

IL LABORATORIO DI LATINO PER POTENZIARE E PER INCLUDERE: STUDIARE CATULLO AL LICEO LINGUISTICO.

L'activité d'un atelier de traduction contrastive du poème CI de Catulle, dans une classe de seconde d'un lycée linguistique, vise à atteindre les objectifs suivants: 1.faciliter l'apprentissage de l'italien chez des élèves non italophones; 2.renforcer les compétences linguistiques utiles à l'étude des langues modernes; 3.affirmer la centralité du texte littéraire comme terrain favorable à l'apprentissage de la langue. Le passage répété et multidirectionnel de la langue source (le latin) aux différentes langues cibles, en plus de renforcer les compétences linguistiques, contribue à faire passer la langue latine d'un élément marginal et passif à un facteur central et productif dans l'apprentissage des langues modernes. De plus, le fait de placer au centre un texte littéraire permet de renforcer les différents niveaux sur lesquels repose la compétence textuelle avancée.

● Lucia Marrucci | Università di Pisa



Dottoressa di ricerca in Scienze della cultura - Letteratura greca (Fondazione San Carlo di Modena), Assegnista di ricerca presso

l'Università di Pisa, insegna Italiano e Latino al Liceo Carducci di Pisa. Tra le sue pubblicazioni: *Sovranità e leggenda. Studio di una funzione antropologica in Erodoto* (Pisa 2005) e *Kratos e Arché. Funzioni drammatiche del potere* (Amsterdam 2010).

1. Studiare il latino nel liceo linguistico italiano

L'insegnamento del latino nel liceo linguistico italiano presenta due peculiarità, che collegano in modo particolare lo studio di questa lingua antica con l'apprendimento delle lingue moderne.

In primo luogo, nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado (11-13 anni) a quella di secondo grado (14-19 anni), tra gli alunni di origine straniera che scelgono il liceo, molti si iscrivono proprio al liceo linguistico (i dati relativi all'anno scolastico 2025/2026 si possono leggere [qui](#)) e, di conseguenza, la conoscenza del latino si trova a funzionare come base importante anche per l'apprendimento dell'italiano L2; in secondo luogo, il piano di studi e il quadro orario di questo liceo prevedono che la lingua latina venga insegnata solo nel primo biennio, con una frequenza di due ore (60 minuti) a settimana (Puliga et alii, 2020) e pertanto conoscenze e competenze connesse allo studio di questa lingua antica si presentano come propedeutiche all'approfondimento

delle lingue e delle letterature moderne che saranno poi studiate nel triennio.

Entro un simile contesto, quindi, la didattica del latino può, e deve, porsi i seguenti obiettivi:

1. facilitare l'apprendimento dell'italiano per alunne/i non italofone/i, favorendone così una più rapida ed efficace inclusione;
2. potenziare una serie di competenze linguistiche utili allo studio delle lingue moderne, abilità e competenze centrali sia nella didattica del biennio che in quella del triennio; lingue moderne come l'italiano, il francese e lo spagnolo saranno per loro natura coinvolte in modo più profondo e sistematico, ma anche l'inglese e il tedesco possono trovare nella pratica dello studio del latino spunti essenziali per il sistema del lessico e per alcune strutture morfosintattiche;
3. affermare la centralità del testo letterario come terreno utile all'apprendimento e al potenziamento della lingua.

2. Laboratorio in due fasi: dal latino all'italiano, dalla lingua poetica all'italiano standard

La proposta didattica che intendo illustrare è destinata ad una classe seconda del primo biennio del liceo linguistico, introdotta da un anno e mezzo allo studio del latino, nella quale sono presenti alunne/i sedicenni non italofone/i (lusofoni ed ispanofoni e corrispondenti a circa 1/5 del totale). In particolare, la proposta ha preso forma nel quadro delle attività svolte con le classi 2E e 2N del Liceo Carducci di Pisa (a.s. 2023/24). Si tratta di un laboratorio articolato in due fasi: una incentrata sulla pratica della traduzione contrastiva di un testo poetico latino, l'altra, invece, relativa ad un lavoro di parafrasi in italiano standard elaborato a partire dalle traduzioni poetiche del medesimo testo.

Destinare tali attività alla prima parte del secondo quadrimestre (1 febbraio – 10 giugno), che occupa i mesi di febbraio e marzo, consente di sfruttare alcuni prerequisiti e di preparare, al contempo, il raggiungimento di obiettivi propri della classe seconda. Nella progettazione didattica annuale del secondo anno, infatti, è previsto lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità relative alla struttura del testo poetico e al suo funzionamento, anche dal punto di vista metrico e retorico; inoltre, le *Indicazioni nazionali* per i licei (*Indicazioni Nazionali*, allegato) prevedono che, soprattutto in percorsi scolastici nei quali lo studio delle lingue antiche (*Indicazioni*, 19) non sia presente o non trovi continuità nel secondo biennio e nel quinto anno, si debbano trovare spazi ampi da dedicare proprio alla conoscenza e lettura (in traduzione) della letteratura classica, di cui la lirica greca e latina costituiscono una declinazione fruibile per ragazze/i giunti a questo punto del loro percorso formativo; infine, in questa fase dell'anno (quasi al termine del biennio), la conoscenza della lingua latina si avvicina al punto di massimo sviluppo ed efficacia per questo indirizzo di studi.

La scelta di lavorare sul carme CI di Catullo assume valore esemplare per il ruolo di modello assai noto e produttivo che quest'ultimo ha giocato all'interno della tradizione letteraria italiana, in particolare dal XVIII al XX secolo: G. Parini, U. Foscolo e G. Caproni (G. Parini, *Alcune poesie di Ripano Eupilino*, 1752 (XXVI),

U. Foscolo, *In morte del fratello Giovanni*, (1803), G. Caproni, *E per sempre o fratello addio*, 1982) – autori che la classe avrà occasione di incrociare nel secondo biennio e nel quinto anno – si sono infatti cimentati in rifacimenti poetici del modello catulliano che se ne allontanano in progressione, con una componente sempre maggiore di soggettività. Le attività laboratoriali attivate al biennio potranno così avere una ricaduta positiva anche nella prospettiva del curriculum verticale (Rossi Linguanti, 2023).

*Multas per gentes et multa per aequora
vectus,*

*advenio has miseras, frater, ad inferias,
ut te postremo donarem munere mortis
et mutam nequiquam adloquerer
cingrem,*

5 *quandoquidem fortuna mihi tete
abstulit ipsum,*

*heu miser indigne frater adempte mihi!
Nunc tamen interea haec, prisco quae
more parentum*

*tradita sunt tristi munere ad inferias,
accipe fraterno multum manantia fletu,*

10 *atque in perpetuum, frater, ave
atque vale*

3. Prima fase: laboratorio di traduzione contrastiva del carme CI di Catullo (*Multas per gentes*)

Dopo una lezione frontale dedicata alla lettura e all'analisi linguistica e tematica del carme CI, tramite una lezione dialogata vengono presentate alla classe sei distinte traduzioni italiane, selezionate con il criterio di privilegiare restituzioni di tipo poetico, ossia di poeti che traducono un altro poeta: G. D'annunzio (1930), G. Pascoli (1913), S. Quasimodo (1955), G. Ceronetti (1969), L. Canali (2007) e A. Fo (2018).

Fin dalla prima presentazione dei testi, l'attenzione e la riflessione linguistica vengono orientate verso parole, nessi e questioni problematiche del testo latino e si affida agli studenti il compito di osservare come i diversi traduttori le abbiano affrontate: se, cioè, le abbiano ignorate, enfatizzate oppure risolte secondo modalità peculiari e tra loro distinte. Il fine di questa parte della lezione, propedeutica al laboratorio vero e proprio, è di permettere agli studenti di avere ben chiaro il testo latino e familiarizzare con esso,

«Si può dunque dimostrare a più riprese come la traduzione non corrisponda mai ad un processo meccanico, biunivoco e definitivo.»

superando il timore del «tranello» morfosintattico. Per agevolare la riflessione degli studenti sui meccanismi e sulle scelte di traduzione risulta inoltre produttivo accostare alle traduzioni poetiche del carme catulliano anche due traduzioni ad opera di specialisti e studiosi dell'antichità classica, come Mandruzzato (1982) e Paduano (1997).

Organizzata in piccoli gruppi, la classe si cimenterà direttamente nel compito assegnato, provando a tradurre in prima persona le parti problematiche in precedenza segnalate dall'insegnante, utilizzando, oltre al vocabolario, anche un dizionario etimologico (Ernout & Meillet, 1932 – De Vaan, 2008), per esercitare la sensibilità linguistica anche ai mutamenti diacronici dei significanti e dei significati. Lavorare in un liceo linguistico consente, d'altra parte, di non considerare in alcun modo un ostacolo linguistico, ma anzi una buona pratica quotidiana e familiare, l'uso di dizionari scritti in francese o in inglese.

Una guida ed un supporto per questa fase è rappresentato dal confronto sistematico tra le varie traduzioni: ci si sofferma sulle scelte operate dai diversi autori in rapporto a specifiche questioni di morfologia, sintassi e lessico già in precedenza evidenziate. La riflessione della classe viene per questo tramite orientata, sia implicitamente che esplicitamente, verso il particolare significato che la nozione di «scelta» assume entro il delicato processo della traduzione, vero e proprio «dispositivo pedagogico» (Rocca, 1988) che studentesse e studenti del liceo linguistico sono abituati ad attivare anche nella pratica del loro rapporto con le lingue moderne.

Una «mappatura» del testo latino tramite l'uso dei colori può accompagnare lo svolgersi del lavoro dei gruppi in parallelo, evidenziando sulla *digital board* i

punti già isolati in precedenza in quanto problematici, e segnalandoli come poli intorno ai quali innescare riflessioni in un'ottica di comparazione.

Mi limito ad offrire, qui di seguito, solo alcuni esempi delle molteplici direzioni che il confronto tra le diverse traduzioni è in grado di aprire. Per una maggiore efficacia esplicativa, isolerò singole questioni di lessico e di morfologia, ma è superfluo precisare che il piano lessicale, morfosintattico ed anche quello connesso con la cultura materiale funzionano insieme (Pieri, 2005), secondo un sistema complesso di intrecci e reciprocità al quale studentesse e studenti devono essere, proprio per questa via, introdotti.

3a. Traduzione contrastiva, arricchimento lessicale e potenziamento morfosintattico

Un buon esempio per lavorare sul piano della decodifica e ricodifica lessicali è il caso di *nequiquam* al v. 4, restituito in modo diverso da ciascun traduttore, secondo scelte che la classe è invitata ad esplicitare. L'avverbio *nequiquam* diviene aggettivo nella resa di Quasimodo («*vane parole*»); domanda retorica in Pascoli («*a che?*»); resta avverbio in quella di Paduano (1997) («*invano*»); mentre Mandruzzato (1982) sceglie addirittura di non tradurlo, ma sembra compensare questa omissione con una restituzione molto forte dell'aggettivo «*mutam*», reso con «*che non risponde*».

Trattandosi di testi poetici, sarà produttivo avviare una riflessione sulla posizione di rilievo del sostantivo *cinerem*, collocato alla fine del quarto verso, e su quale traduzione colga e riproduca in modo originale la particolare enfasi che il vocabolo in tal modo assume. Pascoli la restituisce ripetendo per due volte il sostantivo «*cenerere*» e collocandolo, nella seconda menzione, in posizione privilegiata rispetto al verso (non più in chiusura, come Catullo, bensì in apertura di verso) seguito da un punto esclamativo. Si innesta qui una questione linguistica ulteriore: di solito *cinis* è, in latino, un sostantivo maschile. Come si capisce dall'aggettivo *mutam* ad esso riferito, Catullo lo utilizza, invece, come femminile (probabilmente per influsso del greco κοίνης). Tutte e quattro le traduzioni restituiscono il termine con il sostantivo femminile singolare «*cenerere*» (con l'eccezione di Paduano 1997 che preferisce il femminile plurale «*ceneri*»).

Entra in gioco, a questo punto, un imprescindibile riferimento intertestuale, con il recupero di un importante prerequisito: il sonetto di Foscolo, *In morte del fratello Giovanni*, ispirato al carme 101, che la classe ha già letto nel primo quadrimestre. Foscolo utilizza la celebre espressione «*col tuo cenere muto*», operando in questo una scelta analoga a quella di Catullo: entrambi decidono infatti di usare il sostantivo mutandone il genere rispetto all'uso maggiormente diffuso nelle rispettive lingue (il femminile anziché il maschile, nel caso di Catullo, il maschile anziché il femminile, nel caso di Foscolo). Anche D'annunzio riprenderà, nella sua traduzione, l'espressione al maschile «*cenere muto*»: chi traduce in epoca moderna il carme latino, appare cioè condizionato dalla sua celebre ripresa foscoliana. Si verifica così un interessante processo di influenza reciproca, inversa e indiretta tra l'originale latino e il sonetto che da questo prende ispirazione.

Un altro caso, altrettanto interessante da esaminare, prende avvio da una questione più strettamente morfologica e riguarda il grado di efficacia con cui viene restituito il rafforzamento del pronome personale di seconda persona *tete...ipsum* al verso 5 *fortuna mihi tete abstulit ipsum / heu miser indigne frater adempte mihi* («a me la sorte ha strappato te, proprio te, / o infelice fratello, a me precocemente sottratto»).

Pascoli e Quasimodo aggiungono alla ripetizione del pronome nella medesima forma anche un rafforzativo: rispettivamente «*te, te stesso*» e «*te, proprio te*»; anche Mandruzzato (1982) ripete («*ti... te*») e rafforza («*proprio te*»), ma gioca anche con la resa della forma verbale che regge l'accusativo del pronome personale di seconda persona: «*ti ha preso, ha preso proprio te*», restituendo in qualche modo, con la ripetizione ad effetto di «*ha preso*», le due distinte forme latine «*abstulit*» e «*adempte*»; Paduano (1997) sceglie invece di non fare uso né della ripetizione né del rafforzativo, limitandosi al solo «*ti*» e trasferendo l'enfasi su altre componenti della proposizione.

Dal confronto tra le diverse traduzioni si ricava pertanto che il riconoscimento della peculiarità morfologica relativa ai pronomi non deve essere fine a se stesso, ma necessita, per trovare senso, di approfondire le pieghe più recondite del processo interpretativo: quando si compie

una scelta, nel processo di ricodifica nella lingua di arrivo, si arriva a coinvolgere anche il significante e il significato di altre parti del discorso, come ad esempio il verbo. Nella pratica del laboratorio si può dunque dimostrare a più riprese come la traduzione non corrisponda mai ad un processo meccanico, biunivoco e definitivo.

«Avere focalizzato l'attenzione sui nodi problematici e sulle scelte di traduzione operate dai diversi traduttori avrà infatti fornito più efficaci strumenti di analisi, di messa a fuoco e di soluzione nei vari livelli della riflessione linguistica, da quelli grammaticali e lessicali fino a quelli di contestualizzazione e riappropriazione del testo.»

3b. Traduzione contrastiva, scelte lessicali e cultura materiale

La traduzione contrastiva consente anche di connettere alcune scelte lessicali e morfologiche con l'ambito della cultura materiale. Da una contestualizzazione del carme più ampia rispetto a quella letteraria trae giovamento, ad esempio, l'analisi dell'avverbio *indigne* al verso 6, che trova eco in iscrizioni funerarie coeve (ad esempio: CLE *Carmina Latina Epigrafica* 69, B: *pueri virtus indigne occidit*), delle quali sarà importante mostrare un'immagine in aula introducendo, almeno per sommi capi, le pratiche funerarie romane (Hope & Huskinson, 2011).

Introdotta a questa pratica di interazione tra testi letterari e testimonianze materiali, la classe potrà affrontare anche le riflessioni intorno alla resa in italiano dell'espressione *ave atque vale* al v. 10, avvalendosi del confronto con altre iscrizioni (Balbo 2023, 92-93). Questo nesso trova riscontro nelle epigrafi sepolcrali (CLE 1558, 6: *have puella multum atque in aevum vale*). Anche agli occhi dello studente contemporaneo, l'espressione

«La strategia del cooperative learning, immersa in una pratica laboratoriale sistematica ed iterata, può rappresentare una risorsa efficace per l'inclusione di alunne/i non italofone/i e per una valorizzazione della loro presenza nei licei italiani come ricchezza.»

cessa così di essere una formula astratta, e riconduce invece a situazioni di quotidianità concreta e fortemente connotata (Kipf & Hotz, 2023), riportando l'accento sull'importanza della conoscenza del contesto anche ai fini di una traduzione corretta e consapevole.

Alunne e alunni sono a questo punto incaricati di svolgere, in autonomia, un breve lavoro di ricerca e analisi di traduzioni poetiche del carne anche nelle lingue straniere studiate (inglese, francese e spagnolo) che, al pari di quelle italiane, mantengano anche nella lingua di arrivo accorgimenti stilistici e retorici propri di un testo poetico. In particolare, le alunne/i non italofone/i diventano protagonisti di un lavoro di approfondimento sul lessico e vengono incaricate/i di presentare ai compagni italofoeni i risultati delle loro ricerche, commentando specifiche questioni problematiche. Lo spagnolo, lingua madre della quasi totalità degli alunni allofoni e al contempo lingua studiata dall'intera classe, svolgerà in questa fase un ruolo centrale. L'applicazione della strategia didattica del *cooperative learning* deve d'altra parte mantenere costante l'attenzione a fondere e ad alternare alcuni momenti di concreta collaborazione ed altri di responsabilizzazione individuale.

4. Seconda fase: laboratorio di parafrasi di un testo poetico

Una volta assunta piena consapevolezza del testo latino e delle dinamiche di forma e di senso proprie del processo di traduzione, alunne e alunni, organizzati in piccoli gruppi, sono chiamati a cimentarsi direttamente in un lavoro di parafrasi in italiano (sul ruolo della parafrasi nella

scuola italiana contemporanea si legga De Caprio & Montuori, 2019) per realizzare un prodotto finale multimediale che contenga il testo della parafrasi e che renda conto delle diverse fasi della sua elaborazione e delle criticità di volta in volta incontrate. Ogni gruppo lavorerà su una delle sei traduzioni poetiche presentate nella fase iniziale.

Al termine della elaborazione della parafrasi, ciascun gruppo presenta sulla *digital board* il lavoro che ha realizzato, destinando una porzione importante della discussione alle criticità incontrate nella riformulazione in italiano standard del testo poetico originario.

Al centro di questo momento di confronto con gli altri gruppi saranno poste le difficoltà incontrate e le vie sperimentate per risolverle. E sarà compito tanto del docente quanto della classe evidenziare in quali occasioni e in quale misura il laboratorio di traduzione contrastiva abbia sorretto ed agevolato il lavoro di parafrasi: aver focalizzato l'attenzione sui nodi problematici e sulle scelte di traduzione operate dai diversi traduttori avrà infatti fornito più efficaci strumenti di analisi, di messa a fuoco e di soluzione nei vari livelli della riflessione linguistica, da quelli grammaticali e lessicali fino a quelli di contestualizzazione e riappropriazione del testo.

5. Conclusioni

La traduzione e la parafrasi si trasformano così da azione di decodifica e ricodifica, meccanica e faticosa, in operazione complessa ma dominabile; grazie alla suddivisione del lavoro in fasi e in sotto-obiettivi, esse si liberano dal rischio del «colpo d'occhio» e consolidano la buona pratica dell'osservazione approfondita, non impulsiva e ragionata del testo. Il passaggio ripetuto e multidirezionale da una lingua all'altra, il confronto sistematico tra la lingua di partenza (il latino) e le diverse lingue di arrivo, oltre a potenziare le competenze linguistiche (sia morfosintattiche che lessicali), contribuisce a spostare la lingua latina da elemento marginale e passivo a fattore centrale e produttivo nell'apprendimento delle lingue moderne.

Inoltre, lavorare sulle lingue, in questo caso sia antiche che moderne, ponendo al centro un testo letterario, consente di

potenziare al contempo i diversi piani sui quali si articola la competenza testuale avanzata: conoscenza, competenza, riappropriazione e valutazione, di recente poste al centro della riflessione dal progetto di eccellenza attivo presso il Dipartimento di Filologia, Letteratura, Linguistica dell'Università di Pisa: <https://cecil.fileli.unipi.it/scuola/>

Infine, la strategia del *cooperative learning*, immersa in una pratica laboratoriale sistematica ed iterata, tesa alla risoluzione di problemi su varia scala e fondata sia sulla condivisione che su momenti di responsabilità individuale e ripartita, può rappresentare una risorsa efficace per l'inclusione di alunne/i non italofone/i e per una valorizzazione della loro presenza nei licei italiani come ricchezza.

Bibliografia

Balbo, A. (2023). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino: Einaudi.

De Caprio, C. & Montuori, F. (2019). *Un primo sguardo allo spazio della parafrasi nelle grammatiche scolastiche e nei 'quaderni di scrittura' per la scuola media superiore di secondo grado*, in M. Palermo & E. Salvatore, *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze: Cesati, pp. 121-133.

De Vaan, M. (2008). *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*. Leiden – Boston: Brill.

Ernout, A. & Meillet, A. (1932). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck.

Hope, V. & Huskinson, J. (2011). *Memory and mourning. Studies on Roman Death*. Oxford: Oxbow.

Indicazioni Nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, Allegato C, Liceo Linguistico, Lingua e Cultura Latina, 2010.

Kipf, S. & Hotz, M. (2023). *Inschriften*. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Berlin: UTB, pp. 352 -355.

Mandrizzato, E. (1982). *Catullo. I canti*, Milano: Rizzoli.

Puliga D., Azzarà S., Ghionzoli V. & Loffredo F. (2020). *Levitas. Il latino con noi. Manuale per il liceo linguistico*. Palermo: Palumbo.

Paduano, G. (1997). *Caio Valerio Catullo. Le poesie*. Torino: Einaudi.

Pieri, M.P. (2005). *La didattica del latino. Come e perché studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.

Rocca, S. (1988). *La traduzione. Dispositivo pedagogico di apprendimento*, *Latina Didaxis*, 3, 111-115.

Rossi Linguanti, E. (2023). «Che vuol ch'io faccia del suo latinorum?» Per un'argomentazione persuasiva a favore del latino, *Rivista di Filologia e Istruzione Classica*, 151, 453-466.