

LATINUM EST, ET LEGITUR ...
PROSPETTIVE, METODI, PROBLEMI
DELLO STUDIO DEI TESTI LATINI

SUPPLEMENTI DI LEXIS

DIRETTI DA VITTORIO CITTI E PAOLO MASTANDREA

LXV

LATINUM EST, ET LEGITUR ...
PROSPETTIVE, METODI, PROBLEMI
DELLO STUDIO DEI TESTI LATINI

Atti del Convegno
Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009

a cura di Raffaele Perrelli e Paolo Mastandrea



ADOLF M. HAKKERT EDITORE

AMSTERDAM 2011

LATINUM EST, ET LEGITUR ...
**PROSPETTIVE, METODI, PROBLEMI
DELLO STUDIO DEI TESTI LATINI**

**Atti del Convegno
Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009**

a cura di Raffaele Perrelli e Paolo Mastandrea



ADOLF M. HAKKERT EDITORE

AMSTERDAM 2011

Publicato con il contributo di fondi PRIN 2007
Università della Calabria - Dipartimento di Filologia
Finito di stampare nel mese di settembre 2011

ISBN 978-90-256-1275-7

SOMMARIO

Raffaele Perrelli, <i>Introduzione. 'Latinum est, et legitur': metodi e temi dello studio dei testi latini</i>	i
--	---

Metodi

Vittorio Citti, <i>Intertestualità: un termine nuovo per una prassi antica</i>	3
Paolo Mastandrea, <i>'Musae quae pedibus'. Memorie enniane e tecnica versificatoria</i> .	19
Massimo Manca, <i>Come usare (e non usare) i computer nella didattica dell'antico</i>	45
Paolo Chiesa, <i>Il metodo genealogico oggi da un osservatorio mediolatino</i>	61
Domenico Lassandro, <i>Il metodo genealogico e la pratica ecdotica</i>	71
Gianni Guastella, <i>Antropologia e tradizione classica in una prospettiva multiculturale</i>	75
Paul Allen Miller, <i>Tibullus 1.2: A Postmodern Reading</i>	99
Fabio Stok, <i>Freud, la filologia classica e la psicoanalisi</i>	117
Luca Serianni, <i>Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana</i>	137
Francesco Stella, <i>Quale latino per l'Europa</i>	151
Silvana Rocca, <i>La didattica del latino: stato dell'arte</i>	163
Fabio Gasti, <i>Per una didattica della letteratura tardolatina</i>	177
Nicole Fick, <i>Au latin par les mythes : Diane au bain</i>	187

Temi

Daniela Averna, <i>Linguaggio metateatrale dalla tragedia alla commedia. 'Spectator in fabula2'</i>	201
Fabrizio Bordone, <i>'Perennemente scorri...': nota critico-testuale a Paul. Nol. 'carm.' 31.439</i>	225
Claudio Buongiovanni, <i>'Parlare a nuora perché suocera intenda': Marziale e l'ambiguo destinatario dell'epigramma 10.103</i>	239
Fabrizio Feraco, <i>Tre note testuali ad Ammiano Marcellino (22.8.8, 16, 30)</i>	251
Alessandro Fusi, <i>Marziale e il fantasma di Scorpo. Nota a 10.48.23</i>	261
Pietro Li Causi, <i>Prima dell'evoluzionismo: prospettive antiche sull'origine della vita e il mutamento delle specie</i>	281
Rosa Rita Marchese, <i>Interpretare Orazio con Orazio? A proposito di 'Carmina', libro IV</i>	297
Orazio Portuese, <i>Lo Schlussdistichon di 'Epigr. Bob.' 54, 9 s.: una σφραγίς indipendente?</i>	309
Antonella Prenner, <i>L'universo in un raggio di sole. Cosmologia e moto atomico nel 'De rerum natura' di Lucrezio</i>	329
Renata Raccanelli, <i>Pragmatica del 'beneficium' in Seneca</i>	343
Alessandra Romeo, <i>Venere eloquente: strategie narrative nel X libro delle 'Metamorfosi'</i>	355
Arianna Sacerdoti, <i>I sensi diversi del male: 'pathos' e ambiguità delle forme nella 'Tebaide' di Stazio</i>	367
Carmelo Salemme, <i>Lucrezio, il tempo, la morte (3.1073-5)</i>	375
Luigi Spina, <i>Rhetorica scribens, rhetorica legens</i>	391

Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana

In un recente articolo sullo statuto della traduttologia, il glottologo Roberto Giacomelli ha citato a mo' di esordio scherzoso il trattamento da parte di un «ineffabile studente liceale» della frase *Lacedaemonii victo proelio iure nigro delectabantur*: la traduzione suona 'Gli Spartani, vinta la guerra, a buon diritto (*iure*) si sollazzavano con un negro' e l'ironico commento di Giacomelli è: «Gay pride a Sparta? No davvero, non ce n'era bisogno»¹.

In realtà, mi sentirei di spezzare una lancia nei confronti del nostro anonimo liceale. Perché avrebbe dovuto essere a conoscenza del «famoso “brodo nero”, orrido pasto energetico di un popolo guerriero»? E quali anticorpi avrebbe potuto attivare per distinguere tra due omonimi – *IŪS*¹ 'diritto' e *IŪS*² 'brodo' – quando la frequenza lessicale e soprattutto la tipologia dei testi letti o tradotti a scuola militavano decisamente verso la prima soluzione? Più in generale dovremmo chiederci: davvero ha senso proporre la traduzione di frasi come questa, la cui difficoltà non sta nella lingua ma nella distanza degli orizzonti culturali rispettivamente implicati?

Visto che mi occupo professionalmente di uno dei segmenti terminali della latinità, rappresentato da una lingua romanza che si vuole più prossima alla base latina², sono molto sensibile al confronto e alla valorizzazione di affinità e differenze, a tutti i livelli della didattica, dunque a partire dal tema del latino a scuola.

È ampiamente assodato un fatto: la lingua letteraria italiana si è modellata sul latino fino a tutto l'Ottocento e oltre. Potremmo ribadirlo con le parole di Giovanni Pascoli, che nel 1896 lamentava quello che ai suoi occhi sembrava un «lavoro di demolizione» della cultura classica il cui sbocco sarebbe stata la rovina dell'italiano antico³; o con quelle di specialisti moderni come Traina e Bernardi Perini⁴. Ma non sarà oziosa una verifica fatta su un poeta che ancora oggi riesce a toccare le corde emotive dei ragazzi delle superiori, tra i pochi classici che sono da tanto: Giacomo Leopardi.

Prendiamo una delle poesie più celebri, *Le Ricordanze*, e verificiamo, ad apertura di pagina, l'ampia filigrana latina che la innerva, così come avverrebbe del resto per qualsiasi altro campione di lirica coeva. Dalla fonetica, con il riflesso del consonantismo latino (*susurrando* 15, *imago* 100); alla microsintassi (complemento predicativo senza preposizione introduttiva in *fanciullo* 5 e 53: «ove abitai fanciullo» e «quando fanciullo... io vigilava»); alla semantica (*fingendo* 'immaginando' 76); alle risorse retoriche (la metonimia di *tetto* 'dimora' 17 è già del lat. TECTUM); all'ordine delle parole. Quest'ultimo aspetto è non solo generalmente disatteso nella didattica

¹ Giacomelli 2008, 9 n. 1.

² Cf. per esempio Lorenzetti 2002, 46: «L'italiano, [...] tra tutte le lingue derivate dal latino, è quella che ha modificato meno la forma delle parole». Ma un primato del genere potrebbe a buon diritto essere invocato dallo spagnolo (come avvenne effettivamente in età umanistica: cf. Buceta 1925); non foss'altro perché lo spagnolo conserva consonanti finali latine cadute in italiano (*vienes, manos, miel, germen*).

³ Pascoli 1971, 636.

⁴ Cfr. Dionigi 2008, 127.

del latino (come se la libertà topologica rispetto alla rigidità delle lingue romanze fosse sinonimo di sequenzialità casuale e imprevedibile), ma anche foriero di equivoci nella didattica della letteratura italiana, perché favorisce la convinzione della ‘licenza poetica’, fondata su un’equazione errata: la poesia è un codice diverso dalla prosa (questo è vero), dunque il poeta è libero di usare forme che non esistono in lingua (falso) e di ordinarle come meglio crede (falso). Quando Leopardi scrive «e delle gioie mie vidi la fine» 6, o «delle sere io solea passar gran parte» 11 ricalca la sequenza determinante-determinato propria del latino; e lo stesso accade per la frequente precessione dell’aggettivo rispetto al sostantivo: tanto più notevole quando è in gioco un aggettivo di relazione («paterno giardino» 3, «patrio tetto» 17, «funereo canto» 118) o di un participio in funzione di aggettivo («dipinte mura» 62).

Gli esempi, come si dice in questi casi, si potrebbero moltiplicare; e forse non sarebbe inutile farlo come antidoto a una lettura della poesia italiana puramente emotiva e impressionistica, magari proposta in buona fede dagli insegnanti allo scopo di non soffocare il testo con presunte pedanterie linguistiche. Ma se il testo, da qualche decennio, è sempre più posto al centro della didattica, parallelamente al declino della storiografia manualistica, non c’è dubbio che la prima, salutare, operazione sia quella di prendere atto della lettera e, nella fattispecie, delle differenze rispetto alla lingua corrente.

In ogni modo, non c’è solo la letteratura. In una lingua come l’italiano, a forte vocazione colta e legata alla tradizione, la presenza del latino può sorprendersi anche nella lingua quotidiana. Non mi riferisco certo alla citazione di detti latini, su cui talvolta insistono ingenui zelatori della causa: che è una presenza residuale e marginale⁵. Chi in un’occasione conviviale direbbe, seriamente, *in vino veritas e nunc est bibendum*? Forse solo un vecchio preside di provincia in pensione. E nessuno potrebbe sostenere credibilmente la necessità del latino sulla base dei pochi inserti nella lingua di Roma che punteggiano il lessico italiano, senza però fare sistema, come singole tessere di un mosaico che non è più ricomponibile nella sua interezza. Pensiamo a lacerti come *cui prodest* o *de gustibus* che probabilmente molti degli utenti non sarebbero in grado di completare. Per non parlare dei malinconici errori d’accentazione del genere di *fēstina lente* o di *quandoque dōrmitat bonus Homerus* (quest’ultimo sentito in bocca a una professoressa): chiaro indizio di una lingua ormai distante, semplicemente orecchiata⁶.

No, la presenza del latino è ben più profonda e proprio per questo anche meno evidente. Quattro esempi attenti alla sintassi e alla formazione delle parole.

⁵ Ciò non toglie che possa essere utile, nella manualistica scolastica, una rassegna dei detti latini ancora oggi in uso in italiano. Certo, bisogna che sia funzionale: non ha senso registrare *et* ‘e’ «nei telegrammi, per distinguere dalla voce verbale “è”, che invece si scrive *est*» (il libro esce nell’anno di grazia 2008!); né *ipse dixit* senza precisare che la formula oggi si usa con intenzione polemica, per rifiutare un assenso incondizionato fondato solo sull’autorità; né *cum grano salis* («con un pizzico di sale», cioè con discrezione, con buon senso») senza spiegarne l’origine; e bisogna guardarsi da definizioni assurde e involontariamente diseducative, come quando a proposito di *summum ius, summa iniuria* si spiega che «la rigida applicazione della legge costituisce una somma ingiustizia», avallando in apparenza un invito – che temo superfluo – ad accomodare la norma giuridica secondo le proprie convenienze (tutti gli esempi da De Micheli 2008, 338-42).

⁶ Per l’errata accentazione di *dormitat* e per la storia della citazione cfr. Bernardi Perini 1959, 592 s.

L'italiano antico poteva usare sia *cui* sia *lui* in funzione di complemento di termine, senza preposizione *a* (un esempio per *lui*: «rispuos'io lui con vergognosa fronte» *Inf.*, I 81); ma solo *cui* ha mantenuto questa possibilità, in forza della persistente suggestione del lat. CUI, sulla quale non poteva contare *lui*, che muove da una base latino-volgare.

L'infinitiva con soggetto proprio modellata sul costrutto dell'accusativo e infinito latino rappresenta una struttura sintattica già in regresso nella *Vulgata*, a vantaggio di costruzioni con *quia*, *quod*, *quomodo*, e si riduce «a pochi tipi (il tipo *far fare*, i verbi di percezione: *vedo fare*, *odo dire*)»⁷. Eppure l'italiano contemporaneo di tono appena sostenuto (editoriale di un quotidiano, dichiarazione di un uomo politico ecc.) non ha rinunciato a questa possibilità, in frasi come «molti ritengono non essere il federalismo la soluzione di tutti i problemi»⁸.

Le formazioni gerundive del latino classico non hanno continuatori popolari nella Romania; ma in italiano i settori più permeati di latino, il linguaggio religioso e quello della scuola, hanno dato vita per via dotta a una serie discretamente produttiva e «quasi tutta moderna»⁹: da *battezzando* e *cresimando* a *laureando* e *dottorando*. Al linguaggio giuridico, ossia a un altro ambito in cui il latino circola o circolava abitualmente, dobbiamo la reviviscenza dal Cinquecento in poi di comparativi organici che si affiancano alle poche unità condivise da tutte le lingue romanze, tranne il rumeno (per l'italiano: *maggiore*, *minore*, *migliore*, *peggiore* più alcune forme lessicalizzate: *inferiore* ecc.): si pensi a *citeriore* e *ulteriore* – che sembrano i più antichi della serie – e poi a *poziore*, *probabiliore*, *viciniore* ecc. Al lessico storico e filologico appartiene *recenziore*, che non pare attestato prima della metà del secolo scorso¹⁰.

Il lessico di trafila dotta, mediato direttamente dal latino scritto e quindi prossimo nell'assetto fonetico e spesso anche nel significato alla forma originaria, rappresenta la polpa della lingua italiana (e delle altre lingue romanze, a cui va aggiunto l'inglese, ampiamente romanizzato). Si può affermare che, contentandoci delle parole ereditarie, delle neoformazioni e dei prestiti, saremmo costretti a formulare poche frasi elementari: «Hai il naso rosso», «Dove vuole scendere?», «Che ne sai di queste cose?». Già in un qualsiasi brano che possiamo leggere in un quotidiano la quota dei latinismi è esorbitante.

Faccio una verifica col numero del *Corriere della Sera* che ho sottomano mentre sto scrivendo queste righe (4 ottobre 2009; articolo di p. 10): «La firma del decreto che contiene le norme sullo scudo fiscale era annunciata, ma ha scatenato la violenta reazione verbale di Antonio Di Pietro». In questa banalissima frase non figurano prestiti: i muscoli e i nervi sono fatti di parole ereditarie (parole grammaticali: *la*, *del*, *che*, *ma*, *di*, ausiliari *essere* e *avere*; parole semanticamente piene: *contiene*,

⁷ Cf. Migliorini 1963, 70.

⁸ Esempificazione e indicazione delle restrizioni sintattiche del costrutto in Renzi – Salvi 1991, 527-9. Gli autori ritengono improprio il parallelo con l'accusativo e infinito (perché con i pronomi personali si userebbero le forme nominativi *io*, *tu*, *egli*); ma credo che, ad autorizzare l'ipotesi di un'imitazione dal latino – non necessariamente puntuale –, sia determinante il registro letterario, tipico del costrutto.

⁹ Cf. Fiorelli 2008, 58.

¹⁰ Cf. Fiorelli 2008, 56 s.

scudo); ci sono poi due neoformazioni indigene (il deverbale *firma* e il verbo parasintetico *scatenare*; incerto lo statuto di *fiscale*, che può continuare il lat. FISCALIS, ma anche derivare da *fisco* come aggettivo denominale). Ma il resto – la polpa, per continuare nella nostra metafora – è costituito da latinismi, classici o medievali: *decreto, norme, annunciata, violenta, reazione, verbale*. Si può aggiungere che è latineggiante, come gran parte dell'onomastica di tradizione cristiana, anche il nome *Antonio* (mentre di trafilà popolare è il nome del principe degli apostoli, cristallizzato nel cognome del noto uomo politico)¹¹.

Il lessico latineggiante, in particolare, nutre il linguaggio intellettuale, «la sfera dei concetti più generali e suscettibili di ulteriori estensioni» del genere di *recessione, inibizione, induzione, additivo* ecc.¹². E quasi tutte le parole fondamentali del lessico latino prive di continuatori romanzi (o almeno italiani) sono rappresentate da corradicali di trafilà dotta: si pensi a IGNIS - *igneo, ignifugo*; PUER - *puerile, puerizia*; HOSTIS - *ostile*; ŌS - *orale*; CRUS - *crurale* ecc.

Il lessico è stato a lungo il grande assente nell'insegnamento del latino, tradizionalmente impostato su un «grammaticalismo normativo (di matrice logicistica) [...] privo di qualsiasi concretezza e storicità, cioè privo di scientificità»¹³; va detto che questa esigenza è ormai acquisita a livello teorico¹⁴ ed emerge anche nei manuali scolastici, inevitabilmente un po' attardati per venire incontro, se non al conservatorismo, almeno alla forza delle abitudini acquisite che governa la prassi didattica.

Beninteso, l'editoria scolastica offre alcuni prodotti di qualità¹⁵, in cui si apprezza fra l'altro la tipologia degli esercizi proposti, fondati in gran parte su testi originali parzialmente tradotti: col vantaggio di garantire un contatto con gli autori – alcuni dei quali in genere non letti abitualmente a scuola, come Marziale – e anche di allargare la visuale, senza limitarsi ai sempiterni resoconti di battaglie, spostamenti di truppe, stragi¹⁶. Ma troppe volte si ha l'impressione che il tempo si sia fermato e che

¹¹ In tema di latinismi in italiano si veda un fondamentale articolo di De Mauro 1998.

¹² Sabatini 2008, 15.

¹³ Cristante – Fernandelli 2008, 76.

¹⁴ «Nell'ambito della glottodidattica del latino non c'è forse argomento che più sia stato studiato negli ultimi decenni dello scorso secolo quanto quello del lessico»: Pieri 2008, 52. Più ampiamente, della stessa autrice si veda l'eccellente Pieri 2005, 41-81. Cf. anche Rampioni Giordano 2006, 348-56.

¹⁵ Per esempio, Barbieri 2008.

¹⁶ Significativa l'*occupatio* che si legge in un manuale: «Molti dei testi latini parlano di guerra e di battaglie e questo non perché i Romani antichi non sapessero parlar d'altro, ma semplicemente perché le opere in prosa pervenuteci sono per la maggior parte opere storiche, che raccontano quindi le vicende del popolo romano e, in particolare, le guerre da esso combattute» (Flocchini – Guidotti Bacci – Moscio 2008, 328). Tutto vero: ma si dovrebbe aggiungere che accanto alle prose esiste anche la poesia, declinata in molti generi; inoltre, che la forte presenza di temi militari è stata condizionata dall'antica caratterizzazione del latino – ognuno vede quanto obsoleta – come studio tipicamente maschile: cfr. Waquet 2008, 26; e si aggiunga almeno la testimonianza dell'ottocentista E.L. Franceschi che, in certi dialoghi in toscano vivo, immagina che una signora Isabella in un crocchio di amiche evochi un «autore latino» e alle reazioni di disappunto e di sorpresa precisa: «Non crediate, no, che io vi citi le sue parole in quella lingua [...] Perché non la so e non starebbe bene a una donna slatinare» (Franceschi 1868, 451).

i compilatori non siano nemmeno al corrente degli strumenti elaborati in questi ultimi anni per aggiornare, o almeno per ripensare criticamente, la didattica del latino¹⁷.

In diversi casi l'ottica continua a essere quella che privilegia l'astrattezza grammaticale, fatta di regole e di immancabili eccezioni e poco importa se le eccezioni riguardano forme come *buris* 'manico dell'aratro' che nessuno studente (e oserei dire: nessuno studioso) avrà mai occasione di leggere nei testi¹⁸; o in cui si possono creare paradigmi storicamente inesistenti (il famigerato *vis - roboris*) per amore di sistematicità¹⁹. Parallelamente, i testi vengono volentieri scelti per dare occasione di verificare le regole, non per suggerire uno scorcio del panorama letterario reale, prosastico e anche poetico; e non mancano versioni dall'italiano in latino²⁰: una pratica obsoleta che già Giorgio Pasquali, dopo esserne stato fautore, aveva considerato inapplicabile e vana nella realtà dei licei (d'allora)²¹.

Prescindendo da singole sciatterie – che, se estese, smentirebbero l'asserita utilità del latino per usare meglio l'italiano –²² e da categorizzazioni contraddittorie²³, quel che colpisce sfavorevolmente è la frequente imprecisione in un settore che dovrebbe ricevere attente cure, in base sia ai programmi ministeriali sia agli studi di didattica del latino: ossia il confronto tra latino e italiano, con particolare attenzione al lessico e alle famiglie semantiche.

Il quadro è addirittura sconcertante per quanto riguarda la linguistica storica elementare. Perfino un testo di cui ho appena apprezzato il buon livello (Barbieri, *Gradus facere* cit.) è carente in proposito. Nella sommaria rubrica *Trasformazioni fonetiche dal latino all'italiano* (vol. I, 46 s.), essenziale in un'ottica che valorizzi il confronto storico tra latino e italiano, si legge «*ě* → *ie*», senza distinguere la natura della sillaba tonica, e poco dopo si asserisce che «A volte si raddoppia la consonante che segue la sillaba accentata»: ma solo il primo esempio – *femina* → *femmina* – è pertinente, perché rientra in un'effettiva tendenza al raddoppiamento della consonante

¹⁷ Due buoni punti d'arrivo sono Pieri 2005, e Balbo 2007. Mi conforta il fatto che gli stessi titoli siano citati con apprezzamento da Gamberale 2008, 122.

¹⁸ *Buris*, insieme con *amussis* 'livella', *ravis* 'raucedine' ecc. fa bella mostra di sé in uno specchietto presente in Cardinale – Calamaro 2009, 30. Osserva giustamente Balbo 2007, 59, a proposito di CAELICOLA – una delle 'eccezioni' della prima declinazione in ragione del genitivo plurale (o meglio, di una delle due possibili uscite) – che il vocabolo compare nei testi latini classici solo 15 volte, di cui 9 in Silio Italico: ciò che rende assurdo trattarne in sede teorica invece che, eventualmente, commentare questa desinenza se mai affiorasse nella lettura di un testo.

¹⁹ Cf. Zaccaria – Gilli 2007, 53; Cardinale – Calamaro 2009, 30.

²⁰ Cf. per esempio Zaccaria – Gilli 2007, cit.

²¹ Pasquali 1968, 147-50.

²² Imprecisioni lessicali («i disagi di tutte le grosse città in cui all'aumento della popolazione non corrisponde un equivalente aumento urbanistico», recte *sviluppo*; De Micheli 2008, 292), interpuntive («I verbi latini che reggono l'accusativo non sempre possono essere tradotti in italiano con un verbo transitivo seguito dal complemento oggetto, questo perché ecc.»: insufficiente la virgola prima di un forte cambio tematico: Zaccaria – De Luca – Montevicchi 2007, 50), o banalmente stilistiche (fastidiosa la ripetizione che si legge *ibid.*, insieme con un'altra virgola incongrua: «Queste diversità devono essere considerate durante la traduzione, per questo ti forniamo un elenco schematico ecc.»).

²³ In De Micheli 2008, 299, parlando della trasformazione del discorso diretto in indiretto si dice che «l'imperativo diventa congiuntivo esortativo» (*Caesar dixit legatis: remearent ad Idus Apriles*); ma altrove, a proposito di congiuntivo esortativo si legge: «Viene reso col presente, ma si può trovare anche il perfetto» (166); dunque a *remearent*, congiuntivo imperfetto, non si può applicare la stessa etichetta.

postonica nei proparossitoni; non certo *legem* → *legge* (consueto raddoppiamento dell'affricata palatale sonora intervocalica, anche da iod, come in REGIT > *regge*, MAIOREM > *maggiore*) e *aqua* → *acqua* (raddoppiamento della velare davanti a wau, come in TACUI > *tacqui*). Spigolando da altri testi: «una sillaba, formata da una vocale seguita da due o più consonanti o da una doppia, generalmente è lunga» (si noti anche l'errata interpunzione: non si tratta di un inciso; perché non si distingue tra quantità vocalica e quantità sillabica? perché non anticipare il legittimo dubbio di uno studente sveglio di fronte a GŪTTA, LĒNTUS, ŌCTO ?)²⁴; le lingue romanze sarebbero «portoghese, catalano, lingua d'oc e lingua d'oïl, italiano, ladino, rumeno» (dov'è finito lo spagnolo? e perché di francese e provenzale si danno le denominazioni medievali, oltretutto senza spiegarle? e il sardo?)²⁵; in Sallustio si ha preferenza «per il digramma *vo* anziché *ve*» (peccato che in *voster* e *divorsus* non sia in gioco un digramma ma una vocale)²⁶.

Più soddisfacente, in generale, è il trattamento di lessico e semantica. Certo, si può far meglio.

Si veda una «scheda lessicale» intitolata *Guerra e pace*²⁷. Oltre a includere tecnicismi militari rari, che potevano essere omessi (*aestiva* 'accampamento d'estate', *hiberna* 'quartieri d'inverno' e *stativa* 'accampamento stabile'; oltretutto senza indicazione di numero e genere), oltre a tralasciare l'occasione di una riflessione sugli omografi (a proposito di *occidere* 'uccidere', che poteva essere utilmente confrontato con *occidere* 'cadere'), manca la necessaria attenzione al confronto etimologico, sia intralantino, sia latino-romanzo. Un solo esempio: di *bellum* si dà, senza spiegarla, la forma originaria (*du-ellum*): sarebbe stato meglio tacere, per non suggerire una falsa etimologia, del resto già antica, come se *bellum* indicasse lo sviluppo di una precedente contesa tra due duellanti (o, almeno, volendo citare *duellum*, si poteva ricordare che la forma vive in *perduellio* 'alto tradimento'). Soprattutto manca ogni riferimento al lessico italiano attuale (*bellico*, *bellicoso*, *belligerante*; ma anche *imbelle*, *ribellare*).

L'idea di fornire un «vocabolario di base»²⁸ latino-italiano e italiano-latino è un po' sterile quando la lista si estende per oltre quaranta pagine, ciascuna di quattro colonne di stampa (oltretutto è arduo considerare 'di base' lemmi come *accola* 'confinante', *allicio* 'attiro', *Baetis* 'Beti', *Caeliculus* 'parte del Celio'): qual è l'utilità di un sussidio del genere? Certo non si può pensare – né tantomeno auspicare – che un alunno mandi a memoria liste di parole in ordine alfabetico; meglio sarebbe stato limitarsi agli specchietti che, con efficace grafica, rappresentano i membri delle principali famiglie semantiche (*caelum*: *nox*, *dies*, *vesper*; *ver*, *aestas* ecc.: 31). Più convincenti, nello stesso manuale, alcune rubriche che approfondiscono singoli termini appartenenti al lessico di base; ma anche qui bisognerebbe potenziarle e dar loro maggiore spicco. Prendiamo la trattazione di *vir* (134): bene suggerire il collegamento con *virtus* e illustrare il gioco di contrapposizioni in cui, di volta in volta, *vir*

²⁴ Cardinale – Calamaro 2009, 11. Ma tutta la formulazione è approssimativa e gli autori avrebbero dovuto far tesoro di Traina – Bernardi Perini 1998, 88-91.

²⁵ Cardinale – Calamaro 2009, 14.

²⁶ Flocchini – Guidotti Bacci – Moscio 2008, II, 388.

²⁷ Cardinale – Calamaro 2009, 135.

²⁸ De Bernardis – Sorci 2008, 28-72.

si situa (\neq *puer*, \neq *mulier* ecc.); ma perché tacere che *homo* è corradicale di *humus* e quindi contrappone l'essere umano alla divinità? e perché non ricordare che l'ital. *virile*, oltre che con valore apprezzativo (*un comportamento virile*) si usa anche, per memoria del latino, con valore di semplice aggettivo di relazione (*toga, ritratto virile*)?

Né si capisce perché molti testi, trattando di parole latine di largo uso ma prive di continuatori popolari in italiano (e spesso nell'intera Romània), non valorizzino il fatto che singoli latinismi sono stati a lungo correnti nella tradizione poetica italiana, in versi tanto famosi da arrivare forse anche alle orecchie dei nostri liceali, pure spesso intente ad altri suoni. Così, è certo opportuno mettere in guardia dai 'falsi amici'²⁹: però la lezione sarebbe più efficace se non ci si limitasse ad annotare che *copia* «significa al singolare "abbondanza" e al plurale (*copiae, arum*) "truppe", significati lontanissimi da quelli dell'italiano *copia*, che indica il duplicato di un documento o di un oggetto», ma si ricordasse (oltre ai corradicali italiani di trafila dotata: *copioso*) il lungo stato di servizio del vocabolo in quest'accezione nella lingua letteraria (Boccaccio: «la copia delle cose genera fastidio»). Lo stesso si dica per *cura*: «ha ben poco a che fare con la "cura" di una malattia, ma significa generalmente "preoccupazione", "affanno"» scrivono gli autori; già: ma le accezioni latineggianti sono correnti in poesia fino a tutto l'Ottocento; perché non ricordare le «secrete cure» di un celebre sonetto del Foscolo?

Dopo tante critiche, mi sembra giusto trascrivere un buon esempio di trattazione lessicale attenta alle ragioni della storia (perché di questo, in sostanza, si tratta):

Nuptiae, «nozze», è un nome che ha solo il plurale, perché indica il complesso delle cerimonie che accompagnavano il matrimonio. Ha la radice del verbo *nubĕre*, che significa anzitutto «velare, coprire con un velo» (*nubes* infatti era detto il «velo», per la sua somiglianza a una «nuvola»). Poiché la sposa andava a casa dello sposo velata, il verbo passò a significare «sposarsi» ed era usato ovviamente solo per la donna. Per l'uomo invece si diceva *uxorem ducĕre*, «portare la moglie» (nella propria casa). Dopo le *nuptiae* i due *sponsi* diventavano *coniuges*, parola derivata dal lessico dell'agricoltura, che indicava i due buoi tenuti insieme dal giogo (*cum + iugum*) quindi, metaforicamente, i due coniugi che dovranno procedere insieme nella vita³⁰.

Mi sembra che molti manuali vadano incontro a un doppio limite; il primo interno alla didattica del latino (eccesso di grammatica e compressione del lessico, scarsa attenzione alla civiltà romana nei suoi vari aspetti, che andrebbero toccati attraverso inserti opportunamente collegati al libro degli esercizi); il secondo, esterno – e spiegabile forse con la formazione dei docenti più anziani di latino e greco, che a suo tempo di italiano hanno sostenuto solo esami di storia della letteratura, non di storia della lingua italiana –, consiste nel non fare emergere i rapporti che il latino intrattiene tuttora con l'italiano corrente, in vista di un arricchimento del lessico specie astratto.

Ma non c'è solo questo. Collegare il latino all'italiano della grande tradizione letteraria (ormai in gran parte estraneo alla competenza linguistica delle generazioni più giovani) significa anche favorire un'ottima occasione di riflessione metalinguistica. Una riflessione analoga scaturirebbe, com'è ovvio, anche dal confronto tra

²⁹ Come fanno Flocchini – Guidotti Bacci – Moscio 2008, I, 91.

³⁰ Barbieri 2008, II, 25.

l'italiano e un'altra lingua, a cominciare dall'inglese. Ma le lingue moderne si studiano a scuola in primo luogo per raggiungere un'adeguata capacità comunicativa, attiva e passiva, in quella lingua; la glottodidattica di una lingua parlata percorre strade diversissime da quelle messe in atto per proporre una lingua "morta", studiata non per arrivare a una produzione attiva ma per accostarsi ai monumenti letterari che ha espresso e per acquisire coscienza del proprio passato culturale³¹.

Un recente, fortunato *pamphlet* promosso dall'Associazione TreeLLLe, dal quale ho già avuto occasione di citare vari contributi, pone in modo efficacemente drastico la questione dello studio del latino a scuola. Alle pp. 44 s. il dibattito viene condensato, con piglio giornalistico, in una tavola di *Giudizi e pregiudizi in pillole: pro e contro*.

I 'pro' sono i seguenti (tra parentesi quadre pongo le mie repliche o controdeduzioni): «Il latino serve a imparare l'italiano» [non necessariamente e comunque non può esser questo il fondamento del suo studio a scuola]; «Il latino serve ad imparare le lingue straniere» [idem]; «Il latino aiuta a capire le parole tecniche» [è vero, semmai, per il greco; ma in ogni caso sarebbe sproporzionato lo studio di una lingua a beneficio dell'acquisizione di poche unità lessicali, che possono essere apprese *uti singulae*]; «Il latino serve ad educare la mente (a ragionare)» [vale per qualsiasi materia studiata a fondo; semmai, funzionerebbero meglio allo scopo la matematica e la filosofia]; «Il latino serve a formare il carattere» [retorica pura: magari fosse vero!]; «Il latino serve a formare l'uomo» [idem]; «Il latino è parte insostituibile dell'identità italiana ed europea» [questa mi sembra l'unica affermazione che abbia qualche fondamento]; «Il latino rappresenta i valori fondamentali dell'umanità» [retorica pura].

I 'contro' sono i seguenti: «Le giustificazioni a favore del latino sono prive di evidenza empirica» [ma la materia del contendere non si presta a verifiche empiriche]; «L'apprendimento del latino aveva un senso quando serviva all'esercizio di alcune professioni, compresa quella del sacerdote» [l'utilità formativa di una materia non si misura necessariamente sul metro delle ricadute utilitaristiche; anche gran parte della matematica superiore non ha immediata applicazione professionale]; «Il latino è uno strumento con cui i ceti dominanti si sono distinti da quelli inferiori» [l'asserzione è obsoleta; a segnare le differenze, oggi, sono altri requisiti: la padronanza di lingue moderne, la capacità di dominare gli strumenti telematici ecc.]; «Il primato del latino non si concilia con una società globalizzata e multiculturale» e «In una società evoluta nessuna disciplina può pretendere il primato nella formazione dell'uomo» [non è in gioco il primato del latino, ma la sua attualità, evidentemente accanto ad altri stimoli, nell'orizzonte culturale dell'uomo di oggi]; «L'apprendimento delle lingue moderne è più utile e altrettanto formativo» [l'una cosa non esclude l'altra]; «Il latino è una disciplina specialistica e come tale va insegnata soprattutto all'università» [tutte le discipline ammettono vari tagli di trattazione, dall'introduzione elementare allo specialismo; si discute per l'appunto se lo statuto del latino sia lo stesso di materie che, nella nostra società, possono essere svolte solo a livello specialistico, come l'assiriologia e il diritto della navigazione, oppure no].

Lascio da ultimo l'unico 'contro' che a mio avviso pone un problema reale: «la continuità tra il mondo classico e il mondo moderno è un mito privo di fonamen-

³¹ Si vedano le assennate considerazioni di Berlinguer 2008, 50, che ricorda i danni prodotti per l'apprendimento delle lingue vive dall'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo tradizionalmente seguito per l'insegnamento del latino (e del greco).

to». In realtà, mettendo da parte formulazioni assiomatiche, è vero che il nostro rapporto con il mondo classico è duplice: siamo simili e diversi, e sarebbe arbitrario, e didatticamente sbagliato, puntare soltanto su una faccia della medaglia, dando luogo a «due derive che, seguite in modo indipendente e indicate come alternative l'una all'altra, risultano pericolose»: «si deve insegnare che siamo figli dell'antico, con un processo sostanzialmente unitario», oppure «si deve puntare soprattutto su quanto ci separa, per radicali cambiamenti storici, dall'antichità»³²?

Se le ragioni del latino si fondano sul suo significato storico, allora è giusto considerarlo una componente importante per la formazione del cittadino europeo occidentale³³ e dunque garantirne una presenza, graduata e differenziata, nei vari ordini di scuole, perché «una componente culturale di peso non può essere esclusiva di un'élite»³⁴: se in un istituto tecnico non si potrà andare molto oltre la lettura in traduzione di qualche brano dell'*Eneide*, lumeggiandone il significato nella storia anche medievale e moderna, in un liceo classico diventerà centrale il contatto diretto con i testi originali. Ma, pur consapevole di suscitare il dissenso di molti dei colleghi latinisti, dichiaro subito che occorrerebbe realisticamente rinunciare alla centralità dei compiti scritti: sia per ragioni diciamo così strategiche (arretrare il fronte per meglio difendere le posizioni); sia, soprattutto, per ragioni intrinseche.

La centralità della versione così come viene ancora prevalentemente proposta (vale a dire senza nessuna indicazione del contesto da cui è stata estratta)³⁵ è stata un caposaldo nell'insegnamento del latino *d'antan*: una pratica didattica in cui non c'è molto da rimpiangere se è vero che, prima della scuola media unica, otto anni di studio non bastavano allo studente per tradurre all'impronta il brano della maturità (scelto, ricordiamolo, entro una cerchia relativamente ristretta di autori: quelli degni di figurare nell'olimpico degli autori classici). L'idea di fondo che reggeva questo caposaldo, anche se successivamente appannata, era quella di condurre il discente alla produzione attiva in latino, oltre a riaffermare il prestigio della disciplina attraverso il doppio canale di valutazione, scritta e orale. Ma proprio il compito scritto è responsabile dell'elevata percentuale di insuccessi, documentata in riferimento all'anno 2006-07 dall'Associazione TreeLLe³⁶: la percentuale degli allievi ammessi all'esame di Stato con 'debito' vede in testa, per quell'anno, la matematica (40% nel classico e 51% nello scientifico)³⁷ e immediatamente dopo il latino (39% sia nel classico sia nello scientifico). In coda, curiosamente, troviamo l'italiano (9% nel classico, 10% nello scientifico): non certo per la brillantezza delle prestazioni medie, ma solo per la tradizionale indulgenza degli insegnanti di lettere nella valutazione dei temi³⁸.

³² Gamberale 2008, 112.

³³ E rivendicare il fatto che in Italia, più che altrove, la presenza del latino ha agito in modo pervasivo.

³⁴ Balbo 2007, 34.

³⁵ Si vedano le giuste obiezioni in merito di Pieri 2005, 23.

³⁶ Cf. *Latino perché* 2008, 39.

³⁷ Mi pare significativa la quota di 'debiti' presso gli studenti del classico, nonostante il programma ridotto e l'assenza di prove scritte obbligatorie: se non vogliamo pensare che il liceo classico raccolga studenti deprivati di facoltà logiche, dunque 'negati' alla matematica (ma, se così fosse, non ci sarebbe da fare altro se non chiuderlo), ciò vuol dire che anche una disciplina orale e con un limitato numero di ore mantiene intatto il suo potenziale valutativo, ossia la capacità di distinguere il livello delle varie prestazioni, e diciamo pure il suo prestigio.

³⁸ Cf. Seriani – Benedetti 2009, specie 95 e 129-31.

Depotenziare il peso terroristico della versione avrebbe, a mio giudizio, il vantaggio di concentrare l'attenzione degli studenti su altri aspetti della latinità, oggi sacrificati sull'altare del compito scritto: la latinità cristiana, per esempio, così importante non solo dal punto di vista culturale ma anche in chiave specificamente linguistica³⁹; e, in generale, la latinità medievale e moderna, centrale nella formazione del lessico intellettuale europeo.

Proprio perché credo nel latino, ritengo che non si debbano sottacere i segnali sfavorevoli che si colgono nella società attuale, e che riassumerò nei seguenti punti:

1. Marginalizzazione del liceo classico rispetto al liceo scientifico, che rappresenta ormai la scelta non marcata per uno studente licenziato dalla secondaria inferiore che miri a una preparazione generalista per poi continuare gli studi universitari⁴⁰. Ne sono una riprova due indicatori: la femminilizzazione e la meridionalizzazione del classico. Sarà forse inutile precisare che si tratta di indicatori negativi non in sé, ma in rapporto alla percezione del ruolo che il liceo classico svolge come scuola formativa per le professioni intellettuali; in particolare, per il primo punto, è stato osservato che «la ritirata strategica dei maschi da un territorio formativo “inattuale” ha lasciato» alle ragazze «un percorso privo di efficacia e soprattutto lontano da un mercato di lavoro di pregio»; non solo: «questa ulteriore segregazione delle donne nell'enclave del liceo classico di tipo essenzialmente letterario risponde a profondi pregiudizi sulla “naturale” propensione delle ragazze alle lettere e all'insegnamento, a cui corrisponde – specularmente – l'altro stereotipo, che cioè le stesse non sarebbero “portate” per la matematica e le materie scientifiche»⁴¹.

2. Riduzione di prestigio presso le famiglie e «diffuso disincanto tra gli studenti [...] che diviene totale disaffezione quando il rapporto fra i costi (tempo e impegno richiesti) e i benefici (profitto formativo, ma anche successo scolastico) risulta fallimentare»⁴².

3. Confronto con la scuola europea – sempre più invocato, non sempre ragionevolmente⁴³, per effetto della globalizzazione dei saperi – in cui il latino è da tempo materia opzionale e interessa una minoranza di studenti (in Italia invece, grazie all'apporto dei licei scientifico e linguistico, nel 2005 studiava latino il 41% di studenti della secondaria superiore)⁴⁴. Si aggiunga, nelle facoltà di giurisprudenza fuori

³⁹ Pensiamo alla riformulazione semantica di tante parole del latino classico (*caritas, virtus, sacer, peccare* ecc.), ma anche all'indebolimento dell'impalcatura morfo-sintattica, attraverso l'accoglimento di toponimi non adattati (*Homo quidam descendebat ab Ierusalem in Ierico* Lc 10.30) o l'introduzione di calchi semitici, come *in* + ablativo con valore strumentale (*si sal evanuerit, in quo salietur?* Mt 5.13).

⁴⁰ La recente istituzione di un liceo scientifico senza latino (opzione di 'Scienze applicate'), ridurrà prevedibilmente la quota di studenti di questo indirizzo che opteranno per quello tradizionale.

⁴¹ Drago 2008, 102.

⁴² Zanetti 2008, 453.

⁴³ Se il liceo italiano fosse così scadente come alcuni ritengono, non si spiegherebbe il lamentato fenomeno della 'fuga dei cervelli': la buona percentuale di ricercatori di qualità costretti a emigrare è insieme una denuncia dell'università italiana, che offre pochi sbocchi ai migliori, e un riconoscimento indiretto alla formazione che si può tutt'oggi ricevere in un buon liceo.

⁴⁴ *Latino perché* 2008, 31ss.

d'Italia, la crisi della romanistica fondata sul diritto giustiniano e la connessa recessione del latino tra le competenze degli esperti di diritto⁴⁵.

4. Freddezza o ostilità, fuori dalla cerchia dei latinisti e dei letterati in genere, per le ragioni che militano in favore del mantenimento della cultura classica a scuola. Si tratta di un evidente elemento di debolezza: il latino, da fattore formativo tendenzialmente universale (nel senso della varietà dei profili professionali che ne richiama-vano l'importanza), si ritrova confinato nella ridotta degli 'addetti ai lavori'⁴⁶.

Sarebbe sbagliato esorcizzare questi segnali sulla base di un atteggiamento di chiusura, dicendo: o il latino si studia 'per davvero' (che poi vuol dire semplicemente 'come si è sempre fatto'), oppure è meglio farne a meno. Ciò comporterebbe una fatale involuzione del liceo classico che diventerebbe sempre più una scuola professionale, per formare futuri professori di lettere, e si candiderebbe, inevitabilmente, a sfornare meste schiere di disoccupati intellettuali⁴⁷.

Nel frontone della clinica pediatrica dell'Università Sapienza, un vecchio edificio tardo-ottocentesco, si legge *IN PUERO HOMO*: è un latino di facile traduzione, ma qual è il senso della sentenza? È ovvio che nel bambino ci sia, in potenza l'adulto; ed è anche intuitivo che la patologia dell'infanzia per molti aspetti sia condivisa da quella umana *tout court*. E allora? Credo che il senso della sentenza consista nell'esortazione rivolta ai medici di non trascurare la cura dei più piccoli; un'esortazione oggi superflua, ma non ovvia in epoche di alta mortalità infantile, in cui ogni famiglia metteva in conto la morte, possibile o probabile, di qualche membro di una numerosa prole. Il giorno successivo alla morte del figlioletto Dante (9 novembre 1870) – più o meno negli anni in cui veniva dettata quell'epigrafe – Giosue Carducci scrive un'accorata lettera al fratello Valfredo, respingendo ogni invito alla rassegnazione: «Pare, a sentir certuni, che la morte di un bambino sia miseria leggera e facilmente comportabile. Non è vero, non è vero»⁴⁸.

La sentenza è forse di formulazione moderna, ma certo non è aliena dal sentire degli antichi⁴⁹ e si presta bene a rappresentare la diversa percezione dell'infanzia in società diverse. Ecco: vorrei una scuola che desse più importanza al rapporto tra lingua e cultura (non necessariamente limitandosi alle testimonianze antiche e suggerendo almeno l'idea del molto di latino antico che vive ancora in noi); e meno importanza, per esempio, alla legge di Reusch, che ho trovato esposta e debitamente indicizzata in un manuale per le scuole⁵⁰: omaggio alla *consecutio* – o meglio a quella dell'età aurea – forse vista ancora come il centro propulsore della sintassi latina e, chissà, dell'intelletto umano.

Luca Serianni

⁴⁵ Cf. Berlinguer 2008, 59.

⁴⁶ Si veda per esempio la dura presa di posizione del fisico Bernardini 2008, 63-70.

⁴⁷ Sul rischio di creare «una sorta di nicchia autoreferenziale» insiste giustamente il compianto Pretagostini 2008, 7.

⁴⁸ Cito da Carducci 1961, 147.

⁴⁹ Basti qui il rinvio alla voce Wiesenhöfer 1999, con la bibliografia ivi indicata.

⁵⁰ Flocchini – Guidotti Bacci – Moscio 2008, II, 235.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Balbo 2007

A. Balbo, *Insegnare latino*, Novara 2007.

Barbieri 2008

G. Barbieri, *Gradus facere. Teoria ed esercizi*, I-II, Torino 2008.

Berlinguer 2008

L. Berlinguer, in *Latino perché* 2008, 47-61.

Bernardini 2008

C. Bernardini, in *Latino perché* 2008, 63-70.

Bernardi Perini 1959

G. Bernardi Perini, *Il dormicchiare di Omero*, *Scuola e didattica* 4, 1959, 592 s.

Buceta 1925

E. Buceta, *La tendencia a identificar el español con el latín. Un episodio cuatrocentista*, in *Homenaje ofrecido a R. Menéndez Pidal*, Madrid 1925, I, 85-108.

Cardinale 2008

U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino 2008.

Cardinale – Calamaro 2009

A. Cardinale – A. Calamaro, *Simplex et unum. Corso di lingua e cultura latina. Grammatica*, Pozzuoli 2009.

Carducci 1961

G. Carducci, *Rime nuove*, a cura di P.P. Trompeo – G. Salinari, Bologna 1961.

Cristante – M. Fernandelli 2008

L. Cristante – M. Fernandelli, *In difesa del latino insegnato*, in Cardinale 2008, 65-80.

De Bernardis – Sorci 2008

G. De Bernardis – A. Sorci, *Cleo, I. Morfologia. Il nome*, tomo A, Palermo 2008.

De Mauro 1998

T. De Mauro, *Stratificazioni sociolinguistiche dell'eredità latina e dei suoi tramiti in italiano*, in *Atti del Convegno della Società italiana di Glottologia: Linguistica storica e sociolinguistica*, Roma 1998, 163-88.

De Micheli 2008

G. De Micheli, *Lingua mater. Corso di latino, Eserciziario*, II, Milano 2008.

Dionigi 2008

I. Dionigi, *Classici perché, classici per chi*, in Cardinale 2008, 125-32.

Drago 2008

R. Drago, in *Latino perché* 2008, 97-109.

Fiorelli 2008

P. Fiorelli, *Intorno alle parole del diritto*, Milano 2008.

Flocchini – Guidotti Bacci – Moscio 2008

N. Flocchini – P. Guidotti Bacci – M. Moscio, *Lingua latina. Teoria e esercizi*, I-II, Milano 2008.

Franceschi 1868

E.L. Franceschi, *In città e in campagna. Dialoghi di lingua parlata*, Torino 1868.

Gamberale 2008

L. Gamberale, in *Latino perché* 2008, 111-25.

Giacomelli 2008

R. Giacomelli, *Teorie della traduzione: la storia infinita*, Rivista italiana di linguistica e di dialettologia 10, 2008, 9-37.

Latino perché 2008

Associazione TreeLLLe, *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito* (Questioni aperte 1, Maggio 2008), Genova 2008.

Lorenzetti 2002

L. Lorenzetti, *L'italiano contemporaneo*, Roma 2002.

Migliorini 1963

B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze 1963.

Pascoli 1971

G. Pascoli, *Pensieri scolastici*, in Id., *Prose*, I, Milano 1971⁴

Pasquali 1968

G. Pasquali, *Coniunctivitis professoria [1927-1952]*, in Id., *Pagine stravaganti*, Firenze 1968, 147-50.

Pieri 2005

M.P. Pieri, *La didattica del latino*, Roma 2005.

Pieri 2008

M.P. Pieri, *Le parole dei Romani in Europa: etimologia, semantica e alcune riflessioni sul ruolo del latino nella scuola italiana*, in Cardinale 2008, 52-64.

Pretagostini 2008

R. Pretagostini, *Insegnare latino e greco oggi: la formazione dei docenti di lingue classiche*, in Cardinale 2008, 5-13.

Rampioni Giordano 2006

A. Rampioni Giordano, *L'insegnamento del lessico latino: perché, quale*, in *Essere e divenire del "classico"*, a cura di U. Cardinale, Torino 2006, 348-56.

Renzi – Salvi 1991

L. Renzi – G. Salvi (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna 1991.

Sabatini 2008

F. Sabatini, *Il latino e l'educazione linguistica nella scuola superiore*, in Cardinale 2008, 14-9 (1984).

Serianni – Benedetti 2009

L. Serianni – G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma 2009.

Traina – Bernardi Perini 1998

A. Traina – G. Bernardi Perini, *Propedeutica al latino universitario*, Bologna 1998⁶.

Waquet

F. Waquet, *Splendore e decadenza del latino*, in *Latino perché* 2008, 19-29.

Wiesenhöfer 1999

J. Wiesenhöfer, s.v. *Kind, Kindheit*, in *DNP* 6 (1999), 464-6.

Zaccaria – Gilli 2007

P.M. Zaccaria – F. Gilli, *Planum iter. Il latino a tappe*, I, Milano 2007.

Zaccaria – De Luca – Montevecchi 2007

P. M. Zaccaria – M. De Luca – C. Montevecchi, *Planum iter 2. Il latino a tappe*, Milano 2007.

Zanetti 2008

F. Zanetti, *Modelli didattici nella prassi scolastica attuale*, in *Cardinale* 2008, 452-74.

Abstract: The importance of Latin for the history of the Italian language is well-known. Its great influence clearly emerges by considering both the language of Italian literary classics (e.g. Leopardi's poems) and the big amount of Latin loanwords in contemporary Italian newspapers. This paper aims at assessing the relevance of Latin in Italy today, especially by focussing on the teaching of Latin in schools and the rising disaffection from Latin shown by pupils and their families. In order to prevent this disaffection, a few proposals for the teaching of Latin are made, mainly consisting in valorizing lexicon and semantics and at the same time reducing the role of syntax – at least in the traditional way it is taught today.

Keywords: Latin teaching, Latin and Italian, lexicon.