

Cristiana Franco

Il latino come strumento di mediazione culturale.

*Un'esperienza didattica in classi multietniche**

Abstract

In questi anni di rapide trasformazioni si avverte la necessità di ripensare gli obiettivi propri di ciascun settore educativo. Lingue e culture classiche sono da tempo accusate di essere saperi obsoleti, il cui ruolo all'interno del sistema sarebbe da ridimensionare radicalmente. Per rispondere efficacemente a queste critiche non basta appellarsi a pur valide ragioni storico-culturali e a una generica utilità formativa del greco e del latino; occorre uno sforzo di rinnovamento metodologico e di ripensamento epistemologico, che sappia rimettere i nostri saperi in gioco nel dibattito culturale contemporaneo e dialogare con la società e il territorio, identificando nuove possibili utilità del classico. Nel contesto delle nuove classi multiculturali lo studio del latino può ad esempio essere uno spazio non solo per sviluppare una maggiore competenza linguistica, ma anche per esercitare pratiche di dialogo interculturale. La lingua-cultura dei romani stimola infatti in modo del tutto peculiare la riflessione sulle differenze: se è vero che i classici sono per molti aspetti gli "antenati" della cultura occidentale, essi meritano di essere confrontati con tradizioni linguistico-culturali extra-europee per rivelare fenomeni di distanza/convergenza, di riuso/abbandono, di persistenza e di negoziazione utili ad educare le giovani generazioni a una concezione flessibile e dialogica delle identità culturali.

During these years of swift social and cultural change, the Classics have been deemed obsolete, and their presence in schools is at risk of being drastically reduced at all levels. If we want to reverse this trend, we must bring our epistemology and teaching methods in step with contemporary theories and socio-cultural issues, and point the way to new, inspiring educational goals. This paper presents a Latin language course designed for multicultural groups of students. Its primary aim is to enhance the students' competence in the Italian language. However by drawing attention to cross-cultural issues (conceptual metaphors, taxonomies, social hierarchies and ideologies inscribed in language), the course also invites students to compare the Roman culture to their own, giving them practice in respectful intercultural dialogue. The study of Latin language and Roman culture offers in fact fitting occasions for students with different backgrounds to reflect on their own and one another's cultural identity. By considering the history of the European cultural tradition – including continuity from the Roman past but also change, hybridization, reuse, and adaptation –, the students become familiar with the idea that cultural identity is never pure nor fixed, but a work-in-progress for which social actors bear responsibility.

* Questo contributo è stato presentato in forma di comunicazione al convegno «Tradizione classica e cultura contemporanea. Idee per un confronto (Milano – Pavia, 9-10 giugno 2016)», organizzato dalla Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL): <http://www.cusl.eu/wordpress/?p=619>.

1. *Utilità plurali*

In questi anni di trasformazione del sistema dell'istruzione si avverte la necessità di agire con uno sforzo di chiarificazione degli obiettivi propri di ciascun settore della filiera educativa e con una riflessione sulle modalità con le quali l'azione didattica potrebbe meglio raggiungere quegli obiettivi all'interno dell'istituzione in cui ci si trova a operare.

Lingue e culture classiche, in particolare, sono da tempo accusate di essere saperi obsoleti, il cui ruolo all'interno del sistema sarebbe da ridimensionare e, forse, in ultima analisi da dichiarare nullo. Queste accuse non sono da prendere alla leggera, perché non paiono emanare da una fonte circoscritta, ma dalla società nel suo complesso: la contrazione di iscrizioni nei licei classici degli ultimi dieci anni, il gradimento per lo scientifico senza latino sono una prova abbastanza inequivocabile che il disamore per le nostre discipline – la convinzione che lo sforzo profuso per studiarle sia in qualche modo inutile – è ormai diffuso. Persino fra i nostri colleghi di settori affini va aumentando il numero di coloro che sono scettici sul valore formativo del greco e del latino. L'inclusione di 12 crediti formativi di Lingua e letteratura latina fra i requisiti per l'accesso alla nuova classe di concorso A23 (“Insegnamento dell'italiano agli stranieri”) pare abbia suscitato resistenze da parte di non pochi italianisti e non c'è dubbio che la presenza di greco e latino si sia progressivamente ridotta in vari percorsi di formazione universitaria – si pensi, per esempio, ai corsi di studio in archeologia o beni culturali, dove il latino non è sempre insegnamento obbligatorio. Sembra dunque opportuno prepararsi ad argomentare anche contro il tentativo di emarginare le nostre discipline nel ristretto recinto dei corsi di laurea in lettere classiche.

La domanda sull'utilità formativa degli studi classici non deve essere considerata “lesa maestà” [Milanese 2012, 69] né suscitare reazioni difensive. Viviamo in una società globalizzata, multietnica e connessa, una società che valorizza i saperi pratici e disprezza la riflessione teorica, in cui la velocità è considerata di per sé un bene; in una cultura che, a parole, ama la scienza (contro il sapere umanistico e la cultura della coscienza), ma la venera, di fatto, solo quando produce tecnologia; in una società che, con l'avvento dell'istruzione di massa, ha progressivamente revocato al greco e al latino il ruolo di saperi d'élite e di motori dell'ascensore sociale [come nota molto opportunamente ancora Milanese 2012, 71-3]. In tale contesto, chiedersi a che cosa possano servire il greco e il latino non solo può contribuire a salvare i saperi di cui siamo custodi dall'oblio cui sembrano destinati; è anche moralmente doveroso, perché come intellettuali e insegnanti dobbiamo rispondere al quesito che i giovani studenti

ci/si pongono quando scelgono un corso di studi che preveda lo studio delle lingue classiche.

La sfida è stata del resto già raccolta da almeno un paio di decenni, prevalentemente sul piano delle ragioni storico-culturali¹, ma anche con aperture al rinnovamento epistemologico e metodologico: si moltiplicano esperimenti di dialogo con altre discipline come l'antropologia, la linguistica (teorica e applicata)², le teorie critiche di vario orientamento (sociale, con i *Cultural studies* e i *Gender Studies* e soprattutto letterario, con i *Reception studies* e la letteratura comparata), discipline dalle quali la ricerca nel settore degli studi classici ha recentemente importato strumenti di analisi e da cui ha tratto ispirazione per studi che si prospettano promettenti anche per le possibili ricadute didattiche³.

Per quanto riguarda il ruolo dei classici nelle politiche culturali del nuovo secolo, non sono convinta che rispondere ai detrattori con un elogio dell'inutilità sia una mossa vincente⁴. Per quanto condivisibile sia l'opinione che le *humanities* non dovrebbero farsi contagiare dal pensiero unico dell'utilitarismo economico⁵ – quello, per intenderci, che trasforma una scuola o un'università in azienda, i discenti in utenti, l'educazione in erogazione di servizi, gli esami in acquisizione di crediti, la laurea o il diploma in qualcosa di spendibile – ritengo che valga invece la pena proprio ribadire l'*utilità* dei nostri studi in una grande quantità di

¹ Il dibattito è peraltro vivace in tutto il mondo occidentale, dove tuttavia riguarda più in generale le *Humanities* e gli studi di livello universitario. In Italia, dove ancora esiste il liceo classico, si sta svolgendo un'interessante discussione specificamente sull'insegnamento del greco e del latino. Si vedano almeno SETTIS (2004), CANFORA (2014), DIONIGI (2016), BETTINI (2017), con relative bibliografie.

² Si veda ora la *Storia della glottodidattica* di Marco Ricucci (RICUCCI 2014) che offre una sintesi della storia dell'insegnamento del greco e del latino dall'antichità ai giorni nostri.

³ Ne è prova il fiorire di iniziative (convegni, workshop) e di pubblicazioni su questi argomenti: si vedano, a titolo di esempio, CARDINALE (2008), ONIGA (2007), BALBO (2007), CANFORA – CARDINALE (2012), ONIGA – CARDINALE (2012). Sulle ricadute didattiche della ricerca che coniuga latino e linguistica teorica si vedano ONIGA (2007), ONIGA – IOVINO – GIUSTI (2011). Un esempio di workshop per lo sviluppo di una nuova didattica nel dialogo con l'antropologia è la Summer School «Nuove prospettive sull'insegnamento delle materie classiche nella scuola» organizzata annualmente dall'Associazione Antropologia e Mondo Antico in collaborazione con il Centro Antropologia e Mondo Antico dell'Università di Siena. Letteratura comparata e *Reception studies* hanno rinnovato il campo che un tempo si chiamava «Fortuna del classico» aprendo nuove prospettive teoriche per l'analisi delle riscritture (mi permetto di rimandare alle riflessioni in FRANCO 2012). Anche questi temi aprono molte nuove possibilità per la didattica e specialmente si rivelano preziosi per rispondere all'esigenza di transdisciplinarietà, coniugando latino e greco con le letterature moderne, l'arte, la musica, il teatro, la filosofia, come ho potuto constatare in numerosi incontri con docenti e studenti di licei classici.

⁴ Mi riferisco alle provocazioni variamente argomentate di ORDINE (2013) e GARDINI (2016).

⁵ Si veda soprattutto NUSSBAUM (2010).

percorsi formativi. E non si tratta di un'utilità generica, poco misurabile in termini di accrescimento del benessere dell'individuo e della società, ma di un'utilità al contrario molto concreta e persino suscettibile di produrre ricadute economiche, soprattutto in Italia.

Per iniziare dal piano della continuità storica, non occorre dimostrare quanto i greci e i romani siano tuttora presenti nel nostro paesaggio. Se riuscissimo a formare nuove generazioni capaci di comprendere il senso di luoghi come Siracusa, Paestum, Pompei, Ercolano, Tivoli, Preneste io credo, per esempio, che potrebbe nascere una nuova imprenditoria turistica di alta qualità, in grado di riscattare l'italianità dall'identificazione ormai quasi esclusiva con forme assai superficiali di "cultura" (gastronomia, moda) e di concepire i nostri "beni culturali" come qualcosa di più prezioso che spettacolari scenografie per lo scatto di *selfies*, di spot pubblicitari o per l'ambientazione di feste di lusso⁶. Altrettanto importante è la presenza dei greci e dei romani nelle nostre lingue (lingue romanze e inglese soprattutto) e nella struttura complessiva dell'intera cultura europea (letteratura, filosofia, arte, storia della scienza, religione), talché studiarli *serve* eccome: non solo a preservare il loro lascito, ma anche a comprendere la storia linguistica e culturale europea del medioevo e dell'era moderna, fino ai riusi e alle rivisitazioni del repertorio di parole, storie e immagini "classiche" nella cultura pop, post-moderna e contemporanea (dai videogiochi al fumetto, dal cinema alla letteratura). Insomma la conoscenza del greco e, ancor più, del latino offre ai giovani la possibilità di conoscere le lingue-culture europee moderne con una profondità e completezza altrimenti difficilmente raggiungibili.

C'è poi la dimensione politica, quella che ancora vive di parole e concetti costruiti per le *poleis* e per la *res publica* e che nelle democrazie moderne si è avvalsa dell'oratoria e della dialettica di derivazione greco-romana come strumenti di persuasione, confronto e composizione dei conflitti: un sapere che pare anch'esso arretrare – con esiti imprevedibili e potenzialmente nefasti – a favore di una comunicazione destrutturata e di una retorica prevaricatrice, fondata su slogan, amplificazione mediatica di messaggi superficiali e semplificatori o "arene" (fra televisione e social networks) che inscenano forme talmente grottesche di dibattito da sembrare dialoghi aristofanei⁷.

⁶ Mi riferisco in particolare alle recenti polemiche di Tomaso Montanari contro lo sfruttamento dei luoghi di cultura e ai commenti suscitati dal recente rifiuto opposto da Atene all'utilizzo dell'Acropoli come setting per la sfilata di moda di una nota azienda italiana.

⁷ Su studio dei classici ed educazione alla cittadinanza nelle democrazie si veda soprattutto NUSSBAUM (1997).

Ma i classici possono rivelarsi preziosi, oltre che sul piano diacronico della continuità e della trasmissione-trasformazione dei saperi, anche sul piano sincronico della distanza e del confronto. Se è vero che tanta della nostra cultura deriva dai greci e dai romani è altrettanto vero che il nostro mondo è così diverso dal loro da rendere possibile una comparazione e una riflessione antropologica. Cosa che, ovviamente, si può fare con qualunque altra cultura, ma che riesce particolarmente bene con i classici proprio grazie alla singolare posizione che essi occupano nella storia europea: la loro alterità, infatti, ci interroga in modo tanto più urgente quanto più ci pensiamo in qualche modo loro “discendenti”⁸. Così come gli animali, grazie alla loro alterità-prossimità, sono “buoni per pensare” l’umano (secondo la celebre formulazione di Claude Lévi-Strauss) assai più che i vegetali o i minerali, così i greci e i romani sono buoni per pensare e costruire il “noi”, più del Giappone, dell’Africa e di altre culture decisamente “esotiche”, proprio in virtù della loro prossimità-distanza di “antenati” della nostra identità culturale.

Non si può inoltre dimenticare che greco e latino sono state per molto tempo anche lingue della scienza e del diritto, tanto che dello studio dei classici si può avvalere una miriade di professionisti: dal medico all’avvocato, dal biologo al botanico. Il tentativo di limitare la presenza del greco e del latino al solo corso di lettere classiche potrebbe essere perciò efficacemente rintuzzato con una controffensiva che proponga di estenderne l’insegnamento universitario, con corsi appositamente disegnati, anche a facoltà scientifiche, alle discipline giuridiche e alle scienze sociali come avviene in alcuni paesi stranieri⁹, offrendo così la possibilità a quanti non abbiano imparato greco e latino alle superiori di colmare lo svantaggio¹⁰.

E si potrebbe osare ancora di più. Negli Stati Uniti vi sono professionisti e imprenditori di successo in settori scientifico-tecnologici che dichiarano di aver ampiamente beneficiato, nella propria carriera, di un *major in Classics*¹¹. La

⁸ Sul complesso nodo della posizione dei classici fra “identità” e “alterità” si vedano soprattutto SETTIS (2004), BETTINI (2011) e BETTINI (2017).

⁹ Negli Stati Uniti e nell’Europa centrale. Si veda il recente textbook destinato agli studenti di medicina: MCKEOWN – SMITH (2016).

¹⁰ Mi riferisco, per esempio, alla possibilità di tenere corsi sul greco e il latino nella nomenclatura botanica e zoologica, nell’anatomia e nella farmacologia, nel lessico e nella fraseologia giuridica e così via: ciò renderebbe più facile agli studenti di quei CdS memorizzare i rispettivi gerghi disciplinari (che altrimenti restano loro opachi).

¹¹ E.g. Charles M. Geschke, co-fondatore di Adobe [<http://www.forbes.com/2009/06/18/charles-geschke-classics-leadership-geschke.html>] e Tim O’Reilly [<http://onforb.es/1Qw97zo>] entrambi in interviste per il magazine *Forbes*. Un ex studente della University of St. Thomas (Minnesota), impiegato nel settore dell’informatica cui è stato chiesto perché in quel college si dovrebbe ancora

stampa italiana sta recentemente dando voce a dichiarazioni molto simili, con tributi di gratitudine espressi nei confronti del liceo classico da parte di giovani connazionali di successo¹². Anziché rifiutare pregiudizialmente questa ipotesi come fantasiosa o, all'opposto, accoglierla sulla base di vecchie argomentazioni accompagnate da una manciata di testimonianze personali pubblicate da riviste economiche più o meno prestigiose, potremmo promuovere ricerche interdisciplinari serie e approfondite in collaborazione con psicologi, cognitivisti ed esperti del pensiero creativo per determinare empiricamente i supposti vantaggi dello studio del latino e del greco in termini di sviluppo del pensiero logico-matematico, critico e creativo o delle tanto raccomandate *soft skills* (attenzione ai dettagli/precisione, capacità comunicativa, flessibilità, gestione dell'informazione, lavoro di gruppo, resistenza allo stress, risoluzione dei problemi). Non si può dimenticare – benché le miopi politiche degli ultimi venti anni in Italia lo abbiano fatto e continuino a farlo – che i giovani che noi laureiamo faranno ingresso in un mondo del lavoro trasformato rispetto a dieci anni fa, dove le macchine stanno sostituendo gli umani nella maggior parte delle operazioni routinarie e dove troverà spazio chi saprà *creare* nuove attività, servizi e bisogni. Ben vengano dunque le lauree professionalizzanti: a patto che quelle attuali tornino a essere intese come luoghi di formazione della persona a tutto tondo. In questo scenario del futuro prossimo, anche il ruolo delle nostre discipline merita di essere ripensato daccapo¹³.

L'esaurirsi anche in Italia di un secolare indiscusso classicismo può essere insomma colto come un'occasione di rilancio, anziché vissuto come lutto per la morte di una tradizione. Per fare ciò, tuttavia, bisogna essere disposti a cercare nuove ragioni per cui valga la pena includere i greci e i romani – non più additabili come autorità né come modelli – nell'educazione dei giovani. Per

studiare latino, ha dato risposte riassumibili in quattro punti («It changes the way you view languages (especially English) and opens you up to learning others far better than you could without it [...] It increases your flexibility of thinking and teaches you how to learn [...] It authentically connects you with the ancient world [...] It's challenging. And fun. And definitely not dead), ma con argomentazioni che vale la pena di leggere per intero [<http://www.stthomas.edu/news/people-still-study-latin/>].

¹² E.g. <http://www.ilsole24ore.com/art/impresa-e-territori/2015-09-28/il-mio-successo-silicon-valley-devo-tutto-liceo-classico-175010.shtml?uuid=ACQ0065>.

¹³ Molto opportuna l'osservazione generale di BETTINI (2017, 6). Specificamente nel nostro settore si potrebbero valorizzare, per esempio, la funzione creativa dell'immaginazione storica e dell'immaginazione morale, cui senz'altro il tipo di testi greci e latini cui facciamo riferimento fanno appello – purché, naturalmente, il docente sia disposto a impostare il lavoro in vista di questo obiettivo. Sull'apprezzamento, da parte dei settori economici e produttivi, della *creatività* di chi abbia compiuto studi umanistici si veda NUSSBAUM (2010).

misurare l'impatto reale dello studio delle lingue-culture classiche sulla formazione complessiva degli apprendenti e per scegliere i metodi didattici più adeguati occorrerebbe, per esempio, ideare un programma di rilevazioni che determinino le capacità – creatività, immaginazione di scenari, risoluzione dei problemi e così via – degli studenti (in entrata e in uscita) in relazione ai diversi corsi di studio e agli stili di insegnamento delle materie classiche cui sono stati esposti (linguistico-grammaticale, linguistico-testuale, linguistico-culturale, storico-culturale e così via), comparando poi i risultati con quelli di studenti “digiuni”. Ciò presuppone che la didattica delle lingue-culture classiche conquisti finalmente la posizione che merita come campo di ricerca, con progetti (anche a livello di dottorato) per la raccolta di dati su cui fondare le analisi dell'efficacia delle nostre discipline e dei differenti metodi didattici con cui vengono impartite¹⁴.

Lungi dall'essere difficilmente individuabili, le ragioni a favore dell'utilità dei classici nei processi formativi sono, a mio parere, così varie e numerose da rendere difficile produrre dimostrazioni empiriche per ciascuna di esse e/o individuarne una sola come valida per tutti i contesti. Per lo stesso motivo pensare il latino e il greco solamente come *finalità* ultime o, all'opposto, come meri *espedienti* dell'azione didattica mi pare ugualmente sbagliato¹⁵. Più che cercare di trovare *una* singola ragione che escluda le altre, mi sembrerebbe semmai opportuno fare sistema e provare a organizzare una risposta plurale e collettiva, che sappia contenere e articolare tutte le potenzialità formative e informative delle

¹⁴ Non mi risulta, per esempio, che siano state mai attuate verifiche comparative su scala nazionale alla fine di un ciclo di scuola superiore, specificamente mirate a confrontare studenti del liceo classico con i loro colleghi di altri corsi di studio. Se la didattica delle lingue classiche, come campo di indagine, ricevesse l'attenzione che merita, una ricerca come questa potrebbe essere assegnata come tesi di dottorato. Sull'assenza di prove empiriche che confermino i vantaggi del greco e del latino per la cosiddetta “educazione formale” richiamava l'attenzione anche WÜLFING (1993), che tuttavia rimaneva scettico sulla possibilità di misurarli; credo che oggi si possa essere più ottimisti, dati i progressi compiuti dalla docimologia, dalla statistica e dalla cultura della valutazione in generale.

¹⁵ Latino e greco costituiscono una finalità educativa solo nel CdS di lettere classiche, mentre nella grande maggioranza dei casi sono materie ancillari (alla storia, all'italiano, alla linguistica). E tuttavia ridurre la portata a strumenti di una educazione linguistica generale (tesi molto diffusa) mi pare riduttivo. Non sono nemmeno convinta che dare alla grammatica una *facies* logico-matematica sia l'*unica* maniera per dare dignità scientifica (qualsiasi cosa questo aggettivo significhi) ai nostri studi e, con ciò, attirare la curiosità degli studenti [ONIGA 2012]. Di fatto non possediamo dati per sostenere questa tesi: occorrerebbe effettuare rilevazioni comparative sull'interesse degli studenti per corsi di greco o latino in cui si siano adottati differenti metodi didattici (linguistico-formale, storico-linguistico, linguistico-antropologico, storico-letterario, storico-culturale etc.). Sulla necessità di temperare forma e contenuto nella didattica delle lingue-culture antiche si vedano le osservazioni di WÜLFING (1993).

nostre discipline – dalla lingua alla storia, dall’antropologia alla filologia – e che, magari, delinei una politica di coordinamento dei diversi tipi di intervento auspicabili (editoriale, didattico, politico-culturale) differenziando i progetti per contesto educativo (tipo di scuola o corso di studi, tipo di utenza, tipo di contesto socio-economico). Perché se è vero, come io credo, che lo studio del greco e del latino ha in sé potenzialità formative molteplici, occorre scegliere di volta in volta su quali di esse orientare la programmazione didattica a seconda del tipo di ambiente in cui ci si trova a operare.

2. Traduzione e comprensione interculturale

In questo senso credo anche che l’abitudine propria di molti classicisti a pensare che le nostre discipline debbano avere come *unico* fine l’acquisizione della capacità di traduzione (considerata *unica* attività veramente formativa e veramente degna di attenzione) sia da abbandonare. Nel contesto dove io insegno, per esempio, porsi come obiettivo la competenza traduttiva non avrebbe senso – sarebbe un traguardo irraggiungibile – e forse, per i motivi che proverò a spiegare, persino controproducente. I miei studenti sono in maggioranza stranieri (spesso extraeuropei, con lingue madri assai distanti dalle lingua romanze) e italiani digiuni (o pochissimo competenti) di latino e per nulla intenzionati a diventare classicisti. Vogliono essere formati come insegnanti di italiano agli stranieri o come mediatori culturali, come esperti di linguistica ovvero operatori nel settore dell’editoria. Nessuno di loro ambisce a insegnare il latino o a intraprendere la carriera del filologo.

Al contrario di quanto potrebbe indurre a pensare questa premessa, la progettazione dei miei corsi non rinuncia affatto all’insegnamento della lingua: anzi, all’opposto, è interamente incentrata sulle competenze linguistiche e sulla lettura di testi in lingua originale. Solo che l’obiettivo dei corsi non è quello di ottenere studenti in grado di tradurre qualunque testo latino capiti loro davanti in futuro; bensì quello di far loro comprendere *alcuni testi* opportunamente selezionati e, attraverso questi, renderli consapevoli di come funziona il sistema linguistico latino, padroni di una significativa porzione di lessico, capaci di riflettere sulle similarità/distanze fra il latino e le altre lingue da loro conosciute sul piano delle strutture formali e della segmentazione semantica, conoscitori di alcuni dei concetti-chiave della cultura romana. Infine, ma non per minore importanza, date le finalità dei percorsi di laurea ai quali sono iscritti, il corso mira a far loro apprezzare la *distanza culturale* attraverso una lettura orientata a individuare e descrivere termini o formazioni linguistiche latine che *non* abbiano

corrispettivo in italiano. Attraverso opportuni esempi, gli studenti vengono invitati a riconoscere le proprietà semantiche di parole (come *fides* o *munus*, *alter/alius*) o strutture sintattiche (come il cosiddetto “dativo di possesso”), a constatare la loro sostanziale intraducibilità in italiano e a ricercare eventuali corrispettivi in altre lingue moderne da loro parlate o studiate. In tal modo essi sono chiamati a riflettere attivamente sulla natura delle differenze culturali inscritte nella lingua, sull’opportunità di valorizzarle e sulle difficoltà di comunicazione che potranno incontrare nel loro mestiere di mediatori e insegnanti di italiano agli stranieri.

Il fatto è che, per come io la intendo, la *traduzione letteraria* – perché di questo si tratta, quando si parla di tradurre dal latino e dal greco – rappresenta l’apice dell’apprendimento di una lingua, cui si giunge dopo molti anni di addestramento non solo linguistico ma socio-culturale e storico-letterario [MILANESE 2012, 78]¹⁶. Essa presuppone una comprensione piena del testo di partenza nei suoi contenuti (messaggio), nel suo codice comunicativo e stilistico, nelle sue presupposizioni (enciclopediche) e nei contesti pragmatici in cui veniva letto/ascoltato in origine. Chiunque fra noi sa bene che, per tradurre testi d’arte, bisogna essere capaci di individuare e valutare le scelte lessicali, metriche e sintattiche dell’autore, le allusioni intertestuali, i riferimenti extratestuali. Bisogna avere conoscenza profonda e completa del mondo in cui il testo fu prodotto (enciclopedia culturale, vicende biografiche ed esperienze culturali dell’autore, panorama letterario) per evitare di produrre traduzioni/interpretazioni aberranti: insomma, possedere una competenza etnografica, oltre che linguistica e storico-letteraria [FRANCO 2016]. Non credo possibile che uno/a studente/ssa cui vengano impartite due-tre lezioni settimanali di latino o greco per due anni possa arrivare a possedere tali competenze e abilità. Credo anzi che invitarli prematuramente alla traduzione – spingendoli a una frettolosa ricerca dell’interpretante italiano, come se quello fosse il fine ultimo di tutto il lavoro – comporti rischi di non poco conto, perché distoglie la loro attenzione dalle peculiarità linguistiche e culturali del testo originale, appiattendole in un testo livellato sulla lingua di arrivo; li abitua a una lettura superficiale dei testi; li induce a formarsi una concezione assai rozza e superficiale del lavoro di traduzione; e infine contribuisce a svilire il concetto di differenza culturale, riducendolo a una questione di puro codice linguistico.

Esistono insomma livelli intermedi di acquisizione della competenza linguistica – di complessità inferiore rispetto a quella indispensabile per tradurre testi d’arte in maniera non pedestre – ai quali credo sia quantomai opportuno

¹⁶ Oltre a richiedere un’ottima padronanza del codice di arrivo, elemento di non poco conto quando si tratta di discenti italiani in età adolescenziale o di apprendenti stranieri.

riconoscere dignità autonoma, non solo in quanto niente affatto disprezzabili in sé e per sé, ma soprattutto perché indispensabili al raggiungimento di altri fini educativi (e, se si vuole, propedeutici alla didattica della traduzione letteraria). In questo senso il traguardo più sensato per un corso di base mi pare quello della *lettura (guidata) del testo latino*, un'abilità che spesso è addirittura inibita dallo sforzo traduttivo. Introducendo interpretanti italiani troppo precocemente, la richiesta di traduzione distoglie infatti il discente da un serio lavoro di mappatura del testo di partenza nelle sue molteplici dimensioni (messaggio letterale, figurato, implicature, presupposizioni testuali etc.) e, mentre lo consegna al *gurges vastus* del dizionario bilingue, lo allontana proprio dall'individuazione degli elementi problematici in quanto virtualmente "intraducibili". Lo allontana dalla percezione e dall'apprezzamento della differenza che sola può avvenire attraverso l'attenzione alle categorie *emic*¹⁷, cioè, nel nostro caso, a quelle parole-concetto che i romani stessi utilizzavano per descrivere e costruire il loro mondo. La parola-concetto *sacer*, per esempio, sarà opportunamente descritta con l'ausilio di testi romani che ne parlino o con riflessioni comparative che gli studenti vogliano introdurre, prendendo spunto dalle proprie culture di appartenenza: ma non verrà *mai* tradotta quando incontrata in letture successive, per non banalizzarla con la sostituzione di interpretanti di ripiego¹⁸.

3. Il posto del latino nei corsi di studio

Quando ho iniziato a progettare i moduli di latino per i corsi di laurea dell'Università per Stranieri mi sono posta il problema di capire quale contributo potesse dare il mio insegnamento all'opera di formazione complessiva del corso di studio in cui i moduli erano inseriti. Come poteva contribuire il latino a formare le figure professionali obiettivo dei CdS? E, una volta stabiliti gli obiettivi, come raggiungerli nel tempo molto limitato imposto dalla scansione in moduli? La

¹⁷ Sull'utilità della distinzione fra categorie *emic/etic* nello studio delle culture antiche si legga Maurizio Bettini in BETTINI – SHORT (2014, 13-19).

¹⁸ Molte sono le teorie glottodidattiche che sconsigliano di consegnare gli apprendenti al dizionario, e che sostengono invece l'efficacia di un addestramento quanto più possibile monolingua. Non potendosi propriamente utilizzare, con il greco e il latino, il cosiddetto *metodo naturale* fondato sull'apprendimento della lingua parlata, si può tuttavia almeno cercare di ridurre al minimo gli interpretanti italiani, consentendo agli studenti di ragionare in termini di categorie lessicali e culturali antiche.

progettazione doveva poi tenere conto delle specificità dell'ambiente in cui mi trovavo a operare.

L'Università per Stranieri di Siena offre due corsi di laurea triennali (*Lingua e cultura italiana per l'insegnamento agli stranieri e per la scuola* e *Mediazione linguistica e culturale*) e due di laurea magistrale (*Competenze testuali per l'editoria l'insegnamento e la promozione turistica* e *Scienze linguistiche e comunicazione interculturale*). Le figure professionali che i corsi si propongono di formare sono:

- a) esperti di didattica dell'italiano come seconda lingua;
- b) mediatori culturali e linguistici;
- c) operatori nel settore del turismo e della valorizzazione del patrimonio culturale italiano nel mondo;
- d) operatori nel settore dell'editoria;
- e) esperti di linguistica e/o di letteratura.

Gli studenti iscritti sono italiani, stranieri scolarizzati in Italia, immigrati di prima generazione e stranieri in transito (aderenti al programma Erasmus o stranieri che studiano italiano per poi ritornare nei loro paesi di origine), soprattutto da Cina, Giappone e paesi arabi.

Date queste condizioni, il latino fa parte degli esami di base per i soli studenti del *curriculum* che prepara all'insegnamento nella scuola italiana, in quanto 12 crediti formativi nella materia costituiscono requisito per accesso alla nuova classe di concorso A23 ("Insegnamento dell'italiano agli stranieri") nella scuola pubblica italiana. Per tutti gli altri indirizzi il latino rimane opzionale, non potendolo imporre ai numerosi studenti provenienti dall'estremo oriente – nella grande maggioranza dei casi studenti con una conoscenza della lingua italiana così scarsa da rendere loro molto difficile seguire in italiano lezioni di una terza lingua, per giunta complessa e così lontana dal loro idioma come il latino. Tuttavia, proprio la possibilità di accedere alla nuova classe di concorso A23 spinge ora a frequentare il corso di latino moltissimi studenti anche fra quelli iscritti a *curricula* diversi da quello espressamente dedicato alla formazione di insegnanti di italiano agli stranieri: mentre fino a due anni fa seguivano il corso quasi esclusivamente gli studenti di *Lingua e cultura italiana* e *Competenze testuali*, ora il numero è cresciuto molto anche fra gli studenti di *Mediazione linguistica e culturale* e *Scienze linguistiche*.

In questo contesto abbiamo pensato di strutturare un'offerta formativa di *Lingua e letteratura latina* organizzata in due moduli, uno per gli studenti di triennale, l'altro per quelli di magistrale. Il modulo per la laurea triennale,

incentrato sulla lettura in lingua originale di una silloge di testi d'autore (la scelta è caduta su Fedro, per i motivi di cui dirò fra breve), è però preceduto da 36 ore di esercitazioni dedicate a coloro che non hanno mai studiato la lingua latina e agli studenti che pur avendola già studiata, sono in possesso di competenze molto rudimentali. Questo consente anche ai “digiuni” di seguire poi le lezioni del modulo vero e proprio, cui invece accede direttamente (previo superamento del test di autovalutazione) chi ritenga di avere competenze sufficienti. Il modulo consente di acquisire 9 crediti formativi. Il corso per la laurea magistrale, invece, ha come prerequisito la conoscenza della lingua latina almeno corrispondente al livello “Ianus” dell'*European Framework*, in quanto prevede la lettura di testi in lingua originale organizzati intorno a un tema monografico scelto di volta in volta; prepara a un esame da 6 crediti formativi. In questo modo, uno studente interessato a ottenere i requisiti per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri nella scuola pubblica acquisisce in cinque anni 15 crediti formativi di *Lingua e letteratura latina* – 3 in più rispetto a quanto richiesto dalla normativa vigente.

Un dato assai significativo che mi preme qui mettere in rilievo è il fatto che, in sette anni di insegnamento, nessuno studente del corso di laurea triennale, nemmeno coloro che provenivano da una maturità classica, ha mai ritenuto di poter affrontare il modulo di lettura dei testi senza prima frequentare le esercitazioni. Segno che la quasi totalità degli studenti ritiene di non avere avuto, negli anni della scuola superiore, un addestramento linguistico sufficientemente solido da consentire loro di seguire proficuamente lezioni universitarie incentrate su letture di testi latini in lingua originale. Lamentano carenze non solo per quanto riguarda la conoscenza della morfo-sintassi ma anche (e spesso soprattutto) per quanto concerne il lessico e la cultura romana, denunciando in moltissimi casi un'esperienza pregressa quasi esclusivamente fondata sullo studio della grammatica normativa in forma teorica e/o del manuale di storia letteraria¹⁹. Uno studio, insomma, che li ha tenuti lontani dai testi, verso i quali avvertono un senso di estraneità e di preoccupazione.

Di fatto, pertanto, il corso di latino per la laurea triennale (9 CFU) si sostanzia in 72 ore di insegnamento per pressoché tutti gli studenti, con tre lezioni settimanali e costante lavoro di monitoraggio delle conoscenze acquisite, anche tramite assegnazione di esercizi da svolgere in autonomia (analisi e interpretazione di brevi testi) e da verificare poi in classe con un lavoro di revisione collettiva.

¹⁹ Sui problemi generati dalla scarsa competenza linguistica media e dalla disomogeneità dei gruppi di studenti che si affacciano al latino universitario si veda BALBO (2011).

4. *Obiettivi formativi del latino ancillare*

Appare chiaro da quanto detto che lo studio del latino in questi corsi di studio e in questo specifico ambiente non è (e non potrebbe essere) inteso come obiettivo primario del percorso formativo. Il corso di latino si configura dunque come materia ancillare. Appare perciò particolarmente importante stabilire a che cosa e in che modo esso possa contribuire a formare le figure professionali per le quali i programmi sono stati concepiti.

A me pare che l'insegnamento del latino in questo contesto debba/possa servire primariamente ai seguenti scopi:

- agli studenti italiani, offrire un'occasione di *training* per l'acquisizione di una competenza ricca e soprattutto riflessiva sul lessico e le strutture della lingua italiana e delle lingue romanze più in generale;

- agli studenti stranieri, soprattutto extra-europei (in gran parte giapponesi, cinesi e nordafricani) dare la possibilità di accostare l'italiano e le lingue romanze da un'angolatura storica che ne chiarisca alcuni aspetti-chiave, quali il principio della concordanza (numero, genere, persona), la funzione di prefissi e suffissi, nonché alcune particolarità morfologiche (plurali irregolari, comparativi e superlativi irregolari) altrimenti percepiti come norme di un sistema storico astratto;

- a tutti gli studenti, fornire un'importante occasione di riflessione sui temi della differenza e della mediazione culturale.

Nell'ideazione del syllabo e nella progettazione degli obiettivi formativi dei moduli per la laurea triennale e per quella magistrale ho tenuto conto non solo dei *curricula* più direttamente interessati (quelli per la formazione di insegnanti della scuola italiana) ma anche degli altri indirizzi (mediatori culturali, operatori nel campo del turismo e dell'editoria), che di fatto sono quelli cui appartiene ora la maggioranza dei miei studenti.

Concentrando l'attenzione sul modulo più sostanzioso e problematico – quello per il CdS triennale, che accoglie molti stranieri e “digiuni” – gli obiettivi finali in termini di conoscenze sono stati così individuati:

- a) acquisizione di parole italiane per tramite del lessico latino. Molti studenti, anche italiani, mostrano una competenza assai ristretta del lessico italiano, limitata a poco più che vocabolario fondamentale. Il lessico esteso (letterario, aulico, tecnico-scientifico) è per molti un'area inesplorata. Attraverso il latino – soprattutto grazie alle lezioni di morfologia lessicale – gli apprendenti riescono in media ad arricchire il

loro vocabolario italiano sia di fatto (apprendimento di radici e vocaboli) sia in potenza (capacità di ricostruire il significato di parole nuove);

b) riflessione metalinguistica sul sistema italiano (e romanzo in generale), attraverso il confronto con quello latino;

c) consapevolezza delle stratificazioni storiche della lingua;

d) consapevolezza della produttività attuale del latino (e del greco per tramite del latino) nella formazione contemporanea di neologismi e composti;

e) consapevolezza delle origini romane (e greche per tramite di Roma) di molte metafore concettuali (e.g. metafore spaziali per concettualizzazione del tempo: *ante-*, *post-*, *pro-*, *re-*; processi educativi come “coltivazione” degli individui)²⁰ e di alcuni concetti-chiave della cultura europea (*natura*, *humanitas*, *cultus*, *ars*, *libertas*, *dignitas*, *honor*, *lex*, *virtus*, *mos* (*moralia*), *beneficium*, *matrimonium/patrimonium*) e cristiana (*hostia*, *pontifex*, *immolare*, *agnus dei*, *particula*, *curia*). Particolare attenzione alle istituzioni italiane (pretore, questore, censura, magistrato, moratoria, senato) ed europee (*ius*, *iustitia*; *respublica*, *consilium*, *minister*);

f) consapevolezza della distanza che separa i nostri sistemi linguistico-culturali da quelli dei romani antichi con riflessioni sugli “intraducibili” (e.g. *fides*, *munus*, *sacer*), sui termini che hanno subito dislocazioni semantiche e cambi di segno (e.g. *studium*, *otium*, *magister/minister*, *religio*), su alcune marcate differenze categoriali (articolazione dell’umanità in libero/schiavo, *sacra* come parte dell’ordine civico) e comportamentali (divinazione);

g) consapevolezza della ricchezza data dal patrimonio archeologico romano alla formazione del paesaggio attuale; capacità di illustrare tale patrimonio agli stranieri facendo ricorso a nozioni di storia istituzionale e culturale romana (anfiteatro, *ludi* e *munera*; il *forum*; l’arco di trionfo; l’acquedotto; le strade);

h) presenza di leggende e storie di Roma (e di miti greci per tramite latino) nella cultura italiana moderna e contemporanea (nella pittura e nella letteratura specialmente di età rinascimentale, ma anche più recente);

²⁰ Sull’importanza dello studio delle metafore concettuali si veda William Short in BETTINI – SHORT (2014, 334-52).

i) abbreviazioni e locuzioni latine per usi editoriali (*e.g.*, *etc.*, *scil.*, *sic!*, *infra*, *supra*, *ibid.*, *vel sim.*) e di largo uso nell'italiano scritto contemporaneo (*e.g.* *in itinere*, *quorum*, *una tantum*).

j) conoscenza della tradizione esopica (confronto con altre tradizioni favolistiche europee ed extra-europee), della sua "traduzione" in ambito romano e riformulazione letteraria per opera di Fedro.

Le principali competenze che il corso ambisce a sviluppare negli apprendenti sono le seguenti:

- a) saper ricondurre le parole italiane ai loro costituenti-base (prefisso, radice, tema, suffisso, infisso);
- b) saper prevedere il significato di una parola analizzandone le componenti;
- c) saper ricondurre le parole italiane (ma anche inglesi, spagnole, francesi, portoghesi) a famiglie lessicali e radici latine;
- d) saper riconoscere le metafore concettuali che strutturano la conoscenza (nelle lingue-culture romanze e non romanze);
- e) saper confrontare i diversi sistemi linguistico-culturali individuando somiglianze e differenze. Per esempio: il confronto fra terminologie di parentela [lat. *amita* arab. *Am(m)a*] può dar luogo a una discussione sul sistema quadripartito vs. bipartito degli zii; il sistema delle connotazioni spaziali [negative (giù) e positive (su) partendo da *sublimis*, *humilis*; asimmetria *dextra/sinistra*] può produrre una discussione sull'universalità o meno di queste asimmetrie e le conseguenze pratiche che ne sono derivate [a livello di rito, superstizione ma anche sistemi educativi che inibiscono l'uso della mano sinistra].

La relazione fra latino e lingue romanze non è concepita come questione di semplice derivazione storica – come se il latino fosse visibile solo nei lasciti diretti. Si insiste invece molto sul fatto che il latino è tuttora produttivo per le lingue europee, anche in quelle anglosassoni: si vedano anglolatinismi come *auditorium*, *mass media*. Al latino, come al greco, si continua a fare riferimento, non solo per attingere parole e concetti "indigeni", ma per utilizzare parti di parole (iper-, hypo-, maxi-, super-), schemi compositivi e sintattici ("fatto salvo", "seduta stante"), per risemantizzare creativamente parole della lingua nativa (*e.g.* latinismi semantici come "fingere" per nel senso di "plasmare" o "interpretare la parte di" e simili), per composti neoclassici ("fiammifero", "calorifero") – tanto

che si può dire che se il greco è ben vivo nell'attuale penisola ellenica, il latino lo è in Europa non solo grazie alla Chiesa cattolica ma anche grazie al suo costante utilizzo da parte di giornalisti, scienziati, medici, letterati. Come tale, il latino non è affatto "lingua morta", anzi sta ancora evolvendo [Pieroni 2010, 759-60]:

È un fatto che la stessa latinità, data per morta, non è un ente storico fisso e immobile e, nella sua relazione con l'italiano (come con altre lingue) continua a mutare forma, negli ambiti e negli usi in cui via via si è identificata e ritirata: 'ideale' e 'reale' sono termini della filosofia scolastica; 'processo' è termine dei giuristi medievali; molte scienze si servono, tecnicizzandoli, di termini altrimenti generici, come il kepleriano 'convergere'. Voci ed espressioni latine possono anche entrare in quanto tali: per es., *ab antiquo*, *sine causa*, e *converso*, *grosso modo* dal latino scolastico; *Deo gratias*, *te Deum* dal latino ecclesiastico; *ipso facto*, *sponte* dal latino cancelleresco. In alcuni casi, l'integrazione è tale che l'origine è obliterata (per es., 'grosso modo').

L'elenco è ovviamente aperto. Anche le partizioni non sono rigide: il confine tra latino, latinismo e italiano non sempre è determinabile, e sul filo tra i due sistemi si possono costruire contesti giocosi. Lo scambio e il gioco sono infatti sempre vivi perché si proiettano sullo sfondo di una lingua che, pur trasformatasi, non ha perso i propri connotati. Proprio la trasformazione, del resto, mette in luce i tratti latini, realizzandoli secondo una diversa coerenza: insomma, senza il latino, l'italiano non sarebbe intellegibile come in effetti è, ma l'italiano per molti versi rivela retrospettivamente il latino.

Ecco perché ritengo che i corsi di latino all'Università per Stranieri debbano essere focalizzati soprattutto sulla lingua e la storia culturale, più che sulla letteratura e la storia evenemenziale. Pur nella necessità di dare un inquadramento generale di storia romana (cosa che faccio nelle prime lezioni e attraverso materiale didattico in fotocopia) ritengo che la prima parte del programma complessivo debba dare spazio quasi esclusivo agli strumenti indispensabili per l'interpretazione testuale e concentrare l'attenzione sull'acquisizione delle competenze linguistico-grammaticali, del lessico e della morfologia lessicale, e sulla conoscenza di alcuni aspetti della realtà extra-linguistica (mondo di riferimento o enciclopedia, fatta di *Realien*, situazioni, modelli culturali), in modo da mettere gli apprendenti in grado di cogliere il gioco di vicinanza-distanza che ancora oggi regola i rapporti produttivi fra le due lingue-culture. La tematizzazione degli aspetti più propriamente letterari (genere testuale e co-testo) viene invece rimandata al corso magistrale, dove gli studenti sono già in grado di

leggere testi latini apprezzandone le qualità di opere d'arte. Ma anche in questo caso, dato il limitato tempo a disposizione (36 ore), alla trattazione sistematica diacronica della storia letteraria si preferisce una focalizzazione per generi, con selezione di quei soli cui appartengono i testi scelti per il sillabo (genere esopico, genere epico, genere elegiaco).

5. Contenuti dei corsi

Le lezioni delle esercitazioni (modulo preliminare, 36 ore) hanno come fine quello di fornire agli studenti una conoscenza della fonetica e della morfologia latina di base, con elementi di sintassi. La spiegazione tuttavia non segue la scansione tradizionale delle grammatiche normative più diffuse, ma si ispira al cosiddetto “metodo breve”: il sistema flessivo viene ricondotto alla combinazione di temi (nominali e verbali) e desinenze, mentre attenzione speciale viene riservata all'*ordo verborum*, generalmente trascurato dalle grammatiche tradizionali. L'approccio è quanto più possibile descrittivo, in grado di fornire agli apprendenti ragione di molti fenomeni linguistici e percezione della lingua come sistema²¹, anche nei suoi sviluppi storici (dall'indeuropeo al latino classico al neolatino). Much attention è rivolta alla fonetica, al lessico e alla fraseologia.

Per la fonetica, si insiste molto sui diversi tipi di pronuncia e sull'accento e si chiede alla classe di scegliere di volta in volta come pronunciare la frase: questo anche con lo scopo di sollecitare l'aspetto uditivo nell'apprendimento, tradizionalmente trascurato nella didattica delle lingue antiche. Per quanto riguarda il lessico, viene richiesta l'acquisizione progressiva di almeno 800 parole latine – quelle incontrate nelle frasi utilizzate come testi di esercitazione – per la memorizzazione delle quali vengono consigliate alcune tecniche molto diffuse in paesi anglosassoni, quali l'uso di *flashcards*, disponibili anche online o in forma di applicazioni per *smartphone*, e la ripetizione ad alta voce di brevi sequenze testuali mandate a memoria²². Particolarmente accurate sono le lezioni di morfologia lessicale, di importanza capitale per l'acquisizione non solo di una conoscenza strutturata del vocabolario, ma anche di competenze *attive*, quali per esempio una certa capacità predittiva sul significato di parole nuove (o di parole derivate dal latino in lingue moderne) e di creatività per la formazione di

²¹ Su questo punto insiste, a mio avviso molto opportunamente, ONIGA (2012).

²² Flashcards specificamente per il latino si possono creare anche sul sito di Latin lexicon al seguente indirizzo: http://latinlexicon.org/manage_flashcards.php.

neologismi. Elementi di cultura, istituzioni e storia romana completano le conoscenze necessarie a un primo approccio guidato alla lettura di testi.

Alla fine delle 36 ore di esercitazioni gli studenti conoscono l'intero sistema nominale (compresi alcuni pronomi) e parte del sistema verbale (solo coniugazione attiva). Sono inoltre in grado di riconoscere alcune proposizioni subordinate (temporali, causali, finali, participi congiunti, *cum* e congiuntivo). Conoscono i principali prefissi e suffissi (formazioni nominali e verbali) e un buon numero di radici e famiglie lessicali. Conoscono alcune espressioni idiomatiche e alcuni concetti chiave del mondo romano (*mos maiorum, fides, perfidus, infidus, munus, frugi, avidus, avarus, vir, virtus, mulier, ingenuus, liberalis, servus, puer, familia, res publica, populus, plebs, nobilis, gens, magistratus, humanitas, hospes, hostis, ludus, otium, negotium, magister/minister, sacra, cultus, mortalis, deus, numen, divinatio, augurium, auspiciu, monstrum, prodigium*).

A questo punto è previsto un test scritto di autovalutazione, composto di domande di vario genere (morfo-sintattico, lessicale, storico-culturale). Lo scopo del test è duplice: far acquisire agli studenti frequentanti consapevolezza del livello di competenza raggiunto e, dunque, consigliare (ovvero sconsigliare senza lavoro supplementare di recupero) la frequenza della seconda parte del corso; per gli studenti che, essendo già in possesso di conoscenza del latino, vogliono frequentare solo la seconda parte del corso il test costituisce invece una verifica dei requisiti di accesso.

Nella seconda parte del corso (36 ore di modulo vero e proprio) l'addestramento linguistico-culturale degli studenti prosegue (coniugazione passiva e deponente, verbi impersonali, perifrastica attiva e passiva, ablativo assoluto, proposizioni condizionali, ampliamento del lessico), ma con inversione della sequenza descrizione-lettura, secondo il metodo della *inventional grammar* di Jespersen: si parte dai testi per invitare gli studenti all'individuazione di forme linguistiche e di concetti per i quali si renda necessaria una spiegazione-descrizione da parte della docente.

I testi sono costituiti da una silloge di favole di Fedro, selezionate in ordine crescente di difficoltà e sulla base della loro esemplarità sia sul piano linguistico sia su quello del genere letterario e della poetica dell'autore. Ciò consente di introdurre nel corso anche temi di carattere storico-letterario (la tradizione esopica, il rapporto di Roma con la cultura greca, il senario giambico) e storico-sociale (l'ambiente dei liberti, la prima età imperiale, la morale delle classi subalterne).

La scelta è caduta sulla poesia di Fedro per una serie di motivi:

1. si tratta di testi brevi, che possono essere ordinati per gradi di difficoltà crescente e si possono leggere per intero e in originale (non adattati);
2. presentano strutture sintattiche varie, ma articolate in periodi mai troppo lunghi;
3. la tradizione favolistica è presente anche in altre culture e favorisce dunque la comparazione culturale in classe;
4. Esopo e tradizione esopica sono noti anche in ambiti extra-europei;
5. scopi morali delle favole di Fedro ben si prestano a riflessioni sul sistema di valori romano [connessione con la storia delle idee e delle istituzioni];
6. possibilità di far apprezzare [per contrasto con la prosa esopica] la qualità letteraria della poesia di Fedro.

Anche il modulo per la laurea magistrale, pur avendo come prerequisito la conoscenza della lingua, non rinuncia a curare l'addestramento linguistico-culturale degli studenti ma lo fa esclusivamente a partire dalla lettura di testi, di volta in volta raccolti intorno a un tema monografico scelto per la sua rilevanza rispetto a tematiche centrali nel percorso formativo degli apprendenti (ex. *I romani e lo straniero*, *Riscritture romane del mito greco*) ovvero rispetto a interessi vivi nel mondo contemporaneo (*Rapporti fra umani e animali*).

6. *Lo stile didattico*

Si pone infine il problema di trovare uno stile di insegnamento idoneo al contesto multiculturale e al raggiungimento degli obiettivi nell'arco di tempo limitato a disposizione. Ritengo che sia particolarmente importante motivare gli studenti fin dall'inizio, presentando con chiarezza l'architettura del corso, i suoi obiettivi formativi, le conoscenze e competenze che gli studenti sono chiamati ad acquisire e il motivo per cui sono state selezionate. In questo senso, io credo, va spiegata subito l'*utilità* che ci si aspetta dal corso: non si può chiedere agli studenti di frequentare con entusiasmo 72 ore (o addirittura, se comprensivo del corso magistrale, 108 ore) di lezione di latino e di sottoporsi a uno studio impegnativo come quello proposto senza aver esplicitato quale contributo pensiamo di poter dare con questo lavoro alla loro formazione di persone, di cittadini e di professionisti nel settore della comprensione interculturale.

All'illustrazione degli obiettivi segue quella dei metodi, una spiegazione che, nella mia esperienza, serve anche ad accendere curiosità e interesse, specialmente

negli studenti italiani con esperienze pregresse di apprendimento del latino. Dichiarare, un po' provocatoriamente, che si partirà direttamente da testi scritti da parlanti latino di molti secoli fa, che non si consiglia l'acquisto di alcuna grammatica normativa né di manuali, che si *proibirà* l'uso del dizionario e la *traduzione* (nel senso chiarito sopra) contribuisce a spiazzare i molti apprendenti che si affacciano al corso già rassegnati a dover imparare a memoria schemi grammaticali ed eccezioni, ovvero pagine e pagine di manuale di storia letteraria.

Nel corso delle lezioni cerco sempre di stimolare la partecipazione attiva degli studenti, chiamando in causa le loro competenze in lingue diverse dall'italiano. Per gli studenti italiani e arabi lo studio del latino, se opportunamente condotto nel confronto con altri sistemi linguistici, offre anzitutto un'occasione privilegiata (spesso la prima della loro carriera) per riflettere in maniera molto concreta (applicata alla lettura di testi) sulle caratteristiche *flessive* delle loro lingue-madri, in contrasto con sistemi *agglutinanti* come turco, giapponese e swahili o *isolanti* quali il cinese.

Il lavoro collettivo in classe risulta importante specialmente quando il gruppo registra una presenza considerevole di studenti stranieri: ma, visto che anche gli studenti italiani del nostro ateneo imparano lingue straniere (europee come il russo o extra-europee come il cinese, il giapponese, l'arabo), la loro competenza come studenti di L2 in lingue-culture diverse dall'italiano e dal latino può essere proficuamente attivata. In questo modo è possibile impostare un processo di confronto multi-linguistico su lessico, principi della formazione delle parole e delle unità sintattiche minime, metafore concettuali che strutturano i sistemi linguistico-culturali: per esempio, si possono confrontare le metafore che ogni lingua-cultura sceglie per esprimere le determinazioni di tempo (*e.g.* spaziali come davanti/dietro, attraverso) o comparare le metafore corporee per le attività cognitive (*e.g.* *re-cordor*, *by heart*, *par coeur*) e così via.

La forte presenza di basi latine nel lessico anglosassone e il fatto che tali basi latine si mostrino spesso più trasparenti in inglese a causa della differente genesi (per esempio engl. *satisfaction* vs. it. soddisfazione; engl. *transfer* vs. it. trasferire) consente inoltre di lavorare con una didattica parzialmente in inglese, volta a facilitare gli studenti stranieri dotati di livelli bassi o bassissimi di competenza in lingua italiana. Il binomio latino-inglese si rivela in questi casi molto utile in funzione di mediazione fra lingua di provenienza e italiano. Quando il gruppo-classe è composto di numerosi studenti africani bilingui (arabo e francese), la possibilità di utilizzare un binomio in funzione di mediazione si estende anche al latino-francese, utile soprattutto per illustrare la discrasia fra continuità (grafica conservativa) e mutamento (pronuncia) nell'evoluzione di alcune lingue neolatine. Per gli studenti extra-europei il latino si pone così in funzione di mediazione non

solo fra i loro sistemi linguistici di provenienza e le più diffuse lingue europee, ma anche fra le loro tradizioni culturali-politiche e quelle del continente europeo. Quando diventeranno insegnanti di italiano L2 o mediatori culturali, essi potranno a loro volta far uso di queste competenze per mettere in atto *attraverso il latino* azioni di mediazione linguistica e culturale con i loro discenti/utenti.

7. Conclusioni

La lingua-cultura dei romani, tradizionalmente pensati come nostri “antenati”, si trova in una posizione paradossale – al contempo di vicinanza e distanza – che stimola in modo del tutto peculiare la riflessione non solo sulla differenza linguistica e culturale (cosa che può fare altrettanto bene qualunque lingua-cultura *altra*), ma anche sulle retoriche identitarie, sulla costruzione del passato e delle origini, disvelandone la natura storica e favorendo così il confronto con narrazioni fondative di altre tradizioni culturali. In una classe multietnica in cui si parli del latino come lingua madre delle *nostre* lingue-culture – di noi europei, noi neolatini, noi italiani – gli apprendenti extra-europei non devono essere marginalizzati, ma anzi costantemente invitati a partecipare attivamente all’esercizio di riconoscimento delle similarità e differenze fra latino e lingue-culture romanze, anche attraverso il confronto con le loro lingue-culture di appartenenza. Questo esercizio consente all’intero gruppo (italiani, europei ed extra-europei) di analizzare le forme della “tradizione” riconoscendo che essa non è un processo naturale e spontaneo, ma è frutto di una continua ridefinizione dialogica fatta di abbandoni, trasformazioni, riusi, dislocazioni e di scambi con lingue-culture di contatto. Attraverso il latino si può insegnare, per esempio, a distinguere fra continuità spontanee e continuità costruite (derivati diretti *vs.* processi di latinizzazione secondaria) e verificare come la tradizione comporti sempre una buona dose di *determinazione* (in ogni momento revocabile) ad opporsi al mutamento²³. Ciò anche al fine di stimolare in classe una comparazione

²³ Quella di sentirsi eredi dei greci e dei romani è una scelta che inevitabilmente costruisce un diaframma fra noi (europei ed ex-colonie) e le culture di altra tradizione. Impone perciò anche, in questa fase di rimescolamento demografico, di decostruire i nostri saperi, ritracciandone la storia, per relativizzarli e renderli disponibili al confronto. Tale decostruzione rivela la nostra condizione di “colonizzati” dal classico, sia in tempi recenti (classicismi e neoclassicismi degli ultimi due secoli), sia per tradizione risalente all’umanesimo e, più indietro ancora, al cristianesimo cattolico. Si vedano su questo punto le splendide pagine di Bettini in BETTINI – SHORT (2014, 38-44). Operazioni di archeologia del sapere favoriscono la relativizzazione di sistemi valoriali,

dal vivo fra le diverse concezioni di “tradizione” operanti nelle culture cui gli studenti appartengono.

Tale analisi comporta il riconoscimento di importanti meccanismi antropologici, cruciali nei processi di contatto interculturale, quali quello di enciclopedia culturale, di antropopoiesi, di appartenenza/esclusione, di centralità/marginalità, di categorie *emic/etic*, e così via.

Dalla sua posizione di lingua-cultura degli avi, il latino consente di svelare l’origine di alcuni concetti-chiave delle culture e delle istituzioni europee producendo nel contempo un benefico *effetto di distanziamento* creato dal contesto remoto dell’antichità romana. Per esempio *humanitas* o *senatus, populus* e *magistratus* sono parole che, se ricondotte al contesto “esotico” di Roma repubblicana, coinvolgeranno gli studenti europei ed extra-europei in un comune sforzo di immaginazione storica, facendo sì che l’eredità latina di questi concetti divenga esperienza di (ri)costruzione comune, senza rischiare di produrre tensioni identitarie o effetti di acculturazione fra sottoinsiemi del gruppo. Lo stesso si può dire di una parola come *virtus*, che può divenire occasione per una riflessione su un tema sensibile quale quello delle disuguaglianze di genere: la distanza storica in questi casi è quantomai efficace per creare uno spazio discorsivo lontano dalla conflittualità attuale, in cui gli studenti possano dialogare su categorie e concetti senza il timore di essere giudicati. Occorre allo scopo privilegiare sempre l’ottica comparativa e dialogica cercando cioè, per ogni argomento trattato nel corso, di invitare gli studenti a cercare nel proprio lessico nativo le parole per esprimere/descrivere le realtà storiche oggetto di attenzione e di stimolarli a riflettere sulle differenze (per esempio assenza di quell’*item* nella lingua nativa per semplice mancata lessicalizzazione o per assenza di concetto sovrapponibile).

Nel contempo la costante attenzione alle categorie *emic* – anche attraverso il rigetto dell’uso di interpretanti moderni – invita a considerare la difficoltà della traduzione culturale: la descrizione di un concetto come *fides* o come *sacer*, osservati nei loro aspetti semantici e pragmatici, confrontati con parole-concetti provenienti dalle culture di appartenenza degli studenti, costituisce un ottimo esercizio di comprensione interculturale. Un esercizio che, probabilmente, sarà sempre più richiesto anche nell’istruzione primaria e secondaria, visto che la composizione della classi registra negli ultimi anni un carattere sempre più spiccatamente multi-etnico. Il latino – anziché finire ridotto a poche ore di lezione

contestualizzano le istituzioni e favoriscono il confronto con culture (si pensi a quella giapponese o indiana) che hanno a loro volta subito la plasmatura di altri “classicismi”.

settimanale nel solo liceo classico – potrebbe essere invece proposto in questa veste in diversi gradi (e in diversi indirizzi) della scuola italiana del futuro.

Riferimenti bibliografici

BALBO 2007

A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara.

BALBO 2011

A. Balbo, *Lauree triennali e insegnamento della lingua latina: riflessioni e proposte con il contributo di un'esperienza torinese*, «Latina didaxis» XXVI, 29-51.

BETTINI 2017

M. Bettini, *A che servono i greci e i romani?*, Torino.

BETTINI 2011

M. Bettini, *Contro le radici*, Bologna.

BETTINI – SHORT 2014

M. Bettini, W. Short (a cura di), *Con i Romani. Un'antropologia della cultura antica*, Bologna.

CANFORA 2014

L. Canfora, *Gli antichi ci riguardano*, Bologna.

CANFORA – CARDINALE 2012

L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna.

CARDINALE 2008

U. Cardinale, *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Novara.

DIONIGI 2016

I. Dionigi, *Il presente non basta*, Milano.

FRANCO 2016

C. Franco, *Traduction et anthropologie. Quelques réflexions en marge de "Traduire comme transhumer" de Mireille Gansel*, «La revue des belles-lettres» I (2016), 149-58.

FRANCO 2012

C. Franco, *Parola di Circe. Alcune riscritture al femminile del mito di Aiaie*, in S. Audano, G. Cipriani (a cura di), *Aspetti della Fortuna dell'Antico nella cultura Europea*. Atti dell'Ottava Giornata di Studi, Sestri Levante, 18 marzo 2011, Foggia, 115-47.

GARDINI 2016

N. Gardini, *Viva il latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*, Milano.

GIORDANO – MARINA 2010⁴

R. Giordano, A. Marina, *Manuale per l'insegnamento del latino*, Bologna.

MCKEOWN – SMITH 2016

J. C. McKeown, J. M. Smith, *The Hippocrates Code: Unraveling the Ancient Mysteries of Modern Medical Terminology*, Indianapolis/Cambridge.

MILANESE 2012

G. Milanese, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, In ONIGA – CARDINALE 2012, 67-82.

NUSSBAUM 1997

M. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press [trad. it. *Coltivare l'umanità*, Roma 1999].

NUSSBAUM 2010

M. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press [trad. it. *Non per profitto*, Bologna 2011].

ONIGA – CARDINALE 2012

R. Oniga, U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Bologna.

ONIGA – IOVINO – GIUSTI 2011

R. Oniga, R. Iovino, G. Giusti (eds.), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin: Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*, Cambridge Scholars Publishing.

ORDINE 2013

N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Milano.

PIERONI 2010

S. Pieroni, *Latino e italiano*, in *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana Treccani, 759-60.

RICUCCI 2014

M. Ricucci, *Storia della glottodidattica*, Roma.

SETTIS 2004

S. Settis, *Futuro del "classico"*, Torino.

WÜLFING 1993

P. Wülfing, *Il latino per l'educazione formale: pretesto o soluzione?*, in B. Amata (a cura di), *Cultura e lingue classiche – 3*, Roma, 527-37.