

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

ROSSANA CICCARELLI, ELISA FIORENZA

Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: una proposta didattica¹

Abstract

L'insegnamento delle lingue classiche è da anni messo sotto attacco da una visione delle lingue "morte" che contraddice l'invito dell'Unione Europea alla promozione e alla valorizzazione di tutti i saperi linguistici. A tal proposito, gli approcci plurali come l'intercomprensione mostrano evidenti potenzialità nella didattica del latino. In questo contributo proponiamo un'indagine esplorativa sulle percezioni e le pratiche dei docenti relative all'insegnamento del latino e alla relazione tra il latino e le lingue romanze. A partire dall'analisi delle risposte a un questionario somministrato a docenti di scuole secondarie di secondo grado, il contributo descrive il grado di diffusione degli approcci plurali nell'insegnamento del latino e illustra una proposta didattica, basata sull'approccio dell'intercomprensione, che mira allo studio del latino a partire dalla consapevolezza delle somiglianze tra le lingue romanze presenti nel repertorio individuale degli apprendenti.

Keywords

Didattica del latino, approcci plurali, intercomprensione, consapevolezza metalinguistica

1. *"Latino perché, latino per chi"*

Iniziamo questo nostro contributo citando il titolo di una pubblicazione dell'Associazione TreeLLLe del 2008 (Associazione TreeLLLe 2008). Alla discussione promossa dall'associazione parteciparono studiosi ai quali fu chiesto se avesse senso studiare ancora il latino, se dovesse essere reso obbligatorio o facoltativo, se fosse opportuno eliminarlo dai programmi di alcuni indirizzi scolastici lasciandolo soltanto al liceo classico. Alla base della questione c'era sostanzialmente il problema di comprendere quale potesse essere il senso di studiare le lingue morte in una società sempre più globalizzata in cui ancora si fa fatica a insegnare le lingue vive. Interrogativi di questo tipo, che continuano ancora oggi a mettere in discussione l'insegnamento del latino, hanno alla base una idea delle lingue come compartimenti stagni.

¹ Il contributo è frutto della piena collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Rossana Ciccarelli ha scritto i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4 e 4.1; Elisa Fiorenza ha scritto i paragrafi 2, 3.3, 4.2 e 5. Le Autrici ringraziano Elisabetta Bonvino e Alessandro De Angelis per aver letto e commentato questo lavoro e i due lettori anonimi della rivista per l'attenta revisione, di cui la versione finale ha beneficiato.

In questo nostro lavoro, a partire da una visione delle lingue e delle competenze linguistiche come “vasi comunicanti”, intendiamo sostenere, al contrario, che lo studio del latino possa ricevere una nuova linfa dai metodi degli approcci plurali e in particolare dell’intercomprensione (d’ora in poi IC) tra lingue romanze. In effetti l’IC, che focalizza la sua attenzione sulla dimensione ricettiva dell’apprendimento linguistico, si adatta perfettamente allo studio di una lingua che non è più parlata (e che pertanto non richiede lo sviluppo di competenze produttive) e che è pervenuta a noi esclusivamente attraverso testimonianze scritte.

Inoltre, in linea con quanto sostenuto da De Mauro (2008: 91) in risposta alla domanda posta dall’Associazione TreeLLLe, anche noi riteniamo che lo studio della lingua latina dovrebbe tener conto del fatto che la latinità (e la greicità) costituiscono “l’intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica, intellettuale, scientifica dell’Europa e dell’Occidente moderni”.

Attraverso l’IC, lo studio del latino può essere inteso in una prospettiva europea e romanza (Ciccarelli 2022) e inserito in un’ottica più ampia di formazione del cittadino e, in particolare, del cittadino europeo, nel rispetto della storicità della lingua e della sua evoluzione nelle lingue romanze (De Nonno 2021). Tale storicità, talvolta disconosciuta in virtù di una modernizzazione che mira ad adeguare i metodi dello studio del latino ai metodi con cui si imparano le lingue vive, può essere recuperata proprio attraverso la lettura di testi latini di varia epoca, a cominciare da quelli della latinità tarda, che hanno più ampi margini di trasparenza rispetto alle lingue romanze ma che spesso sono trascurati nella didattica tradizionale. L’individuazione delle somiglianze più che delle differenze tra latino e lingue romanze e tra lingue romanze consente di far maturare negli apprendenti la consapevolezza del ruolo che il latino ha avuto nella formazione di molte lingue europee.

2. *L’Intercomprensione per lo sviluppo dell’abilità di lettura in latino*

Nella riflessione sull’insegnamento del latino in prospettiva plurilingue, l’approccio didattico dell’IC (Blanche-Benveniste & Valli 1997; Bonvino *et al.* 2011) dovrebbe avere un posto privilegiato. Si tratta, infatti, di uno dei quattro approcci “plurali” all’insegnamento delle lingue (Candelier *et al.* 2007) che, grazie al coinvolgimento di più lingue e culture della stessa famiglia linguistica, può permettere agli apprendenti di riconoscere a pieno il rapporto tra latino e lingue romanze. L’approccio porta in classe il fenomeno stesso dell’intercomprensione, una forma di comunicazione plurilingue tra parlanti che condividono solo parzialmente il codice, resa possibile dalla capacità di richiamare quanto si sa di altri idiomi dello stesso gruppo e di attivare varie strategie di comprensione. Il fenomeno era molto diffuso in passato, ad esempio tra i commercianti dell’area mediterranea che comunicavano ciascuno parlando differenti volgari romanzi (Tomasin 2021), e lo è tutt’oggi, tra parlanti di lingue appartenenti a una stessa famiglia linguistica, come nel caso delle lingue romanze o germaniche.

La didattica dell'IC ha come obiettivo lo sviluppo di tale naturale capacità di mutua comprensione e si basa su alcuni principi (Bonvino & Garbarino 2022; Caddéo & Jamet 2013), che sarebbe auspicabile integrare nella didattica del latino, quali:

- la *prospettiva plurilingue*, cioè il lavoro su gruppi di lingue;
- la *riflessione linguistica e metalinguistica* su tutte le lingue, a partire da quelle del proprio repertorio;
- la *trasversalità dei saperi e dell'apprendimento*, ovvero la capacità di sfruttare ciò che già si sa per capire e apprendere quello che non si conosce;
- la *centralità della comprensione* e lo *sviluppo di strategie* per la gestione dell'input plurilingue;
- lo *sviluppo di competenze parziali*.

Nell'insegnamento del latino, la prospettiva plurilingue dell'IC porrebbe in risalto il ruolo centrale del latino, quale denominatore comune da cui si sono gradualmente sviluppate le lingue e le varietà romanze; la sistematica riflessione sulle somiglianze tra latino e le altre lingue romanze che si conoscono permetterebbe di potenziare la consapevolezza linguistica, metalinguistica e interlinguistica (§4.2), agevolando la formulazione di transfer da e verso il latino; il potenziamento di una competenza parziale (comprensione scritta) è una delle principali attività che sono chiamati a svolgere gli studenti di latino. Riteniamo, inoltre, che l'IC possa aiutare a mantenere vivo l'atteggiamento di apertura e interesse verso questa lingua classica, grazie a un metodo induttivo di scoperta dei fenomeni linguistici.

L'approccio didattico ha avuto numerose applicazioni, anche con lingue appartenenti a differenti famiglie; tuttavia, nonostante la quasi totalità dei progetti ispirati all'IC coinvolga le lingue romanze (Bonvino & Garbarino 2022), il latino è pressoché assente. Fa eccezione il progetto Euromania (Escudé 2008), un manuale scolastico che combina la metodologia CLIL e l'IC, in cui troviamo vari riferimenti a questa lingua: testi originali (es., una favola di Fedro) tradotti nelle lingue del progetto; spunti di riflessione sull'origine del lessico scientifico delle lingue romanze; attività di ricostruzione di parole latine, e molto altro. Tra le possibili cause di questa assenza, vi è in primo luogo la scarsa diffusione dell'insegnamento del latino al di fuori dell'Italia, spesso materia opzionale e attivata solo in alcune scuole. Lo status di lingua morta, inoltre, rende il latino certamente poco attraente per investimenti nel campo della ricerca sulla didattica delle lingue. A questi motivi aggiungiamo una diffusa riverenza e soggezione (Ciccarelli 2022) verso una lingua considerata funzionale "solo" allo studio di importanti autori classici e in qualche modo non alla portata di tutti.

A nostro avviso, sarebbe invece opportuno sia accogliere il latino tra i progetti ispirati all'IC², sia integrare i principi dell'IC nella didattica del latino, perché "la langue latine condense le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes : ainsi, le latin aide à considérer ce qu'il y a de commun dans des langues éparées et de même famille ; en retour, chacune de ces langues permet une entrée vers le latin" (Escudé 2012).

² Si vedano anche Blanche-Benveniste (1997), Bonvino (2022), Jamet & Negri (2019).

3. *Il latino a scuola oggi*

Prima di entrare nel vivo della nostra proposta didattica, riteniamo opportuno presentare un quadro di come attualmente il latino è insegnato nelle scuole attraverso un confronto tra quanto viene proposto e suggerito dal MIUR³ (§3.1), i libri di testo maggiormente in uso nelle scuole (§3.2) e le pratiche didattiche di coloro che lo insegnano (§3.3 e §3.4).

3.1 Le indicazioni nazionali

Nelle indicazioni nazionali relative alla lingua latina⁴ al biennio del Liceo Classico, del Liceo Scientifico e del Liceo delle Scienze Umane si dice che al termine del percorso gli studenti sono in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di diverso genere e argomento e di confrontare linguisticamente “con particolare attenzione al lessico e alla semantica, il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole”. Relativamente a questa sezione delle indicazioni ci sembra importante sottolineare che: 1) si fa riferimento a testi d'autore di diverso genere e argomento; 2) si dà importanza al confronto interlinguistico; 3) si ipotizza una ricaduta positiva dello studio del latino sulla L1. Nelle indicazioni relative allo studio del latino al biennio del Liceo Linguistico si insiste ancora di più sul confronto con le lingue romanze (compresi i dialetti) “sia sul versante delle strutture morfologiche (formazione delle parole, caratteristiche dei suffissi, esiti morfologici nelle lingue romanze) e sintattiche (evoluzione del sistema flessivo) sia su quello della semantica storica”.

In tutti gli indirizzi viene suggerita l'apertura a metodi alternativi a quello tradizionale (grammaticale-traduttivo), in particolare il “latino naturale” o “metodo natura” (Ørberg 1959), che è basato sull'idea che il latino possa essere insegnato come le lingue vive, partendo dalla pratica e arrivando solo in un secondo momento alla grammatica, secondo un orientamento di tipo comunicativo. Tale metodo, sebbene abbia il pregio di partire dalla comprensione del testo e del contesto per poi arrivare in maniera induttiva alla grammatica, ha, a nostro avviso, i seguenti limiti:

- a. la proposta di testi non autentici creati *ad hoc* per essere compresi da studenti che si confrontano per la prima volta con il latino ci sembra non necessaria. Nella storia della latinità ci sono molti testi autentici che possono essere compresi nella loro globalità anche nelle fasi iniziali dell'apprendimento;
- b. proporre esercizi di produzione orale di una lingua che ci è pervenuta soltanto per iscritto è un artificio che non tiene conto della variazione sociolinguistica del latino. Qual è la varietà di latino che gli studenti devono imparare a parlare? Una *koinè* mai esistita fatta dei tratti maggiormente ricorrenti nei testi? O una lingua artificiale creata a partire dalle grammatiche?

³ Parliamo di MIUR secondo la vecchia dicitura perché le indicazioni nazionali relative allo studio del latino sono del 2010.

⁴ Cfr. gli allegati C, D, F e G del DM 211 del 7 ottobre 2010.

Non è nostra intenzione demonizzare l'uso di tale metodo, perché siamo consapevoli che non esiste un solo modo di insegnare una lingua. Ci sembra però che gli obiettivi proposti dalle indicazioni nazionali, e in particolare quelli legati alla consapevolezza storica, al confronto interlinguistico e alla riflessione sul mutamento linguistico siano messi in secondo piano dal metodo suggerito. Nei prossimi paragrafi vedremo come, invece, sia possibile unire un metodo induttivo e il rispetto della storicità della lingua attraverso una accurata selezione dei testi di partenza, un confronto ragionato con le lingue romanze e un'adeguata formazione dei docenti agli approcci plurali (Bonvino 2022).

3.2 La formazione, le percezioni e le pratiche didattiche: questionario esplorativo

Per poter comprendere se e in che modo lo studio della lingua latina sia messo in relazione con lo studio delle altre lingue all'interno delle scuole, abbiamo preparato un questionario esplorativo sulla formazione, le percezioni e le pratiche didattiche dei docenti. Il questionario prevedeva 34 domande a risposta chiusa e aperta suddivise in sei sezioni fondamentali. Una prima sezione relativa ai dati socio-biografici dei partecipanti, inclusi i dati relativi alla loro attività lavorativa (scuole e discipline insegnate) e la loro formazione, con particolare riferimento agli esami relativi alle scienze linguistiche sostenuti nel loro percorsi di studi (Linguistica Generale, Linguistica Romanza, Didattica delle Lingue Moderne e Linguistica Italiana). Una seconda sezione è servita a comprendere quali sono attualmente i testi di lingua latina maggiormente in uso nelle scuole. La terza sezione ha avuto l'obiettivo di comprendere quanto i docenti facessero ricorso al confronto tra latino e lingue romanze nell'insegnamento del latino e, in tal caso, di condividerlo con alcuni esempi. La quarta parte era relativa allo spazio dedicato al latino tardo e altomedievale. La quinta parte ha cercato di comprendere quanto fosse attiva la collaborazione tra docenti di latino e docenti di altre lingue. Infine, la sesta parte del questionario ha indagato l'eventuale conoscenza da parte dei docenti degli approcci plurali e la loro percezione rispetto all'utilità nell'insegnamento del latino.

3.3 I libri di testo

Il questionario sopra descritto è stato somministrato a docenti di latino di scuole secondarie di secondo di grado⁵. Dall'analisi delle risposte, ci risulta che i testi maggiormente usati a scuola siano:

1. Diotti & Ciuffarella, *Ingenio. Lingua e cultura latina*, Mondadori (21,2%)
2. Tantucci et al., *il Tantucci*, Mondadori (21,2%)
3. Tantucci et al., *Il mio latino*, Mondadori (11, 5%)
4. Pepe & Vilardo, *Grammatica Picta*, Mondadori (9,6%)
5. Azzoni et al., *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza (9,6%)
6. Peri, *Latine discere*, Le Monnier (5,8%).

⁵ Il campione (N=69) è composto in maggioranza da donne (età media 48 anni), che insegnano in vari licei (principalmente al classico e allo scientifico) distribuiti tra nord, centro e sud Italia.

Gli altri testi in uso nelle scuole raggiungono percentuali più basse e abbiamo ritenuto opportuno, per il momento, non includerli nell'analisi.

La nostra analisi dei testi ha tentato di comprendere quanto spazio viene dedicato al rapporto tra latino e lingue romanze e quanto le lingue romanze siano coinvolte nell'insegnamento del latino.

Relativamente al rapporto tra latino e lingue romanze, abbiamo notato che molti di questi testi introducono lo studio del latino partendo da una ricostruzione storica della lingua (in particolare Diotti & Ciuffarella e Peri).

Il capitolo introduttivo di Diotti & Ciuffarella descrive l'appartenenza del latino alla famiglia linguistica indoeuropea, sia attraverso un albero genealogico delle lingue indoeuropee, sia nei termini delle somiglianze linguistiche attraverso il confronto dei lessemi relativi a 'madre' e a 'fratello' in sanscrito, latino, greco, antico inglese, antico alto tedesco e antico slavo. Una carta geografica mostra le popolazioni che abitavano la penisola italiana in età preromana e i loro spostamenti, facendo comprendere quanto variegata fosse la situazione linguistica dell'Italia preromana dal punto di vista diatopico. Anche la variazione diastratica viene presa in considerazione, con riferimenti alla differenza tra lingua colta e varietà parlate, la cui evoluzione nelle diverse aree della latinità ha dato vita alle diverse lingue romanze, standard e non standard. Non mancano, inoltre, brevi cenni al latino del cristianesimo, al latino medievale e umanistico e a quello scientifico dell'età moderna, per arrivare all'uso attuale del latino in alcuni settori accademici e nella Chiesa. Tuttavia, dopo questa sezione introduttiva, il rapporto tra latino e lingue romanze non viene più ripreso. Né ci risultano riferimenti al contributo che la conoscenza delle lingue romanze potrebbe dare alla comprensione del latino.

Di simile impostazione, anche se in termini più linguistici che storici, è il testo di Peri, in cui si dà maggiore spazio al rapporto tra latino e lingue romanze dal punto di vista fonologico. Anche in questo caso, però, non risultano riferimenti alla comprensione del latino in prospettiva romanza. Eppure, tale prospettiva a noi sembra particolarmente promettente e in linea con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa di promozione del plurilinguismo e del multilinguismo e di salvaguardia delle lingue minoritarie (inclusi i dialetti).

3.4 Pratiche didattiche

In questa sede discutiamo alcuni dei dati più significativi emersi dal questionario relativi a:

1. la *formazione* dei docenti in alcune discipline relative all'ambito romanzo;
2. la *valutazione* dei docenti in merito all'utilità di conoscere le lingue e varietà romanze per l'insegnamento del latino;
3. la *conoscenza* degli approcci plurali, in particolare dell'IC (§2), e l'eventuale *applicazione* nella didattica del latino.

Riguardo al primo punto, limitando l'analisi allo studio della filologia/linguistica romanza, circa la metà dei docenti (49,3%) afferma di aver sostenuto esami di que-

ste discipline durante il proprio percorso universitario e alla richiesta di indicare se ciò fosse utile per l'insegnamento del latino, la quasi totalità ha risposto in modo positivo. Tra i principali motivi si menziona la possibilità di acquisire gli strumenti necessari per: a) cogliere i fenomeni di conservazione e di mutamento linguistico a tutti i livelli (fonetico, fonologico, morfologico, sintattico, lessicale), b) riflettere sui sistemi linguistici in ottica comparativa, potenziando la consapevolezza linguistica e metalinguistica, c) acquisire un metodo scientifico per l'analisi delle lingue.

Il dato più interessante riguarda, però, le risposte dell'altra metà del campione (50,7%) alla stessa domanda: tra coloro che non hanno avuto modo di studiare la filologia/linguistica romanza, l'8,6% dei docenti sostiene di non ritenere utile lo studio di tali materie (ma senza motivare la propria risposta), il 17% risponde "non saprei", ma il restante 74,4% ritiene che sia invece molto importante, per gli stessi motivi dei colleghi sopra menzionati (punti a-c).

Sul secondo punto, cioè l'utilità di conoscere le lingue e le varietà romanze per una buona didattica del latino, quasi tutti gli intervistati (93%) sono concordi nel ritenere la conoscenza di altre lingue romanze indispensabile, soprattutto perché permette di presentare il latino come una lingua "fluida", che è cambiata nel tempo e nello spazio, fino ad assumere la forma delle lingue e varietà romanze moderne. Alcuni docenti fanno notare che una prospettiva comparativa può essere particolarmente fruttuosa soprattutto per gli studenti del liceo linguistico.

Per le altre varietà romanze, invece, emerge qualche riferimento al napoletano, al siciliano, al sardo e al romanesco, spesso in chiave aneddotica e ludica.

Coloro che non ricorrono ai dialetti nella prassi didattica individuano nella mancanza di tempo e di formazione i principali motivi della loro scelta.

Infine, in merito all'effettiva conoscenza e all'applicazione degli approcci plurali e in particolare dell'IC, rileviamo che purtroppo gli approcci plurali e l'IC sono sconosciuti alla maggior parte degli informanti (56%). Una parte del campione (25%) ha una vaga conoscenza ("per sentito dire") degli approcci in questione; tra questi, alcuni sostengono di adottarne i principi in un modo "empirico" (per mancanza di una formazione specifica) e non sistemico (speso "solo per il lessico"); altri li ritengono poco applicabili perché li considerano adatti solo per l'insegnamento delle lingue moderne o troppo dispendiosi in termini di tempo. Coloro che infine dichiarano di conoscere l'approccio dell'IC (19%) confermano che "funziona", ma sottolineano la necessità di ulteriori percorsi di formazione e di materiali utilizzabili in classe.

Nel complesso, quindi, abbiamo rilevato uno scollamento tra didattica del latino e prospettiva romanza, principalmente a causa della mancanza di un'adeguata formazione dei docenti e di idonei strumenti didattici.

4. Proposta didattica

L'attività didattica che proponiamo in questa sede è pensata per studenti di scuole secondarie di primo grado e del biennio delle scuole secondarie di secondo grado.

L'obiettivo è quello di promuovere una maggiore consapevolezza della relazione tra latino e lingue romanze e il confronto interlinguistico tra queste lingue. A tal fine crediamo che sia importante la collaborazione tra docenti di latino e docenti di italiano e di lingue romanze moderne. Le caratteristiche dell'attività sono riassunte nella tabella seguente:

Tabella 1

<i>Target:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – scuola secondaria di I grado – biennio della scuola secondaria di II grado
<i>Lingue coinvolte:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – latino, spagnolo, francese, portoghese, italiano
<i>Livello:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – I (sensibilizzazione)
<i>Metodologia</i>	<ul style="list-style-type: none"> – EuRom4/5⁶
<i>Obiettivi:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – IC ricettiva scritta – analogie e differenze lessicali, morfologiche e sintattiche tra lingue romanze – comprensione del latino – consapevolezza del ruolo del latino come madre delle lingue romanze moderne
<i>Altri obiettivi:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – valorizzare i repertori plurilingui e pluriculturali degli studenti – potenziare le competenze metalinguistiche – potenziare le abilità di ricezione scritta nelle lingue romanze in studenti italofoeni – potenziare l'abilità di ricezione scritta in italiano L2 in apprendenti francofoeni e ispanofoeni – migliorare le conoscenze anche della L1

4.1 Scelta dei testi e possibili attività didattiche

In questo paragrafo intendiamo mostrare come può essere proposto un testo latino nell'ottica della didattica plurilingue e in particolare dell'IC.

In una prima fase si può proporre una trasposizione di senso di un testo generalmente piuttosto noto ad apprendenti di scuole secondarie di primo e secondo grado: il libro della *Genesi* della Bibbia. Il testo è stato scelto per le seguenti caratteristiche: 1) semplicità sintattica e lessicale: in una prima fase è importante che ci sia un elevato grado di trasparenza lessicale per agevolare la comprensione degli studenti che ancora non hanno alcuna competenza sulle caratteristiche morfologiche e sintattiche del latino; 2) possibilità di far rientrare il testo all'interno di una cornice concettuale, di uno schema, da cui gli studenti possano trarre inferenze per recuperare il significato di parole opache; 3) possibilità di recuperare agevolmente

⁶ Cfr. Blanche-Benveniste *et al.* (1997), Bonvino *et al.* (2011).

traduzioni in italiano e in altre lingue romanze con le quali poter confrontare il latino e le lingue romanze⁷.

Seguendo la metodologia EuRom5 (Bonvino *et al.* 2011), uno degli strumenti più diffusi per lo sviluppo dell'IC, il testo viene presentato in un primo momento soltanto nella versione latina. In questa fase si chiede all'apprendente di fare una trasposizione di senso, esplicitando il suo processo di comprensione attraverso la tecnica del *Think Aloud Protocol* e saltando gli elementi che ritiene opachi:

Figura 1

In principio creavit Deus caelum et terram. Terra autem erat inanis et vacua, et tenebrae erant super faciem abissi, et Spiritus Dei ferebatur super aquas. Dixitque Deus : Fiat lux. Et facta est lux. Et vidit Deus lucem quod esset bona, et divisit lucem a tenebris. Appellavitque lucem Diem, et tenebras Noctem: factum est vespere et mane, dies unus

Nel passo che abbiamo riportato, per esempio, ci aspettiamo che per gli studenti italofofoni alcuni elementi possano essere opachi dal punto di vista lessicale: *inanis, autem, ferebatur, appellavitque, diem, mane*. Su alcuni di questi elementi il docente può intervenire senza suggerire il significato, ma incitando gli studenti a fare ipotesi. Per es., a questo punto del suo percorso, lo studente non sa che *-que* sta per 'e'; questo elemento può essere suggerito e staccato dalla parola in modo che l'apprendente possa isolare *appellavit* e arrivare al suo significato. Qualora ciò non avvenga il docente può chiedere all'apprendente di mettere questa parola in relazione con una parola che conosce. È probabile che l'apprendente metta in relazione *appellavit* con l'italiano *appello* e che a questo punto la soluzione venga trovata con agio dall'apprendente. Così può valere, con diversi gradi di difficoltà, anche per gli altri elementi opachi. In seconda battuta, il testo può essere confrontato con le traduzioni in altre lingue romanze, esclusa la lingua di scolarizzazione o la lingua materna dell'apprendente. In questo modo si invitano gli studenti a recuperare le informazioni non note da altre lingue ritenute sconosciute. Per esempio, nel testo che proponiamo ci aspettiamo che *inanis*, probabilmente non compreso in latino, possa risultare chiaro dallo spagnolo *informe*. Lo stesso si può dire del lessema *dies*, il cui significato può essere ricavato dalla nota formula di saluto spagnola; o ancora del sintagma *fiat lux*, in cui l'opacità del verbo *fi* e del congiuntivo esortativo possono essere chiarificati dalla traduzione spagnola *que exista la luz*. Il significato di *mane*, invece, può essere facilmente recuperato dal francese *matin*.

⁷ Il testo in latino e le traduzioni in diverse lingue del mondo sono disponibili online sui siti della Santa Sede.

Figura 2

Latino	Spagnolo	Francese	Italiano
In principio creavit Deus caelum et terram. Terra autem erat inanis et vacua, et tenebrae erant super faciem abissi, et Spiritus Dei ferebatur super aquas. Dixitque Deus : Fiat lux. Et facta est lux. Et vidit Deus lucem quod esset bona, et divisit lucem a tenebris. Appellavitque lucem Diem, et tenebras Noctem: factum est vespere et mane, dies unus	Al principio Dios creó el cielo y la tierra. La tierra era algo informe y vacío, las tinieblas cubrían el abismo, y el soplo de Dios se cernía sobre las aguas. Entonces Dios dijo: «Que exista la luz». Y la luz existió. Dios vio que la luz era buena, y separó la luz de las tinieblas; y llamó Día a la luz y Noche a las tinieblas. Así hubo una tarde y una mañana: este fue el primer día	Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. La terre n'était que chaos et vide. Il y avait des ténèbres à la surface de l'abîme et l'Esprit de Dieu planait au-dessus de l'eau. Dieu dit : « Qu'il y ait de la lumière ! » et il y eut de la lumière. Dieu vit que la lumière était bonne, et il sépara la lumière des ténèbres. Dieu appela la lumière jour, et les ténèbres nuit. Il y eut un soir et il y eut un matin. Ce fut le premier jour.	In principio Dio creò il cielo e la terra. Ora la terra era informe e deserta e le tenebre ricoprivano l'abisso e lo spirito di Dio aleggiava sulle acque. Dio disse: "Sia la luce!". E la luce fu. Dio vide che la luce era cosa buona e separò la luce dalle tenebre e chiamò la luce giorno e le tenebre notte. E fu sera e fu mattina: primo giorno.

Infine, gli studenti possono essere invitati a trarre alcune considerazioni grammaticali in modo induttivo. Prendiamo, per es., la prima frase: *In principio creavit Deus caelum et terram*. Ci aspettiamo che gli studenti non abbiano alcuna difficoltà a tradurre correttamente questa frase. Le domande potrebbero essere, pertanto, queste:

- Qual è il soggetto nella frase *creavit Deus caelum et terram*? Che cosa cambia rispetto all'italiano e/o alle altre lingue o dialetti che conosci?
- Che funzione hanno *caelum et terram*? Che cosa hanno in comune? Che cosa possiamo dedurre?
- Qual è l'elemento della parola che ci dice che il verbo è alla terza persona singolare?
- Confronta *deus* con *dei* di *spiritus dei*. Qual è la parte della parola che cambia? Che cosa deduciamo da questo?

Un'attività di questo tipo può estendersi anche al confronto tra le strutture morfologiche del latino e quelle delle lingue romanze, compresi i dialetti. In una classe di studenti napoletani (o più generalmente meridionali), per esempio, può essere utile confrontare, evidenziandone le differenze, l'accusativo preposizionale dello spagnolo *a la luz* con quello del napoletano.

L'attività didattica, infatti, deve saper adattarsi al repertorio linguistico degli apprendenti. Per questo motivo riteniamo che sia importante che l'insegnamento di una qualunque lingua sia preceduta dalla scrittura da parte degli apprendenti di una biografia linguistica.

4.2 Potenziamento della consapevolezza metalinguistica e interlinguistica

Come emerge dalla proposta didattica (§4.1), una parte fondamentale di ogni percorso ispirato ai principi dell'IC è la riflessione individuale e/o condivisa con il gruppo classe sulle lingue e sui processi di comprensione degli apprendenti

(Blanche-Benveniste & Valli 1997; Bonvino *et al.* 2018; Jamet 2015; De Carlo & Anquetil 2019).

Numerosi studi e anni di laboratori di IC (Bonvino *et al.* 2024; Cortés Velásquez 2015; Fiorenza 2019) confermano che tale approccio ha notevoli vantaggi in termini di sviluppo della consapevolezza metacognitiva, della consapevolezza metalinguistica (CML)⁸ e, ancora più nello specifico, della consapevolezza interlinguistica (o “XLA”, Jessner *et al.* 2018), definita come “la consapevolezza dell’interazione tra le lingue nei parlanti plurilingui”.

Il punto di partenza è riconoscere ciò che lo studente sa già e valorizzarlo, per procedere poi attraverso un processo induttivo di scoperta di ciò che ancora non sa. Osservando gli elementi che creano più o meno difficoltà, si impara a riflettere sulle lingue del proprio repertorio individuale (L1, L2, l. minoritarie, l. etniche), sulle lingue target del percorso (es. le lingue romanze), sui fenomeni linguistici generali (es. la lenizione romanza, il parametro *pro-drop*) e al tempo stesso ad attivare e potenziare varie strategie di intercomprensione.

Alla luce di ciò, anche nella didattica del latino potrebbe essere vantaggioso guidare gli studenti innanzitutto a individuare le lingue e i dialetti che conoscono, ad esempio realizzando una sagoma plurilingue. Attraverso questo strumento visivo di autobiografia linguistica (Cavagnoli 2014; Cognigni 20014, 2020; Favaro 2009) si acquisisce una maggiore consapevolezza in merito a: quante e quali lingue si conoscono; quali lingue si usano e in quali contesti; come sono state apprese e come si valuta l’esperienza di apprendimento di ciascuna; il livello di competenza percepito di ciascuna lingua; quali lingue si vorrebbero approfondire e in che modo. È molto interessante anche notare quali lingue non si rappresentano: il latino, ad esempio, è spesso assente nelle sagome plurilingui di studenti (fig. 3) e docenti (fig. 4)⁹ che pur l’hanno studiato. Questa percezione lacunosa è probabilmente alimentata dal fatto che il latino è utilizzato in modo esclusivo per lo studio scolastico di autori del passato (cfr. §3.3), dall’impostazione dei manuali di studio (cfr. §3.2) e dall’impatto del metodo grammaticale-traduttivo, come in effetti emerge nel commento dell’autrice della sagoma riportata sotto (fig.3):

Figura 3

“Non ho ricordato il latino forse perché dopo i due anni al liceo linguistico l’ho abbandonato completamente e, comunque, a scuola abbiamo studiato solo qualche base grammaticale”.

Un simile lavoro di riflessione può essere di aiuto per riconoscere l’esistenza di repertori ricchi e dinamici, le cui lingue interagiscono e si modificano nel tempo

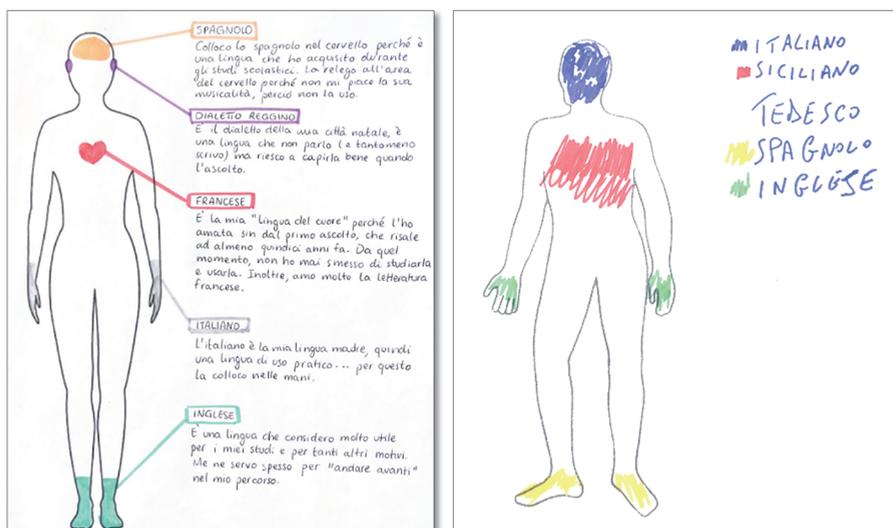
⁸ Ovvero “l’abilità di riflettere sulla lingua e manipolarne i tratti strutturali, trattando la lingua stessa come un oggetto del pensiero, in opposizione all’utilizzo della lingua per comprendere e produrre frasi” (Tunmer *et al.* 1984: 12).

⁹ Nella rappresentazione del docente manca anche il riferimento al dialetto conosciuto, in questo caso il messinese (Fiorenza *in prep.*).

(Consiglio d'Europa 2022), e preparare il terreno per sviluppare una maggiore CML.

In altre parole, il riconoscimento del repertorio plurilingue è senza dubbio il primo passo per imparare a sfruttarlo.

Figura 4 – *Sagoma plurilingue di una studentessa universitaria (sinistra) e di un docente di liceo (destra): entrambi hanno omesso il latino*



Riteniamo infine importante sottolineare che il latino non è semplicemente un'altra lingua che si aggiunge al repertorio, bensì, in considerazione del suo status di lingua madre delle lingue romanze, è una risorsa che contribuisce a rendere più solida la L1 degli apprendenti italofoeni. Di rimando, una solida competenza in L1 agevola l'attivazione della CML dei parlanti e quest'ultima, a sua volta, è il fattore chiave per l'apprendimento delle lingue (Jessner 2008). Dal punto di vista dell'apprendimento delle lingue, il latino può essere perciò uno strumento fondamentale che innesca un circolo virtuoso alimentato dallo sviluppo della metacognizione e in particolare della CML e della XLA.

5. Riflessioni conclusive: la formazione degli insegnanti e prossimi passi

L'insegnamento del latino in prospettiva romanza non sembra essere diffuso nelle scuole secondarie, ma noi crediamo fermamente – e ci auguriamo di averlo almeno in parte dimostrato in questo contributo – che è possibile, oltre che auspicabile.

I dati in nostro possesso, seppur limitati, mostrano che mancano due fattori: formazione e materiali adeguati. Gli approcci plurali possono senza dubbio contribuire a colmare questa lacuna, perché permettono di lavorare su più lingue, valorizzando la competenza plurilingue e multiculturale degli individui. Tra questi,

l'intercomprensione tra lingue affini può essere un valido strumento per far leva sul ruolo che il latino ha avuto nella formazione delle lingue d'Europa e sviluppare un'ottica comparativa di scoperta dei fenomeni linguistici, a partire dalle lingue del proprio repertorio, senza entrare in contraddizione con la sua storicità.

I principi della didattica plurilingue consentono già di lavorare con i (numerosi e ricchi) testi autentici di cui si dispone, proponendo attività di riflessione su tutte le lingue e varietà romanze (compresi i dialetti). In futuro sarebbe auspicabile la creazione di materiali plurilingui basati sull'IC, utilizzabili sia da chi si occupa di didattica del plurilinguismo, sia dai docenti di latino e di lingue romanze moderne.

Bibliografia

Associazione TreeLLLe. 2008. *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito. Questioni Aperte*, Genova: Associazione TreeLLLe.

Blanche-Benveniste, Claire & Andre Valli (a cura di). 1997. *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Paris: Université de Provence Hachette EDICEF.

Blanche-Benveniste, Claire, Andre Valli, Antonia Mota, Raffele Simone, Elisabetta Bonvino & Isabel Uzcanga Vivar (1997). *EuRom4: méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia.

Bonvino, Elisabetta. 2022. "Approcci plurali e formazione degli insegnanti." *LEND* 5:27-37.

Bonvino, Elisabetta & Sandra Garbarino. 2022. *Intercomprensione*. Bologna: Caissa.

Bonvino, Elisabetta, Cognigni, Edith & Sandra Garbarino. 2024. *ILa didattica dell'intercomprensione tra lingue affini. Ricerca, contesti e proposte operative*. Milano: Mondadori università.

Bonvino, Elisabetta, Cortés Velásquez, Diego & Elisa Fiorenza. 2018. "Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings." *Frontiers in communication* 29 (3): 1-15.

Bonvino, Elisabetta, Elisa Fiorenza & Salvador Pippa. 2011. "EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche." In Maddalena De Carlo (a cura di). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, pp. 162-182.

Bonvino, Elisabetta, Sandrine Caddéo, Eulalia Vilagínés Serra & Salvador Pippa (2011). *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.

Caddéo, Sandrine & Marie-Christine Jamet. 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Candelier Michel, Antoniette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, François De Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura & Artur Nogueroles (2007), *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.

- Cavagnoli, Stefania. 2014. "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività". In Liliana Pandolfi (a cura di). *CROSSROADS: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press, pp. 179-188.
- Ciccarelli, Rossana. 2022. "Il latino in prospettiva romanza. Il contributo dell'intercomprensione." *RILA* 3: 277-295.
- Cognigni, Edith. 2014. "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue." In Liliana Pandolfi (a cura di). *CROSSROADS: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press, pp. 189-200.
- Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Consiglio d'Europa. 2022. *Raccomandazione del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue*.
- Cortés Velásquez, Diego. 2015. *Intercomprensione orale: Ricerca e Pratiche Didattiche*. Le Lettere: Firenze.
- De Carlo, Maddalena & Mathilde Anquetil. 2019. "Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC", *EL.LE* 8 (1): 163-234.
- De Mauro, Tullio. 2008. "Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000". In *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito. Questioni Aperte*, Genova: Associazione TreeLLLe, pp. 83-95.
- De Nonno, Mario. 2021. "Latino per la scuola, latino per la società". In *Lucrezio, Seneca e noi. Studi per Ivano Dionigi*. Bologna: Pàtron, pp. 321-327.
- Escudé, Pierre (Dir.). 2008. *Euromania: j'apprends par les langues. Méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. Toulouse: Centre national de documentation pédagogique.
- Escudé, Pierre. 2012. "Intercompréhension et latin : variétés, unité, éducation par le langage." *Éduscol*: 1-16.
- Favaro, Graziella. 2013. "Il bilinguismo disegnato". *Italiano LinguaDue* 1:114-127.
- Fiorenza, Elisa. 2019. "Investigating the role of metalinguistic awareness in foreign language acquisition in an Intercomprehension-based setting. An exploratory study." *RIPLA* XIX (2): 91-109.
- Jamet Marie-Christine & Antonella Negri. 2019. "Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11(17): 87-106.
- Jessner, Ulrike. 2008. "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness." *The Modern Language Journal* 92 (2): 270-283.
- Jessner, Ulrike, Török & Claudia Pellegrini. 2018. "The role of Latin in multilingual learners' strategies." *LEM* 1: 85-102.
- Ørberg, Hans Henning. 1959. *Lingua latina secundum naturae rationem explicata*. Hauniae/Copenhagen: Nature Method Institutes.
- Tomasin, Lorenzo. 2021. *Europa romanza: sette storie linguistiche*. Torino: Einaudi.
- Tunmer, William, Pratt, Christopher & Michael Herriman. 1984. *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.