

Studio del Latino ed Educazione Linguistica

Nicola Flocchini

Premessa: latino perché?

In una scuola per l'adolescenza le metodologie utilizzate per l'insegnamento di qualsiasi disciplina (o meglio di qualsiasi materia scolastica)¹, non possono che essere strettamente legate alle finalità che si intendono raggiungere sul piano formativo, e le finalità non sono immutabili, ma si calano nella storia sociale, culturale e politica di una comunità. Questo vale, ovviamente, anche per l'insegnamento-apprendimento della lingua latina il cui ruolo nella storia della civiltà occidentale è profondamente mutato dal Medioevo ad oggi².

Fino al Seicento il latino fu in tutta Europa lingua viva della religione, della cultura e della scienza, e di conseguenza il suo insegnamento veniva impartito allo scopo di mettere il giovane in condizione di avere una competenza non solo recettiva ma anche attiva, cioè di essere in grado non solo di comprendere, ma anche di produrre testi latini. La didattica, funzionale a tali obiettivi, non poteva che essere molto simile a quella oggi in uso per l'insegnamento di una lingua straniera moderna: la riflessione grammaticale non precedeva ma seguiva l'apprendimento delle strutture linguistiche di base e del lessico di uso comune, che il ragazzino imparava "per imitazione", attraverso una precoce *full immersion* nella lingua. Il percorso di apprendimento andava, insomma, "dalla lingua alla grammatica".

A partire dal Seicento la conoscenza del latino fu sempre meno necessaria per accedere al sapere, per elaborarlo e trasmetterlo perché le lingue nazionali si erano ormai irrobustite e da lingue "volgari" buone soltanto per comporre opere per ciabattini e fornai (per usare la colorita espressione riferita di Niccolò Niccoli con riferimento alla *Divina Commedia*) erano diventate anche lingue della cultura, dell'arte e della scienza. Di conseguenza l'apprendimento del latino non poteva che diventare sempre più intenzionale e "razionale", basato, dall'Umanesimo in poi, sulla imitazione di un "latino modello" desunto dalle opere di Cicerone e Quintiliano³. Nel Cinquecento nacquero le prime grammatiche normative nelle quali il metodo "naturale" lasciava lentamente il passo a quello grammaticale; sempre nel Cinquecento furono composti i primi vocabolari bilingui e si diffusero nelle scuole di tutta Europa i *vulgaria*, del tutto simili ai nostri manuali bilingui per turisti⁴. Il latino con un pro-

cesso lento ma inesorabile cessava di essere lingua "viva", cioè in continua evoluzione insieme alla comunità dei parlanti, per assumere il ruolo di lingua "speciale" usata per comunicare in ambiti sempre più ristretti della società (alto clero, filosofi e teologi, scienziati, medici, notai ecc.). L'insegnamento, che pure continuò ad essere finalizzato alla competenza attiva, oltre che a quella recettiva, andò sempre più dalla grammatica alla lingua, con un percorso "economico" e "razionale" che avesse, come punto di partenza, la lingua materna. Grandissima importanza nella elaborazione di una didattica "razionale" per l'apprendimento del latino ebbero le riflessioni sulla lingua elaborate nell'ambito delle "Piccole scuole" dei giansenisti di Port Royal, centrate sul tentativo di mettere a punto una grammatica che utilizzasse categorie logico-sintattiche "universali" e rendesse quindi possibile un "facile passaggio" da una lingua all'altra. Lo strumento di analisi ritenuto comune a tutte le lingue fu l'"analisi logica" che entrò nelle scuole francesi e quindi di tutta Europa ai primi dell'Ottocento. Venne così messo a punto un percorso che andava "razionalmente" dalla grammatica alla lingua e la grammatica latina assunse il ruolo di "supergrammatica", sul modello della quale veniva analizzata anche la lingua materna.

A poco a poco l'uso del latino parlato rimane in vigore solo nelle scuole gesuitiche, anche nelle quali tuttavia veniva insegnato secondo una rigida metodologia induttiva.

La "razionalizzazione" dei percorsi di insegnamento, dunque,

1. Non è propriamente la stessa cosa parlare di "discipline" e di "materie scolastiche": "disciplina" indica infatti la sistemazione organica di un certo settore del sapere e rivendica un suo specifico in termini di oggetto, di metodo e di linguaggio; con "materia scolastica" si intende, invece, un settore generalmente piuttosto ampio – e quindi facente capo a più discipline – del sapere teorico e pratico che una comunità ritiene utile, in un certo momento storico, trasmettere alle nuove generazioni.

2. Una rapida sintesi del ruolo del latino (e di conseguenza della didattica) nella società europea in N. Flocchini, *Insegnare latino*, Firenze 1999, con relativa bibliografia.

3. Nel percorso didattico in cinque tappe proposta da Comenio (morto nel 1670 e considerato il fondatore della pedagogia moderna), è previsto che prima di varcare la *ianua* (così è chiamata la seconda tappa) che permette di accedere allo studio sistematico della lingua, il ragazzo si soffermi nel *vestibulum* per imparare a memoria 427 frasi legate al suo quotidiano (casa, Chiesa, scuola, monellerie, ecc.), all'insegna del motto *Discamus primum Latine balbutire, tum loqui*: ma anche a *balbutire* si impara in modo artificiale, studiando frustoli di conversazioni tratti da opere di autori latini o modellati sugli stessi. Una cosa simile aveva già fatto Erasmo da Rotterdam nei suoi *Colloquia* scritti nel 1513.

4. Cfr. alcuni esempi in N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 129 ss.

altro non fu che la conseguenza di un radicale mutamento del ruolo del latino avvenuto nell'Illuminismo, a cui risalgono anche alcuni dubbi radicali tuttora attuali: ha ancora senso un curriculum centrato sugli *studia humanitatis*? Lo studio del latino è ancora in grado di soddisfare i bisogni formativi della nuova stagione della civiltà europea? O forse «quegli otto o dieci anni consumati nello studio delle parole, non sarebbero meglio impiegati nello studio delle cose?»⁵. Al tono problematico dell'intellettuale fa eco il lapidario e sprezzante «Questo vostro latino è un rancidume» che Vittorio Alfieri mette in bocca a un personaggio della satira intitolata *L'educazione*⁶.

Il latino (e il greco) continuarono tuttavia a rimanere anche nell'Ottocento e nel Novecento al centro del percorso formativo "alto", e la didattica fu sempre più centrata sullo studio grammaticale. La sua presenza nella formazione (otto anni!), non più giustificabile in termini di concreta utilità, venne giustificata in nome del suo straordinario valore formativo, come "materia pretesto" per sviluppare, insieme alla matematica, le "energie della ragione" e di fornire una serie di abilità mentali e di strumenti metodologici indispensabili per affrontare gli studi universitari⁷. Poco o nulla interessarono la didattica del latino il fatto che la linguistica avesse rivoluzionato i modelli di analisi del linguaggio e ampiamente dimostrato la falsità dei presupposti dell'analisi logica tradizionale, e che le scienze dell'educazione avessero evidenziato che lo studio del latino non aveva "in esclusiva" particolari funzione formativa. Poco o nulla incisero anche voci autorevoli di insigni latinisti come in Francia Jules Marouzeau e in Italia Giorgio Pasquali⁸.

Ma i nodi vengono al pettine e nella seconda metà del Novecento la situazione precipitò: nel giro di pochi anni, dopo penosa agonia, il latino scomparire dalla scuola media (1977) e ridusse il suo spazio – in termini quantitativi e qualitativi – nei curricula della scuola superiore. Ma quel che è peggio andò sempre diminuendo il consenso sociale circa l'"utilità" dello studio del latino, con conseguente crisi di motivazione da parte degli studenti e conflitti con i genitori degli alunni... È evidente che non si tratta di una crisi tecnica, che può essere affrontata e risolta con un rinnovamento metodologico e professionale dei docenti, ma della conclusione di una crisi epocale apertasi con l'Illuminismo. Di conseguenza, prima ancora di parlare di rinnovamento metodologico è necessario parlare di finalità e chiedersi che cosa oggi possa giustificare lo studio della lingua latina nel curriculum formativo in un momento in cui, oggettivamente, registriamo condizioni del tutto sfavorevoli:

- il latino non è più usato in alcun ambito della società (persino nella Chiesa); per i ragazzi è quindi una realtà del tutto aliena;
- il sistema formativo privilegia il "saper fare" rispetto al "sapere";
- "l'etica consumistica" e della "globalizzazione" affievoliscono le identità culturali e favoriscono, al contrario, l'appiattimento "globale" su valori e aspettative di una cultura spasmodicamente centrata sull'"attualità", sul "contingente", sulla definizione di percorsi formativi nei quali tutto sia definibile in termini di competenze perfettamente visibili, misurabili, verificabili, valutabili.

È tuttavia difficile stabilire che cosa deve "saper fare" un ragazzo dopo cinque anni di latino, dal momento che il profitto "formativo", a differenza di quello "operativo", si misura solo su tempi lunghi. Ma la nostra attuale civiltà sembra incapace di ragionare sui tempi lunghi e di investire sul futuro, come l'agricoltore di ciceroniana memoria che *serit arbores, quae alteri saeculo prosint*⁹.

Di fronte alla crisi come ha reagito la scuola classica in Italia? Ha reagito in ordine sparso, all'insegna di un insindacabile "fai da te" spacciato come massima espressione di autonomia e favorito da una serie di misure che hanno obiettivamente favorito l'autoreferenzialità (a partire dal mito della continuità didattica). In quarant'anni di collaborazione con la facoltà di lettere dell'Università Cattolica ho visto passare a lettere classiche centinaia di ragazzi: ieri come oggi sono generalmente bravi, entusiasti e fortemente motivati, ma la loro preparazione di base è radicalmente cambiata rispetto a quella di ieri. Semplificando drasticamente un discorso molto più complesso, vedo emergere due tipi di preparazione, che rispecchiano evidentemente due scelte molto diverse fatte dai loro docenti liceali:

- a) decente preparazione linguistica e modesta conoscenza degli autori (letteratura e testi);
- b) preparazione linguistica modesta o pressoché nulla, ma ottima conoscenza della letteratura e dei testi (in italiano), esaminati alla luce anche delle moderne tecniche di analisi testuale.

5. C.A. Helvetius, *Dello spirito*, a cura di A. Postigliola, Roma 1970, pp. 43-49.

6. V. Alfieri, *L'educazione*, vv. 4-10: si tratta della sprezzante replica del Conte alle parole di un giovane prete desideroso di essere assunto come precettore che, fra i suoi titoli, vanta anche un'ottima conoscenza del latino.

7. Cfr. N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 35-37.

8. J. Marouzeau, *Le latin*, Paris 1923; di Giorgio Pasquali ci sono alcuni interventi significativi nei due volumi *Pagine stravaganti di un filologo*, Firenze 1968² (= Firenze 1994).

9. Cicerone (*Sen. 24* e *Tuscul. 1,31*) riprende un verso di Cecilio Stazio.

Sono le due risposte estreme alla crisi, entrambe basate sulla constatazione (ovvia) che *sic stantibus rebus*, non si può fare tutto: lingua, testi, letteratura, civiltà... Il buon senso suggerisce che, se non si vuole vanificare ogni profitto formativo (e quindi decretare la “morte naturale” dell’insegnamento del latino), è indispensabile fare delle scelte e decidere, ad esempio, se sia meglio abbassare tutti gli obiettivi per renderli compatibili con le risorse, ovvero se non sia al contrario preferibile sceglierne qualcuno su cui concentrare le risorse stesse. Bisogna in altri termini ripensare allo statuto della materia scolastica “latino” e, poi, di conseguenza, pensare alle metodologie.

1. Necessità di rivedere il quadro delle finalità

Perché continuare a mantenere lo studio del latino nel percorso liceale? Abbandonato il mito del carattere “di per sé” formativo del latino, la motivazione “forte” che viene generalmente addotta oggi è la convinzione che tale studio permetta a un giovane italiano ed europeo di giungere alle radici della civiltà in cui vive e opera e consenta quindi di mettere a fuoco la sua identità, favorendo una sorta di discesa nel regno delle “madri” di faustiana memoria¹⁰: di qui le grandi aree di studio in cui si articola la materia scolastica “latino”:

- 1) storia e civiltà del mondo classico;
- 2) viaggio nel patrimonio letterario e filosofico che custodisce gli archetipi delle letterature europee (generi letterari, forme dell’immaginario, ecc.);
- 3) studio della lingua che a tale “tesoro” conduce e che, per un italiano, costituisce la “madre” di quella di cui ogni giorno fa uso¹¹.

La conoscenza della civiltà, della lingua e del patrimonio letterario sono, ovviamente, tutte finalità sacrosante e fondamentali, che devono quindi rimanere saldamente presenti nel percorso educativo, tuttavia le modalità per raggiungerle possono essere diverse, e soprattutto devono tener conto da un lato delle risorse a disposizione e dall’altro delle priorità educative che la nostra epoca impone.

Oggi, nel “villaggio globale” e nella società della informazione l’“emergenza” di cui tutte le agenzie educative, e in primo luogo la scuola pubblica, devono farsi carico, non c’è dubbio che sia quella di aiutare il giovane a gestire ed elaborare le informazioni da cui è continuamente bombardato, per insegnargli a selezionarle, a non lasciarsi travolgere e sommergere, insomma per educarlo a vivere entro il paradigma della complessità.

E allora, all’insegna del “tutto non si può fare”, è indispensabile rivedere il quadro delle finalità per stabilire delle priorità.

Diciamo subito che le finalità dell’insegnamento del latino strettamente legate alla educazione storico-culturale e alla educazione letteraria, fondamentali per la scoperta della “appartenenza” culturale, possono essere decentemente raggiunte anche senza lo studio delle lingue classiche, attraverso buone traduzioni e a tale studio dovrebbe essere dedicata una materia apposita presente in tutti gli indirizzi di scuola superiore, come era stato autorevolmente ventilato alcuni anni fa¹². In questo modo la materia scolastica “latino” (o greco), presente evidentemente solo in alcuni indirizzi, sarebbe centrata soprattutto su quanto può favorire l’ambito della educazione linguistica, intendendo tale espressione non in senso riduttivo ma estensivo: educazione linguistica come educazione alla comunicazione in ricezione e in produzione in una società complessa, cioè nella società in cui deve vivere un giovane di oggi¹³. E non intendo “un giovane” in accezione generica, ma un giovane appartenente alla “civiltà occidentale”, che vive in Italia e che parla una lingua direttamente derivata dal latino. Credo, infatti, che, parlando di processi formativi, fra le variabili di cui si deve tenere conto nella formulazione di un curriculum ci sia anche la definizione “dell’utenza”. Non credo che sia la stessa cosa insegnare la lingua latina in Italia (o in altro paese di lingua romanza) o in Danimarca o negli Stati Uniti d’America (paesi di cultura ma non di lingua latina)¹⁴!

10. N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 116-117; M.P. Pieri, *La didattica del latino*, Roma 2005, pp. 29 ss.; A. Balbo, *Insegnare latino*, Torino 2007, pp. 31 ss.

11. Gli ambiti culturali compresi nella materia “latino” trovano puntuale corrispondenza nell’orario “interno” che generalmente prevede, ben separate fra loro, le ore di grammatica, di letteratura e di autori, mentre l’insegnamento della storia e della civiltà riveste carattere occasionale ed è quindi “trasversale”.

12. Nel marzo 1998 il Ministero della P.I. inviò a tutte le scuole un documento dal titolo *I contenuti essenziali per la formazione di base* che riassume alcuni punti generalmente condivisi del lavoro svolto da una “Commissione di saggi” i cui documenti furono raccolti in un ipertesto a cura di R. Maragliano (MPI 1997) che, nella sezione dedicata ai “Contenuti essenziali”, afferma che «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, sottolineandone il ruolo nella costituzione dell’identità europea indipendentemente dallo studio delle due lingue» (p. 75).

13. La scelta di considerare prioritario lo studio della lingua è ben presente nella scuola europea: oltre trent’anni fa Robert Nickel (*L’insegnamento delle lingue classiche. Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*, Roma 1976, pp. 81-82; ed. or. Darmstadt 1973) scriveva che la priorità dello studio della lingua si è imposto nelle scuole tedesche a causa delle drastiche riduzioni dei tempi curriculari e che lo studio della lingua, separato dalla tradizionale istruzione umanistica, «è in grado di dispiegare la sua efficienza didattica come insegnamento linguistico, fornendo alla lingua latina l’occasione di dimostrare la sua funzione come modello linguistico». Naturalmente non è possibile pensare a uno studio della lingua “in sé”, del tutto scisso dai contenuti che tale lingua ha trasmesso: il problema è quello di integrare in modo realisticamente equilibrato lingua e civiltà, considerando comunque irrinunciabile, e anzi prioritario, lo studio della lingua.

14. Credo che debba far riflettere questa osservazione di Augusto Monti: «Teoricamente l’insegnamento del latino e del greco è sempre quello, a qualsiasi latitudine lo si impartisca, ma in realtà insegnare il latino a Sondrio o a Chieri, il greco a Belluno o a Chivasso non deve essere la stessa cosa che insegnare il greco a Girgenti o a Siracusa, il latino a Tivoli o ad Albano» (*Scuola classica e vita moderna*, Torino 1968, p. 45).

2. Il latino per l'educazione linguistica

Proporre lo studio della lingua latina finalizzato prioritariamente all'educazione linguistica, comporta che si definisca con precisione che cosa si intende per "educazione linguistica". Diciamo subito con chiarezza che "il profitto" prodotto dallo studio della lingua latina nell'ambito della educazione linguistica non può e non deve essere misurato soltanto sulla capacità di tradurre all'impronta una frase latina. Personalmente provo un moto di stizza quando sento addurre come prova della inefficienza della nostra scuola di latino il fatto che un ragazzo, dopo cinque anni di studio, non sappia neppure tradurre la scritta che compare sul frontone di una chiesa. Se il profitto formativo fosse solamente questo, il rapporto costi-benefici sarebbe fallimentare, e pertanto sarebbe giusto eliminare lo studio del latino dalla scuola secondaria per trasferirlo ad un ambito specialistico, come avviene generalmente per quasi tutte le altre lingue antiche.

Proviamo, dunque, a precisare che cosa intendiamo per "educazione linguistica".

Educazione linguistica significa...

- 1) ... capire come "funziona" una lingua (o meglio, un "sistema linguistico") e di conseguenza conoscere e controllare i meccanismi della comunicazione verbale. Lo studio delle lingue classiche (cioè di sistemi linguistici indeformabili e irreformabili), costituisce l'unica occasione che la scuola offre ai giovani per cogliere la lingua come "sistema", per metterli in condizione di studiarne i meccanismi, di capire cioè attraverso quali modalità il pensiero si fa parola e può quindi essere comunicato¹⁵. Tale conoscenza garantisce uno straordinario controllo della comunicazione sia in ricezione (capacità di smontare un messaggio e di giungere al senso) sia in produzione (capacità di trovare "le parole giuste" per trasmettere esattamente il proprio pensiero).
- 2) ... acquisire la consapevolezza che esiste uno stretto rapporto fra una lingua e la civiltà che l'ha espressa, e quindi imparare a capire, e quindi a rispettare, la diversità evitando di omologare tutto alle strutture culturali e valoriali di chi riceve il messaggio. I Latini per indicare gli zii usavano quattro distinte parole, ove l'italiano ne usa una sola, e questo non perché il latino è "più preciso" dell'italiano, ma perché nel sistema parentale di Roma antica ciascuno dei quattro zii (*amita* e *matertera* da un lato, *patruus* e *avunculus* dall'altro) aveva un ruolo socialmente riconosciuto e ben definito.
- 3) ... acquisire la consapevolezza che il latino rappresenta la madre-lingua dell'italiano. Studiare il latino per uno studente italiano significa studiare la radice della sua lingua materna e quindi rendersi conto dei rapporti di derivazione e al tempo stesso delle grandi trasformazioni intercorse fra latino e italiano sul piano morfosintattico e semantico. In particolare lo sforzo di tradurre, cioè di trasferire in italiano corretto quei lontani messaggi senza tradirne il senso e conservando il più possibile le strutture retoriche e stilistiche originali, impone un attento lavoro di analisi e di confronto, una ricerca continua di carattere sintattico, stilistico e lessicale, dapprima sul testo latino poi su quello italiano che deve riprodurne il senso.
- 4) ... migliorare la capacità di comunicare nella lingua materna sia in trasmissione (capacità di formulare messaggi complessi e di usare i linguaggi del sapere), sia in ricezione (capacità di decodificare). Questo sforzo costituisce il miglior antidoto nei confronti dell'"italiano povero", quello del talk-show televisivi e della pubblicità, un italiano fatto di ottocento parole, con poche subordinate tutte e soltanto all'indicativo (coniuntivo e condizionale stanno scomparendo). La privazione del linguaggio è gravissima sul piano culturale, perché un linguaggio troppo "semplice" e banale consente soltanto di trasmettere messaggi semplici e banali: in altri termini non si può trasmettere un messaggio complesso con un linguaggio elementare!
- 5) ... accedere più facilmente ai linguaggi settoriali, a quei linguaggi cioè che consentono di assimilare, elaborare e trasmettere il sapere organizzato. Per molti secoli, infatti, il latino ha costituito per tutta l'Europa il veicolo esclusivo della cultura filosofica e scientifica, garantendo la universalità e l'esattezza della comunicazione, quindi i linguaggi settoriali nelle varie lingue nazionali, anche di quelle non derivate dal latino, come l'inglese, non possono che essere intimamente e profondamente permeati di latino¹⁶.

¹⁵ Gramsci sosteneva che lo studio del latino, proprio in quanto "lingua morta", sia un mezzo eccezionale per analizzare un "corpo storico", così come lo è un cadavere sul tavolo anatomico per scoprire i meccanismi del corpo umano (Le osservazioni di Antonio Gramsci sulla scuola si trovano nei *Quaderni del carcere*, Torino 1975, vol. III, pp. 1540-1550).

¹⁶ Qualsiasi linguaggio settoriale, anche quello relativo alle discipline più "nuove" e moderne, come l'informatica, è tuttora profondamente permeato di latino (oltre che di greco, naturalmente), dal *computer*, termine che attraverso l'inglese risale al verbo *computare*, ai *bit* (da *bi(nary digit)*), espressione che richiamano il numerale *bini* e il sostantivo *digitus*, il più antico e "naturale" strumento di calcolo, ai *data* che mettiamo in memoria e che eliminiamo con il comando *delete* (che ovviamente richiama il verbo *deleo*). Al latino, sempre attraverso l'inglese, risale anche il *mouse* (< *mus, muris*, topo) con cui muoviamo il *cursor* (*cursor* era lo schiavo che precedeva la lettiga del padrona) che compare sul video, nonché il *server* (< *servio, servus*) o il *provider* (< *providere, provider*) che ci permettono la connessione (*connecto, connectio*) a *internet* (il prefisso latino *inter* è unito al sostantivo inglese *net* "rete", che richiama il verbo latino *necto*).

6) ... saper comunicare in una realtà sociale e culturale complessa. Comprendere il senso di un testo latino o greco e ricodificarlo nell'italiano di oggi comporta una serie di complesse operazioni mentali che sviluppano e affinano numerose competenze che dall'ambito ristretto del latino si trasformano poi in "disposizioni permanenti" dell'animo, particolarmente importanti in una in una società come la nostra, caratterizzata dalla disponibilità di una massa impressionante di informazioni, che rende spesso difficile capire ciò che è importante e ciò che non lo è, distinguere il messaggio che intende veramente informare e quello che ha invece come fine quello di persuadere (si pensi al linguaggio degli spot pubblicitari). E i messaggi in questo secondo caso diventano sempre più invadenti, ci giungono in continuazione e non richiesti, in modo sempre più intrigante, enfatizzati da tutte le armi della retorica, per fare apparire ogni cosa unica, irripetibile, imperdibile: tutto viene enfatizzato e diventa "un evento", dall'annuncio di una importante mostra a quello della svendita dei fondi di magazzino; tutto è, infine, "velocizzato" in modo che manchi al fruitore (o meglio, al consumatore) il tempo e la capacità di trasformare l'informazione in conoscenza, di dare senso e stabilire rapporti. Lo studio del latino e soprattutto l'operazione traduttiva abitua a una rigorosa disciplina mentale e insegnano quindi a saper scegliere nella massa di informazioni solo ciò che utile e pertinente al problema che dobbiamo risolvere, a fare ipotesi e inferenze, a verificarle e quindi a saper dominare la complessità, scegliendo in ogni circostanza un percorso efficace che tenga conto di tutte le variabili in gioco. Sono le stesse abilità e competenze necessarie per la ricerca scientifica e che stanno alla base del *problem solving*¹⁷.

In definitiva non mancano certamente buone ragioni per sostenere la necessità non solo di non rinunciare ad uno studio serio della lingua latina, ma anzi di considerare il suo apprendimento come una straordinaria opportunità per far fronte ad una serie di "emergenze formative" tipiche del nostro tempo. Ci si potrebbe chiedere se a questi risultati non si potrebbero ugualmente giungere attraverso lo studio di una o più lingue straniere moderne, in modo da raggiungere anche un obiettivo "pratico" particolarmente importante per un giovane che vive nel "villaggio globale": ci si potrebbe certamente arrivare, purché lo studio della lingua straniera privilegi un approccio non utilitaristico, bensì centrato sulla conoscenza del sistema e sulla traduzione del testo letterario¹⁸.

3. Quale modello didattico?

Rimane da chiedersi quale sia il modello didattico più efficace per un insegnamento del latino che sia funzionale alla educazione linguistica in un contesto neo-latino, o più semplicemente in un paese di cultura e di lingua latina.

Qui si aprirebbe il discorso sui modelli didattici per l'insegnamento della lingua che, almeno osservando le statistiche, dopo le sperimentazioni più o meno temerarie degli anni Settanta-Ottanta si vanno orientando verso un prudente eclettismo, da un lato aggiornando percorsi elaborati nel Novecento per raggiungere obiettivi che oggi non sono più attuali (l'insegnamento del latino sino a cinquanta anni fa era finalizzato alla traduzione dall'italiano in latino), e dall'altro cercando (cautamente!) di tener conto della linguistica moderna, sia abbandonando alcune categorie dell'analisi logica tradizionale sia utilizzando alcune categorie della linguistica dimostratesi particolarmente efficaci¹⁹.

Unico tentativo di modello decisamente controcorrente (per la nostra tradizione) è quello di adattare anche all'insegnamento del latino i metodi e le tecniche che la moderna glottodidattica ha elaborato per l'insegnamento delle lingue straniere moderne, richiamandosi esplicitamente a metodologie molto diffuse in numerosi paesi europei ed extraeuropei di cultura ma non di lingua neolatina (ad esempio in Danimarca in Olanda o negli USA)²⁰. Come ho già detto in precedenza, credo che non sia la stessa cosa insegnare il latino in un paese di lingua neolatina e in un paese di cultura ma non di lingua neolatina: per un anglofono il latino è a tutti gli effetti una lingua straniera; per un parlante italiano, francese, spagnolo, portoghese è la madrelingua; studiare il latino significa per lui scoprire le radici dalle quali scaturisce la sua lingua, cogliere gli archetipi del suo modo di pensare e di comunicare.

17. Cfr. al proposito le sempre attuali riflessioni di L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano 1998.

18. Le metodologie per l'insegnamento delle lingue moderne nella scuola superiore sono finalizzate non tanto allo studio del sistema e dei meccanismi che stanno alla base del suo funzionamento, ma piuttosto alla esigenza di possedere in breve tempo una competenza comunicativa "pratica": questo vale anche per lo studio dell'italiano nella scuola di base, come dimostra il fatto che generalmente i docenti della scuola superiore lamentano che i ragazzi escono dalla scuola media "senza sapere l'italiano", dal momento che non sanno distinguere il "che" pronome relativo dal "che" congiunzione: in realtà quello che non conoscono o che conoscono poco non è "l'italiano", ma la lingua formalizzata, poiché l'insegnamento ha privilegiato altri aspetti della educazione linguistica, particolarmente importanti nella scuola di base.

19. Sui modelli didattici cfr. N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 167 ss.; A. Balbo, *Insegnare latino*, cit., pp. 55 ss.

20. Mi riferisco in particolare al "metodo natura" che fa capo ai volumi di H.H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*, Copenhagen 1985-1994. Nel 1997 venne curata una edizione italiana a cura dell'Accademia Vivarium Novum con una "Guida per gli insegnanti" (*Latine doceo*) redatta da L. Miraglia.

A mio parere, inoltre, va tenuto conto che diverse sono le finalità dell'insegnamento del latino e del greco e quelle delle lingue moderne: l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il portoghese sono lingue storicamente vive, e vengono insegnate/apprese come concreti strumenti di comunicazione attuale, il latino e il greco sono invece lingue storicamente concluse e vengono insegnate/apprese per comprendere testi che sono GIÀ stati scritti duemila anni fa. Se l'inglese lo si può imparare ricorrendo largamente all'imitazione e all'esercizio vivo di conversazione, grazie alla possibilità di avere continui contatti con parlanti di madrelingua, è difficilmente pensabile una *full-immersion* nella Roma antica con improbabili (e mistificanti) conversazioni in latino (quale?).

Personalmente sono quindi dell'avviso che uno studente di madrelingua romanza raggiunga solidi risultati nell'ambito della educazione linguistica attraverso un percorso che vada dal noto (le strutture della lingua italiana) verso l'ignoto (le strutture della lingua latina). Ma dicendo questo non invitiamo a ritornare alla «melma di grammatica imbecille» contro la quale si scagliava cinquanta anni fa Gian Battista Pighi²¹? Per non correre questo rischio è indispensabile articolare un percorso che pur partendo da itinerari «tradizionali» – e che quindi non siano estranei nella nostra tradizione didattica – inseriscano una serie di significative innovazioni (accolte peraltro da buona parte della manualistica attuale) che marcano la differenza con vecchie impostazioni, e precisamente:

- 1) Studio organico del «sistema lingua» che preveda un parziale abbandono dell'analisi logica tradizionale e l'adozione di alcune categorie di analisi elaborate dalla linguistica moderna, in particolare dal funzionalismo (ad esempio il concetto di funzione e di valenza verbale), senza tuttavia pretendere di trasferire integralmente nella didattica quanto è nato espressamente per la ricerca: è assolutamente indispensabile una attenta mediazione da parte del docente, in modo che i nuovi concetti e i nuovi strumenti di analisi vengano inseriti in un contesto «familiare», e soprattutto non siano in contraddizione con il parallelo insegnamento dell'italiano²²!
- 2) Utilizzo, sin dal primo giorno di scuola, di una terminologia rigorosa che non induca equivoci e che si richiami a una corretta rete concettuale²³.
- 3) Impostazione decisamente morfosintattica, che preveda uno studio il più possibile contemporaneo di forme e

strutture sintattiche. Tale integrazione è resa possibile dall'età dei ragazzi che consente di accelerare i percorsi tradizionali.

- 4) Impostazione contrastiva sin dalle prime battute, che preveda di mettere sistematicamente a confronto il sistema linguistico italiano e quello latino, sulla base di un comune modello grammaticale aggiornato sulla scorta della linguistica, in modo da rendere gli studenti consapevoli dei punti d'incontro e delle divergenze fra i due sistemi²⁴. Il confronto con l'italiano, perché sia efficace, deve essere continuo e sistematico, sia perché la lingua materna costituisce l'unico elemento noto nel processo di apprendimento (dunque l'unico «ancoraggio»), sia perché in questo modo gli studenti, oltre a «imparare le regole» imparano anche, proprio attraverso il confronto, le diverse modalità della costruzione di un testo, cioè della verbalizzazione di un pensiero, di un concetto, di un sentimento, e di conseguenza scoprono i delicati problemi che pone il processo traduttivo.
- 5) Studio della lingua non strumentale, non finalizzato, cioè, ad una improbabile comunicazione (con chi?), ma alla comprensione ed alla traduzione del testo scritto e alla conoscenza del «sistema»; andrà poi previsto l'utilizzo di tipologie di esercizi e di tecnologie didattiche che favoriscano il raggiungimento degli obiettivi mantenendo alta la motivazione. Soprattutto nella fase iniziale dello studio si rivela, ad esempio, utile la proposta di attività che sfruttino disposizioni d'animo tipiche dell'adolescente, come la voglia di inventare, di creare, di comunicare: ben vengano dunque fumetti, scenette, cruciverba in latino, o, più modestamente, domande a cui si deve rispondere in latino (manipolando gli stessi vocaboli appena incontrati in una versione), o anche l'invito ad abbandonarsi a veri e propri «giochi di simulazione» come la produzione di testi in lingua latina (dialoghi, racconti, poesia...) purché da «mezzo» non si trasformino in «fine».

21. G.B. Pighi, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in «Ricerche didattiche», 4-5, 1953, pp. 83-88, in part. p. 85.

22. Alcuni esempi di possibile (e non traumatico) utilizzo di elementi desunti dalla «grammatica della dipendenza» in N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 182-188 e in N. Flocchini - P. Guidotti Bacci - M. Moscio, *Maiores lingua*, Manuale, Milano 2007, pp. 302 e 317.

23. Vanno, ad esempio evitate certe «semplificazioni» che inducono in realtà gravi errori concettuali, come, nella fase iniziale dell'apprendimento, la identificazione «caso» – «complemento» (*rosae* = «della rosa», *rosā* = «con la rosa») e, successivamente, «proposizione soggettiva o oggettiva» – «proposizione infinitiva», come se non esistessero anche soggettivo e oggettive espresse con strutture esplicite.

24. Si pensi al concetto di caso, all'*ordo verborum* e *sententiarum*, alla possibilità di esprimere il punto di vista attraverso l'opposizione indicativo-congiuntivo, ecc.

6) Grande attenzione al lessico: sembra (finalmente) caduta l'illusione per molti versi fuorviante di trasferire nello studio del lessico latino metodologie che funzionano benissimo per le lingue vive (memorizzazione di un vocabolario essenziale). In realtà con il latino e il greco, di cui conosciamo solo testi letterari, appartenenti a generi diversi, e per di più scritti da autori vissuti in epoche fra loro lontane, non è possibile compilare liste di parole di uso frequente con un significato univoco; lo si può fare solo con parole di uso raro, ma non con quelle che hanno una frequenza elevata: che corrispondente italiano "essenziale" possiamo annotare accanto a sostantivi come *consilium*, *fides*, *pietas*, *fabrica*, o a verbi come *ago*, *facio*, *peto*, ecc.? Per mettere dunque gli studenti nelle condizioni di cogliere il significato di una parola contestualizzata (e quindi di giungere alla comprensione di un testo), la via maestra rimane quella della progettazione di un percorso didattico che insegni innanzitutto a non prendere mai in considerazione la parola isolata dal suo contesto, e in secondo luogo a usare bene il vocabolario, mostrando concretamente come è costruito, come vanno consultati i vari "blocchetti" di significati sottostanti a un lemma e a che cosa devono servire gli esempi riportati. Più che una competenza lessicale va favorita l'acquisizione di una "sensibilità lessicale" che va ben oltre l'esercizio di traduzione dal latino²⁵.

7) Grande attenzione alla traduzione o meglio al processo traduttivo: sono infatti profondamente convinto che perché lo studio del latino abbia una ricaduta significativa sulla educazione linguistica non basti puntare sulla sola comprensione, ma sia necessario affrontare il problema della traduzione. Se soprattutto nel biennio è ineliminabile un ruolo strumentale della traduzione (le classiche "frasette" dal latino e dall'italiano indispensabili per consolidare le conoscenze di base), nel triennio si deve passare dalla "traduzione grammaticale", strumentale allo studio della *langue* (del codice), alla "traduzione comunicativa", quella cioè che si propone di ricodificare un messaggio vero (la *parole*) in una lingua (cioè in una civiltà) diversa. Si tratta di scoprire che tradurre significa fare i conti non solo con la grammatica ma anche con la storia, il costume, la religione, l'antropologia poiché il confronto interlinguistico comporta sempre un confronto interculturale. È oggi di moda parlare di "laboratorio di traduzione", ma una volta tanto l'espressione di moda è particolarmente felice, dal momento che sottolinea l'esigenza di ri-

tagliare nella programmazione uno spazio-scuola in cui l'attenzione si concentri sui problemi che pone l'attività traduttiva, da quelli più semplici (ad esempio come rendere una metafora che non ha corrispondenza in italiano²⁶, come esprimere un "sottinteso" che il latino affida alla struttura sintattica o all'ordine frasale?)²⁷, a quelli più complessi che investono la possibilità stessa dell'operazione traduttiva. Di qui la opportunità di integrare la classica versione del brano isolato e decontestualizzato con una attività di "laboratorio" centrata su analisi contrastive (testo latino con traduzione a fronte e questionario di analisi) e su confronti di traduzione (testo latino accompagnato da diverse traduzioni "d'autore"). L'analisi contrastiva consente di cogliere "le differenze", i confronti di traduzione consentono di entrare nella storia affascinante della "ricezione"; entrambe consentono di acquisire una importante serie di consapevolezze, prima fra tutte quella che "tradurre" in ogni caso significa "dire quasi la stessa cosa"²⁸ e che, specie con il testo letterario, significa sempre "interpretare" e sovrapporre la voce del traduttore a quella dell'autore. Significa, insomma acquisire una serie di competenze che vanno ben oltre lo studio del latino, ma che riguardano la capacità di comunicare e di muoversi nella complessità.

Nicola Flocchini
Università Cattolica, sede di Milano

25. Cfr. N. Flocchini, *Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino: problemi di metodo e di organizzazione didattica*, in S. Rocca (a cura di), *Latina Didaxis XVI Atti del convegno di Genova-Bogliasco 6-7 aprile 2001*, Genova 2001, pp. 123-145.

26. Ad esempio: *agamus [...] crassa Minerva* (Cic. *Amic.* 18); *dignus est quicum in tenebris mices* (Cic. *Off.* 3,77); *malam parram pilare* (Petr. 43, 4).

27. Ad esempio l'oraziano *Nihil satis est quia tanti quantum habes sis* (Sat. 1,1,62).

28. È il titolo di una raccolta di saggi e di articoli di Umberto Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano 2003.

BIBLIOGRAFIA

- A. Balbo**, *Insegnare latino*, Torino 2007.
- U. Eco**, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano 2003.
- N. Flocchini - P. Guidotti-Bacci - M. Moscio**, *Maiorum lingua*, Milano 2007.
- N. Flocchini**, *Insegnare latino*, Firenze, 1999.
- N. Flocchini**, *Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino: problemi di metodo e di organizzazione didattica*, in **S. Rocca** (a cura di), *Latina Didaxis XVI Atti del convegno di Genova-Bogliasco 6-7 aprile 2001*, Genova 2001, pp. 123-145.
- A. Gramsci**, *Quaderni del carcere*, Torino 1975.
- C.A. Helvetius**, *Dello spirito*, a cura di A. Postigliola, Roma 1970.
- J. Marouzeau**, *Le latin*, Paris 1923.
- A. Monti**, *Scuola classica e vita moderna*, Torino 1968.
- R. Nickel**, *L'insegnamento delle lingue classiche. Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*, Roma 1976 (ed. or. Darmstadt 1973).
- H.H. Ørberg**, *Lingua Latina per se illustrata*, Copenhagen 1985-1994 (ed. ital. a cura di L. Miraglia, Avellino 1997).
- G. Pasquali**, *Pagine stravaganti di un filologo*, 2 voll., Firenze 1968² (= Firenze 1994).
- M.P. Pieri**, *La didattica del latino*, Roma 2005.
- G.B. Pighi**, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in «Ricerche didattiche», 4-5, 1953, pp. 83-88.
- L. Russo**, *Segmenti e bastoncini*, Milano 1998.