

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in
Lettere Classiche e Storia Antica

Il problema del lessico nell'insegnamento del latino: *status
quaestionis*, teoria e prassi didattica

Relatore:

Ch.mo Prof. Francesco Lubian

Correlatore:

Ch.mo Prof. Luigi Salvioni

Laureando:

Leonardo Marin

Matricola: 2023595

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

Indice

Introduzione	p. 2
CAPITOLO 1. L'insegnamento del lessico nella didattica del latino: <i>status quaestionis</i>	p. 4
1.1. Considerazioni iniziali	
1.2. Perché studiare il latino? Perché studiare il lessico latino?	
1.3. Perché il lessico latino viene insegnato e, di conseguenza, studiato poco e male? I motivi della "crisi"	
CAPITOLO 2. Punti fermi da cui partire per una didattica del lessico efficace	p. 23
CAPITOLO 3. Come si insegna il lessico latino? Metodi di insegnamento lessicale: strumenti e proposte didattiche	p. 40
3.1. Lessico su base frequenziale: le liste di vocaboli	
3.2. Vocabolari di base: frequenza ed etimologia. Lessico per famiglie di parole e per radici (etimologiche e indoeuropee)	
3.3. Lessico per formazione della parola	
3.4. Lessico per concetti, per ambito tematico, per settori di attività	
3.5. Lessico per immagini	
3.6. Lessico per autore	
3.7. Lessico fra latino e italiano	
3.8. La scheda lessicale	
3.9. Il digitale per la didattica del lessico latino	
3.10. Insegnare ad usare il vocabolario	
3. 11. Altre proposte didattiche	
CAPITOLO 4. L'insegnamento del latino e del suo lessico in caso di DSA	p. 81
4.1. Definizioni di BES, BiLS, DSA e dislessia	
4.2. La didattica delle lingue classiche in caso di DSA: difficoltà e possibili soluzioni	
4.3. L'insegnamento del lessico latino in caso di dislessia	
CAPITOLO 5. Criteri generali da tenere in considerazione nell'insegnamento del lessico latino	p. 93
Conclusioni	p. 98
Allegati	p. 99
Bibliografia	p. 105
Sitografia	p. 113

Introduzione

Il lavoro di ricerca nasce da una constatazione piuttosto semplice, ma per nulla scontata: lo studio del lessico latino, trascurato nell'attuale prassi scolastica, necessita di una particolare attenzione. Alla luce del presente studio, sarebbe forse da ripensare, almeno parzialmente, la didattica del latino nelle scuole italiane, dedicando più tempo e risorse all'insegnamento della semantica.

Nello studio delle lingue straniere moderne (inglese, francese, tedesco, spagnolo) – lingue vive, a differenza del latino, che però non è corretto definire lingua morta, bensì «storicamente conclusa»¹ – il lessico viene memorizzato incidentalmente, senza la necessità di dedicarvi un'attenzione particolare. Gli idiomi stranieri moderni infatti, oltre ad essere letti e tradotti (competenza ricettiva “passiva”), vengono anche ascoltati e usati nella produzione scritta e orale (competenza produttiva “attiva”). Di conseguenza il bagaglio lessicale dell'apprendente si accresce progressivamente, in modo naturale e inconsapevole.

Per quanto riguarda invece le lingue classiche, quali il greco e il latino, la situazione è ben diversa. La lingua latina infatti viene solamente letta e tradotta (competenze “passive” di ricezione e decodifica), non viene più ascoltata e usata nella comunicazione orale e, normalmente, neanche nella produzione scritta, non essendo più richiesta, a livello ministeriale, la produzione di testi in lingua latina o la traduzione di brani dall'italiano in latino.² Di conseguenza risulta molto più difficile apprendere il vocabolario latino in modo incidentale, la lingua latina infatti, a differenza degli idiomi stranieri moderni, viene usata meno, in meno ambiti e attraverso un minor numero di canali ricettivi.

In virtù delle considerazioni appena riportate, risulta necessario dedicare un'attenzione esplicita alla didattica del lessico latino, cosa che nella scuola odierna generalmente non accade, essendo protagoniste dell'insegnamento grammaticale la morfologia e la sintassi.³

¹ FLOCCHINI, 1997, p. 76.

² Ovviamente lo stesso discorso vale anche per la lingua greca, che però non sarà oggetto specifico del presente lavoro di ricerca.

³ Uno studio condotto in alcune scuole tedesche giunge, seppur con modalità di ricerca diverse, alla stessa conclusione: la didattica del latino deve ripensare l'insegnamento lessicale. Si veda a riguardo: BEYER –

La ricerca è articolata come segue:

- capitolo 1: presentazione dello statuto del lessico nella didattica del latino; si cerca inoltre di capire perché è importante studiare il vocabolario latino e per quali motivi, nella scuola odierna, esso viene insegnato e, di conseguenza, imparato poco e male (aspetto motivazionale; ragioni storiche, cognitive, glottodidattiche e metodologiche);
- capitolo 2: esposizione dei punti fermi da cui partire per la costruzione di una didattica del lessico latino efficace: competenza e sensibilità lessicale; la rappresentazione mentale; la critica alle liste di vocaboli; il criterio frequenziale; la motivazione; la connessione fra lessico latino e civiltà romana; collegare le conoscenze: i concetti di nodo e rete e il lessico calato nel contesto; il rapporto fra lessico e sintassi; lo studio di sinonimi e antonimi; i “falsi amici”; la consultazione del vocabolario;
- capitolo 3: presentazione dei metodi di insegnamento lessicale (strumenti e proposte didattiche): lessico su base frequenziale: le liste di vocaboli; i vocabolari di base e il lessico per famiglie di parole e per radici (etimologiche e indoeuropee); lessico per formazione della parola; lessico per concetti, per ambito tematico, per settori di attività; lessico per immagini; lessico per autore; lessico fra latino e italiano; la scheda lessicale; il digitale per la didattica del lessico latino; insegnare ad usare il vocabolario; altre proposte didattiche;
- capitolo 4: l’insegnamento del latino e del suo lessico rivolto agli studenti con DSA;
- capitolo 5: riepilogo, in chiave didattica, dei metodi di insegnamento lessicale e dei criteri generali da tenere in considerazione nella didattica del lessico latino.

CAPITOLO 1

L'insegnamento del lessico nella didattica del latino: *status quaestionis*

1.1. Considerazioni iniziali

Nel presente capitolo ci si pone l'obiettivo di riassumere lo statuto dell'insegnamento del lessico nella didattica del latino. In altre parole, si tenterà di rispondere alla seguente domanda: che posto occupa e che sviluppi ha conosciuto l'insegnamento del lessico latino nella didattica?

Al giorno d'oggi ormai l'importanza dell'insegnamento lessicale non è più messa in discussione: studiosi di didattica, ricercatori e docenti concordano nell'affermare che un efficace insegnamento del lessico latino è fondamentale per la conoscenza della lingua e della cultura di Roma. «Il lessico è una delle componenti basilari dell'insegnamento del latino»⁴, sostiene già nel 2006 Rosaria Luzzi in un suo articolo.

Tale affermazione è a tal punto assodata nella teoria della didattica che alcuni studiosi proporrebbero di spingersi oltre, anche se con ipotesi forse ancora troppo innovative o, per lo meno, difficilmente attuabili al momento. Si consideri, ad esempio, la proposta di Anna Giordano Rampioni: «bisogna dunque pensare ad una didattica del latino in cui l'insegnamento del lessico non si limiti più ad affiancare quello della grammatica, ma diventi il nucleo forte: non più il lessico che affianca la grammatica, ma, viceversa, lo studio degli aspetti morfologici e sintattici che affianca quello del lessico, dal momento che è questo, prevalentemente, che fornisce una competenza trasversale»⁵. Un'altra proposta di un «consistente rinnovamento didattico» è quella avanzata da Augusto Debove e Deanna Zoppi, promotori di una *Didattica breve* che riservi «una attenzione maggiore a un elemento basilare del latino, di solito troppo trascurato a favore della grammatica, cioè il lessico». I due studiosi giustificano il ruolo centrale riservato allo studio del vocabolario latino spiegando che il lessico è «chiave essenziale d'accesso alla lingua», «elemento di riflessione e di confronto rispetto alla lingua italiana» e può inoltre

⁴ LUZZI, 2006, p. 228.

⁵ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 98. Il saggio costituisce la rielaborazione di una relazione precedente: GIORDANO RAMPIONI, 2003, pp. 93-104.

rivelarsi «un punto di forza per rimotivare l'interesse e la curiosità dei ragazzi» per il latino.⁶

Tuttavia, si riscontra un'evidente discordanza fra teoria e prassi didattica: se, a parole, il valore dell'insegnamento lessicale è indiscusso, nei fatti, ovvero tra i banchi di scuola, la situazione è ben diversa. Ciò su cui si vuole puntare l'attenzione è quindi la situazione discordante ed ossimorica in cui ancora oggi risiede l'insegnamento del vocabolario latino. I docenti di latino, e delle lingue classiche in generale, sono sì convinti che il possesso di un buon bagaglio lessicale sia importante per gli studenti, ma nella maggior parte dei casi non agiscono di conseguenza. Come osserva la Giordano Rampioni, l'insegnamento del lessico latino «è sicuramente il più complesso e, in verità, quello che ha minor tradizione nella scuola»⁷.

Particolarmente interessante risulta un'inchiesta – a cui fa riferimento Jean-Yves Guillaumin in un articolo del 1993 – che ha coinvolto cento insegnanti di latino (cinquanta italiani, di Genova, e cinquanta francesi, di Besançon). L'indagine ha evidenziato che l'apprendimento del lessico è uno degli ambiti in cui i docenti riscontrano maggiori difficoltà, infatti «sono unanimi nel lamentare la mediocrissima conoscenza del vocabolario latino che possiedono i loro alunni».⁸ Due elementi si possono evincere dall'indagine in questione: il problema del lessico è sentito come pressante nella didattica del latino ormai da quasi trent'anni; le difficoltà dell'insegnamento lessicale non riguardano esclusivamente la scuola italiana, ma anche quella di altri stati europei.

Le parole di Nicoletta Marini ben sintetizzano la situazione attuale: «benché l'obiettivo sia chiaro, risultano spesso oscure e di difficoltosa attuazione le indicazioni fornite dai teorici di didattica sulle modalità e sui tempi di attuazione dello studio lessicale»⁹.

È possibile individuare una data che rappresenta un punto di svolta fondamentale, nonché un *terminus post quem*, per quanto riguarda l'insegnamento del lessico latino; nel 1967 infatti viene abolita la prova di traduzione italiano-latino all'esame di Stato. L'Ordinanza Ministeriale (OM 20/03/1967) che ha determinato tale abolizione ha sancito un netto cambiamento dello statuto del latino nell'istruzione scolastica: lo scopo

⁶ DEBOVE – ZOPPI, 2001, pp. 69-81. Articolo dal titolo particolarmente emblematico: *Rinnovare il latinorum: meno grammatica e più lessico*.

⁷ GIORDANO RAMPIONI, 1993, p. 69.

⁸ GUILLAUMIN, 1993, p. 103.

⁹ MARINI, 2003, p. 72.

dell'insegnamento del latino non è più la composizione in latino, ma la comprensione e la traduzione, oltre all'acquisizione di una più solida conoscenza e competenza dell'italiano.¹⁰ Si consideri inoltre che anche l'esercizio di traduzione dall'italiano al latino – un uso che perdurava in una parte dei licei anche dopo l'abolizione della prova d'esame – venne ufficialmente sconsigliato nel 1979 in una circolare ministeriale a firma del ministro Salvatore Valitutti. A scuola pertanto non si pratica più la produzione di testi in lingua latina, bensì esclusivamente la ricezione e decodifica del latino.

È necessario ora fare un ulteriore passo in avanti. Il cambio di prospettiva sopracitato ha implicato, come si è detto, un cambiamento dello statuto della didattica del latino, ma ha comportato anche, come osserva giustamente la Luzzi, la comparsa di un nuovo «protagonista» nella didattica: il lessico; ovviamente l'insegnamento del vocabolario non è comparso dal nulla nella didattica del latino *post* 1967, esso era già presente, ma la sua conoscenza fino ad allora veniva considerata secondaria rispetto alla morfologia e alla sintassi per la produzione linguistica in latino oppure veniva data per scontata.¹¹

Da tali considerazioni non possono che scaturire due domande: se l'obiettivo è diventato la comprensione del latino, l'apprendimento del lessico ha acquistato terreno nei confronti della morfologia e della sintassi? E poi: perché la conoscenza lessicale fino a metà Novecento poteva essere data per scontata?

Per quanto riguarda il primo quesito, la Luzzi osserva che, nel momento in cui alla produzione/composizione è subentrata come finalità la ricezione/decodifica, «oltre alla competenza morfo-sintattica, era richiesta anche una solida competenza linguistico-lessicale. Di conseguenza il lessico latino ha acquisito una maggiore rilevanza a livello didattico configurandosi come uno dei “nuclei fondanti”¹² della materia».¹³

Passando invece alla seconda domanda, una possibile risposta, anche se parziale, si trova nelle parole di Guillaumin, il quale, in un suo lavoro, afferma che «la svogliatezza nei confronti della didattica del vocabolario potrebbe avere radici ideologiche piuttosto che tecniche»¹⁴. Tale osservazione rientra nella più ampia critica che da sempre viene rivolta al latino, ossia quella di essere una materia elitaria, per pochi. In effetti per tanto tempo il

¹⁰ BALBO, 2007, p. 21.

¹¹ LUZZI, 2006, pp. 226-227.

¹² Per quanto riguarda i cosiddetti «*nuclei fondanti*» della didattica del latino si veda: STUPAZZINI, 1998, pp. 55-79.

¹³ LUZZI, 2006, pp. 226-227.

¹⁴ GUILLAUMIN, 1988, p. 132.

latino veniva insegnato esclusivamente alle *élites* componenti la futura classe dirigente, le quali «dovevano essere in grado di percepire spontaneamente la parentela tra il lessico del Latino e quello delle lingue romanze»¹⁵.

Ormai da parecchi anni però la situazione è cambiata e il latino è diventato, sta diventando e forse vuole e deve diventare una materia più democratica ed egualitaria.¹⁶

1.2. Perché studiare il latino? Perché studiare il lessico latino?

Una questione sempre più incalzante per quanto riguarda la didattica delle lingue classiche è quella riguardante l'utilità e la spendibilità di tali studi, in un contesto sempre più digitalizzato ed interessato alle competenze¹⁷ immediatamente spendibili nel mercato del lavoro. Il problema dell'insegnamento del lessico fa quindi parte del grande dibattito sul valore e l'utilità degli studi umanistici in generale, e del mondo classico in particolare. In altre parole, se si riuscirà a rispondere, anche solo parzialmente, alla domanda 'perché studiare il lessico latino?' si contribuirà in modo non trascurabile a dare una risposta alla domanda per eccellenza dei nostri studi: perché studiare il latino? A sostegno di tale affermazione si può citare un articolo di Guillaumin. L'autore – dopo aver esposto quelle che egli definisce le giustificazioni «umanistica» e «tecnocratica» a favore dello studio del vocabolario latino¹⁸ – parlando del ruolo della materie classiche, e in particolare del latino, a fronte di quelle che sono le nuove esigenze didattiche, usa per ben due volte un'espressione assai significativa: «oggi [...] **l'insegnamento del latino** contribuisce alla formazione intellettuale. **In particolare, l'insegnamento del vocabolario latino** [...] si può volgere senza ambiguità verso l'acquisizione di categorie astrattamente formalizzate»; e ancora, solo qualche riga più avanti: «se è vero che **il latino** non sarà mai < più > la lingua sopranazionale europea, non per questo è meno vero che **il suo studio** sia un fattore importante di coesione linguistica e culturale dell'Europa. Questo si può

¹⁵ GUILLAUMIN, 1988, p. 132.

¹⁶ Notevoli osservazioni a riguardo si trovano in CONDELLO, 2018.

¹⁷ Per quanto riguarda la didattica per competenze in Italia, si tenga presente quanto riportato nelle "Indicazioni nazionali" (per i Licei) e nelle "Linee guida" (per gli Istituti tecnici e professionali). A livello comunitario, invece, il quadro delle otto competenze chiave europee viene fornito dalla "Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", approvata dal Parlamento europeo il 22 maggio del 2018.

¹⁸ GUILLAUMIN, 1993, pp. 101-102.

dire **in particolare** dello **studio del lessico latino**».¹⁹ Appare dunque chiaro che i benefici didattici apportati dallo studio del latino risultano particolarmente evidenti nello studio del suo vocabolario. A ragione quindi Guillaumin auspica che «la questione dell'insegnamento del vocabolario latino occupi un posto centrale nella strategia di giustificazione dello studio di questa lingua, e che debba dunque occuparlo nella riflessione didattica degli insegnanti di latino»²⁰.

Riassumendo e semplificando, si può così schematizzare, procedendo dal generale al particolare, il valore dell'insegnamento degli studi umanistici:
benefici didattici delle materie classiche (in generale) → del latino (in particolare) → del lessico latino (nello specifico).

Vengono di seguito proposte una serie di motivazioni che dimostrano l'utilità e l'importanza dello studio del lessico latino, ciascuna avvalorata dalle riflessioni di alcuni importanti studiosi di didattica.²¹

Le affermazioni riportate in *corsivo* possono essere dunque lette come delle possibili risposte alla domanda 'perché studiare il lessico latino?'.

1. *Lo studio del vocabolario consente di comprendere in modo più consapevole vari aspetti inerenti la civiltà e la società latine.*

Il lessico rappresenta un ponte fra lingua e cultura; per dirla con le parole di Giorgio Raimondo Cardona, «nel lessico precipita in forma per noi conoscibile l'insieme delle strutture culturali di un popolo»²². È vera dunque la riflessione di Paolo Lamagna che, rispondendo alla domanda «**perché una didattica del lessico?**»²³, afferma che il lessico «offre uno strumento privilegiato per accedere alla civiltà, oltre che ovviamente alla letteratura»²⁴.

¹⁹ GUILLAUMIN, 1993, pp. 102-103. Le parole in **grassetto** sono state evidenziate per rendere più chiara la formularità dell'espressione usata dallo studioso.

²⁰ GUILLAUMIN, 1993, p. 103.

²¹ I pareri dei diversi studiosi sono riportati in ordine cronologico di pubblicazione. In questo modo si viene delineando una successione diacronica degli studi di didattica del latino riguardanti il tema del lessico.

²² CARDONA, 1987, p. 105.

²³ LAMAGNA, 2004, pp. 85 ss.

²⁴ LAMAGNA, 2004, p. 89.

Nel lessico si realizza l'unione fra la lingua latina e la civiltà di Roma. Partendo da questo presupposto, Maria-Pace Pieri – nell'esposizione dello strumento didattico da lei promosso, la scheda lessicale – a ragione sostiene: «far sì che informazioni di cultura e civiltà entrino prestissimo nel circuito di apprendimento linguistico non è dunque obiettivo impossibile da centrare purché si parta dal lessico»; le parole latine infatti, continua la studiosa, «assicurano un accesso diretto alla civiltà che le ha usate», oltre a costituire «l'unica chiave che consenta all'esordiente [...] di conoscere, un po' più da vicino, il popolo di cui contemporaneamente sta cominciando a imparare la lingua».²⁵ Il concetto del vocabolario latino come via primaria per la conoscenza della civiltà di Roma torna anche nelle parole della Luzzi, quando spiega che il lessico «costituisce una chiave d'accesso privilegiata allo studio della cultura romana»²⁶.

*2. Il possesso di un buon bagaglio lessicale migliora le capacità di comprensione e traduzione.*²⁷

Si tenga presente che comprensione e traduzione non sono usati come sinonimi, si tratta invece di «due momenti ben distinti»²⁸ nell'approccio al testo latino.²⁹ Può esserci comprensione senza traduzione, ma non può esistere una corretta traduzione se non è preceduta dal momento della comprensione. A tal proposito, risulta molto interessante ed istruttiva l'osservazione presente in un articolo di Mirella Monti, Luciano Stupazzini e Annalisa Tugnoli; in tale contributo la riflessione sull'insegnamento lessicale si incrocia con quella sulle operazioni di comprensione e traduzione, nonché con il problema della consultazione del vocabolario. Gli studiosi notano che gli studenti invece di seguire «il flusso LETTURA → COMPrensione → TRADUZIONE» tendono, erroneamente, a seguire quello fatto di «CONSULTAZIONE DEL DIZIONARIO → “TRADUZIONE” → COMPrensione».³⁰

Il tema della traduzione, collegato alla questione del lessico, viene affrontato anche in un articolo di Nicola Flocchini, il quale propone l'uso di «questionari guida»³¹ per agevolare gli studenti nella comprensione del testo latino. Lo studioso, nella parte dedicata al

²⁵ PIERI, 2002, p. 51. Contributo successivamente inserito in PIERI, 2005, pp. 41-81.

²⁶ LUZZI, 2006, p. 227.

²⁷ Si segnala sull'argomento il seguente contributo: STUPAZZINI, 1997, pp. 65-89.

²⁸ FLOCCHINI, 1997, p. 81.

²⁹ Si veda a riguardo: FLOCCHINI, 1997, pp. 79 ss. Cfr. anche: LAMAGNA, 2004, pp. 88-89.

³⁰ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, p. 81.

³¹ FLOCCHINI, 1997, pp. 86 ss.

questionario per le «consapevolezze lessicali», afferma che lo «scopo delle domande-guida è quello di invitare gli studenti a usare ‘in modo intelligente’ il vocabolario, in modo da scegliere, per ogni parola, il significato pertinente al contesto».³² La conoscenza dei vocaboli latini consente quindi una comprensione lessicale che non sia passiva, ma attiva e consapevole. Ciò comporta indubbi vantaggi nella pratica didattica della traduzione, la cui buona riuscita è strettamente connessa ad una saggia e oculata consultazione del vocabolario.

Il lessico costituisce un valido supporto alla traduzione anche secondo Lamagna, che, nell’elencare i motivi a favore di una didattica del lessico, annovera il seguente aspetto: «[*scil.* una didattica del lessico] permette, se efficace, di leggere un numero rilevante di testi in lingua originale»³³. La riflessione è poi ampliata sostenendo che la traduzione non è l’unico obiettivo della didattica del latino, infatti la lettura dei testi in lingua originale e la loro comprensione non comportano necessariamente l’operazione traduttiva. La conoscenza del lessico resta comunque un requisito fondamentale: «è chiaro che è impossibile leggere comprendendo il contenuto (= capire) di un testo senza conoscere il lessico»³⁴. Ovviamente, continua l’autore, una buona conoscenza lessicale agevola in modo considerevole anche la traduzione.

Lessico, traduzione, comprensione e uso del vocabolario si incrociano e trovano un punto d’incontro nella riflessione della Pieri: la studiosa infatti annovera fra i fini dello studio del lessico quello di «aiutare a comprendere e tradurre un testo scritto con un certo grado di autonomia dal dizionario»³⁵.

Lo studio del lessico latino dunque consente innanzitutto di capire e poi, eventualmente, tradurre al meglio i testi. A tale conclusione perviene anche la Giordano Rampioni, riferendo che «lo studio sistematico del lessico [...] mette in grado di comprendere (e produrre) testi; (interessa il docente della lingua seconda, quindi anche di latino)»³⁶.

³² FLOCCHINI, 1997, p. 88.

³³ LAMAGNA, 2004, p. 88.

³⁴ LAMAGNA, 2004, p. 88.

³⁵ PIERI, 2002, p. 42.

³⁶ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 100.

3. *La dimestichezza con il lessico latino contribuisce alla formazione del «lettore colto»*³⁷.

Lo studio del lessico latino, come osserva la Giordano Rampioni, sviluppa una «competenza semantica inferenziale», vale a dire «la capacità di accedere ad una rete di connessioni fra una parola e altre parole ed espressioni linguistiche». Tale abilità contribuisce allo sviluppo della «‘capacità linguistica’, rispondendo così ad una delle finalità del nostro studio, la formazione del ‘lettore colto’»; infatti, continua l’autrice, «ampliando la competenza lessicale [...] si amplierà [...] la struttura concettuale».³⁸

Non è la prima volta che la studiosa si esprime a riguardo; in un articolo precedente aveva già sottolineato che il «fondamento dello studio del latino rimane l’apprendimento della lingua e la lettura dei testi», la conoscenza della lingua latina è infatti indispensabile per l’approccio alla letteratura.³⁹

4. *Lo studio del lessico latino migliora la conoscenza della lingua (e della cultura) italiana.*

Il vocabolario accresce non solo la conoscenza dell’italiano, ma anche la cultura generale degli studenti di latino, come osservato da Maria Chiara Spina. Ella, in un articolo, sottolinea la necessità di dotare gli studenti di strumenti consoni allo sviluppo di competenze lessicali di lingua latina (e greca)⁴⁰ in ragione dell’«importanza di fornire gli allievi di un patrimonio, che [...] innalzi il livello delle loro competenze lessicali in italiano e, perciò stesso, incrementi la loro cultura generale».⁴¹ La studiosa inoltre, concludendo il suo contributo, afferma che «lo studio del latino, specie quando viene strettamente collegato all’italiano, appare tutt’altro che scollato dalla realtà: è in grado, al contrario, di fornirci strumenti molto sofisticati di lettura anche del mondo in cui viviamo»⁴².

Un altro aspetto da considerare viene offerto dalla riflessione di Flocchini che, nell’espone una proposta didattica per l’apprendimento lessicale nel biennio, osserva che

³⁷ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 102. Si veda anche il concetto di «buon lettore» in STUPAZZINI, 1998, pp. 74 ss.

³⁸ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 101-102. Cfr. *ibidem*, p. 100: «lo studio sistematico del lessico [...] sviluppa la struttura concettuale (interessa la “crescita” culturale del discente)».

³⁹ GIORDANO RAMPIONI, 1993, p. 63.

⁴⁰ La studiosa, nel suo contributo, riserva spazio anche a qualche considerazione riguardante lo studio del lessico greco.

⁴¹ SPINA, 1995, p. 99.

⁴² SPINA, 1995, p. 123.

«per un parlante italiano [...] studiare il latino significa studiare l'archeologia della lingua che usa tutti i giorni». Di conseguenza lo studioso propone un lavoro che abitui gli studenti «a stabilire un “ponte” sistematico fra latino e italiano».⁴³

Fra i motivi in favore di una didattica del lessico trovano posto anche le riflessioni di Lamagna. Egli spiega che «[*scil.* una didattica del lessico] rispetta un consolidato approccio scolastico – e non solo – dello studio della lingua (in particolare italiana)»⁴⁴. A questa osservazione si accompagna poi una riflessione che segnala «l'urgenza di una “grammatica” del lessico» (non solo per il latino e l'italiano, ma anche nell'insegnamento delle lingue straniere).⁴⁵ Lo stesso studioso fa poi un'altra considerazione connessa alla necessità di insegnare il vocabolario latino: «[*scil.* una didattica del lessico] fornisce uno strumento che rende evidente una riflessione sulla propria lingua e sulle principali lingue europee»⁴⁶.

Ormai si può dare per assodato il fatto che la conoscenza del latino in generale, e del suo lessico in particolare, comporti indubbi vantaggi nell'approccio alla nostra lingua madre. Non risulta quindi nuova la riflessione della Pieri, la quale afferma che, tra i fini dell'apprendimento del lessico latino, c'è quello di «innalzare il livello delle competenze lessicali nell'italiano»⁴⁷.

I benefici didattici derivanti dallo studio del lessico latino riguardano, potremmo dire, l'italiano “a tutto tondo”, ossia interessano la lingua, la cultura e la letteratura italiana. In tale constatazione si trova un validissimo supporto nelle parole della Luzzi. Innanzitutto, sostiene la studiosa, «il lessico latino ricopre [...] una funzione [...] importante in relazione allo studio dell'italiano», la lingua italiana infatti non solo comprende moltissime parole di origine latina, ma anche numerosi latinismi (neologismi derivati dal latino).⁴⁸ Inoltre lo studio del lessico, se condotto sul piano diacronico, «dà anche spessore allo studio dell'italiano consentendo agli allievi di “calarsi nella storia della propria lingua e della propria cultura”».⁴⁹ Infine, basandosi sulle riflessioni di Flocchini e della Pieri,

⁴³ FLOCCHINI, 2001, pp. 132-134. Lo studioso, in un articolo precedente, ha già riflettuto sull'utilità dello studio del latino per migliorare la conoscenza della lingua italiana: FLOCCHINI, 1993, pp. 51-62.

⁴⁴ LAMAGNA, 2004, p. 87.

⁴⁵ LAMAGNA, 2004, p. 87.

⁴⁶ LAMAGNA, 2004, p. 89.

⁴⁷ PIERI, 2002, p. 42.

⁴⁸ LUZZI, 2006, p. 227.

⁴⁹ LUZZI, 2006, p. 228. Le parole fra “ [...] ” sono quelle di un contributo di Flocchini: FLOCCHINI, 1999, p. 173.

l'autrice afferma che la conoscenza del lessico agevola la lettura e la comprensione dei testi della letteratura italiana, molti autori italiani infatti hanno creato neologismi partendo dal latino.⁵⁰

Sono evidenti gli effetti positivi che lo studio del vocabolario latino ha sulla conoscenza dell'italiano. Anche la Giordano Rampioni osserva che «lo studio sistematico del lessico [...] contribuisce all'educazione linguistica; (interessa tutti i docenti, in particolare quello di italiano)»⁵¹. La studiosa infatti spiega che, tramite lo studio del lessico latino, è possibile conoscere in maniera più profonda sia la lingua italiana, in quanto derivata dal latino, sia la cultura e la civiltà italiane, discendenti dal mondo romano che parlava in latino.⁵²

In conclusione, per completezza, si segnala il parere, in parte discordante, espresso da Stupazzini alla fine di un suo articolo. Queste le parole dello studioso sull'argomento: «secondo me non è del tutto vero che lo studio del latino serva molto per la comprensione dell'italiano e neanche per la comprensione degli elementi costitutivi della cultura europea, come ci si esprime nei programmi Brocca». L'autore afferma di sostenere ciò «per diverse ragioni», ma, di fatto, ne fa solo una: la maggior importanza del greco rispetto al latino come matrice lessicale delle lingue europee.⁵³

5. La conoscenza del lessico latino consente di attuare una riflessione linguistica (e culturale) anche su altre lingue (e civiltà) europee, le lingue (e civiltà) neolatine.

Si potrebbe parlare di una “dimensione europea” del latino in generale, e del lessico latino in particolare. Tale ipotesi viene formulata sulla scorta delle osservazioni di Guillaumin, il quale sostiene che lo studio del latino è «un fattore importante di coesione linguistica e culturale dell'Europa», per continuare poi precisando che «questo si può dire in particolare dello studio del lessico latino».⁵⁴

La “dimensione europea” del latino trova una attuazione e teorizzazione nel concetto di Romània. A tal proposito, Monica Longobardi annovera fra le finalità dell'insegnante di

⁵⁰ LUZZI, 2006, p. 227. Cfr. FLOCCHINI, 1993, p. 59 e PIERI, 2002, p. 82 e p. 84.

⁵¹ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 100.

⁵² GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 102-103.

⁵³ STUPAZZINI, 1997, pp. 78-79.

⁵⁴ GUILLAUMIN, 1993, p. 103.

latino «quella di far emergere il concetto storico-linguistico-culturale di *Romània* e saldare le barriere tra discipline linguistiche oggi insegnate distintamente».⁵⁵

Un altro studioso che interviene sulla valenza europea del vocabolario latino è Lamagna, il quale sostiene che una didattica del lessico «fornisce uno strumento che rende evidente una riflessione sulla propria lingua e sulle principali lingue europee»⁵⁶.

6. La conoscenza del vocabolario latino contribuisce allo sviluppo di un'identità culturale consapevole, che non si fa omologare dalle tendenze dominanti, ma allo stesso tempo aperta a conoscere, accogliere e apprezzare culture diverse.

Dopo aver esposto i vantaggi dello studio del lessico latino a livello italiano prima, ed europeo poi, si viene ora delineando una prospettiva sovranazionale e “sovraceutica” nello studio del vocabolario, riguardante la consapevolezza della propria cultura e l'apertura alle altre civiltà (sia europee che extraeuropee). Si rifletta sull'importanza di tale aspetto, soprattutto al giorno d'oggi, in cui gli studenti si trovano immersi in una società sempre più globalizzata e multiculturale, spesso difficilmente decifrabile.

La conoscenza della cultura romana, come nota opportunamente Andrea Balbo, riveste un ruolo fondamentale «in un contesto che si fa sempre più multiculturale», in quanto lo scopo “alto” a cui assolve il latino è quello di fornire mezzi per orientarsi in una società sempre più globalizzata, offrendo agli studenti «una serie di strumenti culturali che possano consentire loro di confrontarsi con un mondo complesso, ben sapendo quali siano i punti di partenza della loro realtà».⁵⁷

Lo studio del lessico contribuisce alla formazione di un'identità culturale che dialoga con le altre culture, ma senza diventare vittima di quella che la Giordano Rampioni chiama «omogeneizzazione culturale», uno degli aspetti negativi della globalizzazione. La consapevolezza lessicale aiuta quindi «a non perdere la “nostra” cultura, che si dovrà confrontare con le altre, ma non identificarsi con esse», mantenendo così un bene prezioso per l'umanità, ossia la varietà culturale.⁵⁸

⁵⁵ LONGOBARDI, 1998, p. 159.

⁵⁶ LAMAGNA, 2004, p. 89.

⁵⁷ BALBO, 2004, pp. 245-246.

⁵⁸ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 103-105.

A conclusione del paragrafo viene riportata la bella riflessione di Mara Aschei: «apprendere il lessico di una lingua costituisce di per sé un'acquisizione culturale di grandissimo rilievo: l'immaginario di un popolo e la sua esperienza antropologica si esprimono nel lessico con cui esso costruisce le proprie narrazioni e i vari testi che rappresentano la realtà o la analizzano e la valutano»⁵⁹.

1.3. Perché il lessico latino viene insegnato e, di conseguenza, studiato poco e male? I motivi della “crisi”

Il lessico non ha mai avuto un ruolo di rilievo nella storia della didattica del latino. Come si è già avuto modo di spiegare, fino alla metà del Novecento la conoscenza del vocabolario poteva essere data per scontata, lo studio del latino infatti era appannaggio pressoché esclusivo di una ristretta *élite* dotata di una preparazione culturale tale da «percepire spontaneamente la parentela tra il lessico del Latino e quello delle lingue romanze».⁶⁰ Successivamente, nella scuola italiana *post* 1967, con l'abolizione della prova di traduzione dall'italiano in latino, si è avvertita sempre di più la necessità di una solida competenza lessicale da parte degli studenti. Tale esigenza però non si è mai realmente tradotta in una concreta e diffusa prassi didattica.

A fronte delle considerazioni sopra riportate sorge spontanea una perplessità terminologica: è corretto parlare di una “crisi” nell'insegnamento del lessico se non è mai esistito nella didattica del latino un momento di fioritura degli studi lessicali? Sarebbe forse più corretto parlare di diversi ordini di ragioni che spieghino perché l'aspetto semantico non si sia mai veramente affermato come ambito di studio nella didattica del latino.

Sono molteplici i motivi alla base della scarsa attenzione riservata all'insegnamento e allo studio del lessico latino. Per maggior chiarezza si proseguirà analizzando diversi ordini di ragioni: motivazionali, storiche, cognitive, glottodidattiche e metodologiche.

⁵⁹ ASCHEI, *Paradigmi latini e apprendimento del lessico*, < <https://mediaclassica.loescher.it/> >.

⁶⁰ GUILLAUMIN, 1988, p. 132.

L'aspetto motivazionale

L'aspetto motivazionale è di fondamentale importanza per l'approccio a qualsiasi tipo di studio, ciò vale a maggior ragione per lo studio del latino, lingua morta e apparentemente priva di un'utilità immediatamente spendibile. Tali considerazioni sono certamente vere, ma con delle precisazioni non di poco conto. Il latino non è propriamente una lingua morta, bensì una «lingua storicamente conclusa»⁶¹, l'idioma latino infatti, essendo alla base delle lingue (e civiltà) neolatine, sopravvive in forme diverse, ma sopravvive. È poi senz'altro vero che la conoscenza del latino non si traduce in competenze immediatamente spendibili nella vita di tutti i giorni, ma ciò non significa affatto che il suo studio sia inutile.

Le ragioni di ordine motivazionale che rendono difficoltoso l'insegnamento del lessico possono essere suddivise in due gruppi: gli aspetti motivazionali riguardanti lo studio del latino in generale e quelli inerenti in particolare lo studio del lessico.

«La domanda 'a che cosa serve?' [*scil.* studiare il latino] è una domanda legittima», osserva giustamente Guido Milanese⁶²; tale osservazione ben evidenzia come «il problema di base sia di tipo non metodologico, ma motivazionale». Lo studioso continua la sua riflessione spiegando che in passato il latino si studiava perché serviva saperlo e, alla base di tale necessità, vi era una motivazione di ordine sociale: la conoscenza del latino era prerogativa imprescindibile per raggiungere un certo prestigio sociale, per l'accesso alle facoltà universitarie e per la formazione della futura classe dirigente. Oggigiorno invece «la sanzione sociale per il mancato studio del latino (e, ancora di più, del greco) è semplicemente nulla», di conseguenza emerge e si fa quanto mai pressante «la questione motivazionale». Perché studiare una materia complessa se dalla sua conoscenza non si traggono competenze immediatamente spendibili a livello personale e professionale? Lo stesso Milanese, dopo aver ben enucleato il problema, propone una possibile soluzione: egli suggerisce che «la base motivazionale non possa essere che storica: il latino come voce della civiltà europea». L'autore afferma inoltre che un aspetto fondamentale per motivare allo studio del latino sia «la personalità del docente»; si tratta di un'osservazione senz'altro vera, ma riduttiva o, quanto meno, solo parziale. I motivi della crisi dello studio delle lingue classiche risiedono dunque nelle personalità deboli dei

⁶¹ FLOCCHINI, 1997, p. 76.

⁶² MILANESE, 2012, pp. 67-80.

professori? Forse sì, ma solo in parte e, in ogni caso, si tratta di un'affermazione che, in quanto soggettiva, risulta allo stesso tempo troppo responsabilizzante e deresponsabilizzante per i docenti. Molto interessante è invece la considerazione fatta successivamente da Milanese, secondo cui «il nodo essenziale da risolvere oggi è l'apertura di un rapporto verso il passato [...]. Introdurre la temporalità, la dimensione storica [...] come categoria non eludibile: è questa una delle sfide educative di oggi, e probabilmente la più difficile da vincere proprio perché irrisa dalla non-necessità sociale». La perdita della dimensione temporale e del rapporto con il passato è senza dubbio una delle ragioni della crisi degli studi umanistici in generale e dello studio del latino nello specifico.

Si riporta di seguito un'acuta riflessione di Luigi Salvioni – tratta da un suo articolo⁶³ – che conferma e avvalorata la tesi di Milanese: «chi insegna avrà osservato che un crescente numero di ragazzi, quando “fa le versioni”, tende a tradurre tutti i verbi al passato, anche quelli che i personaggi antichi usavano al presente. È più di un fatto grammaticale: non lo fanno perché i congiuntivi imperfetti latini siano più facili da riconoscere di quelli presenti, né si può spiegare solo con la diffusa incompienza della natura dell'aoristo greco. È una pigrizia dello sguardo. A chi cresce appiattito nel presente non basta mostrare il passato, ai suoi occhi risulterà appiattito pure quello: se qualcosa ci ha preceduti, se ne può dire solo che *era*. Continuando così presto non ci sarà più nei testi antichi un presente che non venga avvertito come storico; l'età dell'autore diventerà regolarmente la stessa del personaggio e una lontananza irrimediabile neutralizzerà anche le informazioni e i giudizi cui l'ingenuo antenato s'illudeva di poter garantire una validità più estesa del luogo in cui si trovava o più lunga della propria vita. Lo Spazio collassa, il Tempo è scaduto»⁶⁴.

«La dimensione storico-culturale» dello studio del latino va quindi recuperata e il lessico è senza dubbio un osservatorio privilegiato per quanto riguarda la suddetta dimensione della lingua latina. Tale considerazione porta verso il secondo ordine di ragioni motivazionali, ossia quelle riguardanti lo studio del vocabolario latino.

Perché dedicare tempo allo studio del lessico latino quando si è già parecchio impegnati nel decifrare la grammatica? Anche questa è una domanda più che legittima e può essere

⁶³ *L'alleanza delle lettere e dei numeri. Per un'antologia della scienza antica*: SALVIONI, 2014, pp. 191-214.

⁶⁴ SALVIONI, 2014, pp. 195-196.

pronunciata da ogni studente di latino, soprattutto considerando che il modello di insegnamento più diffuso nella scuola è quello grammatico-traduttivo, il quale notoriamente riserva al lessico un ruolo del tutto secondario rispetto alla morfologia e alla sintassi. Sta quindi agli studiosi di didattica il ruolo di motivare i docenti di latino all'insegnamento lessicale, cosicché questi ultimi possano, a loro volta, riuscire nell'arduo compito di motivare gli studenti allo studio del vocabolario.

Nel metodo grammatico-traduttivo il lessico compare quasi esclusivamente sotto forma di liste di vocaboli. Criticando i «lungi elenchi di parole», la Giordano Rampioni afferma, a ragione, che «lo sforzo richiesto provoca rifiuto, antipatia verso quella disciplina di cui si coglie solo la fatica».⁶⁵

In conclusione, dato che l'insegnamento del vocabolario latino nella scuola di oggi, ammesso che avvenga, non è per nulla motivante per gli allievi, «l'aspetto motivazionale dell'apprendimento del lessico deve essere tenuto nella più alta considerazione»⁶⁶.

Ragioni storiche

Nella storia dell'insegnamento del latino «la didattica tradizionale [...] ha quasi completamente ignorato la dimensione lessicale»⁶⁷. È noto infatti che il modello di insegnamento tradizionale, quello grammatico-traduttivo, maggiormente in uso nella scuola, riserva un ruolo del tutto marginale al lessico. Tale metodo si limita alle classiche liste frequenziali di vocaboli decontestualizzati, da memorizzare passivamente, o a qualche scheda di approfondimento sulla civiltà romana (nella maggior parte dei casi trascurate dai docenti ed evitate accuratamente dai discenti). A ciò si aggiunga che le liste di parole (e le schede di approfondimento) sono spesso demandate ad uno studio puramente mnemonico, individuale e non controllato attraverso opportune e periodiche verifiche sul lessico.

Ragioni cognitive

Vi sono anche delle motivazioni di tipo cognitivo che ostacolano l'apprendimento del lessico latino da parte degli studenti di oggi. Gli allievi spesso presentano difficoltà di

⁶⁵ GIORDANO RAMPIONI, 2003, p. 198.

⁶⁶ BALBO, 2004, p. 244.

⁶⁷ LAMAGNA, 2004, p. 83.

memorizzazione, talvolta inoltre emerge un vero e proprio rifiuto nei confronti dello studio mnemonico.

Parlando delle capacità mnemoniche dei giovani, è sotto gli occhi di tutti i docenti il fatto che «molti allievi presentano una memoria assai poco esercitata»⁶⁸. La crescente efficienza e disponibilità di ausili informatici che, di fatto, sostituiscono le operazioni mnemoniche, annullando la sana fatica di imparare nozioni a memoria, è un dato che va tenuto in considerazione nella programmazione didattica odierna. Non si può affatto sorvolare sul fatto che «le difficoltà di memorizzazione [...] per le attuali generazioni di studenti sono più sensibili di quanto non accadesse nel passato»⁶⁹. Se l'osservazione appena citata di Stupazzini era valida già nel 1998, al giorno d'oggi le sue parole risultano ancora assolutamente attuali.

Affrontando la questione del rifiuto di memorizzare da parte degli studenti, ancora una volta ci vengono incontro le riflessioni di Stupazzini. Lo studioso – analizzando le «ragioni soggettive» della scarsa considerazione rivolta al lessico, ossia le ragioni che «riguardano il soggetto che apprende» – rileva che spesso lo studente «tende a rifiutare lo studio mnemonico».⁷⁰

Difficoltà di memorizzazione e rifiuto dello studio mnemonico sono due aspetti leggermente diversi, ma strettamente correlati fra loro. In altre parole, se il docente di latino cerca di tenere in considerazione, nella programmazione didattica, le difficoltà mnemoniche degli studenti di oggi e le affronta con metodi efficaci, il rifiuto degli allievi verso lo sforzo mnemonico sicuramente calerà.

Ragioni glottodidattiche

Una prima ragione glottodidattica alla base della scarsa considerazione riservata all'insegnamento del vocabolario la si rintraccia negli studi di linguistica, i quali riservano minor attenzione al lessico rispetto agli altri ambiti della grammatica (fonologia, morfologia e sintassi). Ciò avviene perché «la sistemazione teorica dell'aspetto semantico-lessicale è l'aspetto meno sicuro, meno praticato»⁷¹. Come spiega la Giordano Rampioni, «per lungo tempo la semantica è stato il settore meno sviluppato della

⁶⁸ SPINA, 1992, p. 91.

⁶⁹ STUPAZZINI, 1998, p. 70.

⁷⁰ STUPAZZINI, 1997, p. 66.

⁷¹ STUPAZZINI, 1997, p. 66.

linguistica». Gli studi di linguistica, continua la studiosa, fino agli anni '50 si sono occupati prevalentemente degli aspetti fonologici e, secondariamente, di quelli morfologici e sintattici. La componente semantica invece è sempre stata trascurata, probabilmente per la difficoltà di trovare «modelli linguistici universali» in grado di sistematizzare gli aspetti lessicali della lingua; la semantica infatti risulta per i linguisti «poco adeguata ad una descrizione sistematica, ovvero scientifica».⁷²

Finché quindi il lessico è poco studiato perfino dagli esperti, è difficilmente auspicabile che l'insegnamento lessicale arrivi nelle aule di scuola.

L'insegnamento del latino nella prassi scolastica è incentrato pressoché esclusivamente sulla grammatica. A tal proposito, la Giordano Rampioni osserva che a scuola «dei tre sistemi della lingua latina [*scil.* sistema fonologico, sistema lessicale e sistema grammaticale], vediamo che quello più curato, e spesso il solo curato, è il sistema grammaticale»⁷³. Anche la voce di altri studiosi conferma quanto appena detto: Monti, Stupazzini e Tugnoli cominciano un loro articolo affermando che «nell'attuale prassi didattica della lingua latina il rapporto fra studio della grammatica e studio del lessico vede sicuramente un'assoluta preponderanza della prima sul secondo»⁷⁴.

A scuola quindi si insegna la grammatica latina, nelle sue componenti della morfologia e della sintassi⁷⁵, e solo poco tempo viene concesso alla semantica.

La situazione sopradescritta si riverbera naturalmente anche nella manualistica, tanto che Stupazzini afferma che «basta guardare come sono organizzate tutte le grammatiche che circolano nelle nostre scuole, e ci si rende conto immediatamente che una larga parte è dedicata alla morfologia, una larga parte alla sintassi, mentre il lessico compare, quando compare, [...] senza nessuna sistematicità»⁷⁶.

Occorre pertanto fare innanzitutto chiarezza su quale sia lo statuto del lessico rispetto agli altri due ambiti della grammatica: l'insegnamento lessicale è meno importante, più importante o ugualmente importante rispetto alla morfologia e alla sintassi? Solo una volta chiarito questo aspetto si procederà molto probabilmente verso una riabilitazione del ruolo del lessico latino nella prassi didattica.

⁷² GIORDANO RAMPIONI, 2003, pp. 94-95.

⁷³ GIORDANO RAMPIONI, 1993, p. 65.

⁷⁴ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, p. 81.

⁷⁵ Emblematiche e allarmanti le parole di STUPAZZINI, 1997, p. 67: «Io credo che l'andare avanti basandosi esclusivamente sull'apprendimento della morfologia e della sintassi non possa garantire un risultato apprezzabile né sul piano della comprensione né sul piano della traduzione».

⁷⁶ STUPAZZINI, 1997, p. 65.

Un altro problema alla base delle poche competenze lessicali degli studenti di latino risiede nella scarsa preparazione degli allievi che approdano alle superiori. Nello specifico, le lacune degli studenti, come osserva la Spina, riguardano il «livello di cultura generale», la «loro preparazione nella lingua italiana», la «povertà del patrimonio lessicale di partenza degli allievi» e la scarsa «familiarità con il vocabolario d'italiano». ⁷⁷ Anche Luciana Preti si esprime a riguardo, dichiarando che «la scomparsa di un lessico colto nell'uso dell'italiano dei primi anni di scuola» ha effetti negativi sulla conoscenza della propria lingua madre, della lingua latina e anche delle altre lingue straniere presenti nel *curriculum* scolastico. ⁷⁸

Ragioni metodologiche

Il punto principale su cui occorre fare chiarezza è quello riguardante il metodo (o meglio, i metodi) da utilizzare per insegnare il lessico, la domanda di fondo è: come si insegna il lessico latino in modo efficace?

I metodi di insegnamento lessicale esistenti nella scuola sono palesemente inefficaci, occorre quindi ripensare e ristrutturare l'insegnamento della semantica, sia per quanto concerne la pratica dei docenti, sia nell'ambito della manualistica. In questa sede ci si accontenti solamente di rilevare il problema del metodo, più avanti si analizzeranno i punti fermi da cui partire per una didattica del lessico efficace (capitolo 2) e i possibili strumenti e metodi di insegnamento lessicale (capitolo 3).

C'è poi un altro problema metodologico che danneggia le competenze lessicali degli studenti: l'uso, o meglio, l'abuso, del vocabolario. Non si dirà nulla di nuovo lamentando il fatto che gli studenti consultano il vocabolario troppo e male. La scorretta consultazione del vocabolario però non inficia solamente le operazioni di comprensione e traduzione ⁷⁹, ma anche la competenza lessicale. Stupazzini fa notare che «l'atteggiamento normale, sia da parte degli studenti, sia da parte dei genitori, sia da parte degli insegnanti, è di suggerire immediatamente l'uso del vocabolario», ma «dentro il vocabolario gli studenti tendono a perdersi». ⁸⁰

⁷⁷ SPINA, 1992, pp. 90-91.

⁷⁸ PRETI, 2015, p. 129.

⁷⁹ Si veda a riguardo: MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, p. 81.

⁸⁰ STUPAZZINI, 1997, p. 66.

Perché dover imparare il lessico se si dispone, fin dai primi giorni di scuola, di uno strumento in cui sono registrati tutti i significati delle parole? Tale quesito porta ad un'altra riflessione, riassumibile a propria volta con una domanda: studiare il lessico vuol dire solamente memorizzare il significato del maggior numero di parole possibile? Per ora ci si limiti a dire che la risposta a quest'ultima domanda è 'no'; nel capitolo successivo saranno analizzati i veri obiettivi a cui deve tendere una valida didattica del lessico: i concetti di "competenza" e "sensibilità" lessicale.

CAPITOLO 2

Punti fermi da cui partire per una didattica del lessico efficace

Esaminando la nutrita bibliografia riguardante la didattica del lessico latino, salta immediatamente all'occhio come alcune osservazioni siano pronunciate praticamente all'unanimità dagli studiosi. In altre parole, su alcuni aspetti dell'insegnamento lessicale tutti gli esperti concordano.

Presentando di seguito gli elementi comuni alla bibliografia, si andranno delineando una serie di punti fermi da cui partire per un insegnamento del vocabolario efficace. Si tratta di elementi imprescindibili, da tenere sempre presenti da parte dei docenti nel momento della programmazione didattica.

Competenza e sensibilità lessicale

Il primo aspetto da considerare non si trova nominato e formulato esplicitamente in tutta la bibliografia sull'argomento, ma, a una lettura attenta, lo si coglie quasi sempre indicato, almeno implicitamente, come il vero obiettivo a cui deve tendere la didattica del lessico latino: si tratta dei due concetti affini di “competenza lessicale/semantica” e di “sensibilità lessicale/semantica”; quella che, già nel 1948, Frances L. Baird – in un articolo in cui riportava delle sperimentazioni didattiche per l'insegnamento lessicale – chiamava «*word-consciousness*»⁸¹.

Un insegnamento lessicale che aspiri ad essere permanente ed utile non deve avere come fine unico e principale la memorizzazione del maggior numero possibile di vocaboli, deve invece porsi come obiettivo quello di fornire allo studente le conoscenze necessarie per sapersi orientare di fronte a parole note, in parte note (si pensi, ad esempio, alla capacità di individuare una radice che illumini parzialmente sul significato di una parola) o totalmente ignote, anche ricorrendo in modo consapevole, laddove necessario, all'ausilio del vocabolario.

L'obiettivo didattico appena descritto è sintetizzabile con due espressioni: “competenza lessicale” e “sensibilità lessicale”, appunto. In merito a tali concetti risultano particolarmente istruttive le parole di Flocchini. Quest'ultimo, perfettamente in linea con

⁸¹ BAIRD, 1948, p. 94.

quanto detto finora, afferma che «più che la memorizzazione di elenchi di vocaboli, va [...] favorita [...] la capacità di usare in modo ottimale gli strumenti, e in primo luogo il vocabolario. Ma soprattutto va favorita l'acquisizione di una autentica "competenza lessicale"», la quale, continua lo studioso, «non consiste tanto nella capacità di ricordare numerosi vocaboli isolati dal loro contesto, quanto nella capacità di analizzare ogni parola nel suo contesto, tenendo conto di tutti i dati a disposizione, da quelli strettamente glottodidattici [...], a quelli testuali».⁸² Lo stesso studioso successivamente osserva che al giorno d'oggi, nell'insegnamento del latino, «lo studio del lessico non va inteso come memorizzazione di un presunto "vocabolario di base" [...], ma piuttosto come l'acquisizione di una "sensibilità lessicale", cioè di una serie di abilità e di competenze che rappresentano importanti traguardi educativi, perché si traducono in "disposizioni permanenti", destinate a rimanere nel corredo culturale di una persona anche quando lo studio liceale del latino sarà soltanto un lontano ricordo».⁸³ Quest'ultima considerazione fa capire, tra l'altro, che lo studio del vocabolario è utile per gli studenti di tutti gli indirizzi scolastici nei quali si studia latino, in virtù delle acquisizioni permanenti che fornisce tale studio.

Un ulteriore passo in avanti nella riflessione fin qui proposta può essere compiuto esaminando le considerazioni della Giordano Rampioni. Quest'ultima spiega il concetto di "competenza semantica" affermando che essa non consiste solamente nel conoscere il significato delle parole, «ma comporta anche [...] la capacità di categorizzarle, di individuare cioè elementi simili in seguito ad un processo di analisi e confronto».⁸⁴ Ma la vera novità apportata dalla studiosa all'argomento in questione è costituita dalla «distinzione tra due tipi o aspetti della competenza semantica (lessicale)». La Giordano Rampioni⁸⁵, rifacendosi alle osservazioni del filosofo del linguaggio Diego Marconi, distingue tra una competenza semantica «*referenziale*» e una «*inferenziale*»; la prima rappresenta la «capacità di mettere in corrispondenza le unità lessicali con il mondo reale», ossia «di proiettare le unità lessicali sul mondo»⁸⁶, la seconda consiste nell'abilità «di accedere ad una rete di connessioni fra una parola e altre parole ed espressioni

⁸² FLOCCHINI, 2001, p. 135.

⁸³ FLOCCHINI, 2001, p. 142.

⁸⁴ GIORDANO RAMPIONI, 2003, p. 95.

⁸⁵ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 101-102.

⁸⁶ MARCONI, 1999, p. 72.

linguistiche». ⁸⁷ L'autrice conclude il suo ragionamento notando che, mentre lo studio lessicale di una lingua moderna sviluppa la competenza semantica referenziale, l'apprendimento del vocabolario latino potenzia la competenza semantica inferenziale ed è attraverso quest'ultima che «si sviluppa 'la capacità linguistica', rispondendo così ad una delle finalità del nostro studio, la formazione del 'lettore colto'». ⁸⁸

Sintetizzando quanto detto, si può affermare che lo studio lessicale non deve consistere in una memorizzazione passiva di liste di parole isolate, ma in un approccio attivo e interdisciplinare ai vocaboli presi singolarmente e/o raggruppati all'interno di famiglie semantiche.

Il paragrafo precedente e quello successivo possono essere collegati dalla seguente constatazione: una buona competenza lessicale consiste nella capacità di creare "rappresentazioni mentali" per il maggior numero possibile di parole latine (e non nella sola memorizzazione della traduzione italiana corrispondente). Particolarmente interessante a tal proposito risulta l'affermazione di Stupazzini: «credo si possa sostenere che, nel lettore linguisticamente competente, le parole e i sintagmi individuati nel testo facciano scattare una 'rappresentazione mentale'». ⁸⁹

La rappresentazione mentale

Un aspetto strettamente connesso a quelli di competenza e sensibilità lessicale è il concetto di "rappresentazione mentale". Infatti è tramite la creazione di una "rappresentazione mentale" che si perviene alla conoscenza profonda di un vocabolo latino, senza ricorrere alla banale corrispondenza biunivoca parola latina-traduzione italiana corrispondente.

La nozione di "rappresentazione mentale" è stata teorizzata ed esemplificata da Stupazzini ⁹⁰, secondo cui «"capire" una parola latina non vuol dire formularne una traduzione in italiano; vuol dire, invece, formarsi una "rappresentazione mentale" dei referenti ai quali essa rinvia». Lo studioso formula innanzitutto una definizione del concetto proposto: «per "rappresentazione mentale" di una parola possiamo [...]

⁸⁷ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 102.

⁸⁸ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 102.

⁸⁹ STUPAZZINI, 1998, p. 71.

⁹⁰ STUPAZZINI, 1997, pp. 90-97. Si veda a riguardo anche: STUPAZZINI, 1998, pp. 71-73.

intendere una definizione tramite parole e/o disegni dell'entità designata dalla parola». Successivamente viene sottolineata la differenza fra traduzione di un vocabolo, quella che si trova nei vocabolari, e definizione di un vocabolo, quella riportata ad esempio nel dizionario monolingue Forcellini. Tramite l'esempio del lemma *civitas* – del quale vengono riportate le traduzioni di alcuni vocabolari e la definizione del Forcellini – viene avvallata l'ipotesi secondo cui «le definizioni sono molto più efficaci delle traduzioni per ottenere illuminanti “rappresentazioni mentali”», dimostrando così «la superiorità di un sistema definitorio rispetto ad un sistema traduttivo ai fini della comprensione dei termini».

Se il discorso di Stupazzini si fermasse qui sarebbe sì valido teoricamente, ma non applicabile didatticamente: non è infatti pensabile l'utilizzo o l'allestimento in classe di un vocabolario monolingue in latino. Ma l'autore è convinto che «chiarire il significato di un vocabolo attraverso definizioni possa applicarsi anche usando l'italiano per descrivere parole latine». Viene quindi proposto un esempio concreto: il sostantivo *imperium*. La proposta dello studioso è dunque quella di concepire una didattica del lessico fondata «sulle definizioni e non sulle traduzioni». In questo modo, oltre ad una miglior comprensione del significato delle parole, si raggiungerebbero altri importanti obiettivi: si eviterebbero le inutili liste di vocaboli da imparare a memoria, lo studio del mondo romano risulterebbe più motivante, lo studio semantico sarebbe connesso a nozioni di civiltà latina e si potrebbero anche toccare temi relativi alla «storia culturale europea» (presentando l'evoluzione semantica dei vocaboli derivanti dal latino). A conclusione del suo ragionamento Stupazzini esplicita la convinzione secondo cui «è falso che la parola abbia tanti significati: una parola ha uno o pochissimi significati fondamentali, dai quali tutti gli altri sono derivabili per estensione, generalizzazione, analogia, restrizione ecc.». Il significato fondamentale di un vocabolo è racchiuso nella sua rappresentazione mentale, tramite la quale avviene la comprensione del testo, successivamente si può procedere con la traduzione che «sarà una questione di scelta fra le possibilità offerte dalla lingua di arrivo, sarà cioè un problema di italiano e non di latino».

Seguono ora quattro aspetti che spiccano fra la bibliografia per la loro onnipresenza nei contributi degli studiosi di didattica. Praticamente ogni intervento sull'insegnamento

del lessico tocca almeno uno di questi punti, che si potrebbero pertanto etichettare come “i quattro capisaldi imprescindibili” dell’insegnamento del vocabolario latino. Gli aspetti in questione sono: la critica alle liste di vocaboli, il criterio frequenziale, la motivazione e la connessione fra lessico latino e civiltà romana.

La critica alle liste di vocaboli

Gli studiosi di didattica pronunciano una critica unanime nei confronti delle liste di vocaboli decontestualizzati da memorizzare passivamente. Tuttavia tale metodo di apprendimento lessicale, anche se quasi inutile e sicuramente demotivante, continua ad essere presente nei manuali tradizionali.⁹¹

Nei libri scolastici basati sul modello tradizionale (grammatico-traduttivo) in genere si presenta la seguente situazione: viene trattato un argomento (ad esempio, la I declinazione) e successivamente, appena prima degli esercizi ad esso dedicati, viene presentato uno specchietto riportante un elenco di parole basato sulla frequenza, in cui i vocaboli appaiono in ordine alfabetico e spesso distinti per genere (ad esempio, sostantivi femminili della I declinazione nella colonna di sinistra e sostantivi maschili della I declinazione nella colonna di destra). Lo stesso vale per gli elenchi frequenziali di aggettivi (suddivisi in aggettivi della I e della II classe e/o in ordine alfabetico) e di verbi (classificati in base alla coniugazione di appartenenza e/o in ordine alfabetico). In genere il docente consiglia agli studenti di imparare a memoria le parole contenute nelle suddette liste, poiché sono le più frequenti e quindi quelle maggiormente presenti negli esercizi e nelle versioni.⁹²

Il metodo sopradescritto presenta però numerose criticità. Innanzitutto per imparare il significato di un vocabolo non basta incontrarlo una sola volta, è infatti l’iterazione che consente di memorizzare in modo efficace e duraturo. Inoltre, come spiega Lamagna, l’elenco di vocaboli «illude i ragazzi che sia sufficiente imparare il significato e che questo debba valere per ogni testo»⁹³, ma, come si è già avuto modo di appurare, una parola latina non presenta un solo significato, essa corrisponde invece ad una rappresentazione mentale che, a seconda del contesto, può avere traduzioni diverse. C’è

⁹¹ Unica eccezione all’apprendimento mnemonico di elenchi di parole è costituita dal metodo Ørberg, *Lingua latina per se illustrata* (detto anche metodo natura o metodo induttivo-contestuale).

⁹² Per farsi un’idea della struttura delle classiche liste frequenziali di vocaboli decontestualizzati, si vedano gli esempi, tratti dalla manualistica scolastica, riportati nella sezione “Allegati”.

⁹³ LAMAGNA, 2004, p. 92.

poi un elemento puramente pratico: la presenza di un specchietto contenente le parole presenti negli esercizi proposti qualche pagina dopo dissuade dalla memorizzazione, basterà infatti voltare pagina, o solamente voltare lo sguardo, per avere la soluzione a portata di mano. Lo stesso vale per i piccoli vocabolari, spesso allegati ai manuali, con i quali gli studenti affrontano le prime prove di traduzione. Ovviamente il passaggio successivo, dopo gli specchietti di parole e i piccoli vocabolari, sarà quello di illudersi che il vocabolario vero e proprio sia la soluzione ad ogni problema riguardante il significato dei termini. Infine si rifletta sulla generale assenza nella prassi didattica di periodiche verifiche sul lessico e della pratica di affrontare versioni senza l'ausilio del vocabolario; perché, e come, memorizzare lessico se le conoscenze semantiche non vengono appurate da verifiche? Tanto vale allora spendere tempo ed energie per lo studio della morfologia e della sintassi, al lessico ci pensa il vocabolario.

Affinché quanto detto non sembri valido solo da un punto di vista teorico, viene ora presentato un interessante esperimento didattico attuato dalla Marini⁹⁴. La studiosa propone un confronto fra due metodi di insegnamento lessicale, sperimentati in tre cicli consecutivi di IV e V ginnasio. Il primo metodo prevede lo studio autonomo da parte degli studenti di liste frequenziali di vocaboli (greco e latino), vocaboli che precedentemente sono stati sottoposti ad un'indagine etimologica condotta in classe. I risultati delle verifiche di lessico proposte appena dopo lo studio risultano soddisfacenti («oltre il 60% degli allievi mostrava di possedere una conoscenza piuttosto precisa e corretta dei termini studiati»), ma col passare del tempo la percentuale cala fino al 30% a fine anno scolastico. Inoltre, i questionari somministrati agli studenti rilevano che l'insegnamento lessicale basato sulle liste frequenziali risulta noioso e demotivante. La Marini analizza poi il secondo metodo attuato, il quale si basa su una scelta precisa: «ho “bandito” dal mio insegnamento le liste frequenziali di parole da studiare a memoria e le verifiche successive», spiega la studiosa. La nuova strategia di insegnamento lessicale prevede diverse attività: lo studio di nozioni di storia e civiltà (con particolare riferimento agli argomenti presenti parallelamente nel programma di storia); l'uso del vocabolario «non esclusivamente come “traduttore” di termini sconosciuti, ma come “motore di curiosità”»; l'analisi di termini suddivisi in raggruppamenti; la lettura di testi in traduzione e di schede di civiltà; il ricorso ad «indagini etimologiche e semantiche»;

⁹⁴ MARINI, 2003, pp. 72-76.

l'organizzazione del «materiale lessicale nei suoi rapporti di tipo paradigmatico: affinità [...], opposizione [...], o di tipo sintagmatico (solidarietà)»; il lavoro sui cosiddetti “falsi amici”; l'approfondimento linguistico sui concetti di lingue indoeuropee e di sostrato mediterraneo; infine, le verifiche sulle liste frequenziali sono state sostituite da «lavori lessicali più dinamici che presupponessero sì una parte ripetitiva [...], ma anche una parte più creativa». Si tenga presente che il monte ore impiegato nel secondo metodo è praticamente pari a quello impiegato nel primo, ciò che cambia è l'approccio del docente e degli studenti al lessico («pur destinando al lessico tempi analoghi a quelli impiegati in passato, cioè circa il 20-25% del monte orario per greco e altrettanto per latino, ho organizzato tali tempi in modo più *rigoroso, flessibile* e [...] *interdisciplinare*»). I risultati sono migliori sia dal punto di vista motivazionale («nel monitoraggio conclusivo, nessuno studente ha scomodato aggettivi come “noioso” e “ripetitivo”»), che mnemonico (a fine anno scolastico «la percentuale dei termini ricordati con significato preciso e corretto era salita al 70%»). Inoltre la studiosa segnala altri risultati di assoluto rilievo: «le riserve mnemoniche venivano [...] dirottate con maggior profitto sullo studio della morfo-sintassi»⁹⁵; «la capacità acquisita di contestualizzare i termini e di impiegare il dizionario in modo più ragionato»; il miglioramento delle abilità di comprensione e traduzione degli allievi; una maggior capacità di attuare «una riflessione linguistica di base sul greco e sul latino».

Una delle tante conclusioni che si possono trarre dal suddetto esperimento è ovvia: metodi di insegnamento lessicale che non prevedano il ricorso a liste di vocaboli risultano più motivanti ed efficaci didatticamente.

Il criterio frequenziale

Nella scelta del lessico da insegnare il criterio della frequenza costituisce sicuramente un valido punto di partenza, ma basarsi solamente su tale criterio non basta.

Nel 1984, a cura degli studiosi dell'A.R.E.L.A.B. (Associazione Regionale degli Insegnanti di Lingue Antiche dell'Accademia di Besançon), viene pubblicato il *Vocabulaire de Base du Latin*, riedito poi, con alcune modifiche, nel 1992, a cura di Georges Cauquil e Jean-Yves Guillaumin, col titolo *Vocabulaire essentiel de latin*. Il

⁹⁵ Questa osservazione fa ben capire che dedicando più tempo ed attenzione all'insegnamento lessicale non ne risentono affatto gli altri ambiti della grammatica latina (morfologia e sintassi), anzi in questo caso ne risultano addirittura rafforzati.

progetto si basa sul *Dictionnaire fréquentiel de la Langue latine*, realizzato, con l'ausilio di strumenti informatici, dal *Laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes* (L.A.S.L.A.) di Liegi e pubblicato nel 1981. Tale vocabolario contiene 1600 parole – ciascuna accompagnata da un livello di frequenza (da 1, valore massimo, a 4, valore minimo) – la cui conoscenza, secondo gli studiosi, renderebbe possibile l'accesso in media all'85% di un testo latino. Il brano latino di riferimento è una versione di maturità, il vocabolario frequenziale è quindi stato tarato sulla base degli autori del canone scolastico. Nel 1998, a cura di Francesco Piazzini, è stata pubblicata anche la versione italiana, il *Lessico essenziale di Latino*.

La validità della nozione di vocabolario di base è stata appurata da Stupazzini⁹⁶, il quale ha scelto di analizzare come testo di prova un brano di Cornelio Nepote. La scelta è ricaduta su Nepote per due motivi: è molto utilizzato nelle prime esercitazioni di latino e non rientra nel *corpus* di autori usato per la realizzazione del vocabolario frequenziale. La percentuale di parole del testo presenti nel vocabolario di base è risultata pari all'85,7%.

Tuttavia, nonostante l'indubbia efficacia e praticità del vocabolario frequenziale, tale strumento presenta alcuni limiti. La Pieri⁹⁷ è ben riuscita ad enucleare i problemi derivanti dall'utilizzo del solo criterio della frequenza. Innanzitutto, considerando radici molto produttive in latino, converrebbe, per una maggiore chiarezza, procedere secondo criteri che non sempre collimano con la frequenza: seguire la tradizionale successione delle declinazioni, per quanto riguarda nomi e aggettivi; far precedere il verbo semplice al verbo derivato o al composto, «anche se la statistica dà ricorrenze più alte al secondo». Ci sono poi parole molto frequenti sulle quali, per un italiano, risulta praticamente inutile soffermarsi («*aqua, terra, herba, rota, unda, lupus* ecc.»). D'altro canto, vi sono termini con i quali, anche se meno frequenti, conviene familiarizzare quanto prima: è il caso, ad esempio, dei cosiddetti “falsi amici”. Infine, osserva la studiosa, «il principio, pur utilissimo, della frequenza non sempre comprende parole significative per aprire qualche spiraglio sul mondo dei Romani»; infatti ci sono vocaboli che, pur non essendo ad alta frequenza, risultano particolarmente significativi per comprendere i valori cardine del mondo romano («sostantivi come *constantia, temperantia* e *pietas* non sono ad altissima

⁹⁶ STUPAZZINI, 1997, pp. 69-70.

⁹⁷ PIERI, 2005, pp. 44-45.

frequenza, ma chi negherebbe la loro importanza per capire concetti fondanti del *mos maiorum*? E chi negherebbe l'importanza del *mos maiorum* per capire la civiltà di Roma»).

La motivazione

«I linguisti, sulla scorta dei pedagogisti, riconoscono la natura indispensabile della motivazione per i progressi dell'apprendimento»⁹⁸: queste le parole di Guillaumin in un suo articolo riguardante l'insegnamento del lessico latino.

L'aspetto motivazionale è alla base di ogni pratica didattica che aspiri ad essere efficace e duratura. Pertanto anche l'insegnamento del latino in generale, e del suo vocabolario in particolare, deve cercare di motivare gli studenti allo studio, tanto più nei confronti di una disciplina non semplice e la cui utilità non ha un riscontro pratico immediato. In altre parole, gli allievi studieranno il latino volentieri solo se si daranno loro dei motivi che giustifichino le proprie fatiche e dedicheranno attenzione ad un aspetto specifico del latino, quello semantico, solo se li si convincerà dei benefici derivanti da tale sforzo.

Osservazioni interessanti per quanto riguarda lessico e motivazione si ricavano da un lavoro della Longobardi, la quale intitola un paragrafo del suo contributo in modo assai eloquente: «Il lessico per la motivazione»⁹⁹. La studiosa, riferendosi all'insegnamento nel biennio, osserva che una possibile risposta al «problema della motivazione» può essere data dallo studio del lessico, «una grande risorsa non poco trascurata dalla didattica tradizionale e invece utile a suscitare interesse nei confronti della lingua».¹⁰⁰ L'autrice continua spiegando che iniziare lo studio del latino partendo dal lessico presenta indubbi vantaggi dal punto di vista motivazionale (aspetto fondamentale in ogni fase dell'apprendimento, ma soprattutto all'inizio). Infatti, affrontare questioni lessicali «assicura [...] uno spiccato interesse, soddisfa indubbie curiosità da parte degli allievi e [...] investe un campo di competenze condiviso anche dagli apprendisti».¹⁰¹

Pertanto, come osserva Balbo, la programmazione didattica deve annoverare fra i propri obiettivi quello di suscitare interesse negli studenti, i quali «sono [...] naturalmente

⁹⁸ GUILLAUMIN, 1993, p. 105.

⁹⁹ LONGOBARDI, 1998, p. 156.

¹⁰⁰ LONGOBARDI, 1998, p. 156.

¹⁰¹ LONGOBARDI, 1998, pp. 156-157.

curiosi verso il mondo classico, proprio perché di esso percepiscono [...] sia la forte alterità sia gli elementi di continuità con il mondo d'oggi».¹⁰²

La connessione fra lessico latino e civiltà romana

Un consiglio ribadito frequentemente dagli studiosi di didattica è quello di unire allo studio del lessico nozioni riguardanti la storia, la cultura, la civiltà e la società romana. L'insegnamento della lingua latina deve quindi essere connesso al mondo che parlava in latino.

Per quanto riguarda il rapporto fra lessico e storia, è senz'altro vera la considerazione fatta da Stupazzini¹⁰³, secondo cui per comprendere appieno alcuni vocaboli è necessaria «una conoscenza non superficiale del mondo romano, delle sue istituzioni, dei suoi valori». Lo studioso continua poi precisando che è valido anche il punto di vista opposto: lo studio di alcune parole latine «costituisce [...] una via privilegiata per la conoscenza di quel mondo». Si può quindi affermare che la competenza lessicale supporta e rafforza la conoscenza storica, e viceversa.

Altre interessanti riflessioni sulla stretta relazione fra vocabolario latino e storia romana sono suggerite dalla Pieri¹⁰⁴, che definisce le parole come «un fatto storico condizionato dal tempo», poiché esse incarnano una civiltà e ne descrivono le trasformazioni. Alla luce di tali considerazioni, la studiosa afferma che nello studio lessicale non deve essere trascurata la prospettiva diacronica. Vengono quindi individuati quattro periodi della storia di Roma «che produssero a molti livelli rivolgimenti nella società e di riflesso nel lessico»: le origini di Roma, l'incontro con i Greci e la loro civiltà, l'affermarsi del cristianesimo, le invasioni barbariche.¹⁰⁵ Approfondendo tali aspetti tramite lo strumento didattico promosso dalla studiosa – la scheda lessicale – si riescono ad «ampliare le conoscenze di lessico in prospettiva storica».

Una materia che può aiutare ad indagare nozioni di civiltà partendo dai vocaboli latini è l'antropologia. Come osserva la Spina¹⁰⁶, lo studio lessicale ben si presta a delle “incursioni antropologiche” nella società e nella mentalità romane (e greche), in modo da

¹⁰² BALBO, 2004, p. 247.

¹⁰³ STUPAZZINI, 1997, pp. 77-78. Il titolo del paragrafo in questione è appunto “Rapporto lessico-storia”.

¹⁰⁴ PIERI, 2005, pp. 61-69; titolo del paragrafo: “Il lessico e la storia”.

¹⁰⁵ L'elenco di epoche presentato dalla Pieri necessita di una precisazione, che sarà fornita nel paragrafo dedicato allo strumento didattico della scheda lessicale.

¹⁰⁶ SPINA, 1992, pp. 93-96.

rintracciare elementi di continuità e discontinuità fra il mondo classico e la nostra civiltà occidentale, figlia dei Greci e dei Romani. Il confronto interlinguistico ed interculturale fra civiltà classica e modernità può riguardare anche altre lingue (e culture), oltre a quella italiana. Così facendo, conclude l'autrice, «si favorisce l'apprendimento della conoscenza non solo del mondo classico, ma anche di quello moderno, che è poi la vera ragione per cui studiamo ancora l'antico».

Alla luce di quanto esposto, risulta senz'altro condivisibile il suggerimento dato da Lamagna per quanto riguarda la selezione dei vocaboli da insegnare; secondo lo studioso infatti, in vista del confronto con testi letterari di epoche diverse, «nella scelta del lessico [...] non possono [...] mancare le PAROLE CHIAVE DELLA CIVILTÀ [...] e le PAROLE o le ESPRESSIONI (cioè la fraseologia) LEGATE ALLA CIVILTÀ».¹⁰⁷

La disamina dei punti fermi da cui partire per una didattica del vocabolario latino valida ed efficace continua ora con altri aspetti, meno presenti quantitativamente nella bibliografia sul lessico, ma da tenere comunque in grande considerazione.

Collegare le conoscenze: i concetti di nodo e rete e il lessico calato nel contesto

Come ben spiega la Giordano Rampioni, secondo la psicologia cognitiva «ogni nuovo elemento di conoscenza, per inserirsi nella cosiddetta memoria a L.T. [Lungo Termine] o permanente, deve potersi **collegare** con i precedenti, deve cioè essere messo in rapporto con quanto già immagazzinato».¹⁰⁸ A tale considerazione teorica può benissimo essere connesso un consiglio pratico fornito dalla stessa studiosa: «dare lunghi elenchi di parole, [...] in nessun modo **collegate** fra loro, da studiare a memoria non è proponibile»¹⁰⁹; l'autrice spiega infatti che la capacità di memorizzare, «come ci dicono gli psicologi cognitivisti, dipende dalla organizzazione del materiale da ricordare e dalla possibilità di **collegare** i dati fra loro». Nella scelta dei vocaboli da insegnare agli studenti bisogna pertanto privilegiare le parole «**collegabili** a conoscenze da loro già possedute».¹¹⁰

¹⁰⁷ LAMAGNA, 2004, p. 91.

¹⁰⁸ GIORDANO RAMPIONI, 1993, p. 64.

¹⁰⁹ GIORDANO RAMPIONI, 2003, p. 198. Si consideri, tra l'altro, come la questione del collegamento delle conoscenze sia qui connessa alla critica delle liste di vocaboli. Cfr. anche: BALBO, 2004, p. 244.

¹¹⁰ GIORDANO RAMPIONI, 2003, p. 198. Le parole in **grassetto** sono state evidenziate per rendere più chiara la ricorrenza dei termini connessi al verbo "collegare".

Il collegamento delle conoscenze come fattore che agevola la memorizzazione lessicale è un tema particolarmente caro alla Giordano Rampioni, la quale, in un altro contributo¹¹¹, lo approfondisce ulteriormente, introducendo i concetti di “nodo”, “rete” e “categorizzazione”. La psicologia cognitiva – spiega la studiosa – ha appurato che «non esistono conoscenze isolate, ma tutte sono interrelate fra loro», pertanto l’apprendimento avviene solamente se «c’è un *nodo* [...] che permetta di legare il nuovo ad uno già esistente, formando così una *rete* di conoscenze». Per procedere in questo modo è necessario saper categorizzare, cioè collegare le nuove nozioni a «macro-gruppi» aventi uno o più aspetti in comune.¹¹² Non solo lo studio grammaticale migliora la capacità di categorizzare, ma anche quello lessicale; tuttavia, quest’ultimo ambito, a detta dell’autrice, risulta ancora trascurato, anche perché la semantica è stata il ramo meno coltivato della linguistica. Il problema di fondo – ancora oggetto di indagine da parte dei linguisti – è il seguente: esistono «categorie semantiche diverse per le diverse lingue» oppure ci sono «categorie universali»? Nell’attesa di studi più approfonditi, la Giordano Rampioni rintraccia un’osservazione convincente nelle parole di studiosi che si occupano di linguistica e psicologia cognitiva, i quali sostengono che «la competenza lessicale non è la sola conoscenza del significato delle parole, ma comporta anche [...] la capacità di categorizzarle».¹¹³

Vi è un altro aspetto dell’apprendimento lessicale che ha a che fare con la capacità di collegare le conoscenze, ossia l’abilità di comprendere un vocabolo alla luce del contesto in cui esso è calato. Si tratta del concetto che Harold Edward Palmer chiama “*spatialization*”. Come spiega la Preti basandosi sugli studi del linguista inglese, le parole vengono davvero immagazzinate «solo se si incontrano “in situazione”, perché restano in memoria collegate a un “luogo”». L’autrice nota anche la somiglianza tra tale procedimento e la «teoria dei *loci* degli antichi (*Rhetorica ad Herennium*, Cicerone, Quintiliano, Agostino)».¹¹⁴

L’importanza di considerare una parola non isolata, ma all’interno di un insieme più ampio, il testo, è sottolineata anche da Flocchini. Egli, proponendo degli esempi di analisi

¹¹¹ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 97-111.

¹¹² Si noti come i concetti di categorizzazione e collegamento delle conoscenze siano strettamente connessi fra loro: categorizzare le conoscenze significa saperle collegare fra loro e/o con le conoscenze pregresse.

¹¹³ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 98-100.

¹¹⁴ PRETI, 2015, p. 122.

lessicale, afferma che «in un testo letterario un vocabolo non ha alcun senso fuori dal suo contesto».¹¹⁵

Si può infine aggiungere un'ultima considerazione, che funge sia da ulteriore passaggio nel ragionamento fin qui condotto, sia da riepilogo conclusivo. Michael Lewis – secondo cui «la lingua nasce come *lexis* ‘grammaticalizzata’»¹¹⁶ – osserva che «**in tutte le lingue le parole esistono in una precisa collocazione all'interno di nessi fissi o semifissi [...]** e solo così acquistano significato per chi legge o ascolta»¹¹⁷.

Il rapporto fra lessico e sintassi

È ormai un'acquisizione assodata negli studi di linguistica lo stretto legame che intercorre fra il lessico e la sintassi latini, «per cui una buona conoscenza del lessico favorirà anche l'apprendimento degli aspetti sintattici della lingua»¹¹⁸.

Il rapporto fra la sfera semantica e quella lessicale della lingua latina è uno degli assunti su cui si basa la grammatica valenziale (o della verbo-dipendenza). Tale modello grammaticale si fonda sugli studi del linguista francese Lucien Tesnière (*Éléments de syntaxe structurale*, 1966), applicati al latino da Heinz Happ (*Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, 1976). Altro importante esponente di questo filone di studi è stato Harm Pinkster (*Latijnse Syntaxis en Semantiek*, 1984¹¹⁹). Per quanto riguarda invece l'ambito italiano, Francesco Sabatini ha applicato il modello della verbo-dipendenza all'italiano e Germano Proverbio al latino.

Mentre la grammatica tradizionale “parte” dalla morfologia, il modello valenziale afferma il primato della sintassi. Secondo la grammatica della verbo-dipendenza nella frase il costituente che funge da predicato¹²⁰ è l'elemento centrale, dal quale dipende la struttura del quadro predicativo. Gli argomenti – gli elementi che la grammatica tradizionale chiama complementi – sono i costituenti obbligatori del predicato. Il predicato e i suoi argomenti (o attanti) costituiscono il nucleo della frase. Gli argomenti

¹¹⁵ FLOCCHINI, 2001, p. 141.

¹¹⁶ PRETI, 2015, p. 123.

¹¹⁷ PRETI, 2015, p. 122. Le considerazioni della studiosa di basano sul saggio di M. Lewis, *The lexical Approach* (1993).

¹¹⁸ GIORDANO RAMPIONI, 2003, pp. 100-101.

¹¹⁹ Testo successivamente tradotto in tedesco (1988), inglese (1990) e italiano (1991). Sulla fortuna delle ricerche di Pinkster in Italia ha pesato in maniera decisiva la stroncatura di TRAINA, 1993, pp. 215-219.

¹²⁰ Spesso il predicato è costituito da un verbo, ma non sempre è così (si pensi, ad esempio, alle frasi nominali).

di un predicato possono andare da un minimo di 0 (si pensi ai verbi metereologici) ad un massimo di 3 (ad esempio: soggetto, complemento oggetto e complemento di termine). Tesnière chiama “valenza” il numero di costituenti obbligatori (o argomenti) richiesti da un predicato. Va inoltre specificato che la valenza di un verbo può cambiare al mutare del suo significato (ad esempio: il verbo latino *dicere* ha valenza 2 nel significato di “dire”, ma ha valenza 1 nel significato di “parlare”). Il modello teorico appena descritto viene tradotto nei cosiddetti schemi radiali, costituiti dal nucleo, contenente gli argomenti del predicato, e dalla periferia, nella quale trovano posto i satelliti (o circostanti ed espansioni)¹²¹, elementi non obbligatori che specificano il nucleo.

Per collegare le nozioni della grammatica valenziale alla questione dell’insegnamento lessicale è utile ricorrere alle osservazioni di Stupazzini, secondo cui è sì giusto insegnare agli studenti di partire dal predicato per comprendere una frase latina, lo studioso sollecita però a compiere un ulteriore passaggio: «ma dobbiamo andare oltre, cioè dobbiamo dire che, quando abbiamo individuato il verbo come forma, dobbiamo anche domandare qual è il suo significato fondamentale, perché altrimenti siamo fermi».¹²²

Inoltre va precisato che – come afferma giustamente Stupazzini – «la strutturazione sintattica del lessico non riguarda soltanto i verbi, ma anche sostantivi, pronomi e aggettivi, che possono avere una loro “valenza”»¹²³.

Un’applicazione didattica di quanto appena esposto è rappresentata dalla sintassi dei casi, gran parte della quale descrive «la componente semantica della grammatica»¹²⁴. Anche la sintassi del periodo risulta più facilmente accessibile tenendo presente il “nesso lessico-sintassi”¹²⁵.

Infine, si rifletta sul fatto che l’unità più piccola in cui agisce il “nesso lessico-sintassi” è il sintagma. Tale considerazione ha delle implicazioni sull’insegnamento del lessico, infatti lo studio del vocabolario può diventare più efficace se si fanno lavorare i ragazzi non su parole isolate, ma su sintagmi (ad esempio inserendo lo stesso termine in una serie di sintagmi), che sono appunto la situazione minima entro cui si può imparare un termine attraverso una serie di variazioni.

¹²¹ Pinkster usa i termini “argomento” e “satellite”, mentre i termini “circostante” e “attante” si devono a Sabatini.

¹²² STUPAZZINI, 1997, pp. 67-68.

¹²³ STUPAZZINI, 1997, p. 103.

¹²⁴ STUPAZZINI, 1997, p. 103.

¹²⁵ Per degli esempi sul rapporto fra lessico e sintassi applicato alla sintassi dei casi e alla sintassi del periodo si veda: GIORDANO RAMPIONI, 2003, pp. 101-102.

Lo studio di sinonimi e antonimi

Un suggerimento didattico tanto facile da applicare, quanto efficace è quello di studiare contemporaneamente sinonimi e antonimi di un vocabolo latino. In altre parole, quando uno studente incontra un nuovo termine da imparare, l'insegnante, laddove sia possibile, dovrebbe sollecitare la memorizzazione anche di almeno un sinonimo e un antonimo del vocabolo in questione.

Come fa notare la Spina, fra i criteri di associazione delle parole vi è anche l'appartenenza a «campi semantici opposti (*albus/ater*)». In virtù di ciò, la studiosa propone, fra l'altro, di elaborare delle schede lessicali che comprendano «termini inerenti ad ambiti concettuali antitetici (felicità/infelicità)». ¹²⁶

Il suggerimento di insegnare sinonimi e contrari è presente anche in una proposta didattica per il biennio elaborata dalla Giordano Rampioni. L'autrice, decidendo di lavorare «per campi concettuali specifici», propone come esempio l'ambito della guerra e, dopo aver presentato una serie di vocaboli (sostantivi e verbi) riguardanti la sfera bellica, continua così: «si procederà così per sinonimi oppure contrari aggiungendo i sintagmi del tipo: *proelium committere; signa inferre in hostem; ab signis discedere, abesse* = 'allontanarsi dalle insegne' > 'combattere in ordine sparso'»; ovviamente i sostantivi contenuti nelle espressioni belliche appena riportate erano già registrati nella precedente lista di vocaboli. ¹²⁷

Si tenga conto inoltre del fatto che la natura stessa del periodo latino, che tende a mettere in risalto le antitesi, consiglia di dedicare tempo a questo tipo di studio; a maggior ragione considerando l'autentica passione che gli scrittori latini hanno per la litote (dire una cosa negando il suo contrario: il modo più deciso di dire "so" in latino è *non ignoro, non nescius sum*). Se queste nozioni diventassero comuni, si potrebbero fare esercizi che chiedano di costruire sinonimi usando i contrari con la negazione.

In conclusione, va precisato che lo studio di sinonimi e antonimi non può certamente essere adottato come unico metodo per l'insegnamento del vocabolario latino: è impensabile infatti programmare un'unità didattica sul lessico basandosi solamente su tale criterio. Però, se è vero che lo studio di sinonimi e contrari non ha senso da solo, è

¹²⁶ SPINA, 1992, p. 91.

¹²⁷ GIORDANO RAMPIONI, 1993, pp. 73-74.

altrettanto vero che tale metodo può facilmente essere inserito per arricchire e rafforzare qualsiasi proposta didattica.

I “falsi amici”

La didattica del lessico latino deve prestare attenzione ai cosiddetti “falsi amici”, parole che in due lingue appaiono molto simili per quanto riguarda la forma e la fonetica, ma assumono significati sensibilmente differenti, e talvolta perfino opposti.

Il concetto di “falsi amici” esiste anche nello studio delle lingue straniere moderne; conoscere tali vocaboli permette di evitare incomprensioni nella conversazione con parlanti contemporanei di altre lingue.

Quando però si considera tale categoria di sostantivi in latino è necessaria una maggiore attenzione, poiché – a differenza degli idiomi stranieri moderni, in cui l’uso dei “falsi amici” è “appiattito” sincronicamente nella contemporaneità – i testi latini coprono un arco cronologico di circa sette secoli, periodo nel quale le parole sono andate più volte incontro a evoluzioni non solo morfologiche, ma anche semantiche. Spesso i “falsi amici” latini sono passati da un determinato valore, attestato al tempo Cicerone (in età repubblicana), ad un significato diverso, avvicinandosi progressivamente al valore che noi attribuiamo loro. Tale evoluzione semantica si fa più intensa a partire dal I sec. d.C., per cui è molto probabile, ad esempio, che Cicerone (I sec. a.C.) usi il sostantivo *studium* nel significato di “passione / interesse / zelo / impegno” (e non di “studio”), l’oscillazione fra il valore di “passione / interesse / zelo / impegno” e quello di “studio” sarà invece massima negli scritti di Seneca (prima metà I sec. d.C.), mentre si stabilizzerà progressivamente nel significato di “studio” con Plinio il Giovane (seconda metà I sec. d.C.) e gli autori successivi.

Pertanto l’approccio allo studio dei “falsi amici” latini necessita di un’attenzione diacronica, che tenga conto dell’evoluzione dei significati delle parole nel corso del tempo.

La consultazione del vocabolario

L'insegnamento del lessico latino deve contemplare fra le proprie finalità anche quella di istruire gli studenti nella consultazione del vocabolario, «strumento prezioso quanto infido»¹²⁸, come osserva giustamente Moreno Morani.

Flocchini sostiene che, per far comprendere agli allievi il senso di una parola all'interno di un contesto, «la via maestra rimane quella di progettare un percorso didattico che insegni loro a usare bene il vocabolario», spiegando come è strutturato, come va consultato un lemma al suo interno e come servirsi degli esempi riportati.¹²⁹

Gli studenti raggiungeranno dunque una competenza semantica appropriata e completa quando, fra le altre cose, saranno anche in grado di ricorrere al momento opportuno e in modo efficace allo strumento che per eccellenza raccoglie e cataloga le parole latine: il vocabolario.

¹²⁸ MORANI, 1990, p. 82.

¹²⁹ FLOCCHINI, 1999, p. 189.

CAPITOLO 3

Come si insegna il lessico latino? Metodi di insegnamento lessicale: strumenti e proposte didattiche

Dai principi teorici dell'insegnamento lessicale si passa ora ai metodi pratici per l'apprendimento del vocabolario latino. In altre parole, si intende ora presentare una serie di strumenti – utili sia al docente che agli studenti (se opportunamente guidati dall'insegnante nella consultazione) – e di proposte didattiche che possono contribuire a progettare una didattica del lessico motivante, efficace e duratura.

Per maggior chiarezza e sistematicità, gli strumenti e le proposte didattiche vengono suddivisi in categorie, a seconda del metodo di insegnamento lessicale applicato; infine, l'ultimo paragrafo riporta altre proposte operative difficilmente catalogabili in una precisa categoria.

3.1. Lessico su base frequenziale: le liste di vocaboli

Lo strumento maggiormente usato a scuola per la memorizzazione del lessico sono le liste frequenziali di vocaboli, ossia elenchi di parole riportanti i termini latini a più alto indice di frequenza.

Si cerca ora di delineare la scansione tipica di una lezione di latino, per notare come l'aspetto lessicale venga quasi totalmente trascurato, o meglio delegato agli elenchi frequenziali di parole. Si prenda come esempio la trattazione della I declinazione¹³⁰; in genere si procede così:

- spiegazione da parte del docente della I declinazione tramite la flessione del sostantivo *rosa, rosae* o similari;
- spiegazione delle particolarità della I declinazione;
- varie tipologie di esercizi sulla I declinazione, svolti in classe, sotto la guida del docente (con il supporto del libro degli esercizi);

¹³⁰ Si è scelto come esempio la trattazione della I declinazione per la sua semplicità e conseguente chiarezza espositiva e perché, come si vedrà nel prosieguo del paragrafo, tornerà come modello di riferimento anche per altre proposte didattiche.

- varie tipologie di esercizi sulla I declinazione, da svolgere autonomamente dallo studente (con il supporto del manuale, del libro degli esercizi e del vocabolario, a volte sostituito, nei primi mesi di scuola, dai “glossari” allegati ai manuali scolastici).¹³¹

Generalmente nell’eserciziario, prima degli esercizi sulla I declinazione, si trova uno specchietto riportante i sostantivi della I declinazione a maggior frequenza affiancati dai rispettivi traduttori italiani; i termini sono di solito disposti in ordine alfabetico e distinti secondo il genere di appartenenza (ad esempio: sostantivi femminili della I declinazione nella colonna di sinistra e sostantivi maschili della I declinazione nella colonna di destra). Tali vocaboli sono quelli maggiormente presenti negli esercizi delle pagine successive. Solitamente il docente si limita a suggerire agli studenti di memorizzare il significato delle parole riportate in tale elenco.

La scansione didattica appena sintetizzata è a grandi linee la stessa anche per altri argomenti di morfologia: II, III, IV e V declinazione, coniugazioni verbali, aggettivi della I e della II classe, altri aggettivi e pronomi. Si tratta certamente di una generalizzazione, ma sufficiente per capire che tale modo di procedere trascura quasi totalmente lo studio del lessico: gli studenti vengono solamente invitati a memorizzare i vocaboli (magari anche in vista di un *test*); l’apprendimento del lessico viene dunque demandato alla buona volontà degli allievi e alla consultazione di una noiosa e demotivante lista di parole decontestualizzate.

È sì vero che i vocaboli vengono poi incontrati negli esercizi, nelle frasi e nelle versioni da tradurre, e questo è senz’altro un aspetto positivo: come osserva Luigi Miraglia, «la miglior cosa per ricordare i vocaboli è [...] studiarli *in situazione*»¹³², ossia calati in un contesto. Ma, senza la reiterazione periodica delle conoscenze acquisite (anche tramite opportune verifiche di lessico), quanto studiato difficilmente viene immagazzinato nella memoria a lungo termine e assimilato in modo efficace e duraturo.

Tuttavia, pur avendone appurati i limiti, le liste di vocaboli restano un metodo molto utilizzato e in certi casi, se sfruttate bene, possono anche rivelarsi utili, soprattutto per l’assoluto principiante.

¹³¹ La scansione didattica riportata è quella caratteristica dei manuali basati sul cosiddetto metodo tradizionale (grammatico-traduttivo), quello maggiormente in uso nella scuola.

¹³² MIRAGLIA, 2002, p. 24.

Ora, dopo aver constatato che gli elenchi parole non vanno totalmente banditi per l'apprendimento del lessico, si analizza quali caratteristiche devono avere le liste di vocaboli per risultare didatticamente utili.

Innanzitutto, risulta quasi ovvio affermare che vanno studiate le parole latine più utilizzate, ossia quelle riportate nei lessici di base e nei dizionari frequenziali. Tali vocaboli, oltre ad essere quelli maggiormente presenti nei testi letterari del canone scolastico, sono anche quelli più ricorrenti nelle frasi (e nelle altre tipologie di esercizi) dei manuali di scuola. Quest'ultima osservazione è stata appurata da Stupazzini, che, per la verifica, si è basato su due esercizi della morfologia del Traina-Pasqualini: si tratta di «frasi non manipolate, ma solo tagliate» sulla I declinazione. Lo studioso ha operato una distinzione fra le parole di tali frasi presenti nel lessico di base (64 parole, corrispondenti all'80% del totale) e quelle non presenti nel lessico di base (16 parole – escludendo i nomi propri – corrispondenti al 20% del totale). L'autore pertanto osserva che «anche sulle frasi l'idea alla base del vocabolario frequenziale funziona abbastanza bene» e continua sostenendo che «nel momento in cui si studiano le declinazioni, vale la pena di studiare il significato, non di tutti i termini della prima declinazione, ma dei termini più frequenti».¹³³

Alla base delle considerazioni appena riportate vi è la convinzione che vadano sì studiate le parole latine ad alto indice di frequenza, ma che non ci si possa limitare alla memorizzazione passiva di liste di vocaboli decontestualizzati. I termini devono essere usati negli esercizi e soprattutto nelle frasi da tradurre, poiché solamente incontrando una parola più volte all'interno di un contesto la si memorizza in modo efficace, duraturo e motivante. Stupazzini, a tal proposito, sostiene che «se si trovano molte frasi con queste parole [*scil.* i vocaboli della I declinazione presenti nel lessico di base], l'apprendimento deve essere meno fastidioso che attraverso la memorizzazione di elenchi di vocaboli».¹³⁴ Lo stesso studioso dà poi un'altra indicazione didattica tanto facile da attuare, quanto efficace: di un sostantivo va ricordata la “coppia nominativo-genitivo” («deve essere memorizzato *pars, partis*, non *partem*»); e dei verbi va ripetuto l'intero paradigma, questo perché «il paradigma del verbo, oltre ad avere un significato morfologico [...], ha anche

¹³³ STUPAZZINI, 1997, pp. 70-72.

¹³⁴ STUPAZZINI, 1997, p. 73.

una valenza lessicale: in particolare i supini e le forme del participio perfetto per i deponenti sono cariche di assonanze con l'italiano». ¹³⁵

Altro elemento di fondamentale importanza è poi quello di accompagnare lo studio mnemonico dei vocaboli con nozioni di civiltà e storia romana. Ancora una volta Stupazzini non si limita a considerazioni teoriche, ma fornisce anche consigli pratici. Egli infatti dapprima spiega che «il lessico di base contiene numerose parole che, per essere comprese pienamente, richiedono una conoscenza non superficiale del mondo romano, delle sue istituzioni, dei suoi valori». In seguito riporta una tabella contenente 23 «parole presenti nel lessico di base che si prestano a considerazioni di tipo storico-ideologico (1^a classe di frequenza)»: *bonus, hostis, urbs, virtus, vir, vis, fortuna, imperium, mos, fides, gens, res publica, civitas, lex, legio, honor, iniuria, gratia, legatus, agmen, liberi, acies, ordo*.¹³⁶ Perché non presentare agli studenti degli approfondimenti su alcune di queste parole sotto forma di “lezioni fra lessico latino e civiltà romana”? Oppure, perché non assegnare a singoli alunni o a piccoli gruppi delle “ricerche storico-lessicali” su alcuni di questi vocaboli e poi farle esporre davanti al resto della classe? Oltre che la competenza lessicale e linguistica degli allievi, migliorerebbe anche la loro consapevolezza storico-culturale.

Infine, sempre riguardo alle liste di vocaboli, si può menzionare una proposta didattica avanzata dalla Giordano Rampioni, la quale ipotizza la creazione di elenchi frequenziali in cui il criterio di associazione delle parole è rappresentato dal suono.¹³⁷

La studiosa propone come esempio la prima declinazione. Dopo aver ricordato agli studenti che i termini appartenenti a tale declinazione hanno come esito in italiano parole in -a, viene presentata la seguente divisione in gruppi:

- «I gruppo in cui nel passaggio dal latino all'italiano non sono intervenuti mutamenti» (*anima, ara, aura...*);

- «II gruppo in cui, nel passaggio alla lingua italiana, vi sono stati piccoli mutamenti», con un'ulteriore suddivisione in sottogruppi in base al tipo di fenomeno fonetico (palatalizzazione, assimilazione, mutamenti vocalici...) che ha causato tali mutamenti

¹³⁵ STUPAZZINI, 1997, p. 73.

¹³⁶ STUPAZZINI, 1997, p. 77. Cfr. anche: STUPAZZINI, 1997, pp. 104-114: “Appendice 1. Le definizioni del Forcellini di alcune parole-chiave relative al sistema di valori del mondo romano”; “Appendice 2. Elenco di sostantivi e aggettivi del lessico di base rilevanti come parole-chiave del sistema di valori romano”.

¹³⁷ GIORDANO RAMPIONI, 2003, pp. 200-203.

(*amicitia, gratia...*; *victoria; flamma; littera, silva; umbra, unda; iniuria; fera; dextera; praeda, poena*);

- «III gruppo in cui sono posti i lessemi che non hanno esiti corrispondenti in italiano ma hanno lasciato traccia in termini derivati»: è il caso di *copia* (“copioso”), *mora* (“moroso”), *pecunia* (“pecuniario”)...;

- «IV gruppo in cui sono posti lessemi che non hanno avuto esiti in italiano o, se l’hanno avuto, con parziali o totali slittamenti di significato», tale insieme comprende anche i cosiddetti “falsi amici” (*divitiae, puella, cura...*).

L’autrice continua poi sostenendo che la medesima operazione può essere condotta anche con i sostantivi delle altre declinazioni. Nel caso dei sostantivi imparisillabi della terza declinazione viene presentata una suddivisione in due gruppi, con i relativi sottogruppi:

- I gruppo: termini asigmatici (senza *-s* finale); «sottogruppi, raggruppati in base all’uguale terminazione, cosicché l’assonanza favorisca la memorizzazione»;

- II gruppo: termini sigmatici (vocaboli con il nominativo terminante in *-s*); «sottogruppi caratterizzati dall’uguale consonante del tema che, seguita da *-s*, si comporterà sempre allo stesso modo».

La studiosa – dopo aver affermato che «in tal modo si procederà secondo un ordine ben preciso che dovrebbe facilitare il processo di apprendimento» – conclude sostenendo che il criterio fonetico da lei proposto, «in cui l’elemento di associazione fra le parole è il suono», «appare particolarmente utile quando lo studente è alle prime armi».

3.2. Vocabolari di base: frequenza ed etimologia. Lessico per famiglie di parole e per radici (etimologiche e indoeuropee)

Viene ora presentato uno strumento che nella didattica del lessico latino presenta diverse declinazioni: il vocabolario di base.

La realizzazione di un vocabolario di base si fonda sulla ricerca statistica e su quella etimologica.¹³⁸ Infatti, da una parte, esso si basa sul criterio statistico della frequenza, presentando i vocaboli che ricorrono in numero maggiore nei testi di riferimento; a tal proposito, giova ricordare che i vocabolari di base di latino (1984) e di greco (1985) –

¹³⁸ GUILLAUMIN, 1988, p. 132.

realizzati dal G.R.A.P.E.L.A.B.¹³⁹ – riportano, per ciascuna delle due lingue classiche, in ordine alfabetico, «i milleseicento vocaboli che sono frequenzialmente più importanti», dato che «la loro conoscenza permette di coprire, in media, l'85% del vocabolario di una versione dell'esame di maturità francese».¹⁴⁰ Dall'altra parte, come osserva Guillaumin, «l'originalità dei *Vocabolari di base* è che hanno scelto di far gran posto a una ricerca etimologica. Le parole della stessa famiglia, che rientrano cioè nel campo di una stessa radice o di uno stesso tema indo-europeo, o di uno stesso radicale latino, vengono riordinate in tavole che permettono d'istituire relazioni tra vocaboli tra i quali l'alunno non avrebbe sospettato una parentela»¹⁴¹.

Sono cinque i vocabolari di base che possono rivelarsi utili per lo studio del lessico latino, giovando sia ai docenti, che ne possono trarre validi spunti didattici, sia agli studenti, se opportunamente guidati nella consultazione dall'insegnante. I vocabolari in questione sono:

1. *Famiglie di parole. Guida per lo studio del lessico latino* (C. Stella, 1941);
2. *Lessico latino fondamentale* (E. Riganti, 1989);
3. *Vocabulaire essentiel de latin* (G. Cauquil e J.-Y. Guillaumin, 1992)¹⁴² e la corrispettiva traduzione italiana, *Lessico essenziale di latino* (F. Piazzini, 1998);
4. *Origo. Guida allo studio del lessico latino* (L. Bottin e M.M. Gigliotti, 1994);
5. *Dizionario indoeuropeo della lingua latina* (G. Tokarski, 1999).

Infine, viene presentata la proposta di costruzione di un lessico di base dei verbi latini, iniziativa intrapresa da Monti, Stupazzini e Tugnoli.¹⁴³

1. *Famiglie di parole. Guida per lo studio del lessico latino* (C. Stella, 1941)

Il libro di Candida Stella, come spiega l'autrice, «è nato nella scuola, da una personale esperienza didattica fatta intorno allo studio del lessico latino». La studiosa assicura di aver lavorato «su materiale scientificamente sicuro», spiega infatti di essersi servita «delle più importanti opere del genere, di carattere scientifico e scolastico, italiane e straniere», e specificatamente del *Dictionnaire étymologique de la langue latine* (A. Ernout e A.

¹³⁹ Gruppo Ricerca e Azione in Pedagogia delle Lingue Classiche. Gruppo di lavoro, specializzato in didattica, creato dall'A.R.E.L.A.B. in collaborazione con l'istituto Félix-Gaffiot della facoltà di Lettere di Besançon.

¹⁴⁰ GUILLAUMIN, 1988, p. 130.

¹⁴¹ GUILLAUMIN, 1988, pp. 130-131.

¹⁴² Riedizione del *Vocabulaire de Base du Latin* (1984).

¹⁴³ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 81-143.

Meillet, 1932), del *Dictionnaire étymologique latin* (M. Bréal e A. Bailly, 1885) e del *Vocabulaire latin* (L. Clédat, 1924). L'autrice dichiara inoltre di aver voluto presentare le famiglie di parole latine «in forma semplice e piana».¹⁴⁴

L'opera della Stella – che, a mio parere, può definirsi a tutti gli effetti un vocabolario – riporta, raggruppati sotto circa novecento «parole principali», più di dodicimila termini latini, «in modo che risulti con evidenza la loro derivazione linguistica dalla rispettiva parola base». La selezione dei «vocaboli base» si fonda su un criterio del tutto soggettivo, l'autrice infatti si limita ad annotare che le «parole principali» sono state «scelte tra le più interessanti». È facile rendersi conto, anche sulla base della datazione dell'opera, che tale strumento didattico non si basa certamente sul criterio frequenziale, comparso solo molti anni dopo nella storia della didattica delle lingue classiche. Pertanto, se il materiale usato per la creazione delle *Famiglie di parole* è di carattere scientifico, lo stesso non si può dire per i criteri di scelta dei vocaboli contenuti: infatti la selezione delle parole, oltre ad essere soggettiva, è caratterizzata, «per ragioni di carattere pratico», dall'omissione dei «vocaboli di ricollegamento più chiaro». D'altro canto la stessa autrice ha presentato la sua opera come nata nella scuola e pensata come «uno strumento semplice e modesto» rivolto ad una «larga schiera di giovani». Infine, le famiglie di parole sono corredate da «frasi dei maggiori autori della Latinità», generalmente tratte dal *Lexicon totius latinitatis* (E. Forcellini, 1771).¹⁴⁵

2. *Lessico latino fondamentale* (E. Riganti, 1989)

«Lo studente – è esperienza quotidiana – mostra un vivo interesse per le connessioni etimologiche, che gli aprono impensate relazioni e coagulano in costellazioni lessicali l'atomistica dispersione del vocabolario alfabetico. Il ricorso a un lessico di base ci appare quindi una scorciatoia indispensabile»¹⁴⁶. Sono queste le parole con cui Alfonso Traina presenta il *Lessico latino fondamentale* realizzato da Elisabetta Riganti.

Quello della Riganti è un vocabolario frequenziale organizzato in famiglie etimologiche, disposte in ordine alfabetico, così come i vocaboli che esse contengono. Le 2615 parole che compongono il *corpus* lessicale sono state selezionate secondo il criterio frequenziale, basandosi sul *Frequency Dictionary of Classical Latin Words* (D. Gardner, 1971). Sono

¹⁴⁴ STELLA, 1941, *Prefazione*, pp. V-VI.

¹⁴⁵ STELLA, 1941, *Prefazione*, pp. V-VI.

¹⁴⁶ RIGANTI, 1989, *Presentazione*, p. 7.

esclusi dall'opera i pronomi, le preposizioni, le congiunzioni, alcuni avverbi e le interiezioni (ossia «quei termini ad altissima frequenza che lo studente già apprende dai manuali di grammatica e di sintassi»), nonché parole ad alta frequenza, ma dal significato immediatamente comprensibile per un allievo italiano. Le 1000 parole a più alta frequenza sono poi corredate dal rispettivo indice frequenziale e di dispersione. Ogni famiglia di parole è inoltre provvista di alcune notazioni etimologiche: «segnalazione di forme imparentate a quelle latine nelle lingue indoeuropee a noi più familiari: greco e lingue germaniche»; «spesso è stata indicata la radice indoeuropea ricostruibile sulla base delle forme attestate»; «un elenco di termini italiani derivati da quelli latini del gruppo».¹⁴⁷

La studiosa ritiene che fra i vantaggi didattici derivanti dall'uso del suo *corpus* lessicale vi sia «una emancipazione precoce dalla continua consultazione del vocabolario alfabetico»; fra l'altro, viene precisato che il ricorso ad un lessico fondamentale non esclude la simultanea consultazione di un vocabolario alfabetico. Inoltre, l'adozione del *Lessico latino fondamentale* garantirebbe «una migliore qualità dell'apprendimento del lessico», che, grazie alla ripartizione in famiglie etimologiche, risulta organizzato in «un insieme di microcosmi [...] di ognuno dei quali sono visibili le interne connessioni».¹⁴⁸

3. *Vocabulaire essentiel de latin* (G. Cauquil e J.-Y. Guillaumin, 1992) e la corrispettiva traduzione italiana, *Lessico essenziale di latino* (F. Piazzini, 1998)

Il *Vocabulaire de Base du Latin* è stato pubblicato per la prima volta nel 1984, ad opera degli studiosi dell'A.R.E.L.A.B. (Associazione Regionale degli Insegnanti di Lingue Antiche dell'Accademia di Besançon). Il *Vocabulaire essentiel de latin* (1992) ne è una riedizione, con alcune modifiche, curata da Cauquil e Guillaumin.

Tale vocabolario, come precisato dallo stesso Guillaumin, si basa su due principi: la frequenzialità e l'etimologia. Le parole sono così raggruppate in «famiglie etimologiche», «secondo il radicale latino sul quale riposano, o, meglio, secondo la radice o il tema indoeuropei». L'autore sostiene che tale tipo di raggruppamento lessicale presenti dei vantaggi mnemonici e didattici: agevola la memorizzazione del significato fondamentale (o dei significati fondamentali) di ogni termine; rende chiare le evoluzioni semantiche; consente

¹⁴⁷ RIGANTI, 1989, *Introduzione*, pp. 9-13.

¹⁴⁸ RIGANTI, 1989, *Introduzione*, p. 11.

di creare connessioni fra vocaboli che gli studenti non penserebbero essere imparentati. Per dirla con le parole di Guillaumin, all'interno delle famiglie etimologiche i vocaboli «prendono corpo».¹⁴⁹

Nel 1998 Piazzì cura la versione italiana del *Vocabulaire essentiel de latin: il Lessico essenziale di latino*.

Particolarmente interessanti sono le considerazioni dell'autore nel presentare l'opera e giustificarne il valore e l'utilità didattica. Parlando della generale crisi che investe l'insegnamento della lingua latina, egli afferma che «una delle principali cause, forse la principale, degli insuccessi dell'insegnamento del latino dipende dal fatto che si insegna troppa grammatica (e con metodi arretrati), mentre non si fa quasi nulla riguardo al lessico. E invece il lessico è la cosa più importante per la comprensione di una lingua». Lo studioso quindi ha voluto realizzare un'opera che consenta di dedicare più tempo ed attenzione al settore maggiormente trascurato della didattica del latino: l'insegnamento del vocabolario. Situazione paradossale, poiché, a suo dire, «il lessico è la cosa più importante per la comprensione di una lingua [...]. Con la sola grammatica lo studente maneggia scatole vuote, che poi non sa riempire con significati».¹⁵⁰

4. *Origo. Guida allo studio del lessico latino* (L. Bottin e M.M. Gigliotti, 1994)

L'opera, pubblicata nel 1994 da Luigi Bottin e M.M. Gigliotti, nasce, come dichiarano gli stessi autori, per «venire incontro ad alcune esigenze vivamente sentite dagli insegnanti di latino delle scuole secondarie». In particolare, con tale strumento, essi vogliono contribuire a migliorare lo studio del lessico latino, la conoscenza del lessico italiano e la consapevolezza delle somiglianze e differenze lessicali fra latino e italiano.¹⁵¹

L'opera consta di quattro parti:

1. “Formazione del nome”: la prima parte, dedicata all'esposizione dei meccanismi di formazione del nome, presenta un elenco dei principali suffissi latini usati per la formazione di sostantivi e aggettivi;
2. “Famiglie di parole”: la seconda parte, il vocabolario vero e proprio, riporta diverse famiglie di vocaboli, «organizzate in lemmi secondo il criterio etimologico (in genere è

¹⁴⁹ GUILLAUMIN, 1993, p. 107.

¹⁵⁰ PIAZZI, 1998, *Presentazione*, p. 3.

¹⁵¹ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, *Presentazione*, p. 5.

dato come lemma il verbo)». Gli autori infatti si dichiarano «convinti che la scelta etimologica abbia un valido fondamento, scientifico e didattico»;

3. “Apparato didattico”: la terza parte, anche definita «itinerario didattico», presenta ben sette proposte di esercizi sul lessico (ricerche lessicali, etimologiche e linguistiche) che presuppongono l’uso delle due sezioni precedenti (“Formazione del nome” e “Famiglie di parole”);

4. “Indici”: la quarta parte comprende due indici alfabetici, quello delle parole latine della sezione “Famiglie di parole” e quello dei termini italiani di cui viene fornita la definizione.¹⁵²

5. *Dizionario indoeuropeo della lingua latina* (G. Tokarski, 1999)

Per presentare in modo efficace il *Dizionario indoeuropeo della lingua latina*, risultato finale della tesi di dottorato di Grzegorz Tokarski (1999), è utile ricorrere alla recensione di Francesco Crifò¹⁵³. Quest’ultimo presenta tale dizionario etimologico latino come «un originale tentativo di ordinare il lessico latino in famiglie di parole secondo le rispettive basi indoeuropee in chiave didattica». Crifò, dopo aver analizzato pregi e difetti del dizionario in questione, conclude il suo contributo dichiarandolo «uno stimolante strumento per i più temerari insegnanti di latino». È chiara dunque la prospettiva didattica che ha voluto dare Tokarski alla sua opera; tale valenza didattica viene ribadita a più riprese anche da Remo Bracchi nella presentazione del libro¹⁵⁴.

L’opera – nata con l’intento di aggiornare i due principali dizionari etimologici latini, il Walde-Hofmann (di scuola tedesca) e l’Ernout-Meillet (di scuola francese) – si apre con una presentazione sintetica del protoindoeuropeo, per continuare poi con una grammatica storica comparativa e con una bibliografia tematica aggiornata.¹⁵⁵ Ha poi inizio il dizionario vero e proprio, presentato così dal suo autore: «*il dizionario* è strutturato a partire dalle radici indoeuropee. Seguono testimonianze colte dai gruppi di lingue imparentate con questo ordine: anatolico, ario (indo-iranico), greco, italico, celtico, germanico, armeno, albanese baltico, slavo, tochario. All’interno di ogni lemma, scandito alfabeticamente sulla base della radice, i termini latini appaiono ripartiti a seconda dei

¹⁵² BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, *Presentazione*, pp. 5-6.

¹⁵³ CRIFÒ, 2018, pp. 282-286.

¹⁵⁴ TOKARSKI, 2016, *Prefazione*, pp. VII-X.

¹⁵⁵ TOKARSKI, 2016, *Prefazione*, pp. VII-X.

loro gradi apofonici *e, o, ø*. L'indice latino, collocato al termine, contiene tutte le parole analizzate nel dizionario, allo scopo di facilitarne la ricerca a coloro che non abbiano ancora familiarizzato con le laringali»¹⁵⁶.

La proposta di un lessico di base dei verbi latini

Monti, Stupazzini e Tugnoli, convinti dell'importanza dello studio lessicale per la comprensione e traduzione dei testi latini, propongono la costruzione di un lessico di base dei verbi. Nel presentare la loro proposta, gli studiosi spiegano di aver scelto il «verbo come nucleo essenziale di un lessico di base» – secondo il modello della verbo-dipendenza teorizzato da Tesnière (*Eléments de syntaxe structurale*, 1966) – per rispondere «all'esigenza di non distinguere studio morfologico, studio sintattico e studio lessicale».¹⁵⁷

Il contributo continua analizzando i tre problemi inerenti l'attuazione del suddetto lessico di base:

1. la scelta dei verbi da inserire;
2. come descrivere da un punto di vista sintattico e semantico tali verbi;
3. come strutturare l'apparato di esempi.

Nell'ottica di una didattica breve, l'individuazione dei verbi da inserire viene risolta sulla base del criterio della frequenza. Sono stati pertanto scelti i verbi a più alto indice frequenziale contenuti nel *Vocabulaire de Base du Latin* (G. Cauquil e J.-Y. Guillaumin), prestando particolare attenzione a quelli più interessanti per l'insegnamento della sintassi dei casi.¹⁵⁸

Per quanto riguarda il secondo problema, è stato deciso di attuare «una descrizione del comportamento valenziale» dei verbi, basandosi sul metodo proposto da Happ (*Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, 1976). Tale metodo mira a determinare la valenza verbale analizzando un campione di frasi nelle quali ricorre un certo verbo e ricavandone i complementi obbligatori, quelli facoltativi e gli elementi non connessi alla valenza verbale. Il modello appena descritto è stato lievemente modificato per garantire una maggiore utilità didattica, in modo da descrivere «quella che non definiremo più la valenza del verbo, ma più modestamente il suo “comportamento

¹⁵⁶ TOKARSKI, 2016, p. 1.

¹⁵⁷ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 81-84.

¹⁵⁸ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 84-85.

strutturale”: la descrizione cioè degli elementi, obbligatori e facoltativi, dai quali il verbo stesso è determinato nel *corpus* dei testi latini». ¹⁵⁹ Riguardo invece alla descrizione semantica è stato deciso di scegliere un solo significato fondamentale da attribuire ad ogni verbo. Scelta non semplice, in quanto il significato «deve essere tanto generale da consentire una sostanziale adattabilità a tutti i luoghi in cui il verbo ricorra», ma «allo tempo stesso deve essere sufficientemente preciso in modo da suggerire una traduzione italiana coerente con il contesto specifico». Il nuovo approccio adottato, diverso da quello dei classici vocabolari, viene meglio spiegato con un esempio: per il verbo *adsum* nel dizionario del Calonghi vengono presentate 28 traduzioni possibili, nel Castiglioni-Mariotti ne sono riportate 13 (più un generico “*altri sensi*”); il criterio adottato nel lessico di base dei verbi latini «consente invece di indicare un solo valore fondamentale, “**essere presente**”, e di derivare da esso, secondo una logica basata sul contesto strutturale, i diversi modi di traduzione». Ne consegue, per lo studente, uno sforzo mentale senz’altro maggiore, ma più consapevole e proficuo, nonché un minor rischio di perdersi nella “selva” dei possibili significati offerti dal vocabolario. ¹⁶⁰

Il «comportamento strutturale» di ogni verbo viene presentato in una tabella; l’apparato esemplificativo che correde le schede dei verbi è stato ricavato dal *Lexicon totius latinitatis* del Forcellini e poi sottoposto al vaglio di strumenti informatici. ¹⁶¹

3.3. Lessico per formazione della parola

Come giustamente osserva la Preti, «per l’acquisizione del lessico e per la comprensione in contesto, è importante saper riconoscere le parti della parola (radice, morfemi flessivi, affissi, suffissi derivativi ecc.)» ¹⁶². È dunque necessario soffermarsi sul metodo di insegnamento lessicale che analizza la formazione della parola.

A questo punto sorge spontanea una domanda: quali prefissi e quali suffissi latini è opportuno insegnare agli studenti?

¹⁵⁹ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 85-94.

¹⁶⁰ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 94-95.

¹⁶¹ MONTI – STUPAZZINI – TUGNOLI, 1993, pp. 96-99. Le pp. 100-144 riportano le schede verbali, con le rispettive tabelle e gli apparati esemplificativi.

¹⁶² PRETI, 2015, p. 131.

La Pieri, nel suo libro, aiuta a rispondere a tale quesito. Per quanto riguarda i prefissi, la studiosa sostiene che l'allievo debba innanzitutto familiarizzare con i preverbi, soffermandosi prima sui casi in cui la preposizione è ben distinguibile e, in un secondo momento, sui preverbi modificatisi a causa delle leggi fonetiche. Vengono anche presentati i principali prefissi¹⁶³ e i loro valori fondamentali: *a-* o *ab-* (allontanamento), *ad-* (movimento in direzione di un luogo, avvicinamento, vicinanza; ma anche funzione di rafforzare l'azione), *cum-* (unione), *de-* (allontanamento, separazione), *e-* o *ex-* (movimento dall'interno di un luogo verso l'esterno, moto da; ma anche idea di momentaneità dell'azione), *in-* (movimento verso l'interno di un luogo; ma anche valore intensivo o negativo), *per-* (moto attraverso luogo; ma anche idea di momentaneità dell'azione), *sub-* (mettere sotto o dietro; ed altre sfumature di significato derivanti da quella originaria). In seguito la Pieri fa anche una selezione dei principali suffissi e infissi latini, basandosi sui seguenti criteri: «produttività, visibilità della categoria, incidenza sul significato della parola e somiglianza con l'italiano». I suffissi e gli infissi in questione sono: *-itia* (per formare astratti derivati da aggettivi), *-tor* e il rispettivo femminile *-trix* (per formare i *nomina agentis*, indicanti attività socialmente riconosciute), *-oso* (“provvisto di”, per aggettivi derivati da nomi e aggettivi derivati da altri aggettivi), *-tion-* (per formare i nomi d'azione, sostantivi astratti derivati da verbi), *-tat-* (per formare sostantivi astratti derivati da aggettivi, indicanti generalmente la qualità), *-men* o *-mento* (per formare nomi che indicano il prodotto di un'azione verbale), *-ido* (suffisso attivo di aggettivi derivati da verbi), *-bili* o *-ili* (suffisso passivo di aggettivi derivati da verbi), *-tut* (per formare astratti derivati da sostantivi), *-tu* (per formare astratti derivati da verbi).¹⁶⁴ Anche la Giordano Rampioni offre una lista di suffissi, diversa dalla precedente sia per la scelta dei suffissi che per la loro modalità di presentazione. La studiosa elenca i principali suffissi latini raggruppandoli per categorie¹⁶⁵: quelli indicanti un'azione nel suo compiersi o nel suo effetto, ossia quelli dei *nomina actionis* (*-ido*, *-tio* o *-sio*, *-tela*, *-tus* o *-sus*, *-tura* o *-sura*); quelli indicanti diminutivi (*-olus/a/um*, *-ulus/a/um*, *-culus/a/um*, *-ellus/a/um*, *-illus/a/um*); quelli patronimici (*-ides*, *-ades*); quelli che danno significato

¹⁶³ Per chiarezza e praticità, i prefissi non vengono riportati secondo l'ordine di apparizione nel contributo della Pieri, ma in ordine alfabetico.

¹⁶⁴ PIERI, 2005, pp. 54-58.

¹⁶⁵ Pur nell'impossibilità di renderne conto in modo esaustivo, pena un'uscita dal tema principale della ricerca, è opportuno precisare che per ognuna delle suddette categorie di suffissi la linguistica latina ha sviluppato un'ampia riflessione. Si veda a riguardo: FRUYT, 2011, pp. 157-175.

attivo all'aggettivo (-ax, -ulus, -bundus¹⁶⁶, -cundus, -idus); quelli che danno significato passivo all'aggettivo (-ilis, -bilis, -ndus, -uus); quelli indicanti materia (-nus o -neus, -eus, -aceus, -icius); quelli indicanti appartenenza locale o generica (-anus, -ius, -īcus/-tīcus, -itimus, -ensis, -ester, -as); quelli indicanti tempo (-ivus, -īnus/-tīnus, -rnus/-ternus), quelli indicanti abbondanza (-ulentus/-olentus), quelli verbali indicanti il valore incoativo (-sco/-isco), quelli verbali indicanti il valore intensivo e frequentativo (-to/-ito), quelli verbali indicanti il valore desiderativo (-urio), quelli verbali indicanti il valore diminutivo (-ilo/-ulo). L'autrice infine precisa che «non si darà un arido elenco, ma lo spunto sarà tratto – e non mancano certo le occasioni – dai testi».¹⁶⁷

Se si desidera invece disporre di uno strumento completo ed esaustivo, si consiglia la consultazione del libro *Origo. Guida allo studio del lessico latino* e in particolare della sezione denominata “Formazione del nome”¹⁶⁸, nella quale sono catalogati con dovizia di particolari tutti i principali suffissi latini usati per la formazione dei nomi (sostantivi e aggettivi), corredati peraltro da numerosi esempi.

Inoltre, nella sezione “Apparato didattico” di *Origo*, viene presentata una proposta didattica sui prefissi latini, dal titolo “RICERCHE LINGUISTICHE: il valore dei preverbi e dei prefissi preposizionali”. L'esercizio consiste in una serie di frasi contenenti parole formate da preverbi o prefissi preposizionali. La consegna, accompagnata da un esempio esplicativo, richiede di tradurre le frasi (con l'uso del vocabolario), di individuare il valore, o i valori, del preverbio o del prefisso preposizionale (con l'uso di *Origo*) e di descrivere il rapporto semantico fra preverbio o prefisso preposizionale e la parola semplice.¹⁶⁹

Un'altra categoria semantica della quale è interessante ed utile analizzare la conformazione è rappresentata dagli avverbi, parole generalmente trascurate, ma molto importanti per la comprensione di un testo perché, se è vero che alcuni di essi specificano semplicemente la modalità di un atto (*celeriter adveniebat*), altri si riferiscono ad un'intera predicazione (*iure hostem patriae Nasica interfecit*). Raggruppare gli avverbi in categorie non è un'operazione complessa:

- avverbi di modo in -e (derivanti da aggettivi della I classe): *acute, alte, callide, honeste*;

¹⁶⁶ Si veda a riguardo l'ancora fondamentale PIANEZZOLA, 1965, così come la sua risposta alle critiche della recensione di Vittore Pisani: PIANEZZOLA, 1967, pp. 491-493.

¹⁶⁷ GIORDANO RAMPIONI, 1993, pp. 71-73.

¹⁶⁸ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 10 ss.

¹⁶⁹ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 222-226.

- avverbi di modo in *-ter*: *breviter, celeriter, fortiter, libenter, prudenter, sapienter, similiter, vehementer*;
- avverbi distributivi in *-im*: *acervatim, carptim (seu carptim partes seu universi mallent), castellatim, centuriatim, certatim, confertim (confertim et pugnant et cedunt; confertim magis utrimque pugnabatur), confestim (molto usato), coniunctim, contemptim, curiatim, generatim, gregatim, manipulatim, membratim, minutatim, nominatim, ordinatim, ostiatim, particulatim, partim, paulatim (uso crescente), passim, permixtim, raptim (frequente), sensim, separatim, singillatim, statim, strictim, summatim, tributim, verbatim, vicatim, viritim, non nominatim sed generatim, pedetemptim et gradatim, punctim magis quam caesim*;
- avverbi in *-itus* (che indicano la derivazione da un'origine profonda e sono adatti a qualificare contesti solenni e soluzioni radicali): *antiquitus, divinitus, funditus, intus, penitus, publicitus, radicitus*.

3.4. Lessico per concetti, per ambito tematico, per settori di attività

Nel presente paragrafo vengono espone una serie di proposte didattiche basate sui metodi di insegnamento lessicale per concetti, per ambito tematico e per settori di attività.

Lessico per concetti

La prima unità didattica, intitolata “Ambiguità dell’*amicitia* romana”¹⁷⁰, è formulata da Stupazzini e riguarda per l’appunto il concetto di *amicitia* nel mondo latino.

Prima di esporre la proposta operativa è opportuno specificare che il vocabolo *amicitia* è una delle 1600 parole più frequenti in latino, è infatti contenuta nel *Vocabulaire de Base du Latin* e appartiene alla seconda delle quattro classi di frequenza¹⁷¹. Un’unità didattica che tratti un termine latino frequenzialmente rilevante ha sicuramente la sua ragion d’essere.

Stupazzini spiega innanzitutto quali sono i «due versanti» compresi all’interno del concetto latino di *amicitia*: «il primo, morale, è relativo alla sfera affettiva ed è connotato

¹⁷⁰ STUPAZZINI, 1997, pp. 97-102.

¹⁷¹ Delle 1600 parole latine a più alto indice di frequenza, quelle contenute nella prima classe sono le più frequenti, mentre quelle della quarta classe sono le meno frequenti.

dal disinteresse nel rapporto con l'altro», «il secondo, pratico, è invece relativo alla sfera dell'attività interessata ad ottenere un risultato, sia in ambito privato sia in ambito pubblico». Successivamente le due connotazioni del sostantivo *amicitia* vengono approfondite ed esemplificate tramite ben diciotto passi tratti dai più importanti autori latini del canone scolastico: Cicerone, Seneca, Sallustio, Cesare, Plinio il Giovane, Livio, Frontone. In conclusione, lo studioso spiega che i due versanti del concetto romano di *amicitia* (quello morale e quello pratico) possono essere percepiti dagli autori come complementari o contrapposti; dalla contrapposizione (senecana e frontoniana) del versante utilitaristico e di quello morale dell'*amicitia* deriva, tramite il passaggio attraverso la cultura cristiana, il valore moderno della parola italiana "amicizia".¹⁷²

La proposta didattica appena sintetizzata risulta particolarmente valida per più motivi: come già detto, essa riguarda un vocabolo latino ad alta frequenza; si fonda inoltre sulla lettura dei testi di importanti autori della latinità, ciò consente di studiare il lessico latino calato in contesti significativi; infine l'unità didattica approda alla lingua italiana, con la derivazione dell'"amicizia" italiana dall'*amicitia* latina.

Lessico per ambito tematico

La seconda proposta operativa, ideata e testata da Balbo, riguarda l'ambito tematico della casa romana e del suo arredamento e si basa sull'uso didattico del sarcofago di Simpelveld.¹⁷³

L'unità didattica, parzialmente svolta in una classe, è preceduta da alcune importanti indicazioni: la classe per cui è pensata (IV ginnasio), gli obiettivi didattici (fra i quali figura quello di «compiere esperienze con il lessico della casa e dell'arredamento utilizzando le immagini e l'associazione parola-immagine come chiave per imparare i vocaboli»), gli strumenti necessari (si ricorre anche all'uso di immagini e di supporti informatici), i tempi di svolgimento (5 ore), la fase dell'anno (parte avanzata del primo quadrimestre), i requisiti di base (conoscenza delle prime tre declinazioni, degli aggettivi della prima e della seconda classe, del modo indicativo attivo e passivo e di nozioni iniziali di sintassi, le proposizioni temporali con il *cum*).

Vengono in seguito presentate le diverse fasi del processo didattico:

¹⁷² STUPAZZINI, 1997, pp. 97-102.

¹⁷³ BALBO, 2007, pp. 125-131. Si tratta della riproposizione di un'unità didattica già formulata in un articolo precedente: BALBO, 2004, pp. 247-256.

- il docente fornisce agli studenti delle immagini delle pareti interne del sarcofago di Simpelveld;
- viene spiegata agli studenti la storia del sarcofago, una sorta di «“casa per l’eternità”, dotata di tutti gli elementi capaci di consentire la continuazione della sua [*scil.* della defunta] vita quotidiana»;
- il docente espone il «vocabolario delle parti dell’abitazione» (mobili e soprammobili) visibili nelle immagini;
- gli studenti registrano sui quaderni e sulle fotocopie i 36 vocaboli appresi con le relative informazioni;
- ampliamento delle conoscenze tramite l’inserimento delle parole in campi tematici (campo a): mobili, soprammobili e stoviglie; campo b): ornamenti e oggetti d’uso);
- lettura, comprensione e traduzione di frasi contenenti anche i vocaboli studiati;
- verifica finale, comprendente diverse tipologie di esercizi sul lessico.¹⁷⁴

Lo studioso presenta anche un possibile ampliamento dell’unità didattica: si tratta di un collegamento con la letteratura latina. Il docente può presentare alla classe un epigramma di Marziale (12, 32) – che descrive il trasloco forzato di Vacerra – in latino e con la traduzione italiana a fianco (e opportune note esplicative), per approfondire la conoscenza dell’ambito tematico appena studiato.¹⁷⁵

Lessico per settori di attività

La Giordano Rampioni presenta una proposta didattica sull’ambito della guerra pensata per il biennio.

La studiosa – dopo aver precisato che al biennio è opportuno «fornire un lessico mirato alla comprensione dei testi che vengono proposti, testi che non presentino grosse difficoltà concettuali» – sceglie di procedere «per campi concettuali specifici» (guerra, agricoltura, vita in città, vita politica, vita forense) ed è convinta che si possa «costruire, sulla base della frequenza delle parole, un insieme semantico intorno a ciascuna di queste sfere».¹⁷⁶

Viene quindi presentato un esempio riguardante l’ambito bellico. Innanzitutto sono elencati i vocaboli da analizzare: «*pugna – pugnare*, tecniche di combattimento,

¹⁷⁴ BALBO, 2007, pp. 125-131.

¹⁷⁵ BALBO, 2004, pp. 254-256.

¹⁷⁶ GIORDANO RAMPIONI, 1993, pp. 73-74.

proelium, tipi di armi (*arma; telum; scutum; pilum* ecc.), *bellum, signum, hostis, miles, exercitus*, formazione dell'esercito [...], *agmen / acies, agere / ducere, dux / imperator > imperium – imperare / iubere, occidere – caedere > caedes, necare, interficere, interimere, profligare, vincere > victoria – victor, triumphus* [...]. Viene poi suggerito di insegnare anche sinonimi o contrari tramite l'aggiunta di alcuni sintagmi: «*proelium committere; signa inferre in hostem; ab signis discedere, abesse* = allontanarsi dalle insegne > combattere in ordine sparso». Si consiglia inoltre di collegare i termini latini ai derivati italiani (per favorirne la memorizzazione), di sottoporre costantemente agli studenti testi latini che contengano le parole apprese e di far loro leggere anche testi in lingua italiana (traduzioni di opere antiche, saggi moderni, mitologia).¹⁷⁷

Per quanto riguarda invece l'insegnamento lessicale al triennio, la studiosa osserva che, data la maggior maturità degli allievi, si possono approfondire concetti più complessi, quali il pensiero e il comportamento degli antichi. Al triennio è poi opportuno continuare ed ampliare il lavoro sul lessico, *in primis* tramite la lettura dei testi in lingua originale, analizzandone il linguaggio e gli aspetti semantici e «privilegiando le parole più rappresentative del pensiero e della civiltà antiche: *humanitas, pietas, fides, ius*, ecc.». La scelta dei testi può basarsi sugli autori che si intendono trattare o su alcune tematiche di particolare interesse, delle quali vengono forniti alcuni esempi: «il paesaggio; l'amicizia; l'amore e il matrimonio; la famiglia e l'educazione; l'istruzione; il lavoro e la schiavitù; il diritto: rapporti fra i cittadini, rapporti con lo Stato, rapporti con lo straniero; l'uomo e l'ambiente; l'origine dell'uomo; il rapporto dell'uomo con il tempo; la morte». ¹⁷⁸

Si può riepilogare brevemente il percorso fra biennio e triennio proposto dalla Giordano Rampioni citando le parole della stessa studiosa, la quale, usando i concetti propri della linguistica, riassume così la sua proposta didattica: «si passerà [...] da uno studio della *langue* latina al biennio ad uno studio della *parole*, al triennio, dei singoli autori fino ad individuarne i moduli stilistici che li contraddistinguono cercando di cogliere la novità del messaggio e il suo porsi fra tradizione e novità.» Sono dunque due, come mette in luce la studiosa, gli aspetti da sviluppare attraverso la lettura dei testi, quello antropologico e quello letterario.¹⁷⁹

¹⁷⁷ GIORDANO RAMPIONI, 1993, pp. 74-75.

¹⁷⁸ GIORDANO RAMPIONI, 1993, pp. 75-76.

¹⁷⁹ GIORDANO RAMPIONI, 1993, p. 76.

3.5. Lessico per immagini

Il primo artefice del metodo di insegnamento lessicale per immagini è stato Comenio (latinizzazione di Jan Amos Komensky, 1592-1670), ritenuto il fondatore della pedagogia moderna. Comenio, che ha molto riflettuto su questioni relative alla didattica del latino, elabora una proposta metodologica che riserva pari attenzione a grammatica e lessico. Egli ritiene che il vocabolario latino debba essere imparato basandosi su due criteri: quello della somiglianza e quello dell'appartenenza ad un comune campo semantico. Il lessico deve essere studiato tramite l'associazione *verba-res*, le parole devono cioè essere associate alle cose, poiché «*verba sine rebus sunt [...] corpus sine anima*» (*De sermonis Latini studio per Vestibulum, Januam, Palatium et Thesauros Latinitatis quadripartito gradu plene absolvendo didactica dissertatio*, 1637). In altre parole, lo studente «deve associare il termine latino all'oggetto che esso rappresenta, da percepire direttamente con i sensi attraverso l'autopsia». Basandosi su tali principi, Comenio realizza il primo manuale illustrato dell'età moderna, l'*Orbis sensualium pictus* (Norimberga, 1658): «una sorta di piccola enciclopedia che ha l'intento di mostrare il sapere elementare, organizzandolo in base al criterio didattico della consequenzialità tra immagini e parole»¹⁸⁰, come lo definisce Antonella Cagnolati. L'*Orbis* infatti consta di 150 capitoli contenenti immagini accompagnate da nomi e didascalie (piccoli dialoghi, espressioni idiomatiche) in latino e da una descrizione strutturata secondo il modello della traduzione colonnare (colonne parallele di testo in latino e tedesco). L'opera godette subito di ampia fortuna (con ben cinquantatré edizioni nel solo XVII secolo) e venne presto tradotta in tutta Europa.¹⁸¹ Lo studioso propone inoltre una progressiva lettura degli autori classici e promuove lo studio sia di testi letterari che tecnico-scientifici¹⁸², per agevolare l'apprendimento di lessico collegato agli oggetti. Il metodo didattico di Comenio consiste dunque in «un sistema induttivo che nega esplicitamente valore all'apprendimento puramente mnemonico».¹⁸³

La storia della didattica del latino insegna che innovare non sempre significa guardare al presente o al futuro, talvolta sarebbe invece opportuno “guardare indietro”, al passato,

¹⁸⁰ CAGNOLATI, 2003, p. 8.

¹⁸¹ CAGNOLATI, 2003, p. 7.

¹⁸² Un percorso letterario basato sulla lettura di testi a carattere tecnico-scientifico può essere particolarmente indicato ed efficace per un liceo scientifico.

¹⁸³ BALBO, 2007, pp. 7-9.

prendendo spunto dalla secolare storia dell'insegnamento del latino, per poi attualizzare i metodi di un tempo alla scuola di oggi, con gli strumenti e le risorse di oggi. Usare Comenio per spiegare il lessico latino non significa adottare come manuale l'*Orbis sensualium pictus* o ricorrere ad illustrazioni del XVII secolo, bensì seguire i consigli didattici di Comenio e praticare l'insegnamento lessicale per immagini, magari avvalendosi di un *computer* o di una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale).

Si passa adesso ad analizzare la situazione della manualistica scolastica sul tema del lessico per immagini.

I manuali basati sul metodo tradizionale (grammatico-traduttivo) sono poco propensi a sfruttare la memoria visiva degli studenti e generalmente non riportano immagini corredate da didascalie. Nei manuali del corso di latino di Ørberg¹⁸⁴ invece l'insegnamento del lessico avviene anche tramite l'uso di illustrazioni accompagnate da opportune didascalie. Il metodo Ørberg si avvale infatti della "comeniana" associazione *verba-res*.

Il cosiddetto "metodo natura" si basa sul corso di latino creato da Hans Henning Ørberg: *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* (1955), riedito successivamente con il più noto titolo *Lingua latina per se illustrata* (1990). L'opera è articolata in tre volumi: *Familia romana*, *Roma aeterna* e il supporto didattico *Latine disco*.

Alcuni studiosi di didattica sono convinti che l'uso di immagini costituisca un valido aiuto nell'apprendimento dei vocaboli latini.

La Pieri – presentando la sua proposta didattica, la scheda lessicale – fa un rapido cenno sull'utilità di avvalersi, per lo studio del lessico, anche del «supporto di illustrazioni». La studiosa infatti promuove lo studio del lessico frequenziale «contemporaneamente illustrato e fissato in una scheda».¹⁸⁵

Anche Balbo, esponendo la sua unità didattica basata sul sarcofago di Simpelveld, si avvale dell'uso di illustrazioni. Egli infatti ritiene che il lessico latino possa essere insegnato anche «utilizzando le immagini e l'associazione parola-immagine come chiave per imparare i vocaboli». Di conseguenza fra gli strumenti usati per costruire il percorso didattico figurano fotocopie, lucidi, la lavagna luminosa e il laboratorio informatico.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Hans Henning Ørberg (1920-2010), linguista e latinista danese.

¹⁸⁵ PIERI, 2005, pp. 49-50.

¹⁸⁶ BALBO, 2007, pp. 125-131.

A conclusione del paragrafo, si rifletta sul fatto che l'insegnamento lessicale per immagini è strettamente connesso all'uso del digitale nella didattica del latino, argomento sul quale ci si soffermerà più avanti. La disponibilità di strumenti tecnologici, non necessariamente sofisticati, nella scuola di oggi consente di disporre in modo facile, veloce e proficuo di immagini e di *file* audio o video, validi supporti per l'insegnamento, soprattutto lessicale.

3.6. Lessico per autore

Il metodo d'insegnamento basato sul lessico per autore consiste nell'analizzare le parole e le espressioni più frequenti nel *corpus* di testi di uno o più autori.

La bibliografia sull'insegnamento lessicale per autore non è affatto ricca. In questa sede si è scelto di presentare una proposta didattica pensata per il greco, ma facilmente attuabile anche in latino.

La proposta operativa, descritta da Paolo Monella, si basa sull'utilizzo degli indici di frequenza e delle *word cloud* (nuvole di parole) del *TLG online*, per evidenziare visivamente le specificità del lessico di un autore. Lo studioso fornisce delle definizioni molto chiare dei due strumenti di cui si avvale: «un indice di frequenza è un elenco delle forme (o dei lemmi) di un *corpus*, di un autore o di un'opera, in cui accanto ad ogni parola sia indicato il suo numero di occorrenze o la sua frequenza (cioè il rapporto tra le occorrenze e il totale di parole del testo)»; invece «una *word cloud* non è che un modo di visualizzare un indice di frequenza: consiste in una sorta di *collage* di parole in cui la grandezza (la dimensione del carattere) di ogni parola è proporzionale alla sua frequenza». Vengono presentate come esempio tre tabelle riportanti rispettivamente i lemmi più frequenti in Demostene, Tucidide ed Erodoto. Secondo Monella, mostrare agli studenti simultaneamente le nuvole di parole corrispondenti ai tre autori greci consente di cogliere in modo molto evidente le differenze tematiche fra le loro opere.¹⁸⁷

L'attività didattica sopradescritta è ovviamente pensata per il mondo greco, ma non sembra operazione difficile adattarla all'insegnamento del lessico latino. Potrebbe, ad esempio, essere interessante analizzare il vocabolario di un solo autore nelle sue diverse

¹⁸⁷ MONELLA, 2020, pp. 108-110.

opere, oppure confrontare il lessico di autori appartenenti alla stessa epoca o allo stesso genere letterario.

3.7. Lessico fra latino e italiano

Una delle finalità dello studio del latino, anche dal un punto di vista degli indirizzi ministeriali, è quella di migliorare la conoscenza della lingua italiana.

«**Lingua** – Al termine del percorso lo studente [...] ha acquisito la capacità 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, in particolare per l’architettura periodale e per la padronanza del lessico astratto». Così si legge nella sezione “Linee generali e competenze”, per quanto concerne la materia “Lingua e cultura latina”, dell’“Allegato C”, riportante le “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo classico”.¹⁸⁸

Esaminare quindi dei percorsi di insegnamento che seguano l’evoluzione delle parole dal latino all’italiano è sicuramente necessario, dal momento che tali proposte didattiche assolvono ad una duplice funzione: migliorare la conoscenza del lessico latino ed arricchire la competenza degli studenti italiani per quanto riguarda la propria lingua madre.

Il già citato *Origo*, nella sezione denominata “Apparato didattico”, presenta ben tre proposte operative incentrate sul rapporto fra il vocabolario latino e quello italiano, precisando che tali esercizi «possono essere svolti fin dall’inizio del biennio, a prescindere dalla progressione nello studio della morfologia»¹⁸⁹.

La prima proposta didattica, intitolata “RICERCHE LESSICALI: latino e italiano a confronto”, riguarda due fenomeni linguistici che possono verificarsi nell’evoluzione di

¹⁸⁸ “Decreto ministeriale 211 del 7 ottobre 2010”, “Indicazioni nazionali”, “Allegato C” <<https://www.miur.gov.it/liceo-classico>>.

¹⁸⁹ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, p. 205.

un vocabolo dal latino in italiano: la riduzione dell'area di significati (specializzazione semantica) oppure il passaggio ad un'area semantica completamente diversa. Per quanto riguarda il primo fenomeno, ne vengono presentati degli esempi e si propone il seguente esercizio: dei termini riportati di seguito descrivere il fenomeno della riduzione dell'area di significati dal latino all'italiano (con l'uso di *Origo*, del vocabolario latino e di quello italiano), fornendo anche opportuni esempi, sia in italiano che in latino. Passando invece al secondo fenomeno linguistico, dopo aver presentato degli esempi, viene proposto come esercizio quello di descrivere, per le parole elencate successivamente, il fenomeno della non corrispondenza dell'area semantica dal latino all'italiano (con l'uso di *Origo*, del vocabolario latino e di quello italiano), accompagnando la descrizione con qualche esempio, sia in latino che in italiano.¹⁹⁰

Una seconda unità didattica, denominata “RICERCHE LESSICALI: il vocabolario latino e quello italiano a confronto”, propone appunto di instaurare un confronto fra il vocabolario di latino e quello di italiano, per osservare la corrispondenza o meno delle aree semantiche tra le parole delle due lingue. Per tale esercizio vengono analizzati vocaboli latini non compresi in *Origo*, ma «etimologicamente connessi con le FP [*scil.* Famiglie di Parole] ricostruite nel manuale». Per ogni vocabolo la consegna prevede di:

- a. stabilire il rapporto etimologico, seguendo il rimando a FP;
- b. stabilire i significati del termine latino, utilizzando il vocabolario latino;
- c. riportare la definizione o le definizioni del termine italiano corrispondente ricavandole dal vocabolario italiano;
- d. indicare, utilizzando i segni [=] [≠], le corrispondenze e le diversità di significato fra latino e italiano;
- e. trarre la conclusione sul rapporto fra area di significati del termine latino e area di significati del termine italiano utilizzando i segni [=] [≠] [<] [>]».

Viene poi presentato un esempio operativo ed una serie di coppie di parole (vocabolo latino e corrispondente vocabolo italiano) con le quali svolgere il suddetto esercizio.¹⁹¹

¹⁹⁰ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 206-210.

¹⁹¹ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 211-213.

Il gruppo di esercizi chiamato “RAGIONARE SULL’ETIMOLOGIA: la comprensione della lingua letteraria italiana” propone una ricerca etimologica che parta da testi di importanti autori della letteratura italiana (Dante, Parini, Leopardi, Gadda). Nei brani d’autore proposti sono sottolineate le parole sulle quali deve vertere l’analisi, che si avvale dell’uso di *Origo*, del vocabolario latino e di quello italiano (integrato da opportune citazioni), per mettere in luce concretamente la continuità tra latino e italiano. Viene poi presentata come esempio di come procedere la parte iniziale dell’*Ultimo canto di Saffo* di Leopardi e di seguito sono forniti i testi letterari italiani sui quali lavorare.¹⁹²

Una proposta didattica semplice da realizzare e particolarmente efficace è quella presentata da Flocchini, che consiste nell’inserire qualche parola latina nella storia «sollecitando i ragazzi a **seguirla nel suo viaggio verso l’italiano**»; metodologia che, secondo l’autore, può risultare utile anche nelle prime fasi dello studio del latino.¹⁹³ Lo studioso spiega che ogni vocabolo latino può aver preso tre possibili strade:

1. è passato all’italiano mantenendo la stessa forma (con lievi mutamenti fonetici) e lo stesso significato (ad esempio: *luna(m)*, *filia(m)*, *lupu(m)*¹⁹⁴...);
2. è passato all’italiano circa con la stessa forma, ma cambiando significato. È il caso questo dei cosiddetti “falsi amici” (ad esempio: *industria(m)*, *studiu(m)*, *fide(m)*...);
3. è scomparso, ma lasciando delle tracce, soprattutto nell’italiano colto (ad esempio: *puer*, sostituito da “ragazzo”, ma rimasto presente in alcune parole, come l’aggettivo “puerile”; *bellum*, sostituito dal germanico *werra* > “guerra”, ma rimasto presente in alcune parole, come l’aggettivo “bellico”). In questa sede inoltre si può approfondire lo stretto rapporto che intercorre fra storia della lingua e storia della civiltà. Il termine *bellum*, diffusissimo in latino, è stato soppiantato nel Medioevo dalla parola di origine germanica *werra* (da cui poi l’italiano “guerra”), termine appartenente alla lingua degli invasori, i barbari, che dal III sec. d.C., con le loro incursioni, hanno costantemente rappresentato un enorme problema per l’impero romano, fino a causarne la caduta.

Sulla base della tripartizione appena descritta, si propone di far trascrivere agli studenti i vocaboli delle liste di parole o degli esercizi secondo le tre categorie precedenti. Così facendo, osserva Flocchini, si assolve ad «un triplice obiettivo: un primo passo verso una

¹⁹² BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 237-246.

¹⁹³ FLOCCHINI, 1999, p. 189.

¹⁹⁴ Si potrebbe arricchire la proposta di Flocchini inserendo qui una spiegazione sul fatto che molte parole italiane derivano dal caso accusativo latino, che ha subito la “scomparsa fonetica” della *-m* finale. Alcune questioni basilari di storia della lingua sono assolutamente alla portata dello studente delle superiori.

sensibilità lessicale, l'avviamento ad uno studio diacronico del lessico e, forse, anche la memorizzazione di un certo numero di vocaboli». ¹⁹⁵

La Spina – convinta che fra le finalità dello studio del latino vi sia anche il miglioramento della lingua italiana – fa precedere la sua proposta operativa da un'interessante riflessione: «la conoscenza del lessico latino è per noi italiani irrinunciabile se vogliamo raggiungere un autentico dominio della nostra lingua». ¹⁹⁶

La studiosa è convinta che «ai fini della realizzazione di uno stretto collegamento tra lo studio del latino e quello dell'italiano [...] è necessario dare all'insegnamento del lessico una dimensione storica». A tal fine vengono individuati quei fenomeni linguistici il cui studio evidenzia i cambiamenti avvenuti nel passaggio dal latino all'italiano: gli slittamenti semantici, le *'voces mediae'*, gli allotropi, le parole con valore attivo e passivo e le enantiosemie. ¹⁹⁷ Successivamente, per ogni categoria, vengono fornite una definizione ed una spiegazione del fenomeno linguistico, vengono riportati molti esempi esplicativi e infine si ragiona sull'utilità didattica dello studio del fenomeno linguistico in questione. Per riassumere in modo chiaro il contributo della Spina, si è scelto di procedere in modo schematico, riportando per ogni categoria una definizione, una selezione di esempi e la valenza didattica del fenomeno linguistico analizzato.

1. *Gli slittamenti semantici* ¹⁹⁸

Definizione: «si potrebbe definire 'slittamento semantico' tutto quello che, in un testo latino, disattende, in fatto di significato, le aspettative linguistiche di noi italiani».

Esempi: lat. *persona*, 'maschera' e anche 'parte scenica', 'personaggio', 'persona' > it. 'persona', 'essere umano', soprattutto come soggetto di diritti inalienabili. Lat. *lapis*, 'pietra', 'sasso' > it. 'lapide', 'pietra sepolcrale'. Lat. *salus*, 'salvezza', 'conservazione dell'esistenza' > it. 'salute', 'stato di salute'; «la parola *salus*, 'salvezza', ha invaso l'area semantica di *valetudo*, un vocabolo la cui eredità [...] si è conservata solo in termini colti italiani» (es. *convalescenza*, *convalescente*). Molti altri casi di riduzione di significato sono paragonabili alla coppia '*salus*': *valetudo*, ad esempio: '*campus*': *ager (arvum)*, '*porta*': *ianua*, '*captivus*': *malus*.

¹⁹⁵ FLOCCHINI, 1999, pp. 189-190. Cfr. anche: FLOCCHINI, 2001, pp. 133-134.

¹⁹⁶ SPINA, 1995, p. 99.

¹⁹⁷ SPINA, 1995, p. 101.

¹⁹⁸ SPINA, 1995, pp. 102-110.

Valenza didattica: lo studio degli slittamenti semantici si rivela utile per la comprensione delle «fasce alte del lessico italiano», soprattutto per quanto riguarda le parole dotte e gli usi letterari.

2. *Le 'voces mediae'*¹⁹⁹

Definizione: «vocaboli che in latino hanno una funzione ambivalente (positiva, negativa), e anche trivalente (positiva, neutra, negativa), che si precisa all'interno di un contesto; nel passaggio dal latino all'italiano tali vocaboli hanno perso uno dei due tratti [...] che però sopravvive negli usi colti».

Esempi: lat. *fama*, 'ciò che si dice intorno a qualcuno o a qualcosa' (con valore positivo, neutro o negativo in base al contesto) > it. 'fama', 'notizia, voce che ha fra la gente una diffusione vasta e rapida' (valore generico), 'reputazione' (valore neutro), 'notorietà, rinomanza' (valore positivo); il valore negativo di 'cattiva fama' è scomparso (lo si trova solamente nel registro colto o nei testi letterari sotto forma di latinismo). Lat. *fortuna*, 'sorte' (con valore positivo, neutro o negativo in base al contesto) > it. 'fortuna', 'sorte favorevole' (valore positivo), 'sorte' (valore neutro, anche se meno diffuso di quello positivo); il valore negativo di 'cattiva sorte' è scomparso (lo si trova solamente nel registro colto o nei testi letterari sotto forma di latinismo).

Valenza didattica: tre sono i vantaggi dello studio delle '*voces mediae*'. Innanzitutto quello di ribadire che «le parole assumono un senso solo all'interno di un contesto»; si insegna inoltre agli studenti quali sono i possibili esiti dell'evoluzione semantica di un termine; infine si ha occasione di riflettere sul registro alto della lingua italiana, quello adottato nei testi letterari.

3. *Gli allotropi*²⁰⁰

Definizione: «vocaboli [...] che sono nati dalla stessa parola latina, ma che sono diversi formalmente e, a volte, anche semanticamente: di origine dotta uno [...] riproduce nella fonetica il corrispondente latino, l'altro [...], di tradizione diretta, la fonetica volgare».

Esempi: '*acer*': 'acre' / 'agro', '*causa*': 'causa' / 'cosa', '*vitium*': 'vizio' / 'vezzo'.

¹⁹⁹ SPINA, 1995, pp. 110-115.

²⁰⁰ SPINA, 1995, pp. 116-117.

Valenza didattica: studiare gli allotropi, anche avvalendosi del supporto del vocabolario di italiano, aiuta a ragionare sulla ricchezza della lingua italiana, sull'ampio spettro dei registri linguistici e sulla varietà dei linguaggi settoriali.

4. *Parole con valore attivo e passivo*²⁰¹

Definizione: aggettivi e nomi che assumono un significato diverso a seconda che abbiano valore attivo o passivo.

Esempi: '*caecus*', 'che non vede' (valore attivo) / 'invisibile' (valore passivo); '*famosus*', 'infamante' (valore attivo) / 'famoso' (valore passivo, e, come visto prima, può trattarsi di 'buona fama' o 'cattiva fama'); '*laboriosus*', 'operoso' (valore attivo) / 'faticoso' (valore passivo).

Valenza didattica: studiare questa categoria di parole è utile per favorirne una comprensione consapevole, sia nei testi latini che negli esiti italiani, riflettendo sul duplice valore, attivo o passivo, che può assumere lo stesso vocabolo a seconda del contesto in cui si trova.

5. *Enantiosemie*²⁰²

Definizione: «l'enantiosemia è il processo in base al quale una parola viene ad assumere un significato opposto a quello originario».

Esempi: '*minister*' / '*magister*', etimologicamente '*minister*' significa 'colui che è meno', cioè 'servo' e '*magister*' 'colui che è più', 'chi presiede', cioè 'maestro', ma «le due parole [...] designano oggi persone, il 'ministro' e il 'maestro', il cui 'status sociale' si è invertito rispetto a quello della coppia omologa del mondo classico: il ministro ha un ruolo sociale di gran lunga superiore a quello del maestro». Lat. '*feria*' = 'festa' > it. giorno 'feriale' = giorno 'lavorativo', rovesciamento semantico avvenuto per effetto della liturgia della Chiesa «che celebra ogni giorno la festa (*feria*) di un Santo, tranne che la domenica, giorno dedicato esclusivamente a Dio (domenica = *dies Domini*); *feriales* erano dunque i giorni dal lunedì al sabato, cioè i giorni lavorativi»²⁰³.

²⁰¹ SPINA, 1995, pp. 117-119.

²⁰² SPINA, 1995, pp. 119-123.

²⁰³ FLOCCHINI – GUIDOTTI BACCI, 1993, pp. 106-107. È la stessa Spina ad avvalersi della spiegazione degli studiosi citati.

Valenza didattica: l'enantiosemia è un fenomeno linguistico «molto istruttivo perché è una prova delle infinite direzioni che può imboccare il mutamento lessicale».

Dopo questa precisa e puntuale disamina, la Spina conclude così il suo articolo: «come si vede, lo studio del latino, specie quando viene strettamente collegato all'italiano, appare tutt'altro che scollato dalla realtà: è in grado, al contrario, di fornirci strumenti molto sofisticati di lettura anche del mondo in cui viviamo»²⁰⁴.

Da ultimo viene presentata una proposta didattica di Daniela Leuzzi²⁰⁵, la quale elabora un percorso di insegnamento lessicale che vuole essere attento anche ad uno degli aspetti fondamentali per l'insegnamento del lessico latino, quello motivazionale. La proposta della Leuzzi è pensata per un primo anno di studio del latino ed ha come obiettivo quello di anticipare alcuni argomenti grammaticali rispetto alla consueta successione didattica, collegandoli all'analisi lessicale. Viene indagata l'etimologia di parole ed espressioni latine presenti nel lessico quotidiano, assolvendo così a più obiettivi: ampliare il patrimonio lessicale degli studenti, insegnare loro a consultare il vocabolario di latino e quello di italiano, «con particolare attenzione alla storia delle parole e alla loro trasformazione nel tempo».

L'itinerario didattico si articola in tre sezioni. Inizialmente (sezione “1. “*Audio-video*” – ascolto-vedo: il latino nella società dell'immagine”), una volta spiegati i verbi *video* e *audio*, vengono presentate delle parole latine usate nella conversazione di tutti i giorni: *auditorium*, *aula magna*, *monitor*, *mass media*, *sponsor*²⁰⁶. L'idea di fondo è quella di rilevare «l'uso inconsapevole del latino da parte dei parlanti italiani, elemento rivelatore della strettissima connessione tra le due lingue». Successivamente (sezione “2. “*Agenda*” e “*futuro*”: gerundio/gerundivo latino e participio futuro”) vengono presentati dei vocaboli che, per essere compresi, necessitano di una preliminare spiegazione del gerundio e del gerundivo (*agenda*, *addendum*, *dividendo*, *esaminando*, *legenda*, *locanda*, *memorandum*, *merenda*, *referendum*) e del participio futuro (*futuro*, *nascituro*). In questa fase le nozioni lessicali vengono dunque poste in stretta connessione con la morfologia. Nel terzo ed ultimo *step* didattico (sezione “3. Sarà latino? Parole e locuzioni di uso comune”) si riflette su parole e locuzioni «entrate nel lessico italiano contemporaneo,

²⁰⁴ SPINA, 1995, p. 123.

²⁰⁵ LEUZZI, *Il latino oggi: lessico e sperimentazione*, < <https://mediaclassica.loescher.it/> >. Fra gli strumenti citati dalla Leuzzi, si segnala il valido MARCHI, 2021, accessibile anche per l'assoluto principiante di latino.

²⁰⁶ Per un'interessante analisi del termine *sponsor* si veda anche PRETI, 2015, pp. 141-142.

lasciando, in alcuni casi, in ombra l'origine latina», con il fine di dimostrare la diffusione del latino in diversi settori del vocabolario quotidiano. Ecco le categorie di vocaboli proposte: parole italiane derivate da verbi latini (*deficit, facsimile, lavabo, placebo, salve, vademecum, veto*), parole italiane derivate da sostantivi latini (*album / albo, casus belli, curriculum vitae, excursus, gratis, rebus, vice, viceversa*), parole italiane derivate da aggettivi-pronomi latini (*alter ego, eccetera, junior, pl. juniores / senior, pl. seniores*), parole italiane derivate da avverbi latini (*alias, alibi, extra*), costruzioni latine con preposizione in uso in italiano (*ad hoc, ad kalendas graecas, ad personam, ante litteram, in medias res, pro capite*). Infine, vengono brevemente esposte le modalità di verifica e delle possibili attività di recupero o potenziamento.

3.8. La scheda lessicale

Uno strumento che sempre più sta entrando a far parte dell'insegnamento del vocabolario latino è la scheda lessicale.

La principale sostenitrice dell'uso didattico della scheda lessicale è sicuramente Maria-Pace Pieri, che ha dedicato particolare attenzione alla teorizzazione e alla sperimentazione dello strumento in questione.²⁰⁷

La Pieri propone uno studio del lessico latino per famiglie etimologiche che consiste nella creazione di un vocabolario a schede, realizzato progressivamente dagli studenti con la fondamentale guida e supervisione del docente.²⁰⁸ La scheda lessicale ideata dalla studiosa è articolata così: nella metà di sinistra trovano posto un riquadro contenente la radice latina (in alto), un ampio settore dedicato alla registrazione dei vocaboli appartenenti alla stessa famiglia etimologica (al centro) e una sezione, denominata "Attenzione", che riporta particolarità morfologiche, sintattiche e di altra natura (in basso); nella metà di destra invece sono registrate, nella sezione "Sinonimi, tranelli dell'occhio e altro ancora", parole appartenenti allo stesso campo semantico o ad un'area semantica opposta (sinonimi, antonimi e "falsi amici"), espressioni idiomatiche, ma

²⁰⁷ PIERI, 2005, pp. 41-81; rielaborazione di un articolo precedente: PIERI, 2002, pp. 39-98.

²⁰⁸ PIERI, 2005, p. 41.

soprattutto termini italiani (ed eventualmente di altre lingue straniere²⁰⁹) afferenti al medesimo campo lessicale.²¹⁰

L'autrice continua poi il suo lavoro esponendo alcune indicazioni operative sull'utilizzo della scheda e spiegando i benefici didattici derivanti dal suo uso. Innanzitutto la scelta delle parole da inserire nelle schede ricade certamente sui vocaboli ad alto indice di frequenza, ma non solo: ci sono infatti termini latini non così frequenti, ma fondamentali per comprendere il mondo romano («sostantivi come *constantia*, *temperantia* e *pietas* non sono ad altissima frequenza, ma chi negherebbe la loro importanza per capire concetti fondanti del *mos maiorum*? E chi negherebbe l'importanza del *mos maiorum* per capire la civiltà di Roma?»).²¹¹ Viene poi spiegato, anche avvalendosi di opportuni esempi, che lo studio del lessico va favorito in quanto elemento di raccordo fra le nozioni di lingua latina e quelle riguardanti la cultura e la civiltà di Roma. Inoltre registrare le parole nelle schede e rileggerle prima dell'aggiunta di nuovi elementi potenzia, tramite la memoria visiva, l'apprendimento lessicale, che, lavorando in modo attivo, risulta anche più motivante.²¹² Vengono in seguito presentati i vantaggi che la scheda lessicale offre nello studio della fonetica e della morfologia: è possibile soffermare l'attenzione sulla radice di una parola, sui prefissi, sui suffissi e sui paradigmi verbali, instillando negli studenti un *modus operandi* critico, che non si accontenti della superficialità, ma che pretenda una conoscenza approfondita; in questo modo si riduce, fra l'altro, «la dipendenza da quello strumento di lavoro indispensabile, ma talvolta insidioso, che è il dizionario» e se ne insegna un uso consapevole.²¹³ Successivamente, descrivendo la parola come «fatto storico condizionato dal tempo», vengono presentate epoche della storia di Roma sulle quali è possibile avviare un'attività didattica, in quanto «produssero a molti livelli rivolgenti nella società e di riflesso nel lessico»: le origini di Roma, l'incontro con la civiltà greca, l'avvento del cristianesimo, le invasioni barbariche.²¹⁴ Riguardo a tali periodi storici è però necessario fare una precisazione: l'epoca più importante per il vocabolario latino – quella in cui si vedono agire con la massima intensità i mutamenti di significato che porteranno al lessico neolatino – è il primo secolo dell'impero. Si pensi,

²⁰⁹ A questa sezione può essere dedicato più o meno spazio a seconda del percorso di studio, risulterà ad esempio particolarmente edificante in un liceo linguistico.

²¹⁰ PIERI, 2005, pp. 41-44.

²¹¹ PIERI, 2005, pp. 44-45.

²¹² PIERI, 2005, pp. 45-52.

²¹³ PIERI, 2005, pp. 52-61.

²¹⁴ PIERI, 2005, pp. 61-69.

ad esempio, al sostantivo *studium*, al verbo *desidero* e a tanti altri termini, che sono “falsi amici” se se ne considera l’uso prevalente in età repubblicana, mentre in quest’epoca assumono il valore che hanno tuttora in italiano. La rivoluzione sociale che avviene coll’avvento dell’impero ha agito molto più ampiamente e profondamente sulla lingua rispetto alle epoche citate dalla Pieri, che sono in fondo momenti di crisi acuta, ricchi di novità linguistiche, ma di portata limitata. Infine la studiosa riflette sull’utilità della scheda per arricchire il patrimonio lessicale italiano (oltre che di altre lingue straniere) degli studenti, sempre più povero nelle nuove generazioni di allievi, e sul vantaggio che lo studio sistematico del vocabolario latino ha anche «in sede di traduzione».²¹⁵

È anche interessante rilevare che, nella parte conclusiva di un suo articolo, la Pieri cede la parola a Paolo Collini, con il quale ha avuto la possibilità di sperimentare, con esiti felici, l’applicazione della scheda lessicale in una classe di un ciclo ginnasiale.²¹⁶

Per concludere la presentazione dello strumento didattico promosso dalla Pieri è opportuno ricorrere alle parole della studiosa stessa, la quale afferma che «la scheda [...] è strumento di lavoro aperto, su cui continuamente tornare per avviare sempre nuovi percorsi di riflessione»²¹⁷.

Per completezza ed esaustività, si segnala la critica al «metodo Pieri» pronunciata da Balbo, autorevole studioso di didattica. Egli non taccia di inutilità la scheda lessicale, anzi dedica ampio spazio all’esposizione di tale strumento definendolo «estremamente suggestivo, perché permette di collegare gli elementi lessicali a quelli della civiltà in una prospettiva diacronica e plurilinguistica».²¹⁸ Tuttavia, non può fare a meno di notare che il «metodo Pieri» risulta «purtroppo molto impegnativo e macchinoso e rischia di sottrarre molto tempo al resto dell’apprendimento grammaticale».²¹⁹ Si tratta di un’osservazione condivisibile, ma che non per questo “smonta” lo strumento didattico della scheda lessicale.

Quella della Pieri è sicuramente la principale, ma non l’unica proposta di basare l’insegnamento del vocabolario latino sull’uso di schede lessicali.

Qualche anno prima della Pieri, la Spina aveva già parlato della possibilità di «elaborare schede che utilizzino le caratteristiche strutturali che accomunano le parole», fornendo

²¹⁵ PIERI, 2005, pp. 69-75.

²¹⁶ PIERI, 2002, pp. 95-98, “Appendice II. Dal lessico latino ai Latini: una esperienza”.

²¹⁷ PIERI, 2005, p. 66.

²¹⁸ BALBO, 2007, pp. 122-124.

²¹⁹ BALBO, 2007, p. 124.

anche alcuni esempi: «schede che presentano famiglie di parole all'interno di una lingua o vocaboli attinenti ad uno specifico settore della cultura (agricoltura, guerra, abbigliamento, etc.) o termini inerenti ad ambiti concettuali antitetici (felicità/infelicità)», da costruire avvalendosi dell'ausilio dei classici vocabolari e dei dizionari etimologici.²²⁰ Chiamando in causa sia il greco che il latino, la studiosa ipotizza la costruzione di «schede di tipo comparativo», contenenti informazioni di glottologia e di storia della lingua greca e latina.²²¹ Ne viene presentato un esempio concreto: una scheda comparativa che riporta vocaboli derivati dalla radice *ak (= 'essere acuto', sia in senso fisico che traslato), organizzati in famiglie di parole dalla comune radice indoeuropea, in lingue diverse (greco, latino, latino tardo, italiano, francese).²²² Un altro esempio di scheda lessicale riguarda la sfera antropologica, si tratta dei termini usati per indicare gli organi sessuali: la scheda proposta espone, con opportuni riferimenti antropologici, il tema della «vergogna che investe gli organi genitali», aspetto che accomuna lingue e culture antiche (greco, latino) e moderne (italiano, francese).²²³

Anche la Luzzi, in un articolo – dopo aver esposto i principi teorici sui quali intende costruire la sua proposta didattica, cioè l'analisi dei concetti di lessema e sintagma²²⁴ – presenta una proposta operativa consistente «nella disanima, da parte degli studenti, di lessemi, studiati all'interno del contesto in cui sono inseriti, e nell'elaborazione di apposite schede lessicali in cui ordinare le informazioni raccolte»; la studiosa dichiara inoltre che il metodo di insegnamento lessicale da lei auspicato tiene in considerazione anche l'aspetto motivazionale.²²⁵ Nelle pagine successive viene fornito un esempio concreto della metodologia proposta: l'analisi lessicale del lessema *uxor*. Tale analisi si articola in diverse fasi: la scelta del lessema da indagare; la selezione delle occorrenze del lessema; la spiegazione del suo significato di base; l'analisi dell'etimologia della parola e dei suoi esiti romanzi (con una riflessione sull'utilità didattica delle “paraetimologie” fornite dagli antichi, preziose testimonianze che «documentano *formae mentis*, credenze, convinzioni proprie di una determinata cultura»); l'analisi paradigmatica del lessema *uxor*, tramite il confronto con vocaboli appartenenti al lessico della famiglia e della figura

²²⁰ SPINA, 1992, p. 91.

²²¹ SPINA, 1992, pp. 92-93.

²²² SPINA, 1992, p. 100, “Allegato 2”.

²²³ SPINA, 1992, p. 93 e p. 101 (“Allegato 3”).

²²⁴ LUZZI, 2006, pp. 228-232.

²²⁵ LUZZI, 2006, p. 233.

femminile; l'analisi sintagmatica, ossia lo studio di sintagmi nominali e verbali contenenti il termine *uxor* (ambiti tematici: il *matrimonium*, la *dos*, l'*amor*, la *pessima uxor*).²²⁶ A conclusione dell'unità didattica l'autrice riassume la sua proposta come un'«analisi lessicale attraverso vari livelli di approccio (semantico, antropologico, testuale...) che però non hanno costituito piani distinti e separati, ma si sono intrecciati in un'unica, articolata prospettiva d'indagine».²²⁷

Giunti alla fine del presente paragrafo, ci si soffermi a considerare quello che è forse l'aspetto principale della scheda lessicale: tale strumento didattico rende protagonisti gli studenti da più punti vista, sia per quanto riguarda la sua realizzazione pratica, sia riguardo agli interessi dei singoli o della classe, che orienteranno il percorso, duttile e non prestabilito, della scheda lessicale. L'uso della scheda consente dunque di mettere gli studenti al centro del processo di apprendimento, mentre la figura dell'insegnante ricopre il fondamentale e imprescindibile ruolo di guida e supervisore, punto di riferimento costante per gli allievi, che però dovranno acquisire una crescente autonomia.

3.9. Il digitale per la didattica del lessico latino

La didattica delle lingue classiche deve volgere uno sguardo agli strumenti informatici tenendo presente un assunto fondamentale: «la qualità dell'insegnamento non è un risultato che le tecnologie possono produrre, quanto una preconditione che esse richiedono»²²⁸.

Andrea Consalvi e Laura Viganò ben enucleano i vantaggi derivanti dall'uso della tecnologia nella didattica odierna. Innanzitutto «le tecnologie digitali funzionano da amplificatori cognitivi», consentendo al cervello di imparare più proficuamente. In secondo luogo, con il supporto della tecnologia si possono creare «percorsi didattici nuovi e personalizzati a seconda delle esigenze dell'apprendente». Lo studente diventa poi il protagonista del processo di apprendimento e viene accresciuto il suo spirito di iniziativa. Infine, secondo studi recenti, un buon uso delle risorse multimediali ha ripercussioni

²²⁶ LUZZI, 2006, pp. 234-248.

²²⁷ LUZZI, 2006, p. 249.

²²⁸ RIVOLTELLA, 2012, p. 56.

positive sulla sfera motivazionale.²²⁹ In altre parole, un utilizzo saggio e corretto dei supporti informatici può contribuire in modo rilevante a realizzare la tanto auspicata «didattica personalizzata», attenta alle caratteristiche cognitive di ogni discente.²³⁰

Consalvi e Viganò, nel loro articolo, si soffermano principalmente sugli strumenti informatici per potenziare l'apprendimento del lessico latino, in particolare in vista della certificazione linguistica di latino promossa dal progetto europeo EULALIA.

Vengono dunque presentate alcune risorse digitali pensate specificatamente per l'apprendimento del vocabolario latino: *VerbaVerte*, un gioco che consiste nell'identificare la traduzione corretta dei vocaboli frequenziali dell'autore latino che si desidera impersonare (Virgilio, Orazio, Catullo, Cesare, Seneca); *Cambridge Latin Course*, una piattaforma *online* che offre, fra le altre cose, anche strumenti per imparare il lessico, quali *vocabulary tester* (scelta della traduzione corretta tramite risposte multiple o esercizi a completamento) e *sorting words* (dividere le parole in categorie semantiche o linguistiche).²³¹

Successivamente i due studiosi presentano ben sette proposte didattiche, basate sulla metodologia della *gamification*, aventi lo scopo di superare il principale limite delle risorse digitali elencate precedentemente, ossia il fatto di basarsi quasi esclusivamente sul «metodo grammaticale-traduttivo».²³² Ecco le proposte che vengono descritte: *dialog cards*, che consente di costruire una carta contenente un'immagine, la parola e un *file* audio, attivando più canali sensoriali contemporaneamente (quello visivo e quello uditivo); le *flashcards*, «una serie di carte in cui a ogni immagine deve essere abbinata la definizione corretta» (si osservi qui la presenza della «comeniana» associazione *verba-res*); *mark the words*, che consente di creare diverse tipologie di esercizi, fra i quali anche 'trova l'intruso', ed avere un *feedback* finale; *image hotspot*, che, tramite la funzione *drag and drop*, consente di collegare gli *hotspot* («una stringa di testo che descrive le diverse porzioni della figura») alla parte di immagine corretta; *image sequencing*, esercizio che ha la finalità di disporre nell'ordine corretto una serie di eventi; *crossword*, che permette di creare parole crociate inventando le definizioni; *dictatio*, un esercizio di dettato per migliorare l'ortografia e la comprensione orale.²³³

²²⁹ CONSALVI – VIGANÒ, 2022, pp. 215-216.

²³⁰ CONSALVI – VIGANÒ, 2022, p. 222.

²³¹ CONSALVI – VIGANÒ, 2022, pp. 216-217.

²³² CONSALVI – VIGANÒ, 2022, p. 217.

²³³ CONSALVI – VIGANÒ, 2022, pp. 218-221.

Se il principio dell'imparare giocando non è assolutamente una novità, l'idea di applicarlo allo studio del lessico latino tramite il supporto del digitale rappresenta di sicuro un'interessante innovazione didattica.

Anche Balbo – ben conscio del fatto che «la didattica del lessico è [...] uno dei problemi più importanti dell'insegnamento del latino» – presenta alcuni strumenti multimediali che possono rivelarsi particolarmente utili in questo campo: le banche dati testuali *online*, che consentono di creare «storie di parole» e seguirne l'uso in senso diacronico; le frequenze automatiche di *Classical Latin Texts*, che permettono di analizzare l'importanza di un termine nel lessico di uno o più autori, le associazioni del vocabolo con altri termini ed il suo diverso uso nel corso dei secoli, «dando vita a un percorso storico-lessicale»; *Wordle*, un programma per creare *word cloud* di un testo ed evidenziare la frequenza delle parole attraverso la maggiore o minore dimensione del carattere con cui sono scritte; *Wordsift*, che consente, attraverso le dimensioni dei vocaboli, di coglierne l'importanza (il testo rimane configurato in modo lineare, e non sotto forma di *word cloud*); *Memrise*, un gioco *online* che consente la memorizzazione delle 500 parole frequenzialmente più diffuse in latino.²³⁴

Un ulteriore esempio di applicazione di strumenti informatici alla didattica del lessico latino si rintraccia in un articolo di Francesco Lubian e Luigi Salvioni. Tale contributo racconta, nella prima parte, l'esperienza dei due docenti per quanto riguarda il corso di Didattica del latino tenuto all'Università di Padova nell'anno accademico 2019-2020, in piena emergenza pandemica di COVID-19.²³⁵ La seconda parte invece tratta dell'utilità delle risorse digitali per l'insegnamento del lessico e della morfo-sintassi.²³⁶

Lo strumento informatico presentato è la piattaforma *Moodle*, in particolare la funzione chiamata 'Glossario'. Il 'Glossario' di *Moodle* consente di allestire raccolte di vocaboli, di lavorare sui lemmi registrati, di valutarli, di inserire immagini e altre risorse multimediali (come, ad esempio, *file* audio o video) e di creare raggruppamenti tematici. Altra possibilità è poi quella di collegare i testi caricati in *Moodle* al 'Glossario' tramite il filtro 'Link automatici al Glossario'. Così facendo, gli studenti, protagonisti del processo di apprendimento e guidati dal docente, «potranno sperimentare un approccio non mnemonico e passivo, ma esplorativo e ancorato ai testi – quasi da lessicologi in erba

²³⁴ BALBO, 2021, pp. 99-104.

²³⁵ LUBIAN – SALVIONI, 2021, pp. 296-302.

²³⁶ LUBIAN – SALVIONI, 2021, pp. 302-314.

– all’apprendimento dei vocaboli latini». Inoltre, aspetto non secondario della didattica odierna, il ricorso a strumenti informatici che attivino più canali sensoriali si rivela particolarmente utile per gli allievi con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS, BES e DSA).²³⁷

In conclusione a questo percorso dedicato all’uso del digitale per la didattica delle lingue classiche in generale, della lingua latina in particolare e, nello specifico, del lessico latino è opportuno fare una considerazione semplice, ma non banale. Con i moderni strumenti informatici ogni proposta didattica può essere tradotta in una versione digitale, sta però al docente capire se “il gioco vale la candela”.

3.10. Insegnare ad usare il vocabolario

Non è affatto ovvio e scontato che una parte della didattica del lessico latino debba essere dedicata ad insegnare agli studenti a consultare correttamente e proficuamente il vocabolario.

Flocchini, convinto del fatto che la conoscenza lessicale agevoli il processo di traduzione, propone la creazione, da parte del docente, di «questionari guida»²³⁸ che aiutino lo studente dapprima nella comprensione e poi nella traduzione dei testi latini. Fra i questionari presentati dall’autore ce n’è anche uno dedicato alle «consapevolezze lessicali», il cui scopo è quello di «invitare gli studenti a usare ‘in modo intelligente’ il vocabolario, in modo da scegliere, per ogni parola, il significato pertinente al contesto». Gli esempi di «domande-guida» riportati chiedono, per un determinato testo, quale sia il registro lessicale prevalente, quali siano i significati possibili delle parole incontrate e quale sia invece il loro significato in quel preciso contesto.²³⁹

Altre riflessioni sull’uso del vocabolario sono fatte da Morani, che – dopo una premessa «di natura linguistica» e una riflessione sull’importanza dello studio del «patrimonio lessicale» latino²⁴⁰ – pone delle domande: «come usare il vocabolario di latino, e soprattutto come insegnare agli allievi ad usarlo? E quali vocabolari consigliare?». Lo

²³⁷ LUBIAN – SALVIONI, 2021, pp. 304-306.

²³⁸ FLOCCHINI, 1997, pp. 86-90.

²³⁹ FLOCCHINI, 1997, p. 88.

²⁴⁰ MORANI, 1990, pp. 75-80.

studioso, per dare risposta a tali quesiti, presenta caratteristiche, pregi e difetti dei tre vocabolari statisticamente più diffusi nella scuola: il Calonghi, il Castiglioni-Mariotti e il Lana.²⁴¹ L'autore accenna in seguito a delle proposte didattiche fondate sulla lettura di alcune voci del vocabolario. In particolare, viene proposto di programmare lezioni in cui si legga il dizionario con l'obiettivo di «approfondire [...] linee di storia lessicale spesso connesse a trasformazioni di carattere culturale e storico». Inoltre, spiega Morani, la lettura di tale strumento fa capire «che cosa il vocabolario dice» e «che cosa il vocabolario non è in grado di dire».²⁴²

3.11. Altre proposte didattiche

In questa sede vengono presentate una serie di proposte didattiche per lo studio dei vocaboli latini che non sono catalogabili fra i metodi di insegnamento lessicale analizzati finora.

Il legame fra lessico e sintassi e le “tre tappe” dell'apprendimento lessicale

È opportuno dedicare un po' di spazio alle considerazioni fatte dalla Giordano Rampioni in un suo libro, riguardanti l'importanza della conoscenza lessicale per la comprensione della sintassi (il “nesso lessico-sintassi”) e il percorso a tre tappe da lei auspicato per lo studio del vocabolario latino.

La studiosa riferisce che recenti studi di semantica hanno palesato il forte legame che intercorre fra lessico e sintassi, «per cui una buona conoscenza del lessico favorirà anche l'apprendimento degli aspetti sintattici della lingua».²⁴³ Vengono in seguito elencati degli esempi didattici, riguardanti sia la sintassi dei casi che la sintassi del periodo. Per quanto concerne la sintassi dei casi, l'autrice osserva che:

- la costruzione di *videor* con il doppio nominativo si spiega con il significato di ‘sembrare’ assunto dal verbo;

²⁴¹ Si tenga presente che si tratta di articolo del 1990, i dati statistici possono essere quindi cambiati nel panorama scolastico odierno.

²⁴² MORANI, 1990, pp. 80-85.

²⁴³ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 105.

- alcuni verbi che reggono il dativo derivano tale reggenza dal loro significato originario/primario (ad esempio: *studeo* = porto amore a..., *invideo* = getto il malocchio a..., *suadeo* / *persuadeo* = rendo una cosa dolce a...);
- gli aggettivi costruiti con il genitivo derivano dal verbo o nome corrispondente seguito dal genitivo (ad esempio: *expers* = *sine parte* + genitivo);
- a seconda del significato che assume, un verbo può essere costruito con casi diversi (ad esempio: *consulo* + accusativo = ‘consultare’, *consulo* + dativo = ‘provvedere’).²⁴⁴

Ecco invece gli esempi riportati per quanto riguarda l’analisi del periodo:

- l’uso della negazione *ne* nella costruzione dei *verba timendi* dipende dal significato di tali verbi, infatti, osserva Traina, «l’idea di timore si determina prevalentemente in maniera negativa, come pericolo da evitare [...]: è naturale che il verbo, pur essendo sintatticamente autonomo, si presenti all’origine, sotto aspetto di proibitività»²⁴⁵. Gli stessi verbi infatti, se usati con il significato di ‘esitare’, sono costruiti diversamente (con l’infinito);
- le complementive vengono introdotte da congiunzioni diverse in base al significato del verbo (ad esempio: *hortor ut* / *ne*, poiché nel verbo *hortor* è implicito il valore volitivo-finale).²⁴⁶

La Giordano Rampioni poi, spiegando quale lessico far studiare a scuola, ipotizza un percorso di apprendimento graduale, dal semplice/concreto al complesso/astratto, fatto di «tre tappe»:

1. inizialmente si studiano i vocaboli che indicano oggetti concreti, reali, della quotidianità. Si tratta di un lessico definito «*referenziale*», di supporto a nozioni riguardanti l’archeologia. La studiosa osserva inoltre che il vocabolario del reale «si adatta particolarmente all’età della prima adolescenza»;
2. in seconda istanza si procede con l’apprendimento del lessico astratto, per comprendere i valori e gli stili di vita del mondo romano (alcuni termini chiave della romanità sono: *humanitas*, *clementia*, *pietas*, *fas*, *religio*);
3. infine, l’ultima tappa consiste nella lettura dei testi, poiché la conoscenza della parola isolata non basta per capire la cultura del popolo che si esprime in latino. I vocaboli

²⁴⁴ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 105-106.

²⁴⁵ GHISELLI, 1974, p. 518.

²⁴⁶ GIORDANO RAMPIONI, 2010, p. 106.

devono essere dunque calati in contesti significativi e ciò avviene nei testi, specialmente letterari.²⁴⁷

Altre tre proposte didattiche tratte da Origo

Oltre alle proposte operative già presentate, la sezione “Apparato didattico” di *Origo* ne presenta altre tre, basate principalmente sulla ricerca etimologica.

- “RICERCHE LESSICALI: l’etimologia, il significato proprio e quello figurato”

Molte parole latine hanno un significato letterale ed uno figurato, quest’ultimo spesso è un’estensione del primo. Per comprendere l’estensione del significato è utile studiarne l’etimologia, dato che solitamente il significato proprio rispecchia il valore etimologico. L’esercizio proposto chiede di appurare il rapporto fra significato letterale e figurato di alcuni vocaboli latini, procedendo così: cercare l’etimologia (in *Origo*); cercare nel vocabolario di latino i significati propri e figurati, traendone alcuni esempi; verificare nel vocabolario di italiano i significati letterali e figurati del vocabolo italiano corrispondente (se esiste).²⁴⁸

- “RICERCHE ETIMOLOGICHE: riconoscimento di parole ricavate dalla stessa radice”

Dalla medesima radice latina possono derivare più vocaboli, i quali sono pertanto connessi etimologicamente. Vengono dati gruppi di frasi contenenti parole dalla comune radice etimologica e si chiede di: individuare i vocaboli connessi etimologicamente; descrivere il significato di ogni termine e il rapporto che intrattiene con il lemma principale (quello riportato in *Origo* come lemma); tradurre, sulla base dei significati e del contesto (con l’uso del vocabolario).²⁴⁹

- “RAGIONARE SUL CONTESTO: etimologia, semantica, contesto”

Vengono presentati alcuni brani tratti dal primo libro del *De bello gallico* di Cesare, del quale *Origo* registra quasi tutti i vocaboli più ricorrenti. La consegna prevede di tradurre tali testi e, per agevolare la traduzione, viene chiesto di analizzare, come nell’esempio riportato, alcuni termini sottolineati (tramite l’uso di *Origo* e del vocabolario di latino). L’analisi semantica proposta indaga l’etimologia dei vocaboli, in modo da arrivare a darne una traduzione aderente al contesto.²⁵⁰

²⁴⁷ GIORDANO RAMPIONI, 2010, pp. 107-109.

²⁴⁸ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 214-215.

²⁴⁹ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 216-221.

²⁵⁰ BOTTIN – GIGLIOTTI, 1994, pp. 227-236.

Proposte ludico-didattiche, curiosità lessicali ed altre tipologie di esercizi

Miraglia – promotore del cosiddetto “metodo natura” e autore, insieme a Ørberg e Tommaso Francesco Borri, del volume *Latine disco* (1999), supporto didattico del manuale *Lingua latina per se illustrata* – presenta, in un articolo, diverse tipologie di esercizi per l’apprendimento lessicale²⁵¹.

Fra le proposte didattiche dello studioso, alcune risultano convincenti, altre meno, altre ancora appaiono anacronistiche rispetto ai metodi e alle finalità della didattica odierna. Si è pertanto scelto di riportare solamente gli esercizi più interessanti e in linea con i principi teorici dell’insegnamento lessicale analizzati nel secondo capitolo.

Un consiglio semplice e innovativo per imparare il lessico è quello di costruire delle proporzioni, sulla base di alcune categorie semantiche e concettuali. Per capire meglio di cosa si tratta si riportano alcuni esempi: *vir: femina = puer: ... (puella)* (proporzione basata su un rapporto di alterità di genere), *laetus: tristis = pulcher: ... (foedus)* (proporzione basata sull’opposizione concettuale), *miles: exercitus = nauta: ... (classis)* (proporzione basata su un rapporto d’appartenenza), *pulchritudo: pulcher = fortitudo: ... (fortis)* (proporzione basata su un rapporto tra astratto e concreto), *ovis: lac = gallina: ... (ovum)* (proporzione basata su un rapporto di produzione), *pater: familia = dux: ... (exercitus)*²⁵² (proporzione basata su un rapporto gerarchico).²⁵³

Data l’importanza di studiare sinonimi e antonimi, risulta interessante un esercizio in cui si propone di sostituire, all’interno delle frasi, le parti sottolineate con un sinonimo o una perifrasi corrispondente. Attività particolarmente efficace perché non si lavora su parole isolate, bensì inserite nel contesto della frase.²⁵⁴

Viene esposta anche un’attività ludico-didattica pensata per l’apprendimento di sinonimi e antonimi. Sono presentate due liste di vocaboli: la prima contiene le parole relative ad un determinato argomento, la seconda i loro sinonimi e antonimi (in ordine casuale). Si chiede quindi allo studente di riconoscere nella seconda lista sinonimi e/o antonimi delle parole elencate nella prima lista.²⁵⁵

²⁵¹ MIRAGLIA, 2002, pp. 25-36.

²⁵² Tale proporzione, come nota opportunamente Miraglia, può dare il là ad una spiegazione del concetto di *familia* a Roma (molto diverso dalla nostra concezione di “famiglia”) e del ruolo, anche giuridico, del *pater familias*.

²⁵³ MIRAGLIA, 2002, p. 26.

²⁵⁴ MIRAGLIA, 2002, pp. 26-27.

²⁵⁵ MIRAGLIA, 2002, p. 29.

La Preti propone alcune attività per l'apprendimento del lessico latino volte a suscitare la curiosità degli studenti. Si può richiedere, presentandolo come un gioco, di rintracciare parole latine (*aula magna, curriculum vitae, rubrica, agenda...*) e modi di dire (*post scriptum, in extremis, dulcis in fundo, do ut des...*) che si utilizzano nella conversazione quotidiana in modo inconsapevole. Si può inoltre ragionare sul latino «nascosto» nel lessico della quotidianità (*frigorifero, antecedente, supereroe, subacqueo...*). Altro elemento di indagine può essere poi il cosiddetto «latino di ritorno», ossia le parole latine transitate attraverso altre lingue europee e da queste, specialmente per tramite dell'inglese, ritornate nel nostro lessico (*sponsor, focus, mass media, convention* dal latino *convenire*, 'radunarsi'...).²⁵⁶

Infine, si segnalano una serie di «esercizi mirati allo sviluppo e potenziamento della competenza lessicale» ideati dalla Zoppi.²⁵⁷ Per ogni esercizio vengono fornite la consegna e una tabella riportante degli esempi. Alcune proposte didattiche indagano la parentela esistente fra parole ed espressioni latine e italiane, altre consistono in ricerche etimologiche, altre ancora si occupano di vocaboli ad alta frequenza e richiedono l'ausilio del *Lessico essenziale di latino* di Piazza (tradurre in base al contesto, diversità di significato dei verbi a seconda delle preposizioni che li compongono).

²⁵⁶ PRETI, 2015, pp. 142-145.

²⁵⁷ DEBOVE – ZOPPI, 2001, pp. 82-86.

CAPITOLO 4

L'insegnamento del latino e del suo lessico in caso di DSA

Con il presente capitolo ci si propone di affrontare, pur senza alcuna pretesa di esaustività, una tematica sempre più rilevante nella scuola di oggi: la presenza di studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali), BiLS (Bisogni Linguistici Specifici) e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e la necessità di attuare degli accorgimenti didattici per arginare le loro difficoltà e creare così una scuola sempre più inclusiva.

L'analisi verterà sulle problematiche che riscontrano gli allievi con DSA, soprattutto in caso di dislessia, nell'apprendimento delle lingue classiche in generale, della lingua latina in particolare e, nello specifico, del lessico latino. Si cercherà di capire quali sono le principali difficoltà incontrate da tali studenti e quali le soluzioni didattiche più efficaci per supportarli.

4.1. Definizioni di BES, BiLS, DSA e dislessia

Prima di entrare nel vivo della questione, è opportuno procedere con un chiarimento terminologico, fornendo delle definizioni per BES, BiLS, DSA e dislessia:

- BES (Bisogni Educativi Speciali): «il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF [*scil. International Classification of Functioning, Disability and Health*] dell'Organizzazione Mondiale della Sanità²⁵⁸, e che necessita di educazione speciale individualizzata»²⁵⁹;

- BiLS (Bisogni Linguistici Specifici): «per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza

²⁵⁸ La "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute" è un sistema di classificazione della disabilità elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

²⁵⁹ IANES – MACCHIA, 2008, pp. 22-23.

comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto di richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica»²⁶⁰;

- DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento): «I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disturbi del neuro-sviluppo che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. [...] Questi disturbi dipendono dalle diverse modalità di funzionamento delle reti neuronali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo. Non sono causati da un deficit di intelligenza, da problemi ambientali o psicologici e nemmeno da deficit sensoriali»²⁶¹. In particolare, i disturbi classificati come DSA sono: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia;

- dislessia: «la dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurologica. È contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e da scarse abilità di spelling e decodifica. Queste difficoltà sono tipicamente il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che spesso risulta inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e alla qualità dell'istruzione scolastica. Tra le conseguenze secondarie si possono riscontrare problemi nella comprensione scritta e un contatto ridotto con i testi scritti che impediscono l'espansione del bagaglio lessicale e delle conoscenze sul mondo (*International Dyslexia Association, 2002*)»²⁶².

Si noti che la dislessia comporta delle conseguenze anche per quanto riguarda la conoscenza lessicale. Per agevolare uno studente dislessico è dunque fondamentale rivolgere una particolare attenzione alla didattica del lessico latino.

4.2. La didattica delle lingue classiche in caso di DSA: difficoltà e possibili soluzioni

Una valida premessa alle considerazioni che seguiranno può essere costituita dalle parole di Lorenzo M. Colonna, il quale afferma che «la mutata situazione normativa e il

²⁶⁰ DALOSIO, 2013, p. 644.

²⁶¹ Definizione e spiegazione fornite dall'Associazione Italiana Dislessia (AID): < <https://www.aiditalia.org/> >.

²⁶² DALOSIO, 2012, p. 40.

numero di studenti con DSA iscritti al liceo richiedono agli insegnanti di saper operare scelte didattiche adeguate ai loro bisogni»²⁶³.

Come sostiene Caterina Pisano, «se si osserva l'andamento della percentuale degli studenti con DSA iscritti nei corsi liceali, si noterà che si tratta di un dato in costante crescita»²⁶⁴. Un maggior numero di allievi con DSA iscritti al liceo significa anche un maggior numero di studenti con DSA impegnati nell'apprendimento delle lingue classiche, una missione che si presenta molto ardua per tale tipologia di apprendenti.

Fra i diversi tipi di DSA (dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia), sarà riservata particolare attenzione alla dislessia, il disturbo che maggiormente influisce sull'apprendimento della lingua latina e del suo lessico.

«La dislessia evolutiva – come spiega Colonna – è un disturbo specifico dell'apprendimento che investe l'abilità di lettura, intesa come decodifica», per cui «l'individuo dislessico trova materialmente più difficile il processo di transcodifica dal codice scritto al codice parlato», con conseguenti difficoltà nella comprensione e nella memorizzazione.²⁶⁵ Inoltre, come osservano molti docenti, lo studente dislessico ha una memoria di lavoro che si affatica rapidamente e presenta «una generale difficoltà di astrazione e formalizzazione nell'analisi linguistica».²⁶⁶ Tali problematiche fanno sì che un allievo con DSA trovi particolarmente arduo lo studio delle lingue classiche, per la loro natura flessiva, per il fatto che sono lingue storicamente concluse e a causa dell'impostazione del MGT [Metodo Grammatico-Traduttivo] – basato «sullo studio mnemonico della morfologia e di un insieme di regole sintattiche astratte»²⁶⁷ – tradizionalmente adottato nell'insegnamento scolastico.²⁶⁸

Vengono ora presentate le principali difficoltà riscontrate dagli studenti con DSA – e in particolare dagli studenti dislessici – nello studio delle lingue classiche:

- difficoltà di memorizzazione: il metodo tradizionale di insegnamento delle lingue classiche, quello grammatico traduttivo, «prevede un forte apprendimento mnemonico (declinazioni, coniugazioni, regole sintattiche, lessico ecc.)» e ciò comporta un grande ostacolo per lo studente con DSA;²⁶⁹

²⁶³ COLONNA, 2015, p. 117.

²⁶⁴ PISANO, 2021, p. 142.

²⁶⁵ COLONNA, 2015, pp. 118-119.

²⁶⁶ COLONNA, 2015, p. 121.

²⁶⁷ COLONNA, 2015, p. 121.

²⁶⁸ COLONNA, 2015, p. 119.

²⁶⁹ PISANO, 2021, pp. 147-148.

- difficoltà di lettura: per un allievo dislessico leggere richiede uno sforzo notevole e provoca un rapido affaticamento. Nella lettura di un compito in classe di greco o latino, lo sforzo è prolungato e non è nemmeno sostenuto «dal delinarsi di un significato chiaro» in virtù della presenza di «un lessico estraneo al proprio codice linguistico»; tutto ciò complica ulteriormente il processo di lettura;²⁷⁰
- difficoltà nell'uso del vocabolario: il vocabolario «è come un labirinto per i ragazzi dislessici», i quali faticano a consultarlo e ad orientarsi nella pagina scritta, tutt'al più se stampata in caratteri piccoli e ravvicinati e se è piena di dati da decifrare;²⁷¹
- difficoltà nella traduzione: molti docenti riconoscono che, per lo studente con DSA, «l'approccio alla traduzione spesso rimane molto meccanico» e la scelta dei significati nel vocabolario risulta un'operazione molto complessa; di conseguenza gli studenti dislessici non riescono a completare la traduzione della versione assegnata, perdono autostima e motivazione e il docente, per agevolarli, attua una «progressiva banalizzazione dei compiti».²⁷²

Le difficoltà degli studenti DSA appena esposte si manifestano ovviamente anche nello studio del lessico latino.

Si passa ora ad esporre gli accorgimenti attuabili per arginare le problematiche di apprendimento delle lingue classiche sopraelencate. Tali accorgimenti vengono distinti in “misure dispensative” e “strumenti compensativi”.²⁷³

Le misure dispensative possono riguardare:

- il ricorso a interrogazioni e verifiche scritte programmate;
- l'evitare di somministrare più verifiche nello stesso giorno e prove troppo ravvicinate nel corso della settimana, poiché uno studente con DSA, se sottoposto a stress, fatica più degli altri a concentrarsi;
- la concessione fino al 30% di tempo in più per svolgere le verifiche;
- non pretendere dallo studente con DSA la ripetizione sequenziale di declinazioni e coniugazioni, data la difficoltà che trova nella loro memorizzazione.²⁷⁴

Gli strumenti compensativi sono:

²⁷⁰ PISANO, 2021, p. 148.

²⁷¹ PISANO, 2021, pp. 148-149.

²⁷² COLONNA, 2015, p. 122.

²⁷³ La distinzione fra “misure dispensative” e “strumenti compensativi” è attuata sia da Colonna che dalla Pisano: COLONNA, 2015, p. 122 e PISANO, 2021, p. 150.

²⁷⁴ PISANO, 2021, pp. 151-152. Cfr. anche: COLONNA, 2015, p. 122.

- l'uso di tabelle che riportano casi, declinazioni, coniugazioni e fenomeni morfo-sintattici;
- la realizzazione di mappe concettuali e schemi, utili sia per lo studio che come ausili per le verifiche;
- la lettura ad alta voce e ripetuta, da parte del docente, del testo della prova e la verifica che lo studente abbia capito la consegna, venendo così incontro alle sue difficoltà di lettura e comprensione;
- l'uso del computer, munito di correttore ortografico, sia per lo studio che per le verifiche;
- l'uso di registratori e sintetizzatori vocali, di *file* audio e di audioguide; infatti l'apprendimento tramite il canale uditivo si rivela particolarmente efficace per gli studenti con DSA²⁷⁵;
- il ricorso a libri di testo e vocabolari in formato digitale;
- l'attenzione per l'aspetto grafico del testo che si somministra allo studente con DSA;
- la disposizione degli esercizi della verifica in ordine di difficoltà crescente, per favorire l'organizzazione dei tempi e la motivazione dell'allievo.²⁷⁶

Va poi aperta una riflessione riguardante il metodo di insegnamento. Nel caso di studenti con DSA i docenti hanno riscontrato una maggior efficacia del metodo naturale (o metodo Ørberg) rispetto a quello tradizionale (grammatico-traduttivo). Il metodo natura, basato sulla lettura ad alta voce da parte del docente, presenta infatti una serie di caratteristiche che si rivelano molto utili per un allievo con DSA: il testo presenta una storia che si snoda in più capitoli, fornendo dunque un contesto al quale il ragazzo può agganciare le nuove conoscenze lessicali e morfo-sintattiche; l'apprendimento lessicale viene notevolmente potenziato, grazie all'iterazione delle nozioni acquisite e al ricorso a illustrazioni, che incentiva un «punto di forza degli studenti con DSA: la capacità di apprendere per immagini»²⁷⁷; il metodo natura presenta un approccio multisensoriale (canale visivo e uditivo), particolarmente utile e motivante per lo studente con DSA.²⁷⁸

²⁷⁵ VALENZANO, 2021, pp. 177-196.

²⁷⁶ PISANO, 2021, pp. 152-155. Cfr. anche: COLONNA, 2015, p. 122. Si segnala in questa sede il volume di Anna Cardinaletti, Giuliana Giusti e Rossella Iovino, ricco di proposte didattiche pensate per gli allievi con DSA: CARDINALETTI – GIUSTI – IOVINO, 2015.

²⁷⁷ COLONNA, 2015, p. 123.

²⁷⁸ PISANO, 2021, pp. 156-158. Cfr. anche: COLONNA, 2015, pp. 122-123.

È importante precisare inoltre che il principale strumento compensativo per lo studente con DSA è il docente, il quale deve dedicare tempo ed energie a quella che si configura come una vera e propria «sfida educativa».²⁷⁹

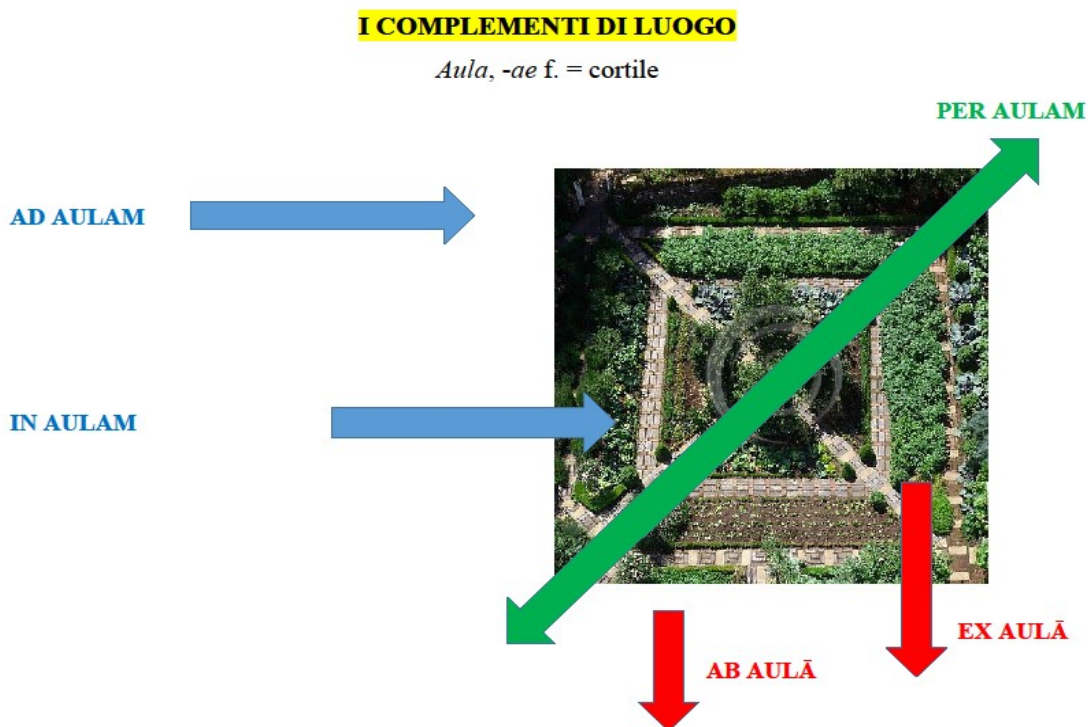
Infine va rilevato che, per l'allievo con DSA, è fondamentale non solo «un intervento didattico *individualizzato e personalizzato*», ma anche attuare, qualunque sia il metodo di insegnamento adottato, un'«*approccio metacognitivo*», in modo da rendere esplicito allo studente come sta imparando.²⁸⁰

²⁷⁹ PISANO, 2021, p. 159.

²⁸⁰ COLONNA, 2015, p. 125.

Buone pratiche per l'insegnamento del latino: un esempio

Si riporta di seguito un personale tentativo di insegnare i complementi di luogo e un “falso amico” (*aula*, diversamente da quanto si potrebbe pensare, significa “cortile”) tramite un approccio multisensoriale, fondato sull’uso di parole, immagini, colori e simboli (freccie). Si tratta di un esempio molto semplice, ma che può forse aiutare a capire come spiegare in modo più efficace e motivante un argomento grammaticale agli studenti con DSA (senza ricorrere ad una banale lista di complementi). Fra l’altro, va precisato che i metodi multisensoriali sono sì utili soprattutto per gli allievi con DSA, ma anche gli altri apprendenti ne traggono grande beneficio.



4.3. L'insegnamento del lessico latino in caso di dislessia

Considerate le difficoltà nell'approccio alle lingue classiche di uno studente dislessico, va fatta una riflessione: se un allievo con DSA raggiunge una discreta competenza lessicale, sarà senz'altro agevolato nella lettura e nella comprensione dei testi latini, in quanto supportato dalla conoscenza semantica delle parole che incontra, le quali risulteranno meno ignote. Lo studio del vocabolario latino può dunque essere un valido "strumento compensativo" per l'allievo dislessico.

Ci si sofferma pertanto sull'insegnamento del lessico latino rivolto agli studenti dislessici.

È opportuno specificare preliminarmente che la dislessia è un DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che rientra nella più ampia categoria dei BiLS (Bisogni Linguistici Specifici). In particolare, la dislessia è un disturbo che riguarda la lettura del testo, ma non la sua comprensione; per uno studente dislessico «la lettura è generalmente lenta o inesatta, oppure lenta e inesatta, e risulta faticosa».²⁸¹

Sebastiano Grasso, in un recente contributo²⁸², cerca di dimostrare che una solida competenza lessicale è di fondamentale importanza per la lettura e la comprensione dei testi, ossia per la competenza linguistica ricettiva, finalità dell'attuale insegnamento della lingua latina.²⁸³

Lo studioso riflette innanzitutto sull'uso del vocabolario, spiegando che l'allievo con BiLS «incontra spesso difficoltà nel consultare il tradizionale vocabolario cartaceo, che risulta inaccessibile». Emerge così la necessità, per tutti gli studenti, ma soprattutto per quelli con DSA, di una didattica che volga un'attenzione esplicita al lessico, la cui conoscenza non può dipendere solamente dalla consultazione del dizionario.²⁸⁴

Si ragiona poi sul fatto che l'apprendimento lessicale è fondamentale per la comprensione dei testi latini per due motivi: conoscere un buon numero di vocaboli consente di inferire il significato di quelli non noti; vi è inoltre uno stretto legame fra semantica e sintassi.²⁸⁵

²⁸¹ GRASSO, 2017, pp. 455-456 e p. 461.

²⁸² GRASSO, 2017, pp. 455-475.

²⁸³ GRASSO, 2017, pp. 459-468.

²⁸⁴ GRASSO, 2017, pp. 459-460.

²⁸⁵ GRASSO, 2017, p. 460.

Esistono però problemi specifici legati all'apprendimento del vocabolario, per spiegare i quali è utile ricorrere alle considerazioni di Alice Franceschini. La studiosa, in un articolo, spiega che il lessico delle lingue classiche «verrà impiegato dai discenti per leggere e comprendere i testi antichi, mentre mancherà quell'uso attivo, tipico della pratica delle lingue moderne, che ne facilita maggiormente la memorizzazione».²⁸⁶ Ne consegue una maggior difficoltà di ricordare un vocabolo incontrato²⁸⁷; ciò vale specialmente per l'alunno dislessico, il cui disturbo comporta anche «difficoltà [...] nel recupero lessicale»²⁸⁸. Considerate tali problematiche, è molto importante, come osserva Balbo, curare l'aspetto motivazionale, ideando «dei sistemi perché l'apprendimento dei vocaboli non risulti noioso»²⁸⁹. La Franceschini consiglia, ad esempio, di rifuggire dall'«assegnare interminabili elenchi di parole tra loro completamente slegate da studiare» e di cercare «piuttosto di evidenziarne le reti semantiche».²⁹⁰

Un ulteriore “tassello” al ragionamento fin qui condotto viene offerto ancora una volta da Grasso, secondo cui l'esistenza di un'«interazione tra lo sviluppo della competenza lessicale e l'abilità di lettura» genera un “circolo vizioso positivo”, per cui lo studente che conosce lessico è agevolato nella lettura e quindi nella comprensione del testo e la lettura di testi, a sua volta, accresce il bagaglio lessicale dell'allievo.²⁹¹

Lo stesso studioso spiega anche che la memorizzazione del lessico è strettamente legata al contesto in cui esso viene appreso; il processo chiave a tal proposito è l'inferenza, consistente nell'ipotizzare il significato dei vocaboli non noti sulla base appunto del contesto di riferimento.²⁹² Per poter attivare i tre processi base per la comprensione di nuove parole ('codifica selettiva', 'combinazione selettiva' e 'comparazione selettiva') e l'appena citato meccanismo dell'inferenza è necessario disporre di testi con determinate caratteristiche: «numero di occorrenze della parola sconosciuta»; «varietà di contesti in cui compare la parola»; «importanza della parola sconosciuta per la comprensione»; «aiuto che si può trarre dal contesto o dal contesto immediato (la frase, il periodo)»; «densità di parole sconosciute presenti nel testo» (a tal proposito Mario Cardona parla di

²⁸⁶ FRANCESCHINI, 2020, p. 6.

²⁸⁷ FRANCESCHINI, 2020, p. 6.

²⁸⁸ LAMI, 2019, p. 527.

²⁸⁹ BALBO, 2007, p. 122.

²⁹⁰ FRANCESCHINI, 2020, p. 6. Considerazioni molto vicine a quelle della Franceschini si trovano in GRASSO, 2017, pp. 460.461.

²⁹¹ GRASSO, 2017, p. 461.

²⁹² GRASSO, 2017, p. 465.

«soglia lessicale»²⁹³, al di sotto della quale non può avvenire la comprensione); «utilità delle conoscenze pregresse». Ma, nel caso di studenti con BiLS la capacità di ricorrere all'inferenza è ridotta, si rende quindi necessario l'insegnamento di strategie apposite per l'acquisizione di lessico mediante il contesto.²⁹⁴

La lettura, spiega l'autore, può costituire un momento di apprendimento semantico «involontario», tenendo però presenti due aspetti: la memorizzazione è maggiore quando l'operazione risulta sufficientemente complessa; per imparare un vocabolo bisogna incontrarlo più volte (numero di occorrenze che cresce in caso di BiLS).²⁹⁵ Pertanto «la lettura è un'ottima attività per apprendere nuovo lessico», purché il brano presentato sia motivante e si configuri come «una piacevole sfida per l'allievo», «un gioco di indovinamento psicolinguistico». Nel caso però di studenti con DSA l'azione di leggere costituisce spesso un problema e, per ovviare alle difficoltà che si presentano, può essere utile, fra le altre cose, concentrarsi sull'apprendimento lessicale.²⁹⁶

Dopo un'ampia parte teorica, Grasso espone le difficoltà di apprendimento lessicale in caso di dislessia:

- l'approccio alle lingue classiche (LC) avviene tramite il codice scritto, ciò comporta il problema della decodifica e la mancanza di un bagaglio di vocaboli di riferimento;
- la memoria di lavoro fonologica ha una capacità inferiore di immagazzinamento di informazioni;
- la memorizzazione di nuovo lessico può avvenire tramite lo studio consapevole oppure in modo involontario, ma in caso di BiLS l'apprendimento incidentale è molto difficoltoso;
- la memorizzazione della forma delle parole nuove risulta ardua;
- il recupero dei vocaboli dalla memoria a lungo termine presenta criticità;
- per quanto riguarda il lessico del latino, notevolmente ostica risulta la memorizzazione dei sostantivi.²⁹⁷

Viene quindi auspicata «un'attenzione esplicita al lessico», supportata dai seguenti «accorgimenti metodologici» (che possano agevolare «l'allievo con problemi legati a una consapevolezza fonologica e capacità di memoria di lavoro fonologica ridotte»):

²⁹³ CARDONA, 2008, pp. 10-36.

²⁹⁴ GRASSO, 2017, pp. 465-467.

²⁹⁵ GRASSO, 2017, pp. 467-468.

²⁹⁶ GRASSO, 2017, p. 468.

²⁹⁷ GRASSO, 2017, p. 469.

- «il rispetto dello *span* di memoria», il quale si riduce in caso di dislessia; a tal proposito, si ribadisce che «le tipiche liste di parole decontestualizzate da imparare a memoria non sono efficaci»;
- un insegnamento che espliciti i propri obiettivi;
- la revisione periodica del nuovo lessico acquisito;
- il ricorso a «metodi multisensoriali che coinvolgano le modalità uditive, visive, cinestetiche»;
- la presentazione delle parole nuove calate in un contesto (e non isolate);
- l'uso di supporti mnemonici e uno studio basato sulle parole chiave.²⁹⁸

Successivamente vengono formulati una serie di accorgimenti didattici e di metodi operativi per arrivare ad un percorso lessicale accessibile (e legato ad un contesto):

- l'uso di testi il cui numero di parole non note sia calcolato con criterio;
- far leva sull'accostamento parola-immagine²⁹⁹, anche in fase di verifica. In questa sede giova chiamare ancora in causa la Franceschini. La studiosa descrive il meccanismo dell'«immaginazione» – ossia la capacità di creare «immagini mentali che riproducono il referente» – e spiega che con tale strategia, la quale attiva sia il codice verbale che quello visivo, «lo stimolo viene codificato due volte e il recupero dell'informazione risulta pertanto più agevole»³⁰⁰;
- per quanto concerne gli esercizi, particolarmente efficaci sono quelli a completamento;
- altro elemento importante è la sistematizzazione delle conoscenze, anche attraverso la costruzione di strumenti contenenti il lessico appreso (mappe semantiche, mappe concettuali, glossari plurilingui su sfere semantiche comuni fra lingua madre, lingue straniere e lingue classiche);
- la costanza e la successione prevedibile delle attività didattiche.³⁰¹

Infine, parlando di metodologie didattiche, è opportuno presentare i vantaggi nell'apprendimento lessicale derivanti da un insegnamento basato sul metodo Ørberg. Come osserva la Franceschini, il metodo natura favorisce «un'agevole memorizzazione del lessico, dei sintagmi e dei costrutti tramite il rinforzo, la ridondanza e la ripetizione»; inoltre i supporti iconografici attivano l'apprendimento multisensoriale proprio degli

²⁹⁸ GRASSO, 2017, pp. 470-471.

²⁹⁹ Si noti come la “comeniana” associazione *verba-res* si riveli efficace anche in caso di dislessia.

³⁰⁰ FRANCESCHINI, 2020, p. 7.

³⁰¹ GRASSO, 2017, pp. 471-472.

studenti con DSA. In altre parole, nel corso di Ørberg «il lessico sorge e si arricchisce gradualmente con il dipanarsi della narrazione».³⁰²

In chiusura di capitolo si lascia spazio ad una considerazione: molti accorgimenti didattici che per gli apprendenti con DSA sono fondamentali e imprescindibili si rivelano parecchio utili anche per gli altri studenti. Quindi, se il docente dedica attenzione alle esigenze degli allievi con DSA, a trarne beneficio sarà tutta la classe.

³⁰² FRANCESCHINI, 2020, pp. 16-17.

CAPITOLO 5

Criteria generali da tenere in considerazione nell'insegnamento del lessico latino

Alla fine del lavoro di ricerca, per riepilogare e chiarire ulteriormente quanto è emerso dal lavoro, si cercherà di dare risposta alle seguenti domande: quali sono i metodi di insegnamento lessicale? Quando sono più adatti determinati metodi? Quali sono i principi generali da tenere presenti nella didattica del lessico latino, qualunque sia il metodo di insegnamento adottato?

Quali sono i metodi di insegnamento lessicale?

Come si è avuto modo di illustrare nel terzo capitolo, i metodi di insegnamento lessicale possono essere i seguenti:

1. le liste frequenziali di vocaboli;
2. il lessico per famiglie di parole e/o per radici (etimologiche e/o indoeuropee);
3. il lessico per formazione della parola;
4. il lessico per concetti, per ambito tematico, per settori di attività;
5. il lessico per immagini;
6. il lessico per autore;
7. il lessico fra latino e italiano;
8. la scheda lessicale;
9. il digitale per la didattica del lessico latino;
10. insegnare ad usare il vocabolario.

Quando sono più adatti determinati metodi?

Per rispondere a tale domanda si procederà spiegando quali fra i metodi di insegnamento lessicale sopraelencati si rivelano più adatti a seconda dei diversi gradi di apprendimento.

A) Metodi di insegnamento lessicale adatti all'assoluto principiante:

- le liste frequenziali di vocaboli (1.);
- il lessico per famiglie di parole e/o per radici (etimologiche e/o indoeuropee) (2.);
- il lessico per immagini (5.);

Tali metodi si rivelano particolarmente adatti per lo studente che ha appena intrapreso lo studio della lingua latina. Si tratta infatti di metodologie didattiche che non richiedono alcuna conoscenza pregressa di morfologia, sintassi e civiltà romana, possono quindi essere attuate fin dai primi giorni di studio del latino.

È importante precisare che gli elenchi di parole possono essere usati con profitto nelle primissime fasi dell'insegnamento. Quando però lo studente ha immagazzinato un bagaglio lessicale di partenza, è necessario cambiare metodo o integrarlo con altre attività didattiche: solo così il lessico latino continuerà ad essere appreso in modo motivante e duraturo.

Nel caso invece del lessico per famiglie di parole e/o per radici possono risultare necessarie alcune nozioni di etimologia e di storia della lingua (indoeuropea, latina, italiana), ma si tratta di conoscenze che, con le opportune semplificazioni, possono essere tranquillamente assimilate anche dall'allievo alle prime armi.

B) Metodi di insegnamento lessicale adatti allo studente che ha appreso le nozioni fondamentali di grammatica latina e civiltà romana:

- il lessico per formazione della parola (3.);
- il lessico per concetti, per ambito tematico, per settori di attività (4.);
- il lessico per autore (6.).

Tali metodi risultano utili per l'allievo che ha già appreso le principali nozioni di morfologia (declinazioni e coniugazioni) e sintassi, ed è dotato di un bagaglio di conoscenze (anche non necessariamente approfondite) relative alla storia romana e alla civiltà latina e che si sta apprestando alla lettura, comprensione e traduzione dei testi dei principali autori della latinità.

Per quanto riguarda il lessico per formazione della parola, è necessario che lo studente conosca i concetti di radice, desinenza, prefisso e suffisso.

Per uno studio del lessico per concetti, per ambito tematico e per settori di attività l'apprendente deve possedere alcune nozioni sulla storia di Roma e sulle caratteristiche della civiltà romana (valori, stili di vita ecc...).

Per quanto concerne invece il lessico per autore, è richiesta allo studente una conoscenza, almeno embrionale, della prosa e della poesia latine (generi letterari e principali esponenti).

C) Metodi di insegnamento lessicale sempre utili, ai quali si può attingere in base alle inclinazioni del docente e secondo la motivazione e le necessità della classe:

- il lessico fra latino e italiano (7.);
- la scheda lessicale (8.);
- il digitale per la didattica del lessico latino (9.);
- insegnare ad usare il vocabolario (10.).

Tali metodi si rivelano efficaci in ogni fase dell'apprendimento del latino, sia per il principiante che per lo studente più esperto. Si tratta infatti di metodologie didattiche che possono essere somministrate con un diverso grado di approfondimento, a seconda che siano rivolte all'allievo alle prime armi o a quello più in là negli studi.

In questa sede è inoltre opportuno affrontare anche una questione metodologica. Miraglia – alla fine di un suo articolo sulla didattica del lessico latino – fa un'osservazione forte e apparentemente “definitiva”: «un testo strutturato come quello dell'Ørberg [...] per noi italiani, risolve quasi completamente il problema dell'apprendimento lessicale; almeno per quanto riguarda i primi millecinquecento-millesecento vocaboli»³⁰³.

Quindi per insegnare in modo efficace il vocabolario latino è sufficiente ricorrere al corso di Ørberg? In realtà la questione non è così semplice.

Va tenuto innanzitutto presente che Miraglia è uno dei principali promotori del metodo Ørberg e che la sua può quindi essere, anche inconsapevolmente, un'affermazione di parte. È poi senz'altro vero che il metodo natura riserva al lessico un ruolo da protagonista, ma Lamagna si fa portavoce di un'obiezione nei confronti di tale metodo, condivisa da più docenti, che non può essere trascurata: il metodo tradizionale (grammatico-traduttivo) consente di pervenire ad «una consapevolezza sul funzionamento della lingua», obiettivo che il metodo natura non è in grado di raggiungere.³⁰⁴

Non si può dunque affidarsi totalmente all'Ørberg in virtù del fatto che è l'unico metodo in cui l'insegnamento lessicale è organizzato in modo consequenziale e strutturato. Finché fra gli obiettivi dello studio del latino, anche dal punto di vista degli indirizzi ministeriali, vi sono l'acquisizione di una maggior consapevolezza linguistica e l'arricchimento della

³⁰³ MIRAGLIA, 2002, p. 35.

³⁰⁴ LAMAGNA, 2004, p. 93. Cfr. anche: FLOCCHINI, 1999, pp. 175-178.

conoscenza della propria lingua madre, è più opportuno didatticamente non rinunciare completamente al metodo tradizionale, ma integrarlo e migliorarlo con un'attenzione esplicita alla didattica del lessico latino.

Quali sono i principi generali da tenere presenti nella didattica del lessico latino, qualunque sia il metodo di insegnamento adottato?

Si ripercorrono ora, con qualche breve integrazione e precisazione, i più importanti principi generali da tenere in considerazione nella didattica del lessico latino, qualunque sia il metodo di insegnamento lessicale adottato.

Per prima cosa, è importante ribadire quelli che sono stati denominati “i quattro capisaldi imprescindibili” dell'insegnamento del vocabolario latino, ovvero gli aspetti più ricorrenti nella bibliografia sullo studio del lessico, sui quali praticamente tutti gli studiosi di didattica concordano.

Innanzitutto si ricordi la critica unanime rivolta alle liste frequenziali di vocaboli decontestualizzati, o meglio all'uso esclusivo di tali elenchi di parole per insegnare il lessico latino.

Altro fattore da tenere in considerazione è il criterio frequenziale: è cioè importante insegnare i termini latini più frequenti nei testi d'autore del canone scolastico, pur nella consapevolezza che vi sono alcune parole a non alta frequenza, ma fondamentali per comprendere il mondo romano (ad esempio: *constantia*, *temperantia*, *pietas*). Dunque il criterio frequenziale è sì fondamentale, ma da solo non basta.

L'insegnamento del lessico deve inoltre presentarsi come motivante: solo così gli studenti assimilano i vocaboli latini in modo efficace e duraturo.

È poi molto importante collegare le conoscenze lessicali a nozioni di storia, civiltà e antropologia romana. Fra gli ambiti di una lingua, la semantica è sicuramente quello privilegiato per entrare nella storia di un popolo e conoscerne valori, usi e costumi.

Oltre agli appena citati “capisaldi imprescindibili” dell'insegnamento lessicale, vi sono anche altre importanti indicazioni didattiche da tenere nella massima considerazione.

I nuovi vocaboli appresi – che magari sono stati studiati in modo isolato e decontestualizzato – vanno inseriti in sintagmi che li contengano (ad esempio: *cupiditas imperii*) e incontrati più volte negli esercizi, nelle frasi, nelle versioni e nei testi letterari. Infatti le parole nuove vengono assimilate dallo studente in modo consapevole e

definitivo solamente se usate e incontrate (in modo iterato) all'interno di un contesto significativo.

Inoltre, nel momento in cui si insegnano nuovi vocaboli, è consigliabile presentare contemporaneamente anche alcuni sinonimi e antonimi.

Una particolare attenzione va poi riservata all'insegnamento dei cosiddetti "falsi amici", parole latine che possono facilmente trarre in inganno il discente di madrelingua italiana, ma la cui corrispondenza fonetica con l'italiano non deve portare a darne per scontato il significato.

Un altro consiglio didattico per nulla scontato è quello di insegnare agli allievi a consultare proficuamente il vocabolario, strumento imprescindibile, ma allo stesso tempo insidioso. Il docente deve trasmettere agli studenti la consapevolezza che la conoscenza lessicale non deve essere demandata esclusivamente all'uso del vocabolario, strumento che deve essere consultato solo dopo aver attuato una preliminare indagine morfo-sintattica e semantica. Inoltre, da un punto di vista puramente pratico, è opportuno che l'allievo sappia che cosa può trovare nel dizionario e come cercare i lemmi.

Infine si segnala la necessità di una prassi didattica purtroppo non abbastanza diffusa nella scuola odierna: è importante somministrare periodicamente agli studenti, specialmente nel biennio, opportune verifiche di lessico³⁰⁵; o, almeno, inserire qualche domanda di lessico nelle prove di morfosintassi³⁰⁶.

³⁰⁵ Cfr. a riguardo il già analizzato contributo della Marini: MARINI, 2003, pp. 72-76.

³⁰⁶ Qualche valido esempio si può trarre dagli esercizi di "comprensione lessicale" e "manipolazione lessicale" presenti nelle prove di certificazione linguistica di latino; per i quali si veda: DE PAOLIS – IOVINO – PARETTI – ZERBINO, 2021.

Conclusioni

A conclusione del lavoro di ricerca si coglie l'occasione per pronunciare un auspicio rivolto alla futura didattica del latino.

Solitamente un docente di latino entra in classe per spiegare la grammatica, o la letteratura (al triennio). Quando l'insegnante entra in aula per tenere una lezione di grammatica latina, la sua spiegazione generalmente riguarda la morfologia (declinazioni e coniugazioni) e/o la sintassi (costrutti sintattici). Come insegna l'etimologia dei due termini, la morfologia spiega le diverse forme che una parola può assumere, la sintassi invece spiega come due o più parole si legano fra loro nell'architettura della frase (e del periodo). Ma, se di tali parole gli studenti non conoscono il significato, si ritroveranno a maneggiare delle «scatole vuote»³⁰⁷.

L'auspicio per la futura didattica del latino è dunque quello di dedicare delle ore – oltre che alla morfologia e alla sintassi latine, certamente fondamentali e indispensabili – anche alla semantica, intesa come uno studio serio, continuativo e programmato del lessico latino, corredato da opportune e periodiche verifiche. Dalla riflessione sul vocabolario latino trarrebbero certamente vantaggio sia la morfo-sintassi tradizionale che lo studio della letteratura latina al triennio.

³⁰⁷ STUPAZZINI, 1997, p. 68 e PIAZZI, 1998, *Presentazione*, p. 3.

Allegati

In questa sezione si riportano alcuni esempi dello spazio riservato al lessico nella manualistica scolastica. In particolare, vengono forniti alcuni esempi delle classiche liste frequenziali di vocaboli decontestualizzati. Gli elenchi di parole, che generalmente compaiono nel manuale degli esercizi, hanno l'aspetto di uno specchietto e precedono i vari gruppi di esercizi di morfo-sintassi.

Per completezza, è opportuno precisare che nei manuali scolastici di lingua latina, sia nelle grammatiche che negli eserciziari, vi sono anche altre sezioni dedicate al vocabolario: approfondimenti lessicali sui “falsi amici”, su vocaboli latini ad alta frequenza, su parole-chiave della civiltà latina e del mondo romano, sugli esiti italiani di alcuni termini latini, e altro ancora. Si tratta però sempre di approfondimenti sporadici, non sistematizzati e organizzati all'interno di un percorso lessicale unitario e strutturato.³⁰⁸ Inoltre molto raramente l'attenzione dei docenti e, di conseguenza, degli studenti si sofferma sui materiali riguardanti il vocabolario latino.

Gli esempi proposti di seguito sono tratti dal primo volume degli esercizi di due manuali scolastici di latino, ritenuti particolarmente significativi in chiave didattica, in quanto l'uno esemplifica la didattica del latino basata sul metodo tradizionale (grammatico-traduttivo), l'altro una didattica del latino “più trasversale ed eterogenea” (per metodi e contenuti):

- *il Tantucci plus. Laboratorio 1* (scelto come rappresentante della didattica del latino basata sul metodo tradizionale);
- *Sermo et humanitas. Edizione gialla. Percorsi di lavoro 1* (scelto come rappresentante di una didattica del latino “più trasversale ed eterogenea”).

³⁰⁸ Cfr. STUPAZZINI, 1997, p. 65.

Esempi delle liste frequenziali di vocaboli decontestualizzati

Allegato 1³⁰⁹

PAROLE DA IMPARARE

Nomi della prima declinazione

femminili			
<i>ancilla, -ae</i>	ancella, domestica	<i>femina, -ae</i>	femmina, donna
<i>avia, -ae</i>	nonna	<i>filia, -ae</i>	figlia
<i>dea, -ae</i>	dea	<i>magistra, -ae</i>	maestra, insegnante
<i>discipula, -ae</i>	allieva, alunna	<i>matrona, -ae</i>	matrona, donna sposata
<i>domina, -ae</i>	signora, padrona	<i>puella, -ae</i>	ragazza, fanciulla
maschili			
<i>advēna, -ae</i>	viandante, straniero	<i>incōla, -ae</i>	abitante
<i>agricōla, -ae</i>	contadino	<i>nauta, -ae</i>	marinaio
<i>athlēta, -ae</i>	atleta	<i>poēta, -ae</i>	poeta
i concetti			
<i>amicitia, -ae</i>	amicizia	<i>fortuna, -ae</i>	sorte
<i>avaritia, -ae</i>	avidità	<i>industria, -ae</i>	laboriosità, impegno
<i>causa, -ae</i>	causa, motivo	<i>iniuria, -ae</i>	offesa
<i>cura, -ae</i>	preoccupazione, ansia	<i>invidia, -ae</i>	odio, invidia
<i>diligentia, -ae</i>	diligenza, cura, attenzione, scrupolo	<i>ira, -ae</i>	ira
<i>doctrina, -ae</i>	insegnamento	<i>memoria, -ae</i>	memoria, ricordo
<i>fama, -ae</i>	notizia, reputazione, fama	<i>poena, -ae</i>	pena, punizione
<i>forma, -ae</i>	aspetto, bellezza	<i>prudentia, -ae</i>	assenatezza, saggezza
		<i>sententia, -ae</i>	opinione, parere
le cose			
<i>ara, -ae</i>	altare	<i>procella, -ae</i>	tempesta
<i>casa, -ae</i>	casupola, capanna	<i>pugna, -ae</i>	battaglia
<i>insūla, -ae</i>	isola	<i>sagitta, -ae</i>	freccia
<i>ora, -ae</i>	costa	<i>silva, -ae</i>	bosco, selva
<i>pecunia, -ae</i>	denaro	<i>terra, -ae</i>	terra
<i>praeda, -ae</i>	bottino	<i>turba, -ae</i>	schiera, folla

Allegato 2³¹⁰

PAROLE DA IMPARARE

Aggettivi e avverbi

aggettivi femminili			
<i>alta</i>	alta, profonda	<i>multa</i>	molta, numerosa
<i>amoena</i>	piacevole	<i>nova</i>	nuova
<i>bona</i>	buona	<i>parva</i>	piccola
<i>clara</i>	famosa	<i>proba</i>	onesta
<i>grata</i>	gradita, grata	<i>pulchra</i>	bella
<i>iucunda</i>	piacevole	<i>saeva</i>	crudele, violenta
<i>magna</i>	grande	<i>secunda</i>	favorevole
<i>misēra</i>	infelice	<i>sedūla</i>	solerte, diligente
avverbi			
<i>enim</i>	infatti	<i>saepe</i>	spesso
<i>nam</i>	infatti	<i>semper</i>	sempre

³⁰⁹ TANTUCCI – RONCORONI – CAPPELLETTO – GALEOTTO – SADA, 2022, p. 19.

³¹⁰ TANTUCCI – RONCORONI – CAPPELLETTO – GALEOTTO – SADA, 2022, p. 21.

Allegato 3³¹¹

PAROLE DA IMPARARE

Verbi della prima e della seconda coniugazione

1ª coniugazione	
<i>amo, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	amare
<i>celebro, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	frequentare
<i>do, -as, -dēdi, -datum, -dare</i>	dare
<i>dono, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	donare
<i>fugo, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	mettere in fuga
<i>nuntio, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	annunciare
<i>opto, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	desiderare
<i>oro, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	pregare
<i>puto, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	ritenere
<i>servo, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	conservare, salvare
<i>specto, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	guardare, osservare
<i>spero, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	sperare
<i>supĕro, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	superare, vincere
<i>vasto, -as, -āvi, -ātum, -āre</i>	devastare
2ª coniugazione	
<i>augeo, -es, -auxi, -auctum, -ĕre</i>	accreocere
<i>arceo, -es, -arcui, -, -ĕre</i>	respingere
<i>caveo, -es, -cavi, -cautum, -ĕre</i>	fare attenzione
<i>deleo, -es, -delēvi, -delētum, -ĕre</i>	distruggere
<i>fleo, -es, -flēvi, -flētum, -ĕre</i>	piangere
<i>habeo, -es, -habui, -habĭtum, -ĕre</i>	avere, ritenere, stimare
<i>iaceo, -es, -iacui, -, -ĕre</i>	giacere
<i>obtineo, -es, -obtinui, -obtentum, -ĕre</i>	occupare, ottenere
<i>pareo, -es, -parui, -parĭtum, -ĕre</i>	ubbidire
<i>praeebeo, -es, -praebui, -praebĭtum, -ĕre</i>	offrire
<i>studeo, -es, -studui, -, -ĕre</i>	dedicarsi a (+ <i>dat.</i>), studiare, amare
<i>terreo, -es, -terrui, -terrĭtum, -ĕre</i>	atterrire
<i>timeo, -es, -timui, -, -ĕre</i>	temere

Allegato 4³¹²

PAROLE DA IMPARARE

Verbi della terza e della quarta coniugazione

3ª coniugazione	
<i>ago, -is, -ēgi, -actum, -ĕre</i>	condurre, fare
<i>cano, -is, -cecĭni, -cantum, -ĕre</i>	cantare
<i>cognosco, -is, -cognōvi, -cognĭtum, -ĕre</i>	conoscere, venire a sapere
<i>colo, -is, -colui, -cultum, -ĕre</i>	coltivare, venerare
<i>contemno, -is, -contempsi, -contemptum, -ĕre</i>	disprezzare
<i>dico, -is, -dixi, -dictum, -ĕre</i>	dire
<i>disco, -is, -didici, -, -ĕre</i>	imparare
<i>duco, -is, -duxi, -ductum, -ĕre</i>	condurre, ritenere
<i>gero, -is, -gessi, -gestum, -ĕre</i>	portare, fare, condurre
<i>mitto, -is, -misi, -missum, -ĕre</i>	inviare
<i>pello, -is, -pepūli, -pulsum, -ĕre</i>	spingere, scacciare
<i>pono, -is, -posui, -positum, -ĕre</i>	porre, mettere
<i>relinquo, -is, -reliqui, -relictum, -ĕre</i>	lasciare
<i>vinco, -is, -vici, -victum, -ĕre</i>	vincere
4ª coniugazione	
<i>invĕnio, -is, -invĕni, -inventum, -ire</i>	trovare
<i>munio, -is, -ivi, -itum, -ire</i>	fortificare
<i>oboedio, -is, -ivi, -itum, -ire</i>	obbedire
<i>salto, -is, -salui, -saltum, -ire</i>	saltare, danzare
<i>scio, -is, -ivi, -itum, -ire</i>	sapere
<i>sentio, -is, -sensi, -sensum, -ire</i>	sentire, percepire, pensare, capire
<i>servio, -is, -ivi, -itum, -ire</i>	servire, essere schiavo
<i>vĕnio, -is, -vĕni, -ventum, -ire</i>	venire
<i>vincio, -is, -vinxi, -vinctum, -ire</i>	legare

³¹¹ TANTUCCI – RONCORONI – CAPPELLETTO – GALEOTTO – SADA, 2022, p. 36.

³¹² TANTUCCI – RONCORONI – CAPPELLETTO – GALEOTTO – SADA, 2022, p. 42.

Allegato 5³¹³

PAROLE DA IMPARARE

Verbi delle quattro coniugazioni

1ª coniugazione

adiūvo, -as, adiūvi, adiūtum, -āre
appello, -as, -āvi, -ātum, -āre
sano, -as, -āvi, -ātum, -āre
veto, -as, vetui, vetitum, -āre

aiutare
 chiamare
 guarire, curare
 vietare, proibire

2ª coniugazione

debeo, -es, debui, -itum, -ēre
monéo, -es, monui, -itum, -ēre
moveo, -es, movi, motum, -ēre
placeo, -es, placui, placitum, -ēre

dovere
 ammonire, (far) ricordare
 muovere
 piacere

3ª coniugazione

cado, -is, cecidi, (casum), -ēre
credo, -is, credidi, creditum, -ēre
subtrāho, -is, -traxi, -tractum, -ēre
trado, -is, tradidi, traditum, -ēre
vivo, -is, vixi, victum, -ēre

cadere
 credere
 sottrarre
 consegnare, tramandare
 vivere

4ª coniugazione

rep̄erio, -is, repperi, repertum, -īre
sitio, -is, s̄itii o s̄itivi, -, -īre

trovare, ritrovare
 avere sete

Allegato 6³¹⁴

LESSICO DI BASE N. 1

Verbi della I e della II coniugazione

Ecco un primo elenco di verbi della I e della II coniugazione di uso molto comune: appartengono tutti alla fascia più alta di frequenza¹. Memorizzali con il paradigma ridotto e con il loro significato.

I coniugazione

amo, as, are, amare
appello, as, are, chiamare (per nome)
do, as, are, dare
expecto, as, are, aspettare
iudico, as, are, giudicare
muto, mutas, are, mutare, cambiare
paro, paras, are, preparare
puto, putas, are, ritenere, stimare
servo, as, are, salvare, conservare
sto, stas, are, stare
voco, vocas, are, chiamare, invocare

II coniugazione

deb̄eo, debes, ēre, dovere
doc̄eo, es, ēre, insegnare
hab̄eo, habes, ēre, avere, possedere
iub̄eo, iubes, ēre, ordinare, comandare
man̄eo, es, ēre, rimanere
mov̄eo, es, ēre, muovere
praeb̄eo, es, ēre, offrire
respond̄eo, es, ēre, rispondere
ten̄eo, es, ēre, tenere
tim̄eo, es, ēre, temere
vid̄eo, vides, ēre, vedere

¹ Per le classi di frequenza, qui e nelle prossime lezioni, si fa riferimento a G. Cauquil - J. Yves Guillaumin, *Lessico essenziale di latino*, edizione italiana a cura di F. Piazzini, Cappelli, Bologna 1998.

³¹³ TANTUCCI – RONCORONI – CAPPELLETTO – GALEOTTO – SADA, 2022, p. 58.

³¹⁴ FLOCCHINI – GUIDOTTI BACCI – MOSCIO – SAMPIETRO – LAMAGNA, 2019, p. 18.

Allegato 7³¹⁵

LESSICO DI BASE N. 2

■ Sostantivi e aggettivi femminili della I declinazione

Avvertenza: In questo primo elenco vengono riportati **solamente** i sostantivi e gli aggettivi funzionali allo svolgimento degli esercizi proposti; sono evidenziati in grassetto i sostantivi e gli aggettivi che appartengono alle prime due classi di frequenza.

Sostantivi femminili	Sostantivi maschili	Aggettivi
<i>amica, ae, amica</i>	<i>agricōla, ae, contadino, agricoltore</i>	<i>antiqua</i> , antica
<i>amicitia, ae</i> , amicizia	<i>incōla, ae, abitante</i>	<i>beata</i> , felice, beata
<i>ancilla, ae, ancella, serva</i>	<i>nauta, ae, marinaiolo, navigante</i>	<i>bona</i> , buona, brava
<i>cura, ae</i> , preoccupazione, affanno	<i>pirata, ae, pirata</i>	<i>Latina</i> , latina ¹
<i>dea, ae</i> , dea	<i>poëta, ae, poeta</i>	<i>longa</i> , lunga
<i>domīna, ae, padrona</i>		<i>magna</i> , grande
<i>fortuna, ae</i> , sorte, fortuna		<i>parva</i> , piccola
<i>Fortuna, ae</i> , (dea) Fortuna		<i>pulchra</i> , bella
<i>gloria, ae</i> , gloria		<i>Romana</i> , romana, di Roma ¹
<i>ira, ae</i> , ira	<i>Pluralia tantum (femminili)</i>	<i>saeva</i> , terribile, crudele
<i>patientia, ae, pazienza</i>	<i>Athenae, ārum</i> , Atene	<i>serēna</i> , serena
<i>procella, ae, tempesta</i>	<i>copiae, ārum</i> , truppe, milizie	
<i>puella, ae</i> , bambina, ragazza	<i>divitiae, ārum</i> , ricchezza	
<i>terra, ae</i> , terra	<i>fortūnae, ārum</i> , patrimonio, beni di fortuna	
<i>via, ae</i> , via, strada	<i>littērae, ārum</i> , lettera, letteratura	
<i>victoria, ae</i> , vittoria	<i>Syracūsae, ārum</i> , Siracusa	
<i>vita, ae</i> , vita		

¹ In latino gli aggettivi derivanti da nomi propri, di persona o di luogo, sono scritti con la minuscola.

Allegato 8³¹⁶

LESSICO DI BASE N. 3

■ Sostantivi e aggettivi femminili, verbi, congiunzioni e avverbi

+ Oltre a quelli già noti di pp. 18 e 29 vengono elencati altri vocaboli che ricorreranno nei prossimi esercizi: quelli in grassetto, di uso molto comune, appartengono alle prime due fasce di frequenza. Salvo diversa indicazione i sostantivi e gli aggettivi proposti sono femminili.

Sostantivi	
<i>amphōra, ae, anfora</i>	<i>fera, ae, animale, fiera</i>
<i>anīma, ae, anima</i>	<i>filia, ae</i> , figlia
<i>aqua, ae</i> , acqua	<i>Gallia, ae</i> , Gallia
<i>ara, ae, altare</i>	<i>historia, ae, storia</i>
<i>avaritia, ae</i> , avidità	<i>hora, ae, ora</i>
<i>concordia, ae, concordia</i>	<i>hostia, ae, vittima, sacrificio, offerta</i>
<i>copia, ae</i> , abbondanza (plur. <i>copiae</i> , truppe)	<i>iniuria, ae, offesa</i>
<i>diligentia, ae, diligenza, cura</i>	<i>insūla, ae, isola</i>
<i>discipūla, ae, scolara, alunna</i>	<i>invidia, ae, invidia</i>
<i>epistūla, ae</i> , lettera	<i>Italia, ae, Italia</i>
<i>fama, ae</i> , fama	<i>lacrima, ae, lacrima</i>
<i>familia, ae, famiglia</i>	<i>laetitia, ae, gioia, allegria</i>

³¹⁵ FLOCCHINI – GUIDOTTI BACCI – MOSCIO – SAMPIETRO – LAMAGNA, 2019, p. 29.

³¹⁶ FLOCCHINI – GUIDOTTI BACCI – MOSCIO – SAMPIETRO – LAMAGNA, 2019, p. 34.

Allegato 9³¹⁷

Sostantivi	
<i>magistra</i> , ae, maestra	<i>pecunia</i> , ae, denaro
<i>matrōna</i> , ae, matrona (signora, donna sposata)	<i>Persa</i> , ae, m., Persiano
<i>memoria</i> , ae, ricordo, memoria	<i>Roma</i> , ae, Roma
Musa , ae, Musa (divinità protettrice delle arti)	<i>Sardinia</i> , ae, Sardegna
<i>natura</i> , ae, natura	<i>sententia</i> , ae, parere, opinione
<i>ora</i> , ae, spiaggia, costa	<i>Sparta</i> , ae, Sparta
<i>parsimonia</i> , ae, parsimonia, frugalità	<i>Vesta</i> , ae, Vesta (dea del focolare)
<i>patria</i> , ae, patria	
Congiunzioni	
<i>et, atque, -que, e</i>	
<i>sed</i> , at (più raro), ma	
Aggettivi	
<i>amoena</i> , amena	<i>maesta</i> , triste
<i>arida</i> , arida	<i>occulta</i> , nascosta
<i>grata</i> , gradita	<i>pia</i> , pia, devota
<i>immodica</i> , eccessiva, smisurata	<i>sedula</i> , diligente
<i>laeta</i> , lieta, contenta	<i>vera</i> , vera
Aggettivi possessivi	
<i>mea</i> , mia	<i>nostra</i> , nostra
<i>tua</i> , tua	<i>vestra</i> , vostra
<i>sua</i> , sua, loro (solo riflessivo)	
Verbi	
<i>adhībeo</i> , es, ēre, usare	<i>impōro</i> , as, are, comandare
<i>aro</i> , as, are, arare	<i>irigo</i> , as, are, irigare
<i>celebro</i> , as, are, celebrare	<i>iuvo</i> , as, are, giovare, aiutare
<i>commōveo</i> , es, ēre, commuovere	<i>noceo</i> , es, ēre, nuocere
<i>compāro</i> , as, are, procurare, causare	<i>occūpo</i> , as, are, occupare
<i>crucio</i> , as, are, affliggere	<i>opto</i> , as, are, desiderare
<i>delecto</i> , as, are, rallegrare, diletare	<i>pugno</i> , as, are, combattere
<i>excito</i> , as, are, suscitare, incitare	<i>sedeo</i> , es, ēre, stare seduto, sedere
<i>fleo</i> , es, ēre, piangere	<i>taceo</i> , es, ēre, tacere
<i>fugo</i> , as, are, mettere in fuga	<i>visito</i> , as, are, visitare, andare a trovare
<i>genēro</i> , as, are, generare	<i>vitupēro</i> , as, are, rimproverare, biasimare
<i>guberno</i> , as, are, governare, reggere	
Auverbi	
<i>non</i> , non	
<i>saepe</i> , spesso	
<i>semper</i> , sempre	

³¹⁷ FLOCCHINI – GUIDOTTI BACCI – MOSCIO – SAMPIETRO – LAMAGNA, 2019, p. 35.

Bibliografia

ASCHEI M., *Paradigmi latini e apprendimento del lessico* < <https://mediaclassica.loescher.it/> >.

BAIRD F.L., *Experiments in Teaching Latin Vocabulary*, «The Classical Weekly», 42.6, 1948, pp. 92-94.

BALBO A., *Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino*, «Aufidus», 54, 2004, pp. 243-256.

BALBO A., *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET Università, Torino 2007.

BALBO A., *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino* (Testi e manuali per l'insegnamento universitario del latino 136), Pàtron, Bologna 2021.

BEYER A. – SCHULZ K., *New Insights and Methods of Vocabulary Acquisition in Latin Classes*, «Forma y Función», 35.2, 2022, < <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n2.91129> >.

BOTTIN L. – GIGLIOTTI M.M., *Origo. Guida allo studio del lessico latino*, Minerva Italica, Milano 1994.

CAGNOLATI A., *Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'Orbis Sensualium Pictus di Comenio*, in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, Atti delle giornate di Bologna (14-15 novembre 2003), «Quaderni del CIRSIL», 2, 2003, pp. 1-13, < <http://www.sba.unibo.it/it/almadl> >.

CARDINALETTI A. – GIUSTI G. – IOVINO R., *Il latino per studenti con DSA. Nuovi strumenti didattici per la scuola inclusiva*, Cafoscarina, Venezia 2015.

CARDONA G.R., *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, «Aufidus», 1, 1987, pp. 93-107.

CARDONA M., *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*, «Studi di glottodidattica», 2, 2008, pp. 10-36.

CAUQUIL G. – GUILLAUMIN J.Y., *Lessico essenziale di latino*, ediz. italiana a c. di F. PIAZZI, Cappelli, Bologna 2002.

COLONNA L.M., *La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco*, in A. Balbo – M. Ricucci (a c. di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche* (I quaderni della ricerca 16), Loescher, Torino 2015, pp. 117-126.

CONDELLO F., *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018.

CONSALVI A. – VIGANÒ L., *Proposte di consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina*, «EL.LE», 11.2, 2022, pp. 213-223.

CRIFÒ F., *Grzegorz Tokarski, Dizionario indoeuropeo della lingua latina*, «ZrP», 134.1, 2018, pp. 282-286, < <https://doi.org/10.1515/zrp-2018-0012> >.

DALOSIO M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, Torino 2012.

DALOISO M., *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'*, «EL.LE», 2.3, 2013, pp. 635-649.

DEBOVE A. – ZOPPI D., *Rinnovare il latinorum: meno grammatica e più lessico*, in R. Pergolini – B.M. Ventura (a c. di), *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di*

ricerca disciplinare e didattica, IRSSAE Marche-Franco Angeli, Milano 2001, pp. 69-86.

DE PAOLIS P. – IOVINO R. – PARETTI L. – ZERBINO M.C., *Guida alla certificazione linguistica del latino*, Loescher, Torino 2021.

FLOCCHINI N., *Studiare il latino per imparare l'italiano?*, «Aufidus», 21, 1993, pp. 51-62.

FLOCCHINI N., *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, «Aufidus», 33, 1997, pp. 75-105.

FLOCCHINI N., *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

FLOCCHINI N., *Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino. Problemi di metodo e di organizzazione didattica*, in S. Rocca (a c. di), *Latina Didaxis* 16. La lingua e la cultura. 1. La lingua, Atti del congresso (Genova e Bogliasco, 6-7 aprile 2001), Compagnia dei Librai, Genova 2001, pp. 123-145.

FLOCCHINI N. – GUIDOTTI BACCI P., *Il nuovo libro degli autori*, Bompiani, Milano 1993.

FLOCCHINI N. – GUIDOTTI BACCI P. – MOSCIO M. – SAMPIETRO M. – LAMAGNA P., *Sermo et humanitas. Edizione gialla. Percorsi di lavoro 1*, Rizzoli, Milano 2019.

FRANCESCHINI A., *Tecniche di memorizzazione nell'apprendimento del latino e del greco e per studenti con DSA*, «ClassicoContemporaneo», 6, 2020, pp. 1-24.

FRUYT M., *Word-Formation in Classical Latin*, in J. Clackson (a c. di), *A Companion to the Latin Language*, Wiley-Blackwell, Oxford 2011, pp. 157-175.

GHISELLI A., *Corso di latino*, Sansoni, Firenze 1974.

GIORDANO RAMPIONI A., *Brevi note su possibili innovazioni nell'insegnamento del latino*, «Aufidus», 21, 1993, pp. 63-76.

GIORDANO RAMPIONI A., *L'insegnamento del lessico latino: perché, quale*, «Aufidus», 51, 2003, pp. 93-104.

GIORDANO RAMPIONI A., *L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo*, «Aufidus», 51, 2003, pp. 197-207.

GIORDANO RAMPIONI A., *Manuale per l'insegnamento del latino* (Testi e manuali per l'insegnamento universitario del latino 52), Pàtron, Bologna 2010.

GRASSO S., *Il lessico nell'insegnamento del latino in caso di dislessia*, «EL.LE», 6.3, 2017, pp. 455-475.

GUILLAUMIN J.Y., *Riflessioni per una metodologia nella didattica del lessico latino*, «Aufidus», 6, 1988, pp. 129-132.

GUILLAUMIN J.Y., *Nuove proposte per il latino: l'apprendimento del lessico*, «Aufidus», 20, 1993, pp. 101-110.

IANES D. – MACCHIA V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento 2008.

LAMAGNA P., *Il lessico e la didattica del latino*, in G. Milanese (a c. di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Congedo, Galatina 2004, pp. 83-94.

LAMI L., *Dislessia evolutiva in adolescenza: inquadramento, diagnosi, evoluzione*, «Quaderni di Atene e Roma», 6, 2019, pp. 521-528.

LEUZZI D., *Il latino oggi: lessico e sperimentazione*, < <https://mediaclassica.loescher.it/> >.

LONGOBARDI M., *Didattica del latino e linguistica romanza: una via da percorrere: il lessico*, in F. Piazzì (a c. di), *Percorsi di cultura antica*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1998, pp. 153-175.

LUBIAN F. – SALVIONI L., *La Didattica del latino all'Università ai tempi del COVID-19: diario di un'esperienza (e alcune proposte per il futuro)*, «Nuova Secondaria», 3.39, 2021, pp. 296-315.

LUZZI R., *Lessema e sintagma: proposta operativa per una didattica del lessico latino*, «Bollettino di Studi Latini», 36.1, 2006, pp. 226-249.

MARCHI C., *Siamo tutti latinisti*, Rizzoli, Milano 2021 (ed. or. 1986).

MARCONI D., *La competenza lessicale*, Laterza, Bari 1999.

MARINI N., *Lo studio del lessico del latino di età classica*, «Nuova Secondaria», 3.21, 2003, pp. 72-76.

MILANESE G., *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in R. Oniga – U. Cardinale (a c. di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna 2012, pp. 67-82.

MIRAGLIA L., *Posse unumquodque suo designare nomine. L'apprendimento del lessico nella pratica didattica*, «Docere», 1.3, 2002, pp. 15-36.

MONELLA P., *Metodi digitali per l'insegnamento classico e umanistico*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2020.

MONTI M. – STUPAZZINI L. – TUGNOLI A., *Per un lessico di base dei verbi latini*, in F. Piazzini (a c. di), *La didattica breve del latino. Esperienze e ricerche didattiche*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1993, pp. 81-143.

MORANI M., *L'uso del vocabolario*, in I. Lana (a c. di), *Il latino nella scuola secondaria*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 75-85.

PIANEZZOLA E., *Gli aggettivi verbali in -bundus*, G.C. Sansoni, Firenze 1965.

PIANEZZOLA E., *A proposito degli aggettivi in -bundus*, «Rivista di Filologia e di Istruzione Classica», 95, 1967, pp. 491-493.

PIAZZINI F., *Lessico essenziale di latino*, Cappelli, Bologna 1998.

PIERI M.P., *L'apprendimento del lessico latino*, «Aufidus», 46, 2002, pp. 39-98.

PIERI M.P., *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma 2005.

PISANO C., *Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche*, in V. Garulli – L. Pasetti – M. Viale (a c. di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione (Didattica dell'italiano 3)*, Bononia University Press, Bologna 2021, pp. 141-158.

PRETI L., *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, EdiSES, Napoli 2015.

RIGANTI E., *Lessico latino fondamentale (Testi e manuali per l'insegnamento universitario del latino 31)*, Pàtron, Bologna 1989.

RIVOLTELLA P.C., *Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione-scuola*, in P. Limone (a c. di), *Media, tecnologia e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari 2012, pp. 48-64.

SALVIONI L., *L'alleanza delle lettere e dei numeri. Per un'antologia della scienza antica*, in A. Camerotto – S. Carniel (a c. di), *Hybris. I limiti dell'uomo tra acque, cieli e terre*, Mimesis 2014.

SPINA M.C., *Lettura dei classici in V ginnasiale. Il problema del lessico*, in *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRSSAE Umbria, Perugia 1992, pp. 89-101.

SPINA M.C., *Dall'italiano in latino (Vie didatticamente percorribili)*, «Aufidus», 27, 1995, pp. 99-123.

STELLA C., *Famiglie di parole. Guida per lo studio del lessico latino*, Giuseppe Principato, Milano-Messina 1941.

STUPAZZINI L., *Il valore del lessico in rapporto alle abilità di comprensione e traduzione*, in F. Piazzì (a c. di), *Didattica breve. Materiali 4. Latino*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1997, pp. 65-89.

STUPAZZINI L., *Strumenti lessicali per la comprensione di parole-chiave del sistema di valori romano*, in F. Piazzì (a c. di), *Didattica breve. Materiali 4. Latino*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna 1997, pp. 90-116.

STUPAZZINI L., *I nuclei fondanti dell'insegnamento di latino*, «Aufidus», 35, 1998, pp. 55-79.

TANTUCCI V. – RONCORONI A. – CAPPELLETTO P. – GALEOTTO G. – SADA E., *il Tantucci plus. Laboratorio 1*, Mondadori, Milano 2022.

TOKARSKI G., *Dizionario indoeuropeo della lingua latina*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2016.

TRAINA A., *Pinkster H., Sintassi e semantica latina*, «RFIC», 121, 1993, pp. 215-219.

VALENZANO C., *Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università*, in V. Garulli – L. Pasetti – M. Viale (a c. di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione* (Didattica dell'italiano 3), Bononia University Press, Bologna 2021, pp. 177-196.

Sitografia

In riferimento a: PIERI M.P., *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma 2005 (pp. 41-81), si vedano le schede lessicali, reperibili fra gli “Allegati” *online*, al seguente sito: < <http://www.carocci.it/> >.

Sito dell’*International Dyslexia Association*: < <https://dyslexiaida.org/> >.

Sito dell’Associazione Italiana Dislessia (AID): < <https://www.aiditalia.org/> >.

Per quanto riguarda le “Indicazioni nazionali” per il liceo classico si veda: “Gli obiettivi specifici di apprendimento per il liceo classico”, contenuti nel “Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010”, “Indicazioni Nazionali”, “Allegato C”: < <https://www.miur.gov.it/liceo-classico> >.