

"è la comunicazione, cioè la reciproca comprensione, che bisogna considerare funzione centrale di quello strumento che è la lingua...."

"imparare un'altra lingua non è mettere etichette nuove su oggetti noti, ma abituarsi a analizzare in maniera diversa l'oggetto su cui vertono le comunicazioni linguistiche..."

Queste limpide parole di Martinet possono essere poste a fondamento delle annotazioni qui raccolte: esse non presumono di essere originali ma sono in consonanza con lo sforzo e l'entusiasmo di tanti docenti e studiosi, in Italia e fuori d'Italia, che una quindicina di anni fa, alla fine degli anni '90, avevano speso e tratto energie collaborando alla ricerca di modi creativi e intelligenti di insegnamento delle lingue antiche.

Anche all'Università di Pavia, che teneva corsi di aggiornamento per docenti, entro i quali si praticava il lavoro di squadra.

Due obiettivi didattici primari, che derivano dall'esperienza di insegnanti e di lettori di testi antichi:

1. porre noi stessi e porre i ragazzi di fronte ai testi nell'atteggiamento di chi vuole interpretarli -interrogandoli e interrogando se stesso- per far capire ai ragazzi che il Latino è strumento di comunicazione
2. accostare il Latino, così come si accostano le altre lingue, come un codice che si può descrivere a partire da atti di comunicazione concreta, quali erano -e sono- i testi scritti che dai Latini ci sono pervenuti: essi possono e devono essere compresi nella loro struttura semantica come si comprende ogni testo

La bibliografia scientifica nel campo della linguistica non è particolarmente agevole e senz'altro i tecnicismi della terminologia di settore, diversi peraltro a seconda della scuola cui si faccia riferimento, non possono né devono essere imposti a studenti di liceo.

Però alcuni concetti fondanti della linguistica del Novecento meritano di essere meditati dall'insegnante, pur con le riserve che Chomsky stesso avanza nelle *Managua Lectures*.

Se è vera la seconda delle osservazioni di Martinet - "una lingua va analizzata come un sistema di funzioni" allora appunto agli allievi dobbiamo far capire come funziona il Latino.

Si può arrivare a conoscere la *langue*, dichiara ancora Martinet, solo attraverso l'esame della *parole*.

Non so se la dichiarazione di Martinet possa essere accostata senza stridori teorici al concetto chomskiano di "competenza del parlante"; è un fatto, comunque, che la linguistica del Novecento è tutta descrittiva e che tale approccio ha consentito di fare enormi progressi nello studio delle strutture della sintassi, della semantica, della linguistica testuale, della prassi della traduzione.

I manuali di Latino per i bienni hanno, invece, ancora fondamentalmente un impianto normativo, impianto che aveva una sua chiara validità nella misura in cui era finalizzato all'acquisizione dell'abilità di produzione di messaggi. Esso risulta invece meno pertinente ed efficace se si deve sviluppare la capacità di comprendere messaggi.

Anzi: la frequentazione di paradigmi e regole scissa dalla lettura dei testi, oltre a deprimere le motivazioni all'apprendimento, a meno che non abbiamo a che fare con classi di glottologi in erba, induce un'attitudine "grammaticista" che ottunde l'attenzione ai fattori non solo di **coerenza** (la quale concerne il significato, il senso globale e organizzato di un messaggio), ma addirittura, e paradossalmente, di **coesione** testuale (intendendosi per coesione testuale l'insieme dei legami istituiti dalla sintassi).

Secondo Chomsky la sintassi vive nella testa dei parlanti, o forse è addirittura scritta nel nostro genoma. È una ragione di più per affrontare il Latino con fiducia nei propri mezzi, nella persuasione che la nostra consapevolezza "**ingenua**" di parlanti una lingua naturale ci permette di capire anche il Latino senza troppi sforzi. L'ipotesi che la sintassi sia una sorta di struttura a priori del nostro cervello non significa affatto, però, che lo studio astratto di un codice sintattico sia la strada maestra per acquisire le lingue antiche. Lo studio di un codice in astratto – cioè a prescindere dall'apprendimento

di materiali linguistici concreti – di fatto non può esistere.

Un tempo a scuola si imparava il Latino a partire dalla riformulazione IN LATINO di strutture di sintassi dei casi e dell'enunciato italiane, ben possedute, ben comprese e opportunamente impiegate nella lingua parlata o scritta colta, e sulle quali si era esercitata la riflessione metalinguistica.

Se manca l'abitudine massiccia a descrivere il funzionamento della lingua madre non si può comprendere nulla di poche regole sul Latino. Non solo: passando prioritariamente per la traduzione IN Latino, un tempo gli allievi erano tenuti a imparare liste di vocaboli latini e avevano una strada di accesso ai significati dei testi in Latino che incontravano.

La grammatica normativa scolastica è il fantasma, consunto dai riusi manualistici, di una sintassi teorica, che, non meno di quella del Novecento, fu un processo di indagine scientifica (*Port Royal*), con una propria epistemologia e una rigorosa metodologia, che andavano ben oltre la competenza del parlante che descrive un atto di *parole*.

Le premesse teoriche di quel lavoro si sono progressivamente smarrite e con esse la consapevolezza critica dell'insegnamento. L'epistemologia è cambiata e i referenti filosofici anche.

Proprio la ricerca militante del Novecento (per esempio nell'ambito degli studi di grammatica generativo-trasformativa) ha rivalutato ad esempio l'approccio aristotelico alla grammatica, ricomprendendolo dalla prospettiva del problema della descrizione della lingua .

Si tratta allora di focalizzare un problema didattico, *sine querimoniis*, che implica innanzitutto di abbiamo circoscriverlo.

Un problema didattico è circoscrivibile solo quando si sia sgombrato il terreno ed esso non appaia più come un coacervo di difficoltà inestricabili e disperanti, ma come un lavoro, che possiamo impostare

- a) raccogliendo i segnali di difficoltà dei ragazzi
- b) riconoscendo i loro interessi e le loro capacità,
- c) interpretando quello che degli allievi abbiamo compreso
- d) coordinando le competenze professionali per tentare una risposta.

I ragazzi sono interessati a capire l'esperienza degli antichi su problemi che sentono ancora attuali e a cercare di conoscere gli interrogativi e i giudizi della persona che ha composto un testo per comunicare qualcosa a qualcuno; i ragazzi sono in grado di interpretare un testo e di rendere consapevole la loro competenza di parlanti una lingua naturale, oltre che di svolgere con curiosità intellettuale un confronto interlinguistico.

Quando però si propone alla classe la traduzione o la comprensione di un passo latino a sintassi complessa, si osserva di norma che i ragazzi si trovano molto a disagio e incorrono in errori grossolani o, se il testo viene tradotto dall'insegnante, si sforzano di memorizzare acriticamente traduzioni non capite. L'impostazione standard degli esercizi del biennio li abitua infatti a concepire un enunciato come una successione "disordinata", rispetto alla loro lingua-madre, di monemi indipendenti, di valore semantico per lo più sconosciuto, inseriti in strutture ipotattiche rigide, senza alcun riguardo per l'ordine frasale, che, quando sia "messo in costruzione" italiana, viene del tutto scompaginato. Inoltre le frasi o i brani d'esercizio risultano, ovviamente, svuotati di una qualsiasi reale funzione comunicativa e perciò privi di significato.

Scopi da raggiungere:

1. che i ragazzi possano autonomamente comprendere un testo latino
2. che i ragazzi possano autonomamente tradurlo.

Siccome gli esiti sono sotto gli occhi di tutti, cosa si può fare?

Anzitutto partire da un punto fermo della linguistica moderna: il parlato è una catena: con l'eccezione degli acrostici, dei giochi sofisticati dei *technopaignia* e degli esperimenti dei futuristi, il testo scritto non può violare la necessità di riprodurre in sostanza un messaggio parlato, soprattutto quando è pensato per essere ascoltato o, addirittura, eseguito. Sotto questo punto di vista, una lingua morta si tratta alla stregua di una lingua viva: essa è un *corpus* su cui lavorare, come quello che si stabilisce in laboratorio per le lingue vive.

Dire che il parlato è una catena significa dire che la successione dei singoli monemi, così come pervengono alle orecchie dell' ascoltatore, contiene in sé informazioni adeguate a orientarsi, anche mantenendo una **memoria di lavoro** consistente, come può essere quella del tedesco o del latino, senza che si sia costretti a "rimescolare" il testo, dopo un lungo vagabondare fra parole scollegate e alla rinfusa. Inoltre la semantica, che pure è un settore arduo da descrivere, interagisce con la sintassi; si può descrivere il codice prescindendo dalla semantica, ma è operazione dispendiosissima (per il linguista -si badi, pensa Martinet- figuriamoci per un ragazzino): **"pare che nessun linguista abbia cercato di analizzare e descrivere una lingua senza capirla affatto"**

Quindi:

accanto al problema di rendere trasparenti i valori della sintassi latina attraverso mezzi rigorosi ma essenziali si pone quello di favorire l' apprendimento del lessico: le due operazioni didattiche non possono assolutamente essere scisse.

Martinet si occupa prioritariamente della prima (fonemi, *unità di suono codificate all'interno di una lingua e deputate a costruirne le parole*) e della seconda (monemi, *unità di suono codificate come portatrici di valori semantici o funzionali*) articolazione, meno della descrizione di un enunciato completo. Stabilisce però dei criteri pertinenti a descrivere la struttura in monemi dell'enunciato, sempre a partire dalla catena del parlato, cioè dalla percezione discreta dei suoni:

"L' operazione che permette di analizzare gli enunciati in monemi non è priva di analogie con quella che permette di analizzare i significanti in fonemi. Si tratta evidentemente in tutt'e due i casi di determinare i segmenti che hanno costituito oggetto di una scelta particolare da parte del parlante: nel caso dei fonemi si trattava di segmenti scelti per ottenere un significante determinato; qui si tratta di segmenti scelti dal parlante in funzione diretta del valore da dare al messaggio" p.103 (la sottolineatura è mia).

Le pagine che seguono negli "Elementi di linguistica generale" meritano un'attenta lettura per la definizione di monema autonomo e di amalgama, che s'adattano bene a descrivere i monemi flessi del latino, lingua dalla quale Martinet desume esempi in abbondanza: la connessione fra morfologia e sintassi risulta evidentissima e ha importanti implicazioni didattiche, anche per l' aspetto, banale ma non troppo, della assoluta necessità di saper risalire dalla forma flessa al lemma, quando non si conoscano già migliaia di vocaboli, perché all'interno degli enunciati la singola parola appare modificata dalla presenza di uno o più monemi funzionali (gli indicatori di genere, numero, caso o: tempo, modo, persona), spesso fusi in amalgama, e non è sempre immediatamente identificabile il significante quale è riportato dal dizionario: in altre parole, riconoscere all'interno della forma flessa le parti che indicano la funzione sintattica per risalire alla voce del vocabolario non è operazione che davvero sempre tutti gli allievi sanno svolgere correttamente.

La parola flessa è un sintagma autonomo, che dichiara la propria funzione "indipendentemente dalla sede che essa occupa nell' enunciato...L' autonomia goduta dal sintagma dotato di un monema funzionale è illustrata molto bene dal comportamento delle forme nominali in latino, ciascuna delle quali è fornita di ciò che si chiama una desinenza casuale e che spesso è sufficiente a indicarne la funzione e permette al parlante una certa libertà di costruzione." p.111s

Qui abbiamo già raggiunto un punto didatticamente importante, quello su cui si fonda l' insegnamento dei paradigmi flessionali. Occorre contestualizzare l' osservazione:

i sintagmi autonomi vivono all' interno di un enunciato e l' incertezza nella esatta assegnazione del "ruolo" di una parola flessa (valenza del verbo? determinante? determinato? "testa" di un gruppo nominale?) è una delle principali cause di disorientamento e di errore di comprensione.

Il valore della forma flessa si individua con chiarezza ma deve "combinarsi" con quello degli altri elementi che la circondano.

Si può anche osservare che la maggior libertà delle parole latine quanto a posizione all' interno dell' enunciato non è affatto arbitraria e priva di significato, anzi: essa, essendo frutto di una scelta precisa del parlante, è di grande rilievo ai fini semantici della coerenza testuale e è condizionata spesso dalla economicità della lingua che rende visibile la struttura di un sintagma autonomo espanso con i criteri della costruzione "a incasso "(vedi) o "giustapposta"

Qui l' esame di Martinet può porsi a fondamento degli sviluppi di Tesnière: all' interno dell'enunciato, considerato come un tutto, si distinguono monemi dipendenti e monemi con funzione primaria, i quali "si collegano direttamente all'enunciato come a un tutto e non a un segmento particolare dell'enunciato". L' elemento centrale dell'enunciato è il monema predicativo, che seleziona i propri "attanti" e impone all' enunciato un proprio schema di rapporti, che si possono espandere.

Credo che i concetti di funzioni primarie o complementi vincolati e di espansione o complementi di secondo livello (vedi Seitz), assieme a quella di liberi complementanti o circostanti, costituisca la premessa per descrivere anche alcune strutture ipotattiche

In questa sede li diamo per scontati.

Immaginiamo ora di aver concluso con una classe di ragazzini la descrizione della sintassi dell'enunciato semplice; partiamo cioè dai seguenti prerequisiti:

1. **conoscenza della lingua latina:**

- a. la classe sa riconoscere l' uscita dei casi latini e sa risalire dalla forma nominale flessa al lemma
- b. la classe conosce le funzioni essenziali dei casi
- c. la classe riconosce la desinenza personale delle forme verbali latine e distingue un indicativo da un congiuntivo

2 **conoscenza della grammatica della lingua italiana**

- a. la classe conosce la differenza fra enunciato semplice e enunciato complesso e sa produrre esempi significativi e pertinenti nella propria lingua madre
- b. la classe sa trasferire in ipotassi un testo in lingua madre impostato sulla paratassi; sa cioè, in senso operativo anche se non necessariamente teorico, che un testo ipotattico è fondato su una gerarchia interna degli enunciati e che tale gerarchia è frutto di una scelta del parlante, il quale decide quale enunciato debba costituire la "testa" dell'intero periodo
- c. la classe sa riconoscere i segnali d' inizio di un enunciato e di un gruppo nominale in un testo italiano

Siamo qui a un elemento che è stato al centro di un lavoro didattico sui testi di Cornelio Nepote: affrontare un periodo complesso di latino, in un testo redatto in un registro alto della lingua, mette in difficoltà i principianti perché la **memoria di lavoro** di un parlante latino, per giunta colto e bilingue, era più elevata di quella di un parlante italiano. La cosa è aggravata dal fatto che il Latino, lingua flessiva, tollera senza molti problemi le strutture a incasso e l'Italiano no; in generale le dipendenze grammaticali sussistono spessissimo in Latino fra elementi che non sono contigui (contermini), mentre l'Italiano ha bisogno che le parole sintatticamente connesse siano disposte in successione diretta (un esempio plateale è la posizione dell'antecedente rispetto al pronome relativo)

Sembra allora che sia essenziale ripensare il modello tradizionale dell'analisi del periodo: dire ai ragazzi di "cercare la principale" per orientarsi in un periodo complesso è fondamentalmente una tautologia: io capisco quale sia la principale di un periodo complesso, specialmente se la principale arriva dopo altre proposizioni, se ho già capito la struttura di quel periodo. Ma come muoversi in un periodo complesso che non riesco immediatamente a dipanare? Devo cercare predicati? Certo: i predicati latini di modo finito indicano immediatamente la fisionomia del soggetto (se si tratta cioè di un pronome personale - io, tu, noi, voi – o invece di una terza persona e in tal case se singolare o plurale); il resto delle informazioni, quelle relative ai possibili complementi, dipende invece dalla semantica. Inoltre, ad esempio un congiuntivo latino dice solo che si tratta di un'azione pensata da un soggetto e il suo tempo può dare indicazione del rapporto con la reggente, non può dire da solo in che tipo di enunciato ci si trovi, né in che rapporto semantico con il resto del testo. Per riconoscere il tipo di enunciato subordinato devo individuare con sicurezza la parola che lo introduce (congiunzione subordinante o introduttore che la si chiami) e averne in memoria la funzione. Inoltre focalizzare l'attenzione solo sul predicato può far trascurare l'organizzazione interna dell'enunciato o può distogliere del tutto l'attenzione dalla disposizione reciproca dei gruppi nominali.

Anche qui, in fondo, i principi da tener presenti sono semplici e pochi:

1. l' enunciato ha una struttura lineare, il che significa che il destinatario di un messaggio deve poter ricavare dalle parole che ordinatamente pervengono al suo orecchio le informazioni necessarie e sufficienti per non smarrire il filo del discorso
2. ogni lingua ha come legge fondamentale l' economia

Fra i monemi che costituiscono un enunciato alcuni hanno una fisionomia particolare e sono di grande importanza nella comprensione della struttura del testo: gli **indicatori di funzione**. In questa classe Martinet colloca la preposizione, e "allo stesso titolo, monemi a significante desinenziale da un lato, congiunzioni di subordinazione o pronomi relativi dall'altro. I monemi che si chiamano di solito congiunzioni di coordinazione non hanno uno stato linguistico uniforme: *ma* per esempio non compare in tutti i contesti in cui si trova *e o o*" p.139

Siamo così arrivati a un nodo centrale: il valore degli indicatori di funzione deve essere chiaro agli studenti. Nel fluire del testo essi creano un sistema di aspettative e, evidenziando i confini fra i singoli enunciati o per lo meno indicando l'inizio, consentono di procedere passo passo, senza smarrire il filo del discorso e elaborando, *in itinere*, una mappa mentale, che risulta già ben delineata quando si arriva a concludere l' enunciato.

Credo valga la pena di ribadire l'importanza del **pronome relativo** e la necessità che ne sia ben conosciuta dai ragazzi la morfosintassi; non mi pare che di norma i manuali del biennio mettano in luce la funzione del pronome relativo nell'organizzazione generale del periodo. Il concetto che esso sia un indicatore di funzione non è di solito sotteso alla spiegazione dell'argomento e non è adeguatamente rilevato che esso rimanda a un altro elemento del testo, che in latino può non essere affatto contiguo, e che l'esatta individuazione di tale coreferenza è essenziale per comprendere il testo.

Non è di norma neppure messo in evidenza il fatto che la differenza fra relative proprie e relative consecutivo-caratterizzanti in realtà corrisponde a quella fra relative attributive e relative restrittive, la quale ha corrispondenza anche nella lingua italiana nella diversa occorrenza del pronome **che** rispetto a **il quale** (che è percepito come agrammaticale nelle relative attributive)

ES. "il ragazzo **il quale** ho conosciuto ieri verrà a trovarmi domani" è percepito come inaccettabile da un parlante con una competenza linguistica buona: la relativa qui è ATTRIBUTIVA, cioè individua fra i molti ragazzi possibili quello che costituisce il soggetto del predicato VERRA'

### Note di linguistica testuale

La sintassi di una lingua si articola in unità principali, che sono *pattern* di grandezza e complessità differenti e dalle dipendenze chiaramente distinte:

**sintagma**= unità con un elemento principale ("testa") e almeno un elemento dipendente

**enunciato parziale**= unità costituita da almeno un nome o sintagma nominale e un verbo o sintagma verbale congruente

**enunciato**= unità delimitata con almeno un enunciato parziale dipendente

Il destinatario di un testo recepisce il testo come uno sviluppo lineare di *pattern*, in base alla struttura dei quali egli costruisce e verifica ipotesi sui tipi di elementi utilizzabili o attendibili.

Le regole della grammatica vengono dunque espresse come **procedure per l' uso delle regole**.

Questo modello di grammatica testuale è impiegato negli elaboratori per la traduzione automatica e viene definito RETE AMPLIATA DI TRANSIZIONE.

Si tratta di una configurazione di NODI collegati mediante RAMI. Il testo viene assimilato a un SISTEMA costituito di MACROSTATI (sintagma, enunciato parziale, enunciato) i cui singoli elementi sono MICROSTATI del sistema del testo.

Ad esempio: all' interno del MACROSTATO di un sintagma nominale esiste un elemento principale con un elemento dipendente; si tratta di individuare un accesso all' elemento principale, che viene trattato come un CENTRO DI CONTROLLO per tutto il macrostato:

in **Greco Antico** è in tal senso paradigmatica la **posizione attributiva**, ove l'articolo determinativo funge esattamente da DETERMINATORE nel senso che da esso si accede a una RETE DEL SINTAGMA NOMINALE, all'interno della quale si procede alla ricerca dell'ELEMENTO PRINCIPALE (o CENTRO DI CONTROLLO) che è posto alla fine della struttura e in attesa del quale tutto ciò che precede viene interpretato come MODIFICATORE dell'elemento principale.

Detta in Italiano, la struttura della posizione attributiva è descrivibile come segue:  
 “IL che stava correndo in mezzo alla strada CANE era quello del mio vicino di casa”

Anche l'Inglese colloca fra l'articolo (DETERMINATORE) e il sostantivo (CENTRO DI CONTROLLO) il suo attributo (MODIFICATORE), mentre l'Italiano riconosce i modificatori di un CENTRO DI CONTROLLO dal loro essere collocati dopo di esso, in successione ordinata, fino ai limiti della tolleranza della memoria d' uso (un discorso a parte si deve fare per le coppie opposte "il vecchio amico" vs "l'amico vecchio", che comunque rivelano essere percepito come standard e perciò non-marcato il costruito ARTICOLO+NOME+AGGETTIVO rispetto al costruito ARTICOLO+AGGETTIVO+NOME)

Procedendo nella lettura della sequenza lineare dell'enunciato, ogni occorrenza verrebbe perciò mantenuta in una sorta di MEMORIA-DEPOSITO PER RISULTATI PARZIALI, una lista d'attesa, fintanto che l'intero macrostato non sia stato ricostruito.

Una procedura di questo tipo può trovare utili applicazioni didattiche nel lavoro di comprensione di un enunciato complesso latino ad alto livello di gerarchizzazione e con costruzioni a incasso.

L' **introduttore** segnala l' inizio di un macrostato -un enunciato parziale- del quale si deve attendere la conclusione; il tipo di introduttore scelto definisce un preciso e ristretto sistema di attese, che si specificano col progredire del testo.  
 E' pertanto possibile comprendere gli elementi del testo man mano che esso si svolge, prima di pervenire alla conclusione dell'intero enunciato. Al termine si coglierà invece la organizzazione globale della struttura di significato.

Gli **introduttori** hanno rilevanza sia sintattica che semantica:

- a livello di **coesione testuale** segnalano l' inizio di un enunciato parziale (MACROSTATO) in dipendenza grammaticale e generano un' aspettativa in merito a una certa modalità dell'azione
- a livello di **coerenza testuale** esplicitano alcune relazioni primarie (CAUSA, SCOPO, TEMPO) fra i componenti del mondo testuale

Nella prospettiva di poter leggere il più rapidamente testi d'autore, le indicazioni della linguistica strutturale e testuale possono dunque avere concrete conseguenze didattiche; possono cioè suggerire quali conoscenze siano da ritenersi essenziali e prioritarie quando si affronta una lingua altra.

I principi generali (cioè la DIPENDEZA DALLA STRUTTURA e la RICORSIVITA') sono validi per la sintassi di ogni lingua; le varie lingue storicamente realizzate si caratterizzano poi per parametri specifici diversi. All'interno di questi parametri alcuni sono inoltre condivisi fra lingue diverse, altri no.

L' insegnante dovrà lavorare sempre sul confronto interlinguistico, sottolineando per quali parametri le due lingue -l' Italiano e il latino nel nostro caso- si comportino allo stesso modo, e pertanto non oppongano difficoltà allo studente, e per quali invece esse si differenzino. In quest' ultimo caso le differenze dovranno esser esplicitate e descritte, se si vuole procedere abbinando alla lettura intensiva dei testi all' analisi linguistica, che comporta l' attivazione di processi cognitivi importanti.

Le dipendenze grammaticali vengono elaborate non su un testo intero, bensì su brevi tratti di esso, di fatto periodo per periodo; al termine di ogni tratto di testo il parlante costruisce invece reti concettuali, che si avvalgono di strutture più ampie di quelle della sintassi. Il contenuto concettuale resta impresso nella "memoria a lungo termine" meglio dei *pattern* sintattici, che invece si fissano meglio nella "memoria a breve termine".

Se ne evince una nuova indicazione di metodo didattico: ai ragazzi si deve insegnare a elaborare una mappa concettuale del testo man mano che procedono nella lettura di esso, perché fissandone la organizzazione semantica si libera la memoria a breve termine che è fondamentale per capire le strutture sintattiche degli enunciati.

La frequentazione dei testi consente di accumulare esperienze, basandosi sulle quali è possibile scegliere immediatamente "la via giusta", senza dover percorrere e verificare più transiti diversi possibili. Un insegnante di latino riconosce le strutture di un testo sulla base delle esperienze pregresse, che gli studenti però non possiedono. Il compito di un insegnante è appunto quello di esplicitare a se stesso la propria competenza -anche solo passiva- di parlante latino per guidare i principianti, .

Segue una tabella che istituisce uno schema di confronto minimo fra alcune caratteristiche del funzionamento del Latino e quelle corrispondenti del funzionamento dell'Italiano: gli elementi presi in considerazione corrispondono a punti critici incontrati nell'apprendimento della lingua latina da parte degli allievi.

	in Latino	in Italiano
indicatori di funzione	<ul style="list-style-type: none"> <li>monemi funzionali (desinenze)</li> <li>preposizioni (elenco e funzioni)</li> <li>pronomi relativi</li> <li>congiunzioni subordinanti (elenco; funzione fondamentale: rendono esplicite relazioni di CAUSA, RAGIONE, PROSSIMITA', TEMPORALE, MODALITA' = possibilità, situazioni proiettate)</li> </ul>	<p>↳ solo alcuni residui in italiano (cui, me, lo...)</p> <p>· = analogia funzione in italiano; alcune sopravvivenze (<b>in, con, per, di</b>), alcune divergenze importanti (scomparse <i>praeter</i> ecc.; mutato il valore di <i>per</i>; rimasto <i>ex</i> solo nelle lingue speciali, in uno dei suoi valori...)</p> <p>· = analogia funzione, maggiori restrizioni nella libertà di posizionatura dell' antecedente</p> <p>↳ quasi nessuna sopravvivenza nella realizzazione della forma fonica; le funzioni fondamentali restano le stesse</p>
casi di polisemia	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>cum</i> preposizione e congiunzione subordinante (con due diverse modalità dell' azione)</li> <li><i>ut</i> avverbio e introduttore di diversi tipi di enunciati parziali</li> <li><i>quod</i> pronome relativo e introduttore</li> </ul>	<p>↳ gli indicatori di funzione polisemici latini non sono sopravvissuti nella loro forma fonetica in italiano; ma anche l' italiano ha esempi interessanti di polisemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>che</b> pronome relativo senza monemi funzionali e introduttore</li> <li><b>come</b> avverbio (relativo e interrogativo) e introduttore (modale, temporale)</li> <li><b>per</b> preposizione polisemica e introduttore di subordinate all' infinito indicanti lo SCOPO</li> <li><b>di</b> preposizione polisemica e introduttore di subordinate complete all' infinito di contenuto volitivo</li> </ul>
casi di ellissi	<ul style="list-style-type: none"> <li>ellissi del soggetto</li> <li>ellissi dell' antecedente del pronome relativo</li> <li>incompletezza di una parte dell' enunciato (ellissi dell' ausiliare <i>est</i> e <i>esse</i> - ellissi del <i>verbum dicendi</i>)</li> </ul> <p><i>un parlante latino scopriva immediatamente nel testo l' utilizzazione di un pattern di impiego comune o spesso riproposto nel testo</i></p>	<p>· = in italiano</p> <p>↳ divergenza rispetto all' italiano; sopravvive, però, nell' uso del <b>chi</b></p> <p>↳ profonda divergenza rispetto all' italiano; su questo tipo di omissione occorre richiamare l' attenzione perché essa "disturba" molto un parlante italiano</p>
ricorrenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>ripetizione di costrutti</li> <li>ripetizione di parole (il latino non teme di impiegare più volte lo stesso termine nella stessa accezione)</li> <li>parallelismo</li> <li>chiasmo</li> </ul>	<p>· = in italiano</p> <p>· = in italiano; l' italiano appare però più preoccupato di introdurre varianti sinonimiche</p> <p>· = in italiano</p> <p>· = in italiano</p>
anafora e catafora	<ul style="list-style-type: none"> <li>antecedente di un relativo</li> </ul> <p><i>in latino l' antecedente di un pronome relativo, disponendo di monemi flessionali, può essere separato dal pronome da un tratto testuale piuttosto esteso</i></p> <p>· prolessi della relativa</p> <p>· impiego di proforme cataforiche (<i>hoc, id</i> prolettici di una completiva)</p>	<p>↳ il parlante italiano non è assuefatto a utilizzare una memoria attiva tanto protratta; occorre esemplificare e descrivere bene il fenomeno</p> <p>↳ è possibile in italiano, ma solo a patto che l' antecedente preceda immediatamente il relativo e la relativa risulti "incassata"</p> <p>↳ più rara in italiano</p>
altre proforme	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>sic / ita</i></li> <li><i>hic / is / talis</i> NON <i>similis</i></li> <li><i>hoc / id / quod</i></li> </ul>	<p>↳ in italiano le proforme sono diverse (il verbo <b>fare</b> per es. è una proforma)</p> <p>↳ <b>simile</b> è proforma in italiano</p> <p>↳ l' italiano non esiste più il nesso relativo</p>