

Come (non) si insegna il latino

Luigi Miraglia*

Pars Destruens

“Il metodo adottato nelle scuole italiane per l’insegnamento delle lingue classiche è il più difficoltoso e il meno redditizio; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario; alla base del fallimento vi sono due errori di fondo: il primo, ed è il più grave e il più frequente, e quindi anche quello che più comunemente viene lamentato, è di prendere subito le mosse da un insegnamento sistematico della grammatica per introdurre alla conoscenza della lingua, e poi di continuare ad insistere con esso come se nell’apprendimento delle regole sue e nelle ripetute esercitazioni per applicarle consistesse tutta la ragione dello studio della lingua, anzi l’essenza della lingua stessa. L’altro errore, pure frequente, ma meno generale, è di estendere oltre la conoscenza e i bisogni propri alla scuola secondaria l’erudizione filologica e l’analisi grammaticale, morfologica e sintattica, della parola, della frase, del periodo, in guisa che la parola per sé diventi l’obiettivo principale dell’istruzione linguistica.”

Sembrerebbe la dichiarazione eversiva di un *rerum novarum studiosus*, e di risposta si raduna già compatto il coro dei *laudatores temporis acti*, pronti a giurare che all’epoca loro tutti gli studenti conoscevano a perfezione latino e greco, che il problema sta tutto nell’aver eliminato lo studio della lingua di Roma nella scuola Media, che poi, d’altra parte, si sa, questi giovani d’oggi non vogliono far niente, e grammatica e sintassi sono una cosa seria, una palestra della mente, ginnastica di analisi e sintesi, di cui solo col duro esercizio di chi vi si dedica ore e ore al giorno si può diventare padroni. Purtroppo per loro, però, non si tratta della dichiarazione rilasciata l’altro ieri da uno dei seguaci dell’*idolum fori* del rinnovamento. Sono invece i risultati dell’indagine compiuta dalla Commissione Reale per l’ordinamento degli studi secondari in Italia nell’ormai lontano 1909. Nulla, assolutamente nulla è cambiato da allora, se non, appunto, che la situazione è ancora peggiorata, perché gli otto anni di studio del latino (otto anni! Quando per apprendere il giapponese o il finlandese ne bastano quattro, e qualunque ragazzo di media intelligenza che frequenti il Goethe Institut impara perfettamente il tedesco in due o tre anni) sono stati ridotti a cinque, e i ragazzi di oggi, come sostiene Peter Wülfing, non sono più — e non per colpa loro — “*aspiranti affamati di cultura*” che vengano “*di loro spontanea volontà allo*

*tratto dalla rivista *Micromega*, numero 5 del 1996.

sportello della distribuzione del materiale”, e “*i nostri beni di informazione, per continuare con la metafora economica, devono essere annunciati, offerti, portati in casa da pubblicitari e rappresentanti esterni*”¹. Ancora al termine del più recente convegno sulla didattica delle lingue classiche nei paesi della CEE, tenutosi nel 1963 — comunque 33 anni fa! — si è giunti all’unanime conclusione che “*il giovane studente di latino è alle prese con delle analisi e delle astrazioni superiori a quelle stesse della sua lingua materna. Tutto procede qui, come se la psicologia moderna e la pedagogia sperimentale non esistessero ancora*”².

Qualche anno fa ebbi la fortunata ventura di assistere ad una indimenticabile lezione tenuta presso l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli dal mai troppo compianto Luigi Firpo. Quando andiamo a verificare le competenze dei nostri allievi di liceo, diceva più o meno Firpo, noi ci troviamo nella stessa situazione di un dirigente di azienda che, avendo l’esigenza di una nuova segretaria con conoscenza della lingua inglese, pubblica un’inserzione sul giornale. Il giorno dopo gli si presenta una signorina, che sostiene — documentando questa sua asserzione — di aver studiato l’inglese per cinque anni, di aver ascoltato lezioni di inglese in media cinque ore alla settimana, e di aver studiato a casa la lingua almeno un’ora al giorno per tutto questo tempo. L’industriale, felicissimo, è sicuro di aver trovato un’esperta, che certamente padroneggia il londinese come la sua propria lingua materna. Così, tanto per il piacere di sentire la pronuncia britannica, che immagina perfetta, chiede alla gentile signorina di parlare un po’ in inglese. Quella, per tutta risposta, scandalizzata, lo guarda come una bestia rara, e con fare un po’ irritato sostiene risolutamente di non aver mai sentito, in cinque anni di studio, che si possa giungere al livello di poter parlare un buon inglese, se non si è nati in Inghilterra. “Mi perdoni, signorina — replica il potenziale datore di lavoro — ma se un inglese fosse qui a colloquiare con noi, Lei sarebbe in grado di farmi da interprete, e simultaneamente tradurre il suo discorso?” “Neanche per sogno! Ma si rende conto che le sue sono richieste inverosimili?” “Sa scrivere una lettera in Inglese?” “Nient’affatto! Sarebbe un’operazione scorretta, che produrrebbe una lingua artificiale, avvertita come aliena dai parlanti nativi” “Ma sa almeno leggermi in italiano un brano d’inglese?” “No, no, e poi no! La traduzione è un lavoro impegnativo, difficile, che richiede ponderazione, analisi delle singole parole, attenzione minuta e particolareggiata revisione...” “Ma insomma, signorina, mi vuol dire Lei che sa fare?” “Quello che mi hanno insegnato: se Lei mi dà un brano di una decina — massimo una dozzina — di righe non eccessivamente difficile, mi concede un paio d’ore almeno di tempo, mi fornisce un valido dizionario in cui sia presente un consistente numero di esempi, tra i quali io possa trovare almeno un paio di frasi da riportare pari pari, e avrà la normale tolleranza di accettare tre o quattro errorucci, sarò in grado di tradurLe il pezzo. Nella nostra scuola questo si intendeva per ‘*sapere l’inglese*’!”. L’apologo, narrato con la lucida incisività che caratterizzava il linguaggio di Firpo, mi è rimasto impresso nella mente in maniera indelebile. La signorina avrebbe forse potuto aggiungere di essere capace di indicare i singoli complementi e le proposizioni contenute nel brano propositole. Perché, come sostiene Mandruzzato, “*lo studente si aggira nel mondo classico come lo straniero che sapesse molte regole che gli italiani ignorano e praticamente nessuna parola d’italiano; e non chiedesse del pane, ma uno dei*

¹P. Wülfing, *I primi testi d'autore nell'insegnamento del latino*, in: *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Herder, Roma, 1986, pag. 72.

²cfr. G. Pittàno, *Didattica del latino*, Milano, 1978.

sostantivi in *-e* col plurale in *-i*"³. E non sembri un'esagerazione: la melma di una grammatica imbecille, come la chiamava Giambattista Pighi, uno dei massimi latinisti del nostro secolo, l'analisi logica grossolana e goffa che lamentava il Pasquali si stende ancora, come ai tempi di Pascoli, "*come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia*"⁴.

Come si studia ancora oggi il latino? Si parte dalla morfologia, dopo aver perso un paio di settimane a spiegare (?) l'alfabeto, la pronunzia (generalmente senza nessun accenno alla *restituta*, che, *volentibus nolentibus nobis*, è adottata dalla quasi totalità degli Europei), e le regole dell'accento (che si basano fondamentalmente sulla quantità della penultima sillaba: ma poiché docenti e discenti spessissimo non sanno se questa sia lunga o breve, gli errori nella lettura, perpetrati a tutti i livelli, dal ginnasio all'Università, continuano a far rabbrivire chi abbia un minimo di orecchio esercitato all'ascolto della lingua rettamente pronunziata); si comincia a studiare così, *ex abrupto*, il sistema dei casi, come se si trattasse della cosa più facile del mondo, e li si studia tutti insieme; anzi, in verità si studiano anche i casi inesistenti, come il vocativo, che potrebbe benissimo essere considerato un'eccezione della seconda declinazione. Dopo aver imparato a memoria la prima *declinazione* — questa cosa strana, che il ragazzo non aveva mai sentito prima, e che gli risulta completamente estranea — gli si assegna sei, sette, massimo dieci frasi di grande interesse contenutistico, del tipo "*Le ancelle portano rose e viole sugli altari di Diana e di Atena*", oppure "*La sapienza e l'operosità degli abitanti sono la gloria della Grecia*", tutte slegate tra di loro, poi si passa a studiare le "eccezioni", e via alla seconda declinazione; stesso procedimento; terzo capitolo: "*Degli aggettivi di prima classe, ovvero come imparare a confondersi declinando in orizzontale ciò che si è fino ad ora imparato in verticale*"; quarto capitolo: "*Della terza declinazione, ovvero come rendere difficili le cose facili*". A questo punto il ragazzo ha già ceduto le armi, e si è convinto che il latino non è, né è mai stata una lingua: si tratta di un mero esercizio senza senso, disperante e frustrante, nel quale si sta ore ad imparare a memoria schemi e tavole grammaticali, per poi giocare ad un rompicapo da *Settimana enigmistica*, con la lieve differenza che, se non si riesce a risolvere la sciarada ci si becca un bel due e la patente da imbecille nel distribuire la quale in genere gli insegnanti non lesinano. Intelligenti ed acuti sono invece considerati quegli alunni ben preparati che imparano a memoria che *ravis*, *ravis* vuol dire "la raucedine" ed esce in *-im* all'accusativo e in *-i* all'ablativo, assieme a *buris*, *is*, "il manico dell'aratro", e un'altra sfilza di nomi che non troverà mai se non nel suo libercolo di esercizi; profondi sono quelli che rimangono affascinati da una lingua che viene a loro presentata attraverso la traduzione di frasi come quella che ci fa sapere l'interessantissima notizia che "*i generi areranno le terre dei suoceri*", e così via.

Quando si passa alla sintassi — come se poi esistesse realmente la possibilità di scindere la morfologia dalla sintassi — la situazione peggiora irrimediabilmente. Il ragazzo impara volta per volta costruzioni, elenchi di verbi, strutture, maniere di formare le proposizioni che regolarmente dimentica, nel migliore dei casi dopo una settimana, perché, oltre che nelle sei-dieci frasette assegnategli per casa, non ha più occasione di incontrarne esempi, se non per puro caso e dopo troppo tempo. Apprende una massa di cose inutili alla comprensione

³E. Mandruzzato, *Il Piacere del Latino*, A. Mondadori, Milano, 1989, pag. 12.

⁴G. Pascoli, *Relazione al Ministro della P. I.*, in: *Prose*, A. Mondadori, Milano, 1946, pag. 591.

del testo, e funzionali solo ad una ormai — per buona ventura — inesistente traduzione italiano–latino (“*come si traduce il verbo fare seguito dall’infinito*”; “*Verbi fraseologici italiani che si sopprimono in latino*”, “*come si rende in latino l’idea del futuro anteriore in una proposizione dipendente*”, ecc.), comincia ad infettarsi di quella *coniunctivitis professoria* che, diceva il Pasquali, infierisce tra i docenti italiani “*più che il tracoma nei più sudici borghi arabi*”⁵, e fa sì che “*Cicerone in Italia sarebbe forse bocciato alla maturità classica*”⁶. Il risultato di tutto questo processo didattico è che al ragazzo non rimane nulla dell’insegnamento del latino — e tantomeno del greco, dove i disastri sono ancora peggiori — tranne un odio feroce e vatiniano nei confronti di una disciplina che lo ha tormentato per anni senza che potesse mai avere il piacere di leggere correntemente una pagina non dirò di Cicerone, ma neanche del banalissimo Eutropio. Si immagini cosa succederebbe in un qualsiasi conservatorio, se per anni e anni si studiasse solo solfeggio e teoria musicale, e non si avesse mai l’occasione di ascoltare un brano di Bach, di Beethoven, di Mozart, di Vivaldi: si pensi quale amore si potrebbe infondere nei giovani aspiranti musicisti, se si vietasse addirittura loro di riprodurre, suonando, i pezzi classici, e se si eliminasse del tutto la cattedra di Composizione musicale. Non c’è dubbio che si sortirebbe il medesimo effetto che si ottiene ogni giorno nelle nostre scuole di latino: disgusto, odio, avversione per la materia dinanzi alla porta d’accesso al santuario della quale, come diceva il Bally, è stata disseminata un’impressionante quantità di trabocchetti, di fossati, di barriere, ed ogni linea del cui studio “*nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio*”⁷.

Paradossalmente avviene che coloro i quali non hanno mai avuto la sventura di studiare il latino nei nostri licei sono fortemente avvantaggiati rispetto a coloro che hanno subito per cinque anni il tormento grammaticale scolastico. Questo dato sconcertante e demoralizzante, che ho avuto più volte occasione di verificare io stesso, mi è stato ampiamente confermato da varie esperienze da altri effettuate in ambito extrascolastico o universitario. Esemplare fra tutte rimane la sperimentazione didattica condotta dall’Università di Pau, nella Francia meridionale — dove la situazione si differenzia poco da quella italiana — ad opera del Prof. Claude Fievet: dopo solo pochi mesi di corso gli allievi che non avevano mai studiato latino nella scuola superiore dimostravano competenze linguistiche e capacità di comprensione dei testi nettamente superiori a quelle dei veterani della lingua di Roma appresa secondo i metodi tradizionali⁸. Molte sono le cause che possono rendere ragione di questo fenomeno, che a nostro parere dimostra incontestabilmente l’assoluta inadeguatezza delle strategie didattiche attualmente in uso nei nostri licei da parte della stragrande maggioranza degli insegnanti. Prima di tutto un maggiore interesse — che si traduce presto in amore — nei confronti di una lingua che viene sentita come portatrice di valori universali, foriera di contenuti culturali, chiave di accesso

⁵G. Pasquali, *Coniunctivitis professoria*, in: “*La Cultura*”, 15 Aprile 1927; ora in: G. Pasquali, *Pagine stravaganti*, Sansoni, Firenze, 1968, vol. I, pag. 149.

⁶*Ibidem*.

⁷G. Pascoli, *op. cit.*, pag. 591.

⁸*cfr.* C. Fievet, *Apprendre à comprendre (Réflexions pour une pédagogie nouvelle des langues anciennes)*, in: *Actualité de l’Antiquité*, Éditions du CNRS, 1991. *Cfr.* anche, dello stesso autore, *Quemadmodum usus sermonis Latini in schola viam ad legendum planiorem breviorumque aperire possit*, in: *Atti del convegno internazionale sulla didattica del latino “Latino sì, ma non così”*, Procida – Vivara, 19–25 Ottobre 1991 (in corso di pubblicazione da parte dell’Accademia Vivarium Novum, C.da S. Vito, 5, 83048 – Montella – AV).

a tesori senza fine, a partire dagli antichi codici per finire con le enigmatiche lapidi che costellano un po' dappertutto le nostre città, e che si immaginano rivelatrici di arcana sapienza. Nell'immaginario collettivo, infatti, il latino non ha ancora perso il suo fascino di lingua d'uso della saggezza e della scienza europea: ruolo che ha effettivamente sostenuto nei secoli che vanno dalla fine dell'Impero romano all'affermarsi degli spiriti nazionalistici col Romanticismo. In secondo luogo chi non ha mai subito la colluvie di precetti morfologici e sintattici che sommerge e soffoca i nostri studenti liceali ha maggiore facilità nell'apprendere il latino come lingua, cercando cioè di comprendere il significato dei testi a lui proposti, senza troppo tormentarsi interrogandosi costantemente sulle "regole" e relative "eccezioni" nella cui selva doversi districare: chi ha compiuto normalmente il suo corso liceale troppo spesso, di fronte ad una frase come *His rebus constitutis, Caesar maturat ab Urbe proficisci*, non sa dire altro se non che nel primo membro si tratta di un 'ablativo assoluto' che con il participio passato si può fare solo con i verbi deponenti intransitivi e transitivi attivi, e, forse, che *proficiscor* è un verbo deponente qui usato all'infinito. Chi non ha mai patito questa deformazione mentale, invece, secondo cui tutto è regola di grammatica e niente più, cercherà di comprendere il senso della proposizione nel suo complesso, e capirà che Cesare parte con una certa fretta da Roma, dopo aver preso certe deliberazioni. Un ultimo fattore che influisce non poco sulla buona riuscita nell'apprendimento della lingua di chi non l'ha mai studiata a scuola è senz'altro la minor paura di sbagliare, di commettere l' 'errore' cui la cultura scolastica conferisce il valore sacro e numinoso del *tremendum*. "Si direbbe che solo in fatto di lingue classiche in Italia si sia calvinisti. — scrive ancora Mandruzzato — Non si apprezza lo studente per quello che sa, ma lo si disprezza per quello che non sa; e per il metodo con cui ha studiato sa spesso molto"⁹. Di fronte a questa dolorosa situazione, gli atteggiamenti assunti da chi si occupa di didattica, anche a livello direttivo, sono spesso sconcertanti. Da un lato, infatti, si continua ad insistere sulla necessità di formare gli alunni perché si impadroniscano nella migliore maniera dell'arte della traduzione. Anzi, c'è chi sostiene che proprio nel conseguimento di questa *tèchne* starebbe tutta l'utilità dell'insegnamento del latino, che assume così il puro valore strumentale di un esercizio volto ad approfondire le conoscenze e migliorare le competenze nella propria lingua materna, perché "il traduttore mette alla prova quella che deve essere la sua principale abilità: la sua conoscenza del vocabolario e della sintassi della lingua d'arrivo"¹⁰. Ora, se per un verso ci si chiede perché mai applicarsi proprio alla traduzione dal latino e non da una qualunque delle lingue moderne, forse più utili ai fini pragmatici — non ritenendo noi sufficiente la giustificazione secondo cui "nel caso del latino il mondo degli altri è quello in cui affondano molte radici del proprio" e dunque si avrebbe solo "un fattore di utilità conoscitiva in più" rispetto alle altre lingue¹¹ — dall'altro si rimane interdetti nello scoprire che viene abbastanza apertamente sostenuto che la finalità dell'insegnamento del latino non è per nulla quella di imparare a leggere e capire la lingua di Roma e della cultura europea, ma quasi esclusivamente quella di perfezionare la propria conoscenza dell'italiano: e questo non attraverso

⁹E. Mandruzzato, *op. cit.*, pag. 8.

¹⁰T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1989, pp. 127-128, cit. in: G. Sega - O. Tappi, *La traduzione dal latino, (metodi e strumenti)*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, pag. 2.

¹¹G. Sega - O. Tappi, *op. cit.*, pag. 7.

un approfondimento storico del nucleo semantico delle parole e della struttura sintattica del discorso, ma tramite l'esercizio della buona resa del pensiero dalla lingua di partenza a quella di arrivo, che qualunque traduzione necessariamente comporta.

Dall'altro lato bisogna pur considerare che quello che fino ad oggi i ragazzi nelle nostre scuole fanno, non è affatto esercizio di traduzione. Assomiglia piuttosto ad una faticosa e stocastica opera di decifrazione, simile a quella di Champollion che tentava di leggere i geroglifici della stele di Rosetta. “*Lo studente, il solo sfortunato per cui il latino è un obbligo, ha la sua grande prova nella traduzione in classe. È il giorno del vocabolario (...) Durante tutta la prova è compulsato freneticamente. Gran parte del tempo non viene dedicata alla dozzina di righe del testo da tradurre, ma alla malversazione del lessico, ora febbrilmente compulsato, ora meditato su colonnini fittissimi di vani suggerimenti. Che cosa soprattutto vi cerca, lo studente? Cerca la “frase”. E qualche volta la trova, esultando, ma per lo più deve accontentarsi di succedanei traditori. Gli esempi, tradotti in anticipo e promiscuamente, lo lasciano perplesso. Non pensa che la frase vera, l'esempio più ambientato, è proprio quello che ha davanti agli occhi, nel testo che traduce*”¹². In verità, se è vero, come è vero, che, secondo la definizione di Martinet, la traduzione è sempre un ripensamento frastico dell'intera proposizione, che da una lingua A va veicolata e trasfusa, una volta riformulata, nella lingua B, i nostri alunni compiono un'operazione assurda, che nella stragrande maggioranza dei casi non ha alcun diritto ad essere classificata come “traduzione”. Essi infatti dovrebbero capire prima di tradurre: inverosimilmente, invece, quasi tutti, e quasi sempre *traducono per capire*, e non *capiscono per tradurre*. Quale il motivo di questa stortura? L'assoluta ignoranza del lessico, per cui il ragazzo non sa collocare le singole parole nel contesto, perché, non conoscendo in pratica nessun vocabolo e pervaso dal sacro terrore dei *false friends* infuso senza risparmio dai docenti, non ha assolutamente alcuna idea del mosaico all'interno del quale collocare il suo tassello. Delle mostruosità che da questo stupido e assurdo esercizio vengono fuori, ogni insegnante sembra farsi vanto, tirando fuori nelle conversazioni da salotto il campionario personale delle cantonate e delle frasi senza senso prodotte dai propri alunni. La situazione sulla quale stiamo conducendo questa geremiade soltanto per poter proporre una possibile soluzione, ha oramai investito in un circolo vizioso tante generazioni, da dover noi oggi con dolore riscontrare che l'ignoranza del latino si è a macchia d'olio diffusa a tutti i livelli, e che gravissime cantonate sono presenti nei nostri libri di testo più diffusi: errori — e qui veramente *errori* — commessi imperdonabilmente da chi il latino dovrebbe insegnarlo. Tra l'infinita copia da cui si potrebbe attingere, scelgo solo due esempi: il primo tratto da un testo per il biennio, in cui vengono proposte versioni infarcite di frasi di questo tipo: *qui sine peccato est, primam lapidem in illam mittebit*¹³, infelice correzione dell'evangelico *primus lapidem in eam mittat*, proposta ai ragazzi che non hanno ancora “studiato” il congiuntivo. Il secondo esempio lo ricavo da una diffusissima antologia di classici, che riporta la frase della XXVIII epistola di Seneca, in cui il filosofo romano, esortando Lucilio al cosmopolitismo, dice: *quod* — cioè il fatto di non esser nato per starsene in un solo angolino, ma di ritenere tutto il mondo come propria patria — *si liqueret tibi, non admirareris*

¹²E. Mandruzzato, *I Segreti del latino (per ritrovare quello che abbiamo dimenticato)*, Mondadori, Milano, 1991, pag. 15.

¹³E. D'Anna, *Recte reddenda*, Le Monnier, Firenze, 1992, versione n. 53, pag. 38.

nihil adiuvare te regionum varietatibus, in quas subinde priorum taedio migras: prima enim quaeque placuisset, si omnem tuam crederes". Tale espressione, che vuol dire semplicemente che al giovane Lucilio, una volta compreso il valore di essere cittadino del mondo, sarebbe piaciuta la prima terra che avesse incontrato, se avesse ritenuto *che ogni regione* poteva essere considerata come sua, viene scandalosamente tradotta in nota dagli autori del testo, e proposta agli alunni in questi termini: "la prima (visitata) infatti ti sarebbe piaciuta, se tu l'avessi creduta tua patria" (*omnem tuam = lett. tutta tua*)¹⁴. Scandalosa, ripetiamo ci appare questa traduzione, non solo per motivi grammaticali — anche i ragazzini di quarto ginnasio sanno che, a dispetto del cesariano *Gallia omnis* e delle sue imitazioni, nel novanta per cento dei casi *omnis* si distingue da *totus* e *universus* proprio per il fatto che il primo indica un tutto frazionato, mentre i secondi stanno a significare un tutto nella sua interezza: *omnis vir* = ogni uomo; *totus vir* = l'uomo tutto — ma anche e soprattutto per il fraintendimento del pensiero, che sembra quasi attribuire a Seneca un desiderio egemonico sul territorio di residenza, e non rispecchia più lo splendido concetto secondo cui *al vero filosofo ogni terreno è patria*¹⁵.

Nella maggior parte dei casi, comunque, anche a livello programmatico, sembra che ci si orienti a *dare manus victas* rispetto al problema linguistico — nel senso che sono ancora in pochi, *rarae aves in terris*, a credere che i ragazzi possano imparare a leggere e capire *correntemente* i testi classici, almeno di prosa — per gettarsi tutti sullo studio della "civiltà", spostando l'apprendimento del latino verso quelle discipline che gli anglosassoni chiamano *classics*, all'interno delle quali la lingua è ritenuto uno strumento sussidiario di non eccessiva importanza, bastando allo scopo l'utilizzo di ottime traduzioni, magari col testo a fronte. Questa sembra, tra le righe, la direttiva delle più recenti formulazioni dei programmi Brocca.

A che serve il latino?

Si può iniziare a formulare un progetto didattico, qualora si abbia ben chiara davanti a sé la mèta cui si vuole giungere al termine del processo. Questo traguardo è naturalmente condizionato dalla fondamentale questione relativa all'utilità della disciplina di cui si intraprende lo studio, o, meglio, al *perché* si deve studiare una determinata materia. Nel caso del latino si è aperta una *vexata quaestio* che ha visto porre sul tappeto le giustificazioni più inverosimili. Sopra ne abbiamo analizzate alcune; altre *tritae opiniones* sono quelle che vogliono che il latino sia una palestra logica, una ginnastica mentale, che migliora la comprensione del proprio idioma, della grammatica, facilita l'apprendimento delle lingue romanze, procura conoscenze storiche, contribuisce all'acquisto di metodi e principi, è indispensabile per leggere i tesori della letteratura latina classica, che è la base della nostra civiltà¹⁶. Tutti, quale più, quale meno, risultano motivi piuttosto validi, anche se nessuno riesce da solo a dare ragione

¹⁴E. Masetti – M. Pellegrinetti, *Latini Scriptores*, Bulgarini, Firenze, 1994, vol. 2, pag. 425.

¹⁵*cfr.* G. Bruno, *Della causa, principio et Uno*, ed. G. Aquilecchia, Le Belles Lettres, Parigi, 1996, pag. 61.

¹⁶Per un'analisi dettagliata del problema, *cfr.* R. Titone – E. Coccia, *Insegnare il latino oggi*, Armando, Roma, 1992; C. W. Valentine, *Latin: Its place and value in education*, University of London Press, London, 1935; G. B. Pighi, *Perché si insegna il latino?*, in *Didattica del latino*, Signorelli, Roma, 1955, pagg. 7–11.

della persistenza di un insegnamento che nei licei impegna in media 4–5 ore alla settimana di lezione. Il più debole degli argomenti è quello che vorrebbe il latino strumento unico per il rafforzamento delle capacità logiche, mentre non solo altre lingue moderne — il tedesco, per esempio — potrebbero sortire lo stesso effetto, ma, qualora fosse questa la finalità dell’insegnamento, si potrebbero sostituire le ore di latino con ore di logica formale o di logica matematica. Più convincente ci sembra l’argomentazione di chi sostiene che, non avendo alcuno scopo pratico, il latino insegna ai ragazzi il valore dell’*otium* inteso classicamente come *scholè*, ovvrosia come studio che possiede in sé i motivi del suo sussistere, senza essere subordinato ad un’ulteriore finalità pragmatico-utilitaristica. Ma anche in questo caso, se qualcuno bellamente diceva che il latino “non serve a niente: come Mozart”, ci si potrebbe chiedere perché studiare la lingua “morta” di Roma, invece di armoniose modulazioni sinfoniche.

Raramente, e mai da sedi istituzionali si sente formulare quella che è la spiegazione più ovvia: al latino è stato riservato un posto d’onore tra le materie insegnate nei nostri licei, non tanto per la prestanta della sua letteratura classica: opportunamente Mandruzzato sottolineava come “*c’è da invidiare i greci moderni e perfino, in altro senso, ebrei e indiani, le cui lingue madri sono più generose di doni. Seneca non è Platone, Orazio non è Pindaro, Virgilio non è Omero (...) Ma il latino va oltre; il suo impero politico ha creato anche un impero culturale molto superiore a quello greco; per un millennio e mezzo il latino è stato, tra le due, la primaria delle lingue della cultura e per fortuna si possono leggere pensatori e scienziati dei secoli recenziatori in un latino universale che è per noi senza paragone più accessibile che per un finlandese o un tedesco*”¹⁷. Questo il vero motivo: chi non conosce il latino rimane escluso da quasi tutta la trasmissione culturale europea nel corso dei secoli in tutti i campi, dal diritto alla filosofia, dalla medicina alla fisica, dalle scienze naturali alla teologia. Della maggior parte delle opere scritte in un latino vivo in quanto a lessico e fraseologia, “morto”, ossia fissato per sempre nelle forme grammaticali della tradizione classica, quanto a morfo-sintassi¹⁸, non vi è traduzione alcuna; e chi ignora quella lingua universale che, proprio nelle sue strutture immutabili, dava garanzia di eternità e permetteva l’istituzione di una *respublica litteraria* in cui si poteva colloquiare almeno per iscritto sincronicamente e diacronicamente rompendo gli angusti argini del proprio tempo e i ristretti confini della propria nazione¹⁹; chi ignora quella lingua, dicevamo, è condannato a non conoscere mai le radici profonde del campo qualunque di cui si occupa.

D’altra parte, qualora anche esistessero versioni in lingue moderne della sterminata produzione medio- e neolatina, chi ad essa si avvicinasse attraverso l’ausilio delle traduzioni, mi sembrerebbe simile a chi, non avendo la chiave di uno scrigno che racchiudesse preziosi tesori, si accontentasse di vederne il contenu-

¹⁷E. Mandruzzato, *Il piacere del latino*, cit., pag. 15; cfr. anche: P. Thomas, *Morceaux choisis de prosateurs latins du moyen âge et des temps modernes*, Gand 1902, VII–VIII, cit. in: A. Adami, *Le radici culturali e spirituali dell’Europa (Il latino e il greco nella Scuola secondaria superiore)*. Un brevissimo accenno nei programmi Brocca dell’indirizzo linguistico: cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, parte seconda, vol. II, Le Monnier, Firenze 1992.

¹⁸cfr. W. Belardi, *Il latino lingua viva o lingua morta?*, Istituto di Filologia latina, Perugia, 1984.

¹⁹cfr. P. Burke, *Lunga vita di una lingua morta — (Come e perché il latino ecclesiastico, accademico e pragmatico sopravvisse all’affermarsi del volgare)*, in: *Prometeo*, Sett. 1989, pagg. 30–39.

to in fotografia; così come i fautori, anche a livello ministeriale, dello studio della letteratura latina e greca in traduzione non riescono a non ricordarmi il personaggio di una famosa canzoncina napoletana di Libero Bovio, il quale, non possedendo sufficiente denaro, sosteneva di recarsi ogni giorno nel celebre ristorante di *Giuseppone a mare*, non per mangiare, ma per sentire l'odore.

Il metodo “naturale”

Già Agostino lodava il metodo “naturale”, con cui egli aveva imparato il latino *sine ullo metu atque cruciatu, inter etiam blandimenta nutricum et ioca arri-dentium et laetities alludentium*: quasi per gioco, insomma, fra chi lo blandiva e chi scherzava sorridendo con lui²⁰. deprecava d'altra parte il modo odioso e costrittivo col quale gli era stata insegnata la lingua greca, che — non diversamente dai nostri alunni liceali — ferocemente avversava²¹. Rianalizzando questa sua duplice esperienza infantile, Agostino non aveva dubbi nell'affermare che nell'apprendimento ha maggior valore la *libera curiositas* di quanto non ne abbia una *meticulosa necessitas*.

In realtà, però, il problema del metodo in quanto tale comincia a proporsi con urgente insistenza nel clima culturale e spirituale del Rinascimento: proprio gli umanisti, che da un lato avevano favorito un restringimento dell'uso del latino ad un ambito strettamente elitario con la loro insistenza sui modelli classici²², avvertirono pressante l'esigenza di uscire dai modelli puramente grammaticali di Donato e Prisciano, per seguire il precetto oraziano di *respicere exemplar vitae et vivas hinc deducere voces*²³. Erasmo scrisse i *Colloquia familiaria*, che pubblicò nel 1518, in cui conduceva i giovani discenti da semplicissimi dialoghetti puerili relativi al mondo quotidiano fino a discussioni più profonde e impegnative per contenuto e per forma sintattico-lessicale. Non fu né il primo, né l'ultimo nell'intraprendere questa via²⁴: tra gli infiniti altri vale la pena di ricordare Poliziano, che insegnava i suoi *latinucci* al giovanissimo Piero de' Medici, con brevi frasi, cronachette del giorno, piccole e semplicissime narrazioni; Vives, fortunatissimo autore delle *Exercitationes linguae latinae*, serie di dialoghi su tutte le occasioni della vita quotidiana, usato nei seminari fino agli anni quaranta di questo secolo; Corderio che, invitato da Calvino a dirigere il *Collegium Rivense* di Ginevra, scrisse quattro libri *Colloquiorum scholasticorum ad pueros in Latino sermone exercendos*; Melanchton, il “precettore della Germania”, braccio destro di Lutero, che non si stancava di esortare all'uso del metodo vivo nelle scuole; i gesuiti; più di tutti Comenio, geniale glottodidatta, che ha anticipato di secoli quelli che oggi sono considerati punti fermi della psicopedagogia linguistica: il “realismo” e la fusione di “parole e cose”, la necessità di andare oltre l'asfissiante pedanteria, il metodo ciclico, la vivacizzazione, l'uso di immagini unite al testo: suo è l'*Orbis sensualium pictus*, in cui il vocabolario latino viene insegnato attraverso una serie di illustrazioni, che per l'epoca risultavano una

²⁰ cfr. Aug., *Confessiones*, I, XIV, 23

²¹ *Ibidem*: *Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae quasi felle aspergebat omnes suavitates graecas fabulosarum narrationum. Nulla enim verba illa noveram, et saevis terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer.*

²² cfr. P. Burke, *cit.*, pag. 30.

²³ *Ars Poet.*, 317–318.

²⁴ cfr. L. Bömer, *Die schülersprache der Humanisten*, Berlino 1897 / Amsterdam 1966, passim.

assoluta novità di straordinaria efficacia²⁵. Anche Locke raccomandava, nei suoi *Pensieri sull'educazione*, di insegnare il latino *not by rules or art*, non con regole, anzi senz'altra regola se non quella della sua memoria e della consuetudine al parlare (*no other rule...but his memory, and the habit of speaking*)²⁶. A questo coro su cui siamo passati a volo d'uccello non mancarono nei secoli successivi le voci di Goffredo Herder, del Rosmini, del Pascoli. Tutti ad insistere sulla necessità di partire dalle cose, dal significato delle parole, dal discorso, per poi arrivare alla “grammatica”: eppure l'arido astrattismo filologico ottocentesco ebbe la meglio su tanto più ragionevoli proposte²⁷.

L'esperienza del liceo “Calamandrei” di Napoli

Confortato da tutte le considerazioni sopra esposte, dalla mia stessa personale esperienza, e dalla posizione teorica e pratica di un così nutrito gruppo di pedagogisti di prim'ordine nel corso dei secoli, ero fermamente convinto che, cambiando il metodo di insegnamento, si sarebbe potuto in pochi anni riuscire a fare in modo che i ragazzi, senza sforzo eccessivo, ma con un po' di impegno che poteva diventare piacevole, fossero in grado di *comprendere* correntemente e senza — o con minimo — ausilio del vocabolario testi di prosa latina classica. Sapevo dall'insegnamento delle lingue moderne, che l'uso del lessico è da riservarsi agli stadi più alti di comprensione linguistica, di approfondimento e di specializzazione: e d'altra parte conoscevo gli studi sul vocabolario frequenziale latino, che mi confortavano dimostrando che 2000 parole sono circa i nove decimi di tutto il vocabolario che uno studente incontrerà sul suo cammino liceale²⁸. Sapevo anche che le lingue si imparano con le orecchie, e non con gli occhi, tanto che gli sventurati nati sordi rimangono per conseguenza muti; mi sostenevano le esperienze, che ritenevo molto valide, di Peckett e Munday²⁹, e, soprattutto, l'approccio strutturale alla lingua avviato da Waldo Sweet³⁰. Si badi bene, che non si tratta di “metodo globale”, che pretende di eliminare la *riflessione* grammaticale e ridurre tutto l'apprendimento linguistico a pura ripetizione meccanica: si tratta soltanto di posticipare lo studio della grammatica, e parlo appunto come riflessione sulla lingua, e non come astratta e rigida normativa. Avevo tentato degli esperimenti, partendo da facili testi classici,

²⁵ *cf.* I. A. Comenio, *Opere*, a cura di Marta Fattori, UTET, Torino, 1974. “*Sensus — dice Comenio nella prefazione all'Orbis sensualium pictus — obiecta sua semper quaerunt, absentibus illis hebescent, taedioque sui huc illuc se vertunt; praesentibus autem obiectis suis hilarescunt, vivescunt, et se illis affigi, donec res satis perspecta sit, libenter patiuntur. Libellus ergo hic ingeniis...captivandis et ad altiora studia praeparandis bonam navabit operam*”.

²⁶ J. Locke, *Thoughts Concerning Education*, parr. 165–168; *cf.* R. Titone – E. Coccia, *op. cit.*, pagg. 18–19.

²⁷ Sulla storia del “metodo naturale”, oltre a R. Titone – E. Coccia, *op. cit.*, pagg. 16–20, vedi anche: A. Fritsch, *Ab Erasmo ad Asterigem (Exempla historica atque hodierna Latine viva voce docendi)*, in: *Vox Latina*, Tomo 25, 1989, Fasc. 96, pagg. 173–181.

²⁸ *cf.* G. Lodge, *The Vocabulary of High School Latin*, Teachers Coll., New York, 1907; G. Cauquil – J. Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin (alphabetique, frequentiel, etymologique)*, ARELAB, Besançon, 1984.

²⁹ C.W.E. Peckett – A. R. Munday, *Principia e Pseudolus Noster, (a beginner's Latin course)*, Wilding and son, Shrewsbury, 1949–1950.

³⁰ W. Sweet, R. S. Craig, G. Seligson, *Latin, a structural approach*, the University of Michigan Press, 1957–1966; W. Sweet, *Artes Latinae Program*, Encyclopaedia Britannica Educational Corporation; Chicago, Illinois; ed Bolchazy–Carducci, Wauconda, IL, 1985

dai Vangeli, o da autori medievali: i risultati erano stati discreti, ma non così, come li desideravo. La difficoltà principale era quella già rilevata da Comenio: le parole e i costrutti nuovi occorreivano con troppa rarità, e troppo poco frequenti erano le ripetizioni, per cui, a meno di non voler imparare a memoria brani significativi, vocaboli e grammatica non riuscivano a rimanere impressi nella mente dei discenti in maniera duratura³¹. La differenza tra la situazione in cui mi trovavo io e quella in cui erano gli umanisti era fondamentale questa: che i ragazzi loro apprendevano moltissimo a memoria, mentre i miei non accettavano di buon grado alcun lavoro di memorizzazione.

Ho scoperto per caso il *Cambridge Latin Course*³², di cui avevo sentito parlare, anche da parte di alcuni tra i migliori studiosi di didattica delle lingue classiche, come del “*solo programma di insegnamento del latino steso in maniera coerente, e adatto per allievi dai 13 ai 16 anni*”³³. Mi sembrò davvero un corso eccezionalmente valido: chiesi dunque alla mia Preside — che si mostrò notevolmente lungimirante e aperta alla sperimentazione — e al Consiglio di classe di poterne adottare le metodologie, senza per questo modificare gli obiettivi previsti dai programmi ministeriali.

Il *Cambridge Latin Course* si basa su alcuni punti fondamentali: prima di tutto la motivazione degli alunni allo studio della lingua. Un certo interesse può essere destato dalla maniera con cui viene presentato il funzionamento dei sistemi linguistici e dallo studio sistematico del vocabolario, che porta, alla fine del corso, alla conoscenza di quasi 3000 parole, le più frequenti nei testi d'autore. Ma l'attenzione dei ragazzi viene catturata soprattutto attraverso il *soggetto*: non più frasi e frasette, o al massimo brani di qualche rigo slegati da un contesto, ma un'unica storia della famiglia pompeiana del realmente vissuto Lucius Caecilius Iucundus, attraverso i suoi casi quotidiani e le sue piccole vicende, fino all'eruzione del Vesuvio del 79 d.C., con la quale si conclude la *Unit 1*, che consta di 12 *stages*; la scena si sposta poi in Britannia, dove conosciamo le condizioni di vita di dominati e dominatori nella provincia romana; e, inaspettatamente, ricompare un personaggio che credevamo perito nella naturale calamità pompeiana, ma sulla cui sorte in realtà era rimasto un punto interrogativo: Quintus, il giovane figlio di Caecilius, che era stato salvato da un servo fedele, ed era andato peregrinando per il mondo dopo la distruzione della sua casa, alla ricerca di una nuova vita. Quinto dunque viene ospitato da Salvio (*iuridicus* Romano in Britannia realmente vissuto, *Gaius Salvius Liberalis Nonius Bassus*) e da sua moglie, e conosce Cogidubno, il *rex Britannorum* di cui parla anche Tacito, e della cui reggia rimangono i resti a Fishbourne; a lui narra della sua permanenza in Egitto, dove si era rifugiato, dopo la morte dei suoi genitori, presso un ospite. La scena si sposta infine a Roma, tra intrighi di palazzo e commoventi vicende private: una storia non vera, ma certo verosimile, secondo la grande tradizione del romanzo storico. L'ultima sezione è dedicata a testi originali (Tacito,

³¹I. A. Comenio, *Ianua linguarum*, praef., par. 11, ed UTET, Torino, 1974: “*Bene ha detto Isaac Habrecht con queste parole: (...) Come sarebbe molto più facile conoscere direttamente tutti gli animali, visitando l'arca di Noè, che contiene una selezione di una coppia di ogni specie, piuttosto che girando per tutta la terra finché a caso non ci si imbatte in qualche animale; per lo stesso motivo si imparerebbero molto più facilmente tutti i vocaboli attraverso una epitome di una lingua in cui fossero contenuti i fondamenti di tutte le cose, piuttosto che ascoltando, leggendo, ecc., finché non ci si imbatte a caso nei vocaboli*”.

³²*Cambridge Latin Course, Units I-IIa/b-IIIa/b-IVa/b; Teacher's books*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983 e segg. edd.

³³P. Wülfing, *op. cit.*, pag. 47. vedi anche pagg. 72-74.

Plinio, Virgilio, Ovidio, Catullo, Marziale), alcuni adattati, altri — in particolare quelli poetici — integri nella loro forma. Il passaggio dai testi adattati a quelli originali avviene impercettibilmente, tanto che l'alunno non ne subisce alcun trauma. Altro motivo che fa sì che il *Cambridge Latin Course* piaccia molto ai ragazzi è il successo che essi ottengono nello studio: la difficoltà dei singoli brani — pagine e pagine di latino — è così sapientemente calibrata, che si trova ad essere sempre perfettamente commisurata alle competenze lessicali, morfologiche e sintattiche che il discente a mano a mano acquista della lingua. Il ragazzo non subisce mai frustrazioni, mai mortificazioni: sa che ad eguale impegno corrisponde eguale risultato. Il corso è strutturato soprattutto sulla base di una continua *lettura intensiva* fatta ad alta voce da insegnante e alunni in classe; questi poi *comprendono* direttamente e immediatamente il testo letto — il professore chiede di leggere e tradurre all'impronta — apprendono un notevole numero di vocaboli che vengono a bella posta ripetuti ad intervalli regolari nei brani proposti, con un'iteratività informata al *repetita iuvant*; approfondiscono la comprensione delle caratteristiche culturali del mondo romano. Le note linguistiche (*Language Information Section*) vanno affrontate sistematicamente quando l'insegnante avverte che i ragazzi sono pronti per essa: il corso infatti fa uso di esempi che gli alunni hanno già incontrato, e il cui significato è stato già scoperto nel contesto; incoraggia commenti da parte degli allievi, e non presenta precetti *sic et simpliciter* come dogmi; procede *sensim sine sensu*, un grado alla volta, per evitare confusioni e mezze comprensioni — a meno che i ragazzi stessi non sollevino domande; e, quello che è a mio parere il dato più importante, dopo che la forma linguistica è stata incontrata, discussa, teorizzata, appresa, normalmente continua a giocare un ruolo regolare nell'esperienza degli alunni, che la incontrano con impressionante frequenza. Gli esercizi sono dei più vari, dai *fill in blank* alle *multiple choice*. Una vasta iconografia, disegni, tavole, fotografie (specie nell'edizione americana) completano l'opera. Nei *Teacher's books*, estremamente particolareggiati e precisi, l'insegnante viene guidato e aiutato *stage per stage*, anzi, starei per dire, rigo per rigo: vengono proposti approfondimenti e bibliografia sui singoli temi trattati; sono offerti *tests* da sottoporre ai ragazzi con frequenza regolare. Audiocassette, *filmstrips* e dischetti per computer fanno da complemento.

I risultati di questa sperimentazione furono strabilianti anche per me che vi avevo creduto ciecamente. Prima di tutto, ed era una gioia vederli, i ragazzi non provavano più nessuna avversione per il latino: molti se ne erano anzi appassionati al punto tale da scherzare con frasi in latino, scrivere latino, leggere i brani ulteriori del corso, per sapere come andasse a finire la storia. In secondo luogo, dopo solo un anno e mezzo, riuscivano a leggere con la stessa scorrevolezza con cui avrebbero potuto leggere un Boccaccio, per esempio, passi di Plinio il giovane o la famosa *laudatio Turiae* del *Corpus Inscriptionum Latinarum*; anche se con qualche adattamento. Inoltre avevano acquisito un patrimonio storico e culturale di grandissimo rilievo riguardo la vita e i costumi romani.

Era un ottimo inizio. Ma bisognava andare avanti. Il *Cambridge Latin Course* paradossalmente portava i ragazzi più alla comprensione di un Tacito che di un Cicerone: per gli inglesi, infatti, la *incondita ac rudis vox*³⁴ dello storico degli *annales*, la sua concisione, le sue *short sentences* risultano molto più facili della *concinnitas* e del *numerus* dell'Arpinate. La struttura della frase

³⁴Tac., *Agr.*, cap. 3

complessa, la serie di subordinate poste nella maniera più varia in relazione con la principale reggente credo costituisca un ostacolo di difficilissimo superamento per gli adolescenti britannici. Non doveva essere così, però, mi dicevo, per gli italiani, che una struttura simile la riscontrano nel loro linguaggio letterario.

Mi volsi dunque alla ricerca di altri testi che procedessero oltre il punto cui i ragazzi erano arrivati con il corso di Cambridge. La *queste* non fu lunga, perché mi capitò presto tra le mani un testo, che oggi considero tra i migliori sul mercato. In Italia esisteva *Ostia*, un libro tedesco adattato alle scuole della nostra penisola da E. Coccia, ma mi sembrava un po' confusionario e difficile da seguire nei suoi percorsi³⁵, e inoltre presentava lo stesso difetto del *Cambridge*, con l'aggiunta di un *Cursus grammaticus* di riferimento a mio parere pesante e noioso. Il *Cambridge* d'altra parte aveva fatto scuola, e infinite erano state le imitazioni, ma nessuna superiore all'originale³⁶. C'era *Latin for Americans*³⁷, ma non mi sembrava risolvesse i miei problemi. Possedevo *Ad Fontes*³⁸: un ottimo testo, senza dubbio; l'unico guaio era che fosse scritto in finlandese. Ma presto, dicevo, mi trovai ad analizzare un corso a mio parere straordinario, scritto nel 1965, antesignano dei metodi naturali, edito per cura dei *Nature Method Language Institutes*. Alla stesura e revisione dei volumi collaborarono con l'autore, Hans H. Ørberg, i maggiori filologi e linguisti di allora: G. Devoto, K. Jax, S. Mariotti, R. Schilling, E. Springhetti, L. Hjelmlev, A. D. Leeman, D. Norberg, W. Schmid, H. Zilliacus, J. F. Latimer. Il corso presentava un ulteriore vantaggio: era scritto tutto in latino, e non richiedeva alcuna traduzione³⁹. Recentemente ne è stata curata una nuova edizione⁴⁰. Mi misi subito all'opera con rinnovato fervore: le linee fondamentali del Cambridge erano presenti anche in questo testo: una storia continua, lettura intensiva, comprensione diretta, acquisizione del vocabolario (3500 vocaboli!), assimilazione lenta e continua di morfologia e sintassi. La differenza stava, prima di tutto, nel fatto che ora non vi era più una parola in una qualunque lingua moderna, ma tutto veniva svolto in latino, compresa la grammatica; in secondo luogo, ai ragazzi veniva chiesto non solo di tradurre, ma anche di riassumere in latino, di spiegare, di rispondere in lingua a domande di comprensione. Gli esercizi sono di tre tipi per ogni capitolo: il primo volto al rafforzamento delle strutture grammaticali; il secondo alla fissazione del vocabolario; il terzo alla comprensione del testo e all'uso anche attivo della lingua. Ultimo vantaggio maggiore di tutti gli altri è che il testo di Ørberg, dopo due volumetti — ridotti ad uno solo più consistente nella nuova edizione — di preparazione ed avviamento, si passa presto ai testi classici: e presto a testi non adattati di Eutropio, Livio, Sallustio, Nepote, Cicerone: di quest'ultimo, con cui si conclude il corso, viene riportata buona

³⁵E. Coccia – W. Siewert – W. Straube – K. Weddigen, *Ostia*, Armando, Roma, 1991.

³⁶vedi, p. e., *Ecce Romani (A Latin Reading Program)*, Longman, New York, 1984; M. Balme – J. Morwood, *Oxford Latin Course*, Oxford University Press, Oxford 1987; H. A. Derix – H. L. van Gessel – A. Schaafsma – J.C. Surber, *Via Nova*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam, 1986.

³⁷D. Peet – M. Stille, *Latin for Americans*, Glencoe/Mc Graw-Hill, Mission Hills, California, 1990.

³⁸Kallela – Paananen – Palmén, *Ad Fontes*, Helsinki, 1991

³⁹H. H. Ørberg, *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, The Nature Method Institute, Copenhagen, 1965.

⁴⁰Hans H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*, Museum Tusulanum Press – University of Copenhagen, Njalsgade 92 – DK – 2300 Copenhagen S., 1985–1994. *Pars I: Familia Romana*, pp. 328; *Pars II: Roma aeterna*, pp. 424. *Latin-English vocabulary*, pp. 22; *Indices*, pp. 64; *colloquia personarum*, pp. 90; *Exercitia Latina*, pp. 148.

parte dell'orazione *de imperio Gnei Pompei*, e l'intero *Somnium Scipionis*. Tutta la prima sezione contribuisce a fornire un notevole bagaglio di conoscenze non solo linguistiche, ma anche culturali sulla vita romana e sul retroterra sociale dell'antichità classica.

Oggi la mia felicità consiste nel vedere i miei alunni, amorevolissimi e amatissimi, *quos ego plus quam oculos meos diligo*, leggere intere pagine di Livio o di Cicerone senza sforzo, capirne tutto il significato parola per parola, saperne ripetere il contenuto in un buon latino, dare dei punti anche a laureati in Lettere classiche nel tradurre all'impronta; e, quel che più conta, sono certo che, usciti dal liceo, non penseranno a gettare nella Cloaca Maxima i loro libri di latino, ma ne serberanno un piacevole ricordo, non occasionalmente rinfrescato da belle letture del patrimonio classico, cui ormai per loro la *ianua reserata patet*.