

Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università

1. Il “suono del latino”

Nonostante sia stata spesso rilevata l'importanza dell'utilizzo del canale uditivo nell'insegnamento della lingua latina, nella realtà delle pratiche didattiche tale suggerimento è stato, ed è ancora, poco seguito. Circa vent'anni fa Guido Milanese, in un articolo pionieristico sul tema, significativamente intitolato *Il suono del latino* (Milanese 2002), cercava di dimostrare che il metodo tradizionale di insegnamento della lingua, grammaticale-traduttivo, non era quello vincente, perlomeno alla luce dei risultati medi degli studenti universitari dei corsi di laurea in Lettere nelle prove di traduzione. Milanese osservava che, dopo circa sette anni di studio della lingua latina, gli studenti commettevano ancora molti errori nella traduzione del testo, un risultato che sarebbe stato considerato inaccettabile rispetto a qualsiasi altra lingua moderna. La conclusione che ne derivava era che il metodo didattico correntemente usato, nato non da una tradizione millenaria, ma prodotto di una scelta compiuta negli anni Quaranta del XIX secolo, dovesse essere modificato, seguendo un approccio glottodidattico più vicino a quello dell'insegnamento delle lingue moderne¹. In questa prassi didattica, fondamentale è il rilievo conferito alla fonetica, poiché «non è possibile apprendere una lingua sacrificando o eliminando *tout court* quella dimensione che dell'apprendimento linguistico costituisce l'esordio naturale, cioè la dimensione sonora» (Milanese 2002, 131)². La tesi di Milanese non è certo peregrina: chiunque può testimoniare che ripetere ad alta voce quanto si è ascoltato non solo consente di imparare più agevolmente la pronuncia di una lingua, ma permette anche di memorizzare vocaboli e strutture sintattiche più ricorrenti grazie a un apprendimento per imitazione: «si tratta di comprendere che, come avvenuto cent'anni fa con le lingue moderne, anche con il latino occorrerà dare spazio al

¹ Milanese (2012; 2014) è tornato spesso sulla questione della necessità della valorizzazione dell'aspetto sonoro nella didattica del latino.

² Sull'argomento, si veda anche Milanese (2012), che ribadisce l'importanza del suono come elemento fondamentale della glottodidattica.

canale uditivo e in generale al suono della lingua: non si impara il tedesco osservando in silenzio un manuale di grammatica, lo si impara, come tutte le lingue moderne, unendo lettura/scrittura da un lato e ascolto/produzione sonora dall'altro» (Milanese 2014, 21)³.

È stata in effetti dimostrata una correlazione tra le capacità uditive e la padronanza della lingua straniera da apprendere, sia in termini di comprensione che di produzione linguistica: in una fase iniziale di apprendimento, allenare l'udito consente di conseguire maggiori risultati a livello di sviluppo linguistico, come riporta Berne (1998, 169). Una ricerca di Macleod (2010, 227-240) relativa all'incidenza del lavoro di gruppo sulla memorizzazione ha fornito informazioni rilevanti sull'apporto didattico del canale uditivo, poiché ha dimostrato che il lessico pronunciato ad alta voce si memorizza in maniera molto più efficace rispetto a quello acquisito attraverso la lettura a mente.

Tuttavia, i principali metodi di insegnamento del latino si concentrano ancora in maniera quasi del tutto esclusiva sul canale visivo: il cosiddetto metodo tradizionale⁴, infatti, è legato alla pratica traduttiva e all'apprendimento delle regole grammaticali della lingua, di cui promuove una competenza soltanto passiva; la grammatica valenziale o verbodipendenza⁵ valorizza la visualizzazione, incoraggiando la produzione di schemi volti a sintetizzare le relazioni sintattiche tra gli elementi del periodo. Sono invece più aperti alla dimensione sonora il metodo neocomparativo⁶ e l'Ørberg⁷, proprio perché si basano sull'analogia tra latino e lingue moderne dal punto di vista fonetico e comunicativo.

Come afferma il già citato Milanese (2012, 77), «occorre riflettere su un dato elementare. I 'canali' dell'apprendimento di qualunque lingua sono quattro, due per la lingua scritta (ricettivo/produttivo) due per la lingua parlata (anche qui ricettivo/produttivo). [...] Come si pensa di poter imparare una lingua utilizzando solo il 25% delle risorse normalmente disponibili? Si tratta di un assurdo didattico». Ciò nonostante, il predominio assoluto della dimensione visiva è un dato di fatto con cui è necessario confrontarsi: senza voler ignorare le differenze significative che intercorrono tra lingue moderne e latino e tra i loro principali metodi di insegnamento, diventa sempre più urgente la riflessione su nuove e diverse modalità didattiche, nell'ottica di avvalersi di

³ Sull'importanza dello stimolo acustico nell'acquisizione di qualsivoglia lingua, compresa quella madre, si leggano anche Feyten (1991, in particolare 175), e Rost (2011, 118-127).

⁴ Su cui si legga Balbo (2007, 55-59).

⁵ Il modello della grammatica valenziale nasce tra gli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo con Tesnière (1965); in Italia è stato sperimentato a partire dagli anni Settanta, prima nella didattica delle lingue classiche, grazie alla divulgazione di Proverbio (1979), che traduce Happ (1979), e poi nella didattica dell'italiano con Sabatini (2011) e con il suo dizionario DISC (Dizionario dell'italiano Sabatini Coletti) che ha introdotto nelle voci verbali la formula di valenza.

⁶ Sul metodo neocomparativo nella didattica del latino si segnalano i molti recenti interventi di Ricucci (2014a; 2014b; 2015a; 2015b), Brancaloni, Gallerani (2014) e, soprattutto, Oniga, Iovino, Giusti (2011), Oniga (2011; 2012; 2020).

⁷ Detto anche metodo natura, cfr. Ørberg (1997), Miraglia (2004).

tutti gli strumenti e di tutte le risorse a disposizione, a partire dagli stimoli acustici, indispensabili per l'apprendimento.

Queste considerazioni sul valore del canale uditivo non sono intese a promuovere uno specifico metodo a sfavore di altri, poiché la scelta di una metodologia e la sua efficace applicazione sono strettamente e inevitabilmente legate al profilo culturale del docente che la propone e alla sua platea di riferimento⁸; tuttavia, la valorizzazione dell'aspetto sonoro può avvenire nell'ambito di qualsiasi metodo, per offrire a chi apprende un'ulteriore via di accesso alla lingua. Da tale valorizzazione possono trarre vantaggio tutti gli apprendenti, che avranno la possibilità di memorizzare meglio vocaboli e frasi associandoli a una pronuncia ben precisa; inoltre, essa sarà utile anche per chi ha uno stile di apprendimento uditivo, che potrà avvantaggiarsi del suono per comprendere con maggiore facilità; infine, risultati positivi potranno essere sperimentati sugli studenti con Disturbi specifici di apprendimento (da ora in avanti DSA)⁹, per i quali l'importanza di strumenti compensativi quali sintesi vocali e supporti audio è stata ampiamente dimostrata¹⁰. A tal proposito, già Barbara Hill (2009), nell'offrire alcune indicazioni utili a favorire l'apprendimento del latino a studenti con dislessia, sottolineava quanto fosse necessario un insegnamento capace di esplicitare i propri obiettivi e sotto-obiettivi, con il coinvolgimento di altri canali rispetto a quello visivo-verbale: oltre alla scomposizione della presentazione degli argomenti in più parti, per renderne maggiormente agevole l'acquisizione, Hill ritiene fondamentale un'ottica di insegnamento-apprendimento davvero multisensoriale. Un insegnamento efficace a studenti con DSA, infatti, deve tenere in considerazione non solo le difficoltà, ma anche le potenzialità di questi allievi¹¹.

Necessario corollario a quanto appena affermato è la consapevolezza che gli strumenti audio di cui si tratterà a breve non sono validi in assoluto, ma rientrano nella logica di incoraggiare l'autonomia dell'allievo, che potrà servirsi di un canale di apprendimento ulteriore, qualora lo ritenga più agevole o più opportuno in rapporto alla propria modalità di studio.

⁸ Inoltre, come osserva Milanese (2014, 20), «se non si vuole studiare una cosa non c'è metodo che tenga», giudizio che aiuta a comprendere quale ruolo possa giocare la motivazione, sia dello studente che del docente, nel processo di apprendimento di qualsiasi disciplina in generale e, in questo contesto, del latino in particolare.

⁹ Le difficoltà riscontrate da studenti con DSA nell'apprendimento delle lingue sono ben delineate in Daloso (2014, 2015).

¹⁰ Si vedano, per esempio, Peroni (2006); Gianferrari (2011); Neri, Gianferrari (2015). Sull'insegnamento delle lingue classiche agli studenti con DSA si leggano Colonna (2014) e i volumi collettivi Bianchi, Rossi (2013); Alvoni, Garulli, Rosa (2015); Ricucci (2015c); Bianchi, Rossi (2016); Cardinaletti, Giusti, Iovino (2016); Triolo (2016); Ricucci (2020). Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla bibliografia contenuta in [https://site.unibo.it/dispel/it/dsa-e-lingue-classiche_\(ultima_consultazione: 28.02.2021\)](https://site.unibo.it/dispel/it/dsa-e-lingue-classiche_(ultima_consultazione: 28.02.2021)).

¹¹ Laurence (2007, 10): «the problem for the dyslexic student is that so much of Classics curriculum would seem to depend on 'verbal and sequential' thinking, and to limit opportunities for the deployment of 'visual and holistic' thinking».

2. Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino: esperienze di sperimentazione

Il presente contributo intende relazionare su alcune esperienze di creazione e somministrazione di file audio nella didattica del latino in alcune classi di liceo classico e scientifico¹²; la sperimentazione, che si inserisce all'interno del progetto DISPEL dell'Università di Bologna, per la parte coordinata da Lucia Pasetti, ha coinvolto laureandi, tutor e docenti di liceo.

La sperimentazione è stata preceduta da una fase di raccolta dati in cui si è effettuato un sondaggio sugli strumenti al momento disponibili per valorizzare il canale sonoro; particolare attenzione è stata rivolta alle TIC che, in questa prospettiva, sembrerebbero costituire una risorsa importante.

Per indagare su questo aspetto, un valido punto di partenza è stato il repertorio di Andrea Balbo dedicato ai materiali e ai metodi per la didattica multimediale del latino¹³; tuttavia una recensione più approfondita delle risorse elettroniche mirate alla glottodidattica¹⁴ ha rivelato che gli strumenti multimediali sono per lo più incentrati sull'aspetto visivo e che ciò che più si avvicina all'uso auspicato da Milanese per una didattica fondata anche sull'importanza della dimensione uditiva sono le videolezioni. In questo ambito segnaliamo due principali strumenti didattici: innanzitutto, i docenti del corso di Lingua latina dell'Università di Bologna hanno creato nel 2017 due cicli di videolezioni¹⁵, pensate come integrazione del manuale in adozione: nella prima sezione sono affrontati fonologia, morfologia, lessico e sintassi di base; nella seconda si tratta più approfonditamente la sintassi. Le videolezioni sembrano riscuotere un buon successo e, d'altra parte, è sufficiente una ricerca su YouTube per verificare la ormai capillare diffusione di questa tipologia di strumento, a prescindere dalla qualità dei contenuti, non sempre garantita. Un secondo esempio meritevole di citazione è il sito di Luca Graverini, *Latino pratico*¹⁶, in cui alcuni esercizi di morfologia e sintassi sono accompagnati da videolezioni e da file audio che forniscono la corretta pronuncia dei paradigmi verbali.

Con la consapevolezza che la videolezione è utile, ma non sufficiente, da sola, a soddisfare il bisogno di materiali audio, sono state avviate delle sperimentazioni che

¹² Nulla vieta, tuttavia, di utilizzare questi strumenti anche in altri ambiti, sia scolastici che universitari.

¹³ Balbo (2017, in particolare 47-80), nel capitolo "Gli strumenti della nuvola latina", che contiene un censimento di siti utili per gli studi di latino.

¹⁴ Sull'argomento, si veda Solfrini (2018).

¹⁵ <https://elearning-pro.unibo.it/course/view.php?id=1162>, accessibile con le credenziali dell'Università di Bologna.

¹⁶ <https://www.latinopratico.it/>. Il sito è la versione rinnovata del precedente *Studiare latino* <https://www.graverini.net/learning-latin/?lang=it>: l'innovazione consiste proprio nell'aver aggiunto agli esercizi un percorso di trenta videolezioni (ultima consultazione: 28.02.2021).

prendessero le mosse da questo punto di partenza per creare nuovi strumenti volti a fornire un sostegno ancor più concreto agli esercizi e alla memorizzazione di contenuti. Un lavoro interessante in questo senso è stata la tesi assegnata da Lucia Pasetti a Eleonora Pigoni, intitolata *Il canale uditivo nella didattica del latino. Un'esperienza pratica*, discussa nel 2018. Pigoni, infatti, in collaborazione con la docente Rita Ferrari, in servizio presso il Liceo classico e linguistico “Muratori - San Carlo” di Modena, ha creato dei file audio sulle subordinate complete con *ut* e ne ha sperimentato l'efficacia con una classe quarta dell'indirizzo di liceo classico, formata da una ventina di alunni, di cui uno con DSA: dopo una sintetica presentazione dell'argomento, si è proceduto a un'esercitazione, alla valutazione e al *feedback*. L'argomento, infatti, era già noto alla classe dall'anno precedente e tutto il modulo si è quindi configurato come consolidamento di conoscenze pregresse; in seguito, sono stati assegnati esercizi come compito domestico, ma solo metà della classe ha potuto utilizzare i file audio con le relative trascrizioni. Le registrazioni contenevano le principali espressioni che introducono le complete con *ut* e alcuni esempi mirati di manipolazione verbale a esse relative: sia gli esempi che le espressioni sono stati registrati in latino e accompagnati dalla traduzione in italiano. Gli studenti dovevano ascoltare gli audio, ma l'uso dello *script* è stato lasciato a loro discrezione: era quindi possibile avvalersi soltanto del canale uditivo o integrarlo con quello visivo. Il momento successivo è stato la verifica: nell'analisi dei risultati, Pigoni osserva che non per tutti gli studenti a cui sono stati forniti i file audio c'è stato un miglioramento significativo della prestazione, mentre è possibile un maggiore ottimismo in relazione allo studente con DSA, che ha tratto indubbi benefici dalla sperimentazione. Infine, è stato somministrato un questionario di gradimento, utile a comprendere il punto di vista degli allievi: chi ha utilizzato i file audio se ne è detto soddisfatto, soprattutto per quanto riguarda la memorizzazione dei termini e per lo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva sullo stile di apprendimento di ciascuno; molti hanno considerato il *transcript* fondamentale per concentrarsi al meglio durante l'ascolto e poter usufruire dei vantaggi di una spiegazione visiva dell'argomento. Pigoni ne trae la conseguenza che sia necessario un approccio didattico multisensoriale, capace di coniugare i benefici dello stimolo uditivo con quelli dello stimolo visivo. Lo studente con DSA ha sottolineato l'importanza di poter lavorare con uno strumento manipolabile, che gli fornisce cioè la possibilità di fermare e mandare indietro la registrazione in caso di necessità, e l'importanza di un uso sistematico delle registrazioni accompagnate dal *transcript* nel suo apprendimento del latino.

Dal lavoro di Pigoni ha preso le mosse quello di Matteo Lupo (2020), documentato nella sua tesi magistrale, che si è concentrata sull'esercizio di traduzione dal latino; Lupo ha collaborato con la docente Marta Guerra del Liceo classico “Marco Minghetti” di Bologna e ha prodotto delle audioguide per la traduzione di alcuni brani di esercitazione di latino per una classe prima e per una quarta, nelle quali sono presenti una studentessa non vedente e uno studente con un Piano Didattico Personalizzato per Bisogni Educativi Speciali (da ora in avanti BES). L'obiettivo è stato verificare se il potenziamento del canale uditivo possa avere una ricaduta positiva sull'apprendimento della tecnica traduttiva e se

possa condurre a un miglioramento dell'acquisizione mnemonica del lessico e di alcune strutture sintattiche. I file audio contengono indicazioni preliminari (lettura del titolo, del paratesto e delle note), seguite da una lettura espressiva del brano nella sua interezza; successivamente, il traduttore viene guidato attraverso le diverse sezioni del testo con osservazioni che riguardano l'analisi del periodo: si inizia sempre con la sollecitazione a identificare i verbi e a trovare la frase reggente, per poi passare alle coordinate e alle subordinate. In questo modo lo studente assimila il metodo di traduzione e, in maniera graduale, riesce a diventare sempre più autonomo. Infatti, i file audio sono pensati per contenere un numero sempre più limitato di indicazioni di lavoro, che, grazie all'esperienza della docente, si concentrano sulle difficoltà più comuni incontrate da un liceale; inoltre, viene sempre fornito lo *script* come ulteriore supporto allo studio. I risultati dell'esercitazione hanno dimostrato che la disponibilità del file audio ha aumentato i livelli di attenzione degli studenti, non più propensi a comunicare con i compagni di classe per cercare aiuto nello svolgimento del compito assegnato; mediamente, inoltre, si è potuto osservare un miglioramento nelle singole prestazioni, sia a livello di correttezza della traduzione effettuata, sia in termini di tempo necessario per concludere l'esercizio: in particolare, alcuni studenti che, di solito, faticavano ad arrivare alla soglia di sufficienza, l'hanno invece raggiunta. D'altra parte, lo strumento non ha mostrato risultati apprezzabili riguardo coloro che, invece, hanno sempre ottenuto una media di valutazione di fascia alta: questi studenti si sono anzi detti distratti, nell'esecuzione, dalle osservazioni contenute nei file. Come nel caso di Pignoni, si è proceduto, infine, alla somministrazione di un questionario di gradimento: la quasi totalità degli studenti ha mostrato apprezzamento per lo strumento in sé e per la sua novità; qualcuno ha fornito utili suggerimenti per il miglioramento, chiedendo che vengano fornite maggiori indicazioni di contesto e a livello lessicale, per un'ottimale comprensione dei passaggi più complessi del testo. La buona riuscita della sperimentazione si è potuta osservare anche per l'alunna non vedente, solitamente poco incline all'uso di alcuni strumenti compensativi tra cui le risorse audio: nel questionario, la ragazza ha riconosciuto l'importanza della guida, che può fermare e far tornare indietro per un secondo ascolto in caso di necessità, e, in generale, dell'utilizzo del canale uditivo nell'apprendimento del latino, confermando i già constatati benefici di un tale accorgimento nei confronti di studenti con BES.

Lo stesso Lupo ha potuto ribadire la necessità di calibrare lo strumento in base al livello degli apprendenti con una breve sperimentazione condotta in ambito universitario, in collaborazione con la docente Ottavia Mazzon¹⁷, responsabile del seminario di esercitazione alla traduzione per gli studenti del corso di Letteratura latina dell'Universi-

¹⁷ Mazzon è rimasta molto soddisfatta della sperimentazione, che ha portato avanti anche nel corso di "Prova scritta di greco" per la Laurea magistrale di Lettere classiche e storia antica dell'Università di Padova, svoltosi nel secondo semestre del 2020, in piena emergenza CoViD-19: lavorando con studenti avanzati, ha dovuto ovviamente ricalibrare le indicazioni contenute nelle audioguide di accompagnamento al materiale didattico preparato per adattare a un livello di riflessione metalinguistica più elevato. Mazzon testimonia che gli studenti hanno apprezzato la novità costituita dallo strumento vocale.

tà di Bologna nell'anno accademico 2018/2019. Dal momento che, infatti, questo tipo di pubblico, per età, ha maggiore autonomia rispetto alla popolazione scolastica liceale precedentemente testata, l'audioguida è stata proposta come sussidio di autoapprendimento per compiere esercizi di rinforzo dell'attività didattica svolta a lezione. In questo caso, i risultati hanno mostrato una ben più ampia oscillazione di quelli del Liceo "Minghetti": ciò si spiega facilmente con l'eterogeneità del livello degli iscritti al seminario, provenienti da tutti i tipi di scuola secondaria di secondo grado e talvolta principianti in latino. I questionari sottoposti agli interessati hanno chiarito che lo strumento è valutato in maniera positiva solo nel caso in cui le indicazioni fornite nell'audioguida sono commisurate al livello di partenza dell'apprendente, mentre quando ciò non si è verificato, l'ausilio dell'audio è stato considerato insufficiente o addirittura inutile. Se ne deduce, perciò, che un adeguato impiego delle audioguide non può prescindere da un'accurata diagnosi (o autodiagnosi) del livello di partenza del destinatario.

A proposito della personalizzazione delle audioguide, citiamo ancora la sperimentazione descritta nella tesi di Margherita Guidi (2020), discussa nell'anno accademico 2019/2020 e rivolta espressamente a uno studente con DSA. Guidi ha seguito da remoto come tutor uno studente con dislessia frequentante un liceo scientifico e ha prodotto per lui una serie di file audio che comprendono sia esercizi di grammatica che guide per la traduzione. L'esperienza è molto interessante proprio perché Guidi, concentrando i propri sforzi su un solo studente, ha potuto registrarne dettagliatamente le reazioni e modificare in modo attento e mirato il materiale, adattandolo volta per volta alle esigenze che emergevano. Infatti, le audioguide per la traduzione sono state pian piano modificate rispetto al modello di partenza: in alcuni casi è stato necessario intervenire per integrare informazioni necessarie laddove lo strumento si era rivelato insufficiente, in altri si sono eliminate indicazioni ormai non più utili, in quanto lo studente aveva acquisito maggiore autonomia di azione. La sperimentazione ha quindi avuto un esito positivo, ma ha anche confermato che tali strumenti di supporto alla didattica devono essere sempre, e ancor più in presenza di studenti con DSA, accompagnati da un attento e continuo monitoraggio da parte del docente.

3. La sperimentazione del progetto DISPEL

3.1. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino

È evidente che le sperimentazioni di cui sopra sono, oltre che di grande interesse, anche di indubbia utilità per gli studenti a cui sono rivolte. Per questo motivo si è deciso di proseguire la ricerca grazie a un incarico di tutorato indetto nell'ambito del progetto Almaidea-DISPEL per il supporto alla sperimentazione in didattica del latino, svoltosi tra il febbraio e l'ottobre 2020. Partendo dai lavori di Pigoni e Lupo, sono state create delle audioguide sia per agevolare lo svolgimento di esercizi di manipolazione grammaticale, sia per il miglioramento del metodo di traduzione.

Destinatari del progetto sono stati gli studenti di alcune classi di liceo classico¹⁸ e scientifico¹⁹ delle città di Bologna e La Spezia che hanno aderito alla sperimentazione²⁰, ma nulla vieta, in futuro, di utilizzare i materiali realizzati anche per studenti universitari principianti in latino, per esempio per un corso zero di alfabetizzazione o per un seminario di consolidamento delle conoscenze morfosintattiche. In ogni caso, i materiali sono stati pensati *in primis* per le scuole: per esempio, si è scelto di usare, nella lettura dei testi, la pronuncia ecclesiastica, largamente preferita nelle aule liceali, e non la *restituta*. Inoltre, le audioguide non sono concepite, almeno per il momento, per un apprendimento totalmente autonomo: non vengono, infatti, fornite le soluzioni degli esercizi, proprio perché si suppone che il lavoro si svolga sotto la guida di un docente.

Quanto ai contenuti, la selezione si è orientata su dieci argomenti di morfosintassi di base, tra i più significativi per una classe di biennio liceale: participio, ablativo assoluto, infinito, subordinate infinitive, congiuntivo, subordinata finale e volitiva, subordinata consecutiva e completiva di fatto, *cum* e congiuntivo, sintassi del nominativo e uso di *videor*, e infine una guida su gerundio, gerundivo e supino. All'interno di un singolo argomento, poi, trovano spazio specifici approfondimenti; per esempio, nella guida sul congiuntivo si trovano indicazioni ed esercizi su alcuni usi del congiuntivo indipendente (esortativo, desiderativo, imperativo negativo), in quella sul participio e in quella sul gerundivo sono presenti indicazioni sulla costruzione perifrastica attiva e passiva.

Gli argomenti elencati, dunque, sono di solito quelli su cui viene speso più tempo in classe e, in alcuni casi, seguono la scansione proposta dai più diffusi libri di testo: ad esempio, quasi tutti i manuali di esercizi affrontano la trattazione delle complete volitive subito dopo (o subito prima) quella delle subordinate finali, poiché le due proposizioni presentano una costruzione sintattica molto simile; perciò, si è deciso di costruire l'audioguida unendo i due tipi di subordinata, per andare incontro alle esigenze didattiche dei docenti; nulla vieta, tuttavia, di separare il modulo e di usare in momenti diversi la parte sulle volitive e quella sulle finali. L'audioguida costituisce, insomma, uno strumento duttile e capace di adattarsi alle necessità più diverse.

Anche per quanto riguarda gli apprendenti, la fruizione delle guide può essere diversificata secondo le esigenze: l'accesso all'audio, come si è anticipato sopra, può essere utile, *in primis*, agli studenti con DSA o BES, in quanto puntano sul canale uditivo e consentono allo studente di ascoltare e riascoltare con i propri tempi, solitamente più lenti di quelli

¹⁸ Si tratta di un gruppo interclasse di dodici studenti con DSA del Liceo classico "Lorenzo Costa" della Spezia coordinato dalla prof.ssa Graziella Meduri in vista di un recupero extracurricolare.

¹⁹ Sono stati coinvolti 55 studenti delle classi 2F e 3H del Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Bologna, grazie alla collaborazione della prof.ssa Clementina Marsico, e 135 studenti delle classi 2A, 3A, 3E, 3G, 4C e 4D del Liceo scientifico "Antonio Pacinotti" della Spezia, grazie alla collaborazione dei proff.ri Chiara Bonomi, Nicole Casto, Sara Fornasini e Damiano Moscatelli.

²⁰ La scelta dei licei coinvolti è stata puramente dettata da ragioni personali: la scrivente, infatti, è in servizio presso il Liceo scientifico "Antonio Pacinotti" della Spezia e ha contattato colleghi del Liceo classico "Lorenzo Costa" della stessa città e del Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Bologna.

di una spiegazione frontale. Tuttavia, le guide possono anche essere usate come supporto allo studio domestico per gli studenti con maggiori difficoltà e come strumento di ripasso per gli studenti di livello medio-alto, che potrebbero affiancarle allo *script*, sempre presente in ogni modulo. Starà al docente indirizzare i singoli allievi verso l'uso più consono dello strumento didattico, in una continua e attenta personalizzazione dell'apprendimento.

Le audioguide non sono collegate a uno specifico manuale e gli esercizi sono preceduti da una scheda di riepilogo dei contenuti: si prestano quindi a un utilizzo autonomo e per ciascun argomento, infatti, sono stati preparati dei file di spiegazione, esercizi mirati e una traduzione guidata di un brano di versione. Per andare incontro alle esigenze di docenti e studenti, che devono poter anche vedere gli esercizi e i testi proposti in lettura, ogni modulo è accompagnato da uno *script*; inoltre, nel caso della traduzione, l'audioguida sollecita la manipolazione del testo scritto, suggerendo di evidenziare, ad esempio, verbi e congiunzioni coordinanti e subordinanti: in questo modo, l'aspetto sonoro viene combinato con quello visivo, come richiesto dai questionari raccolti nelle sperimentazioni di Pigoni e Lupo.

3.2. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino: estratti

A titolo esemplificativo, proponiamo qui alcuni estratti dallo *script* del modulo di morfologia sull'infinito, propedeutico a quello di sintassi sulla subordinata infinitiva. I primi cinque file audio del modulo sono incentrati sulla parte teorica e contengono spiegazioni sulla morfologia e sull'uso sintattico del modo infinito nei suoi tre tempi presente, perfetto e futuro:

L'infinito è un modo verbale indefinito, non possiede cioè indicazione della persona né del numero, e, in latino, possiede tre tempi: presente, perfetto e futuro. Può essere usato in funzione nominale o verbale; in funzione nominale viene detto anche infinito sostantivato e può essere soggetto o complemento oggetto della frase. Per esempio, nella frase *iustum est filios educare* (è giusto educare i figli), l'infinito *educare* svolge la funzione di soggetto; invece, nella frase *necesse habeo scribere* (ritengo necessario scrivere), l'infinito *scribere* svolge la funzione di complemento oggetto. Quando l'infinito viene usato in funzione verbale, lo si trova in alcune subordinate complete che vengono chiamate infinitive²¹.

A livello morfologico, l'infinito presente si forma dal tema del presente con l'aggiunta delle desinenze *-re* per l'attivo e *-ri* per il passivo di I, II e IV coniugazione, mentre di *-i* per la III coniugazione e per la mista dei verbi in *-io*.

Esempi:

I coniugazione *laudo*. Infinito presente attivo *laudare*, infinito presente passivo *laudari*.

²¹ Infinito, file "1. Introduzione".

II coniugazione *moneo*. Infinito presente attivo *monēre*, passivo *moneri*.

III coniugazione *lego*. Infinito presente attivo *legēre*, passivo *legi*.

IV coniugazione *audio*. Infinito presente attivo *audire*, passivo *audiri*.

Coniugazione mista dei verbi in *-io capio*. Infinito presente attivo *capēre*, passivo *capi*.

Verbi anomali.

Sum: infinito presente *esse*.

Possum: infinito presente *posse*.

Volo, nolo, malo: infinito presente *velle, nolle, malle*.

Eo: infinito presente *ire*.

Fero: infinito presente attivo *ferre*, passivo *ferri*²².

Come si può facilmente osservare, la spiegazione introduttiva è molto breve e sintetica, utile in vista del ripasso dei concetti appresi in classe. Segue una guida sulla morfologia dell'infinito presente con esempi tratti dalle coniugazioni verbali regolari e dai verbi anomali, per maggiore completezza. Un ulteriore file è prodotto allo scopo di favorire la memorizzazione dell'apprendente tramite la coniugazione all'infinito attivo e passivo in tutti i tempi di una serie di verbi, divisi per coniugazione (ad esempio, per la prima *paro, amo, impero*; per la seconda *habeo, suadeo, video* ecc.) e letti con il loro intero paradigma. Seguono poi quattro esercizi mirati, di cui riportiamo la consegna:

- es. 1 completa la tabella seguente inserendo le forme di infinito attivo
- es. 2 completa la tabella seguente inserendo le forme di infinito passivo
- es. 3 individua il tempo dell'infinito
- es. 4 trasforma i seguenti verbi da attivo a passivo e viceversa

Più complesso il modulo di sintassi sull'ablativo assoluto: esso presuppone la conoscenza della morfologia del participio e alcuni suoi usi sintattici. I primi tre file dell'audioguida offrono sintetiche spiegazioni su che cosa sia l'ablativo assoluto e come possa essere tradotto in base ai valori che può esprimere, per poi fornire un breve elenco di forme particolari di ablativo assoluto (nominali e costituite dal solo participio). Riportiamo lo *script* del file introduttivo:

L'ablativo assoluto è un costrutto molto frequente nella lingua latina, formato da: un nome o pronome in ablativo, che ha la funzione di soggetto; un participio, presente o perfetto, più raramente futuro, anch'esso all'ablativo, che ha la funzione di predicato. Il participio è quindi usato nel suo valore verbale.

Il termine **assoluto**, dal latino *absolutus*, significa "sciolto": il costrutto dell'ablativo assoluto è infatti "sciolto" da legami sintattici con il resto della frase. Ciò

²² Infinito, file "2. Morfologia infinito presente".

significa che l'ablativo assoluto è, a livello sintattico, un elemento accessorio della frase, che si regge anche senza di esso, pur perdendo delle informazioni anche fondamentali. Evidentemente, quindi, nella reggente non possono comparire riferimenti grammaticali al soggetto dell'ablativo assoluto (ad es. pronomi che lo richiamino).

Pulso fratre, Amulius regnat (Eutr.) Cacciato il fratello, Amulio regna.

È necessario precisare che:

> l'ablativo assoluto con il participio presente esprime un rapporto di **contemporaneità** rispetto alla reggente, ha valore attivo e può quindi essere ammesso da tutti i verbi, transitivi e intransitivi sia attivi che deponenti.

Romulo regnante, Spurius Tarpeius arci praeerat (Val. Max.)

Regnando Romolo (= mentre Romolo regnava), Spurio Tarpeio governava la roccaforte.

> l'ablativo assoluto con il participio perfetto esprime un rapporto di **anteriorità** rispetto alla reggente; ha valore passivo con i verbi transitivi attivi e attivo con i deponenti intransitivi.

Regibus exterminatis, libertas in re publica constituta est (Cic.)

Eliminati i re (= dopo che i re furono eliminati), nello stato fu instaurata la libertà.

Mortuo rege Pompilio, Tullum Hostilium populus regem creavit (Cic.)

Morto il re Pompilio (= dopo che il re Pompilio morì), il popolo fece re Tullio Ostilio²³.

Come si può osservare, la spiegazione è essenziale e non può sostituire del tutto quella fornita dal docente di classe; tuttavia, ne riprende i concetti fondamentali e contiene alcune frasi esemplificative, utili da riascoltare e memorizzare. Per venire incontro a coloro che vogliono leggere lo *script*, insieme all'ascolto del file, sono state poste in grassetto le parole più significative della lezione e sono state evidenziate le forme di ablativo assoluto nelle frasi, così che siano evidenti anche a un primo sguardo, durante l'attività di ripasso domestico.

Il secondo file è incentrato su un argomento che risulta generalmente ostico agli studenti: la traduzione in italiano dell'ablativo assoluto. Anche qui, la trattazione è oltremodo sintetica e necessita di un'integrazione del docente, che, per esempio, dovrà spiegare il motivo per cui è doveroso prestare molta attenzione all'uso del gerundio in lingua italiana, per non incorrere in errori sintattici e spingere gli studenti a riflettere sul valore del costrutto nel contesto in cui è inserito, prima di decidere quale traduzione possa essere la migliore. Gli esempi forniscono tutta la gamma delle possibili traduzioni, che possono essere recuperate facilmente in fase di ripasso.

²³ Ablativo assoluto, file "1. Introduzione".

L'ablativo assoluto corrisponde a una proposizione subordinata circostanziale implicita dal **valore temporale, causale, concessivo o ipotetico**. In italiano può quindi essere tradotto sia in forma implicita che in forma esplicita.

Pulso fratre, Amulius regnat (Eutr.).

La frase può essere tradotta in vari modi:

> Forma implicita: participio passato (*cacciato il fratello*); gerundio passato (*essendo stato cacciato il fratello*).

> Forma esplicita: subordinata temporale o causale (*dopo che il fratello era stato cacciato; poiché il fratello era stato cacciato*). Spesso non è facile decidere quale di questi due valori è il più adatto.

Multis vulneribus acceptis (*hostes*) *resistebant* (Caes.).

> Forma implicita: pur ricevute / pur essendo state ricevute molte ferite, i nemici resistevano.

> Forma esplicita: sebbene fossero state ricevute molte ferite, i nemici resistevano²⁴.

L'ultimo file di spiegazione si concentra su forme particolari di ablativo assoluto, fornendone una breve lista. In questo caso, l'ascolto di espressioni quasi idiomatiche può essere molto utile per la memorizzazione, in una sorta di apprendimento, per così dire, "a orecchio" che, per l'ablativo assoluto, può rivelarsi utilissimo nei casi in cui esso debba essere riconosciuto all'interno di un periodo:

Esistono forme di ablativo assoluto **nominale**, formato cioè da due sostantivi, oppure da un sostantivo e un aggettivo o ancora da un sostantivo e un pronome; si intende sottinteso il verbo *sum*, che manca di participio presente e perfetto.

Caesare duce: sotto il comando di Cesare (= essendo Cesare comandante);

Me puero: durante la mia infanzia;

Cicerone consule: sotto il consolato di Cicerone;

omnibus invitis: contro la volontà di tutti.

Alcune di tali forme si trovano spesso usate in maniera formulare, per esempio per indicare l'anno, calcolato riportando il nome dei consoli in carica. In qualche locuzione di carattere religioso o militare si può trovare anche l'ablativo assoluto formato dal **solo participio**:

auspicato: tratti gli auspici;

litato: compiuti i sacrifici;

debellato: finita la guerra;

explorato: compiuta l'esplorazione²⁵.

²⁴ Ablativo assoluto, file "2. Traduzione ablativo assoluto".

²⁵ Ablativo assoluto, file "3. Casi particolari".

A questa prima parte teorica seguono gli esercizi²⁶, che sono diversificati per tipologia e difficoltà crescente. La possibilità di ascoltare la consegna può essere utile a chi ha uno stile di apprendimento uditivo, ma anche agli altri, poiché favorisce la concentrazione sulla consegna e allena ad ascoltare la giusta pronuncia delle parole latine. Nel caso dell'ablativo assoluto, sono stati preparati sei esercizi, di cui riportiamo la consegna:

- es. 1 sottolinea nelle frasi seguenti gli ablativi assoluti
- es. 2 seleziona la traduzione corretta degli ablativi assoluti seguenti
- es. 3 abbina la traduzione corretta agli ablativi assoluti nominali seguenti
- es. 4 inserisci l'ablativo assoluto con il participio presente nelle frasi che seguono
- es. 5 inserisci l'ablativo assoluto con il participio perfetto nelle frasi che seguono
- es. 6 inserisci l'ablativo assoluto nelle frasi seguenti

Ogni esercizio contiene tra le quattro e le sei frasi, un numero ritenuto appropriato per evitare i rischi di uno svolgimento troppo lungo e stancante, e non prevede traduzione; a questo esercizio, caratterizzato da un grado maggiore di complessità, infatti, è dedicata l'ultima parte del modulo, una guida alla traduzione che, ovviamente, contiene esempi dell'argomento trattato, ma inevitabilmente impegna l'apprendente in operazioni assai più complesse del semplice riconoscimento di strutture sintattiche²⁷. Ad esempio, nel caso dell'ablativo assoluto è stato scelto il testo *Ulisse e la ninfa Calipso*, riadattato dal manuale di Flocchini, Guidotti Bacci, e Sampietro (2014a, 181):

Ulisse e la ninfa Calipso

Narra Igino che Ulisse, di ritorno da Troia, approdò all'isola di Eea, dove la ninfa Calipso, innamorata di lui, lo trattenne a lungo. Liberato per ordine di Giove, l'eroe riprese il viaggio verso Itaca.

Bello Troiano confecto, Ulixes, Troia in patriam rediens, naufragio facto, classe comitibusque omissis, in insulam Aeaem enatavit, ubi nympha Calypsus, Atlantis filia, habitabat. Nimpha, amore capta, cupiens eum in perpetuum secum habere, per decem annos virum in insula retinuit. Sed ille, desiderio patriae pulsus, tristis erat et totum diem in litore sedebat spectans mare, trans quod insula Ithaca erat. Tum Iuppiter, deorum contione advocata, omnibus consentientibus, Ulixis dimissionem

²⁶ Alcuni esercizi e i testi di versione sono tratti da manuali in uso nelle scuole – in particolare Flocchini, Guidotti Bacci, Sampietro (2014a); Diotti, Ciuffarella (2017); Domenici (2014) – e modificati all'occorrenza.

²⁷ Sulla pratica traduttiva e le sue difficoltà, si legga Pasetti (2015), che ne sottolinea le insidie sul piano didattico: la traduzione è infatti un esercizio complesso, che mette alla prova tanto le competenze passive nella lingua di partenza (lettura, comprensione), quanto le competenze attive (produzione) nella lingua d'arrivo. Interessante a questo proposito è Ragazzini (2018), che ha operato presso il Liceo "Torricelli Ballardini" di Faenza una sperimentazione didattica in una classe terza di liceo classico relativa a note di corredo alla traduzione.

decrevit. Itaque Mercurius de Olympo in insulam Aeaeam descendit atque Calypso nymphae Iovis iussum denuntiavit. Calypsus, etiamsi invita, deorum regi paruit et Ulixem, omnibus necessariis rebus ornatum, dimisit. Is, rate instructa, insulam reliquit et se navigationi commisit Ithacam rediturus, sed Iunonis voluntate rursus naufragium fecit et ad Pheacum insulam tandem pervenit.

Prima di iniziare la traduzione vera e propria è necessario effettuare alcuni passaggi preliminari: innanzitutto bisogna leggere il titolo, il paratesto e le note, ove presenti, poiché questi elementi consentono di contestualizzare il brano e capire quale potrebbe essere l'argomento trattato. Non è raro che il titolo o l'introduzione riprendano una frase della versione stessa e che quindi offrano un aiuto alla traduzione. (Lettura integrale del testo)

(Lettura primo periodo) La prima proposizione ha una struttura sintattica complessa, perciò è necessario sottolineare tutti i verbi, compresi i participi, che sono quattro; è poi presente una subordinata relativa introdotta da *ubi*. (Pausa). La principale è dunque *Ulixes in insulam Aeaeam enatavit*; rifletti ora sui participi: in che caso si trovano? *Rediens* è al nominativo e svolge la funzione di participio congiunto: puoi quindi tradurlo con il gerundio. Tutti gli altri sono al caso ablativo: rifletti se è possibile che siano parte di un ablativo assoluto e, se sì, fai attenzione al tempo del participio per tradurre in modo corretto.

(Lettura secondo periodo) La frase seguente è anch'essa complessa: contiene due participi, *capta* e *cupiens*, l'infinito *habere* e l'indicativo *retinuit*. Puoi cominciare a tradurre dalla principale per capire bene il senso della frase; passa poi all'analisi di *capta*: a chi è riferito? Ricordati che il participio perfetto ha valore passivo, quindi puoi aspettarti di trovare un complemento di agente o di causa efficiente in sua dipendenza. Passa ora a *cupiens*: ha valore di participio congiunto ed è quindi opportuno tradurlo inizialmente con un gerundio; avrai tempo alla fine per esplicitarlo e curare la resa in italiano. Pensa anche a *secum*: che cos'è? Se non te lo ricordi, prova a separare le due parti della parola, *se* e *cum*.

(Lettura terzo periodo) Sottolinea tutti i verbi, compresi i participi; cerchia la congiunzione e il pronome relativo: ora la struttura del periodo è più evidente. Rifletti su *pulsus* e ricordati le osservazioni precedenti circa il participio perfetto; rifletti poi su *spectans* e ricordati le osservazioni precedenti circa il participio congiunto. Infine, traduci la subordinata relativa introdotta da *trans quod*.

(Lettura quarto periodo) Sottolinea i verbi, tenendo ben presente la struttura della frase grazie alla punteggiatura; ci sono due participi: in che caso sono declinati? È possibile che ci siano degli ablativi assoluti? Se sì, rifletti sul tempo del participio. Considera che questo è il punto di svolta del brano, con l'ingresso in scena di Giove: la situazione iniziale (Ulisse trattenuto da Calipso) sta per essere modificata da una decisione divina, quindi presta attenzione al lessico.

(Lettura quinto periodo) Sottolinea i verbi e cerchia la congiunzione *et*: il periodo è formato da una principale e una coordinata. Attenzione a *Iovis*: è un nome particolare della terza declinazione, quindi cerca di capire bene qual è il suo caso.

(Lettura sesto periodo) Come sempre, sottolinea i verbi e cerchia le congiunzioni, facendo attenzione alla punteggiatura: i due incisi *etiamsi invita* e *omnibus necessariis rebus ornatum* sono riferiti rispettivamente al soggetto e al complemento oggetto della frase; puoi quindi tradurli in un secondo momento e concentrarti sulla principale e la sua coordinata. Cerca con attenzione sul vocabolario il verbo *paruit* e non fare confusione: tieni ben presente il contesto del brano.

(Lettura settimo periodo) L'ultimo periodo del brano è complesso: abbiamo un participio, il verbo della principale, una coordinata con *et*, un altro participio e altre due coordinate (con *sed* e con *et*). Qual è il caso del primo participio? Concentrati poi su *rediturus*: quali sono i valori sintattici del participio futuro? Con quale subordinata è meglio tradurlo in questo contesto? Concludi la traduzione del periodo con le due coordinate.

Rifletti ora su tutte le indicazioni fornite, poi rileggi attentamente quanto hai scritto e, dove lo ritieni opportuno, rendi esplicite le subordinate e controlla che il lessico sia corretto²⁸.

Come si può osservare dallo *script*, il testo della versione è preceduto da un titolo e da un breve riassunto della vicenda, elementi utili per conoscere il contesto di quanto dovrà essere tradotto. Dopo una lettura dell'intero brano, la guida sottolinea infatti l'importanza degli elementi paratestuali e la necessità di porvi la dovuta attenzione, anche per ottenere qualche informazione preliminare relativa ai fatti narrati. Tali osservazioni sono state tratte dalle audioguide prodotte da Matteo Lupo, che correttamente sottolineava l'importanza di ricordare agli studenti di differire di qualche minuto l'inizio della traduzione per giungere a una prima comprensione generale del senso del testo. Successivamente, ogni periodo viene riletto e l'apprendente è sollecitato ad analizzarlo a partire dai verbi e dalle congiunzioni in esso presenti; seguono indicazioni di morfologia, di sintassi e talvolta di lessico, che non forniscono mai la soluzione al problema, ma aiutano a individuarlo e a trovare le chiavi per risolverlo (es.: Attenzione a *Iovis*: è un nome particolare della terza declinazione, quindi cerca di capire bene qual è il suo caso; Pensa anche a *secum*: che cos'è? Se non te lo ricordi, prova a separare le due parti della parola, *se* e *cum*). Sono inoltre presenti delle domande-stimolo che servono a indirizzare lo studente facendo leva sulle sue conoscenze pregresse (es.: Concentrati poi su *rediturus*: quali sono i valori sintattici del participio futuro? Con quale subordinata è meglio tradurlo in questo contesto?), mentre in altri casi la guida fornisce indicazioni di supporto che costituiscono, di per sé, un ripasso (es.: Ricordati che il participio perfetto ha valore passivo, quindi puoi aspettarti di trovare un complemento di agente o di causa efficiente in sua dipendenza). Spesso l'attenzione viene posta sul contesto, per aiutare lo studente a selezionare il miglior significato del lemma cercato sul dizionario (es.: Cerca con attenzione sul vocabolario il verbo *paruit* e non fare confusione: tieni ben presente il contesto del brano). Esattamente come la parte iniziale di stimolo all'attenzione verso

²⁸ Ablativo assoluto, file "10. Versione Ulisse e Calipso".

gli elementi paratestuali è riproposta identica in tutti i file di guida alla traduzione, così accade anche per la parte finale, che invita alla rilettura e al controllo della traduzione svolta e a una migliore resa in lingua italiana.

Tutte le osservazioni sopra citate nascono dall'esperienza del lavoro in classe, visti gli errori più comuni commessi dagli studenti durante l'esercizio traduttivo, che in molti casi potrebbero essere evitati semplicemente con una riflessione più attenta e con l'eliminazione di ostacoli di natura emotiva (stress, ansia da prestazione ecc.): proprio a questo scopo, nelle audioguide ci si rivolge all'ascoltatore con il tu, per catturarne l'attenzione e sollecitarlo direttamente (fai attenzione, osserva, concentrati ecc.). Resta da osservare che le audioguide per la traduzione sono pensate per diminuire gradualmente il numero delle indicazioni fornite in base all'argomento trattato: la guida sull'uso di *videor*, per esempio, presuppone un livello più avanzato di conoscenza della sintassi rispetto all'ablativo assoluto e pertanto vede ridursi le osservazioni di supporto alla traduzione.

3.3. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino: il feedback

Veniamo ora all'analisi dei riscontri ottenuti con la sperimentazione, possibile grazie alla somministrazione a docenti e studenti di un questionario di valutazione delle audioguide, per conoscere la loro opinione e per capire se ci siano margini di miglioramento nella loro produzione. Si è preferito dare spazio alla valutazione qualitativa, senza raccogliere, per il momento, dati quantitativi veri e propri, a differenza di quanto avvenuto nelle sperimentazioni di Pigoni e Lupo: le nostre audioguide non sono state, infatti, utilizzate in classe in occasione di esercitazioni, né sono stati confrontati i risultati ottenuti con quelli medi degli studenti; la motivazione soggiacente risiede nella difficoltà oggettiva di coinvolgere studenti e docenti durante l'emergenza epidemiologica CoViD-19²⁹: la preparazione dei materiali, infatti, è iniziata nel febbraio 2020, a sole due settimane dalla chiusura delle scuole delle regioni Liguria ed Emilia-Romagna, dove si è svolta la sperimentazione. La somministrazione delle audioguide, dunque, è stata affidata a docenti disponibili, ma oberati da problemi organizzativi: si è ritenuto opportuno somministrarle comunque per verificarne l'efficacia, ma ciò è necessariamente avvenuto in maniera meno sistematica di quanto la sperimentazione avrebbe meritato; ci riserviamo di procedere diversamente in futuro. I docenti coinvolti hanno assegnato l'ascolto delle audioguide come compito a casa o come materiale di recupero e hanno raccolto i dati dei questionari senza renderne la compilazione obbligatoria per gli studenti, date alcune difficoltà di comunicazione e scambio intercorse soprattutto nel primo periodo dell'anno scolastico, che ha visto un largo impiego della Didattica Digitale Integrata (DDI), se non addirittura della Didattica a Distanza (DAD).

²⁹ Sulle difficoltà della didattica del latino durante la Didattica a distanza si legga il recente Balbo (2021), che, nel discutere le prospettive dell'insegnamento da remoto delle lingue classiche, fornisce esempi di buone pratiche e di risorse *open access*.

Agli studenti³⁰ è stato chiesto di indicare da quanti anni studiano latino e quali sono le principali difficoltà che incontrano nel farlo: è infatti molto utile comprendere in quale modo specifico le audioguide possano costituire un supporto per l'apprendimento; in effetti, qualcuno ha lamentato difficoltà di concentrazione e memorizzazione, altri hanno invece ammesso una fatica nell'applicazione pratica delle regole grammaticali precedentemente imparate, oppure più generici problemi nella costruzione del periodo o nel lessico.

Le domande successive riguardano direttamente la sperimentazione; si chiede se si ritenga che l'audioguida possa essere uno strumento utile per risolvere i problemi di cui sopra e quale tipologia di guida è stata più apprezzata (spiegazione, esercizi mirati o traduzione). Tutti gli studenti intervistati ritengono che le audioguide siano utili e ne auspicano un uso più ampio nella didattica di classe, per svariati motivi: c'è chi impara meglio ascoltando che leggendo, chi le trova un modo veloce ed efficace per ripassare prima di una verifica, chi per studiare, approfittando della possibilità di recuperare parti di spiegazioni che in classe si sono perse per distrazione o lentezza nel prendere appunti, chi ancora apprezza la possibilità di acquisire la corretta pronuncia e un metodo di traduzione. La tipologia preferita è quella della traduzione, esercizio ragionevolmente considerato in assoluto il più complesso; seguono i file audio relativi alle spiegazioni e, infine, gli esercizi. Nell'ultima parte del questionario la richiesta riguarda le proposte per il miglioramento delle guide: qualcuno ha richiesto la produzione di spiegazioni che rimarchino ulteriormente i concetti importanti, altri si sono concentrati sul lessico, che considerano poco valorizzato nelle guide alle versioni.

Il questionario rivolto ai docenti³¹ è molto simile a quello per gli studenti, con la differenza che si chiede conto delle difficoltà degli allievi e, in particolare, di quelli con BES o DSA, qualora ve ne siano. I docenti concordano, infatti, con i loro alunni nell'evidenziare che la principale sfida è costituita dalla pratica versoria, per cui le audioguide sono un ottimo alleato, poiché consentono la dimensione laboratoriale anche nel lavoro domestico; gli insegnanti ritengono che le guide siano davvero significative nel supportare gli alunni con BES e DSA, e in generale tutti coloro che hanno problemi a concentrarsi sulle consegne, ma meno efficaci con chi ottiene già risultati buoni o eccellenti, confermando così quanto emerso anche dai lavori di sperimentazione di Pigoni e Lupo. Segnaliamo inoltre che le audioguide sono in fase di sperimentazione presso il Liceo Classico "Lorenzo Costa" della Spezia sotto la supervisione della prof.ssa Graziella Meduri, che le ha richieste come supporto allo sportello di recupero per allievi con DSA, quest'anno svoltosi in modalità a distanza a causa dell'emergenza sanitaria in corso.

³⁰ Ha risposto alle domande del questionario il 20% degli studenti coinvolti.

³¹ Hanno risposto al questionario tutti i docenti coinvolti.

4. Conclusioni

In conclusione, pare opportuno riaffermare che, come accade per ogni tipo di strumento didattico, i vantaggi si possono ottenere soprattutto con azioni e interventi ben pianificati e attentamente monitorati e, in questo, la formazione degli insegnanti e il loro coinvolgimento sono fondamentali. Auspichiamo che in futuro la produzione e l'uso delle audioguide vadano incontro a un incremento sempre maggiore, pur nella consapevolezza che spesso i docenti, oberati da incombenze e difficoltà, non hanno tempo di creare strumenti specifici: tuttavia, un contributo potrebbe arrivare da chi si occupa di ideare esercizi digitali, poiché è innegabile che i sussidi audio possono avere ricadute importanti sull'apprendimento del latino, come è stato fin qui dimostrato. Da parte nostra, continueremo in questa direzione perché “il suono del latino” riecheggi in maniera sempre più distinta.

Riferimenti bibliografici

- Alvoni G., Garulli V., Rosa P. (a cura di) (2015), *Atti della Giornata di Studio “Dislessia e studio delle lingue classiche” (Bologna, 10/04/2014)*, in M. Capasso (a cura di) (2015), 283-457.
- Balbo A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara, UTET Università.
- Balbo A. (2017), *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna, Pàtron.
- Balbo A. (2021), *Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte*, “EL.LE”, 10.1, 73-94.
- Balbo A., Ricucci M. (a cura di) (2014), *Prospettive per l'insegnamento del latino: la didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, Loescher.
- Berne J.E. (1998), *Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice*, in “Foreign Language Annals”, 31.2, 169-190.
- Bianchi M.E., Rossi V. (a cura di) (2013), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Firenze, LibriLiberi.
- Bianchi M.E., Rossi V., Venturini D. (a cura di) (2016), *Studiare il latino: una sfida per i DSA*, Firenze, LibriLiberi.
- Brancaleoni C., Gallerani M. (2014), *Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 31-46.
- Cardinaletti A., Giusti G., Iovino R. (2016), *Il latino per studenti con DSA*, Venezia, Cafoscarina.
- Capasso M. (a cura di) (2015), *Cinque incontri sulla cultura classica*, Lecce, Pensa multimedia.
- Colonna M.L. (2014), *La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 117-126.
- Daloiso M. (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, UTET Università.

- Diotti A., Ciuffarella M.P. (2017), *Mirum iter. Lingua lessico cultura*, 2 voll., Milano, Scolastiche Bruno Mondadori.
- Domenici I. (2014), *Monitor. Corso di lingua e di cultura latina*, 2 voll., Torino, Paravia.
- Feyten C.M. (1991), *The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition*, in "The Modern Language Journal", 75.2, 173-180.
- Flocchini N., Guidotti Bacci P., Sampietro M. (2014a), *Studiare latino. Grammatica lessico civiltà*, 2 voll., Milano, Bompiani.
- Flocchini N., Guidotti Bacci P., Sampietro M. (2014b), *Studiare latino. Strumenti per l'insegnante*, Milano, Bompiani.
- Gianferrari S. (2011), *Scripting fonetico. Nuove risorse per leggere il greco antico mediante la sintesi vocale*, in "Tecnologie didattiche", 52, 61-63.
- Guidi M. (2020), *Lo stimolo uditivo e l'apprendimento del Latino: una sperimentazione nell'ambito dei DSA*, Tesi di laurea, Bologna.
- Happ H. (1979), *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, in G. Proverbio (a cura di) (1979), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier, 186-214.
- Hill B. (2009), *Overwhelmed by words: students with dyslexia and latin*, in "Bulletin of the council of University Classical Departments", 38, 6-9.
- Laurence L. (2010), *Classics and Its Dyslexics*, in "Bulletin of the council of University Classical Departments", 39, 6-10.
- Lupo M. (2020), *'Audioversionario': una proposta innovativa per la didattica del latino*, Tesi di laurea, Bologna.
- MacLeod C.M. (2010), *When Learning Met Memory*, in "Canadian Journal of Experimental Psychology", 64.4, 227-240.
- Milanese G. (2002), *Il suono del latino (qualche riflessione didattica)*, in A. Martucci Lanza (a cura di) (2002), *La didattica umanistica oggi. Metodologie e strumenti operativi (Atti del Convegno AICC, Verona 29 settembre 2001)*, Verona, Gutenberg, 125-133.
- Milanese G. (2012), *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di) (2012), 67-80.
- Milanese G. (2014), *Dopo i miti didattici, a partire dal "Documento dei Saggi"*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 9, 16-24.
- Miraglia L. (2004), *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di) (2004), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Galatina, Congedo, 23-62.
- Neri C., Gianferrari S. (2015), *Una sintesi vocale (anche) per la dislessia*, in "I quaderni di Atene e Roma", 5, 319-33.
- 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.
- Oniga R., Cardinale U. (a cura di) (2012), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, Il Mulino.

- Oniga R. (2012a), *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di) (2012), 101-121.
- Oniga R. (2020), *Riscoprire la grammatica. Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*, Udine, Forum Edizioni.
- Ørberg H.H. (1954), *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, 4 voll., Amsterdam, The Nature Method Institutes.
- Ørberg H.H. (1997), *Lingua latina per se illustrata*, 2 voll., Montella, Accademia vivarium novum.
- Pasetti L. (2015), *Quale traduzione a scuola? Vantaggi e svantaggi di un esercizio 'difficile'*, comunicazione al seminario di studio "Insegnare i Classici – Apprendere per competenze", USR Padova, 24 settembre 2015.
- Peroni M. (2006), *La sintesi vocale come strumento compensativo per i soggetti con Dislessia: quali effetti?*, in "Dislessia", 3.3, 309-323.
- Pigoni E. (2018), *Il canale uditivo nella didattica del latino. Un'esperienza pratica*, Tesi di laurea, Bologna.
- Proverbio G. (1985), *Fra tradizione e innovazione. La grammatica della dipendenza nell'insegnamento delle lingue classiche*, in AA.VV. (a cura di) (1985), *Il latino e il greco nella scuola oggi, esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia, Atlantica, 153-168.
- Ragazzini C. (2018), *La traduzione nella glottodidattica del latino: nuove proposte per un esercizio antico*, Tesi di laurea, Bologna.
- Ricucci M. (2014a), *Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue*, in "Babylonia. La rivista svizzera per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue", 1, 80-85.
- Ricucci M. (2014b), *Oltre i confini di Babele; riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo*, in "Euphrosyne. Revista de filologia clásica", 42, 227-245.
- Ricucci M. (2015a), *Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo*, in "Scuola e lingue moderne", 7.9.2015, 15-20.
- Ricucci M. (2015b), *La presentazione della grammatica con il metodo neocomparativo agli alunni con DSA*, in "La Nuova Secondaria", 3.33, 62-64.
- Ricucci M. (2015c), *L'apprendente dislessico del latino: lineamenti di glottologia, psicolinguistica e linguistica ad uso del docente*, in G. Alvoni, V. Garulli, P. Rosa (a cura di) (2015), 361-380.
- Ricucci M. (a cura di) (2020), *Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze*, Brescia, Studium.
- Rost M. (2011), *Teaching and Researching Listening*, Harlow, Longman.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza del testo*, Torino, Loescher.
- Solfrini M. (2018), *Eserciziari elettronici per la glottodidattica del latino: una rassegna critica e una proposta operativa*, Tesi di laurea, Bologna.
- Tesnière L. (1965), *Eléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck.
- Triolo R. (2016), *Interventi specifici per le lingue classiche*, in M. Dalosis (a cura di) (2016), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, UTET Università, 273-290.