

PER UNA RIFORMULAZIONE DEL CURRICULUM
DI LETTERATURA GRECA E LATINA
NEL GINNASIO E NEI LICEI

RICCARDO PALMISCIANO

Tutto il tempo che noi spendiamo nello studio grammaticale delle lingue morte è la sola ragione per la quale noi non penetriamo mai nella grandezza dell'anima e nella saggezza degli antichi Greci e Romani.

Montaigne

Si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi si svegliano, si annoiano, s'intorpidiscono...; ... e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei Licei, in qualche Liceo, per lo meno, la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia. Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: Virgilio, Orazio, Livio, Tacito! dei quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio.

G. Pascoli, *Prose*, vol. I, Milano 1956 (2. ed.), p. 592 (da un rapporto al Ministro della Pubblica Istruzione del 1893).

PREMESSE¹

PROPONGO in questo lavoro una serie di riflessioni che sono venute maturando nel corso degli anni dedicati all'insegnamento nella Scuola e che ho esposto in corsi tenuti nella siss dell'Università della Calabria e nella sicsi dell'Università di Napoli "L'Orientale", nella ferma convinzione che gli studi classici si trovino di fronte ad una missione ineludibile: rinnovare i modi in cui la lingua e le letterature antiche vengono presentate ai giovani, per rendere queste materie più interessanti e gratificanti e far nascere in un maggior numero di studenti il desiderio di proseguire gli studi classici nell'Università. A qualcuno quest'esigenza potrà sembrare tutt'altro che ineludibile; a me sembra che ci siano le avvisaglie di una crisi grave che sta per abbattersi su questo mondo. Una crisi che riguarda in modo specifico il settore filologico-letterario delle Scienze dell'Antichità, come dimostra il numero progressivamente decrescente di studenti che scelgono lo studio delle Lettere antiche

1. Questo lavoro è dedicato a tutti i ragazzi che ho conosciuto durante cinque intensi anni di insegnamento scolastico, e in particolare ai miei ex-alunni delle classi II C del Liceo "Orazio" di Monterotondo e II e IV CL del Liceo "I. Kant" di Roma. Grazie alla loro franchezza e alla loro onestà intellettuale credo di aver capito cosa è veramente importante nell'insegnamento della letteratura.

all'Università, a fronte di una sostanziale tenuta dei Licei Classici² e di un vero e proprio *boom* delle iscrizioni ai corsi di Archeologia e di Beni Archeologici o Culturali. Dunque non è tanto l'interesse per le discipline umanistiche o per il mondo antico che è venuto meno, quanto il desiderio di impegnarsi in studi difficili a carattere linguistico-letterario.³ Le cause di questa crisi sono molteplici e tutte serie. Provo a farne *un* elenco secondo una *mia* scala di priorità, sicuro che la lista potrebbe essere ancora più lunga:

1) Le scelte politiche delle classi dirigenti del mondo occidentale hanno sostenuto, negli ultimi due decenni, un modello di istruzione che privilegia l'addestramento professionale piuttosto che la formazione della personalità. In questo contesto gli studi umanistico-letterari, così come sono stati finora concepiti, sono necessariamente destinati a essere penalizzati.

2) La fase culturale che stiamo vivendo sembra segnata da una crisi generale della testualità nella forma in cui si è sviluppata da Gutenberg all'invenzione dei primi mezzi di comunicazione di massa. L'attuale capillare diffusione di radio, televisione, computer collegati alla Rete hanno modificato profondamente il rapporto con lo studio e la lettura del libro, che non rappresentano più il veicolo privilegiato per l'acquisizione di informazioni.⁴ Dunque la crisi del settore classico potrebbe essere soltanto un riflesso di un fenomeno più generale che coinvolge con maggiore violenza un campo in cui è richiesta una competenza testuale particolarmente progredita.

3) L'Università italiana ha finora assolto egregiamente al compito di garantire la continuità e lo sviluppo della ricerca, ma ha troppo spesso trascurato la divulgazione seria e la ricerca nella Didattica disciplinare seria. Ne deriva che gli studiosi del mondo antico sono percepiti come una specie di setta segreta, che opera in un mondo dominato da un linguaggio, un rituale, una classe di problemi del tutto separati dal resto del mondo (che sembra andare in un'altra direzione).

4) A partire dagli anni Settanta ceti sociali precedentemente esclusi hanno avuto accesso alla Scuola secondaria superiore e libero accesso alle Univer-

2. I dati MIUR-ISTAT sulle iscrizioni al Liceo Classico sono commentati in Appendice 1.

3. Per ora questa crisi non tocca il mondo della ricerca filologica, nella quale l'Italia regge benissimo il confronto con le nazioni più progredite in questo campo; ma sarà inevitabile, se lo stato attuale delle cose dovesse perdurare, che l'esiguità della base da cui attingere per il reclutamento finisca per incidere sulla qualità della ricerca.

4. Sulla crisi della lettura e sull'analfabetismo di ritorno vd. le allarmate parole di F. Ferrarotti, *La sociologia alla ricerca della qualità*, Roma-Bari, Laterza, 1989, p. 114 s. Una nuova fase antropologica, in cui l'apprendimento non passa più attraverso il veicolo privilegiato del libro e l'organizzazione lineare-sequenziale che il libro prevede, è stata definita come "terza fase" da R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000, su cui vd. l'ampia discussione di R. Velardi, *La scuola nella 'terza fase'*, *AION (filol)* 23, 2001, pp. 405-424. Di tutt'altro avviso è invece F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Roma-Bari, Laterza, 2001, che esalta il primato del "visivo" e dell'esperienza formativa legata ai nuovi mezzi di comunicazione (in particolare l'interazione con il computer) come una rivincita dell'apprendimento percettivo-motorio su quello simbolico-lineare-sequenziale legato al libro.

sità. Da quando questo fenomeno di scolarizzazione di massa si è verificato, la risposta più comune alle esigenze culturali di cui questi nuovi studenti erano portatori è stato un progressivo impoverimento degli obiettivi e un abbassamento delle richieste da parte di chi ha delineato le politiche scolastiche e universitarie.

5) Lo *status* sociale dell'insegnante non è fatto per incoraggiare in questa scelta chi ha davanti a sé un ventaglio di prospettive di lavoro: l'insegnamento nella scuola continua a somigliare più ad una missione che a una professione. Inoltre la contrazione delle cattedre nella Scuola secondaria sembra colpire in modo accentuato proprio l'insegnamento di Latino e Greco.

6) Con la morte (si spera definitiva) di ogni forma di Classicismo, è venuto meno un certo modo di confrontarsi con i classici, che era bensì distorto e deformante, ma anche, bisogna ammetterlo, assai vivo. La decisa recisione del cordone ombelicale che sembrava legare gli antichi ai moderni ha comportato la collocazione del mondo antico in una prospettiva storica più autentica, ma più lontana.

7) Il mondo classico non sembra incidere in modo significativo sull'immaginario collettivo, neanche nelle forme stereotipate tipiche dell'industria culturale.⁵ L'interesse per l'antichità romana suscitato dal film di Ridley Scott, *Il gladiatore*, non ha avuto purtroppo altre occasioni di essere alimentato: la fantasia del grande pubblico si alimenta di eroi e di avventure provenienti da altri serbatoi mitologici⁶. La possibilità di un felice incontro con il mondo antico resta nelle mani di quanti operano nella Scuola o dipende dall'ambiente familiare.

8) La Scuola e l'Università stanno vivendo una lunga e dolorosa trasformazione, ma a nessuno è chiaro quale sia l'approdo di questa transizione. È difficile, in mancanza di obiettivi culturali definiti e condivisi, progettare il nuovo; ma è difficile anche esercitare le funzioni che l'Istituzione ha assolto tradizionalmente, quando si vive nella percezione che obiettivi didattici, parametri di giudizio, contenuti programmatici, funzione culturale, stanno per essere ridisegnati.

Appare evidente che ciascuna di queste ragioni ha un tale peso che ogni tentativo di contrastare questa tendenza alla scomparsa della lettura di tipo

5. Trascurare questo aspetto del problema sarebbe da miopi. Chi insegna lingua e cultura giapponese o cinese sa benissimo che la scelta di questo indirizzo di studi nasce molto spesso come evoluzione di una passione giovanile per le arti marziali, o per i fumetti e i cartoni animati giapponesi.

6. Spero che questa mia affermazione venga presto smentita, dato che mentre questo lavoro va in stampa apprendo che è imminente l'uscita di un film di Oliver Stone su Alessandro Magno (*Alexander*) e uno di Wolfgang Petersen sulla Guerra di Troia (*Troy*, con Peter O'Toole nel ruolo di Priamo e Brad Pitt in quello di Achille). Non resta che augurarsi che i classicisti sappiano cogliere queste occasioni per dialogare con il grande pubblico attraverso i mass media e suscitare serio interesse per il mondo antico. Nel frattempo è passato quasi inosservato un film serio e coraggioso (sin dal titolo): *De reditu* di Claudio Bondi, ispirato all'opera di Rutilio Namaziano e interpretato, tra gli altri, da Roberto Herlitzka.

filologico può sembrare ingenuo o disperato. Una simile obiezione mi troverebbe parzialmente d'accordo. Tuttavia, non vorrei che la difficoltà della situazione costituisse un alibi per l'inazione o per un tutto sommato tranquillizzante scetticismo. La progettazione nel campo della didattica disciplinare è un'attività di rilievo non solo professionale, ma anche politico; rinunciare significa rinunciare ad avere idee valide da sostenere, e da opporre, quando si prospettano riforme mortificanti, che non possono essere contrastate solo difendendo uno spesso indifendibile esistente. Significa inoltre abdicare alla realizzazione di qualsiasi progetto, anche qualora le condizioni politiche e sociali lasciassero intravedere uno spiraglio di possibilità.

UN PO' DI CONTI AIUTANO A METTERE A FUOCO IL PROBLEMA

Consideriamo un anno scolastico di trenta settimane; quattro ore a settimana di greco e cinque di latino nel Ginnasio; quattro ore di latino e tre ore settimanali di greco nel Liceo. Totale seicentosessanta (latino) e cinquecentodieci (greco) ore di lavoro in classe, a cui bisogna sommare un numero di ore di lavoro a casa almeno pari (anche nei calcoli che faremo in seguito, manterremo la corrispondenza di un'ora di lavoro a casa per ogni ora di lavoro in classe). Stiamo in sostanza parlando di più di mille ore di studio per ognuna delle due discipline. A fronte di una montagna di ore così alta, come spiegare il senso di generale scoramento manifestato dai docenti, che sentono di riuscire a fare sempre meno e non sono quasi mai soddisfatti dei risultati ottenuti?

Non si tratta di un'impressione. Basta leggere gli obiettivi formativi minimi (in realtà obiettivi punto e basta) dei POF (Piano dell'Offerta Formativa) dei diversi Licei per rendersi conto che tutte queste ore di studio sono finalizzate alla lettura di sei/settecento versi di ciascuna letteratura antica e di una quarantina di capitoli di prosa. Vale la pena di fare tutto questo sforzo per raggiungere questi obiettivi? Quanto poi alla competenza linguistica, chiunque abbia partecipato alle commissioni degli Esami di Stato sa di cosa sto parlando, e ... *qual ella sia, parole non ci appulcro*.

Ora, anche prescindendo da tutte le serie cause di questa situazione che ho sopra elencato, a me sembra assai difficile che possa coinvolgere la maggioranza degli studenti uno studio che al prezzo di uno sforzo così imponente ripaga con così poche soddisfazioni. Tanto più che gli studenti oggi non provano più alcuna forma di timore reverenziale (abbastanza ipocrita in verità) nei confronti dell'alta cultura e quindi se la voce di Platone o di Orazio non arriva a toccare le loro corde profonde, spengono l'interruttore e al massimo svolgono burocraticamente il lavoro necessario per galleggiare sulla linea della sufficienza. E in un futuro prossimo, con l'ampliarsi della scelta dei Licei, gli studenti potranno spostarsi, ai primi insuccessi o alle prime delusioni, in un altro Liceo dove lo studio di queste discipline è opzionale. Quindi, o si trova il modo di far ascoltare ai giovani la voce degli antichi per quello che

riescono ancora a dire, oppure ci si rassegni alla perdita della centralità della cultura greca e latina nel sistema della cultura occidentale.

Qui ci troviamo di fronte a un bivio, una posizione scomoda da cui vorremmo levarci al più presto. Una volta per tutte gli artefici della politica scolastica dovrebbero chiarire se nell'istruzione liceale dovrà prevalere lo studio dei contenuti espressi dalla civiltà greca e latina, o se questi contenuti dovranno essere attinti attraverso la lettura di testi in originale. Su questo punto mi sembrano tutt'altro che chiare le parole dei documenti finali della Commissione dei saggi chiamati in passato a indicare le linee guida dei futuri programmi scolastici:

dal *Documento sui contenuti essenziali per la formazione di base* (6. La tradizione classica): La tradizione classica costituisce un insostituibile patrimonio per il nostro paese. È pertanto necessario che una conoscenza di base della cultura greca e di quella latina sia acquisita da tutti ... Se in passato si è puntato, nell'avvicinare i classici latini e greci, più sulle lingue che sui contenuti delle civiltà che si sono espresse in queste lingue, oggi bisogna piuttosto concentrare l'attenzione sull'attualità dei messaggi che queste civiltà contengono.

Dalla *Proposta di documento comune sui saperi della scuola*, a cura di Roberto Maragliano, 3,5 La tradizione classica, o meglio antica, costituisce un patrimonio importante per il nostro paese, anche in termini economici. La gran quantità di beni culturali – e in particolare archeologici – presenti sul nostro territorio, la rilevanza dei Musei, il potentissimo veicolo pubblicitario [sic!] 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, visitata. Roma, Pompei, Ercolano e le riprese dell'antico nel Rinascimento, non a caso l'altra grande stagione culturale per cui gli stranieri amano e vogliono conoscere l'Italia, debbono essere coltivate e valorizzate perché continuino a svolgere la loro funzione promozionale. Ma la finalità dello studio dell'antico non è soltanto, per così dire, rivolta all'esterno: è necessario che gli italiani sentano come propri e conoscano i monumenti fra cui vivono per stabilire un proficuo rapporto con il loro ambiente storico e geografico. Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a resoconti in chiave moderna che sappiano utilizzare anche nuovi e novissimi strumenti di comunicazione e aggiornarsi costantemente in relazione al loro rapido invecchiamento: la scommessa sui nuovi linguaggi si gioca anche in questo campo, ed è qui che si dovranno misurare la capacità degli antichisti di produrre alta divulgazione e dei tecnologi di presentare un'immagine del passato capace di sfuggire sia alla polverosità delle rappresentazioni del passato sia alle fuorvianti falsità del cinema di consumo.

Altro discorso va fatto per uno specifico percorso scolastico destinato alla formazione dei futuri antichisti, che saranno indispensabili in ogni epoca: basti la semplice considerazione che se si lavorasse sempre e solo di seconda mano, nel giro di una cinquantina d'anni non ci sarebbero più persone capaci di produrre traduzioni in lingua moderna aggiornate secondo le esigenze dei tempi e perciò leggibili.

Questo percorso classico (o comunque lo si voglia chiamare) dovrà fornire anche

la conoscenza delle due lingue antiche, che potrà utilmente maturare a partire dalla fase di orientamento, sotto forma di opzione non vincolante, e proseguire fino al completamento del periodo di scolarità, tenendo comunque presente che la finalità dell'apprendimento delle lingue antiche è tutta e solo nella possibilità che essa consente di accedere direttamente alle due civiltà e, per il latino, nella comprensione storica dell'italiano e quindi nel suo più pieno possesso. Quest'ultimo aspetto suggerisce inoltre di valutare la possibilità di estendere le forme di accesso alla lingua latina anche a percorsi che, senza avere come obiettivo la creazione di competenze nel settore dell'antichistica, puntino alla formazione linguistica ed all'addestramento all'uso dell'italiano scritto e parlato.⁷

In base a considerazioni di questo tipo si prospettano tempi duri per lo studio delle lingue classiche. La scelta prioritaria sembra indirizzarsi verso un corso di *Cultura antica*, tutto da inventare, che tocchi gli aspetti più significativi della civiltà classica sia con trattazioni di tipo saggistico, sia con letture di testi antichi in traduzione. Io, però, spero che almeno nel futuro Liceo Classico (uno degli otto Licei che sono stati previsti nell'ultimo progetto di riforma) resti l'obbligo dello studio delle due lingue classiche, per almeno quattro motivi:

1) Il confronto con due modelli linguistici lontani e difficili nell'età dell'adolescenza ha un valore formativo enorme per lo sviluppo di competenze linguistiche che possono essere utilizzate anche nello studio di altri modelli linguistici e di pensiero.

2) La lettura diretta dei testi per comprendere la cultura degli antichi è un'operazione intellettualmente 'pulita', che non trova paragoni; essa rappresenta per lo studente la più importante possibilità di verifica della correttezza dei discorsi sentiti in classe o, meglio ancora, un modo di *integros accedere fontes*, senza il perpetuo ricorso alla mediazione dell'insegnante.

3) Per molti secoli le letterature classiche sono state guardate come un modello di perfezione (e comunque un termine di confronto) dagli autori delle letterature europee moderne. Non avere avuto un contatto diretto con la letteratura antica costituisce un grave pregiudizio per una matura comprensione dei capolavori delle altre letterature, in chi vi si voglia dedicare professionalmente.

4) Le letterature antiche mostrano una cura eccezionale degli aspetti formali dell'espressione letteraria. Questa caratteristica fondamentale andrebbe fatalmente perduta nella lettura in sola traduzione (a cui comunque bisogna ricorrere, e in misura significativa).

7. La genericità delle parole del Documento conclusivo va imputata al tentativo di comporre le divergenze d'opinione all'interno della Commissione su questo punto essenziale. Si veda, per esempio, l'intervento di Giovanni Reale (08/04/97): Mi pare che in una scuola del 2000 non sia più proponibile un liceo classico che punti tutte le sue energie sulle lingue oltre che sulle culture classiche, a scapito delle lingue moderne e di una adeguata conoscenza del mondo d'oggi. ... Penso che siano in errore quei colleghi che ritengono non comunicabile qualunque messaggio del mondo classico senza la corrispettiva lingua di supporto.

Questa difesa dello studio delle lingue e delle letterature antiche nel Liceo, però, non mi fa dimenticare che la situazione di partenza è quella che ho descritto sopra e che pertanto il curriculum classico deve comunque essere profondamente ripensato alla luce di quanto di significativo è emerso in discipline come la didattica della letteratura, la psicolinguistica, la glottodidattica, anche perché queste due ultime discipline sono quasi sistematicamente ignorate nei libri di testo per l'insegnamento delle lingue classiche comunemente adottati.⁸

Da molti anni ormai e da più parti si è sostenuta l'imprescindibile esigenza di fondare lo studio di qualunque letteratura sulla lettura diretta dei testi e di limitare i discorsi introduttivi e di cornice a quanto è strettamente indispensabile per accedere ad essi. Gli argomenti usati da tanti autorevoli studiosi e la mia esperienza di lettore di testi letterari sono per me talmente convincenti che faccio fatica a immaginare come non si possa essere d'accordo.⁹ D'altra parte basta leggere le pagine introduttive ai programmi riformati di Latino nel Ginnasio (1978) e le premesse ai documenti della Commissione Brocca (1992) per comprendere come un'esigenza nata nel mondo degli studi sia stata recepita anche dai riformatori seri:

Modificazioni ai programmi di insegnamento del latino nella quarta e quinta classe del ginnasio, DPR 9 settembre 1978, n. 914, Premessa:

Al centro dell'insegnamento del latino dovrà rimanere, come già i programmi prescrivevano, la *meditata lettura diretta dei testi*. Si intende che attraverso la lettura dei testi l'insegnamento linguistico continua, si perfeziona e si motiva (e ciò avverrà precipuamente nel successivo triennio); anzi, per certi aspetti, che hanno più di una connessione con lo stile, come quello lessicale-semanticò e quello sintattico, *lo studio della lingua non sembra correttamente attuabile se non attraverso la lettura*. Si vuole insomma qui ribadire che *lo studio della grammatica e la lettura degli autori non sono momenti distinti l'uno dall'altro*.¹⁰

Dalle *Proposte della Commissione Brocca*, p. 439¹⁰:

Lo studio della storia letteraria, pur conservando una relativa autonomia rispetto alla lettura dei testi, tuttavia va fondato essenzialmente sulla lettura effettiva di opere (in originale e in traduzione). ... Se la contestualizzazione è necessaria, se è legittimo l'uso del commento per aprire a vaste tematiche di storia, sociologia e antropologia culturale, non va dimenticato che scopo preminente della lettura è l'in-

8. "Il giovane studente di latino è alle prese con delle analisi e delle astrazioni superiori a quelle stesse della sua lingua materna. Tutto procede qui come se la psicologia moderna e la pedagogia sperimentale non esistessero ancora." Citazione da un Convegno sulla didattica delle lingue classiche nei paesi della CEE, 1963, tratta da G. Pittàno, *Didattica del latino*, Milano, Mondadori, 1978.

9. Vd. P. Desideri (a c. di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991. Una breve storia di come questa esigenza si sia fatta strada nel mondo della scuola si può leggere in A. Colombo, *A che punto è l'insegnamento di letteratura*, in A. Colombo (a c. di), *La letteratura per unità didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 2001 (=1996), pp. 3-13.

10. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» 59/60, 1992.

dividuaione degli aspetti e dei valori letterari del testo e dell'autonoma personalità dell'autore... È utile e talvolta necessaria la lettura in traduzione, di testi greci o latini necessari per una piena comprensione dei riferimenti storici e letterari... È inoltre opportuno agganciare alla lettura osservazioni sull'influenza delle opere e dei generi sulle letterature moderne.

A dire il vero, anche l'editoria scolastica si è adeguata abbastanza celermente, tanto che oggi quasi tutti i libri di testo di letteratura affiancano al discorso storico-letterario un'antologia di testi (in originale e in traduzione) in funzione esemplificativa. Si tratta senza dubbio di un significativo progresso che però presenta ancora due punti deboli rilevanti, dal mio punto di vista:

1) il numero di pagine del manuale di letteratura è salito in misura sconcertante, ma il numero di ore dedicate allo studio è sempre lo stesso (una o due ore a settimana, con libri di 1700-2000 pagine per i tre anni!);

2) la lettura dei testi viene sempre dopo un articolato discorso che trasforma l'approdo al testo in un'esperienza preconfezionata, priva di quel carattere imprevedibile che dà alla lettura la dimensione di una vera e propria avventura intellettuale. Solo partendo dalla lettura del testo e limitandosi a dare agli studenti le coordinate fondamentali per non smarrirsi, senza pretendere di definire a priori il percorso in tutti i suoi dettagli, si può restituire allo studio la capacità di aprire nuovi orizzonti culturali.

Qui si apre un terzo ordine di riflessioni. Così come è concepita la programmazione oggi, è ben chiaro il punto iniziale e quello finale del lavoro: dai primordi alla tarda antichità; in sostanza sono due concetti storici a delimitare gli obiettivi dell'insegnante, il quale sarà tanto più bravo quanto più numerosi (e trattati in profondità) saranno gli argomenti e gli autori che riuscirà a dislocare lungo tutto questo interminabile arco cronologico. Con gli anni e l'esperienza molti insegnanti riescono a dosare il tempo necessario per toccare tutti i punti prefissati (alcuni insegnanti esperti sono in grado di dire subito e con precisione quante lezioni dedicare a Catullo o a Polibio), ma molti altri (mi pongo fra quelli, anche se non sono un insegnante di lungo corso) non imparano mai e il loro lavoro procede all'inizio dell'anno come una placida e maestosa navigazione, per finire con un remeggio forsennato da aprile in poi, pur di trattare, seppure frettolosamente, gli argomenti indicati nella programmazione iniziale. Vi è pure chi, truffaldinamente, indica fra gli argomenti svolti anche alcune opere o autori mai trattati, o affidati allo studio autonomo degli studenti.

Ma il nodo critico vero è un altro. Qualunque sia la velocità e la media della navigazione, ogni insegnante si misura con l'intero corpus delle due letterature antiche e sente il dovere di dare di queste letterature un panorama enciclopedico. Ma nel triennio il lavoro settimanale viene suddiviso quasi sempre in questo modo: un'ora (o due) per la letteratura, una per i classici, una per gli esercizi di versione. Inoltre bisogna tener conto delle ore impiegate per la verifica scritta: una prova di traduzione per ogni mese di scuola; e se consideriamo due quadrimestri, per un totale di otto prove all'anno della du-

rata di due ore, e aggiungiamo un'ora ulteriore per la revisione di ogni compito, arriviamo a un totale di ventiquattro ore per ogni anno che sottrarremo in egual misura alle tre attività in cui si articola la nostra didattica. Non considero invece, per il momento, ore sottratte alla didattica quelle dedicate alla verifica orale, perché ritengo che essa costituisca un momento importante e proficuo delle lezioni, utile soprattutto per verificare la qualità del nostro insegnamento; tuttavia nei momenti di verifica la mole minacciosa del programma ci incalza alle spalle e sbuffa, perché la sua marcia è stata proditoriamente arrestata. Il risultato finale di questi conteggi può essere così schematizzato:

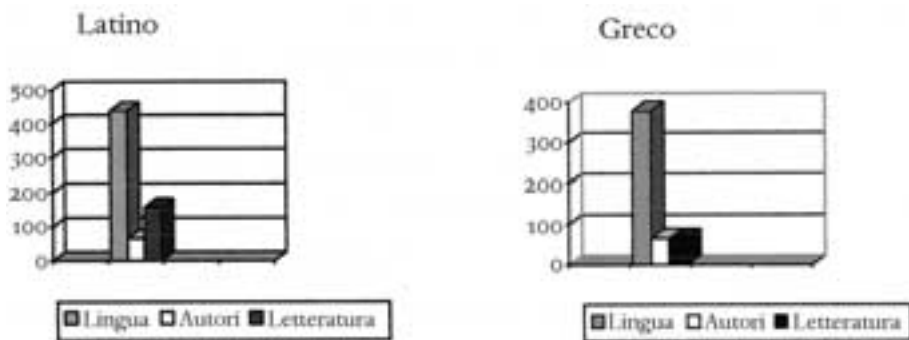
Latino

	Lingua	Autori	Letteratura
I	150	0	0
II	150	0	0
III	30+16	30-8	60-8
IV	30+16	30-8	60-8
V	30+16	30-8	60-8
Totale 1	438	66	156
Totale 2	438		222

Greco

	Lingua	Autori	Letteratura
I	120	0	0
II	120	0	0
III	30+16	30-8	30-8
IV	30+16	30-8	30-8
V	30+16	30-8	30-8
Totale 1	378	66	66
Totale 2	378		132

La rappresentazione grafica di questi dati è eloquente:



Dunque con questa suddivisione dell'orario interno le ore dedicate per ogni anno del triennio alla lettura diretta degli autori sono circa ventidue. Possono essere sufficienti per creare le competenze del lettore autonomo di testi antichi? quanti versi si possono leggere in un'ora di lezione facendo in modo che tutti seguano? venti? dunque in un anno si potranno leggere quattrocento versi circa oppure duecento versi e un numero corrispondente di capitoli di prosa. Ma quando mai si potrà leggere una o più opere intere, anche di piccole dimensioni?

Per quanto riguarda la storia della letteratura, poi, le ore a nostra disposizione sono ventidue per il greco e cinquantadue per il latino, un numero assolutamente insufficiente per trattare dignitosamente, corredandoli di adeguate letture antologiche, tutti gli argomenti importanti di ogni periodo.¹¹ Questo significa dover operare delle scelte drastiche, che sono però vissute dall'insegnante come un venir meno al dovere di trattare *tutti* gli argomenti e sono tra l'altro rese più faticose dall'aumentare a dismisura della mole dei libri di testo. D'altra parte l'insegnante che tocchi tutti gli argomenti vivrà l'insoddisfazione intellettuale di essere rimasto ad un livello superficiale di analisi. In ogni caso una posizione ansiogena e colpevolizzante. Non per nulla quello del professore è un mestiere logorante.

La situazione è davvero paradossale. Il numero di ore dedicato in classe allo studio del greco e del latino nell'arco dei cinque anni è considerevole (seicentosessanta per il latino, cinquecentodieci per il greco), ma di queste ore solo un terzo è rivolto allo studio della letteratura e alla lettura dei classici. Se poi si considera che la letteratura si studia almeno per metà del tempo senza leggere dei testi, meno di un quarto del tempo complessivo porta gli studenti a diretto contatto con gli autori antichi.

11. Per fare un semplice esempio, prendo dall'indice di L.E.Rossi-R.Nicolai, *Storia e testi della letteratura greca, 1, L'età arcaica*, Firenze, Le Monnier, 2002 gli argomenti e gli autori importanti: sono 29, fra i quali l'epos di Omero e Esiodo, la lirica di età arcaica, la nascita della storiografia. A volerli toccare tutti, con le relative letture, bisognerebbe dedicare solo qualche minuto (senza esagerazioni) ad alcuni autori, per avere qualche ora (massimo due o tre) per gli argomenti più gravi.

In sostanza la promessa dell'incontro con i classici, che dovrebbe far accettare tutta la fatica che ci si sobbarca nel biennio e in parte del triennio per apprendere le lingue classiche, rappresenta una promessa mendace. Lo studio del greco e del latino si caratterizza soprattutto come uno studio linguistico di impronta grammaticale chiuso in se stesso e funzionale solo in minima parte alla lettura dei testi. In queste condizioni la realtà difficilmente può ripagare gli studenti degli sforzi fatti.

Qualcuno potrebbe a questo punto obiettare che in realtà l'organizzazione didattica tradizionale ha dietro di sé un lungo passato e può vantare buoni risultati; ma io vorrei ricordare che un'organizzazione del lavoro fondata sui numeri che abbiamo visto può funzionare solo prevedendo una quantità di lavoro a casa che va ben oltre la corrispondenza uno a uno fra studio in classe e studio individuale. Il rimpianto Liceo di una volta prevedeva lunghi pomeriggi e sere passati sui libri, una devozione totale che oggi gli studenti non sono disposti a concedere (se non in rarissimi casi) per i motivi che abbiamo in parte già evidenziato all'inizio del nostro discorso, ma anche per altre tre non trascurabili ragioni:

1) La scuola oggi impegna gli studenti su un numero di materie maggiore che in passato; basti pensare alla cosiddetta mini-sperimentazione, che prevede l'estensione dello studio della lingua straniera, l'introduzione dell'informatica, il potenziamento di alcune materie scientifiche, oppure basti ricordare la pratica ormai usuale di distribuire su due docenti diversi nel Ginnasio le diverse materie letterarie. Il docente di una volta era padrone di dedicare tutte le ore che voleva al Greco e al Latino, in molti casi si può dire che il Ginnasio si risolvesse esclusivamente nello studio di queste due materie; oggi anche le altre materie rivendicano giustamente il loro spazio, di conseguenza meno ore in classe e meno ore a casa possono esservi dedicate. In più oggi le scuole offrono molte attività extracurricolari, spesso importanti e ben eseguite, che integrano sì la formazione degli studenti, ma d'altra parte sottraggono tempo ed energie alle attività curriculari.

2) I ragazzi hanno oggi molte interessanti fonti di distrazione (oltre a quelle dei ragazzi di sempre) con cui lo studio individuale è in competizione: telefono, sms, mms, videogiochi, internet, programmi televisivi pomeridiani (fra i più diseducativi e peggio confezionati), videoclip, musica alla radio, attività sportive, cure estetiche (non più patrimonio esclusivo delle ragazze), attività formative non scolastiche (dalla danza ai corsi di lingua o di informatica). Se si considera che alcune di queste attività sono spesso sostenute e incoraggiate dalla famiglia, che invece altrettanto spesso non è convinta che passare un intero pomeriggio sui libri, nel silenzio e nella concentrazione necessaria, sia il meglio che possa capitare ai propri figli, si capirà che questi pomeriggi di studio sono oggetto di una micidiale erosione.

3) I genitori e gli stessi studenti (con una precocità veramente impressionante) sanno che ad un impegno intenso e continuo nello studio (prima scolastico e poi universitario) non corrisponde poi un adeguato inserimento

nella società, sia in termini di reddito che di prestigio sociale: il successo, la visibilità sociale passano molto spesso per altre strade. È inutile dire che in queste condizioni la motivazione esterna, che può spingere ragazzi non particolarmente interessati allo studio ad applicarvisi comunque in vista di una promozione sociale, non può agire. Se l'insegnante, con il suo carisma, la sua preparazione e il fascino delle sue lezioni non riuscirà a creare una adeguata motivazione interiore nei suoi studenti, credo che sia estremamente difficile che possa nascere una motivazione di altra natura che faccia superare le difficoltà che comunque lo studio del greco e del latino presentano.

LO STUDIO DELLA LETTERATURA È LO STUDIO DEI TESTI LETTERARI

Il titolo di questo paragrafo non è una tautologia, bensì il postulato fondamentale su cui poggia tutto il mio discorso. Ne consegue che non esiste per me studio della letteratura che non sia in relazione alla lettura di un testo letterario. Inoltre non bisogna trascurare gli aspetti quantitativi, dato che solo se si legge molto maturano le competenze linguistiche e testuali necessarie per uno studio autonomo e proficuo. Torturare gli studenti per ore e ore su poche righe di testo significa uccidere l'emozione della lettura e rinunciare a chiarirsi che cosa è veramente importante per far sì che gli studenti si avvicinino con interesse a quei testi e a quegli autori.

Ora, dato che non abbiamo rinunciato (almeno in questa sede) alla lettura di testi in lingua originale, dobbiamo industriarci di spostare il maggior numero possibile di ore di lavoro su questa attività. Questo può avvenire agendo su diversi fattori. Prima di tutto bisognerebbe abolire l'artificiosa separazione nell'orario settimanale fra Storia della letteratura, classici, versione in italiano. Tutte le attività che si svolgono in classe dovrebbero avere un unico scopo: consentire la lettura consapevole ed estesa dei testi; dunque lo studio della lingua deve essere funzionale a questo scopo, così come l'apprendimento di nozioni storiche o storico-letterarie deve essere sempre subordinato alla migliore comprensione dei testi in esame, e non dovrebbe essere mai concepito come un'attività autonoma.¹² Per compiere questa rivoluzione bisogna naturalmente riformare in profondità la struttura dei libri di testo (avanzarò più sotto una proposta in proposito), ma per ora mi basta avere il consenso sulla necessità di questa operazione. I vantaggi sarebbero enormi: si triplicherebbe almeno (la mia proposta è ancora più radicale) il

12. È curioso vedere che nelle tassonomie comunemente impiegate per definire i criteri di valutazione nelle scuole il massimo del valore venga attribuito alle capacità di rielaborare e all'originalità quando poi, almeno molto spesso, il discorso storico-letterario svolto dall'insegnante è così esauriente da non lasciare all'alunno altro compito che la ripetizione di quanto ascoltato. Mi è sempre sembrato ridicolo, poi, ascoltare gli studenti mentre ripetevano giudizi critici sulla poetica o la concezione del mondo o lo stile di un autore di cui non avevano mai letto una riga. Paradossalmente, mi sembra più onesto chiedere ad uno studente di memorizzare dati nudi e crudi su un autore: fatti biografici, elenco delle opere, trame, numero dei libri, date; ma questo genere di studio è ormai bollato come volgare nozionismo.

tempo dedicato alla lettura dei testi; si darebbe maggiore continuità ed efficacia alle lezioni, evitando di rimandare di una o due settimane il proseguimento di un discorso interessante; si eliminerebbe ogni asincronia fra storia letteraria e lettura dei classici. Finalmente si leggerebbero i lirici greci al primo anno, gli storici e il teatro greco nel secondo, Plauto e Terenzio, Lucrezio e Catullo nell'ambito cronologico 'naturale', senza dover perdere tempo in anticipazioni di quanto sarà detto nella trattazione storico-letteraria o in riprese di quanto è già stato detto, per contestualizzare la lettura degli autori. Ma ci si può spingere oltre. Anche se si accetta di liberare un così cospicuo numero di ore per la lettura dei testi, si dovrebbe evitare di cadere nella facile tentazione dell'enciclopedismo. Infatti lo scopo dello studio della letteratura greca e latina al Liceo non è quello di formare giovani storici della letteratura e della cultura antica, bensì di accendere l'interesse e la passione nei giovani per quello che di interessante e appassionante gli antichi hanno detto o erano. È poi veramente incomprensibile come si si possa pretendere che la scuola compia ciò a cui l'Università, che è la sede dove si deve formare una conoscenza esaustiva di tutti gli aspetti di una civiltà letteraria, ha ormai rinunciato: a seguito della riforma infatti lo studio per intero di un manuale scolastico di ampie dimensioni non è conciliabile, neppure in ambito universitario, con i limiti di tempo fissati per l'acquisizione dei crediti formativi.

Dunque dobbiamo predisporre una serie di incontri importanti, che lascino un segno permanente nella mente di ragazzi sempre più distratti da mille attività e da mille messaggi scintillanti (e spesso vacui). Ogni incontro significativo, a scuola come nella vita, deve però avere il tempo necessario per svilupparsi e deve consentire la rielaborazione personale; ma dato che nel campo dell'esperienza letteraria solo la lettura individuale consente questa rielaborazione, dobbiamo dare agli studenti tutto il tempo e tutti gli strumenti per cogliere il messaggio fondamentale dei classici attraverso la lettura di testi molto spesso difficili. Per far questo bisogna concentrare l'attività didattica intorno a pochi nodi essenziali, otto o dieci nell'intero triennio. Bisogna cioè dare alla didattica un'organizzazione modulare.

CROCI E DELIZIE DELLA DIDATTICA MODULARE

Premetto per coloro che fossero giustamente allergici alla 'metafisica della modularità' che non sono un fanatico della didattica modulare. Inoltre, a scanso di quegli equivoci terminologici su cui si rischia di sollevare interminabili discussioni, dichiaro che la terminologia che impiegherò deriva da Domenici,¹³ anche se penso di aver sviluppato un concetto abbastanza autonomo di Modulo. Infatti, nella sua versione più pura la didattica modulare presenta, a mio modo di vedere, alcuni punti deboli:

13. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 1999 (4.ed.). Per dare alla discussione un terreno concreto su cui poggiare, in Appendice 2 fornisco un sintetico riassunto delle idee di Domenici sulla Didattica modulare.

1) Una programmazione modulare che preveda tutti gli elementi che Domenici elenca, rischia di essere soffocante per il docente che si vede costretto ad una fatica eccessiva per la sola fase di programmazione. Meglio sarebbe concentrarsi su pochi aspetti del modulo: il titolo, gli obiettivi disciplinari, i contenuti, i tempi, le verifiche.

2) La fase di accertamento dello stato di conoscenze e competenze della classe dovrebbe essere fatto accuratamente una volta sola (all'inizio del percorso) e poi mai più. I risultati di questo accertamento dei prerequisiti dovrebbe guidare il docente nella scelta della sequenza di moduli che porterà *quella classe* al pieno possesso dei contenuti e delle competenze previsti dal Legislatore, a cui spetta il compito, secondo me, di definire la meta di tutto il percorso formativo.

3) È molto difficile realizzare Moduli a carattere pluridisciplinare, che coinvolgano più insegnanti, senza modificare in profondità l'orario scolastico con l'estensione delle attività al pomeriggio e il prolungamento dell'orario di lavoro degli insegnanti (con conseguente cospicuo aumento salariale). Una rivoluzione che prevede massicci investimenti finanziari (di cui all'orizzonte non si vede traccia) e che incontrerebbe molte resistenze anche in alcuni settori della classe docente.

4) Mentre si potrebbero verificare e certificare le competenze linguistiche, non credo che si possano certificare competenze scolastiche o professionali in ambito letterario. Non credo cioè che si possa creare un vero curriculum delle competenze in ambiti umanistici come la Letteratura, la Filosofia, la Storia.

5) Non sono neppure d'accordo con i teorici della modularità pura sulla necessità di riprendere per intero i contenuti di una Unità Didattica se, dopo la verifica formativa (o *in itinere* che dir si voglia), risultasse che molti studenti non hanno raggiunto pienamente gli obiettivi che l'insegnante si era proposto. Intanto perché credo che se molti studenti sono rimasti estranei all'attività didattica, vuol dire o che l'insegnante è incapace di coinvolgerli o che il livello di partenza degli studenti è troppo basso; in ognuno di questi casi la ripetizione dei contenuti, anche variando la strategia didattica (ma poi che vuol dire, se non ripetere quanto si è già detto con un maggiore sforzo di chiarezza?), non sortirebbe alcun effetto positivo. E d'altra parte la certezza degli studenti di poter avere una ripetizione di tutte o quasi le lezioni costituirebbe un incentivo alla pigrizia, alla mancata assunzione di responsabilità da parte soprattutto dei meno motivati.

In ogni caso, la didattica modulare, nata, sarà bene ricordarlo, nell'ambito delle scuole professionali e tecniche dall'esigenza di certificare competenze professionali, presenta innegabili vantaggi anche per le discipline umanistiche e anche restando nell'ambito di una singola disciplina o delle discipline insegnate da un solo insegnante (Greco e Latino, o Italiano e Latino, per restare vicino a noi):

1) Aggrega le attività didattiche intorno a dei punti focali *significativi per la*

classe in carne e ossa che si ha di fronte, dopo averne verificato il livello di preparazione iniziale e gli interessi emergenti, alla luce anche del suo passato scolastico. In questo modo le lezioni ruotano attorno a temi fondamentali e motivanti, incrementando l'interesse, la concentrazione e la memorizzazione degli studenti.¹⁴

2) Organizza le lezioni in Unità didattiche e le Unità didattiche in Moduli, imponendo un lavoro di progettazione a monte da parte dell'insegnante che deve chiarirsi cosa intende fare e in quale sequenza.

3) Enuncia con chiarezza gli obiettivi che si intende conseguire, dando agli studenti la possibilità di verificare l'attività dei loro insegnanti.

4) Calcola in modo rigoroso i tempi di realizzazione delle Unità didattiche, dell'intero Modulo e delle attività di Verifica.

5) Favorisce lo sviluppo di percorsi pluridisciplinari e la costruzione di reti di saperi.

6) Affida ai docenti la responsabilità, impegnativa ma ricca anche di gratificazioni, di trovare la strada più adatta (fra le tante possibili) per portare *quegli studenti* al pieno possesso degli obiettivi fissati dal Legislatore.

A questo punto l'insegnante che volesse proseguire su questa strada non dovrebbe far altro che scegliere, all'interno di un numero potenzialmente infinito, otto-dieci punti di aggregazione per costituire il curriculum letterario dell'intero triennio.

Le tipologie dei Moduli non sono molte, si possono infatti suddividere in cinque categorie:

Moduli storico-culturali

Moduli su un genere letterario

Moduli su un tema letterario

Moduli su un autore

Moduli su un'opera.

A fronte di così poche categorie, il numero di moduli realizzabili è veramente grande e aperto alla creatività dei docenti, i quali però dovrebbero affrontare e risolvere due nodi: 1) mancano quasi completamente libri di testo organizzati su una didattica realmente modulare; 2) preso atto di questa lacuna, l'insegnante dovrà per ora inventare e realizzare in proprio i moduli che desidera affrontare, un'impresa faticosa, che sembrerebbe richiedere anni per raggiungere un livello qualitativo e quantitativo adeguato alle esigenze.

Quest'ultima difficoltà può essere aggirata in breve. Infatti una volta che un insegnante sia giunto a progettare un modulo in tutte le sue componenti,

14. Senza mai nominare il termine Modulo questa esigenza era già stata enunciata con chiarezza nelle *Proposte della Commissione Brocca* (op. cit. supra n. 9), p. 438: "È opportuno evitare l'eccessiva frammentarietà e scegliere una parte consistente della stessa opera. Anche se in alcuni casi bisogna ricorrere ad antologie d'autori, è opportuno scegliere i brani coerentemente con problemi e tematiche significative e motivanti o con itinerari formali".

potrebbe mettere in rete questo segmento di curriculum in una costituenda Banca dei moduli, dove ciascun insegnante potrebbe veder riconosciuto il proprio lavoro attraverso la pubblicazione con il nome dell'autore del suo modulo; e d'altra parte tutti gli insegnanti potrebbero attingere a questa Banca dati per scaricare e usare (con gli adattamenti che si ritengono necessari) i moduli progettati dagli altri insegnanti. Credo che all'interno di una rete nazionale, nel giro di pochissimi anni circolerebbe un numero di moduli utilizzabili in grado di soddisfare tutte le esigenze, creando inoltre una fonte di gratificazione per i docenti che, invece di produrre la solita, anonima, burocratica programmazione iniziale per tutto l'anno, potrebbero dare prova delle proprie capacità di organizzare un percorso didattico e vedere valutate queste capacità in base al gradimento che il proprio modulo suscita nei colleghi.

In ambiti più strutturati si può procedere alla pubblicazione di volumi dedicati alla programmazione modulare, o più semplicemente di singoli moduli su riviste specializzate. Ma l'idea di una Banca dati on-line mi sembra l'obiettivo a cui tendere una volta che si sia affermata la necessità di una diversa organizzazione didattica.

Riguardo all'esigenza di un'editoria scolastica innovativa in grado di sostenere l'attività degli insegnanti, si può immaginare un percorso di cui, ancora una volta, siano protagonisti i docenti. Infatti una volta che gli stessi docenti abbiano definito le caratteristiche del modulo didattico, mancano soltanto i materiali necessari per rendere effettiva la proposta didattica. Se ad esempio si vuole affrontare un genere letterario, dopo aver individuato i testi che si intende leggere, bisogna presentare questi testi, corredarli di analisi mirate allo scopo del modulo, di note necessarie alla comprensione linguistica, di schede (non trattazioni esaustive) sugli autori e le opere, di prove di verifica degli obiettivi delle singole Unità didattiche. Credo che i docenti più motivati siano in grado di svolgere tutti questi compiti su una porzione ben circoscritta del curriculum (cioè il modulo), mentre sarebbero giustamente spaventati all'idea di dover scrivere un intero corso enciclopedico di letteratura. La didattica modulare consente quindi agli insegnanti di diventare autori dei nuovi libri di testo di dimensioni modulari, dove potrebbero riversare le scartette e gli appunti delle lezioni, di cui ogni insegnante che non vada sempre a braccio è dotato; le schede bibliografiche della critica utilizzata per lo studio di quell'argomento; le analisi del testo che sono state già effettuate in classe negli anni precedenti e che si sono arricchite della verifica da parte dei ragazzi, spesso autori di interessanti osservazioni e di domande spesso interessantissime; le prove di verifica già sperimentate (e per questo preziose). Tutto questo materiale credo riscuoterebbe il vivo interesse degli editori più sensibili, che potrebbero pubblicare questi moduli realizzati, e non più solo progettati, all'interno di corsi di letteratura modulare. Chi non trovasse la strada della pubblicazione editoriale potrebbe sempre pubblicare sotto il proprio nome il modulo realizzato su un sito internet didattico di pubblico

dominio e sottoporsi al giudizio dei colleghi.¹⁵ Come si vede non esistono in questo caso ostacoli insormontabili.

Riporto infine, a puro titolo esemplificativo, un elenco degli argomenti di Letteratura greca che si possono prestare ad una trattazione modulare:

Generi: i più importanti generi letterari codificati.

Autori: tutti i maggiori autori della letteratura greca.

Opere: tutte le opere più importanti pervenute integralmente.

Temi (si tratta di una scelta non esaustiva e puramente personale):

1) Psicologia storica. Antichi e moderni di fronte alla morte, all'amore, alla divinità, al sogno, alla magia.

2) Espressioni di sé: l'elemento autobiografico nella letteratura.

3) Identità individuale e collettiva nella cultura greca.

a) l'altro in relazione al mio Io;

b) la cultura altra in rapporto alla mia;

c) il gruppo altro in rapporto al mio;

d) l'individuo e lo Stato.

4) La cittadinanza. La partecipazione alla vita politica come tema della letteratura antica.

5) La letteratura compatibile. Il controllo istituzionale sull'espressione letteraria.

6) La dimensione eroica nella cultura greca.

7) Il potere della parola. Dalle tecniche di persuasione retorica alla persuasione pubblicitaria.

8) La corporeità. Le concezioni del valore dell'aspetto fisico nell'essere umano.

9) Maschile e femminile nelle culture antiche e moderne.

10) Aristocrazia – Borghesia – Ceti popolari. La dialettica fra ceti sociali nel mondo antico e moderno.

11) I greci e l'irrazionale.

12) L'adolescenza nel rito, nel mito, nelle letterature.

La soluzione ideale sarebbe naturalmente di miscelare nella programmazione moduli di diversa tipologia, in modo da offrire una variata gamma di esperienze del testo, e di ordinare i moduli in una sequenza che tenga conto delle interrelazioni che si possono stabilire fra di essi. Il docente più affezionato alla vecchia ripartizione del programma potrà disporre i moduli rispettando la tradizionale suddivisione: età arcaica, classica, ellenistico-romana. Ma ogni modulo è in realtà dotato di una propria dimensione storica, che viene suggerita dai testi. Per evitare maldestri equivoci a questo proposito, vorrei sottolineare con il massimo vigore che l'organizzazione modulare

15. Una bella iniziativa in questa direzione viene da tre docenti di letteratura italiana del Liceo "Landi" di Velletri: Carlo Boumis, Gianfranco Faillaci, Bianca Tonetto, che hanno dato vita ad un sito internet (www.scuolaonline.wide.it) in cui stanno elaborando un manuale di letteratura on-line, aperto al contributo di tutti i docenti interessati.

della didattica non abolisce la dimensione dello sviluppo diacronico dei fenomeni; soltanto circoscrive lo sviluppo storico in relazione ad un argomento preciso: l'evoluzione di un genere letterario, la produzione di un autore in relazione ai cambiamenti sociali e politici, le relazioni di un'opera letteraria con il contesto sociale, ecc. In sostanza lo sviluppo storico non è più la cornice esterna di un discorso evolutivo generale: la letteratura come uno dei tanti fatti storici, bensì è una dimensione imposta dai testi, che grazie a questa dimensione possono essere compresi più in profondità.

Neppure pertinente mi sembrerebbe l'obiezione che un'organizzazione modulare frammenta in modo eccessivo la didattica. Se ho parlato di una decina di moduli nell'arco di un triennio vuol dire che si possono dedicare a ogni argomento otto-dieci settimane di lezione, con tutte le ore settimanali disponibili per questo scopo; inoltre l'argomento è dotato di una intrinseca omogeneità e coerenza e di una propria dimensione storica. Come può risultare frammentaria una didattica con queste caratteristiche? Si provi invece a ribaltare il punto di vista da cui parte questa obiezione: nell'ambito di una programmazione tradizionale, se si toglie allo studio letterario il filo rosso dello sviluppo storico, quale coerenza resterebbe al discorso in classe? Cosa accomuna molte delle opere e molti degli autori che si studiano solo perché uno viene dopo l'altro e non perché l'uno è connesso all'altro nella realtà effettuale dell'opera letteraria? Non è forse più difficile (e nei fatti impossibile) fare i collegamenti intertestuali suggeriti dai vari testi, se lo studio di questi testi si colloca a grande distanza cronologica l'uno dall'altro?

L'organicità e l'autonomia dei singoli moduli consente inoltre di superare un'altra grave difficoltà legata alla disomogeneità dei livelli di preparazione di partenza delle diverse classi; è un fatto noto a tutti e soprattutto a chi è stato, come me, supplente anche per brevi periodi e in scuole di diversi contesti socio-culturali. Si potrà discutere all'infinito sulle ragioni di questo fenomeno, ma forse sarebbe meglio accettarlo come un dato di fatto. Se però i livelli di partenza non sono omogenei come si può imporre una filosofia della programmazione come quella tradizionale, che prevede un uguale percorso e tempi uguali di realizzazione per tutte le classi, come se fossero gruppi interscambiabili? La didattica modulare può aiutare a superare questo grave ostacolo perché consente di organizzare la sequenza dei moduli tenendo conto sia della progressione della difficoltà linguistica e concettuale, sia degli interessi che la maggioranza degli studenti di una classe hanno dimostrato. Dunque, invece di trincerarsi dietro il facile alibi per cui con una certa classe questo argomento non si può affrontare, quest'altro neppure, questo si può, ma solo superficialmente, si potrebbe portare una classe svantaggiata allo stesso livello di altre più fortunate semplicemente disponendo gli argomenti in una sequenza che faccia affrontare difficoltà crescenti ma sempre adeguate alle capacità di quel gruppo-classe. In questo senso, e solo in questo senso, mi sembra che la didattica modulare possa fornire una didattica simile ad un abito di sartoria cucito su misura per una determinata fisio-

nomia. A fronte di questa libertà nella creazione della sequenza degli argomenti affrontati, resta per me inteso che gli standard educativi devono avere valore nazionale, come vedremo meglio più avanti.

INSEGNAMENTO LINGUISTICO, ORGANIZZAZIONE MODULARE,
LIBRI DI TESTO

Il ragionamento che abbiamo fin qui svolto si muove comunque all'interno di un'organizzazione del curriculum che prevede una separazione fra studio della lingua, confinato al biennio, e studio nel triennio dei testi letterari, organizzati in circa 10 significativi punti di aggregazione (moduli). I vantaggi di una simile organizzazione sarebbero numerosi e di vasta portata, ma ci si potrebbe spingere oltre e proporsi dei traguardi ancora più ambiziosi.

In questo salto in avanti vorrei partire da un'osservazione che ho sentito più volte formulare, scambiando opinioni con colleghi, e cioè che i risultati nell'apprendimento delle lingue classiche sarebbero molto più confortanti se si potesse estendere lo studio grammaticale-linguistico nell'arco dei cinque anni. Vorrei far mio questo punto di vista e integrarlo con quello che mi sembra il suo logico complemento: i risultati nello studio delle culture e delle letterature antiche sarebbero molto più incoraggianti se si potesse estendere questo studio nell'arco di almeno quattro anni.

Sono convinto che sia possibile farlo. Esistono già alcuni strumenti didattici pronti a sostenerci in questa scelta. Ma per proseguire bisognerebbe riformare in profondità la programmazione e i libri di testo, non solo nella loro strutturazione interna (che risulta comunque sconvolta dalla scelta modulare), ma anche nella presentazione dei testi letterari e dei relativi corredi didattici.

Ora, quali sono i punti deboli dell'attuale insegnamento linguistico al biennio? pressappoco gli stessi che venivano evidenziati con sagge parole già nel 1909 dalla *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, un modello non solo di lucidità intellettuale applicata alla riforma della scuola, ma anche di chiarezza e concretezza linguistica:

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

Chi non accetti lo spirito di queste parole, provi a riflettere su una dolorosa immagine tanto frequente nelle aule scolastiche: studenti alle prese con brani di circa dieci righe che compulsano freneticamente il dizionario infilandolo con penne, matite, segnalibro, per tenere insieme le molte definizioni necessarie a cavare un po' di senso (ma sarebbe meglio dire sangue) da quelle enigmatiche frasi. Questo quadro non dimostra che lo studio linguistico ha assunto la singola parola come obiettivo principale?

E poi, non è forse vero che prima di approdare ai testi si cerca di esaurire lo studio dell'intero modello linguistico, anche se certe forme e certi costrutti verranno incontrati raramente (o addirittura mai) nel corso delle anemiche letture che si effettuano nel triennio?

Proviamo ad assumere un altro punto di vista. Concepiamo sin dalla prima lezione lo studio linguistico come finalizzato alla comprensione di un testo e proseguiamo in questo modo anche quando la nostra attività didattica sarà incentrata più sui valori letterari che su quelli linguistici. A compiere i primi passi ci viene incontro oggi il "Metodo natura", cioè quel metodo che, nato negli anni '40 nell'ambito dell'insegnamento per corrispondenza dell'inglese senza l'aiuto di strumenti audiovisivi,¹⁶ è stato ben presto trasferito all'insegnamento del latino ad opera del danese Hans Ørberg.¹⁷ La prima edizione di questo innovativo corso (pubblicato nel 1954 con un'introduzione di Louis Hjelmslev¹⁸) fu accolta con favore anche in Italia e indusse a scrivere lusinghiere e incoraggianti parole Giacomo Devoto e Scevola Mariotti, che si auguravano entrambi che questo metodo d'insegnamento fosse incoraggiato nella scuola.¹⁹ Con gli anni questo metodo è stato divulgato in diversi Paesi, e in anni più recenti anche in Italia sono stati pubblicati diversi corsi "Ørberg" sia di greco che di latino grazie alla meritoria opera di Luigi Miraglia e dell'Accademia Vivarium Novum di Montella (AV).²⁰

16. M. A. Jensen, *L'inglese secondo il metodo natura*, Amsterdam ecc. 1942. Ho ricavato queste informazioni da M. V. Truini, *La didattica della lettura nell'approccio ai testi latini*, «Docere» 1. 4, 2002, pp. 5-21, in part. p.11 e n. 26.

17. A scanso di equivoci vorrei ricordare che questo metodo non va confuso con il metodo globale, né con quei metodi di apprendimento delle lingue moderne che concedono pochissimo alla sistemazione grammaticale. Per questo preferisco indicarlo come metodo Ørberg o, come propone la Truini (vd. n. prec.), "metodo induttivo-contestuale". Non si dimentichi inoltre che lo scopo del metodo "Ørberg" non è quello di insegnare a scrivere o parlare nelle lingue antiche, anche se sono previste frequenti esercitazioni in queste attività, didatticamente assai utili. Infine, è lontanissima dall'intento degli autori di questa metodologia l'idea di proporre un latino aggiornato sul piano lessicale alla realtà odierna.

18. H. H. Ørberg, *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, Hauniae 1954.

19. Le prefazioni di G. Devoto e Sc. Mariotti, insieme a quelle di altri classicisti, si possono leggere in L. Miraglia, *Latine doceo. Guida per gli insegnanti*, Napoli, Galluccio, 1997, pp. 97-111, in part. 97-100.

20. M. Balme – G. Lawall – L. Miraglia – T. F. Borri, *Athenaze. Introduzione al Greco antico*, 1-11, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2002 (=1999), si tratta dell'adattamento e ampliamento italiano di M. Balme – G. Lawall, *Athenaze, an Introduction to Ancient Greek*, Oxford University Press 1991. L'Accademia Vivarium Novum promuove anche la diffusione dei corsi di la-

Le ragioni a favore di questo metodo sono state enunciate più volte, e non mette conto ripeterle in questa sede.²¹ Per quello che è in stretta connessione con il nostro discorso, vorrei richiamare gli indiscutibili vantaggi che i corsi secondo il “metodo natura” presentano per la riformulazione del curriculum letterario:

1) Lo studio grammaticale-linguistico è finalizzato da subito alla lettura di testi, ordinati secondo un livello crescente di difficoltà.

2) A partire dal primo anno, i testi di cui i singoli capitoli sono quasi esclusivamente composti cominciano a contenere citazioni da autori classici, che si ampliano progressivamente fino a sostituire i testi composti dagli autori del corso. Dunque, a partire dal secondo anno gli studenti avvicinano i classici, e in misura notevole. Un discorso letterario diventa possibile già a seguito di questi primi incontri.

3) Il “metodo natura” si propone come obiettivo non solo la competenza morfologica e sintattica, ma anche quella lessicale, la più sacrificata nell’insegnamento tradizionale. Al termine del secondo anno gli studenti possiedono (nel senso letterale del termine) circa quattromila vocaboli, cioè l’intero patrimonio del lessico a più alta ricorrenza.²²

4) La lettura dei capitoli di questi corsi di lingua costituisce una accurata introduzione negli aspetti più importanti della vita quotidiana dei greci e dei romani. Dunque lo studio linguistico coincide con la conoscenza della cultura degli antichi.

5) Gli studenti sono da subito orientati a comprendere autonomamente il testo e vengono abituati ad un’esperienza del testo ampia. Studenti così for-

tino di H. H. Ørberg, *Lingua latina per se illustrata. I. Familia Romana*, Grenaa, Domus Latina, 2001 (=1991); Id., *Lingua latina per se illustrata. II. Roma aeterna*, Grenaa, Domus Latina, 2002 (=1990).

21. Oltre alle prefazioni citate in n. 17, rimando all’articolo di M. V. Truini citato in n. 15 e a L. Miraglia, *Come (non) si insegna il latino*, «Micromega», maggio 1996, pp. 217-233, disponibile anche sul sito internet www.vivariumnovum.it.

22. I vocaboli che si incontrano nello svolgimento del corso sono quelli registrati dai lessici frequenziali, uno strumento che è rimasto inspiegabilmente estraneo a chi ha confezionato i corsi di lingue classiche tradizionali. Oggi, grazie a Francesco Piazzi sono facilmente accessibili al pubblico italiano due lessici frequenziali francesi: Georges Cauquil & Jean-Yves Guillaumin, *Lessico essenziale di Greco*, Ed. it. a cura di F. Piazzi, Bologna, Cappelli, 2000 (ed. or. Liège 1985). L’omologo latino è Georges Cauquil & Jean-Yves Guillaumin, *Lessico essenziale di Latino*, Ed. it. a cura di F. Piazzi, Bologna, Cappelli, 1998 (ed. or. Paris 1992). È forse utile riportare le parole della Presentazione dell’edizione italiana del Lessico greco, p. 3 “Una delle principali cause, forse la principale, degli insuccessi dell’insegnamento del greco (come pure del latino) dipende dal fatto che s’insegna molta grammatica, mentre non si fa quasi nulla riguardo al lessico ... Il vocabolario contiene lo studio lessicale delle 1600 parole che risultano più frequenti in un vasto corpus di autori greci del v e iv secolo a.C. (Andocide, Antifonte, Lisia, Demostene, Isocrate, Euripide, Senofonte). La conoscenza di queste parole consente effettivamente di riconoscere circa l’85% dei termini di qualsiasi testo greco del suddetto periodo”. Per interessanti osservazioni sull’importanza dell’apprendimento lessicale e su possibili organizzazioni di questa attività didattica vd. A. M. Giordano Rampioni, *Manuale per l’insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Bologna, Patron, 1999², pp. 89-97.

mati sono predisposti a concepire (e a leggere) l'opera letteraria nella sua integrità.

I vantaggi del "metodo natura" travalicano i confini del biennio e propongono anche un modello di come presentare i testi e corredarli di note. Infatti sono in corso di pubblicazione anche delle opere integrali di autori classici chiarite da essenziali note linguistiche, basate sul metodo Ørberg, in cui si guida lo studente a compiere un'operazione di confronto con quanto gli è già noto. Nei testi latini l'uso dell'italiano è bandito, come si può capire guardando lo *specimen* qui allegato, che è stato estratto dalla *Cena di Trimalcione*.²³ In ogni caso il ricorso alle lingue moderne è ridotto al minimo. A differenza dell'insegnamento linguistico-letterario tradizionale, le difficoltà presentate dal testo non sono risolte dall'insegnante in classe o dalle note a piè di pagina a casa, ma sia l'insegnante che il libro di testo 'si limitano' ad attivare le competenze linguistiche degli studenti, che saranno poi in grado di usare queste competenze anche in contesti letterari nuovi. Il contrario esatto di quanto accade oggi nell'esperienza di ogni esaminatore, sia scolastico che universitario: brutte sorprese attendono il docente che sottopone, anche a studenti capaci e diligenti, un facile esercizio di traduzione all'impronta su un testo ignoto.

Nei classici "Ørberg" viene finalmente ripristinata la giusta proporzione fra testo e note: non più poche righe annegate in un nastro ininterrotto di fittissime note, al punto che lo studente finisce per guardare il testo come in un teatro di ombre cinesi; non più note linguistiche, costruzioni e traduzioni 'di servizio' che costituiscono quasi sempre un incentivo alla pigrizia, visto che spianano tutte le difficoltà, cioè in sostanza tutte le peculiarità che rendono riconoscibile quel testo; infine: molto testo e le note essenziali per comprenderne il livello letterale, quello che consente di estrarre dal testo le informazioni principali e di impostare con sicurezza ogni successiva, più articolata, operazione esegetica. Naturalmente questo tipo di supporto didattico non è da solo sufficiente a mettere in risalto le implicazioni letterarie e storico-culturali di un brano. Ma per raggiungere questo scopo, l'insegnante non deve fare altro che sollecitare gli studenti con domande formulate ad arte su tutti i punti critici del testo in esame; oppure, in alternativa, queste domande le

23. Vd. Appendice 3. Uno dei pregi fondamentali di questo modo di presentare i testi è che le spiegazioni non incentivano la passività, in quanto danno per acquisito il patrimonio lessicale fondamentale (le 4000 parole più frequenti) assimilato negli anni precedenti. Finora Hans Ørberg ha curato il commento di Petronius, *Cena Trimalchionis*, Montella, Vivarium Novum, 2000; Plautus, *Amphitryo*, Grenaa, Domus Latina, 2000 (=1993); *Catilina, ex. C. Sallustii Crispi De coniuratione Catilinae libro et ex M. T. Ciceronis Orationes in Catilinam*, Montella, Vivarium Novum, 2000. Non resta che augurarsi che questo genere di commenti si estenda a molti altri autori e che si cominci a pubblicare anche autori greci. Per gli specializzandi *sis* (*sicst*) confezionare un'edizione commentata con apparati esegetici Ørberg (e altri apparati didattici) costituirebbe, a mio modo di vedere, un saggio molto qualificato delle proprie capacità didattiche applicate a un testo. Perché non proporre anche questo genere di lavori come prova conclusiva del biennio di Specializzazione?

può formulare l'autore del libro di testo in apposite schede di analisi collocate al termine di ogni sezione significativa. Con questa operazione, si badi bene, non si ricade nel vecchio schema, per cui l'insegnante spiega e gli studenti ripetono la spiegazione; la differenza fra i due metodi di fruizione del testo è molto più ampia di quanto non appaia a prima vista. Nella prospettiva in cui ci siamo collocati l'esegesi degli aspetti problematici del testo poggia su letture estese e condotte autonomamente e che dovrebbero aver suscitato negli studenti curiosità, dubbi, collegamenti con quanto hanno già letto. Man mano che il patrimonio di letture si arricchisce e si aggrega intorno ai punti di focalizzazione prescelti (i moduli), il ruolo dell'insegnante somiglierà sempre di più a quello di una levatrice delle intuizioni e dei pensieri confusi degli studenti, oppure soddisferà le domande pertinenti e acute e le osservazioni intelligenti che gli studenti sanno fare quando hanno letto tanto di un'opera o di un autore. Chiunque abbia insegnato con successo Letteratura italiana sa che se si leggono numerosi canti della *Divina commedia* uno dietro l'altro (per l'*Inferno* è particolarmente facile), bisognerà ad un determinato momento arginare gli studenti, che non smettono più di fare domande, di proporre osservazioni e, soprattutto, che non vorrebbero che si saltasse neanche un canto. Quanto è più mortificante, invece, l'esperienza di chi deve leggere un canto a settimana del Purgatorio o del Paradiso, con il rischio che per un motivo o per un altro quell'ora salti e che sia allora necessario riprendere l'esile filo del discorso dopo troppo tempo. I ricordi, le emozioni, le curiosità illanguidiscono e gli studenti si annoiano.

Vorrei ricordare che nella seconda metà dell'Ottocento la famosa Biblioteca Teubneriana di classici latini e greci pubblicava una serie di testi destinati alle scuole che si distingueva dalla serie scientifica solo per l'assenza dell'apparato critico. In sostanza veniva presentato un testo edito con criteri filologici, ma completamente nudo, privo di qualsiasi nota esplicativa, corredato solo di indici dei nomi e delle cose e lasciato alla lettura (ma sarebbe meglio dire al godimento) estesa degli studenti. Il liceo prussiano metteva senza timori reverenziali i ragazzi di fronte ai testi. I problemi esegetici nati dalla lettura (e non evidenziati a priori dall'insegnante) potevano essere risolti insieme in classe oppure individualmente, facendo ricorso a compatte (e ancora oggi valide) enciclopedie del mondo antico concepite appositamente per la scuola.²⁴

Senza voler riportare anacronisticamente la scuola italiana ai tempi del Liceo prussiano, credo fermamente che libri scolastici in cui il massimo dello spazio sia concesso al testo, e non agli apparati esplicativi, sarebbero gli stru-

24. La più famosa opera di questo genere è Fr. Lübker, *Reallexikon des klassischen Altertums*, Berlin-Leipzig, Teubner, 1914⁸, di cui è stata pubblicata in anni recenti una edizione italiana: Federico Lübker, *Lessico ragionato dell'antichità classica*, trad. it. di C.A. Murero, con una Premessa di Sc. Mariotti, Bologna, Zanichelli, 1989.

menti più adatti per creare quella affascinante comunità di lettori a cui dovrebbe assomigliare una classe di studenti.²⁵

Mi sembra ora giunto il momento di dare uno sguardo più ravvicinato ai libri di testo di una letteratura modulare. Ogni insegnante dovrebbe poter scegliere all'interno di una ampia rosa di volumi di agili dimensioni (e di peso leggero) dedicati a singoli autori, o a singole opere, o a singoli generi, o a singoli temi, siano essi di carattere letterario, siano essi di carattere antropologico, storico-culturale, politico. Ogni volumetto dovrebbe contenere in misura preponderante (75-80%) testi, con note stringatissime e, se di carattere linguistico, impostate secondo il metodo Ørberg. Se il testo presenta un fenomeno linguistico nuovo per gli studenti, si deve prevedere una scheda di carattere grammaticale-sintattico, sufficiente a far orientare gli studenti su quel testo e, in prospettiva, su altri testi che presentino analoghe difficoltà. Al termine di ogni ampia sezione di testi, delle schede di analisi dovrebbero fornire le coordinate necessarie per una comprensione del testo più approfondita, cioè tutte le notizie di contestualizzazione del brano, dell'opera, dell'autore, del periodo, del genere letterario che si ritengono indispensabili per una corretta interpretazione di quel particolare testo o sezione di testi. Brevi introduzioni dovrebbero raccordare i diversi blocchi di testo intorno al tema su cui si impernia il modulo. Ai singoli autori coinvolti nel modulo potrebbero essere dedicate delle schede bio-bibliografiche con i dati essenziali sulla vita e le opere di un autore (senza interpretazioni o giudizi sull'opera). Naturalmente i testi potrebbero essere presentati sia in originale con note Ørberg, sia in originale con note e traduzione integrale a fronte, sia in sola traduzione italiana. Pur essendo io fautore della più ampia lettura di testi in originale, credo che la lettura di testi in traduzione si renda indispensabile per accrescere rapidamente il patrimonio di letture degli studenti, e per poter graduare le difficoltà linguistiche dei testi affrontati. Se all'interno di un modulo per il terzo anno non si può fare a meno di leggere un testo troppo difficile per le competenze linguistiche degli studenti, si può presentarlo in sola traduzione, senza sacrificare l'organicità del percorso che si sta svolgendo. Una volta adottato in modo sistematico all'interno di un corso di letteratura pensato organicamente, questo semplice accorgimento trasformerebbe, insieme con le note linguistiche e le schede di carattere grammaticale e sintattico, il corso di sola letteratura in un corso che prevede anche uno studio linguistico condotto sui testi letterari, ordinati in base al loro grado di difficoltà e alla loro coerenza intorno a un tema rilevante. In questa prospettiva gli autori o i testi più difficili verrebbero letti durante l'ultimo anno, quando le competenze linguistiche e letterarie degli studenti dovrebbero

25. Il termine "comunità di lettori" l'ho impiegato a partire da Stanley Fish, *C'è un testo in questa classe?*, tr. it. Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. Cambridge 1980), che ha definito la classe una "comunità interpretante". Sui diversi tipi di comunità di lettori possibili fra le aule scolastiche vd. R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 402-408.

raggiungere l'apice. Uso il condizionale per un'affermazione che sembra persino banale tanto il suo contenuto è evidente, perché la realtà odierna è di segno opposto. Gli studenti raggiungono il vertice di competenze linguistiche al termine del biennio o nel primo quadrimestre del triennio (spesso un prolungamento dello studio linguistico dei primi due anni), per poi perdere progressivamente queste competenze. Ho avuto modo di verificare questa situazione di fatto in più di un'occasione, dando da tradurre uno stesso brano a studenti della fine del biennio e a studenti che stavano per affrontare l'esame di Stato: ebbene gli studenti più giovani sapevano tradurre meglio. Questo risultato (facile da verificare per ogni insegnante) dimostra che la fruizione dei testi letterari durante il triennio non incrementa le conoscenze linguistiche, nonostante molte ore vengano dedicate ad esercitazioni con questo scopo esclusivo. La progressiva difficoltà linguistica dei testi che si propongono alla lettura non è mai stato considerato un criterio di ordinamento degli argomenti da affrontare né per la lettura degli autori, né per lo studio della letteratura, che è sempre stato imbrigliato nell'unica sequenza lineare dettata dallo scorrere dell'asse del tempo. Un'organizzazione modulare della didattica con le caratteristiche che abbiamo sopra delineate, invece, consente la progressività perché rimanda l'incontro con gli autori più difficili ad una fase in cui la preparazione sia all'altezza del compito, limitandosi a proporre i testi in sola traduzione, quando le condizioni della classe impongano questa scelta. È chiaro che in classi in cui, per vari motivi, il livello di preparazione sia al di sotto dello standard previsto, si può insistere sui moduli progettati per le prime classi, anche se si è più avanti nel curriculum. Niente infatti incoraggia di più una classe un po' sfortunata che riuscire in un compito scolastico: la gratificazione che ne deriva è una motivazione tale che si può ragionevolmente credere che quella classe potrà, nei segmenti terminali del curriculum, raggiungere lo stesso grado di preparazione di altre classi più regolari. Viceversa, la frustrazione che deriva dal vedersi inadeguati a compiti superiori alle proprie capacità è il più grande incentivo a chiudere definitivamente il canale della comunicazione didattica e, in futuro, a cambiare indirizzo liceale.

LE PROVE DI VERIFICA

Al termine di ogni sezione significativa del Modulo, cioè al termine di ogni Unità didattica e dell'intero Modulo, si dovrà collocare una prova di verifica oggettiva, che consenta di accertare che la classe (o almeno una larga maggioranza degli studenti) abbia raggiunto gli obiettivi fissati quando si è progettato o adottato un modulo.

La scelta della tipologia di verifica costituisce una parte integrante delle attività didattiche, che possono essere profondamente influenzate dalle scelte operate dall'insegnante in questo campo. Nella scuola di oggi è pratica universale quella di dare ampio spazio (una volta spazio esclusivo) alle interro-

gazioni orali, una tipologia verso cui nutro una sincera diffidenza (ma dovrei dire ostilità) per una serie di ragioni:

1) Per essere seria un verifica orale di questo tipo deve essere lunga, diciamo venti-trenta minuti. In una classe di venticinque alunni questo significa dedicare almeno dieci ore ad ogni giro di interrogazioni. Quante prove si ritengono necessarie perché la verifica raggiunga la necessaria attendibilità? Poniamo due interrogazioni lunghe a quadrimestre: il tempo dedicato alle interrogazioni è di circa quaranta ore all'anno da sottrarre ad altre attività. Se poi aggiungiamo, per ogni quadrimestre, una prova di altra tipologia, a cui dedicheremo due ore per l'esecuzione e altrettante per la revisione, arriviamo a quarantotto ore, cioè un tempo che renderebbe pressoché impossibile qualsiasi altro lavoro. Ecco allora spuntare le interrogazioni brevi o, peggio ancora, le interrogazioni fuori della classe, un costume duro a morire che trasforma quello che può essere considerato un momento di riflessione, e anche di approfondimento, in una prestazione fine a se stessa, condotta perdipiù in una specie di confessionale, in condizioni di spazio ed emotive sfavorevolissime per una serena comunicazione.

2) L'interrogazione orale breve è un ottimo misuratore della prontezza di spirito, una capacità importante e assai utile nella vita, ma un po' distante dall'oggetto che questa prova vuole verificare: il livello di preparazione. I risultati dell'interrogazione di uno studente svelto e sicuro, ma poco studioso, sarebbero molto diversi se lo sottoponessimo prima ad una interrogazione breve e poi ad una interrogazione lunga. Le condizioni emotive in cui si svolge il colloquio orale non sono, d'altra parte, le più adatte per far emergere il grado di preparazione e la personalità degli studenti più timidi e impacciati.

3) La caratteristica fondamentale di una verifica dovrebbe essere la sua attendibilità, che dipende in primo luogo dall'uguaglianza delle condizioni in cui si svolge e dalla stabilità dei risultati: una prova per essere attendibile non deve solo sottoporre tutti gli studenti esaminati alla medesima prova, ma deve garantire che se la prova venisse ripetuta un numero indeterminato di volte, i risultati non varierebbero.²⁶ Cosa penserebbero gli studenti se durante il compito in classe distribuissimo, del tutto casualmente, testi di diversa lunghezza e difficoltà, assegnando altrettanto casualmente tempi diversi per la traduzione? eppure è esattamente quello che avviene durante l'interrogazione orale, quando nessun parametro può essere costante: il tempo di svolgimento, il numero e la difficoltà delle domande, la situazione ambientale, che può essere disturbata sia da fattori interni sia da interventi

26. Questi principi fondamentali sono stati enunciati con chiarezza da B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1991 (=1976), pp. 17-19, 31-32; per un aggiornamento in questo campo vd. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 1993, in part. sui limiti delle prove tradizionali di valutazione pp. 39-46; sui principi che dovrebbero ispirare delle prove oggettive di verifica pp. 49-62.

esterni: due studenti che chiaccherano, un bidello che porta una circolare, un collega che viene a chiedere un'informazione, uno studente che deve restituire un libro. Neppure costanti possono essere i parametri legati all'esaminatore: per quanto un docente possa essere professionale, è impossibile che mantenga in ogni colloquio lo stesso livello di concentrazione, la stessa chiarezza nel formulare le domande, lo stesso grado di attenzione ai diversi elementi che vengono sottoposti a verifica: proprietà di linguaggio, competenza linguistica e letteraria, conoscenze, capacità di rielaborare ecc. Ne risulta una prova che, se proprio non vogliamo deciderci ad abbandonarla, deve essere reiterata spesso per garantire la stabilità dei risultati, con un impatto disastroso sul tempo a nostra disposizione.

Meglio allora le prove oggettive o quelle semistrutturate, cioè i test a scelta multipla, a risposta singola, a risposta sintetica (con un numero prefissato di righe), i riassunti; tipologie che garantiscono uguaglianza di condizioni (se entra un bidello, disturba tutti allo stesso modo), rapidità di esecuzione e revisione, sistematicità (tutti gli studenti sono chiamati a rispondere su tutti gli argomenti importanti trattati nell'unità didattica o nel modulo); chiarezza dei criteri di correzione (evidente per i test, ma chiara anche quando si richieda una risposta in più righe, dato che in sede di revisione si forniranno le parole chiave dei concetti che quella risposta prevedeva); chiarezza dei criteri di calcolo del punteggio. Per evitare che durante le prove oggettive gli studenti si passino le risposte giuste, basta variare nelle diverse batterie di test l'ordine delle domande e per i singoli quesiti l'ordine delle risposte. In questo modo il compito sarà diverso e contemporaneamente uguale per tutti.

So che molti docenti considerano queste prove troppo schematiche e superficiali per delle esigenze autenticamente culturali, rispetto alle superiori abilità richieste dalla composizione di un tema o dalla confezione di un corretto discorso durante un'interrogazione orale. Rispondo a questi docenti che la complessità di una prova non dipende dalla tipologia ma dalla complessità e strutturazione dei quesiti. Esistono tracce di temi ai limiti della demenza e batterie di test di difficoltà impossibile. Fra le tipologie di test che preferisco c'è quella legata alla comprensione di un testo,²⁷ sia esso di carattere letterario, sia esso un saggio critico: l'importante è che sia in stretta attinenza con il contenuto dell'unità didattica. Non credo che sia così facile per gli studenti rispondere a numerose domande su un lungo testo in latino o in greco che gli studenti devono aver compreso (non tradotto) senza l'ausilio del dizionario e con il solo aiuto di poche note da noi stessi fornite. Non credo neppure che sia un compito semplice riassumere in greco o in latino (esercizi previsti da chi segue il metodo Ørberg) il contenuto di un brano ignoto o rispondere in latino e in greco a domande su quel brano formulate

27. Su questa tipologia di verifica vd. Domenici, *op. cit.*, pp. 85-93.

nella stessa lingua. Non è neppure facile rispondere a domande precise su un saggio critico scritto in italiano, che preveda le conoscenze acquisite durante l'unità didattica.

Ricordo inoltre che la scelta di queste tipologie di prova comporta un notevole aggravio del carico di lavoro dell'insegnante (e anche solo per questo andrebbero prese sul serio): innanzitutto le molte ore liberate da questo tipo di verifica devono essere riempite di contenuti, cioè di lavoro in classe; in secondo luogo la confezione di un solo test richiede parecchie ore di lavoro (nella mia personale esperienza un pomeriggio intero), perché oltre a scegliere i testi e gli argomenti adatti, bisogna esprimersi nei quesiti con il massimo della chiarezza. Chiunque abbia sottoposto un proprio test a una classe sa che durante la prova alcune delle formulazioni che ci sembravano cristalline, tali non sono risultate affatto. In questo campo è necessaria molta esperienza per arrivare ad un dominio pieno di questa tecnica di verifica.

Qualcuno, sensatamente, potrebbe obiettare che rinunciare alle interrogazioni orali significa togliere agli studenti un'opportunità di comunicazione orale. Benché sensata una tale obiezione non mi troverebbe d'accordo. Premesso infatti che il contesto di un'interrogazione orale non è il più adatto per sviluppare le capacità di comunicazione, credo che la didattica qui sostenuta, fondata sullo studio dei testi, dia agli studenti continue possibilità di intervento e dibattito. Ogni analisi del testo, se condotta con metodo socratico, può diventare occasione di ordinata discussione, in cui si può confrontare e valutare il peso delle diverse osservazioni fatte dagli studenti. Sarà naturalmente compito (difficile) dell'insegnante creare le condizioni di serenità per cui tutti si sentano in grado di far valere la propria opinione e anche i ragazzi più timidi e introversi si sentano chiamati a dare il loro contributo. Così come sarà suo dovere evidenziare e far comprendere a tutti dove gli argomenti di uno studente sono deboli o convincenti, dove la formulazione è adeguata e dove invece generica o scorretta. Come si vede nessun metodo didattico, anche quello che si proponga il massimo dell'oggettività, può fare a meno di porre al centro delle attività didattiche le capacità umane e intellettuali del docente.

LE INDICAZIONI DEL LEGISLATORE CHE NON C'È.

GLI STANDARD NAZIONALI

A questo punto bisogna aggiungere un ultimo tassello a completare il quadro, un ultimo ordine di riflessioni per scongiurare un pericolo insito nel tipo di programmazione qui sostenuto. Una volta abolito l'enciclopedismo e venuto meno il supporto dell'asse del tempo come fattore di organizzazione del lavoro, come evitare che la legittima autonomia del docente si trasformi in arbitrio e che le scelte di insegnanti poco scrupolosi cadano su argomenti poco formativi? come salvaguardare l'uniformità e la validità nazionale del curriculum?

Questa seconda esigenza è per me, e per moltissimi altri docenti, fondamentale, anche se purtroppo negli ultimi anni, diversi governi, in diverse ondate, insistendo sull'importanza dei fattori locali nella creazione del curriculum, hanno accelerato sulla strada che porta all'abolizione del valore legale del titolo di studio e quindi alla distruzione di qualunque idea di curriculum nazionale. Vale forse la pena di ricordare che il principio, giusto in sé, di ancorare le attività didattiche alla realtà socio-culturale del territorio, ha autorizzato talora iniziative grottesche come la proposta di studiare la *Divina commedia* in traduzioni dialettali o di dedicare parti del corso di Storia a personaggi locali di secondarissima importanza, perdipiù in un periodo storico in cui bisognerebbe ampliare gli orizzonti mentali dei giovani verso una dimensione sovranazionale, invece che incentivare quel localismo campanilistico da cui la cultura italiana (in senso etnografico) è già sufficientemente afflitta. L'abolizione del valore legale del titolo, poi, in un contesto sociale come quello italiano, avrebbe un effetto opposto a quello atteso: invece di creare una sana competizione fra istituti scolastici in vista di migliori prospettive di studio e lavoro, autorizzerebbe l'incremento di pratiche clientelari, sia nel mondo dell'istruzione che in quello del lavoro. Se questa sciagurata ipotesi dovesse diventare realtà, non avrebbe più senso la preoccupazione per l'universalità del curriculum. Se invece il bisogno di fissare precisi standard validi su tutto il territorio nazionale suscitasse l'attenzione di chi poi su questa materia dovrà legiferare, potremmo suggerire tre misure che sarebbero sufficienti a risolvere il problema sorto all'inizio di questo paragrafo:

1) Riformulare la composizione della commissione degli esami di Stato in modo che il numero dei docenti esterni costituisca la maggioranza numerica all'interno della commissione. L'aver abolito la presenza di commissari esterni è stato un ulteriore, decisivo, contributo all'abbassamento del livello della Scuola italiana, sia pubblica che privata (mi perdonino gli esperti di legislazione, ma non accetterò mai di usare il termine pubblica per una scuola a cui si accede in base a discriminazioni di ordine confessionale, economico, sociale). Viceversa, sapere che il proprio lavoro sarà poi oggetto di verifica da parte di colleghi mai conosciuti, rappresenta una motivazione ulteriore (oltre alla propria coscienza professionale) per adeguarsi agli standard nazionali.

2) Esplicitare degli standard didattici di carattere esclusivamente quantitativo. Dal momento che abbiamo deciso di assumere la lettura diretta come momento fondamentale della nostra didattica, un'indicazione puramente quantitativa assume in questo caso un immediato valore qualitativo: non si può dire di conoscere una letteratura se non si è letto molto. Il Legislatore dovrà quindi stabilire quante opere intere, quanti versi e quante pagine di prosa (basta rifarsi alle pagine delle edizioni di Teubner o degli Oxford Classical Texts per un computo sufficientemente attendibile) devono essere letti

nell'arco degli anni di scuola. Non ci si scandalizzi: indicazioni numeriche precise erano contenute già nei programmi del Liceo di Giovanni Gentile.

Senza entrare in eccessivi dettagli, credo che si possa ragionevolmente immaginare che ogni Modulo da noi scelto o progettato dovrebbe prevedere letture in originale per la lunghezza di un libro di poesia (diciamo 800 versi) o di un'opera di prosa di medie dimensioni (il *Fedro* o il *Simposio* di Platone; un dialogo di Luciano; un'orazione di Isocrate o Lisia ecc.). Se si aggiungono le letture di testi in traduzione (che ci si augura siano cospicue), nel curriculum che stiamo delineando ognuna delle due letterature sarebbe studiata sulla base di un campione di testi che equivale a dieci opere o libri di opere. Esattamente quanto si richiedeva ai candidati per il concorso a cattedre.

3) L'esame di Stato dovrebbe prevedere, più che una prova di traduzione su un testo breve, una prova di comprensione su un testo molto lungo (non meno di tre pagine standard per la prosa, sessanta-ottanta versi per la poesia), da svolgere in un tempo molto più breve dell'attuale (due ore) e senza l'ausilio del dizionario (alcune note potrebbero fornire gli aiuti che si rendono necessari). Tale prova dovrebbe consistere nel rispondere ad una serie di domande sul brano in questione volte ad accertare diversi livelli di comprensione. Inoltre in sede di prova orale dovrebbe essere comunque prevista la traduzione all'impronta di una pagina intera di prosa, all'interno di una rosa di autori definita, senza l'ausilio del vocabolario.

Queste due prove, oltre a fornire una verifica incrociata delle competenze linguistiche degli esaminati, metterebbe al riparo le commissioni dalla possibilità che gli studenti scarichino con il telefono cellulare la traduzione della versione dal web. Dobbiamo confessarlo apertamente: oggi il livello di sofisticazione degli strumenti a disposizione degli studenti per aggirare la sorveglianza agli esami di Stato è tale da rendere questo compito impossibile. Diverso è il discorso quando bisogna lavorare su un testo lungo per un tempo breve. La possibilità di barare è limitata all'interno della classe (per due ore gli studenti possono non essere autorizzati a uscire), con una maggiore facilità di controllo da parte dei docenti.

Come si vede il progetto che ho sostenuto in queste pagine rappresenta una sfida al rialzo, che a qualcuno potrà sembrare irrealistica. Credo che sarebbe facile verificare le possibilità che questa metodologia didattica offre, dal momento che ho indicato dei parametri quantitativi oggettivi. Sono convinto che la validità di un metodo didattico si possa misurare solo se a parità di sforzi si ottengono risultati migliori, quindi, avendo lasciato invariato il numero complessivo di ore dedicate in classe alle letterature antiche e avendo anzi ridotto il numero di ore di lavoro a casa (ma dovrei dire che ho preso atto di una riduzione che è nella realtà dei fatti), se nel corso di alcuni anni di applicazione i risultati fossero quelli indicati, o di pochissimo diversi, avremmo la prova sperimentale della efficacia della strada che si è qui proposto di seguire. Per cominciare questa sperimentazione è necessaria solo l'autonomia intellettuale e la lungimiranza di alcuni Dirigenti scolastici e Collegi

dei docenti, che autorizzino l'attuazione di questo progetto in alcune sezioni pilota. Sulla possibilità che le esigenze qui espresse, o altre analoghe che emergano dal mondo reale della scuola, possano trovare un orecchio sensibile nel Legislatore non sembra lecito, allo stato attuale, nutrire speranze.

UN DECALOGO DIDATTICO (DI UNDICI PRECETTI)

Al termine di queste riflessioni proviamo a riassumere i punti fondamentali del nostro discorso nella forma di principi in base ai quali dovrebbe essere riformulato il curriculum letterario:

- 1) Concepire lo studio della lingua in funzione della lettura dei testi.
- 2) Distribuire lo studio della lingua sull'arco dei cinque anni.
- 3) Distribuire le letture dei testi sull'arco di almeno quattro anni in base ad un ordine crescente di difficoltà.
- 4) Leggere direttamente i testi e leggere tanto.
- 5) Rinunciare a trattazioni storico-letterarie separate dalla realtà dei testi.
- 6) Abolire la separazione nell'orario settimanale fra Storia della letteratura, autori, versione in italiano.
- 7) Rinunciare all'enciclopedismo.
- 8) Aggregare le letture intorno ad alcuni punti focali, ovvero organizzare modularmente la didattica.
- 9) Diventare protagonista della programmazione.
- 10) Adottare strumenti di verifica efficaci e in grado di far guadagnare tempo per la didattica.
- 11) Adottare o scrivere dei libri di testo adeguati al tipo di didattica che si intende seguire.

Università degli Studi di Napoli - L'Orientale

APPENDICE 1

DATI STATISTICI SUL NUMERO DEGLI ALUNNI, DELLE CLASSI E DEI FREQUENTANTI IL PRIMO ANNO DI CORSO DEL LICEO CLASSICO (DATI NAZIONALI).

Fonti: ISTAT, *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, AA.SS. 1989/1990-1998/1999, Annuario n. 1(1992) – 10 (2002).

MIUR, EDS – Servizio di consulenza all'Attività Programmatoria, *La scuola statale: sintesi dei dati*, AA. SS. 1999/2000-2003/2004.

	Alunni	Classi	Frequentanti I anno
a.s. 1989-90	226.546	10.136	53.455
a.s. 1990-91	228.739	10.268	51.981
a.s. 1991-92	232.882	10.526	53.359
a.s. 1992-93	234.548	10.632	54.009
a.s. 1993-94	235.503	10.623	52.836
a.s. 1994-95	237.636	10.623	52.968
a.s. 1995-96	239.073	10.654	53.304
a.s. 1996-97	240.565	10.792	53.451
a.s. 1997-98	238.870	10.766	48.432
a.s. 1998-99	248.572	11.249	52.561
a.s. 1999-00	226.458	10.068	48.230
a.s. 2000-01	223.199	9.991	46.935
a.s. 2001-02	221.982	10.006	49.127
a.s. 2002-03	226.703	10.221	55.006
a.s. 2003-04	239.984	10.504	57.702

Note. L'interpretazione di questi dati non è semplice. L'impressione che si può ricavare da un'analisi del dato numerico puro e semplice è di una sostanziale tenuta del Liceo Classico, ma questa impressione dovrebbe essere autorizzata da chi si occupa professionalmente di analisi statistiche. Intanto il dato numerico andrebbe messo in relazione con i numeri riguardanti l'andamento demografico e la popolazione studentesca in generale; poi bisognerebbe analizzare la ripartizione geografica (l'impressione è che il Liceo Classico tenga maggiormente in aree economico-sociali meno dinamiche); infine bisognerebbe scorporare, dai dati sulle classi e gli studenti del Liceo Classico, quelli che riguardano gli indirizzi sperimentali e soprattutto il Liceo Linguistico. Nonostante molti Ginnasi-Licei continuino a mantenere questa denominazione, infatti, sarebbe più appropriato si definissero Liceo Classico-Liceo Linguistico, dato che in taluni Istituti le sezioni della sperimentazione linguistica sono pari, quando non superiori, al numero delle sezioni tradizionali. Tuttavia, in mancanza di dati ufficiali sui Licei della sperimentazione Brocca (che non ho saputo reperire e di cui sarei grato a chiunque me li volesse segnalare) si possono soltanto fare delle considerazioni

sulla base della progressiva scomparsa dei Licei Linguistici privati, a partire dall'anno scolastico 1993-1994, anno in cui è iniziata la sperimentazione linguistica nei Licei Statali. Ebbene nell'a.s. 1989-90 (il primo del nostro periodo di riferimento) gli studenti dei Licei Linguistici (privati) erano 46.909, di cui 9.330 iscritti al primo anno; un numero che è costantemente diminuito e che nell'a.s. 1993-94 era di 35.812, con 5.225 iscritti al primo anno. Se anche ipotizziamo che tutti questi studenti negli anni successivi si siano iscritti al Liceo Classico per conseguire il diploma linguistico, i dati non sembrano evidenziare comunque una crisi del Liceo Classico. Più preoccupante sembrerebbe la situazione ragionando sulla base di quanto successo nell'ultimo concorso a cattedre che si è svolto nella regione Lazio dopo un intervallo decennale: a fronte di centinaia di cattedre disponibili per la classe di Italiano e Latino nei Licei, solo pochissime decine (e in sedi disagiate) erano le cattedre di Latino e Greco. Ma su questo argomento sarebbe urgente, lo ripeto, che si impegnassero studiosi che hanno la competenza necessaria per trattare le statistiche, così come mi sembrerebbe urgente che il Ministero o le singole Università avviassero delle indagini sulle preferenze accordate ai diversi Corsi di laurea nelle Facoltà umanistiche, per verificare, sulla base di dati univoci, quella che, a tutt'oggi, è solo una fondata intuizione.

APPENDICE 2.

DIDATTICA MODULARE: ISTRUZIONI PER L'USO

1. CHE COS'È LA DIDATTICA MODULARE (SECONDO DOMENICI).

L'organizzazione modulare consiste, fondamentalmente, nel tentativo di adeguare la didattica ai ritmi e agli stili di apprendimento degli allievi (teoricamente dei singoli allievi, più realisticamente degli allievi suddivisi per fasce di livello), per portarli a padroneggiare, in termini di conoscenze, competenze e capacità, sezioni del percorso formativo (curriculum) altamente omogenee (riguardo ai contenuti, al tipo di esperienza cognitiva e relazionale prevista) e tali da modificare in modo significativo le mappe cognitive degli studenti. Il sapere acquisito nel processo di apprendimento deve avere queste caratteristiche fondamentali:

- a) essere *significativo*, cioè capace di coinvolgere ogni alunno sia sul piano cognitivo che su quello affettivo;
- b) essere *molare*, cioè capace di promuovere reticoli di conoscenze e non saperi molecolari;
- c) essere *stabile*, cioè capace di diventare parte integrante del patrimonio culturale di ognuno;
- d) essere *capitalizzabile*, ovvero utilizzabile per l'acquisizione, anche autonoma, di nuovi saperi, oppure direttamente spendibile al di fuori del processo di formazione.

2. COME SI COSTRUISCE UN MODULO.

Un gruppo di docenti di una stessa materia o di materie affini si riuniscono per determinare l'estensione approssimativa del curriculum, in base agli obiettivi finali del corso di studi e in base alle conoscenze che si ritiene gli studenti possedano in rapporto al livello scolastico. Quindi si suddivide il curriculum in tante parti quanti sono gli anni scolastici, tenendo nella massima considerazione soprattutto le unità tematiche e/o concettuali. All'interno di un anno scolastico si individuano i moduli che si intende realizzare, e di ciascuno di essi si indica:

- il **TITOLO**. È quanto mai utile connettere al titolo un **SOMMARIO** che descriva brevemente il **CONTENUTO** del modulo, gli ambiti disciplinari coinvolti, il numero di unità didattiche previste. Oltre al sommario, che preferibilmente verrà esposto in forma schematica, è necessario chiarire brevemente le **MOTIVAZIONI** che hanno guidato alla scelta di un modulo e il tipo di relazione che il modulo ha con le parti contigue del curriculum;

- i **DESTINATARI** del modulo;
- **FINALITÀ**, gli **OBIETTIVI** cognitivi generali e le **COMPETENZE CERTIFICABILI** in uscita;
- la **DURATA** in ore di lezione (si consiglia un periodo di non più di due o tre mesi);

- il MATERIALE di studio, gli STRUMENTI, le RISORSE necessarie;
- i METODI didattici;
- gli SPAZI necessari alla realizzazione del modulo;
- i PREREQUISITI richiesti agli allievi, cioè lo stato di conoscenze necessario per accedere al modulo;
- il tipo di STIMOLO iniziale che si ritiene capace di coinvolgere sia affettivamente che cognitivamente gli studenti per accrescerne la motivazione;
 - la prova oggettiva di VERIFICA DEI PREREQUISITI;
 - le attività funzionali al CONSOLIDAMENTO o al RECUPERO dei prerequisiti non posseduti;
 - le UNITÀ DIDATTICHE, cioè le unità costitutive del modulo dotate di completezza e omogeneità;
 - le prove di verifica oggetto di VALUTAZIONE FORMATIVA al termine di ogni unità didattica, finalizzate all'esame in itinere del processo di insegnamento/ apprendimento e alla predisposizione di eventuali aggiustamenti;
 - i PERCORSI di consolidamento e RECUPERO dei saperi oggetto di valutazione formativa;
 - le prove di verifica oggetto di VALUTAZIONE SOMMATIVA al termine del modulo, che debbono consentire la certificazione del credito e quindi la possibilità di accedere al modulo successivo o comunque ad un modulo che si ponga, anche a distanza cronologica, in sequenza concettuale con quello oggetto di valutazione sommativa.

3. L'UNITÀ DIDATTICA.

È l'elemento costitutivo del modulo, così come il modulo è l'elemento costitutivo del curriculum. Si distingue per un livello di omogeneità interna ancora più elevato di quello del modulo ed ha come limite la trattazione esaustiva di una sezione nevralgica dei contenuti di un modulo, dotati di unitarietà e autonomia. Sebbene l'U.D. sia pienamente indipendente, tuttavia essa si colloca in una sequenza organica di contenuti di insegnamento/ apprendimento. In relazione ad ogni U.D. si dovranno esplicitare:

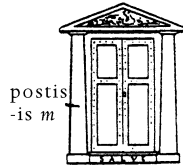
- il titolo;
- gli obiettivi cognitivi;
- il nodo disciplinare coinvolto;
- i prerequisiti (eventuali) per accedere all'U.D.;
- le verifiche ed il recupero dei prerequisiti;
- i materiali, gli spazi e i tempi necessari;
- i contenuti;
- le prove di verifica formativa;
- gli interventi di consolidamento e recupero.

Al termine di ogni Unità didattica si deve verificare che siano stati raggiunti gli obiettivi cognitivi indicati, che costituiscono i prerequisiti dell'Unità didattica successiva. Se la prova di verifica dovesse avere un esito negativo, in quanto troppi studenti dimostrano un livello insufficiente di preparazione, si

deve prevedere un intervento con una strategia didattica diversa, che si pensa possa avere maggiore successo. Solo dopo un accertamento del reale possesso di questi contenuti si può accedere al segmento successivo del percorso didattico.

APPENDICE 3.

CENA TRIMALCHIONIS EX PETRONII SATYRICON LIBRIS,
AD USUM DISCIPULORUM EDIDIT HANS H. ØRBERG, MONTELLAE,
ANNO MM

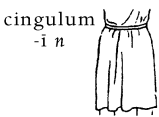


postis
-is m

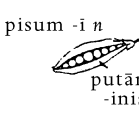
[Dē domō Trimalchiōnis]

Sequimur nōs, admirātiōne iam saturī, et cum Agamemnone ad iānuam pervenīmus, in cuius poste libellus erat cum hāc īnscriptiōne fixus: *Quisquis servus sine dominicō iussū forās exierit accipiet plāgās centum*

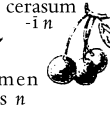
satur -ra -rum=quī satis habet (cibī)
libellus: charta
dominicus -a -um < dominus
iussus -ūs m < iubēre
plāga -ae f; pl=verbera



cingulum
-i n



pisum -i n



cerasum
-i n



lanx
lancis f



cavea
-ae f



pica
-ae f

In aditū autem ipsō stābat ōstiārius prasinātus, cerasinō succinctus cingulō, atque in lance argenteā pisum pūrgābat. Super līmen autem cavea pendēbat aurea, in quā pīca varia intrantēs salūtābat.

Cēterum ego, dum omnia stupeō, paene resupīnātus crūra mea frēgī: Ad sinistram enim intrantibus, nōn longē ab ōstiārī cellā, canis ingēns catēnā vīctus in pariete erat pictus, superque quadrātā litterā sc̄riptum: CAVE CANEM! Et collēgae quidem meī rīsērunt; ego autem, collēctō sp̄iritū, nōn dēstitī tōtum parietem persequī. Erat autem vēnālicium cum titulīs pictum, et ipse Trimalchiō capillātus cādūceum tenēbat Minervāque dūcente Rōmam intrābat.

aditus -ūs m (< ad -īre) ↔ exitus
prasinātus -a -um=prasinā veste
indūtus
cerasinus -a -um < cerasum
succingere=cingere
pisum (: pisa) pūrgāre: ē putāmine
dēmere
varius: variōs colōribus
re-supīnāre=recumbentem fa-
cere, ad terram iacere
cella -ae f=locus in domō intrā
quattuor parietēs
paries -etis m=mūrus quī domum
dīvidit
littera quadrāta: A B C D E...
collēgae: sociī, amīcī
rīdēre rīsisse
sp̄iritus -ūs m < sp̄irāre
persequī oculīs: spectāre
vēnālicium -ī n=locus in forō ubi
servī vēneunt

cādūceum:
virga Mercurī



Fortūna
deacornū cōpiaē
(abundāns)

Parcae - ārum f pl

aedīcula

armārium
-ī npyxīs
-idis f

et Odysseān” inquit “ac Laenātis gladiātōrium mūnus”... <*>

Nōs iam ad triclinium pervenerāmus, in cuius parte primā prōcūrātor ratiōnēs accipiēbat. Et quod praecipuē mirātus sum: in postibus tricliniī fascēs erant cum secūribus fixī, quōrum imam partem quasi embolum nāvis aēneum finiēbat, in quō erat scriptum:

C. POMPEIO TRIMALCHIONI
SEVIRO AVGVSTALI
CINNAMVS DISPENSATOR

Sub eōdem titulō et lucerna bilychnis dē camerā pendēbat, et duae tabulae in utrōque poste dēfixae erant, quārum altera – sī bene meminī – hoc habēbat inscriptum:

Hinc, quemadmodum ratiōcinārī didicisset, deinque dispēnsātor factus esset, omnia dīligenter cūriōsus reddiderat. In dēficiēte vērō iam porticū mentō levātum in tribūnal excelsum Mercurius rapiēbat. Praestō erat Fortūna cum cornū abundantī et trēs Parcae aurea pēnsa torquentēs.

Notāvī etiam in porticū gregem cursōrum cum magistrō sē exercentem. Praetereā grande armārium in angulō vidī, in cuius aedīculā erant Larēs argenteī positī Venerisque signum marmoreum et pyxis aurea nōn pusilla, in quā barbam ipsius conditam esse dīcēbant.

Interrogāre ego atriēnsē coepī ‘quās in mediō pictūrās habērent?’ “Iliada

quem-ad-modum=quōmodo
ratiōcinārī=computāre
dispēnsātor -ōris m=quī domini
negōtia cūrat
cūriōsus -a -um=dīligēns
pictor -ōris m=quī pingit
dēficiēns porticus: extrēma p.

mentum
-ī n

tribūnal -ālis n=locus superior
cum sēde honōrificā
ex-celsus -a -um=celsus
eum rapiēbat
praestō (adv) esse=adesse
abundāns -antis-plēnissimus
Parcae, trēs deae quae filium vītae
hūmānae torquent
torquēre -sisse -tum= circum vertere
(filum facere ē lānā)
pēnsūm=opus faciendum

< angulus -ī m

grandis -e=magnus
aedīcula -ae f=parva aedēs (: locus sacer) domestica
Lār Laris m, deus quī focum (domum) et familiam tuētur
pusillus -a -um=exiguus
con-dere=dēponere
atriēnsis -is m (< atrium)=servus ceteris praefectus
pictūra -ae f=imāgō picta
Ilias -adis, Odysseā -ae f(acc -a, -an),
Homēri carmina
Laenās -ātis m, aedilis quīdam
mūnus=spectāculum quod populō datur (ab aedīlī)
prōcūrātor -ōris m=quī prō alterō
negōtia cūrat
ratiōnēs=numerī computandī
embolum -ī n=rōstrum nāvis
aēneus -a -um=aereus
sē-vir Augustālis: ūnus ē sex virīs
quibus officium est sacrificia facere
Augustō principi Rōmānō;
sēvirō anteit lictor cum fascibus
bilychnis -e: lucerna b.=quae duas flammās habet
camera -ae f=tēctum arcuātum

lucerna
bilychnis

III ET PRIDIE KALENDAS IANVARIAS

C. NOSTER FORAS CENAT

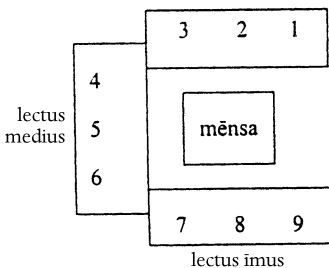
altera lūnae cursum stēllārumque septem imāginēs pictās; et quī diēs bonī quīque incommodī essent distinguente bullā notābantur.

Hīs replētī voluptātibus cum cōnārēmur intrāre, exclāmavit ūnus ex puerīs, quī super hoc officium erat positus: “Dextrō pede!” Sine dubiō paulisper trepidāvimus, nē contrā praeceptum aliquis nostrum līmen trānsīret. Cēterum ut pariter mōvimus dextrōs gressūs, servus nōbīs dēspoliātus prōcubuit ad pedēs ac rogāre coepit ‘ut sē poenae ēriperēmus: nec magnum esse peccatum suum, propter quod periclitārētur: subducta enim sibi vestīmenta dispēnsātōris in balneō, quae vix fuissent decem sēstertiōrum!’

Rettulimus ergō dextrōs pedēs dispēnsātōremque in precārīō aureōs numerantem dēprecātī sumus ‘ut servō remitteret poenam’. Superbus ille sustulit vul-tum et “Nōn tam iactūra mē movet” inquit “quam negligentia nēquissimī servī. Vestīmenta mea cubitōria perdidit, quae mihi nātālī meō cliēns quīdam dōnāverat – Tyria sine dubiō, sed iam semel lōta. Quid ergō est? Dōnō vōbīs eum”.

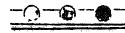
Obligātī tam grandī beneficiō cum intrāssēmus triclinium, occurrit nōbīs ille idem servus prō quō rogāverāmus, et stupentibus spississima vāsia impēgit grātiās agēns hūmānitātī nostrae. “Ad summam, statim sciētis” ait “cui dederitis beneficium. Vīnum domesticum ministrātōris grātiā est”.

Figūra triclinii
lectus summus



1. summus in summō
2. medius in summō
3. imus in summō
4. summus in mediō
5. medius in mediō
6. imus in mediō
7. summus in imō
8. medius in imo
9. imus in imō

iii (tertiō) kal. = a. d. iii kal.

bullā -ae *f* = 

nota arcuāta

stēllārum *errantium*

in-commodus -a -um: infēlix

distinguere = mōnstrāre

divi-

dendō ab aliīs

bullā *suō quāque colōre*

notāre = notā significāre

re-plēre -visse -tum = implēre

voluptās -ātis *f* = dēliciae, rēs

iūcunda

dubium -ī *n*: sine dubiō = certē

praeceptum -ī *n* = imperium

gressus -ūs *m* = gradus;

(dextrōs) gressūs: pedēs

dē-spoliāre = spoliāre

(↔ vestīre)

poenae (*dat*) ēriperē = poenā libe-rāre

periclitāre = periculō obicere

sub-dūcere = surripere

precārīum -ī *n* [?]

dē-precārī = precārī (nē quid fiat)

re-mittere ↔ poscere

neglegentia -ae *f* < neglegēns

cubitōrius -a -um (< cubāre) = ad

accubandum

nātālis -e < nātus; *m* = diēs *n*.

cliēns -entis *m* = vir pauper diviti

subiectus

Tyrius -a -um = *purpureus*

lōtus = lautus (*part* < lavāre)

dōnāre (*eum*): ignōscere (*et*)

ob-ligāre = grātum facere

spissus -a -um = frequēns

im-pingere -pēgisse -pāctum = im-

primere

hūmānitās -ātis *f* < hūmānus

summa -ae *f* ↔ pars; ad summam:

omniō, plānē

ministrātor -ōris *m* = quī convīvīs

ministrat (= servit)

figūra -ae *f* = fōrma

1. Trimalchiō

2. Agamemnōn

3. Hermerōs

4. Encolpius

5. Ascylos

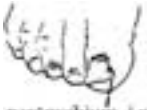
6. Habinnās

7. Scintilla et Fortūnata

8. Proculus

9. Diogenēs

[*Discumbunt convīvae. Gustātiō affertur*]



parōnychiūm -i n

Tandem ergō discubuimus, puerīs
 Alexandrīnīs aquam in manūs nivātam
 īfundentibus aliīsque īnsequentibus
 ad pedēs ac parōnychia cum ingenti
 subtilitāte tollentibus. Ac nē in hōc quidem tam mo-
 lestō tacēbant officiō, sed obiter cantābant!...

gustātiō -ōnis *f* (< gustāre)=prīma
 cēna

Alexandrīnus -a -um < Alexan-
 drīa, urbs Aegyptī
 nivātus -a -um < nix
 īn-fundere

subtilitās -ātis *f*=dīligentia, cūra
 ob-iter=interēā, simul