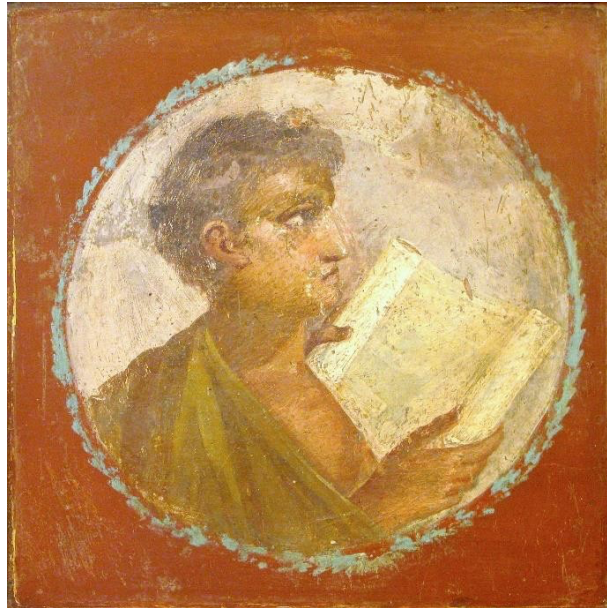


**La didàctica del llatí a l'antiguitat.
Recuperar els antics *colloquia* a batxillerat.**



Maria Vendrell Morist

Tutora: Roser Homar Pérez

Treball Final de Màster

Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Curs 2022/23



Imatge de la portada: *Noi llegint un rotllo de paper, a Herculà, segle I dC.*

Índex

1. Introducció i objectius	6
1.1. Anàlisi dels materials didàctics de les llengües clàssiques a l'educació secundària i batxillerat i de les necessitats que porten a desenvolupar la proposta d'innovació a l'aula. 7	
1.2. Fonamentació teòrica i normativa de la proposta d'innovació didàctica a l'aula. 14	
1.3. Objectius i estructura del treball..... 16	
2. Presentació de la proposta	18
2.1. El treball d'Eleanor Dickey: Qui aprenia llatí a l'antiguitat? Com ho feien? Com han sobreviscut els materials didàctics?..... 18	
2.2. Els <i>colloquia</i> 29	
2.3. Justificació de la selecció dels <i>colloquia</i> a treballar i la manera com fer-ho a batxillerat..... 32	
3. Programació d'una situació d'aprenentatge	36
3.1. Descripció, context i repte..... 36	
3.2. Competències, objectius, criteris d'avaluació i sabers	37
3.3. Sobre la perspectiva de gènere	42
3.4. Desenvolupament de la situació d'aprenentatge	43
3.5. Avaluació de l'aplicació..... 47	
4. Propostes de continuïtat.....	60
5. Conclusions	61
Bibliografia	63
Annexos	66
Annex 1 (Activitat 'El cas')	66
Annex 2 (Passatges de <i>colloquia</i> en traducció).....	71
Annex 3 (Rúbrica de traducció d'un text).....	74
Annex 4 (Activitat 'Les qüestions del text')	75
Annex 5 (Rúbrica de coavaluació d'una exposició oral)	76
Annex 6 (Activitat 'Un nou problema').....	77

Llista de taules

Taula 1. Proposta de selecció dels <i>colloquia</i> a treballar	33
Taula 2. PRESENTACIÓ. Títol, curs i matèria	36
Taula 3. DESCRIPCIÓ. Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? Quin repte planteja?	36
Taula 4. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES. Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les següents competències específiques	38
Taula 5. COMPONENTS TRANSVERSALS DE LES COMPETÈNCIES CLAU. Tractament dels tres components transversals de les competències clau del batxillerat.	39
Taula 6. OBJECTIUS D'APRENENTATGE I CRITERIS D'AVALUACIÓ.	39
Taula 7. SABERS. Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els següents sabers.....	41
Taula 8. ACTIVITATS D'APRENENTATGE I D'AVALUACIÓ.	45
Taula 9. MESURES I SUPORTS UNIVERSALS.....	46
Taula 10. Avaluació de la situació d'aprenentatge segons els criteris del DUA.	56

Llista de figures

Fig. 1 Reconstrucció d'un rotllo de paper que conté un passatge dels <i>colloquia</i> (<i>P.Prag.II.118</i> , s. IV dC).....	29
Fig. 2 Llista de vocabulari i oracions en traducció columnar extreta del mètode Ollendorff	31
Fig. 3. Diàleg escolar extret de <i>Forum</i> (2017:53)	31
Fig. 4. Reproducció de la primer part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes	52
Fig. 5. Reproducció de la segona part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes.....	53
Fig. 6. Reproducció de la graella de les sis qüestions, completada per un dels alumnes	55

Resum:

El present treball s'interessa pels *colloquia* dels *Hermeneumata Pseudodositheana*, un conjunt de textos bilingües grec-llatí en forma de monòleg arranats en columnes estretes i que foren escrits per una varietat d'autors entre els ss. I aC i IV dC (Dickey, 2012-15). El seu ús era didàctic i tractaven el dia a dia d'un escolar, entre altres escenes quotidianes del món romà, d'aquí l'interès del treball per incorporar-los d'una manera innovadora en la didàctica del llatí a l'educació secundària i batxillerat. El treball s'articula en tres parts. En primer lloc, s'introdueixen les necessitats que porten a desenvolupar la proposta d'innovació a l'aula i a escollir les situacions d'aprenentatge com a model de programació didàctica. En segon lloc, es presenta i es justifica la proposta. En tercer lloc, es programa la situació d'aprenentatge i s'avaluen els resultats obtinguts de la seva aplicació parcial. El treball tanca amb les conclusions, que contribueixen a unir les dues cares del binomi format per la innovació i la tradició de la didàctica de les llengües clàssiques.

Paraules clau: llengües clàssiques, educació secundària, batxillerat, *colloquia*, *Hermeneumata Pseudodositheana*

1. Introducció i objectius

Les nostres matèries, amb l'objectiu de treure's del damunt l'etiqueta d'estudis tediosos i impracticables, han viscut una enèrgica renovació pedagògica en les últimes dècades. Ha estat així com ha proliferat amb gran força la confecció de nous manuals d'ensenyament, tècniques pedagògiques ludificadores i el que *grosso modo* podem denominar les metodologies 'actives' d'ensenyament del grec antic i del llatí. En aquest aspecte, fa que sigui una tasca més rumiosa per al docent novell l'exercici reflexiu de triar el material i la metodologia per a ensenyar les llengües clàssiques a l'educació secundària i batxillerat.

Es pot dir que la vinguda de pedagogies més modernes ha guanyat considerable pes en els centres del territori català. L'estudiós del tema Joan Mut adverteix, però, contra la idea maniquea que ha calat entre bona part del col·lectiu docent de clàssiques sobre que 'tot el mètode antic és dolent i tot el mètode nou és bo' (2020: 140). Per a Mut, el gran afany per ensenyar d'una manera més innovadora les llengües clàssiques als alumnes del segle XXI ve condicionat, d'alguna manera, per determinats prejudicis i complexos – són principalment tres: el complex d'innovació, el de matèria àrida i el d'inutilitat –, motius que tot sovint ofusquen al docent en la innovació acrítica. Respecte d'això, Mut per voler dir-ho en les paraules del professor Alberto Royo sosté que al docent se li ha d'exigir d'ensenyar, no pas d'innovar, i si es val d'un mètode -o part d'un mètode- antic per fer-ho, doncs no passa res (2017, 2020).

Amb la idea, doncs, per un cantó, de valorar els materials docents a l'abast del professorat de Grec i Llatí i, per l'altre, de mirar de no caure en la innovació gratuïta, pensem que interessar-se pels *colloquia* i buscar la manera d'incorporar-los en la didàctica del grec i el llatí a l'educació secundària i batxillerat permet unir les dues cares del binomi format per la innovació i la tradició de la didàctica de les llengües clàssiques.

Abans d'entrar en la presentació del disseny de la proposta, en aquest primer apartat, exposarem les qüestions recurrents que ajuden a orientar el debat sobre la renovació pedagògica per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües clàssiques i que, al seu torn, ajuden a definir alguns conceptes metodològics que es relacionen amb la nostra proposta d'innovació didàctica a l'aula.

1.1. Anàlisi dels materials didàctics de les llengües clàssiques a l'educació secundària i batxillerat i de les necessitats que porten a desenvolupar la proposta d'innovació a l'aula.

És ben cert que qualsevol estudiant interessat a aprendre una llengua, sigui quina sigui, va al darrere de saber-la utilitzar en un entorn real on molt probablement haurà de demanar direccions, escriure correus-e, llegir cartells, tenir converses amb els parlants nadius, etc. Així és que el sentit d'ensenyar i aprendre una llengua moderna és arribar a ser competent en parlar (expressió oral), escoltar (expressió oral), escriure (expressió escrita), i llegir (comprensió escrita) en aquesta llengua. El grec i el llatí, però, ja no compten amb aquest entorn ni amb parlants nadius. Tot el grec i llatí que mai pugui ser parlat o escrit ja ha estat parlat i escrit. De fet, per a les llengües clàssiques són irrellevants tres de les quatre competències esmentades, que sí que ho són per a les llengües modernes (Deagon, 1991). Per aquest motiu, és àmpliament acceptat que l'objectiu primordial en l'estudi del grec i el llatí és que els alumnes aprenguin l'habilitat de llegir i, més concretament, l'habilitat de llegir el *tot* fixat per l'estat actual dels textos originals i que ho comencin a fer des d'un inici, un objectiu d'aprenentatge que en l'estudi de les llengües modernes es reserva, en canvi, pels estadis més avançats¹.

¹ Una idea millor expressada en les paraules de Jorge Tárrega, «Nadie empieza leyendo a Shakespeare en inglés o a Goethe en alemán. ¿Por qué se tiene que empezar en latín analizando pensante frases de Horacio o Virgilio, sin contexto alguno y analizando cada palabra?» ([La Razón](#), 25/12/2016).

Malgrat que és ben acceptat que s'entén per l'habilitat de llegir en grec i llatí, una tasca sempre acompanyada de l'anàlisi gramatical del text, existeix, però, en les nostres matèries, la discussió sobre com s'adquireix millor aquesta habilitat. Aquesta és una qüestió enrevessada que ha generat disputes des de fa molt de temps i, en aquest treball, només pretenem donar a conèixer les línies mestres que l'orienten. Aquesta discussió, doncs, s'ha centrat fonamentalment en la dicotomia plantejada entre les metodologies tradicionals genèricament anomenades 'passives', que proposen anar del coneixement de la gramàtica a la traducció del text (i.e. aplicació deductiva del coneixement), i les metodologies genèricament anomenades 'actives', que proposen, en canvi, anar del text a la gramàtica (i.e. aplicació inductiva del coneixement).

D'entrada, els partidaris de la metodologia tradicional parteixen de la concepció que el grec i el llatí són, com a tals, llengües mortes i, per tant, atorguen a l'estudiant un coneixement passiu de la llengua, atès que l'habilitat de llegir textos originals s'adquireix per mitjà de la traducció i l'anàlisi gramatical. Gramàtica i traducció són entesos com una mera eina per ajudar a llegir el text. La manera com els estudiants llegeixen el contingut d'un text és copsant-ne les estructures sintàctiques i donant-ne una traducció. D'aquesta manera, podem dir que un estudiant de batxillerat, per exemple, no aprèn a llegir *per se* les llengües clàssiques, sinó a traduir-les. De fet, així també ho demana el currículum, tant de la matèria de grec com de llatí, considerant que saber «fer traduccions directes i/o inverses de textos o fragments adaptats o originals» és el principal criteri d'avaluació de la competència específica de llengua (Batxillerat competencial en el nou currículum segons el Decret 171/2022, vg. la bibliografia).

La valoració, però, que aquest mètode ha rebut en les últimes dècades no ha estat gaire positiva. Presentar els textos antics com un trencacaps de traducció ha desvalorat el fet que les llengües clàssiques foren *llengües*, en el ple sentit de la paraula. Per dir-ho en

les paraules precises dels llatinistes Hansen (2000) i L. Miraglia (1996):

Students who persist in reading Latin primarily by “solving” each sentence through a “subject, then verb, then object, etc.” hunt-and-gather system may never become comfortable reading quickly and confidently at sight, and they are certainly less attentive to matters of style than those who are able to receive information in the order and manner in which Latin authors present it. (Hansen, 2000: 174)

La finalità dell'insegnamento del latino non è per nulla quella di imparare a leggere e capire la lingua di Roma e della cultura europea, ma quasi esclusivamente quella di perfezionare la propria conoscenza dell'italiano: e questo non attraverso un approfondimento storico del nucleo semantico delle parole e della struttura sintattica del discorso, ma tramite l'esercizio della buona resa del pensiero dalla lingua di partenza a quella di arrivo, che qualunque traduzione necessariamente comporta. (Miraglia, 1996: 220)

Que els estudiants difícilment no puguin llegir un text antic amb certa comoditat i velocitat, sense fer ús dels diccionaris i de les gramàtiques², com segueix Miraglia, es deu al fet que els mètodes tradicionals han negligit l'estudi sistemàtic del lèxic i de l'expressió oral. Aquesta és l'argüició principal que els partidaris del mètode actiu han fet servir per defensar un renovat mètode d'ensenyament que emfatitza en l'ús actiu i productiu de la llengua. Dit d'una altra manera, el mètode actiu es presenta com el mètode natural³ d'aprendre una llengua clàssica, és a dir, parlant-la, tal com els humanistes i les persones de culta feien amb el llatí, per exemple, fins fa pocs segles. Els materials didàctics per excel·lència d'aquest enfocament, entre d'altres, són *Reading Latin* (2016), *Reading Greek* (2007), *Alexandros* (2015), *Athenaze* (2009) i *Lingua latina per se illustrata* (2003) i *Forum* (2017). En termes generals, són manuals que ofereixen textos artificials o adaptats,

² En realitat, això mateix també passa als professors de grec i de llatí. Parafraçant a Joan Mut, o bé llegim els clàssics en traducció o bé els traduïm per llegir, però en cap cas els llegim en la seva llengua original (2017, 167).

³ A fi d'evitar confusions amb la terminologia, per mètode natural fem referència al mètode que és congruent amb la manera que un estudiant sol aprendre una segona llengua. Professors com Aguirre (2009) i Carbonell (2012), però, caracteritzen el mètode natural o immersiu, en oposició al mètode actiu, com la tècnica pedagògica que es posa en pràctica, per exemple, a l'Accademia Vivarium Novum a Roma o Schola Nova a Bèlgica en què s'introueix plenament en llatí.

que solen narrar històries culturals contínues i que són senzills pel que fa al contingut i a l'estructura gramatical, de manera que, amb l'ajuda de notes marginals, dibuixos i glossaris, es pot llegir i entendre el grec i el llatí abans d'estudiar la gramàtica. La dificultat dels diferents textos està calibrada i equilibrada amb les competències lèxiques, morfològiques i sintàctiques que l'alumne a poc a poc va adquirint de la llengua, fent així «imperceptible» el pas de llegir textos adaptats a llegir els textos originals (Miraglia, 1996: 226).

No en tots els casos, però, la substitució d'un mètode per un altre és una decisió tan ingènua. De fet, centrar aquestes qüestions en l'ensenyament secundari al nostre territori ho fa clar. En aquest punt, coincidim plenament amb el professor Joan Mut, qui ha fet una gran tasca intel·lectual en una sèrie d'articles recents (2017, 2020) defensant les virtuts del mètode tradicional i alertant contra alguns contrasentits i confusions en el plantejament d'incorporar el mètode actiu a les nostres aules, especialment, a les de batxillerat. Per bé que en cap cas s'oposa als mètodes actius ni discuteix que amb ells no s'apregui bé, sí que remarca que tractar les llengües clàssiques com una llengua més, com una llengua moderna, no ens beneficia en la programació de batxillerat, ja que acara el grec i el llatí amb el seu grau de percepció d'utilitat, com pateix qualsevol segona llengua, i en el nostre cas el grau d'utilitat és nul, atès a què el grec i el llatí, com dèiem més amunt, ja no compten amb un entorn real ni amb parlants nadius. I de manera més cabdal, no ens beneficia, ja que desvalora el *plus* que aporten positivament les nostres matèries si és així que acceptem que el seu perquè, la seva *utilitat*, resideix principalment en el que es deriva del seu estudi, «no només en el que avui anomenaríem 'competències' necessàries del currículum de secundària (lingüístiques, comunicatives, cíviques, artístiques, etc.) sinó també en l'establiment d'una visió humanista i comprensiva del món que ens envolta» (2020:145).

Així les coses, però, és convenient no desvalorar els beneficis de l'exercici actiu i

productiu d'una llengua. Per dir-ho amb les paraules de la filòloga clàssica i professora Eleanor Dickey, «good reading knowledge can never be attained without some active capacity in a language» (2018: p. xvi). Certament, l'aprenentatge sistemàtic del lèxic, l'èmfasi en l'ús productiu, per exemple a través d'exercicis de retroversió català-llatí i català-grec, així com el raonament inductiu en l'ensenyament de la gramàtica no estan renyits amb el *saber fer* del mètode més tradicional. En són exemple d'això els llibres de text d'en Joan Mut (Editorial Vicens Vives, 2017) i també el de Joan Alberich, Joan Carbonell i Bàrbara Matas (Castellnou Edicions, 2008/9).

La idea central és que cada mètode pot trobar la seva aplicació i que depèn molt de les condicions del seu ús, el tipus d'alumnes i la fase del procés d'aprenentatge en què s'utilitzi. No obstant això, la manera com estan pensades les nostres assignatures als instituts de Catalunya demana que el mètode passiu, altrament anomenat gramàtica-traducció o deductiu, hi tingui més pes i, com argumentem, això ha de ser així no només per les exigències del currículum de grec i de llatí a batxillerat sinó també a propòsit de reivindicar el perquè d'ensenyar i aprendre les llengües clàssiques.

Tanmateix, en contra de les creences més esteses, aquest mètode més tradicional en la didàctica de les llengües clàssiques, centrat en la gramàtica i la traducció, té un punt de partida força recent, que no es remunta més enllà del segle XIX (Miraglia, 2013). No tenim proves que la traducció de frases i textos al llatí existís a l'antiguitat, per exemple. Si bé pot ser que s'hagin perdut totes les evidències, també pot ser que aquesta activitat directament no es practiqués. De fet, la majoria de nosaltres no sabem gairebé res sobre com es relaciona la nostra experiència d'aquesta activitat – d'aprendre grec i llatí – amb l'experiència que tenien els estudiants de grec i de llatí a l'antiguitat.

Amb certesa, a l'antiguitat, l'aprenentatge del grec i el llatí com una segona

llengua era ben habitual i molts dels materials que utilitzaven i que han sobreviscut han estat recentment editats i traduïts per la investigadora Eleanor Dickey (2012, 2015, i.a.). D'entre aquests materials didàctics, en destaquem els *colloquia*, un conjunt de textos bilingües grec-llatí en forma de monòleg arrenjats en columnes estretes i que foren escrits per una varietat d'autors entre els ss. I aC i IV dC. Malgrat que la tradició textual d'aquests textos és especialment complicada, sabem pels estudis de Dickey que les versions originals dels *colloquia* van ser escrites a la part occidental de l'imperi, probablement a Roma, per ajudar als infants llatíno parlants a aprendre grec, almenys des del segle I aC. Durant els segles I i II dC, els textos van ser genuïnament adaptats per hel·lenòfons de la part grega de l'imperi per a l'aprenentatge del llatí. Així és que no només els romans estaven interessants en aprendre grec, sinó que també, a la part oriental de l'imperi, hi havia qui volia aprendre llatí. Els *colloquia* antics es coneixen com els *Colloquia* dels *Hermeneumata Pseudodositheana*, que comprenien altres materials d'aprenentatge bilingües, com ara glossaris grec-llatí ordenats temàticament (noms de déus, noms d'objectes fets d'argent, noms d'animals, etc.). Els *colloquia* continuaren vigents durant l'edat mitjana i el Renaixement.

És per això que si els *colloquia* van resultar profitosos a l'antiguitat, què ens priva de recuperar-los a les nostres aules i, més concretament, a les de batxillerat? El propòsit d'aquest treball, doncs, és plantejar una proposta d'innovació docent a l'aula per treballar els *colloquia*. Recuperar-los i fer-los apte per als estudiants de llengües clàssiques permet explotar els beneficis d'aquest material ja existent i obrir la veta de mercat que suposa treballar amb textos que *són i no són autèntics*. És a dir, són textos originals – autèntics – i que sense cap mena de dubte imiten situacions comunicatives reals, però que foren clarament escrits amb una finalitat didàctica – d'aquí la seva inautenticitat, d'alguna manera –.

Volem afegir, però, que si bé els *colloquia* i les propostes d'activitats a l'aula que proposem serveixen tant per a les classes de grec com de llatí, explicitarem la proposta d'intervenció només en la programació de llatí de batxillerat, sabent que els instituts, malauradament, ofereixen cada vegada menys l'assignatura de grec.

Per bé que la idoneïtat de treballar els *colloquia* a batxillerat es fa palesa al llarg dels següents apartats, a propòsit d'introduir la proposta, convé remarcar-ne tres punts.

En primer lloc, el corpus de textos que formen els *colloquia* permet als alumnes aprendre llatí com ho feien a l'antiguitat, per així comparar experiències. Aquesta proposta d'innovació didàctica a l'aula no només busca tenir un valor instrumental per ensenyar la llengua llatina i centrar-se a conèixer els materials a l'abast per l'aprenentatge del llatí a l'antiguitat i aquest aspecte de la vida lingüística de la part oriental de l'imperi, sinó partir-ne i treballar-ho d'una manera transferible. Que els alumnes posin atenció a les circumstàncies, les tècniques i els materials que els antics disposaven per aprendre llatí els pot ser fonamental per reflexionar-hi al respecte, situant-nos, per tant, en una perspectiva metacognitiva.

En segon lloc, els *colloquia* són materials d'interès perquè solien narrar el dia a dia d'un escolar, des de trenc d'alba fins al dinar, així com escenes d'un adult durant el dia i el vespre. Per un cantó, a l'alumne, la descripció d'aquestes escenes quotidianes del món romà li pot fer sentir nostàlgia per un món que mai ha viscut, sentir-se fàcilment interpel·lat i trobar-ho atractiu. Per l'altre cantó, al professor, li permet atendre els aspectes de realia, entesos com a elements necessaris per a la comprensió dels textos, que abasten temes culturals de l'antiguitat.

I, en tercer lloc, i atenent-nos també a la importància que hem defensat que té no caure en la innovació gratuïta en l'actual renovació pedagògica de les nostres matèries,

pretenem amb els *colloquia* trobar un punt intermedi entre les innovacions docents i el mètode més tradicional. Com veurem, la manera com estan arranats aquests textos admet la complementarietat entre metodologies.

1.2. Fonamentació teòrica i normativa de la proposta d'innovació didàctica a l'aula.

El marc teòric i normatiu de referència que regula la nostra proposta d'innovació didàctica a l'aula es fonamenta en el marc legal del currículum de llatí de batxillerat segons el Decret 171/2022 (DOGC núm. 8758) (vg. la bibliografia). Al currículum de llatí, però, no està previst ensenyar-hi la llengua llatina a través dels *colloquia* ni aspectes relacionats amb la didàctica del llatí a l'antiguitat. Així, podem convenir que treballar aquests textos parteix d'una ampliació curricular. No obstant això, per tal com està enfocada la nostra proposta, s'hi toquen punts rellevants que, poc o molt, formen part del currículum que han de controlar els estudiants de batxillerat. El contingut dels *colloquia*, a més d'un valor instrumental per aprendre la llengua llatina i sospesar sobre l'aprenentatge d'aquesta, proporciona un substrat cultural que permet comprendre el món quotidià romà. L'ensenyament de la llengua, cultura i civilització llatina alhora ofereix oportunitats significatives de treball interdisciplinari que permeten combinar i activar els sabers d'aquesta matèria així com d'altres. En un segon pla, també permet valorar el llegat rebut dels materials docents de llatí de l'antiguitat. En un tercer pla, la coincidència de l'estudi amb el de la llengua i cultura gregues convida a un tractament coordinat d'ambdues matèries, en la mesura del possible.

Com dèiem, la proposta la fem, idealment, per a batxillerat. Just enguany, s'ha publicat la normativa estatal i de Catalunya pel desplegament del nou batxillerat, que advoca per l'educació post-obligatòria competencial (batxillerat competencial en el nou

currículum, vg. la bibliografia). De manera succinta, l'enfocament competencial orienta l'acció educativa cap a «l'adquisició d'aquells aprenentatges que permeten actuar eficaçment en una situació determinada», fent ús de diverses capacitats i sabers, a fi que l'alumne faci aprenentatges crítics i amb sentit i que maduri acadèmicament (ibíd.)

En l'enfocament competencial, les situacions d'aprenentatge són la metodologia de treball per antonomàsia. Fan referència a aquelles experiències que parteixen d'un context i plantegen un repte als alumnes. Les situacions d'aprenentatge ajuden als docents a trobar la manera com combinar les competències específiques de les matèries amb els elements competencials transversals del batxillerat, que són la resolució de problemes, el pensament i l'anàlisi crítica, i la gestió i la comunicació d'informació. En el nostre cas, la situació d'aprenentatge, que en consonància amb el caràcter competencial del currículum busca ser interdisciplinària i significativa, ofereix un marc conceptual de referència perquè l'alumne pugui entaular, principalment, un diàleg sobre les experiències de l'aprenentatge del llatí entre el passat i el present. Proponem a l'alumnat un repte abordable, que contribueix a una visió transversal i cohesionada entre els nous continguts i els continguts ja vistos de la matèria, de manera que els coneixements adquirits es connectin amb els previs (vg. la teoria cognitiva de l'aprenentatge significatiu a Coll i Solé, 1989). Així doncs, és clar que la proposta d'innovació didàctica que proposem es concreta en una situació d'aprenentatge, que explicitarem a la programació de la proposta d'intervenció.

1.3. Objectius i estructura del treball.

En termes generals, aquest treball té el propòsit de ser una síntesi dels aprenentatges fets a les assignatures del màster i durant les estades de pràctiques a l'institut. Fruit de l'interès personal en unir les dues cares del binomi format per la innovació i la tradició de la didàctica de les llengües clàssiques, l'objectiu que inicialment persegueix el treball és confeccionar una situació d'aprenentatge centrada a recuperar els *colloquia* dels Hermeneumata Pseudodositheana a la instrucció del llatí a batxillerat. Així és també la manera com aquest treball s'inscriu en la modalitat de projecte d'innovació didàctica a l'aula amb estudi avaluatiu.

D'aquest objectiu general, se'n deriven tres objectius específics, que ens ajudaran al final d'aquest treball a validar els diversos vessants de la nostra proposta d'intervenció. Són els següents:

1. Recuperar els textos dels *colloquia* a batxillerat —en original, adaptat, edició bilingüe o traduït, en funció de la situació—com un material didàctic autèntic que no només té un valor instrumental per ensenyar la llengua llatina i els aspectes del món quotidià romà que s'hi narren, sinó que també esdevé una font primària d'accés a la didàctica del llatí a l'antiguitat i a aquest aspecte de la vida lingüística de la part oriental de l'imperi, tenint sempre com a referència el llegat de la cultura romana i el seu posicionament davant problemàtiques similars.
2. Oferir una programació completa d'una situació d'aprenentatge amb un disseny innovador i que s'adapti al context del centre de pràctiques, als coneixements dels participants i a les diferents realitats de l'aula.
3. Avaluar els resultats obtinguts de l'aplicació parcial de la proposta i la intervenció.

En últim lloc, i atenint-nos a la importància de participar en projectes d'innovació i de recerca relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, així com d'introduir propostes innovadores a l'aula, volem referenciar al sociòleg de l'educació Xavier Martínez-Celorrio i el seu llibre *Equitat i Innovació Educativa* (2017). L'autor suggereix precisar el concepte d'*innovació educativa* trencant el seu sentit literal, d'alguna manera: «in», el prefix que vol dir introduir; «nova», amb el sentit de renovar el que ja existeix; i «ció», sufix nominalitzador que converteix el verb innovar amb el substantiu d'innovació, és a dir, significa que està en procés, ja que les innovacions educatives són «processos de canvi introduïts en la matriu de la cultura pedagògica i escolar que afecten el què, el com i el per a què s'ensenyava i s'aprèn» (2017: 49). Com sabem bé, però, una cosa és la innovació sobre el paper i l'altra la innovació posada a la pràctica. A fi de no etiquetar com a innovador allò que no ho és, Martínez-Celorrio, ens dona unes pautes (ibíd: 57): (1) partir d'un autodiagnòstic i dissenyar un procés planificat; (2) fonamentar la rellevància pedagògica del canvi que cal experimentar i les evidències de recerca que l'avalen; (3) lideratge d'un equip impulsor que assegura el compromís dels docents; (4) avaluació dels resultats del procés i del canvi per consolidar les millores o la disrupció experimentada; i (5) transferir les noves estratègies i pràctiques provades com a viables. A grans trets, aquests són els passos que organitzen l'estructura del treball.

Hem ja comentat les aportacions conceptuals que recolzen les necessitats que ens porten a desenvolupar la proposta d'innovació didàctica a l'aula així com el marc teòric i normatiu relacionat amb l'educació que la regula. A continuació, doncs, passem a presentar i justificar la proposta des d'una perspectiva més teòrica. Tot seguit, programem la situació d'aprenentatge i avaluem els resultats obtinguts de la part que hem pogut aplicar. El treball tanca amb una proposta de continuïtat i les conclusions.

2. Presentació de la proposta

El primer pas abans d'entrar a detallar la programació de la situació d'aprenentatge és oferir als estudiants – i al lector d'aquest treball també – quatre apunts bàsics dels *colloquia*, cosa que és fonamental per tot el procés que estem intentant que visquin.

2.1. El treball d'Eleanor Dickey: Qui aprenia llatí a l'antiguitat? Com ho feien? Com han sobreviscut els materials didàctics?

Hem explicat abans que molts dels llibres de text i materials a l'abast del professorat de Llatí, Grec i Cultura Clàssica han exclòs dels seus sumaris els *colloquia*, ja que no és fins fa poc que gaudim de la seva edició i traducció moderna, una tasca il·lustrada a càrrec, principalment, de la investigadora Eleanor Dickey. Publicat en dos volums (2012-2015), Dickey presenta una traducció i edició crítica de totes les col·leccions dels *colloquia* conservats, a més a més d'abordar els problemes de l'origen, el desenvolupament i la seva finalitat. També Dickey ha agrupat aquests materials bilingües en publicacions per al públic no expert, a *Learning Latin the Ancient Way: Latin Textbooks from the Ancient World*, (CUP, 2016), *Stories of daily life from the Roman world: extracts from the ancient Colloquia* (CUP, 2017) i *Learn Latin from the Romans: a complete introductory course using textbooks from the Roman Empire* (CUP, 2018). Dickey justifica el seu entusiasme pels *colloquia* de la següent manera:

As soon as I started working on these texts I fell in love with them; I felt they had tremendous potential and wanted everyone to be able to use them, a desire that led to production of a full scholarly edition of the Colloquia with translation and detailed commentary (Dickey 2012–15). (2017: xv).

El «potencial» del que parla Dickey, com avançàvem, és que els *colloquia* són i no són textos autèntics. Dèiem més amunt que qualsevol estudiant interessat a aprendre una

llengua va al darrere de saber-la utilitzar en un entorn real on molt probablement, per exemple, haurà de tenir converses amb els parlants nadius. Això és el que, de fet, esperem que hi aparegui en qualsevol llibre de text d'una segona llengua. Explicacions elementals de la llengua, però també explicacions elementals de les tradicions culturals i el dia a dia dels seus parlants. Això és el que, de fet, també trobem als *colloquia*. Són textos *inautèntics* perquè, amb l'objectiu d'ensenyar-ho, reproduïxen, d'una manera artificial, situacions i diàlegs quotidians que podien tenir lloc durant la jornada d'un romà. El pas del temps, però, ha fet d'aquest material, per a nosaltres, una via d'accés a descripcions *autèntiques* de la vida quotidiana a Roma, que foren escrites per persones que la coneixien de primera mà i que volien ajudar als estrangers a entendre-la. És clara, doncs, la peculiar qualitat didàctica dels *colloquia*.

Així les coses, malgrat que les escenes dels *colloquia* pertanyen al món romà, i que són textos bilingües grec-llatí, no és genuí concloure que anaven exclusivament dirigits als parlants grecs. Amb gran enginy, Dickey assenyala que podem identificar el perfil dels usuaris per a qui van ser escrits els *colloquia* si parem atenció a la temàtica de les descripcions que en conservem. Aquesta és una qüestió íntimament lligada amb la tradició textual dels *colloquia*, atès que els *colloquia* no daten d'un únic període ni foren escrits tots per un sol autor. Són, en canvi, un conjunt d'obres adaptades i ampliades per professors treballant en diferents moments i llocs.

Per un cantó, les seves parts conservades més antigues, que es remunten almenys al segle I aC i ben entrada la República, imiten escenes escolars. Les versions originals d'aquests *colloquia* van ser escrites a la part occidental de l'imperi, probablement a Roma, per ajudar als infants llatíno-parlants a aprendre grec. Dickey explica que l'admiració i el respecte per la cultura i la literatura gregues propicià que l'elit de la societat romana s'interessés perquè els seus fills aprenguessin grec, des d'un inici. Podem convenir que els qui

sabien llatí i volien saber grec ho feien per raons humanístiques. Saber grec es convertí en un distintiu de la classe benestant i intel·lectual i, molt probablement, els *colloquia* originals podrien haver estat utilitzats per estudiants d'època republicana com Juli Cèsar, Ciceró, o fins i tot romans anteriors a ells. Les versions que conservem, però, són adaptacions i reelaboracions dels originals d'època imperial, la qual cosa posa en relleu que el prestigi de la llengua grega a Roma va perdurar molts segles.

Perquè tenim poques fonts d'informació sobre les escoles, les escenes escolars són sovint considerades com les parts més importants dels *colloquia*. Són excel·lents per conèixer les activitats diàries dels escolars: què estudiaven, com estudiaven, què portaven a l'escola amb ells, com es barallaven entre ells quan el professor no mirava, etc. Per aquests motius, Dickey anomena aquest corpus de textos dels *colloquia* «llibres de text escolars» (que tradueix de l'anglès «schoolbooks», 2012: 44). Certament, en les escenes escolars dels *colloquia*, hi trobem diverses referències a l'ús dels mateixos *colloquia*, que eren memoritzats fent ús de la traducció donada, en primer lloc, i recitats, en segon lloc⁴.

En època imperial, Roma va estendre el traçat de les seves fronteres cap a zones de parla no llatina, conquistant territori oriental com Grècia. Un gran nombre de grecs van haver d'aprendre llatí, però aquests aprenents no eren nens, ja que el llatí no s'ensenyava a les escoles gregues. Per més que el llatí va esdevenir la llengua oficial, la llengua franca dels grecs va continuar sent la llengua grega i l'imperi romà no ho canvià.

Cal obrir un parèntesi i afegir que aquesta situació contrasta amb la dels territoris conquerits a l'oest de l'imperi, que també estaven sota la fèrula dels romans. No sabem si es va donar l'estudi sistemàtic del llatí com a llengua estrangera entre els habitants indígenes, ja que no se'n conserva cap evidència, d'aquest estudi. Però fins i tot si hagués existit, l'estudi

⁴ Vg. Coll. Celtis (Dickey, 2015: 173-178, 30a-42b).

sistemàtic del llatí com a llengua estrangera hauria tingut una curta durada a regions com Hispània, i hauria cessat tan aviat com el llatí va convertir-se en la llengua materna de la població.

Així és que, per l'altre cantó, les parts dels *colloquia* que descriuen les activitats dels adults, tanmateix, tenen un origen diferent de les escenes escolars, ja que es van escriure majoritàriament als segles I i II dC, estenent-se fins als III i VI dC, a la part oriental de l'imperi, per aquelles persones – adultes – que volien aprendre llatí. Per bé que van ser escrites per professors i per a estudiants residents a la part oriental de l'imperi, a Grècia i a altres llocs com Egipte, imiten escenes de la vida romana de la part occidental, de la mateixa manera que no ens sorprèn quan ho fan els llibres de text actuals, posem per exemple d'italià, quan reflecteixen la cultura dels parlants de la llengua italiana i no pas la cultura dels parlants que c

Aquesta part dels *colloquia* ensenya a un visitant com negociar una visita a un bany públic romà, com demanar diners en préstec, com intervenir en un tribunal, què dir en un sopar, etc. Són una valuosa font de coneixement de la societat antiga. La temàtica d'aquesta part dels *colloquia* deixa entreveure que aprendre llatí no era un requisit per la majoria de grecs, a excepció d'alguns professionals en particular, com eren els advocats que necessitaven saber la llei romana i alguns generals que ocupaven càrrecs en la gestió de l'exèrcit, àmbits en què es parlava crucialment en llatí.

Els grecs, la majoria de vegades, no tenien en consideració la llengua ni la literatura llatines. El seu interès pel llatí era una raó utilitària⁵. En efecte, l'aprenentatge pragmàtic i

⁵ Val a dir, però, que per bé que no sembla que els grecs aprenguessin llatí ni per accedir a la literatura romana ni per prestigi, amb la desfeta de l'imperi romà i l'establiment de l'imperi bizantí, en tant que la llengua llatina va perdre la seva utilitat, el seu aprenentatge va esdevenir un distintiu de classe benestant i intel·lectual (Dickey, 2017: 140)

superficial que buscaven contrasta amb els textos d'escenes escolar i es fa palès també en la mateixa llengua dels *colloquia* i la manera com, molt probablement, s'empraven. Tan és així que molts materials estan transliterats en grec, cosa que evidencia que el domini de la competència comunicativa era el més preuat. En aquests textos, hi trobem també moltes expressions i fraseologia quotidianes, que devien haver estat simplement memoritzades. Per això, Dickey anomena aquest corpus de textos dels *colloquia* «guies de converses» (que tradueix de l'anglès «phrasebooks», 2012: 44).

Ja bé siguin els hel·lenòfons que volien aprendre llatí per desenvolupar-se en determinats àmbits de la vida de la meitat grega de l'imperi, o bé els llatíno parlants que van aprendre grec com a part de la seva formació, és a dir, com a instrument per a entendre els textos grecs, en ambdós casos es tracta d'aprendre una segona llengua d'una manera volguda i sistemàtica. I, a més a més, en ambdós casos es tracta de fer-ho a través d'aquests materials bilingües de fàcil lectura.

La qüestió de fons és saber delimitar per a què, en cada moment, es necessita aprendre una segona llengua. Això permet fer ús de certs materials didàctics, ara per aprendre a parlar-la, adés entendre-la en els seus textos consagrats. En relació un objectiu o l'altre, Marina del Castillo (2016) fa una distinció encertada de *gramàtica: grammatica* en el sentit antic del terme – com a disciplina teòrica i pràctica en el coneixement de la llengua dels textos literaris – i la gramàtica en el sentit actual – com a vehicle de comunicació entre els parlants–. A tall de recapitulació, els *colloquia* són les amalgames d'aquestes dues parts, dels textos originals escrits per als aprenents de grec, per un cantó, i els textos escrits per als aprenents de llatí, per l'altre; una unió possible gràcies a la composició bilingüe dels textos.

Els *colloquia* antics convé no confondre'ls amb els *colloquia* de l'edat mitjana i el Renaixement i, per això, sovint es coneixen com els *colloquia* dels *Hermeneumata*

Pseudodositheana (o *Interpretamenta Dosithei* en llatí), una compilació de materials d'aprenentatge bilingües, que contenen, a banda dels *colloquia*, diccionaris alfabètics grec-llatí i glossaris també bilingües ordenats temàticament (noms de déus, noms d'objectes fets d'argent, noms d'animals, etc.), així com adaptacions monolingües de textos varis, per bé que aquests últims gairebé segur que tenen un origen independent de la tradició dels Hermeneumata (Dickey, 2017; 134).

Els Hermeneumata han sobreviscut a través de les restes arqueològiques trobades en papirs, taulettes i òstracons a Egipte, com dèiem, traçables al s. I aC i que s'estenen fins al VI dC (Dickey, 2016: 179-182). Respecte d'això, que dels materials compostos originalment en les zones d'occident només en conservem parts a orient es deu al fet que aquests llocs són territoris amb un clima àrid, sec, sense humitat, condicions excel·lents per a la bona preservació del text. A desgrat del gran nombre de papirs recuperats, el nombre de paraules contingudes a cadascun és petit i, per tant, la major part dels materials d'aprenentatge del llatí existents ens arriba de la mateixa manera que ens han arribat la majoria de textos antics, que és a través de la tradició manuscrita medieval occidental. En uns quants dels manuscrits medievals que contenen els Hermeneumata, també s'hi inclou el tractat del gramàtic Dositheus Magister. Es tracta d'una gramàtica llatina amb traduccions al grec⁶ per a hel·lenòfons de l'imperi romà que volguessin aprendre llatí, datable als volts del IV dC. Sabem també que en l'edat mitjana se'n va fer un ús invers i va servir perquè els estudiosos aprenguessin la gramàtica del grec antic. Així és com el paral·lelisme entre aquesta gramàtica i els materials dels Hermeneumata, quant al seu caràcter «bilingüe» i «transferible» d'una llengua a l'altra, va portar a atribuir tota la compilació dels Hermeneumata a Dositheus

⁶ Per a Dickey, una gramàtica bilingüe és un fet excepcional i digne de parer esment, ja que les diferents troballes demostren que a l'antiguitat hi havia la convenció d'escriure les descripcions gramaticals en la llengua que s'estava explicant. És a dir, les gramàtiques de Grec s'escrivien íntegrament en grec i les gramàtiques de Llatí s'escrivien íntegrament en llatí (2017: 141).

Magister, encara que, estrictament, no hi ha prou evidència per atribuir-los-hi. Per aquest motiu, sovint es coneix la compilació com a *Hermeneumata Pseudodositheana*.

Els *Hermeneumata* haurien estat originàriament compostos només per un prefaci i els glossaris. Dickey en traça els orígens a occident i conclou que van ser confeccionats per a professors llatíparlants que volien ensenyar grec, de la mateixa manera que la part dels *colloquia* escolars. Més tard, com ja sabem, a la part oriental de l'imperi, els antics *colloquia* van ser reutilitzats per parlants grecs que volien ensenyar llatí. Així, segons sembla, aquests grecs, entre els ss. I i II dC, foren els responsables d'afegir els *colloquia* dins la compilació dels *Hermeneumata*, que originàriament tampoc devien contenir cap gramàtica. En canvi, la part dels *colloquia* que anomenàvem «guies de conversa» haurien estat afegits a la compilació dels *Hermeneumata* (i, per tant, amb els *colloquia* escolars) més endavant en el temps. Conseqüentment, hi ha versions manuscrites, com els *Colloquium Stephani*, que manquen aquesta part de les «guies de conversa». Ja ben entrat el s. III dC, el corpus d'aquests textos van començar a divergir, cosa que ha donat pas a la producció de fins a sis versions manuscrites diferents dels *colloquia*. Aquests porten el nom dels manuscrits en què es troben: dues versions de Coll. Monacensia-Einsidlensia, ja que inclou els *colloquia* escolars i les guies de conversa, el Coll. Leidense-Stephani, el Coll. Stephani, el Coll. Harleianum, el Coll. Montepessulanum i, finalment, el Coll. Celtis (Dickey, 2012: 17). La primera edició moderna de cinc dels sis *colloquia* va ser a cura de l'acadèmic i filòleg Georg Goetz l'any 1892. Molts anys més tard, Carlotta Dionisotti va trobar la compilació dels *Hermeneumata Celtis* i en va publicar els *colloquia* (1982). L'única edició completa dels sis *colloquia* existents amb traducció és la que ofereix Dickey (2012-15)⁷.

⁷ Per saber-ne més, remetem el lector a Debut (1984) i Gwara (2002). Per a una bibliografia més estesa i actualitzada dels *colloquia* i la compilació dels *Hermeneumata Pseudositheana*, remetem el lector a Marek (2017).

Una bona mostra del que hem anat explicant fins al moment és el prefaci dels Coll. Monacensia-Einsidlensia (Dickey, 2012: 102-105, 1b-q). És fàcil notar que aquest prefaci és l'amalgama de dos textos originalment independents. La primera part és el prefaci del conjunt de glossaris bilingües (vg. 1b-n) i la segona era el prefaci dels *colloquia* (vg. o-q). Així és que l'autor, des de l'anonimat, informa el lector que està a punt de presentar un vocabulari ordenat per ordre alfabètic i tot seguit passa a parlar d'un altre tema diferent. Aquest passatge també és interessant perquè s'hi posa en relleu les virtuts pedagògiques dels *colloquia* pels estudiants més menuts i novells.

El reproduïm a continuació. Cal avisar que algunes vegades la versió catalana no coincideix línia a línia amb el text en grec i llatí. I és que si bé el format dels Hermeneumata consisteix en columnes estretes en grec i llatí – i nosaltres hi afegim una tercera columna en català–, cada columna pot ser llegida de dalt a baix, produint un text monolingüe. Aquí, hem volgut mantenir l'expressió literal en la lectura horitzontal, sempre que també sortís un text coherent en la lectura vertical del text en català:

1b	ἐπειδὴ ὁρῶ	quoniam video	<i>Com que veig</i>
	πολλοὺς	multos	<i>[que hi ha] molts</i>
	ἐπιθυμοῦντας	cupientes	<i>que desitgen</i>
	Ῥωμαῖστί	Latine	<i>en llatí</i>
	διαλέγεσθαι	disputare	<i>parlar</i>
	καὶ Ἑλληνιστί	et Grece	<i>i en grec [també]</i>
c	μήτε εὐχερῶς	neque facile	<i>i no fàcilment</i>
	δύνασθαι	posse	<i>poden [fer-ho]</i>
	διὰ τὴν δυσχέρειαν	propter difficultatem	<i>per la dificultat</i>
	καὶ πολυπλήθειαν	et multitudinem	<i>i el gran nombre</i>
	τῶν ῥημάτων,	verborum,	<i>de paraules,</i>
d	τῆ ἐμῆ κακοπαθείᾳ	meo labore	<i>[ni] el meu esforç</i>
	καὶ φιλοπονίᾳ	et industria	<i>ni diligència</i>
	οὐκ ἐφεισάμην	non peperi	<i>no he escatimat</i>

	τοῦ μὴ ποιῆσαι,	ut non facerem,	<i>ni [he pensat] de no fer[-ho],</i>
e	ὅπως ἐν τρισὶν. βιβλίοις ἐρμηνευματικοῖς πάντα τὰ ῥήματα συγγράψαι.	ut in tribus libris interpretamentorum omnia verba conscribere.	<i>de manera que en tres llibres de text en traducció,⁸ totes les paraules, [les hi] he escrit.</i>
f	πολλοὺς γὰρ ὀρῶ ἐπικεχειρηκότας οὐ κατὰ τὴν ἀξίαν καθὼς αὐτὸ τὸ πρᾶγμα αἰτεῖ,	multos enim video conatos esse non pro dignitate sicut ipsa res postulat,	<i>Car veig que molts han provat [de fer-ho] no amb la dignitat que la mateixa matèria demana,</i>
g	ἀλλὰ τῆς ἰδίας ἐπιθυμίας καὶ γυμνασίας ἔνεκα	sed suae cupiditatis et exercitationis causa.	<i>sinó pel bé del seu desig i pràctica.</i>
h	οὕτως κενὴν καύχησιν ἀπὸ τοῦ πρώτου ἀπήνεγκαν μέχρι τοῦ ἐσχάτου,	sic inanem gloriam a primo abstulerunt usque ad extremum,	<i>Així és com [aquests] s'han cobert de glòria des del primer a l'últim,</i>
i	δι' ἣν αἰτίαν οὐ τολμῶ πλείονας λόγους ποιῆσαι,	propter quam causam non audeo plura verba facere,	<i>motiu pel qual no m'atreveixo a dir cap més paraula [al respecte],</i>
j	ἀλλὰ βούλομαι ἄπασι φανερὸν ποιῆσαι, μηδένα βέλτιον	sed volo omnibus palam facere, neminem melius	<i>però, vull per a tothom deixar clar que ningú [ha fet] ni més bones</i>

⁸ Marek escriu que si bé *Ἑρμηνεύματα* és un terme tècnic per a designar el gènere i tipu de textos del corpus dels Hermeneumata, és a dir, per a designar llibres de text bilingües, el terme llatí *Interpretamenta* es refereix a la traducció (2017: 128, peu de pàgina 6). Per tant, en català, podem anomenar-los «llibres [de text] bilingües/amb traducció». Val a dir, però, que Dickey en la seva traducció a l'anglès manté el mateix terme, «books of hermeneumata» (2012: 103).

	μήτε < μάλλον > ἐξεζητημένον ἐρμηνεῦσαι	neque exquisitius interpretasse	<i>ni més meticuloses traduccions</i>
k	πλὴν ἐμοῦ ἐν τρισὶν βιβλίοις ἃ συνέγραψα· ᾧ < τοῦτο > πρῶτον ἔσται τῆς ἡμετέρας ἐρμηνείας.	quam me in tribus libris quos conscripsi; quorum hic primus erit nostrae interpretationis.	<i>que jo en aquests tres llibres que he escrit; dels quals aquest serà el primer de les nostres traduccions.</i>
l	ἐν τούτῳ τῷ βιβλίῳ πάντα τὰ ῥήματα συνέγραψα κατὰ τάξιν στοιχείων	in hoc libro omnia verba conscripsi per ordinem litterarum	<i>En aquest llibre, totes les paraules, [les hi] he escrit per l'ordre de les seves lletres</i>
m	ἀπὸ τοῦ πρώτου γράμματος μέχρι τοῦ τελευταίου γράμματος.	a prima littera usque ad novissimam litteram.	<i>des de la primera lletra fins a l'última lletra.</i>
n	νῦν οὖν ἄρχομαι γράφειν.	nunc ergo incipiam scribere.	<i>Doncs ara començaré a escriure.</i>
o	ἐπειδὴ νηπίοις παισὶν ἀρχομένοις παιδεύεσθαι ἀναγκαῖον ἐώρων ἀκρόασιν ἐρμηνευμάτων ὁμιλίας καθημερινῆς,	quoniam parvulis pueris incipientibus erudiri necessarium videbam auditionem interpretamentorum sermonis cottidiani,	<i>Perquè per a molts nens petits que comencen a ser educats veig que necessiten escoltar les traduccions de les converses de cada dia,</i>
p	δι' ἧς εὐχερέστερον Ῥωμαῖστί καὶ Ἑλληνιστί λαλεῖν προσβιβασθῶσι·	per quem facillime Latine et Graece loqui instruantur;	<i>amb la qual cosa més fàcilment en llatí i en grec aprendrien (lit. serien</i>

q	τούτου ἔνεκεν	Idcirco	<i>ensenyats) a parlar,</i>
	διὰ βραχέων	paucis	<i>per això,</i>
	περὶ ὁμιλίας	de sermone	<i>en pocs mots,</i>
	καθημερινῆς	cotidiano	
	συνέγραψα	conscripsi,	<i>he escrit sobre les converses</i>
	ἃ ὑποτεταγμένα εἰσίν.	quae subiecta sunt.	<i>de cada dia,</i>
			<i>que són les següents.</i>

L'última idea central és que els *colloquia* van establir una important tradició en la literatura didàctica i van preparar el terreny per a diàlegs més elaborats durant l'edat mitjana i, especialment, durant el Renaixement, en ple acte de reacció als mètodes farragosos que s'havien emprat en l'edat mitjana tardana. Així doncs, els humanistes del Renaixement van començar, en primer lloc, per erradicar l'ús de les gramàtiques i els lèxics comentats medievals, i van valdre's dels *colloquia* com exercicis actius de la llengua llatina, la qual cosa va causar que se suprimís de l'edició del *colloquia* la columna estreta del text en grec, i així van esdevenir diàlegs monolingües. Tan vasta en fou la difusió que es van convertir ràpidament en un gènere literari independent, explotat després per autors com Erasme de Rotterdam (1466 -1536) i Johann Reuchlin (1455- 1522), fins i tot amb intencions que anaven molt més enllà de la simple finalitat didàctica (Miraglia, 2013). Malgrat el parentesc menys tangible amb els antics *colloquia*, la inspiració en els *colloquia* com a suport a la didàctica del llatí va continuar mentre el llatí es va mantenir útil com a llengua parlada.

era gaire freqüent en els textos, així que el format columnar feia més fàcil l'acte de reconèixer les paraules i d'entendre tant el que significaven les paraules individualment (cf. les traduccions interlineals) com el que significava en el conjunt d'un sintagma (cf. les traduccions en pàgines oposades).

Si els estudiants ja disposaven del text en traducció, és ben clar que no se'ls podia demanar que traduïssin. Més aviat, se'ls demanava que memoritzessin els diàlegs, els diversos textos i el seu vocabulari, tot ajudant-se de la traducció columnar per assegurar-se que ho entenien. En general, l'exercici de traducció no es demanava en els estadis inicials de l'aprenentatge, ja que el format en traducció columnar s'emprava en altres textos, a banda dels *colloquia*, com trobem en històries sobre la guerra de Troia, les faules d'Isop i en altres textos literaris com *Aeneis* de Virgili o les *Orationes in Catilinam* de Ciceró, a més de màximes filosòfiques, passatges mitològics i textos legals (Dickey, 2012-15, 2017). Un cop els estudiants havien après prou llatí per llegir textos sense traducció, se'ls presentava textos en llatí monolingües i un diccionari o un glossari. Solien llegir-lo en veu alta i se'ls demanava que ho parafrasegessin (ibíd, 2022: 8).

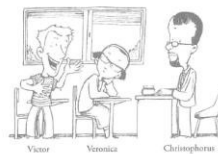
Malgrat que es tracten de sèries d'oracions i paraules totalment desproveïdes de context i allunyades d'una hipotètica situació real de comunicació, l'ús de la traducció columnar per facilitar la memorització del llatí i el seu vocabulari també apareix en l'obra del gramàtic i pedagog d'idiomes Heinrich Ollendorff (1803-1865), un dels principals artífexs del mètode tradicional de gramàtica-traducció (Miraglia, 2013: 21). Com s'aprecia bé en aquest passatge extret de l'obra original, el mètode Ollendorff proposa aprendre a partir de llargues llistes que acaraven les paraules de la llengua que ja coneixien – francès a la dreta – amb les de llengua que els alumnes estaven aprenent – llatí a l'esquerra –, d'alguna manera evocador del format dels *colloquia* (vg. Fig.2).

Si bé l'anterior exemple estableix un paral·lelisme pel que fa a la forma dels antics *colloquia* amb materials actuals de la didàctica del llatí, també n'hi ha pel que fa al contingut. Els llibres de text de les pedagogies actives del llatí en són exemples, en certa manera. Més amunt, entre d'altres, hem citat *Forum* (2017). Com s'hi aprecia bé, en aquest passatge extret, trobem un diàleg en llatí d'una escena escolar (vg. Fig.3). Cal notar que el diàleg imita una escena escolar moderna, i no pas del món grecoromà.

Ai-je le clou de fer ou le clou d'or ?	Utrum ferreum an aureum habeo clavum ?
Vous n'avez ni le clou de fer ni le clou d'or.	Nec ferreum neque aureum habes clavum.
La brebis.	Ovis, is, em, f.
Le mouton.	Vervex, ecis, em, m.
La poule.	Gallina, æ, am, f.
Le vaisseau (navire).	Navis, is, em, f.
Le lin.	Linum, i, um, n.
De lin, de toile.	Linteus, a, um, ou lineus, a, um.
Le sac.	Saccus, i, um, m.
Le sac de toile.	Saccus linteus.
Le jeune homme.	Juvenis, is, em, m.
L'adolescent.	Adolescens, tis, em, m.
L'épée.	Gladius, i, um, m.
L'oie.	Anser, is, em, m.
Le chef, le général.	Dux, cis, em, m.

Fig. 2 Llista de vocabulari i oracions en traducció columnar estreta del mètode Ollendorff.

© Scriptum secundum



Optima sum
CHRISTOPHORUS Salvēte discipulī.
VERONICA Avē magister, Valēne bene !
CHRISTOPHORUS Optimē valēt. Gratias tibi agō, Veronica, tū discipula bona es.
VERONICA Certe! Optima sum.
VICTOR Audite, discipulī! Quam egregia est Veronica !
CHRISTOPHORUS Tacē, Victor! Num tū es magister ? Nōn, magister nōn es.
 ... Admittite vīs oratoris !
VERONICA Dū veniat, magister. Nōn omnia adsumus. Philippus abest.
 Philippus istus.
CHRISTOPHORUS Philippus! Quid est ? Claude omnium et considē! Ubi est liber tuus? Ubi calami sunt ?
PHILIPPUS Nōcū, magister. Quid accidit? Estne schola Latina ? Ignosce mihi, nōn intelligō.
VICTOR Ecce! Us semper!
CHRISTOPHORUS Tacē, Victor ! Suis est ? Probi discipulī nōn estis. Mali et improbi discipulī estis! Dormiam redēt.

Fig. 3. Diàleg escolar extret de *Forum* (2017:53).

En el seu conjunt, els antics *colloquia* no es comparen amb res semblant en l'actualitat. No solem aprendre llatí – ni tampoc cap altra segona llengua– a través de descripcions genuïnes en un format exclusivament bilingüe.

2.3. Justificació de la selecció dels *colloquia* a treballar i la manera com fer-ho a batxillerat.

Com dèiem, recuperar els antics *colloquia* a la instrucció del llatí a batxillerat parteix d'una ampliació curricular. Dickey en les seves publicacions també concep que treballar-los ha de ser una activitat complementària als currículums i simplement ha d'amorosir l'experiència de l'aprenentatge del llatí (vg. el prefaci a l'edició del 2016). No obstant això, en els *colloquia* s'hi tracten aspectes de la vida quotidiana, cosa que permet adreçar el saber que posa èmfasi a fer una «aproximació a les institucions, creences i formes de vida de la civilització romana amb una mirada crítica» (currículum de llatí de batxillerat, vg. la bibliografia).

El llistat dels *colloquia* que conservem es poden llegir en qualsevol ordre. Això ens porta a parlar de quins *colloquia* convé que seleccionem per a treballar a batxillerat. Per no caure en arbitrarietats, per a nosaltres, és clar que la selecció ha de contenir escenes de les dues parts que hem explicat que componen els Hermeneumata. A la Taula 1, hi fem una proposta de selecció de cinc fragments d'escenes escolars rellevants que copsen les parts de la rutina d'un escolar, i també de cinc fragments d'escenes adultes, que descriuen el dia d'un adult i, al seu torn, ajuden a entendre els interessos dels aprenents de llatí de la part grega de l'imperi. Cadascuna de les parts, també les hem acompanyat d'un títol.

Taula 1. Proposta de selecció dels *colloquia* a treballar.

<u>Fragments d'escenes escolars</u>	<p><i>Un escolar es lleva i va a l'escola</i> (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 105-111, 2a-n).</p> <p><i>Seguit de penes i alegries: Un professor acusa un escolar de fer campana.</i> (Coll. Harleianum) - Dickey, (2015: 23-25, 8a-10g). <i>Un professor felicita un escolar per haver guanyat un certament.</i> (Coll. Montepessulanum) - Dickey, (2015: 95-99, 2a, 2c-g, 6a-b).</p> <p><i>Una classe de llengua i literatura</i> (Coll. Celtis) - Dickey, (2015: 173-178, 30a-42b).</p> <p><i>L'escolar torna a casa per dinar</i> (Coll. Celtis) - Dickey, (2015: 178-179, 43a-45c).</p> <p><i>L'escolar es prepara per anar a dormir</i> (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 135-136, 12a-d).</p>
<u>Fragments d'escenes d'adults</u>	<p><i>La llei i els tribunals: Luci guanya el judici</i> (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 113-117, 4a-p).</p> <p><i>Els diners i els bancs: Gai s'enfronta al seu deutor</i> (Coll. Montepessulanum) - Dickey, (2015: 105-106, 19b-d); (Coll. Harleianum) - Dickey, (2015: 32-34, 23a-i).</p> <p><i>Temps de lleure: els jocs</i> (Coll. Harleianum) - Dickey, (2015: 32, 22a-c); <i>i els banys</i> (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 126-130, 10a-t).</p>

Tenir convidats a casa: Gai celebra un banquet
(Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012:
130-135, 11a-s).

*Guia d'excuses, insults i altres frases per dir quan
les coses no van bé: una dona renya el seu marit
borratxo* (Coll. Celtis) – Dickey (2015: 186-187,
66a-68b).

Seguint amb l'exposició de Dickey (vg. el prefaci a l'edició del 2016), la idea principal és fer els *colloquia* seleccionats accessibles als estudiants moderns en un format que alhora també els permeti entendre com eren utilitzats a l'antiguitat. Així, Dickey dona la benedicció als professors de fer un ús espuri dels textos i de demanar-ne la traducció, sempre que els alumnes sàpiguen que amb seguretat a l'antiguitat el professor els hauria demanat que els memoritzessin i recitessin. En la nostra proposta, hi demanem les dues coses, traduir i memoritzar i recitar, en la mesura del possible. Aquest plantejament anima als estudiants a utilitzar el llatí de manera passiva i activa.

Pel que fa a la presentació del text, i amb la idea de mirar de ser fidels als usos originals dels *colloquia*, coincidim amb Dickey i substituïm la llengua de la columna que conté el text amb la llengua que els estudiants coneixen, és a dir, la columna que a l'antiguitat tenia el text en grec, i ho posem en català. Un altre canvi important en la presentació dels textos és que ho fem amb divisió de paraules, majúscules, puntuació, ortografia normalitzada, etc. Així un passatge com el següent⁹:

2a	Ὅρθρου	Antelucem
	ἐγρηγόρησα	vigilavi
	ἐξύπνου	desomno

⁹ Vg. Coll. Monacensia-Einsidlensia (Dickey, 2012: 105, 2a).

queda editat així:

2a	Ante lucem	<i>A trenc d'alba</i>
	vigilavi	<i>m'he despertat</i>
	de somno;	<i>del son;</i>

Pel que fa al treball del text original, cal prendre en compte que els *colloquia* no estan escrits en llatí clàssic, la forma del llatí literari reconeguda com a estàndard literari pels escriptors de la República romana tardana i l'inici de l'imperi romà, i la que és familiar als estudiants. Trobem, en canvi, *sermo quotidianus*, això és, la llengua conversacional d'un període que abasta més de cinc segles (Dickey, 2016:11; Marek, 2017: 130). Això afegeix una dificultat per a l'estudiant que ha de fer una traducció del text en llatí, atès que pot trobar-se amb usos *no-normatius*, d'alguna manera, de la gramàtica. En aquest sentit, creiem que convé assenyalar i explicar aquests casos, però, en cap cas, cal adaptar-ho, ja que contribueix a apreciar la varietat de perfils lingüístics de la llengua llatina. Per exemple, en aquest passatge¹⁰, l'estudiant topa l'ús no normatiu del verb *svm* com a verb de moviment i també un complement circumstancial de direccionalitat *ad domus* quan, en llatí clàssic, hi esperàriem el locatiu *domi*. En tant que el significat del text és transparent, creiem que n'hi ha prou amb anotar-ho.

9h	Fuisti ad ipsum?	<i>'Has estat amb ell?'</i>
	Fui. Ubi erat?	<i>'(Sí), hi he estat.' 'On era?'</i>
	Ad domum sedebat.	<i>'Ell seia a casa.'</i>

¹⁰ Vg. Coll. Monacensia-Einsidlensia (Dickey, 2012: 124, 9h).

3. Programació d'una situació d'aprenentatge

El present apartat conté la programació de la situació d'aprenentatge i l'avaluació dels resultats obtinguts de la part que hem pogut aplicar.

3.1. Descripció, context i repte.

Segons les indicacions disponibles (Model de programació d'una situació d'aprenentatge, vg. la bibliografia), plantegem a l'alumnat un repte abordable basat en una realitat passada – l'aprenentatge del llatí a l'antiguitat – en forma de problema – a través del senzill guió de recerca de sis preguntes (o *Five Ws and one H* en anglès).

Taula 2. PRESENTACIÓ. Títol, curs i matèria

Títol	L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?
Curs (nivell educatiu)	1r de batxillerat
Matèria/Àmbit	Llengua i cultura llatines

Taula 3. DESCRIPCIÓ. Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? Quin repte planteja?

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo? és una situació d'aprenentatge que es desenvolupa a **1r de batxillerat** en la matèria obligatòria de modalitat **Llengua i Cultura Llatines**.

La situació d'aprenentatge acara l'alumnat i el posicionament dels antics davant la problemàtica de l'aprenentatge del llatí com una segona llengua a l'antiguitat a través dels *colloquia* dels Hermeneumata Pseudodositheana, un material didàctic dissenyat pels aprenents de llatí de la part grega de l'imperi (Dickey, 2012-15).

Treballar els textos dels *colloquia* engloba dos aspectes. En un primer pla, té un valor instrumental per ensenyar la llengua llatina i els aspectes del món quotidià romà que s'hi narren. En un segon pla, permet introduir la seva interessant tradició textual, el seu ús i re-ús i la seva utilitat, és a dir, el seu perquè. Els *colloquia* són una font primària d'accés a la didàctica del llatí a l'antiguitat i a aquest aspecte de la vida lingüística de la part oriental de l'imperi permet. Respecte d'això, la situació pretén partir-ne i treballar-ho d'una manera transferible, per la qual cosa ofereix un marc conceptual de referència per la reflexió davant

de problemàtiques similars en l'actualitat. Més concretament, es busca sospesar, per una banda, sobre l'extensió d'una llengua més enllà de les seves fronteres nacionals i el subseqüent problema de l'aprenentatge de segones llengües i, així mateix, per l'altra banda, s'invita a conèixer aspectes relacionats amb l'educació i l'aprenentatge del llatí a l'antiguitat i la manera com ho fem en l'actualitat.

L'activitat inicial presenta la problemàtica. La tasca de l'alumnat és donar resposta a unes preguntes sobre l'anglès com a llengua global franca i l'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua (Llurda, 2020). Això permet activar l'adquisició i l'ús d'un seguit de conceptes per explicar les circumstàncies que permeten resoldre també una problemàtica similar de la cultura romana. És aquí el moment en què el professor introdueix els *colloquia* i la qüestió de la seva tradició textual (vg. Dickey).

A continuació, segueixen les activitats de desenvolupament. Els alumnes els toca resoldre un fragment dels *colloquia* proposat. D'una banda, se'ls demana resoldre la traducció del text així com els aspectes de realia, entesos com a elements necessaris per a la comprensió dels textos, que abasten temes culturals de l'antiguitat. D'altra banda, se'ls demana també resoldre les qüestions del text, com un objecte sotmès a l'acció del temps, a partir de sis qüestions: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?. Per a fer-ho, els alumnes compten amb una sèrie de documents que es vinculen a la resposta que caldrà construir.

La situació tanca amb dues activitats, d'estructuració i d'aplicació dels aprenentatges. La primera ajuda a estructurar els aprenentatges fets i requereix el domini dels mateixos conceptes que s'han desenvolupat per a la seva solució. Es tracta que els alumnes representin el fragment treballat, presentin la resolució dels seus casos i coavaluïn la dels companys. La segona activitat, d'aplicació, demana la presa de posició a partir dels aprenentatges desenvolupats amb relació a nous casos. Més concretament, es tracta d'analitzar els *progymnasmata* com a materials didàctics sobre composició textual i retòrica que solien unir-se a l'ensenyament dels *colloquia* (Miraglia, 2013: 37).

3.2. Competències, objectius, criteris d'avaluació i sabers.

Com ja ho hem comentat, si bé aquesta proposta d'innovació didàctica parteix, en si, d'una ampliació curricular, es relaciona amb punts rellevants que, poc o molt, formen part del currículum que han de controlar els estudiants de batxillerat. En termes generals, la situació d'aprenentatge convida l'alumnat a la reflexió, la col·laboració i l'acció. Els hi exigim també en aquest ordre.

Taula 4. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES. Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les següents competències específiques.

Competències específiques	<u>Matèria</u>
<p>Competència específica 1 Identificar els aspectes bàsics de la llengua llatina, resoldre i analitzar les unitats lingüístiques i reflexionar-hi mitjançant la comparació amb la llengua d'ensenyament i amb altres llengües del repertori individual de l'alumnat, per traduir textos llatins que siguin significatius per a l'estudiant.</p>	Llengua i cultura llatines
<p>Competència específica 2 Distingir els ètims i formants llatins presents en el lèxic d'ús quotidià, identificant els canvis semàntics que hagin tingut lloc i establint una comparació amb la llengua d'ensenyament i altres llengües del repertori individual de l'alumnat, per deduir el significat etimològic del lèxic conegut i els significats de lèxic nou o especialitzat.</p>	Llengua i cultura llatines
<p>Competència específica 3 Interpretar i valorar, amb sentit crític, textos llatins de diferents gèneres i èpoques, assumint el procés creatiu com a complex i inseparable del context històric, social i polític i de les seves influències artístiques, per identificar-ne la genealogia i valorar-ne l'aportació a la literatura europea en general i catalana en particular.</p>	Llengua i cultura llatines
<p>Competència específica 4 Analitzar les característiques de la civilització llatina en l'àmbit personal, religiós i sociopolític, adquirint coneixements sobre el món romà i comparant crítica-ment el present i el passat, per valorar les aportacions del món clàssic llatí al nostre entorn com a base d'una ciutadana democràtica i compromesa.</p>	Llengua i cultura llatines
<p>Competència específica 5 Valorar críticament el patrimoni històric, arqueològic, artístic i cultural heretat de la civilització romana, interessant-se per la seva sostenibilitat i reconeixent-lo com a producte de la creació humana i com a testimoni de la història, per explicar el llegat material i immaterial llatí com a transmissor de coneixement i font d'inspiració de creacions modernes i contemporànies.</p>	Llengua i cultura llatines

Taula 5. COMPONENTS TRANSVERSALS DE LES COMPETÈNCIES CLAU.

Tractament dels tres components transversals de les competències clau del batxillerat.

Resolució de problemes: la situació parteix d'una problemàtica que convida a resoldre un problema. Més concretament, plantegem resoldre la traducció i les sis qüestions relacionades amb els *colloquia* – què eren, qui els utilitzava, on, quan, per què i de quina manera ho feien. També cal dir que les tècniques i les estratègies implicades en el procés de traducció contribueixen a desenvolupar la capacitat de negociació per a la resolució de conflictes.

Pensament crític: la situació es vertebra al voltant del text i la traducció i l'aproximació crítica al món romà i l'estudi del patrimoni i el llegat material i immaterial de la civilització llatina. La situació afavoreix la reflexió sobre problemàtiques similars entre passat i present, cosa que fomenta el desenvolupament d'un esperit crític i humanista.

Gestió i comunicació de la informació: l'alumnat ha de manejar diferents tipus de documents i fons, i cercar i seleccionar la informació que consideri pertinent. Això no només ho ha de fer per donar una traducció del text, considerant els aspectes de realia, sinó també per donar una resposta a les qüestions que guien les activitats i la resolució de l'últim cas. Així mateix, també es demana a l'alumnat que comuniqui els resultats de les qüestions plantejades mitjançant una exposició oral.

Taula 6. OBJECTIUS D'APRENENTATGE I CRITERIS D'AVALUACIÓ.

Objectius d'aprenentatge Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Criteris d'avaluació Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT
1. Aplicar les competències lingüístiques i extra-lingüístiques pròpies del coneixement bàsic de la llengua llatina en l'anàlisi i traducció dels <i>colloquia</i> . (C1)	1. Dur a terme traduccions directes de frases o fragments breus, adaptats, de dificultat baixa, amb correcció ortogràfica i expressiva, per tal d'identificar i analitzar. 2. Seleccionar de manera progressivament autònoma el significat apropiat de paraules polisèmiques i justificar la decisió, tenint en compte la informació contextual o contextual i utilitzant eines de suport al procés de traducció en diferents suports, com ara llistes de vocabulari, glossaris, diccionaris, mapes o atles, correctors ortogràfics, gramàtiques i llibres d'estil, amb l'objectiu de millorar la competència lingüística de l'alumnat tant en la llengua de partida com d'arribada.

<p>2. Apreciar les característiques lingüístiques de la llengua conversacional dels <i>colloquia</i>, que abasta un període de cinc segles, i també resoldre el significat dels ètims i formants llatins presents en el lèxic català relacionats amb el camp semàntic de l'educació i dels aspectes de la vida quotidiana que s'hi tracten, en els <i>colloquia</i>. (C2)</p>	<p>1. Deduir el significat etimològic d'un terme d'ús comú i habitual, tot atenent els canvis fonètics, morfològics o semàntics que hagin tingut lloc, per tal de millorar la precisió lèxica en la llengua o llengües d'ús habitual de l'alumne i alumna.</p> <p>2. Identificar i denunciar prejudicis i estereotips lingüístics, adoptant una actitud de respecte i valoració de la diversitat com a riquesa cultural, lingüística i dialectal, per ajudar a crear una societat més tolerant i integradora.</p>
<p>3. Fer una lectura comprensiva de fragments seleccionats dels antics <i>colloquia</i>, de manera guiada, amb la finalitat que l'alumnat reconegui els conceptes clau de la civilització llatina i de l'educació a l'antiguitat, més concretament, i que pugui valorar-ne l'aportació en la literatura de la didàctica de les llengües posterior. (C3)</p>	<p>1. Analitzar, interpretar i comentar textos i fragments literaris de diversa índole, de complexitat baixa i de forma guiada, aplicant estratègies d'anàlisi i reflexió que impliquin mobilitzar la pròpia experiència, com a eina per comprendre el món i la condició humana i desenvolupar la sensibilitat estètica i l'hàbit lector.</p> <p>2. Analitzar i explicar els temes, els tòpics, els gèneres i els valors ètics o estètics de fragments literaris llatins, des d'un enfocament intertextual guiat, per tal de valorar les arrels llatines de la civilització occidental.</p>
<p>4. Reconèixer les característiques de la civilització llatina en l'àmbit de l'educació i la didàctica de les llengües a l'antiguitat en la lectura comprensiva dels antics <i>colloquia</i>, que esdevé també font primària per a la comprensió d'altres aspectes quotidians que s'hi puguin ensenyar. (C4)</p>	<p>1. Elaborar treballs senzills sobre diversos aspectes del llegat de la civilització llatina en l'àmbit personal, religiós i sociopolític, localitzant, seleccionant i contrastant informació procedent de diferents fonts, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència i respectant els principis de rigor i propietat intel·lectual, per tal de desvetllar en l'alumnat una actitud responsable i de respecte vers les fonts d'informació utilitzades.</p>
<p>5. Conèixer la tradició textual dels <i>colloquia</i>, la història de la seva creació i reelaboració, com s'han conservat i restaurat, a fi de poder valorar-ho críticament com a part del llegat material i immaterial llatí rebut. (C5)</p>	<p>1. Identificar i explicar el llegat material i immaterial de la civilització romana com a font d'inspiració, i analitzar produccions culturals i artístiques posteriors (d'èpoques i orígens diferents) a partir de criteris donats, per prendre així consciència de la petja inesborrable que ha deixat damunt d'elles la civilització romana.</p>

Taula 7. SABERS. Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els següents sabers.

	Saber	<u>Matèria</u>
1	<p>- Maneig adequat de les eines de traducció: glossaris, diccionaris, atles o correctors ortogràfics en suport analògic o digital, etc., en el context d'anàlisi i comprensió de textos.</p> <p>- Lectura, traducció i interpretació de textos llatins de dificultat baixa que aportin a l'alumnat elements de reflexió sobre valors de la civilització romana.</p>	Llengua i cultura llatines
2	<p>- Assimilació d'unes tècniques bàsiques per a l'elaboració de famílies lèxiques i d'un vocabulari bàsic llatí de freqüència a partir de les frases i textos traduïts a classe.</p> <p>- Foment de l'interès i la curiositat dels i les alumnes per co-nèixer el significat etimològic de les paraules i la importància de l'ús adequat del vocabulari com a instrument bàsic en la comunicació, prenent novament com a base els textos o frases traduïts ja sigui de manera autònoma o sota l'orientació de l'ensenyant.</p>	Llengua i cultura llatines
3	<p>- Aproximació i anàlisi de la literatura llatina a partir d'exemples pràctics extrets d'obres literàries de diferents èpoques i dels principals gèneres literaris, ja sigui per mitjà de les explicacions de l'ensenyant o amb la lectura de fragments traduïts: origen, tipologia, cronologia, temes, motius, tradicions, característiques i principals autors i autores.</p>	Llengua i cultura llatines
4	<p>- Aproximació a les institucions, creences i formes de vida de la civilització romana amb una mirada crítica vers els aspectes que atempten contra la igualtat de gènere i d'oportunitats i que, segons els criteris actuals, mereixen un clar rebuig.</p>	Llengua i cultura llatines
5	<p>- Valoració de la importància dels conceptes de llegat, herència i patrimoni a partir, fonamentalment, de realitats properes de l'alumnat.</p> <p>- Coneixement dels principals suports d'escriptura (tipus, pre-servació i models) a partir tant de restes arqueològiques com de la lectura de textos llatins traduïts.</p>	Llengua i cultura llatines

3.3. Sobre la perspectiva de gènere.

En el currículum de batxillerat (vg. la bibliografia), s'hi prescriu que totes les activitats educatives han: (a) d'afavorir la capacitat de l'alumne o alumna per aprendre per si mateix, per treballar en equip i per aplicar els mètodes de recerca apropiats a les problemàtiques plantejades; (b) de donar una atenció especial a l'orientació educativa i professional de l'alumnat i incorporar la perspectiva de gènere; i (c) de fer possible que tot l'alumnat sigui capaç d'assolir les competències transversals. Si bé els punts (a) i (c) queden explicitats al llarg de la programació, el punt (b) mereix un comentari a part.

Per una banda, estudiar la producció i la transmissió dels *colloquia* implica parlar de feines que ultrapassaen el camp estrictament filològic. La crítica textual ha de recórrer necessàriament a disciplines auxiliars. Conèixer com s'han de conservar i restaurar els papers i els altres suports amb què ens han arribat les obres comporta una oportunitat perquè l'alumnat conegui les possibilitats professionals en diferents l'àmbit de la gestió cultural i conservació del patrimoni.

Per l'altra, quant a la incorporació de la perspectiva de gènere en el treball dels *colloquia*, pretenem tractar-ho des de dos vessants. En primer lloc, alguns dels temes dels *colloquia* prenen per protagonista la dona en el si de la vida domèstica. N'és un exemple el fragment que seleccionem, *una dona renya el seu marit borratxo* (Coll. Celtis) – Dickey (2015: 186-187, 66a-68b). Si es treballa bé, aquest text permet abordar la figura del *paterfamilias*, el borratxo de l'escena, la violència masclista i el consum d'alcohol en l'àmbit de la parella i familiar. En segon lloc, la conservació de prefaci dels Coll. Celtis¹¹, que reproduïm a continuació, és una bona mostra que les nenes i les alumnes també formaven part dels qui utilitzaven els *colloquia*. Això és interessant, i

¹¹ Vg. Coll. Celtis (Dickey, 2015: 165, 1a-b).

ens força a escapar de qualsevol opinió precipitada sobre el paper de les dones a l'antiguitat.

1a	<p>Αναστροφή, τριβὴ καθημερινή, ὀφείλει δοθῆναι ἅπασιν τοῖς παισὶν καὶ κόραις,</p>	<p>Conversatio, usus cottidianus, debet dari omnibus pueris et puellis</p>	<p><i>La conversa,</i> <i>l'activitat de cada dia,</i> <i>s'ha d'ensenyar</i> <i>a tots els nois</i> <i>i a les noies,</i></p>
1b	<p>ἐπ(ε)ιδὴ ἀναγκαῖά εἰσιν τοῖς μικροῖς καὶ μείζοσιν, διὰ τὴν ἀρχαίαν Συνήθειαν καὶ ἐπιστήμην.</p>	<p>quoniam necessaria sunt minoribus et maioribus, propter antiquam consuetudinem et disciplinam.</p>	<p><i>car són [lliçons] bàsiques</i> <i>per als que són més petits</i> <i>i per als que són més grans,</i> <i>seguint amb l'antic</i> <i>costum</i> <i>i ensenyament.</i></p>

3.4. Desenvolupament de la situació d'aprenentatge.

De manera sintètica, la situació d'aprenentatge s'estructura en quatre parts, reminiscents de les quatre condicions que les seqüències competencials han de seguir per complir amb la significativitat lògica de l'aprenentatge significatiu (Coll, 1993). Com ja hem avançat, es parteix de l'estudi d'un cas que planteja un problema i això es proposa en diversos contextos, la qual cosa casa amb les exigències de l'enfocament competencial que es demana des del nou currículum de batxillerat (vg. la bibliografia).

Respecte de les principals estratègies metodològiques, el mètode d'ensenyament compagina les activitats individuals i en parelles, o en grups, la qual cosa equilibra la balança entre el repte proposat i l'habilitat dels estudiants (vg. el Model Flow de Mihaly Csikszentmihalyi, 1992). Això demana la intensa participació dels estudiants per fer-ho possible. El docent els guia a partir dels materials d'elaboració pròpia (vg. Annexos).

Val a dir que això no pretén reduir el docent a la figura del docent-guia en la gestió de l'aula. Les primeres activitats de la situació, de fet, tenen un caràcter teòricopassiú, ja que sense teoria no hi ha criteri per a la pràctica. Això també permet assegurar que tot l'alumnat està al cas del fil conductor de la seqüència d'activitats.

Els beneficis del treball col·laboratiu en grups heterogenis són varis i han estat àmpliament estudiats i reportats (vg. Pujolàs, 2002). Que l'alumnat hagi de col·laborar activament per a resoldre les qüestions que li planteja la situació, els convida a co-responsabilitzar-se de l'assoliment dels objectius, la qual cosa genera una interdependència positiva entre alumnes. D'aquesta manera, el treball en equip no només és un recurs per ensenyar sinó que també és un contingut a ensenyar.

Es preveu també un espai per compartir amb ells les finalitats educatives de les activitats. Això ha de tenir lloc durant els minuts inicials del començament de cada sessió. També ha de ser així respecte de la seva avaluació. Per exemple, en un punt, se'ls demana coavaluar l'exposició de la resolució dels textos dels companys. Tenir les rúbriques de coavaluació dels companys també els permet tenir una guia de treball més per a ells. Respecte d'aconseguir que l'alumnat esdevingui protagonista del seu aprenentatge, ho aconseguim amb el fet que l'activitat vol partir dels seus interessos i que poden ser conscient del que van aprenent a través de la coavaluació que és, al seu torn, una font per l'autoavaluació. Cal dir que la nostra proposta es tracta, en si, d'una ampliació curricular i que fonamentalment ha d'enriquir l'experiència de l'aprenentatge del llatí.

Taula 8. ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVUACIÓ.

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
<p>Activitats inicials <i>Què en sabem?</i></p>	<p><u>1. El cas</u> <i>El cas</i> és l'activitat d'exploració d'idees prèvies i que presenta el context i la problemàtica de la situació. Es parteix dels interessos dels alumnes, i més concretament de la didàctica de la llengua anglesa per a parlants no nadius. Això permet enllaçar una problemàtica del present el passat i introduir els <i>colloquia</i> com una problemàtica similar de la cultura romana (vg. Annex 1, material preparat per a l'aplicació al centre de pràctiques).</p>	30 minuts
<p>Activitats de desenvolupament <i>Aprenem nous sabers</i></p>	<p><u>2. La traducció del text</u> A cada alumne, se li proporciona un document amb un fragment dels <i>colloquia</i>, aleatori d'entre les peces seleccionades per tal que el tardueixi (vg. Taula 1). És una tasca individual. En l'edició del text, també s'hi inclou el vocabulari i les explicacions pertinents de realia per concloure una lectura comprensiva i una interpretació raonada del contingut (vg. Annex 2, material preparat per a l'aplicació al centre de pràctiques).</p> <p>La correcció de la traducció del fragment la fa el docent a partir d'una rúbrica d'avaluació (vg. Annex 3, model de rúbrica d'avaluació d'un exercici de traducció). El reton de la correcció és públic.</p> <p><u>3. Les qüestions del text</u> Reagrupats els alumnes en parelles, o grups, que comparteixen el mateix text ja treballat, se'ls hi proporcionen més documents que es vinculen a la resposta que caldrà construir de les sis qüestions del text que planetguem: <i>Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?</i> (vg. Annex 4, material preparat per a l'aplicació al centre de pràctiques).</p>	3/3,30h hores

<p>Activitats d'estructuració <i>Què hem après?</i></p>	<p><u>4. Exposició de la resolució del text</u> Es tracta d'una activitat d'anàlisi i revisió dels aprenentatges que calen haver incorporat i que és coherent amb les activitats anteriors. Cada parella ha de representar el fragment dels <i>colloquia</i> treballat, imitant la manera antiga de fer-ho, i també ha d'exposar la resolució de les qüestions que se'ls hi plantejaven. Els companys s'avaluen els uns als altres. A fi de fer una valoració curiosa de l'exposició i del contingut de les presentacions, els alumnes compten amb una rúbrica de coavaluació (vg. Annex 5, model de rúbrica de coavaluació d'una presentació). Malgrat que els protagonistes de l'avaluació són els alumnes, el docent ha d'intervenir i fer les esmenes necessàries.</p> <p>El retorn de les avaluacions dels alumnes també és públic.</p>	<p>1/2 hores</p>
<p>Activitats d'aplicació <i>Apliquem el que hem après</i></p>	<p><u>5. Un nou problema</u> L'alumnat ha de mobilitzar els sabers i aprenentatges adquirits en haver-los d'aplicar a noves situacions. Aquesta nova situació consisteix en analitzar els <i>progymnasmata</i> com un material didàctic sobre composició textual i retòrica que solia unir-se a l'ensenyament dels <i>colloquia</i>. Això demana el desenvolupament d'eines que afavoreixin la reflexió crítica al voltant dels textos i del llegat material i immaterial de l'educació antiga. Aquesta activitat implica fer recerca a l'aula i es fa a través d'un comentari guiat que proporciona el docent (vg. Annex 6).</p> <p>El retorn de les respostes que donen els alumnes també és públic.</p>	<p>1,30 hores</p>

Taula 9. MESURES I SUPORTS UNIVERSALS¹².

La situació d'aprenentatge inclou un conjunt de mesures i suports per tal de facilitar l'aprenentatge a tot l'alumnat:
- Combina la metodologia de treball individual amb la del treball col·laboratiu, que possibilita el suport entre iguals, a banda de l'acció del docent.

¹² Convé notar que aquesta programació no inclou mesures i suports addicionals. Aquestes s'adrecen a alguns alumnes i permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar (Model de programació d'una situació d'aprenentatge, vg. la bibliografia). Això és així perquè aquesta programació no s'adreça a cap grup-classe en concret.

- Anticipa els continguts que s'han d'aprendre i en permet la reflexió per facilitar el desenvolupament posterior de les activitats.
- Clarifica les tasques que cal dur a terme en cada activitat.
- Explicita en cada activitat els conceptes clau que cal adquirir.
- Reserva un espai per a la reflexió personal i compartida sobre els aprenentatges desenvolupats.

3.5. Avaluació de l'aplicació.

En addició al disseny d'una innovació didàctica completa, aquesta modalitat de treball també exigeix implementar-ho (totalment o parcialment) i avaluar la intervenció didàctica. Val a recordar que això d'avaluar els resultats per consolidar les millores o la disrupció experimentada també és coherent amb les pautes que Martínez-Celorrio dona a fi de no etiquetar com a innovador allò que no ho és, i que n'hem fet esment més amunt.

En el nostre cas, hem implementat la nostra proposta d'innovació a l'Institut Pedralbes de Barcelona, el centre on hem cursat també les pràctiques curriculars. És un dels instituts públics que pertany al barri de les Corts (vg. el seu portal web, <https://www.institutpedralbes.cat>).

Per motius d'agenda curricular, però, la intervenció no l'hem poguda realitzar al curs de Llengua i Cultura Llatines de 1r de batxillerat, tal com hem dissenyat. No obstant això, hem adaptat el desplegament de les activitats al curs de Llatí de 4t de l'ESO, grup disponible per a poder fer-hi la nostra situació d'aprenentatge.

Això ha comportat haver d'adaptar algunes de les activitats previstes a les exigències del nivell educatiu de l'ESO. En són exemple les activitats de desenvolupament, que consten de les subactivitats 2 (vg. Taula 8, 'La traducció del text') i 3 (vg. Taula 8, 'Les qüestions del text'). Respecte de la primera subactivitat,

hem optat per editar en traducció els passatges dels *colloquia* seleccionats, sense demanar-ne la traducció, incloent-hi també el vocabulari i les explicacions pertinents de realia per a la lectura comprensiva. A fi d'enriquir l'experiència de lectura dels *colloquia*, hem mantingut la columna que conté el text en grec, que en un inici havíem dit de suprimir-la (vg. apartat 2.3). A continuació, reproduïm l'edició del text d'un dels fragments que els hi hem fet llegir. Es tracta d'una escena escolar.

Un escolar es lleva i va a l'escola (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 105-111, 2a-n).

Ὅρθρου	Ante lucem	<i>'A trenc d'alba</i>
ἐγρηγόρησα	vigilavi	<i>m'he despertat</i>
ἐξ ὕπνου·	de somno;	<i>del son;</i>
ἀνέστην	surrexi	<i>m'he aixecat</i>
ἐκ τῆς κλίνης,	de lecto,	<i>del llit,</i>
ἐκάθισα,	sedi,	<i>m'he assegut,</i>
ἔλαβον	accepi	<i>he agafat</i>
ὑποδεσμίδας,	pedules,	<i>els guarda-cames,</i>
καλίγια·	caligas;	<i>les sandàlies;</i>
ὑπεδησάμην·	calciavi me;	<i>i m'ho he posat.</i>
ἤτησα	poposci	<i>He demanat</i>
ὔδωρ	aquam	<i>aigua</i>
εἰς ὄψιν.	ad faciem;	<i>per la meva cara;</i>
νίπτομαι	lavo	<i>em rento</i>
πρῶτον τὰς χεῖρας,	primo manus,	<i>les mans primer,</i>
εἶτα τὴν ὄψιν	deinde faciem	<i>després</i>
ἐνιψάμην·	lavi;	<i>m'he rentat la cara;</i>
ἀπέμαξα.	extersi.	<i>m'he eixugat.</i>
ἀπέθηκα τὴν	deposui dormitorium;	<i>M'he tret la roba de dormir;</i>
ἐγκοιμήτραν·		
προῆλθον	processi	<i>He sortit</i>
ἐκ τοῦ κοιτῶνος	de cubiculo	<i>de l'habitació</i>

σὺν τῷ παιδαγωγῷ	cum paedagogo	<i>amb el pedagog</i>
καὶ σὺν τῇ τροφῷ	et cum nutrice	<i>i la dida</i>
ἀσπάσασθαι	salutare	<i>per saludar</i>
τὸν πατέρα	patrem	<i>el pare</i>
καὶ τὴν μητέρα.	et matrem.	<i>i la mare.</i>
ἀμφοτέρους ἠσπασάμην	ambos salutavi	<i>He saludat a tots dos</i>
καὶ κατεφίλησα,	et osculatus sum,	<i>i els hi he fet un petó</i>
καὶ οὕτως καταβαίνω ἐκ	et sic descendi	<i>i així he sortit</i>
τοῦ οἴκου.	de domo.	<i>de casa.</i>
Ἀπέρχομαι εἰς τὴν σχολήν.	Eo in scholam.	<i>Vaig cap a l'escola.</i>

A més a més, en l'edició, també hem fet explícit el format del diàleg que tenen els *colloquia* i hem indicat l'emissor en cada intervenció, una informació que no hi és en el text original. A continuació, reproduïm l'edició del text d'una escena en què un amic convida un altre amic a passar una tarda al circ, a l'amfiteatre i als banys. El nom d'aquests dos personatges és invenció nostra, però ajuda a donar coherència a la lectura.

Temps de lleure: els jocs (Coll. Harleianum) - Dickey, (2015: 32, 22a–c).

Un tarda a Roma...

Ἐὰν πάντα	Si omnia	<i>(Luci) 'Si tot [va]</i>
καλῶς,	bene,	<i>bé,</i>
τρίτη ἡμέρα	tertium diem	<i>demà passat</i>
ἵππικός ἐστιν,	circus est,	<i>hi ha un circ,</i>
καὶ μετὰ ταῦτα	et postea	<i>i després</i>
θέατρα	ludi	<i>jocs</i>
τῶν μονομάχων.	gladiatorum.	<i>de gladiadors.</i>
καὶ κοινότερον οὖν	(et) communiter ergo	
θεωρήσωμεν	spectemus	<i>Tant de bo els mirem junts, doncs,</i>
καὶ λουσώμεθα,	et lavemur,	<i>i anem als banys</i>

ὅταν	quando	<i>quan</i>
ἀπολύσωσιν	dimittunt	<i>acabin</i>
θεωρία.	spectacula.	<i>els espectacles.'</i>
Ὡς θέλ(ε)ις.	Quomodo vis.	<i>(Gai) 'Com tu vulguis.'</i>

Respecte de la segona subactivitat, que consisteix en resoldre les sis qüestions dels *colloquia* (Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?) a partir d'uns documents es vinculen a la solució que cal construir, hem reduït l'extensió dels documents. També els hi hem facilitat una taula per a poder respondre aquestes qüestions en referència a la tradició textual dels *colloquia* de les escenes escolars i als de les escenes adultes.

Com dèiem, ho hem fet al curs de Llatí de 4t d'ESO, una assignatura optativa, d'oferta obligada en els instituts públics. La classe, l'integren només cinc alumnes, tres noies i dos nois d'entre 15-16 anys. Malgrat que són pocs alumnes, tenen unes bones actituds entre els companys i amb el professor i així mateix mostren un alt interès per l'assignatura. Això és important de dir, ja que la nostra situació d'aprenentatge parteix, en si, d'una ampliació curricular, per bé que la manera com enfoquem la proposta i treballem els textos permet abordar els diferents sabers que s'exigeixen des dels diferents mòduls del currículum (currículum de llatí de l'educació bàsica, vg. la bibliografia).

Passem a comentar la intervenció didàctica.

La intervenció ha durat dues sessions. Per un cantó, en la primera, s'hi ha fet l'activitat inicial (vg. Taula 8, 'El cas'). Per l'altre, en la segona, s'hi ha dut a terme el desplegament de les activitats adaptades que havíem pensat de desenvolupament dels sabers. Ens ha faltat aplicar les activitats pensades de reestructuració i aplicació dels coneixements.

La manera com els hem fet treballar ha estat la següent. L'activitat inicial ha estat una tasca individual amb el grup classe. El disseny de la fitxa de 'El cas', però, ha permès combinar a parts igual la intervenció dels alumnes i la del professor (vg. Annex 1). Aquesta fitxa comença amb unes preguntes inicials que faciliten a l'alumnat activar el significat del concepte de 'segona llengua', que es contraposa al de 'llengua materna' o 'primera llengua'. Segueix amb el cas de l'anglès, la llengua amb major nombre de parlants no nadius segons Ethnologue (2022), el portal web de referència que proporciona informació i estadístiques de totes les llengües vives conegudes del món¹³. Això dona llum verda a introduir la problemàtica de l'aprenentatge de segones llengües, en tant que no existeix un perfil únic d'estudiant (vg. Llurda, 2020). A través de la presentació de diferents materials didàctics, se'ls hi presenta el gran repte de saber delimitar per a què, en cada moment, es necessita aprendre aquesta segona llengua, ja que això implica utilitzar un material d'aprenentatge o altre. Vegeu a la fig. 4 un exemple d'aquesta primer part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes.

Amb aquestes idees es clou aquest apartat i es passa a veure la problemàtica similar que va tenir lloc a l'antiguitat amb l'aprenentatge del llatí com a segona llengua. Aquí, però, se'ls demana que siguin ells qui esbossin la hipòtesi sobre qui volia aprendre llatí a l'antiguitat i per què. Amb això, es passa a conèixer els Hermeneumata Pseudodositheana, com un dels materials didàctics bilingües grec-llatí més ben conservats, i els *colloquia* com un dels materials més destacables d'aquesta compilació. La lectura d'un passatge extret d'una escena escolar els condueix a esbossar la hipòtesi que els usuaris d'aquests materials eren els nens grecoparlants de la part oriental de l'imperi que volien aprendre llatí una vegada el seu territori fou sotmès per Roma.

¹³ Vg. 'What is the most spoken language?' a <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>.

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

Per començar...

Quina és la teva llengua materna?
El català

Quina segona llengua estudies?
El anglès, castellà, alemany

El cas de l'anglès.

Segurament, una de les segones llengües que tu i els teus companys estudeu és l'anglès. Com s'explica, però, la presència global de l'anglès?

Fixeu-vos en la següent gràfica, extreta d'Ethnologue (2022), el portal web de referència que proporciona informació i estadístiques de totes les llengües vives conegudes del món.

Fig. 1. Gràfica de les sis primeres llengües amb major nombre de parlants del món (Vg. 'What is the most spoken language?' a <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language>).

Language	Native Speakers	Other Speakers
English	~350,000,000	~1,000,000,000
Mandarin Chinese	~1,000,000,000	~1,000,000,000
Hindi	~600,000,000	~1,000,000,000
Spanish	~500,000,000	~1,000,000,000
Bengali	~250,000,000	~1,000,000,000
Portuguese	~250,000,000	~1,000,000,000

En un primer pla, hi observem que l'anglès encapçala la llista de les llengües amb més parlants del món.

En un segon pla, si fem atenció a la proporció dels parlants nadius (i.e. aquelles persones que tenen la llengua com a primera llengua/llengua materna), el Mandari supera en nombre a l'anglès. En canvi, la majoria dels parlants de la llengua anglesa són no nadius (i.e. aquelles persones que tenen l'anglès com a segona llengua). Per tant, podem convenir que la llengua anglesa no només és la llengua amb més parlants del món en termes absoluts, sinó també la llengua amb més parlants no nadius.

D'alguna manera, aquesta gran proporció de parlants no nadius explica la presència global de l'anglès i també el fet que sigui la més internacional de les llengües del món, o en altres paraules, la llengua franca global.

Fig. 4. Reproducció de la primer part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes.

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

L'extensió d'una llengua més enllà de les fronteres del territori del seus parlants nadius ens permet introduir la problemàtica que ens ocuparà durant les següents sessions: la problemàtica de l'aprenentatge de segones llengües.

Això mateix és el que ha passat amb l'anglès. L'extensió de l'anglès a escala global ha causat la problemàtica de l'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua pels parlants nadius. **La qüestió és que no existeix un perfil únic d'estudiant.** Hi ha qui aprèn l'anglès nadius. **La qüestió és que no existeix un perfil únic d'estudiant.** Hi ha qui aprèn l'anglès des de petit; hi ha qui l'aprèn de gran; hi ha qui aprèn l'anglès per parlar amb un company londinenc sobre Shakespeare; hi ha qui l'aprèn per fer negocis, etc. **El gran repte és saber delimitar per a què, en cada moment, es necessita aprendre aquesta segona llengua, ja que això implica utilitzar un material d'aprenentatge o altre.**

Vegem-ho amb exemples. Fixeu-vos en les següents imatges, extretes de diferents llibres de text. Podries identificar per a qui van dirigits, és a dir, l'usuari, d'aquests materials d'aprenentatge de la llengua anglesa? Quins aspectes us han ajudat a raonar la vostra resposta? (p. ex. la temàtica del contingut, la presentació, la metodologia, etc.)

per a nens petits

BODY PARTS

per a la gent que vol viatjar

VIAJE. AVIÓN. JOURNEY. PLANE.

per a un empresari

List of Business Vocabulary Words

per a la gent que volge aprendre la llengua anglesa mitjançant la literatura

ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

El conflicte cognitiu, però, sorgeix quan coneixen el treball d'Eleanor Dickey, filòloga clàssica i investigadora del món clàssic, qui afirma que el llatí mai va ser ensenyat a les escoles gregues: aleshores, si no són els nens grecoparlants, per a qui foren escrites aquestes escenes escolars?¹⁴. Aprenen que, així les coses, i malgrat que les escenes dels *colloquia* pertanyen al món romà, i que són textos bilingües grec-llatí, no és genuí concloure que anaven exclusivament dirigits als parlants grecs. Dickey assenyala que podem identificar el perfil dels usuaris per a qui van ser escrits els *colloquia* si prenem atenció a la temàtica de les descripcions que en conservem. Aquesta és una qüestió íntimament lligada amb la tradició textual dels *colloquia*, atès que els

¹⁴ Per saber-ne més sobre el conflicte cognitiu, vg. la teoria de la zona de desenvolupament pròxim segons L. Vigotsky (1979).

colloquia no daten d'un únic període ni foren escrits tots per un sol autor. Són, en canvi, un conjunt d'obres adaptades i ampliades per professors treballant en diferents moments i llocs. Amb aquestes idees hem tancat la primera sessió. Vegeu a la fig. 5 un exemple d'aquesta segona part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes.

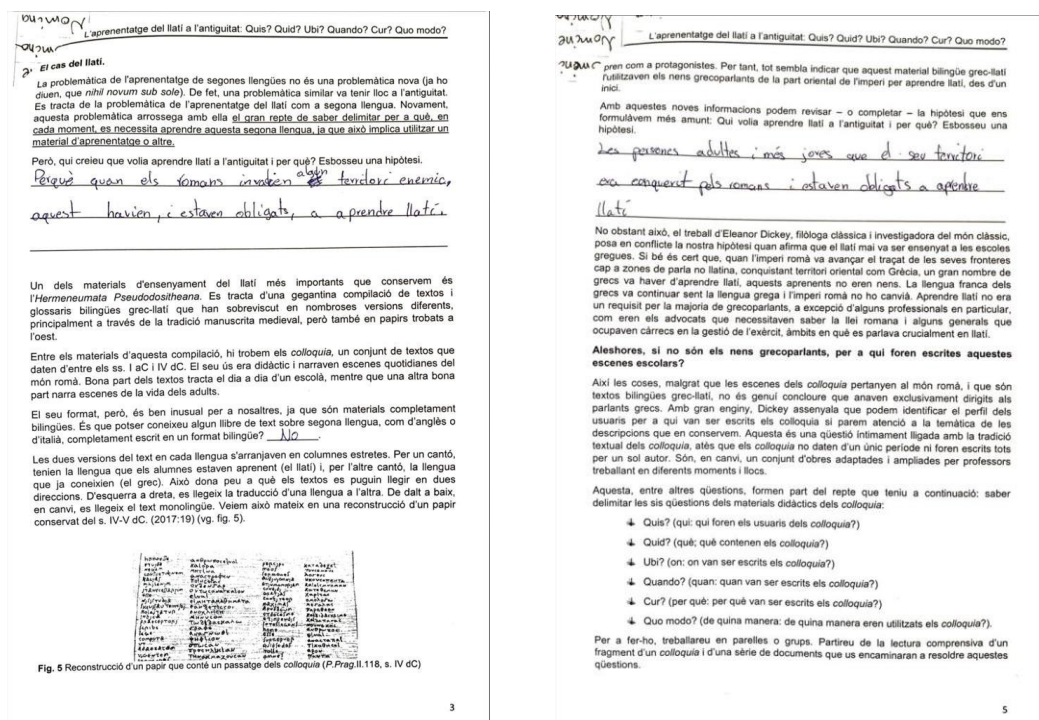


Fig. 5. Reproducció de la segona part de la fitxa 'El cas', completada per un dels alumnes.

La segona sessió, en canvi, s'ha dividit en tres parts. Passats uns minuts inicials de recapitulació de les idees formulades a la classe anterior i d'explicació del funcionament de les noves activitats, els alumnes s'han agrupat en parelles fetes per ells mateixos. Han sortit dos grups. Cadascun d'ells ha treballat un dels textos seleccionats. Mentre que, a un grup, li hem repartit un passatge dels *colloquia* que contenia una escena escolar, a l'altre, li ha tocat treballar un passatge que narrava una escena adulta. Els hi hem deixat vora uns vint minuts per fer la lectura comprensiva del text. A continuació, cada grup ha llegit per parelles el seu text en veu alta. Els hi hem demanat

d'intercalar la lectura de les columnes, com així ho permet el format bilingüe dels *colloquia*, arranjat en columnes estretes. Per tant, un company llegeix el text original en llatí i un altre el text traduït. La columna del text grec la llegeix el professor, ja que els estudiants no estan familiaritzats ni amb les grafies gregues ni la seva pronúncia. Això ha estat així amb ambdós grups, és a dir, amb ambdós textos.

Feta la lectura comprensiva, hem intervingut i hem fet les explicacions de realia pertinents per una la millor comprensió dels textos. Alguns aspectes són importants de comentar, ja que deixen pas a parlar d'aspectes de la vida quotidiana romana. N'és un exemple l'ordre en què el nen es vesteix i es prepara abans d'anar a l'escola. S'hi diu que primer es posa els guarda-cames i les sandàlies i després es renta la cara i les mans. Sembla un ordre de fer les coses aparentment contradictòries. Ara bé, els hi podem explicar que això és així perquè el terra de les *cubicula* o habitacions devia ser fred i com que vestien túniques no devia causar cap problema estar ja calçat. També hi ha coses a dir per la part de les escenes adultes que han llegit. Per exemple, en comptes d'usar *in palestra* per referir-se al gimnàs a l'aire lliure on es practicava l'exercici físic i la lluita, mot que els hi és familiar als estudiants, s'usa *in ceromate*. Cal fer-los-hi notar que es tracta d'una metonímia. El ceroma era una pomada que empraven els atletes per fer-se massatges i, al text, s'utilitza per referir-se al lloc on es practicava la lluita.

Per qüestions de temps, l'última part l'hem hagut d'accelerar, ja que estava pensada, en un inici, perquè la fessin de nou reagrupats en parelles o grups i possessin en comú les solucions trobades plegats després. Ho hem fet, en canvi, amb el grup-classe tot junts. Els hi hem repartit els documents que els han ajudat a reescriure i resoldre les sis qüestions (Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?) del text. Hem administrat els torns de lectura del document i les intervencions. Així que anàvem llegint, anàvem

completant la graella. Així ha estat la manera com han resolt les qüestions dels *colloquia* i de la seva interessant i enrevessada tradició textual. Vegeu a la fig. 6 un exemple de la graella amb les sis qüestions dels *colloquia*, completada per un dels alumnes.

Els colloquia antics	Escenes escolars	Escenes adultes
Quis? (qui: qui foren els usuaris d'aquest fragment dels colloquia?)	nens i adolescents	adults grecoromans professionals, advocats, militars...
Quid? (què: què explica aquest fragment dels colloquia?)	diàlegs entre professor - alumne. saludar...	banys, pretes, com veure els condemats, militar...
Cur? (per què: per què va ser escrit aquest fragment dels colloquia?)	gran respecte i admiració per la cultura grega - Humanista.	conquesta romana de Grècia.
Ubi? (on: on va ser escrit aquest fragment dels colloquia?)	Roma.	Grècia.
Quando? (quan: quan van ser escrits els colloquia?)	S.Iac - IVac.	S.Iac - IVac.
Quo modo? (de quina manera: de quina manera eren utilitzats els colloquia?)	llegir, memoritzar, recitar	llegir, memoritzar i recitar.

Fig. 6. Reproducció de la graella amb les sis qüestions, completada per un dels alumnes.

L'últim punt a comentar és que cap activitat feta ha tingut un caràcter avaluatiu. El feedback ha estat, d'alguna manera, l'únic instrument d'avaluació formatiu present al llarg d'aquestes dues sessions. Convé notar que la manera com es confeccionen les situacions d'aprenentatge, però, ja reserva espais per a una avaluació tripartida, entre una primera avaluació inicial, seguint amb la continuada i la final.

Per a nosaltres, que no hàgim pogut implementar la situació d'aprenentatge a l'assignatura de llatí de 1r de batxillerat no ha estat un contratemps. En fem un balanç positiu, ja que la nostra gestió de l'aula i de les activitats i el tema que proposem també han tingut una bona recepció entre els alumnes d'un curs inferior, a llatí de 4t d'ESO.

Val a dir, però, que un punt feble en la nostra intervenció és no haver recollit les seves impressions de manera sistematitzada, ni les de la mentora, per bé que tots van semblar sortir satisfets d'aquestes dues classes.

En darrer terme, convé que ens preguntem si la nostra programació i intervenció segueixen els principis del disseny universal de l'aprenentatge (DUA) (Model DUA, vg. la bibliografia). A la taula 10, hi recollim l'(auto)avaluació de la situació d'aprenentatge seguint els criteris del DUA. A grans trets, els criteris DUA són principis que afavoreixen la igualtat d'oportunitats a totes les persones per aprendre. Més concretament, es basen en tres eixos: la representació (pautes en rosa, vg. la taula 10), l'acció i expressió (pautes en taronja, vg. la taula 10), la implicació (pautes en blau, vg. la taula 10).

Taula 10. Avaluació de la situació d'aprenentatge segons els criteris del DUA.

Pauta 1. Proporcionar diverses opcions per a la percepció	
1.1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut.	Sí.
1.2. Oferir alternatives a la informació auditiva.	Sí. L'alumnat treballa amb informació escrita i visual.
1.3. Oferir alternatives a la informació visual	Sí. L'alumnat també treballa amb informació auditiva.
Pauta 2. Oferir diverses opcions de llenguatge, expressions matemàtiques i símbols	
2.1. Clarificar el vocabulari i els símbols	Sí. Especialment, en l'activitat del <i>colloquia</i> en traducció o per traduir.
2.2 Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	Sí, tots els elements són presentats de forma clara i entenedora.

2.3. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	Sí. Especialment, en l'activitat del <i>colloquia</i> en traducció i per a traduir.
2.4. Promoure la comprensió dels continguts a través de diferents llengües i llenguatges.	Sí. A banda del català, l'estudiant topa amb el llatí, el grec antic i l'anglès.
2.5. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatge vídeo, so...).	No. Al llarg de les activitats, preval el text com a llenguatge primari.
Pauta 3. Proporcionar opcions per a la comprensió	
3.1 Activar els coneixements previs	Sí. Així ho exigeixen les situacions d'aprenentatge.
3.2 Posar en relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	Sí.
3.3 Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació proporcionant estratègies de pensament i d'acció	Sí. Especialment, les activitats inicials i de desenvolupament ho fan.
3.4 Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges.	Sí.
Pauta 4. Proporciona diverses maneres per a la interacció física?	
4.1. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació.	Sí. Oferim dues maneres diferents de gestionar i comunicar l'informació. Una té lloc en el bloc de les activitats de desenvolupament, l'altra en les d'aplicació.
4.2. Assegurar l'accessibilitat de les eines i la tecnologia de suport.	Sí.
Pauta 5. Oferir diverses opcions per a l'expressió i la comunicació	
5.1. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació.	Sí.
5.2. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la comprensió.	Sí.
5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica.	Sí.

Pauta 6. Proporcionar diverses opcions per a les funcions executives	
6.1. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius.	Aspecte a millorar.
6.2. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies.	Sí. Especialment, a l'activitat inicial els hi donem estratègies per guiar la formulació d'hipòtesis.
6.3. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació.	Sí.
6.4 Oferir els instruments per evidenciar el progrés i la capacitat d'autoavaluar-se.	Sí. Compten amb una rúbrica de coavaluació. La correcció de les activitats també és pública.
Pauta 7. Proporcionar oportunitats per generar interès	
7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia.	Sí. De manera cabdal, això es dona en el treball del text de manera individual. En la nostra intervenció, aquest aspecte hi ha mancat, però.
7.2. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats.	Sí.
7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretats i les distraccions.	Sí. Ho aconseguim amb l'elaboració detallada dels enunciats de les activitats que hem confeccionat.
Pauta 8. Donar opcions per mantenir l'esforç i la persistència	
8.1. Ressaltar la importància dels objectius.	Sí. Els objectius de les activitats són explícits en cada fitxa de treball elaborada.
8.2. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes.	Sí.
8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació.	Sí.

	8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç per seguir aprenent.	Aspecte a millorar.
Pauta 9. Donar opcions d'autoregulació		
	9.1. Promoure expectatives i creences que fomenten la motivació.	Sí.
	9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional.	Aspecte a millorar.
	9.3. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació.	Sí.

Respecte dels criteris DUA, val a dir que algunes pautes són difícils d'avaluar, ja que la nostra proposta didàctica i la curta intervenció a l'aula ho fa difícil de dir. N'és un exemple clar el criteri de la pauta 9.2 ('Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional.'). Un altre cas és el criteri de la pauta 8.4 ('Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç per seguir aprenent.'). De totes maneres, en aquesta taula, s'hi fa palès, sobretot, el balanç positiu de la nostra programació i aplicació. Això ens dona llum verda a etiquetar de viables les propostes d'innovació didàctica a l'aula que hem esbossat en aquest treball i a confeccionar altres propostes de continuïtat, que comentem a continuació.

4. Propostes de continuïtat

D'alguna manera, el fet que hàgim hagut d'aplicar la situació d'aprenentatge al grup de llatí de 4t de l'ESO — i hàgim pogut fer-ho amb prou comoditat i èxit — és una bona mostra de la continuïtat de la nostra proposta d'innovació didàctica en varis estadis de l'aprenentatge de llatí, a banda del cicle de batxillerat, tal com havíem proposat en un inici. A banda d'això, la proposta que proposem no només és vàlida per a altres cursos de llatí, sinó que els textos dels *colloquia* també són vàlids per a l'assignatura de llengua i cultura gregues, gràcies a la seva composició bilingüe grec-llatí. En efecte, aquesta és una idea que ja ens havíem plantejat, però que hem descartat perquè l'assignatura de grec s'ofereix cada vegada menys en els instituts.

La qualitat dels *colloquia* per a l'ensenyament de la llengua llatina i la quotidianitat romana és indiscutible. Són textos senzills, però rics, i que permeten al docent esplaiar-se en una llarga llista de sabers curriculars. La proposta d'activitats que proposem per treballar-ne la tradició textual i els aspectes de llengua i cultura és ampliable i modificable. A tall d'exemple, la mateixa Eleanor Dickey recull les impressions de la recreació d'una aula i d'una jornada escolar de l'antiguitat, incloent-hi l'estudi i pràctica dels *colloquia*, una activitat que va ser portada a terme pel Departament de Llengües Clàssiques de la Universitat de Reading, al Regne Unit (Dickey, 2015). D'aquesta mena de propostes, se'n diuen *hands-on learning* o aprenentatge experimental. Si bé aquestes activitats no són necessàriament una eina pedagògica valuosa per ensenyar conceptes i habilitats exigents, sí que serveixen per fomentar l'entusiasme pels clàssics i la vida de l'antiguitat, mitjançant aquest aprenentatge vivencial, que dèiem. Per aquest motiu, podria ser un treball per projectes interessant de fer a l'ESO, sobretot, per captar l'atenció a futurs estudiants, considerant que les nostres assignatures sempre estan en perill de ser enretirades de les programacions per falta de matriculats. En definitiva, els *colloquia* són un material didàctic que dona molt de profit.

5. Conclusions

D'una banda, en aquest treball, hem volgut abordar tres objectius, que tornem a copiar a continuació. Certament, hem acomplert tots tres.

1. Recuperar els textos dels *colloquia* a batxillerat —en original, adaptat, edició bilingüe o traduït, en funció de la situació—com un material didàctic autèntic que no només té un valor instrumental per ensenyar la llengua llatina i els aspectes del món quotidià romà que s'hi narren, sinó que també esdevé una font primària d'accés a la didàctica del llatí a l'antiguitat i a aquest aspecte de la vida lingüística de la part oriental de l'imperi, tenint sempre com a referència el llegat de la cultura romana i el seu posicionament davant problemàtiques similars.
2. Oferir una programació completa d'una situació d'aprenentatge amb un disseny innovador i que s'adapti al context del centre de pràctiques, als coneixements dels participants i a les diferents realitats de l'aula.
3. Avaluar els resultats obtinguts de l'aplicació parcial de la proposta i la intervenció.

D'altra banda, encetàvem aquest treball preocupats de no caure en la innovació acrítica enmig de l'enèrgica renovació pedagògica que viuen les nostres matèries. Podem dir que això no ha estat així, per un motiu. Perquè sovint se'ns demana de treure'ns del damunt l'etiqueta d'estudis tediosos i impracticables a l'hora d'ensenyar, treballar els *colloquia*, el seu contingut i la seva tradició textual emmela l'experiència de l'aprenentatge de la llengua llatina i dels aspectes relacionats amb el món quotidià romà. De més a més, això ens ha permès unir les dues cares del binomi format per la innovació i la tradició de la didàctica de les llengües clàssiques. Hem sabut trobar la manera que es complementi bé l'exercici passiu i actiu del llatí, i obrir la veta de mercat que suposa feinejar amb la

peculiar qualitat didàctica dels *colloquia*, entesa com el fet que són textos que *són i no són autèntics*.

És cert que tractar els *colloquia* i la seva tradició textual parteix d'una ampliació curricular. Ara bé, no és menys cert que les exigències dels currículums de llengua i cultura llatines de batxillerat i secundària són de caràcter tan general que només treballant amb textos llatins, tant amb original com en traducció, fàcilment es toquen d'una manera o altra.

En últim lloc, confeccionar l'estudi dels *colloquia* a partir de les pautes d'una situació d'aprenentatge compleix avantatjosament amb establir un marc conceptual de referència perquè l'alumne pugui entaular un diàleg sobre les experiències de l'aprenentatge del llatí entre el passat i el present, per mitjà de la resolució d'un repte. Respecte d'això, per a nosaltres, les situacions d'aprenentatge són una bona eina per a combinar les competències específiques de la matèria amb els elements competencials transversals, i partir-ne, a fi de poder-ho treballar d'una manera transferible en noves possibles situacions, d'acord amb les exigències del nou marc teòric i normatiu del currículum de batxillerat segons el Decret 171/2022 (DOGC núm. 8758).

Per acabar, m'agradaria tancar aquest treball amb unes paraules d'agraïment als alumnes de l'institut Pedralbes, a la mentora del centre, Marisa Boldú, i a la meva tutora de la universitat, Dr. Roser Homar. Moltes gràcies per la vostra confiança i disponibilitat.

Bibliografia

- Alberich, J., Carbonell, J., Matas, B. (2008/9). *Llatí*. 2 volums. *Llatí I* (278 pp.). *Llatí II* (311 pp.). Barcelona: Castellnou Edicions
- Aguirre, C. (2009). «Didáctica de las lenguas clásicas. Resumen de las metodologías didácticas de las lenguas clásicas», *Cultura clásica.com*
Vegeu: <https://blog.classicsathome.com/2015/04/didactica-de-las-lenguas-clasicas.html> [Darrera consulta: 15 maig de 2023].
- Balme, M., Lawall, G., & Miraglia, L., Borri, T-F. (2009). *Athenaze. Introduzione al greco antico*. Frascati: Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Batxillerat competencial en el nou currículum segons el Decret 171/2022.
Vegeu: <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/01/El-batxillerat-competencial.pdf> [Darrera consulta: 15 maig de 2023].
- Blanchard D., Cerrutti-Torossian, F., Kopf M., Morassut, S., Rico C., & Schonebaum, N. (2017): *Forum. Lectiones Latinitatis Vivae*. Jerusalem: Polis Institute Press.
- Carbonell, S. (2012) «La pràctica oral en l'aula de grec antic», *Methods*, (1): 39–45.
- del Castillo-Herrera, M. (2016). «Reseña de Learning Latin the Ancient Way. Latin Textbooks from the Ancient World, Cambridge, 2016, Cambridge University Press de E. Dickey», *Florentia iliberritana: Revista de estudios de antigüedad clásica*, (27): 241–2.
- Coll, C., Solé, I. (1989). «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de pedagogía*, 168(4): 16–20.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. Londres: Rider.
- Currículum de grec de batxillerat segons el Decret 171/2022 (DOGC núm. 8758).
Vegeu: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/batxillerat/curriculum-171-2022/materies-de-modalitat/modalitat-humanitats-i-ciencies-socials/Llengua-i-Cultura-Gregues.pdf> [Darrera consulta: 15 maig de 2023].
- Currículum de llatí de batxillerat segons el Decret 171/2022 (DOGC núm. 8758).
Vegeu: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/batxillerat/curriculum-171-2022/materies-obligatories-de-modalitat/Llengua-i-Cultura-Llatines.pdf> [Darrera consulta: 15 maig de 2023].
- Currículum de llatí de l'educació bàsica segons el Decret 171/2022 (DOGC núm. 8762).
Vegeu: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum-175-2022/Llati.-Llengua-i-Cultura.pdf> [Darrera consulta: 15 maig de 2023].
- Deagon, A. (1991). «Learning process and exercise sequencing in Latin instruction», *The Classical Journal*, (87): 59–70.
- Debut, J. (1984). «Les Hermeneumata Pseudodositheana. Une méthode d' apprentissage des langues pour grands débutants», *Koinonia* (8), 61–85.

- Díaz Ávila, & Rouse, W. H. D. (2015). *Alexandros: to hellenikon Paidion* (Editio altera, nonnullis emendationibus adiunctis). Granada: Cultura clásica.
- Dickey, E. (2012). *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. Colloquia Monacensia-Einsidlensia, Leidense-Stephani, and Stephani from the Hermeneumata Pseudodositheana. Edited with introduction, translation, and commentary by E. Dickey. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (2015). *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Volume II*. Colloquium Harleianum, Colloquium Montepessulanum, Colloquium Celtis, and Fragments. Edited with translation and commentary by E. Dickey. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (2015). «An immersion class in ancient education». *Journal of Classics Teaching*, 16(31), 38-40.
- , (2016). *Learning Latin the ancient way: Latin textbooks from the ancient world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (2017). *Stories of daily life from the Roman world: extracts from the ancient Colloquia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (2018). *Learn Latin from the Romans: a complete introductory course using textbooks from the Roman Empire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (2022). «Greek teaching in Republican Rome: how exactly did they do it?» A: Rico, C. and Pedicone, J. (eds.) *Transmitting a Heritage: The Teaching of Ancient Languages from Antiquity to the 21st Century*. Jerusalem: Polis Institute Press, 3-21.
- Dionisotti, A. C. (1982). «From Ausonius' schooldays? A schoolbook and its relatives», *Journal of Roman Studies*, (72): 83–125.
- Goetz, G. (1892). *Hermeneumata Pseudodositheana* (vol. III del *Corpus Glossariorum Latinorum*). Leipzig: Teubner.
- Gwara, S. (2002). The Hermeneumata Pseudodositheana, Latin Oral Fluency, and the Social Function of the Cambro-Latin Dialogues Called De raris fabulis. A: C. D. Lanham (ed.), *Grammar and Rhetoric: From Classical Theory to Medieval Practice*. London: Continuum Books, 109–138.
- Hansen, W. S. (2000). «Teaching Latin word order for reading competence», *The Classical Journal*, (95): 173–180.
- Joint Association of Classical Teachers. (2007). *Reading Greek: Text and Vocabulary* (2nd ed., Reading Greek). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, P., & Sidwell, K. (2016). *Reading Latin: Text and Vocabulary* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Llurda, Enric. (2020). «Aprendre anglès per a parlar amb el món: reflexions al voltant de l'ensenyament de l'anglès com a llengua franca global». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, (68): 199-217.

- Marek, B. (2017). «The Hermeneumata (Pseudodositheana) and their didactic use», *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, (2): 127–152.
- Martínez-Celorrio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Miraglia, L. (1996). «Come (non) si insegna il latino», *Micromega*, (5): 217–233.
- , (2009). *Nova Via. Latine doceo*, Montella, Accademia Vivarium Novum (trad. de Canales, E. y Amador, A. G., *Nova Via. Latine doceo*, Guadix, Cultura Clásica, 2013. Vegeu: www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm [Darrera consulta: 15 maig de 2023]).
- Model de Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Vegeu: <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatiu-inclusiu/disseny-universal-per-a-laprenentatge/> [Darrera consulta: 15 maig de 2023]).
- Model de programació d'una situació d'aprenentatge en el nou currículum. Vegeu: <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/01/Orientacions-situacions-daprenentatge.pdf> [Darrera consulta: 15 maig de 2023]).
- Mut, J. (2017). «En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué», *Estudios Clásicos*, (151): 157–177.
- , (2019). *Griego (Bachillerato): libro y vocabulario* (536 pp.). Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- , (2020). «Els tres complexos de la Filologia Clàssica». *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia*, 2(10): 139–148.
- Oerberg, H. H. (2003) *Lingua latina per se illustrata*. 2 volums. *Pars I: Familia Romana* (328 pp.). *Pars II: Roma Aeterna* (424 pp.). Grenaa: Domus Latina.
- Pujolàs, P. (2008). «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut». *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 21–37.
- Varró, & Kent, R. G. (1951). *Varró, Marc Terenci, 116 aC-27 aC. [De lingua latina. Anglès i llatí] On the Latin language* (Repr. and rev.). Harvard: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica: Barcelona.

Annexos

Annex 1 (Activitat 'El cas').

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

Per començar...

Quina és la teva llengua materna?

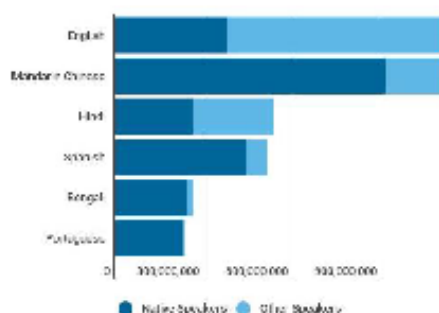
Quina segona llengua estudies?

El cas de l'anglès.

Segurament, una de les segones llengües que tu i els teus companys estudeu és l'anglès. Com s'explica, però, la presència global de l'anglès?

Fixeu-vos en la següent gràfica, extreta d'Ethnologue (2022), el portal web de referència que proporciona informació i estadístiques de totes les llengües vives conegudes del món.

Fig. 1. Gràfica de les sis primeres llengües amb major nombre de parlants del món (Vg. 'What is the most spoken language?' a <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>).



En un primer pla, hi observem que _____ encapçala la llista de les llengües amb més parlants del món.

En un segon pla, si fem atenció a la proporció dels parlants nadius (i.e. aquelles persones que tenen la llengua com a primera llengua/llengua materna), el Mandarí supera en nombre a l'anglès. En canvi, la majoria dels parlants de la llengua anglesa són no nadius (i.e. aquelles persones que tenen l'anglès com a segona llengua). Per tant, podem convenir que la llengua _____ no només és la llengua amb més parlants del món en termes absoluts, sinó també la llengua amb més parlants no _____.

D'alguna manera, aquesta gran proporció de parlants no nadius explica la presència global de l'anglès i també el fet que sigui la més internacional de les llengües del món, o en altres paraules, la llengua franca global.

L'extensió d'una llengua més enllà de les fronteres del territori del seus parlants nadius ens permet introduir la problemàtica que ens ocuparà durant les següents sessions: la problemàtica de l'aprenentatge de segones llengües.

Això mateix és el que ha passat amb l'anglès. L'extensió de l'anglès a escala global ha causat la problemàtica de l'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua pels parlants no nadius. La qüestió és que no existeix un perfil únic d'estudiant. Hi ha qui aprèn l'anglès des de petit; hi ha qui l'aprèn de gran; hi ha qui aprèn l'anglès per parlar amb un company londinenc sobre Shakespeare; hi ha qui l'aprèn per fer negocis, etc. El gran repte és saber delimitar per a què, en cada moment, es necessita aprendre aquesta segona llengua, ja que això implica utilitzar un material d'aprenentatge o altre.

Vegem-ho amb exemples. Fixeu-vos en les següents imatges, extreïtes de diferents llibres de text. Podríeu identificar per a qui van dirigits, és a dir, l'usuari, d'aquests materials d'aprenentatge de la llengua anglesa? Quins aspectes us han ajudat a raonar la vostra resposta? (p. ex. la temàtica del contingut, la presentació, la metodologia, etc.).



Fig. 2. Material "Body Parts".



Fig. 3. Material "Viaje. Avión. Journey. Plane".

List of Business Vocabulary Words			
Account	Cuenta	Accountant	Cuentista
Address	Dirección	Address	Dirección
Advertisement	Anuncio	Advertisement	Anuncio
Business	Comercio	Business	Comercio
Client	Cliente	Client	Cliente
Contract	Contrato	Contract	Contrato
Deal	Trato	Deal	Trato
Delivery	Entrega	Delivery	Entrega
Expense	Gasto	Expense	Gasto
Invoice	Cuenta	Invoice	Cuenta
Meeting	Reunión	Meeting	Reunión
Order	Orden	Order	Orden
Product	Producto	Product	Producto
Revenue	Ingresos	Revenue	Ingresos
Supplier	Fornecedor	Supplier	Fornecedor
Transaction	Operación	Transaction	Operación
Warehouse	Almacén	Warehouse	Almacén
Work	Trabajo	Work	Trabajo

Fig. 4. Material "List of Business Vocabulary Words".



Fig. 5. Material "English language and literature".

El cas del llatí.

La problemàtica de l'aprenentatge de segones llengües no és una problemàtica nova (ja ho diuen, que *nihil novum sub sole*). De fet, una problemàtica similar va tenir lloc a l'antiguitat. Es tracta de la problemàtica de l'aprenentatge del llatí com a segona llengua. Novament, aquesta problemàtica arrossega amb ella el gran repte de saber delimitar per a què, en cada moment, es necessita aprendre aquesta segona llengua, ja que això implica utilitzar un material d'aprenentatge o altre.

Però, qui creieu que volia aprendre llatí a l'antiguitat i per què? Esbosseu una hipòtesi.

Un dels materials d'ensenyament del llatí més importants que conservem és l'*Hermeneumata Pseudodositheana*. Es tracta d'una gegantina compilació de textos i glossaris bilingües grec-latí que han sobreviscut en nombroses versions diferents, principalment a través de la tradició manuscrita medieval, però també en papirs trobats a l'oest.

Entre els materials d'aquesta compilació, hi trobem els *colloquia*, un conjunt de textos que daten d'entre els ss. I aC i IV dC. El seu ús era didàctic i narraven escenes quotidianes del món romà. Bona part dels textos tracta el dia a dia d'un escolar, mentre que una altra bona part narra escenes de la vida dels adults.

El seu format, però, és ben inusual per a nosaltres, ja que són materials completament bilingües. És que potser coneixeu algun llibre de text sobre segona llengua, com d'anglès o d'italià, completament escrit en un format bilingüe? _____.

Les dues versions del text en cada llengua s'arranjaven en columnes estretes. Per un cantó, tenien la llengua que els alumnes estaven aprenent (el llatí) i, per l'altre cantó, la llengua que ja coneixien (el grec). Això dona peu a què els textos es puguin llegir en dues direccions. D'esquerra a dreta, es llegeix la traducció d'una llengua a l'altra. De dalt a baix, en canvi, es llegeix el text monolingüe. Veiem això mateix en una reconstrucció d'un paper conservat del s. IV-V dC. (2017:19) (vg. fig. 5).

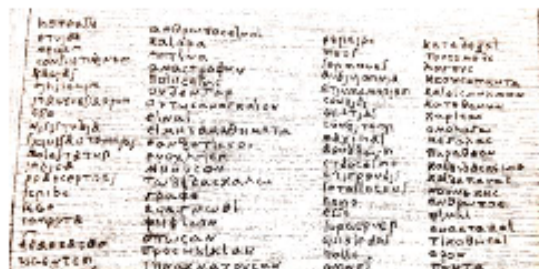
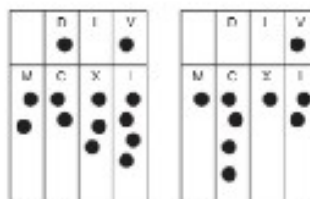


Fig. 5 Reconstrucció d'un paper que conté un passatge dels *colloquia* (P.Prag.II.118, s. IV dC).

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

A continuació, també teniu un fragment d'un *colloquia* traduït al català que imita una escena escolar, entre un nen i un professor. Llegiu-lo:



Χαῖρε,
κύριε
διδάσκαλε,
Καλῶς σοι
γένοπο.
ἀπὸ σήμερον
φιλοπονεῖν
θέλω.
ἔρωτῶ σε οὖν,
δίδοξόν με Ῥωμαῖσι
λαλεῖν.
Διδάσκω σε,
ἐάν με πρόσσχης.
Ἴδοῦ, προσέχω.
Καλῶς εἶπας
ὡς πρέπει
τῇ εὐγενείᾳ σου.
ἐπίδος μοι, παῖ,
τὸ ἀναλογεῖον.
ταχέως οὖν
ἐπίδος
τὸ βιβλίον,
ἀνειλήσον,
ἀναγνώθι
μετὰ φωνῆς,
ἄνοιξον
τὸ στόμα,
ψήφισον.

Ave,
domine
praeceptor,
bene tibi
sit.
ab hodie
studere
volo.
rogo te ergo,
doce me Latine
loqui.
Doceo te,
si me attendas.
Ecce, attendo.
Bene dixisti,
ut decet
ingenuitatem tuam.
porrige mihi, puer,
manuale.
cito ergo
porrige
librum,
revolve,
lege
cum voce
aperi
os,
computa.

(alumne) 'Hola,
senyor
professor!,
[espero] que estiguis bé.

Des d'avui,

vull estudiar de valent.
T'ho suplico, doncs,
ensenya'm a parlar en llatí.'

(professor) 'Jo t'ensenyo,
si em prestes atenció.'

(alumne) 'Mira, et faig cas.'

(professor) 'Has parlat bé,
com correspon
a la teva noble naixença.

Dona'm, nen,
un faristol.
Ràpid, doncs,
dona'm
el llibre,
torna cap al teu lloc,
llegeix
en veu alta,
obre
la teva boca,
i computa.'

El protagonista d'aquest passatge és un nen ('puer') que demana al seu professor ('praeceptor') d'aprendre a parlar en llatí ('doce me Latine loqui'). Com ja hem vist abans, els llibres de text fan que els protagonistes dels seus diàlegs i narracions tinguin un perfil semblant als possibles usuaris del llibre, per connectar-hi. Un llibre de text escrit per a nens

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

petits, sovint, els pren com a protagonistes. Un llibre de text escrit per a adults, sovint, els pren com a protagonistes. Per tant, tot sembla indicar que aquest material bilingüe grec-llatí l'utilitzaven els nens grecoparlants de la part oriental de l'imperi per aprendre llatí, des d'un inici.

Amb aquestes noves informacions podem revisar – o completar – la hipòtesi que ens formulàvem més amunt: Qui volia aprendre llatí a l'antiguitat i per què? Esbosseu una hipòtesi.

No obstant això, el treball d'Eleanor Dickey, filòloga clàssica i investigadora del món clàssic, posa en conflicte la nostra hipòtesi quan afirma que el llatí mai va ser ensenyat a les escoles gregues. Si bé és cert que, quan l'imperi romà va avançar el traçat de les seves fronteres cap a zones de parla no llatina, conquistant territori oriental com Grècia, un gran nombre de grecs va haver d'aprendre llatí, aquests aprenents no eren nens. La llengua franca dels grecs va continuar sent la llengua grega i l'imperi romà no ho canvià. Aprendre llatí no era un requisit per la majoria de grecoparlants, a excepció d'alguns professionals en particular, com eren els advocats que necessitaven saber la llei romana i alguns generals que ocupaven càrrecs en la gestió de l'exèrcit, àmbits en què es parlava crucialment en llatí.

Aleshores, si no són els nens grecoparlants, per a qui foren escrites aquestes escenes escolars?

Així les coses, malgrat que les escenes dels *colloquia* pertanyen al món romà, i que són textos bilingües grec-llatí, no és genuí concloure que anaven exclusivament dirigits als parlants grecs. Amb gran enginy, Dickey assenyala que podem identificar el perfil dels usuaris per a qui van ser escrits els *colloquia* si parem atenció a la temàtica de les descripcions que en conservem. Aquesta és una qüestió íntimament lligada amb la tradició textual dels *colloquia*, atès que els *colloquia* no daten d'un únic període ni foren escrits tots per un sol autor. Són, en canvi, un conjunt d'obres adaptades i ampliades per professors treballant en diferents moments i llocs.

Aquesta, entre altres qüestions, formen part del repte que teniu a continuació: saber delimitar les sis qüestions dels materials didàctics dels *colloquia*:

- Quis? (qui: qui foren els usuaris dels *colloquia*?)
- Quid? (què; què contenen els *colloquia*?)
- Ubi? (on: on van ser escrits els *colloquia*?)
- Quando? (quan: quan van ser escrits els *colloquia*?)
- Cur? (per què: per què van ser escrits els *colloquia*?)
- Quo modo? (de quina manera: de quina manera eren utilitzats els *colloquia*?).

Per a fer-ho, treballareu en parelles o grups. Partireu de la lectura comprensiva d'un fragment d'un *colloquia* i d'una sèrie de documents que us encaminaran a resoldre aquestes qüestions.

Annex 2 (Passatges de *colloquia* en traducció).

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

Un escolar es lleva i va a l'escola (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 105-111, 2a-n).

Ὅρθρου	Ante lucem	'A trenc d'alba
ἐγρηγόρησα	vigilavi	m'he despertat
ἐξ ὕπνου	de somno;	del son;
ἀνέστην	surrexi	m'he aixecat
ἐκ τῆς κλίνης,	de lecto,	del llit,
ἐκάθισα,	sedi,	m'he assegut,
ἔλαβον	accepi	he agafat
ὑποδεσμιδας,	pedules,	els guarda-cames,
καλίγια	caligas;	les sandàlies;
ὑπεδησάμην	calciavi me;	i m'ho he posat.
ῥῆτσα	poposci	He demanat
ὔδωρ	aquam	aigua
εἰς ὄψιν.	ad faciem;	per la meua cara;
νίπτομαι	lavo	em rento
πρῶτον τὰς χεῖρας,	primo manus,	les mans primer,
εἶτα τὴν ὄψιν	deinde faciem	després
ἐνιψάμην	lavi;	m'he rentat la cara;
ἀπέμαξα.	extersi.	m'he eixugat.



Guarda-cames



Pica romana

Fixeu-vos en l'ordre en què el nen es vesteix i es prepara abans d'anar a l'escola.

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

ἀπέθηκα τὴν	deposui dormitoriam;	M'he tret la roba de dormir;
ἐγκοιμήτραν		
προῆλθον	processi	He sortit
ἐκ τοῦ κοιῶνος	de cubiculo	de l'habitació
σὺν τῷ παιδαγωγῷ	cum paedagogo	amb el pedagog
καὶ σὺν τῇ τροφῷ	et cum nutrice	i la dida
ἀσπάσασθαι	salutare	per saludar
τὸν πατέρα	patrem	el pare
καὶ τὴν μητέρα.	et matrem.	i la mare.
ἀμφοτέρους ἠσπασάμην	ambos salutavi	He saludat a tots dos
καὶ κατεφίλησα,	et osculatus sum,	i els hi he fet un petó
καὶ οὕτως καταβαίνω ἐκ	et sic descendi	i així he sortit
τοῦ οἴκου.	de domo.	de casa.
Ἀπέρχομαι εἰς τὴν σχολήν.	Eo in scholam.	Vaig cap a l'escola'.

A l'escola...

ὁ παῖς ὁ ἐμὸς	puer meus	'El noi que és meu (el meu esclau) [m'ha donat]
καμπροφόρος	scrinarius	
πινακίδας,	tabulas,	les tauletes d'escriure,
θήκην γραφείων,	thecam graphiarum,	l'estoig amb els estilets,

El protagonista d'aquest *colloquia* és un nen d'una família benestant, ja que és cuidat per un pedagog i una dida i té nen esclau.



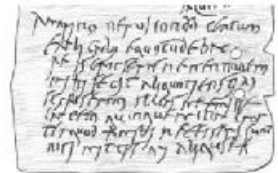
Tauleta de cera per escriure-hi amb un estilet.

θήκην γραφείων, παραγραφίδα. ἐν τούτοις κελεύσαντος καθηγητοῦ ἐγείρονται οἱ μικροὶ πρὸς τὰ στοιχεῖα, καὶ τὰς συλλαβὰς κατέλεξεν τούτοις εἰς τῶν μειζόνων. ἄλλοι πρὸς τὸν ὑποδιδασκῆν τάξει ἀποδιδούσιν, ὀνόματα γράφουσιν, ἢ στίχους ἔγραψαν, καὶ ἐγὼ ἐκμανθάνω ἐρμηνεύματα,	thecam graphiarum, praeductorium. inter haec iubente magistro surgunt pusilli ad elementa, et syllabas praebuit eis unus de maioribus. alii ad subdoctorem ordine reddunt, nomina scribunt, versus scripserunt, et ego edisco Interpretamenta.	<i>l'estoig amb els estilets, i un regle. Mentrestant, com ordena el professor, es posen drets els més petits per [practicar] l'alfabet, i les sil·labes els ho dona una [company] dels més grans. Altres fan [feina] en l'ordre com [diu] l'ajudant del professor. escriuen els seus noms, copien versos, i jo aprenc els hermeneumata.'</i>
---	--	---



Dibuix d'una classe a l'antiguitat.

Fixeu-vos en l'organització de la classe i dels alumnes.

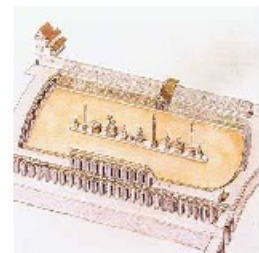


Representació d'un text en *scriptura continua* o sense divisió de paraules.

Temps de lleure: els jocs (Coll. Harleianum) - Dickey, (2015: 32, 22a-c); i els banys (Coll. Monacensia-Einsidlensia) - Dickey, (2012: 126-130, 10a-t).

Un tarda a Roma...

Εάν πάντα καλῶς, τρίτῃ ἡμέρᾳ ἵππικός ἐστίν, καὶ μετὰ ταῦτα θέατρα τῶν μονομάχων. καὶ κοινότερον οὖν θεωρήσωμεν καὶ λουσώμεθα, ὅταν ἀπολύσωσιν θεωρία. Ὡς θέλ(ε)ις.	Si omnia bene, tertium diem circus est, et postea ludi gladiatorum. (et) communiter ergo spectemus et lavemur, quando dimittunt spectacula. Quomodo vis.	<i>(Luci) 'Si tot [va] bé, demà passat hi ha un circ, i després jocs de gladiadors. Tant de bo els mirem junts, doncs, i anem als banys quan acabin els espectacles.' (Gai) 'Com tu vulguis.'</i>
---	---	--



Representació d'un circ i d'una lluita de gladiadors al _____.

Als banys: el paterfamilias dona ordres als seus esclaus...

Κατάγετε σάβανα	Deferte sabana	(el pare a l'esclau) 'Agafa les tovalloles
εις τὸ βαλανεῖον,	ad balneum,	per anar al bany,
ξύστρον,	strigilem,	l'estrigil,
προσοψίδιον,	faciale,	[la tovalloleta] per la cara,
ποδεκμάγιον,	pedale,	[la tovalloleta] pels peus,
λήκυθον,	ampullam,	l'ampolla [d'oli],
ἀφρόντρον.	aphronitum.	i el sabó.
προάγετε,	antecedite,	Vés tirant,
λάβετε τὸν τόπον.	occupate locum.	agafa lloc.'
Ποῦ κελεύεις;	Ubi iubes?	(esclau) 'On vols?
ἔς τὸ δημόσιον	ad thermas	Als banys públics
ἢ ἐν τῷ ἰδιωτικῷ;	aut in privato?	o al privat?'
Ἵπου κελεύετε.	Ubi iubetis.	(pare) 'On vulguis.
Προάγετε μόνον	Antecedite tantum;	Simplement, vés-hi anant;
Θερμὸν γενέσθω ἡμῖν.	Calida fiat nobis.	[Assegura't] Que hi hagi aigua calenta
		per a nosaltres.
Ὅσον ὑπάγομεν,	Quando imus,	Quan hi anem,
διηγῆσομαί σοι.	narrabo tibi.	t'ho diré.'



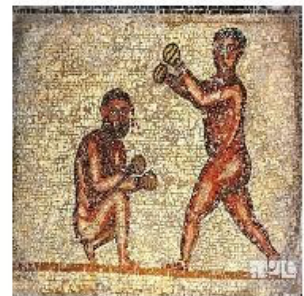
Un home rentant-se amb un estrigil, representat en ceràmica.



Ruïnes d'un caldari conservat.

Mentrestant, el paterfamilias i el seu fill juguen a la palestra...

Γυμνασθῆναι θέλω	Exerceri volo	(el fill al pare) 'Vull fer exercici
ἐν τῷ κηρώματι.	in ceromate.	a la palestra.
δεῦρο παλαίσωμεν	veni luctemus	Vine, lluitem,
διὰ χρόνου	post tempus	després de tant de temps,
μῆ ῥοπή.	uno momento.	només [hi estarem] una estona.'
Οὐκ οἶδα, εἰ δύναμαι	Non scio, si possum;	(el pare) 'No sé si puc;
πάσαι γὰρ πέπταμαι	olim enim cessavi	
τοῦ παλαίειν.	luctare.	perquè vaig deixar de lluitar ja fa
		temps.
ὁμως πειράζω	tamen tempto	Ara bé, ho intento
εἰ δύναμαι.	si possum.	si vols.
Ἐλαφρῶς.	Leviter	Ja no puc més,
κεκόπωμα	fatigatus sum.	m'he cansat.
Εἰσέλθωμεν εἰς τὸν πρῶτον	Introeamus in cellam	
οἶκον	primam	
προπνιγέα.	tepidaria.	Entrem a la primera cambra, al
		tepidari'.



El ceroma és una pomada que usaven els atletes per fer-se massatges. Al text, s'utilitza per referir-se a la palestra, lloc on es practicava la lluita.



Ruïnes d'una palestra conservada.

Annex 3 (Rúbrica de traducció d'un text).

INNOVACIÓ DOCENT EN LL. CLÀSSIQUES
PLANTILLA DE RÚBRICA DE TRADUCCIÓ D'UN TEXT

CURS 2022-2023
ROSER HOMAR

	CRITERIS	ASSOLIT EXCEL·LENT Sempre	ASSOLIT NOTABLE Gairebé sempre	ASSOLIT SUFICIENT De vegades	NO ASSOLIT Poques vegades o cap
MORFOLOGIA 1	a. Nominal: reconeix el cas del sintagma i l'aplica en la traducció. b. Verbal (1): reconeix la persona i el nombre del verb i l'aplica en la traducció. c. Verbal (2): reconeix el temps i el mode del verb i l'aplica en la traducció.				
SINTAXI 4	a. Tradueix de manera adequada el sintagma segons la seva funció. b. Reconeix el sintagma preposicional i el tradueix d'acord amb el seu sentit. c. Reconeix la funció de l'oració subordinada i la tradueix adequadament. d. Reconeix l'estructura de l'infinitiu i la tradueix adequadament. e. Reconeix l'estructura de participi i la tradueix adequadament.				
LÈXIC 2	a. Reconeix el significat del lèxic bàsic estudiat i l'aplica. b. Sap triar el significat que més s'ajusta al context discursiu d'entre els múltiples significats del diccionari. c. Reconeix el significat principal de les conjuncions segons el context.				
COHESIÓ I COHERÈNCIA 1	a. En la traducció aplica els signes de puntuació adequadament. b. Les frases de la llengua de traducció són correctes gramaticalment.				
CORRECCIÓ 1	La traducció és correcta ortogràficament.				
COMPREENSIÓ 1	Entén el significat del text i els principals esdeveniments que s'hi exposen.				

- Es pot atorgar un equivalent numèric als diferents criteris i nivells d'assoliment
- El resultat final es pot extreure de la suma de la puntuació dels diferents ítems o del grau d'assoliment dels diferents aspectes que es valoren.

Annex 4 (Activitat ‘Les qüestions del text’).

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

Els *colloquia* dels *Hermeneumata Pseudodositheana*.

Amb gran enginy, podem identificar el perfil dels usuaris per a qui van ser escrits els *colloquia* si parem atenció a la temàtica de les descripcions que en conservem. Aquesta és una qüestió intimament lligada amb la seva tradició textual, atès que els *colloquia* no daten d'un únic període ni foren escrits tots per un sol autor. Són, en canvi, un conjunt d'obres adaptades i ampliades per professors treballant en diferents moments i llocs.

Malgrat que la tradició textual d'aquests textos és especialment complicada, sabem pels estudis de E. Dickey que les versions originals dels *colloquia* van ser escrites a la part occidental de l'imperi, probablement a Roma, per ajudar als infants llatino parlants a aprendre grec, almenys des del segle I aC. Aquestes parts més antigues corresponen a les escenes escolars. Dickey explica que l'admiració i el respecte per la cultura i la literatura gregues propicià que l'elit de la societat romana s'interessés perquè

els seus fills aprenguessin grec, des d'un inici. Podem convenir que els qui sabien llatí i volien saber grec ho feien per raons humanístiques. Saber grec es convertí en un distintiu de la classe benestant i intel·lectual.

Més tard, amb l'expansió de l'imperi romà, a la part oriental de l'imperi, els antics *colloquia* van ser reutilitzats per parlants grecs que volien ensenyar llatí. Així és com durant segles II i III dC, estenent-se fins al VI dC, els textos van ser genuïnament adaptats per hel·lenòfons de la part grega de l'imperi per a l'aprenentatge del llatí. Així és que les parts dels *colloquia* que descriuen les activitats dels adults tenen un origen diferent de les escenes escolar. Els seus usuaris eren persones – adults – que volien aprendre llatí, d'aquí la temàtica dels textos. En aquests textos s'hi ensenya a un visitant com negociar una visita a un bany públic romà, com demanar diners en préstec, com intervenir en un tribunal, etc. Això deixa entreveure

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

que aprendre llatí no era un requisit per la majoria dels grecs, a excepció d'alguns professionals en particular, com eren els advocats que necessitaven saber la llei romana i alguns generals que ocupaven càrrecs en la gestió de l'exèrcit, àmbits en què es parlava crucialment en llatí. Els grecs, la majoria de vegades, no tenien en consideració la llengua ni la literatura llatines. El seu interès pel llatí era una raó utilitària. En efecte, l'aprenentatge pragmàtic i superficial que buscaven contrasta amb els textos d'escenes escolar i es fa palès també en la mateixa llengua dels *colloquia* i la manera com, molt probablement, s'empraven. Hi trobem moltes expressions i fraseologia quotidianes, per la qual cosa Dickey anomena aquest corpus de textos dels *colloquia* «guies de converses» (que tradueix de l'anglès «phrasebooks»).

Per bé que van ser escrites per professors i per a estudiants residents a la part oriental de l'imperi, a Grècia i a altres llocs com Egipte, imiten escenes de la vida romana, de la mateixa manera que

no ens sorprèn quan ho fan els llibres de text actuals, posem per exemple d'italià, quan reflecteixen la cultura dels parlants de la llengua italiana i no pas la cultura dels parlants que aprenen la llengua.

L'ús invers dels materials fou possible gràcies a la composició bilingüe del text. A més, l'organització en columnes estretes ho feia de fàcil lectura. A l'antiguitat, la divisió de paraules no era gaire freqüent en els textos, així que el format columnar feia més fàcil l'acte de reconèixer les paraules i d'entendre tant el que significaven les paraules individualment (cf. les traduccions interlineals) com el que significava en el conjunt d'un sintagma (cf. les traduccions en pàgines oposades). Si els estudiants ja disposaven del text en traducció, és ben clar que no se'ls podia demanar que traduïssin. Més aviat, se'ls demanava que memoritzessin i recitessin els diàlegs, els diversos textos i el seu vocabulari, tot ajudant-se de la traducció columnar per assegurar-se que ho entenien.

<i>Els colloquia antics</i>	Escenes escolars	Escenes adultes
Quis? (qui: qui foren els usuaris d'aquest fragment dels <i>colloquia</i> ?)		
Quid? (què; què explica aquest fragment dels <i>colloquia</i> ?)		
Cur? (per què: per què va ser escrit aquest fragment dels <i>colloquia</i> ?)		
Ubi? (on: on va ser escrit aquest fragment dels <i>colloquia</i> ?)		
Quando? (quan: quan van ser escrits els <i>colloquia</i> ?)		
Quo modo? (de quina manera: de quina manera eren utilitzats els <i>colloquia</i> ?).		

Annex 5 (Rúbrica de coavaluació d'una exposició oral).

INNOVACIÓ DOCENT EN LL. CLÀSSIQUES
PLANTILLA DE RÚBRICA DE COAVALUACIÓ

CURS 2022-23
ROSER HOMAR

RÚBRICA DE COAVALUACIÓ		OBSERVACIONS I PUNTUACIÓ		
DATA:	EXPOSICIÓ	ALUMNE 1	ALUMNE 2	ALUMNE 3
PPT. / SUPORT AUDIOVISUAL (5 punts)	a. És entenedor (1) b. Està ben organitzada (1) c. No hi ha contradiccions (1) d. Les imatges es corresponen amb la informació (1) e. L'ortografia és correcta (1)			
FLUÏDESA EN L'EXPOSICIÓ (3 punt)	a. Explica sense llegir (1) b. Explica sense encallar-se (1) c. El que explica es correspon amb la diapositiva (1)			
PRONÚNCIA CORRECTA I LÈXICPRECÍS (2 punt)	a. Pronuncia adequadament els fonemes de l'allengua catalana (1) b. Empra el lèxic específic adequadament (0,5) c. Pronuncia adequadament els mots grecs i llatins (0,5)			
TOTAL:				

Annex 6 (Activitat 'Un nou problema').

L'aprenentatge del llatí a l'antiguitat: Quis? Quid? Ubi? Quando? Cur? Quo modo?

Més materials didàctics de l'antiguitat: el cas dels *Progymnasmata*.

Als antics *colloquia* i a la lectura de textos fàcils s'hi unien una sèrie d'exercicis com els *progymnasmata* (προγυμνάσματα en grec; praeexercitamina en llatí). Es tractaven d'exercicis propedèutics de retòrica que troben el seu origen a Grècia i que també van fer fortuna en l'educació romana i d'èpoques posteriors. L'ús d'aquests materials anava a cavall amb les ensenyances de llengua i sobre composició.. La bona conservació de quatre manuals d'antics *progymnasmata* escrits i també la gran quantitat d'exemples escolars trobats fins al moment indiquen que aquests exercicis foren àmpliament utilitzats a les escoles de l'antiguitat.

1. Llegiu informació sobre els Progymnasmata basant-vos en la bibliografia de consulta que us proporcionem. Responen les qüestions següents:

- a) Els Progymnasmata, què buscaven exercitar?
- b) Qui foren els seus usuaris i per a què els usaven?
- c) Respecte d'això, compareu-ho amb els antics *colloquia*.
- d) Per quina raó els *colloquia* i els *progymnasmata* formaven part del mateix curriculum?

Bibliografia de consulta:

Arcos Pereira, T. (2015): «Los primeros niveles de la enseñanza de la retórica: los progymnasmata», en Maestre J. M. *et alii* (eds.), *V Congreso Internacional de Humanismo y Pervivencia del Mundo Clásico. Homenaje al profesor Juan Gil (Alcañiz, 18-22 de octubre 2010)*, Alcañiz - Madrid, Instituto de Estudios Alcañizanos - CSIC, vol. 3, 1163-1190.
https://books.google.es/books/about/Progymnasmata.html?id=21ka6pWJ-pkC&redir_esc=y

I.E.S. Vegas Bajas (Extremadura). *Progymnasmata: justificación, definición, utilización y enlaces*. <http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/progym/progymnasmata.html>.

Kennedy, George A (2003). *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Leiden: Society of Biblical Literature. (vg. pp. xi-xiii).
https://www.researchgate.net/profile/Trinidad-Arcos-Pereira/publication/336835500_Los_primeros_niveles_de_la_ensenanza_de_la_Retorica_los_progymnasmata/links/5db543a24585155e27075762/Los-primeros-niveles-de-la-ensenanza-de-la-Retorica-los-progymnasmata.pdf