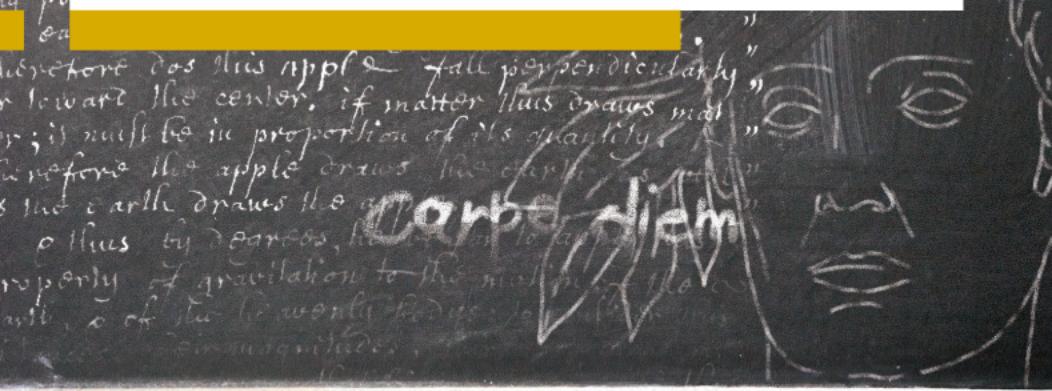


i quaderni della DIDATTICA

Luciana Preti

Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del **latino**

- Finalità e obiettivi dell'insegnamento
- Principali metodologie didattiche
- Competenze e valutazione



i quaderni della DIDATTICA



Metodi e strumenti per
l'insegnamento e l'apprendimento
del **latino**

Luciana Preti



I quaderni della didattica – Metodi e strumenti per l'insegnamento
e l'apprendimento del latino – I edizione
Copyright © 2015, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2019 2018 2017 2016 2015

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Autrice:

Luciana Preti

con la collaborazione di:

Giuseppe Marcellino per l'Approfondimento del Cap. 2

L'insegnamento del latino tra Medioevo e Umanesimo

Stefano Rocca per l'Approfondimento del Cap. 2

L'istruzione in Europa tra Cinque e Seicento

Donatella Vignola per l'Approfondimento del Cap. 3

Applicazione del modello della grammatica valenziale

Grafica di copertina:  curvilinee

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: Oltrepagina – Verona

Fotoincisione e Stampa presso la Tipolitografia Petruzzi Corrado & Co. S.n.c.

– Zona Ind. Regnano – Città di Castello (PG)

per conto della EdiSES S.r.l. – Napoli

ISBN 978 88 6584 506 6

www.edises.it
info@edises.it

Premessa

Il volume si propone di fornire agli insegnanti di latino, e a coloro che desiderano diventarlo, un quadro completo delle questioni relative all'insegnamento di questa disciplina, riguardanti sia gli aspetti tecnici della didattica della lingua che la funzione del latino nella cultura odierna: il rapporto tra mondo antico e mondo moderno.

Il proposito è certamente ambizioso e nel tentativo di conseguirlo ci si è basati sulle pubblicazioni degli specialisti che hanno trattato questi temi, certamente non nuovi, partendo dalla questione dell'insegnamento del latino – perché e come insegnarlo – che per quanto si sia recentemente riacutizzata, è in realtà dibattuta da molti decenni. Attualmente lo studio delle discipline umanistiche e, in particolare, delle lingue antiche, appare in gran parte svalutato rispetto alle esigenze di una formazione più tecnica e di conoscenze immediatamente spendibili, secondo criteri meramente utilitaristici, per questo motivo nell'introduzione si definiscono i nodi problematici del rapporto tra le cosiddette *due culture*, umanistica e scientifica, che purtroppo ancora vengono contrapposte, e tra educazione, cultura e scuola, in una prospettiva necessariamente europea e interculturale.

Il testo si articola in sette capitoli. Nel primo si discute della necessità dell'apprendimento del latino in vista di una formazione ad ampio raggio, che consente lo sviluppo del senso storico e delle capacità critiche del futuro cittadino, e si delineano i punti deboli della disciplina, a partire dalla tradizionale definizione del latino come “lingua morta”, per poter affrontare il problema di come motivare i giovani discenti allo studio di un mondo lontano, a loro sempre più estraneo.

Nel secondo capitolo viene ripercorsa la storia dell'insegnamento del latino evidenziando la funzione attribuita alla conoscenza della lingua e dell'antichità in epoche storiche diverse, grazie anche ai contributi di due studiosi, Giuseppe Marcellino e Stefano Rocca, relativi a due momenti che hanno segnato svolte epocali, tra Medioevo e Umanesimo, e tra il Cinque e il Seicento.

Il terzo, il quarto e il quinto capitolo sono dedicati agli aspetti tecnici della didattica della lingua e delle opzioni metodologiche tra le quali il docente deve saper operare una scelta consapevole, se è il caso anche mettendo in discussione le proprie certezze, in considerazione delle difficoltà sempre maggiori e dei risultati spesso insoddisfacenti. Si è ritenuto necessario perciò richiamare l'attenzione sulle modalità dell'apprendimento, grazie alle acquisizioni della psicologia cognitiva, sul concetto di *lingua*, sugli apporti della linguistica del Novecento al lessico e alla sintassi, e sul rapporto che tra questi intercorre; e ancora sul significato di *grammatica* e di *riflessione metalinguistica*, sulla differenza tra *grammatica teorica* e *grammatica pedagogica*. Il contributo di Donatella Vignola approfondisce il modello della *grammatica valenziale* e della sua applicazione alle lingue antiche.

La scelta metodologica deve fondarsi su un'idea chiara delle competenze che si intende privilegiare, degli obiettivi da conseguire, delle conoscenze che si ritengono indispensabili (morphosintattiche, lessicali, testuali, storiche), valutando quale e quanto spazio si debba assegnare a ciascuna, e tenendo conto dei diversi indirizzi. Nell'ambito della metodologia quindi un capitolo a parte è dedicato alla traduzione: proprio per l'importanza che questa riveste nella pratica scolastica, si rende necessaria una riflessione sul senso del "tradurre", sulle competenze che tale abilità implica, sulla gradualità e sulle fasi di questo processo. Inoltre, si sottolinea che, per leggere e comprendere il significato di un testo d'autore, non bastano le nozioni grammaticali e un buon vocabolario, né l'indispensabile contestualizzazione storica, ma, data la qualità letteraria, non si può prescindere dalla conoscenza della retorica antica. Alle considerazioni teoriche e metodologiche seguono esempi concreti: vengono illustrati, per il primo biennio, diversi tipi di esercitazioni e di letture. Per il triennio si apre una necessaria riflessione sulla letteratura e sul canone letterario, a cui si aggiungono percorsi interdisciplinari e per temi, senza alcuna pretesa di esaustività, ma solo come suggerimenti ed esempi pratici, al fine di sottolineare anche la permanenza nei secoli di *topoi* letterari, miti e personaggi nelle arti e nella cultura europea. Nella prospettiva di una didattica interdisciplinare, si rileva l'importanza che rivestono anche gli scritti in latino delle epoche successive all'antichità, quando, dal Medioevo in poi, è diventato la lingua veicolare in Europa, delle scienze, del diritto, della teologia, della filosofia;

senza dimenticare che fino all'Ottocento i letterati europei furono bilingui, scrissero e comunicarono in latino, oltre che nelle lingue nazionali.

L'ultimo capitolo infine contiene un'esposizione sintetica delle competenze relative alla nostra disciplina e dei criteri di valutazione, ormai richiesti a tutti i livelli.

Il volume è corredata da una bibliografia generale e da una guida ai principali siti internet da cui è possibile reperire materiali di ogni tipo che possano risultare utili ai docenti: esempi di sperimentazione, testi letterari, documenti iconografici; nella speranza di aver conseguito così, in misura ragionevole, l'obiettivo che ci siamo proposti.

Sommario

Introduzione	1
--------------------	---

1

Capitolo Primo Latino perché?

1.1 Che lingua è il latino?	9
1.2 Quali finalità? In quale gerarchia di valori?	12
1.2.1 <i>Le ragioni “a monte”</i>	14
1.3 Come?	18
1.3.1 <i>“Come (non) si insegna il latino”</i>	18
1.3.2 <i>Quale responsabilità di una didattica inadeguata?</i>	19
1.4 Una responsabilità per l’Europa intera	24
Bibliografia	26

2

Capitolo Secondo La storia dell’insegnamento del latino

2.1 Nell’antichità	29
2.2 Nel Medioevo	31
2.3 La “via degli umanisti”	32
2.4 Dal Cinquecento al Novecento in Europa	33
2.4.1 <i>Ars grammatica: inefficacia ed erudizione</i>	33
2.4.2 <i>Tra Cinque e Seicento: la querelle tra i porto-realisti e i gesuiti.</i>	36
2.4.3 <i>La “follia grammaticale” nel Settecento.</i>	36
2.4.4 <i>Il “metodo prussiano”, ovvero la formale Bildung.</i>	37
2.4.5 <i>In Germania la riforma di Francoforte</i>	40
2.4.6 <i>In Inghilterra: il metodo diretto di Rouse</i>	41
2.5 Il Latino nella scuola italiana tra Otto e Novecento	42
2.5.1 <i>La Legge Casati</i>	42

2.5.2	<i>La riforma Gentile</i>	44
2.5.3	<i>La Carta della Scuola di G. Bottai</i>	47
2.6	Dal dopoguerra ad oggi	48
2.6.1	<i>Dal dopoguerra agli anni Sessanta</i>	48
2.6.2	<i>Dagli anni Sessanta ai Novanta</i>	51
2.6.3	<i>Il Progetto Brocca</i>	54
2.6.4	<i>Dagli anni Novanta ai nostri giorni</i>	58
2.6.5	<i>La riforma Gelmini</i>	59
2.6.6	<i>Le Indicazioni Nazionali. Sintesi</i>	61
Bibliografia		73
Approfondimento	L'insegnamento del latino tra Medioevo e Umanesimo (secc. XII-XV) di Giuseppe Marcellino	75
Approfondimento	L'istruzione in Europa tra Cinque e Seicento: la querelle tra i porto-realisti e i gesuiti. Due modelli a confronto di Stefano Rocca	88

3 Capitolo Terzo Contenuti e metodi

LA LINGUA

3.1	L'oggetto: il concetto di lingua	98
3.2	Insegnare la lingua	100
3.3	Linguistica e insegnamento del latino	101
3.4	L'apprendimento di una lingua	104
3.4.1	<i>Nozioni di psicologia cognitiva</i>	104
3.4.2	<i>La percezione</i>	105
3.4.3	<i>L'attenzione</i>	105
3.4.4	<i>La memoria</i>	108

IL LESSICO

3.5	Lessico e cultura: una riflessione linguistica	114
3.5.1	<i>Lingue e culture diverse</i>	115

3.6 L'apprendimento del lessico.....	119
3.6.1 Lessico e grammatica	121
3.6.2 Lessico e semantica	122
3.6.3 Lessico e lettura	123
3.6.4 Latino/italiano – Italiano/latino	127
3.6.5 L'esplorazione del lessico: etimologie, derivazioni	129
3.6.6 Come insegnare il lessico	132
3.7 L'ascolto	139
3.8 Proposte di lavoro.....	140
3.9 Le varietà diacroniche.....	146

LA GRAMMATICA

3.10 La grammatica è una e una sola?	152
3.11 Grammatica e riflessione metalinguistica	154
3.11.1 I modelli di analisi della frase	156
3.12 Grammatica teorica e grammatica pedagogica	162
3.13 La riflessione grammaticale	163
3.13.1 L'apprendimento attivo	163
3.13.2 La didattica dell'errore	163
3.14 Conclusioni.....	165
Bibliografia.....	166
Approfondimento Applicazione del modello della grammatica valenziale o della verbodipendenza al latino di Donatella Vignola.....	170

4

Capitolo Quarto Questioni di metodo

4.1 L'insegnamento della lingua nel primo biennio	191
4.1.1 Metodo grammaticale-traduttivo	192
4.1.2 La centralità del testo, ovvero Il latino con gioia	199
4.1.3 Applicazioni didattiche dei modelli di Martinet e di Tesnière e “cauto eclettismo”	202

4.1.4 <i>La didattica breve</i>	206
4.1.5 <i>I metodi "naturali"</i>	210
4.1.6 <i>Il metodo induttivo</i>	211
4.2 La scelta metodologica	222
Bibliografia	223

5 Capitolo quinto La traduzione

Premessa	225
5.1 "Tradurre"	226
5.2 I modi del tradurre	226
5.3 L'uso della pratica traduttiva nell'apprendimento della lingua	227
5.3.1 <i>Tradurre per imparare o imparare per tradurre?</i>	228
5.3.2 <i>Che rapporto c'è tra capire e tradurre?</i>	231
5.4 Come insegnare a tradurre?	233
5.4.1 <i>L'uso del vocabolario per tradurre</i>	233
5.4.2 <i>Retorica e ordo verborum</i>	235
5.4.3 <i>Indicazioni di metodo</i>	238
5.5 La traduzione come punto d'arrivo	246
5.6 La retorica	248
5.6.1 <i>La retorica latente</i>	249
5.6.2 <i>La retorica per la comprensione del testo</i>	250
5.6.3 <i>Un esempio di analisi del testo.</i>	254
Bibliografia	260

6 Capitolo Sesto Leggere in latino

BIENNIO

6.1 La lingua e le letture	263
6.2 Che cosa leggere nel biennio?	266

6.3 Come leggere nel biennio?	268
6.4 “A ciascuno il suo latino”	270
6.5 Leggere latino nel biennio. Una sfida possibile	272

TRIENNIO

6.6 Lingua e letteratura	283
6.6.1 <i>La storia della letteratura</i>	283
6.6.2 <i>Le storie della letteratura</i>	285
6.6.3 <i>Il canone scolastico</i>	285
6.7 Nuclei fondanti	287
6.8 Poesia e lettura metrica	292
6.9 Le competenze linguistiche	293
Bibliografia	295

LA PROSPETTIVA INTERDISCIPLINARE

6.10 Il latino e le altre discipline	297
6.11 Temi e percorsi	315

7

Capitolo Settimo Competenze e valutazione

7.1 Definire la competenza	339
7.2 Valutare la competenza	342
Bibliografia	346

Bibliografia generale e sitografia	347
------------------------------------	-----

Autrice	353
---------	-----

1

Capitolo Primo

Latino perché?

1.1 Che lingua è il latino?

L'insegnamento del latino pone questioni aperte, ma non nuove.

- › Che cosa?
- › A che scopo?
- › Per chi?
- › Come?

Si vorrebbe sgombrare il campo preliminarmente dall'annosa *querelle* lingua morta *vs* lingua viva.

Ovviamente il latino non è una *lingua della comunicazione*, nel senso comunemente inteso, nonostante esistano anche molti siti *web* e trasmissioni radio in latino.

Se per "lingua morta" si intende una lingua di cui non esiste un parlante nativo, è vero: non esiste un bambino che parli latino dalla nascita. Ma di recente si stanno facendo strada altre teorie: secondo la definizione dei linguisti, che fondano le loro considerazioni sugli aspetti dell'oraliità, bastano anche solo due parlanti contemporanei per garantire che la lingua possa dirsi viva.

Possiamo anche citare il caso dell'ebraico, che cessò di essere parlato, sostituito dall'aramaico, già circa duemila anni fa, ma rimase la lingua della comunicazione scritta nel Medioevo e continuò ad essere usato nelle ceremonie religiose, come il latino dai cristiani. Dalla fondazione dello Stato di Israele, l'ebraico è tornato ad essere parlato e scritto. Con questo non si vuol dire che il latino deve avere un percorso analogo, ma semplicemente che nel latino, come nell'ebraico, è depositata una memoria storica ancora viva, a meno che non la si voglia sopprimere.

Anche l'arabo antico, la lingua del Corano, non è una lingua parlata, ma è tuttora studiata nei paesi di religione musulmana.

Si osserva che paradossalmente il latino ha continuato a vivere, benché o proprio perché "morto", senza essere più usato nella co-

municazione quotidiana: in tal modo, fissato nelle norme e sottratto al mutamento della lingua “viva”, si prestava ad una comunicazione che superasse i confini spaziali (Miraglia, p. 3), restando così la lingua veicolare degli studiosi di ogni disciplina in Europa e nei paesi colonizzati dagli europei. Ma non basta: il latino ha superato anche limiti temporali: si potrebbe dire che il latino sia ancora un “mezzo di comunicazione” molto potente, se ci permette di ricevere messaggi che provengono da un emittente che dista da noi secoli e millenni, da coloro che *multis ante nos saeculis in terram versi, nobiscum vivunt, habitant, colloquuntur* (Petrarca, *De remedii utriusque fortunae, Praefatio*, in Miraglia, *ibidem*), consentendo ai contemporanei di dilatare il tempo della loro vita: “*Soli omnium otiosi sunt qui sapientiae vacant: [...] omne aevum suo adiciunt; quidquid annorum ante illos actum est, illis adquisitum est. Nisi ingratissimi sumus, illi clarissimi sacramum opinionum conditores nobis nati sunt, nobis viam praeparaverunt. Ad res pulcherrimas ex tenebris ad lucem erutas alieno labore deducimur; nullo nobis saeculo interdictum est [...]*”¹.

Dunque, prima di decretare la morte di una lingua, dobbiamo collegare il concetto di lingua con quello di *identità storica*. Perdere il latino significa perdere un tratto connotativo della nostra identità di europei, e non solo.

Pertanto ci sembra che la questione vada posta in altri termini. Che senso avrebbe, infatti, spiegare agli studenti che vogliamo insegnar loro una lingua “morta”? Che significa “morta”? Che non ha più nulla da dirci, o che ci parla di un aldilà, di un mondo di fantasmi, meno interessanti di quelli di *Ghostbuster* o dei vampiri di *Twilight*?

Se la definizione di “lingua morta” sia appropriata, oltre che lugubre e ingenerosa, è una questione oziosa: si tratta di intendersi sui termini e sulle funzioni che si attribuiscono alla lingua medesima. Ma se si vuol sostenere che il latino è una lingua morta, viene da chiedersi quale sia la data del decesso. Il Medioevo? E il latino medioevale? Gli umanisti hanno poi resuscitato il latino classico e la “mummia” risvegliata è rimasta in vita fino al Settecento, come

¹ “Gli unici che dispongono liberamente del loro tempo sono coloro che si dedicano al sapere:... essi aggiungono alla propria ogni epoca; tutti gli anni trascorsi prima di loro, sono per loro un arricchimento. Se non siamo del tutto incapaci di gratitudine, quei nobilissimi fondatori di venerabili discipline per noi sono nati, a noi hanno preparato la strada. Siamo guidati verso conoscenze bellissime, portate dalle tenebre alla luce dalla fatica di altri; a nessuna epoca ci è precluso l'accesso...” (Seneca, *de brev. vitae*, 14,1).

lingua veicolare della teologia e delle scienze, naturali e filosofiche? E poi ancora come unica lingua della liturgia fino a metà del Novecento? Varietà diacroniche di una lingua o lingue diverse? In ogni caso la vitalità della lingua antica traspare ancora dai nostri usi linguistici: infatti usiamo senza saperlo molti vocaboli o espressioni latine. Alcune parole nel tempo hanno cambiato genere o categoria grammaticale ed ora sopravvivono felicemente integrate nel lessico italiano e in quello delle altre lingue europee. Riprenderemo questo argomento nel capitolo dedicato al lessico. Giustamente la Commissione Brocca definisce il latino come **lingua storicamente ‘conclusa’** ma **‘non esaurita’**, sottraendolo così a sterili discussioni (Progetto Brocca, p. 111).

La vitalità straordinaria del latino è testimoniata anche da questa dichiarazione di Pascoli, che, intervistato per il “Corriere della Sera”, nel criticare (già allora!) il metodo di insegnamento, affermava: “Noi insegniamo il latino come se ogni scolaro dovesse poi scrivere in latino, e, badi, non in un latino un po’ misto di elementi, come non può non essere **una lingua che è stata parlata e scritta per quasi due millenni**, ma nella lingua propria di Cicerone... È un insegnamento negativo” (in Pittano, p. 34).

Accade però che nella pratica scolastica si attribuisca grande valore a tutto ciò che appartiene alla Letteratura latina (benché si sentano spesso dei docenti sostenere che la lingua di Apuleio o di Ammiano Marcellino è “un brutto latino”), mentre si considera spurio o artificiale tutto ciò che è stato scritto in latino nelle epoche successive, come se l’uso della lingua antica fosse poi stato un vezzo da eruditi, e non, nella maggior parte dei casi, una necessità determinata dal fatto che quella lingua, “morta” o “moritura”, era la lingua veicolare del diritto, della filosofia, della scienza, delle chiese cristiane in tutta Europa e nelle colonie americane.

Se dunque le norme morfosintattiche a cui ci atteniamo, per ragioni storiche che vedremo, sono quelle del latino del I sec. a.C., questo non ci autorizza a cancellare tutto quello che segue e che a buon diritto appartiene alla lingua latina, in cui leggiamo Agostino, Petrarca, Boccaccio, Valla, Erasmo, Copernico, Galileo, Cartesio, Spinoza, Newton, Vico ecc.

Riprenderemo tale discorso più avanti, quando affronteremo questioni di metodologia didattica della lingua e della letteratura.

et Philologiae (prima metà del sec. V), aveva così suddiviso: arti del **trivio** (grammatica, retorica, dialettica) e arti del **quadrivio** (aritmetica, musica, geometria, astronomia). Questo schema dei saperi sarà adottato come base dell'educazione cristiana da Cassiodoro (V-VI sec.) nelle *Institutiones*.

2.2 Nel Medioevo

Ciò che accomunava queste discipline, che a noi paiono appartenere ad ambiti diversi del sapere, era la **concezione unitaria della conoscenza**, che si fondava sulla verità rivelata, ogni aspetto della quale costituiva una *via*, appunto, verso la perfezione morale e il mistero divino. Di qui l'interpretazione in chiave mistico-allegorica di tutti i fenomeni naturali e l'importanza delle forme del pensiero e del linguaggio che rispecchiano la realtà circostante, come verrà teorizzato sistematicamente dai *grammatici speculativi*. Di pari passo con lo sfaldarsi delle istituzioni dell'Impero Romano d'Occidente, la trasmissione della cultura si concentrò nei monasteri (Bobbio, Cluny, Fulda, York) e presso le sedi vescovili, che avevano come scopo primario quello di preparare giovani destinati alla carriera ecclesiastica o a esercitare professioni quali quelle di notai, giudici, funzionari. Accanto a queste, a poco a poco, cominciarono ad esistere scuole laiche, fino alla nascita delle *Universitates Studiorum* (l'università di Bologna, la più antica, risale agli inizi dell'XI secolo).

La conoscenza del latino, al di fuori dell'ambito religioso, si va affievolendo, anche se la liturgia continua a rappresentare un "uso vivo" della lingua che, entro questi limiti, continua a risuonare anche presso gli strati meno colti della popolazione.

Il canone degli autori proposto dai grammatici tardoantichi, come Donato e Prisciano, viene rinnovato e ampliato (con letture, per esempio di Boezio, di traduzioni in latino di Aristotele) nell'VIII secolo, all'epoca della cosiddetta "**rinascita carolingia**", quando alla corte di Carlo Magno erano presenti intellettuali come Alcuino di York, Paolo Diacono, il grammatico Pietro da Pisa.

Tra il XIII e il XIV secolo, i cosiddetti *modistae* o *grammatici speculativi*, cercavano di individuare nella grammatica (che doveva avere le caratteristiche di "grammatica universale") le categorie linguistiche (*modi significandi*) attraverso cui si attuano le forme del pen-

siero, cioè le categorie logiche (*modi intelligendi*), che corrispondono alle forme del reale (*modi essendi*). Insomma l'indagine verteva sui rapporti che intercorrono tra grammatica, logica e metafisica (*ratio consignificandi, ratio intelligendi, ratio essendi*), e la grammatica diventava *ancilla theologiae*.

2.3 La “via degli umanisti”

“Gli umanisti intervennero con una vera rivoluzione dei metodi che, contrariamente a un’opinione tanto falsa quanto diffusa anche in ambienti accademici, salvò il latino dalla scomparsa, lo sanò dalle assurdità dei grammatici metafisici e dell’innovazione barbarica, e gli garantì ancora più di quattro secoli di vita, durante i quali poté esprimere con precisione tutte le pieghe del pensiero e trasmettere tutte le innovazioni e le rivoluzioni della cultura europea, compresa la grande trasformazione scientifica avvenuta tra il XVI e il XVII secolo” (Miraglia, 2009, p. 22). In sintesi: nelle scuole degli umanisti sparirono le grammatiche e i lessici medioevali, sostituite da brevi grammatiche, in cui, dopo l’apprendimento dei *rudimenta* necessari (declinazioni e coniugazioni), si proponevano esercizi attivi, che vertevano sul lessico per campi semantici, per *verba singula* e per *verba coniuncta*, brevi colloqui, composizioni elementari e letture di autori, finalizzate anche all’imitazione.

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

Seguirono molte opere di questo genere, tra cui i *Colloquia* di Erasmo e le *Exercitationes linguae Latinae* di Juan Luis Vives: si tratta in genere di piccoli testi in cui si ripetono a breve distanza vocaboli, connessi anche per campi semantici con una ripresa sinonimica, espressioni fraseologiche, costruzioni sintattiche, in un contesto dialogico che ne favorisce l’apprendimento. Alle origini di queste pratiche erano gli *hermeneumata*, o *progymnasmata*, già in uso nella tarda antichità. Queste innovazioni didattiche vanno iscritte nel quadro più ampio di rinnovamento culturale e di una nuova concezione dell'uomo e del mondo, che richiedeva di conseguenza un

ripensamento radicale dell'educazione, sia nei contenuti che nei metodi (Flocchini, 1999, p. 19).

2.4 Dal Cinquecento al Novecento in Europa

2.4.1 Ars grammatica: inefficacia ed erudizione

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

Malgrado i grandi pregi degli Umanisti, quella arida pedanteria che essi rimproveravano alle scuole medioevali continuava a ripresentarsi sotto forma di una erudizione polverosa e libresca, a menare gran vanto della quale erano proprio i *grammatici*, cioè gli insegnanti dell'*ars grammatica* presso i quali si imparavano il latino e il greco. Erasmo da Rotterdam, nell'*Elogio della follia* (1511), li bolla con parole di fuoco; poiché sarebbe troppo lungo enumerare tutti i tipi di pazzia propri del volgo, si limita a parlare di coloro che hanno fama di sapienti:

[...] inter quos Grammatici primas tenent, genus hominum projecto, quo nihil calamitosius, nihil afflictius, nihil aequa Diis invisum foret, nisi ego miserri-mae professionis incommoda dulci quodam insaniae genere mitigarem. [...] ut qui semper famelici, sordidique in ludis illis suis, in ludis dixi, imo in phronti-stêriois vel pistrinis potius, ac carnificinis inter puerorum greges, consenescant laboribus, obsurdescant clamoribus, foetore paedoreque contabescant, tamen meo beneficio fit, ut sibi primi mortalium esse videantur. Adeo sibi placent, dum pavidam turbam, minaci vultu voceque territant: dum ferulis, virgis, lo-risque concindunt miseros, dumque modis omnibus suo arbitratu saeviunt... Sed longe etiam feliciores sunt, nova quadam doctrinae persuasione. Siquidem cum mera deliramenta pueris inculcent, tamen, Dii boni, quem non illi Palae-monem, quem non Donatum piae sese contemnunt? idque nescio quibus pra-estigiis mire efficiunt, ut stultis materculis et idiotis patribus tales videantur, quales ipsi se faciunt (*Morias encomion, sive Stulticiae laus*, XLIX)¹.

¹ "Tra i quali i grammatici occupano il primo posto, categoria di uomini della quale non ci sarebbe una più disgraziata, più triste, più malvista dagli dèi se io [parla la Follia] non mitigassi gli svantaggi della loro infelicissima professione con un genere di follia per così dire dolce ... loro, che sempre affamati e sudici, tra bande di ragazzini, in quelle loro scuole – ho detto scuole, anzi piuttosto “pensatoi” [n.d.r.: così si chiama per dileggio la scuola di Socrate nelle *Nuvole* di Aristofane], mulini, luoghi di tortura – diventano vecchi tra le fati-

Erasmo invece propone un profilo di insegnante e un metodo di insegnamento ben diverso, come spiega nella prefazione ai suoi *Colloquia*:

Quandoquidem nec medici semper aegrotis ministrant saluberrima, sed illis nonnihil concedunt ob hoc ipsum, quod vehementer appetant, itidem mihi visum est, hoc genus illecebris inescare teneram aetatem, quae iucundis facilius ducitur, quam seriis aut exactis [...] deinde adieci quae moribus etiam formandis conducerent, velut irrepens in animos adolescentium [...] Et, si laudantur litteratores aetate proiecti, qui pueritiae crustulis blandiuntur, elementa velint ut discere prima; mihi non arbitror vitio verti debere, quod simili studio iuventutem illecto, vel ad elegantiam Latini sermonis, vel ad pietatem... Multis amara sunt grammatices praecepta... Et haud scio an quidquam discitur felicius, quam quod ludendo discitur².

Una testimonianza singolare, che conferma le parole di Erasmo, si legge negli *Essais* di Montaigne, nel saggio *Sull'educazione*, quando l'autore parla di sé: “È senza dubbio una bellissima cosa e prestigiosa conoscere il latino e il greco, ma la si acquista a un prezzo troppo caro”, prezzo che a lui fu risparmiato; a sei anni “senza me-

che, sono assordati dal chiasso, marciscono tra il cattivo odore e la sporcizia; eppure, grazie a me, a loro sembra di essere i più importanti tra gli esseri umani. A tal punto si piacciono, quando spaventano con voce ed espressione minacciosa la scolaresca impaurita, quando lasciano il segno a colpi di sferza, di frusta, di cinghia, quando incrudeliscono in tutti i modi a piacer loro. Ma ciò che li rende ancor più felici è la persuasione di essere straordinariamente dotti. Infatti, inculcando nei ragazzi per lo più delle assurdità pure e semplici, a quale Palemone, a quale Donato, o buon Dio, non si credono superiori? E non so con quali trucchi ottengono prodigiosamente di sembrare tali quali essi si credono a delle sciocche mammime e a dei padri sempliciotti”. Per non dire poi del piacere che provano quando “scoprono in qualche carta ammuffita il nome della madre di Anchise o qualche parolina normalmente sconosciuta come *bubsequa*, *bovinator* o *manticulator* (bovaro, perditempo, borsagliatore)...” (*Morias encomion, sive Stulticiae laus*, XLIX).

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

todo, senza libri, senza grammatica né regole, senza bacchettate e senza lacrime, io avevo imparato il latino, e un latino puro come quello del mio maestro”.

Al padre, infatti, che non era un uomo colto, ma che era alla ricerca del miglior metodo di educazione per il figlio, qualcuno aveva spiegato che “il tempo che noi impiegavamo a imparare queste lingue ... era la causa per la quale non potevamo attingere la grandezza d'animo e la sapienza dei Greci e dei Romani”. Per questo motivo il nobiluomo aveva assunto un precettore tedesco che non sapeva il francese e gli aveva affidato il bambino, con la condizione precisa che gli parlasse sempre in latino. Inoltre aveva affiancato a questo altri due maestri che dovevano sottostare alle stesse condizioni, per giunta lui stesso, la madre e i domestici, opportunamente addestrati per le mansioni di loro competenza, dovevano sempre e solo parlare in latino con il piccolo. Il risultato fu che “Tutti ne trassero uno straordinario beneficio: mio padre e mia madre impararono il latino abbastanza per capirlo e acquistarono una competenza sufficiente per servirsene al bisogno, così come una parte della servitù. Insomma latinizzammo così bene tutti a tal punto che anche i villaggi dei dintorni ne furono contagiati e che vi si trovano ancora adoperati e radicati nell'uso dei termini latini per indicare artigiani e utensili”. Quando poi il ragazzino fu mandato al famoso Collège de Guyenne, considerato uno dei migliori, “ma pur sempre un collegio! – scrive Montaigne – Il mio latino peggiorò immediatamente e ne ho perduto poi completamente la pratica, per mancanza di abitudine” (*Saggi*, libro I, cap. 25; Boyd, 1960, pp. 245-247).

Ed era pur sempre un collegio l’Accademia di Torino, dove due secoli dopo, fu “ingabbiato” dallo zio Vittorio Alfieri alla tenera età di nove anni e mezzo: “Tirandomi così innanzi in quella scoluccia, asino, fra asini, e sotto un asino, io vi spiegava il Cornelio Nipote, alcune egloghe di Virgilio, e simili; vi si facevano certi temi sguaiati e sciocchissimi; [...]”; l’emulazione mi spronava finché avessi o superato o agguagliato quel giovine che passava per il primo; ma pervenuto poi io al primato, tosto mi rintiepidiva e cadea nel torpore. Ed era io forse scusabile, in quanto nulla poteva agguagliarsi alla noia e insipidità di così fatti studi. Si traducevano le Vite di Cornelio Nipote, ma nessuno di noi, e forse neppure il maestro, sapeva chi si fossero stati quegli uomini di cui si traducevan le vite, né dove fossero i loro paesi, né in quali tempi, né in quali governi

vivessero, né cosa si fosse un governo qualunque. Tutte le idee erano o circoscritte, o false, o confuse; nessuno scopo in chi insegnava; nessunissimo allettamento in chi imparava. Erano insomma dei vergognosissimi perdigiorni” (Alfieri, 1790).

2.4.2 *Tra Cinque e Seicento: la querelle tra i porto-realisti e i gesuiti*

Intanto c'era stata una svolta importante. Il conflitto tra i giansenisti delle *Piccole Scuole* di Port-Royal e i Gesuiti verteva, com'è noto, sulla questione teologica del rapporto tra la grazia e il libero arbitrio, ma questo contrasto si rifletteva sul modo di intendere l'insegnamento del latino. Da un lato, da parte dei porto-realisti, si voleva una selezione severa dei testi antichi da proporre alla lettura dei giovinetti, per natura inclini al male, e si applicava altrettanto rigore nell'insegnamento della lingua, basato sulla concezione astratta di una grammatica universale, che si tradusse nell’"analisi logica", applicata metodicamente a tutte le lingue. Da parte dei gesuiti la cultura umanistica veniva vista in funzione della formazione di una coscienza critica, in grado di scegliere la via della salvezza, mentre dal punto di vista didattico si sosteneva la necessità di procedere "dal noto all'ignoto", si prestava attenzione agli aspetti pratici dell'apprendimento (*res et verba*) attraverso i sensi, e l'insegnamento della lingua era teso a formare dei buoni predicatori e divulgatori della fede (cfr. S. Rocca, Approfondimento). Nelle Piccole Scuole, l'insegnamento era impartito in francese. Nei Collegi gesuitici si usavano le lingue volgari, ma tra gli studenti era obbligatorio l'uso esclusivo del latino. In entrambi i casi grande importanza aveva la preparazione retorica.

2.4.3 *La “follia grammaticale” nel Settecento*

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

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

1752); “[...] la folle condotta degli insegnanti di latino che torna in detrimento irreparabile della gioventù [...] notevole abuso che molti precettori della grammatica fanno [...]”, da cui deriva che: “1° – per questa via gli scolari neppure imparano i grammaticali precetti; [...] 2° – quando anche ben imparano i precetti, non imparano la lingua latina, cui aver dee come necessario termine l'apprendimento della grammatica [...] ; 3° – che con queste grammaticali esercitazioni imparano quello che poi conviene disimparirno per ben imparare” (A. Bandiera, 1755).

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

2.4.4 Il “metodo prussiano”, ovvero la formale Bildung

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

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

Le cause del cambiamento sono ovviamente da ricercare nella società e nella cultura dell'epoca, nello *Zeitgeist*, lo “spirito del tempo”. L'Illuminismo, che aveva concentrato i suoi strali contro ogni forma di superstizione, di dogmatismo, di subalternità intellettuale in campo politico e religioso, in nome della funzione salvifica della ragione, metteva in discussione le scuole gestite dagli ordini religiosi. L'idolo polemico degli intellettuali illuministi, in questo caso, come si sa, erano i Gesuiti, accusati di impartire un insegnamento della lingua che mirava a formare predicatori, lontani

dalla realtà e imbevuti di vacua retorica. Se negli istituti religiosi si poteva ravvisare una degenerazione formalistica che sviliva l'uso della lingua e i contenuti, ciò non significava però che il metodo di insegnamento della lingua fosse inefficace. Gli illuministi, tutti concentrati nella critica del presente, finirono per colpire, insieme ai contenuti delle opere in latino, prodotte dai discepoli delle scuole religiose, anche il metodo "gesuitico", che altro non era che quello degli Umanisti, rielaborato dagli studiosi e dai pedagogisti del XVI e XVII secolo (Miraglia, 2009, pp. 9-10).

A ciò si aggiunga la ricerca di un metodo scientifico da applicare in ogni campo del sapere: per quanto riguarda le lingue classiche, gli illuministi trovavano dei precursori nei grammatici di Port-Royal (*cfr.* S. Rocca, *Approfondimenti*), a cui ben presto si aggiunsero le ricerche della linguistica storica e della filologia classica che si svilupparono ampiamente in Germania. Non si può dimenticare l'apporto dato a queste discipline tra il XVIII e il XIX secolo da J.G. Herder (1744-1803), con i suoi studi sulle caratteristiche delle lingue, J.G. Hamann (1730-1788), che sull'origine del linguaggio avviò una polemica accesa con Herder, e i precursori della filologia moderna F.A. Wolf (1759-1824) e K.F.W. Lachmann (1793-1851).

Si andò affermando così un metodo che aveva come scopo quello di formare una mentalità, per così dire, scientifica, cioè razionale e sistematica, e un'attitudine al lavoro intellettuale, attraverso un allenamento e una ginnastica mentale che sviluppassero le qualità di applicazione, concentrazione, diligenza, insomma tutte quelle qualità che sono necessarie per affrontare la fatica dello studio. La *Formale Bildung* consisteva, infatti, in una formazione del carattere che doveva avere il suo esito principale nell'abitudine a uno studio tenace e nell'acquisizione di capacità logiche che permettessero di affrontare qualsiasi campo del sapere. In tal modo le lingue antiche non erano finalizzate alla conoscenza del patrimonio culturale dell'antichità e della sua continuità nella cultura europea, ma usate strumentalmente per sviluppare capacità di analisi sistematica e strumenti concettuali, applicabili allo studio della matematica tanto quanto alla riflessione metalinguistica. In questo modo però l'apprendimento delle lingue antiche veniva mortificato e i risultati negativi furono ben presto percepiti.

Già nella seconda metà del Settecento il filosofo tedesco J.G. Herder, appassionato di studi linguistici e autore, tra l'altro, di un importante *Saggio sull'origine del linguaggio* (1772), si chiedeva quale

significato potesse avere per un giovane studente, che pure già conosceva la declinazione nella lingua tedesca, “un astruso prospetto di casi, declinazioni, coniugazioni e di norme sintattiche? Egli ne scorge solo la struttura esterna, il cui studio è per lui una tortura ... e non gli fa imparare la lingua”. E, a metà dell’Ottocento, il pedagogista tedesco R. Lauff affermava: “Il primo contatto con la grammatica, come di solito avviene, è stato definito un lungo percorso attraverso l’arida steppa della astrazioni pure e delle forme ad esse corrispondenti senza alcun contenuto concreto” (Lauff, 1841).

Parimenti in Italia si levarono presto voci di dissenso. Riprendiamo da Miraglia (*ibidem*, p. 10 e sgg.) una breve panoramica delle testimonianze in merito.

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

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

mano il fanciullo alla nostra scuola, senza fede nell'umanità dei nostri studi... per giungere al 'titolo' e alla 'posizione'... malcontente giustificano il malcontento del fanciullo e giovinetto che perde il tempo con noi" (Pascoli, 1894).

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

Come si vede il "nuovo" metodo scientifico non sfuggì al vaglio delle menti più esperte ed acute, e non sfuggì neppure agli organi istituzionali, ma si era ormai diffusa la convinzione che il latino dovesse servire come "ginnastica mentale" e che quindi quello del latino dovesse essere uno studio sofferto e faticoso, trasformando così nella pratica scolastica in lingua *morta* quella che era stata, lo ripetiamo, "una lingua parlata e scritta per quasi due millenni" (Pascoli, 1911).

E forse in questa spirale perversa giocava anche il timore dei docenti di mostrarsi non abbastanza aperti alle novità e non aggiornati nelle metodologie "scientifiche": del resto anche plasmare una solida *forma mentis* nei discenti era pur sempre un nobile compito.

2.4.5 In Germania la riforma di Francoforte

In Germania si era già manifestata una reazione all'eccessivo grammaticalismo della *formale Bildung* nella riforma delle scuole di Francoforte, dove si tornava ad applicare un metodo induttivo, che, tra l'altro, curava particolarmente i contenuti e la relazione didattica. Tale riforma attirò l'interesse delle istituzioni inglesi tanto che un gruppo di studiosi si recò in Germania per studiarne il sistema scolastico e i metodi applicati agli studi classici; la loro relazione fu poi presentata a entrambe le Camere del Parlamento per ordine di Sua Maestà, e pubblicata nel 1910. Ecco alcune osservazioni: "L'oggetto di tutto questo cambiamento è la **semplificazione dello studio della grammatica**, per eliminare tutto quello che non è essenziale, per ridurre la quantità eccessiva di tempo dedicata allo studio tecnico della grammatica, per rendere le prime fasi più adatte alla mente ancora immatura degli allievi più

3

Capitolo Terzo Contenuti e metodi

LA LINGUA

L'insegnamento del latino ha due contenuti essenziali: la lingua e la letteratura.

L'una in funzione dell'altra, e non viceversa.

Ricordarlo non è una banalità, perché spesso nella pratica didattica le due cose si confondono e si scambia il mezzo con il fine, con esiti infelici. Spesso, infatti, nella pratica, l'insegnamento resta ancorato alla grammatica e i testi degli autori sono usati o per esemplificare norme morfosintattiche o per verificarne l'apprendimento, trascurando il contenuto e il contesto storico.

Insegnare la storia della letteratura latina o applicare criteri di analisi testuale agli autori non richiedono metodologie diverse da quelle che usiamo per la letteratura italiana. Insegnare la lingua, invece, richiede da parte dei docenti competenze didattiche specifiche: la *glottodidattica*, intesa in senso lato, è una disciplina che risale all'antichità, dato che anche gli antichi – ricordiamo solo Quintiliano – riflettevano sulla lingua e su come si debba insegnarla, ma che ha avuto uno straordinario sviluppo negli ultimi decenni, dalla seconda metà del secolo scorso, per quanto riguarda la lingua madre e le lingue straniere (Balboni, 1998). Le lingue classiche sono state prese in considerazione in misura minore, per evidenti ragioni: il numero limitato di apprendenti e la mancanza di finalità pratiche. Tuttora, nelle facoltà di Lettere, insegnamenti di glottodidattica sono riferiti per lo più all'insegnamento dell'italiano, dell'italiano L2 o delle lingue straniere.

Per questo motivo riteniamo importante affermare che: “prima di affrontare un qualsiasi discorso sulla lingua si dovrebbe aver chiara almeno una possibile teoria dell'uso linguistico. Quello di lingua è un concetto talmente usato e corrente che si ha tutti l'impressione di sapere tutto quello che c'è da sapere in proposito [...] la lingua stessa ci svia in questo, offrendoci una parola sola, lingua

appunto, per coprire una serie di usi fortemente differenziati e distinti tra loro” (Cardona, 1987, p. 96).

3.1 L'oggetto: il concetto di lingua

“Che cos’è una lingua? Saussure ha detto una volta che quando cerchiamo di rispondere a questa domanda “siamo abbandonati da tutte le analogie del cielo e della terra”. Cento anni dopo, saremmo tentati di smentire il grande teorico. In effetti, circolano oggi diverse risposte alla domanda iniziale. La teoria matematica della comunicazione ci dice che la lingua è un sistema di comunicazione. La semiotica o semiologia, inaugurata del resto dallo stesso Saussure e, anni prima, da Charles Peirce, ci dice che è una semiotica. La teoria delle grammatiche, ben nota agli informatici, ci dice che è un dispositivo per descrivere come grammaticalici o come non grammaticalici frasi di numero infinito. L’etologia, travolte le barriere che impedivano di considerare gli altri viventi come capaci di comunicare, ci dice che è uno dei tanti innumerevoli linguaggi delle specie viventi. Dunque, analogie ci sono, a quanto pare. Ma, una per una, le risposte appaiono generiche. Non ha niente di specifico una lingua? E poi: strano sistema di comunicazione sarebbe una lingua, e strano calcolo, che a ogni istante può mettere in discussione se stesso e cambiare i suoi termini e le sue regole. Strana semiotica che può dare spazio e significato all’assenza di ogni segno, al silenzio, e che, al tempo stesso, abbraccia in sé ogni altra semiotica. Strano linguaggio che si fraziona in un numero straordinario di lingue diverse, ciascuna delle quali è mutevole non solo nel tempo, ma entro la stessa comunità di chi la usa per esprimersi e capire il prossimo. Se cerchiamo di descrivere meglio queste stranezze, ci accorgiamo che forse Saussure non aveva tutti i torti e che una lingua, una qualunque lingua, è un oggetto altamente specifico. Cerchiamo di capire una lingua nella sua specificità: questo è il cammino che vorremmo percorrere” (Tullio De Mauro, 2007).

Per quanto riguarda la lingua latina, Cardona afferma: “Il concetto di lingua morta, perlomeno nell’accezione corrente, non fa che appiattire questo quadro di riferimento [le varietà degli usi linguistici]. Se infatti ci chiediamo se sia lingua morta il latino, ci accorgiamo che è necessario introdurre precisazioni e distinzioni.

Certo, si dovrà considerare morto [...] per quanto riguarda la modalità orale; [...] non esiste una comunità in cui i parlanti si esprimano a voce con varietà di tipo latino: ma per quanto riguarda l'uso scritto si può dire che il latino non è mai morto: dal Cippo del Foro ad oggi non si è mai persa la conoscenza di qualche varietà scritta del latino; e in misura variabile nel tempo questa conoscenza è stata usata per produrre nuovi testi oltre che per leggere testi già prodotti” (*ibidem*, p. 98).

Le scienze del linguaggio considerano le lingue storico-naturali (i linguaggi formali, come quello della matematica, costituiscono una questione a parte) dei *codici strutturati* per l’interazione e lo scambio di informazioni, che si sono diversificati nel tempo e nello spazio in rapporto alle comunità dei parlanti; da un altro punto di vista le lingue sono considerate come “dei potenti *strumenti di azione sociale*”, che si attuano in vari contesti d’uso. Di conseguenza la Grammatica, nel primo caso appare come uno strumento autosufficiente che descrive ciò che è la lingua, indipendentemente dalle circostanze in cui è messa in atto, nel secondo, invece, registra ciò che la lingua fa, nell’interazione tra gli appartenenti a una comunità, perciò presenta la lingua in tutte le sue varietà, a seconda dell’uso e degli scopi, della forma orale e di quella scritta.

Questa distinzione è molto importante anche per quanto riguarda le lingue antiche: se da un lato i contesti d’uso sono, ovviamente, molto ridotti, perché le conosciamo, e solo fino ad un certo punto, nella forma scritta, non possiamo non tener conto del fatto che si tratta pur sempre di lingue a tutti gli effetti, il cui apprendimento non può essere molto diverso da quello che vale per tutte le lingue.

Pertanto assume grande rilievo la scelta del modello grammaticale di riferimento, che si ritenga più idoneo per l’insegnamento/apprendimento, oltre alla necessaria “assunzione di un atteggiamento aperto e consapevole, che non si accontenti di una visione ‘scolastica’ della nozione che ne limita l’ambito di applicazione agli aspetti formali e strutturali [...]. Basti riflettere, ad esempio, sull’opinione, oggi ampiamente condivisa, che ‘lessico e grammatica non costituiscono due componenti rigorosamente separati, e che esistono delle correlazioni sistematiche tra il comportamento morfologico e sintattico delle parole e le loro proprietà semantiche’” (AA.VV., Congresso Internazionale SLI, 2013, *Call for papers*, in Ciliberti, 2013).

3.2 Insegnare la lingua

Per molto tempo si è pensato che conoscere una lingua fosse condizione sufficiente per insegnarla, anche perché, se non si tratta della lingua madre, tutti ricordano come è stata insegnata loro e spesso ne deducono che il modello dell'insegnamento che hanno ricevuto debba essere anche quello dell'insegnamento che impariranno. Ricordiamo: "Noi insegnanti troviamo comodo insegnare ciò che abbiamo appreso così come lo abbiamo appreso, con i libri e i quaderni di appunti che abbiamo conservato dal tempo in cui andavamo a scuola" (Marouzeau, 1923, p. 13).

Se un modello di insegnamento ha avuto buoni risultati con loro, perché cambiarlo? Questa convinzione è particolarmente radicata tra gli studenti e i laureati in Lettere Classiche, che di solito sono stati bravi al liceo, hanno amato il latino e il greco, non hanno sofferto nell'impararlo come molti dei loro compagni. Per molti altri l'apprendimento delle lingue antiche è stata invece un'inutile tortura, perché non avevano nemmeno acquisito una conoscenza della lingua che permetesse loro di apprezzare i testi degli autori, impastoiati com'erano in un'infinità di regole morfosintattiche. Basta uno sguardo alla storia dell'insegnamento del latino (cfr. Capitolo 2) per trovare prove di questa realtà fin dal Settecento: "Anch'io mi sentivo schiacciare da quell'immenso aggrovigliatissimo cumulo di regole" (Facciolati, 1752); "Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: Virgilio, Orazio, Livio, Tacito! de' quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio" (Pascoli, 1894).

Eppure, benché queste valutazioni si trovino ampiamente citate da tutti coloro che si sono occupati di didattica delle lingue classiche, sembra che nulla sia mutato dall'Ottocento, che imperversi ancora la *follia grammaticale* (Pittano, 1978, p. 32 e sgg.) e che nello stesso tempo si vada diffondendo tra i docenti la desolante constatazione che il loro compito è sempre più difficile, che i loro allievi imparano sempre di meno, insieme al dubbio che non ci sia rimedio, e quindi affiora una propensione, più o meno stizzita, alla resa, financo l'idea, talvolta malcelata, che tanto varrebbe non insegnare più la lingua e far leggere i classici in traduzione. Non leggiamo forse *Guerra e pace* in italiano? A chi verrebbe mai in mente di dover imparare il russo per leggere Tolstoj?

Poiché noi invece diamo per certo che la nostra cultura debba essere nutrita dalla conoscenza diretta degli autori antichi, almeno di quelli latini, dovremo affrontare seriamente la questione del metodo dell'insegnamento della lingua in primo luogo, poi ci occuperemo della scelta delle letture.

3.3 Linguistica e insegnamento del latino

La riflessione metalinguistica

Fin dai primi decenni del secolo scorso, il grande linguista e latinista Jules Marouzeau affermava che per promuovere l'insegnamento del latino, si sarebbe dovuto ricorrere all'aiuto di filologi e linguisti ("So che per approfondire lo studio del latino... bisogna ricorrere principalmente all'aiuto di due che finora, occupandosi di scienza pura, sono rimasti sulla soglia dell'insegnamento: il filologo e il linguista: Filologia e linguistica!". Marouzeau, 1923, p. 13). Anche se per l'insegnamento di una lingua sembra non si richieda necessariamente una conoscenza delle teorie scientifiche sul linguaggio e sulla lingua, è innegabile che la linguistica abbia fornito alcune nozioni fondamentali che possono essere di grande aiuto nell'approccio a una lingua nuova, tanto più se questa, come il latino appunto, non presenta nessuna utilità comunicativa immediata.

Una riflessione metalinguistica può essere motivante perché suggerisce delle questioni interessanti e un po' misteriose.

- Come mai il linguaggio è una facoltà che appartiene a tutti gli esseri umani e le lingue sono così diverse tra loro?
- Che cosa permette di passare da una lingua a un'altra e come avviene questo passaggio?
- Come funziona il nostro cervello quando usa la lingua?
- La lingua serve solo per parlare e scrivere o anche per pensare?
- Esiste il pensiero senza il linguaggio?

"La funzione essenziale della lingua [...] è quella della comunicazione [...] ogni lingua si modifica nel corso del tempo [...] per adattarsi nel modo più economico alla soddisfazione dei bisogni di comunicazione della comunità che la parla. Non si deve dimenticare però che esercita anche altre funzioni [...]. In primo luogo

il linguaggio serve per così dire da **supporto del pensiero**, tanto che ci si può chiedere se un'attività mentale cui manchi l'inquadramento di una lingua meriti propriamente il nome di pensiero” (Martinet, 1971, pp. 16-17).

Di seguito si illustra come funziona questo straordinario meccanismo che è il linguaggio.

Si può così spiegare che la lingua è un **sistema di segni convenzionale e arbitrario**; che l'arbitrarietà consiste nei suoni che compongono il *significante*; che in lingue diverse parole che hanno lo stesso *significato* hanno un significante diverso; ma le lingue differiscono non solo al livello dei suoni, cioè dei significanti, perché ogni lingua riflette un mondo di esperienze diverse (per es. la lingua di una popolazione che vive ai margini della giungla in Africa non ha un vocabolo che significa “neve”, ma lo avrà solo dopo averlo acquisito da un'altra lingua parlata nelle regioni temperate) e a **ogni lingua “corrisponde un'organizzazione particolare dei dati dell'esperienza”** (Martinet, *ibidem*).

Un'osservazione questa che deve essere al centro di una riflessione approfondita da fare insieme agli studenti, sollecitandoli a trovare esempi anche nel confronto tra l'italiano e le lingue straniere, tra le lingue moderne e il latino, per dissuaderli da un **uso dissennato del vocabolario**: il lessico di una lingua non è in corrispondenza biunivoca con il lessico di un'altra lingua. Solo i termini dei linguaggi scientifici o di alcuni linguaggi settoriali (per es. “penicillina” o “ipotenusa”) presentano una e una sola corrispondenza in un'altra lingua; bisognerà richiamare l'attenzione sulla *polisemia* del linguaggio, sulla *denotazione* e sulla *connotazione*, sugli usi tradotti, sui registri linguistici e le situazioni comunicative, sull'uso scritto e sul parlato. Tutto questo non può essere considerato marginale, né pertinente solo quando si attua la riflessione metalinguistica sull'italiano, soprattutto nel momento in cui si chiede la traduzione da una lingua all'altra.

Aspetti interessanti per l'insegnamento del latino li troviamo anche nella teoria della comunicazione e delle funzioni linguistiche di **R. Jakobson**. È appena il caso di ricordarne i punti fondamentali, cioè che la comunicazione, per essere tale, richiede l'emittente di un messaggio e il destinatario, un canale di comunicazione tra i due poli, un codice e un referente noto ad entrambi; a ciascuno di questi fattori corrisponde in particolare una *funzione*, a seconda di come è orientato il messaggio (emotiva/emittente; conativa/desti-

natario, referenziale/referente, fatica/canale, poetica/messaggio, metalinguistica/codice). Non dimentichiamo di far presente agli studenti che il destinatario di un'opera letteraria è “l'uditario universale” (Perelman Tyteca, 1966, pp. 33-37), in cui tutti noi siamo inclusi.

Può essere stimolante far riflettere gli studenti su ciascuno di questi aspetti per quanto riguarda la lingua e i testi nel corso delle lezioni. Per esempio sarà più facile far capire perché alcuni verbi possono reggere l'infinitiva o la proposizione al congiuntivo a seconda che siano usati in *funzione referenziale* o in *funzione conativa*. La differenza risulta evidente se si considera quale modo avrebbe la subordinata se fosse indipendente: la funzione referenziale corrisponde a un indicativo, quella conativa a un imperativo o a un congiuntivo esortativo. (*Magister discipulo suasit ut studeret / Magister ei dixit: "Puer, stude"; oppure Vobis suadeo ut proficiscamini / "Profici scimini!"; Vobis suadeo eos iam profectos esse./ "Iam profecti sunt"*)

Lo scarto di significato è evidente.

	<i>acc. + infinito</i>	<i>ut (ne) + congiuntivo</i>
<i>censeo</i>	ritengo che (qualcosa sia in un certo modo...)	sono del parere che... (qualcosa si faccia)
<i>concedo</i>	ammetto che le cose stanno in un certo modo	concedo di fare o che si faccia...
<i>dico</i>	dico che qualcosa o qualcuno è...	dico di fare... che si faccia...
<i>decerno</i>	vedo o stabilisco che ...	decido di...
<i>moneo</i>	ricordo che ...	ammonisco di... a...
<i>persuadeo</i>	persuado che qualcosa è...	persuado a fare...

Anche per quanto riguarda l'attività traduttiva, su cui ci soffermeremo più avanti, Jakobson offre un'occasione preziosa per far sì che l'esercizio pratico sia sostenuto anche da una riflessione metalinguistica: distingue, infatti, tre “modi di interpretazione del segno linguistico”: 1. la **traduzione endolinguistica o intralinguistica**, cioè la parafrasi; 2. la **traduzione interlinguistica**, cioè l'interpretazione di un testo linguistico per mezzo dei segni di un'altra lingua; 3. la **traduzione intersemiotica**, che è la trasposizione di un testo linguistico in un altro sistema di segni non verbali. Quest'ultimo è il caso della rappresentazione grazie alle arti figurative di scene che fanno parte di un poema, o che riproducono

un personaggio, un mito, un evento; lo stesso dicasi per una riduzione (o “traduzione”) cinematografica di un testo (Jakobson, 1966).

Si apre da qui la strada alla diversificazione delle attività che si possono compiere a partire da un testo e a percorsi interdisciplinari che includano anche il cinema e le arti visive.

3.4 L'apprendimento di una lingua

3.4.1 *Nozioni di psicologia cognitiva*

Oltre alla linguistica, ha dato un contributo notevole alla glottodidattica la *psicologia cognitiva*, che ha messo in luce aspetti del processo di apprendimento, di cui gli insegnanti sensibili e attenti potevano avere soltanto una percezione empirica dall'osservazione dei propri studenti. Non sfugge a nessuno l'importanza che hanno fattori di tipo ambientale e psicologico nell'apprendimento di qualunque disciplina. Sappiamo, per esempio, che sul “profitto” di uno studente incidono l'ambiente familiare, le aspettative dei genitori, la relazione sia con l'insegnante, sia con il gruppo dei coetanei, la percezione di sé; spesso l'insuccesso influisce sull'autostima e produce a sua volta insuccesso, in un circolo vizioso, come se inconsciamente fosse sottinteso un ragionamento di questo tipo: se la causa del fallimento consiste nel fatto che “non ho studiato (quindi non vuol dire che sono poco intelligente), se volessi, potrei riuscire”, è preferibile al fallimento che avviene quando ci si è impegnati nello studio: “ho studiato, ma non ho capito (allora forse sono stupido?), vorrei riuscire, ma non sono capace”. Possiamo dirlo in altri termini: l'insuccesso abbassa o, a lungo andare, annulla la motivazione: a nessuno piace un'attività che procura frustrazione. Ma non si tratta solo di questo: è noto che anche stati depressivi, di *stress* o di ansia riducono l'efficacia dei processi di apprendimento.

Lo studio dei processi cognitivi (*psicologia cognitiva*) ha dato risultati utili anche per i docenti di lingue antiche e moderne, perché dimostra la stretta correlazione che esiste tra percezione, attenzione e memoria nell'elaborazione delle informazioni necessarie per l'apprendimento (Giordano Rampioni, 1998, pp. 17-35).

Rivolta a insegnanti per l'aggiornamento professionale, ma anche ai candidati a corsi di specializzazione, studenti TFA e studenti universitari, la collana contiene volumi dedicati ai principali strumenti teorici e operativi della didattica, la cui acquisizione costituisce un aspetto fondamentale della professione di insegnante.



Il volume si propone di fornire ai docenti di latino, e a quanti desiderano diven-
tarlo, un quadro completo delle finalità e degli obiettivi dell'insegnamento di
questa disciplina prendendo in considerazione sia gli **aspetti tecnici** della
didattica sia gli aspetti relativi alla **funzione del latino** nella **cultura odierna**.
Il testo si articola in sette capitoli.

Nel primo si discute della necessità dell'apprendimento del latino in vista di
una formazione ad ampio raggio che consenta lo sviluppo del senso storico e
delle capacità critiche del futuro cittadino, e si delineano i punti deboli della
disciplina, a partire dalla tradizionale definizione del latino come "lingua morta",
per poter affrontare il problema di come motivare i giovani discenti allo studio di
un mondo lontano, a loro sempre più estraneo.

Nel secondo capitolo viene ripercorsa la storia dell'insegnamento del latino
evidenziando la funzione attribuita alla conoscenza della lingua e dell'antichità
in epoche storiche diverse.

Il terzo, il quarto e il quinto sono dedicati ai principali **strumenti teorici** e
metodologici della didattica, con particolare attenzione alle modalità e ai
processi d'apprendimento. Alle considerazioni teoriche e metodologiche seguono
nel sesto capitolo esempi di **esercitazioni** e di **letture** in una **prospettiva
interdisciplinare**. Infine, l'ultimo capitolo contiene un'esposizione sintetica
delle competenze richieste e dei criteri di valutazione.



€ 18,00



ISBN 978-88-6584-506-6



9 788865 845066