

HANS H. ØRBERG

LINGVA LATINA
PER SE ILLUSTRATA

LATINE DOCEO
Guida per gli insegnanti
parte I: FAMILIA ROMANA

a cura di Luigi Miraglia

ANNO MM
auspiciis Institutū Italici studiis philosophicis prōvehendis
(*Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*)
et acadēmiaē cui nōmen *Vivarium Novum*

© Hans H. Ørberg 1985 & 2000.
Omnia proprietātis iūra reservantur.

Opus tōtum dēlineāvit, in pāginās dīgessit et ōrdinātrō
retractāvit *M. Costagliola*.

Typīs excussit *Dragonetti Montella (AV)*
auspiciīs Īnstitūti Italicī studiīs philosophicīs prōvehendīs
et acadēmīae cui nōmen *Vivarium Novum*,
contrada S. Vito, 5 - I - 83048 Montella (AV),
numerus tēlephōnicus: 0827 - 60.16.43.
www.vivariumnovum.it

PREMESSA

Nessun manuale per gli insegnanti può avere la pretesa di costituire un sacro testo che dall'alto del monte Sinai della didattica impartisca decaloghi ai docenti. Nulla e nessuno insegna più della pratica: *Ūsus magister optimus, et ūsus frequēns omnium magistrōrum praecepta superat*¹. Questa guida dunque null'altro vuol essere se non il resoconto, in forma di falsariga, di una comprovata esperienza di utilizzo del corso *Lingua Latīna per sē illūstrāta*. D'altro canto è quanto meno da presupporre che si possano avere dubbi ed incertezze sull'utilizzo corretto di uno strumento nuovo, come è il testo che andiamo presentando. In questi momenti di insicurezza, come quando si procede per una regione sconosciuta, ci è sempre di conforto avere come compagno chi quei luoghi già conosce: chi sa, perché li ha sperimentati sulla sua pelle, dove sono i passaggi difficili, dove le zone pericolose: chi è riuscito con successo ad uscire da un mondo per noi inesplorato.

Ho adoperato per anni il corso di H. H. Ørberg, ottenendone eccezionali risultati. Benché fiducioso nelle capacità dei miei alunni, non avrei mai sperato che un giorno avrei visto adolescenti in grado di leggere correntemente e senza sforzo il *Somnium Scīpiōnis* ciceroniano. Ancor meno mi sarei sognato di vedere ragazzi discutere in buon latino dei non facili interrogativi filosofici che quel testo suscita. Eppure ho potuto assistere con gioia a scene come queste. La felicità di un insegnante però, credo, non si misura soltanto in termini di cognizioni acquisite, ma anche e soprattutto in base all'interesse e all'amore suscitato per la materia. Sapere che i propri alunni, *sponte suā*, e quasi in segreto comprano e leggono avidamente le lettere a Lucilio, o il *Dē amīcitiā* in originale, o vanno a ricercare testi medievali ed umanistici non mai tradotti, riempie il cuore di un'intima felicità. Ma venire a conoscere che, al termine dei loro studi liceali, il sessanta per cento (dodici su venti) dei ragazzi ha scelto di proseguire la sua carriera universitaria in Facoltà letterarie, non può non costituire l'*acmè* di una scala edificata con gradini che ti hanno fatto di giorno in giorno sentire di non svolgere un lavoro inutile e frustrante: solo un folle amore per le materie umanistiche, infatti, penetrato in giovani che non le hanno vissute come astratte pedanterie, può far loro dimenticare l'evidentissima, quanto banale constatazione che *litterae nōn dant pānem*.

Questa guida dunque, lungi da voler risultare una silloge di precetti e norme intangibili, vuole essere prima di tutto un omaggio al prof. Ørberg, che ha fatto sì che centinaia di adolescenti nel mondo avvertissero il latino e la tradizione della cultura occidentale da esso trasmessa non più come arido monumento impolverato ed ammuffito di qualche dismesso museo, ma realtà viva e vitale il cui influsso continua potente nel nostro mondo, che in essa mette profonde le sue radici.

¹ *cf.* Cic., *Dē ōr.*, 1, 4, 15.

In secondo luogo ho voluto offrire e presentare quello che ho io stesso sperimentato ai colleghi, per incoraggiarli ad intraprendere un'avventura che non darà loro altro che soddisfazioni. Certo, se qualcuno immagina che con questo metodo si possa solo assegnare teoria ed esercizi per poi interrogare i malcapitati di turno, sarà meglio che continui con la cosiddetta «didattica tradizionale». Anzi, sarebbe meglio che cambiasse mestiere. Ma questo non sta a me dirlo. Per buona ventura, insegnanti di questo tipo sono sempre più rari in una scuola dove c'è molta voglia di fare, e pochi strumenti per fare. Gli insegnanti che amano il proprio lavoro, che credono nel valore della loro azione, che non hanno perso la fiducia ambiziosa di condurre i propri alunni verso mete alte, fornendo loro le chiavi indispensabili per aprire le porte dell'edificio della cultura, troveranno in *Lingua Latīna per sē illūstrāta* non certo una panacea universale che risolva tutti i loro problemi, ma un utilissimo strumento per raggiungere il loro scopo. Condendo il tutto con l'amore profondo per i propri ragazzi. Ed è proprio ai miei ragazzi del Liceo Calamandrei di Napoli, i quali grazie al testo di Ørberg hanno fatto della lingua di Cicerone quasi il loro secondo *sermō patrius*, che con Amore e riconoscenza dedico questo libro, ora che, avendo imparato a *sine cortice nāre, ībunt sine mē per undās vītae*.

Luigi Miraglia

“Nunc enim tē iam exōrēmus necesse est, quoniam retinēs nōs in hōc studiō nec ad aliam dīmittis artem, ut nōbīs explicēs quicquid est istud quod tū in docendō potes, idque ex tē quaerimus (ut nē plūs nōs adsequāmur quam quantulum tū in docendō adsecūtus es) quoniam, quae ā nātūrā expetenda sunt, ea dīcis nōn nimis deesse nōbīs, quid praetereā esse adsūmendum putēs.” Tum Crassus adridēns: “Quid cēnsēs” inquit “nisi studium et ardōrem quendam amōris? sine quō cum in vītā nihil quisquam ēgregium, tum certē hoc, quod tū expetis, nēmō umquam adsequētur. Neque vērō vōs ad eam rem videō esse adhortandōs, quōs nimis etiam flagrāre intellegō cupiditatē. Sed profectō studia nihil prōsunt perveniendī aliquō nisi illud quod eō quō intendās ferat dēdūcatque cognōris. Quārē, quoniam mihi levius quoddam onus impōnitis et ex mē dē hāc meā, quantulacumque est, facultātē quaeritis, expōnam vōbīs nōn quandam aut perreconditam aut valdē difficilem aut māgnificam aut gravem ratiōnem cōnsuētūdinis meae, quā solitus sum ūtī.”

(Ex Cic., *Dē ōr.*, 1, 29, 133-30, 134)

RINGRAZIAMENTI

Questo manualetto, *quantulumcumque est*, non si sarebbe potuto scrivere senza i preziosissimi consigli dell'autore di LINGVA LATINA, Hans H. Ørberg, il quale non solo mi ha fornito del materiale di premesse alla vecchia edizione che ho qui riutilizzato, ma mi ha seguito col conforto della sua dottrina, il calore della sua umanità e l'incomparabile capacità didattica che lo contraddistingue. Egli ha anche rivisto e corretto tutti i temi di versione proposti alla fine del volume. A lui va tutta la mia riconoscenza.

In secondo luogo vorrei qui ringraziare la dottoressa Milena Minkova, che con grande disponibilità e amicale condivisione dell'amore per il latino e della preoccupazione per la sua sorte, ha accettato di comporre alcuni dei brani riportati in appendice (precisamente tutti quelli relativi ai capp. XI-XV, e qualcuno di quelli che si riferiscono ai capp. XVI-XX).

Se in questo libriccino sono sparsi qua e là *flōsculī* d'erudita acribia, e se si sono evitati gli strafalcioni che la mia incuria avrebbe senz'altro prodotto, lo si deve agli affettuosi, dotti, costanti suggerimenti dell'amico Tommaso Francesco Bórrì, mentre per l'impianto generale, l'ordine delle parti e la loro interna coesione sono debitore alla versatilità dell'ingegno di Michelangelo Costagliola: *animae, quālēs neque candidiōrēs terra tulit, neque quīs mē sit dēvīnctior alter*.

Devo anche ritenermi fortunato perché posso dirmi amico di Claudio Piga, un uomo *omnibus numerīs absolūtus*, che riesce nella sua armonica e poliedrica personalità di altissimo livello culturale e spirituale ad incarnare l'ideale di *hūmānitās* proposta da sempre come modello dai grandi uomini che hanno fatto la civiltà dell'Occidente. Egli mi ha aiutato in maniera decisiva a realizzare tutta quest'opera – da LATINE DISCO al presente manuale – con i suoi consigli preziosi e con le sue incredibili capacità professionali.

Non mi resta che ringraziare *ex īmō corde* i miei alunni del liceo Calamandrei di Napoli, che con lungo studio e grande Amore mi hanno seguito in questi anni: in particolar modo la mia riconoscenza profonda va a Ilaria Barone, Anna Maria Grimaldi, Valeria Guarracino e Anna Ventura, che hanno ideato e composto buona parte dei temi di versione in appendice a questo volumetto: vorrei incidere per loro, nella lingua che hanno imparato ad amare e ad usare come *alter sermō patrius*, ora che s'avviano sempre più ad aprire coi loro studi le arche preziose dello spirito umano, queste parole scritte *cāritātis igne*: *Ante caelī lābentia sīgna ex summō praecipitāre axe polumque convertī vidēbō, ante maria omnēs pervādere terrās penitusque operīre, quam ex meō pectore vestrī excidat memoria, quae ultrā saeculōrum temporumque iniūriam perpetua ūsque manēbit*.

Montella, settembre 1997

PREFAZIONE

La letteratura latina, tanto nell'età classica quanto nelle epoche seriori, ha raggiunto tale ricchezza di opere e tale altezza di contenuto che gli uomini d'oggi non possono permettersi d'ignorarla, e tanto meno quelli che partecipano della civiltà occidentale. E poiché nessuna traduzione di opere latine in lingue moderne può rendere appieno il testo originale, bisogna vivamente rammaricarsi che la conoscenza del latino sia oggi scaduta a tal punto che anche persone d'ingegno e ben preparate in altri campi comprendono a mala pena questa lingua o addirittura la ignorano. Di fronte a un simile stato di cose, ci è parso opportuno dedicar le nostre forze a diffondere di nuovo nelle nostre scuole una rinnovata conoscenza del latino.

Ci si dirà che nelle scuole italiane il latino s'insegna da sempre. Ogni insegnante onesto, però, sa bene con quali risultati. Normalmente, dopo cinque anni di studio anche abbastanza intenso, i ragazzi non riescono ad intendere correntemente e senza vocabolario neanche poche righe di latino elementare. E fin quando non si porteranno gli alunni alla lettura *corrente* dei testi, non si potrà sperare di raggiungere l'obiettivo che non solo giustifica, ma rende a nostro avviso indispensabile lo studio del latino in una scuola che voglia fornire ai ragazzi strumenti per una solida preparazione culturale: mettere cioè gli studenti in grado di accedere alle fonti della nostra tradizione letteraria, scientifica, giuridica, teologica, filosofica occidentale: alle opere non solo antiche, ma anche medievali, rinascimentali, moderne scritte nella lingua che è stata il veicolo della cultura europea: cioè ad un'enorme, straordinaria raccolta di tesori chiusi in arche e casseforti la cui unica chiave è il possesso della *lingua Urbis et orbis*.

Per raggiungere questo scopo, già negli anni cinquanta studiosi di tutto il mondo (se ne vedano, in questo stesso manuale, le prefazioni), si interrogarono sul più corretto metodo di approccio all'insegnamento del latino, e nulla è sembrato più efficace del metodo didattico già applicato con successo nell'insegnamento delle lingue moderne. La *querelle* è naturalmente ancora in corso, ma le ragioni che normalmente si adducono contro questo modo di avvicinarsi al latino (e, aggiungerei tra parentesi, al greco) sono per lo più pretestuose e prive di fondamento. Si dice, per esempio, che la didattica delle lingue moderne ha come finalità l'apprendimento comunicativo, che, cioè, gli studenti di inglese, francese e tedesco devono imparare a colloquiare in quelle lingue, mentre gli studenti di lingue classiche hanno come unico obiettivo quello di accedere ai testi antichi. Come chiunque può constatare nelle nostre scuole superiori, questo pregiudizio è destituito di ogni fondamento: i ragazzi, infatti, partono da contesti comunicativi e colloquiali — generalmente più accessibili, perché paratattici — per giungere, dopo qualche tempo, ai testi classici: da Chaucer a Shakespeare, da Sterne a Joyce per l'inglese, da Chrétien de Troyes a Villon, da Montaigne a Hugo e Flaubert per il francese, da Wolfram von Eschenbach a Klopstock, da Goethe a Schiller, Heine e Novalis per il tedesco. Ma, come ogni insegnante di lingue straniere potrebbe confermare, «il simultaneo apprendimento delle abilità di ascoltare, parlare, scrivere e leggere è molto importante nell'apprendimento linguistico. Ma sono particolarmente gli aspetti produttivi del linguaggio — parlare e scrivere — che sono essenziali nel padroneggiare gli aspetti ricettivi dell'ascolto e della lettura. Uno studente non può avere una chiara idea di una frase che ascolta o legge a meno che essa sia una frase per la quale egli abbia la competenza grammaticale che è implicita nella produzione di essa... Se uno studente vuole realmente

acquisire una vera capacità di lettura, egli deve avere un controllo attivo su ciò che legge... L'unica via effettiva per raggiungere la meta di una "conoscenza di lettura" di una lingua è l'acquisizione di una padronanza attiva degli aspetti produttivi di tale lingua»¹.

La differenza vera tra l'insegnamento delle lingue moderne e quello delle lingue antiche consiste nel fatto che le prime vedono nell'apprendimento della lingua parlata anche un fine diretto, mentre le altre non possono ragionevolmente vedervi che un efficacissimo mezzo per giungere ad una comprensione più profonda e più piena dei testi scritti.

Ci si poteva solo domandare se la struttura del latino permettesse di creare anche per questa lingua (secondo quanto si era fatto per le lingue moderne) dei testi che riuscissero immediatamente comprensibili, senza il sussidio della traduzione, anche a chi non sapesse una sola parola di latino.

Arthur M. Jensen, autore di un corso d'inglese 'secondo il metodo natura', in cui aveva applicato il suo nuovo metodo didattico, non dubitava di poterlo applicare anche al latino. Condivise tale fiducia Hans Henning Ørberg, un giovane latinista che si impegnò nella nuova impresa.

Nacque così il presente corso '*Lingua Latīna per sē illūstrāta*'. H. H. Ørberg è autore del testo, mentre A. M. Jensen ha scrupolosamente curato la perfetta osservanza — *mūtātīs mūtandīs*, naturalmente — del metodo da lui stesso applicato in '*English by the nature method*'. Insigni filologi di vari paesi vigilarono sulla correttezza dello stile latino, e altri ancora espressero il proprio giudizio sul metodo con le prefazioni pubblicate in questo manuale. Negli anni l'autore, dotato di eccezionale sensibilità e genialità didattica, accogliendo le critiche e i suggerimenti di insegnanti e allievi, ha sempre più perfezionato il corso con edizioni successive, fino a quest'ultima di cui si presenta qui il materiale, corredato di strumenti adatti ad un pubblico italiano.

Il corso è costruito in modo che il significato e la funzione di ciascuna parola nuova risultino chiari dal contesto, e ogni vocabolo è ripetuto tante volte da imprimersi definitivamente nella memoria. Per render possibile una più rapida e proficua lettura si è curato che in ogni capitolo i vocaboli nuovi comparissero in proporzione non superiore a uno per ogni 25-30 vocaboli già noti. Ciò non di meno, chi avrà studiato scrupolosamente, alla fine del corso avrà assimilato circa 4000 parole, che (secondo statistiche sulla frequenza dei vocaboli latini) costituiscono praticamente tutto il vocabolario dell'uso comune. Con questo patrimonio lessicale, l'allievo potrà leggere con gran profitto quasi tutte le opere latine, tranne quelle di particolare difficoltà².

¹K. C. Diller, *Generative grammar, structural linguistics, and language teaching*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass. 1971. Cfr. anche R. Lado, *Language teaching: a scientific approach*, McGraw-Hill, New York, 1964.

²cfr. G. Lodge, *The vocabulary of high school Latin*, Teachers Coll., New York, 1907.

La grammatica si assimila perfettamente già attraverso la lettura degli esempi, ma tuttavia non è sembrato superfluo aggiungere a ciascun capitolo una parte, intitolata appunto 'GRAMMATICATA LATINA', in cui, direttamente in latino, si dà dei vari fenomeni grammaticali una spiegazione chiara e adeguata al grado di preparazione raggiunto dall'allievo. Nel volume LATINE DISCO, che funge da complemento a FAMILIA ROMANA, si troverà una ordinata descrizione delle fondamentali strutture sintattiche, con esempi tratti dal corso di Ørberg. Naturalmente lo studio di questa parte grammaticale non andrà affrontato sistematicamente come nei metodi tradizionali: essa costituirà piuttosto una 'grammatica di riferimento' cui rifarsi ogni volta che si voglia approfondire ulteriormente un argomento, evitando sempre che agli studenti siano presentate "regole" prima che essi abbiano avuto occasione di trovarne esempi 'in situazione' e prima che sia stata data loro la possibilità di comprendere la norma con processo induttivo nel suo uso effettivo³.

Sulle vocali lunghe si è sempre segnata la quantità, in modo che chi studia possa distinguere le lunghe dalle brevi e ottenere quella buona pronuncia che è anche la base per una corretta lettura della poesia latina. Naturalmente resta a scelta dell'insegnante se adoperare la pronuncia cosiddetta *restituta*, nella quale il riconoscimento immediato della lunghezza vocalica è assolutamente indispensabile (v., nel volume LATINE DISCO, la parte intitolata '*La pronuncia del latino*'), o la nostra tradizionale pronuncia italiana. Tuttavia anche nel caso della seconda opzione — che noi crediamo la più opportuna nelle nostre scuole, come diremo più avanti — conoscere la quantità delle vocali è di fondamentale importanza perché gli alunni evitino quei frequenti, orribili errori di accento che caratterizzano purtroppo la lettura dei nostri ragazzi.

³ R. Lado, *op. cit.*, pag. 4.

LINEE METODOLOGICHE GENERALI

Finalità primaria: lettura
corrente dei classici

Chi con serietà e costanza affronta lo studio del corso LINGVA LATINA riesce in breve tempo (come comprova una lunga esperienza didattica che dura dagli anni '50 con straordinario successo in tutto il mondo) a diventare padrone di tutte le fondamentali strutture morfologiche, sintattiche e lessicali della lingua di Roma, arrivando ben presto — molto prima che con qualunque altro sistema — a *leggere correntemente* i testi classici. Abbiamo detto *leggere correntemente*, non tradurre, perché, come diremo più diffusamente nel corso di questo *manuale*, siamo convinti che non si possa arrivare al difficile lavoro di traduzione, senza prima aver acquisito la capacità di comprendere direttamente e, come si dice, 'all'impronta' — cioè senza il macchinoso ausilio di vocabolari e l'affannosa ricerca su ponderose grammatiche — il testo direttamente nella lingua di partenza, senza bisogno di versione. Solo così, infatti, la traduzione diventerà, come sostiene Martinet, una '*riformulazione frastica*', e non, come troppo spesso succede oggi nelle nostre scuole, un improbabile lavoro di decifrazione d'un testo incomprensibile: lavoro che, come sa bene ogni insegnante, assomiglia più ad un gioco di sciarade e combinazioni che ad una vera traduzione, con risultati, a voler essere ottimisti, piuttosto dubbi.

Cominciar bene

Naturalmente, per ben riuscire bisogna cominciare bene, imboccando subito la strada giusta: una strada che in non pochi punti diverge nettamente dall'insegnamento tradizionale, e che perciò potrebbe talora risultare di difficile praticabilità per insegnanti abituati agli usuali percorsi didattici. A tale scopo, vorremmo fornire qualche indirizzo metodologico e qualche aiuto con questo manuale introduttivo, che va naturalmente inteso come 'guida', e non come codice legislativo dal quale sia proibito in qualche misura allontanarsi: ogni insegnante è ovviamente libero di modificare, adattare, scegliere, rivedere secondo le sue esigenze, le sue propensioni, la concreta situazione con cui deve lavorare. Bisogna però che si tenga sempre presente che un corso — qualunque esso sia — funziona al meglio se lo si utilizza secondo quelle che sono le intenzioni dell'autore, e che dunque ogni innovazione, ogni percorso personale, ogni scelta diversa dovrebbe essere comunque armonica e congruente con i principi e le finalità del metodo. Preghiamo dunque gli insegnanti di dedicare a questo manuale tutto il tempo necessario per leggerlo

attentamente dalla prima all'ultima pagina. L'esperienza didattica di ciascuno, poi, suggerirà come e in che misura mettere in pratica i singoli consigli raccolti in questo volumetto, e probabilmente porterà ogni docente ad escogitare da sé forme e modi nuovi e personali di presentazione del materiale alla sua classe: indispensabile però ci sembra che si assimilino i punti cardinali della metodologia su cui è basato il corso, per evitare che elementi all'altro o addirittura in contrasto con i principi e l'impostazione generale che l'autore ha inteso dare all'opera possano pervertirne la natura, producendo un ibrido didattico, che potrebbe poi deludere le aspettative.

È fondamentale che i ragazzi sentano sin dal primo giorno il desiderio di intraprendere questo nuovo e avvincente studio, e di ricavarne il massimo profitto. Bisognerà dunque, com'è ovvio, comunicare loro entusiasmo per ciò che andranno ad apprendere, per le possibilità che acquisteranno con il possesso del latino, e gli orizzonti che si apriranno dinanzi a loro, ampliandone sempre più la visuale. Sia loro chiara sin dal primo giorno la meta verso cui sarà orientato il nostro percorso: si faccia loro capire che la conoscenza del latino sarà per loro un grande arricchimento spirituale. Li si faccia soprattutto pensare agli inestimabili valori culturali che saranno loro dischiusi da questa lingua d'importanza universale. Bisognerà sottolineare come lo studio del latino sia, con quello dell'archeologia, l'unico mezzo di cui disponiamo per acquistare una conoscenza viva della cultura di Roma antica, in cui affonda le proprie radici tutta la nostra civiltà occidentale. La vita e gli ideali dell'uomo romano, la millenaria storia dell'Impero, la letteratura e l'arte di Roma che assimila e rielabora i tesori della cultura greca: tutto ciò costituisce l'eredità spirituale di una delle più gloriose età del genere umano, e questa eredità vive tuttora nel nostro mondo, dandogli un'impronta incancellabile. Il latino, lingua di questa civiltà, ha dunque un valore eccezionale per noi e non può far meraviglia che nel corso dei secoli esso sia stato studiato più di qualsiasi altro idioma.

Tuttavia, al giorno d'oggi nessun popolo ha più il latino come lingua materna. Questo, appunto, si intende dire quando si definisce il latino una lingua morta. Ma una tale espressione può dar luogo a malintesi. Certo i ragazzi non si sentono molto ben disposti a dedicare il loro impegno ad uno studio di una disciplina 'morta', specie in un'epoca come la nostra, dominata dal pragmatismo, sempre tesa a domandarsi 'a che serve?' questo o quello, pronta a condannare ogni cosa che non abbia una diretta

Comunicare entusiasmo:
l'importanza del latino

Il latino come bene non
utilitaristico

Latino: lingua viva
o lingua ‘morta’?

Latino lingua vitale

utilità pratica; la deformazione mentale della nostra società moderna porta noi tutti — e i giovani sentono più degli altri le nefaste conseguenze di questo banale modo di pensare — a disprezzare ciò che non ci manifesta *īlicō et immediātē* i vantaggi e i comodi che potrà procurarci nella vita; se poi questa cosa richiede da noi un certo sforzo per essere acquisita, ancor di più, in un’epoca che, nella follia consumistica, abitua ad aver tutto e subito senza sforzo, risulterà immediatamente invisibile e sarà considerata con sospetto. Ma qui, in questo primo approccio, fondamentale sarà l’abilità dell’insegnante: egli, nel corso di studi liceale dovrà essere in grado, a nostro avviso, di scardinare questa perversa visione del mondo, e dimostrare che le cose che più danno valore alla vita, come il raffinamento delle virtù dell’animo, le arti, la musica, la poesia, non hanno una immediata utilità pratica, ma non per questo non vanno perseguite con tutte le nostre forze. Ora, però, in questa prima presentazione del valore dello studio del latino, sarà necessario sottolineare che per secoli il latino è stato la lingua viva dell’Impero romano, come oggi è vivo l’italiano in Italia o l’inglese in Gran Bretagna e nell’America Settentrionale. Questa lingua cosiddetta ‘morta’⁴ è stata anzi non solo viva, ma anche tanto vitale da sopravvivere alla caduta dell’impero e da servire durante tutto il medioevo e l’età moderna come la comune lingua culturale dell’Europa. Utile sarebbe a questo proposito che l’insegnante — o l’insegnante in classe con gli alunni — legga l’articolo di Peter Burke *‘Lunga vita di una lingua morta’*⁵. Esso costituisce infatti una sintesi efficace della portata e del valore del latino come lingua di cultura — e non solo: si veda quanto viene detto del “latino pragmatico” — nei secoli della nostra tradizione occidentale. Una semplice visita a qualsiasi biblioteca cittadina, universitaria o di un monastero permetterebbe ai ragazzi di constatare quanto della produzione culturale fino al secolo scorso sia stato scritto in latino: un latino di cui non vi sono traduzioni in nessuna lingua moderna. Anche un giro per chiese e monumenti ha il suo effetto: lapidi e iscrizioni latine sono dappertutto, testimonianza di un uso ininterrotto di quella che senz’altro può essere definita la lingua della cultura europea. È interessante far notare ai ragazzi come il latino abbia contribuito, grazie all’utilizzo di una lingua unica, a creare, nei

⁴ Sulla definizione di latino come lingua ‘viva’ o lingua ‘morta’, si veda W. Belardi, *Il latino lingua viva o lingua morta?*, Istituto di filologia latina, università di Perugia, 1984.

⁵ P. Burke, *Lunga vita di una lingua morta - Come e perché il latino ecclesiastico, accademico e pragmatico sopravvisse all’affermarsi del volgare*, in: Prometeo, settembre 1989, pp. 30 - 39.

secoli passati, quell'unità ideale dell'Europa in una *rēs pūblica litterāria et philosophica* sincronica e diacronica: in essa avevano diritto di cittadinanza non solo i contemporanei, ma anche tutti coloro che avevano tramandato l'antica sapienza. Consigliamo a questo proposito che l'insegnante esamini il valore delle lingue classiche come strumento unificante nel corso dei secoli fino ai giorni d'oggi, fornendo anche una chiave di lettura storico-filosofica all'abbandono del latino in favore dell'inglese: "Nel nostro secolo sempre di più l'abbandono del latino, relegato a ruolo di lingua morta anche nel campo della cultura, ha assunto la colorazione di una voluta scissione della ricerca scientifica dal sapere umanistico: positivismo e materialismo hanno svolto in questo processo una parte di primo piano, e il mito del continuo e incessante "progresso", cominciato nell'Illuminismo e ancora perdurante come incancellabile *īdōlum forī* archetipale collettivo, ha fatto relegare nel mondo delle inutili fole e vuotezze astratte il patrimonio che gli antichi ci avevano tramandato, di cui si riteneva ormai si potesse fare a meno. Questo mito, che è la vittoria dell'incessante divenire sulla certezza immutabile dell'Essere iperuranio, del mondo della *doxa* malferma e contingente sulla luminosità assoluta dell'*alētheia*, ha prodotto la perdita di qualunque valore spirituale che avesse un carattere di stabilità incrollabile, e la sostituzione di quello con biechi valori materiali di benessere economico, unica meta agognata da chi sente il suo esserci-nel-mondo come un *sistere sē ex nihilō*, destinato a *revertī in nihilum*. La sostituzione della lingua di cultura e civiltà, depositaria ed ereditiera di un sapere secolare conquistato lentamente dal pensiero europeo, con le lingue dell'egemonia meramente politico-commerciale, quale è oggi l'inglese, '*il gergo inglese* – come diceva Schopenhauer – *questo vestito per i pensieri rimediato con pezzi di stoffa eterogenei*'⁶, indica una sovversione profonda di ciò che sono i valori umani, e mostra come il desiderio di potersi intendere nel modo più scarno possibile nei rapporti pragmatici e d'affari abbia completamente surclassato e schiacciato l'esigenza di esprimere con le più sottili sfumature la forza spirituale del proprio pensiero. Le parole, si dice da parte degli eredi di Ockham, sono puri *flātūs vōcis*, che per convenzione di un gruppo di parlanti assumono questo o quel significato. Non abbiamo perciò bisogno di complesse etimologie che ci ricolleghino ad una cultura europea, ma sigle come RADAR, LASER, DNA e AIDS sono molto più comode e semplici per esprimere le "realtà del giorno d'oggi". La sintassi po-

⁶ A. Schopenhauer, *Parerga e paralipomena*, Boringhieri, Torino, 1963, p. 1291.

trebbe quasi essere abolita – e l'inglese quasi non la conosce, dato che l'*indolēs sermōnis* anglosassone predilige in maniera assoluta la paratassi e le “*short sentences*” – : si assiste dunque ad un ‘*potenziamento del ruolo svolto dal sostantivo con il rispettivo depotenziamento di quello svolto dal verbo*’⁷, ad una massificazione e volgarizzazione della maniera espressiva”⁸. Concetti come questi potranno essere trasmessi ai ragazzi in maniera vivace e spigliata, senza appesantire troppo la lezione con un accumulo di nozioni sproporzionate all’età dei discenti. Speriamo comunque che le convinzioni sopra espresse informino sempre l’animo del docente nel suo lavoro quotidiano: per comunicare un entusiasmo, bisogna che noi stessi siamo veramente e assolutamente convinti del valore formativo del latino, e trasciniamo quasi per contagio i nostri alunni in tale passione: *nēmō dat quod nōn habet*. Nessun metodo potrà mai riuscire bene, nessun percorso didattico potrà mai sortire effetto positivo e ottenere successo, se l’insegnante per primo non sia assolutamente convinto del valore straordinario della disciplina che insegna, del compito fondamentale che gli è stato affidato di tramandare i contenuti di quella disciplina alle nuove generazioni, perché non vada perduta la memoria storica, e della strada intrapresa per raggiungere l’obiettivo prefissato.

Si facciano riflettere gli alunni sul fatto che il latino ha mantenuto fino ai primi dell’Ottocento il suo assoluto predominio come lingua internazionale in campo scientifico, e ancor oggi esso — nonostante l’abbandono del suo uso nella liturgia— è la lingua viva ufficiale della Chiesa cattolica, con cui sono scritte encicliche, bolle, documenti. Le nomenclature scientifiche, in particolare quelle della medicina, della zoologia e della botanica, sono costituite in grandissima parte da termini latini: in moltissime università europee, chi si iscrive a corsi di biologia, scienze naturali o medicina, deve superare un esame di latino. Infinite espressioni latine si usano tali e quali a ogni proposito, e spesso anche a sproposito: si scarta un’idea *ā priōrī*, si conferisce un’onorificenza *mōiū propriō*, si fa una guerra per poi ritornare allo *statū quō*, si lamenta che quello sia proprio un individuo *suī generis* (che poi vuol dire di un genere tutto suo e non, come spesso si fraintende, un tipo di natura molto comune e indefinibile).

⁷ M. Luisa Altieri Biagi, *I gerghi della scienza contemporanea*, in: *Letteratura e scienza*, a cura di A. Battistini, Zanichelli, Bologna, 1984.

⁸ L. Miraglia, *Il veicolo della cultura unitaria d’Europa: la lingua*, Vivarium Novum, Montella (in corso di stampa).

Non c'è davvero bisogno di sottolineare la speciale importanza del latino per noi che abbiamo l'italiano come lingua materna. A rigore, potremmo addirittura dire che noi parliamo in latino moderno, perché l'italiano non è altro che il latino quale s'è venuto evolvendo in Italia nel corso dei secoli (e lo stesso si può dire del francese in Francia, dello spagnolo, del catalano e del portoghese nella penisola iberica, del romeno in Romania, lingue che appunto si chiamano anch'esse neolatine). Ma c'è di più. Quando nell'Italia medievale il latino era diventato una lingua 'morta' (nel senso che ormai nella penisola tutti avevano come lingua materna un neolatino, cioè l'italiano), esso tuttavia dominava incontrastato come lingua di cultura, e da esso l'italiano attingeva continuamente nuova forza, arricchendo il proprio vocabolario con un processo che tuttora continua. Mentre parole come 'oro', 'agosto' e 'vino' non sono altro che i vocaboli latini *aurum*, *Augustus* e *vīnum* rimasti sempre vivi e così trasformati per naturale evoluzione, molte altre parole italiane (che appunto si dicono 'voci dotte') sono state prese dal latino dopo esser rimaste abbandonate per molti secoli o dopo esser vissute solo in ambienti colti (per esempio: 'aureo', 'augusto', 'velivolo'). Imparare il latino, dunque, significa conoscere meglio l'italiano, usare correttamente la lingua di tutti i giorni e formarci quel gusto che ci permette di leggere i nostri grandi scrittori con una più fine sensibilità per il loro stile. Chi volesse approfondire quest'aspetto del valore dello studio del latino e presentarlo in questi termini ai propri alunni, potrebbe leggere quanto ne scrive Mandruzzato nel bel libro *Il piacere del latino*⁹. Non è insomma, come ogni insegnante ben sa, un'esagerazione dire che bisogna imparare il latino per saper bene l'italiano.

Si può aggiungere che il latino è anche la chiave per imparare bene le lingue straniere. Più della metà del vocabolario inglese, per esempio, è formata da parole che direttamente o indirettamente derivano dal latino. Certo che, per noi che parliamo una lingua neolatina, molte di queste parole sono abbastanza comprensibili anche se ignoriamo il latino; ma solo conoscendo il latino noi potremo orientarci nel problema della loro ortografia. In parole francesi come *herbe* e *théâtre*, o parole inglesi come *triumph* e *human*, che per il suono richiamano subito le corrispondenti parole italiane, si può incorrere facilmente in qualche grossolano errore d'ortografia se non si conoscono le forme latine da cui derivano: *herba*, *theātrum*, *triumphus*, *hūmānus*. Vi

⁹ E. Mandruzzato, *Il piacere del latino*, A. Mondadori, Milano, 1989, pp. 13-18.

Sapere il latino per conoscere l'italiano

Il latino, chiave delle lingue moderne

sono poi anche molte parole che si sono conservate nelle altre lingue, e non in italiano, alla cui comprensione si può facilmente arrivare per il tramite della conoscenza del latino: si pensi, per esempio, alle parole inglesi *contempt*, *perfunctory*, *despicable*, derivate rispettivamente da *contemnere*, *perfungi*, *dēspicere*, che non hanno lasciato traccia nell'italiano corrente. Si legga quanto scriveva il Paoli, uno dei più grandi latinisti del nostro secolo, in un famoso articolo: *“Mettere l'apprendimento di una lingua moderna sullo stesso piano dello studio del latino significa riconoscere quel particolare vantaggio che lo studio del latino offre di esser una propedeutica allo studio di qualsiasi altra lingua, di fornire cioè come modello del metodo da seguire nell'imparare una lingua, quale che sia. Chi ha studiato con normale profitto il latino, quando debba apprendere una lingua moderna, si trova ad avere un vantaggio incalcolabile su chi di latino non sa niente. Certo anche questa è affermazione di un dato di fatto che non ha peso di argomento contro chi si ostina a negarlo. Ma non si può negar tutto. Noi vediamo, per esempio, che gli studenti di Lettere delle nostre Università, i quali, di solito, se hanno scelto quella via, vengono dal Liceo con una buona preparazione nelle lingue classiche, riescono con non molta applicazione e senza perder troppo tempo a intendere alla meglio un testo, supponiamo, tedesco, anche se il tedesco non l'hanno studiato a scuola... Quest'attitudine ad orientarsi rapidamente nell'apprendimento di una lingua vivente, da che cosa deriva se non dall'aver studiato in modo decente il latino? Qualcuno obietterà: 'Succederebbe lo stesso, se avessero imparato il portoghese'. E allora mi cheto.”*¹⁰

I pregiudizi nei confronti
del latino

Tuttavia, anche se agli alunni sono perfettamente chiari i vantaggi che può recar loro la conoscenza del latino, può darsi che essi si dedichino allo studio di questa lingua con un certo scetticismo sulle loro possibilità di riuscita. E ciò è ben comprensibile, perché è opinione diffusa che il latino sia veramente un osso duro, riservato a una ristretta cerchia d'intellettuali e inaccessibile a chi non abbia una speciale attitudine alle lingue. Tra l'altro i ragazzi arrivano spesso prevenuti da esperienze di fratelli maggiori o di amici, che, tormentati da filastrocche grammaticali astruse da contesti linguistici, divengono propagatori dell'idea che il latino sia una lingua inutile, che non basti una vita per impararla, e che il gioco, con lo sforzo che richiede, non valga la

¹⁰ U. E. Paoli, *Latino sì o latino no?*, in: *L'osservatore politico e letterario*, dicembre 1959.

candela. Bisogna assolutamente scardinare quest'idea, e dimostrare che questo non è affatto vero.

I ragazzi, quando incominciano a studiare il latino nelle nostre scuole, hanno all'incirca quattordici anni. Età buona perché si entusiasmino ad entrare in un mondo nuovo, di cui, un po' fanciullescamente, potranno menare il vanto di essere depositari della chiave. Si suggerisca loro quest'entusiasmo: si renda ben chiaro che essi non studieranno solo astratte regole grammaticali, ma testi e lingua viva sin dal primo giorno: li si assicuri sul fatto che capiranno tutto, che il latino sarà per loro facile, che arriveranno persino a parlarlo correntemente. Il successo che i ragazzi prevedibilmente incontreranno nel loro percorso di studi con LINGVA LATINA sarà per loro fin dall'inizio la conferma alle nostre parole: si spieghi loro e si dica a chiare lettere che i ragazzi nelle nostre scuole purtroppo spesso non apprendono il latino e anzi imparano ad odiarlo, perché l'insegnamento viene impartito, per forza di cose, con metodi che non sono certo i più adatti per imparare una lingua e che appunto perciò mettono a dura prova le loro capacità e la loro pazienza. Si sottolinei la novità degli strumenti che essi hanno a disposizione, e li si assicuri che essi, che possono studiare con un metodo universalmente riconosciuto come lo strumento ideale per imparare bene una lingua, senza inutili dispersioni di energia, riusciranno perfettamente nell'intento, purché s'impegnino in misura ragionevole.

Si sottolinei che qualunque individuo normale, dotato di buona volontà e d'interesse allo studio, può imparare il latino. Dunque possono farcela benissimo, e possono riuscire a imparare il latino senza sgobbare con grammatica e vocabolario, senza perdersi nel labirinto dell'analisi logica e delle traduzioni, senza dover immagazzinare nella memoria infinite regole grammaticali con le relative eccezioni. Essi possono cominciare subito a leggere e a capire il latino. Questo non significa che non debbano studiare la grammatica, e non debbano divenirne padroni: tutto sta a vedere se la grammatica è funzionale alla lingua, o la lingua alla grammatica. È una sorta di *rivoluzione copernicana* dell'insegnamento.

Questo appunto è il segreto del 'metodo natura', secondo cui è costruito il corso LINGVA LATINA. Il testo è congegnato in modo tale che il significato di tutte le parole e delle forme grammaticali nuove risulta chiaro dall'insieme del discorso. Così si evita la tortura di dover consultare continuamente grammatica e dizionario, e si prova la soddisfazione di risolvere tutto da sé, col

Comunicare entusiasmo e sradicare i preconcetti: tutti possono imparare il latino

I vantaggi del "metodo natura"

	<p>proprio ragionamento, mediante un'attività che è anche un'utile ginnastica mentale. E siccome il testo che i ragazzi devono leggere è istruttivo e piacevole al tempo stesso, l'apprendimento del latino si risolve in un lavoro attraente, anzi addirittura affascinante.</p>
<p>Necessità dell'impegno</p>	<p>Lavoro affascinante, abbiamo detto, ma pur sempre lavoro. Non bisogna dare ad intendere che si possa imparare il latino dormendo, o comunque senza nessuna fatica. Nulla si ottiene con l'inerzia. Per seguire il corso con tutto il profitto che se ne deve ricavare, ci vogliono buona volontà ed energia, da parte così dell'alunno come dell'insegnante. Bisogna lavorare sui testi con perseveranza e continuità, possibilmente tutti i giorni. Ma quando la voglia e l'interesse non mancano, il lavoro diventa un gioco, e riesce doppiamente efficace. Se ci metteranno perseveranza, anche loro potranno fare quest'esperienza.</p>
	<p>STRUTTURA DEL CORSO</p>
<p>Il materiale degli alunni</p>	<p>Il corso LINGVA LATINA consiste innanzitutto di un testo diviso in due volumi fondamentali, FAMILIA ROMANA e ROMA AETERNA, ciascuno dei quali è accompagnato da 'istruzioni' in italiano. Per FAMILIA ROMANA le istruzioni (<i>Enchiridion discipulorum</i>) sono raccolte nel volume complementare di sussidi LATINE DISCO; per ROMA AETERNA sono pubblicate separatamente.</p> <p>Fanno parte del corso anche una lista di tutti i vocaboli che vi s'incontrano (INDEX VOCABULORUM) e un indice dei nomi (INDEX NOMINUM), accompagnati da spiegazioni in latino. La lista dei vocaboli è divisa in due parti: la prima, che si riferisce alla prima parte del corso (cioè al testo di FAMILIA ROMANA), è pubblicata alla fine del primo volume; la seconda, che comprende invece tutti i vocaboli compresi in FAMILIA ROMANA e ROMA AETERNA, è pubblicata a parte negli INDICES, che comprendono anche un indice analitico di tutti i nomi che ricorrono nei due volumi, un elenco dei fasti consolari e trionfali e dei temi nominali o verbali diversi (come <i>tul-</i> e <i>lāt-</i> rispetto a <i>fer-</i>) o semplicemente mutati.</p> <p>L'insieme dei due volumi principali forma un'opera di oltre 700 pagine divise in 56 capitoli. Abbiamo detto un'opera, ma potremmo dir senz'altro un <i>romanzo</i>. Un vero romanzo scritto completamente ed esclusivamente in latino e che tuttavia può esser letto e capito dalla prima all'ultima pagina anche da chi all'inizio della lettura non sa nemmeno una parola di latino.</p>
<p>Un vero 'romanzo' in latino</p>	

È un'esperienza che si può fare facilmente. Si vedrà subito, infatti, che non si tratta di leggere un arido testo costruito al solo scopo di esemplificare delle regole grammaticali. Fin dal primo capitolo, ci s'immerge nella lettura di un testo che ha un intreccio, dei personaggi, uno svolgimento vivo. Questa caratteristica è fondamentale per il coinvolgimento degli alunni: il materiale che costituisce il corso è stato studiato in maniera tale da suscitare e catturare l'interesse dei ragazzi a mano a mano che si procede nella lettura. Non solo, infatti, se l'alunno sarà interessato alla materia e all'argomento procederà con sempre rinnovato impegno nello studio della lingua e raggiungerà molto più velocemente e meglio la meta della padronanza linguistica; ma non avrà l'odiosa impressione di star leggendo un testo costruito solo allo scopo di fargli apprendere regole di grammatica e di farlo esercitare; inoltre sarà attento agli aspetti della civiltà, al carattere e al comportamento dei personaggi che animano la storia, al retroterra culturale del mondo romano, e riuscirà con maggiore efficacia a penetrare nell'*indolēs sermōnis* che di quel mondo è l'espressione.

Il primo capitolo dà alcuni cenni geografici sull'impero romano. Questa prima parte è introduttoria, e non entra ancora *in mediās rēs*. In séguito, però, gli alunni faranno conoscenza con una famiglia romana, le cui vicende quotidiane si svilupperanno nei capitoli successivi. È un quadro in cui non mancano motivi d'interesse e spunti addirittura drammatici. I ragazzi vedranno svolgersi davanti ai loro occhi la vita quotidiana degli antichi romani, potranno rivivere pagine di storia e di leggenda, del mito pagano e del nascente cristianesimo. Accompagneranno in una pericolosa navigazione lo schiavo fuggitivo e la persona che gli è cara, seguiranno le legioni romane nella campagna di Germania, prenderanno parte alle cerimonie e ai banchetti di un mondo tanto lontano dalle nostre abitudini: insomma vivranno giorno per giorno la vita dell'antica Roma. E attraverso quest'esperienza del mondo classico arriveranno, da sé e con l'aiuto dell'insegnante, a leggere e a capire la letteratura latina: la vera letteratura latina: Livio, Nepote, Sallustio, Cicerone in originale. Se il testo viene usato correttamente, questa aspettativa di leggere correntemente anche testi latini classici tradizionalmente considerati 'difficili' non sarà delusa.

Le illustrazioni e le carte geografiche abbondano in ogni capitolo e rendono più immediata l'evidenza del testo: costumi, oggetti d'uso comune, edifici pubblici e privati, mobilio ecc., tutto è stato ricostruito come effettivamente era, in immagini che

Una lettura avvincente

Il valore dell'immagine

si attengono scrupolosamente ai dati della letteratura e dell'archeologia. Ma il compito delle figure non è solo quello d'illustrare in modo vivo l'ambiente, le persone, le situazioni di cui parla il testo. Esse sono anche un prezioso sussidio per imparare il latino. L'immagine, infatti, è di solito accompagnata da una dicitura in latino, cioè 'parla' in latino, dà un significato preciso e vivo alla parola latina. In questo modo, con l'aiuto dell'immagine gli alunni *vedono* ciò che si descrive e assimilano il latino come una lingua viva. È la tradizione didattica iniziata da Comenio, e che — chissà perché — non solo è trascurata, ma spesso osteggiata dalla nostra didattica di impostazione filologico-grammaticale, quasi fosse 'meno seria'. Comenio, il grande pedagogo del Seicento, aveva scritto questa premessa alla sua edizione dell' *'Orbis sēnsuālium pictus'*: "*Sēnsūs... obiecta sua semper quaerunt, absentibus illīs hebēscunt, taediōque suī hūc illūc sē vertunt; praesentibus autem obiectīs suīs hilarēscunt, vīvēscunt, et sē illīs affīgī, dōnec rēs satis perspecta sit, libenter patiuntur. Libellus ergō hic ingeniīs... captīvandīs et ad altiōra studia praeparandīs bonam nāvābit operam*"¹¹. Crediamo che queste parole possano valere da prefazione anche per il criterio seguito nel corso LINGVA LATINA.

Il volume
LATINE DISCO:
i *Colloquia persōnārum*

Il volume LATINE DISCO consta di più parti. La prima comprende una serie di ventiquattro *colloquia persōnārum*, che seguono i relativi capitoli del volume FAMILIA ROMANA: capitolo primo, *colloquium primum*, capitolo secondo, *colloquium secundum*, e così via. Lo scopo dei *colloquia* è di poter fare una ripetizione di vocabolario e strutture grammaticali incontrati nei capitoli. La struttura dialogica permette anche una eventuale drammatizzazione. Simili scenette rappresentate in classe potrebbero costituire anche, alla fine dell'anno, un lavoro di animazione teatrale da produrre come piccolo spettacolo. L'utilità di un lavoro di questo genere per l'apprendimento del lessico e per la trasformazione delle strutture grammaticali in automatismi — che è il fine ultimo che deve porsi ogni insegnante — è enorme.

¹¹I. A. Comenius, *Orbis sēnsuālium pictus: hoc est omnium fundāmentālium in mundō rērum et in vītā āctiōnum pictūra et nōmenclātūra*, Norimberga, 1658: "*I sensi... vanno sempre ricercando gli oggetti loro: Se quest'ultimi sono assenti essi languiscono e per la noia si volgono di qua e di là; invece quando gli oggetti sono presenti, subito si riempiono di brio, si ravvivano e volentieri si trattengono sulle cose, finché non le abbiano comprese a sufficienza. Questo libretto dunque, accattivandosi gli ingegni, mostrerà la buona strada per prepararli a studi più alti*" (trad. di Marta Fattori, in: Comenio, *Opere*, UTET, Torino, 1974, pag. 564).

La seconda sezione del volume LATINE DISCO raccoglie oltre 400 esercizi per il rafforzamento di morfologia, sintassi e lessico appresi e per valutare, attraverso domande in latino, la comprensione del testo letto. Gli *exercitia*, come ciascun capitolo di FAMILIA ROMANA, sono normalmente divisi in tre *lēctiōnēs*: in FAMILIA ROMANA l'inizio di ogni *lēctiō* è indicato a margine con un numero romano. Riteniamo questi esercizi aggiuntivi della massima importanza perché i ragazzi raggiungano un pieno possesso degli strumenti linguistici. La miglior cosa sarebbe non trascurarne nessuno, e curare che i ragazzi li svolgano tutti. Se da un lato, però, crediamo che i testi di FAMILIA ROMANA e di ROMA AETERNA vadano letti e studiati tutti interamente in classe da insegnante e alunni ad alta voce, con una lettura espressiva e guidata da parte del docente, siamo propensi a consigliare che, il più delle volte, gli *exercitia* si assegnino come lavoro individuale da svolgersi a casa: se da una parte, infatti, siamo fermamente convinti che la maggior parte del processo di apprendimento debba verificarsi in classe e sotto l'attenta guida dell'insegnante, non può d'altro canto negarsi che sia necessario un momento di assimilazione ed esercizio individuale che ogni alunno deve fare da sé. Questo, come regola generale: ma tutte le 'regole' di questo tipo vanno, naturalmente, prese *cum grānō salis*, e dunque non vi sarà nulla di male se a volte —specialmente nei primi tempi, per permettere ai ragazzi di familiarizzare con i vari tipi di esercizi— anche questa parte di lavoro sarà svolta a scuola insieme da docente e allievi. Quello che non ci stancheremo di raccomandare (e ritorneremo su questo punto più avanti) è che, singolarmente o collettivamente *tutti* gli esercizi siano di norma corretti in classe dall'insegnante.

La terza sezione comprende delle 'istruzioni' (*Enchīridion discipulōrum*) che accompagnano ciascun capitolo: esse danno all'alunno un orientamento sui vari capitoli e richiamano la sua attenzione su certi punti di speciale importanza. Queste 'istruzioni' costituiscono anche una valida traccia per l'insegnante, perché in esse sono contenuti tutti i punti basilari su cui, nel corso della spiegazione, è necessario soffermarsi. Approfondimenti ulteriori potranno essere, naturalmente, trovati in questo 'manuale'. Però, sia ben chiaro che noi consigliamo che i ragazzi *non* leggano queste istruzioni prima di avere studiato minuziosamente i capitoli a cui esse si riferiscono; e ciò per la semplice ragione che essi dovrebbero esser capaci di superare da sé punti che riescono loro difficili (e si badi bene che questo è il modo migliore per assimilare veramente una lingua).

Il primo progetto editoriale prevedeva che il materiale ora raccolto nelle 'istruzioni' fosse tutto — anche se, naturalmente,

Gli *exercitia*

L'*Enchīridion discipulōrum*

L'*Enchīridion* è anche una traccia di lavoro per l'insegnante

in forma diversa per il diverso destinatario — contenuto in questo *'manuale'* per l'insegnante. I suggerimenti dell'autore danese però, e quelli di docenti che avevano usato in Italia il corso in fase sperimentale, ci hanno indotto a creare, nel volume LATINE DISCO questa sezione che, oltre a costituire un sentiero pretracciato sul cui percorso potesse procedere l'insegnante nelle sue spiegazioni, fosse anche un valido sussidio per gli alunni. Se è vero, come è vero e non ci stancheremo mai di ripetere, che il lavoro sui testi va svolto *tutto* interamente in classe da docente e discenti insieme, non è meno vero che l'esperienza didattica dimostra che il ragazzo ha bisogno di una base scritta su cui possa in qualche misura rintracciare le spiegazioni dell'insegnante, ripeterle, fissarle. Non è poi raro il caso che qualche alunno sia costretto a periodi più o meno lunghi di assenza scolastica: un testo come quello delle *'istruzioni'* gli renderà meno difficile continuare a seguire almeno le linee direttive dell'*iter* che gli altri suoi compagni staranno seguendo a scuola. Speriamo in questa maniera di aver fatto cosa gradita ad insegnanti e alunni, che troveranno un materiale più abbondante, adatto alle esigenze di lavoro degli uni e degli altri. Le istruzioni sono scritte in un linguaggio semplice e piano, e corredate di tioletti e schemi a margine, che facilitano la memorizzazione di punti basilari di morfologia e sintassi. L'insegnante, dopo aver completato la lettura commentata di ogni capitolo, potrebbe consigliare agli alunni lo studio accurato delle *'istruzioni'* relative.

Morfologia e sintassi

Le ultime due sezioni di LATINE DISCO comprendono una ordinata sintesi della morfologia con schemi e tavole illustrate in semplicissimo latino, e una sistematica trattazione dei principali temi di sintassi dei casi, del verbo e del periodo di tipo piuttosto tradizionale. Come si sa, il procedimento comune nei vecchi corsi di latino era di cominciare da uno studio di un impianto di questo tipo, per poi verificare l'apprendimento delle cognizioni di morfologia e sintassi tramite esercizi, frasi staccate dal contesto, temi di versione. Ci si chiederà dunque come mai un'opera innovativa come LINGVA LATINA ripresenti un tipo di descrizione sistematica tutto sommato molto simile a quello fornito dalle comuni grammatiche note *Urbī et orbī*. In realtà la critica che si avanza all'insegnamento tradizionale non è quella di non descrivere in maniera sufficientemente corretta la sintassi latina: un libro come quello del Traina e del Bertotti, per esempio, è secondo noi un modello di chiarezza impostato su solide basi scientifiche, che descrive in modo completo ed esaustivo tutta la sintassi latina¹². Il

Perché una sintassi di tipo tradizionale?

¹²A. Traina - T. Bertotti, *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli, Bologna, 1993.

problema sta nel vedere se, specialmente a livello di adolescenti — ma non solo — l'apprendimento sistematico di questa descrizione scientifica sia il modo migliore per imparare la lingua, per diventare padroni delle norme che ne regolano il funzionamento non solo in maniera tale da saperle enunciare astrattamente, ma da averle tanto convertite *in sūcum et sanguinem*, che esse si siano trasformate in automatismi che permettano, senza più bisogno di starci a pensare, di utilizzare in situazione tali meccanismi, soprattutto per una lettura scorrevole con piena comprensione del testo. Noi siamo fermamente convinti — e la situazione del latino in Italia ce ne dà la conferma — che sia necessario ribaltare il processo di apprendimento, così che la norma grammaticale sia *prima* incontrata nel testo e induttivamente ricavata dal contesto, e *poi* sistematicamente ordinata e schematizzata. Nel nostro intento, insomma, questa sistematica descrizione della sintassi deve essere una 'grammatica di riferimento', cioè una sorta di opera di consultazione, cui insegnante e allievi arrivino come conclusione ultima della trattazione di un argomento, per poterne definitivamente 'fissare' la norma. Nella maggior parte dei casi non si tratta altro che di una più approfondita trattazione di temi già affrontati nel testo stesso o nell'*Enchiridion discipulōrum*. Se non vogliamo far sì che i nostri alunni conoscano una serie di informazioni *sulla* lingua latina, senza saper poi *usare* la lingua neanche nei suoi aspetti ricettivi (lettura e comprensione), dobbiamo assolutamente evitare di partire dalla norma come legge prescrittiva e poi cercare di ritrovarne l'applicazione in testi ed esercizi. Si deve invece studiare, cioè portare ad un sempre maggiore grado di coscienza, ciò che si è già assimilato e capito nell'uso. Per quanto riguarda la spiegazione di 'regole' di sintassi, si tenga sempre presente il criterio didattico della 'pia reticenza': è dimostrato che un accumulo eccessivo di nozioni somministrate tutte in una volta è nocivo all'assimilazione; sarà dunque necessario presentare gli argomenti distillandoli a goccia a goccia, per approssimazioni successive, quasi come se di un mosaico o di un gioco di costruzioni si dessero prima i pezzi più importanti, e poi quelli di contorno.

Facciamo un esempio: normalmente si usa, spiegando la costruzione del verbo *iubere*, dire: (1) che *iubere* si costruisce con l'accusativo e l'infinito: *Caesar iubet milites rescindere pontem*; (2) che, se la persona a cui è rivolto il comando non è espressa, si troverà usato l'infinito passivo: *Caesar iubet pontem rescindī*; (3) che al passivo diventa personale: *Militēs iussī sunt rescindere pontem*; (4) che, specialmente nel linguaggio giuridico e quando si parla di decreti del popolo o di magistrati, spesso si trova utilizzato con *ut* + cong. per analogia con *imperāre*: *Senātus iussit*

Il procedimento induttivo e la fissazione della norma linguistica

Il criterio della 'pia reticenza' e delle approssimazioni successive

La 'norma' deve divenire
'possesso perenne' e auto-
matismo linguistico

ut iūra servārentur reī pūblicaē; (5) che la stessa costruzione l'hanno anche *vetāre, sinere, prohibēre*, ecc. Si può ragionevolmente pensare che un ragazzo possa tenere a mente a lungo ed esercitare a sufficienza nell'uso un elenco di regole come questo? E si tratta solo di un esempio, non certo del peggiore dei casi. Come procedere, allora? Quando si incontrerà, si faccia solo riflettere, in un primo tempo, sul fatto che *iubēre* si costruisce con l'accusativo e l'infinito, e si abbia il coraggio e la forza di tacere, per ora, sul resto. Certo non è tutta la verità. O meglio, non è una trattazione completa delle costruzioni del verbo *iubēre*. Ma è preferibile passare momentaneamente sotto silenzio una parte della verità, piuttosto che rischiare (saremmo portati a dire: piuttosto che avere la certezza) che di quello che abbiamo voluto comunicare non rimanga più traccia dopo pochi giorni, o che comunque tra la 'regola' astrattamente formalizzata e la pratica linguistica resti uno iato e un vallo insormontabile. Si faccia dunque solo notare che *iubēre* regge l'accusativo e l'infinito, e anche questa constatazione non si faccia *sīc et simpliciter* da parte dell'insegnante, se prima gli allievi non vi abbiano ragionato da sé e abbiano compreso che, nella regola generale delle oggettive con acc.+inf., una frase come *Iūlius servum suum Tūsculum ire iubet* (XI. 44-45) vale qualcosa come 'Giulio ordina che il suo servo vada a Tuscolo'. L'alunno avrà da quel momento in poi numerosissime occasioni di riscontrare questa 'norma' sintattica, finché gli risulterà spontaneo e naturale, trovato il verbo *iubēre*, cercare l'accusativo e l'infinito che lo accompagnano: e a questo sarà giunto anche attraverso un uso attivo più volte ripetuto, in esercizi e colloqui, di tale costruzione. Avrà insomma trasformato una norma grammaticale in un 'possesso perenne' e in un uso spontaneo e automatico, tanto che gli risulterebbe 'strano' trovare una costruzione diversa. Allora, e solo allora, si potrà aggiungere un altro tassello al mosaico: e infatti il ragazzo troverà (*Rēx*) *eum in labyrinthum dūcī iussit* (XXV. 59). Il resto più avanti, e così via.

È del resto un'esperienza che ciascuno può fare: provate a dare anche ad un bambino solo i pezzi centrali di un *puzzle*, ma piuttosto grandi e ben delimitati: vedrete che riuscirà a metterli insieme senza difficoltà. A quel punto dategliene altri per il completamento di una prima cornice: non troverà nessun ostacolo a collocarli al posto giusto. Procedendo in questo modo, persino un bambino può giungere a comporre un mosaico anche di dimensioni chilometriche.

Provate ora a dare allo stesso bambino tutte le migliaia di pezzi in una sola volta, e di dimensioni più minute. Difficilmente ne verrà a capo, e probabilmente perderà presto la pazienza, mandando tutto il gioco a monte.

Diremo di più: nell'insegnamento della fisica è noto il principio didattico dell'approssimazione. A volte, cioè, è meglio e più efficace didatticamente tralasciare i dettagli per far comprendere il nucleo essenziale di un problema, senza distrarre la mente con precisazioni giuste e vere, ma che fanno perdere di vista la focalizzazione dell'attenzione sul fatto principale. In seguito, una volta compreso e assimilato il nocciolo, diciamo così, dell'argomento, si potrà a poco a poco procedere per aggiustamenti graduali, e rivestire questo scheletro ben solido di muscoli, nervi, vene, pelle.

Quando è, allora, in questo processo, che l'insegnante potrà servirsi — se vuole: la cosa, benché talora consigliabile, non è assolutamente necessaria — della trattazione sistematica della sintassi? Potrà scegliere tra due soluzioni: o (1) subito dopo aver trovato esempi nel testo e aver fatto riflettere gli alunni in modo che induttivamente ricavassero essi stessi la norma: in questo caso dovrà aver cura di far soffermare i ragazzi solo su quella parte dell'intera trattazione dell'argomento, di cui hanno avuto occasione di trovare e discutere esempi nel testo; o (2) alla fine, dopo che esempi d'ogni tipo sono stati incontrati, dopo che su di essi si è riflettuto e dopo che l'esercizio e l'uso ne abbiano corroborato e confermato l'acquisizione.

A questo proposito vorremmo far rilevare due altre caratteristiche della 'Syntaxis Latīna' contenuta nel volume LATINE DISCO. Prima di tutto occorre sottolineare che, nella stragrande maggioranza dei casi, non si tratta di una sintassi pensata per la traduzione dall'italiano in latino — come la maggior parte delle sintassi tradizionali — ma per una migliore e più approfondita comprensione cosciente delle strutture della lingua che i ragazzi hanno occasione di incontrare nel materiale di lettura a loro disposizione. Non si troveranno dunque paragrafi, in questa sintassi, che suggeriscano 'come si traduce il verbo «fare» seguito dall'infinito', o altre cose del genere. Se nutriamo infatti una certa diffidenza nei confronti della validità di una 'traduzione' dal latino in italiano nei primi stadi di apprendimento linguistico, lì dove si *traduca per comprendere* il senso di un brano, invece di *comprendere* per poi eventualmente tradurre, cioè, etimologicamente, 'trasportare' lo stesso concetto, riformulandolo, in un'altra lingua; a maggior ragione siamo fortemente dubbiosi, a questo livello primario, riguardo alla 'traduzione' dall'italiano in latino, che spesso non si riduce ad altro che ad una mera e piuttosto meccanica applicazione di 'regole' da parte di chi non ha — e non può avere — alcun 'senso' dell'indole della lingua. Se abbiamo parlato di competenza attiva della lingua come fon-

Quando usare la *Syntaxis Latīna*?

La *Syntaxis Latīna* non è pensata per la traduzione dall'italiano in latino

Abituare gli alunni a pen-
sare direttamente in lingua

Gli esempi della *Syntaxis*
sono tratti dal corso stesso
e fanno parte dell'esperien-
za di lettura degli alunni

Gli elenchi di vocaboli

damentale nel processo di apprendimento — come mezzo, si capisce, non come fine — intendevamo riferirci ad una produzione non mediata — colloqui, composizioni, risposte, anche articolate, a domande, esercizi di completamento e manipolazione — che abituino il ragazzo sin dai primi giorni quanto più è possibile a *pensare* direttamente in lingua, senza forzature che spesso tendono ad appiattare il latino sull'italiano o viceversa. È per questo che la nostra sintassi è fondamentalmente *descrittiva*, e non ricorre a paralleli contrastivi o di similitudine con l'italiano, se non lì, dove l'opportunità didattica ce lo suggeriva, e l'elasticità dell'impostazione ce lo permetteva. Per lo stesso motivo, nella stragrande maggioranza dei casi, gli esempi non sono tradotti, anche perché, come ci siamo sforzati di chiarire più sopra, il ragazzo dovrebbe arrivare allo studio formale della 'regola' quando già risultasse capace di comprendere i contesti in cui questa compare.

In secondo luogo, la sintassi esemplifica ogni norma per lo più con frasi e brani tratti dal corso stesso. Solo raramente ci è parso opportuno ampliare il raggio, attingendo qualche esempio da autori classici non presenti nei due volumi *FAMILIA ROMANA* e *ROMA AETERNA*. Si è curato, specie per la sintassi dei casi, di corredare le spiegazioni con un numero di frasi quanto più ampio possibile: spetta naturalmente all'insegnante operare un'eventuale scelta degli esempi su cui richiamare maggiormente l'attenzione degli alunni, specie nel caso che decida di presentare 'tasselli' della norma a mano a mano che vengono incontrati e affrontati nel corso della lettura dei testi.

Oltre agli esempi tratti dal contesto dei capitoli che costituiscono l'esperienza di lettura dei ragazzi, in appendice a questo 'manuale' vengono offerti esempi 'normalizzati', per così dire: esempi cioè estremamente semplificati, che possono costituire per gli alunni una base mnemonica per la fissazione della norma. Molto più efficace, infatti, crediamo sia tenere a mente un esempio chiaro ed evidente, da cui poi saper ricavare la 'regola' da poter estendere a tutti gli altri esempi, piuttosto che imparare a memoria un'astratta definizione disgiunta da ogni concreta pratica linguistica. Penoso sempre ci è apparso lo spettacolo non infrequente di ragazzi che sanno enunciare perfettamente la 'regola' di *videor* o della perifrastica passiva, anche in maniera piuttosto complicata, e poi, richiesti di formulare un esempio, non ne sono capaci, o incorrono in errori madornali.

Il vocabolario latino in appendice a *FAMILIA ROMANA* (*INDEX VOCABVLORVM*) registra in ordine alfabetico tutte

le parole latine del corso, indicando il luogo in cui ciascuna compare per la prima volta. Con questo repertorio gli alunni possono ritrovare immediatamente il passo che spiega una parola di cui momentaneamente sia loro sfuggito il significato, e l'insegnante può in qualunque momento risalire alla prima occorrenza di un termine o di una norma grammaticale che intende spiegare più approfonditamente.

L'altro elenco, cioè il vocabolario latino-italiano, è una specie di salvagente e va usato solo in casi di emergenza. Il senso delle parole nuove, infatti, va ricavato sempre dal contesto, cioè bisogna capire il latino per mezzo del latino. Perciò questo vocabolario è solo uno strumento a disposizione degli alunni per il loro lavoro domestico, per controllare l'esattezza di un'interpretazione che non pare loro sicura, o quando proprio, in mancanza dell'insegnante, sentono di non riuscire a capir da sé: come per ogni strumento di salvataggio, così anche per questo vocabolario noi ci auguriamo che i ragazzi non abbiano mai bisogno di servirsene.

AVVIAMENTO ALLO STUDIO

Diamo ora alcune indicazioni che permetteranno di impostare l'insegnamento in modo che gli alunni possano trarre dallo studio il massimo profitto, cioè assimilare tutto quel che leggono senz'alcuna dispersione di energie, e dunque nel minor tempo possibile.

In primo luogo raccomandiamo di studiare le pagg. 279-284 di *LATINE DISCO* dedicate alla pronunzia. Senza voler entrare nella *vexāta quaestiō* della 'migliore' o 'peggiore' pronunzia del latino, è un fatto che, dopo il convegno internazionale di Avignone del 1956 nella maggior parte dei paesi d'Europa s'è concordato di adottare nelle scuole e nelle Accademie la cosiddetta pronunzia *restitūta*, cioè quella che, con una certa verosimiglianza e una buona approssimazione, si ritiene fosse la pronunzia classica del primo secolo avanti Cristo. In Italia la forte tradizione della Chiesa cattolica e vari altri fattori storici e culturali non hanno favorito, anzi, diremmo, hanno decisamente ostacolato l'introduzione della *restitūta* a livello scolastico e universitario. Noi non ci rammaricheremo di questo: la pronunzia 'italiana', infatti, ha anch'essa una sua validità e una sua tradizione storica che risale al tardoantico, ed è stata tramandata attraverso le solenni note della liturgia gregoriana e la trasmissione *vīvae vōcis ōrāculō* delle *scholae* e dei monasteri sin dall'alto medioevo. Non crediamo

La pronunzia del latino

dunque che tale tradizione vada cancellata, e non ci dichiariamo sfavorevoli ad una conservazione della ‘nostra’ pronunzia in ambito didattico: tra l’altro, se il latino va studiato nella prospettiva di leggere non solo autori dell’antichità classica, ma anche opere medievali, rinascimentali e moderne della nostra cultura occidentale, ci apparirebbe non solo piuttosto discutibile, ma anche abbastanza antistorico leggere, per esempio, s. Tommaso, Giordano Bruno o Galileo con la pronunzia di Cicerone e Cesare. Quello che ci sembra veramente assurdo è che, non solo gli alunni, ma spesso anche i docenti sappiano poco o niente sulle ricerche storiche che hanno condotto alla ricostruzione del modo di pronunziare dell’età classica perpetuatosi con poche varianti almeno fino al quinto secolo. Se dunque non si ritiene opportuno che i ragazzi come primo impatto col latino abbiano a scontrarsi con un capitolo, per quanto elementare, di fonetica latina riguardante la pronunzia *restitūta*, non sarà fuori luogo che l’insegnante stesso curi un’adeguata sintesi delle principali caratteristiche delle due maniere di pronunziare il latino vigenti in Europa e, magari, si soffermi maggiormente sulle caratteristiche della pronunzia ‘italiana’. In uno stadio più avanzato del corso però, quando ormai i ragazzi avranno preso familiarità con la lingua e avranno imparato ad apprezzarne la bellezza senza esser più spaventati dalla fama di astrusa difficoltà e inintelligibilità che purtroppo l’accompagna, ci sembrerebbe necessario che essi prendano anche maggiore coscienza, attraverso uno studio puntuale delle pagine cui sopra ci riferivamo, di come pronunziassero gli antichi Romani, e dello sforzo fatto dagli studiosi per ricostruire l’esatta articolazione dei suoni. Uno studio di tal genere sarà poi fondamentale per comprendere gli esiti delle parole latine nelle lingue romanze, e in particolare nell’italiano. Nessuno potrebbe capire, per fare solo un esempio, perché in italiano si dica “suòlo” per indicare il terreno e “sólo” nel senso di ‘soltanto’ se crede che derivino da un perfetto omòfono *solum*. In realtà, fra la parola latina che significava ‘terreno’ e la forma avverbiale *solum* la differenza c’era, e non era da poco: si trattava della quantità della *o*, che faceva sì che già in età classica una parola si pronunziasse *solum* e l’altra *solum*. Si decida dunque il momento per far affrontare agli alunni questo studio in maniera più approfondita: se si ritiene di doverlo rimandare ad un secondo tempo — come noi stessi crediamo più opportuno — si diano alcune nozioni fondamentali molto brevemente, e si consigli loro di leggere con un po’ d’attenzione il paragrafo 4 (“*La pronunzia tradizionale*”) sottolineando soprattutto la pronunzia dei dittonghi *ae* e *oe*, del gruppo *ti* seguito da vocale e del gruppo *ph*. Si sorvoli per ora sul resto. Si dia la regola fondamentale della penultima, che i ragaz-

zi troveranno sottolineata a pag. 283 di *LATINE DISCO*. Normalmente si dice che *l'accento latino va sempre sulla penultima sillaba, se questa è lunga; se è breve, si ritira sulla terzultima, e mai oltre di essa*. Questa definizione, benché spesso ripetuta in cento grammatiche, sembra più facile, ma in realtà crea qualche problema didattico in più. Essa, per esempio, non fa distinzioni tra la lunghezza della sillaba e quella della vocale con cui la sillaba termina. Tuttavia in prima istanza ci sembra che questa differenza possa essere trascurata, a patto che poi si ritrovi il tempo, nel corso dei due anni di studio della lingua, di ritornare sull'argomento per precisare meglio. La differenza tra *lunghezza sillabica* e *lunghezza vocalica* non è infatti di così semplice intuizione come potrebbe sembrare, e certamente lascia un po' interdetti ragazzi di quattordici anni non abituati a questo tipo di discorsi.

D'altro canto, per lo scopo che ci si propone, sottolineare questa distinzione non è assolutamente necessario. In realtà la definizione tradizionale della legge della penultima pone ben altri problemi: bisognerà infatti spiegare quali siano le sillabe lunghe: 1) quelle che contengono una vocale lunga per natura (e il ragazzo si domanderà cosa significa che una vocale sia lunga 'per natura') o un dittongo; 2) quelle che contengono una vocale breve per natura ma, come si dice con poca esattezza scientifica, 'lunga per posizione', cioè seguita da due o più consonanti — tranne il caso di muta + liquida (e qui bisogna spiegare cosa siano mute e liquide) — o da consonante doppia (cioè *x*, *z* e *i* consonantico, come in *maior*, *peior*, ecc.: il che provoca un'ulteriore problema al ragazzo, che ha sempre considerato *i* solo come vocale). La definizione proposta in *LATINE DISCO*, invece, se da un lato richiede un attimo in più d'attenzione, dall'altra non crea nessun problema aggiuntivo. Essa infatti dice: *La penultima sillaba è sempre accentata, a meno che finisca in vocale breve: in questo caso soltanto, l'accento cade sulla terzultima sillaba*. Nel corso tutte le vocali lunghe (cosiddette 'lunghe per natura') sono indicate, e quindi facilmente riconoscibili. Basterà badare alla divisione sillabica (che si fa come in italiano, tranne che, principalmente, per la regola della *esse* impura e quella dei dittonghi), per sapere se per caso la penultima sillaba d'una parola finisca in consonante, in vocale lunga o dittongo (nei quali casi su di essa cadrà l'accento), o in vocale breve (nel qual caso l'accento si ritrarrà sulla terzultima).

Comunque, in qualunque modo si scelga di presentare questa legge, bisogna sempre tener presente che, in questo primo stadio, la cosa più importante — e perciò più seria — è di avvicinare i ragazzi allo studio del latino senza traumi, anzi cercando di

Evitare il pressappochismo

far sì che essi traggano da esso la massima piacevolezza e soddisfazione possibile: non mancherà il tempo, successivamente, di precisare con maggiore acribia ciò che ora avremo solo accennato o detto con una certa approssimazione semplificativa, *grossō modō*. L'uso della parola 'approssimazione' non faccia pensare ad un invito ad essere approssimativi: nessuno più di noi è contrario in maniera assoluta fino all'avversione a quelle forme di pressappochismo che spesso informano gli scritti di sedicenti 'innovatori': né ci accontenteremo che il ragazzo, come troppo spesso si sente dire, capisca 'più o meno' il 'senso generale' dei testi latini che gli vengono di volta in volta proposti, né che concluda il corso con una conoscenza superficiale di morfologia, sintassi, lessico e fraseologia: il nostro discorso riguarda soltanto l'*opportunità didattica* della scelta dei tempi e dei modi di apprendimento, non certo delle mete, che sono ambiziose, ma che un'esperienza di anni ci ha dimostrato essere raggiungibili. Lo ripeteremo fino alla noia: lo scopo del corso è di mettere gli alunni in grado, nel più breve tempo possibile, di comprendere correntemente i testi latini in prosa, attraverso un esercizio che prevede che essi imparino anche a scrivere e — in una certa misura — parlare latino.

Si legge subito in latino

Dopo questa breve, ma indispensabile introduzione alla pronuncia del latino, si può senz'altro cominciare a leggere in latino il primo capitolo di *FAMILIA ROMANA*.

Per prima cosa, si invitino gli alunni ad aprire il libro e a guardare la cartina che sta di fronte alla pag. 7 in modo da poterci ritrovare subito i nomi geografici del primo capitolo, via via che s'incontrano nel testo. Si cominci a leggere a voce alta: *Rōma in Italiā est*. Ci vuol poco a capire che cosa significa. Si faccia notare il fatto che *est* sta in fondo alla frase, e si chiarisca che in latino la posizione delle parole è molto più libera che in italiano. Del resto, si può anche dire *Rōma est in Italiā*.

Si continua con due frasi altrettanto facili: *Italia in Eurōpā est*. *Graecia in Eurōpā est*. E poi si dice lo stesso con una frase sola: *Italia et Graecia in Eurōpā sunt*. I ragazzi capiranno subito — e ci vuol poco — che cosa significa *et* ed è anche facile indovinare come mai ora si trova *sunt* in luogo di *est*. Su quest'ultimo punto comunque ci si soffermi, e si facciano domande specifiche, finché non si è sicuri che tutti gli alunni, fino all'ultimo, non abbiano più alcun dubbio.

Le apparenze ingannano: la funzione dell'insegnante

È necessario procedere con attenzione da parte dell'insegnante. In queste prime espressioni, infatti, la somiglianza di latino e italiano è tale che i ragazzi, se non si sta in guardia, intenderanno

tutto — diciamo così — passivamente, con l'orecchio anziché con l'intelligenza. Ma è invece proprio in queste prime frasi che bisogna abituarli a riflettere sul testo e a intendere il latino in latino, ossia non a orecchio ma per riflessione, non per istinto ma col ragionamento: ed è appunto per questo che bisogna sempre richiamare la loro attenzione sulla colonna marginale, dove si pongono in rilievo le nozioni grammaticali che essi apprendono praticamente nel vivo del contesto. È proprio in queste prime pagine che essi possono e devono abituarsi al procedimento del "metodo natura": se andranno avanti superficialmente, ingannati dalla facilità di questa prima fase, non faranno nessuna fatica, ma dopo poche pagine non sapranno più proseguire. È perciò fondamentale, in questo primo stadio, l'intervento, per dir così, frenante dell'insegnante: il ragazzo non sa e non può sapere quanto sia importante per lui la riflessione e la presa di coscienza dei fenomeni che sta incontrando: capisce, e questo gli sembra sufficiente. È il docente che deve fargli intendere che, a mano a mano che si va avanti, quella comprensione fondata sulla somiglianza e sull'analogia con l'italiano non può bastargli, se non v'è la solida base di un apprendimento cosciente dei meccanismi che regolano la lingua. Senza spaventarlo, dunque, si sottolinei l'importanza di riflettere su ogni frase, su ogni nota marginale: si stimoli nei ragazzi il piccolo orgoglio di riuscire da soli a ricavare induttivamente la "regola" dal contesto che è stato studiato proprio a questo scopo. Ogni volta che vi riusciranno sarà per loro un piccolo successo personale, che contribuirà a rafforzare in loro il desiderio di imparare il latino.

Non si creda di risparmiare tempo ed energia evitando una fatica che pare superflua. Per esempio, la prima istruzione che abbiamo data era questa: di far aprire il libro alla carta che si trova di fronte alla pag. 7, in modo che gli alunni possano ritrovare su di essa subito i nomi geografici del primo capitolo, via via che s'incontrano nel testo. Siamo sicuri che i ragazzi non vi cercheranno *Rōma* e *Italia*, e daranno al resto un'occhiata disattenta. Essi invece devono intendere il latino col latino, e siccome ancora non sanno una parola di latino devono capire ogni parola che incontrano seguendo le istruzioni scrupolosamente e con vigile intelligenza.

Si proceda dunque nel leggere le frasi contenute nelle righe successive di pag. 7: *Hispānia quoque in Eurōpā est. Hispānia et Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Aegyptus in Eurōpā nōn est, Aegyptus in Āfricā est. Gallia nōn in Āfricā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā.* Si raccomanda che

Intendere il latino col latino

l'insegnante – e sempre l'insegnante a voce alta, magari successivamente, se si vuole, seguito dalla ripetizione degli alunni – legga volta per volta paragrafi abbastanza estesi del capitolo, per abituare i ragazzi alla lettura corsiva e alla comprensione diretta dei brani. Il passo appena esaminato non presenta se non due difficoltà, che ci fanno subito capire come non bisogna impostare la comprensione linguistica sull'orecchio: l'orecchio infatti non può più far intendere ai ragazzi cosa significano *quoque* e *sed*: ma essi possono arrivarci (e anche facilmente) se si concentrano sul testo, se lo leggono in rapporto alla frase che precede (e se tengono d'occhio anche la carta geografica). Li si inviti esplicitamente (senza tradurre!): “guardate bene: *Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Hispānia quoque in Eurōpā est.*” Insomma, è indispensabile intendere il latino col latino.

Ammettiamo che *quoque* non sia ancora del tutto chiaro, che qualche ragazzo ne supponga il significato ma non ne abbia la certezza. Non ci si preoccupi: il testo è costruito in maniera tale che la stessa parola ricorre più volte in espressioni opportunamente variate, in modo da spiegarsi da sé. Si è appena letto: *Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā*. Si invitino gli alunni a guardare dove si trova la *Syria* sulla carta. Subito dopo il testo dice: *Arabia quoque in Asiā est*. Si guardi di nuovo la carta. Si rifletta sul testo. Ormai il valore di *quoque* dev'essere chiaro. S'interrogano i ragazzi su questo punto. Ora si può anche osservare che *quoque* segue sempre la parola cui si riferisce.

Domande e risposte

Alle righe 10-11 si trovano le frasi: *Est-ne Graecia in Eurōpā?* e *Est-ne Rōma in Graeciā?* I ragazzi capiranno evidentemente che queste frasi sono domande, perché finiscono con un punto interrogativo, ma si faccia subito notare che il latino ha una speciale paroletta che si attacca a un'altra per far tali domande: *-ne*. Dapprincipio, nei testi più elementari, ogni interrogazione è seguita dalla relativa risposta e spesso occorre leggere quest'ultima per poter intendere con sicurezza il significato della domanda. Per esempio, la domanda al rigo 12, *Ubi est Rōma?*, s'intende con sicurezza solo in base alla risposta: *Rōma in Italiā est*.

Insomma gli alunni possono senz'altro affrontare il testo e superare le difficoltà via via che si presentano: basta che leggano con attenzione e riflettano su ciò che leggono. Se dapprincipio si trovano in dubbio sul valore di singole parole o frasi, li si inviti a guardare innanzi tutto se non ci sia in margine una spiegazione o una figura che risolve la loro incertezza. Infatti, ogni volta che il lettore può trovare un ostacolo, l'autore ha cercato di prevedere tale ostacolo e di dargli i mezzi per superarlo, o con indicazioni a margine o con opportune illustrazioni. Per esempio, proprio al-

Le spiegazioni a margine

l'inizio del primo capitolo c'è una figura che chiarisce il significato delle parole *fluvius*, *īnsula* e *oppidum*. Se poi nessuno di questi mezzi permette di risolvere il problema, si vada avanti nella lettura fino a ritrovare ancora, per una volta o due, la parola che riesce difficile agli alunni: si vedrà che incontrandola di nuovo in un diverso contesto essi la capiranno senza difficoltà.

Si sarà notato non senza meraviglia che in questo avviamento allo studio della prima pagina del testo latino noi non abbiamo tradotto in italiano nemmeno una parola. Si può infatti capire perfettamente una lingua senza tradurla. Non si perda tempo, non si sprechino energie per trovare 'come si dice in italiano' questo o quel vocabolo latino. Sin dal principio, i ragazzi devono abituarsi a collegare direttamente le parole latine con ciò che esse designano; insomma, devono capire il latino col latino, cioè devono abituarsi a pensare in latino. E si vedrà che a questo modo la nuova lingua s'impara con rapidità e sicurezza sorprendenti.

Naturalmente ogni strada va intrapresa con una certa elasticità mentale. Non stiamo certo perciò qui dicendo che l'insegnante debba ritenere quasi proibito dare occasionalmente i significati italiani di vocaboli latini. Non si trascuri però il fatto che la traduzione è intesa in questo corso come momento di approdo finale, in cui l'alunno che abbia già compreso perfettamente, senza necessità di trasportarlo in italiano, il testo latino, si prova a riformulare le stesse idee e gli stessi concetti nella sua lingua materna. Insomma, come abbiamo detto le mille volte, il ragazzo non deve *tradurre per capire*, ma *capire a fondo* il testo nell'originale latino *per poi eventualmente tradurlo*. Non crediamo possa esistere altra maniera seria di *tradurre*. Neghiamo che l'operazione che sono soliti fare i ragazzi nelle nostre scuole sia quella di una vera traduzione.

Dunque, prima di tutto si cerchi di evitare di utilizzare la traduzione come strumento normale: non si abitui cioè il ragazzo alla necessità di dover trasferire le parole e le frasi nella sua lingua per poterle capire. Noi vogliamo che dopo un anno e mezzo di lavoro intenso gli allievi siano in grado di leggere Livio, Nepote, Sallustio e persino Cicerone con scorrevolezza e semplicità, né più né meno che se leggessero un classico italiano, con la difficoltà che al massimo potrebbero trovare nel leggere un Machiavelli. Non vogliamo che annaspino affannosamente nel tentativo di decifrare, vocabolario alla mano, dieci righe estrapolate da un contesto, e spesso destituite di qualunque interesse: il nostro scopo è che il ragazzo prenda gusto alla lettura intensiva, che sia in grado di leggere senza sforzo eccessivo pagine e pagine, persino opere intere. Allora non lo condizioniamo sin dai primi giorni col fargli sentire la necessità di "tradurre" per

Evitare la traduzione come momento necessario per la comprensione del testo

Non si traduca per capire, ma si capisca per poi eventualmente tradurre

Svantaggi del metodo tradizionale

capire: deve capire direttamente in latino. In séguito, se vorrà, se ne sarà richiesto, se se ne presenterà la necessità — per esempio, per far capire ad altri, che non conoscono il latino, il contenuto di uno scritto — potrà anche tradurre.

Tra gli svantaggi che Sidney Morris, in uno studio approfondito sulle tecniche di insegnamento del latino, trovò nel metodo tradizionale grammaticale-traduttivo, vi erano i seguenti:

1) Il latino viene trattato non come un mezzo per comunicare idee, ma come un insieme di esercizi esemplificativi di grammatica e sintassi.

2) A causa del lungo tempo impiegato nell'analisi del latino e nella traduzione, è impossibile fare molto esercizio di lettura di testi in latino.

3) Gli alunni divengono incapaci di comprendere il latino *a meno che* non lo traducano, o siano aiutati dall'insegnante e da un apparato di note a tradurre.

4) Quasi tutto il lavoro di traduzione ha poca rilevanza per gli alunni: la natura analitica del metodo risulta noiosa per la maggior parte degli allievi¹³.

La *fōrma mentis* della traduzione necessaria alla comprensione

È soprattutto sul terzo punto che vorremmo soffermare la nostra attenzione. La *fōrma mentis* della traduzione necessaria per la comprensione spesso non riesce ad essere eliminata neanche dopo anni e anni di esercizio di lettura latina. Ciascun insegnante può controllare su sé stesso tale affermazione, che potrebbe sembrare troppo perentoria: noi tutti, abituati al metodo grammaticale-traduttivo, siamo portati a trasportar sempre, nella nostra mente, le frasi latine in italiano, per capire un testo. Perché? La risposta è semplice: perché nel profondo della nostra coscienza alle parole latine non corrispondono *cose* e *concetti*, ma solo altre parole italiane. Filtriamo sempre il latino attraverso la nostra lingua madre. Lo scopo del corso LINGVA LATINA è di ridurre al minimo questo passaggio, e avvicinare sempre più i ragazzi al testo latino *senza diaframmi* d'alcun tipo. Forse non sempre ci si riuscirà: ma dev'essere la meta ideale verso cui tendere.

¹³ S. Morris, *Viae novae: new techniques in Latin teaching*, Hulton educational publications, London, 1966, p. 9.

Ma è realmente possibile che un testo sia comprensibile per sé stesso, spiegabile da sé? Riportiamo qui le parole del prof. Ian Thomson, dell'Indiana University, che ha usato per molti anni il corso di Ørberg nel suo insegnamento:

Può veramente essere eliminata la traduzione? La migliore risposta è esaminare il testo. Come esempio, ho scelto il cap. XXX, 1-10 :

Ex agrīs *reversus* Iūlius continuō *balneum* petit, atque primum aquā calidā, tum frigidā lavātur.

Dum ille post *balneum* vestem novam induit, Cornēlius et Orontēs, amīcī et *hospitēs* eius, cum uxōribus Fabiā et Paulā adveniunt. (*Hospitēs* sunt amīcī, quōrum alter alterum semper bene *recipit* domum suam, etiam sī *inexpectātus* venit.)

Hodiē autem *hospitēs* Iūliī expectātī veniunt, nam Iūlius eōs vocāvit ad *cēnam*. (*Cēna* est cibus, quem Rōmānī circiter hōrā nōnā vel decimā sūmunt.)

Ho posto in corsivo tutte le nuove parole introdotte in questo passo. Il capitolo, intitolato *Convīvium* (anche questa è una parola nuova), è introdotto da un disegno di due schiavi che decorano una sala da pranzo. Non è disegnato nessun oggetto che gli studenti non possano già identificare con una parola latina, o che non saranno in grado di designare in latino dopo aver letto il capitolo. L'aiuto visivo è fortemente funzionale, così come le note marginali che appaiono affianco alle parole nuove. Sin dall'inizio del corso bisogna che gli studenti imparino a riferirsi agli aiuti visivi e alle note marginali.

Immaginiamo che queste dieci righe siano parte di un compito che lo studente debba svolgere a casa. Egli per prima cosa guarderà la figura, in parte per curiosità, in parte perché gli è stato insegnato di usare tutti gli aiuti che gli vengono forniti, e in parte perché egli sa per esperienza che essa lo aiuterà certamente in qualche modo. All'inizio egli non sarà in grado di verbalizzare il concetto più oltre che con una semplice frase come *Ecce duo servī*, ma questo non gli creerà problemi. L'immagine mentale è stabilita, e il desiderio, subcosciente e cosciente, di darle corpo con parole, è ormai creato. Egli poi comincia a leggere rapidamente, ad alta voce, nell'ordine latino, e a pezzi di una certa lunghezza (io raccomandando un paragrafo alla volta, ma ogni studente ha le sue proprie preferenze e gli dev'essere permesso di far come vuole). Dopo poche righe di lettura è ovvio quali parole e frasi non conducono a nessuna immagine mentale di ciò che sta accadendo. Questo è il punto in cui lo studente studia le note marginali. La forma *reversus* potrebbe procurare difficoltà, benché *revertī* sia stato introdotto già nel cap. XX. 123, e lo studente abbia visto forme analoghe a *reversus* molte volte in precedenza. La glossa marginale è *revertī, revertisse/reversum esse*, che è la maniera abbreviata usata dal metodo natura — maniera con cui

Il testo può essere realmente per *sē explicātus*?

certamente l'insegnante ha fatto familiarizzare i suoi allievi — che comunica l'informazione che *reverti* è l'infinito presente, e *revertisse* o *reversum esse* è l'infinito perfetto. Il significato di *reversus* da solo dovrebbe ora apparire chiaro. In caso contrario, lo studente sottolineerà la parola con una matita, e andrà avanti. La parola *balneum* è così definita nella nota a margine: *locus ubi corpus lavatur*. La parola *hospitēs* è definita nel testo stesso. A margine compare *hospes, -itis, m.*, che dice allo studente che *hospes* è maschile. L'alunno conosce già parole come *comes* e non troverà difficoltà a riconoscere la maniera cui *hospes* va declinato. Affianco a *recipit* compare *recipere = ac-cipere, admittere*, che rendono chiaro il significato di *recipit*, dal momento che *accipere* e *admittere* sono già noti. Poiché *expectatus* è stato incontrato in precedenza, *inexpectatus* non dovrebbe presentare problemi, ma la glossa *inexpectatus = nōn expectatus* non lascia possibilità di dubbio. Infine, *cēna* è definito nel testo. Notate che queste sei parole nuove sono introdotte in 72 parole del testo. Alcune si incontrano più d'una volta, e non sempre nel medesimo caso. La giustapposizione *alter alterum* rende chiaro ed armonioso il latino, e sottolinea l'importanza delle terminazioni per indicare i casi¹⁴.

Crediamo che l'esempio riportato possa servire ad eliminare ogni dubbio sulla possibilità di comprensione dei testi inclusi nel corso di Ørberg senza ricorrere a traduzioni.

La grammatica latina ha fama di esser difficilissima. E difficilissima è certo per chiunque debba imparare a memoria, meccanicamente, tutte le forme di cui è ricca la flessione latina del nome e del verbo e debba poi cercare di mettere o anche solo riconoscere la forma giusta in frasi staccate ed astratte, create solo a scopo di esercitazione scolastica. Potrebbe esserci un metodo più innaturale? La grammatica si deve imparare per pratica, cioè nell'uso vivo di una lingua, nel contesto, in modo che la funzione delle varie forme risulti chiara nel tessuto della frase, in modo che quelle forme siano apprese nella dinamicità del loro funzionamento invece che nella staticità della 'regola' teorica. Una cosa è studiare un meccanismo in movimento, e altra cosa è vederlo fermo, nelle illustrazioni di un trattato di meccanica.

Insomma, la regola grammaticale dev'essere appresa solo in un secondo tempo, quando si conosce già il funzionamento pratico dello strumento linguistico, quando essa può servire a ordinare sotto un comune denominatore certe nozioni già imparate per pratica. Se si procede nello studio in questo modo pratico e

¹⁴ I. Thomson, *Further thoughts on the nature method*, in: *The classical world*, sett. 1976, pp. 10-11.

graduale, si apprende la grammatica latina con la stessa facilità e sicurezza con cui si è appresa quella della propria lingua materna.

In conformità con tale principio, nella prima parte del corso ciascun capitolo è seguito da una parte grammaticale, GRAMMATICA LATINA, in cui le nuove forme di espressione imparate nel testo vengono riprese e illustrate con ulteriori esempi, ordinati sistematicamente. Raccomandiamo di leggere la parte grammaticale subito dopo la prima lettura integrale del testo latino. Gli esercizi di LATINE DISCO vanno svolti (possibilmente tutti) dopo aver letto più volte quella delle tre parti cui fanno riferimento, e senza più aver necessità di andare a rivedere il testo; quelli ricapitolativi di FAMILIA ROMANA (PENSVM A, B e C), invece, l'alunno dovrà farli soltanto dopo aver letto diverse volte con molta attenzione l'intero capitolo a cui si riferiscono. Gli esercizi, al contrario della lettura commentata del testo — che va sempre fatta in classe, ad alta voce e con l'aiuto dell'insegnante — possono essere svolti a casa dagli allievi e comunque, salvo casi eccezionali, senza l'ausilio del docente. Si curi però di correggerli *sempre* in classe.

Prima di accingersi al primo esercizio — che sia di quelli contenuti nel libro supplementare o il PENSVM A di ricapitolazione finale — l'alunno deve studiare ancora una volta le note marginali di grammatica (ampliate di volta in volta dalle spiegazioni che l'insegnante avrà dato in classe), o — se ha completato il capitolo — la GRAMMATICA LATINA perché i vari *exercitia* e *PENSA* sono proprio esercizi per impratichirsi in quelle forme grammaticali: si deve infatti ricopiarli — se si vuole, si può scrivere direttamente con una matita sul libro — completando le varie parole con la giusta terminazione. Ricopiare è più efficace, perché *quī scribit bis legit*, ma può risultare un lavoro troppo lungo e noioso per gli alunni. Si bilanci bene la richiesta: se si assegnano due esercizi, si può chiedere ai ragazzi di ricopiarne le frasi sul quaderno; se, al contrario, se ne assegnano dieci in una sola volta — cosa piuttosto sconsigliabile, ma pure, in alcuni casi, possibile — chiedere anche di ricopiarli potrebbe sembrare eccessivo e annoiante.

Nel PENSVM B non si tratta più di terminazioni, ma di intere parole che vanno inserite al posto delle lineette; nella colonna a fianco dell'esercizio i ragazzi ritrovano appunto tutte le parole nuove incontrate nel capitolo. Nel PENSVM C si deve rispondere alle domande con una Frase completa, in latino.

La parte grammaticale

Gli *exercitia* e i *pēnsa*

Bisogna che gli alunni siano in grado di fare questi esercizi senza andare a cercare nel testo la soluzione giusta. E questo implica che essi devono aver studiato il testo a fondo. Tutti gli esercizi di una lezione, lo ripetiamo, devono esser corretti possibilmente singolarmente, altrimenti collettivamente in classe. Si esaminino attentamente i compiti dei ragazzi, e si facciano su di essi tutte le osservazioni e si diano tutti i consigli del caso.

Vogliamo sottolineare il fatto che gli esercizi sono uno strumento essenziale per controllare le cognizioni linguistiche degli alunni e far loro acquisire una più sicura padronanza del latino: perciò è necessario che essi facciano sempre questi compiti con la massima cura. Li si inviti a farli realmente da soli — non, per esempio, con la collaborazione di qualche compagno o di insegnanti privati — perché è fondamentale che essi s'allenino a padroneggiare le strutture e i vocaboli incontrati.

I vocaboli dimenticati

Se nella lettura del corso capita di trovare una parola che i ragazzi hanno già incontrata ma di cui non ricordano più il significato, non occorre tornare indietro a cercarla nei capitoli precedenti. Basta consultare l'elenco alfabetico dei VOCABVLA: lì si ritroverà la parola in questione accompagnata da un numero romano che indica il capitolo e da un numero arabo che indica la riga del capitolo in cui essa è comparsa per la prima volta (a tale scopo, si osservi che le linee sono numerate progressivamente in margine a ciascuna pagina). Quando si rinvia a più brani del testo, vuol dire che la parola vi ricorre con significati diversi o con differente funzione. In ogni caso, basterà far rileggere il testo nel punto in cui si trova la parola, magari anche un paio delle frasi che precedono e di quelle che seguono, perché gli alunni si rinfreschino la memoria e ritrovino il significato.

Come verificare la comprensione?

Ma come si può esser sicuri che un ragazzo abbia esattamente interpretato un vocabolo latino? È il problema, più vasto, della verifica della comprensione del testo. Si può procedere per diverse strade. Innanzi tutto le domande del PENSVM C, e quelle degli *exercitia* sono appunto domande di comprensione, alle quali è ben difficile rispondere, se non s'è capito bene il testo cui si riferiscono. Ma l'insegnante non deve accontentarsi di una comprensione generica: si deve essere sicuri che il ragazzo abbia inteso non superficialmente quanto ha letto, e lo abbia chiaro parola per parola, senza fraintendimenti ed errori.

Si possono a questo scopo porre ulteriori domande, nel corso della lettura, su aspetti specifici: le domande possono essere formulate in latino (preferibilmente) o anche in italiano. Per esem-

pio, nella prima lezione, per controllare che si sia ben capito il valore di *ubi*, di *quid* e di *num* si potranno subito fare domande del tipo “*Ubi est Tiberis?*” “*Ubi sunt Rōma et Tūsulum?*” “*Num Sparta in Italiā est?*” “*Num Melita īnsula māgna est?*” “*Ubi est Germānia?*” “*Quid est Brundisium?*” “*Quid est Rhodus?*” “*Num Sardinia īnsula parva est?*” e così via. Nel cap. XXXII, per dare un esempio di qualcosa di un po’ più complesso, per verificare se il ragazzo abbia veramente compreso il valore di *timēre nē* (che gli sarà stato comunque esplicitato e chiarito con una spiegazione illustrata alla lavagna con vari esempi), gli si potrà chiedere, durante un’interrogazione: “*Cūr timet Mēdus? Quid mīlitēs factūrōs esse crēdit, sī eum cēperint?*” Non è necessario che l’alunno risponda utilizzando il costrutto *timēre nē*: se anche infatti, per esempio, rispondesse “*Ille mīlitēs sē Rōmam abductūrōs esse putat, ut ad mortem in amphitheātrō cōram populō mittātur, sicut Iūlius servīs suīs minārī solēbat*”, la risposta implica che l’allievo abbia correttamente compreso la frase del testo “*Timeō nē mīlitēs mē captum Rōmam abducant*” (XXXII. 212-213).

In questo stadio può essere ammesso un utilizzo della traduzione estemporanea come strumento di verifica: si tratta di un momento ultimo, non finalizzato alla comprensione del testo, ma solo al controllo, da parte dell’insegnante, di quanto realmente il ragazzo abbia capito del testo. Prima di effettuare questa richiesta di traduzione, si chieda sempre all’alunno se ha inteso quello che ha letto; se risponde negativamente, lo si faccia leggere di nuovo, gli si pongano altre domande, si utilizzino sinonimi per chiarire parole oscure, si richiami la sua attenzione sulle note a margine. Solo quando il ragazzo è certo di aver compreso gli si può chiedere di tradurre, formulando la domanda più o meno in questo modo: “Come diresti la stessa cosa in italiano? Come renderesti questo concetto?” ecc.

Ma come può un ragazzo esser sicuro di aver capito? È semplice: se ciò che legge ha un senso compiuto, in sé e in rapporto a ciò che precede e a ciò che segue, vuol dire che ha capito esattamente ogni parola. Perché il testo di Ørberg è congegnato in modo tale da non avere un senso compiuto e ragionevole se non quando si dà ad ogni parola nuova il suo significato giusto. Questo esercizio di coerenza logica contestuale non solo affina la capacità di comprensione di lettura degli alunni, sviluppandone l’intelligenza, ma evita la possibilità di traduzione meccanica — che purtroppo, nonostante le mille raccomandazioni, è il normale modo di procedere dei nostri alunni abituati al metodo tradizionale — spesso generatore di mostruose “versioni” prive d’ogni minimo senso.

Come può un ragazzo esser sicuro di aver inteso correttamente il testo?

La traduzione come mezzo di controllo

Ci rendiamo conto che l'insegnante può sempre dubitare dell'abilità dei suoi alunni d'intendere esattamente quel che legge e può voler controllare la giustezza delle loro soluzioni. Si potrà allora, come abbiamo detto, ricorrere alla traduzione. Ma, ripetiamo, si tratta di un mezzo di controllo, non di un incentivo alla pigrizia mentale, o peggio ancora, all'abitudine a trasferire parole e frasi nella propria lingua per poterle capire: bisogna che l'allievo abbia prima trovato una soluzione perché il docente la possa controllare. E insistiamo sul fatto che uno studente dotato di normale buona volontà deve poter fare a meno di traduzioni.

Per presentare le spiegazioni marginali in modo chiaro e conciso, il testo si serve di quattro segni convenzionali. Un segno di uguaglianza (=) collocato fra due parole o espressioni significa che esse hanno significato più o meno identico; sarebbe come dire in italiano: 'madre = mamma'. Il segno (:) significa 'cioè' e serve a spiegare meglio una parola; sarebbe come dire in italiano: 'buono: non cattivo'. Il segno («) indica che due parole o espressioni hanno significato contrario; come dire in italiano: 'buono - cattivo'. Infine si incontra di tanto in tanto il segno (<) che vuol dire 'deriva da' e serve a mostrare che una parola deriva da un'altra che già si conosce; come se in italiano scrivessimo: 'bontà < buono'. Tutti questi segni vanno spiegati e chiariti con precisione agli alunni prima ancora di cominciare il corso.

L'*Enchiridion* strumento per insegnanti e alunni

A tutti questi aiuti che i ragazzi trovano nei capitoli stessi del corso, si aggiunge l'*Enchiridion discipulorum*, serie di istruzioni, che richiamano la loro attenzione su punti particolarmente degni di nota. Molto del materiale attualmente compreso nell'*Enchiridion*, come è già stato detto più sopra, era in origine destinato a costituire un commento capitolo per capitolo che fornisse all'insegnante una traccia di lavoro. Ora insegnanti e alunni potranno utilizzarlo, gli uni per impostare le loro lezioni e presentare ai ragazzi gli argomenti di grammatica che di volta in volta s'incontrano nella maniera migliore e più opportuna; gli altri per ripetere e fissare nella memoria le spiegazioni degli insegnanti.

Perseveranza

Nel corso tutto è stato calcolato perché gli alunni possano imparare il latino presto e bene: massimo rendimento col minimo sforzo. Minimo sforzo, però, non significa che non si richieda uno sforzo e non esclude che gli studenti trovino qualche difficoltà. Dopo tutto, la struttura del latino è talmente diversa da quella delle lingue moderne che richiede, soprattutto da principio, un certo sforzo di adattamento. Ma è solo una difficoltà iniziale. Bisogna esortare sempre gli alunni a non spaventarsi e

mollare. E questa fiducia la può comunicare l'insegnante solo se la possiede lui stesso. Se gli allievi perseverano e seguono alla lettera le istruzioni del libro e la guida del loro docente, si può loro garantire che riusciranno a superare ogni difficoltà nel giro di qualche settimana e a familiarizzarsi perfettamente con la struttura linguistica latina: cioè con un nuovo modo di pensare, di esprimersi, di considerare la realtà della vita quotidiana e del mondo dello spirito. Ciò significa acquistare una nuova dimensione mentale, una nuova personalità linguistica.