

## Antonio De Caro

Oratio cohaereat sibi (*Quint. Inst. Orat. 7 pr. 3*)

*Alcune riflessioni su linguistica testuale e didattica delle lingue antiche\**

### *Abstract*

Apprendere le lingue classiche permette di comprendere come funziona un testo, sul piano semantico (coerenza) e morfosintattico (coesione). Questo apprendimento mira alla formazione della competenza testuale, che è una procedura per leggere, interpretare e riformulare i fenomeni. In tal senso, è possibile per esempio studiare induttivamente le lingue antiche attraverso un percorso traduttivo ispirato alla linguistica testuale. Oltre la competenza testuale, si colloca la competenza interpretativa, che riguarda soprattutto i testi letterari. Per favorire la motivazione degli allievi, l'insegnamento delle lingue classiche andrebbe sempre affiancato a quello della letteratura, così che la comprensione dei testi non ne perda di vista lo spessore concettuale ed artistico. Al Latino e al Greco Antico spetta la finalità di rafforzare la competenza metalinguistica e testuale, oltre che di arricchire le competenze lessicali e la consapevolezza dell'eredità classica nella moderna cultura europea. In tale direzione guardano oggi le diverse forme (italiane ed europee) per certificare le competenze in lingua latina.

Textual competences are central in modern teaching/learning processes, aimed to read, understand and re-express phenomena. Ancient Greek and Latin may enhance these competences, by showing how a text works both on a semantic (coherence) and on a morphosyntactical (cohesion) level: textual rules help us to see the structure and the meaning of texts and direct the translation procedure. Beyond the textual competence, the interpretative competence (regarding especially literary texts) is a way to mold adult and well-integrated personalities. These aims can be reached if linguistic remarks are never separated from cultural remarks: grammar and literature have rather to converge and encourage pupils' motivation. Ancient Greek and Latin can reinforce metalinguistic and textual competences, expand lexical background and highlight the classical heritage in modern European culture. Modern forms to certificate the competence level in Latin (both in Italian and in European Schools) focus on these issues.

---

\* Dedico questo contributo a Costanza.

“Non sono testi, Gregorio. Quello che le persone dicono, non sono testi. La gente parla e basta”.

Doxiades glielo aveva detto tanto tempo fa. Gregorius si era lamentato con lui del fatto che i discorsi della gente siano spesso così incoerenti e contraddittori, e che le persone dimentichino così presto quello che dicono. Il medico greco lo trovava commovente. Quando uno, come lui, era stato tassista in Grecia, e per giunta a Salonicco, allora sapeva, con la certezza che vale per poche altre occasioni nella vita, che non si possono vincolare le persone a quello che dicono. Spesso loro parlano solo per parlare. E non solo in taxi. Volerle prendere in parola è qualcosa che può venire in mente solo a un filologo, precisamente ad un filologo classico, che ha a che fare tutto il giorno con parole definitive, con testi appunto [...]

Ma se non si possono prendere le persone in parola, aveva chiesto Gregorius, che cosa si deve fare allora con le loro frasi?

(P. Mercier, *Treno notturno per Lisbona*, cap. 17).

### 1. In signis: *dalla rappresentazione al progetto*

Un testo consiste non solo nell'accumulo o nella giustapposizione dei suoi contenuti, ma anche nella loro disposizione strategica, volta a comunicare in modo convincente: ciò era già chiaro alla riflessione della retorica antica. Quintiliano, ad esempio, che nella *Institutio Oratoria* raccoglie secoli di elaborazione sulle tecniche del discorso, paragona la *dispositio* al lavoro degli architetti, degli scultori, persino dei comandanti militari che devono ordinare le risorse (i materiali da costruzione, i soldati...) in unità complesse e funzionali all'obiettivo da raggiungere. Edifici, statue, eserciti non ne sono, tuttavia, le uniche dimostrazioni: la stessa natura si fonda su un ordine preciso, che è nello stesso tempo strutturale ed estetico.

*Nec mihi videntur errare qui ipsam rerum naturam stare ordine putant, quo confuso peritura sint omnia. Sic oratio carens hac virtute tumultuetur necesse est et sine rectore fluitet nec cohaereat sibi, multa repetat, multa transeat, velut nocte in ignotis locis errans, nec initio nec fine proposito casum potius quam consilium sequatur (Inst. 7 praef. 3).*

Un testo, pertanto, dipende da un progetto (*consilium*), che ne orienta l'ordine e la coerenza e lo rende significativo.

Con il mio contributo mi propongo di fornire alcuni esempi per mostrare come questa essenziale caratteristica dei testi, già nota agli scrittori antichi, possa orientare la didattica odierna, non solo nel campo delle lingue antiche, in cui

domina il concetto di *competenza*<sup>1</sup>: in particolare, di *competenza testuale*, cioè la capacità di muoversi – in modo ordinato e nello stesso tempo creativo – nella trama formata da significati e significanti<sup>2</sup>. La *competenza testuale* prevede la capacità di comprendere testi complessi; ad un livello ulteriore si colloca la *competenza interpretativa*, che riguarda la fruizione dei testi letterari.

---

<sup>1</sup> La riflessione degli ultimi due decenni sugli scopi e sui modi dell'insegnamento nella società della conoscenza, in cui risulta essenziale "imparare ad imparare", ha superato un modello ormai non più attuale né funzionale, quello cioè dell'insegnamento concepito come "travasamento di nozioni" e quindi praticato solo in forma dichiarativa. Sarà decisivo, per gli allievi, acquisire elasticità e profondità per imparare nel corso della vita nuove conoscenze e nuove procedure necessarie per l'inserimento e l'avanzamento nel mondo del lavoro, per cui l'insegnamento deve mirare a comunicare modi per leggere, interpretare e riformulare i fenomeni. *In-segnare* significa, infatti, 'calare nel mondo dei segni', cioè studiare la realtà per mezzo di rappresentazioni simboliche che consentono tanto di interpretarla, quanto di ri-pensarla, ri-progettarla in maniera creativa. Si tratta di un'educazione alla complessità essenziale per il *lifelong-learning*. Gli allievi, dunque, hanno bisogno non solo di *sapere*, ma di *saper fare*, di apprendere in modo concreto e orientato alla soluzione di problemi: «il fulcro del lavoro educativo e didattico non risiede più nella comunicazione di conoscenze e abilità riconosciute come "oggettive", bensì nella promozione di processi "soggettivi" di assimilazione, giudizio, valutazione» (ROSSETTI 2013, 170). Se, però, il compito della scuola, soprattutto dell'istruzione secondaria, si fermasse qui, essa si ridurrebbe solo ad addestrare degli esecutori di istruzioni e procedure, senza formare delle persone. Il passaggio decisivo, che determina il valore aggiunto dell'istruzione pubblica, è quello dal *saper fare* al *saper essere*: creare, cioè, negli allievi un atteggiamento di osservazione e connessione, di riflessione critica, di scelta libera e di espressione civile che li accompagni nella loro vita professionale e sociale e li connoti come esseri umani (cf. ARMELLINI 2013, 73). Da qui nasce il concetto di competenza, definito ufficialmente come «the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development [...] described in terms of responsibility and autonomy» (RECOMMENDATION 2008, Annex I, definition (i); essa recepisce ed elabora la *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006/962/EC). Nell'idea di competenza convergono il sapere, il saper fare e il saper essere della precedente formulazione pedagogica, ma con una curvatura che accentua il ruolo della persona in situazioni concrete e a contatto con altri, in un agire che è nello stesso tempo autonomo e cooperativo. Questa svolta nell'approccio alla formazione si è poi tradotta, normativamente, nelle indicazioni emanate dal Ministero dell'Istruzione fin dal 2007 per la progettazione didattica, soprattutto nel primo biennio della scuola secondaria superiore (DECRETO 139/2007). Tra le competenze che ogni cittadino europeo dovrebbe possedere, al termine del periodo di istruzione obbligatoria, figurano la comunicazione nella lingua madre, imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, la consapevolezza e l'espressione culturale. Sono tutti obiettivi che appartengono già alla didattica delle discipline linguistiche e letterarie; gli insegnanti sono quindi chiamati ad esplicitare le modalità attraverso le quali intendono adoperare il proprio *sapere* culturale e il proprio *saper fare* didattico per consentire agli allievi il raggiungimento delle competenze (cf. GIUSTI 2013). Ciò diviene possibile, ovviamente, solo se la didattica non si riduce alla mera trasmissione di una o più "enciclopedie" (anche se alcune di esse risultano essere delle chiavi indispensabili per l'elaborazione di altri dati), ma stimola la cooperazione degli allievi in un *setting* laboratoriale quasi costante.

<sup>2</sup> Sulla competenza testuale, cf. PRATESI 2000.

Ritengo sia possibile insegnare le lingue antiche sfruttando le risorse della linguistica testuale, in una modalità laboratoriale e induttiva che fin dal primo giorno renda gli allievi capaci di “smontare” e “rimontare” un testo cogliendo come esso funziona. Certo, studiando progressivamente le regole morfosintattiche gli allievi amplieranno via via le loro capacità di decifrazione del testo: ma l’importante è avviare un apprendimento non solo mnemonico-ricettivo, ma anche operativo e produttivo, in cui la sensazione di *saper fare* rafforzi anche l’autostima degli allievi.

Ciò potrà avvenire se la comprensione e la traduzione dei testi (non frasi: brani) vengono poste in diretta correlazione con le caratteristiche della testualità, cioè:

- la coerenza, che riguarda il significato, e va quindi colta nei campi semantici prevalenti nel testo (anche in rapporto al titolo e all’eventuale introduzione), nei rapporti semantici fra le parole (sinonimi, antonimi, iperonimi, iponimi), nei nessi logici e cronologici fra le diverse sequenze (per esempio, per mezzo degli avverbi di luogo e di tempo);
- la coesione, che riguarda il significante, e va quindi colta negli accordi grammaticali (fra sostantivi ed aggettivi, fra soggetti e predicati), nella distribuzione dei tempi verbali, nei fenomeni di ripetizione e sostituzione (come nel caso dei pronomi) e nelle ellissi.

A proposito di pronomi ed ellissi, sarebbe utile mostrare come tali fenomeni (graficamente rappresentabili per mezzo di frecce) stabiliscono una serie di relazioni anaforiche e cataforiche che “tengono insieme” il testo e gli conferiscono ordine. Per la stessa ragione, particolare attenzione andrebbe riservata ai *connettivi*: essi – che appartengono prevalentemente alle parti invariabili del discorso e si ricordano quindi facilmente – delineano l’articolazione logica del passo e quindi, anche ad un’osservazione superficiale, possono orientare la comprensione del significato<sup>3</sup>. La progressione dal noto al nuovo – cioè dal tema al rema – avviene per mezzo di fenomeni anche molto semplici, come, in Greco, la presenza (dal noto...) o l’assenza (...al nuovo) dell’articolo determinativo; a livelli più complessi, troviamo i nessi di coordinazione o di correlazione che lasciano una traccia evidente sulla superficie linguistica (è il caso ad esempio del richiamo fra prolessi ed epesegesi)<sup>4</sup>.

La capacità di cogliere gli aspetti profondi che determinano la peculiarità di un testo rappresenta la premessa per produrre testi scritti sufficientemente corretti,

---

<sup>3</sup> Sulla didattica mirata ai connettivi cf. soprattutto NOTARBARTOLO (2014, 29-37 e 55-70).

<sup>4</sup> Esistono già alcuni manuali che ripropongono la teoria morfosintattica del Greco e del Latino in questa chiave: cf. MICHELAZZO 2006 per il Greco e CHIOGGIA 2013 per il Latino.

coerenti e coesi, per esempio grazie all'uso appropriato dei *connettivi* (logici, di causa-effetto, temporali, avversativi, metatestuali), che segnalano la gerarchia delle informazioni e la loro progressione tematica<sup>5</sup>. In tal modo, sarà possibile esplicitare ed esaminare anche le strutture argomentative: «il testo letterario, quindi, come luogo privilegiato di un'educazione alla complessità, deve e può essere indagato nei casi opportuni con gli strumenti della retorica dell'argomentazione al duplice scopo di cogliere la struttura e la regia profonda del testo e di ricavarne dei modelli da imitare al momento della produzione (scritta o orale) e messa a punto di un proprio testo argomentativo»<sup>6</sup>.

Non sfugge, pertanto, la convergenza fra le finalità dell'insegnamento delle lingue classiche e quelle dell'Italiano: promuovere la competenza testuale e quella interpretativa. L'insegnamento deve mirare a comunicare modi per leggere, interpretare e riformulare i fenomeni. *In-segnare* significa, infatti, 'calare nel mondo dei segni', cioè studiare la realtà per mezzo di rappresentazioni simboliche che consentono di comprenderla, di rappresentarla, ma anche di ri-pensarla, ri-proggettarla in maniera creativa. Si tratta di un'educazione alla complessità essenziale per il *lifelong-learning*.

Come esempio, allego una scheda di lavoro su un testo latino (*Il giovane Caligola*, ALL. A) che può mostrare in che modo l'analisi e la comprensione del testo possano portarne alla luce la coerenza e la coesione.

## 2. *Appunti di tecnica della traduzione*

Un'applicazione di questa rete di riferimenti teorici potrebbe essere una tecnica di traduzione non estemporanea, ma ordinatamente articolata in passaggi graduali, volti ad esplorare le diverse componenti testuali e quindi a costruire il risultato finale in modo fedele sia al piano dei contenuti (semantica) sia al piano delle forme (morfosintassi). Le seguenti indicazioni sono integrate da alcune schede esemplificative (ALL. B), che illustrano le diverse operazioni da compiere su uno stesso testo latino (*I Feaci e il ritorno a Itaca*, da Igino).

### 2a. *Fase preliminare*

Il primo consiglio, ovviamente, è quello di leggere con calma ed attenzione il testo più di una volta. Non è una richiesta banale, soprattutto nell'epoca in cui i

<sup>5</sup> Su connettivi e progressione tematica cf. LAVINIO (2004, 16-17).

<sup>6</sup> DI BUCCI FELICETTI (2013, 116). Il contributo, seguendo Serianni, indica la competenza ideativa e l'interpunzione come aree in cui intervenire in modo più urgente (*ibi*, 117).

giovani apprendono sempre meno leggendo e sempre più attraverso immagini e post che sono brevi e si succedono con rapidità, riducendo la capacità di misurarsi con unità linguistiche ampie e complesse.

Leggere con calma ed attenzione significa prendere in considerazione, se disponibili, il titolo e l'introduzione del brano, che ne orientano la comprensione. Di seguito, è possibile invitare gli allievi ad un gioco di previsione: annotare su un foglio di carta le parole ed i concetti che probabilmente potremmo trovare in quel brano, sulla base di associazioni per analogia o contrasto. Ad esempio, se dal titolo o dall'introduzione intuivamo che il brano parla di guerra, prevediamo di incontrare termini come battaglia, vittoria, sconfitta, attacco, difesa, soldati, cavalieri *etc.* Occorre pensare in questa fase anche ad eventuali contrari (se il brano parla di guerra, prevedere concetti come ritirata, tregua, pace); le parole infine possono essere non solo sostantivi (ad esempio, "coraggio"), ma anche aggettivi ("coraggioso") o verbi ("incoraggiare" o "scoraggiare").

Successivamente, il brano va riletto per 3 volte: la prima volta solo per acquisire confidenza con i suoni e le forme delle parole (osservando, anche superficialmente, eventuali maiuscole, quindi la presenza o meno di nomi propri, che indicano luoghi o personaggi); la seconda volta osservando la punteggiatura, che segnala i confini tra periodi e proposizioni (è utile anche per capire se ci sono eventuali discorsi diretti); la terza volta osservando i connettivi ("infatti", "ma", "invece", "dunque", "perciò", "invece"), con cui intuire approssimativamente l'intelaiatura logica del passo.

## 2b. *Ricognizione semantica*

Gli allievi vanno poi invitati ad individuare nel passo i termini di cui già si conosce il significato; i termini di cui si può intuire il significato (per somiglianze con altre parole note o con parole italiane); i termini che si ripetono (così da non cercarli inutilmente più volte sul dizionario in una fase successiva). In tal modo alcune ipotesi di significato possono trovare conferma o smentita; e le aree completamente oscure si ridurranno, così da riservare energie e tempo solo ai passi effettivamente problematici. Una buona ricognizione semantica dovrebbe condurre all'individuazione dei principali campi semantici e delle famiglie lessicali presenti nel brano.

La ricognizione semantica permette agli allievi di entrare in contatto con il *significato* del brano e quindi di coglierne e riprodurne la *coerenza*. È tuttavia evidente che, per studenti alle prime armi, la ricognizione semantica può risultare un po' frustrante, poiché il lessico di cui dispongono è ancora limitato (questo riguarda specialmente il greco antico, più che il latino): ma sarebbe scorretto

rinunciare a questa fase o aggirare la difficoltà fornendo loro dall'alto le informazioni necessarie. «Per capire un testo non è sufficiente capire il significato di tutte le parole che vi compaiono. Si possono avere gradi diversi di comprensione e può essere più importante cogliere la logica complessiva del testo piuttosto che non conoscere tutte le parole usate (il cui significato può essere in qualche modo afferrato e poi costruito mentalmente dal ricevente grazie al cotesto in cui compaiono). La validità della comprensione si gioca comunque nel rapporto tra locale e globale, cioè tra gli aspetti microtestuali e locali delle singole parole ed enunciati di un testo e gli aspetti macrotestuali della sua architettura complessiva»<sup>7</sup>. Indurli allo sforzo della ricognizione semantica significa pertanto, sul piano didattico, stimolare le competenze di ricerca, scoperta e *problem solving*; e, sul piano pedagogico, educare gli allievi all'idea che il profitto è un successo da conquistare anche attraverso il coinvolgimento personale e lo sforzo, da cui derivano il senso della padronanza e la fiducia in se stessi.

### 2c. Ricognizione sintattica (o de-codifica)

Il successivo *step* consiste nell'individuare le strutture linguistiche della lingua di partenza. Esso richiede quindi una certa conoscenza della morfosintassi, ad esempio la flessione nominale e il valore logico dei casi. È in questa fase che gli allievi devono dimostrare l'acquisizione della teoria grammaticale. La ricognizione sintattica rappresenta l'incontro con i *significanti* del testo, quindi ne costruisce la *coesione*.

Per comodità pratica, la decodifica andrebbe eseguita attraverso le seguenti operazioni:

- Segnare una barra verticale alla fine di ogni periodo (punto, punto in alto, punto e virgola, due punti);
- Sottolineare le forme verbali e cerchiare eventuali introduttori di subordinate (congiunzioni, pronomi relativi o interrogativi, *etc.*);
- Stabilire quali proposizioni siano principali, quali subordinate (e, in questo caso, se di forma esplicita o implicita);
- Individuare i casi delle parole (soprattutto se introdotte da articoli e/o preposizioni), osservare la presenza di concordanze aggettivo-sostantivo, rilevare eventuali posizioni attributive o predicative;

Si osserva che il movimento va dalla macro-struttura (il periodo) alla micro-struttura (la frase). È opportuno mostrare agli allievi, fin dalle prime esercitazioni, che molto spesso la frase greco-latina segue un ordine “ad arco sintattico”, che cioè tende a collocare all'inizio e alla fine i “pilastri” dell'enunciato (soggetto e

---

<sup>7</sup> LAVINIO (2004, 48).

predicato) e nel mezzo, fra di essi, le altre informazioni (oggetto diretto o indiretto, avverbi, sintagmi preposizionali, *etc.*). Far *vedere* l'arco sintattico serve anche ad indicare quale movimento va compiuto poi per l'effettiva traduzione, spostandosi, per la ricodifica italiana, dal soggetto al predicato e poi a ritroso per il recupero delle altre informazioni.

Come per la ricognizione semantica, è probabile che alcune zone del testo rimangano poco chiare: la ricognizione serve appunto ad circoscriverle, così da concentrare gli sforzi alla soluzione dei problemi effettivamente emersi.

## 2d. *Ricerca sul dizionario*

Adesso, e *solo adesso*, dovrebbe essere consentita la ricerca sul dizionario. Usarlo prematuramente impedirebbe agli allievi di giungere in modo personale ed induttivo alle ipotesi semantiche e alle osservazioni sintattiche; e li spingerebbe ad un "gioco" molto pericoloso, cioè quello di disporre in modo caotico e non fedele al testo le informazioni desunte dal dizionario senza alcun criterio. La ricerca sul dizionario deve avvenire, invece, non in modo casuale, ma avendo bene in mente che cosa si sta cercando (un sostantivo, un aggettivo, un verbo?) e risalendo opportunamente al nominativo o alla prima persona. Quando ci si imbatte in una voce del dizionario particolarmente lunga e complessa, è bene orientarsi sfruttando la sintesi del lemma che si trova all'inizio, saltando quelle parti che non interessano. Ad esempio, se notiamo che nel testo la preposizione è usata con il dativo, non devo leggere quello che riguarda genitivo o accusativo; se il verbo non ha il complemento oggetto, devo guardare solo i significati intransitivi. Se la parola ha molti significati, occorre chiedersi quale sia più idoneo al contesto fin qui analizzato: se non fossero state eseguite correttamente le ricognizioni semantica e sintattica, non sarebbe possibile consultare il dizionario in maniera mirata alle domande poste dal testo. Consultare il dizionario in maniera selettiva è invece una strategia di *problem solving* e rientra fra le competenze da promuovere.

Nella ricerca sul dizionario grande importanza assumono le abbreviazioni, che sono spiegate all'inizio del volume. Tali abbreviazioni possono essere di natura sintattica (ad esempio, *acc.* per accusativo, *inf.* per infinito, *pf.* per perfetto) o semantica (*econ.*=senso economico; *giud.*= senso giudiziario; *mil.*=senso militare; *propr.*= senso proprio; *trasl.*= senso traslato). Anche in questo caso, la scelta è agevolata dal significato generale del passo colto con le analisi condotte fin qui, in particolare con i campi semantici individuati: ma è importante mostrare agli allievi che le informazioni veicolate dalle abbreviazioni si dispongono

esattamente sugli stessi assi (semantico e morfosintattico) su cui hanno lavorato finora e che costituiscono le coordinate essenziali del testo.

### 2e. *Riflessione sui problemi da risolvere*

Prima di procedere alla stesura in lingua italiana, occorre fermarsi a riflettere, per capire se i nodi problematici individuati nelle fasi iniziali sono rimasti tali o no. Qualora sussistessero ancora degli interrogativi, andrebbero ripetute le operazioni di ricognizione semantica e sintattica e di consultazione del dizionario, per i passi poco chiari, ma tenendo in considerazione l'intero contesto, che spesso fornisce indicazioni utili alla comprensione: i concetti-chiave vi si trovano infatti riformulati o per analogia o per contrasto.

### 2f. *Stesura nella lingua di arrivo (trans-codifica e ri-codifica)*

Si tratta del punto di approdo della traduzione, quando materialmente si “ri-scrive” il testo nella lingua di arrivo. Ciò significa usare un italiano corretto ed elegante, non banale, evitando ad esempio espressioni generiche come “cose”, “dire”, “fare”, trovando invece termini più precisi e adatti al contesto. Alla traduzione definitiva si giunge, tuttavia, attraverso una serie di passaggi intermedi, in cui è consentito adoperare un lessico ancora grezzo e strutture morfosintattiche che ricalcano provvisoriamente quelle antiche; occorre poi raffinare la ricodifica usando un linguaggio efficace e moderno.

Un'avvertenza fondamentale sul piano sintattico è quello di rispettare la **trans-codifica**. Se ci si accorgiamo che nel testo c'è, ad esempio, un ablativo assoluto, abbiamo effettuato una decodifica (riconoscimento della struttura nella lingua di partenza). Poi dobbiamo chiederci: come rendere in italiano questa struttura latina? Se scegliamo, ad esempio, una proposizione causale, che inizia in italiano con “poiché”, abbiamo trans-codificato, cioè siamo passati dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo. Questa operazione richiede che, nel momento in cui l'insegnante presenta i diversi argomenti morfo-sintattici, nello stesso tempo fornisca agli allievi i segni linguistici per la resa italiana. Per rimanere nell'esempio di prima: mai insegnare come si riconosce l'ablativo assoluto senza insegnare contestualmente come lo si rende in italiano; e dal momento che lo si rende, a volte, con una proposizione concessiva, è opportuno consegnare agli allievi un'ampia gamma di modalità di trans-codifica (“anche se”, “benché”, “sebbene”, “per quanto”...). In tal modo, la didattica delle lingue classiche contribuisce in modo diretto ed immediato ad arricchire le possibilità espressive della lingua madre –che è una delle principali competenze da raggiungere. Un esempio fra tutti: diverse strutture della lingua greca e latina possono essere rese

con un gerundio italiano: in questi casi, è però necessario accertare che tra il gerundio e il verbo della proposizione principale vi sia identità di soggetto – *condicio sine qua non* è possibile usare propriamente il gerundio in italiano.

Alla fine, una revisione complessiva del lavoro dovrebbe evitare le contraddizioni; immaginiamo di aver individuato, in fase di ricognizione sintattica, un verbo al futuro, ma poi nella revisione ci accorgiamo di averlo reso con un passato. In questo caso bisogna correggere facendo in modo che la traduzione finale non contraddica i dati rilevati durante le precedenti ricognizioni (che quindi devono essere eseguite con attenzione e correttamente).

Le diverse operazioni che convergono nella traduzione hanno l'effetto di stimolare il pensiero metalinguistico, attraverso il costante confronto fra lingua di partenza e lingua di arrivo<sup>8</sup>.

### *3. L'insegnamento congiunto di lingua e letteratura*

L'insuccesso sperimentato da molti allievi che intraprendono lo studio delle lingue classiche è dovuto, in buona parte, ad uno studio prevalentemente mnemonico, che non permette di collegare la regola grammaticale ad un concreto incontro con i significati. Gli allievi vengono a contatto, spesso, solo con significanti astratti e vuoti, ed arrivano presto a perdere (letteralmente) il senso, sia delle discipline sia del loro studio. Al calo della motivazione possono conseguire o casi di abbandono o casi di insuccesso scolastico destinati poi ad essere recuperati tramite un ingente dispendio di denaro ed energie.

Si verifica inoltre una singolare contraddizione: proprio durante il primo biennio, compreso nell'obbligo scolastico, gli allievi sono privi di quelle possibilità di compensazione offerte invece agli studenti del successivo triennio. Non è infatti raro che al triennio uno studente con conoscenze morfosintattiche e competenze traduttive non sufficienti possa comunque raggiungere gli obiettivi complessivi della disciplina attraverso la comprensione e l'espressione del messaggio culturale dei testi, raggiungendo un successo formativo che esercita anche una positiva influenza psicologica sull'autostima. Ridurre la didattica del greco e del latino, nel primo biennio, solo alla morfosintassi significa precludere queste possibilità agli allievi più giovani che risultano ancora in obbligo scolastico e che quindi avrebbero un maggior diritto al conseguimento degli obiettivi e al potenziamento delle competenze.

---

<sup>8</sup> CESERANI (2013, 62).

Occorre quindi individuare chiaramente fin dal primo anno alcuni autori testi o temi letterari da inserire nella didattica per incentivare la motivazione degli allievi. Viceversa, alcuni temi più complessi di morfosintassi e tecnica della traduzione vanno trattati più avanti, quando la maggiore maturità intellettuale degli allievi consente una comprensione e un'applicazione più rapida dei fenomeni.

Letteratura ed autori possono indurre, dunque, gli allievi a studiare il latino e il greco *più volentieri*, cioè a suscitare quel coinvolgimento non solo cognitivo in cui consiste l'*interesse*, cioè una partecipazione globale, dell'intelligenza e dell'emotività<sup>9</sup>.

Riflettiamo: è giusto privare di questa possibilità di “compensazione” gli allievi più giovani, che frequentano ancora un segmento obbligatorio della formazione? Non si tratta solo di “fare media con i voti”, ma di offrire una didattica che associ programmaticamente alle strutture formali gli stimoli tematici e culturali, che accresca la motivazione, che sappia attendere i tempi di maturazione intellettuale degli allievi offrendo loro una gamma più varia di *input* e mostrando loro che le lingue antiche sanno comunicare, in modo vitale ed appassionante, storie e temi dotati ancora di senso. L'esperienza inoltre insegna che non solo le strutture morfosintattiche, ma anche quelle lessicali e semantiche (il *logos*) vengono apprese e ricordate più agevolmente se innestate fin dall'origine in un incontro reale con temi/testi autentici (il *mythos*): è la stessa logica cui si ispira, nelle sue varie formulazioni, il così detto “metodo natura”. La scelta e il “montaggio” dei contenuti dovrebbero dunque tenere conto sia di fattori culturali e scientifici, sia di fattori pedagogici e psicologici, così da rendere l'apprendimento *significativo*. Questa didattica si propone, pertanto, di affiancare alcuni temi di letteratura latina (o greca) accanto agli argomenti di morfosintassi. Ciò ha lo scopo di alimentare la motivazione degli allievi, mostrando loro fin dall'inizio che le lingue antiche non sono soltanto astrazioni grammaticali lontane dalla realtà, ma sistemi raffinati per esprimere messaggi dotati di senso. I testi vanno proposti in lingua originale affiancata da una traduzione italiana, così da agevolare la comprensione complessiva e l'esplorazione mirata di specifici fenomeni linguistici o stilistici.

Ovviamente occorre selezionare con attenzione quali temi, autori, opere, generi letterari o strutture proporre: studiare un testo latino o greco in originale, con traduzione a fronte, può servire sia a “lanciare” nuovi argomenti o a riepilogare come sintesi conclusiva un'unità didattica. L'argomento, introdotto da un sintetico inquadramento storico-culturale, andrebbe poi sviluppato a partire da letture in cui alla traduzione italiana sia affiancato il testo originale in cui mettere a fuoco i fenomeni di rilievo: famiglie lessicali, campi semantici, strutture morfosintattiche

---

<sup>9</sup> Cf. ARMELLINI (2013, 66).

da riprendere o da presentare, fenomeni metrici e stilistici. L'approccio dovrebbe essere fondamentalmente induttivo e laboratoriale, orientando le riflessioni degli allievi tramite apposite domande-guida evocative.

Per garantire il successo scolastico degli allievi, poi, tale studio dovrebbe prevedere modalità coerenti di verifica e valutazione, in cui si accertino sia le competenze linguistiche sia quelle letterarie: ancora una volta, ciò risulterà più efficace se i quesiti si concentreranno sulle risorse della testualità (campi semantici, connettivi...), educando gli allievi ad osservare i fenomeni del significante e ad adoperarli come strategie interpretative del significato. Il sistema dell'attribuzione del punteggio prevede anche la valutazione delle qualità formali dell'elaborato: riteniamo infatti che la scuola debba anche educare a presentare il sapere in una forma comunicativa ordinata e comprensibile, anche in vista della futura vita universitaria e professionale degli allievi.

Se una verifica scritta non si limita solo al compito di traduzione, ma sollecita una sintesi sui testi studiati insieme e qualche riflessione su testi nuovi dello stesso autore o sullo stesso tema, l'allievo potrà dare prova di competenze diverse, che rientrano comunque in quelle previste dalla normativa: in particolare, le competenze dell'asse dei linguaggi (padronanza della lingua italiana, fruizione consapevole del patrimonio culturale) e di quello storico-sociale (comprendere la diversità delle epoche storiche attraverso il confronto fra sistemi culturali diversi). L'allievo potrà inoltre accedere, attraverso la dovuta attività preparatoria, ad una valutazione superiore, che potrebbe permettere ad un numero maggiore di allievi di rimanere dentro il dialogo educativo, e di maturare in seguito abilità di tipo più squisitamente filologico. «Si rende possibile in questo modo un dialogo fra la componente storica e linguistica della formazione scolastica (la trasmissione di conoscenze, concetti, abilità, operazioni formali) e quella ermeneutica (che consente l'elaborazione e la proposta di strategie, ipotesi, soluzioni soggettive e divergenti)»<sup>10</sup>.

In tal modo anche il Latino e il Greco al biennio potrebbero contribuire alla promozione e all'accertamento delle competenze in modo più cospicuo, esplicito e differenziato di quanto avviene mantenendo l'impostazione tradizionale: essa infatti, concentrandosi esclusivamente sulla morfosintassi, mira a potenziare in modo uniforme (come risultato ultimo della formazione metalinguistica e dei procedimenti traduttivi) la competenza A dell'Asse dei linguaggi («padronanza della lingua italiana»), ma non presenta spazi dedicati espressamente allo studio di diverse tipologie testuali o generi letterari o alle caratteristiche della letterarietà *tout court*, che afferiscono alla competenza B dell'Asse dei linguaggi («adoperare

---

<sup>10</sup> ROSSETTI (2013, 171).

gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario») e in parte anche alla competenze dell'Asse storico-sociale («comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali»)<sup>11</sup>.

A mio giudizio, in tal modo l'insegnante potrà sfruttare i talenti e la creatività degli allievi e potenziarne l'autostima: convertendo il sapere "convenzionale" in sapere "originale", e presentandosi non solo come "portavoce" di una secolare enciclopedia, ma anche come "voce" attuale e significativa, sul piano culturale ed umano. «Certo, nessuna griglia potrà mai davvero dirci che strada ha percorso la parola poetica letta o ascoltata in classe, quali enormi distanze ha attraversato e quando e se riemergerà mai. Ma se l'opera consentirà loro [*scil.* agli allievi] di capire meglio se stessi, gli altri e il mondo in cui viviamo con il suo delirante fermento, non sarà più solo una parola altrui, ma diverrà propria, ineludibile: una chiave per capire il mondo e abitarlo»<sup>12</sup>.

Come esempi di questa possibile convergenza didattica di lingua e letteratura propongo alcuni schemi che possono essere adoperati sia per l'analisi di testi e fenomeni nuovi, in fase di spiegazione, sia per la verifica e la valutazione. Si tratta di questionari su *Alceste* e *Medea* di Euripide, e poi su testi di Cicerone e Virgilio (ALL. C-F). Come vi si può osservare, l'esame dei fenomeni linguistici è funzionale alla comprensione dei testi: in altre parole, più che le *conoscenze* diventano rilevanti le *competenze*, intese come capacità di dialogare con il testo – e i suoi impliciti – allo scopo di risolvere problemi interpretativi.

#### 4. *Competenze e Certificazione di Lingua Latina in Italia e in Europa*

L'introduzione delle *competenze* come obiettivo dell'apprendimento ha promosso, nell'ambito della scuola italiana, la riflessione sulla possibilità di una certificazione di lingua latina (CLL). La Consulta Universitaria per gli Studi Latini (CUSL) ha provato a sperimentare localmente la certificazione, stipulando protocolli di azione con alcuni Uffici Scolastici Regionali e pianificando non solo lo svolgimento delle prove, ma la procedura didattica volta al raggiungimento degli obiettivi. Centrale, in tal senso, risulta il "Sillabo" che gradua l'acquisizione delle competenze ispirandosi al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le

<sup>11</sup> La letteratura costituisce infatti uno «strumento estremamente potente e versatile sul piano delle competenze comunicative, emotive e sociali, e delle competenze di cittadinanza in genere» (TONELLI 2013a, 9).

<sup>12</sup> VENNARUCCI (2013, 242).

Lingue. L'attuale ipotesi di certificazione, che dovrebbe diventare un modello unico in ambito nazionale, prevede essenzialmente due livelli (A e B), ulteriormente graduati in A1 (comprensione di base), A2 (comprensione complessiva), B1 (comprensione analitica), B2 (comprensione approfondita). Il Sillabo descrive per ciascun livello le conoscenze e le abilità richieste e correlate alle competenze: anche in questo caso, i candidati sono invitati a risolvere problemi testuali, quindi ad usare la lingua "in situazione", e non ad esporre in modo astratto le nozioni grammaticali. I fenomeni linguistici vanno, piuttosto, riconosciuti ed applicati: è tuttavia evidente che, per una lingua come il latino che non viene più praticata oralmente, la competenza ricettiva dei testi deve contare più della produzione (che viene d'altra parte richiesta soltanto ai livelli superiori). Particolare cura è stata rivolta alla tipologia delle prove, che devono mirare specificamente all'accertamento delle competenze del relativo livello e quindi seguono una scala di difficoltà crescente<sup>13</sup>.

Nei programmi delle **Scuole Europee**, il *Syllabus* – il documento normativo che regola la didattica per ogni singola disciplina – assegna al Latino e al Greco Antico, appunto, la finalità di rafforzare la competenza metalinguistica e testuale, oltre che di arricchire le competenze lessicali (diacroniche e sincroniche) e la consapevolezza dell'eredità classica nella moderna cultura europea<sup>14</sup>. Ecco perché, fin dai primi anni, la didattica non separa mai riflessione linguistica da riflessione culturale: si mira piuttosto ad una progressiva convergenza fra lingua e letteratura, volta anche a rafforzare la motivazione degli allievi. Le verifiche

---

<sup>13</sup> Sulla certificazione di lingua latina nella scuola italiana, cf. ROCCA – TIXI 2012 e i materiali presenti sul sito [www.cusl.eu](http://www.cusl.eu).

<sup>14</sup> «The teaching of Latin offers pupils a unique opportunity to understand the way their own mother tongue functions: the relations between Latin and the mother tongue, through different ways of translating, which serve to consolidate and reinforce the lexical and syntactical bases leading to a firmer mastery of the mother tongue. In addition, the teaching of Latin is a valuable and effective aid to the learning of third and fourth languages, and to developing methodically the linguistic competences of the second language (general and specialised vocabulary, syntax). The teaching of Latin (a language with declensions and a grammar that is both rigorous and flexible) always confronts its learners with situations demanding care and precision. The pupil must formulate analytical hypotheses, and find or construct accurate connections between disparate parts of a sentence [...] As Latin is not primarily a language of oral communication, this can lead to a more reflective and distanced approach to language. Latin requires a precise attention to the details of words in all their dimensions, to their expression and meaning. It is an effective training in precision [...] The teaching of Latin is based on a systematic approach to language and should not be parcelled up in separate items» (*LATIN Syllabus*, 3). «La spécificité de l'étude d'une langue classique comme le Grec Ancien impose une approche analytique et la maîtrise de la terminologie qui concerne la grammaire et la syntaxe. En fonction des textes lus, on élargira et on approfondira la compréhension des phénomènes grammaticaux, syntaxiques et stylistiques, en veillant à construire des progressions méthodiques» (*Syllabus GREC ANCIEN*, 7).

accostano sempre traduzione e comprensione dei testi, nel senso indicato dalla “didattica dell’implicito” che stimola l’autonomia dell’allievo<sup>15</sup>.

Tali coordinate didattiche sono alla base anche del sistema di certificazione per il Latino, che nelle Scuola Europee prevede due livelli<sup>16</sup>. Il certificato *Latinum Europaeum* viene conferito alla fine dell’anno S5 (quinto anno del ciclo secondario, che corrisponde al secondo anno dei Licei italiani; gli allievi hanno studiato Latino per 4 anni) dopo un esame scritto ed un esame orale. L’esame scritto (90 minuti) consiste nell’esame di un testo in prosa latina di circa 100 parole, corredato di introduzione e note: una parte di esso deve essere tradotta; poi ci sono domande sulla comprensione e su alcune strutture grammaticali presenti nel testo stesso; altre domande richiedono spiegazioni sul contesto storico cui il testo appartiene e sull’eredità linguistica e culturale di alcuni termini o temi. L’esame orale prevede che l’allievo discuta un testo già affrontato in classe durante l’anno, illustrandone gli aspetti tematici e formali. In nessun caso è richiesta la presentazione puramente mnemonica e schematica delle nozioni grammaticali; le prove mirano, piuttosto, ad accertare che le conoscenze lessicali e morfosintattiche consentano all’allievo un’adeguata comprensione del testo, secondo un impianto che tende verso il *problem solving*. Il certificato *Latinum Europeaum Superius* viene conferito alla fine dell’anno S7 (settimo ed ultimo anno del ciclo secondario, che corrisponde al quarto anno dei Licei italiani; gli allievi hanno studiato Latino per 6 anni). L’esame, in questo caso, è solo scritto e coincide con quello finale di maturità. Esso prevede un elaborato suddiviso in 3 parti:

---

<sup>15</sup> La “didattica dell’implicito” parte dall’assunto che comprendere un testo equivale a coglierne lo scopo comunicativo: ma dal momento che un testo, nello stesso tempo, *dice* ed *implica*, comprenderlo significa cogliere sia il detto sia l’implicito; l’abilità a ricavare esplicitamente le informazioni che un testo lascia implicite ne facilita la comprensione. È quindi possibile sottoporre agli allievi un testo non noto, o noto solo parzialmente, orientando la loro attenzione su alcuni aspetti non evidenti del significato, gli *impliciti* appunto, che devono comunque appartenere all’intenzione comunicativa dell’autore e quindi devono essere selezionati dall’insegnante come essenziali per l’interpretazione del testo. Se opportunamente guidati da domande mirate, gli allievi potranno inferire gli aspetti non noti (o impliciti) da quelli noti (o espliciti), migliorando via via la capacità di ricerca e ragionamento autonomo. Ma sono possibili anche altre forme di applicazione: «l’attività più ovvia [...] è quella di rispondere a domande che richiedono o coinvolgono l’esplicitazione di impliciti. Altre potrebbero essere, ad esempio: elencare esplicitamente il numero maggiore possibile di informazioni fra loro diverse, comunicate implicitamente da un brano; riscrivere un breve brano sotto altro titolo; individuare le espressioni coreferenti e caratterizzare i referenti del discorso in base ad esse; definire termini usati in un testo in base a informazioni implicitamente contenute nel testo stesso» (SBISÀ 1999, 24). La riflessione sugli impliciti di un testo si configura quindi come ricerca per scoprirne i significati attraverso i significanti. Cf. anche DI BUCCI FELICETTI (2013, 122-24).

<sup>16</sup> Cf. *LATIN Certificates* 2016.

- parafrasi di un testo non letterario (per esempio, un'iscrizione) e traduzione di un testo letterario; entrambi i testi sono "non noti", cioè non sono stati affrontati in classe o a casa;
- esame di un testo letterario noto, cioè già studiato durante l'anno: le domande riguardano la comprensione, alcune strutture grammaticali presenti nel testo, gli esiti di alcuni termini latini nelle lingue moderne e il confronto fra diverse traduzioni;
- un breve saggio, seguendo una traccia a scelta fra due: il commento su immagini pertinenti al programma svolto o una riflessione sull'attualità del messaggio proposto dal testo.

Se il *Latinum Europaeum* tende ad accertare solo la comprensione del testo, il *Latinum Europaeum Superius* prevede prove più complesse, centrate sull'interpretazione.

##### *5. La competenza interpretativa: formare individui, formare cittadini*

Ragionare in termini di competenze richiede di sviluppare una didattica tridimensionale, le cui coordinate si identificano con i testi, l'insegnante e gli allievi. L'obiettivo da raggiungere, specifico dell'insegnamento della letteratura, è la *competenza interpretativa*: saper decifrare i segni del testo non solo per capire che cosa il testo esprime (livello esegetico), ma anche per chiedersi che cosa il testo significa *per me*, che sono un soggetto collocato in uno spazio e in un tempo precisi (livello ermeneutico). Il livello esegetico consta tradizionalmente della conoscenza (dell'autore, dell'opera, dello sfondo storico-culturale) e della comprensione del contenuto del testo; il livello ermeneutico richiede in più la capacità di ri-appropriarsi del testo e del suo messaggio e di valutarlo.

È chiaro che il secondo livello presuppone il primo, e che quindi per affrontare un testo letterario occorre dominare alcuni fondamentali, come la storia della letteratura, i generi letterari e l'uso connotativo del linguaggio poetico<sup>17</sup>. Ma il passaggio successivo è quello di trasformare la lezione in classe in un dialogo ermeneutico, in cui gli allievi, informati sulla genesi storica e tematica del testo, possono proporre, in modo libero e cooperativo, le loro considerazioni sul testo stesso, maturando progressivamente un metodo di osservazione e i modi adeguati per esprimerlo<sup>18</sup>. È quindi l'allievo che sta al centro, poiché è lui che deve acquisire le competenze a partire dal proprio orizzonte esistenziale; all'insegnante

---

<sup>17</sup> Cf. MIRONI (2013, 149).

<sup>18</sup> Cf. ARMELLINI (2013, 66).

spetterebbe un ruolo simile a quello di un allenatore, che assiste, coordina, orienta, rinforza, ma per definizione *non gioca*. «Responsabilità primaria dell'insegnante sarà di facilitare (non soffocare) l'apertura di orizzonti, la scoperta di mondi e dell'altro da sé, l'arricchimento del reale, l'incremento di bellezza che l'incontro con la letteratura può portare alla vita delle persone»<sup>19</sup>. Il valore d'uso della letteratura risiede proprio nella costruzione di un significato personale a partire dal significato del testo, per un'acquisizione che «non soltanto incoraggia la responsabilità, la cooperazione e la reciprocità, ma attraverso il “gioco di trasduzione”, cioè il trasferimento di un testo da un'epoca a un'altra, da un ambito del sapere a un altro, favorisce il transfert delle acquisizioni empatico-cognitive dai libri alla vita»<sup>20</sup>.

Si tratta di un apprendimento trasversale e a lungo termine poiché, in qualsiasi campo gli allievi dovranno poi lavorare nel futuro, avranno sempre bisogno di un metodo che permetta loro di leggere ed interpretare i *signa* del mondo per saperli riformulare creativamente<sup>21</sup>.

Occorre infine tenere presente le ricadute della formazione letteraria nel campo della educazione alla cittadinanza, come palestra delle capacità relazionali. Secondo M. Nussbaum, infatti, dalla letteratura nascono l'empatia e la capacità di dialogare con gli altri: «i cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia»<sup>22</sup>. Pertanto «l'attività immaginativa che induce a esplorare il punto di vista di un'altra persona, a conoscere la sua vita interiore, a provare le sue emozioni, sviluppa la comprensione della propria dimensione interiore e la sensibilità nei confronti degli altri e può divenire un ingrediente prezioso per formare intelligenze di cittadini democratici, consapevoli dei diritti propri e di tutti gli umani»<sup>23</sup>.

Insegnare “per competenze” significa, quindi, far cogliere e riprodurre le strategie di coerenza e di coesione che presiedono all'organizzazione dei testi, e

---

<sup>19</sup> TONELLI (2013b, 16).

<sup>20</sup> SCLARANDIS – SPINGOLA (2013, 25).

<sup>21</sup> Questo vale anche per le discipline scientifiche e tecniche, in cui trovano applicazione, fra l'altro, l'uso della metafora e il ricorso alla narrazione. Cf. NESI (2013, 158).

<sup>22</sup> NUSSBAUM (2010, 111).

<sup>23</sup> GATTI (2013, 131).

che possono essere utilmente sfruttate anche per la traduzione dalle lingue antiche. Ma il solo esercizio delle abilità linguistiche risulta infecondo se non viene affiancato fin dall'inizio alla comprensione e all'interpretazione di testi dotati di senso, capaci di interpellare l'intelligenza e l'emotività degli allievi, coinvolti nel gioco ermeneutico. Essi, in tal modo, possono sviluppare nello stesso tempo le conoscenze e le abilità legate all'uso del linguaggio, anche complesso, e le competenze che li portano a conoscere se stessi, a diventare persone capaci di dialogare con gli altri esseri umani. È questa, forse, la risposta alla domanda dell'attempato filologo: lo scopo non è *tout court* di formare altri filologi, ma quello indicato da Todorov:

«Il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio se stesso»<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> TODOROV (2007, 24-25).

## ALL. A – Coerenza e coesione

### Il giovane Caligola

*Naturam tamen saevam atque probrosam ne tunc quidem inhibere poterat, quin et animadversionibus poenisque ad supplicium datorum cupidissime interesset et ganēas atque adulteria, capillamento celatus et veste longa, noctibus obiret ac scaenicas saltandi canendique artes studiosissime appeteret, facile id sane Tiberio patiente, si per has mansuefieri posset ferum eius ingenium. Quod sagacissimus senex ita prorsus perspexerat, ut aliquotiens praedicaret exitio suo omniumque Gaium vivere et se natricem [serpentis id genus] p(opulo) R(omano), Phaethontem orbi terrarum educare.*

(Svet. Calig. 11)

Questo brano può essere adoperato (in classe o come lavoro personale) per un'esercitazione di analisi e comprensione del testo, preliminare alla traduzione.

Immaginiamo di proporlo ad un gruppo di allievi all'inizio del secondo anno di Liceo. L'obiettivo consiste nel renderli consapevoli dei fenomeni testuali che attraversano il brano rendendolo coerente e coeso. A tale scopo, gli allievi dovranno rispondere ad una serie di domande, funzionali agli obiettivi e quindi alle competenze da raggiungere.

Ovviamente, in base al livello della classe, possiamo aumentare o ridurre le domande, o orientare le soluzioni con delle risposte parziali e di avviamento.

Questo tipo di lavoro può essere svolto come esercitazione in classe o a casa; può precedere la traduzione (in questo caso gli allievi andranno orientati dal docente) o seguirla, come forma di approfondimento e riflessione sui fenomeni testuali. Occorre in ogni caso verificare che gli allievi abbiano appreso come interrogare un testo, così da ri-applicare la tecnica di analisi e comprensione anche ad altri testi. Per questo, consiglio di strutturare le verifiche accostando un testo nuovo ad un testo noto ed omogeneo.

### Comprensione

In che modo il giovane Caligola trascorrevva il suo tempo libero?

Che cosa rivelavano questi interessi sulla sua personalità?

Perché Tiberio si mostrava indulgente verso questi comportamenti?

Che cosa prevedeva Tiberio?

### Coerenza (livello semantico)

A che cosa si riferiscono i pronomi *id*, *has*, *eius*, *quod* ?

**Obiettivo:** uso anaforico e riassuntivo dei pronomi (*id, has, eius, quod*)

Chi è il *sagacissimus senex*?

**Obiettivo:** perifrasi (*sagacissimus senex* riferito a Tiberio)

Individua e riporta le parole che riguardano il carattere di Caligola.

**Obiettivo:** lessico e semantica: l'indole di Caligola (*naturam saevam atque probrosam, cupidissime, studiosissime, ferum ingenium*).

Individua e riporta le parole che riguardano gli interessi di Caligola.

**Obiettivo:** lessico e semantica: gli interessi di Caligola (*supplicium, ganēas, adulteria, scaenicas artes*).

Individua e riporta le parole che presentano Caligola come un futuro pericolo.

**Obiettivo:** lessico e semantica: Caligola come "mostro" (*exitio, natricem, Phaetontem*).

**Coesione (livello morfosintattico):**

Quali sono i soggetti rispettivamente di *potērat* e *praedicaret*?

**Obiettivo:** funzione dell'ellissi.

Con quale sostantivo concorda il verbo *patiente*?

**Obiettivo:** accordo fra soggetto e predicato.

Con quale sostantivo concordano gli aggettivi *saevam* e *probrosam*? Riesci a individuare altri fenomeni di questo tipo nel brano?

**Obiettivo:** accordo fra aggettivi e sostantivi (*veste longa, scenica...artes, ferum ingenium, sagacissimus senex, populo Romano*).

Con quale altro sostantivo concorda *animadversionibus*? Riesci a individuare altri fenomeni di questo tipo nel brano?

**Obiettivo:** coordinazione nominale (*poenisque, ganeas atque adulteria, capillamento et veste*).

Che tempo e modo presenta il verbo *interesset*? Con quali altri verbi è coordinato?

**Obiettivo:** coordinazione verbale (*interesset...obiret...appetēret, saltandi canendique, vivere et educare*).

Da che cosa è introdotto *ut...praedicaret*? Quindi, di che proposizione si tratta?

**Obiettivo:** correlazione (*ita...ut...praedicaret*).

## ALL. B - Analisi del testo e tecnica della traduzione

### DALLE AVVENTURE DI ULISSE I FEACI E IL RITORNO A ITACA

In questo esercizio, gli allievi sono invitati ad evidenziare in diverso colore le parti invariabili del discorso; alla classificazione seguiranno la riflessione e la discussione sulle loro diverse funzioni.

**Avverbi** (spazio e tempo)

**Preposizioni**

**Congiunzioni** (subordinanti)

**Congiunzioni** (coordinanti)

Inde in insulam Phaeacum venit nudusque ex arborum foliis se obruit, quā Nausicaā, Alcinoi regis filiā, vestem ad flumen lavandam tulit. Ille erepsit e foliis et ab eā petit ut sibi opem ferret. Illā, misericordiā motā, pallio eum operuit et ad patrem suum eum adduxit. Alcinoi hospitio liberaliter acceptum donisque decoratum in patriam Ithacam dimisit. Sed ira Mercurii iterum naufragium fecit. Post vicesimum annum, sociis amissis, solus in patriam redit et, cum ab hominibus ignoraretur domumque suam attigisset, procos, qui Penelopen in coniugium petebant, obsidentes vidit regiam seque hospitem simulavit. Et Eurycliā, nutrix ipsius, dum pedes ei lavat, ex cicatrice Ulixem esse cognovit. Postea procos Minervā adiutrice cum Telemacho filio et duobus servis interfecit sagittis (*da Igino*).

### DALLE AVVENTURE DI ULISSE I FEACI E IL RITORNO A ITACA

In questo esercizio gli allievi sono invitati a compiere la ricognizione semantica del testo, evidenziando:

**Parole con significati simili all'italiano**

**Parole su cui ragionare "etimologicamente"**

**Parole che si ripetono (invarianti)**

**Campi semantici** (anche in antitesi)

La ricognizione semantica ha lo scopo di fornire un'idea generale dei significati principali del testo, per orientare le successive operazioni di analisi e comprensione.

Inde in insulam Phaeacum venit nudusque ex arborum foliis se obruit, quā Nausicaā, Alcinoi regis filiā, vestem ad flumen lavandam tulit. Ille erepsit e foliis et ab eā petit ut sibi opem ferret. Illā, misericordiā motā, pallio eum operuit et ad patrem suum eum adduxit. Alcinoi hospitio liberaliter acceptum donisque decoratum in patriam Ithacam dimisit. Sed ira Mercurii iterum naufragium fecit. Post vicesimum annum, sociis amissis, solus in patriam redit et, cum ab hominibus ignoraretur domumque suam attigisset, procos, qui Penelopen in coniugium petebant, obsidentes vidit regiam seque hospitem simulavit. Et Eurycliā, nutrix ipsius, dum pedes ei lavat, ex cicatrice Ulixem esse cognovit. Postea procos Minervā adiutrice cum Telemacho filio et duobus servis interfecit sagittis (*da Igino*).

## DALLE AVVENTURE DI ULISSE I FEACI E IL RITORNO A ITACA

Segue la ricognizione sintattica, che comporta dapprima lo "smontaggio" del testo in periodi e di questi in proposizioni, attraverso l'esame dei predicati.

Predicati delle proposizioni principali

Predicati delle subordinate esplicite

Predicati delle subordinate implicite

Inde in insulam Phaeacum venit nudusque ex arborum foliis se obruit, quā Nausicaā, Alcinoi regis filiā, vestem ad flumen lavandam tulit. Ille erepsit e foliis et ab eā petit ut sibi opem ferret. Illā, misericordiā motā, pallio eum operuit et ad patrem suum eum adduxit. Alcinoi hospitio liberaliter acceptum donisque decoratum in patriam Ithacam dimisit. Sed ira Mercurii iterum naufragium fecit. Post vicesimum annum, sociis amissis, solus in patriam redit et, cum ab hominibus ignoraretur domumque suam attigisset, procos, qui Penelopen in coniugium petebant, obsidentes vidit regiam seque hospitem simulavit. Et Eurycliā, nutrix ipsius, dum pedes ei lavat, ex cicatrice Ulixem esse cognovit. Postea procos Minervā adiutrice cum Telemacho filio et duobus servis interfecit sagittis (da Igino).

## DALLE AVVENTURE DI ULISSE I FEACI E IL RITORNO A ITACA

La ricognizione sintattica prosegue con l'esame delle singole proposizioni e quindi con l'individuazione dei casi.

Nominativo Genitivo Dativo

Accusativo Ablativo (diverse funzioni)

Inde in insulam Phaeacum venit nudusque ex arborum foliis se obruit, quā Nausicaā, Alcinoi regis filiā, vestem ad flumen lavandam tulit. Ille erepsit e foliis et ab eā petit ut sibi opem ferret. Illā, misericordiā motā, pallio eum operuit et ad patrem suum eum adduxit. Alcinoi hospitio liberaliter acceptum donisque decoratum in patriam Ithacam dimisit. Sed ira (irā? irā?) Mercurii iterum naufragium fecit. Post vicesimum annum, sociis amissis, solus in patriam redit et, cum ab hominibus ignoraretur domumque suam attigisset, procos, qui Penelopen in coniugium petebant, obsidentes vidit regiam seque hospitem simulavit. Et Eurycliā, nutrix ipsius, dum pedes ei lavat, ex cicatrice Ulixem esse cognovit. Postea procos Minervā adiutrice cum Telemacho filio et duobus servis interfecit sagittis (da Igino).

## DALLE AVVENTURE DI ULISSE I FEACI E IL RITORNO A ITACA

Questa fase, successiva alla ricognizione sintattica (decodifica), mette a fuoco alcuni possibili passaggi problematici dal testo latino alla traduzione italiana. Se la decodifica è stata eseguita correttamente, sono state individuate alcune strutture latine per le quali occorre chiedersi a quali strutture italiane corrispondono: ad esempio, come rendere i participi congiunti *acceptum* e *decoratum* (preferibilmente con proposizioni temporali, ma anche come principali coordinate); o come rendere l'ablativo assoluto *sociis amissis* (preferibilmente con una proposizione temporale o un participio assoluto anche in italiano).

Per quanto riguarda la ricodifica semantica, occorrerà riflettere sui significati più appropriati per *liberaliter* (“generosamente”), *dimisit* (“lasciò andare, inviò”), *sociis* (“compagni”), che sono in parte dei “falsi amici”.

**Problemi e temi di transcodifica (sintattica)**

**Problemi e temi di ricodifica (semantica)**

Inde in insulam Phaeacum venit nudusque ex arborum foliis se obruit, quā Nausicaā, Alcinoi regis filiā, vestem ad flumen **lavandam** tulit. Ille erepsit e foliis et ab eā petit **ut** sibi **opem ferret**. Illā, misericordiā motā, pallio eum operuit et ad patrem suum eum adduxit. Alcinoi hospitio **liberaliter acceptum** donisque **decoratum** in patriam Ithacam **dimisit**. Sed ira Mercurii iterum naufragium fecit. Post vicesimum annum, **sociis amissis**, solus in patriam redit et, **cum** ab hominibus **ignoraretur** domumque suam **attigisset**, procos, qui Penelopen in coniugium petebant, **obsidentes** vidit regiam seque hospitem simulavit. Et Eurycliā, nutrix ipsius, **dum** pedes ei **lavat**, ex cicatrice Ulixem esse cognovit. Postea procos Minervā adiutrice cum Telemacho filio et duobus **servis** interfecit sagittis (*da Igino*).

**ALL. C**

**Verifica complessiva su Euripide, *Alcesti***

**PARTE I: profilo di Euripide**

1. Quale funzione assume il prologo nei drammi di Euripide?
2. Quali sono le principali caratteristiche dello stile di Euripide?
3. Qual è l'atteggiamento di Euripide nei confronti dei personaggi femminili?

**PARTE II: *Alcesti* 328-368 (testo noto)**

4. Riassumi questi versi e l'episodio cui appartengono.
5. Parlando di *Alcesti*, Admeto adopera un superlativo (v. 333 ἐκπρεπεστάτη).  
Quale funzione svolgono i superlativi riferiti ad *Alcesti*, in questo dramma?
6. Individua e riporta un esempio di participio futuro con valore intenzionale, indicando il numero del verso.

**PARTE III: *Alcesti* 538-567 (testo nuovo)**

7. Riassumi il contenuto di questi versi.
8. Che cosa rivelano questi versi sul carattere di Admeto?
9. Individua e riporta un esempio di genitivo assoluto, indicando il numero del verso.

Per ogni risposta corretta e completa max punti 3.

Il totale, max 27, viene diviso per 3.

Per le qualità formali max punti 1.

**ALL. D**

**Verifica complessiva su Euripide, *Medea***  
*Ogni allievo svolge la traccia A, B oppure C*

**Testo noto:** interpretazione e grammatica (max punti 10)

A1 Prologo (vv. 1-95)

A1.1 Perché Medea è finora assente dalla scena? (max punti 4)

A1.2 Come viene giudicato Giasone? (max punti 4)

A1.3 Individua e riporta una forma di comparativo (max punti 1)

A1.4 Individua e riporta una forma di aoristo (max punti 1)

B1 Primo episodio (vv. 214-409)

B1.1 Quali aspetti della condizione femminile vengono rivelati dalla ῥῆσις di Medea? (max punti 4)

B1.2 Come viene presentato il carattere di Creonte? (max punti 4)

B1.3 Individua e riporta una forma di superlativo (max punti 1)

B1.4 Individua e riporta una forma di aoristo(max punti 1)

C1 Secondo episodio (vv. 446-626)

C1.1 Medea, in questo episodio, mostra diverse sfumature emotive: quali? (max punti 4)

C1.2 Quali sono le preoccupazioni apparenti di Giasone, e quali quelle reali? (max punti 4)

C1.3 Individua e riporta una forma di superlativo (max punti 1).

C1.4 Individua e riporta una forma di aoristo(max punti 1).

**Testo nuovo:** comprensione e lessico (max punti 10)

A2 Terzo episodio (vv. 663-823)

A2.1 Che cosa ottiene Medea da Egeo? (max punti 4)

A2.2 Che cosa decide Medea alla fine dell'episodio? (max punti 4)

A2.3 Individua e riporta una parola che esprime i "piani" di Medea (max punti 1).

A2.4 Individua e riporta un verso che a tuo giudizio descrive il carattere di Medea (max punti 1).

B2 Quarto episodio (vv. 866-975)

B2.1 Che cosa fa credere Medea a Giasone? (max punti 4)

B2.2 Perché sono importanti i vv. 894-905? (max punti 4)

B2.3 Individua e riporta una parola che appartiene al campo semantico dell'ira (max punti 1).

B2.4 Individua e riporta una parola che rivela il dolore di Medea (max punti 1).

C2 Quinto episodio (vv. 1002-1250)

C2.1 Perché Medea piange? (max punti 4)

C2.2 Perché è importante il monologo dei vv. 1019-1080? (max punti 4)

C2.3 Individua e riporta un verso che a tuo giudizio descrive il carattere di Medea (max punti 1).

C2.4 Individua e riporta una parola che appartiene al campo semantico della morte (max punti 1).

**Le riscritture** (max punti 16)

A3/B3/C3 Esponi in sintesi la caratteristica specifica del personaggio di Medea da te già approfondito (in Anouilh, Pasolini, Wolf), notando le differenze rispetto al modello euripideo.

Conoscenza dei contenuti	max punti 4
Coerenza e coesione	max punti 4
Morfosintassi	max punti 4
Lessico	max punti 4

Il totale, max 36, viene diviso per 4; al totale, max 9, si aggiungerà max 1 punto per le qualità formali e grafiche.

## ALL. E – Verifica su Cicerone

Verifica di **Latino/Latin** Test (Cicero, *de amicitia* 20-22, 30, 44, 88, 104)

*Ogni allievo svolge la traccia A, B oppure C*

### A. capitoli/chapters **20, 21, 104.**

1) Il dialogo *de amicitia* è stato scritto nel 44 a. C., ma la vicenda è ambientata nel 129 a. C.: perché Cicerone sceglie un periodo così indietro nel tempo? (max punti 2).

The dialogue *de amicitia* was written in 44 b. C., but the scene is set in 129 b. C.: why did Cicero choose such a backdated historical period? (max 2 points)

[20] Quanta autem vis amicitiae sit, ex hoc **intellegi** maxime potest, quod ex infinita societate generis humani, quam conciliavit ipsa natura, ita contracta res est et adducta in angustum ut omnis caritas aut inter duos aut inter paucos iungeretur.

Est enim amicitia nihil aliud nisi omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate consensus; **qua** quidem haud scio an excepta sapientia nihil melius homini sit a dis immortalibus datum. Divitias alii praeponunt, bonam alii valetudinem, alii potentiam, alii honores, multi etiam voluptates. Beluarum hoc quidem extremum, illa autem superiora caduca et incerta, posita non tam in consiliis nostris quam in fortunae temeritate. Qui autem in virtute summum bonum ponunt, praeclare illi quidem, sed haec ipsa virtus amicitiam et gignit et continet nec sine virtute amicitia esse ullo pacto potest.

[21] Iam virtutem ex consuetudine vitae sermonisque nostri interpretemur nec eam, ut quidam docti, verborum magnificentia metiamur virosque bonos eos, qui habentur, numeremus, Paulos, Catones, Galos, Scipiones, Philos; his communis vita contenta est; eos autem omittamus, qui omnino nusquam reperiuntur.

2) Lessico

Quale termine, più volte ripetuto nel brano, rivela che secondo Cicerone l'amicizia deve avere un forte profilo morale? (max punti 1)

Which word, often repeated in the text, reveals that friendship, according to Cicero's opinion, must have a strong moral profile? (max 1 point)

3) Semantica

Individua e riporta due termini che afferiscono al campo semantico dell'affettività (max punti 2).

Find and copy two words belonging to the meaning area of "emotions" (max 2 points)

4) Morfologia

*Intellegi*: indica tempo, modo e diatesi di questa forma (max punti 3).

*Intellegi*: indicate tense, mood and diathesis of this verbal form (max 3 points).

5) Sintassi

*Qua*: indica che funzione ha questo pronome e perché si trova in caso ablativo (max punti 2).

*Qua*: indicate the function of this pronoun and the reason why it is set in ablativ (max 2 points).

#### 6) Sintassi

Che cosa sono *interpretemur, metiamur, numeremus, omittamus*? (max punti 2)

What are *interpretemur, metiamur, numeremus, omittamus*? (max 2 points)

#### 7) Traduzione

Individua e riporta la porzione di testo che corrisponde alla seguente traduzione:

“Coloro che, d’altra parte, identificano il sommo bene con la virtù, senza dubbio sostengono una opinione meravigliosa, ma questa stessa virtù genera e comprende l’amicizia, né l’amicizia può esistere in alcun modo senza la virtù” (max punti 2).

Find and copy the text part which corresponds to the following translation:

“Again, there are those who place the "chief good" in virtue and that is really a noble view; but this very virtue is the parent and preserver of friendship and without virtue friendship cannot exist at all” (max 2 points).

[104] Nam quid ego de studiis dicam cognoscendi semper aliquid atque discendi? in quibus remoti ab oculis populi omne otiosum tempus contrivimus. Quarum rerum recordatio et memoria si una cum illo occidisset, desiderium coniunctissimi atque amantissimi viri ferre nullo modo possem. Sed nec illa exstincta sunt alunturque potius et augmentur cogitatione et memoria mea, et si illis plane orbatus essem, magnum tamen adfert mihi aetas ipsa solacium. Diutius enim iam in hoc desiderio esse non possum. Omnia autem breviter tolerabilia esse debent, etiamsi magna sunt.

Haec habui de amicitia quae dicerem. Vos autem hortor ut ita virtutem locetis, sine qua amicitia esse non potest, ut ea excepta nihil amicitia praestabilis putetis.

#### 8) Comprensione

Lelio parla del *desiderium coniunctissimi atque amantissimi viri*: che cosa significa? (max punti 2)

Laelius speaks about *desiderium coniunctissimi atque amantissimi viri*: what does it mean? (max 2 points)

#### 9) Interpretazione

In che modo Lelio spera di trovare conforto al dolore per la scomparsa dell’amico? (max punti 2)

How does Laelius hope to find confort for the lost of his friend? (max 2 points)

Per la correzione: il totale, max 18, viene diviso per 2; per le qualità formali max punti 1.

Correction: the sum (max 18 points) will be divided by 2; for formal and graphic quality max 1 point.

Verifica di **Latino/Latin** Test (Cicero, *de amicitia* 20-22, 30, 44, 88, 104)  
*Ogni allievo svolge la traccia A, B oppure C*

**B. capitoli/chapters 22, 30, 104.**

1) Quali sono le principali caratteristiche della riflessione filosofica di Cicerone? (max punti 2).

What are the main features of Cicero's philosophical reflection? (max 2 points).

[22] Talis igitur inter viros amicitia tantas opportunitates habet quantas vix queo dicere. Principio qui potest esse vita 'vitalis', ut ait Ennius, quae non in amici mutua benevolentia conquiescit? Quid dulcius quam habere quicum omnia audeas sic loqui ut tecum? Qui esset tantus fructus in prosperis rebus, nisi haberes, qui illis aequae ac tu ipse gauderet? adversas vero ferre difficile esset sine eo qui illas gravius etiam quam tu ferret. Denique ceterae res quae expetuntur opportunae sunt singulae rebus fere singulis, divitiae, ut utare, opes, ut colare, honores, ut **laudere**, voluptates, ut gaudeas, valetudo, ut dolore careas et muneribus fungare corporis; amicitia res plurimas continet; quoquo te verteris, praesto est, nullo loco excluditur, numquam intempestiva, numquam molesta est; itaque non aqua, non igni, ut aiunt, locis pluribus utimur quam amicitia. Neque ego nunc de vulgari aut de mediocri, quae tamen ipsa et delectat et prodest, sed de vera et perfecta loquor, qualis eorum qui pauci nominantur fuit. Nam et secundas res splendidiore facit amicitia et adversas partiens communicansque leviores.

[30] Ut enim quisque sibi plurimum confidit et ut quisque maxime virtute et sapientia sic munitus est, ut nullo **egeat** suaque omnia in se ipso posita iudicet, ita in amicitia expetendis colendisque maxime excellit. Quid enim? Africanus **indigens** mei? Minime hercule! ac ne ego quidem illius; sed ego admiratione quadam virtutis eius, ille vicissim opinione fortasse non nulla, quam de meis moribus habebat, me dilexit; auxit benevolentiam consuetudo. Sed **quamquam** utilitates multae et magnae **consecutae sunt**, non sunt tamen ab earum spe causae diligendi profectae.

2) Lessico

Le forme *egeat* e *indigens* derivano dalla stessa radice e possiedono lo stesso significato: in che modo contribuiscono all'argomentazione di Lelio? (max punti 2)

The words *egeat* and *indigens* derive from the same root and have the same meaning: how do they contribute to Laelius' argument? (max 2 points)

3) Semantica

Nel brano, molti termini indicano i beni materiali: individuane e riportane 4 (max punti 2).

In the text, many words refer to worldly goods: find and copy 4 of them (max 2 points).

4) Morfologia

*Laudere* indica tempo, modo e diatesi di questa forma (max punti 3).

*Laudere* indicate tense, mood and diathesis of this verbal form (max 3 points).

5) Sintassi

*Quamquam...consecutae sunt*: di che proposizione si tratta?(max punti 1).

*Quamquam...consecutae sunt*: what is the name of this clause?(max 1 point).

6) Sintassi

Che funzione svolgono le proposizioni interrogative del cap. 22? (max punti 2)

What do the direct questions of chapter 22 express? (max 2 points)

7) Traduzione

Individua e riporta la porzione di testo che corrisponde alla seguente traduzione:

“Io gli ho voluto bene per una forma di ammirazione verso la sua virtù, lui a sua volta, forse, per una certa stima che nutriva per il mio modo di comportarmi; la frequentazione ha accresciuto l’affetto” (max punti 2).

Find and copy the text part which corresponds to the following translation:

“I loved him because of a certain admiration for his virtue, and he, in turn, loved me, because, it may be, of the fairly good opinion which he had of my character; and close association added to our mutual affection.” (max 2 points).

[104] Nam quid ego de studiis dicam cognoscendi semper aliquid atque discendi? in quibus remoti ab oculis populi omne otiosum tempus contrivimus. Quarum rerum recordatio et memoria si una cum illo occidisset, desiderium coniunctissimi atque amantissimi viri ferre nullo modo possem. Sed nec illa exstincta sunt alunturque potius et augentur cogitatione et memoria mea, et si illis plane orbatus essem, magnum tamen adfert mihi aetas ipsa solacium. Diutius enim iam in hoc desiderio esse non possum. Omnia autem brevia tolerabilia esse debent, etiamsi magna sunt.

Haec habui de amicitia quae dicerem. Vos autem hortor ut ita virtutem locetis, sine qua amicitia esse non potest, ut ea excepta nihil amicitia praestabilius putetis.

8) Comprensione

Perché l’*aetas* può servire a consolare Lelio per la perdita dell’amico? (max punti 2)

Why can *aetas* help console Laelius for the lost of his friend? (max 2 points)

9) Interpretazione

Qual è il rapporto fra amicizia e virtù? (max punti 2)

What is the connection between friendship and virtue? (max 2 points)

Per la correzione: il totale, max 18, viene diviso per 2; per le qualità formali max punti 1.

Correction: the sum (max 18 points) will be divided by 2; for formal and graphic quality max 1 point.

Verifica di **Latino/Latin** Test (Cicero, *de amicitia* 20-22, 30, 44, 88, 104)  
*Ogni allievo svolge la traccia A, B oppure C*

**C.** capitoli/chapters 44, 88, 104.

1) Per quale motivo la concezione dell'amicizia proposta da Cicerone rappresenta una novità rispetto alla tradizione romana? (max punti 2).

Why does Cicero's view of friendship represent a new version in Roman tradition? (max 2 points)

[44] Haec igitur prima lex amicitiae sancitur, ut ab amicis honesta petamus, amicorum causa honesta faciamus, ne exspectemus quidem, dum rogemur; studium semper adsit, cunctatio absit; consilium vero dare audeamus libere. Plurimum in amicitia amicorum bene suadentium valeat auctoritas, eaque et adhibeatur **ad monendum** non modo aperte sed etiam acriter, si res postulabit, et adhibita pareatur.

[88] Verum ergo illud est quod a Tarentino Archyta, ut opinor, dici solitum nostros senes commemorare audivi ab aliis senibus auditum: 'si **quis** in caelum ascendisset naturamque mundi et pulchritudinem siderum perspexisset, insuavem illam admirationem ei fore; quae iucundissima fuisset, si aliquem, cui narraret, habuisset.' Sic natura solitarium nihil amat semperque ad aliquod tamquam adminiculum adnititur; quod in amicissimo quoque dulcissimum est.

Sed cum tot signis eadem natura declaret, quid velit, anquirat, desideret, tamen obsurdescimus nescio quo modo nec ea, quae ab ea monemur, audimus. Est enim varius et multiplex usus amicitiae, multaeque causae suspicionum offensionumque dantur, quas tum evitare, tum elevare, tum ferre sapientis est; una illa sublevanda offensio est, ut et utilitas in amicitia et fides retineatur: nam et **monendi amici** saepe **sunt** et obiurgandi, et haec accipienda amice, cum benevole fiunt.

2) Lessico

Cicerone afferma che gli amici devono condividere gli stessi valori morali: quale parola, nel testo, esprime questo concetto? (max punti 2)

Cicero says friends have to share the same moral values: which word in the text expresses this issue? (max 2 points)

3) Semantica

Individua nel testo e riporta due termini afferenti al campo semantico della sincerità (max punti 2).

Find in the text and copy two words belonging to the meaning area "frankness" (max 2 points)

4) Morfologia

*Quis*: di che pronome si tratta? (max punti 2)

*Quis*: what kind of pronoun is this? (max 2 points)

5) Sintassi

*Ad monendum*: gerundio o gerundivo? Con che valore? (max punti 2).

*Ad monendum*: gerund or gerundive? What is its meaning? (max 2 points).

#### 6) Sintassi

*Monendi amici sunt*: come va tradotta questa espressione? (max punti 2)

*Monendi amici sunt*: how would you translate this sentence? (max 2 points)

#### 7) Traduzione

Individua e riporta la porzione di testo che corrisponde alla seguente traduzione:

“Nell’amicizia dovrebbe avere un enorme valore l’autorevolezza degli amici che danno buoni consigli, ed essa dovrebbe essere adoperata per ammonire non sono in modo schietto ma anche in modo rude, se la situazione lo richiederà, e quando viene adoperata occorrerebbe obbedire” (max punti 2).

Find and copy the text part which corresponds to the following translation:

“In friendship let the influence of friends who are wise counsellors be paramount, and let that influence be employed in advising, not only with frankness, but, if the occasion demands, even with sternness, and let the advice be followed when given” (max 2 points).

[104] Nam quid ego de studiis dicam cognoscendi semper aliquid atque discendi? in quibus remoti ab oculis populi omne otiosum tempus contrivimus. Quarum rerum recordatio et memoria si una cum illo occidisset, desiderium coniunctissimi atque amantissimi viri ferre nullo modo possem. Sed nec illa exstincta sunt alunturque potius et augentur cogitatione et memoria mea, et si illis plane orbatus essem, magnum tamen adfert mihi aetas ipsa solacium. Diutius enim iam in hoc desiderio esse non possum. Omnia autem brevia tolerabilia esse debent, etiamsi magna sunt.

Haec habui de amicitia quae dicerem. Vos autem hortor ut ita virtutem locetis, sine qua amicitia esse non potest, ut ea excepta nihil amicitia praestabilis putetis.

#### 8) Comprensione

In che modo gli *studia cognoscendi atque discendi* possono alleviare il dolore per la perdita dell’amico? (max punti 2)

How can the *studia cognoscendi atque discendi* relieve the pain for the friend’s lost? (max 2 points)

#### 9) Interpretazione

Quali temi dell’intero dialogo si ritrovano in questo capitolo finale? (max punti 2)

What topics of the whole dialogue are to be found in this final chapter? (max 2 points)

Per la correzione: il totale, max 18, viene diviso per 2; per le qualità formali max punti 1.

Correction: the sum (max 18 points) will be divided by 2; for formal and graphic quality max 1 point.

## ALL. F – Verifica su Virgilio

Verifica di **Latino** (Virgilio, *Aen.* 2. 40-56, 199-233)

*Ogni allievo svolge la traccia A, B oppure C*

### A:

- 1) Che funzione assume la forma *quae* al v. 42? (max punti 2)
- 2) *Ne credite* (v. 48) è una forma di imperativo negativo.  
Saresti riformulare la frase in un altro modo? (max punti 2)
- 3) Quale figura retorica è adoperata al v. 211, e perché? (max punti 2)
- 4) Individua e riporta almeno due termini che si riferiscono ai sentimenti di Laocoonte; non dimenticare di indicare il numero del verso! (max punti 1)
- 5) Secondo il tuo parere, a chi Enea attribuisce la responsabilità per la distruzione di Troia?  
Motiva la tua risposta facendo riferimento al testo (max punti 2).

### B:

- 1) Che valore hanno le forme *inspectura* e *ventura* al v. 47? (max punti 2)
- 2) Osserva il lungo periodo: *Et, si fata deum...manēres* (vv. 54-56).  
Quali sentimenti di Enea esso esprime? (max punti 2)
- 3) *Qui...laeserit et...intorsērit* (vv. 230-231): perché questa proposizione relativa ha il congiuntivo? (max punti 2)
- 4) Individua e riporta almeno due termini che si riferiscono ai sentimenti di Enea; non dimenticare di indicare il numero del verso! (max punti 1)
- 5) Secondo il tuo parere, a chi Enea attribuisce la responsabilità per la distruzione di Troia?  
Motiva la tua risposta facendo riferimento al testo (max punti 2).

### C:

- 1) *Incumbunt* (v. 205) e le voci verbali successive sono al presente.  
Perché, nella narrazione, questo tempo sostituisce il passato? (max punti 2)
- 2) *Ducendum (esse) simulacrum ... conclamant* (vv. 232-233).  
Qui si possono osservare i due valori principali del gerundivo: quali? (max punti 2)
- 3) *Taurus* (v. 224): perché Laocoonte viene qui paragonato ad un toro? (max punti 2)
- 4) Individua e riporta almeno due termini che si riferiscono ai sentimenti della folla; non dimenticare di indicare il numero del verso! (max punti 1)
- 5) Secondo il tuo parere, a chi Enea attribuisce la responsabilità per la distruzione di Troia?  
Motiva la tua risposta facendo riferimento al testo (max punti 2).

Al totale dei punti (max 9) si aggiunge max 1 punto per qualità formali.

*Riferimenti bibliografici*

ARMELLINI 2013

G. Armellini, *Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 65-73.

CESERANI 2013

R. Ceserani, *La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 55-64.

CHIOGGIA 2013

G. Chioggia, *Didattica del latino e linguistica testuale. Fondamenti teorici e proposte operative*, Treviso.

DECRETO 139/2007

*Decreto del Ministero dell’Istruzione del 22 agosto 2007 (e relativi allegati).*

DI BUCCI FELICETTI 2013

S. Di Bucci Felicetti, *Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 109-29.

GATTI 2013

L. Gatti, *Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte tra testo e mondo”*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 131-38.

GIUSTI 2013

S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in N. TONELLI (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 83-93.

*LATIN Certificates*

*LATIN Certificates*, ref. 2016-01-D-20-en-2

<https://www.eursec.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses>

*LATIN Syllabus*

*Latin Syllabus*, ref. 2014-01-D-35-en-3

<https://www.eursec.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses>

LAVINIO 2004

C. Lavinio, *Lineamenti di linguistica del testo. Il testo e i testi*, modulo in rete elaborato per il progetto e-learning Azione Italiano L2, 2004, reperibile su [http://reteintegrazione.xoom.it/in\\_rete02/I%20materiali/mod\\_3\\_lineamenti\\_linguistica\\_testo.pdf](http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_3_lineamenti_linguistica_testo.pdf)

MICHELAZZO 2006

F. Michelazzo, *Nuovi itinerari alla scoperta del Greco Antico*, Firenze.

MIRONE 2013

L. Mirone, *Insegnare letteratura per competenze: una riflessione di metodo e una proposta*, in N. TONELLI (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 145-56.

NESI 2013

C. Nesi, *Convergenze fra discipline umanistiche e scientifiche*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 157-68.

NOTARBARTOLO 2014

D. Notarbartolo, *Le competenze testuali per la scuola*, Roma.

NUSSBAUM 2010

M. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton (tr. it. Bologna 2011).

PRATESI 2000

D. Pratesi, *Didattica della testualità. Teoria e metodologia della competenza testuale*, Palermo.

RECOMMENDATION 2008

*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)*.

ROCCA – TIXI 2012

S. Rocca, M. Tixi, *Didattica del latino e competenza linguistica: una proposta di certificazione*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle Università*, Bologna 2012, 159-74.

ROSSETTI 2013

S. Rossetti, *Corsi di recupero per homo videns. Le competenze letterarie nella prospettiva della media education*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 169-79.

SBISÀ 1999

M. Sbisà, *È implicito. Allora è importante*, «Italiano e oltre» XIV, 16-25.

SCLARANDIS – SPINGOLA 2013

C. Sclarandis – C. Spingola, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in N. TONELLI (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca» VI, 23-43.

Syllabus GREC ANCIEN

*L'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité – Programme de l'option Grec ancien*

ref. 2010-D-239- fr-2, <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses>

TODOROV 2007

T. Todorov, *La littérature en péril*, Paris (tr. it. Milano 2008).

TONELLI 2013a

N. Tonelli, *Premessa*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «*I Quaderni della Ricerca*» VI, 9-10.

TONELLI 2013b

N. Tonelli, *Lo sguardo dell'italianista. Letteratura, scuola, competenze*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «*I Quaderni della Ricerca*» VI, 13-21.

VENNARUCCI 2013

F. Vennarucci, *La funzione della letteratura nella didattica per competenze. Un esempio di ricerca-azione in una classe prima liceo classico*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «*I Quaderni della Ricerca*» VI, 229-42.