conoscenza del mondo antico che si è servito di esse per esprimersi ed è orientato alla lettura e all'interpretazione dei testi di autore. Se, dunque, l'inglese rappresenta di diritto l'attuale mezzo della comunicazione, il greco e il latino ricoprono il ruolo di strumenti culturali che rendono possibile l'accesso all'antichità classica e insinuano la consapevolezza delle origini identitarie europee: coscienza di una relazione con la classicità greco-romana e con la tradizione cristiana che si carica di impareggiabile importanza per costruire un'unione europea che travalichi i confini del-

¹¹ Si veda, fra i tanti, A. Portolano, *L'insegnamento delle discipline classiche*, in «Aufidus», 1988, 6, pp. 64-65.

¹² Cfr. G.B. Pighi, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, cit., pp. 85-86.

¹³ Cfr. E. Andreoni Fontecedro, *Premesse ideologiche e metodologiche per una didattica del latino*, in AA.VV., *Il latino e il greco nella scuola oggi*, cit., p. 4.

l'esteriore comunanza economica, monetaria e politica e si qualifichi, di contro, come autentica creazione di un'identità europea.

Il mondo antico va, pertanto, conosciuto e la responsabilità del nostro Paese, così come di quelle nazioni che maggiormente hanno contribuito alla divulgazione della cultura classica, è notevole in ossequio al naturale e storico legame di filiazione con la civiltà greca e romana. Parimenti, non può non essere considerato il prezioso apporto della vasta e imponente tradizione giudaico-cristiana; non va in altri termini dimenticato il repertorio di valori che rappresentano i pilastri culturali ed etici della moderna Europa, per il fatto che, scrive Dario Antiseri, «se è vero che l'Europa deve alla Grecia l'idea di razionalità come discussione critica, non fu la Grecia a passare all'Europa i suoi dèi. Il Dio degli europei è il Dio degli ebrei e dei cristiani»¹⁴. Quella molteplicità di idee, di pensieri, di dogmi, insita nella tradizione religiosa cristiana è, in quanto tassello del mosaico classico, una possibile chiave per facilitare la pacificazione, la convivenza, il dialogo fra le diverse culture ed etnie che popolano l'odierno scenario europeo.

Nella prospettiva didattica, nella scuola quale luogo di incontro con la cultura antica, appunto greca romana e cristiana, il testo assume un ruolo centrale e si colloca all'apice di una prospettiva bidirezionale: per un verso, ci si dirige verso la comprensione dei passi scelti e, per l'altro, si viaggia verso la traduzione nell'intento di reperire l'espressione italiana con cui rendere il messaggio della lingua di partenza, il latino o il greco appunto. Si evince chiaramente che l'insegnamento delle lingue antiche esclude un apprendimento diretto all'uso parlato del greco e del latino, oggi definiti lingue "morte", e fa leva invece sulla comprensione del testo scritto che svela la vitalità di termini che costituiscono il sostrato dell'italiano: ciò per dire che l'apparato linguistico classico va esaminato nel suo *iter* diacronico e sincronico che lo ha mantenuto vitale per secoli, sino ai nostri giorni. Il latino, in particolare, sino al XVII secolo ha ricoperto la funzione di lingua della Chiesa cattolica e di lingua di campi di sapere specialistici, dalla filosofia alla scienza, dalla teologia alla medicina. Filosofi, scienziati, matematici di ogni parte d'Europa, quali Galilei, Kant, Cartesio, Newton e, ancora nel 1856, Gauss scrivono in latino. Sino ai primi del XIX secolo nelle facoltà universitarie di medicina i programmi d'esame contemplavano libri di testo redatti interamente in latino.

¹⁴ D. Antiseri, *L'Europa del pluralismo. Ragione e fede, i pilastri dell'Europa*, in "Il Sole 24 ore", 6 novembre 2004.

Non basta, dunque, una solida preparazione grammaticale per affrontare l'interpretazione di un testo classico; la conoscenza di regole grammaticali è solo una delle condizioni necessarie. Se, tuttavia, la lingua e la civiltà sono due facce della stessa medaglia, padroneggiare il dato contenutistico che l'autore per mezzo del testo scritto ha inteso affidare ai tempi e alle generazioni future implica la conoscenza del mondo etico, politico, degli usi, delle abitudini, del *mos maiorum* dei greci e dei romani. Trasferire questa esigenza, che è poi anche una strategia per suscitare interesse e motivazione nei discenti, non è sempre un'operazione meccanicamente praticabile, soprattutto nel biennio della scuola superiore, quando la scelta dei testi è condizionata dall'incerta familiarità con il sistema linguistico greco e latino.

Al fine di consentire il contatto diretto con il testo in lingua, evitando di incorrere nel rischio di generare demotivazione all'apprendimento, occorre considerare il brano non come il luogo dell'analisi normativa e grammaticale ma come il momento per leggere e codificare i messaggi. Collegare l'aspetto linguistico a quello propriamente culturale è la chiave vincente per attribuire alle discipline classiche la funzione di strumenti di educazione linguistica e, insieme, di strumenti formativi nel senso più ampio. Conoscere il sistema lessicale classico contribuisce a favorire la padronanza delle strutture dell'italiano, solo se e in quanto si nutre della prospettiva dialogica fra le lingue antiche e quelle moderne, funzionale all'esplorazione del contesto storico e culturale passato e presente e a far emergere affinità e differenze.

L'apprendimento delle lingue classiche segue un itinerario diverso rispetto a quello che si percorre per lo studio delle lingue moderne, in particolare nella prima fase dell'accostamento alla lingua straniera. L'italiano o l'inglese si apprendono per imitazione e tramite la conversazione viva, una *full immersion* facilitata e resa possibile dal contatto quotidiano e diretto: lo studio di una lingua moderna parte dalla *parole* per approdare alla *langue*, ossia dalla lingua parlata si spinge alla lingua come sistema. Per le lingue classiche il procedimento è inverso: dalla *langue* alla *parole*, in quanto la conoscenza del sistema teorico del greco e del latino si qualifica come momento iniziale dell'atto pedagogico-didattico. In questa prima fase vanno proposti materiali elaborati *ad hoc* allo scopo di consentire l'acquisizione e di verificare competenze grammaticali e morfosintattiche, nonché le prime nozioni lessicali.

Ovviamente le frasi costruite, frasi "di riferimento", hanno un campo d'azione limitato al livello sintattico-lessicale, all'analisi della lan-

gue; sono le frasi d'autore, le «frasi autentiche»¹⁵, quelle che introducono nella dimensione della lingua come *parole*. La comprensione globale delle citate frasi del biennio della scuola superiore, estrapolate dal contesto, si scontra con la difficoltà del discente non ancora preparato a cogliere nel lavoro di traduzione le implicazioni storico-sociali dei termini.

Solo l'acquisizione di competenze lessicali consente al giovane discente di affrontare l'analisi testuale secondo la prospettiva diacronica e sincronica della lingua e, quindi, di conoscere le coordinate culturali, storiche, politiche e sociali dell'antichità classica. Ecco che il testo svela tutta la sua complessità e l'elemento linguistico, dal canto proprio, si congiunge, quasi innestandosi, con le altre componenti extralinguistiche¹⁶.

La pratica didattica dell'analisi, traduzione del testo e interpretazione del contenuto, presuppone una scelta condizionata dei brani da proporre, tale che i testi debbano essere accessibili sotto il profilo linguistico e morfosintattico e, in secondo luogo, devono essere interessanti dal punto di vista del messaggio.

La lettura dei classici rappresenta, in questa prospettiva, un passaggio obbligato per accedere al mondo valoriale e culturale che ha animato la civiltà antica: i classici sono, perciò, l'universo che sprigiona la linfa vitale. Lo erano in passato e, a maggior ragione, lo sono oggi per la possibilità che essi hanno di istituire un legame con la vita delle generazioni post-moderne. La scuola classica è scuola di vita¹⁷, vale a dire la scuola classica che è sede della lettura del patrimonio letterario, artistico, in una parola del bagaglio culturale della classicità greca e romana, stabilisce una corrispondenza con la realtà storica, politica e sociale dell'oggi e fornisce i giovani degli strumenti necessari per orientarsi nello scenario in cui vivono. Istillare nei giovani la valenza for-

¹⁵ M. Rossi Cittadini, *Avviamento alla traduzione*, in AA.VV., *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRSSAE Umbria, Perugia 1991, p. 37.

¹⁶ Cfr. M.L. Altieri, *La linguistica essenziale*, Garzanti, Milano 1985.

¹⁷ Nel 1968 veniva pubblicato dalla casa editrice Einaudi il già citato volume *Scuola classica e vita moderna* di Augusto Monti. Felice e chiarificatoria intitolazione di un lavoro in cui tutte le riflessioni sono orientate a dare spiegazione del legame inscindibile, e quasi naturale, che la formazione classica mostra di avere con la vita reale in ogni tempo: «Per noi di lettere portare la vita nella scuola vuol dire portare nella scuola i classici: essi sono la vita viva, la realtà reale, sempre fresca, sempre accessibile. [...] ma bisogna leggere dal presente, ben radicati nel presente e allora i classici avranno voce anche per noi, non solo la voce del loro tempo, ma una voce eterna, quindi moderna, contemporanea».

mativa delle lingue classiche equivale a preparali alla lettura della contemporaneità, significa consentire loro di inserirsi pienamente nella realtà che li circonda, renderli consapevoli del loro essere parte di un sistema complesso in continua e rapida trasformazione, di ricoprire un ruolo che necessita di essere mantenuto grazie alla capacità che ciascun individuo mostra di possedere per rispondere ai precisi bisogni e alle nuove, sempre più esigenti, richieste sociali. E ancora, scriveva Augusto Monti: «Amare i classici e studiarli non per *imitare* i classici, sebbene per *essere* classici; vivere noi ora nel tempo nostro come vissero essi allora nel tempo loro, cioè aderendo al proprio tempo con tutto l'essere proprio, vivendo con l'intera pienezza la propria vita»¹⁸.

È chiaro che il giovane deve essere messo nelle condizioni di poter apprezzare quanto viene dalla lettura di un passo d'autore e ciò è possibile solo se viene mantenuto vivo l'interesse e, cosa più importante, solo se risulta razionalizzato ed economizzato l'apprendimento grammaticale e morfosintattico, ponendo l'attenzione sul valore culturale in senso ampio del "classico". «Leggere, leggere, leggere»: questa, la metodologia da seguire nell'insegnamento delle discipline antiche, una strategia didattica che non distingue, non separa, ma unisce e assegna pari importanza, in termini scolastici e in termini ancor più generali, allo studio della lingua e allo studio della letteratura o, meglio, allo studio della storia del pensiero classico e al mezzo, appunto linguistico, attraverso cui si è espresso quel pensiero paradigmatico del mondo classico eretto a fondamento della cultura occidentale. Attuali suonano le pagine di un nostro classico, Giosuè Carducci, il quale ripropone il mondo antico come eredità insostituibile di valori etico-morali principalmente attraverso una autentica restaurazione linguistica; quando ricorda il suo ruolo di professore di retorica, scrive: «facevo tradurre e spiegare a due giovani più Virgilio e Orazio, più Tacito e Dante che potessero»¹⁹.

Dall'analisi del materiale ministeriale si è sottolineato che con notevole insistenza è stata attribuita centralità assoluta alla lettura dei classici, ritenuti un cardine dell'insegnamento del greco e del latino; tuttavia, le relazioni delle diverse commissioni, che si sono succedute dal 1865²⁰ ad anni a noi più prossimi, inducono a dedurre che le accu-

¹⁸ A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, cit., p. 23.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, p. 25.

²⁰ Al 1865 risale la relazione generale presentata al ministro del Consiglio superiore di Torino sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia. La relazione fu tenuta da Giovanni Maria Bertini e in essa, fra l'altro, si legge a proposito delle lettere

se mosse all'istruzione classica e le denunce dei pessimi risultati degli allievi nell'apprendimento delle lingue classiche siano il frutto della mancata applicazione dei principi metodologici pronunciati unanimemente e a gran voce da uomini di governo e da studiosi dell'educazione e ribaditi nella redazione dei programmi. Il testo, indispensabile giovamento per i discenti, diviene un farmaco per l'insegnante stesso qualora faccia discendere i vantaggi del suo insegnamento da una pratica didattica tutta fondata sul testo da leggere, comprendere, interpretare e tradurre²¹. «È necessario sovra tutto», amava affermare Giovanni Gentile, «che coi loro proprii occhi i discenti assistano, leggendo i classici filosofi, alla scoperta della verità e partecipino all'atto dello scoprirlo, come in una lezione di fisica vi assistono e vi partecipano mercè gli esperimenti di gabinetto». Si realizza, così, anche un secolare principio pedagogico inerente la necessità psicologica di un apprendimento basato sulla volontà e non sulla costrizione, unica modalità per tener desta l'attenzione e generare un vero atto puerocentrico, quello stesso tanto caro già nel I secolo a.C. a Quintiliano, in cui il discente si pone al centro del processo educativo.

greche e latine: «Le lettere latine non sono studiate né amate dei giovani e, in quanto a cognizione di latino, vi ha un notevole regresso da 25 anni a questa parte. [...] Il culto delle lettere greche trovasi nelle nostre scuole in uno stato così misero, che quasi si sarebbe tentati distendere a tutta l'Italia la dura sentenza pronunciata contro il Piemonte da un celebre ellenista ed orientalista piemontese, il quale si gloriava di *aver posto opera efficace perché i suoi giovani connazionali vivessero immuni dall'ellenismo*, e dichiarava che il timo dell'*Attica per un'invincibile antipatia dei Subalpini contro l'eloquio omerico, non poteva allignare nel suolo del Piemonte*». Continuava ancora il Bertini: «Il frutto dello studio del greco nelle nostre scuole è così scarso, e i giovani appena uscitine, dimenticano così profondamente quel poco che hanno appreso, che è impossibile non considerare come perduto il tempo e la fatica che discepoli e maestri vi hanno consacrato». Dopo aver sottolineato la dipendenza dello stato dell'istruzione dalla condizione di taluni fattori, quali il valore degli insegnanti, la scelta e la distribuzione delle materie, il rapporto fra il numero degli allievi e il numero delle scuole, l'organizzazione degli esami, egli propone come risposta-risoluzione ai problemi che affliggevano l'istruzione classica, e le discipline antiche, una riduzione degli anni di insegnamento, 5 per il latino e 4 per il greco, nella convinzione che i discenti sarebbero giunti all'incontro con i classici forti di una più solida preparazione, in particolare nell'analisi logica, di modo che nei due anni del ginnasio superiore, non oberati dallo studio di altre discipline, potessero concentrarsi sull'apprendimento delle lingue classiche. Tra le metodologie suggerite dal Bertini, compare il ricorso nella prassi scolastica a testo grammaticale greco-latino per lo studio del greco in ragione della profonda importanza attribuita alla lingua ellenica, «fondamento di un'istruzione classica soda e veramente educativa della mente e del cuore», a cui addirittura andrebbe concesso, nella prospettiva del Bertini, il primo posto nelle scuole classiche.

²¹ G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia nei licei*, Sandron, Palermo 1900, pp. 205-206.

6.3 Dal testo alla civiltà

Ancora ai giorni nostri, tuttavia, nell'attuale dibattito che investe il tema della ricerca di uno statuto epistemologico motivato e motivante delle materie classiche nel panorama scolastico del XXI secolo, l'ostacolo maggiore è rappresentato non tanto dallo studio della civiltà classica, del cui lascito culturale si riconoscono i pregi, quanto dall'apprendimento linguistico e, con particolare riguardo, dalla scelta di metodologie didattiche da adottare in fase educativa. Le difficoltà sono ancor più evidenti, qualora si ricordi che il greco e il latino si studiano senza che tali lingue abbiano funzione pratica o, per essere più precisi, senza che esse svolgano nella realtà odierna una funzione comunicativa.

La pratica educativa e formativa gravita su due poli d'insegnamento, lo studio della civiltà antica e l'apprendimento delle lingue classiche, distinzione peraltro nota nelle classi liceali già nella gestione delle ore settimanali in cui il docente affianca allo studio della letteratura, quasi come blocco autonomo, la lettura di passi antologici. Si trascura, così, che taluni aspetti culturali dei greci e dei romani non si rendono comprensibili, o comunque non lo sono nella loro completezza, se sganciati dall'*habitat* storico che li vede sulla scena e se si lasciano prescindere da alcuni aspetti strutturali e lessicali propri del loro mondo e del loro pensiero. Il latino, d'altra parte, non è solo un fenomeno linguistico, ma si configura soprattutto quale fenomeno storico: esso è stato per secoli la lingua della comunicazione culturale di tutte le regioni occidentali d'Europa e, per quanto riguarda l'Italia, bisogna prendere atto che la sua permanenza sul piano lessicale è più che evidente.

Termini del latino postimperiale, infatti, hanno caratterizzato il sistema dell'italo-romanzo, subendo quello che viene definito "mutamento del sistema vocalico", capitolo ampio della storia linguistica italiana ed elemento influenzante le indicazioni metodologiche dei Programmi dell'ultimo cinquantennio.

Ad esempio, nei Programmi della Scuola Media Inferiore del 1979 (O.M. del 9 febbraio 1979), relativamente all'insegnamento dell'italiano, si fa chiaro riferimento «all'origine latina nella lingua italiana e alla sua evoluzione storica», suscitando così, quale felice conseguenza, l'affermazione che la lingua si va a qualificare come elemento dinamico.

Non solo! Altra felice indicazione nei programmi di italiano del 1979, si riscontra quando si legge: «l'importanza del latino sarà così

mostrata anche facendo ampi riferimenti al quadro storico generale». Nella pratica dell'insegnamento, tuttavia, i Programmi del 1979 sono stati vittima di fraintendimenti e di errate letture. In particolare, con queste indicazioni si è creduto che il latino fosse stato completamente cancellato dalla scuola secondaria di I grado e, così, molti docenti di lettere hanno continuato ad impartire nozioni di italiano senza preoccuparsi di dar voce alle indicazioni ministeriali che invitavano a badare, soprattutto, all'origine latina della nostra lingua e all'incancellabile lascito classico presente nella civiltà e nella cultura italiana ed europea.

Nel testo, dunque, pieno era il riconoscimento al ruolo del dato storico che, accompagnato da spiegazioni linguistiche, sprigiona il valore utile per la formazione dell'uomo. Parlare di *familia*, di *res publica*, di *imperium*, di *classis*, di *dhemokratia*, di *nostalgia*, di *gignomai* non significa solo fermarsi sull'aspetto morfo-sintattico di termini di I o di V declinazione, in alfa pura o di verbi politematici, ma corrisponde a seguire i vocaboli nella loro storia, fonetica e semantica, sino all'approdo nel nostro dizionario. Sarà compiuta, più che una lezione di grammatica, una lezione di civiltà greca, latina e italiana.

Il riferimento alla realtà nella quale il giovane vive è di fondamentale necessità per suscitare in lui la motivazione ad apprendere, a saperne di più sulle origini della sua storia e della sua lingua e la scuola, dal canto suo, avrà dato prova della sua più alta finalità, di completa formazione umana.

Nell'ottica di un costruttivo relativismo disciplinare, in base al quale ogni materia di insegnamento ricopre una specifica funzione carica di opportunità educative, è innegabile che l'unità greco-latina detiene il primato nel fornire strutture mentali di larga applicabilità ad altri campi del sapere. Tale peculiarità, se sovrapposta al valore di lingue generatrici della nostra civiltà europea e di prezioso rivelatore dell'identità culturale d'Europa, esorta a ripensare il carattere di lingue morte con cui oggi il greco e il latino vengono connotati ed invita, al tempo stesso, a una riflessione sulle potenzialità didattiche di uno studio orientato all'approfondimento e linguistico e culturale che, solo, arreda le menti di giudizio critico²². Di conoscenza nel senso più generale

²² Per approfondimenti, si vedano G.R. Cardona, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, «Aufidus», 1987, 1, pp. 93-107; R. Laporta, *Principio di una riforma*, in «Scuola e città», 7 luglio 1962, p. 250: «Ma il ragionamento è appannaggio specifico del latino? Non insegnano a ragionare la matematica e le scienze? E le altre lingue dall'italiano in là sono tutte razionali?»; G. Proverbio, *Senso della valutazione e degli esiti in latino*, in «Orientamenti pedagogici», 140, XXIV,

lo studio del patrimonio culturale latino e, soprattutto, greco è la fonte privilegiata. Lo studio, inoltre, delle strutture sintattiche e la riflessione sugli aspetti grammaticali e lessicali rappresentano da sé un esercizio di crescita e di potenziamento delle capacità logiche; sono, cioè, uno strumento di conoscenza.

L'auspicato approccio globale con la civiltà classica, percorribile all'interno di un progetto educativo costruttivo, deve assolutamente passare attraverso gli autori, mediante la lettura e l'interpretazione dei testi scritti, opere che oggi rivivono grazie ad un rinnovato interesse sociale: basti prendere atto del moltiplicarsi di collane in traduzione, della ripresa di temi classici in film di attuale produzione, della incidenza dell'archeologia, dello studio di miti approfonditi sotto il profilo psicologico. Un testo in traduzione, però, nella pratica scolastica, comporta senza dubbio economia di impegno, ma non consente di addentrarsi nel mondo culturale classico, di acquisire consapevolezza storica equivalente a coscienza linguistica.

Da questo punto di vista, l'impegno del docente va soprattutto diretto a sperimentare strategie tali da addivenire a un modello didattico valido per l'insegnamento della lingua greca e latina. Occorre precisare, ancor prima di affrontare la questione del "miglior" metodo da seguire, che proprio questo rappresenta l'aspetto che giustificherebbe l'epiteto di "morte" accanto alle lingue classiche: esse non svolgono più da secoli una funzione comunicativa e lo studente non apprende il greco e il latino per sapersi esprimere in queste lingue. L'utilità delle lingue classiche si rivela in quanto strumenti per conoscere coloro che hanno contribuito a costruire le origini di una complessa civiltà e che hanno tentato di trasmetterne l'essenza attraverso pagine di storia, di cultura, di pensiero, di vita. I classici, in particolare i greci, hanno formulato saperi paradigmatici, hanno definito categorie concettuali in grado di giungere e affermarsi in ogni epoca e che ancora l'uomo contemporaneo impiega nei più svariati campi del sapere.

«L'italiano non è figlio del latino, è lo stesso latino quale si è venuto evolvendo e trasformando nei secoli»²³: perde, dunque, consistenza l'applicazione, nello studio lessicale e strutturale delle lingue classi-

n. 2, marzo-aprile 1967, in cui dimostrava come non sia più possibile di attribuire all'insegnamento del latino uno specifico valore formativo, stando ad un'indagine compiuta fra studenti della vecchia scuola media; A. Portolano, *L'insegnamento delle discipline classiche negli anni novanta: come e perché*, cit., pp. 57-79.

²³ Cfr. A. Ghiselli, in F. Sabatini, *Dibattito sull'insegnamento linguistico del latino*, «Aufidus», 1988, 6, p. 94.

che, del principio caro all'indoeuropeistica, basato su una semplice e meccanica comparazione di lessemi simili appartenenti a lingue diverse. Siffatto assunto va rigettato poiché le strutture linguistiche non sono semplicemente dei muti segmenti alfabetici: esse parlano, sono le forme della civiltà che le ha generate e che solo cronologicamente ci ha preceduto.

Le difficoltà che ruotano attorno all'apprendimento del lessico latino e, a maggior ragione, di quello greco determinano nella realtà dell'odierno sistema scolastico il più consistente problema dell'insegnamento di codeste discipline. A scavare nel profondo della questione, non possono sfuggire degli elementi che vale la pena riportare con l'intento di cercare una strategia atta alla risoluzione degli ostacoli che da essi derivano. Va innanzitutto reso noto che il passaggio dalla scuola media di primo grado alla scuola superiore è segnato da un modesto livello di preparazione degli allievi, i quali mostrano chiaramente di aver acquisito nozioni molto spesso non sufficienti per affrontare il regolare percorso didattico offerto dalle indicazioni ministeriali per il primo anno delle superiori. Il livello di cultura generale si è abbassato: questo è un dato di fatto, così come è un fatto accertato che la causa principale del mancato apprendimento degli strumenti linguistici va individuata nella ridotta, sempre più ridotta, familiarità con l'italiano. In epoche passate la familiarità con la lettura di opere della letteratura italiana giovava alla costituzione di un vasto e dotto vocabolario personale e facilitava la comprensione di numerosi termini greci e, principalmente, latini che ricorrevano nella lingua materna.

I discenti erano aiutati dalle competenze lessicali nella loro lingua materna, diversamente da quanto si verifica attualmente come conseguenza di un uso per lo più convenzionale del lessico che considera obsolete parole fino a qualche tempo fa d'uso comune e quotidiano²⁴.

Evitando un elogio *sine ratione* della memorizzazione di termini greci e latini, peraltro impensabile per un giovane di oggi che ha meno di 1000 parole nel personale dizionario, occorre tuttavia conferire il riconoscimento dovuto allo studio della lessicologia greca e latina. Uno studio, questo, che dà dimostrazione della prontezza dei docenti e del-

²⁴ «All'assenza di una strategia didattica suppliva, in parte lo studente stesso, in grado di far affidamento su una preparazione a monte fatta di vaste letture, di confidenza con la poesia italiana fino all'Ottocento che, pullulando di voci dotte di prestito, aiutava la comprensione, quasi intuitiva, di molte parole latine, rendeva facile risalire al loro significato». L'affermazione è di Paolo Collini ed è tratta da M.P. Pieri, *L'apprendimento del lessico latino*, cit., p. 39.

le loro brillanti qualità di selezionatori di liste di parole “eloquenti”, vale a dire di termini che sono in grado di liberare il loro fascino nel colloquio con gli studenti, che parlino loro della realtà passata che essi scoprono molto vicina a quella odierna più di quanto potessero pensare, che comunicano pensieri intimi attuali, che possano costituire per gli allievi lo stimolo ad ampliare il loro dizionario a partire dalla riflessione delle interazioni fra l’italiano, il latino e il greco.

Un esercizio, quest’ultimo, che giova a potenziare le capacità del lessico e, di conseguenza, un esercizio che ha il fine di dotare il discente di elementi necessari a comprendere un brano proposto. Risulteranno chiare certe derivazioni dell’italiano dal latino e dal greco, così come si potranno esaminare i mutamenti di significato fra termini che hanno conservato il medesimo significante; ad esempio, vocaboli come *familia* che, per i latini, investe una struttura sociale più ampia e diversa dalla immagine del gruppo di persone legate da vincoli di sangue.

Il termine latino non ricorda affatto il moderno concetto di gruppo parentale, bensì fa riferimento ad un ampio gruppo di persone che, non legate da vincoli sanguinei, abitano sotto lo stesso tetto. Erano in origine definiti “*famili*”, cioè appartenenti alla *familia*, gli schiavi. La divergenza di significato fra termini greci, latini e italiani che, invece, mantengono il medesimo significante, stimola interrogativi, a cui è possibile trovare delle risposte solo rifacendosi alla struttura sociale propria del mondo greco e romano, solo aprendo parentesi di civiltà latina. Altre volte, il parallelismo con il greco e il latino vale per illuminare diacronicamente il percorso formativo di termini italiani: fiorentino è ragionare, in questo caso, sulle radici lessicali, procedendo attraverso la strutturazione di schede in cui assemblare vocaboli della stessa famiglia.

Nella dimensione scolastica il docente, fornito di una preparazione *ad hoc* tale da realizzare una completa integrazione fra le solide conoscenze disciplinari e le altrettanto solide competenze metodologico-didattiche e psico-pedagogiche, ha il compito di insinuare nell’allievo la *curiositas*, foriera di apprendimento, verso la riflessione lessicale, intesa come primo e fondamentale passo alla comprensione di un testo scritto, ad una traduzione consapevole e scevra da dipendenza assoluta nei confronti del dizionario²⁵. Il lavoro dell’insegnante verterà al raggiungimento di precisi scopi; in primo luogo mirerà a realizzare un

²⁵ *Ibidem*, p. 42.

traguardo importante, ossia a far acquisire agli allievi dei meccanismi di interconnessione tra i diversi sistemi linguistici, con ricaduta immediata sul miglioramento delle capacità lessicali e comunicative in lingua italiana.

Si tratta di una regola di causa-effetto che vale anche a rovescio: conoscenza del greco e del latino come requisito per migliorare la conoscenza e l'uso dell'italiano, ma anche analisi del sistema lessicale italiano come momento per risalire alle nostre origini linguistiche greche e latine. È «capitale occuparsi in modo prioritario dell'insegnamento del vocabolario», nel senso che l'insegnamento del vocabolario racchiude aspetti di notevole interesse pedagogico, storico e sociale. Così scriveva Jean-Yves Guillaumin nel 1988 a difesa dello studio della lingua latina. Seguendo le argomentazioni della sua tesi, si può a ragione affermarne la validità anche a sostegno dello studio del lessico greco: «Se la conoscenza del vocabolario necessario alla comprensione di un testo di difficoltà media non basta, da sé, a garantire l'intera comprensione di questo testo, è chiaro, però, che ne è una necessaria condizione. Nel caso del Latino, specialmente, questa necessità di ordine utilitaristico che assume lo studio del lessico di ogni lingua, si accompagna a un evidente beneficio [...] possibilità unica e appassionante di immergersi in vecchie mentalità preistoriche che sono alle fonti delle nostre civiltà, tramite civiltà cosiddette classiche, la cui conoscenza, per quanto possibile, illumina con una nuova luce tutta una serie di concetti giuridici, sociali, religiosi del mondo romano»²⁶.

Il docente, nel presentare un vocabolo, si sofferma principalmente sul suo significato, ma non può limitarsi a trasmettere solo ed esclusivamente la sua accezione letterale, deve parallelamente porre attenzione alle implicazioni culturali nei diversi contesti storici e temporali, deve in altre parole saper cogliere e saper comunicare il clima politico, la situazione storica, la struttura sociale che hanno determinato la valenza semantica di taluni termini o espressioni²⁷.

²⁶ J.Y. Guillaumin, *Riflessioni per una metodologia della didattica del lessico latino*, «Aufidus», 1988, 6, pp. 129-132.

²⁷ Cfr. A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didattica*, cit., pp. 89-97: «Si tratterà allora di individuare e mettere in luce le relazioni esistenti fra il linguaggio e il mondo esterno». Interessante risulta su questo tema il pensiero di L. Dondoli (*L'insegnamento del lessico e il significato della parola isolata*, «Annali della Pubblica Istruzione», 34, 1988, 2, pp. 285-297) e il pensiero di E. Arcaini (*L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli, Milano 1978).

Linguaggio e contesto storico-sociale si influenzano reciprocamente: a dimostrazione di tale assunto, è sufficiente prendere in considerazione il termine latino “*imperator*”, che originariamente ha il senso generico di “colui che comanda”, poi passa a designare il “generale” dell’esercito e, dopo Cesare, diventa il titolo del “principe”. Si pensi ancora all’intraducibile greco “*arethé*”, che per necessità siamo soliti rendere con l’italiano “virtù”, ma che è classificabile nella categoria dei termini più complessi per le implicazioni che mostra di avere con la realtà storica e con le concezioni esistenziali succedutesi nella storia del pensiero ellenico.

All’interno dell’aristocratica visione etica di Omero, ad esempio, l’*arethé* incarna l’ideale della gloria che si ottiene in battaglia, secondo una concezione dell’esistenza umana basata sulla competizione fisica. In età arcaica il concetto trovava espressione nell’ideale dell’essere *kalos kai agathos* con riferimento all’aspetto morale e alle origini sociali: era *kalos kai agathos*, ossia era dotato di *arethé*, l’uomo istruito nelle attività fisiche, le sole in grado di formarlo nel corpo e nel carattere. Nella seconda metà del V secolo a.C. i sofisti, attuando una vera rivoluzione pedagogica frutto di una rinnovata visione della dimensione umana e del rapporto esistente fra l’uomo e la *polis*, danno una lettura della *arethé* in chiave marcatamente politica: “virtuoso” era colui che fosse meritevole di reggere lo Stato²⁸.

Nella prassi didattica la necessaria razionalizzazione del processo di apprendimento del lessico greco e latino pone in primo piano la scelta di quei vocaboli utili a mettere il giovane allievo nelle condizioni di dominare un testo scritto in lingua, senza dover ricorrere costantemente all’uso del dizionario. Rispondente a tale finalità, negli ultimi anni è stato redatto in Belgio su iniziativa del Gruppo Ricerca e Azione in Pedagogia delle Lingue Antiche (G.R.A.P.E.L.A.B.) un vocabolario frequenziale²⁹ che raccoglie una lista di 1600 parole ritenute le

²⁸ Cfr. E.M. Bruni, *Nuove frontiere pedagogiche delle lingue classiche*, cit., pp.39-40.

²⁹ La costituzione del *Vocabolario di base* per il latino è stata realizzata nel 1984, per il greco nel 1985. La scelta dei termini latini frequenzialmente più ricorrenti ha tenuto conto del *Dizionario frequenziale* del L.A.S.L.A. di Liegi; la selezione delle parole greche è stata curata da un gruppo di studiosi diretto da Jean-Claude Carrière. A tal proposito, si rimanda a Cfr. J.Y. Guillaumin, *Riflessioni per una metodologia nella didattica del lessico latino*, cir., pp. 129-132; M.P. Pieri, *L’apprendimento del lessico latino*, cit., pp. 40- 41; L. Delatte, I. Denooz, È. Evrard, S. Govaert, *Dictionnaire fréquentiel de la langue latine*, Liegi, 1984; G. Canquil, J.Y. Guillaumin, *Vocabulaire essentiel du latin*, Parigi, 1992; F. Piazzi (a cura di), *Lessico essenziale di latino*, Bologna 1998; E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Bologna 1989.

più ricorrenti nei testi latini o greci proposti a scuola. Per il latino la sistemazione ha tenuto conto della maggiore ricorrenza di vocaboli presenti nelle opere di 16 autori: Catullo, Cesare, Cicerone, Orazio, Giovenale, Ovidio, Persio, Propertio, Quinto Curzio, Sallustio, Seneca, Tacito, Tibullo, Livio, Virgilio, Vitruvio; per i termini greci l'attenzione è stata rivolta a 7 autori: Andocide, Antifonte, Lisia, Demostene, Isocrate, Euripide, Senofonte. Alla base dell'iniziativa risiedeva la volontà di offrire una strumentazione lessicale tale da assicurare agli allievi la copertura dell'85% dei vocaboli presenti in un passo greco o latino, in una versione di esercitazione in classe o in un testo proposto in sede di maturità.

Al di là degli indubbi pregi che il vocabolario frequenziale offre e accanto all'originalità del principio ispiratore per la sua strutturazione, ossia per la costruzione di tavole etimologiche che associano alla stessa famiglia termini insospettabili di parentela, permangono problemi metodologici di non facile soluzione.

Primo fra tutti il tema della memorizzazione, il "come" far apprendere e far ricordare i vocaboli. Inoltre, va tenuto a mente che i vocaboli assumono valenze semantiche diverse in base ai contesti storici in cui un autore ne fa uso e che ogni parola, accanto al significato proprio, ne ha uno figurato. Infatti, le informazioni che si deducono dalle parole e dagli elementi grammaticali non sono di per sé bastevoli a comprendere il messaggio globale di un testo, in quanto essi devono essere supportati da nozioni di ordine culturale e relative alla realtà storica.

Studiare il lessico come settore autonomo non apporta risultato alcuno: l'alunno risulterebbe gravato da un folto numero di esercizi, di cui non coglierebbe l'importanza. Al contrario, legare l'apprendimento a situazioni concrete e reali, a momenti operativi scolastici orientati alla riflessione sui rapporti lingua-cultura, può considerarsi una strategia didattica efficace.

Superando il principio obsoleto di memorizzazione forzata e meccanica, è opportuno ragionare sulle parole, analizzare gli elementi che le compongono, prestando attenzione particolare alla radice lessicale che permette di raggruppare termini della stessa famiglia. La raccolta dei termini all'interno di schede appositamente costruite dall'intera classe ha il vantaggio di far riflettere sulla formazione delle parole ma, soprattutto, di fissare nella memoria più agevolmente i vocaboli studiati.

L'insegnante deve essere vigile e il suo intervento, durante la strut-

turazione delle schede, deve essere mirato ad evidenziare le relazioni e le opposizioni dei termini considerati³⁰.

L'importanza dello studio lessicale, dunque, si rafforza in quanto momento fondamentale per la comprensione della civiltà e della cultura classica, attraverso la lettura di passi in lingua originaria. In questo senso, nella pratica scolastica particolare attenzione richiede la scelta dei testi, la cui proposizione va a configurarsi come opportunità di verifica e di applicazione delle conoscenze lessicali acquisite di cui, peraltro, i passi d'autore ribadiscano il valore.

6.4 I programmi ministeriali dell'ultimo trentennio del XX secolo

I programmi e i provvedimenti relativi all'insegnamento del greco e del latino nell'ultimo trentennio, oltre a risentire della nuova impostazione didattica e disciplinare determinata dalla scuola media unica e della sua interna strutturazione, si differenziano dai programmi d'esame vigenti fino alla seconda guerra mondiale per l'attenzione prestata alle indicazioni metodologiche, suggerite nelle premesse, e per la cura riservata alla presentazione delle singole discipline di cui si evidenziano obiettivi, metodologie e contenuti.

A distanza di pochi anni dal 1962, i programmi di greco e di latino del 1967 si aprivano con una premessa ampia e particolareggiata e che, soprattutto, ruotava intorno all'importanza del testo come luogo di uno studio completo, storico e linguistico³¹. Quanto al greco, in particolare, la finalità del suo studio veniva individuata nella conoscenza del mondo classico, dal momento che «nella civiltà greca si colgono le più lontane origini del viver civile e della cultura europea». Alla luce delle considerazioni introduttive, la lettura dei testi in lingua originale o

³⁰ Per un quadro sulla questione dello studio del lessico per radici, si veda: M.P. Pieri, *L'apprendimento del lessico latino*, cit., pp. 39-98; A. Cossarini, *Primo approccio al latino*, «Aufidus», 1987, 3, pp. 91-92; G.R. Cardona, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, cit., p. 107; J.Y. Guillaumin, *Riflessioni per una metodologia nella didattica del lessico latino*, cit., p. 131; F. Sabatini, *Dibattito sull'insegnamento linguistico del latino*, cit., pp. 104-109 (intervento del prof. R. Uglione); A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, cit., pp. 89-97.

³¹ L'analisi dei programmi di latino, emanati con O.M. 20 marzo 1967, e quelli di greco, definiti dal D.P.R. 25 settembre 1967 n. 1030, è oggetto del Capitolo 5, *intra*, pp. 131-154.

in traduzione non doveva tradursi in esercizio grammaticale, durante il quale l'adolescente dava prova della ricezione di regole morfologiche e costrutti sintattici; al contrario, la lettura era l'occasione per conoscere i greci, il contesto storico, le loro organizzazioni politiche, la loro quotidianità, il loro pensiero.

Gli ultimi anni Settanta sono segnati da una difficile situazione politica con inevitabili risvolti sulla questione della riforma della scuola secondaria: lo scioglimento della Camere nel 1979 e le elezioni anticipate determinarono l'allontanamento dalla prospettiva unitaria dell'istruzione di secondo grado. Le discussioni parlamentari ripresero con la consueta prassi delle proposte di partito, in particolare con la presentazione di quattro disegni di riforma da parte delle quattro principali formazioni politiche³²; con il riemergere, inoltre, dei temi caldi dell'istruzione media superiore tornavano ad essere attive le Commissioni parlamentari³³. Gli anni Ottanta, infatti, aprivano il sipario con i lavori di un comitato ristretto di esperti che procedeva all'elaborazione, tra l'estate del 1980 e l'autunno del 1981, del testo della legge approvato successivamente alla Camera il 27 luglio 1982 e relazionato in Senato due giorni più tardi dal democristiano Carlo Buzzi.

Il testo del disegno di legge, centrato sui due temi principali della discussione, ossia il prolungamento dell'obbligo e il biennio unitario, tracciava quattro aree (artistica; linguistico-letteraria; scienze sociali; naturalistica, matematica e tecnologica) in cui le materie comuni si andavano ad integrare con materie affini ai diversi indirizzi e con le attività di tirocinio e laboratorio³⁴. Un disegno che suscitava, già al momento della sua presentazione, non poche perplessità, in particolare per la sorte dei licei e delle lingue classiche confluite nell'area comune e, peggio, solo in taluni indirizzi. Specifici richiami alle discipline antiche non erano presenti nel testo dei legislatori; tuttavia, deducendo dalle generali finalità indicate per la riformata o, più precisamente,

³² Per schematizzare: 1) la proposta di legge avanzata dal PCI (relatore Occhetto) del 28 novembre 1979, n. 1053; 2) la proposta di legge n. 1117 del PRI (relatore Mammi), in data 7 dicembre 1979; la proposta di legge del PSI (relatore Fiandrotti) del 13 dicembre 1979, n. 1149; la proposta di legge n. 1117 del 19 dicembre 1979 presentata dalla DC (relatore Tesini).

³³ Nel 1981 la Commissione ottava, sotto la guida del ministro della Pubblica istruzione Adolfo Sarti, organizzava un viaggio in quattro Paesi europei per esaminare l'organizzazione e lo stato dell'istruzione secondaria. Fu redatta una relazione in cui venivano presentati i provvedimenti che Austria, Francia, Inghilterra e Germania Federale avevano promosso per migliorare i relativi sistemi scolastici.

³⁴ L'insegnamento della religione era obbligatorio per tutti per un'ora settimanale.

riformanda scuola secondaria, la preoccupazione maggiore discendeva dal principio ispiratore del progetto, dalla sua vocazione a professionalizzare³⁵, anche grazie al tirocinio e al laboratorio, i percorsi scolastici, non curando né rispettando l'obiettivo proprio della scuola secondaria, e di più dei licei, di assicurare *in primis* una formazione culturale tale da consentire la prosecuzione universitaria degli studi.

Così, il greco e il latino, difficili dal trasformarsi in discipline professionalizzanti, vivevano una forma di emarginazione pedagogica e didattica da parte di chi stentava a riconoscere che «sono lì, nel mondo classico, le precipue radici storiche, gli antefatti culturali della moderna civiltà nostra e d'Europa, e nelle lingue latina e greca abbiamo il mezzo indispensabile per la conoscenza delle sue manifestazioni più significative, ossia il pensiero e l'arte di entrambe le letterature»³⁶.

Senza pervenire ad una intesa definitiva, era ormai radicata la tendenza ad una scuola secondaria unitaria nel biennio iniziale e si poneva in primo piano il rinnovamento dei programmi.

Va, tuttavia, evidenziato che il latino e il greco, sebbene al centro degli interessi sfociati nella stesura di nuovi programmi nel 1978 e nel 1980 tutt'oggi in vigore nel ginnasio e nei licei, venivano solo velatamente menzionati nei progetti riformistici dei vari ministri. Per costoro la modernizzazione del sistema scolastico passava attraverso l'introduzione della lingua straniera in tutte le scuole secondarie e grazie ad un più approfondito studio delle discipline scientifiche che dovevano costituire il fondamento propedeutico all'apprendimento dell'informatica³⁷.

³⁵ Nella realtà la preparazione professionale che la nuova scuola media superiore forniva lasciava titubante persino il mondo della produzione, che esigeva una formazione professionale acquisita in archi scolastici più lunghi. Quanto al greco, si veda in particolare R. Calzecchi Onesti, *L'insegnamento del greco e la riforma della secondaria superiore*, in «Annali della Pubblica Istruzione», gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 74-79.

³⁶ V. Tandoi, *Gli studi classici alla ricerca di spazio nella scuola secondaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», gennaio-febbraio 1983, 1, p. 67. L'autore, inoltre, affermando che proprio il progresso tecnologico, che trasforma incessantemente la contemporanea società, richiede una più approfondita rilettura del passato al fine di progettare un solido futuro, continua con il sostenere che il latino e il greco nella scuola prospettata dal disegno di riforma possono ancora continuare a ricoprire la loro logica importanza; infatti, le lingue antiche «servono oggi a far acquisire anzitutto coscienza ai nostri figli della loro identità storico-culturale, con ciò garantendo una funzione davvero democratica a queste discipline, riscattandole da trascorsi che le avevano connotate in tutt'altro senso» (p. 68).

³⁷ Tale risultava l'impostazione del ministro Franca Falcucci, ribadita dalla stessa in una lettera inviata il 9 dicembre 1985 ai presidi delle scuole secondarie, e tale, di conseguenza, appariva il principio cui si ispirava il gruppo di lavoro nella stesura dei nuovi curricula.

Le polemiche all'impianto disciplinare del ministro Falcucci giungevano in primo luogo dal mondo intellettuale e si appuntavano proprio sul tema dell'«antico», sull'esclusione della storia antica e della civiltà classica nei bienni delle scuole secondarie; lo studio della storia antica era riservato solo a chi si fosse iscritto nei licei e diveniva causa di discordia all'interno del più vasto quesito circa il biennio comune o la possibilità di raggiungere l'obbligo in un corso superiore a scelta, obbligo che prevedeva la frequenza scolastica sino al sedicesimo anno di età o al decimo anno di scolarità.

Lo schema disciplinare pensato per la scuola secondaria sottintendeva la volontà di assicurare e facilitare agli adolescenti italiani l'inserimento nello "spazio" europeo, fornendo loro una preparazione per così dire moderna, in cui la lingua straniera e l'informatica ricoprivano un ruolo fondamentale.

Tuttavia, non tacevano coloro che nel greco e nel latino rintracciavano finalità formative valide e preziose per un giovane del III millennio e che a gran voce dichiaravano il doveroso impegno nel ridefinire linee didattiche tali da cancellare le incongruenze fra gli obiettivi dell'insegnamento classico e le richieste sociali dettate dalla complessa contemporaneità.

I programmi di latino del 1978 (D.P.R. 9 settembre 1978, n. 914), modificati per le due classi ginnasiali, costituiscono il riferimento primo per intendere il significato che alle lingue classiche veniva riconosciuto, per ricostruire indirettamente il sostrato ideologico su cui vanno a collocarsi le discipline antiche: chiara appare dal testo del '78 la rivoluzione che l'abolizione del latino dalla scuola media ha determinato nei *curricula* disciplinari e didattici del ciclo successivo. Alla quarta classe ginnasiale gli allievi giungevano privi delle elementari conoscenze di latino della seconda media e dell'insegnamento facoltativo di latino nell'ultimo anno del triennio post-elementare, muniti tuttavia di un potenziale riflessivo sulle strutture lessicali grazie all'analisi compiuta sull'origine latina dell'italiano. Il ginnasio, in questa nuova dimensione, faceva dell'insegnamento del latino sia lo strumento più idoneo di una compiuta educazione linguistica, integrativa per la conoscenza dell'italiano e integrata dal parallelo studio del greco, sia il mezzo privilegiato attraverso il quale risalire alle storiche origini del mondo attuale.

Lo studio del greco, infatti, aveva inizio nel IV ginnasio in coincidenza con quello del latino. Tale provvedimento, stabilito da una circolare ministeriale del 1978, preoccupava i docenti del corso ginnasia-

le. E a giusta causa, secondo Tandoi, il quale ne sottolineava le ragioni evidenziando come gli insegnanti «si dolgono delle difficoltà che i licenziati dalla media incontrano in quarta ginnasiale, giungendovi del tutto digiuni di latino, nell'affrontare l'impatto simultaneo con questa lingua e il greco, sicché alle famiglie che intendono far proseguire i figli nel liceo classico non resta che ricorrere alle lezioni private, ad occasionali corsi supplementari di latino»³⁸.

Si tratta di programmi importanti e, soprattutto, di programmi ricchi di riferimenti alla sfera psicologica degli adolescenti e di concreti suggerimenti didattici: si invita ad uno studio ragionato della grammatica, in relazione alle caratteristiche di una fase di crescita quasi riluttante allo studio mnemonico.

L'epicentro dell'opera educativa e formativa del docente di latino e di greco sono ancora una volta i testi, anche in un ginnasio che si configura a ragione come la casa della grammatica, per di più di una lingua «iperflessiva» come il latino e intricata come il greco, e là dove è di conseguenza difficile proporre e scegliere brani adatti: «al centro dell'insegnamento del latino dovrà rimanere [...] la meditata lettura diretta dei testi», poiché «attraverso la lettura dei testi l'insegnamento linguistico continua, si perfeziona e si motiva» e, ancora, per il fatto che «la lettura fatta in classe varrà, oltre che a guidare e ad aiutare gli allievi nella riflessione sulle strutture della lingua, a far cogliere il significato dei passi letti, a far comprendere e sentire i temi in essi presenti, a stimolare interessi più ampi, a guidare ad un'iniziale presentazione del mondo latino nei suoi aspetti più vari e più vivi»³⁹. Il nuovo piano di studio della scuola media uniformava la formazione di tutti gli alunni licenziati nel momento di iscriversi ai corsi secondari: il ginnasio-liceo, il liceo scientifico e l'istituto magistrale erano, così, frequentati da discenti il cui studio della lingua italiana si era fondata sui suoi riferimenti all'origine latina e sul viaggio della lingua latina nella storia e nel tempo fino all'approdo alle strutture dell'italiano.

Ai nuovi programmi di latino per il liceo classico (D.P.R. 31 marzo 1980, n. 316) non seguivano indicazioni per gli altri indirizzi di studio, per cui liceo scientifico e istituto magistrale continuavano a improntare l'insegnamento del latino sui vecchi programmi del 1967.

³⁸ V. Tandoi, *Gli studi classici alla ricerca di spazio nella scuola secondaria*, cit., p. 69.

³⁹ Si veda la *Premessa* ai programmi di latino del 1978 (D.P.R. 9 settembre 1978, n. 914) nelle quarte e quinte classi del ginnasio.

Del 1973 sono gli orari e i programmi di insegnamento dei licei linguistici, programmi sperimentali firmati dal ministro Malfatti per quei licei, i linguistici appunto, in cui il latino compariva fra le materie obbligatorie nel biennio e come materia opzionale nel triennio. Nel biennio, in particolare, il latino assumeva una finalità in parte diversa rispetto a quella degli altri licei, ispirata dalla natura stessa dell'istituzione che si qualificava per la preparazione che doveva assicurare nel possesso delle strutture delle lingue straniere. Il latino assumeva i tratti di materia funzionale ad un apprendimento più solido dell'italiano e delle lingue straniere, «attraverso una elementare analisi comparativa a carattere linguistico», in cui anche la presentazione delle norme grammaticali e dei costrutti sintattici e la scelta delle letture fossero finalizzate a mettere in luce «l'interdipendenza di ogni fenomeno linguistico e la continuità del pensiero umano proteso sempre verso una superiore civiltà»⁴⁰.

Nella direzione di una rivalutazione degli studi umanistici, attraverso l'innovazione delle metodologie didattiche, andavano i programmi stabiliti per le prove dei concorsi ordinari nel 1973 (D.M. 3 maggio 1973) e, successivamente, nel 1982 (D.M. 4 settembre 1982), ove è importante sottolineare un ulteriore elemento che tornerà a imperare nel decennio successivo, vale a dire l'intento di «attualizzare» gli antichi, di esercitarsi nel valutare i fattori classici sopravvissuti e vitali nella cultura attuale, italiana ed europea. A tal fine, al docente di lettere classiche era richiesta, al di là di un'abile conoscenza degli elementi linguistici in tutte le sue componenti, «un'adeguata conoscenza degli aspetti storici, sociali, politici del mondo latino e greco»⁴¹ da mostrare mediante l'illustrazione di nuclei tematici che palesassero il pensiero degli autori e il contesto storico e culturale che faceva da sfondo ai testi scelti e commentati.

6.5 La scuola della competenza. Da Beniamino Brocca a Letizia Moratti

Il viaggio verso la definizione di un nuovo e riformato sistema scolastico secondario ha conosciuto un momento di accelerazione e origi-

⁴⁰ Si rimanda alle *Avvertenze* di latino per il biennio dei licei linguistici. Cfr. D.M. 31 luglio 1973: *Orari e programmi di insegnamento dei licei linguistici*.

⁴¹ *Premessa* ai programmi di latino e greco per la classe di concorso LIII (D.M. 3 maggio 1973).

nalità con i lavori e le proposte della Commissione Brocca fra il 1988 e il 1992. Alla luce dei bisogni educativi necessari alla formazione degli adolescenti dei tempi attuali, venivano tracciati piani di studio e programmi per tutte le materie da intendersi come una risposta alla complessità della società odierna che richiede una qualificata preparazione culturale tale da consentire l'impiego delle acquisite conoscenze nei molteplici panorami sociali e professionali. I programmi di studio, come concepiti dalla Commissione, divenivano una sintesi fra le componenti disciplinari, prettamente nozionistici, e la sfera dell'operatività, vale a dire che i piani didattici non erano altro che l'incontro dialettico dei saperi teorici con i loro declinati pratici, una fusione di conoscenze e competenze.

In tal senso, i programmi delle singole discipline invertono il tradizionale schema e seguono il criterio di delineare *in primis* le finalità che ciascun indirizzo di scuola secondaria superiore si propone di perseguire. Ed è così che i contenuti rappresentano l'ultimo segmento dell'intero percorso educativo e formativo, la componente culturale funzionale allo svolgimento dell'attività didattica e al raggiungimento delle finalità generali e degli obiettivi particolari. A ricordare il sapere e a riequilibrare l'obsoleto dualismo tra formazione classica e istruzione tecnica, le discipline antiche venivano poste al centro di una prospettiva educativa mirante all'integrazione della componente umanistica e di quella scientifica. Esigenza formativa palesemente constatabile nel liceo scientifico, nel cui *curriculum* la presenza del latino costituiva proprio il fattore della fusione delle due dimensioni: l'insegnamento del latino nello scientifico, infatti, era visto come «necessario non solo per l'approfondimento della prospettiva storica della cultura, ma anche per la padronanza del linguaggio intellettuale che ha fondato lo stesso sapere scientifico»⁴².

Per questa ragione e nella rinnovata concezione delle discipline antiche, il latino trovava dimora nell'indirizzo classico insieme al greco, nell'indirizzo linguistico, in quello socio-psico-pedagogico e in quello scientifico⁴³, ed era investito da un complesso ruolo formativo che ab-

⁴² MPI, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: le proposte della Commissione Brocca*, cit., p. 63.

⁴³ I quadri orari proposti dalla Commissione Brocca lasciano trasparire l'importanza riconosciuta all'insegnamento del latino e del greco.

INDIRIZZO CLASSICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	4	4	4
Greco	4	4	3	3	3

bracciava tre dimensioni principali, da quella storico-culturale a quella linguistica sino all'aspetto letterario ed estetico. In particolare, nei cinque anni dell'indirizzo classico lo studio delle materie antiche, connesso alla salda interazione con le altre discipline del curriculum, era finalizzato soprattutto all'acquisizione dei tratti caratteristici del mondo greco-romano non solo per ricostruire il sostrato identitario delle moderne civiltà italiana ed europea, ma anche per individuare gli elementi di comunanza e alterità della contemporaneità con la tradizione, di «realizzare una sintesi tra visione critica del presente e memoria storica», al fine di sviluppare una visione critica ed essere in grado di pervenire alla risoluzione degli interrogativi che scaturiscono dall'ambiente sociale. La progressione verso la conoscenza del mondo classico avveniva per gradi che, se apparivano in parte nettamente scissi in biennio e triennio, si configuravano come momenti simmetrici rispetto all'obiettivo: il biennio, da una parte, forniva le nozioni di carattere linguistico-grammaticale la cui acquisizione andava verificata per mezzo dei testi, il triennio dall'altra raccordava l'insegnamento svolto nei precedenti due anni e ancor prima nella scuola media, approfondendo la conoscenza sintattico-grammaticale e focalizzando la pratica didattica sulla lettura, traduzione e interpretazione dei testi necessari, in particolare nel triennio conclusivo, di una contestualizzazione che conferisse ad essi la giusta funzione storico-culturale, oltre che linguistico-letteraria.

Al testo si riconosceva la centralità anche nello studio della storia letteraria, là dove si raccomandava di analizzare ambiente storico e personalità dei diversi autori, nonché le caratteristiche dei generi letterari nel loro sviluppo e nell'influenza esercitata sulle letterature moderne⁴⁴. Ancor di più codesto principio dell'importanza dei classici si faceva valere per l'insegnamento del greco nel triennio, cioè nel mo-

INDIRIZZO LINGUISTICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	2	3

INDIRIZZO SOCIOPSICOPEDAGOGICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	3	2

INDIRIZZO SCIENTIFICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	3	3

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 432-441. In nota alle indicazioni dei contenuti di latino nei quattro indirizzi in cui tale disciplina era stata inserita si legge: «Lo studio della letteratura va accompagnato da ampie letture antologiche in traduzione o con il testo a fronte».

mento in cui si dava per superata la necessità di fondare l'insegnamento e l'apprendimento sull'aspetto tecnico della normativa grammaticale e si poneva mente ai contenuti culturali, storici e letterari dei testi.

La Commissione Brocca, perciò, aveva fatto esplicito riferimento al «laboratorio di lettura», inteso quale «luogo per la didattica della traduzione e dell'analisi testuale, in cui attraverso l'operatività sul testo lo studente può superare l'approccio passivo alla disciplina, avere la possibilità di esprimere liberamente le proprie potenzialità e conseguire una serie di competenze, che la lezione frontale da sola non offre». Il laboratorio di lettura, inoltre, offre anche alla classe la possibilità di elaborare e confrontare diverse ipotesi interpretative, che la guida del docente orienterà verso le soluzioni più convincenti, in relazione alla polisemia del testo letterario. [...] Gli studenti potranno inoltre acquisire ulteriore consapevolezza della complessità delle operazioni traduttive, confrontando le loro ipotesi con altre traduzioni autorevoli elaborate in diversi contesti spazio-temporali»⁴⁵. La padronanza linguistica diveniva primaria nell'indirizzo linguistico e si serviva del latino per approfondire e armonizzare lo studio delle lingue straniere e della lingua italiana; la lingua come sistema in continua evoluzione trovava nel latino un importante riferimento teorico e un riferimento prezioso per stabilire gli elementi di persistenza, di trasformazione e di dissonanza con le lingue moderne⁴⁶.

Certi della urgenza di pervenire ad una riforma che investisse il sistema scolastico italiano nella sua interezza, negli ultimi anni Novanta fu presentato il «Progetto di riforma dei cicli» firmato dal ministro Luigi Berlinguer e approvato dal Consiglio dei ministri il 3 giugno '97.

Il compito precipuo della Commissione di indagine, istituita dal ministro nel gennaio 1997, era quello di ridisegnare l'impianto disciplinare necessario alla formazione dei giovani inseriti nella scuola e nella società globalizzata e multimediale. Il quesito che il ministro aveva rivolto ai «saggi», «cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni», prevedeva implicitamente la risposta a soluzioni inerenti le metodologie nuove da adottare per la trasmissione dei saperi e, precisamente, delle conoscenze necessarie per tutti. Le premesse al quesito risiedevano nella dimensione acquisita dalla nuova scuola e dal nuovo assetto che era stato tracciato. Riforma dei cicli implicava autonomia sco-

⁴⁵ *Ibidem*, p. 446.

⁴⁶ Di significativo interesse risultano gli Atti del Convegno tenuto il 9-10 marzo 1993 a Bologna presso l'Istituto Aldini Valeriani editi a cura di F. Piazzì, *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, Cappelli, Bologna 1994, al cui interno è raccolto il contributo di Nicola Flocchini sui programmi di latino della Commissione Brocca.

lastica, così come formazione si associava a diritto alla formazione, ad obbligo scolastico e formativo. La scuola assumeva a tutti gli effetti i connotati di una istituzione in cui le due definizioni, di scuola come luogo della cultura e di scuola come luogo della socializzazione, trovassero la giusta ed equilibrata relazione. La scuola era intesa a pieno diritto come istituzione sociale, pronta ad accogliere tutti e pronta a rispondere alla variegata popolazione di giovani immersi nell'incalzante mutevole realtà. Nel 1997 essa diventava autonoma con la legge n. 59 che le attribuiva la responsabilità di autoprogettarsi, di definire da sé il «piano dell'offerta formativa» (POF)⁴⁷, di stabilire e promuovere gli obiettivi culturali, educativi e didattici che intendeva offrire.

Quanto alle novità di cui la scuola si rivestiva, va sottolineato che la riforma dei cicli prevedeva precisamente due cicli scolastici, un primo di sette anni e un secondo ciclo di cinque, terminando l'intero percorso a diciotto anni e non più a diciannove. L'obbligo scolastico si concludeva con il secondo anno del secondo ciclo, ossia con il quindicesimo anno di età o con nove anni di scolarità. I due cicli erano preceduti dalla scuola dell'infanzia e seguiti dall'Università oppure, altra novità, da un canale non universitario, successivo al diploma, di formazione tecnico-professionale.

Mutava anche il sistema di valutazione, ora determinato in debiti e crediti. Scrive, a tal proposito, Luigi Berlinguer: «Se alla fine di ogni anno metti un cancello, il ragazzo che in quell'anno ha capitalizzato alcune conoscenze ed è carente in altre, per le quali risulta insufficiente, non passa, deve ricominciare tutto daccapo l'anno successivo. Se invece, usando in modo intelligente debiti e crediti formativi, gli si riconosce quello che sa e gli si segnala quello che deve recuperare – e la cadenza di questo processo è, per esempio, biennale – ci sono i tempi per una maggiore flessibilità e quindi equità, perché ci si avvicina di più all'evoluzione personale dell'alunno»⁴⁸.

Il latino, il greco e la cultura classica divenivano l'argomento più discusso tanto che, sfogliando i verbali della Commissione istituita da Berlinguer, il problema dell'insegnamento del greco veniva addirittura citato come esempio quando Roberto Maragliano, coordinatore dei lavori, si accingeva a presentare il piano di azione. «Bisogna ancora co-

⁴⁷ Si vedano, in particolare, F. Frabboni, *Il Piano dell'Offerta Formativa*, Bruno Mondadori, Milano 2000; C. Petracca, G.C. Sacchi, *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2002; C. Piu, *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2001.

⁴⁸ L. Berlinguer, M. Panara, *La scuola nuova*, Editori Laterza, Bologna 2001, pp. 4-5.

noscere la lingua greca»⁴⁹? Nella prospettiva individuata e seguita nel progetto, risultavano evidente un sì al recupero della tradizione classica, un sì allo studio della cultura greca e latina, un sì alle discipline umanistiche, a patto che tali insegnamenti si rinnovassero e si coniugassero con la componente scientifica e con l'introduzione nella pratica didattica dei più moderni strumenti del progresso tecnologico.

Altro punto: l'importanza riconosciuta alle materie umanistiche e alla cultura classica veniva da più voci ribadita, così pure si specificava la distinzione fra apprendimento del mondo ideologico, storico, artistico, letterario tramandato dalla tradizione classica e studio delle strutture linguistiche del greco e del latino. In tal senso, la conoscenza dell'apparato lessicale classico doveva essere riservata a chi ne avesse intenso proseguire l'approfondimento a livello universitario e con intento specialistico e filologico: uno studio siffatto nella scuola secondaria superiore, dunque, poteva prevedersi nel solo indirizzo classico.

La volontà di valorizzare gli studi classici era congiunta all'intento di prefigurare una necessaria cultura europea, fondata su valori culturali comuni. Il senso dell'eredità culturale, il recupero delle origini della moderna civiltà europea, insieme al riconoscimento della centralità dell'Italia quale luogo di innegabile permanenza classica, costituivano i nuclei delle argomentazioni in materia di politica scolastica, i fattori della tensione a ritenere opportuni l'inserimento e lo studio delle discipline classiche nei *curricula* formativi del «ragazzo ipermediale».

Nel «villaggio globale», all'interno del quale gli strumenti del processo educativo appaiono radicalmente mutati rispetto al passato, determinando il superamento e la sostituzione del tradizionale libro con il ricorso alle tecnologie multimediali e forgiando l'idea di una scuola che non insegna più solo il “sapere” ma anche e principalmente il “saper fare”, la civiltà greco-latina mostrava i suoi più intimi potenziali formativi.

La constatazione che «la preminenza data a ciò che è nuovo e contemporaneo non può mai essere fruttuosa senza le conoscenze del tronco su cui si innestano e delle radici che danno nutrimento a questo tronco»⁵⁰ comportava il rinnovamento delle tecnologie d'insegnamento e poneva come obiettivo principale lo sforzo a tradurre lo studio del

⁴⁹ Verbale della seconda riunione 18 febbraio 1997, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 78, 1997, pp. 13-14.

⁵⁰ Contributo di Giovanni Reale nella seduta del 23 gennaio 1997, riportato in MPI (Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 78), *Le conoscenze fonda-*

greco e del latino in un'acquisizione di capacità critiche e di un *habitus mentale* in grado di interpretare i messaggi trasmessi dalla società complessa e, in particolare, da un'Europa in cui i linguaggi si moltiplicano e le cui modalità organizzative sono in relazione ad una composizione e stratificazione progressivamente più varie.

La conoscenza della tradizione culturale classica non era, dunque, fine a se stessa; essa limitava il proprio raggio di azione esclusivamente al visibile, ai molteplici e vitali elementi permeati nella realtà e nel paesaggio contemporaneo. L'intrinseca valenza formativa agiva nella concessione di una abitudine alla formulazione del giudizio critico esprimibile in tutti i campi dell'esistenza umana⁵¹. Nessuno, infatti, poteva essere escluso dalla occasione di accostarsi alla tradizione classica che è italiana e che è europea; nessuno poteva essere privato di tale insegnamento; non a tutti, però, doveva essere reso obbligatorio l'apprendimento delle lingue antiche, per il fatto che «il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue»⁵² e che «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 anche nuovi e nuovissimi strumenti di comunicazione e aggiornarsi costantemente in relazione al loro rapido invecchiamento»⁵³.

Ovviamente si profilava una prospettiva diversa a proposito del latino considerato nella sua accezione di ausilio alla ricostruzione diacronica dell'italiano: constatazione, quest'ultima, che esortava taluni saggi a riflettere sulla possibilità di estendere la lingua latina anche al

mentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, cit., p. 119.

⁵¹ «L'insegnamento delle materie classiche dovrà essere riformulato in modo tale da puntare meno sull'apprendimento delle regole linguistiche e grammaticali e più sulla conoscenza dei "monumenti culturali" del nostro passato». Cfr. Contributo di Maurizio Bettini del 20 gennaio 1997, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, cit., p. 97.*

⁵² *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, cit., p. 84.* Di segno opposto la posizione di Caterina Petrucci, componente della Commissione, la quale, come sintetizza Maragliano nel verbale della riunione del 4 marzo 1997, «pur condividendo la proposta di rinsaldare la cultura classica anche attraverso uno sfolgimento dei programmi, è dell'idea che sia difficile muoversi su questo terreno prescindendo dalla mediazione linguistica» (p. 29).

⁵³ Contributo di Giovanni Polara nella seduta del 16 marzo 1997, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi, cit., p. 279.*

di fuori del liceo classico⁵⁴. Il relativismo disciplinare, che per i saggi doveva accompagnarsi alla rinuncia a moltiplicare le materie di insegnamento, faceva del greco e del latino o, più precisamente, della cultura classica un importante tassello nel mosaico di un'opera educativa e formativa che si proponeva di: 1) dare ai giovani gli strumenti per definire la propria identità, recuperando nel contempo e come premessa la propria identità culturale; 2) interpretare la propria storia e leggere la società con autonomia di fronte ai suoi interrogativi (problem solving); 3) attivare la riflessione sul fatto puramente linguistico e su ciò che è pensiero, *ars politica*, arte in tutti gli aspetti; 4) offrire una preparazione professionalizzante, in base alla quale nell'insegnamento del greco e del latino si fissavano obiettivi specifici di immediata spendibilità nel mondo del lavoro, allargando il campo della finalità tradizionalmente riconosciuta al liceo classico di preparare unicamente agli studi universitari; 5) dar vigore allo sviluppo sociale anche sotto il profilo economico, congiungendo il proprio ruolo con la volontà di promuovere e pubblicizzare l'imponente patrimonio artistico.

Su quest'ultimo punto – afferma Giovanni Polara – «La tradizione classica, o meglio antica, costituisce un patrimonio importante per il nostro paese, anche in termini economici. La grande quantità di beni culturali – e in particolare archeologici – presenti sul nostro territorio, la rilevanza dei Musei, il potentissimo veicolo pubblicitario costituito dalla letteratura greco-latina, nota e apprezzata in tutte le parti del mondo, sono il principale motivo per cui l'Italia è conosciuta, ammirata e visitata»⁵⁵.

La legge n. 30 del 10 febbraio 2000⁵⁶ riconosceva la valenza formativa alle materie classiche, tanto che il ministro Berlinguer aveva previsto come disciplina di studio in tutti gli indirizzi della scuola secondaria l'insegnamento della «cultura classica», intesa come “altro” rispetto all'insegnamento delle lingue greca e latina.

Lo studio della cultura classica si faceva addirittura fattore formativo sin dalla scuola di base, in relazione alle finalità previste per questo livello scolastico. La storia e la cultura greco-romana offrivano il loro contributo ai bambini nell'approccio ai diversi campi di conoscenza e di educazione civica e sociale, consentendo loro di instaurare, attraverso l'esempio e il pensiero degli antichi, positive relazioni con l'ambiente e

⁵⁴ *Ibidem*, p. 280.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 279.

⁵⁶ Si tratta della legge sulla riforma dei cicli scolastici del ministro Berlinguer.

con le persone. In tal senso, l'*iter* formativo legato alle discipline classiche partiva dalla scuola primaria e prendeva corpo dall'analisi delle forme politiche, dalle concezioni di *status* civili per seguire le evoluzioni temporali e storiche del loro percorso sino ai tempi moderni⁵⁷.

L'affermazione del Sistema Formativo Integrato, all'interno di una realtà sociale definibile, appunto, della conoscenza e in correlazione dei notevoli progressi scientifici della didattica e di discipline afferenti al più vasto campo educativo, portava con sé una richiesta di organicità del sistema scolastico, soprattutto a livello di istruzione secondaria. Durante il ministero Berlinguer e successivamente con Tullio De Mauro alla Minerva, la scissione curriculare tra scuole destinate all'acquisizione di conoscenze e scuole esclusivamente deputate al possesso di abilità decadeva passando per la definizione delle "conoscenze fondamentali" da trasmettere ai giovani. Da qui discendeva l'attenzione prestata con particolare riguardo all'insegnamento della lingua italiana, ritenuta «un fatto di civiltà e uno strumento indispensabile per licere e lavorare»; da qui l'insegnamento delle discipline veicolo di avvicinamento alla più antica e naturale tradizione europea, il greco e il latino, veniva esteso a tutti nella convinzione che non vi dovessero essere esclusi dalla conoscenza delle lontane radici culturali e sociali dell'Europa moderna. Un greco e un latino per tutti, dunque, nel suo aspetto di studio della civiltà classica; studio specialistico di lingua e storia antica solo a coloro che ne avessero fatto esplicita scelta.

L'impianto tracciato dalla riforma dei cicli scolastici non ha avuto seguito, quasi cancellato dal nuovo programma del governo costituitosi in seguito alle elezioni di maggio 2001 che, a pochi mesi dalla sua formazione, anticipava le innovazioni della riforma generale dell'istruzione scolastica e universitaria. Il 18 dicembre 2001, infatti, si riunivano gli Stati Generali dell'istruzione presso il Palazzo dei Congressi a Roma: si inaugurava la stagione della "grande" riforma e della discussione sul piano ideologico e programmatico avanzato dal gruppo ministeriale di cui era stato nominato coordinatore Giuseppe Bertagna⁵⁸.

Il progetto elaborato dal Gruppo ristretto di lavoro indicava un sistema educativo secondario distinto, ma al tempo stesso integrato, in due percorsi, istruzione e formazione, due aree la cui integrazione era

⁵⁷ Cfr. MPI, *Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricoli*, a cura di E. Bertone e G. Rodano, Le Monnier, Firenze 2000, Vol. 2, pp. 68-73.

⁵⁸ Il gruppo di lavoro è stato istituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672. Altri riferimenti normativi sono il D.M. 8 agosto 2001, n. 1033, e il D.M. 31 agosto 2001, n. 1573.

condizione necessaria a favorire un'elevazione qualitativa dell'intero itinerario educativo. Le finalità precipue dei due canali, tuttavia, erano differenti per il fatto che i giovani, nel momento della scelta fissata a quattordici anni⁵⁹, optando per il binario della formazione sapevano di ricevere una preparazione ispirata all'operatività: la formazione, infatti, «avrebbe più a che fare col *produrre*, con l'*operare*, con il *costruire*»⁶⁰.

I licei, di contro, rientravano nella dimensione dell'istruzione, con il manifesto scopo di promuovere la "conoscenza". Sebbene una rigida schematizzazione collochi l'istruzione nella sfera della *teoria*, va sottolineato che i due momenti devono integrarsi nell'ottica di armonizzare e attuare il complesso evento educativo.

Nel Rapporto Bertagna e nel testo della successiva legge del 28 marzo 2003, n. 53, non si parla esplicitamente dei contenuti specifici di ciascun indirizzo. Quanto al greco e al latino, tuttavia, è possibile dedurre che nella loro unità e nella totalità della dimensione linguistica, storica e letteraria essi siano previsti nel solo indirizzo Classico dei licei. Nei restanti sette indirizzi liceali (Scientifico – Linguistico – Economico – Umanistico – Musicale – Artistico – Tecnologico) costituiscono finalità principale l'acquisizione di una cultura generale e lo sviluppo del pensiero critico. Lo studio della civiltà classica racchiude il suo pregio nella capacità di assicurare il possesso di un sapere traducibile nella competenza del saper fare; in altri termini, lungi dal qualificarsi come sapere teorico, la funzione dell'insegnamento classico si rivela nel potenziamento del giudizio critico che, unico, consente di leggere la realtà e di stabilire con essa relazioni equilibrate.

Inoltre, lo studio della civiltà classica diviene fonte di valore per tutti i giovani perché sviluppa la coscienza storica, indispensabile fattore di una società multirazziale in cui è necessario sia rinsaldare il senso della propria identità individuale sia il senso della propria identità italiana ed europea. La riflessione scientifica sulle discipline classiche, indirettamente ricavata dalle proposte elaborate durante il ministero Moratti, è affiancata dalla esigenza di definire la strumentazione

⁵⁹ La legge del 20 gennaio 1999, n. 9, decretava che l'obbligo scolastico fosse fissato a 10 anni e, nel frattempo, a 9 in attesa della riforma.

⁶⁰ *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.m. 18 luglio 2001, n. 672. Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma*, Roma, 14 dicembre 2001, p. 7. Nello stesso punto il relatore Giuseppe Bertagna passa a definire l'istruzione come la dimensione educativa il cui «fine prioritario [...], la sua differenza specifica, possa collocarsi nel *conoscere*, nel *teorizzare*».

didattica idonea alla trasmissione del patrimonio letterario, linguistico e, in generale, culturale del mondo antico⁶¹.

Il principio ispiratore fa leva sulla compatibilità fra insegnamento delle discipline classiche e tecnologie informatiche⁶². Proprio da qui, nella scuola del III millennio, si cela la chiave della valorizzazione degli studi classici che va di pari passo con l'aggiornamento del materiale didattico e, non secondario, con la capacità di evitare la ricorrente minaccia della divergenza fra cultura umanistica e cultura scientifica. Che la didattica del greco e del latino non possa e non debba proporsi come fine la rigorosa conoscenza dell'apparato normativo delle lingue è un'acquisizione innegabile, anche in considerazione della diversità di obiettivi che lingue antiche e lingue moderne si prefissano. Queste ultime, infatti, vengono apprese per essere parlate; le lingue classiche per la ricezione dei messaggi contenuti nei testi d'autore, assumendo nella scuola odierna valore strumentale, intese come mezzi per penetrare la civiltà greco-romana. I tre momenti tradizionali dello studio delle lingue classiche (studio sintattico-grammaticale; lettura dei testi; storia della letteratura) devono fondersi, trasformando l'alunno in soggetto attivo e partecipe del processo di insegnamento/apprendimento.

Appare evidente la odierna lontananza dall'idea di liceo e dalla considerazione degli studi classici nell'ultima riforma del sistema scolastico italiano tracciata da Giovanni Gentile, in particolare per il latino e per il greco di cui si è perduta la consapevolezza del loro alto valore formativo tutto contenuto nel loro essere discipline disinteressate e finalizzate all'esercizio dello spirito.

Materie senza tempo, dunque, nell'impostazione del filosofo neoidealista e per questa ragione, discipline da riverire come "formanti" in

⁶¹ Quanto alla definizione degli otto licei previsti dal progetto di legge del ministro Moratti, sono stati creati otto gruppi di lavoro all'interno della Commissione costituita nel 2003. È degli ultimi mesi la notizia di un confronto richiesto dal ministro fra le proposte dei diversi gruppi. Le discussioni e le discrepanze nelle opinioni riguardano principalmente il carico disciplinare e i quadri orari, agli occhi di molti eccessivo e suscettibile di riproporre antiche forme di enciclopedismo. Cfr. *Riforma. Se 8 licei vi sembrano pochi*, in «Tuttoscuola», N. 170, 25 ottobre 2004.

⁶² Si vedano, al riguardo per il latino, i volumi curati dalla Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale e dall'IRRSAE Friuli-Venezia-Giulia, *L'insegnamento del Latino nelle scuole dell'ordine classico scientifico e magistrale*, Scorpione Editrice, Taranto 1997. In particolare, E. Staraz, *Tecnologie informatiche e Latino*, in Vol. I (Audio 1), pp. 55-72. Per il greco si rimanda ai quattro volumi curati dalla Direzione Generale dell'Istruzione Classica Scientifica e Magistrale e dal Liceo Statale "Aristosseno" di Taranto, *L'insegnamento del greco nelle scuole dell'ordine classico*, HTS, Taranto 1998.

termini assoluti; materie sceve di qualsivoglia interesse pratico e perciò materie criticate e tanto discusse nella nostra scuola, nella scuola della competenza, in cui il sapere deve essere finalizzato all'“utile”, alla professionalità e all'operatività nella realtà contemporanea globale e globalizzata. Accanto alle lingue classiche che, in questa prospettiva, rischiano di essere contemplate in specialistici *curricula* formativi destinati ai pochi futuri antichisti, si assiste allo stravolgimento della definizione di liceo, ora applicata a tutti gli indirizzi in cui si articola la scuola secondaria superiore non più a simboleggiare il tratto peculiare di una formazione a lungo termine assicurata, appunto, dalla cultura generale acquisita nelle tradizionali scuole di latino e di greco.

I licei oggi sono altra cosa: da scuole d'*élite*, ancorate alla natura oligarchica della cultura classica che per interi lustri ha scisso gli individui selezionando e concedendosi solo a chi riteneva di averne il “diritto”, vanno assumendo i connotati di scuole di massa, ossia di tutti gli adolescenti e di tutti i giovani che nel loro percorso formativo devono accostarsi allo studio della cultura classica intesa come patrimonio storico-culturale comune a chi si definisce europeo e irrinunciabile da conoscere, anche senza il tramite del codice linguistico originale, per stabilire una dialettica e costruttiva relazione fra presente e memoria storica.

D'altra parte, già Sallustio ricordava l'importanza della storia e dello scrivere la storia; riportava il valore di uomini illustri che avevano guardato al passato e che si sentivano ispirati alla virtù proprio grazie all'esempio degli antenati, così che «*saepe nam ego audivi Q. Maximum, P. Scipionem, praeterea viros praeclaros nostrae civitatis ita solitos dicere, cum intuerentur imagines maiorum, animum accendi sibi vehementissime ad virtutem. Scilicet non illam ceram neque figuram habere in sese tantam vim, sed memoriam rerum gestarum eam flammam crescere in pectore viris egregiis neque sedari prius quam eorum virtus adaequaverit famam atque gloriam*»⁶³.

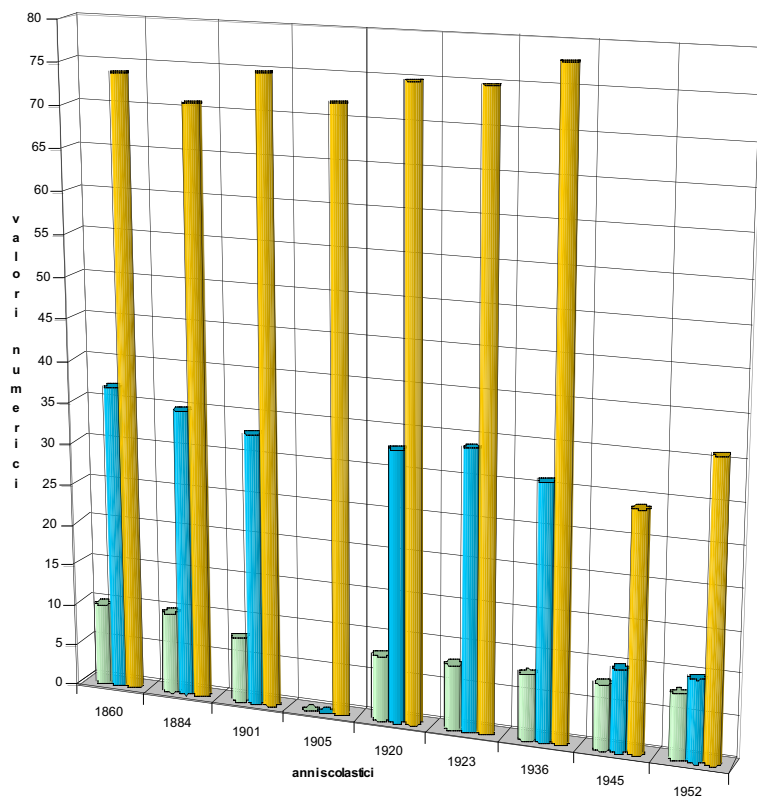
⁶³ Sallustio, *Bellum Iugurthinum*, IV: «Spesso infatti ho sentito che Q. Massimo, P. Scipione, come pure uomini assai illustri della nostra città sono stati soliti dire così: che quando osservavano le immagini degli antenati, si infiammava loro assai intensamente l'animo alla virtù. È evidente che non quella immagine di cera né quel ritratto avevano in sé tanta forza, ma che a quei grandi uomini per il ricordo delle imprese compiute quella fiamma ardeva in petto e non poteva essere spenta prima che la loro virtù avesse eguagliato la fama e la gloria (degli antenati)».

Tabella
Ripartizione settimanale delle ore di studio dal 1860 al 1952

	1860	1884	1901	1920	1923	1930	1936	1945	1952
GINNASIO									
Latino	37	35	33	33	30		31	10	10
Greco	10	10	8	8	8		8	8	8
Altre materie	74	67	75	82	66		78	26	28
LICEO CLASSICO									
Latino	7	12	12	12	11	11	11	12	12
Greco	6	10	9	9	11	11	10	9	9
Altre materie	64	60	53	54	54	56	58	61	61
LICEO SCIENTIFICO									
Latino					16	17	16	20	20
Altre materie					87	88	91	119	119
LICEO FEMMINILE									
Latino (e Italiano)					18				
Altre materie					53				
ISTITUTO MAGISTRALE									
(corso inferiore)									
Latino					18		18		
Altre materie					69		68		
								12	
								104	
(corso superiore)									
Latino					13	13	12		
Altre materie					66	66	66		
ISTITUTO TECNICO									
(corso inferiore)									
Latino					26		20		
Altre materie					73		81		

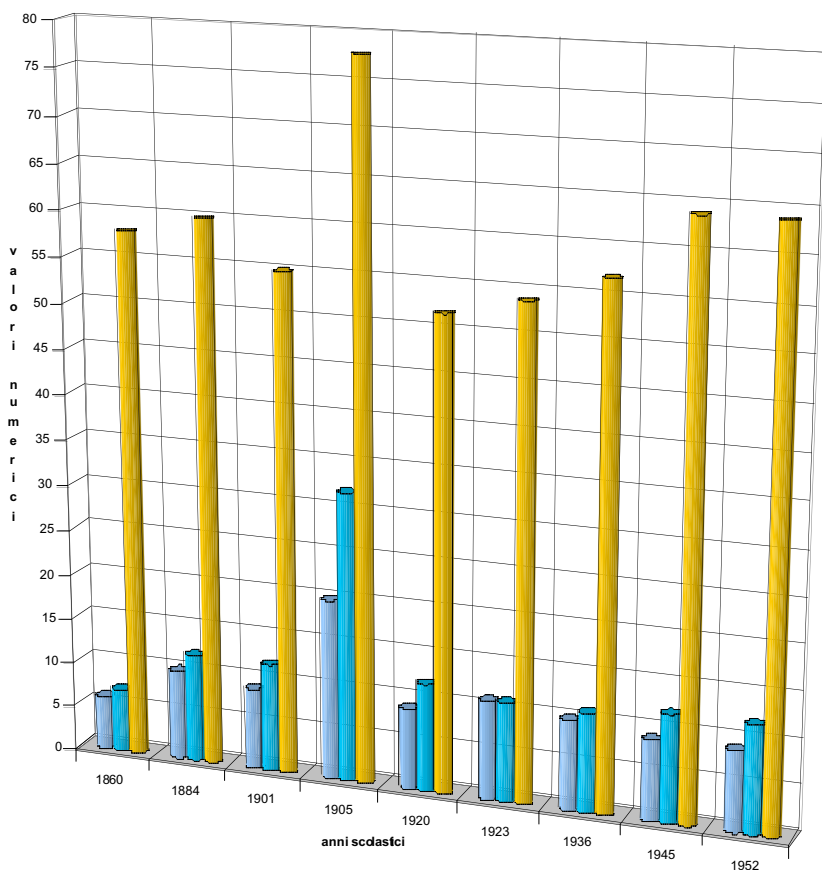
TAVOLE

Ripartizione settimanale delle ore di studio nel Ginnasio dal 1860 al 1952



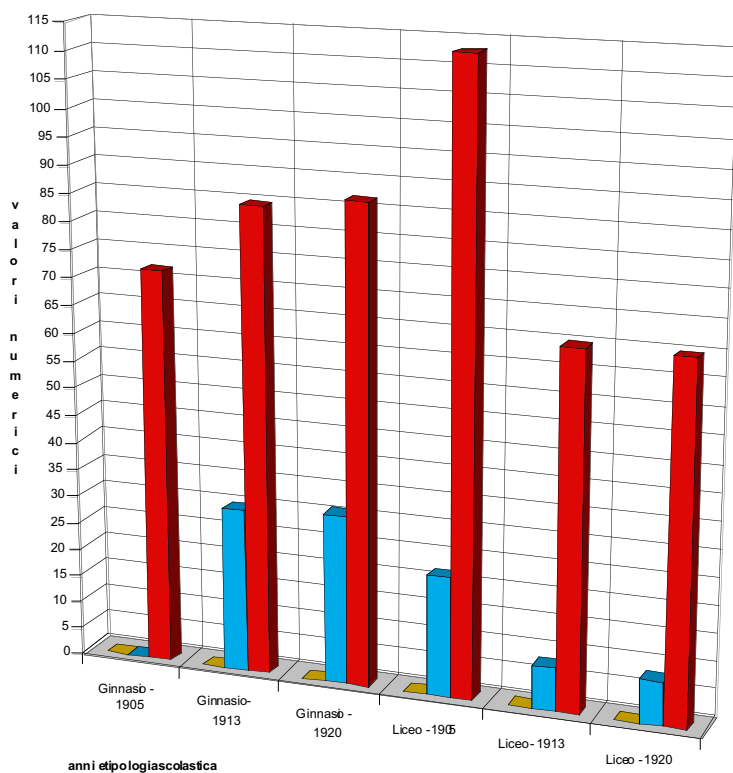
	1860	1884	1901	1905	1920	1923	1936	1945	1952
Greco	10	10	8	0	8	8	8	8	8
Latino	37	35	33	0	33	34	31	10	10
Altre discipline	74	71	75	72	75	75	78	29	36

Ripartizione settimanale delle ore di studio nel Liceo dal 1860 al 1952



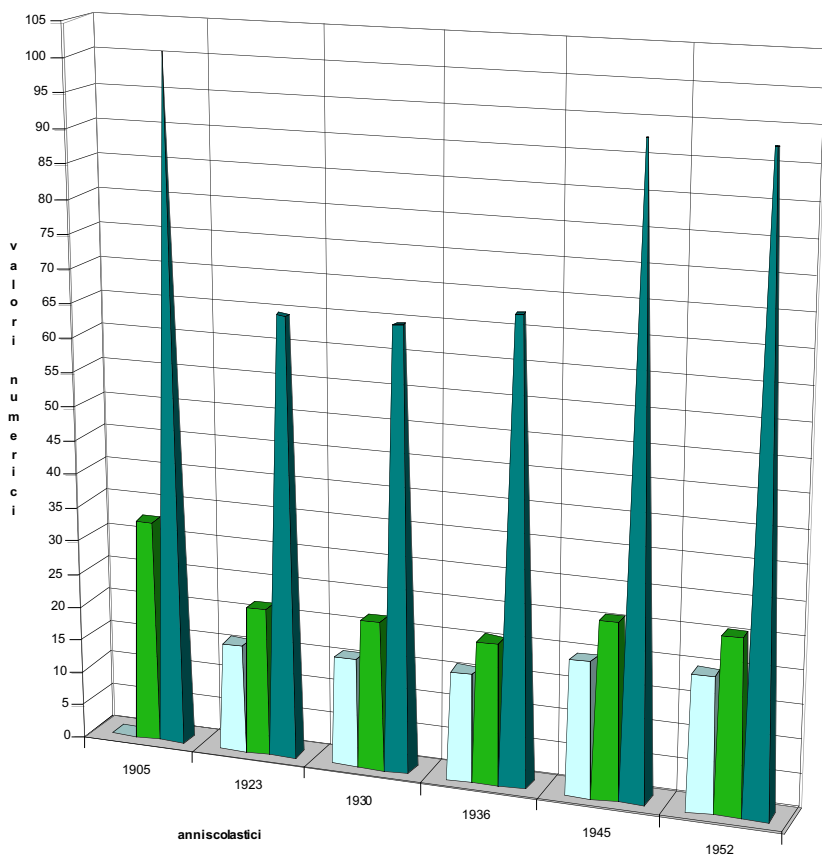
	1860	1884	1901	1905	1920	1923	1936	1945	1952
Greco	6	10	9	20	9	11	10	9	9
Latino	7	12	12	32	12	11	11	12	12
Altre discipline	58	60	55	78	52	54	57	64	64

Ripartizione settimanale delle ore di studio nel Ginnasio e nel Liceo moderno dal 1860 al 1952



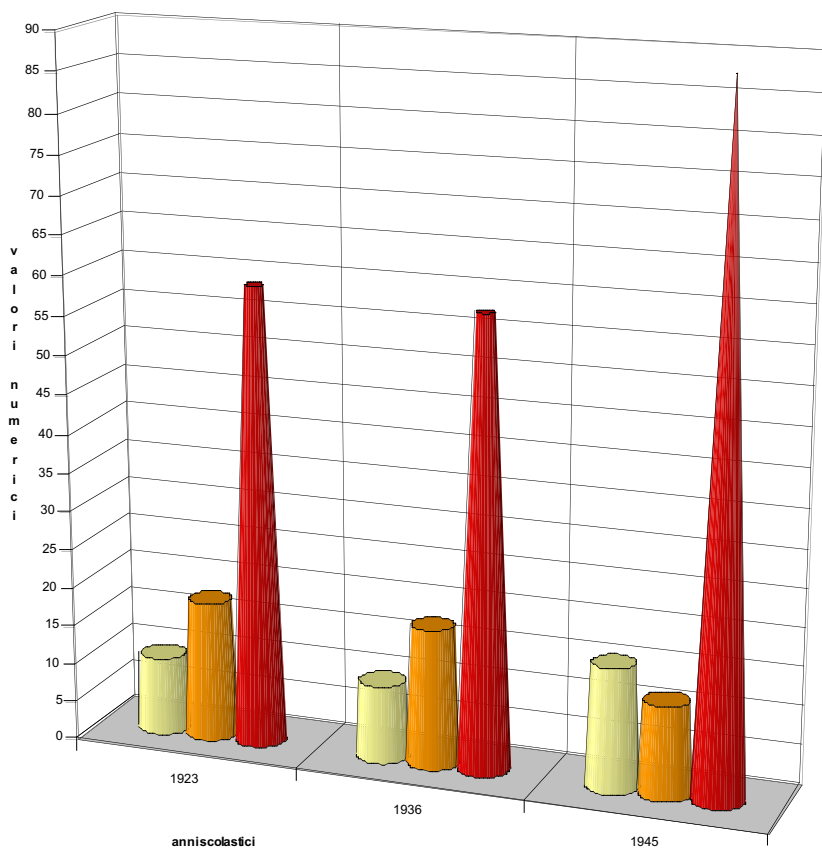
	Ginnasio - 1905	Ginnasio- 1913	Ginnasio - 1920	Liceo -1905	Liceo -1913	Liceo -1920
Greco	0	0	0	0	0	0
Latho	0	30	31	22	8	8
Altre discipline	72	85	87	113	65	65

Ripartizione settimanale delle ore di studio nel Liceo scientifico dal 1860 al 1952



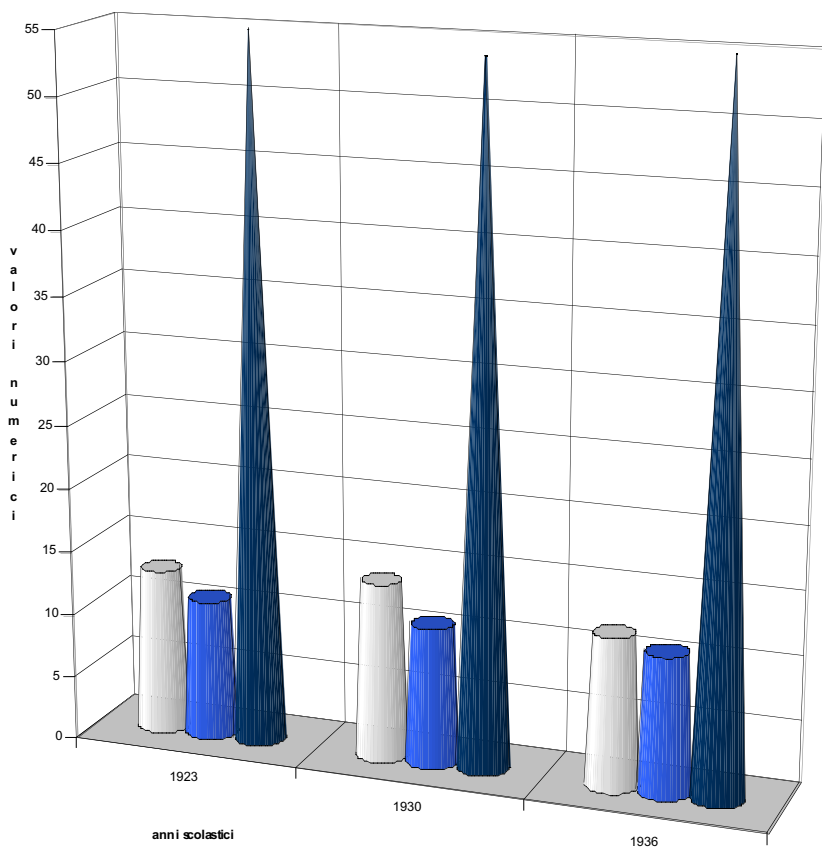
	1905	1923	1930	1936	1945	1952
□ Latino	0	16	16	16	20	20
■ Matematicae fisica	33	22	22	21	26	26
■ Alte discipline	101	65	65	68	93	93

Ripartizione settimanale delle ore di studio nell'Istituto Magistrale
 corso inferiore dal 1923 al 1945
 (nel 1923 era previsto il solo insegnamento della Matematica)



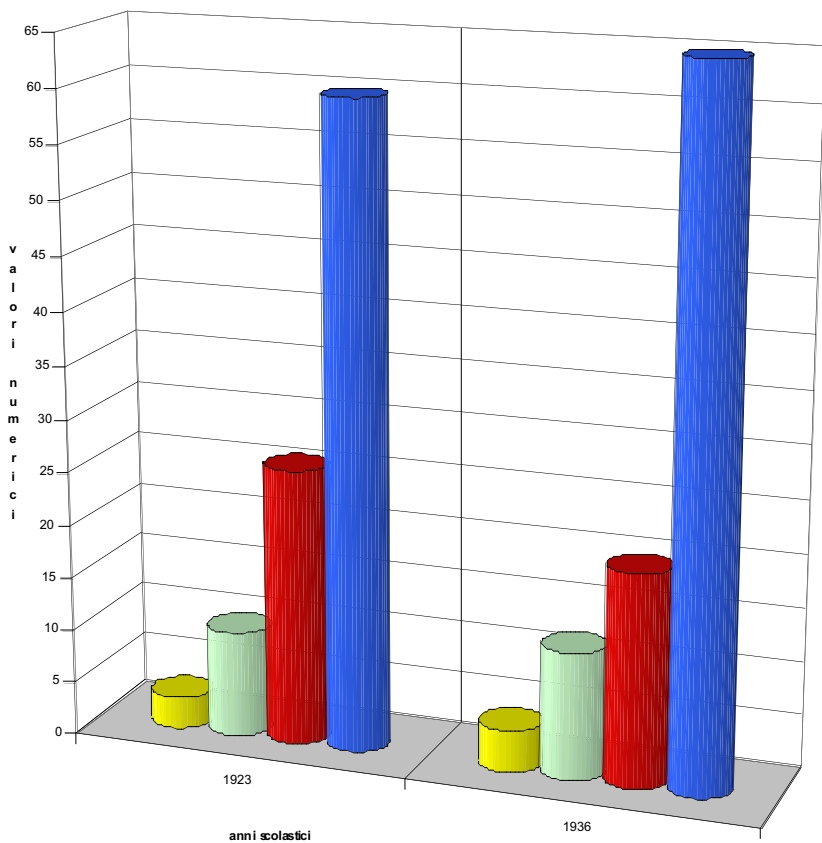
	1923	1936	1945
■ Matematica e fisica	10	10	16
■ Latino	18	18	12
■ Altre discipline	59	58	88

Ripartizione settimanale delle ore di studio nell'Istituto Magistrale corso superiore dal 1923 al 1936



	1923	1930	1936
□ Latino	13	14	12
■ Matematicae fisica	11	11	11
■ Alte discipline	55	54	55

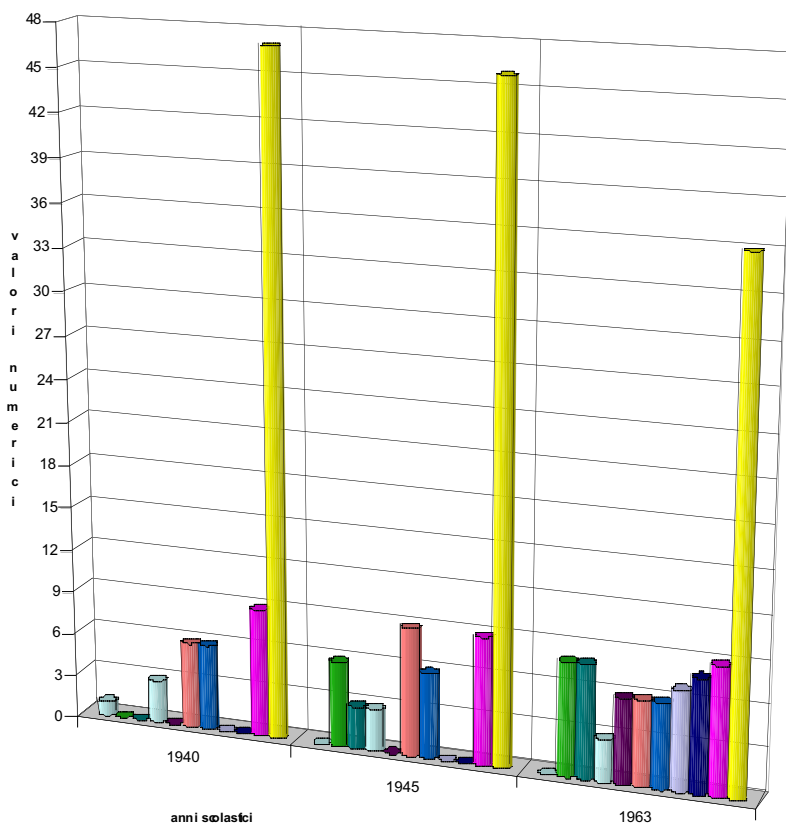
Ripartizione settimanale delle ore di studio nell'Istituto Tecnico corso inferiore



	1923	1936
■ Stenografia	3	4
■ Matematicae fisica	10	12
■ Latino	26	20
■ Altre discipline	60	65

Ripartizione settimanale delle ore di studio nella Scuola media dal 1940 al 1963

(nel 1963, con la Scuola media unica, le materie sono ripartite in 4 ore di latino, 12 di storia e geografia e 20 di italiano)



	1940	1945	1963
Cultura militare e econ.domes.	1	0	0
Lingua straniera	0	6	8
Musica e canto	0	3	8
Religione	3	3	3
Educazione artistica	0	0	6
Educazione fisica	6	9	6
Disegno	6	6	6
Osserv. ed dem. scienze natur	0	0	7
Applicazioni tecniche	0	0	8
Matematica	9	9	9
Italiano, latino, storia e geografia	47	46	36

Bibliografia

- ❖ AA.VV., *Didattica del latino*, Angelo Signorelli Editore, Roma 1955
- ❖ AA.VV., *Dibattito sulla scuola*, Editori Laterza, Bari 1956
- ❖ AA.VV., *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, La Nuova Italia, Firenze 1967
- ❖ AA.VV., *Il sistema scolastico italiano*, Le Monnier, Firenze 1976
- ❖ AA.VV., *Il latino nell'italiano*, La Scuola, Brescia 1978
- ❖ AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978
- ❖ AA.VV., *Programmi della scuola media. Strutture e valutazioni*, Armando, Roma 1981
- ❖ AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari 1982
- ❖ AA.VV., *Latino e società*, Edizioni dell'Ateneo, Roma, 1983
- ❖ AA.VV., *Dal latino all'italiano. Lingua e civiltà*, IRSSAE Puglia, Bari 1984
- ❖ AA.VV., *Il latino e il greco nella scuola oggi*, Atlantica, Foggia 1985
- ❖ AA.VV., *Discipline classiche e nuova secondaria*, vol. IV, Atlantica Editrice, Foggia 1987
- ❖ AA.VV., *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRSSAE Umbria, Perugia 1991
- ❖ AA.VV., *Didattica delle lingue classiche*, IRSSAE dell'Umbria, Perugia 1992
- ❖ AA.VV., *La traduzione fra antico e moderno*, Polistampa, Firenze 1994
- ❖ AA.VV., *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 71, Le Monnier, Firenze 1995
- ❖ AA.VV., *Dal passato per il futuro. La didattica del greco*, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 1996
- ❖ AA.VV., *Les humanités classiques*, «Histoire de l'Education», 74, 1997
- ❖ AA.VV., *La didattica umanistica oggi: metodologie e strumenti operativi*, Gutenberg, Verona 2001
- ❖ I. ABBATINO, *De rerum natura: proposta di lettura per immagini*, in «Aufidus», 43, 2001, pp. 69-92
- ❖ A. ADAMI, *Le radici culturali e spirituali dell'Europa. Il latino e il greco nella scuola secondaria superiore*, Edizioni Devonianie Bologna (EDB), Bologna 1993, pp. 5-44

- ❖ F. ADORNO, *Studi sul pensiero greco*, Sansoni Editore, Firenze 1966, pp. 71-81
- ❖ A. AGAZZI, *Problemi dell'insegnamento di una lingua diversa dalla propria*, in «Ricerche Didattiche», 16-17, luglio-ottobre 1953, pp. 89-97
- ❖ A. AGAZZI, L. CASTIGLIANO, E. MAETZKE, *Didattica della lingua straniera: Problemi generali*, La Scuola, Brescia 1965
- ❖ M. AGOSTI, *La Carta della Scuola*, La Scuola, Brescia 1940
- ❖ M. AGOSTI, *Per una nuova didattica del latino*, La Scuola Editrice, Brescia 1944
- ❖ G. ALBERIGO, *Il Cristianesimo in Italia*, Laterza, Bari 1989
- ❖ V. ALFIERI, *Vita scritta da esso*, a cura di Luigi Fissò, vol. I, Casa d'Alfieri, Asti 1951
- ❖ L. ALFONSI, *La letteratura latina medievale*, Sansoni, Firenze 1972
- ❖ ALLIED COMMISSION IN ITALY, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Garzanti, Milano 1947
- ❖ M.L. ALTIERI, *La linguistica essenziale*, Garzanti, Milano 1985
- ❖ M.A. ALTIERI BIAGI, B. BASILE (a cura di), *Scienziati del Seicento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1980
- ❖ M.A. ALTIERI BIAGI, B. BASILE (a cura di), *Scienziati del Settecento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1983
- ❖ G. ALVONI, *Scienze dell'antichità per via informatica*, CLUEB, Bologna 2002
- ❖ B. AMATA (a cura di), *Cultura e lingue classiche 1*, LAS, Roma, 1986
- ❖ B. AMATA (a cura di), *Cultura e lingue classiche 2*, LAS, Roma, 1988
- ❖ B. AMATA (a cura di), *Cultura e lingue classiche 3*, 'L'ERMA' di Bretschneider, Roma, 1993
- ❖ L. AMBROSOLI, *La Federazione nazionale insegnanti scuola media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1976
- ❖ L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982
- ❖ A. ANDREOLA, *Giovanni Gentile e la sua scuola*, Viola, Milano 1951
- ❖ E. ANDREONI FONTECEDRO, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione dal latino*, in «Aufidus», 8, 1989, pp. 77-94
- ❖ D. ANTISERI, *Se e perché studiare il mondo greco-romano*, in «Atene e Roma», 27, 99, 1982, pp. 72-77
- ❖ D. ANTISERI, *Perché studiare il latino*, in *Tuttoscuola*, aprile 2003
- ❖ D. ANTISERI, *L'Europa del pluralismo. Ragione e fede, i pilastri dell'Europa*, in «Il Sole 24 ore», 6 novembre 2004
- ❖ A. ARBOIT, *Osservazioni sul controprogetto di riforma della istruzione secondaria*, Tip. Dell'«Avvenire di Sardegna», Cagliari 1889
- ❖ E. ARCAINI, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli, Milano 1978
- ❖ H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro*, trad. it., Garzanti, Milano 1991
- ❖ G.I. ASCOLI, *Scritti sulla questione della lingua*, Einaudi, Torino 1967

- ❖ *Atti del V convegno di studi 'La Scuola Media'*, Biblioteca del Centro Didattico di Padova, Società Cooperativa Tipografica, Anno 1941, pp. 49-77
- ❖ *Atti del Convegno sul tema: Insegnamenti scientifici e insegnamenti umanistici nella funzione formativa della scuola secondaria (Roma, 8-10 maggio 1962)*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1963
- ❖ A. BACCI, *Lexicon eorum vocabulorum quae difficilius Latine redduntur*, Studium, Roma 1948
- ❖ P.E. BALBONI, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana Editrice, Padova 1988
- ❖ P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino 1998
- ❖ P.E. BALBONI, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino 2000
- ❖ A. BANFI, *Scuola di ieri, di oggi e di domani*, in «Sapere», III, 1946
- ❖ A. BANFI, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961
- ❖ F. BARBAGALLO (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, Einaudi, Torino 1995
- ❖ M. BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974
- ❖ G.L. BECCARIA, *Sicut erat. Il latino di chi non lo sa: Bibbia e liturgia nell'italiano e nei dialetti*, Garzanti, Milano 2001
- ❖ M. BELLUCCI, M. CILIBERTO, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978
- ❖ E. BENVENISTE, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, trad. it., Einaudi, Torino, 1976
- ❖ L. BERLINGUER, M. PANARA, *La scuola nuova*, Editori Laterza, Bologna 2001
- ❖ M. BERRETTA, *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino 1978
- ❖ G. BERRUTO, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino 1977
- ❖ A. BERSI, *La riforma dell'istruzione secondaria*, Tip. Bottei, Parma 1889
- ❖ G. BERTAGNA, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, Editrice La Scuola, Brescia 1992
- ❖ G.M. BERTIN, *Psicologia e pedagogia*, in «Scuola e Città», 5, 9, 1954
- ❖ G.M. BERTINI, *Per la Riforma delle Scuole Medie*, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, Torino 1889
- ❖ G. BERTOLDI, *Notizie intorno alle scuole secondarie classiche*, in *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano 1865
- ❖ E. BERTONELLI, *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Giunti, Firenze 2000

- ❖ D. BERTONI JOVINE, R. TISATO (a cura di), *Positivismo pedagogico*, vol. I, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, UTET, Torino 1973
- ❖ D. BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975
- ❖ M. BETTINI, *Antropologia e cultura classica*, in «Aufidus», 3, 1987, pp. 31-49
- ❖ P. BEVILACQUA, *Sull'utilità della storia*, Donzelli, Milano 2000
- ❖ F. BISSANTI, *Leggi, decreti, regolamenti riguardanti i convitti nazionali del regno dal 1859 a tutto il 1899*, Stabilimento Tipografico del Commercio, Taranto 1990
- ❖ P. BÖHMER, *Einführung in die lateinische Umgangssprache. Exercitia et colloquia Latino-Germanica*, Vienna 1935
- ❖ L. BOMBICCI, *Le scienze naturali e gli studi classici nelle scuole secondarie in Italia*, Tip. Zamorani-Albertazzi, Bologna 1889
- ❖ G. BONELLI, *Struttura del significato e ordine frasale in latino*, Giappichelli, Firenze 1981
- ❖ G. BONETTA, *La scuola italiana tra continuità e mutamento (1943-1945)*, in N. GALLERANO (a cura di), *L'altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Franco Angeli, Milano 1985
- ❖ G. BONETTA, *Scuola e Socializzazione fra '800 e '900*, Franco Angeli, Milano 1989
- ❖ G. BONETTA, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano 1990
- ❖ G. BONETTA (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in Educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994
- ❖ G. BONETTA, *L'Italia nell'Ottocento. Società, Politica, Economia*, Deltagrafica, Teramo 1995
- ❖ G. BONETTA, G. FIORAVANTI (a cura di), *L'istruzione classica*, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, Roma, 1995
- ❖ G. BONETTA, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997
- ❖ G. BONETTA, G. LUZZATTO, M. MICHELINI, M.T. PIERI (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine 2002
- ❖ M. BONTEMPELLI, *L'agonia della scuola italiana*, CRT, Pistoia 2000
- ❖ G. BOSCO, *La scuola di cui ha bisogno il nostro paese*, in «Oggi», 18 maggio 1961
- ❖ T. BOSIO, *I convitti nazionali nel Regno d'Italia*, Tip. Maggi, Avellino 1881
- ❖ E. BOSNA, G. GENOVESI (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri. Atti del IV Convegno nazionale del C.I.R.S.E., Bari, 5-7 novembre 1986*, Cacucci, Bari 1988
- ❖ G. BOTTAI, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939
- ❖ G. BOTTAI, *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze 1941

- ❖ G. BOTTAI, *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*, Istituto di studi romani, Roma 1942
- ❖ W. BOYD, *Storia dell'educazione occidentale*, Armando, Roma 1970
- ❖ J. BOWEN, *Storia dell'educazione occidentale*, 2 voll., Milano, Mondadori, 1979
- ❖ A. BRELICH, *Paidés e Parthenoi*, Edizioni dell'Ateneo, Roma, 1969
- ❖ G. BRESCIA, *Il mito di Didone a scuola: un'ipotesi di percorso modulare*, in «Aufidus», 44, 2001, pp. 197-228
- ❖ G. BRUGNOLI, *Da Orazio lirico a Leopardi*, Edizioni Osanna, Venosa 1996
- ❖ E.M. BRUNI, *Mondo antico e formazione culturale nel terzo millennio*, in «I Problemi della Pedagogia», 4-6, 2003, Anno XLIX, pp. 401-418
- ❖ E.M. BRUNI, *Nuove frontiere pedagogiche delle lingue classiche*, in «Il Monitore», Anno XXXVII, 2-3, settembre 2003, pp. 39-40
- ❖ E.M. BRUNI, *L'istruzione classica nella scuola italiana*, in «Il Monitore», Anno XXXVIII, 1, marzo 2004, pp. 15-17
- ❖ E.M. BRUNI, *La querelle sugli "Studia Humanitatis"*, in «Il Monitore», Anno XXXVIII, 2-3, settembre 2004, pp. 17-18
- ❖ E.M. BRUNI, *Una scuola a regime*, in «Le due fughe» (supplemento a VARIO), gennaio 2004, p. 31
- ❖ E.M. BRUNI, *Libro e moschetto*, in «Le due fughe» (supplemento a VARIO), gennaio 2004, p. 35
- ❖ E.M. BRUNI, *Povere biblioteche*, in «Le due fughe» (supplemento a VARIO), gennaio 2004, p. 43
- ❖ M. CAGNETTA, *Antichisti e impero fascista*, Laterza, Bari 1979
- ❖ R. CALDERINI, *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, CNADSI, Milano 1966
- ❖ G. CALÒ, *Cultura e vita, maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, La Scuola Editrice, Brescia 1939
- ❖ G. CALOGERO, *La scuola dell'uomo*, Sansoni Editore, Firenze 1939
- ❖ G. CALOGERO, *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi Editore, Roma 1957
- ❖ I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, A. Mondadori, Milano 1991, pp. 11-29
- ❖ R. CALZECCHI ONESTI, *L'insegnamento del greco e la riforma della secondaria superiore*, in «Annali della Pubblica Istruzione», gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 74-79
- ❖ F. CAMBI, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna (1815-1970)*, La Nuova Italia, Firenze 1974
- ❖ R. CAMMARATA, *La didattica del latino e del greco*, in «Aufidus», 2, 1987, pp. 135-143
- ❖ R. CAMMARATA, *Lettera ai Presidi*, MPI, Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, 9 marzo 1987
- ❖ E. CAMPI, *Osservazioni e riflessioni sui programmi di latino e greco proposti dalla Commissione Brocca*, in MPI, *Dalla lingua per la cultura*, Quaderni Direzione Classica, 14

- ❖ G. CANESTRI, G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976
- ❖ L. CANFORA, *Noi e gli antichi*, Rizzoli, Milano 2002
- ❖ G. CANQUIL, J.Y. GUILLAUMIN, *Vocabulaire essentiel du latin*, Parigi, 1992
- ❖ F. CARDERI, *Note sull'uso dell'aggettivo in Terenzio*, in «Aufidus», 40, 2000, pp. 11-36
- ❖ G.R. CARDONA, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, «Aufidus», 1987, 1, pp. 93-107
- ❖ G. CARRA, *Dell'istruzione secondaria. Considerazioni e proposte*, Tip. Fusi, Pavia 1880
- ❖ G. CARUSO, *Cultura classica e letterature moderne. Il punto di vista dei comparatisti*, in «Aufidus», 4, 1988, pp. 109-128
- ❖ A. CASATI, G. PREZZOLINI, *Carteggio (1911-1944)*, a cura di D. CONTINATI, Ed. di Storia e Letteratura, Roma 1990
- ❖ L. CASTAGNA, *L'imitatio dei classici come comprensione di sé: un esempio bembiano*, in «Aufidus», 1996, pp. 55-69
- ❖ CASTELLANI, *Quanti erano gli italiani nel 1861*, in «Studi di linguistica italiana», 8, 1982, pp. 3-26
- ❖ V. CASTRONOVO (a cura di), *L'Italia contemporanea 1945-1975*, Einaudi, Torino 1976
- ❖ F. CATALANO, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Il Saggiatore, Milano 1969
- ❖ C. CATENACCI, *I classici e noi*, in «Quaderni Urbinati di Cultura Classica», 93, 2000, pp. 129-141
- ❖ C. CATENACCI, *I classici e la scuola*, in «Quaderni Urbinati di Cultura Classica», 106, 2004, pp. 159-172
- ❖ G. CAVALLO, C. LEONARDI, E. MENESTÒ (a cura di), *Lo spazio letterario del Medioevo. Il medioevo latino*, Salerno, Roma, 1992-1997
- ❖ F. CAVIGLIA, *Informatica e materie linguistiche*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 115-121
- ❖ L. CECCHI, *Un po' di educazione cittadina nelle scuole classiche*, in «Nuova Antologia», 1° luglio 1881, pp. 65-102
- ❖ J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- ❖ G. CHIARINI, *Divagazioni scolastiche. Intorno alla riforma dell'istruzione secondaria*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma 1901
- ❖ G. CHIARUGI, *Per una storia del movimento universitario*, in «Mondo operaio», n. 8, XIX, 1966, pp. 32-35
- ❖ G. CHIOSSO, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, La Scuola, Brescia 1977
- ❖ G. CHIOSSO, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983
- ❖ G. CHIOSSO, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984

- ❖ V.F. CICERONE, *A proposito di 'Latina didaxis'*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 123-125
- ❖ CIDI (a cura di), *Mondo classico: percorsi possibili*, Longo, Ravenna 1985
- ❖ C.I.R.M.E.S., *La Riforma Secondaria. Storia e Documenti 1948-1990*, Roma 1991, vol. I
- ❖ C.I.R.M.E.S., *La Riforma Secondaria. Storia e Documenti 1948-1990*, Roma 1991, vol. II
- ❖ M.R. CITTADINI (a cura di), *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRSSAE Umbria, Perugia 1991
- ❖ V. CITTI, *L'antichistica italiana tra ricerca e didattica: prospettive e preoccupazioni*, in «Aufidus», 42, 2000, pp. 119-131
- ❖ V. CITTI, U. MARGIOTTA (a cura di), *Insegnare l'antico*, Atlantica, Foggia 1986
- ❖ G. CIVES (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- ❖ A. CLAUSSE, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- ❖ G. COCCIA, R. TITONE, *Insegnare il latino oggi*, Armando, Roma 1992
- ❖ S. CONTI, G. PROVERBIO, *Latino e linguistica del testo*, in «Aufidus», 7, 1989, pp. 105-123
- ❖ M. CORDA COSTA, *La formazione degli insegnanti*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1988
- ❖ G.A. CORNACCHIA, *Il latino nella scuola dell'Italia unita*, Patron, Bologna 1979
- ❖ G. CITTADELLA, *Sugli studii filosofici e letterari nello insegnamento secondario*, Tip. Antonelli, Venezia 1871
- ❖ A. COSSARINI, *Primo approccio al latino*, «Aufidus», 1987, 3, pp. 91-92
- ❖ A. COSSARINI, *Retorica e didattica del latino*, in «Aufidus», 5, 1988, pp. 101-115
- ❖ P.V. COVA, *Latino e didattica della continuità*, La Scuola, Brescia 1982
- ❖ P.V. COVA, *L'italolatino. I tratti comuni delle nostre due lingue*, La Scuola, Brescia 1998
- ❖ C. CRIVELLARI, *Professori nella scuola di massa: dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2004
- ❖ E. DAMIANO (a cura di), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte e della ricerca su didattica generale e didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano 1996
- ❖ M. DE BENEDETTI, *La scuola media impossibile*, il Mulino, Bologna 1972
- ❖ J. DEBUT, *L'enseignement des langues anciennes*, PUF, Paris 1974
- ❖ E. DE FORT, *Dall'unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979
- ❖ E. DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia*, vol. I. *Dall'unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979
- ❖ E. DE FORT, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995

- ❖ E. DE FORT, *L'istruzione*, Comitato di Torino per la storia del Risorgimento italiano, Torino 1999
- ❖ E. DE FORT, *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, Nuova dimensione, Venezia 2002
- ❖ M. DEL, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. SOLDANI, G. TURI (a cura di), *Fare gli italiani*, il Mulino, Bologna 1993
- ❖ L. DELATTE, I. DENOOZ, È. EVRARD, S. GOVAERT, *Dictionnaire frè-quentiel de la langue latine*, Liegi, 1984
- ❖ F. DELLA CORTE, *L'approccio globale con i classici*, in «Atene e Roma», 23, 1978, pp. 110-115
- ❖ N. DEL VECCHIO, *L'istruzione in Italia*, Tip. Giannini, Napoli 1879
- ❖ T. DEL VECCHIO, *Latino e linguistica moderna. Il convegno di Cambridge*, in «Aufidus», 4, 1988, pp. 141-151
- ❖ T. DE MAURO, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1970
- ❖ T. DE MAURO, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1989
- ❖ T. DE MAURO, *Vocabolario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino 1997
- ❖ A. DE PRISCO, *Il latino tardoantico e altomedievale*, Jouvence, Roma 1991
- ❖ F. DE SANCTIS, *Opere*, Einaudi, Torino 1960
- ❖ G. DEVOTO, *Il linguaggio d'Italia. Storia e strutture linguistiche italiane dalla preistoria ai giorni nostri*, Rizzoli, Milano 1977
- ❖ J. DEWEY, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1950
- ❖ I. DIONIGI (a cura di), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, BUR SAGGI, Milano, 2002
- ❖ L. DONDOLI, *L'insegnamento del lessico e il significato della parola isolata*, «Annali della Pubblica Istruzione», 34, 2, 1988, pp. 285-297
- ❖ M. DURANTE, *Dal latino all'italiano. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna, 1985
- ❖ U. ECO, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1993
- ❖ A. FATIGA ZANATTA, *Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, Bologna 1971
- ❖ L. FAVINI, *Breve storia del liceo classico*, in MPI, *La scuola classica fra tradizione e innovazione*, «Quaderni Direzione Classica», 41, pp. 13-56
- ❖ A. FERRARI, L. ZAMPESE, *Dalla frase al testo*, Zanichelli, Bologna 2000
- ❖ S. FERRERI, A.R. GUERRIERO, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sombrero*, La Nuova Italia, Firenze 1998
- ❖ N. FLOCCHINI, *Studiare il latino per imparare l'italiano?*, in «Aufidus», 21, 1993, pp. 51-62
- ❖ N. FLOCCHINI, *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, in «Aufidus», 33, 1998, pp. 75-105
- ❖ N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- ❖ G. FOLENA, *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino 1991

- ❖ R. FOLLI, *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane. Confronti, note e proposte*, Briola Editore, Milano 1882
- ❖ F. FORMIGARI, *Rinnovamento degli studi classici*, Armando Armando Editore, Roma 1961
- ❖ R. FORNACA, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-'21*, Armando, Roma 1968
- ❖ R. FORNACA, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando Editore, Roma 1972
- ❖ F. FRABBONI, *Il Piano dell'Offerta Formativa*, Bruno Mondadori, Milano 2000
- ❖ M. FRACCHIOLLA, *Per un contributo alternativo alla didattica del latino*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 127-128
- ❖ G. FRANCHI, *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale*, Feltrinelli, Milano 1976
- ❖ G. FREDDI (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo 1983
- ❖ M. GAGLIARDI, *Primi contatti con il latino*, Edizioni «Vita dell'infanzia», Roma 1964
- ❖ A. GALLETTI e G. SALVEMINI, *La riforma della scuola media*, Remo Sandron Editore, Milano- Palermo- Napoli 1908
- ❖ E. GARIN, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Laterza, Bari, 1957
- ❖ E. GARIN, *Il ritorno dei filosofi antichi*, Bibliopolis, Napoli 1983
- ❖ J.G. GARRARD (a cura di), *The Eighteenth Century in Russia*, Clarendon Press, Oxford 1973
- ❖ C. GASOLE, *L'istruzione primaria e secondaria in Italia prima e dopo le libertà costituzionali*, Tip. Ghilini, Oneglia 1967
- ❖ A. GAUDIO, *Scuola, chiesa e fascismo*, La Scuola, Brescia 1995
- ❖ G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1998
- ❖ G. GENOVESI, G. TREBISACCE, *Mezzogiorno, scuola, educazione dal 1945 a oggi*, Jonia, Cosenza 1992
- ❖ G. GENTILE, *Studi vichiani*, Principato, Messina 1915
- ❖ G. GENTILE, *Per la riforma degli insegnamenti filosofici*, Battiato, Catania 1916
- ❖ G. GENTILE, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli 1919
- ❖ G. GENTILE, in "Giornale d'Italia", 29 agosto 1923
- ❖ G. GENTILE, *La nuova scuola media*, Vallecchi Editore, Firenze 1925
- ❖ R. GENTILI, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979
- ❖ A. GHIVIZZANI, *Dell'istruzione secondaria*, Tip. Civelli, Roma 1872
- ❖ A. GIANOLA, *Il tormento del latino*, Vallecchi, Firenze 1921
- ❖ D. GIGLIO, *I ginnasi e i licei nell'età della Restaurazione*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, II, SugarCo, Milano 1978
- ❖ G. GIGLIOZZI, *Introduzione all'uso del computer negli studi letterari*, Bruno Mondadori, Milano 2003

- ❖ C. GIODA, *Le scuole secondarie in Italia*, in «Nuova Antologia», aprile 1877, pp. 763-780
- ❖ A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Pàtron Editore, Bologna 2002
- ❖ G. GOBBER, *Non si apprende più: i mali della scuola italiana*, in «Vita e Pensiero», 4, Anno LXXXVI, luglio-agosto 2003
- ❖ G. GOZZER, *Incontro col latino*, in «Ricerche Didattiche», 8-9, 1952, pp. 239-241
- ❖ A. GRAF, *L'insegnamento classico nelle scuole secondarie*, in «Rivista di Filosofia Scientifica», luglio 1887, pp. 385-419
- ❖ A. GRAMSCI, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma 1971
- ❖ L. GRIFFA, *Didattica del latino*, Canova, Treviso 1970
- ❖ L. GROSSI (a cura di), *Mondo classico e mondo attuale*, CIDI, Roma 1992
- ❖ G. GUASTELLA, *I classicisti e l'antropologia (a proposito di un convegno di Studi: Pontignano 24-25 ottobre 1986)*, in «Aufidus», 1, 1987, pp. 127-136
- ❖ L. GUI, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1974
- ❖ J.Y. GUILLAUMIN, *Riflessioni per una metodologia della didattica del lessico latino*, «Aufidus», 1988, 6, pp. 129-132
- ❖ L. HEILMANN, E. RIGOTTI (a cura di), *La linguistica: aspetti e problemi*, trad. It., il Mulino, Bologna 1968
- ❖ T. HERRLE, *Didattica della lingua latina*, Armando, Roma 1964
- ❖ P. IANNI, I. MAZZINI (a cura di), *La traduzione dei classici greci e latini in Italia oggi. Problemi, prospettive, iniziative editoriali*, Università di Macerata, Facoltà di Lettere e Filosofia, Macerata 1991
- ❖ G. INZERILLO, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974
- ❖ IRSSAE Campania, *La didattica del latino nel biennio*, Loffredo, Napoli 1991
- ❖ D. IZZO, *Il triennio. Metodologia e didattica della scuola media superiore*, Felice Le Monnier, Firenze 1971
- ❖ A.C. JEMOLO, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Einaudi, Torino 1948
- ❖ C. JÜRGEN, *Fascismo e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- ❖ M. KERBAKER, *Osservazioni sul riordinamento della scuola secondaria*, Tip. Regia Università, Napoli 1899
- ❖ G. KIRNER, *Discorsi e scritti*, FNISM, Bologna 1906
- ❖ G. KLEIN, *La lotta contro l'analfabetismo e il posto del dialetto nei programmi scolastici. Sulla politica linguistica del fascismo*, in *RID*, 8, 1984, pp. 7-39
- ❖ G. KLEIN, *La politica linguistica del fascismo*, il Mulino, Bologna 1986
- ❖ M. LAENG (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Lisciani e Giunti, Firenze 1986

- ❖ C.G. LAICATA, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859-1914)*, Giunti, Firenze 1973
- ❖ I. LANA, *Considerazioni sul "classico"*, G. Giappichelli Editore in Torino, Torino 1988
- ❖ I. LANA, *Gli Antichi e la conoscenza del presente*, in «Aufidus», 1999, pp. 149-162
- ❖ B. LANZELLOTTI, *Gli studi d'umanità e l'insegnamento secondario classico in Italia*, Tip. Forzani, Roma 1884
- ❖ R. LAPORTA, *Principio di una riforma*, in «Scuola e città», 7 luglio 1962
- ❖ L. LEVI, *Niente di nuovo per le lingue classiche*, in «Res», 18, ottobre 1999, pp. 1-2
- ❖ E. LIGUORI, *La pedagogia come scienza filosofica di G. Gentile*, Ed. Liviana, Padova 1951
- ❖ A. LINAKER, *Dell'istruzione classica*, Le Minnier, Firenze 1881
- ❖ A. LINAKER, *Dell'insegnamento della filosofia ne' licei*, Tip. Cellini, Firenze 1881
- ❖ G. LOMBARDO RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, Fratelli Battiato librai editori, Catania 1905
- ❖ G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1913
- ❖ C. LOMBROSO, *Contro il latino*, in ««Critica Sociale»», 16 ottobre 1893, pp. 305-306
- ❖ B. LORÉ, *Preliminari alla storia dell'educazione nel mondo greco orale*, Roma 1996
- ❖ B. LORÉ, *Educazione lingua e culture*, Seam, Roma 1998
- ❖ B. LORÉ, *Paideia e mondo romano*, in «Cadmo», VI, 16, Aprile 1998
- ❖ B. LORÉ, *L'educazione dei figli. L'antichità*, La Nuova Italia, Firenze 1999
- ❖ B. LORÉ, *La riscoperta del pensare arcaico nelle scienze odierne*, in «Cadmo», VIII, 23, Agosto 2000
- ❖ B. LORÉ, *Da Omero a Esiodo*, «Cadmo», IX, 27, 2001
- ❖ R. LUPERINI, *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti-Manni, Milano 1998
- ❖ D. LUPI (a cura di), *La Riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Mondadori, Milano 1925
- ❖ E. MACCAFERRI, *Una proposta di riforma della scuola secondaria italiana*, Zanichelli, Bologna 1903
- ❖ C. MARELLO, *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'Ottocento*, Armando, Roma 1980
- ❖ C. MARCHESI, *Umanesimo e Comunismo*, Editori Riuniti, Roma 1958
- ❖ U. MARGIOTTA, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997
- ❖ J. MAROUZEAU, *Le latin*, H. Didier, Paris 1927
- ❖ H.I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it., Edizioni Studium, Roma, 1950
- ❖ H.I. MARROU, *La conoscenza storica*, trad. it., il Mulino, Bologna 1962

- ❖ G. MASELLI, *Amore indicibile: uso e riuso di un modello narrativo in Euripide, Ovidio e Alfieri*, in «Aufidus», 42, 2000, pp. 85-108
- ❖ R. MASSA, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Editori Laterza, Bari 2000
- ❖ C. MATTEUCCI, *Raccolta di scritti vari intorno all'istruzione pubblica*, II, Tip. Alberghetti, Prato 1867
- ❖ R. MATURI, *Sulla istruzione secondaria. Prolusione*, Tip. Ghio, Napoli 1867
- ❖ I. MAZZINI, *Introduzione alla terminologia medica. Decodificazione di composti e derivati di origine greca e latina*, Patron, Bologna 1989
- ❖ G. MICHELINI, *Strutturalismo e grammatica greca: per una definizione dell'articolo e dell'opposizione presente-aoristo*, in «Aufidus», 5, 1988, pp. 143-150
- ❖ B. MIGLIORINI, *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze 1960
- ❖ L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958
- ❖ L. MILANI, *Lettere di don Lorenzo Dilani priore di Barbina*, Mondadori, Milano 1970
- ❖ L. MILANI, *Lettera alla madre*, Marietti, Genova 1998
- ❖ L. MIRAGLIA, *Sull'istruzione secondaria*, Tip. Forzani, Roma 1901
- ❖ L. MOLINARI, L. SARLI, S. UBALDI, *La scuola media. Programmi – Valutazione – Funzione docente – Direttiva – Ispettiva*, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 1983
- ❖ M. MONTESSORI, *De l'enfant à l'adolescent*, pubblicato in «Bulletin of the Association Montessori International», Amsterdam 1939
- ❖ M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952
- ❖ L. MONTEVECCHI, M. RAICICH, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Archivio Centrale dello Stato (Fonti per la Storia della Scuola), Roma 1995
- ❖ A. MONTI, *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi Editore, Torino 1968
- ❖ M.G. MORANI, *Per una lettura del mondo antico*, Massimo, Milano 1978
- ❖ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Cortina Editore, Milano 2000
- ❖ E. MORIN, *E la tecnica ucciderà il pensiero*, in «Vita e Pensiero», 3, Anno LXXXVI, maggio-giugno 2003, pp. 61-68
- ❖ B. MOSCA, *Problemi attuali della scuola*, «Nuova Rivista Pedagogica», Roma 1970
- ❖ MPI, *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei* (in esecuzione del R.D. 23 ottobre 1884), Ippolito Sciolla, Roma 1884
- ❖ MPI, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Relazione I, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1909
- ❖ MPI, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi Editore, Firenze 1941
- ❖ MPI, *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta*

Didattica in relazione al progetto di legge N.° 2100 (Norme generali sull'Istruzione), Vallecchi Editore, Firenze 1952

- ❖ MPI, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Poligrafico dello Stato, Roma 1963
- ❖ MPI, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* (Testo della Relazione presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963)
- ❖ MPI, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia. (Testo della Relazione presentata al Ministero della P.I. il 24-7-1963 [Legge 24-7-1962, n. 1073])*
- ❖ MPI «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 59/60), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992
- ❖ MPI «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 78), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, Le Monnier, Firenze 1997
- ❖ MPI, *Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricoli*, a cura di E. Bertone e G. Rodano, Le Monnier, Firenze 2000, Vol. 2
- ❖ N. NASI, *La riforma dell'istruzione secondaria*, Tip. Dell'Unione Cooperativa Editrice, Roma 1908
- ❖ N. NATALUCCI, *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2002
- ❖ R. NICKEL, *L'insegnamento delle lingue classiche*, Cadmo, Roma 1976
- ❖ D. NUCCI, *I processi della traduzione: il modello di Roger Bell e la proposta di una sua applicazione alla versione del latino*, in «Aufidus», 1996, pp. 125-137
- ❖ M. OSTENC, *La scuola italiana durante il Fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981
- ❖ N. PADELLARO, *Fascismo educatore*, Cremonese Libraio Editore, Roma 1938
- ❖ G. PASQUALI, *Pagine stravaganti*, Sansoni, Firenze, 1968
- ❖ E. PASSONI, *Panorama scolastico italiano*, Case Editrice R. Noccioli, Firenze 1962
- ❖ P. PAVESIO, *I convitti nazionali dal 1885 al 1898*, Eredi Botta, Torino 1898
- ❖ P. PAVESIO, *L'istruzione secondaria o media in Italia dal 1849 al 1922*, Tip. Villarboito, Torino [1925]
- ❖ L. PAZZAGLIA, R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia 2001
- ❖ J. PERRET, *Latin et culture*, Desclé, Bruges 1946
- ❖ G. PESSOLANO FILOS, S. FAVARIN, *Come funziona una lingua: il latino*, La Scuola, Brescia 1983
- ❖ C. PETRACCA, G.C. SACCHI, *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2002

- ❖ G. PETRONE (a cura di), *Chi ci libererà dai greci e dai latini?*, Annali dell'Università di Palermo della Facoltà di Lettere e Filosofia, Palermo 9-10 febbraio 1987
- ❖ G. PETTER, *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1999
- ❖ A. PIAZZI, *La scuola media e le classi dirigenti (Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia)*, Ulrico Hoepli, Milano 1903
- ❖ F. PIAZZI (a cura di), *La didattica breve del latino*, Cappelli, Bologna 1993
- ❖ F. PIAZZI (a cura di), *La didattica breve del latino*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1994
- ❖ F. PIAZZI, *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, Cappelli, Bologna 1994
- ❖ F. PIAZZI (a cura di), *Didattica breve, Materiali 4 (latino)*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1997
- ❖ F. PIAZZI (a cura di), *Lessico essenziale di latino*, Bologna 1998
- ❖ M. P. PIERI, *L'apprendimento del lessico latino*, in «Aufidus», 46, 2002, pp. 39-87
- ❖ G.B. PIGHI, *Il latino nella scuola*, in «Riforma della Scuola», 6-7, agosto-settembre 1948
- ❖ G.B. PIGHI, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in «Ricerche didattiche», 4-5, 1953
- ❖ G. PITTANO, *Didattica del latino*, Mondadori, Milano 1978
- ❖ C. PIU, *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2001
- ❖ A. PIVA, *Il sistema latino*, Armando, Roma 2004
- ❖ L. PONCI, *Poche considerazioni e proposte sull'istruzione secondaria*, Tip. Giorgetti, Como 1879
- ❖ F. POLETTI, *La scuola classica nel processo biologico-storico del pensiero*, Tip. Gambierasi, Udine 1888
- ❖ L. PONCI, *Poche considerazioni e proposte sull'istruzione secondaria*, Tip. Giorgetti, Como 1879
- ❖ G. PONTIGGIA, *I contemporanei del futuro. Viaggio nei classici*, Oscar Mondadori, Milano, 2001
- ❖ A. PORTOLANO, *L'insegnamento delle discipline classiche*, in «Aufidus», 1988, 6, pp. 57-79
- ❖ P. PRATESI, *L'istruzione secondaria classica*, Sansoni, Firenze 1878
- ❖ PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *La scuola in Italia*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1976
- ❖ G. PREZZOLINI, in «La Nuova Scuola Italiana», I, 41, 1924
- ❖ G. PROVERBIO, *Senso della valutazione e degli esiti in latino*, in «Orientamenti pedagogici», 140, XXIV, n. 2, marzo-aprile 1967
- ❖ G. PROVERBIO (a cura di), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg & Sellier, Torino 1979
- ❖ G. PROVERBIO, *Lingue classiche alla prova, Note storiche e teoriche per una didattica*, Pitagora Editrice, Bologna, 1981

- ❖ G. PUCCI (a cura di), *La didattica del latino e del greco*, Gangemini Editore, Roma 1988
- ❖ S. QUAGLIA, *Le lingue classiche come paradigma della complessità*, in *Res*, 24, ottobre 2002, pp. 1-6
- ❖ QUAZZA (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977
- ❖ M. RAICICH, *Questione della lingua e scuola (1860-1900)*, in «Belfagor», 21, 1966, pp. 245-268 e 369-408
- ❖ M. RAICICH, *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1982
- ❖ *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672. Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma*, Roma, 14 dicembre 2001
- ❖ M. REGUZZONI, *La riforma della scuola nella C.E.E.*, Centro Studi Sociali, Milano-Napoli 1966
- ❖ C. RENDA, *Una lettura della pro Milone in chiave linguistico-testuale*, in «Aufidus», 42, 2000, pp. 39-56
- ❖ E. RIGANTI, *Lessico latino fondamentale*, Bologna 1989
- ❖ *Riforma. Se 8 licei vi sembran pochi*, in «Tuttoscuola», N. 170, 25 ottobre 2004
- ❖ E. ROBAUD, *Disegno storico della scuola italiana (Riferimenti cronologici, legislativi e bibliografici)*, Felice Le Monnier, Firenze 1961
- ❖ S. ROCCA, *Avviamento alla didattica del latino*, Bozzi, Genova 1979
- ❖ M. ROGGERO, *Insegnare lettere. Ricerche di storia dell'istruzione nell'Italia moderna*, Ed. Dell'Orso, Alessandria 1992
- ❖ P. ROMANO, *La pedagogia della scuola media*, Tip. Sacerdote, Torino 1908
- ❖ A. RONCONI, *Interpretazioni grammaticali*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1971
- ❖ R. ROSSI (a cura di), *Mondo classico e mondo attuale*, Kepos, Roma, 1992
- ❖ R. ROSSI, *Un personaggio attraverso i testi, dall'età arcaica al tardoantico (e oltre). Una proposta di laboratorio didattico*, in «Aufidus», 44, 2001, pp. 229-241
- ❖ M. ROSSI CITTADINI (a cura di), *Didattica delle lingue classiche. Sincronia e diacronia della lingua latina*, IRSSAE dell'Umbria, 1997
- ❖ F. SABATINI, *Dibattito sull'insegnamento linguistico del latino*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 81-112
- ❖ M. SALOMONE, *Ratio studiorum. L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, Feltrinelli, Milano 1979
- ❖ G. SALVEMINI, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. BORGHI, B. FINOCCHIARO, Feltrinelli, Milano 1966
- ❖ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999
- ❖ C. SANTINI, *Ostia centum... todidem voces: per la sopravvivenza del classicista nel 2000*, in «Aufidus», 44, 2001, pp. 245-255

- ❖ F. SANTUCCI (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*, IRSSAE Umbria, Perugia 1990
- ❖ V. SARRACINO, E. CORBI, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999). La cultura della formazione*, Liguori Editore, Napoli 1999
- ❖ B. SARTORO, *Le cinque piaghe della scuola secondaria classica in Italia*, Tip. Donzuso, Acireale 1901
- ❖ L. SATTA, *Come si dice. Uso e abuso della lingua italiana*, Sansoni, Firenze 1974
- ❖ F. SCHULTZ, *Esercizi per la Grammatica Latina*, trad. it., Loescher, Torino 1887
- ❖ P. SCOPPOLA (a cura di), *Chiesa e Stato nella storia d'Italia: storia documentaria dall'unità alla Repubblica*, Laterza, Bari 1967
- ❖ P. SCOPPOLA, *La Chiesa e il fascismo. Documenti e interpretazioni*, Laterza, Bari 1971
- ❖ A. SCOTTO DI LUZIO, *Il liceo classico*, il Mulino, Bologna 1999
- ❖ C. SCURATI, *Umanesimo nella scuola oggi*, La Scuola, Brescia 1986
- ❖ A. SEMERARO, *Il sistema scolastico italiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996
- ❖ G. SERGI, *Le scuole classiche in Italia*, Sommella Libraio editore, Napoli 1881
- ❖ S. SETTIS, *Futuro del 'classico'*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004
- ❖ F. SISINNI, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Armando Editore, Roma 1969
- ❖ SOCIETÀ UMANITARIA (a cura di), *Dalla scuola di avviamento alla media di orientamento*, La Nuova Italia, Firenze 1960
- ❖ S. SOLDANI, G. TURI (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale*, il Mulino, Bologna 1993
- ❖ G. TALAMO, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960
- ❖ V. TANDOI, *Gli studi classici alla ricerca di spazio nella scuola secondaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 65-73
- ❖ O. TAPPI, *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, in «Aufidus», 3, 1987, pp. 113-137
- ❖ O. TAPPI, *L'insegnamento del latino. I testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*, «Scriptorium», Paravia, Torino, 2000
- ❖ V. TELMON, *Riforma dei licei e scuola dell'adolescente*, La Nuova Italia, Firenze 1970
- ❖ V. TELMON, *La scuola secondaria superiore*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1975
- ❖ T. TOMASI, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976
- ❖ G. TONIOLO (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Laterza, Roma-Bari 1973

- ❖ M. TORRACA, *La questione degli studi secondari*, Tip. Dell'Unione Cooperativa Editrice, Roma 1896
- ❖ A. TRAINA, *Latino perché? Latino per chi?*, in «Nuova Paideia», 5, 1983, pp. 44-48
- ❖ P. TREVES (a cura di), *Lo studio dell'antichità classica nell'800*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1962
- ❖ P. TREVES (a cura di), *L'idea di Roma e la cultura italiana del secolo XIX*, Ricciardi, Milano-Napoli 1962
- ❖ G. TREZZA, *Scienza e scuola. Lettera a R. Ardirò*, Tip. Civelli, Verona 1887
- ❖ F. TROMBONE, *La istruzione secondaria classica in Italia. Dalla promulgazione della legge Casati ai nostri giorni. Saggio storico critico*, Pergola, Avellino 1889
- ❖ G. TURI, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, il Mulino, Bologna 1980
- ❖ P. TURIELLO, *Sull'efficacia educativa dei nostri ginnasii e licei*, Tip. Della Regia Università, Napoli 1890
- ❖ A. UNISCI, *La questione dell'antico e la coscienza letteraria del futuro*, in «Aufidus», 1, 1987, pp. 109-122
- ❖ G. URBANI, *Politica e universitari. Elezioni studentesche e orientamenti politico-culturali degli universitari italiani dal 1946 al 1965*, Sansoni, Firenze 1966
- ❖ A. VALDARNINI, *Di alcune riforme necessarie nella istruzione secondaria*, Tip. Fossa Garagnana, Bologna 1889
- ❖ L. VALENTI, *Sull'istruzione secondaria. Considerazioni e proposte*, Rip. Nazionale, Cagliari 1885
- ❖ R. VALENTI, *L'informatica per la didattica del latino*, Loffredo, Napoli 2000
- ❖ S. VALITUTTI, *Difesa della scuola*, Armando Armando Editore, Roma 1960
- ❖ F. VENTURI, *La lotta per la libertà*, Einaudi, Torino 1996
- ❖ L. VENTURINI, *La così detta Filosofia nei Licei*, Tip. Fraioli, Arpino 1900
- ❖ B. VERTECCHI, *La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1984
- ❖ G. M. VIAN, *Dell'inutilità di greco e latino*, in «Vita e Pensiero», 3, Anno LXXXVI, maggio-giugno 2003, pp. 93-97
- ❖ P. VIANI (a cura di), *Epistolario di Giacomo Leopardi*, Le Monnier, Firenze 1907, vol. I
- ❖ P. VILLARI, *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891
- ❖ A. VISALBERGHI, *La scuola in Italia ed in Europa*, in «Pirelli», 5, ottobre 1958
- ❖ A. VISALBERGHI, *La scuola in Italia ed in Europa*, in «Pirelli», 6, dicembre 1958
- ❖ A. VISALBERGHI, *La scuola in Italia ed in Europa*, in «Pirelli», 1, febbraio 1959

- ❖ L. VOLPICELLI, *Tra la scuola di oggi e quella di domani*, Paravia 1935
- ❖ L. VOLPICELLI, *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto nazionale di cultura fascista, Roma 1940
- ❖ R. WALTZ, *Pour revivifier l'enseignement du latin*, in «Per lo studio e l'uso del latino» 1,3, 1939, pp. 226-233
- ❖ F. WAQUET (traduzione italiana a cura di Alessandro Serra), *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, Milano 2004
- ❖ C. WASHBURNE, *What Is Progressive Education?*, The John Day Company, New York 1942
- ❖ P. WÜLFING, *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Herder, Roma 1986
- ❖ P. WÜLFING, *A proposito di Lucio Russo, Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola, "Elementi"*, Feltrinelli, [Milano 1998], pp. 143, in «Aufidus», 40, 2000, pp. 91-98
- ❖ L. ZANARDI BERTUZZI, *Il latino nella storia della scuola italiana*, CLUEB, Bologna, 1979
- ❖ M.R. ZANCHIN (a cura di), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma 2002
- ❖ A. ZAZO, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*, Il Solco, Città di Castello 1927

Nella bibliografia sono stati indicati solo alcuni degli articoli sull'insegnamento del greco e del latino consultati in periodici e riviste. Fra queste ultime, in particolare, sono state prese in considerazione sia quelle che fondano il loro interesse sul generale mondo della scuola e dei suoi problemi, quali ad esempio «Belfagor», «Cultura e Scuola», «I licei», «I Problemi della Pedagogia», «La didattica», «Nuova Paideia», «Nuova secondaria», «Orientamenti pedagogici», «Ricerche didattiche», «Ricerche pedagogiche», «Sapere», sia quelle che specializzano le investigazioni scientifiche nelle questioni didattiche relative alle discipline classiche, quali «Atene e Roma», «Aufidus» e «Cultura e lingue classiche».

Indice dei nomi

- Adriano, 107, 145n
Agazzi A., 86n, 117n, 119n
Agosti M., 86n, 99 e n, 106n
Alberti L.B., 14
Alessandrini I., 14
Alfieri V., 13 e n
Alighieri D., 17, 21, 43 e n, 166
Altieri Biagi M.A., 14n
Altieri M.L., 165n
Ambrosoli L., 54n, 137, 138n, 147n
Anacreonte, 65
Andocide, 175
Andreoni Fontecedro E., 162n
Andreotti G., 150
Angeloni F., 14
Annibale, 65, 98
Antifonte, 175
Antiseri D., 163 e n
Arago D.F., 39n
Arcaini E., 173n
Aricò G., 160n
Aristofane, 66n
Aristotele, 66n, 160
Arrigo VII, 21, 43n
Ascoli G.L., 37n
Atlantide, 161n
Augusto, 17, 107, 145n
- Baccelli G., 35, 51, 65n
Badoglio P., 72, 101
Bähr C., 16
Balboni P.E., 37n
Banfi A., 104 e n
Barbagli M., 54n
Basile B., 14n
Bellovacense V., 44n
Bellucci M., 59n
Beranger J.P., 13
Bérard J.E., 80
Berlinguer L., 184, 185 e n, 188 e n, 189
Bertagna G., 189, 190 e n
Berti G.M., 36
Bertin G.M., 117, 118 e n
Bertini G.M., 23n, 28 e n, 30 e n, 166n, 167n
Bertonelli E., 189n
- Bertoni Jovine D., 33n, 53n, 54n, 84n, 112n
Bettini M., 187n
Bianchi L., 41
Biasini O., 149
Blaserna P., 42
Boccaccia G., 17, 43 e n
Böhmer P., 15n
Bonetta G., 20n, 33n, 69 e n, 135n, 157n
Bonghi R., 32
Bongioanni F.M., 110n
Bonomi I., 101
Borghi L., 119n
Bosco G., 125 e n, 126 e n, 127, 138
Boselli P., 34, 35 e n
Bottai G., 25, 71, 73n, 75n, 76, 77, 78, 79, 80 e n, 81 e n, 82, 84, 86, 87 e n, 89, 90, 91 e n, 92, 93 e n, 94, 95 e n, 96n, 98, 99 e n, 101, 103, 105n, 118
Brocca B., 21 e n, 181, 182 e n, 184 e n
Bruni E.M., 24n, 158n, 174n
Buzzi C., 177
- Calderini R., 95n, 105n, 126n
Callimaco, 160
Calò G., 76 e n, 94, 95n, 114n, 119n, 122
Calogero G., 104, 119n, 123n
Calvino I., 9
Calzecchi Onesti R., 178n
Cambi F., 70n
Canestri G., 132n
Canquil G., 174n
Cardona G.R., 169n, 176n
Carducci G., 166
Carrière J.C., 174n
Cartesio R., 163
Casati A., 59n, 70n
Casati G., 18, 22, 25, 27, 28, 53n, 54 e n, 55, 58, 59, 70 e n, 103, 132n, 134n
Castellani A., 37n
Castelli G., 42n
Castigliano L., 117n
Castro F., 133
Catalano F., 147n
Catone, 98
Catullo, 31, 65, 66n, 107, 145n, 175

- Cauer P., 21n
 Cesare, 17, 44, 62n, 65, 144, 145 e n, 174, 175
 Charnitzky J., 54n, 72 e n
 Chiarini G., 36n
 Chiarugi G., 147n
 Chlebnikov V., 161n
 Cicerone, 12, 16, 17, 21, 31, 44, 62n, 65, 66n, 74n, 89, 90, 107, 143, 144, 145n, 175
 Ciliberto M., 59n
 Cives G., 54n
 Codignola E., 70n, 72n, 137n, 142, 203
 Collini P., 171n
 Continati D., 59n
 Coppino M., 32 e n, 36, 53n
 Corbi E., 156n
 Corda Costa M., 20n
 Cornacchia G.A., 71n
 Cornelio Nepote, 57n, 65, 98
 Corradini C., 42n
 Correnti C., 36
 Cossarini A., 176n
 Credaro L., 46, 65n
 Crivellari C., 20n, 135n
 Croce B., 49 e n, 53

 Dal Zotto A., 83n
 Daniele, 44
 De Fort E., 53n
 De Gasperi A., 132n
 De Mauro T., 37n, 189
 De Ruggiero G., 106
 De Sanctis F., 33n, 37n
 De Stefani A., 49, 70n
 De Vecchi C.M., 71, 73, 75, 77, 89, 105
 Delatte L., 174n
 Demostene, 31, 67n, 175
 Denooz I., 174n
 Dewey J., 105, 106n, 107
 Di Giesi M., 150
 Donati M., 142
 Donato, 12
 Dondoli L., 173n
 Donini A., 125

 Ercole F., 73
 Erodoto, 31, 66n
 Eschilo, 66n
 Esopo, 65
 Esther, 44
 Euckem R., 92n

 Euripide, 66n, 175
 Evrard E., 174n
 Ezechiele, 44
 Ezechiello, 21

 Falcucci F., 156n, 178n, 179
 Fanfani A., 132n, 137
 Fedele P., 71, 72 e n
 Federzoni L., 70n
 Fedro, 57n, 65, 98
 Fiandrotti F., 177n
 Fiorini V., 42n
 Fissò L., 13n
 Flocchini N., 12n, 113n, 184n
 Formigari F., 161 e n
 Fornaca R., 49n, 118n, 121n
 Frabboni F., 185n
 Freddi G., 37n

 Gabelli A., 32, 33 e n, 148
 Galassi Palazzi C., 76n
 Galilei G., 163
 Galletti A., 35n, 40n, 42n
 Garrard J.G., 13n
 Gauss F., 14, 163
 Gentile G., 16, 25, 37n, 49, 50 e n, 51 e n, 52 e n, 53n, 55, 56, 58 e n, 59 e n, 60, 62, 63 e n, 64 e n, 68 e n, 69 e n, 70 e n, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 88 e n, 93, 95, 103, 105, 125n, 167 e n, 191
 Gentili R., 70n
 Geremia, 44
 Ghiselli A., 170n
 Giolitti G., 49
 Giordano Rampioni A., 19n, 94n, 173n, 176n
 Giovanni XXIII, 128
 Giovenale, 175
 Girard P.G., 31n
 Giuliano B., 73
 Giustiniano, 107, 145n
 Goethe W., 13, 14
 Gonella G., 114 e n
 Govaert S., 174n
 Gozzer G., 105, 117n, 119n, 137n, 152
 Graf A., 40, 41n
 Gramsci A., 79 e n, 109, 110n, 127 e n
 Gui L., 95n, 105n, 126, 128n, 140, 146, 147
 Guillaumin J.Y., 173 e n, 174n, 176n

 Hegel G.W.F., 50

Herrle T., 97n
 Hitler A., 101

 Iacopo da Varagine, 44n
 Inzerillo G., 54n
 Isocrate, 31, 175
 Izzo D., 151n

 James W., 92n
 Jemolo A.C., 85n

 Kant I., 163
 Klein G., 37n

 La Rochefoucauld F., 13
 Lachange P., 93n
 Laeng M., 156n
 Lamartine de A., 39n
 Lana I., 161n
 Laporta R., 169n
 Lattanzio, 66n
 Lemaître G.H., 40
 Leone G., 146
 Leopardi G., 13, 64
 Lisia, 31, 66n, 175
 Lombardo Radice G., 37n, 44 e n, 50, 51 e n, 72n, 148
 Lombroso C., 40, 41 e n
 Luciano, 65
 Lucrezio, 31, 66n, 107, 145n
 Luporini C., 125
 Luzzatto G., 20n, 157n

 Maetzke E., 117n
 Majakowskij V., 161n
 Malfatti F., 150 e n, 181
 Mamiani T., 27n
 Mammi O., 177n
 Mantovani D., 42n
 Manzoni A., 13
 Maragliano R., 185, 187n
 Marchesi C., 102, 104, 119n, 121 e n, 122 e n, 123, 124n
 Marellò C., 37n
 Marsili A., 76n
 Martini F., 22, 23 e n, 34, 36 e n, 39
 Marziale, 66n
 Matteotti G., 69
 Matteucci C., 37
 Mazzini I., 14n
 Medici G., 126 e n, 127
 Michelini M., 20n, 157n

 Misasi R., 149
 Molinari L., 152n
 Montani G., 64n
 Montessori M., 96, 97 e n, 98n
 Monteverdi A., 122n
 Monti A., 21n, 22 e n, 63, 64n, 165n, 166 e n
 Moratti L., 181, 190, 191n
 Moro A., 124, 150
 Mussolini B., 50, 70n, 72, 84, 85, 94, 101

 Nasi N., 38
 Natalucci N., 16n
 Neviani A., 42n
 Newton I., 163

 Occhetto A., 177n
 Omero, 17, 31, 174
 Orazio, 31, 44, 66n, 89, 107, 143, 145n, 146n, 166, 175
 Orestano F., 148
 Orlando V.E., 125n
 Ostenc M., 84n, 87n, 91n
 Ovidio, 17, 31, 44, 65, 66n, 144, 175
 Oviglio A., 70n

 Padellaro N., 76n, 86n, 92 e n, 119n
 Panara M., 185n
 Pascoli G., 14, 39
 Pasquali G., 16
 Passoni E., 83n, 123n, 125 e n, 127n
 Pende N., 89
 Persio, 175
 Pestalozzi J.H., 97n
 Petracca C., 185n
 Petrarca F., 17, 21, 43 e n, 74n
 Petruzzì C., 187n
 Piazzì A., 13n, 39n, 40n
 Piazzì F., 174n, 184n
 Picciola G., 42n
 Pieri M.T., 20n, 157n, 171n, 174n, 176n
 Pighi G.B., 109 e n, 110 e n, 113n, 162n
 Platone, 31, 66n, 160, 161n
 Plauto, 66n, 145n
 Plinio il Giovane, 62n, 66n
 Polara G., 187n, 188
 Poliziano A., 74n
 Portolano A., 162n, 170n
 Prezzolini G., 59 e n, 70n
 Prisciano, 12
 Properzio, 31, 6n, 175
 Proverbio G., 169n
 Puntoni V., 42n

- Quintiliano, 30n, 62n, 66n, 143, 167
 Quinto Curzio, 44, 175
 Quinto Massimo, 192 e n
- Raicich M., 37n
 Reguzzoni M., 136n
 Ricuperati G., 132n
 Riganti E., 174n
 Robaud E., 35n
 Rodano G., 189n
 Rossi Cittadini M., 165n
 Rossi G., 42n
 Rossi P., 119 e n, 124
 Ruiz A., 108n
 Rut, 44
- Sabatini F., 170n, 176n
 Sacchi G.C., 185n
 Sallustio, 31, 44, 62n, 66n, 144, 145n,
 146n, 175, 192 e n
 Salvemini G., 35n, 40n, 42n
 San Bernardo, 44n
 San Bonaventura, 44n
 San Leone, 44n
 San Luca, 44
 San Matteo, 44
 Sant'Agostino, 66n, 145n, 161n
 Sant'Ambrogio, 44n
 Sarli L., 152n
 Sarracino V., 156n
 Sarti A., 177n
 Scaccia Scarafoni E., 76n
 Scalfaro O.L., 149n
 Scheler M., 92n
 Schmid J., 97n
 Scipione Publio, 192 e n
 Scoppola P., 86n
 Scotto di Luzio A., 79n
 Segni A., 114
 Seneca, 21, 31, 62n, 66n, 145n, 146n, 175
 Senofonte, 31, 66n, 175
 Serra A., 11n
 Settis S., 159 e n
 Shakespeare W., 13
 Sisinni F., 134n
 Sofocle, 66n
 Soldani S., 37n
 Spirito U., 72n
 Stammati G., 150n
 Staraz E., 191n
 Svetonio, 31
- Tabarrini M., 32n
 Tacito, 21, 31, 44, 62n, 66n, 90, 107, 143,
 145n, 146n, 166, 175
 Talamo G., 54n
 Tandoi V., 178n, 180 e n
 Teocrito, 67n
 Terenzio, 12, 66n, 145n
 Tertulliano, 66n
 Tesini G., 177n
 Tiberio, 145n
 Tibullo, 31, 65, 66n, 144, 175
 Timeo, 161n
 Tisato R., 33n
 Tito Livio, 31, 44, 62n, 65, 66n, 90, 107,
 145n, 146n, 175
 Tognon G., 49n
 Tomasi T., 118n, 120n
 Toniolo G., 54n
 Torre A., 42n
 Torricelli E., 14
 Traiano, 107, 145n
 Tse-tung M., 133
 Tucidide, 66n
 Turi G., 37n
- Ubaldi S., 152n
 Uglione R., 176n
 Urbani G., 147n
- Vailati G., 42n
 Venturi F., 90n
 Viani P., 64n
 Vico G.B., 50
 Villari P., 33n, 34, 35n
 Virgilio, 12, 17, 44, 65, 74n, 89, 92, 107,
 143, 145n, 146n, 166, 175
 Visalberghi A., 119n, 124n
 Vitelli G., 42n
 Vitruvio, 175
 Vivona N., 128n
 Volpicelli L., 86n, 90 e n, 94n
- Waltz R., 99n
 Waquet F., 11n, 12
 Warburg A., 159
 Washburne C., 105 e n
 Wilamowitz F.W.U., 21n
 Wolf F.A., 16
- Zamagni V., 54n