

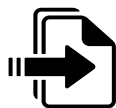
Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue

Marco Ricucci | Milano

Dans une société toujours plus complexe et exigeante, quelle peut être, pour les adolescents «natifs numériques», la motivation à étudier le latin – une matière toujours plus marginalisée dans les cursus et les plans d'études du secondaire? Il est évident que les motifs d'ordre historique et culturel ne suffisent plus.

En Italie, un projet expérimental propose d'aborder l'enseignement/étude du latin selon l'analyse contrastive: notre conviction est qu'une description de la grammaire latine – sans doute plus rigoureuse qu'une description traditionnelle – et sa confrontation avec celle des langues modernes peut, grâce aux recherches en linguistique appliquée d'orientation générativiste et une «didactisation» opportune, contribuer au développement chez l'élève de capacités cognitives ainsi que le remotiver pour l'étude d'une langue morte.

La connaissance de la grammaire explicite et la réflexion sur la connaissance métalinguistique sont des parcours proposés par l'analyse contrastive pour l'apprentissage du latin. Selon certains concepts propres aux théories de l'acquisition des langues secondes, l'analyse contrastive peut être un instrument valable pour l'apprentissage des grammaires des langues étrangères, dans une optique d'éducation plurilingue.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 5

Premessa: cenni per un dibattito plurisecolare

“Il problema del latino, lo si sarà capito, non può essere risolto nel solo dibattito pedagogico”.

L'affermazione di Françoise Waquet (2006: 251) è lapidaria, perché è quasi la conclusione di un dibattito plurisecolare sullo studio del latino in Europa (e non solo): una lingua che vanta 27 secoli di studio e di uso (Osler, 2007; Stroh, 2008) è necessariamente madre o matrigna di una famiglia più numerosa di lingue (Cameron, 2007).

La “battaglia del greco” (Saladin, 2000: 17–18), nel suo processo storico di diffusione nell'Occidente latino, durò due secoli, cioè dal suo esordio nell'umanesimo italiano (con Petrarca e Boccaccio), nel XIV secolo, fino al Concilio di Trento (1563), ma l'apprendimento del greco antico continuò ad essere considerato, nel periodo

compreso tra il XV e XIX secolo “una specie di ornamento più che un'acquisizione indispensabile all'uomo di cultura” (Hankins, 2001: 1262): in questa prospettiva, centrale è stato il ruolo culturale ed educativo del latino.

In effetti, il latino era la lingua della scienza fino a due secoli fa e, in una società altamente tecnologica come la nostra, nel rapporto dialogico tra cultura umanistica e cultura scientifica (Snow, 2001), dovremmo ricordarci del suo apporto linguistico-culturale (Dionigi, 2003; Valenti, 2012). Ma, ai nostri giorni, lo studio della lingua latina risente della generale crisi della cultura classica, quando si assiste al tentativo di ghezzizzare l'insegnamento delle lingue antiche nei sistemi scolastici liceali un po' in tutta Europa¹ (Canfora & Cardinale, 2013).

Se in Italia, culla della civiltà romana e del Rinascimento che ha “riscoperto” le opere antiche dimenticate nelle biblioteche medioevali, si è spettatori di un inquietante calo delle iscrizioni degli studenti ai licei classici dove greco e latino sono discipline obbligatorie per cinque anni e con un numero di ore elevato², nel passato anche in Inghilterra si constatò un tracollo delle iscrizioni e i docenti trovarono una soluzione tampone di questa emorragia: il *Cambridge Latin Course* fu ideato negli anni Settanta per far fronte al calo di iscrizioni ai corsi di latino, verificatosi dopo che le Università di Cambridge e Oxford nel 1960 abolirono la conoscenza di tale lingua come requisito per l'accesso ai propri corsi, anche quelli molto ambiti come medicina e giurisprudenza (Lister, 2013). Il rinnovamento dell'approccio didattico determinò anche un mutamento metodologico con il passaggio, ad esempio, dal rigido metodo grammaticale-traduttivo al *reading method* contribuendo certamente a rendere il latino più piacevole agli studenti adolescenti.

È solo una questione di metodo?

Il dibattito – in Italia come un po' ovunque – sulle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora “bene” o “utile” avvicinarsi a o coltivare la cultura classica o studiare le lingue classiche nel terzo millennio è stato ampio e vario³; anche a livello didattico-pedagogico negli ultimi anni gli studiosi si sono occupati particolarmente dell'aspetto metodologico dell'insegnamento delle lingue classiche (Natalucci, 2005; Balbo, 2007; Zanetti, 2008; Carbonell Martinez, 2010), giungendo a trovare una possibile e non illusoria convergenza tra insegnamento del latino e delle lingue moderne (Milanese, 2012; Ricucci, 2012).

Per le lingue moderne, infatti, la ricerca ossessiva del metodo migliore equivale, secondo un'immagine evocativa, al vento che sposta le dune di sabbia (Marckwardt 1972); anzi, negli Settanta si è presa coscienza che il metodo migliore era “un'illusione” (Debyser 1973), negli anni Novanta che il metodo era “morto” (Puren, 1994; Serra Borneto, 1998) fino a parlare di “postmetodo” (Kumaravadivelu, 1994 e 2006).

La maggioranza dei docenti di latino (e di greco antico) hanno, invece, una formazione, almeno in Italia, perlopiù basata su discipline afferenti al campo dell'antichistica⁴ e continuano ad avere una concezione trasmissivo-formalistica dell'insegnamento (Balbo & Cecchin, 2008).

Questa *forma mentis* prevale ancora oggi in molti docenti italiani di latino e greco antico, anche se va sempre più diffondendosi l'idea che “occorre prima di tutto recuperare la convinzione, del resto già espressa nell'ultimo trentennio, di dover riconoscere un comune denominatore, almeno sul versante dell'abilità di comprensione del testo di un testo scritto, tra latino, italiano e lingue straniere moderne, entro una comune cornice di educazione linguistica che possa consentire una efficace unificazione degli approcci didattici, recuperando l'idea di un latino ‘lingua

non di grammatica’, ma di test e comunicazione (e quindi, in particolare, di lessico)” (Rocca & Tixi, 2012: 161). Allo stato attuale, l'approccio neo-comparativo è uno degli orientamenti della didattica del latino che, alla luce dei risultati della ricerca più aggiornata, sta suscitando curiosità e interesse nei docenti italiani.

Il metodo neo-comparativo

Nel plurisecolare dibattito tra *lingues vivantes* e *lingues mortes* (Lecoq, 2001) si assiste a un “dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire dal confronto” (Milanese, 2012: 80).

Naturalmente vi sono differenze e analogie tra l'apprendimento di una lingua classica o antica e una lingua straniera moderna (Giordano Rampioni, 2002: 85), eppure la grammatica di una lingua, che sia antica o moderna, è parte di un bagaglio culturale che ognuno di noi deve possedere e padroneggiare (Cardinaletti, 2008).

La descrizione del sistema di una lingua in chiave generativa è rigorosa e altamente formalizzata rispetto alla descrizione della grammatica tradizionale basata essenzialmente sulla grammatica di Port Royal: per il latino si hanno i libri di Renato Oniga (2007; 2014).

Descrivere una lingua “morta” in maniera rigorosa consente ai docenti di porre a confronto il sistema di una lingua, morta, di un prestigio culturale millenario, indoeuropea, base delle lingue romanze moderne, ovvero il latino, e il sistema delle lingue straniere più diffuse e studiate al mondo.

“L'approccio comparativo” – è stato rilevato (Iovino *et al.*, 2013: 444-445) – “si basa su alcuni presupposti fondamentali: in primo luogo, compara le

lingue per arrivare ad individuare le proprietà comuni a tutte (principi) e le aree di differenziazione (parametri). In questo modo è possibile raggiungere due obiettivi immediati: da un lato quello di descrivere in modo formale il maggior numero di fenomeni con il minor numero di regole e premesse teoriche e, dall'altro, quello di sviluppare la consapevolezza interlinguistica, avendo una riflessione esplicita sulla grammatica e favorendo l'attivazione di processi mentali paralleli a quelli coinvolti nella competenza nativa di una lingua”.

Siamo ancora in fase di sperimentazione didattica nell'applicazione del metodo neo-comparativo nell'insegnamento del latino, anche se i risultati di questi primi tentativi – perlopiù consistenti in lezioni basate sulla presentazione della grammatica latina in chiave neo-comparativa, soprattutto tra italiano e latino – sono già disponibili per chi volesse approfondire (Pennello, 2006; Di Terlizzi, 2011; Oniga, 2014).

La grammatica come *language appreciation*?

A partire dagli anni Sessanta, la distinzione concettuale tra grammatica intuitiva, analitica e didattica (Titone, 1992: 58), è stata ulteriormente approfondita sia nella nozione di grammatica teorica, o competenza, che tenta di formalizzare le operazioni mentali di una L1, sia nella nozione di grammatica descrittiva ovvero che descrive la lingua come sistema, ad uso del parlante nativo che ha una conoscenza implicita di essa; sia nella nozione di grammatica “pedagogica” elaborata da Noblitt (1972), destinata evidentemente a un apprendente non madrelingua, in quanto vi è insegnato quello che è utile.

La nota distinzione di Stephen D. Krashen, tra *Acquisition* e *Learning*, fondata sugli studi dello psicologo cognitivo Arthur S. Reber, è stata ulteriormente approfondita nell'ambito degli

studi sulla *Second Language Acquisition*, nei nuovi termini di apprendimento implicito ovvero *Acquisition* e apprendimento esplicito ovvero *Learning* (Ellis, 2009: 124 ss).

Gli studi di Noam Chomsky e, in generale, dei ricercatori della grammatica generativo-trasformativa, hanno potuto, mediante formalizzazioni, descrivere, almeno in via ipotetica, operazioni fondamentali del cosiddetto LAD (*Language Acquisition Device*), un ipotetico meccanismo innato della mente umana, capace dell'acquisizione linguistica.

Secondo alcuni studiosi, l'ipotesi dell'esistenza di una Grammatica Universale, innata nell'uomo, che consente di costruire velocemente la grammatica della propria lingua materna, da una parte fissa un certo numero di scelte tra i parametri e varianti, ma dall'altra non determina le restrizioni formali, che, operative durante l'acquisizione della L1, vengono riattivate almeno in parte durante l'apprendimento di una L2 (White, 2000: 58-99).

La critica di Krashen all'insegnamento della grammatica in maniera esplicita, sia con approccio induttivo che deduttivo, è nota: in un corso di L2, la grammatica può essere considerata una vera e propria materia, che si chiamerà appunto *language appreciation* (Krashen, 1987: 120).

Nel dibattito tra conoscenza esplicita e implicita della grammatica (Giunchi, 1990; Ortega & Norris, 2000), si può percorrere anche questa strada tracciata dal metodo neo-comparativo.

I "metodi indicano *come* insegnare, i materiali didattici forniscono il *che cosa* insegnare: le pagine dei libri di testo [...] servono a descrivere come un dato metodo è interpretato" (Rizzardi & Barsi, 2007: 21-22) e, quindi, occorre produrre materiali didattico-pedagogici per poter veicolare l'insegnamento della grammatica latina e della grammatica di una o più lingue straniere moderne a un pubblico di apprendenti che siano in età scolare.

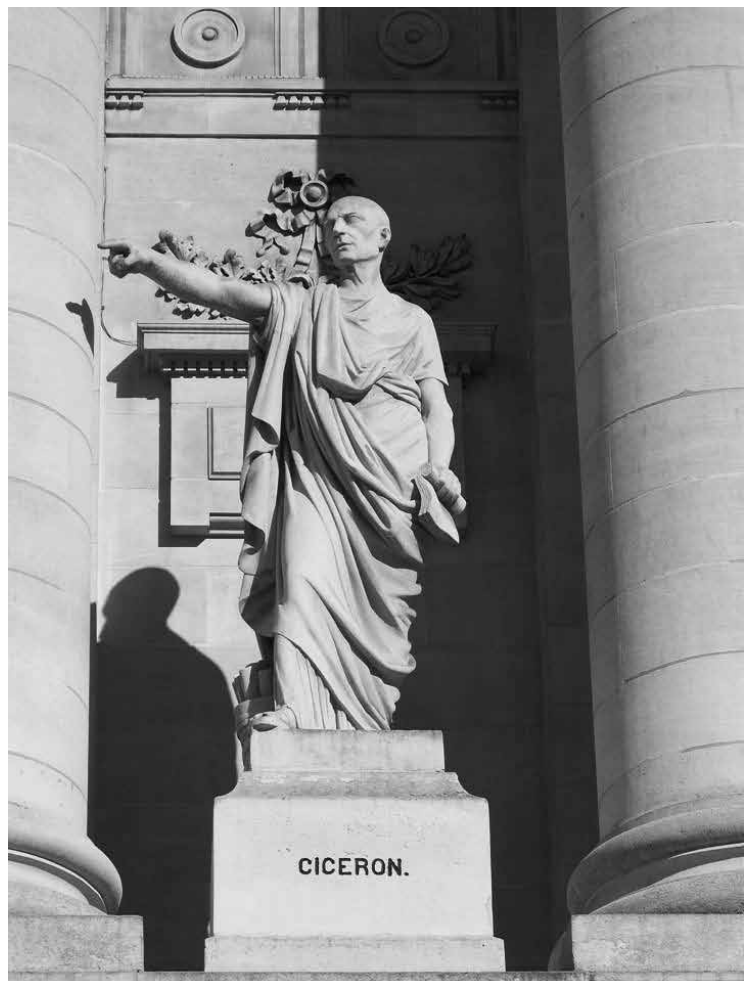
Siamo dunque ancora in fase di elaborazione e sperimentazione didattica...

Una proposta di lezione: il sintagma nominale

"Si chiama generativa la grammatica che si propone di spiegare come vengono generati gli enunciati della lingua; essa non esamina quindi gli enunciati come un *ergon* fisso e finito, ma come emanazione di un principio agente, di una *energeia*; e perciò conclude che l'*ergon* finito (cioè l'unico aspetto della

cosa, con cui si abbia un approccio immediato) può essere spiegato solo deducendolo da un principio e seguendo il processo della sua generazione"; "nella nostra osservazione abbiamo più volte avuto bisogno di spostare lo sguardo dall'espressione concreta a 'piani più alti di astrazione'. Invece di piani alti si potrebbe parlare di 'sottosuoli' giacenti al di sotto dell'espressione di superficie, o di livelli più profondi rispetto a quello superficiale. Quest'ultima metafora è dominante nella grammatica generativa: si parla di strutture profonde in contrapposizione alle strutture superficiali dell'espressione. [...]. Il concetto di trasformazione si manifesta o quando più strutture profonde corrispondono a una struttura superficiale, o viceversa quando più strutture superficiali corrispondono ad una struttura più profonda" (Steinthal, 1983:217 *passim* s.).

Secondo la descrizione generativista della lingua, in una frase, ciascuna parola si colloca in sequenze ordinate, che costituiscono unità



Statua di Cicerone realizzata da Edmond Leveque, Palais de Justice di Amiens (Francia).

“La grammatica è per sua natura una teoria: la negazione dell’interesse teorico finisce inevitabilmente per condurre all’abbandono della grammatica stessa, intesa come riflessione critica e creativa, in favore dello sviluppo di automatismi da memorizzare supinamente” (Oniga, 2007: 19)

denominate sintagmi. Il sintagma (fr. *syntagme*, ingl. *phrase*) è una struttura linguistica formata o da una sola parola o da una combinazione di (due o più) parole che rappresentano un’unità che si organizzano intorno a uno principale (*testa del sintagma*) che può essere un nome, un verbo, una preposizione, e così via.

Il sintagma, in questo modo, viene chiamato nominale, verbale e aggettivale, e così via, a seconda dell’elemento che costituisce la testa del sintagma, e possiede la funzione sintattica.

Prendiamo un esempio dalla lingua inglese (Cook & Newson 2010: 28-30):

The child drew an elephant

- Sintagma Nonimale (ormai SN): *The child*
- Sintagma Verbale (ormai SV): *drew an elephant* che a sua volta si scompone in un verbo (ormai V), “*drew*”, e in un ulteriore SN, “*an elephant*”.

In questa frase, la struttura superficiale, che è la costruzione così come si presenta a chi legge o ascolta, è la frase stessa così come si presenta: *The child drew an elephant*.

Prendiamo un esempio dalla lingua latina (Oniga, 2007: 161 ss):

Caesar exercitum reduxit

- SN: *Caesar*
- SV: *exercitum reduxit*, che a sua volta si scompone in un V, “*reduxit*” e in un ulteriore SN, “*exercitum*”.

In un percorso didattico, si leggano ora in classe le chiare parole di Chomsky, che può essere fonte di interiorizzazione del linguaggio tecnico della linguistica teorica, in questo caso alla portata degli studenti liceali:

“Consideriamo una lingua come il latino, che possiede un sistema di casi piuttosto ricco, a differenza dell’italiano e dell’inglese, dove i casi compaiono solo nel sistema pronominale ed in questo caso solo in una forma ridotta [...] Se tutte le lingue sono essenzialmente simili nella loro natura profonda, ci aspetta che anche l’italiano e l’inglese abbiano un sistema di questo tipo generale. Dal momento che le desinenze casuali non compaiono apertamente, esse devono avere lo statuto simile a quello di categorie vuote. Devono essere presenti alla mente ma non devono essere prodotte dalla voce o udite dall’orecchio. Ci sono prove empiriche di fatto che questo sia corretto.[...] Supponiamo che uno dei componenti della grammatica universale sia la teoria del

caso, un sistema che affianca la teoria del legamento ed altri sottosistemi della facoltà del linguaggio. Un principio della teoria del caso è che le espressioni referenziali devono avere un caso. La teoria generale del caso determina il modo in cui si assegna il caso, come al solito permettendo un certo grado di variabilità. [...] I casi possono essere manifesti, come in generale in latino, oppure nascosti, come in generale in italiano e in inglese, ma assumiamo che siano presenti, in accordo con questi principi generali di assegnazione di caso, siano essi manifesti o nascosti” (Chomsky, 1988: 87 ss.)

Si faccia poi notare agli studenti che nella frase inglese sopra citata, il SN *the child* possiede un caso astratto nominativo: se infatti lo sostituiamo con un pronome, dobbiamo dire *he/she drew an elephant*, e non **him/her drew an elephant*.

Passiamo ora all’analisi della struttura interna di un SN. Si prenda ad esempio⁵ un’espressione dall’orazione *Pro Cluentio* di Cicerone (*Cluent* 13):

*illo comuni dolore muliebri
quel diffuso dolore femminile*

A un parlante nativo della lingua italiana suonerà poco “corretto” dire “*quel comune femminile dolore*”, come a un parlante nativo di lingua francese suonerà poco corretto dire “*cette répandue féminine douleur*”.

Al contrario per la lingua inglese la costruzione “*that widespread female pain*” è ammessa; a un parlante nativo di lingua inglese suonerà poco corretto dire “*that widespread pain female*”.

Nella lingua tedesca il SN di Cicerone sarebbe al caso dativo: *jenem gemeinen weiblichen Schmerz*.

Lo schema visualizzabile della lingua italiana e francese è il seguente:
aggettivo dimostrativo - aggettivo qualificativo - sostantivo - aggettivo qualificativo

Lo schema visualizzabile della lingua latina, inglese e tedesca è il seguente:

aggettivo dimostrativo - aggettivo qualificativo - aggettivo qualificativo - sostantivo

Con evidenti intenti di “didattizzazione”⁶, allo studente sarà spiegato che la morfologia ha un ruolo determinante negli spostamenti sintattici: più una lingua è morfologicamente “forte”, più i movimenti sintattici sono ammessi e frequenti. In latino, dove nomi e modificatori presentano marche di genere, numero e caso, i movimenti hanno grande “libertà”. In francese e in italiano, che sono lingue romanze

Lo studio della grammatica latina in chiave neo-comparativa può contribuire allo sviluppo delle abilità mentali della *metalinguistic knowledge*.

flessive, il movimento sintattico è possibile, mentre in inglese, che è una lingua in cui la morfologia è essenzialmente povera, non ammette questa possibilità (Iovino, 2013: 17).

Un ulteriore esempio⁷ di un'espressione ciceroniana (*Rhet. Her.* 2,16,24) può rafforzare nello studente, posto in diretto contatto con il fenomeno linguistico, la consapevolezza che il sintagma è una combinazione di elementi linguistici che costituiscono un'unità sintattica strutturata, e che in particolare il sintagma nominale è un insieme di elementi che condividono con un nome la morfologia di genere, numero e caso:

- a. *Etenim omnes haec tres partes purgationis inter se finitimae sunt, ut in omnes eadem fere possint adcomodari.*
- b. *E invero, tutte queste tre parti di giustificazione sono tra loro affini, sì che a tutte possono adattarsi press'a poco le stesse regole.*
- c. *In fact, all these three parts of justification are so similar to each other, that they can all be treated almost in the same way.*

Confrontando più lingue, si sollecita lo studente a osservare che “la medesima strutturazione interna del sintagma nominale individuate per il latino si trova anche, ad esempio, individuata in italiano e in inglese” (Iovino *et al.*, 2013: 446); inoltre, viene esemplificata la nozione di caso di una lingua *flessiva* (italiano, francese) vs una lingua *isolante* (inglese) o *flessivo-fusiva* (tedesco).

Nella prassi della didattica scolastica, mediante un approccio induttivo della scoperta del fenomeno linguistico sotto la guida del docente⁸, lo studente può essere motivato maggiormente a uno studio della grammatiche delle lingue antiche e moderne, potendo sviluppare maggiori competenze⁹ della *metalinguistic awareness*¹⁰ nel processo di lettura di una L2 (Nagy & Anderson, 1999; Nagy, 2007).

Lo studio della grammatica latina in chiave neo-comparativa può contribuire allo sviluppo delle abilità mentali della *metalinguistic knowledge* e, in un certo senso, anche al potenziamento cognitivo delle risorse che presiedono alla *metalinguistic awareness*, in una prospettiva di educazione plurilinguistica.

Bialystok (1991: 130) scrive:

“Becoming literate in a second language forces the language learner to examine the structure of a second language through the process of analysis so that the language is represented as a formal system. This

mans that bilingual children who are also biliterate have the experience of analysing two linguistic systems, the results of which must translate into a more powerful amore analytic conception in general”.

Conclusioni: uno sguardo alle nostre radici di “grammatici”

Ai nostri giorni, quale potrebbe essere il senso dello studio della lingua latina per i cosiddetti “nativi digitali”, oltre che come insostituibile strumento per l'accesso alla *sapientia veterum*, per alludere al documento di papa Giovanni XXIII di cui è appena ricorso l'anniversario della promulgazione (1963-2013)?

Sarebbe affascinante quanto vanaglorioso poter affermare che lo studio della lingua latina significhi studiare, secondo la prospettiva del metodo neo-comparativo, la sua grammatica per “scoprire” il misterioso *modus operandi* della Grammatica Universale.

Forse uno sguardo al lontano passato può darci la risposta di cui abbiamo bisogno come uomini del XXI secolo e docenti di cose antiche veicolate da lingue morte.

Nell'antichità greco-romana vi era uno stretto rapporto tra dottrina e grammatica, tra poesia e lingua, caratteristica riconosciuta da Svetonio nella celebre premessa della sua opera *De grammaticis et rhetoribus*¹¹, che descrive, in un certo senso, l'evoluzione organica della riflessione grammaticale a Roma mediante le biografie dei docenti e degli studiosi (Viljamaa, 1991: 38-43).

La vittoria di Pidna nel 168 a.C. fu la svolta per la cultura di lingua latina: il console Lucio Emilio Paolo porta a Roma la biblioteca del re Perseo di Macedonia e a Roma arriva, per un'ambasceria da parte del re di Pergamo (Eumene II, non Attalo come dice Svetonio)¹², il filosofo Cratete di Mallo, di scuola stoica, che introdusse lo studio della grammatica a Roma (*studium grammaticae in urbem intulit*), secondo il racconto di Svetonio, veritiero ma caricato di elementi quasi ieratici (Blänsdorf, 1988; Broggiato, 2001: 131-132).

Cratete fu, come testimonia Sesto Empirico, il rivale del grammatico alessandrino Aristarco, in una contrapposizione in cui Cratete è chiamato *κριτικός* (*kritikos*), cioè colui che può disporre di un patrimonio di conoscenze filosofiche da poter “applicare” all'analisi linguistica e alla interpretazione di un testo letterario, mentre l'altro era *γραμματικός* (*grammatikos*) ovvero, in sostanza, un glossatore e un esperto di metrica: la *πολύμαθεια* (*polymatheia*¹³) è, in questa prospettiva, una necessità del poeta in quanto la poesia è veicolo di sapienza e di dottrina.

Si rifletta sulle seguenti parole:

“se si svuota lo studio della grammatica del suo interesse scientifico, non si potrà poi difenderne il valore scientifico. La grammatica è per sua natura una teoria: la negazione dell'interesse teorico finisce inevitabilmente per condurre all'abbandono della grammatica stessa, intesa come riflessione critica e creativa, in favore dello sviluppo di automatismi da memorizzare supinamente” (Oniga, 2007: 19).

L'interesse teorico per lo studio della grammatica latina, in chiave comparativa con la grammatica delle lingue romanze (Spagnolo, Francese) e germaniche (Inglese, Tedesco) è, a opinione dello scrivente, parte integrante della *πολύμαθεια* (*polymatheia*) di uno studente all'epoca di *facebook* e dello *smartphone*: se Macchiavelli interroga gli autori antichi con il suo spirito di uomo del Rinascimento, forse l'adolescente può cliccare per dire "*I like!*"

Troverete la bibliografia completa di questo articolo sul nostro sito web: www.babylonia.ch > numero 1/2014 > articolo Ricucci

Note

¹ Il presente articolo nasce anche dalle riflessioni occorse all'Autore, dopo che egli ha trovato in rete, del tutto casualmente, la petizione di Jaag Claus ed altri firmatari concernente l'abolizione del vincolo al latino nella formazione liceale del 30/08/2012 e la risposta del Governo del Cantone dei Grigioni datato 19/10/2012 (url: <http://www.gr.ch/IT/istituzioni/parlament/PV/Seiten/20120830jaag07.aspx>)

² Per il caso italiano riguardo l'elevato numero di ore e la gran diffusione dello studio del latino e del greco antico come materie obbligatorie rispetto al resto dell'Europa cfr. Oliva (2008: 13); per la situazione di queste discipline dopo la cosiddetta Riforma Gelmini (dal nome del Ministro dell'Istruzione), approvata nel 2011, cfr. Balbo, 2012. Per una sintesi del ruolo del greco e del latino nelle Indicazioni nazionali emanate a seguito della Riforma Gelmini cfr. Favini (2013).

³ Si segnalano i Convegni internazionali "Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec" (Parigi, 31 gennaio e 1 febbraio 2012); "Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo" (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); "Lingue antiche e moderne dai licei all'università" (Udine, 23-24 maggio); per gli atti dei due convegni tenuti in Italia, cfr. Canfora & Cardinale (2013) e Oniga & Cardinale (2012). Si veda anche l'appello in difesa dell'insegnamento delle lingue classiche ap-

parso sulla rivista dei Gesuiti "La civiltà cattolica" (Mucci, 2012).

⁴ Se gli studenti italiani che si iscrivevano alle facoltà umanistiche, e specialmente in "lettere" (con cui si può diventare docenti di italiano e latino), avevano complessivamente una preparazione di base buona nella lingua latina, attualmente si sono riscontrate carenze e criticità degli studenti: cinque anni di studio della lingua e della letteratura italiana sembrano talora non garantire una preparazione adeguata (Tixi, 2010; Balbo, 2011).

⁵ Riprendo, con integrazioni personali, l'esempio del sintagma nominale da Iovino (2013). Per una riflessione teorica sulle potenzialità didattiche dell'insegnamento del sintagma nominale latino al posto della nomenclatura della grammatica tradizionale cfr. Giusti & Oniga (2006). Per uno studio di linguistica latina sul sintagma nominale cfr. Spevak (2014).

⁶ Per il concetto di "didattizzazione" cfr. Develay (1995).

⁷ L'esempio è tratto da Iovino, Cardinaletti & Giusti (2013).

⁸ Per i "vantaggi" dell'approccio induttivo (*discovery-based approach*) cfr. Ellis (2008: 164-165).

⁹ Sul ruolo delle conoscenze grammaticali nel processo di lettura cfr. Grabe (2009: 200 ss.)

¹⁰ Vi è dunque una differenza tra la *metalinguistic knowledge* e la *metalinguistic awareness*:

quest'ultima è stata definita da Masny (1987: 59) come "an individual's ability to match, intuitively, spoken and written utterances with his or her knowledge of language". La *metalinguistic knowledge*, al contrario della *metalinguistic awareness*, non è intuitiva, ma analitica, poiché è costituita da fatti (regole o tronchi di informazioni) espliciti, dichiarativi, sulla lingua stessa: cfr. Bialystok (2001). Su ruolo della *metalinguistic awareness* nella relazione tra lettura in L1 e L2 cfr. Grabe (2009: 136 ss).

¹¹ Suet., *Gramm.* 1, 1-2: *Grammatica Romae ne in usu quidem olim nedum in honore ullo erat, rudi scilicet ac bellicosa etiam tum civitate necdum magnopere liberalibus disciplinis vacante. I*

¹² Suet., *Gramm.* 2, 1: *Primus igitur, quantum opinamur, studium grammaticae in urbem intulit Crates Mallotes, Aristarchi aequalis...*

¹³ La parola vuol dire "grande cultura", "grande conoscenza", "erudizione".

Marco Ricucci

è docente di italiano e latino a Milano e dottore di ricerca (PhD) presso l'Università di Udine. Autore di pubblicazioni specialistiche, egli tiene conferenze per l'aggiornamento professionale dei docenti. Attualmente si occupa di indagare il ruolo del latino nell'intercomprensione tra lingue romanze, la didattica della grammatica latina nel metodo neocomparativo con le lingue moderne e la certificazione delle competenze.



Cesare Maccari, *Cicerone denuncia Catilina*. Affresco del Palazzo Madama (Roma), 1889.