

**PER UN APPRENDIMENTO LINGUISTICO
SECONDO IL METODO NEO-COMPARATIVO:
NOTE STORICO-CONCETTUALI**

MARCO RICUCCI

ABSTRACT

Oniga (2012) has recently proposed the application of an innovative perspective on Latin grammar teaching following updated academic research, because he believes that a new comparative method, which is not limited only to the traditional Indo-European historical perspective, but is extended also to modern languages, will allow students to approach Latin in a more motivating way. In this article a conceptual and historical outline to *Altertumswissenschaft*-oriented scholars and language teachers is offered: a synoptic sketch of the background of the birth of Chomsky's theory, second language learning, implicit and explicit learning and the instruction and reading-method will enable teachers to get a more in-depth insight in the conceptual framework of Oniga's proposal from a teaching perspective.

1. UN RAGAZZO SELVAGGIO

In un famoso film, *Il ragazzo selvaggio* (1970), il regista François Truffaut mette in scena una storia realmente accaduta e raccontata dal medico e pedagogo Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838). In una foresta dell'Aveyron, regione pirenaica francese, alcuni cacciatori trovarono un ragazzo, nudo e mal nutrito, vissuto isolato per anni. Ospitato presso un villaggio, egli rivelò subito l'incapacità di adattarsi al nuovo ordine, non sapendo comunicare se non con ruggiti e morsi. Il caso accese grande curiosità e il ragazzo fu mandato all'Istituto dei Sordomuti di Parigi, dove il medico Itard, in opposizione alla tesi dei

collegi che consideravano il bambino un ritardato mentale, desiderò ‘studiare’ il caso; portò il bambino in casa propria e lo affidò a un’amorevole governante. Ma i progressi del ragazzo furono scarsi sul piano linguistico.

Oggi il caso di Victor si potrebbe spiegare facilmente. Nel 1959, in una famosa recensione, Noam Chomsky, padre della Grammatica Generativa¹, criticava il modello psicologico di acquisizione del linguaggio allora dominante, il comportamentismo (*behaviorism*), il cui rappresentante più famoso era Burrhus F. Skinner (1904-1990)². Secondo i comportamentisti, la mente umana è una *tabula rasa* che si plasma grazie a condizionamenti esterni e dunque ad ‘abitudini’ linguistiche³. Chomsky ebbe facile gioco nel dimostrare che i bambini non imparano la lingua in questo modo: insegnare a parlare non è come addestrare un cane o un pappagallo, e i successivi esperimenti di addestramento di scimpanzé alla lingua dei segni confermarono che questi parenti dell’uomo hanno raffinatissime capacità comportamentali, ma non linguistiche⁴. Nella prospettiva teorica di Chomsky (1987) il concetto chiave è quello dell’attivazione della grammatica mentale, cioè le capacità linguistiche innate del bambino devono essere attivate, messe in atto, ‘accese’ dall’esperienza linguistica. Inoltre, lo stesso Chomsky ha messo in rilievo che l’acquisizione spontanea del linguaggio ha una finestra temporale limitata di attivazione, che va dall’infanzia alla prima adolescenza. Passato questo ‘periodo critico’, l’acquisizione risulta molto più difficile, come appunto la storia del ragazzo selvaggio sta a dimostrare. E come già il medico Itard aveva ben capito, tutto ciò non ha nulla a che fare con l’intelligenza: un adulto è in media più intelligente di un bambino,

¹ Graffi (2012: 39).

² Grenfell – Harris (1999: 14); Cook – Newson (2010³: 240).

³ Per una sintesi esaustiva sulla teoria dell’apprendimento della lingua seconda o straniera di Skinner cfr. Rizzardi – Barsi (2007²: 177-182).

⁴ La storia di queste ricerche è efficacemente riassunta da Piattelli Palmarini (2008).

ma le sue capacità di acquisizione spontanea del linguaggio sono ormai esaurite.

2. L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA SECONDO CHOMSKY

Secondo Chomsky, il bambino acquisisce la competenza linguistica nella L1 non sulla base di stimoli e rinforzi, ma poiché nella sua mente è dotato di una facoltà innata, chiamata inizialmente “Language Acquisition Device” (LAD), cioè un ipotetico meccanismo concepito per spiegare l’acquisizione della lingua⁵. Precisamente, nell’area di Broca, cioè in quell’area del cervello che sappiamo essere coinvolta nell’acquisizione del linguaggio in soggetti normali o nella perdita del linguaggio in casi patologici, le proprietà del linguaggio sono rappresentate grazie a un sistema neuronale, inconscio e interiorizzato, chiamato appunto “grammatica”: essa consiste in una certa struttura mentale rappresentabile da un sistema di regole e principi che generano e mettono in relazione rappresentazioni mentali di vario tipo (Chomsky 1980: 48). Secondo lo studioso, tale facoltà è comune a tutti gli esseri umani e ha un funzionamento simile in tutte le lingue: per questo si parla di Grammatica Universale (GU).

Inoltre, la prospettiva della Grammatica Generativa ha portato alla ribalta i concetti linguistici di competenza (*competence*) ed esecuzione (*performance*): la GU si concentra non sull’esecuzione, cioè sull’uso del linguaggio come mezzo di comunicazione, ma sulla competenza, cioè sulla struttura del sistema cognitivo: è per esempio in base alla nostra competenza di parlanti nativi dell’italiano che noi possiamo esprimere giudizi di grammaticalità e agrammaticalità, sinonimia, riferimenti possibili e impossibili dei pronomi, ecc... In altre parole, è possibile definire la competenza come “conoscenza implicita” che il parlante nativo ha della propria lingua: in questo quadro, uno degli

⁵ Per una sintesi cfr. Cook – Newson (2010³: 186-241).

obiettivi della Grammatica Generativa è fornire una descrizione formale di tale conoscenza.

L'impatto della concezione chomskiana sulla didattica delle lingue è stato notevole. Il metodo audiolinguale⁶, che in voga negli anni Sessanta e Settanta raccoglieva l'eredità teorica di stampo skinneriano, entrò in crisi con il tramonto del comportamentismo. Già nel 1968 Ronald Wardhaugh, docente di Linguistica presso l'Università del Michigan, sottolineò l'importanza dell'interazione tra linguistica, psicologia e pedagogia nell'insegnamento della L2, e cercò di elaborare un "metodo" glottodidattico che affondava i propri presupposti teorici nelle teorie chomskiane: il *Cognitive Code Teaching Method*, o Approccio Cognitivo⁷. Tuttavia, "non si tratta di un vero e proprio metodo, ma di un atteggiamento o orientamento nei confronti del discente" (Rizzardi-Barsi 2007²: 286). Infatti, è difficile attribuire con sicurezza un libro di testo per l'insegnamento della L2 all'approccio cognitivo, tanto che possono essere considerati cognitivi alcuni testi catalogabili come appartenenti al metodo grammaticale-traduttivo oppure aventi pratiche audiolinguali.

3. L'IPOTESI DELL'ACQUISIZIONE E DELL'APPRENDIMENTO DI KRASHEN

Un influsso della concezione chomskiana dell'interiorizzazione del linguaggio si può cogliere anche nell'opera di Stephan D. Krashen (1994: 444). Secondo la Teoria della Comprensione⁸ (Krashen 1994;

⁶ Per una sintesi sul metodo audio linguale cfr. Rizzardi – Barsi (2007²: 171-230), Richards – Rodgers (2001²: 50-70) e Larsen-Freeman – Anderson (2011³: 35-52).

⁷ Per una sintesi sull'approccio cognitivo Rizzardi – Barsi (2007²: 267-307).

⁸ La Teoria della Comprensione, elaborata ma mai modificata nella sostanza da Krashen a partire dagli anni Settanta, era prima denominata Teoria del Monito e poi Teoria dell'Input. Essa si basa su cinque ipotesi: Acquisizione/ Apprendimento; Monitor; Ordine Naturale; Input; Filtro Affettivo. Emanazione diretta è poi la "sesta", ovvero l'Ipotesi della Lettura (*Free Voluntary Reading*).

2003; Ricucci 2012b), noi abbiamo due modi diversi per apprendere una lingua.

Il primo, l'Acquisizione⁹ (*acquisition*), è considerato essenzialmente identico al processo naturale di sviluppo della L1 da parte dei bambini e, come tale, subinconscio, orientato al contenuto del messaggio e non alla forma.

L'altro modo, l'Apprendimento (*learning*), è l'introspezione conscia della lingua, orientata alla cura formale e dunque all'applicazione delle norme che la regolano correttamente. Infatti, è facilmente constatabile che la produzione orale e ancor di più quella scritta, ovvero l'output, è sottoposta a un'operazione di monitoraggio e filtraggio per garantirne la correttezza grammaticale del messaggio, operazione che Krashen chiama Monitor.

Secondo Krashen, non vi è possibilità di interazione tra sapere di tipo intuitivo, implicito, subconscio, cioè l'Acquisizione, e sapere formale, conscio¹⁰, esplicito, cioè l'Apprendimento. Sebbene su ciò molti studiosi siano in disaccordo (DeKeyser 1995; 2003), la questione posta da Krashen nei primi anni Ottanta sui due sistemi di Acquisizione e di Apprendimento è stata ulteriormente approfondita nell'ambito degli studi di Second Language Acquisition (SLA), nei

⁹ Per non creare confusione, usiamo l'espedito grafico di usare la lettera maiuscola per il sostantivo "acquisizione" e per il verbo "acquire", quando sono usati nella nostra trattazione nel senso dato da Krashen. Lo stesso dicasi per "apprendimento" e per "apprendere".

¹⁰ Su cosa sia la "coscienza" gli studiosi hanno dibattuto per secoli e, naturalmente, non è questa la sede per addentarci in un settore di tale complessità. Tuttavia sarà sufficiente agli scopi della nostra ricerca rilevare che, nonostante gli psicologi siano molto cauti nell'adoperare questo termine, McLaughlin (1990: 628), psicologo che si occupa dell'acquisizione della L2 e uno degli accesi critici delle teorie di Krashen, ha specificato le categorie di "cosciente" e "inconscio", che rispettivamente rispecchiano in gran parte la dicotomia di Krashen tra Apprendimento e Acquisizione.

nuovi termini di apprendimento implicito (Acquisizione) e apprendimento esplicito (Apprendimento)¹¹.

L'apprendimento implicito procede senza far nessun ricorso alle risorse dell'attenzione. Secondo la definizione di N. Ellis (2009: 125), "generalizations arise from conspiracies of memorized utterances collaborating in productive schematic linguistic productions". L'apprendimento esplicito, invece, coinvolge la memorizzazione di una serie di fatti e così si basa molto sulla *working memory*. Il risultato è che esso, avvenendo in maniera cosciente, viene a essere una conoscenza simbolica, ovvero costituita in rappresentazioni di forme esplicite.

Nel caso dell'apprendimento implicito, gli apprendenti non hanno consapevolezza dell'apprendimento che è avvenuto e, in questo modo, non possono verbalizzare ciò che hanno imparato. Avviene il contrario per l'apprendimento esplicito.

5. QUALE GRAMMATICA?

Gli studiosi di SLA, interessati anche all'aspetto non solo teorico, ma anche didattico-pedagogico dell'apprendimento di una L2, hanno chiarito a livello concettuale che cosa sia una grammatica linguistica: essa è un resoconto della competenza (la conoscenza del sistema linguistico acquisita da un parlante nativo), cioè cerca di essere un

¹¹ Due sono i saggi fondamentali che portano ai concetti di apprendimento implicito ed esplicito e di conoscenza implicita ed esplicita: N. Ellis (1994) e R. Ellis (2009). Una semplice ma efficace esemplificazione di apprendimento implicito ed esplicito è la seguente (Ellis 1994: 1): noi esseri umani siamo in grado di fare alcune cose, come camminare, riconoscere la felicità in altri, fare discorsi semplici nella nostra lingua madre, ma abbiamo poca comprensione della natura dei processi coinvolti, impariamo a fare queste cose implicitamente come le rondini imparano a volare. Altre delle nostre capacità dipendono dal saper fare, come la moltiplicazione, giocare a scacchi, parlare in latino maccheronico, o utilizzare un linguaggio di programmazione del computer. Apprendiamo queste capacità in modo esplicito, come i progettisti di aerei imparano l'aerodinamica.

modello formale della competenza linguistica: questo richiama la definizione chomskiana.

Essa offre all'insegnante informato riflessioni sulla struttura linguistica permettendogli di chiarire i vari aspetti della sua materia di insegnamento; i metodi di descrizione linguistica di per sé non forniscono però indicazioni sulle modalità con cui lo studente può imparare a comunicare in una L2.

A partire dagli anni Sessanta, vi furono i primi tentativi di formulazione concettuale di un'altra tipologia di grammatica, che poi diverrà nota come "grammatica pedagogica". Si tratta di una classificazione pratico-descrittiva che pone la triplice distinzione tra grammatica intuitiva, analitica e didattica (Titone 1992: 58). La prima, propria del bambino, è quella della sua lingua nativa in età prescolare; la seconda rappresenta la scoperta e la descrizione della natura stessa della lingua come sistema strutturato; la terza, la grammatica didattica, è diversa dalle prime due, in quanto è destinata all'insegnamento dei concetti e alla formazione delle abilità, che si possono genericamente definire 'grammaticali': nozioni semplificate, sussidi intuitivi, procedimenti concreti per condurre l'apprendente ad una consapevolezza del funzionamento della lingua e a superare errori precedentemente assorbiti.

Attualmente, nell'ambito della SLA, sono distinti tre concetti di 'grammatica':

1. Grammatica teorica/scientifica, ovvero una grammatica che indica una teoria linguistica elaborata dal linguista e rivolta ad un pubblico di specialisti;
2. Grammatica descrittiva, ovvero la descrizione della lingua come sistema, o meglio ancora, del sistema di una data lingua: se tale descrizione è operata secondo criteri formali, la teoria di riferimento è tradizionale o generativista, se invece la descrizione è elaborata secondo un modello di matrice pragmatica, i criteri sono di carattere funzionale. Destinatario e dunque fruitore della grammatica descrittiva è il parlante che possiede una conoscenza tacita (implicita) della lingua in questione;

3. Grammatica pedagogica: se sia la grammatica teorica sia la grammatica descrittiva non sono progettate per favorire l'apprendimento della lingua seconda o straniera, è stato elaborato da Noblitt (1972) e ripreso da Odlin (1993) il concetto di grammatica pedagogica, che ha lo scopo di presentare le informazioni linguistiche non secondo una teoria o un modello, ma avendo come traguardo l'obiettivo di adeguarsi ai bisogni formativi a livello linguistico dell'apprendente e di facilitare e di arricchire l'uso della lingua.

La grammatica pedagogica non deve, dunque, rispettare una coerenza interna, ma possiede la sua particolarità saliente nella rispondenza alle necessità del docente e dell'apprendente: se è rivolta al primo, la grammatica pedagogica fornirà principi e suggerimenti metodologici per l'esposizione della grammatica; se, invece, sono gli studenti i fruitori, essa fornirà definizioni formali, tabelle e schemi per l'interiorizzazione delle regole.

La grammatica pedagogica è dunque "per sua natura eclettica" (Giunchi 1990: 13) e, pertanto, "secondo un'impostazione pedagogica non si insegna tutto ma solo quello che è utile" (Benucci 1994: 3).

6. IL METODO NEO-COMPARATIVO

Una nuova risposta alle questioni finora discusse si trova nel metodo elaborato da Renato Oniga (2007; 2007²; 2008; 2011), sulla base di quella che a suo tempo Germano Proverbio (1979) chiamò "la sfida linguistica". La terminologia usata è ora quella di grammatica neo-comparativa: se il comparativismo classico era orientato in direzione diacronica, in particolare nel settore indoeuropeo, la nuova grammatica comparativa è orientata in direzione sincronica e compara le lingue per ricostruire la Grammatica Universale che abbiamo sopra discusso nel paragrafo 2.

L'idea di base è che una riflessione grammaticale esplicita, fondata su solide basi scientifiche, che tengano conto non solo delle strutture

della singola lingua studiata, ma anche e soprattutto delle proprietà generali del linguaggio umano, quali emergono dal confronto con la struttura di altre lingue conosciute dall'apprendente, può essere un valido supporto per l'insegnamento. In altre parole, la conoscenza esplicita di alcune regole della Grammatica Universale può svolgere una funzione di sostegno all'apprendimento di una L2, analoga a quella che si verifica nel bambino, quando questa conoscenza si attiva spontaneamente e inconsciamente di fronte all'esposizione ai dati della L1.

Secondo la riflessione di Oniga, la dignità scientifica della materia è un prerequisito necessario, se si vuole difendere il valore formativo dell'insegnamento grammaticale e giustificarne il ruolo di prima scienza nel curriculum scolastico. La grammatica deve essere cioè una disciplina in grado di sviluppare il ragionamento scientifico, nella prospettiva sostenuta da Larson (2010). Per gli studenti del liceo, come scrive Oniga (2012: 101) “uno degli obiettivi più qualificanti nello studio scolastico delle lingue antiche dovrebbe essere non tanto l'accumulo di nozioni minute per diventare filologi classici, ma lo sviluppo di una cultura linguistica superiore, con ricadute positive sulla conoscenza consapevole dell'italiano e delle lingue straniere”. Insomma se una volta si diceva, “il latino insegna a ragionare”, era perché veniva giustificato il valore dell'insegnamento grammaticale del latino come contributo prezioso all'educazione linguistica, e più in generale come addestramento di importanti funzioni mentali, quali memoria, pazienza, capacità di analisi e concentrazione, trasferibili poi utilmente in altri campi di studio.

Secondo Oniga, chi studia il latino nel terzo millennio deve porsi le seguenti domande: “Come funziona una lingua? Com'è possibile che un parlante sia in grado di produrre e capire un numero infinito di frasi che non ha mai sentito prima? Le lingue variano ad arbitrio o ci sono dei principi universali?”. Lo studio della grammatica formale ambisce proprio ad essere un modello di funzionamento della grammatica interiorizzata nella mente umana, secondo la concezione di Chomsky. Si tratta cioè non solo di descrivere il *come*, ma anche di ricercare

costantemente il *perché* dei fenomeni grammaticali, ribaltando la pratica scolastica abituale, e concentrandosi dunque prima di tutto sui principi generali, anziché sulle eccezioni.

Conclude Oniga (2012: 102): “Esercitare un’attività di riflessione critica sulla grammatica significa attivare la consapevolezza della propria competenza linguistica e fornire gli strumenti per «creare» con la lingua in modo razionale, e non semplicemente imitare in maniera supina. [...] Senza dubbio, anche la grammatica scolastica, che è in pratica una grammatica normativa, sarà più efficace se più chiaramente descrittiva, cioè appunto più formale, e di conseguenza più rigorosa. La formalizzazione non è altro se non un metodo per esporre in modo chiaro, preciso ed esplicito i fenomeni”.

In sintesi, l’insegnamento della grammatica latina su base neo-comparativa è da collocarsi nell’ambito dell’istruzione esplicita, cioè viene proposta all’apprendente una formalizzazione “ragionata” della competenza che sia, tuttavia, propedeutica e “utile” all’esecuzione, con l’obiettivo dichiarato di Oniga di “migliorare” il ragionamento mentale sulla e nella lingua latina presente in un testo, per una più consapevole traduzione nella lingua italiana¹².

La presentazione della grammatica latina secondo la proposta di Oniga (2007²) è da considerare nell’ambito della grammatica tra scientifica e descrittiva e non pedagogica: essa per il momento resta dunque limitata all’insegnamento universitario, ma potrà in questa prospettiva essere il punto di riferimento per un corso di latino futuribile anche in ambito scolastico.

¹² Segnalo in proposito l’innovativa impostazione di un manuale di grammatica italiana (Notarbartolo – Graffigna 2011), con le quale le due autrici intendono offrire agli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado la possibilità di una riflessione che deve essere orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori, con lo scopo di mostrare le funzioni dei diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) nella costruzione ordinata del discorso.

Resta, dunque, da elaborare una serie di materiali pedagogici impostati sul metodo neo-comparativo, cosa che proveremo a fare nei paragrafi seguenti.

7. PROPOSTA GLOTTODIDATTICA BASATA SUL METODO DELLA LETTURA IN PROSPETTIVA NEO-COMPARATIVA

Il *Reading Method*, o metodo della lettura, ha una sua determinata filosofia che lo rende un *unicum* nella storia della glottodidattica. Per prima cosa, esso esclude lo sviluppo delle competenze orali, che invece sono l'asse dell'approccio naturale; in secondo luogo, modifica profondamente la funzione del docente, che diventa una guida che insegna le strategie di decifrazione di testi in lingua straniera e fornisce schemi grammaticali intesi come riferimento, quasi come se i docenti diventassero dizionari grammaticali cui rivolgersi quando si ha difficoltà a intuire il significato di una frase, così come si ricorre a quello lessicale per cercare le parole sconosciute. L'insegnante è un facilitatore che aiuta il discente a seguire il percorso del manuale di letture, graduate intuitivamente in termini di difficoltà, ma che gli viene incontro al momento del bisogno sostenendolo in un lavoro mirato a renderlo, per quanto possibile, autonomo (Balboni 2012³: 16-17). Sul metodo della lettura¹³ sono basati due celebri manuali stranieri, *Cambridge Latin Course* e *Reading Latin* della Cambridge University Press, sebbene sia cosa del tutto diversa il cosiddetto modello della lettura comprensiva (Balbo 2007: 86).

Alla luce di queste sintetiche precisazioni, è possibile proporre l'idea di progettare un corso di latino basato sul metodo della lettura, che preveda momenti di approfondimento, analisi e riflessione grammaticale basati sul metodo neo-comparativo. Si dovrà cioè procedere in due fasi: nella prima il docente privilegerà la dimensione testuale del latino e la strumentalità della lettura decifrativa per una

¹³ Sul metodo della lettura applicato ai corsi di lingue classiche si vedano le osservazioni: Piovan (2002), Natalucci (2005) e Carbonell Martinez (2010).

comprensione globale (Ricucci 2012a), nella seconda offrirà agli studenti un momento alto di riflessione metalinguistica. Il docente di lingua latina potrà naturalmente, in base alle esigenze formative dei propri alunni e in collaborazione con i docenti di italiano e lingue straniere, avviare specifici percorsi di educazione linguistica, appunto in prospettiva neo-comparativa tra la struttura della grammatica nelle diverse lingue moderne che lo studente sta imparando.

Il metodo della lettura riprende il metodo grammaticale-traduttivo, poiché “ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce del metodo precedente” (Balboni 1985: 35), e dunque non ‘sconvolgerebbe’, per così dire, quei docenti che si sentono più sicuri e a proprio agio con il metodo ‘tradizionale’. La sfida linguistica sarebbe, invece, di studiare e approfondire alcuni concetti di grammatica in chiave scientificamente aggiornata, ma anche in questo caso evitando ogni falsa innovazione basata su un gergo esoterico, e cercando invece di mantenere ben saldo il rapporto con la grammatica tradizionale.

Come ammette lo stesso Oniga, siamo solo all’inizio di questo percorso di spendibilità del metodo neo-comparativo nella didattica della lingua latina nelle aule dei licei italiani: occorre ancora far ricerca, bisogna ancora far divulgazione, ma i tempi sono forse maturi per sottoporre il metodo ad una prova di maturità didattica, e probabilmente l’area geografica più adatta è proprio quella del nostro Paese, ultimo baluardo, per così dire, dell’insegnamento delle lingue classiche nelle scuole superiori (cfr. Canfora – Cardinale 2013).

Leggere in una lingua ‘altra’ richiede molto di più della semplice conoscenza delle regole grammaticali e del lessico: l’acquisizione di un certo intuito per le strutture e per il ‘senso della lingua’ avviene grazie al contatto con testi originali non adattati, in un approccio di tipo induttivo nella presentazione di una grammatica, destinata ad essere applicata al testo in lettura (grammatica di riferimento). Si potrà procedere allora con il seguente percorso standard:

- si inizia con la lettura del testo;
- si analizza la grammatica inerente al testo per le regole già incontrate nel corso di studi (*revision*) e si pone attenzione sulla regola da apprendere nella parte di programma cui si è arrivati senza un approfondimento di altre eventuali regole non ancora affrontate;
- si fanno altri esercizi sulla grammatica appena appresa;
- si torna al testo per l'approfondimento e l'apprendimento.

Mediante la lettura continua dei testi, l'alunno familiarizza, in un primo momento a livello intuitivo, con le strutture grammaticali esistenti nel testo, per avere l'opportunità successiva di una sistematizzazione della conoscenza delle regole grammaticali mediante la spiegazione esplicita e la pratica con esercizi mirati: se da una parte è stato provato un notevole miglioramento dei risultati degli alunni nell'interiorizzazione delle strutture base della lingua greca o latina, dall'altro è importante sviluppare nell'alunno la dimensione della testualità, che si sostanzia anche nella competenza 'tecnica' dell'uso materiale del dizionario cartaceo nell'era dei cosiddetti nativi digitali. Apposite rubriche lessicali ragionate potranno offrire materiale da memorizzare per lo studente. In tutti i brani proposti dal corso, l'alunno dovrà essere guidato passo dopo passo dal docente, sia nella fase di analisi grammaticale, sia nella fase di lettura di prima comprensione, sia nella fase di traduzione vera e propria.

Qui di seguito si propone un esempio che può certamente essere perfettibile per meglio venire incontro ai bisogni formativi degli alunni: si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla costruzione del verbo *videor*, poiché oggetto di riflessione in una classe di liceo scientifico dove esso è stato presentato in chiave neo-comparativa (Penello 2006)¹⁴.

¹⁴ È stato scritto che “se i metodi indicano ‘come’ insegnare, i materiali didattici forniscono il ‘che cosa’ insegnare: le pagine dei libri di testo [...] servono a descrivere come un dato metodo è stato interpretato” (Rizzardi – Barsi 2007²: 21-22). Ciò che viene presentato in questa sede è una pagina ‘ideale’ (e dunque del

- Lettura del testo: *Alessandro e il re Poro degli Indi* (libero adattamento da Curzio Rufo, *Historia Alexandri Magni* 8, 14)

Magnis itineribus pervenit ad flumen Hydaspem, qui in Indum influit. Porus, Indorum rex, conatus est eum repellere, at victus est. Cum Alexander eum catenis vinctum vidit: «Quae amentia, inquit, te impulit experiri belli fortunam?». Porus, minime perterritus, ita respondisse fertur: «Mihi videbar, nondum tuas vires expertus, fortissimus omnium regum esse. Belli eventus autem ostendit te fortiolem fuisse». Cum iussus esset dicere quid vellet sibi fieri: «Fac, inquit, ut tibi videtur». Ita loquendo plus sibi profuit, quamsi precatus esset. Alexander enim, illius animi magnitudinem admiratus, magnos honores ei tribuit. Etenim Indorum rex in captivitatem ductus non est. Praeterea situs est in suo regno manere dignitatemque suam conservare.

tutto migliorabile) di un ipotetico corso di latino che possa integrare il *reading-method* e la presentazione della grammatica basata sul metodo neo-comparativo. La scelta della costruzione di *videor* è dettata dalla presenza di una sperimentazione già avvenuta in classe come singola lezione per quel che concerne solo il metodo neo-comparativo: per i presupposti didattici (contesto, classi, programma svolto, requisiti di conoscenze e competenze) si fa riferimento all'articolo di Penello (2006). Segnalo, invece, la interessante sperimentazione in atto in un biennio del liceo linguistico "Ariosto" di Ferrara negli anni scolastici 2012-13 e 2013-14 orientata al metodo neo-comparativo: i docenti di italiano/latino, inglese, tedesco e spagnolo stanno collaborando, pur nello svolgimento degli specifici programmi curricolari, per la produzione di materiali didattici e di verifiche basati sull'idea centrale che la comparazione non si rivolge solo al lessico, ma si inserisce a livello operativo nelle 'grammatiche' e nelle strutture linguistiche, ponendo il proprio punto di partenza non nei fenomeni grammaticali delle varie lingue, comprese quelle del latino, ma nell'aspetto cognitivo della mente umana, cioè nei principi universali e invariati. Ringrazio la prof.ssa Cinzia Brancaleoni per avermi mostrato i lavori realizzati finora.

- Analisi della grammatica inerente al testo: il verbo *videor*

i. *Premessa: il significato di video “vedere” / videor “sembrare”*

Il verbo *videor*, *-ēris, visus sum, vidēri*, che significa “sembrare”¹⁵, è in realtà il passivo del verbo *video*, *-es, vidi, visum, vidēre*, che significa “vedere”. La cosa può sembrare strana per un parlante italiano, ma la comparazione con l’inglese potrà aiutare a capire che anche un verbo come *to look* può significare sia “guardare”, ad es. *to look left*, sia “sembrare”, ad es. *to look happy*. L’importante è osservare in quale contesto il verbo viene usato. Come esercizio, si potrà guardare sul vocabolario latino-italiano come vengono presentati i significati del verbo *video* e del suo passivo *videor*.

ii. *La struttura sintattica di videor*

La regola per capire il funzionamento del verbo *videor* può essere descritta in prospettiva neo-comparativa nel seguente modo. In molte lingue, come ad esempio italiano, inglese e francese, il verbo che significa “sembrare” contiene una posizione sintattica vuota di soggetto, che può essere rappresentata nel seguente modo:

[] *sembra*

[] *seems*

[] *semble*

Una prova dell’esistenza di questa posizione vuota ci è fornita dalle lingue che non ammettono il soggetto nullo, come l’inglese e il francese. Diversamente dall’italiano, questa posizione deve essere riempita da un espletivo (in inglese *it*, in francese *il*), come si può notare dagli esempi seguenti:

[] *sembra che Gianni sia arrivato*

[it] *seems that John is arrived.*

[il] *semble que Jean est arrivé.*

¹⁵ Per un’analisi più scientifica del verbo *videor* si rimanda alla bibliografia in Penello (2006) e, in particolar modo, a Orlandini (1996).

Questi esempi rappresentano l'uso che la grammatica tradizionale chiama 'costruzione impersonale', cioè con il verbo *sembrare* alla terza personale singolare, seguito da una subordinata. Negli esempi citati, la subordinata è di tipo esplicito, cioè di modo finito e introdotta da *che/that/que*. Questo è infatti l'uso più comune nelle lingue moderne.

A volte, però, anche in italiano, inglese e francese, la subordinata può essere implicita, cioè di modo infinito. In questo caso, il soggetto della subordinata si solleva sempre nella posizione vuota:

[] *sembra Gianni essere arrivato	→	[Gianni] sembra essere arrivato
[] *seems John to be arrived	→	[John] seems to be arrived
[] *semble Jean être arrivé	→	[Jean] semble être arrivé

Questo fenomeno di sollevamento del soggetto della subordinata è chiamato dalla grammatica tradizionale "costruzione personale" del verbo *sembrare*. Quando anche nelle lingue moderne è conservata una distinzione di caso, cioè con i pronomi personali, appare chiaro che la costruzione personale vuole il nominativo con l'infinito:

Io (*me) sembro essere arrivato
 I (*me) seem to be arrived
 Je (*moi) semble être arrivé

Su queste basi comparative, possiamo capire perfettamente come funzionano le cose in latino. La premessa è che il latino, diversamente dalle lingue moderne, preferisce la subordinazione infinitiva a quella di modo finito.

a) La costruzione preferita con *videor* è allora la costruzione personale con il nominativo e l'infinito, del tutto analoga a quella che abbiamo appena visto qui sopra per le lingue moderne:

[] <i>videtur Marcus venisse</i>	→	[<i>Marcus</i>] <i>videtur venisse</i>
-----------------------------------	---	--

Si noti che anche gli attributi, i complementi predicativi ad altre forme nominali del verbo come participi e gerundivi sono anch'essi al caso nominativo, poiché si riferiscono al soggetto:

Marcus videtur bonus esse

Si noti inoltre che in latino, come in italiano, i pronomi personali possono non essere espressi in maniera esplicita, ad esempio si può dire comunemente *siete lieti* e non *voi siete lieti*. Dunque, tali pronomi nulli dovranno essere riconosciuti anche nella costruzione personale del verbo *videor*, ad esempio:

(vos) *mihi videmini laeti non esse*

(voi) *mi sembrate non essere contenti*

b) La costruzione impersonale di *videor*¹⁶ si usa in latino solo quando la posizione sintattica vuota non è disponibile al sollevamento del soggetto della subordinata, perché la posizione è già occupata da:

– un aggettivo neutro come *utile, turpe* ecc.:

Optimum visum est committere rem fortunae.

La cosa migliore sembrò affidare la decisione alla fortuna.

– un aggettivo neutro sottinteso dal significato di *bene*, per cui *videor* vuol dire “sembrare opportuno”:

Mihi est visum de senectute aliquid ad te conscribere.

Mi è sembrato opportuno scrivere per te qualcosa sulla vecchiaia.

– una subordinata che contiene un verbo assolutamente impersonale (*piget, pudet, paenitet, taedet, miseret*):

Mihi videtur Caesarem pudere.

Mi sembra che Cesare si vergogni.

• Riflessione operativa:

Tradurre dal latino in italiano:

Romani tibi videbantur fugisse.

1) Individua il verbo *videor* nella frase e domandati se la costruzione è personale o impersonale.

¹⁶ Ricordiamo che si parla in maniera più appropriata, in maniera differente dalla ‘vulgata scolastica’, di infinitive soggettive.

- 2) Se hai risposto giustamente che la costruzione è personale, prova a sentire come suonerebbe letteralmente in italiano: “i Romani ti sembravano essere fuggiti”.
- 3) Se ti suona male, hai ragione! Come sappiamo, l’italiano preferisce la costruzione impersonale con la subordinata esplicita.
- 4) Devi allora trasformare la costruzione personale in quella impersonale. Per fare ciò, devi:
 - a) mettere il verbo *sembrare* alla terza persona singolare
 - b) far il movimento inverso al sollevamento del soggetto. Devi cioè trasformare il soggetto di *videor* nel soggetto della subordinata.

Risultato:

[I Romani] ti sembravano essere fuggiti

→ [] Ti sembrava che i Romani fossero fuggiti.

- Ritorno al testo

Nella subordinata *cum Alexander eum catenis vinctum vidit*, il verbo *video* è usato nella forma attiva con il significato di “vedere” e il soggetto è Alessandro: Alessandro vede il re legato con le catene. Nell’altra subordinata – che è la risposta data dal re Poro ad Alessandro – *Mihi videbar, nondum tuas vires expertus, fortissimus omnium regum esse*, il verbo *video* è usato al passivo con il significato di “sembrare”: la costruzione è personale e il soggetto sottinteso è proprio Poro; questo enfatizza, a livello semantico, che Poro “sembrava a se stesso di essere il più forte di tutti i re”, cioè aveva la sensazione di essere il re più forte, ma non aveva sperimentato ancora la forza travolgente di Alessandro. Poro, ormai, ha compreso la propria sconfitta quando afferma: *Fac, inquit, ut tibi videtur*. Nella subordinata modale-comparativa, introdotta dalla congiunzione *ut*, il verbo *videor* ha costruzione impersonale e significa “sembrare opportuno”. In questa situazione, questa espressione ha lo stesso senso di “Fa’ come vuoi!”. La spiegazione grammaticale si integra così all’interno di una lettura continua con lo scopo di capire le strategie testuali concretamente impiegate nella struttura narrativa.

*Università degli Studi di Udine
Dipartimento di Studi Umanistici
marcoricucci@hotmail.com*

BIBLIOGRAFIA

Balbo, A.

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

Balboni, P.E.

1985 *Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.

2012³ *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Benucci, A.

1994 *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Canfora, L. – Cardinale, U. (a cura di)

2013 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino.

Carbonell Martinez, S.

2010 *La crisi del grieco antiguo y los métodos antidepresivos*, in "Estudios Clásicos", 137: 85-95.

Chomsky, N.

1959 *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*, in "Language", 35: 26-58.

1980 *Rules and representations*, New York, Columbia University Press; trad. it. *Regole e Rappresentazioni*, Milano, Dalai, 2008.

1987 *Languages and the problems of the knowledge*, Cambridge (Mass.), The MIT Press; trad. it. *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Il Mulino, Bologna, 1998.

Cook, V.J. – Newson, M.

2010³ *Chomsky's Universal Grammar*, Oxford, Blackwell (1966¹); trad. it. *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*, Bologna, Il Mulino, 1998.

DeKeyser, R.

1995 *Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 17: 379-410.

2003 *Implicit and explicit learning*, in Doughty, C. – Long, M. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell: 313-348.

Ellis, N. (ed.)

1994 *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press.

Ellis, R. – Loewen, S. – Elder, C. – Erlam, R. – Phili, J.

2009 *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, Multilingual matters.

Giusti, G. – Oniga, R.

2011 *Why Formal Linguistics for the Teaching of Latin?*, in Oniga – Iovino – Giusti (2011: 1-20).

- Giunchi, P. (a cura di)
1990 *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Graffi, G.
2010² *Che cos'è la grammatica generativa*, Roma, Carocci.
- Grenfell, M. – Harris, V.
1999 *Modern languages and learning strategies in theory and practice*, London, Routledge.
- Krashen, S.D.
1994 *The Input hypothesis and its rivals*, in Ellis (1994: 45-77).

2003 *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures*, Portsmouth, Heinemann.
- Larsen-Freeman, D. – Anderson, M.
2011³ *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Larson, R.K.
2010 *Language as Science*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- Marckwardt, A. D.
1972 *Changing winds and shifting sands*, in “MST English Quarterly”, 21: 3-11.
- McLaughlin, B.
1990 “*Conscious*” vs. “*unconscious*” learning, in “TESOL Quarterly”, 24: 617-634.

Natalucci, N.

2005 *La Didattica delle lingue classiche*, in “Euphrosyne”, 33: 453-472.

Notarbartolo, D. – Graffiagna, D.

2011 *Grammatica nuova. Per ragionare, parlare e scrivere in italiano*, Firenze, Bulgarini.

Noblitt, S.J.

1972 *Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation*, in “IRAL”, 10: 313-31.

Odlin, T. (ed.)

1993 *Perspective on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Oniga, R.

2007 *Grammatica latina e linguistica contemporanea*, in “Quaderni Patavini di Linguistica”, 23: 67-83.

2007² *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Milano, Franco Angeli.

2008 *La manualistica universitaria sulla lingua latina tra ricerca e didattica*, in Rocca, S. (a cura di), *Latina Didaxis XXVIII*, Genova, Compagnia dei librai: 119-150.

2012 *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, in Oniga, R.– Cardinale, U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all’università*, Bologna, Il Mulino: 101-121.

- Oniga, R. – Iovino, R. – Giusti, G. (a cura di)
 2011 *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Orlandini, A.M.
 1996 *Videor: analyse d'un prédicat polysémique*, in Bammesberger, A. – Heberlein, F. (hrsg.), *Akten des VIII. internationalen Kolloquiums zur lateinischen Linguistik. Proceedings of the Eighth International Colloquium on Latin Linguistics*, Heidelberg, Winter: 415-427.
- Penello, N.
 2006 *Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino*, in Oniga, R. – Zennaro, L. (a cura di), *Atti della Giornata di Linguistica Latina*, Venezia, Cafoscarina: 159-178.
- Piattelli Palmarini, M.
 2008 *Le scienze cognitive classiche. Un panorama*, Torino, Einaudi.
- Piovan, D.
 2002 *Come imparare il greco in 37 settimane. Uno sguardo a "Reading Greek"*, in "Docere", 1: 59-65.
- Ricucci, M.
 2012a *Leggere il latino, non decifrarlo*, in "La ricerca, rivista di didattica della Loescher", 2: 27-29, consultabile al sito: http://www.laricerca.loescher.it/la_ricerca_2/

2012b *L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen*, in Oniga, R.– Cardinale, U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, Il Mulino: 199-216.

Richards, J. – Rodgers, T.
2001² *Approaches and methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rizzardi, M.C. – Barsi, M.
2007² *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, Applicazioni e Materiali*, Milano, LED.

Titone, R.
1992 *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando.