

Anno I · n. 1

gen.-feb. 2002

€ 10

Italolatino

*La leggenda di Francesco
di Iacopo da Varagine*

Strumenti

Latino e greco alla prova

Percorsi

*La parola, le verità: un approccio
all'arte di parlare*

La didattica degli altri

Negritudine latina

*Come imparare il greco in 37 settimane:
uno sguardo a Reading Greek*

Latinitas perennis

Eretico o martire?

*La morte di Girolamo di Praga
in una lettera di Poggio Bracciolini*

DOCERE

Rivista di didattica delle lingue classiche

Con articoli tratti da

Der Altsprachliche Unterricht

DOCERE

Rivista di didattica delle lingue classiche

Anno I • n. 1, gen.-feb. 2002



La rivista pubblica, in esclusiva per l'Italia,
alcuni articoli tratti da *Der Altsprachliche Unterricht*.

Comitato scientifico

Michael von Albrecht (Università di Heidelberg)
Emanuela Andreoni Fontecedro (Università di Roma Tre)
Corrado Calvano (Pontificia Università Salesiana)
Françoise Deraedt (Fondazione Melissa - Bruxelles)
Claudio Ferone (LUMSA - Roma)
Claude Fievet (Università di Pau)
Andreas Fritsch (Freie Universität di Berlino)
Maria Grazia Iodice di Martino
(Università «La Sapienza» di Roma)

Guido Milanese (Università di Lecce)
Milena Minkova (Università del Kentucky)
David Morgan (Furman University)
James Morwood (Università di Oxford - Wadham College)
Oleg Nikitinski (Università di Monaco e di Mosca)
Hans Henning Ørberg (Domus Latina - Grenaa)
Dirk Sacré (Università Cattolica di Lovanio)
Terence Tunberg (Università del Kentucky)

Direttore

Mauro Agosto

Comitato di redazione

Tommaso Francesco Borri, Francesco Carciotto, Carmelo Consoli, Umberto La Torraca, Luigi Miraglia, Marco Palladino, Francesco Piazzi, Claudio Piga, Dino Piovan, Enrico Renna, Luigi Rigano, Luciano Stupazzini, Maria Vittoria Truini, Rainer Weissengruber

Coordinatore di redazione

Luigi Miraglia

Direzione e redazione

presso l'Accademia *Vivarium Novum*
contrada San Vito, 5
83048 Montella (AV)
Tel. e fax 0827.601.643
posta elettronica della redazione
redazione@vivariumnovum.it
per informazioni
info@vivariumnovum.it

Progetto grafico

Michelangelo Costagliola

Editore

Accademia *Vivarium Novum*
www.vivariumnovum.it

Proprietà letteraria a norma di legge. Tutti i diritti di riproduzione e traduzione sono riservati.

Gli articoli firmati esprimono soltanto le opinioni dei loro autori e non quelle della rivista. La redazione si limita a correggere i refusi.

Non si pubblicano articoli non richiesti esplicitamente dalla redazione ai signori autori.

Registrazione presso il Tribunale di Sant'Angelo dei Lombardi (AV) n. 86 del 26 febbraio 2002.

- Bimestrale con esclusione di luglio-agosto.
- Il singolo numero costa 10 euro (15 euro per l'estero).
- L'abbonamento annuo comprende 5 numeri e il costo è di 40 euro (60 euro per l'estero) da versare sul c.c.p. n. 11021839 intestato all'Accademia *Vivarium Novum*.

Stampa

Tipografia Dragonetti, largo Piediserra, 10,
83048 Montella (AV)

Direttore responsabile

Mauro Agosto

ENTI PROMOTORI

ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM

CONTRADA SAN VITO, 5
83048 MONTELLA (AV)
TEL. E FAX 0827 601643
info@vivariumnovum.it
www.vivariumnovum.it

MNEMOSYNE

CENTRO INTERNAZIONALE
DI STUDI CLASSICI DELLA
MAGNA GRECIA
SCUOLA EUROPEA D'ALTA
FORMAZIONE UMANISTICA
NAPOLI

CLE

«CENTRUM LATINITATIS EUROPAE»
PIAZZA CAPITULO (BASILICA)
I-33051 AQUILEIA (UD)
TEL. 0431 91067, FAX 0431 919828
info@centrumlatinitatis.org
www.centrumlatinitatis.org

Sommario

- **2** Summaria Latina
- **3** Moderator lectoribus s.p.d.
di Mauro Agosto
- **4** Le rubriche di Docere
- **5** Editoriale
- **7** La leggenda di Francesco di Iacopo da Varagine
di Gert Schweizer *Una proposta didattica*
- **23** Latino e greco alla prova
di Luigi Miraglia *La verifica delle competenze
nella didattica delle lingue classiche*
- **34** La parola, le verità: un approccio all'arte di parlare
di Mauro Agosto
- **46** Negritudine latina
di Luigi Miraglia
- **58** Leopoldus Sédar Senghor
di Oumar Sankharé *Senegaliae praeses*
- **59** Come imparare il greco in 37 settimane
di Dino Piovan *Uno sguardo a Reading Greek*
- **66** Eretico o martire?
di Franz Wachinger *La morte di Girolamo di Praga
in una lettera di Poggio Bracciolini*

SUMMARIA LATINA

*La leggenda di Francesco
di Iacopo da Varagine*

Si quis quantam vim habuerit quantumque valuerit apud Posterios quantaque denique gratia studioque Sancti Francisci Asisiensis vita per saecula et aetates hominum accepta sit consideraverit, is nullo modo infitiri poterit Eum inter magnos divos adnumerandum esse. Fieri potest, ut etiam nunc iuvenes adolescentulique Eum sibi exemplum ad imitandum proponant. Nam vita, quam Ille, nullo impellente atque cogente, sibi certo quodam inuitoque consilio elegit, contentio, qua Ipse cum parentibus aliisque maioribus natu egit, animus amoris plenus atque benevolus, quem erga rerum naturam omniaque quae Deus fabricatus est habuit, omnibus statim probantur, neque quisquam est, cui displicere queant. Hac symbola schola quaedam proponitur, qua, locis haud multis ex *Legenda Aurea* ipsiusque Sancti Francisci scriptis perlectis (qui loci, cum sat faciles sint, et a tironibus sine magna animi contentione legi possunt), discipuli intellegant quid in Francisci illius vita maximi fuerit momenti, et quae sint praecipua totius Franciscanorum devotionis fundamenta.

Latino e greco alla prova

Ut locum quendam in nostrum sermonem accurate veritatem, necesse est antea plene et omnino intellegamus id, quod eo loco continetur: at quod discipuli nostri facere solent, cum verbum de verbo aegre interpretari et transferre conantur, ne vera quidem interpretatio stricto sensu habenda esse videtur. Ille autem verus est nobis linguam Latinam Graecamque docendi finis, ut discipuli adducantur ad textus alte intellegendos, etiam si eos in sermonem suum patrium non transferant. Attamen magistri linguae scientiam atque peritiam, quam discipuli adepti essent, semper translationibus propositis comprobare: ane aliae exstant viae, quibus viis idem comprobare possumus? Hac commentatione (cuius altera pars proximo in huius commentarii fasciculo edetur), quaedam viae rationesque recensentur, quas magistri ingrediantur: discipulos enim suos hortabuntur, ut ad interrogata respondeant, breviter ea quae legerint perstringant, inter multa responsa unum eligant, textus variis modis mutant, imagines describant, et alia haud pauca perficiant.

*La parola, le verità:
un approccio all'arte di parlare*

Quam lectoribus subicimus commentationem, ea prior est pars unius curriculi bipertiti, cuius altera pars proximo fasciculo edetur. Auctor commentationis illud sibi praecipue proposuit, ut, locis usus tam rhetorum quam oratorum, ea subsidia lectori praeberet, quibus adiutus eas discipulos notiones doceret, quas vetus illa doctrina dicendi elaboravit, quibus ipsa est maxime contenta. Praeterea hoc

curriculo illud quoque nisi excutitur tamen attingitur, quae necessitudo inter artem dicendi et agendum honeste moresque servandos intersit. De qua re cum veteres multa disputaverunt tum nostrae aetatis homines non mediocres sententias protulerunt.

Negritudine latina

Cum haud ita pridem Leopoldus Sédar Senghor, nobilis ille poeta qui praeclara de *nigritudine* carmina panxit ac Graecorum Romanorumque linguas litterasque strenue defendit, supremum vitae diem obierit, adducti sumus ad vias rationesque excutiendas quas ipse, cum Senegaliae praeses esset, promovendas atque provehendas curavit, quo magis linguae Latinae studium inter cives suos divulgaretur. Libri, qui *Africani Latine discunt* inscribuntur, quamquam adhuc sunt hic illic emendandi, tamen quasi exemplar haudquaquam spernendum haberi possunt ut prae oculis habemus quae viae sint ingrediendae, si reapse docendi rationes in melius mutare cupimus. Hac commentatione quo pacto illi libri instructi sint et quibus rationibus innitantur explicatur. Praeterea Oumar Sankharé, qui linguas litterasque Graecas et Romanas in Dacariensi academia proficitur, animo commoto qualis homo Senghor ille fuerit Latine commemorat.

*Come imparare il greco
in 37 settimane*

Ariter nostris temporibus disputatur utrum adhuc lingua Graeca tradenda sit in scholis Italicis, an potius tantummodo litterae in vernaculum sermonem conversae discipulis proponendae sint; linguam vero ipsam iis solis, qui peritissimi in hac provincia evadere cupiant, discendam esse quidam temere contendunt. Tamen aliis in Civitatibus nonnulla edita sunt subsidia, quibus licet sat brevi tempore, nec sine firma quadam scientia, genuinos adgredi textus Attica lingua conscriptos. Ex quibus subsidiis unum est opus, quod *Reading Greek* Anglice inscribitur; quod quidem apud Cantabrigiensem academiam editum est. Universo in orbe terrarum illud opus, ob peculiare quaedam notas consideratione dignas, prosperrime successit.

Eretico o martire?

Poggius Bracciolini, doctissimus ille vir, qui scribae munere apud Pontificem fungebatur, nobis iudicium et supplicium tradidit hominis haereseos accusati et capite damnati. Eius verba haud mediocriter ornata de illo viro qui, quamvis firmis suis opinionibus perstaret, sereno tamen vultu Fatum exceperit, adeo ex animo penitus commoto profluere videntur, ut vere digna sint, quae ab adolescentulis legantur; qui ipsi suam vitae viam saepissime quaeritare solent.

MODERATOR LECTORIBUS

S. P. D.

Giambattista Vico, all'inizio del secondo capitolo del *De constantia philologiae*¹, così definisce il concetto di *humanitas*: *Humanitas est hominis hominem iuvandi affectio: quod quia potissimum sit in oratione, nempe consiliis, admonitionibus, exhortationibus, consolationibus, obiurgationibus, hinc puto factum, quod studia linguarum dicantur «humanitatis», nisi forte quia humanitas potissimum linguis conciliata*. Precisa definizione che ben evidenzia i due cardini su cui poggia ogni sapere umanistico: l'indole civile e il fondamento linguistico, incentrata sulla capacità sovrana della parola di conciliare gli uomini tra loro. Difficilmente si sarebbe potuto definire con maggior chiarezza e sinteticità quello che anche oggi è il compito principe dell'insegnamento umanistico nella scuola media superiore: formare uomini e cittadini maturi, ricettivamente e creativamente, in tre ambiti fondamentali, quello estetico, quello civile-morale, quello logico-dialettico. Si noti che non abbiamo detto creare, ma "formare", cioè dar forma, coerenza, trasparenza a quanto massicciamente, ma oscuramente esiste nelle coscienze di giovani che, prendendole dalle vicende quotidianamente vissute, hanno immagazzinato fin dalla nascita un enorme cumulo di esperienze estetiche, morali, logico-dialettiche. Questo complesso di esperienze non potrà essere ignorato o sostituito, perché è l'essenza storica della persona-studente affidata all'insegnante. Sostituire questo complesso con i "valori" di qualunque altra persona sarebbe inutile e distruttivo, anche quando si tratti dei "valori della classicità", che non sono entità metafisiche, di là dal divenire. Formare la coscienza equivale a confrontarsi con l'altro, lavorando per comprendere con onestà non solo forma, limiti, coerenza di contenuti, attualità della coscienza dell'altro, ma anche forma, limiti, coerenza, attualità del proprio essere morale, vissuto ogni istante, ma non per questo altrettanto continuamente reso cosciente, conosciuto, deciso, riscattato dagli automatismi.

Il confronto tanto più è fruttuoso, quanto più lontano nel tempo e nello spazio è il termine di confronto; e in questo risiede la superiorità del confronto con l'antico. Su questo concetto fondamentale e sulle forme più e meno opportune con cui può realizzarsi nella scuola superiore, ci piace ricordare le lucide parole del padre della filologia moderna, intesa come

scienza storica, A. Boeckh. Egli, nella sua *Enciclopedia e metodologia delle scienze filologiche*, così si espresse: "Per i popoli moderni il valore educativo delle lingue antiche viene accresciuto dal fatto che il carattere non solo grammaticale, ma anche stilistico delle lingue moderne si differenzia molto da quello delle antiche, ed anche perché le relazioni storiche delle opere letterarie sono lontane dalle nostre. Con lo studio esatto e puntuale di un idioma difficile e lontano si apprende ad oggettivizzare la propria intelligenza, si diventa ricettivi per quanto è remoto, non usuale, e la libertà dello spirito ne guadagna. Solo che il commentare deve comportare una comprensione multilaterale dei capolavori dell'antichità, non muoversi solo all'interno di quisquillie grammaticali o opprimere l'intelligenza del discente mediante un accumulato di dati. Nella scuola molto deve essere passato sotto silenzio, quanto, cioè, sia interessante per lo studio filologico, ma non per la formazione generale. Anche in questo campo i filologi hanno spesso scarsa attenzione alla differenza fra una lezione universitaria e l'insegnamento scolastico"². Non nascondiamo la speranza che sempre lo studio umanistico possa formare uomini e cittadini vicini al *πεποιδευμένος* di Isocrate, *Panatenaico*, 30: "un uomo che sa affrontare le comuni vicende della vita e formarsi nelle diverse circostanze un'opinione esatta, e capace in linea di massima di puntare a ciò che è utile; che sa trattare con quanti di volta in volta vengono in contatto con lui". Con l'augurio che possa sempre servire a questo scopo, diamo inizio alla vita di questa rivista, e con l'auspicio che questa sua vita possa essere lunga e riuscire utile a quanti svolgono la missione, nobile ma carica di responsabilità, di formare uomini adulti e maturi tanto da poter intraprendere il cammino della vita camminando solo sulle proprie gambe. *Nam quid aliud agimus docendo eos, quam ne semper docendi sint?* (Quintil., *Inst. or.*, II 5, 14). M. A.

☞

¹ In G. B. VICO, *Opere giuridiche. Il diritto universale*, introd. di N. Badaloni, a cura di P. Cristofolini, Firenze, Sansoni 1974, p. 401.

² A. BOECKH, *La filologia come scienza storica. Enciclopedia e metodologia delle scienze filologiche*, a cura di A. Garzya, trad. di Rita Masullo, Napoli, Guida editori 1987 (II ed. 1991), p. 205 (ed. or. Leipzig 1886).

LE RUBRICHE DI *DOCERE*

STRUMENTI

Prove di verifica, esercizi, sussidi didattici, tecniche d'insegnamento linguistico applicabili alle lingue classiche, illustrati nei criteri teorici che li informano, e nella pratica applicazione realizzata in classe.

LATINITAS PERENNIS

Fonti del latino medievale, umanistico, rinascimentale, moderno, presentabili agli alunni quale testimonianza della perenne vitalità del latino come lingua della cultura europea in tutti i campi dell'umano sapere.

ITALOLATINO

Testi latini paralleli alla letteratura italiana; produzione latina di autori della letteratura italiana; temi della letteratura italiana trattati nella contemporanea letteratura in latino, da S. Francesco fino a Pascoli e oltre. Una rubrica per tutti i docenti d'italiano e latino che vogliono mostrare ai loro alunni la sostanziale unitarietà delle due materie da loro insegnate, e svolgere utili percorsi interdisciplinari.

PERCORSI

Approfondimenti di argomenti specifici di notevole importanza nell'insegnamento della cultura classica, attraverso testi paradigmatici e uno specifico *iter* didattico illustrato punto per punto.

LA DIDATTICA DEGLI ALTRI

Uno sguardo sulla didattica del latino e del greco oltre il nostro Paese: come insegnano all'estero le lingue e le letterature classiche?

LATINO E GRECO IN RETE

Come possono aiutarci gli strumenti informatici nell'insegnamento delle lingue classiche? Il materiale e gli strumenti che si trovano in rete, per i *classici* che vogliono navigare in questo nuovo *mare magnum* che riserva tante sorprese.

FORUM

Una rubrica per la discussione e lo scambio d'esperienze tra insegnanti di tutt'Italia e dell'estero. Problemi, suggerimenti, strategie risultate efficaci.

BIBLIOCRITICA

Recensione di libri per l'insegnamento delle discipline classiche, o ad esse collegati.

Editoriale

In un'epoca in cui tutti invitano latinisti e grecisti a *receptui canere* e a *dare manus victas* di fronte all'irrefrenabile avanzata del pragmatismo utilitaristico ormai penetrato con forza anche nelle teorie e nella prassi pedagogico-didattica, potrà sembrare avventata e donchisciottesca l'iniziativa editoriale d'una nuova rivista che s'occupi del latino e del greco nella scuola; discipline che, come ha detto più d'uno, se non sono ancora morte, non godon certo di buona salute. Le stesse voci che si levano in difesa della cultura classica nei nostri curricula sono spesso timidi tentativi di salvare il salvabile: si accetta di rinunciare allo studio delle lingue per gettarsi sulla letteratura in traduzione e su saggi d'antropologia greca e romana; si chiede che almeno quel che resta dello studio della storia antica sia affiancato da pallidi "elementi di cultura classica".

Noi, nel dar vita a questa rivista, siamo stati animati, pur nella consapevolezza dei rischi editoriali a cui andavamo incontro, dalla ferma e inconcussa convinzione che una solida cultura classica e umanistica non può esser disgiunta da una più che discreta conoscenza delle due lingue che di quella sono state il veicolo; e che un uomo veramente colto nel nostro mondo occidentale non può permettersi d'ignorare il suo passato e i suoi *monumenta*, se vuol costruire un più saldo e duraturo futuro. Crediamo nella cultura classica, nell'antico e nella tradizione umanistica non come venerabondi classicisti di maniera, estaticamente ammirati di fronte a un mondo staticamente (e fantasticamente) olimpico, o luminoso paradigma del nostro agire civile, come in certo neoumanesimo non ancora troppo lontano; ma, col Zielinski e col vero umanesimo, vediamo nei tesori a noi tramandati da quel mondo un *seme* o un *germe* che deve fruttare in forme diverse nutrendosi del terreno della contemporaneità; e permettere alla quercia del nostro futuro di svettare coi rami protesi dalla sua ampia chioma tanto più in alto e d'esser tanto più saldamente piantata contro l'infuriare delle tempeste d'un mondo in continuo rivolgimento quanto più essa sprofonda nel terreno che le dà alimento le sue radici. Solo se l'anima continuamente si nutre dell'incessante e secolare lavoro del pensiero e della vibrante tensione della Storia, può evitare lo spontaneismo e la ciarlataneria retorica degli arruffapopoli, mostrandone a dito gl'inganni e i sofismi; solo la visione superiore agli spiccioli e miseri interessi individuali può abbracciare nel suo sguardo le società e l'umanità tutta. E questa visione può esser raggiunta non guardando solo al particolare, ma mirando all'universale.

Ma tutto questo passa attraverso la scuola; e proprio nella scuola sono da accendersi gli entusiasmi; è quello il luogo per comunicare l'amore per la ricerca, per il dialogo continuo con i nostri *maiores*; dialogo che può diventare riflessione stimolante su temi eterni o forte dissenso: ma comunque necessario per non esser travolti senza speranza dall'incessante turbinio del fiume eraclitèo privi dell'appiglio alla forza ancorante del λόγος.

Bisogna che ai nostri alunni sia ridata, con la dovuta serietà e col severo impegno che questo richiede, la chiave d'accesso a quel castello di spiriti magni, perché essi possano scoprire il gusto del dibattito acceso con quelli, che nelle loro lingue da molti ritenute definitivamente morte ci parlano vive parole stimolanti come la torpedine di platonica memoria. Questo significa anche che bisogna mettere in discussione, molto prima e molto più dei nostri programmi, le vie e i modi di comunicare questa passione ai ragazzi; i metodi con cui raggiungere efficacemente prima di tutto il risultato di mettere in grado gli alunni di legger con una certa scorrevolezza i testi che andremo loro a proporre, senza dover continuamente penare tra lessici e grammatiche, e senza che si sviluppi in essi un implacabile odio che non sarà più possibile sradicare in séguito; e, in secondo luogo, trovare le forme e i mezzi per far loro gustare quanto di vivo e vitale in quei testi e nella cultura umanistica ininterrotta dall'VIII secolo a. C. fino ad oggi si possa trovare.

Questo e altro ancora tenterà di fare la nostra rivista; offrendosi sin d'ora come il terreno di scambi d'esperienze e d'opinioni di chi lavora con impegno nella scuola e ne ha a cuore le sorti. Tentando, nelle proposte di rinnovamento didattico e nei percorsi che suggerirà, non d'impovertire, ma d'arricchire fortemente e rinvigorire l'insegnamento delle discipline umanistiche, che certo son dette *liberales* perché, come dice Paolo Vergerio ad una voce con Seneca, sono *libero homine dignae*.



Giotto di Bondone (1267-1337):
Francesco rinunzia ai suoi averi
(chiesa superiore di San Francesco - Assisi)

La leggenda di Francesco di Iacopo da Varagine¹

Una proposta didattica

di Gert Schweizer

Che Francesco d'Assisi, sotto il profilo della santità, appartenga ai "grandi divi" lo mostra già uno sguardo alla storia della recezione che ha avuto la sua vita. Anche oggi i giovani possono trovare in lui un modello. La scelta decisiva di vita da lui operata, libera da condizionamenti esterni, il corrispondente conflitto generazionale, l'amorevole suo rivolgersi alla Natura e al Creato, piacciono immediatamente. Qui si propone un'unità didattica che, sulla scorta di una piccola scelta dai testi della Legenda aurea come pure del Santo stesso, idonea anche come prima lettura, può fornire delle tappe della sua vita e i principi basilari della devozione francescana.

Sommario

Francesco d'Assisi (1182-1226) è, tra le figure di Santi, una delle più popolari della Chiesa cattolica, la qual cosa appare, non secondariamente, anche dal fatto che ha trovato riconoscimento di là dall'aspetto puramente confessionale. Nonostante la distanza cronologica di 800 anni ormai, egli esercita un grande fascino proprio sull'uomo che ha alle spalle il 20° secolo. Le numerose pubblicazioni di libri² e pellicole³ sulla sua vita danno in proposito una testimonianza eloquente. In un mondo contraddistinto da scienza, tecnica, progresso, che, nel servizio a mamma, distrugge i propri fondamenti, la Creazione, il Poverello d'Assisi appare essere una figura di primo piano, che

può mostrare un'alternativa agli uomini impegnati nella ricerca di un significato esistenziale. Il suo insegnamento, annunciato con parole semplici ed esemplare per il suo prossimo, la sua umiltà, il suo amore per la povertà e per il Creato, nella loro diversità dalla concezione moderna, inducono direttamente a riflettere a fondo sul valore, senso e configurazione della sua vita.

Motivazione del tema didattico

In contrasto con Cesare⁴, Francesco è anche per gli alunni una figura esemplare per eccellenza. Un giovane, che è cresciuto nell'abbondanza e ha raggiunto con ciò il suo stato, comincia a dubitare delle norme e dei valori della società in cui vive. Dopo una

¹ [L'odierna Varazze, non lontana da Savona, era in latino *Varago* o *Vorago*; per cui si trova nei testi *Iacobus de Voragine* o *de Varagine* (n. d. c.)]

² Una bibliografia selezionata dalla letteratura diventata sterminata si trova in Ivan Gobry, *Franz von Assisi*,

Hamburg 1989, pp. 171-175 [ed. it.: I. Gobry, *Francesco d'Assisi e lo spirito francescano* (a cura di M. Luisa Fehr), Gribaudi, Torino, 1977].

³ Da ultimo della regista Liliana Cavani (1989): *Francesco*. [Non può però mancare d'esser menzionata la

famosissima opera di Franco Zeffirelli, *Fratello Sole, Sorella Luna* (1971), n. d. c.]

⁴ [Cesare è il principale autore che viene proposto per la lettura in originale ai ragazzi tedeschi (n. d. c.)]

difficile malattia, egli cade in una crisi religiosa e si mette alla ricerca di una vita significativa. Il suo impegno per il prossimo, il suo atteggiamento naturale in rapporto al dolore ed alla povertà di altri uomini si pongono in modo esemplare per la sua nuova vita. L'incomprensione, all'opposto, che la sua condotta suscita presso suo padre, mostra il conflitto generazionale in forma acuta in cui prima o poi cade ogni giovane.

Accanto a Francesco, il "fuoriuscito" dalla società, c'è, prima di tutto, il "verde" Francesco, il quale, in considerazione di una Natura minacciata, può destare negli studenti la disponibilità a un profondo dialogo con il sacro. Un confronto tra l'intelligenza della natura, orientata in modo partecipativo, e la nostra attuale concezione del mondo, improntata antropocentricamente, può spalancare la sua vantaggiosa visione nella connessione tra gli atteggiamenti spirituali di fondo e la pratica organizzazione di vita.

Non ultima, l'ampia diffusione che l'ordine francescano⁵ ha trovato in tutto il mondo giustifica che ci si occupi, nell'insegnamento, delle origini e degli scopi di quest'ordine. Partendo dai principi più importanti del moto francescano, *paupertas, imitatio Christi, praedictio, perfectio evangelica, simplicitas e amor creaturae*, ne segue, poi, la questione del significato e della possibilità di realizzazione nel mondo odierno, specialmente nella vita pratica degli alunni.

Il tema si presta, perciò, eminentemente, a un insegnamento interdisciplinare. Accanto alla religione, e soprattutto alla letteratura italiana, sono da tener presenti anche gli apporti e gli arricchimenti che possono venire dalla musica e dalla storia del-

l'arte, che qui in modo particolare servono all'illustrazione e alla rappresentazione in forma concreta della materia. Assumendo l'adattamento musicale di Carl Orff del *Cantico di frate Sole* e presentando immagini scelte dal ciclo di affreschi di Giotto di Bondone su pannelli colorati si riesce a rendere Francesco anche percettibile e visibile⁶.

Giustificazione della scelta dei testi

Chi si vuole limitare alla vita di san Francesco, può rifarsi a numerose *Leggende* ed altre fonti del Medioevo, tra le quali se ne possono tener presenti particolarmente tre⁷:

- La prima *Vita* di Tommaso da Celano, composta nel 1229, dopo la canonizzazione del fondatore dell'Ordine, su incarico di Gregorio IX, sostituita nel 1246-47 dalla seconda *Vita*, una redazione più rielaborata e ampliata, quale biografia ufficiale.

- La *Leggenda* di Giovanni da Ceprano (la cosiddetta *Leggenda dei tre compagni*), redatta tra il 1241 e il 1246 e considerata come "la più bella storia giovanile di san Francesco, la migliore e la più completa sul suo sviluppo e principio storico"⁸.

- La *leggenda* di Giovanni Fidenza, meglio noto come Bonaventura, realizzata tra il 1260 e il 1265, che fece seguito alla comparsa del primo conflitto all'interno dell'ordine, il cui "obiettivo principale è la corrente contraria a una comune formula per riconciliare e riappacificare l'una con l'altra le diverse tendenze"⁹.

Se, a fronte di queste significative biografie, ci si rifà¹⁰ alla *Leggenda* francescana di Iacopo da Varagine (1230-1298), composta tra il 1270 e il

⁵ Un primo sguardo generale sull'origine e diffusione dell'ordine francescano in Karl Suso Frank, *Grundzüge der Geschichte des christlichen Mönchtums*, Darmstadt, 1979, terza ed., pp. 93-102. Per informazioni precise si può ricorrere a Heribert Holzapfel, *Handbuch der Geschichte des Franziskanerordens*, Freiburg, 1909.

⁶ Accenni al *Cantico di frate Sole* nella musica di Carl Orff fornisce Friedrich Maier, "Bruder Feuer": Franz von Assisi "Sonnengesang" und seine Rezeption, in F. M. (a cura di), *Lebendige Vermittlung lateinischer Texte*, Bamberg 1988, pp. 117-140. Per la letteratura su Giotto cfr. la bibliografia di I. Gobry, *op. cit.*, p. 172.

⁷ Le redazioni latine delle leggende francescane si trovano in: *Analecta Franciscana sive Chronica aliaque varia documenta ad historiam Fratrum Minorum spectantia*, voll. 1-10, Firenze 1885-1928.

⁸ O. Karrer, *op. cit.*, p. 25.

⁹ O. Karrer, *op. cit.*, p. 291.

¹⁰ Il testo dei passi allegati segue la redazione contenuta in: *Analecta Franciscana, cit.*, vol. 10, pp. 679-693. È stata mantenuta la numerazione dei capitoli. [Un'edizione critica del testo

latino con traduzione italiana a fronte (disponibile anche su CD *Rom*) è: Jacopo da Varagine, *Legenda Aurea* (ed. crit. a cura di G. P. Maggioni), Sismel - ed. del Galluzzo, Firenze, 1999, 2 voll.; un'altra buona traduzione facilmente accessibile è quella a cura di A.

e L. Vitale Brovarone, pubblicata da Einaudi (Torino, 1995) nella collezione "I Millenni". Com'è noto, la *Legenda Aurea* fu tradotta in italiano già nel Trecento; e forse potrebbe essere utile proporre un confronto tra il testo latino originale e questa prima versio-

1280 circa (cfr., per la scelta testuale qui presentata, *infra*, pp. 12-16), allora si impone una motivazione. Occorre, forse, sottolineare due argomentazioni dello studio fondamentale di P. Barié, il quale, con grande ampiezza, giustifica nell'insegnamento la lettura della *Legenda aurea*¹¹:

• Con la *Legenda aurea* gli studenti imparano a conoscere il libro medievale più diffuso accanto alla Bibbia, in cui una millenaria mitologia cristiana è riassunta e ben custodita, di modo che Iacopo nella sua opera può offrire anche una chiave per la "comprensione dell'arte figurativa cristiana".

• La *Legenda aurea* è scritta "in immediato stile narrativo e con una sintassi semplice" e "per questo si presenta adatta a consentire l'esercizio di una lettura cursoria di testi e a fornire, a medio livello, esperienze fondamentali sotto il profilo ermeneutico, linguistico-testuale e di recezione estetica".

Inoltre capita che nell'insegnamento, per una lettura complementa-

re e di alleggerimento, si disponga soltanto d'un numero limitato di ore. Per questo motivo la spesso opportunamente stringata esposizione di Iacopo si offre come ideale lettura scolastica, nel caso che si voglia davvero includere il maggior numero possibile di tappe della vita del Santo.

La scelta testuale consente anche di dare la parola al Santo stesso. In considerazione del suo significato culturale, naturalmente, non dovrebbe mancare una lettura del *Cantico di frate Sole* (presumibilmente composto verso il 1224-25), che il Maier¹² ritiene "un canto del futuro". Nell'insegnamento del latino, affianco alla versione originale in italiano, si può fare ricorso alla versione latina (1623) del francescano irlandese Lucas Wadding¹³.

Infine, è presa in considerazione, come idonea per un lavoro in classe, anche la versione latina del testamento del Santo. Il testo originale dell'autore, a questo scopo lievemente modificato (cfr. *infra* p. 11), contiene

ne trecentesca, specie nell'ambito dello studio della letteratura italiana: si veda per questo Iacopo da Varazze, *Legenda Aurea* (a cura di A. Levasti; present. di F. Cardini e M. Martelli), Firenze, Le Lettere, 2000, 2 voll. (n. d. c.)

¹¹ Paul Barié, *Heilige statt Helden. Überlegungen zur Lektüre der Legenda aurea*, in: W. Hohn/N. Zink (a cura di). *Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe I.*, Frankfurt a. M., 1987, pp. 319-322 e p. 323.

¹² F. Maier, *op. cit.*, p. 140.

¹³ Questa redazione è stampata con un'introduzione e un commentario al *Cantico di frate Sole* in: Kurt Smolak, *Christentum und römische Welt*, München 1984, pp. 133-135 e 166-168. [Anche più recentemente altri si sono cimentati nella traduzione del *Cantico*: cfr., p. es., la versione di R. Avallone in *Scritti latini*, Libreria Scientifica editrice, Napoli, 1969, pp. 155-156. Naturalmente l'insegnante d'italiano e latino coglierà da questa comparazione tra testo originale e traduzione lo spunto per mostrare l'estrema similarità della lingua italiana delle origini e del latino; non trascurando di sottolineare le fondamentali differenze. Sarà bene chiarire che tra italiano e latino non c'è vera frattura storica, ma un'evoluzione ininterrotta che, nel

registro parlato e colloquiale, ha portato senza soluzione di continuità dall'una all'altra lingua. Resta infine da notare che la versione latina riprodotta in questo articolo è stata evidentemente condotta su una delle molte redazioni del *Cantico*, diversa in più punti da quella poi stabilita dal Contini (in: *Poeti del Duecento*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1960, t. I, pp. 33-34), presente ormai nella maggior parte delle antologie, scolastiche e non. Ad esempio, è probabile che nella redazione che aveva davanti il Wadding fosse scritto *nominare*, invece di *mentovare* (come ancora in alcune antologie degli anni Cinquanta: cfr., p. es., *Tutti gli scritti di San Francesco seguiti dai Fioretti*, a cura di H. Furst, Longanesi & C., Milano, 1951, p. 108); quasi certamente al v. 7 egli leggeva *Lo quale iorna et illumina noi per luce* invece di *lo quale è iorno, et allumini noi per lui*; l'anafora *Laudato si* era per lui *Laudato sia*; nella sua redazione mancava *pretiose* nel v. 11; al v. 13 egli aveva probabilmente *e per l'aria e nuvole e il sereno* invece che *et per aere et nubilum et sereno*, che poteva più facilmente essere interpretato come «sia per il tempo nuvoloso sia per il tempo sereno» e fornire lo spunto per utilizzare l'aggettivo latino *nubilus*; nel v. successivo certamente leggeva *dà sustentamento* in

luogo di *dai sustentamento*; il v. 19 aveva un'aggettivazione alquanto diversa da quella che leggiamo oggi; forse leggeva *herbe* invece di *herba* al v. 23. Al v. 26 inverte i termini *infirmirate et tribulatione* e nel v. seguente legge *sostennero* invece di *sosteranno*; non ha l'aggettivo *corporale* al v. 29; forse legge *nel peccato mortale* in luogo di *ne le peccata mortali*; certo ha davanti a sé, al v. 32, *Beati quelli che si troveranno* invece di *quelli ke trovarà*; aggiunge (o trova nel suo testo?) *in hora mortis*; interpreta il *sanctissime* del v. 33 come un vocativo latineggiante piuttosto che come un aggettivo riferito a *voluntati*; infine aggiunge *omnes creaturae* nell'ultimo verso. Il lavoro di confronto sarà utilissimo per i ragazzi: prima di tutto per far capire loro alcune nozioni fondamentali della storia e della tradizione d'un testo; poi perché si potrebbe suggerir loro di trovar da sé le discrepanze, e provarsi a ritradurre, sempre sulla traccia del Wadding, ma a partire dal testo ricostruito dal Contini. Il lavoro filologico della ricostituzione testuale apparirà allora nel suo vero significato di ricostruzione del *sensu* e non meramente di *parole*; e dell'esercizio anche linguistico sul latino non saranno trascurabili gli effetti positivi (n. d. c.)

essenziali principi basilari francesciani, che possono costituire, in definitiva, l'analisi di parti della Leggenda¹⁴.

La scelta testuale qui proposta si lascia inserire bene [nel I liceo classico, nel III scientifico o III psicopedagogico, al momento cioè in cui nello studio della letteratura italiana si giunge ad analizzare la poesia religiosa delle origini e a leggere il *Cantico* nella sua versione originale, o anche nelle classi terminali, contemporaneamente allo studio dell'XI canto del *Paradiso*¹⁵]. L'intervallo di tempo della lettura, [dalle sei alle sette ore]¹⁶, può essere, tuttavia, ampliato agevolmente, attraverso l'integrazione di più ampie sezioni della leggenda. Per questo fine si indicano i capitoli seguenti:

23-24: il conferimento delle stimmate al Santo e una

storia meravigliosa che vi si trova in connessione;

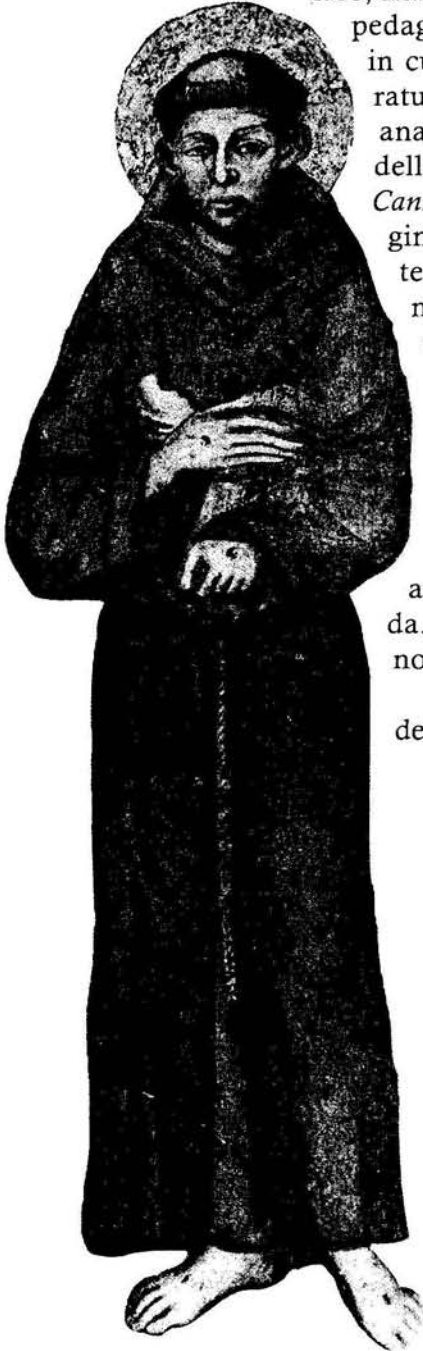
30: la guarigione di una infermità oculare del Santo accompagnata da febbre;

47: la morte del Santo.

È possibile, inoltre, utilizzare la leggenda di Francesco [già nel secondo anno di studio del latino]¹⁷, come lettura complementare agli autori antichi. Si presta, sugli aspetti interdisciplinari già detti, a una cooperazione con la storia, [nella prima liceale classica e nelle classi corrispondenti, o anche alla fine del secondo anno del biennio]¹⁸, nella cornice di una unità didattica "Monastero"¹⁹.

Commentario alla sezione di testi trattati

Al testo vero e proprio della Leggenda di Francesco (v. pp. 12-15) è preposto il titolo, che si trova negli *Analecta Franciscana*²⁰. Contiene in forma assai concisa informazioni sul contenuto, forma ed autore del testo che segue. Quel che il titolo, attraverso le sue varie abbreviazioni, ci rivela



re in: *Sacrum commercium s. Francisci cum domina Paupertate*, Tip. Collegio S. Bonav., Firenze-Quaracchi, 1929, pp. 69-76. Di facile reperimento sono anche altri testi raccolti in: *Il Cristo*, vol. V (*Testi teologici e spirituali da Riccardo di S. Vittore a Caterina da Siena*), a cura di C. Leonardi, Fond. L. Valla - A. Mondadori, Milano, 1992, pp. 106-128: in questa raccolta sono particolarmente da segnalare la limpida parabola *De vera et perfecta laetitia*, alcuni capitoli della *Regula non bullata*, e l'*Ultima voluntas Clarae scripta*, molto semplice, breve e bella; il Leonardi, naturalmente, attinge a: K. Esser, *Die Opuscula des hl. Franziskus von Assisi*, Grottaferrata, 1976 (n. d. c.)]

¹⁵ [Naturalmente l'autore, nel testo originale tedesco, dava altre indicazioni: «secondo la pratica dello scrivente, dopo il completamento della fase linguistica dei verbi nella classe VIII (latino come lingua straniera nr. 1), oppure classe IX (latino come lingua straniera nr. 2)» (n. d. c.)]

¹⁶ [Anche qui le indicazioni dell'autore tedesco erano diverse: «da 13 ore

circa fino a 14»; ma quel che può valere per dei ragazzi tedeschi, alle prese con una lingua affatto lontana dalla loro, non può certo esser metro per i ragazzi italiani, per i quali la somiglianza tra le due lingue, e la estrema similarità del lessico costituisce un notevole vantaggio (n. d. c.)]

¹⁷ [Il testo originale tedesco aveva: «nel livello scolastico nr. 10»; ma noi pensiamo che la semplicità del latino della *Legenda* e degli altri testi presentati possa costituire motivo per suggerirne l'utilizzo già sul finire del II anno di studio; del resto non son pochi gl'insegnanti che studiano coi ragazzi la figura di san Francesco al biennio, sia nello studio antologico della poesia italiana, sia, coi nuovi programmi, nella storia medievale (n. d. c.)]

¹⁸ [Nel testo originale tedesco: «Classe nr. 8» (n. d. c.)]

¹⁹ *Cfr.*, per es., il progetto didattico per il Gymnasium nel Baden-Württemberg. *Kultus und Unterricht: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, Lehrplanheft 4/1994.*

²⁰ *Op. cit.*, p. 679.

¹⁴ [Altri interessanti testi latini francesciani sono il *Sacrum commercium Sancti Francisci cum domina Paupertate*, di cui buoni estratti possono esser facilmente trovati in *Le Origini (testi latini, italiani, provenzali e franco-italiani)*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1956, pp. 914-923; il testo integrale si può trova-

offre in certo qual modo un incentivo alla ricerca che invoglia gli scolari a trovare possibili soluzioni²¹, così come dà la possibilità di cercar di sapere quali conoscenze gli alunni hanno di san Francesco. Inoltre dall'etimologia stessa della parola si lascia ricavare il concetto del genere "Leggenda"²² e precisare che si tratta di un racconto sulla vita di un Santo, che era letto in occasione del suo anniversario, nella liturgia o durante il pasto principale nel convento. Una particolarità della *Leggenda aurea* consiste nel fatto che le cose sacre appaiono qui ordinate cronologicamente nella successione del calendario del Santo. Alla fine il titolo menziona come autore il frate domenicano *Iacobus de Voragine (ordinis praedicatorum)*, il quale era nato verso il 1230 a *Vorago*, l'odierna Varazze, vicino a Genova²³.

Quasi al principio nel **Testo 1** è spiegato il particolare rapporto di Francesco con Cristo, quando è indicato come *servus et amicus Altissimi*. La sua nascita ad Assisi (1182) e la formazione professionale come *negotiator* sono trattati assai concisamente e culminano nella svalutazione del suo ventesimo anno, in cui egli *tempus vane vivendo consumpsit*. Il quadro dell'uomo gaudente, al quale qui si allude, si è potuto ancora chiarire grazie alla lettura dell'inizio della *Leggenda dei tre compagni*²⁴.

Nel seguito, si dice che impulso alla conversione fu una difficile malattia del giovane, documentata da più fonti. L'avvenimento stesso qui non è rappresentato come il graduale processo di scoperta di sé stesso, che percorre più tappe. Iacopo, al contrario, suscita l'impressione che la conversione rappresenti il frutto di un

avvenimento repentino e, al tempo stesso, completo, che, indipendentemente dalla volontà dell'uomo, è attuato dal Signore stesso (*Quem Dominus... in virum alterum subito transformavit*). L'uomo medievale è rappresentato, quindi, nel suo agire, come dipendente da una potenza più alta.

Ma poi, nella frase immediatamente seguente, appare che anche Iacopo distingue differenti gradi di conversione. Nella guerra contro Perugia (1202), alla quale Francesco ha preso parte come cavaliere, egli è fatto prigioniero insieme con altri. Il suo contegno sorprendente nella prigionia, la caratteristica della sua nuova forma di vita sono rilevati attraverso la struttura antitetica e chiastica della frase principale: *dolentibus aliis hic solus exsultat*. Accanto alla santa gioia egli prova lo *spiritus propheticus*, profetizzando la sua futura conversione come Santo.

L'episodio seguente a Roma, dove Francesco si mette a sedere in misero abbigliamento davanti a San Pietro, dà un primo esempio per il significato della povertà e della mendicizia nella vita del Poverello e dell'ordine da lui fondato. Con la confessione



²¹ Tra l'altro "o. praed.": *ordinis praedicatorum*.

²² Sul genere "leggenda" informa ampiamente Hellmut Rosenfeld: *Legende*, Stuttgart, quarta ed., 1982.

²³ [v. n. 1.]

²⁴ Per es. O. Karrer, *op. cit.*, p. 30.

della povertà si attua un primo passo per l'*imitatio Christi*: “Non possediate oro, né argento, né denaro nelle vostre cinture” [*Nolite possidere aurum neque argentum neque pecuniam in zonis vestris*] (Mt 10,9) e anche il compito missionario si profila nel campo visuale dei giovani. La preghiera e l'elemosina offrono anche l'opportunità di provare la sua umiltà, vincendo la *verecundia*, il senso di pudore di fronte alla società (Tommaso da Celano, *Vita Franc.*, II, 71):

Pater sanctus utebatur eleemosynis ostiatim quaesitis multo libentius quam oblatis. Verecundiam mendicandi inimicam saluti dicebat, verecundiam in mendicando, eam quae pedem non retrahit, sanctam esse confirmans.

Che il processo di conversione a questo punto non sia quindi concluso si riconosce dal fatto che Francesco nel suo agire si lascia ancora condizionare dalla *verecundia notorum*. Nonostante tutto è stabilito che Francesco comincia a sottrarsi alle norme della società e sviluppa una radicale intelligenza cristiana, che può essere compresa attraverso la critica alla rilassatezza della Chiesa nel XII-XIII secolo.

Il **Testo 2** contiene due episodi, che conducono la conversione di Francesco all'acme. Mentre nella chiesa di San Damiano, non lungi da Assisi, egli sta pregando davanti a un crocifisso, gli appare Gesù crocifisso e gli dà un ordine. *Francisce... vade, repara domum meam, quae, ut cernis, tota destruitur*. Francesco adempie quest'ordine, le cui circostanze concomitanti sono rappresentate come particolarmente misteriose mediante gli avverbi (*miraculose, mirabiliter*), in un senso completamente concreto. Egli comincia a ricostruire la chiesetta, andata in rovina, e vende il suo patrimonio, per finanziare la costruzione. Le modalità precise secondo le quali egli impone il danaro al prete di

San Damiano, il quale, per riguardo del padre di Francesco, rifiutava di accettarlo, mostrano di nuovo la radicalità della sua disposizione d'animo cristiana, che si distingue chiaramente da quella del sacerdote.

Accanto al significato letterale dell'ordine, non dovrebbe essere dimenticato il significato metaforico. Con l'occhio alla situazione della Chiesa nel XII-XIII secolo, l'ordine sicuramente è da intendere anche nel senso che Francesco, attraverso la sua interpretazione della *vita evangelica*, deve dare una spinta a una riforma della Chiesa, anche se il vincolo di ubbidienza al papa non fu da parte sua giammai posto in questione.

La rottura completa con la vita durata fino a quel tempo si attua in definitiva – nel secondo episodio – con il proprio padre. Questi fa arrestare suo figlio e lo accusa davanti al tribunale vescovile, per riavere da lui il denaro. In questa situazione l'atteggiamento radicale di Francesco diviene efficacemente palese: *pecuniam eidem restituit ac vestem pariter resignavit et sic nudus ad Dominum evolavit*. L'atto di togliersi il mantello mostra il disprezzo del valore materiale come pure il rifiuto di una società per la quale questi valori sono sacri. Con il suo mantello Francesco ha depresso la *verecundia notorum*.

Un confronto con la rappresentazione di questa scena in un affresco di Giotto di Bondone rende assai chiara la discrepanza tra Francesco e la buona società di Assisi (tav. 1). Nel quadro entrambi gli avversari, padre e figlio, si trovano di fronte. Mentre il padre in collera punta i pugni stretti sul corpo e deve essere trattenuto da un cittadino, perché non si lanci contro suo figlio, Francesco solleva le mani giunte al suo vero Padre, la cui mano spunta dal cielo, in segno di approvazione. Il vescovo come rappresentante della Chiesa copre con un panno le nudità del Santo.

In modo speciale Iacopo menziona la preghiera di Francesco a un *simplicem virum, quem loco patris suscipiens, [rogat]*, perché lo benedica. Già qui si trova un biasimo alla *sancta simplicitas*, che non va scambiata per stupidità:

“Semplice è chi nella sua ricerca di Dio non fa entrare il suo Io e non frena l'azione di Dio in sé attraverso l'impedimento della sapienza e della sofisticcheria umane. Una sostanziale caratteristica della semplicità è anche l'immediatezza”²⁵.

La Chiesa della Porziuncola, propriamente S. Maria degli Angeli, fa parte del novero delle altre chiese, che Francesco restaurò dopo S. Damiano. Il **Testo 3** descrive come egli nell'anno 1209 udì in questa chiesa il Vangelo dell'invio dei discepoli:

“Questi dodici Gesù li inviò dopo averli così istruiti: “Non andate fra i pagani e non entrate nelle città dei Samaritani; rivolgetevi piuttosto alle pecore perdute della casa d'Israele. E strada facendo, predicate che il regno dei cieli è vicino. Guarite gli infermi, risuscitate i morti, sanate i lebbrosi, cacciate i demòni. Gratuitamente avete ricevuto, gratuitamente date. Non possediate oro, né argento, né denaro nelle vostre cinture, né bisaccia da viaggio, né due tuniche, né sandali, né bastone, perché l'operaio ha diritto al suo nutrimento” [*Hos duodecim misit Iesus praecipiens eis dicens: In viam gentium ne abieritis, et in civitates Samaritanorum ne intraveritis; sed potius ite ad oves, quae perierunt domus Israhel. Euntes autem praedicate dicentes: Quia appropinquavit regnum caelorum. Infirmos curate, mortuos suscite, leprosos mundate, daemones eicite; gratis accepistis, gratis date. Nolite possidere aurum, neque pecuniam in zonis vestris, non peram in via neque duas tunicas neque calceamenta neque virgam; dignus enim est operarius cibo suo*] (Mt 10.5-10).

Anche se Iacopo si limita alla descrizione delle conseguenze esterne del contegno di Francesco (*solvit*

calceamenta de pedibus, tunica una, sed vili induitur et pro corrigia mutavit funiculum), il lettore medievale avrà letto insieme le interne trasformazioni. Francesco agisce secondo il modello del Vangelo, intraprende l'imitazione del giovane Cristo, che si concreta, tra l'altro, in proclamazione e predica. *Imitatio* e *praedicatio* diventano, così, tangibilmente, principi basilari della maniera di vita francescana e illustrano un mutamento nel monachesimo, in quanto con l'apparizione degli ordini dei frati predicatori, i domenicani e i francescani, i monaci vanno in città dalla gente, vanno coscienti nel mondo, per annunciare la parola di Dio e vivere di elemosina²⁶. La sezione di testo conclusiva, che riferisce della conversione dei primi seguaci e della costituzione di una regola dell'ordine, grazie al papa Innocenzo III (1210), contiene, ancora una volta, tre principi fondamentali dello spirito francescano: l'*evangelica perfectio*, secondo la quale il Vangelo rappresenta l'unica regola di vita, la *paupertas* e la *simplicitas*, già menzionata nell'ultimo testo. Vi si mostra, da un lato, l'enorme forza d'irradiazione che proveniva dal Santo, dall'altro, la sottomissione incondizionata di Francesco alla volontà del papa, che tenne lontano dall'ordine il sospetto d'eresia.

Con il **Testo 4** cade nell'orizzonte del lettore la profonda comprensione della natura che ebbe Francesco. Da *servus Dei* è ora già diventato il *beatus Franciscus*, il quale, in base alla sua *simplicitas*, che è confrontata con quella dei colombi, riesce ad esortare tutte le creature all'amore del loro Creatore. Il gioco con i *genera verbi* dei predicati e lo scambio dei soggetti grammaticali e logici chiariscono il rapporto, improntato a reciproco rispetto, tra Francesco e gli uccelli (*praedicat avibus, auditur ab iis, tanguntur ab ipso nec nisi licentiatae recedunt*).

²⁵ Thomas von Celano, *Leben und Wunder des heiligen Franziskus von Assisi*, Einführung, Übersetzung, Anmerkungen von P. Engelbert Grau OFM. Werl/West. 1955, p. 96.

²⁶ K. S. Frank, *op. cit.*, pp. 104-105, chiarisce la connessione tra lo sviluppo della cultura cittadina e l'ordine dei frati mendicanti.

L'impressione esercitata dal Santo sulla creatura è così forte che rondini e cicale obbediscono ai suoi comandi nella stessa misura. Francesco, però, non abusa di questo potere sulla creatura, ma lo usa al servizio del Creatore (*canta, mea soror cicada, et Dominum tuum lauda*).

L'apostrofe *soror* prova che la sua relazione con le cicale è improntata a qualcosa di fraterno e ciò si pone in forte antitesi con la concezione moderna del mondo orientata in senso antropocentrico. Il "verde" Francesco difende la natura (*vermiculos levat*) e prende sul serio i loro diritti (*supra petras reverenter ambulat*). Egli, inoltre, non si limita, tra le sue premure, nella predicazione, alla natura animata, ma include anche la natura apparentemente inanimata (*petrae, sol, luna, stellae*).

Il motivo più profondo di quest'amore speciale alla creazione è giustificato dal fatto che Francesco la considera come specchio della divina perfezione e così anche nella roccia e nel verme egli riconosce l'opera di Dio. Accanto a ciò, proprio nella scelta di questi esempi, giocano un ruolo anche alcuni luoghi della Bibbia, in cui Cristo è confrontato con una roccia (I Cor. 10, 4) o l'uomo con un verme (Ps. 21 [22], 7)²⁷.

Ad illustrazione dell'amore francescano per la creazione può servire di nuovo un affresco di Giotto: la famosa raffigurazione della predica agli uccelli (tav. 2). Francesco, circondato da un'aureola, si trova in un leggiadro paesaggio paradisiaco, la cui dettagliata rappresentazione è molto insolita per il tempo di Giotto. La posizione del Santo, curvo al suolo verso gli

uccelli, la mano sinistra aperta e la destra tenuta sollevata per esortazione, lasciano facilmente riconoscere come la leggenda di Iacopo fu qui trasformata iconograficamente.

Il **Cantico di frate Sole** (Testo 5) offre la possibilità di confrontare il risultato raggiunto in base alla leggenda e all'affresco con un testo, che deriva dal patrimonio letterario del Santo stesso²⁸.

Un anno dopo che ebbe ricevuto le stimmate (1224), Francesco doveva trovarsi gravemente ammalato e in questa condizione ha composto a San Damiano l'inno al Creatore ed alle sue creature. Lo Smolak lo associa al genere letterario *laudes* oppure *canticum*:

"Come 'laude' erano indicate nell'italiano antico composizioni in lode di Dio o di un Santo, trasposte in poesia, nel verso delle ballate, già a partire dal 13° secolo, per esecuzione corale. *Canticum*, invece, è espressione, già del cristianesimo primitivo, per un canto di preghiera e di ringraziamento in prosa ritmica: la Bibbia stessa ne offre esempi, come il canto di ringraziamento dei tre giovani nella fornace (Dan. 3, 52-90), un modello essenziale per Francesco d'Assisi, come già osservò Tommaso da Celano (*Vita Franc. I, 80*)"²⁹.

Il canto si lascia facilmente dividere in 10 strofe, che, a parte la prima, iniziano, di volta in volta, con *laudetur* oppure con *lauderis*.

La STROFA 1 contiene come "fronte" una preghiera di lode di Dio, in cui è evitata la parola *Deus*, per timore religioso e sentimento di indegnità (*nullus*

²⁷ [Cfr. quel che a questo proposito scrisse Tommaso da Celano nella *Vita prima* (I, 29, 80): «Perfino per i vermi sentiva grandissimo affetto, perché la Scrittura ha detto del Signore: *Io sono verme e non uomo*; perciò si preoccupava di toglierli dalla strada, perché non fossero schiacciati dai passanti» (trad.

A. Caluffetti-F. Olgiati, Orsa Maggiore ed., Torriana [Foggia], 1993), n. d. c.]

²⁸ Per il commento seguente al *Cantico di frate Sole*, cfr., innanzitutto, i lavori del Maier e dello Smolak, *citt.*

²⁹ K. Smolak, *op. cit.*, p. 133. [«Come un tempo i tre fanciulli gettati nella fornace ardente invitavano tutti gli ele-

menti a glorificare e benedire il Creatore dell'universo, così quest'uomo, ripieno dello spirito di Dio, non si stancava mai di glorificare, lodare e benedire, in tutti gli elementi e in tutte le creature, il Creatore e governatore di tutte le cose», Tommaso da Celano, *op. cit.*, I, 29, 80, trad. cit.].

homo dignus est te nominare); al suo posto si trovano tre perifrasi che sono ordinate in forma di *trikolon* (*Altissime, omnipotens, bone domine*). A Lui sono assegnate nel secondo verso *laudes, gloria, honor et omnis benedictio* e la Sua esclusiva rivendicazione di potere è sottolineata al v. 3 (*tibi soli referendae sunt*), secondo il principio monoteistico fondamentale del Cristianesimo.

Con la STROFA 2 comincia una serie di otto strofe, complessivamente, concepite come base per la lode di Dio, ma anche come via per chiamare alla Sua lode l'intera creazione (*propter omnes creaturas*)³⁰. L'occhio di colui che loda è rivolto, forse al massimo grado, al sole, che, al pari delle altre creature è apostrofato con nome fraterno (*fratrem nostrum solem*), un titolo che dà rilievo alla relazione di parentela paritaria, che impronta il senso francescano della natura. Il campo semantico "luce e splendore", che qui è fortemente rappresentato (*diessere, illuminare, lux, radians, splendor*), rende il sole, in definitiva, un *symbolum* di Dio.

Con la luna e le stelle nella STROFA 3 si prosegue con la metafora della luce (*claras*). A dire il vero, esiste una contrapposizione, in quanto il sole personifica la luce del giorno, mentre la luna e le stelle quella della notte, il che fa capire che la loro collocazione è subordinata.

Nella STROFA 4 l'elemento "aria" figura in due coppie contrapposte (*ven-*

tus / aer, nubes / serenitas), che lo colgono nelle sue diverse manifestazioni meteorologiche (aria mossa e immota, aria caliginosa e limpida). L'aria, inoltre, appare decisiva anche per le stagioni, le quali servono alla conservazione della creazione (*propter tempora, per quae omnibus creaturis ministrat alimentum*).

All'acqua, nella STROFA 5, da un lato, è assegnata un'utilizzazione pratica, in quanto fondamento per la vita di ogni essere, dall'altro si rivela anche come valore etico (*humilis, casta*), che nella cristianità trova espressione, per esempio, nell'acquasanta o nel battesimo.

Con la strofa del fuoco (STROFA 6) la metafora della luce è variata ancora una volta (*illuminat*)³¹. Qui non si sottolinea la forza distruttrice del fuoco, bensì quella che genera la vita (*roseus est, rutilus, invictus et acer*). In senso metaforico è da pensare a Dio stesso, il quale si manifesta a Mosè in un rovetto ardente (*Exod. 3, 2*) o procede in forma di colonna di fuoco davanti al suo popolo (*Exod. 13, 21*).

Quando Francesco, nella STROFA 7, variando una solita apostrofe, designa la terra come *mater*, egli tiene conto tanto del suo particolare significato per gli uomini, quanto anche di un'altra tradizione antichissima, che rimonta fino alla cultura arcaica di carattere elevato: la terra come gestante e fonte di nutrimento (*quae nos sustentat et alit et producit varios fructus et varicolores flores et herbas*)³².

³⁰ [Il *cum tutte le tue creature* viene inteso per mezzo di tutte le cose create da L. F. Benedetto, *Il Cantico di frate Sole*, Sansoni, Firenze, 1941. Così anche è noto che dell'iterato *per* del Cantico sono aperte diverse interpretazioni: esso può essere infatti inteso, come nella versione latina qui presentata, quale causale (*propter*), ma potrebbe anche essere di mezzo (*per*), o ancora d'agente (*ab = fr. par*). Si posson far riflettere gli alunni sulle diverse traduzioni latine possibili, a seconda dell'interpretazione, e sul fatto che, nel caso

s'intendesse, come vogliono molti, un *per* di mezzo, il latino e l'italiano delle origini coinciderebbero perfettamente (n. d. c.)]

³¹ Cfr. per ciò che segue: Manfred Lurker (a cura di), *Wörterbuch der Symbolik*, Stuttgart, terza ed., 1985, s.v. "Feuer" ("fuoco"), p. 191-192, e "Erde" ("terra"), pp. 163-164.

³² [Non si tralasci, per una migliore e più profonda comprensione del testo italiano, di notare come il *produce* volgare è di fatto modellato su un *produce* latino, che non è in tutto e per tutto

il nostro moderno "produrre": è infatti il verbo specifico delle piante e della terra che "portano fuori" germogli, gemme, fiori. Cfr. Forcellini, *Lexicon Totius Latinitatis*, Patavii, 18644 s. v.: «*Speciatim de plantis est edere, proferre*. Pallad. 4, R. R. 10. 30. Fici producere incipiunt folia. *Huc pertinet et illud Ovid. 4. Trist. 6. 11. Tempus et in canas semen producit aristas*». Il suo converso speculare è *provenire*, per cui si dice che *gemmae proveniunt, frumentum provenit, poma proveniunt* (n. d. c.)]

Nel punto centrale della STROFA 8 c'è l'uomo, il quale si distacca dagli altri esseri viventi, in quanto egli riesce a cedere all'amore di Dio, a sopportare le situazioni di bisogno e a resistere in pace. Con la formula *beati illi* Francesco si pone nella tradizione delle beatitudini del discorso della Montagna (Mt. 3, 5 ss.).

Nella STROFA 9 la morte è riconosciuta da Francesco come elemento necessario della vita: essa appartiene alla vita come il sole, l'acqua, l'aria. Decisiva è per Francesco la distinzione tra morte corporea e morte spirituale. Mentre la morte corporea (*mors prima*) avviene inevitabilmente, l'uomo può sottrarsi alla morte spirituale, la dannazione eterna (*mors secunda*)³³, vivendo in accordo con la volontà divina (*beati illi, qui in hora mortis suae inveniunt se conformes tuae, Sanctissime, voluntati*).

Il commiato (STROFA 10) riprende dalla prima strofa la preghiera a Dio, a dire il vero, soltanto come esortazione (*laudate, benedicite, gratificamini, servite*). Mentre all'inizio lo sguardo era rivolto all'altezza di Dio (*Altissime*), ora esso è pervenuto all'umiltà dell'uomo (*humilitate*), così che risulta una struttura circolare, che, all'interno del testo, ancora sottolinea il movimento discendente.

Il **Testo del Testamento (Testo 6, v. p. 15)** è al tempo stesso una proposta per un lavoro in classe. Alla base di questo testo c'è la traduzione latina del testamento del Santo dalle sezioni diverse messe insieme dall'Autore e parzialmente semplificate (v. gabbia 1, a destra)³⁴.

Il testo contiene una serie di forme in *-nd-*, un'occasione per ripassare ed approfondire il gerundio e gerundivo, un materiale grammaticale che non ricorre ampiamente. La struttura della frase è in sostanza perspicua e commisurata al livello di una prima lettura. Entrambi i congiuntivi (*discant, recurramus*) non procurano nessuna difficoltà, se inseriti nella trattazione del *Cantico di frate Sole*; partendo dalla forma *laudetur*, è possibile fare una ripetizione delle funzioni del congiuntivo (congiuntivi indipendenti).

Il *Testamento*, composto tra il maggio e il settembre del 1226, poco prima della morte del Santo, consente, ancora una volta, uno sguardo assai personale alla vita e al pensiero di Francesco. Sensibile divenne la minaccia a cui, all'interno dell'Ordine, era esposto in misura crescente il suo ideale, tanto che egli si vide chiamato a trasmettere le sue ultime volontà ai frati, i quali dovevano seguire la *regula sine glossa*. La compilazione qui esibita contiene in dieci righe i principi basilari essenziali della forma di vita francescana, che potevano essere acquisiti già dal testo precedente: la vita secondo il Vangelo (*vivere secundum formam Evangelii*), l'obbligo alla povertà (*omnia, quae habebant, dabant pauperibus et erant contenti tunica una*), vita di elemosina (*recurramus ad mensam Domini petendo eleemosynam*). Gli alunni hanno qui la possibilità di esaminare un nuovo aspetto: il dovere del lavoro (*ego manibus meis laborabam et volo laborare et firmiter volo omnes alios fratres laborare*).

(Traduzione da DAU 3/98 di Enrico Renna; adattamento, n. d. c. e note ai testi di Luigi Miraglia)

³³ [L'espressione *mors secunda* è frequente nell'Apocalisse (cfr. 2, 11; 20, 6; 20, 14; 21, 8); per cui, per analogia, già i Padri parlano di *mors prima* come della morte corporale (cfr., p. es., Lattanzio, *Div. Inst.*, II, XIII, PL XXXIX, 1514: *vide duas mortes, unam temporalem, eandemque primam; alteram*

*sempiternam, et eandem secundam. Prima mors omnibus praeparata est: secunda solis malis, impiis, infidelibus, blasphemis, et quidquid aliud sanae doctrinae adversatur. Cfr. anche un esempio noto agli alunni come Dante, *Inf.*, I, 117: «vedrai gli antichi spiriti dolenti / che la seconda morte ciascun grida», che però ha*

suscitato non pochi problemi tra i critici per il diverso senso che potrebbe avere (n. d. c.).]

³⁴ La costituzione del testo si basa sul testo di Kajetan Esser, OFM, *Die Opuscula des hl. Franziskus von Assisi*, Roma 1976 (il *Testamento* alle pp. 431-445).

	ORIGINALE	TESTO DI LAVORO
Testo, II, 14	<i>et</i> <i>de</i> <i>quod</i>	omesso <i>fratribus fratres</i> acc. + inf.
Testo, II, 16	<i>et</i> <i>quae habere poterant</i>	omesso <i>quae habebant</i>
Testo, II, 20	<i>et</i> <i>omnes alii fratres firmiter</i> <i>volo, quod laborent de laboritio</i> <i>quod pertinet ad honestatem</i>	omesso <i>firmiter volo omnes alios</i> <i>fratres laborare</i> omesso
Testo, II, 21		immutato
Testo, II, 22	<i>et</i> <i>ostiatim</i>	omesso omesso

Gabbia 1: adattamento del testo (Testo 6)

1. Determina la funzione sintattica e semantica delle dipendenti	
a. <i>postquam</i> ... (linea 1)	
b. <i>qui nesciunt</i> (linea 9)	2 punti
2. Trascrivi dal testo una forma in <i>-nd-</i> e determinane la funzione sintattica e semantica:	
I. Gerundio	
II. Gerundivo	3 punti
3. Spiega etimologicamente " <i>evangelium</i> " (linea 4)	1 punti
4. Quali principi basilari della vita francescana si possono riconoscere nel testo? Citali in latino.	2 punti
5. Menziona altri due principi basilari francescani, che ti sono noti dall'insegnamento scolastico.	1 punti
6. Menziona due stranezze linguistiche del latino medioevale nel testo.	1 punti

Gabbia 2. Domande, compito per lavoro di classe (Testo 6)

N.B.: Per quanto riguarda la traduzione del *Cantico*, si faccia notare come il Wadding, con religioso scrupolo, tenta di riprodurre non solo la musicalità del testo originale, ma anche la sua semplicità aliena da ricercatezze (pur se intessuta di elementi biblici e teologici) facendo ricorso a un latino medioevale ed ecclesiastico: se ne facciamo rilevare volta a volta le caratteristiche volutamente osservate dal traduttore secentesco: l'uso di *facere* seguito dall'infinito (frequente di là dalla prosa letteraria classica, dov'è attestato in un sol esempio di Cicerone, *Brut.*, 142; frequentissimo negli scrittori medievali), parole come *specialiter*, *diescere*, *varicolor*; superlativi come *multum utilis*; l'uso di *benedicere* coll'acc., ecc. Se non s'è ancora studiata la costruzione di *dignus* seguito da relativa al congiuntivo, si tralasci di notare qui la costruzione con l'infinito: i ragazzi la capiranno senza problemi (n. d. c.).

Note ai testi

Le note in latino a questi testi possono essere utili specialmente agli alunni che abbiano adoperato un corso come Familia Romana di H. Ørberg, o comunque che abbia fatto loro imparare il lessico frequentiale; gli altri potranno adoperare un normale vocabolario, o essere aiutati dall'insegnante che potrà anche riproporre queste note (e altre a suo piacimento) in italiano.

[2]

Altissimi = Dei
 negotiator = mercator
 effectus = factus
 con-sumere -sumpsisse -sumptum
 infirmitas -atis *f.* = morbus
 flagellum -i *n.*: poena
 corripere -ripuisse -reptum (< cum + rapere): afficere
 transformare = mutare
 ita quod... coepit: ita ut... coeperit
 pollere = posse, vim habere
 quadam vice = olim



Perusini -orum *m. pl.* = incolae Perusiae
 dirus -a -um = horrendus
 mancipare = servum facere
 cum... fuisset... mancipatus: cum esset inclusus
 hic solus: solus Franciscus
 exsultat: gaudet et laetatur
 redarguere -uisse (-utum): reprehendere
 con-captivus -a -um: qui simul in carcere versatur
 noveritis: sciatis
 adhuc: posthac
 saeculum: tempus futurum (usque ad finem huius mundi)

[3]

devotio -onis *f.*: causa devotionis = ut Deum coleret et adoraret
 ecclesia -ae *f.* = templum Christianorum
 mendicare: pecuniam vel cibum poscere ab hominibus transeuntibus
 verecundia = pudor
 notorum verecundia: pudor eorum, quos ipse noverat, et qui eum noverant.

[5]

oratio -onis < orare = precor
 orationis causa: ut Deum precaretur

VITA S. FRANCISCI IN LEGENDA AUREA

FR. IACOBI DE VORAGINE, O. PRAED.

[2] Franciscus servus et amicus Altissimi in civitate 1
 Assisii ortus et negotiator effectus fere usque ad vicesi- 3
 mum aetatis suae annum tempus vane vivendo con- 3
 sumpsit.

Quem Dominus infirmitatis flagello corripuit et in 6
 virum alterum subito transformavit, ita quod iam spiritu 6
 prophético pollere coepit. Nam cum quadam vice ipse 6
 cum plurimis a Perusinis captus diro fuisset carceri man- 9
 cipatus, dolentibus aliis hic solus exsultat et redargutus 9
 super hoc a concaptivis respondit: «Ideo me exsultare 9
 noveritis, quia adhuc sanctus per totum saeculum ado- 12
 rabor.»

[3] Quadam vice Romam causa devotionis profici- 12
 scens vestimenta sua deposuit et pauperis cuiusdam vesti- 15
 menta induens ante ecclesiam sancti Petri inter pauperes 15
 sedit et cum iis velut unus ex illis mendicavit et saepius 15
 simile fecisset, nisi notorum verecundia impedivisset.

[5] Ecclesiam sancti Damiani orationis causa ingre- 2
 ditur et imago Christi eum miraculose alloquitur: 2
 «Francisce», inquit, «vade, repara domum meam, quae, ut 3
 cernis, tota destruitur.» Ab ea igitur hora anima eius lique- 3
 facta est et crucifixi compassio eius cordi mirabiliter est

miraculose = miro modo, modo
 mirabili
 al-loqui (+ *acc.*)
 vadere = ire
 re-parare: iterum aedificare partes
 destructas

de-struere -struxisse -structum
 ↔ aedificare
 liquefacta est: commota est valde
 (*liquefieri* dicitur de glacie, quae
 solvitur, et in aquam mutatur)
 crucifixi: Christi
 com-passio -onis *f.* < cum + pati

6 infixa. Insistit sollicite ecclesiae reparandae et venditis,
 quae habebat, cum pecuniam cuidam presbytero daret et
 ille timore parentum recipere recusaret, coram ipso eam
 9 proiciens tamquam pulverem vilipendit.

[6] Quapropter a patre ligatus et captus pecuniam
 eidem restituit ac vestem pariter resignavit et sic nudus
 12 ad Dominum evolavit et cilicio se induit. Advocat insu-
 per servus Dei quendam simplicem virum, quem loco
 patris suscipiens rogat, ut, cum pater eius maledicta con-
 15 geminet, ipse sibi e converso benedicat.

3 [7] Quadam die dum audiret ea, quae Dominus disci-
 pupilis suis ad praedicandum missis locutus est, statim
 3 ad universa servanda totā virtute consurgit; solvit cal-
 ceamenta de pedibus, tunica una, sed vili induitur et pro
 corrigia mutavit funiculum.

6 [8] Multi nobiles et ignobiles, clerici et laici, spreta
 saeculari pompa, eius vestigiis adhaeserunt, quos pater
 sanctus docuit evangelicam perfectionem implere, pau-
 9 pertatem apprehendere et per viam sanctae simplicitatis
 incedere. Scripsit praeterea evangelicam regulam sibi et
 suis fratribus, quam dominus papa Innocentius confir-
 12 mavit.

[9]
 extunc = ex tunc: ex illo tempore
 fervens -tis = quod uritur
 ferventer = studiosissime
 castellum -i n.: oppidum
 fervor -oris m.: studium
 circuire < circum + ire



saecularis pompa: divitiae et gloria
 huius mundi
 ad-haerere vestigiis alicuius: aliquem
 sequi
 evangelicus -a -um: pertinens ad
 bonum nuntium Christi
 perfectio -onis f. < perficere
 implere evangelicam perfectionem:
 omnia, quae Christus dixit, perfi-
 cere
 ap-prehendere: discere / complecti
 simplicitas -atis f. < simplex
 in-cedere = ambulare, procedere
 regula: leges quibus grex hominum
 pareat
 con-firmavit: idoneam putavit atque
 laudavit

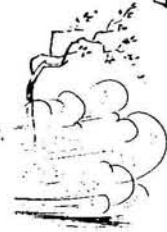
in-figere
 insistit: studet
 sollicite: maxima cum
 cura

presbyter -i m.

parentum *Francisci*
 recusare = dicere se nolle
 eam (*pecuniam*)



pulvis -eris m.



vilipendere, pependisse, pensum =
 despiciere, contemnere, minimi
 aestimare

[6]
 quapropter = quamobrem
 ligare = vincire
 re-stituire, -stituisse, stitutum = redde-
 re
 re-signavit: solvit, deposuit
 cilicium, ii n.: vestis facta ex *pilis*
caprarum



capra -ae f.

in-super = praeterea
 simplex, icis: vir simplex = vir pauper
 et bonis moribus
 suscipere = accipere
 maledicta congeminare: iterum ite-
 rumque male dicere (alicui)
 e converso = contra
 bene-dicere (+dat.)

[7]
 dum audiret: dum audit
 praedicare = Verba Dei hominibus
 nuntiare
 ad universa servanda: ad omnia
 omnino perficienda (quae
 Dominus imperaverat)
 calceamentum -i n. = calceus

corrigia -ae f.



funiculus -i m.



[8]
 ignobilis ↔ nobilis
 clericus -a -um: ad ecclesiam
 pertinens
 laicus ↔ clericus
 spernere, sprevisse, spretum
 = contemnere



Giotto di Bondone (1267-1337): san Francesco predica agli uccelli (chiesa superiore di S. Francesco - Assisi)

[27]

beatus = sanctus

columbinus -a -um: *columbo* similis

columbus -i *m.*



creatura -ae *f.* = quidquid a Deo factum est: arbores, bestiae, animalia omnia

Creator -oris *m.* = Deus
hortari = monere, suadere
licentiarum = dimittere



hirundo -inis *f.*

garrere: cantare (de avibus dicitur, quae cum strepitu canunt)
conticescere, cuisse = tacere

[27] Beatus Franciscus columbina simplicitate plenus omnes creaturas ad Creatoris hortatur amorem, praedicat avibus, auditur ab iis, tanguntur ab ipso nec nisi licentiarum recedunt; hirundines, dum eo praedicante garrunt, ipso imperante protinus conticescunt. Apud

6 Portiunculam iuxta eius cellam cicada in ficu residens
 frequenter canebat; quam vir Dei manum extendens
 vocavit dicens: Soror mea, cicada, veni ad me. Quae sta-
 9 tim oboediens super eius manum ascendit. Cui ille:
 Canta, mea soror cicada, et Dominum tuum lauda.
 Quae protinus canens nonnisi licentiata recessit.
 12 [28] Super petras reverenter ambulat intuitu Eius,
 qui dicitur petra legis divinae; vermiculos, ne transeun-
 tium pedibus conculcentur, levat et apibus, ne inedia
 15 pereant glacie hiemali, mel et optima vina iubet apponi,
 fraterno nomine animalia cuncta vocabat. Miro et inef-
 fabili gaudio replebatur ob Creatoris amorem, cum
 18 solem, lunam et stellas intuebatur et eas ad Creatoris
 invitabat amorem.

FRANCESCO NEL SUO TESTAMENTO

6 RIPERCORRE LA SUA VITA PASSATA:

Postquam Dominus dedit mihi fratres, nemo osten-
 debat mihi, quid deberem facere, sed ipse Altissimus
 3 revelavit mihi me debere vivere secundum formam sancti
 Evangelii.

Illi, qui veniebant ad recipiendam vitam, omnia,
 6 quae habebant, dabant pauperibus et erant contenti tuni-
 ca una.

Ego manibus meis laborabam et volo laborare et fir-
 9 miter volo omnes alios fratres laborare. Qui nesciunt,
 discant: non propter cupiditatem recipiendi pretium
 laboris, sed propter exemplum et ad repellendam otiosi-
 12 tatem. Quando non daretur nobis pretium laboris, recur-
 ramus ad mensam Domini petendo eleemosynam.

Portiuncula: ecclesia, quam sanctus
 Franciscus reparavit
 cella -ae f.: parvum cubiculum



cicada -ae f.



ficus -us f.

re-sidere
 frequenter = saepe



petra -ae f.

[28]

reverenter: verens
 intuitu Eius, qui...: cum cogitaret de
 Eo (Christo), qui...

vermiculus -i m.



con-culcare = premere (pedibus)
 inedia -ae f. = fames; apes inedia
 pereunt = apes moriuntur, quia
 cibo carent
 hiemalis -e < hiems
 ineffabilis -e: qui dici non potest
 invitare: suadere, hortari

re-velare: monstrare quod occultum
 erat
 secundum *prep.* + *acc.* = iuxta, ad

firmiter = fortiter, omnibus viribus

re-pellere
 otiositas -atis f. = otium
 quando non daretur: si forte non dabi-
 tur
 re-currere
 eleemosyna = pecunia mendicata

FRANCISCUS: CANTICUM FRATRIS SOLIS 5
VEL LAUDES CREATURARUM

omnipotens: qui omnia potest
benedictio -onis *f.* < benedicere

Deus meus = mi Deus (*voc.* "dei" est
"deus")
specialiter = maxime
honorabilis -e = magni aestimandus
diescere facit: facit ut lux diei appareat
radians: *radios e-mittens*
radius -ii *m.*
symbolum -i *n.* = signum
praefert = prae se fert
creare = efficere




serenitas = caelum serenum
ministrare = praebere
alimentum -i *n.* = cibus

multum utilis = utilissima, valde utilis
humilis ↔ superbus, gloriosus
castus = purus

illuminare = illustrare
roseus -a -um: rosarum colore
rutilus -a -um: aureo colore
invictus -a -um: qui numquam victus
est
sustentare: sustinere (*alendo*)
pro-ducere
fructus -us *m.*: mala et pira sunt fructus
varicolor -is = varii coloris

offensa -ae *f.* = iniuria
dimitunt offensas: parcunt, ignoscunt
patienter: cum patientia
tribulatio -onis *f.* = periculum et dolor
infirmas -atis *f.* = malum, quo aeger
afficitur
coronare = *coronam* imponere in capite
alicuius

corona -ae *f.* 

quam nullus vivens potest evadere: a
qua nullus homo effugere potest
vae (+ dat.) = malum!
peccatum -i: iniuria in Deum illata
mortalis -e < mors
conformis -e = conveniens; conformes
tuae voluntati: ita, ut Tu vis
mors secunda: mors animi
gratificari: gratias agere

humilitas -atis *f.* < humilis

Altissime, omnipotens, bone Domine,
tuae sunt laudes, gloria, honor et omnis benedictio;
tibi soli referendae sunt,
et nullus homo dignus est te nominare. 3

Lauderis, Domine Deus meus, propter omnes creaturas tuas
et specialiter propter honorabilem fratrem nostrum Solem,
qui diescere facit et nos illuminat per lucem:
pulcher est et radians et magni splendoris
et tui, Domine, symbolum praefert. 6 9

Laudetur Dominus meus propter sororem Lunam et stellas,
quas in caelo creavit claras et bellas.

Laudetur Dominus meus propter fratrem Ventum,
aerem, nubem, serenitatem et propter omnia tempora,
per quae omnibus creaturis ministrat alimentum. 12

Laudetur Dominus meus propter sororem Aquam,
quae est multum utilis, humilis, pretiosa et casta. 15

Laudetur Dominus meus propter fratrem Ignem,
per quem noctem illuminat;
ille roseus est, rutilus, invictus et acer. 18

Laudetur Dominus meus propter nostram matrem Terram,
quae nos sustentat et alit
et producit varios fructus
et varicolores flores et herbas. 21

Lauderis, mi Domine, propter illos,
qui pro tuo amore offensas dimittunt
et patienter sustinent tribulationem et infirmitatem.
Beati illi, qui in pace sustinuerunt,
quia a te, Altissime, coronabuntur. 24 27

Lauderis, mi Domine, propter sororem nostram Mortem,
quam nullus vivens potest evadere.
Vae illis, qui moriuntur in peccato mortali!
Beati illi, qui in hora mortis suae inveniunt se
conformes tuae, Sanctissime, voluntati;
mors enim secunda non poterit eis nocere. 30 33

Laudate et benedicite Dominum meum, gratificamini
et servite Illi, omnes creaturae, cum magna humilitate! 36

Latino e greco alla prova

La verifica delle competenze
nella didattica delle lingue classiche

di Luigi Miraglia

Per giungere a una vera traduzione è necessario che prima vi sia una piena e accurata comprensione dei testi; il lavoro di decifrazione compiuto dai nostri alunni in classe non è neppure un vero lavoro di versione stretto sensu. Il vero scopo dell'insegnamento delle lingue classiche è di condurre i ragazzi a capire profondamente i testi, anche senza passare per una traduzione che li trasporti nella loro lingua materna. Ma la traduzione è stata sempre anche la prova di verifica delle competenze linguistiche: esistono altre prove altrettanto efficaci? In quest'articolo (la cui seconda parte sarà pubblicata nel prossimo numero), si passano in rassegna alcune strade alternative che possono essere percorse: risposte a questionari, riassunti scritti, scelte multiple, trasformazione, descrizione d immagini, e molte altre ancora.

Sommario

Cos'è la traduzione? È la maniera in cui un lettore o un ascoltatore d'una data lingua, dopo aver ben compreso il significato preciso di ciò che in quella lingua gli vien detto o trasmesso per iscritto, lo riformula adeguatamente in un'altra lingua ripensandone le categorie concettuali sottese all'espressione verbale del pensiero¹. Ora, è vero che una cosa di questo genere la si può fare anche con una preventiva e paziente analisi d'ogni singola parola d'un testo scritto a noi proposto, con l'aiuto di validi strumenti come quello d'un ponderoso vocabolario assai frequentemente compulsato

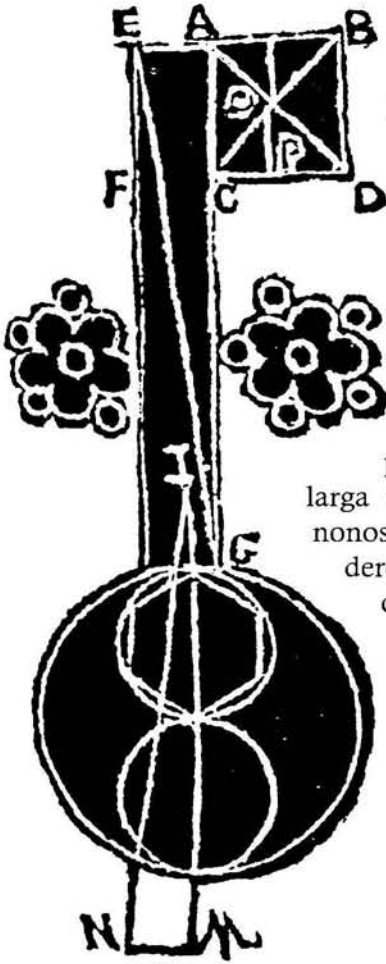
e diligentemente esaminato con minuziosa attenzione e scrupolo, arrivando al primo passo della comprensione del messaggio che quel testo vuol trasmettere attraverso un certosino lavoro di decifrazione; ed è vero che un procedimento di questo genere seguono anche eminenti studiosi di lingue assai lontane da noi, come il sanscrito o il cinese antico, per giungere poi a ricreare il contenuto del testo così faticosamente compreso in una lingua accettabile e proponibile anche alla lettura di terzi; ma crediamo che questo lavoro, in cui si passa da una prima fase in cui si *traduce per capire* a

¹ Parliamo, naturalmente, di quella che in linguaggio jakobsoniano si direbbe «traduzione interlinguistica», benché in una certa misura quel che vale per questa potrebbe essere valido anche per le cosiddette traduzioni «intralinguisti-

che» e «intersemiotiche»: v. R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966, pp. 56-64; un'interessante (anche se talora estrema) analisi filosofica della stessa comunicazione umana come perpetua azione traduttiva è alla

base dell'opera di G. Steiner, *Dopo Babele: aspetti del linguaggio e della traduzione*, Garzanti, Milano, 1994, che ha in appendice anche una nutrita bibliografia utile a chi studia il complessissimo fenomeno della traduzione.

una seconda fase in cui si *ritraduce in forma più corrente e corretta quanto compreso*, prima di tutto non sia una vera e propria traduzione *stricto sensu*; in secondo luogo presenti numerosi svantaggi per l'apprendimento vero e completo della lingua, impedendo, a volte con danni irreversibili a livello psicologico, la possibilità di acquisire vere abilità di comprensione diretta e immediata dei testi²; in terzo luogo non sia davvero da proporsi per lingue come il latino (e, in larga misura, anche il greco), che, nonostante quel che si vuol far credere da più parti, non sono poi così distanti da noi e dal nostro



² Cfr. S. Morris, *Viae novae: New techniques in Latin teaching*, Hulton Educational Publications, London, 1966, p. 9: l'autore analizza vantaggi e svantaggi del metodo grammaticale-traduttivo; tra gli svantaggi ci sono quelli che «Latin is treated not as a medium for communicating ideas, but as a source of grammatical and syntactical illustrations» e che «the pupils become incapable of comprehending Latin unless it is translated.»

³ Hanno in verità un certo sapore stantio di *loci communes*, se non di veri e propri errori basati su una scarsa conoscenza della lingua reale dei testi, le frasi continuamente ripetute, secondo cui, p. es., «la somiglianza fonetica ma anche parzialmente semantica fra il latino *virtus* e l'italiano "virtù" può far perdere di vista che in un testo latino la parola *virtus* appartiene pur sempre ad un modo di vivere e di pensare "militare", anche se nel testo specifico non si parla di guerra» (G. Segal - O. Tappi, *La*

traduzione dal latino, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1993, p. 7): ma *virtutes* sono in latino anche la *modestia*, la *temperantia*, la *iustitia* (cfr. Cic., *De off.*, 1, 15, 46), la *continentia* (*Id.*, *Pro Mur.*, 10) e qualunque altra *recta animi affectio* (*Id.*, *Tusc.*, 2, 18); e certo non è a una "virtù militare" che faceva riferimento Cicerone quando sosteneva che *ad bene beateque vivendum* è sufficiente la sola virtù; a meno che non si voglia considerare "militare" qualunque lotta che noi facciamo anche nel profondo della nostra coscienza per vincere gli istinti animali che in noi albergano; ma allora in questo modo va inteso anche l'uso che del termine fecero gli scrittori cristiani per esaltare le "virtù" della pace e del perdono dei nemici. D'altro canto l'impossibilità di sovrapporre completamente e far combaciare perfettamente i vocaboli italiani e latini è stata ben descritta dal Mandruzzato nel suo bel libro *Il piacere del latino* (A. Mondadori, Milano, 1989, pp. 199-201). Chi sostiene che questo problema sia particolare del latino, sbaglia di grosso: l'inglese, per esempio, la lingua più parlata dai giovani di tutto il mondo, che leggono tranquillamente tanti testi inglesi (e non tutti facilissimi), presenta analoghi, e spesso molto più insidiosi tranelli del latino: v., per questo, l'utilissima opera di C. Rossetti, *I tranelli dell'inglese*, A. Mondadori, Milano, 1974.

modo di pensare da non poter essere sufficientemente comprese una volta acquisiti determinati strumenti³; che, se sono forse un po' più numerosi e un po' più complessi di quelli di cui abbiamo bisogno per capire molte lingue a noi contemporanee (ma non certo tutte, ché la *Weltanschauung* espressa da alcune è lontana da noi anni luce più di quella romana o greca)⁴, sono anche facilmente identificabili perché limitati all'interno d'un *corpus* fisso e praticamente immutabile di autori e testi, immune da quei continui cambiamenti che caratterizzano le lingue "vive", e che le hanno fatte paragonare al perenne e inarrestabile scorrere del flusso eracleo⁵. Infine quel che spesso purtroppo succede è che il terzo stadio,

⁴ Ivor A. Richards così commenta l'arduo tentativo di tradurre in inglese i concetti filosofici del cinese: «We have here indeed what may very probably be the most complex type of event yet produced in the evolution of the cosmos» (I. A. Richards, *Towards a theory of translating*, in: *Studies in Chinese thought*, a cura di A. F. Wright, University of Chicago Press, Chicago, 1953, p. 250: «Ci troviamo di fronte a quello che è forse il più complesso tipo di evento finora verificatosi nell'evoluzione del cosmo» [così tradotto da R. Bianchi in: G. Steiner, cit., p. 77]).

⁵ Cfr. G. Steiner, *op. cit.*, p. 43: «Il linguaggio — ed è questa una delle proposizioni fondamentali di alcune scuole di semantica moderna — è il modello più notevole di flusso eracleo, in quanto si modifica a ogni istante nel tempo percepito. La somma degli eventi linguistici è non soltanto accresciuta, ma alterata da ciascun nuovo evento.» Lo stesso autore ricorda però che «vi sono esempi di mobilità bloccata o drasticamente ridotta» (*ibidem*): è evidente che il latino e il greco antico sono due casi in cui, dopo il periodo classico, s'è verificato un tale irrigidimento; ma questo, lungi da rappresentare un danno, ne ha garantito il ruolo di lingue di cultura internazionale non solo sincronicamente, ma anche diacronicamente.

cioè quello in cui si dovrebbe riorganizzare in italiano quel che s'è capito del testo latino, non si raggiunge affatto, e la «traduzione» non rimane altro che un misero, e spesso ridicolo, risultato d'un tentativo di decrittazione⁶.

Come infatti aveva già nel Cinquecento ben compreso Étienne Dolet nel suo trattato *La manière de bien traduire d'une langue en autre*, la capacità d'individuare con immediatezza il «senso, il contenuto referenziale» della frase che si legge o si sente, è il «porro unum, il primo gradino di ogni successiva forma di adeguatezza traduttiva»⁷.

D'altro canto, perché sostenere che la «traduzione» dei testi latini o greci sia il vero fine dell'insegnamento delle due lingue classiche nelle nostre scuole come si fa da più parti?⁸ Per anni s'è sostenuto che così fosse, perché la traduzione favorisce lo sviluppo d'abilità d'analisi e sintesi che sarebbero il vero scopo dell'apprendimento delle lingue classiche. Ora, se è certamente vero che, come *transfer*, la traduzione promuove nel discente determinate capacità non certo disprezzabili, e che quindi non va esclusa dalle nostre finalità, vero è anche che la meta principale da raggiungere è che i ragazzi *capiscano*, nel senso che con una certa scorrevolezza possano *leggere e intendere* testi latini antichi, medievali, umanistici e neo-uma-

nistici e testi greci antichi, ellenistici e bizantini. Si tratta cioè di sviluppare in essi quella che alcuni autori chiamano la facoltà di «leggere il latino (e il greco) come latino (o greco)»⁹. Recentemente altri hanno sostenuto la necessità di creare nella scuola dei «laboratori di traduzione», per avviare gli studenti all'acquisizione dei complessi strumenti che deve possedere un traduttore¹⁰. Questo potrebbe essere uno dei fini (anche nobilissimo) che un insegnante si propone tra gli altri di raggiungere: ma non può, crediamo, essere il *necessario* fine dell'insegnamento del latino e del greco. D'altro canto chi veramente *capisce*, se ha una discreta padronanza della lingua d'arrivo, è in genere anche in grado di *tradurre* in maniera sufficientemente adeguata, per quanto adeguate possono essere le traduzioni¹¹. Bisogna dunque distinguere le traduzioni come mezzo di verifica e controllo della capacità dell'allievo di comprendere un testo a lui proposto, dallo sviluppo di capacità di rendere un testo d'una lingua straniera nella propria lingua: forse il primo a sottolineare quest'elementare distinzione fu il Rouse, il geniale promotore della britannica *Association for the reform of Latin teaching*, autore di preziosi volumi di teoria e prassi dell'insegnamento delle lingue classiche. Per il Rouse,

⁶ Scrive giustamente il De Mauro che «il locutore idea una frase o, nei casi più complessi, un insieme organizzato di frasi che esegue poi, parlando o scrivendo, con l'intento di far capire il senso che intende trasmettere. Come ogni ricettore, il traduttore è a questo senso che in ogni caso guarda ed è questo senso anzitutto e comunque che deve affidare a una frase o a un testo che egli idea, a sua volta, nel *target language*» (T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 91). Ma se riflettiamo sul lavoro che i nostri alunni compiono in classe, ci accorgiamo che essi troppo spesso passano alla «traduzione», nel senso etimologico di «trasporto

da una parte all'altra», non del *senso* del testo loro proposto, ma delle singole parole prima che dal collegamento tra queste si comprenda il significato del messaggio trasmesso; e si può ben dire che quest'operazione, scorretta e fuorviante, non è neanche una vera «traduzione». Il traduttore infatti, come già ben chiariva Girolamo, deve *non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu* (*Liber de optimo genere interpretandi*, 5, 2).

⁷ T. De Mauro, *op. cit.*, p. 92.

⁸ Si veda per esempio quel che scrive un autore serio come il Flocchini: «È questo [*scil.*: la traduzione] il fondamentale punto di arrivo di un processo di apprendimento che apre la strada, dopo

tanta fatica apparentemente inutile, al piacere di leggere, capire e tradurre un messaggio scritto duemila anni fa» (N. Flocchini, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, 1999, p. 102).

⁹ Cfr. Th. L. Coracas, *What is reading Latin as Latin?*, «The Classical World», 64 (1970), pp. 81-86.

¹⁰ Cfr. O. Tappi, *L'insegnamento del latino*, Paravia-B. Mondadori, Torino, 2000, *passim* e specialm. le pp. 227-289; la proposta esplicita d'un «laboratorio per la traduzione» viene da N. Flocchini, *op. cit.*, pp. 203-204.

¹¹ Sulle varie «adeguatezze» traduttive, v. ancora T. De Mauro, *op. cit.*, pp. 92-95.

che argomenta bene la sua convinzione, la traduzione "d'arte" deve seguire la perfetta capacità di *comprendere senza la necessità di passare per la propria lingua*, accompagnata da una strumentale abilità nel comporre nelle lingue in questione, che garantisce scioltezza e permette, attraverso l'uso sorvegliato e guidato dalla mano esperta dell'insegnante, di assicurare l'acquisizione del senso delle singole parole, dei loro rapporti, e dell'ordine che hanno nella frase¹². L'altra, invece, la "traduzione di verifica", può essere effettuata a tutti i livelli, ma «una buona classe ne ha poco bisogno»¹³.

Ma invece questo sembra essere stato un ostacolo primario per coloro che avessero voluto sostituire la traduzione come mezzo di verifica con altre prove che fossero altrettanto efficaci. Si è infatti a lungo pensato che non si potesse in altro modo controllare e valutare il grado di comprensione che l'alunno avesse d'un testo. La stessa fraseologia in uso tra gl'insegnanti e gli alunni tradisce la convinzione che non si possa immediatamente comprendere senza tradurre, e d'un ragazzo (o anche d'un insegnante) bravissimo si dice che «è formidabile: legge e traduce»¹⁴.

Noi non sosterremo che la traduzione non sia talora utile e a volte anche opportuna, come fanno e han-

fatto nel passato alcuni studiosi dell'insegnamento delle lingue moderne, spintisi fino a sostenere ch'essa non abbia alcuna utilità nell'acquisizione d'una lingua straniera¹⁵: ma siamo convinti ch'essa, *come verifica*, debba limitarsi ad essere un *mezzo di controllo* dell'insegnante e non una necessità dell'alunno che senza di essa non capirebbe il testo a lui proposto; e, *come finalità d'insegnamento linguistico*, che, per una perfetta adeguatezza della resa traduttiva, si debbano attendere gli stadi più alti di competenza della lingua. Insomma, mentre normalmente si sostiene che bisogna molto tradurre all'inizio, perché ad un certo punto si possano arrivare a percorrere con una certa scorrevolezza i testi dopo anni di faticosa decifrazione, ci pare più logico almeno alternare altre prove di verifica nei primi stadi, per giungere poi a una migliore capacità traduttiva negli stadi più alti, quando si posseggono strumenti per comprendere meglio non solo il dettato del testo, ma anche in cosa differisce l'*indole* della lingua da cui s'intende tradurre rispetto a quella in cui si vuol rendere¹⁶.

La traduzione come mezzo di verifica, di cui non negheremo una certa efficacia a determinate condizioni, e anche una non trascurabile valenza formativa¹⁷, porta con sé però

¹² Cfr. W. H. D. Rouse, *Translation*, «Classical Review», XXII (1908), pp. 105-110. V. anche W. H. D. Rouse - R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, University of London Press, London, 1925, *passim* e pp. 123-125.

¹³ W. H. D. Rouse, *Latin on the direct method*, *cit.*, p. 124.

¹⁴ Cfr. L. G. Kelly, *25 centuries of language teaching* (500 B.C.- 1969), Newbury, Rowley, Massachusetts, 19762, p. 136: «One of the chief obstacles to the twentieth-century restriction of translation to senior classes was the conviction of many both inside and outside the teaching profession that translation was the one way of checking that the pupil had understood the passage he had just read.»

¹⁵ Pioniere di questa scuola "anti-traduttiva" fu il Laudenbach, che sosteneva si dovesse assolutamente abolire ogni forma di traduzione dall'insegnamento delle lingue (cfr. H. Laudenbach, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1899, p. 10). Né mancano autori piuttosto recenti che sostengono lo stesso: cfr. R. Lado, *Per una didattica scientifica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo, 1974, p. 196: «Forse le sole cose favorevoli da dire sulla traduzione come test di profitto [...] è che i temi di traduzione sono facili da assegnare e poco ingombranti».

¹⁶ Questa tesi è ormai da tempo accettata nell'insegnamento delle lingue moderne; uno dei primi a sostenerla, nell'età moderna, fu P. Passy (*De la méthode directe dans l'en-*

seignement des langues vivantes, Cambridge, 1899), seguito poco dopo da E. Hovelacque (*L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, «Revue universitaire», XIX, 1 (1910), pp. 293-310; XIX, 2 (1910), pp. 1-16; 93-114).

¹⁷ Cfr. J. Darbelnet, *Pour une révalorisation des exercices de traduction dans l'étude des langues*, «Culture», XXIV (1963), pp. 348-355, e, più recentemente, B. Dexter Hoyos, *Translation in the teaching of Latin: too much a bad thing?*, «Classicum», 23.1 (1997), pp. 15-22. Giudizi invece piuttosto severi sull'efficacia della traduzione come prova di verifica nella glottodidattica si possono leggere in diversi interventi contenuti in: AA.VV., *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, La Scuola, Brescia, 1982.

altri due svantaggi: si presta a facili frodi nella pratica scritta, e, nelle verifiche orali, favorisce talvolta una psittacica ripetizione della versione italiana del testo, senza che questo comporti una piena consapevolezza della struttura dell'originale latino o greco¹⁸. Non è raro vedere ragazzi (persino a livello universitario) che conoscono a memoria la "traduzione" imparata grazie a generose note a piè di pagina o a traduttori preconfezionati, ma poi, richiesti di spiegare a cosa corrispondano le varie parole italiane nel testo latino (o greco), siano incapaci di farlo: e magari (e non si tratta d'un esempio fittizio) sostengano che in «Mi par che sia simile a un dio» l'italiano «par» corrisponda al *par* latino dell'*Ille mi par esse deo videtur*. Infine, pur non volendo arrivare alle posizioni estreme di coloro i quali sostengono che «ciò che si suol chiamare traduzione è un insieme convenzionale di analogie approssimative, una similitudine rozza-mente forgiata»¹⁹, è dimostrato, e del resto ovvio, che una traduzione non potrà mai rendere completamente *tutti* i livelli di senso trasmessi da un testo, ed è sempre il risultato di *scelte*, rispetto alle quali la comprensione è certamente più ampia e profonda²⁰. È questo il motivo per cui ci

appare un depauperamento incommensurabile la tendenza d'alcuni di far leggere i classici *solo* in traduzione; onde, per converso, ci si mostra come un arricchimento il tentativo di portare, anche attraverso esercizi e prove di verifica diverse, i nostri alunni a una più piena e completa padronanza linguistica la quale si traduce (è proprio il caso di dirlo!) in una più profonda e viva comprensione dei testi, che, di là dalla semplice versione, li conduca nel palpitare del pensiero e dell'azione dei *maiores*, a confrontarsi con loro in un dialogo che superi la barriera dei secoli²¹.

Ma quali sono, nel concreto, le prove alternative che si potrebbero usare nella scuola? La prima, e la più ovvia, è quella di domande di comprensione del testo, preferibilmente poste in latino e che attendono risposte in latino, così da spingere gli alunni a riutilizzare le strutture incontrate, ma riformulandole in maniera diversa. Questo tipo d'esercizio non era infrequente in alcuni testi anche italiani ormai quasi introvabili, e sta per buona ventura ritornando in alcuni libri scolastici recenti; anche se talora la qualità del latino proposto è talmente scadente, da far rimpiangere i più modesti, ma onesti temi di versione. Un secondo esercizio po-

¹⁸ Cfr. D. J. Perry, *Using the reading approach in secondary schools*, in: *Latin for the 21st century: from concept to classroom*, a cura di R. A. LaFleur, Scott Foresman-Addison Wesley, Glenview, Illinois-Menlo Park, California, 1998, pp. 108 e 114: «Translation seems to be an efficient way of making sure that a student knows at least the surface meaning of a passage, which is its justification as a common pedagogical procedure in Latin classes. Note, however, that weak students may hear others translate a sentence and perhaps even memorize that translation without understanding what the words really mean. The major drawback is that students who are taught to translate everything may never learn to compre-

hend Latin without translating it [...] Many teachers ask students to translate on a test a portion of what they translated in class. This traditional procedure has the limitation that students may memorize the translation from their notebooks and not really understand the texts. A better use of readings that students have seen in advance is a basis for content, vocabulary, and grammar questions».

¹⁹ G. Steiner, *op. cit.*, p. 105: è questo, secondo lo Steiner, un atteggiamento «'monadistico' spinto all'estremo», che «porta logicamente a credere che un'autentica traduzione sia impossibile».

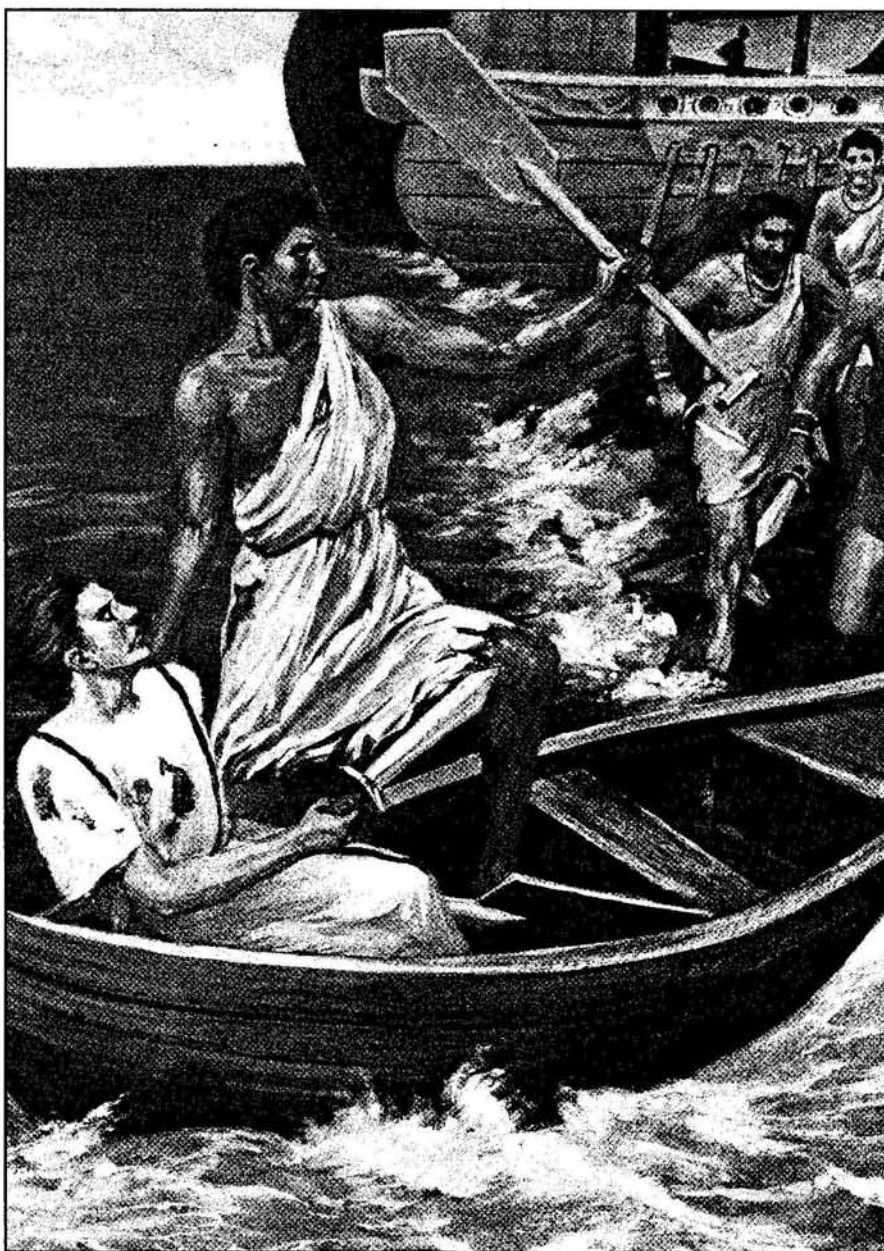
²⁰ Cfr. N. Flocchini, *op. cit.*, p. 204: «L'operazione traduttiva costringerà in ogni caso a fare delle scelte e ad evi-

denziare, di un certo messaggio, solo ciò che il traduttore ritiene più importante: nel caso dei versi di Orazio [*Nil satis est, quia tanti quantum habeas sis*] possiamo dunque tradurre «perché vali quanto possiedi», con la consapevolezza però che **la comprensione è molto più ricca della traduzione**».

²¹ Era aspirazione già del Gentile, che così scriveva nel 1923: «La lettura dei testi latini deve sempre più distaccarsi dal puro esercizio di traduzione per essere presentazione della vita classica nel suo spirito e nei suoi istituti» (G. Gentile, R.D. n. 2345 del 14.10.1923, in: «Bollettino Ufficiale P.I.» n. 50 del 17.11.1923; e in «Supplemento alla Gazzetta Ufficiale» n. 267 del 14.11.1923).

trebb'essere quello del riassunto scritto in latino del testo letto; un terzo esercizio, più complesso, è quello della prova di comprensione d'un brano soltanto ascoltato dalla voce dell'insegnante; ancora, si possono proporre scelte multiple, prove di completamento, di trasformazione, di descrizione d'immagini, di sinonimia e antonimia, di "ricerca dell'intruso", di composizione libera, d'amplificazione, d'imitazione. Naturalmente questi sono solo esempi: gli esercizi possono essere anche di cento altri tipi. La validità di prove di questo genere si basa però su alcuni principi fondamentali, che vanno rispettati, se si vogliono condurre i ragazzi a un pieno possesso della lingua: 1. I testi iniziali, e almeno fino a quando non si sia completato lo studio della morfologia di base e dei più importanti fenomeni sintattici, devono essere costruiti *ad hoc* o adattati perché siano in essi presenti solo le forme e le strutture di cui gli alunni hanno già conoscenza, e i vocaboli già in precedenza incontrati e fatti oggetto di studio, che devono essere scelti quasi esclusivamente (se non esclusivamente) su base frequentiale: gli studenti devono apprendere almeno duemila parole nell'arco dei primi due anni. 2. Non dev'esser consentito l'uso del vocabolario almeno per i primi tre anni: successivamente l'acquisizione d'un buon bagaglio lessicale sarà la prima garanzia d'un uso corretto di questo strumento.

Vediamo ora, nel concreto, alcuni esempi degli esercizi proposti.



a. DOMANDE DI COMPrensIONE

Questo tipo di prova è assai comune in quasi tutti i libri di testo stranieri. Le domande potrebbero anche essere proposte in italiano; ma l'uso del latino costringe gli studenti a lavorare costantemente all'interno della lingua che imparano, e tende ad eliminare il tramite della propria lingua materna

come punto di riferimento per la comprensione²². Per quanto è possibile, bisogna fare in modo che le domande non prevedano solo una pedissequa ripetizione delle parole del testo: esse vanno quindi formulate in modo tale, da costringere l'allunno a una certa rielaborazione. In ogni caso, anche l'uso cosciente delle frasi del testo ha

²² Cfr. P. F. Distler, *Teach the Latin, I pray you*, Loyola University press, Chicago, 19692, pp. 162-163.



A SLAVE TO THE RESCUE

Quintus Valerius, dominus meus, abhinc duos menses ē Bithyniā Rōmam ā patre missus est epistulās ferēs. Ego ūnā cum dominō profectus sum. Cum quattuor diēs nāvigāvissēmus, subitō maxima tempestās coorta est. Nāvis hūc illūc ventis iactāta in ingentī erat periculō. Tandem cum undae et ventī nāvem ad insulam quandam ēgissent, nōs in terram vix ēvāsīmus. Tōtam noctem in litore morātī, primā luce, quod iam vis tempestātis cecidisse vidēbātur, in nāvem regressī sumus.

Subitō complūrēs scaphās hominum plēnās cōspeximus. Magister nāvis nostrae, cum hās scaphās cōspexisset, “Prō dī immortalēs!” exclāmāvit. “Hī hominēs sunt pīratae. Eheu! effugere nōn poterimus.”

Cui dominus meus, “Sī mē servāveris,” inquit, “pater meus, quī est vir dives et praeclārus, magnam tibi pecūniam dabit. Haec nāvis est illis scaphis celerior. Pīratae, etiam sī sequentur, nōs nōn capient.”

Effugere cōnātī sumus, sed frūstrā. Pīratae enim, cum nōs effugere cōnantēs cōspexissent, nāvem nostram adortī sunt. Dominus meus statim gladium strīxit et mihi clāmāns “Mē sequere!” in scapham dēsiluit.

Ego quidem secūtus dominum meum defendere coepī, nam vulnus grave accēpisse vidēbātur. Magister nāvis, cum valdē timēret, suōs vetuit nōs adiuvāre. “Sī pīrātis resistēmus,” inquit, “nōs omnēs sine dubiō necābimur.”

(continued)

3 ventus, -ī, m., wind	magister, magistrī, m., schoolmaster,
4 unda, -ae, f., wave	master, captain
7 scapha, -ae, f., small boat, ship's boat	8 Prō dī immortalēs! Good heavens!
	10 dives, divitis, rich

3 coorior, cooriri, coortus sum, to rise up, arise
5 ēvādō, ēvādere, ēvāsī, ēvāsus, to escape
14 adorior, adoriri, adortus sum, to attack
18 resistō, resistere, restitī + dat., to resist

Exercise 42a

Respondē Latīnē:

1. Quis Quintum Valerium ē Bithyniā misit?
2. Quot diēs nāvigāverant?
3. Quid nāvem iactāvit?
4. Quem ad locum nāvis ācta est?
5. Quō in locō Valerius et servus noctem morātī sunt?
6. Quid magister nāvis primā luce cōspexit?
7. Quid pīratae fēcērunt cum nāvem fugientem cōspexissent?
8. Quid servus facere coepit cum dominus vulnus accēpisset?

A SLAVE TO THE RESCUE 149

Tav. 1

Le risposte d'un valido alunno potrebbero essere:

1. *Pater Quintum e Bithynia misit, ut Romam quasdam epistulas ferret.*

2. *Quattuor dies Quintus Valerius una cum servo suo, qui cum eo profectus erat, iter per mare fecerat.*

3. *Venti, qui vehementer flabant, et ingentes undae navem huc illuc iactaverunt: nam dum Quintus eiusque servus ad Italiam navigant, subito magna tempestas coorta est.*

4. *Navis ad insulae cuiusdam litus ventis et undis acta est.*

5. *In ipso illius insulae litore Valerius et eius servus, tot laboribus periculisque fessi, noctem egerunt.*

6. *Sole oriente, cum iam omnes in navem regressi essent, magister navis multos piratas conspexit scaphis suis navem ipsam petentes.*

7. *Piratae, ne navis effugeret, eam statim adorti sunt.*

8. *Servus omnibus viribus suis dominum vulneratum defendere conatus est.*

una sua utilità e costituisce un elemento di valutazione. I ragazzi devono esser consapevoli che la loro prova sarà valutata non solo sulla base della correttezza grammaticale della risposta, ma anche, appunto, al grado di riformulazione e ampliamento di quanto contenuto nel brano loro proposto. Vediamo, qui sopra, un esem-

pio tratto da *Ecce Romani*²³ (tav. I); un brano di questo genere, inserito in una coerente programmazione di cui esso costituisca una breve tappa d'un *iter continuum*, potrebb'esser proposto alla fine del primo quadrimestre del secondo anno di studio. Il tempo da assegnare per la prova è non più d'un'ora.

²³ AA. VV., *Ecce Romani*, Longman, 1995 (North American edition), Student book II, cap. 42, p. 149.

²⁴ M. Balme - J. Morwood, *Oxford Latin Course*, Oxford University Press, Oxford, 1997, part III, pp. 112-113.

Analizziamo un altro esempio tratto dall'*Oxford Latin Course*²⁴, anch'esso proponibile alla fine del primo quadri-

mestre del secondo anno. Il tempo da assegnare è anche qui d'un'ora:

Pāx et prīnceps

omnibus bellīs tandem cōfectīs, portae templī Iāni clausae erant, quod significābat pācem esse tōtum per imperium Rōmānum. Augustō igitur placuit novum saeculum cōsecrāre lūdīs saeculāribus celebrandīs. Quīntum ad sē vocāvit et 'Quīnte,' inquit, 'ut scīs, lūdōs sāctissimōs parāmus, quī novum saeculum indūcant. omnia nōbīs facienda sunt ut haec summā rēligiōne perficiāmus. cūrābō āram magnificam faciendam, in quā sculptōrēs Pācis mūnera illūstrābunt. carmine quoque sacrō novum saeculum celebrandum est. tibi, amīce cārissime, hoc carmen scrībendum est.' Quīntus gaudēbat prīncipem ingeniō suō tantum cōfīdere domumque festīnāvit ad carmen meditandum.

quod significābat which meant/signified that
lūdīs... celebrandīs by celebrating the secular games

Carmen saeculāre

tandem vēnit tempus lūdōrum. trēs diēs tōtus populus Rōmānus fēriās agēbat. lūdi summā rēligiōne summāque sāctitātē celebrātī sunt. primō diē Augustus cum Agrippā sacrificia fēcit in monte Capitōlinō Iovī Optimō Maximō Iūnōnīque rēgīnae. tertiō diē sacrificia Apollinī Diānaeque facta sunt in Palātīnō. eā nocte, cum sacerdos sacrificia rīte cōnfēcisset, chorus puerōrum puellārumque carmen Horātīi cantāvit:

fēriās agēbat kept holiday

rīte duly

Phoebe silvārumque potēns Diāna,
lūcidum caelī decus, ō colendī
semper et cultī, date quae precāmur
tempore sacrō,

Phoebe Apollo, the sun god
Diāna Apollo's sister, goddess of hunting and the moon goddess
potēns (+ gen.) powerful over, ruling
lūcidum decus shining glory
ō colendī semper O ever to be worshipped

quō Sibyllīnī monuēre versūs
virginēs lēctās puerōsque castōs
dīs, quibus septem placuēre collēs,
dicere carmen...

Sibyllīnī ... versūs the Sibylline Books were books of prophecies (written in verse), consulted on key occasions

monuēre = monuērunt, here followed by accusative and infinitive 'warned (us) that maidens... should sing (**dicēre**)...'

lēctās chosen

Fidēs Faith, Loyalty (here personified as a deity)

Cōpia Plenty

plēnō ... cornū with her full/overflowing horn (of abundance); on the Ara Pacis Cōpia is represented as pouring out plenty from a vast horn

iam Fidēs et Pāx et Honōs Pudorque
prīscus et neglēcta redīre Virtūs
audet, appāretque beāta plēnō
Cōpia cornū...

sic Horātius novum saeculum celebrat, nōn modo pāce
 celebrandā sed omnibus illīs virtūtibus prīscīs revocandīs, quibus **quibus frētī** relying on which
 frētī Rōmānī urbem ab initiīs parvīs ad tantum imperium
 prōtulerant. rēspūblica, bellīs exstinctīs, iam saeculum aureum
 initūra erat. haec tōtī populō Rōmānō celebranda erant.

Respondē Latīnē

- 1 cūr clausae erant portae templī Iānī?
- 2 quid facere cōstituit Augustus ut novum saeculum cōnse-
 crāret?
- 3 quandō carmen Horātiī cantātum est?
- 4 quās virtūtēs revocāvit Horātius in carmine suō? cūr eī placuit
 hās virtūtēs revocāre?

Anche in questo caso, risposte che denoterebbero non solo una semplice ripetizione delle frasi contenute nel testo potrebbero con un po' d'ottimismo essere:

1. *Templi Iani portae clausae erant, quod omnia bella per totum imperium tandem confecta erant; nam dum bella gerebantur, portae illius templi patebant.*

2. *Augustus constituit magnos ludos celebrare, quos "saeculares" nominari voluit; eis enim celebrandis novum induci saeculum significare cupiebat. Praeterea magnificam aram, in qua Pacis munera illustrarentur, aedificare in animo habebat. Ut vero novum saeculum verbis quoque celebraretur, Horatium carmen scribere iussit.*

3. *Postquam tres dies ludi summa religione magnoque populi concursu celebrati sunt, omnibus sacrificiis et in monte Capitolino Iovi Iunonique, et in Palatino Apollini Dianaeque factis, tandem Horatii carmen a puerorum puellarumque choro cantatum est.*

4. *Horatius non modo pacem, sed etiam omnes priscas maiorum virtutes celebrare voluit; nam, ut Romani prisci, illis virtutibus freti, Urbem suam a parvis initiis ad maximum imperium perduxerant, ita ille sperabat, bellis tandem extinctis, cives suos iisdem virtutibus fretos novum saeculum aureum inituros esse.*

Come si vede, la tecnica degli autori dei due corsi consiste nel porre doman-

de che permettano più risposte, e tali da poter dimostrare la comprensione non d'una sola frase, ma anche di estese porzioni del brano assegnato. Certo un alunno meno dotato avrebbe risposto in maniera più elementare e più pedissequamente legata al testo; ma anche questo costituirà un importante elemento valutativo.

b. RIASSUNTO SCRITTO D'UN TESTO LETTO

Si può assegnare ai ragazzi da svolgere in classe (naturalmente questo tipo d'esercizio dev'esser comunemente assegnato nella pratica didattica quotidiana) un riassunto d'un brano che si propone al momento, o d'un brano ch'essi abbiano già letto precedentemente; naturalmente gli alunni non devono conoscere in precedenza quale sarà il testo su cui sarà strutturata la prova: di tutti i testi che si studiano di volta in volta nel corso essi devono conoscere bene le strutture morfosintattiche, i contenuti, il lessico, la fraseologia. Vediamo prima un esempio di riassunto da un testo non precedentemente studiato, ma che i ragazzi abbiano davanti nel momento della prova. Si tratta d'un *colloquium* tratto dall'opera di H. Ørberg *Lingua Latina per se illustrata*²⁵, proposto ad una prima classe del liceo scientifico nel mese di gennaio (dopo cioè tre mesi e pochi giorni di

²⁵ H. H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata. Latine disco*, Vivarium Novum, Montella, 1999, *Colloquium X*, p. 29.

studio del latino). Non è, come s'è già detto, consentito l'uso del vocabolario. Il tempo concesso è stato d'un'ora.

Iūlia et Syra in hortō ambulānt cum Margarītā, cane Iūliae parvā et crassā. Sōl lūcet in caelō sine nūbibus. Iūlia laeta canit. Canis eam canere audit et caudam movet.



Ecce avis ante canem volat.

Canis avem ante sē volāre videt et currit, sed avis iam procul ā cane est.

Canis, quae avem capere vult neque potest, irāta lātrat: “Baubau!”

Iūlia canem suam vocat:

“Margarīta! Veni!”

Canis cōnsistit et ad Iūliam, domīnam suam, currit.

Syra: “Necesse nōn est canem vocāre, neque enim canis avēs capere potest.”

Iūlia: “Sed avēs canem timent.”

Canis iam fessa iacet ad pedēs Iūliae. Syra canem crassam in herbā iacēre videt eamque spirāre audit.

Syra: “Canem tuam crassam nūlla avis timet.”

Iūlia: “Margarīta nōn est crassa!”

Canis aspicit Iūliam et caudam movet.

Iūlia: “Sed cūr nōn canunt avēs? Quid timent?”

Syra: “Nōn canem fessam, sed avem feram timent.”

Iūlia: “Quam avem feram?”

Syra māgnam avem quae suprā hortum volat digitō mōnstrat: “Ecce avis fera quae ā parvīs avibus timētur.”

Iūlia caelum aspicit et māgnam avem suprā sē volāre videt. Avis māgnīs ālīs sustinētur, neque Iūlia ālās movērī videt.

Iūlia: “Quae est illa avis?”

Syra: “Est aquila, quae cibum quaerit.”

Iūlia: “In caelō cibum reperīre nōn potest.”

Syra: “Nōn in caelō, sed in terrā

COLLOQVIVM DECIMVM

Persōnae: Iūlia, Syra

cibum quaerit. Aquila enim bonōs oculōs habet et parva animālia procul vidēre potest. Aquila est avis fera, quae aliās avēs capit et ēst.”

Iūlia: “Avis improba est aquila!”

Syra: “Māgna aquila etiam parvam puellam capere potest et ad nīdum suum portāre.”

Iūlia: “Quid? Mēne aquila portāre potest?”

Syra Iūliam aspicit: puella tam crassa est quam canis sua. Syra rīdet neque respondet. Iūlia eam rīdēre nōn videt, nam caelum aspicit neque iam aquilam videt.

Iūlia: “Iam abest aquila.”

Syra: “Est apud nīdum suum.”

Iūlia: “Ubi est nīdus aquilae?”

Syra: “Procul in monte est, quō nēmō potest ascendere. Puerī nīdum aquilae reperīre nōn possunt.”

Iūlia: “Sed aliōs nīdōs reperīre possunt. Ecce puerī quī nīdōs quaerunt in arboribus.” Iūlia Mārcum et Quīntum in umbrā inter arborēs errāre et nīdōs quaerere videt.

Iūlia et Syra in sōle sunt.

Syra: “Venī in umbram, Iūlia!”

Iūlia canem, quae ad pedēs eius iacet, pede pulsat: “Age, curre, Margarīta crassa!”

Syra canem aspicit, et rīdet. Etiam Iūlia rīdet.

Margarīta ante Iūliam currit ad parvam arborem. Canis caudam movet et lātrat: “Baubau!”

Ecce avis perterrita ex arbore volat. Iūlia et Syra cōnsistunt ante arborem, unde parvae vōcēs audiuntur:

“Pīpīpī, pīpīpī!”

Iūlia Syram interrogat:

“Quid hoc est?”

Syra rāmōs et folia arboris movet et inter rāmōs parvum nīdum videt. Syra nīdum prope aspicit.

Syra: “Ecce nīdus in quō quīnque pulli sunt. Aspice, Iūlia!”

Iūlia nīdum aspicit, neque pullōs videt, quia nimis parva est.

Iūlia, quae pullōs aspiceret vult, imperat: “Impōne mē in umerōs tuōs, Syra!”

Syra: “Umerī mei tē portāre nōn possunt.”

Iūlia: “Sustinē mē tantum!”

Syra Iūliam ā terrā sustinet. Iam puella pullōs videt in nīdō. Pulli autem tacent neque iam pīpīant.

Iūlia: “Ō, quam parvī sunt! Cūr nōn pīpīant neque sē movent?”

Syra: “Quia perterritī sunt; tē enim vident.”

Iūlia: “Pulli mē vidēre nōn possunt, neque enim oculōs aperiunt.”

Syra fessa puellam crassam in terrā pōnit.

Syra: “Sed vōcem tuam audiunt pulli — et māter pullōrum tē nōn solum audit, sed etiam videt.

Audī: avis pīpīat, quia ad nīdum suum adīre nōn audet.”

Auditur vōx Mārci: “Venī, Quīnte! In hāc arbore nīdus est.”

Iūlia: “Ō, Mārcus nīdum videt.”

Syra: “Discēde ab arbore, Iūlia! Mārcus alium nīdum videt, hunc nīdum reperīre nōn potest.” Iūlia et Syra cum cane ab arbore discēdunt. Avis eās discēdere videt et ad nīdum suum volat.

Pullī, quī mātrem suam venīre vident, rūsus pīpīant:

“Pīpīpī!” Pullī cibum exspectant. Avis pullis suis cibum dat.

COLU BINIUM DECIMUM

Julia, Syra et Margarita, eam Juliae, sunt in horto in quo sunt arbor, quae
 valent inter arboris. Margarita videt arbor et eam capere vult, ~~sed~~ ^{quia} non potest
 quia (ea) est nimis procul ab ea, quae latet. Tunc Margarita spirat quod
 Juliam. Syra videt eam formam et vidit et dicit 'eam esse nimis
 exasam'. Julia dicit 'eam non esse exasam atque esse eam timere'.
 Syra dicit 'esse timere equalem quam valere supra hortum ^{vident} et eam digito
~~monstrat~~. Julia videt equalem esse ad viduum suum qui est in monte,
 quo nemo potest ascendere.

Sed in caelo licet itaque Syra et Julia sunt ad umbram arboris unde
 vocis audientur. Syra ramos et folia movet et inter ramos parvum nidum
 vidit, in quo sunt quinque pulli qui pipiant. Julia est nimis parva
 et non potest videre nidum; itaque 'Syram ^{se} ~~in~~ ⁱⁿ umbram imponere iubet.
 Syra Juliam a terra sustinet. Tunc pullos pullos vidit in nido. Syra
 formam pullos exasam in terra ponit. Julia audit vocem Marti et ad
 eum it cum Margarita, quod Marcus nidum reperit.

Tunc mater pullos it ad eos et ^{eis} ~~eis~~ cibum dat. Pullos, qui matrem
 suam videri vident, rursus pipiant horti.

Qui sopra si potrà leggere la riproduzione del lavoro d'un alunno che ha svolto la prova in maniera piuttosto positiva²⁶.

Da notare è che, data l'esiguità del tempo, era importante riuscire a cogliere i punti salienti della scenetta, per poterli adeguatamente disporre in un riassunto organico. Il ragazzo ha cercato perlopiù d'usare costrutti che si staccassero dal puro dettato del testo, e ha fatto un largo uso del discorso indiretto. Lo stile è ancora molto elementare, e si rileva un eccessivo uso della frase relativa, che però non poteva ancora essere sostituita con dei participi, per esempio, perché questi ultimi non avevano ancora costituito oggetto di studio. L'alunno ha usato due volte negazioni precedute da congiunzioni (*sed non... et non*), lì dove il latino classico avrebbe forse preferito fondere la negazione con la con-

giunzione (*neque vero... neque*)²⁷, ma questa è una sottigliezza che si sottolinea solo perché offre l'occasione di fare una notazione stilistica. Il ragazzo ha poi dimenticato il verbo reggente d'un'infinitiva che aveva bene impostato; ma crediamo che si sia trattato d'un'omissione determinata dalla fretta. L'uso di *eam* al posto di *se* nella frase *Syram se in umbram imponere iubet* è normale in chi non ha ancora studiato il riflessivo indiretto e applica qui la regola generale. L'unico vero, grave errore morfologico è dunque quell'*eos* nel penultimo rigo usato al posto d'un dativo plurale. C'è poi qualche incertezza lessicale, come quello *spirat* inteso qui evidentemente come «respira affannosamente» o qualcosa di simile. Ma son piccolezze trascurabili in questo primo stadio dello studio del latino.

(1-Continua)

²⁶ Gerardo Cuozzo, I A - Liceo scientifico R. D'Aquino - Montella (AV); prova svolta il 12 gennaio 2002 come esercitazione in classe.

²⁷ «Si usa *et (ac) non*, quando la negazione fa corpo col termine negato o quando si contrappongono due termini o due concetti» (A. Traina - T. Bertotti, *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli, Bologna, 1993, p. 325); naturalmente questa notazione, giustissima e opportuna in una sintassi che descrive la lingua classica, trasportata in un compito d'un assoluto principiante ha il vago sapore d'un ciceronianismo alla *Philoponus* d'erasmiana memoria, e non bisogna darvi troppa importanza. Ma può essere utile, perché trovando *neque* il ragazzo non intenda sempre un semplice «né».

La parola, le verità: un approccio all'arte di parlare¹

di Mauro Agosto

Sommario Il presente articolo rappresenta la prima parte di un percorso (la cui seconda parte apparirà nel prossimo numero) che intende mettere a contatto gli studenti con le idee fondamentali elaborate dalla retorica nell'antichità, specialmente con quelle che ancora oggi sono alla base di un discorso di successo. L'approccio prescelto privilegia il contatto diretto con testi paradigmatici antichi, sia teorici sia di oratoria militante. All'interno di questo percorso, pur se con sobrietà, non si omette di stimolare la riflessione su alcuni interrogativi morali e deontologici (come la manipolazione dell'informazione) che l'arte della parola suscitò nel passato, ma che per diversi aspetti risultano di estrema attualità.

■ **Tempi**

una quindicina di interventi di una o due ore ciascuno

■ **Luoghi**

aula di classe

■ **Obiettivi**

-
- *Educazione alla convivenza democratica*
 - *Civiltà greca e latina:*
Saper riconoscere il ruolo che nel mondo classico ebbero la democrazia, il diritto di parola, l'uso competente della libertà d'espressione
 - *Tecnica letteraria:* imparare a riconoscere alcuni tra i principali elementi caratteristici di un testo oratorio.

■ **Collocazione**

2^a liceale classica o 4^a scientifica

¹ Il percorso è strutturato in modo da poter essere svolto tanto nelle classi che studiano il greco, leggendo tutti i brani proposti, in modo da svolgere in parallelo

lo studio dell'eloquenza greca e di quella latina, quanto nelle classi che studiano solo il latino; in queste ultime si utilizzeranno solo i brani latini, ma sarà bene non

omettere i riferimenti all'esperienza greca, visto tra l'altro che autori come Aristotele, Gorgia, Platone vengono comunque studiati nella storia della filosofia.

Perché il lavoro didattico possa procedere speditamente è utile predisporre di alcune conoscenze e di alcuni materiali, che sarà bene aver preparato in anticipo. In particolare, durante l'unità didattica che proporremo qui di seguito, si studieranno nozioni, come il concetto di retorica e le principali tappe di sviluppo dell'arte del dire, e si farà riferimento a diversi personaggi, come Gorgia, Aristotele, Quintiliano; inoltre ci sarà un certo numero di testi in lingua originale, che costituiranno

oggetto di esercitazione e riflessione in classe e che sarà utile poter tradurre con sufficiente speditezza, superando i dubbi relativi alla lingua, per accedere al ragionamento sul contenuto. Ora, la spiegazione di termini, il chiarimento di dubbi, la presentazione di personaggi può essere compito lasciato per intero al docente, ma può anche essere l'occasione per coinvolgere attivamente gli studenti nella costruzione del sapere della classe, secondo l'ipotesi di lavoro che qui vorremmo delineare.

Fase di preparazione all'unità didattica

1. Si costituiscono dei gruppi di lavoro all'interno di tre aree generali: la ricerca sui termini; la ricerca sui personaggi; la traduzione dei testi.

2. Ogni gruppo è costituito da due, tre o più studenti, in base al numero complessivo degli allievi della classe. Durante l'unità didattica vera e propria, ogni componente, a turno, si farà portavoce del gruppo a cui appartiene e soddisferà a ogni "richiesta d'informazione" da parte della classe sul tema di ricerca del suo gruppo.

3. Ove il numero degli allievi della classe sia sufficientemente ampio, si può organizzare l'intervento di ciascuno in maniera tale da affiancargli ogni volta un secondo componente del suo stesso gruppo, con la funzione di *aemulus*, perché ne segua l'esposizione e ne corregga le imprecisioni e le omissioni. Questo mitiga la possibilità che all'interno del gruppo si distingua uno studente più bravo, al quale gli altri lascino da svolgere tutto il lavoro di ricerca, limitandosi ad associarsi alle sue conclusioni. Il fatto stesso di lavorare in gruppo modererà i rischi di un'educazione troppo personalista insiti nel gioco dell'emulazione. Il confronto, infine, stimola l'attuazione di quelle attitudini che l'u. d. illustrerà

storicamente: capacità dialettica, precisione nell'espone, chiarezza nel confutare, disponibilità al confronto.

4. Si stabilisca un codice di classe per gli interventi: non superare i cinque minuti nel rispondere ai propri compagni; rinunciare alla tentazione di inserire in una sola risposta tutte le notizie reperite sull'argomento; fornire il contributo d'informazione effettivamente richiesto; mirare a dire il massimo nel minimo tempo e con la maggiore chiarezza possibile.

5. Alla fine dell'intervento la classe giudica se esso abbia o meno soddisfatto alla richiesta e il docente potrà tener conto del risultato per la valutazione.

6. A ogni gruppo di ricerca potranno affidarsi più temi collegati, ove si tratti di un numero di argomenti rilevante e difficilmente scindibili per contenuto; ad es.: *gruppi di ricerca sui personaggi*: Gorgia, Platone, Aristotele; Lisia, Demostene, Isocrate; Tucidide, Pericle; Cicerone, Quintiliano; Apuleio, Plinio il Giovane. In altri casi, invece, ogni gruppo può essere responsabile di un solo argomento: retorica; sofistica; dialettica; proemio; diritto di parola nel passato e nella realtà contemporanea, con particolare riferimento alla Costituzione italiana (art. 21).

*D*urante l'unità didattica

Il giorno in cui si deciderà di dare inizio allo studio dell'u.d. (il cui tema ovviamente sarà stato reso noto in anticipo, per consentire a tutti di prepararsi alla discussione e per sapere quale orientamento dare alla ricerca affidata al proprio gruppo), sarà bene invitare gli studenti alla discussione ordinata sul **tema (prima sottounità): se nei rapporti interpersonali, a tutti i livelli, da quello privato a quello mondiale, sia più utile il ricorso alla forza, al potere della parola o ad altri mezzi e che cosa gli studenti intendano con "potere della parola"**. Uno degli studenti sia incaricato di registrare brevemente e per iscritto le opinioni e le brevi motivazioni proposte dalla classe. Alla fine della discussione (che comunque dovrà esser condotta in uno stile sintetico ed essenziale, sia per non sottrarre tempo alla lezione, sia per esercitarsi in due delle doti fondamentali per il retore, la brevità e la chiarezza) si rendano note l'opinione e le sue motivazioni prevalenti numericamente e si proponga un confronto con i testi greci e romani dell'**allegato 1**, mettendo in evidenza che fin dall'età eroica, descritta da Omero, i grandi guerrieri greci solevano ricevere un'adeguata istruzione tanto nel-

l'arte militare quanto in quella del dire, per potere svolgere un ruolo di guida non solo negli scontri armati, ma anche nelle discussioni in assemblea. *Nota:* qui e in occasione dello studio degli altri testi si curi che essi siano letti, ad alta voce e con cura assoluta della pronuncia, in maniera espressiva a turno dagli studenti incaricati della preparazione di quel dato gruppo di testi. Si lasci poi una quindicina di minuti alla lettura silenziosa, durante la quale ognuno proverà a capire il testo, sottolineando con colori diversi le parti che ha compreso, quelle di cui ha compreso solo i rapporti sintattici, quelle che non ha capito affatto. Alla fine si mettano insieme i risultati positivi, al fine di giungere a una resa italiana del brano. Si lasci ancora un quarto d'ora affinché la classe possa chiedere al gruppo incaricato di preparare quel gruppo di testi delucidazioni in merito ai luoghi non compresi (non solo la traduzione, ma anche una breve e chiara spiegazione grammaticale e sintattica che consenta di risolvere i dubbi). Alla fine il docente completo quanto a suo giudizio è rimasto vago e incerto (o errato) nelle spiegazioni del gruppo responsabile e sintetizzi alla classe quali siano i punti di maggior difficoltà (quelli su cui più persone hanno incontrato difficoltà), su cui occorrerà ritornare in futuro.

Allegato 1

Hom., *Il.*, 9, 438-443:

σοὶ δέ μ' ἔπεμπε γέρων ἱππηλάτα Πηλεὺς
ἦματι τῷ ὅτε σ' ἐκ Φθίης Ἀγομέμονι πέμπε
νήπιον οὐ πω εἰδὸθ' ὁμοίου πολέμοιο
οὐδ' ἀγορέων, ἵνα τ' ἄνδρες ἀριπρεπέες τελέθουσι.
τοῦνεκά με προέηκε διδασκόμεναι τάδε πάντα,
μύθων τε ῥήτηρ' ἔμεναι πρῆκτῆρά τε ἔργων.

Parla qui il vecchio Fenice. Egli, dopo aver abbandonato la propria casa a causa dei contrasti con suo padre Amintore, signore dell'Ellade, in Tessaglia, si era rifugiato presso Peleo, padre di Achille, e, per la sua grande cultura, era stato scelto per educare il giovane eroe sia nell'arte della parola sia in quella dell'agire.

Cic., *De or.*, 3, 15, 57-58 :

Nam vetus quidem illa doctrina eadem videtur et recte faciendi et bene dicendi magistra; neque diiuncti doctores, sed iidem erant vivendi praeceptores atque dicendi, ut ille apud Homerum Phoenix, qui se a Peleo patre Achilli iuveni comitem esse datum dicit ad bellum, ut illum efficeret «oratore[m] verborum actoremque rerum».

Sembrirebbe che per gli antichi l'arte di saper parlare e quella di saper agire fossero poste sullo stesso piano. In realtà è facile constatare come la riflessione filosofica avesse per tempo assegnato alla parola un ruolo privilegiato tra tutte le altre attività e capacità umane, in quanto realtà specifica dell'uomo, a differenza, p.es., dell'abilità nell'uso della forza fisica, considerata sì importante,

ma per sua natura inferiore alla parola, in quanto capacità condivisa dall'uomo con gli animali, che, anzi, non di rado, quanto a forza fisica sono perfino molto superiori all'essere umano. Da qui il noto verso di Ennio, il padre della poesia latina: *Nam vi depugnare sues stolidi soliti sunt*. La superiorità assoluta della parola è affermata e giustificata nei testi dell'**allegato 2**.

Allegato 2

Isocr., *Nicochl.*, 7:

Τοῖς μὲν γὰρ ἄλλοις οἷς ἔχομεν οὐδὲν τῶν ἄλλων ζῶων διαφέρομεν, ἀλλὰ πολλῶν καὶ τῷ τάχει καὶ τῇ ῥώμῃ καὶ ταῖς ἄλλαις εὐπορίαις καταδεέστεροι τυγχάνομεν ὄντες· ἐγγενομένου δ' ἡμῖν τοῦ πείθειν ἀλλήλους καὶ δηλοῦν πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς περὶ ὧν ἂν βουλευθῶμεν, οὐ μόνον τοῦ θηριωδῶς ζῆν ἀπηλλάγημεν, ἀλλὰ καὶ συνελθόντες πόλεις ὠκίσσαμεν καὶ νόμους ἐθέμεθα καὶ τέχνας εὐρομεν, καὶ σχεδὸν ἅπαντα τὰ δι' ἡμῶν μεμηχανημένα λόγος ἡμῖν ἐστὶν ὁ συγκατασκευάσας.

Cic., *De or.*, 1, 8, 32-34 :

Hoc enim uno praestamus vel maxime feris, quod colloquimur inter nos et quod exprimere dicendo sensa possumus. Quamobrem quis hoc non iure miretur summeque in eo elaborandum esse arbitretur, ut, quo uno maxime bestiis praestent, in hoc hominibus ipsis antecellant? Ut vero iam ad illa summa veniamus, quae vis alia potuit aut dispersos homines unum in locum congregare aut a fera agrestique vita ad hunc humanum cultum civilemque deducere aut iam constitutis civitatibus leges, iudicia, iura descri-

Οὗτος γὰρ περὶ τῶν δικαίων καὶ τῶν ἀδίκων καὶ τῶν αἰσχυρῶν καὶ τῶν καλῶν ἐνομοθέτησεν ὧν μὴ διαταχθέντων οὐκ ἂν οἰοί τ' ἡμεν οἰκεῖν μετ' ἀλλήλων. Τούτῳ καὶ τοὺς κακοὺς ἐξελέγχομεν καὶ τοὺς ἀγαθοὺς ἐγκωμιάζομεν.

Διὰ τούτου τοὺς τ' ἀνοήτους παιδεύομεν καὶ τοὺς φρονίμους δοκιμάζομεν· τὸ γὰρ λέγειν ὡς δεῖ τοῦ φρονεῖν εἶ μέγιστον σημεῖον ποιούμεθα, καὶ λόγος ἀληθῆς καὶ νόμιμος καὶ δίκαιος ψυχῆς ἀγαθῆς καὶ πιστῆς εἶδωλόν ἐστιν.

Isocrate fu uno dei grandi maestri dell'eloquenza greca, vissuto tra il 436 e il 338 a. C. A partire dal 393, e fino all'anno della morte, diresse una scuola tutta sua, da cui uscirono molti famosi oratori, come, forse, Iperide ed Iseo. Proprio con l'insegnamento privato Isocrate acquistò quella gloria imperitura che non poté ottenere in pubblico, dato che la voce debole e il carattere molto timido non gli permisero di pronunciare davanti a un uditorio i suoi discorsi. Di lui scrive Cicerone, *Brutus* 32: *Isocrates, cuius domus cunctae Graeciae quasi ludus (=scuola) quidam patuit atque officina dicendi; magnus orator et perfectus magister, quamquam forensi luce caruit intraque parietes aluit eam gloriam, quam nemo meo quidem iudicio est postea consecutus.*

Il brano isocrateo sopra riportato è tratto dal trattato morale indirizzato a Nicocle, figlio di Evagora, re di Salamina, nell'isola di Cipro. Questi fu uno dei sovrani saggi e illuminati che Isocrate sognò potessero unificare politicamente la Grecia.

bere? Ac ne plura, quae sunt paene innumerabilia, consector, comprehendam brevi: sic enim statuo, perfecti oratoris moderatione et sapientia non solum ipsius dignitatem, sed et privatorum plurimorum et universae rei publicae salutem maxime contineri. Quamobrem pergite, ut facitis, adulescentes, atque in id studium, in quo estis, incumbite, ut et vobis honori et amicis utilitati et rei publicae emolumento esse possitis.

In questo brano molto bello e importante, Cicerone, per bocca di Crasso, espone una tesi degna di approfondita discussione e attenta riflessione: la parola è stata l'unica forza capace di strappare l'umanità dal suo primitivo stato di barbarie e di indurlo alla vita aggregata, fondata e regolata non più dalla violenza cieca degli istinti, ma dalla discussione e fissazione di norme in grado di consentire una convivenza civile e utile a tutti i membri.

Licinio Crasso (140-91) è il personaggio principale del dialogo ciceroniano e quello a cui l'autore fa esporre le sue tesi oratorie, in quanto più si avvicina, anche per il suo valore politico e di oratore, a Cicerone stesso.

A questo punto si può far procedere la discussione insinuando un dubbio, che rappresenta anche **il tema della seconda sottounità: se l'arte di parlar bene non nasconda anche un'altra faccia, meno nobile: l'arte dell'inganno.** In effetti, il filosofo J. Locke (*Essay concerning human understanding* 3, 10, 34) espresse senza mezzi termini il suo disprezzo per l'arte del ben parlare, chiamando l'eloquenza "strumento d'inganno". L'ac-

cosa sembra ancora più grave, dato che fu mossa, molto prima di Locke, anche da un ex-maestro di eloquenza, sant'Agostino, che intorno al 400 d. C., nelle *Confessiones* (4, 2, 2), a proposito del suo passato di maestro di retorica scrive: «In quegli anni insegnavo retorica e vendevo l'arte di vincere con le chiacchiere, io che ero vinto dalla mia ambizione. Tuttavia preferivo, *tu lo sai, Signore*, quelli che si chiamano buoni allievi: e senza imbrogli insegna-

vo loro gli imbrogli con cui potevano, non dico far condannare un innocente, ma se capitava difendere un colpevole². Tuttavia, il dibattito sulla possibi-

lità dell'uso perverso dell'abilità di convincere gli altri, allo scopo cioè di ingannare, è molto più antico, come risulta dai testi dell'allegato 3.

Allegato 3

Nel dialogo platonico *Gorgia*, Socrate pone maliziosamente il problema dell'uso perverso della retorica al retore siciliano Gorgia di Leontini, il quale non può negare che l'eloquenza possa, a volte, essere asservita a scopi riprovevoli (come può esserlo, precisa, l'arte della lotta, che può essere uno sport, un mezzo di difesa personale, ma anche un mezzo per attaccare e uccidere un inerme); egli afferma, tuttavia, che la colpa non è dell'arte, ma del singolo retore, che usa male un'arte buona (e potente, tanto da poter oscurare la fama di medici e altre persone competenti nei loro settori).

Plat., *Gorgias*, 457 a-c:

Δυνατὸς μὲν γὰρ πρὸς ἅπαντάς ἐστιν ὁ ῥήτωρ καὶ περὶ παντὸς λέγειν, ὥστε πιθανώτερος εἶναι ἐν τοῖς πλήθεσιν ἔμβραχυν περὶ ὅτου ἂν βούληται: ἀλλ' οὐδέν τι μᾶλλον τούτου ἔνεκα δεῖ οὔτε τοὺς ἰατροὺς τὴν δόξαν ἀφαιρεῖσθαι – ὅτι δύναίτο ἂν τοῦτο ποιῆσαι – οὔτε τοὺς ἄλλους δημιουργοὺς, ἀλλὰ δικαίως καὶ τῇ ῥητορικῇ χρῆσθαι, ὥσπερ καὶ τῇ ἀγωνίᾳ. ἔὰν δὲ οἴμαι ῥητορικὸς γενόμενός τις

Nel suo trattato di morale intitolato *De officiis*, «Sui doveri», Cicerone affronta la questione del retore che si induce a sfruttare perversamente la sua arte, non per difendere gli innocenti, non per persuadere la collettività a prendere decisioni vantaggiose per tutti, ma per servire i suoi scopi personali, per assecondare le sue brame. Secondo Cicerone la responsabilità non è dell'arte in sé, ma del retore singolo, alla cui coscienza tutto è rimesso; specialmente, poi, nel caso degli avvocati, tutto sta nella loro onestà nel seguire il codice deontologico, che impone di usare la propria competenza per difendere chi è innocente o, a volte, chi è colpevole, magari involontario e meritevole di comprensione, ma non per far trionfare grandi criminali, ottenendo loro clamorose assoluzioni, manovrando abilmente le parole e aggirando le leggi³, o peggio per far condannare persone innocenti.

Cic., *De off.*, II 51 :

Hoc praeceptum officii diligenter tenendum est, ne quem umquam innocentem iudicio capitis arcessas; id enim sine scelere fieri nullo pacto potest. Nam quid est tam inhumanum, quam eloquentiam a natura ad salutem hominum et ad conservationem datam ad bonorum pestem perniciemque convertere? Nec tamen, ut hoc fugiendum est, item est habendum religioni nocentem aliquando, modo ne nefarium impiumque defendere.

² Trad. Roberta De Monticelli, Garzanti, Milano 1989. Una traduzione molto bella di un testo stupendo, che non dovrebbe mancare alla biblioteca di alcuno studente: si invitino i giovani a procurarselo, in commercio si trova a prezzi davvero accessibili.

³ Si discuta sui limiti che oggi ha questa tesi ciceroniana. La legge impone che ogni imputato abbia la sua difesa, anche se sia un pluriassassino per nulla pentito. Quale ruolo svolge oggi il suo

avvocato? Un ruolo importante e complesso, sicuramente lontano da ogni ombra di sospetto; p. es., è suo compito accertarsi che la procedura sia eseguita scrupolosamente, che la ragionevolezza prevalga sul pregiudizio e che quindi non accada che il risentimento e la pubblica indignazione cagioni all'imputato pene superiori a quelle che, all'esame dei fatti, oggettivamente merita. Una grande conquista della giustizia moderna è che qualsiasi imputato, piccoli o

grandi che siano i suoi reati, ha diritto a un processo giusto. Questo però è reso possibile dalla separazione dei poteri, che negli Stati moderni impedisce che magistrati collusi con il potere usino il processo come arma per eliminare dalla scena avversari scomodi e per favorire alleati particolari. Questo non era garantito nelle Costituzioni antiche, dove quindi l'abilità retorica svolgeva un ruolo ben maggiore e più pericoloso che non oggi.

κᾶτα ταύτη τῇ δυνάμει καὶ τῇ τέχνῃ ἀδικῆ, οὐ τὸν διδάξαντα δεῖ μισεῖν τε καὶ ἐκβάλλειν ἐκ τῶν πόλεων. ἐκεῖνος μὲν γὰρ ἐπὶ δικαίου χρεῖα παρέδωκεν, ὁ δ' ἐναντίως χρῆται. τὸν οὖν οὐκ ὀρθῶς χρώμενον μισεῖν δίκαιον καὶ ἐκβάλλειν καὶ ἀποκτείνουσαι ἀλλ' οὐ τὸν διδάξαντα.

Vult hoc multitudo, patitur consuetudo, fert etiam humanitas. Iudicis est semper in causis verum sequi, patroni non numquam veri simile, etiam si minus sit verum, defendere, quod scribere, praesertim cum de philosophia scriberem, non auderem, nisi idem placeret gravissimo Stoicorum Panaetio. Maxime autem et gloria paritur et gratia defensionibus, eoque maior, si quando accidit, ut ei subveniatur, qui potentis alicuius opibus circumveniri urgerique videatur, ut nos et saepe alias et adulescentes contra L. Sullae dominantis opes pro Sex. Roscio Amerino fecimus, quae, ut scis, exstat oratio.

Questo stato di cose induce inevitabilmente un quesito di natura squisitamente morale: se non sia meglio rimanere “nell’innocenza” e rifiutare lo studio di un’arte che può avere risvolti tanto riprovevoli. La storia recente, e anche recentissima, ci ha offerto molti tristissimi esempi di dittatori e capi di fazioni terroristiche, i quali, proprio grazie a una capacità enorme di sedurre le masse con atteggiamenti, discorsi, slogan, proclami,

appelli dal fortissimo impatto emotivo, hanno costruito dittature che hanno seminato morte e distruzione, con la collaborazione incondizionata di persone che, probabilmente, da sole non avrebbero neppure mai pensato di poter fare quanto hanno fatto stregati dalla propaganda. Su questo problema serio molto scrisse la letteratura antica; tra tutti, si invitino gli studenti a interrogare i due autori riportati nell’allegato 4.

Allegato 4

Aristot., *Rhet.*, 1, 1335 a-b:

Πρὸς δὲ τούτοις ἄτοπον εἰ τῷ σώματι μὲν αἰσχροὺς μὴ δύνασθαι βοηθεῖν ἑαυτῷ, λόγῳ δ' οὐκ αἰσχροὺς· ὁ μᾶλλον ἴδιόν ἐστιν ἀνθρώπου τῆς τοῦ σώματος χρεῖας. εἰ δ' ὅτι μεγάλα βλάβειεν ἂν ὁ χρώμενος ἀδίκως τῇ τοιαύτῃ δυνάμει τῶν λόγων, τοῦτό γε κοινόν ἐστι κατὰ πάντων τῶν ἀγαθῶν πλὴν ἀρετῆς, καὶ μάλιστα κατὰ τῶν χρησιμωτάτων, οἷον ἰσχύος ὑγιείας πλούτου στρατηγίας· τούτοις γὰρ ἂν τις ὠφελήσειεν τὰ μέγιστα χρώμενος δικαίως καὶ βλάβειεν ἀδίκως.

Aug., *De Doctrina Christiana* 4, 2, 3 :

Cum per artem rhetoricam et vera suadeantur et falsa, quis audeat dicere, aduersus mendacium in defensoribus suis inermem debere consistere veritatem, ut videlicet illi, qui res falsas persuadere conantur, noverint auditorem vel benevolum vel intentum vel docilem prooemio facere, isti autem non noverint? illi falsa breviter aperte verisimiliter et isti vera sic narrent, ut audire taedeat, intellegere non pateat, credere postremo non libeat? illi fallacibus argumentis veritatem oppugnent, adserant falsitatem, isti nec vera defendere nec falsa valeant refutare? illi animos audientium in errorem moventes impellentesque dicendo terreant, contristent, exhilarent, exhortentur ardentem, isti pro veritate lenti frigidique dormitent? quis ita desipiat, ut hoc sapiat? cum ergo sit in medio posita facultas eloquii, quae ad persuadenda seu prava seu recta valet plurimum, cur non bonorum studio comparatur, ut militet veritati, si eam mali ad obtinendas peruersas vanasque causas in usus iniquitatis et erroris usurpant?

Il retore e il medico, ovvero: qual è il campo della retorica? Cosa intendeva Gorgia, quando nel brano letto precedentemente affermava che il retore può oscurare la fama del medico? che relazione c'è tra i due? e soprattutto, come potrebbe un profano oscurare la fama di un esperto nel proprio ramo? S'intende che il confronto tra i due non è sul piano scientifico, ma coinvolge altri momenti della vita umana, *quando la scienza da sola non basta*. Si pensi al tabagismo: da decenni serissimi studi scientifici dimostrano, dati alla mano, i danni che gli agenti chimici contenuti nel fumo di sigaretta provocano all'organismo umano. Si intende che ogni studio non contiene inviti a smettere di fumare, ma formule chimiche, risultati di indagini, elaborazioni di dati, descrizioni di effetti patologici e infiniti termini tecnici, sicché il lettore ignaro di medicina potrebbe forse leggere intere trattazioni sull'argomento senza per questo capire (e senza comprensione non c'è persuasione) quale danno provoca a sé stesso con ogni sigaretta. Per questo le campagne antifu-

mo ricorrono alle tecniche di comunicazione: immagini crude, frasi a effetto, che si stampano nella memoria e rimproverano il fumatore ogni volta che accende una sigaretta. D'altra parte, se per smettere di fumare è necessario *convincersi* che il fumo nuoce, non è invece necessario allo stesso scopo capire per filo e per segno le ragioni chimiche per cui questo avviene. I testi dell'allegato 2 sono entrambi greci; di essi si fornisce anche la traduzione per le classi che non studiano il greco. Del primo si fornisce una classica traduzione in latino, che può servire di esercitazione non solo alle classi che non studiano il greco, ma anche a quelle bilingui, che potranno confrontare testo greco e latino e prendere spunto per un'attività ora non più molto in uso, ma che non per questo è divenuta meno utile e formativa (attività praticata assiduamente da Cicerone, come risulta da *De or.* 1, 34, 155, e da Plinio il Giovane, *Ep.* 7, 9, 2; consigliata vivamente da Quintiliano, *Institutio oratoria*, 10, 5, 2), qual è quella della traduzione dal greco in latino.

Allegato 5

Plat., *Gorgias*, 456 b:

Πολλάκις γὰρ ἤδη ἔγωγε μετὰ τοῦ ἀδελφοῦ καὶ μετὰ τῶν ἄλλων ἰατρῶν εἰσελθὼν παρά τινα τῶν καμνόντων οὐχὶ ἐθέλοντα ἢ φάρμακον πιεῖν ἢ τεμεῖν ἢ καῦσαι παρασχεῖν τῷ ἰατρῷ, οὐ δυναμένου τοῦ ἰατροῦ πείσαι, ἐγὼ ἔπεισα, οὐκ ἄλλη τέχνη ἢ τῆ ῥητορικῆ.

Aristot., *Rhet.*, 1, 1355 a:

Τοῦτο δ' ἐστὶν ἄξιον ἐπιτιμήσεως, ἔτι δὲ πρὸς ἐνίους οὐδ' εἰ τὴν ἀκριβεστάτην ἔχοιμεν ἐπιστήμην, ῥάδιον ἀπ' ἐκείνης πείσαι λέγοντας διδασκαλίας γὰρ ἐστὶν ὁ κατὰ τὴν ἐπιστήμην λόγος, τοῦτο δὲ ἀδύνατον, ἀλλ' ἀνάγκη διὰ τῶν κοινῶν ποιεῖσθαι τὰς πίστεις καὶ τοὺς λόγους, ὥσπερ καὶ ἐν τοῖς Τοπικοῖς ἐλέγομεν περὶ τῆς πρὸς τοὺς πολλοὺς ἐντεύξεως. ἔτι δὲ τὰναντία.

Plat., *Gorgias*, trad. R. B. Hirschig, Parigi, Firmin Didot, 1856, p. 333:

Saepe enim iam cum fratre meo aliisque medicis ad aliquem aegrotantium ingressus, cum is pharmacum nollet bibere neque secandum urendumve se medico dare, nec ei persuaderi posset a medico, ego persuasi non alia quam rhetorica facultate.

Aristot., *Rhet.*, 1, 1355 a, trad. M. Dorati, Mondadori, Milano, 1996, p. 9:

“Anche se possedessimo la preparazione scientifica più accurata, non potremmo grazie a essa parlare e convincere facilmente alcune persone. Il discorso scientifico, infatti, rientra nei compiti dell'insegnamento, ma questo non può aver luogo, e le argomentazioni e i discorsi devono essere costituiti attraverso le nozioni comuni, come abbiamo detto anche nei *Topici* a proposito della discussione con la moltitudine”.

Il passo di Aristotele pone chiaramente la distinzione tra due tipi di discorsi: quello dimostrativo e quello persuasivo. La ragione della distinzione è evidente: non sempre le condizioni (di tempo, di occasione, di uditorio più o meno specificamente competente) consentono di svolgere una lezione e quindi certe verità necessarie devono essere comunicate in modi alternativi. Ma possiamo aggiungere di più: non tutto nella vita può essere regolato in maniera scientifica, perché esistono ambiti affidati all'opinione e al più o meno probabile, che non può dimostrarsi *a priori* o vero o falso. Un esempio: la scienza può dimostrare e spiegare perché tra due persone si instaura un'attrazione speciale che con altri non si verifica, ma non si può conquistare la donna che si ama dimostrandole scientificamente di essere l'uomo adatto a lei. Il tipo di comunicazione qui dovrà essere di tipo persuasivo, cioè, come si suol dire, "dovrà toccare le corde giuste del suo cuore"; fuor di metafora, il proponente dovrà rendere visibile la verità della sua affermazione "Ti amo e voglio sposarti" con il suo modo di essere, di saper capire i desideri dell'altra persona, di promettere di realizzarli, infondendo sicurezza che il salto nel buio di una relazione, che solo la fine (quindi, o la morte dopo lunga e felice convivenza, o la separazione tra insulti

e avvocati) dimostrerà essere stata giusta o sbagliata, vale la pena di essere tentato. Niente può dimostrare *a priori* che la relazione funzionerà, ma le parole giuste possono persuadere che ciò accadrà. Dire le "parole giuste" non è cedere al romanticismo, perché è chiaro che neppure la più sprovveduta e ignara contadinetta si convincerebbe di aver trovato l'uomo giusto, capace di darle tutta la tenerezza che desidera, leggendo un annuncio del tipo "Ricco imprenditore agricolo sposerebbe bella contadina con trattore. Inviare foto del trattore". Se negassimo che al di fuori dell'ambito della scienza abbia diritto di esistere la capacità, utile e necessaria, di persuadere con le parole, dovremmo accettare che nei rapporti interpersonali l'unica regola sia il ricorso cieco agli istinti irrazionali, alla violenza o alla suggestione e che il nostro innamorato debba rapire contro la sua volontà la donna che desidera, costringendola con ogni mezzo a sposarlo; il che dimostra che Isocrate e Cicerone ebbero ragione di indicare nell'eloquenza un formidabile mezzo di civilizzazione umana. In definitiva, allora, dal ragionamento di Aristotele possiamo **trarre una definizione della retorica**, che esprimeremo con le lucide parole di Olivier Reboul, docente all'Università di Strasburgo, scomparso qualche anno fa.

Allegato 6

Da: O. Reboul, *Introduzione alla retorica*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 50:

"La retorica non è dunque la prova del potere. È l'arte di difendersi argomentando nelle situazioni in cui la dimostrazione non è possibile, fatto che le impone di passare attraverso delle «nozioni comuni» che non sono delle opinioni volgari, ma tutto quello che ciascuno può trovare grazie al proprio buon senso negli ambiti in cui niente sarebbe meno scientifico che esigere delle risposte scientifiche. In sostanza Aristotele salva la retorica mettendola al posto che le compete, dandole un ruolo modesto, ma indispensabile in un mondo di incertezze e conflitti. Essa è l'arte di trovare tutto ciò che un singolo caso comporta di persuasivo, là dove non si ha altra risorsa che il dibattito tra parti avverse".

Va da sé che infinite sono le situazioni in cui non c'è altra via che di discussione che il confronto tra opinioni (consolare un disperato, chiedere perdono, farsi assumere, convincere il capo a un aumento di stipendio...), ma, di là dalle contingenze quotidiane, la retorica gioca il suo ruolo più nobile nelle questioni della vita sociale e politica, tanto che la *Rhetorica ad Herennium* (il primo trattato latino di retorica; risale al I a.C. e, benché in passato sia stato creduto di Cicerone, oggi è attribuito su solide basi a Cornificio, grazie agli studi dell'italia-

no Gualtiero Calboli) 1, 2 scrive: *Oratoris officium est de iis rebus posse dicere, quae res ad usum civilem moribus et legibus constitutae sunt*, assegnandole come compito precipuo, ma non unico (si ricordi, però, che *a potiori fit definitio*), "quei temi che dalla morale e dalle leggi sono ordinati alla pratica politica e sociale". Questi temi sono numerosissimi e uno più appassionante dell'altro; nell'allegato 7 se ne fornisce un campione, tratto (ed è significativo) non da un trattato sulla società contemporanea, ma sui sofisti dell'Atene del V secolo a. C.

Da: G. B. Kerferd, *I sofisti*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 10 s.:

"I problemi teorici e pratici legati alla vita in società, soprattutto nelle democrazie, con l'annessa teoria secondo cui tutti gli uomini sono o dovrebbero essere uguali, almeno per qualche aspetto. Che cosa sia la giustizia. Quale debba essere l'atteggiamento dell'individuo di fronte ai valori imposti dagli altri, specie in una società organizzata, dove si richiede obbedienza alle leggi e allo stato. Il problema delle pene. La natura e il fine dell'educazione, ed il ruolo occupato nella società da chi insegna. Le rivoluzionarie conseguenze della teoria secondo cui la virtù può essere insegnata: che è soltanto un modo per esprimere in un linguaggio ormai fuori moda quello che intendiamo quando diciamo che uomini di una certa condizione sociale possono essere cambiati con l'educazione. Il che a sua volta solleva il pressante interrogativo di che cosa vada insegnato, da chi e a chi. L'effetto esercitato da tutto ciò sulle nuove generazioni in rapporto alle vecchie. Alla base di tutto, due temi dominanti: la necessità di accettare il relativismo nei valori ed in ogni altro campo senza ridurre tutto al soggettivismo, e la convinzione che nessun aspetto della vita dell'uomo o del mondo nel suo insieme dovrebbe essere escluso dalla conoscenza ottenuta attraverso ragionata discussione".

A questo punto la discussione è già molto avanti e si può introdurre un nuovo quesito: **è sufficiente avere idee molto sensate, per convincere chi ci ascolta?** Se partiamo dal presupposto che, per convincere il nostro ascoltatore, è necessario che egli ci ascolti e ci comprenda, e teniamo presente che nessuno è obbligato né ad ascoltarci né a capirci, la risposta non può che essere no! Se, infatti, il nostro ascoltatore si sarà addormentato, al suo risveglio non sarà certo convinto delle nostre buone ragioni,

dato che semplicemente non le avrà sentite. Se, inoltre, pur restando sveglio non riuscirà a seguire il nostro discorso, perché siamo confusi, non sappiamo neppure noi cosa dire, oppure, p. es., ci ostiniamo a "dimostrare" di avere ragione a forza di citazioni in tedesco da Goethe e in italiano antico da Dante, trascurando che l'interlocutore ignora il tedesco e non sa neppure molto bene chi abbia scritto la *Vita Nuova*, avremo ben poche possibilità di persuaderlo. Forse ci darà ragione, ma non perché abbia

Allegato 7

aderito alla nostra opinione, bensì per toglierci di mezzo e rilassarsi un po'. Ora, anche se questo avvenga, non avremo raggiunto lo scopo. Scopo della retorica, infatti, non è che gli altri facciano per un motivo qualunque quel che vogliamo, ma che si persuadano, che facciano proprie le

nostre ragioni, che le capiscano e sappiano, a loro volta, difenderle di fronte ad altri, anche in nostra assenza, per intima persuasione. Gli effetti negativi prodotti sull'uditorio, che testimoniano che l'oratore di turno è di scarsa qualità sono descritti con efficacia da Cicerone nell'allegato 8.

Allegato 8

Cic., *Brutus*, 200:

Itaque intellegens dicendi existimator non adsidens et adtente audiens sed uno aspectu et praeteriens de oratore saepe iudicat. videt oscitantem iudicem, loquentem cum altero, non numquam etiam circumstantem, mittentem ad horas, quaesitorem ut dimittat rogantem: intellegit oratorem in ea causa non adesse qui possit animis iudicum admoveere orationem tamquam fidibus manum.

Idem si praeteriens aspexerit erectos intuentis iudices, ut aut doceri de re idque etiam vultu probare videantur, aut ut avem cantu aliquo sic illos viderit oratione quasi suspensos teneri aut, id quod maxime opus est, misericordia odio motu animi aliquo perturbatos esse vehementius: ea si praeteriens, ut dixi, aspexerit, si nihil audiverit, tamen oratorem versari in illo iudicio et opus oratorium fieri aut perfectum iam esse profecto intelleget.

Ecco allora due requisiti fondamentali di un discorso persuasivo: **brevità** e **chiarezza**. Esse sono bene spiegate ancora una volta dalla *Retorica ad Erennio*, 1, 14-15: *Tres res convenit habere narrationem, ut brevis, ut dilucida, ut veri similis sit. [...] Nam quo brevior, dilucidior et cognitu facilior narratio fiet.* A questo deve accompagnarsi la parte propriamente **dialettica** della discussione, cioè l'esposizione dei fatti e delle considerazioni che, a giudizio dell'oratore, rendono credibile la propria. Questa, infatti, è solo un'opinione oggetto di dibattito, di *controversia*, e la sua veridicità rimane in dubbio finché fatti certi o considerazioni logiche certe non riducano al minimo il carattere dubbio che impedisce di accogliere subito la tesi. Per esempio, poniamo che si tratti di stabilire chi abbia avvelenato una ricca signora con dell'acqua tofana, un composto di arsenico e altre sostanze tossiche diffi-

cili da reperire, e che per esclusione si sia giunti al nipote Giulio. Per rendere credibile l'accusa, occorre che una serie di fatti, di indizi, che difficilmente potrebbero ritrovarsi casualmente nello stesso soggetto, convergano; come minimo occorre dimostrare la coerenza di luogo, tempo, causa-movente, possibilità materiale, interesse (*quis, quid, ubi, quando, quomodo, cur, quibus adminiculis, cui prodest*: cfr. anche Quintiliano, 5, 10, 20; tutte queste domande, e le altre simili, sono i τόποι, i *loci*, cioè le questioni generali, rispondendo alle quali si possono trovare gli argomenti di prova). Questi indizi, che sono di natura fattuale e non logica, si dicono **argomenti extra-tecnici**. Immaginiamo ora che Giulio si trovasse sul luogo del delitto, al momento in cui più o meno esso è avvenuto, che temesse che la zia mutasse a suo sfavore il testamento, che avesse la possibilità di reperire la

velenosa sostanza, in quanto esperto farmacista e chimico di fama, che avesse interesse, dato che il testamento lo indicava come unico erede; tutto sembrerebbe dare la matematica certezza della sua colpevolezza. Eppure, proprio perché si tratta di un tema retorico, stiamo lavorando solo con probabilità più o meno alte, ma non certe, sicché è sempre possibile tentare di dimostrare il contrario. Ricorremo, contro i dati fattuali, a un semplice ragionamento, cioè a un **argomento tecnico**: che Giulio sia l'assassino è altamente improbabile: era così evidente che tutti gli elementi avrebbero subito condotto a lui, che solo un pazzo avrebbe ucciso nelle sue condizioni. L'assassino è un altro, che sapeva che i fatti avrebbero fatto ricadere la colpa sul povero Giulio. Questo tipo di argomento è molto antico e si chiama **corax**, dal nome di colui che secondo la tradizione sarebbe stato il primo maestro di retorica della storia occidentale, il siciliano Corace (*cf.*

Cic., *Brutus*, 46). È probabile che all'inizio un'accusa tanto circostanziata smontata con un solo argomento logico dalla difesa facesse molta impressione sui giudici e sulla giuria. Ben presto però tutti si fecero più scaltri, grazie all'esperienza, e si trovò un'adeguata controargomentazione, l'**anticorax**: proprio perché immaginava che la troppa evidenza l'avrebbe scagionato, Giulio si sentì coperto e credette di agire al sicuro. Quindi l'assassino è lui. La discussione potrebbe continuare, ma non è il caso. Quello che interessava evidenziare era l'importanza della struttura argomentativa, cioè della scelta oculata di fatti e considerazioni capaci di rendere verisimile una tesi. Questo si fa con gli argomenti e, come definisce Cicerone, *Topica* 8, *argumentum est ratio quae rei dubiae facit fidem*, cioè qualcosa di certo (le prove fattuali, quelle logiche), che conferisce credibilità a una tesi incerta (è Giulio l'assassino?).

(1-Continua)

Negritudine latina

di Luigi Miraglia

Sommario La recente scomparsa di Léopold Sédar Senghor, nobile poeta della negritudine e strenuo difensore delle lingue e delle letterature classiche, ci conduce a riflettere sui modi e gli strumenti ch'egli promosse durante il periodo in cui fu presidente del Senegal per la diffusione del latino presso la sua gente. Il corso Africani Latine discunt, benché necessiti ancora di qualche accorgimento, è però un modello di rinnovamento didattico da non trascurare. In quest'articolo se ne analizzano la struttura e i principi metodologici su cui si fonda. Il professor Oumar Sankharé, docente di lingue e letterature classiche all'Università di Dakàr, ricorda poi commossa-mente la figura del Senghor.*



* Tra le tante altre rievocazioni del Senghor e della sua opera di umanista e promotore dello studio dell'antichità, segnaliamo G. Licoppe, *In memoriam inclytam Leopoldi Sédar Senghor* in «Melissa», 106 (2002), pp. 1-2.

¹ G. Raboni, *Diceva: «La cultura è l'alfa e l'omega della politica». Per questo accettò di governare un Paese*, in: «Corriere della sera», 21/12/2001, p. 37.

Il venti dicembre scorso è scomparso Léopold Sédar Senghor. Egli non fu solo un grande poeta e un uomo che ha segnato in vario modo il secolo appena trascorso; convinto infatti che la cultura fosse «l'alfa e l'omega della politica, il suo fondamento e il suo fine», promosse in ogni modo, in qualità di presidente del Senegal (carica che ha occupato fino al 1980), lo studio del latino e del greco nelle scuole di tutto il Paese: latino e greco, cultura classica ed esercizio delle qualità più nobili dell'anima come armi per il riscatto, nel sogno d'un rinascimento fondato sulle idee, sulla poesia, sulla filosofia. E in questo, come ha ben scritto a proposito Giovanni Raboni, la negritudine «non ha da insegnare qualcosa soltanto alla razza degli esclusi, ma anche – e forse soprattutto – a quella dei privilegiati.»¹

Quest'impegno e questa passione accompagnata da una rara competenza lo portarono a essere insignito del premio «Cultori di Roma» in Campidoglio, lì dove «l'addetto culturale del Senegal, intervenuto in sostituzione del suo Presidente, rispondendo al sindaco di Roma, Giulio Carlo Argan, ebbe a dire che "quel premio aveva particolare significato, perché ormai il latino era divenuto *roba da negri*".»² Nel 1984 il suo contributo fondamentale alla cultura *tout court* fu riconosciuto con l'accoglimento nella prestigiosissima Accademia di Francia.

Ma, di là dall'ammirazione per il personaggio, per il suo impegno e i suoi meriti culturali, quel che più direttamente interessa noi che siamo dediti alla ricerca di strade efficaci per l'insegnamento delle lingue classiche è l'azione impressionantemente innovativa che già sul finire degli anni settanta il Senghor avviò nel campo della didattica. Già nel 1969 egli inviò il professor F. R. Chaumartin, in rappresentanza dell'università di Dakar, al congresso dell'associazione «VITA LATINA», per conoscere nuove tecniche per l'apprendimento del latino; egli fu positivamente colpito dalla possibilità d'utilizzare mezzi audiovisivi anche per insegnare una lingua antica come quella di Roma; e, successivamente, prese contatti col Centro audio-visivo di Marly-le-Roi, impossessandosi dei principi basilari della metodologia, ma contemporaneamente rendendosi conto ch'essa non poteva essere trasportata di peso in Senegal senza gli adattamenti necessari. Si cominciarono così a Dakar esperimenti, condotti in laboratorio linguistico e con la collaborazione di M. Woronoff, direttore del corso di lingua e civiltà francese, e

insieme a un gruppo di lavoro costituito dai professori J. P. Blaize, A. Chenet e F. Diara. Il Senghor aveva anche creato un'Associazione di professori di lingue classiche in Senegal (che, divenuti il latino e il greco obbligatori in tutte le scuole del Paese, non erano pochi); la quale, nel corso della sua assemblea generale dell'aprile 1972, aveva approvato le ricerche avviate e espresso ufficialmente il suo appoggio. Al gruppo s'aggiunse presto anche A. Marty, professore al *Lycée d'Application de l'E.N.S.* di Dakar. Una diecina di studenti universitari furono costantemente impegnati negli esperimenti e nelle registrazioni. Nel 1977 il Senghor riuscì a ottenere che l'*Omnium gentium ac nationum conventus Latinis litteris linguaeque fovendis* fosse celebrato proprio a Dakar, dove accorsero alcuni dei più rinomati latinisti e studiosi del mondo antico e medievale di tutto il mondo, come lo Schilling, il Grimal, il Paratore, il Sallmann, il Dilke, il Povsic, il Brezzi, e molti altri. Il convegno fu tenuto praticamente tutto in latino; in quell'occasione lo Chaumartin poté offrire i risultati della propria sperimentazione (che sin dal 1972 veniva condotta nelle scuole e nelle università senegalesi col beneplacito del Ministro dell'educazione nazionale) in una comunicazione dal titolo *Quomodo apud Senegalienses lingua Latina doceatur, qui scriptores ab Afris potissimum legantur*³. Nello stesso anno usciva, col contributo finanziario del governo del Senegal (e, naturalmente, grazie all'interessamento del Senghor), *Africani Latine discunt*, un corso in quattro volumi in cui s'accoglievano già allora in pieno alcuni dei fondamentali principi della didattica del latino, che ancor oggi stentano a divenire patrimonio comune in

² L. Bruno, *Il latino, ieri, oggi e domani*, in: *La didattica del latino e del greco*, a cura di G. Pucci, Gangemi, Roma, 1988, p. 39. Il Bruno cita un articolo di E. Paratore apparso su

«Tempo: quarant'anni» col titolo *Latino addio, o arrivederci*.

³ Gli atti del convegno sono pubblicati in: *Africa et Roma (acta omnium gentium ac nationum conventus Latinis litteris lin-*

guaeque fovendis, a die XIII ad diem XVI mensis Aprilis a. MDCCCCLXXVII Dacariae habiti), L'Erma di Bretschneider, Roma, 1979.

Italia e in altri paesi d'Europa⁴. Grazie a questo corso lo Chaumartin e i suoi collaboratori riuscirono a insegnare il latino a moltissimi senegalesi; il che, data la differenza linguistica e culturale, e nonostante la diffusione del francese in Senegal, è certo infinitamente più difficile che insegnarlo a ragazzi italiani.

Nella prefazione era lo stesso Senghor a illustrare i pregi e le virtù del corso; val la pena d'ascoltar la sua voce: «Sono felice di presentare questo primo tomo del nuovo metodo del "latino senza fatica"⁵, come si diceva un tempo, tanto più che ho io stesso applicato un metodo simile. L'originalità di questo è ch'esso è adattato all'Africa.

I suoi autori dimostrano che non è più difficile apprendere il latino che l'arabo, il tedesco o l'inglese, perché ci si trova di fronte, in ciascuna di queste lingue, a dei **casì**, come in latino, o a una pronuncia certamente più difficile da imparare.

Il primo pregio di questo metodo è la sua **gradualità**. Insensibilmente, come per divertimento, si passa dal semplice al meno semplice, dal meno complesso al più complesso. Gli autori si son fatti negroafricani con i negroafricani, servendosi del loro gusto per il ritmo, cioè per la ripetizione e l'immagine concreta.

Il secondo pregio è che gli autori hanno concentrato il loro sforzo sulle

difficoltà che rappresentano, per un negroafricano, i **casì** e i **generi**. Han fatto di più fermandosi, più lungamente, sulla terza declinazione.

Il terzo pregio consiste nel fatto che s'è cominciato dal principio, partendo dalla vita africana e dal suo ambiente, per portare l'allievo dal Senegal in Italia, come il metodo di francese porta Aminata da Coki a Dakar, e da Dakar a Parigi.»⁶

I principi basilari del corso sono così riassunti dallo stesso Chaumartin:

«Si tratta prima di tutto d'un metodo audio-visivo: le nostre lezioni si compongono, all'inizio, di brevi dialoghi in latino, poi di brani di prosa che comprendono dei dialoghi. Questi testi, recitati da studenti senegalesi, sono registrati su nastro magnetico. In un primo tempo, gli allievi ascoltano due o tre volte il testo, poi lo ripetono frase per frase o membro di frase per membro di frase, quando si tratta di frasi troppo lunghe. Il professore spiega in seguito questo testo con l'aiuto di figurine applicate su una tavola di feltro, e mettendo in opera diverse tecniche d'animazione: piccole messe in scena, mimiche, sfruttamento di situazioni quotidiane... Nel corso di questa spiegazione, l'insegnante usa solo il latino. Non si tratta, a questo livello, d'insegnare agli alunni a tradurre dal latino in francese o in un'altra lingua, ma di far loro comprendere quel che vien

⁴ F. R. Chaumartin - J. P. Blaize - F. Diara - A. Marty, *Africani Latine discunt*, Les Nouvelles Éditions Africaines, Dakar, 1977- 1978 - 1979, voll. I-IV. A esser pedanti (come dimostra anche lo stesso titolo della relazione dello Chaumartin al *conventus* di Dakar), il titolo sarebbe dovuto essere *Afri Latine discunt*: *Africanus*, infatti, non è chi è nato e proviene dall'Africa, ma chi ha, per una ragione o l'altra, relazione con quel continente (come, p. es., Scipione *Africanus*); mentre il vero africano è l'*Afer*, come Terenzio, come Annibale, chiamato *dirus Afer* da Orazio (*Carm.*, 4. 4. 42) e come i

sitientes Afri di virgiliana memoria (*Ecl.* 1, 65). Eppure, così scrive l'Egger: *Africani, orum; Africanus, a, um. His verbis malumus uti, cum latius pateant; Afer, ri, est incola Africae propriae, ubi sita erat Carthago, et regionis inter utramque Syrtim positae* (C. Egger, *Lexicon nominum locorum*, Libreria Editrice Vaticana, 1977, s. v. *Africa*). Non hanno gran fondamento, se non come tendenza, le distinzioni di Isidoro (*Diff.* 1. 61: *Afrum dicimus civem, Africum ventum, Africanum negotiatorem*); ed Elio Sparziano (*Hadr.*, 22) parla di *Africani* come di popoli dell'Africa. Eppure in autori più sorvegliati simili sottili dis-

tinzioni sono in genere osservate: così, per esempio, *bellum Africanum* è una guerra civile tra romani sul suolo africano (*cf.* Cic. *Pro rege Deiotaro*, 9, 25), mentre *bellum Africum* è la guerra condotta dai romani contro gli *Afri* (*cf.* Liv., 21, 8; 28, 45; 32, 2).

⁵ Il Senghor si riferisce probabilmente al corso Assimil, *Le Latin sans peine*, scritto da Clément Desessard, che ebbe grande successo in Francia e in altri Paesi europei.

⁶ L. Sédar Senghor, *Préface: le latin comme langue vivante*, in: *Africani Latine discunt, cit.*, p. 5; la traduzione è nostra.

detto in latino e di portarli a esprimere in latino delle situazioni che presentano analogie con la situazione proposta dal testo. Quando il testo è stato ben compreso, viene ripetuto ancora una volta. Segue il suo utilizzo grammaticale con l'aiuto di esercizi strutturali e d'un questionario. L'insegnante, ch'è principalmente un animatore, cerca d'ottenere la massima partecipazione possibile degli allievi [...].

Ci siamo sforzati d'osservare una progressione rigorosa nell'apprendimento delle strutture. Il primo tomo del nostro corso è diviso in tre capitoli, centrati intorno alle tre principali flessioni nominali. Il primo tende a far acquisire agli allievi una sensibilità nei confronti del sistema dei casi, in quanto indicatori di funzioni, il secondo ha come principio su cui è strutturato la nozione di genere, il terzo cerca di rendere più facile l'acquisizione delle forme più complesse della terza declinazione e di quelle dei dimostrativi. Poiché dovevamo fornire subito agli allievi le strutture elementari del dialogo, la presentazione tradizionale si trova, in più d'un punto, sconvolta: *ego, tu, ea* (perché partiamo dal femminile) appariranno sin dalla prima lezione; il genitivo è studiato a partire dalla nozione di possesso: *spongia mea, sporgia tua, sporgia ejus*; *sua* viene dopo, in un momento in cui gli alunni sentono il bisogno di disporre di questo mezzo d'espressione.

Per rendere il latino meno ostico agli studenti africani, siamo partiti da realtà della vita quotidiana africana. Vedendo esprimere in latino delle situazioni della sua vita di tutti i giorni, il ragazzo africano sente questa lingua e quelli che la parlano più vicini a sé. È pronto a entrare in familiarità con loro. Noi l'invitiamo a farlo, facendogli seguire il viaggio a Roma d'un ragazzo senegalese e del suo insegnante. Così l'apertura d'un mondo nuovo si compie senza sradicamento.»⁷

J. P. Blaize, professore al liceo Kennedy di Dakar, preparò una guida per gl'insegnanti, in cui venivano date utili indicazioni sulle tecniche da usare per insegnare il latino con *Africani Latine discunt*, capitolo per capitolo⁸. Nell'introduzione egli scriveva: «I nostri scòpi? Prima di tutto far perdere all'insegnamento del latino i suoi caratteri di noia e di sterilità. Poi, evitar quella dispersione d'allievi che fa sì che da una sesta classe classica⁹ di quarantacinque studenti si passi a una classe terminale di tre eroici sopravvissuti. E anche quei poveri sopravvissuti non camminano che colle grucce: col vocabolario e la grammatica in mano¹⁰! Non crediate che noi siamo dei partigiani fanatici d'un latino che sia l'"esperanto" dell'avvenire. Ma, nemici decisi del latino balbettato, decifrato a fatica a forza di vocabolario e d'indovinelli, questo sì siamo! Vorremmo solo che i nostri allievi acquisissero,

⁷ F. R. Chaumartin, *Avant-propos de la première édition*, in: *Africani Latine discunt*, cit., pp.8-9.

⁸ F. R. Chaumartin - J. P. Blaize - F. Diara - A. Chenet, *Africani Latine discunt. Tome I: livret pédagogique*, Les Nouvelles Éditions Africaines, Dakar 1974. Questo *livret pédagogique* fu composto quasi esclusivamente dal Blaize.

⁹ Cioè la prima classe in cui si studia il latino; i senegalesi, sul modello francese, procedono all'indietro nella numerazione delle classi: sesta (corrispondente press'a

poco alla nostra terza media), quinta (corrispondente alla prima superiore), quarta (seconda superiore), e così via.

¹⁰ Non sappiamo se questa sia una volontaria implicita citazione, o una coincidenza nell'uso di metafore che esprimono una medesima condizione: certo è che frasi molto simili si ritrovano in Comenio: «[...] *Solius Latinae linguae [...] studium, bone Deus, quam intricatum, quam operosum, quam prolixum fuit! Promptius lixae et calones et cerdones quicunque inter culinarias, militares aliasque sordi-*

*das operas addiscunt quamvis a vernacula sua discrepantem linguam, imo duas vel tres, quam scholarum alumni in summo otio, summa contentione unicam Latinam. Et quam inaequali profectu! Illi post menses aliquot expedite sua garriunt: hi post quindecim etiam aut viginti annos, plerumque adhuc nonnisi serperastris suis grammaticis et lexicis alligati, quaedam illa Latine proferre possunt, et ne illa quidem sine haesitantia et titubatione» (J. A. Komenský, *Didactica magna, Caput XI*, 11, in: *Opera omnia*, Academia Praha, Praha, 1986, vol. 151, p. 82).*

nel corso della sesta e della quinta (o comunque durante i loro primi due anni di studio del latino), una conoscenza del lessico tale da poter fare a meno del vocabolario; e vorremmo ch'essi s'impratichissero del gioco della flessione tanto da non dover più passare per l'analisi prima di capire.

Per ottener questi scòpi, i mezzi che usiamo son semplici, e forse, direte voi, radicali: non più una sola parola in francese durante le lezioni di latino, e non più una sola acquisizione nuova che non sia ripetuta a sazietà, finché non diventi riflessa. Non alzate le braccia al cielo, ché questo si fa già, in molti casi, nell'insegnamento delle lingue vive, e dà i migliori risultati! E poi, rassicuratevi: siccome di solito il professore di latino è anche professore di francese, egli potrà rubar qualche secondo al francese per dar quelle indicazioni che sono intraducibili in latino. Perché, tra il latino e l'inglese, o qualunque altra lingua viva, c'è una differenza fondamentale: che non si può chiedere a una lingua morta d'esprimere tutte le realtà della vita moderna, o tutte le particolarità delle civiltà africane, se si vogliono evitare delle distorsioni gravi o dei neologismi rischiosi. Ora, per l'appunto, noi teniamo molto alla fedeltà al latino classico, ch'è la base necessaria per accostarsi alla letteratura arcaica e a quella tarda; che, certo, noi non escluderemo dai manuali che scriveremo per le classi superiori, se ci sarà dato di portare a buon fine il nostro còmpito. Ma la nostra intenzione è di far dialogare, intorno a qualche situazione semplice della vita quotidiana di sempre, alcuni personaggi africani, che più tardi ci condurranno a Roma e ci faranno scoprir le tracce della vita romana, e faranno in tal modo rivivere immagini e scene della vita antica, aprendoci così, a poco a poco, le pagine d'una letteratura ricca, varia e molto più attraente di quanto

si creda di solito. E al termine di questo cammino metteremo la spiegazione del testo in latino, perché il testo sarà compreso dall'interno, senza usare il vocabolario. Ma a partir dalla quarta allo studio dei testi s'unirà anche un passaggio al francese, una traduzione, esercizio in sé molto formativo e che resta indubbiamente necessario: al tempo stesso controllo delle conoscenze, della comprensione e della padronanza della lingua francese. Nella facoltà di lettere di Dakar sono in corso altre ricerche su possibili confronti e paralleli tra le civiltà africane e quelle antiche: sarà questa un'abbondante fonte d'argomenti intorno ai quali si raggrupperanno dei testi, e che, nelle ultime classi, daranno ai corsi di latino un'animazione nuova.

[...] I principi generali sono semplici: per prima cosa, il testo è detto due o anche tre volte dal magnetofono, che gli allievi devono ascoltare, e devono scoprire solo coll'orecchio, a libro chiuso; poi, si chiede agli allievi di ripeter dopo il magnetofono dei pezzi di frase (queste ripetizioni sono individuali, mai collettive); quando il testo è stato ripetuto, e ben riprodotto, il maestro lo spiega in latino, ricorrendo a gesti e immagini e raffigurando le situazioni sul tabellone di feltro; poi, egli dà il via al gioco delle domande e delle risposte, che deve portar l'allievo a esercitarsi sulle parole e le strutture proposte, fino ad assimilarle; infine, dopo quattro o cinque ore di lavoro su una stessa lezione, si proporrà qualche esercizio scritto di controllo: e a questo punto gli allievi scopriranno il latino scritto. Dal momento che le difficoltà ortografiche non esistono quasi, il passaggio, una volta superato lo smarrimento iniziale, sarà rapido e agevole. In séguito farete sempre passar del tempo tra lo studio delle lezioni e lo svolgimento dei còmpiti, che si riferiranno alla lezione conclusa. Questo è

del tutto normale: conviene sempre lasciare un certo tempo per l'assimilazione. Vedrete, d'altra parte, che per certi allievi più lenti questa maturazione avviene ancor più tardi.

Ma, direte forse voi, l'insegnante non ha ricevuto questa formazione attiva al latino, e, se fa un tema o una versione senza troppe difficoltà, non si sente però molto a suo agio in una conversazione in latino. D'accordo. Sennonché, prima di tutto, legga le prime lezioni e si rassicuri: imparerà molto alla svelta; poi è comunque desiderabile prepararsi un po' e dotarsi d'un certo vocabolario concreto, sempre utile quando siamo di fronte a studenti: gliene forniranno uno bastante, per esempio, delle riletture corsive di commedie di Plauto. E, infine, ecco un piccolo repertorio a cui potrete attingere, e, se sarete buoni attori, i vostri allievi vi capiranno senza esitazioni.»¹¹

Ci preme d'analizzare alcuni punti, secondo noi di fondamentale importanza:

1. Il corso utilizza l'uso attivo della lingua, pur senza che i suoi autori siano aderenti al cosiddetto movimento del "latino vivente": essi cioè non fanno ricorso al latino parlato (o scritto) perché vogliono proporre il latino come lingua internazionale, sogno spesso ricorrente in Europa¹²; ma semplicemente perché

convinti che sia questo uno *strumento* d'insegnamento efficace, che ha già mostrato la sua validità nella glottodidattica.

2. La finalità che gli autori si propongono è quella di condurre i loro alunni a una *lettura corrente e non sofferta* dei testi classici. È per questo che insistono sull'apprendimento lessicale e sull'acquisizione di automatismi.

3. Gli automatismi linguistici non vogliono dire pappagallesca ripetizione¹³, ma acquisizione di *abiti* che consentano il riconoscimento immediato di forme e strutture senza bisogno, ogni volta, d'un lavoro d'analisi (cioè, etimologicamente, di "scioglimento", "scomposizione in parti") che, simile a una sciarada o a un altro gioco d'enigmistica¹⁴, smonti la costruzione del testo o dell'enunciato per il solo fine di poterne comprendere il messaggio, perdendone così, di fatto, alcuni dei significati secondari, come quello dato dalla studiata collocazione delle parole; questo non toglie, anzi, in un certo senso, *implica* che il testo, una volta compreso, sia profondamente analizzato (gli autori infatti criticano un'analisi fatta *prima di capire*)¹⁵, perché la comprensione basata sull'*usus* e sulla contestualizzazione riceva poi il solido supporto della *ratio*, cioè di quella che altri autori chiamerebbero la (*meta*-)lingui-

¹¹ *Ibidem*, pp. 5-7; la traduzione è nostra.

¹² Una mozione all'assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa per il latino anche come «langue vivante et véhiculaire entre les Européens / living and common language for Europeans» fu presentata il 6 maggio 1988 e firmata dagli allora parlamentari Foschi, Parisi, Martino, A. Müller, Cuatrecasas, De Vicente, De Puig, Burger, Triglia, Stegagnini, Pini.

¹³ Una seria didattica delle lingue classiche (ma, secondo noi, il serio insegnamento di *ogni* lingua, antica o moderna che sia) non può fondarsi sullo psittac-

simo propugnato, per esempio, dai comportamentisti (*behaviorists*), ma piuttosto sulle basi fornite dalla psicologia cognitiva, radicate nella premessa che la mente umana acquista conoscenza in maniera attiva, e che questa conoscenza è tanto più solida quanto più diventa *consapevolezza e coscienza*.

¹⁴ C'è anche chi teorizza (e non per criticarla) la somiglianza dell'operazione che compie l'alunno nel tradurre e di quella svolta da chi risolve enigmi e logogrifi: *cf.* M. Buonocore, *L'enigma della traduzione*, in: «Scholia» (didattica), n° 0, a. 1 (1999), pp. 40-42.

¹⁵ Così il Titone, che pure dimostra su

basi scientifiche e con abbondante bibliografia di ricerche glottodidattiche che qualunque lingua, compreso il latino, è «un sistema di abiti o di automatismi», afferma giustamente che «è fuori discussione il principio che il metodo analitico non sia da bandirsi totalmente, ma da posticiparsi e adattarsi gradualmente in conformità alle esigenze della psicologia dell'alunno»; ogni lezione *deve* prevedere anche un momento di «spiegazione di nuovi costrutti grammaticali incontrati nella lettura» (R. Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS-Verlag, Zürich 1963, pp. 240, 265 e 266).

stic consciousness, diversa dalla *linguistic awareness*¹⁶.

4. L'iter che gli autori scelgono d'intraprendere è quello che passa dal *vicino* al *lontano*, da *res a verba*, secondo una consolidata tradizione umanistica¹⁷ ripresa da alcune correnti didattiche in epoca moderna. Ma il *vicino*, se significa quotidianità per così dire "perenne", non significa artificiale ammodernamento; e gli autori rifiutano decisamente d'utilizzare neologismi e forzature dell'*indoles sermonis*: strumenti, questi ed esperimenti, che possono anche trovare degni cultori e con risultati non sempre disprezzabili, ma fuori dalla scuola, dove invece la loro possibilità d'accesso è limitata a un *lusus* che abbia luogo, al massimo, *semel in anno*.

5. L'uso della traduzione e del francese non sono del tutto esclusi, come potrebbe avvenire in un metodo improntato al fanatismo panlatinista: son solo rimandati alle fasi più avanzate del corso, quando potranno avere il loro ruolo di fondamentale importanza anche nel processo formativo globale, e con un più forte e adeguato trasferimento riflesso di competenze nella comprensione e padronanza piena della lingua francese (lingua d'arrivo nelle traduzioni).

Vediamo ora qualche esempio di lezioni tratte da questo corso. I protagonisti son tutti dei

senegalesi; s'inizia con scenette quotidiane in un villaggio africano: Aminata e Binta sono due *discipulae*, condotte a fare i loro primi elementari passi sul sentiero della lingua latina da una non meglio identificata

magistra. A queste due *discipulae* se ne aggiungono presto una terza e una quarta, loro cugine: Maimuna e Fatumata. La vocale su cui cade l'accento è, in ogni parola, indicata in grassetto. Ecco l'*undecima lectio*:

XXXIX (*undequadraginta*)

UNDECIMA LECTIO

Personae : Aminata, Binta, Maimuna

Aminata in casā suā sedet. Subito Binta et Maimuna, consobrinae ejus, in casam intrant. Eae duae puellae pavidae sunt et multum flent. Aminatam vocant :

B et M : O Aminata, O Aminata!

A : « Quid? Adsum! Cur sic fletis? Cur pavidae estis? Cur me vocatis? »

B et M : Flemus, et te vocamus, quia duas magnas colubras ante casam nostram videmus. Quamobrem intrare non audemus.

A : O consobrinae meae, colubrae non viperae sunt, non malae sunt. Cur eas timetis? Cur stultae estis? Mecum ridete et in casam vestram audacter intrate.

Tum duae puellae multum rident et Aminatae respondent :

B et M : « Jam non pavidae sumus, tecum ridemus et in casam nostram tranquillae intramus. »

Tum Binta et Maimuna in casam suam intrant.

VOCABULA

NOMINA	ADJECTIVA	ADVERBIA
colubra, -ae, f.	pavida	audacter

undequadragesima pagina

¹⁶ Cfr. R.I. MacLaren, *The distinction between linguistic awareness and metalinguistic consciousness: an applied perspective*, in: «Rassegna italiana di linguistica applicata», Bulzoni, Roma, anno XXI, n. 1-2, gennaio-agosto 1989, pagine 5-18; M.A. Pinto, *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*,

in: «Rassegna italiana di linguistica applicata», Bulzoni, Roma, anno XXVII, n. 3, settembre-dicembre 1995, pagine 9-44; R. Titone, *Alle radici della maturità linguistica: la 'language awareness'*, in: R. Titone: *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1991, 1991, pagine 49-55.

¹⁷ Cfr. E. Garin, *L'educazione in Europa*

(1400-1600), Laterza, Bari, 1957, pagine 225-228; P. F. Grendler, *The concept of humanist in Cinquecento Italy*, in: *Renaissance studies in honor of Hans Baron*, a cura di A. Molho e J. A. Tedeschi, Firenze, De Kalb, pag. 452; *Idem*, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Laterza, Roma-Bari, 1991, pp. 250 e ss.

XL (quadraginta)

consobrina, -ae, f.	stulta	multum
vipera, -ae, f.	sua	sic
	tranquilla	

VERBA

sedeo, -es, sedere (in sellā sedet)		
intro, -as, intrare (in casam intrare)		
fleo, -fles, flere		
video, vides, videre (colubram videre)		
audeo, audes, audere (intrare audeo)		
timeo, times, timere (viperam timeo)		
rideo, rides, ridere		
esse	intrare	flere
sum	intr-o	fle-o
es	intra-s	fle-s
est	intra-t	fle-t
sumus	intra-mus	fle-mus
estis	intra-tis	fle-tis
sunt	intra-nt	fle-nt

EXERCITATIONES DICENDAE

- Nunc his quaestionibus responsum da :
- Ubi Aminata sedet? — Quo Bintā et Maimuna intrant
 - Quo Bintā intrat? — Quo Maimuna intrat?
 - Ubi sedes? — Ubi Sokhna sedet?
 - Videsne Sokhnae sellam?
 - Quomodo eae duae puellae sunt et quid agunt?
 - Quomodo Bintā est et quid agit?
 - Quomodo Maimuna est et quid agit?
 - Quam vocat? — Aminatamne vocat?
 - Quam Bintā vocat? — Aminatamne vocat?
 - Quam Maimuna vocat? — Aminatamne vocat?
 - Quid Bintā et Maimuna dicunt?
 - Quid Bintā dicit? — Quid Maimuna dicit?
 - Quid Aminata consobrinis suis respondet?
 - Nunc Aminata Bintam solam interrogat : — Quid dicit?
 - Nunc Aminata Maimunam solam interrogat : — Quid dicit?
 - Tum quid Bintā et Maimuna consobrinae suae respondent?
 - Nunc Bintā consobrinae suae sola respondet : — Quid dicit?
 - Nunc Maimuna consobrinae suae sola respondet : — Quid dicit?

quadragesima pagina

XLI (quadraginta unus)

- Cur Bintā pavida est et multum flet?
- Cur Maimuna pavida est et multum flet?
- Cur Bintā et Maimuna pavidae sunt et multum flent?
- Tum quid Aminata dicit?
- Nunc Aminata Bintāe respondet : — Quid dicit?
- Nunc Aminata Maimunae respondet : — Quid dicit?
- Nonne viperae malae sunt? — Nonne vipera mala est?
- Num colubrae malae sunt? — Num colubra mala est?
- Tum quid duae puellae agunt?
- Quid Bintā agit? — Quid Maimuna agit?
- Quid Bintā et Maimuna Amioatae respondent?
- Nunc Bintā Aminatae sola respondet : — Quid ei respondet?
- Nunc Maimuna Aminatae sola respondet : — Quid ei respondet?
- Quid duae puellae agunt?
- Quo Bintā intrat? — Quo Maimuna intrat?
- Quo Bintā et Maimuna intrant?
- Haec est Aminatae casa : — Quo Bintā et Maimuna intrant?
- Illā est Bintāe et Maimunae casa : — Quo Bintā et Maimuna intrant?

EXERCITATIONES SCRIBENDAE

- 1) Verbis « ejus » vel « suam » vel « sua » illud scriptum supple :
Bintā consobrina meae est. In ... casam intro. Ea mihi tunicam ... monstrat et mihi pupam ... dat. ... pupa non pulchra est. Subito domina cum filiā ... intrat. ... filiā me interrogat : « Bintāene pupa est? » Ego respondeo : « ... pupa est. »
- 2) Tres sententias cum verbo « ejus » inveni.
Tres sententias cum verbis « suam » vel « suae » vel « suā » inveni.
- 3) Illis quaestionibus responsum da :
Ubi Aminata sedet? (casa)
Ubi Aminata sedet? (sellā)
Quo discipulae intrant? (schola)
Ubi panthera est? (silva)
Quo ancilla intrat? (villa)
Quo domina venit? (casa)
Ubi matrona laborat? (villa)
Ubi puella Italica habitat? (Italia)

quadragesima prima pagina

XLII (quadraginta duo)

- 4) His responsis quaestiones da :
Consobrinae in silvam intrant.
Puellae in sellis sedent.
Viperae in casam non intrant.
Matronae in silvā ambulat.
Ancilla in casā laborat.
Pila in mensā est.
Tabulas in mensā video.



quadragesima secunda pagina

Gli esercizi, come si vede, sono sia orali sia scritti: gli esercizi orali consistono perlopiù in risposte a domande di comprensione; queste costringono l'alunno non solo a ritornare più volte sul testo, ma anche a ricreare situazioni simili, eppure diverse, in cui riformulare le strutture incontrate. Gli esercizi scritti sono di completamente, di risposta a domande con l'utilizzo di determinati costrutti (in questo caso *in* + ablativo o accusativo) e di formulazione di domande di cui siano già state date le risposte (per esercitare, in questo caso, l'uso di *quo* e di *ubi*). Oltre a questo gli alunni imparano, in questa *lectio*, il presente indicativo del verbo *esse* e della prima e seconda coniugazione attive. A determinati intervalli sono collocate pause di riflessione e analisi grammaticale di quanto appreso (capitoli X, XV, XXI, XXXI).

Nel sedicesimo capitolo intervengono nuovi personaggi; tra questi c'è Sadibus, che sin da quando compare

appare molto felice. Il suo vicino Mamadus lo interroga allora sulla causa di tanta gioia così manifesta; ecco il loro dialogo:

Mamadus: — «... Et tu Sadibe, cur hodie tam laetus es? Id nondum dixisti.»

Sadibus: — «Recte dicis, hodie valde laetus sum, quia Usseinus filius magnum gaudium mihi adtulit. Hoc anno puer fuit primus discipulorum qui linguam latinam discunt. Quamobrem magnum praemium accepit. Mox cum magistro in Italiam ibit.»

Nel capitolo successivo, infatti, *Birago magister cum Usseino, discipulo suo, e Dakarensi portu abit*. A salutarli ci sono non solo i parenti, ma anche un cantore che celebra la gloria antica e presente della famiglia. Dopo cinque giorni di viaggio maestro e discepolo arrivano a Roma. La visita alla città dà l'occasione di parlare non solo dei suoi monumenti, ma anche di aspetti della sua storia e civiltà: il foro romano, i magistrati di Roma antica, i *clientes* e i *patroni*.

Alla fine di questo primo volume gli alunni hanno imparato le cinque declinazioni, l'indicativo attivo dei verbi, la maniera d'esprimere molti complementi, e circa quattrocento vocaboli. Ma sentiamo lo stesso Blaize:

«I vostri allievi possiedono, in questo periodo dell'anno, un vocabolario di circa quattrocento parole. Non sarà forse enorme, ma, diversamente dagli studenti che han seguito il metodo tradizionale, queste quattrocento parole essi le possiedono davvero, le usano scrivendo e parlando senza esitazione, senza difficoltà, senza usare il vocabolario. E queste parole, nomi e aggettivi, essi le adottano correttamente in tutti i casi, in

tutt'e cinque le declinazioni, senza passare per quell'esercizio fastidioso ch'è l'analisi grammaticale. Neppure i verbi offrono difficoltà alcuna, sempre che si resti nell'ambito dell'indicativo della forma attiva. Qui forse avremmo potuto esser più esigenti, ma, a dire il vero, anche col solo indicativo s'arriva a dir tante di quelle cose che gli altri modi, e il passivo, potevano senza problemi aspettare. Infine, il congiuntivo è, in sé, assai delicato e pieno di sfumature, e i nostri allievi sono un po' troppo giovani per poterle cogliere. Abbiamo dunque rinviato tutto questo alla quinta; e, naturalmente, integreremo queste nozioni colla sintassi del periodo, che verremo sviluppando un po' per volta, secondo una progressione accuratamente studiata.

Resta il punto cruciale: i nostri allievi non sanno tradurre. Intendiamoci bene. Se avete già insegnato il latino in sesta col metodo abituale, sapete molto bene che gli alunni non traducono bene se non le frasi che han ben capito. Sapete anche che, in genere, gli allievi che si precipitano sul vocabolario a ogni parola vi daranno una frase in cui, in francese, avranno fatto strazio d'ogni singola parola, ma: la frase, l'insieme della frase? Quante volte avete dubitato della ragione, o almeno della buona volontà, dei vostri studenti, vedendo le frasi ch'essi scrivevano, traducendo, senza batter ciglio! Dal momento che si tratta di latino, le frasi più strampalate son sempre possibili; si direbbe che, secondo i giovani latinisti, gli scrittori romani non si sentissero affatto obbligati a esser sensati! Ora, portando i vostri allievi a esprimersi direttamente in latino voi avete tagliato alla radice questa possibilità: il latino non è una lingua più assurda della loro lingua materna o del francese. Ogni frase ha un senso, e un senso ragionevole. Il solo ostacolo in cui possono inciampare i nostri allievi è, a

parte una parola nuova, un giro di frase o una costruzione nuova, e la loro reazione sarà sana: si fermeranno, e non oltrepasseranno i limiti del controsenso, e ancor meno del nonsenso. Quanto alle parole, essi le hanno colte in un insieme di strutture diverse, di situazioni variate: esse non sono fissate in una traduzione stereotipata, data dal vocabolario, ma conservano tutto il loro potere d'evocazione. In quinta, svilupperemo ancora questa conoscenza delle strutture della lingua, e questa sensibilità alle ricchezze del latino, sempre evitando il passaggio alla traduzione, che noi riserviamo alla quarta classe. Seguitate nei vostri sforzi, e vedrete i vostri allievi esprimere in latino delle idee

sempre più sottili, e al tempo stesso, per la frequentazione dei testi d'autore che proporremo in quinta, familiarizzarsi coll'espressione autenticamente latina, scoprendo però dal suo interno una mentalità che solo in apparenza è lontana dalla nostra.»¹⁸

Nel secondo volume il maestro Birago racconta a Ussein, stanco per aver girato a lungo per le vie e i monumenti di Roma, la favola di Lucio trasformato in asino tratta dalle *Metamorfosi* d'Apuleio; questo tipo di narrazioni favolose in cui un uomo si trasforma in animale hanno, come vedremo subito dopo, molti paralleli nelle tradizioni del continente nero¹⁹:

SEPTIMA LECTIO

Quā narratione perfectā, Lucius, manu Photidis adreptā, ancillam sic exorat:

Lucius: — O Photis, mea mellita, inquit, per istos oculos, illud unguentum mihi da. Nam ego quoque bubo fieri ardentissime cupio! Apud Venerem meam Cupido pinnatus esse volo!

Photis: — O Luci, Luci, perridiculam rem a me petis! Si tibi unguentum dederò, tu longe abibis et sola manebo.

Lucius: — Non! Non! Photis, ad te redibo, ad te redibo. Per capillos tuos hoc juro. Nunc, Photis, quomodo e bubone Lucius iterum fieri potero?

Photis: — Si illa a te bene audita erunt, facile poteris. Cum homo iterum fieri cupies, paulum anethi cum lauri foliis in aquam puram immitte. Postquam hoc anethum sic a te immisum erit, hanc potionem bibe. Cito homo fies. Tum Photis timide in cubiculum intrat et pyxidem ex arcā sumit. Quā pyxide apertā, Lucius nigrum unguentum videt.

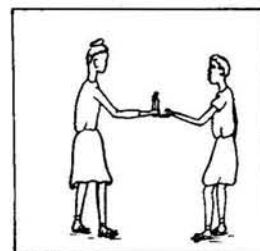
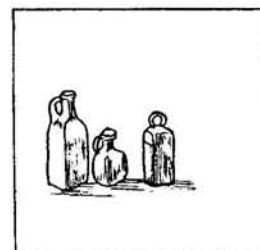
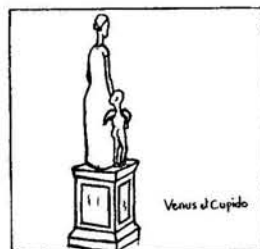
Lucius: — Photis mea, inquit, tibi plurimas gratias ago, mox avis factus in altum evolabo.

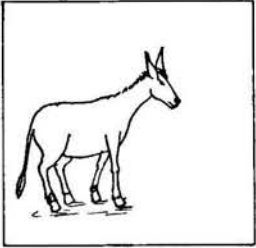
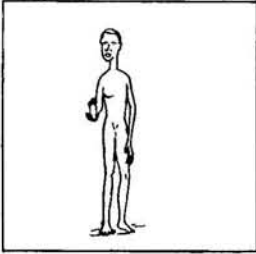
¹⁸ *Ibidem*, p. 58; la traduzione è nostra.

¹⁹ È motivo ricorrente nel folclore africano quello dello stretto rapporto e possibilità di metamorfosi tra l'uomo e gli animali: non solo, infatti, «gli animali parlano e agiscono come uomini, anzi, nelle favole africane, sono in realtà uomini travestiti da animali», ma è

diffusa la credenza «nella possibilità che hanno alcuni individui dotati di potere magico di trasformarsi saltuariamente in animali da preda, per esempio leopardi, leoni o iene» (E. Dammann, *Religioni africane*, Il Saggiatore, Milano, 1968, pp. 44 e 52; cfr. anche A. Friedrich, *Afrikanische Priestertümer*, Stuttgart, 1939, pp. 233-

234, *ivi cit.*) Gli stessi autori di *Africani Latine discunt* affermano che i loro «étudiants Sénégalais n'ont eu aucune peine à [...] fournir des légendes, empruntées à leur littérature orale, où il était question de métamorphoses d'êtres humains en animaux» (*Africani Latine discunt, cit.*, tomo II, *Avant-propos*, s. n.).





OCTAVA LECTIO

Tum adulescens unguentum toti corpori adhibuit. Quā re perfectā, laetitīa efferebatur et quia jam credebat se avem factum esse, brachia agitabat. Heu! Nullae plumae, nullae pennae in ejus corpore crescunt sed pili saetae fiunt, cutis corium fit, in extremis manibus jam non sunt digiti sed unguulae, in extremo tergo magna cauda apparet! Jam os, nares, labra, aures maxima fiunt. Miser Lucius non avis sed asinus factus est!

Sic humano gestu et voce privatus, Lucius Photidem respiciens, eam tacitus incusabat. Quae ubi primum adulescentem aspexit eumque talem esse vidit, manibus os suum percussit et clamavit. Photis: «Occisa sum, misera! Pyxidum similitudo me decepit! Tamen remedium facile invenies. Si rosas ederis, homo iterum fiet, Lucius meus mihi reddetur. Per hanc noctem exspecta. Cras, primā luce, hoc remedium tibi dabitur.

La storia continua, per sommi capi, fino alla nuova metamorfosi, che riporta Lucio alla forma umana. La narrazione rievoca nella memoria d'Ussein una leggenda africana:

IL (undequinquaginta)

UNDECIMA LECTIO

Usseinus discipulus : — Africanam fabulam nunc recordor, magister, quae Lucii fabulae similis est, Fariae asinae fabulam. Potesne hanc fabulam mihi narrare?

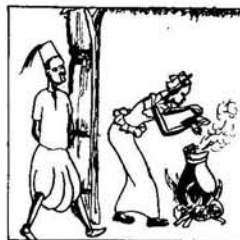
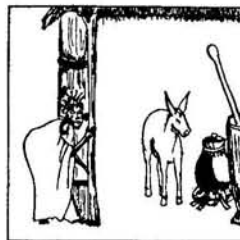
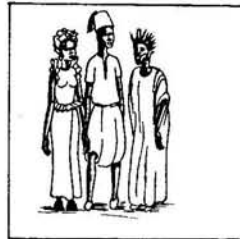
Birago magister : — Eam libenter tibi narrabo, discipule. Bene audi :
De Fariā Asinā

Viro cuidam duae uxores erant; altera, Faria nomine, eximiā pulchritudine erat; quamobrem altera ei invidebat. Formosior duarum uxorum asina fieri et aliis asinis se miscere poterat, dum ejus maritus in agris erat. Quotiescunque asina fieri volebat, quemdam cantum canebat, qui ei soli notus erat. Altera uxor, deformior earum, et invidiā et curiositate pulsa, eam sequi non dubitabat, quotiescunque prior ad aliquem locum ibat. Marito suo omnia declaravit qui ipse omnia scire voluit. Cum Faria quondam cenam parabat, is de industriā cantum canere incepit quem forte audiverat, quamquam Faria eum multum incusabat. Denique Faria, asina facta, ad silvam iterum fugit neque inter homines unquam rediit.

VOCABULA

NOMINA	ADJECTIVA	LOCUTIO
cantus, -us, m.	eximius, -a, -um	de industriā
contumelia, -ae, f.	formosus, -a, -um	
curiositas, -tatis, f.	notus, -a, -um	

undequinquagesima pagina



Il maestro passa poi a spiegare la struttura d'una casa romana, con l'aiuto dello stesso Apuleio; segue l'autopresentazione di Sp. Ligustino tramandataci da Livio²⁰; il terzo volume è occupato quasi interamente dalla favola d'Amore e Psiche qui e lì adattata e semplificata. Qui a fianco si può leggere il punto cruciale, in cui Psiche sveglia inavvertitamente Cupido facendo cadere delle gocce d'olio sulla sua pelle.

In questo volume è compresa anche una serie di brani tratti da Cesare, Cicerone, Fedro, Seneca, Plinio, Macrobio per esercizi di traduzione, che, a questo punto, diventano normali, frequenti ed efficaci attività didattiche. Il livello del latino, che nei primi volumi non era sempre stato eccellente (e a volte anche non privo di qualche solecismo), migliora sensibilmente in questo terzo tomo, e finalmente si passa agli autori classici non adattati. Il quarto volume offre un *breviarium* della storia romana dalle origini alla fine della conquista dell'Italia, che utilizza esclusivamente testi d'autore (Floro, Livio, Valerio Massimo) e presenta, nella sua parte finale, nuovi brani da tradurre. Tutte le glosse di spiegazione ai testi continuano, cionnonostante, ad essere in latino, così come non vengono abbandonati gli esercizi attivi, sempre basati sui brani proposti.

Che dire? Nonostante il fatto che talora, specie nei primi stadi, il testo

²⁰ Liv., 42, 34. Il discorso di Sp. Ligustino è riportato quasi inalterato nelle lezioni XVIII e XIX del secondo tomo del corso.

²¹ Non si tratta solo d'alcuni sbagli di lingua, ma a volte anche d'impostazio-

ne grafica: p. es. ci parrebbe più opportuno che le glosse esplicative fossero poste affianco ai testi, invece che di séguito, scivolando così quasi sempre nelle pagine successive, e costringendo lo studente a voltar pagina, trovare il

punto giusto in cui si trova la glossa che gli interessa, tornare indietro, e così via; sarebbe poi auspicabile una maggiore attenzione al vocabolario frequenziale.

LXVIII (duodeseptuaginta)

DUODECIMA LECTIO

Nocte Psyche, cum maritus somno se dedit, lucernam et novaculam adfert. Ubi primum lumine tori secreta illustrata sunt ⁽¹⁾, videt omnium ferarum mitissimam ⁽²⁾, ipsum illum Cupidinem formosum deum formose cubantem ⁽³⁾. Videt auream caesariem ⁽⁴⁾, cervicis lacteas ⁽⁵⁾, genasque purpureas ⁽⁶⁾; per humeros volatilis dei candidae pennae fulgent. Ante lecti pedes jacent arcus et pharetra ⁽⁷⁾ et sagittae, magni dei propitia tela ⁽⁸⁾. Dum Psyche mariti sui tela miratur, depromit unam de pharetra sagittam et extremum pollicem pungit ⁽⁹⁾. Sic ignara Psyche in Amoris incidit amorem ⁽¹⁰⁾. Tunc magis magisque cupiditate flagrans eum multum suaviatur ⁽¹¹⁾. Heu! Lucerna evomit guttam ferventis olei ⁽¹²⁾ super humerum dei dexterum. Sic ustus de lecto exsilit ⁽¹³⁾, e manibus infelicissimae conjugis tacitus evolat. At Psyche statim resurgentis ejus crure dextero manibus ambabus adrepto per nubilas plagas comitata ⁽¹⁴⁾, tandem fessa delabitur in solum ⁽¹⁵⁾.

HOC SCRIPTUM LATINE EXPLANEMUS

1. tori secreta illustrata sunt : (cf. lux clarissima est omniaque sole illustrantur - A.L.D. 5 ^a , Prima lectio)	illustro, -as, -are, -avi, -atum
2. mitissimus = dulcissimus	mitis, -e dulcis, -e
3. videt ... Cupidinem ... cubantem : videt Cupidinem qui cubat, qui jacet, qui dormit.	cubo, -as, -are, cubui, -cubitum
4. caesaries = capilli (vide imaginem)	caesaries, -iei, f.
5. cervix, cervicis (f) : capitis et colli posterior pars (vide imaginem) lacteus : albus ut lac	cervix, -icis, f. (saepius plurali numero cervices, -um vel -ium)

duodeseptuagesima pagina

LEOPOLDUS SÉDAR SENGHOR

SENEGALIAE PRAESES

Leopoldus Sédar Senghor, clarissimus ille vir, in Ioalensi pago, septuaginta milia passuum ab urbe Dakarensi, rei publicae Senegalensis capite, sito, natus est septimo die ante Idus Octobres anno millesimo nongentesimo sexto p. Ch. n. Adultus, vitae beatae, quam in hoc vico vivebat, memoriam repetere solebat; quem «suae pueritiae Regnum» nominabat. 'Leopoldus' Galli cuiusdam viri praenomen erat, qui cum patre amicitiae vinculo coniunctus erat; Sédar vero Africanum praenomen alterum est, quo 'homo semper honoratus' designari solet. Senghor autem gentilicium nomen est.

Eius pater Diogoye Basile Senghor fuit; mater Gnilane Bakhom appellabatur. Pater, quamquam christianus erat, quinque uxores duxerat. Quarum quidem tertia puerum illum pepererat, qui, poetarum more, pascua ac rura iam inde a teneris unguiculis multum amavit. Leopoldus puer in Ioalensem Catholicum ludum missus est antequam in Dacariae secundariam scholam exciperetur. Primum enim ei in animo erat sacerdos fieri: at paulatim intellexit se proclivorem ad litteras docendas esse.

Ubi primum baccalaureatum impetravit, Galliam petiit, ubi litterarum classicarum studii acriter se dedit. Nam in uno ex carminibus, scholasticus nigricolor «cubiculum suum frequentissimis libris Latinis et Graecis repletum» ostendit. Eo tempore Georgii Pompidou condiscipulus fuit, qui rei publicae Gallicae quinque per annos praefuit. Primus vero Africanorum, Gallicae Universitatis summum gradum, qui vulgo *Agrégation* dicitur, consecutus est. Tum discipulos Gallos Gallicas et Latinas Graecasque litteras edocuit. Professor enim fuit primum Turonibus, deinde in Lutetiae suburbio, quod *Saint-Maur-des-Fossés* Gallice nominatur. Summa agricolarum Senegalensium egestate adductus est, ut ad rem publicam accederet, quo meliorem eorum fortunam faceret. Itaque rei publicae Senegalensis Praeses creatus, effecit ut classicae linguae in maxima laude apud cives suos haberentur. Imprimis decrevit ut omnes secundariorum scholarum adolescentuli linguam Latinam discere lege tenerentur. Etenim vir ille doctissimus idemque humanissimus, qui Gallicae Academiae quoque intererat, pro certo habebat hanc disciplinam solam aptam esse ad perfectam absolutamque linguae Gallicae scientiam et rectae rationis facultates comparandas. Huc accedit quod permulti scriptores Latini aut ab Africa orti

aut hac de terra locuti sunt. At Senghor, ut homo nigricolor, Senegalensibus magistris suasit ut linguae Latinae docendae novam viam, cui «Africani latine discunt» est index, adhiberent.

Instituit autem linguarum classicarum studium in Dakarensi universitate, in qua totius Africae scholastici Latine Graeceque etiamnunc discere possunt. Quodsi illi optabant ut studia sua persequerentur, Senghor eos in Galliam libentissime mittere solebat. Equidem ipse hac benevolentia usus sum, qua mihi in Galliam, Latine in Sorbonnensi universitate discendi causa, iter facere licuit. Classicarum autem litterarum professores in unam familiam congregavit, cui numquam praesto non erat. Quarto vero anno antequam a negotiis publicis secederet, in urbem Dacariensem Academiae Latinitatis inter omnes gentes fovendae conventum mirum in modum excepit. Ea occasione data exposuit quanti apud veteres Romanos Africani fierent. Publius Terentius Afer, inquit, intimus illius Scipionis erat, quo amico familiarissime utebatur.

Cum quidem Praeses Senghor Romam venisset et Urbis civis honoris causa factus esset, pulchram orationem habuit in qua haec Gavii apud Ciceronem retulit: «Civis Romanus sum».

Tanta erat illius praeclari poetae eruditio ut nullum carmen componeret quin Graecam Romanamque humanitatem commemoraret. Quin immo, saepenumero in versus suos Africae Romaeque communis historiae induxit personas, ut Didonem Urbis conditoris amore flagrantem vel Hannibalem, delendae Carthaginis gloriam, vel Iugurtham, Imperii Romani amicum atque hostem. Profecto Vergilius Maro et Titus Livius et Sallustius Crispus apud Senghorem vere spirare videntur.

Atqui vir ille amplissimus, cui humanitas cordi erat, ante diem tertium decimum Kalendas Ianuarias anno bis millesimo primo p. Ch. n. de vita decessit. Colettam Hubert, Gallam uxorem, orþam, et unum filium, Franciscum Afphang nomine, qui e priore matrimonio cum nigricolori matrona ortus est, reliquit. Utinam Senghoris heredes de hac amissione quam totus terrarum orbis sentit aliquid habeant consolationis! Vale Sédar! Requiescas in pace!

Oumar Sankhare

Leopoldi Sédaris Senghoris
Amicorum Circuli Praeses
in Universitate Dacariensi professor.

Come imparare il greco in 37 settimane

Uno sguardo a *Reading Greek**

di Dino Piovan

Si discute se studiare ancora il greco come lingua, o affrontare nelle scuole solo lo studio di testi in traduzione, riservando l'apprendimento linguistico agli specialisti; ma altri Paesi hanno prodotto strumenti validi per poter acquisire una buona conoscenza dei testi originali in un tempo relativamente breve e con solida competenza. Uno di questi strumenti è Reading Greek, un corso pubblicato dalla Cambridge University Press, che ha avuto grande successo in tutto il mondo per le sue caratteristiche davvero degne di considerazione. Sommar

Qual è oggi lo stato dell'insegnamento-apprendimento delle lingue classiche, e nello specifico del greco? Non si dispone di un bilancio ufficiale, come talora si è redatto in passato (basti pensare alla famosa *Relazione al Ministro della P. I.* di Giovanni Pascoli, della fine del XIX secolo), ma non ci pare che la sintesi tracciata quasi venti anni fa dall'illustre epigrafista Luigi Moretti, in un convegno nazionale sulla questione, sia, purtroppo, tanto datata:

“Lo studio del greco, così come avviene oggi nei licei classici, non è soddisfacente. Coloro che, ottenuta la licenza liceale, continuano gli studi classici nelle attuali Facoltà di lettere, hanno di quella lingua una conoscenza assai approssimativa, anche a livello elementare. [...] Posso tranquillamente affermare che almeno il 30%

degli studenti di lettere classiche legge i testi senza porre l'accento al punto giusto, ignora regole semplicissime di grammatica e, nella quasi totalità, la sintassi di quella lingua.”¹

Nel prosieguo di quell'intervento, Moretti auspicava un ridimensionamento dell'arido studio grammaticale-linguistico allora (allora?) in uso, che non conduceva né a leggere davvero i classici né, tantomeno, ad acquisire una discreta conoscenza della letteratura e della civiltà greca, raggiungibile più facilmente con ottime traduzioni, così come con buone traduzioni ogni persona colta aveva ed ha una discreta conoscenza della letteratura e della società russa – senza, naturalmente, conoscere una parola di russo. Studio grammaticale-linguistico e studio della civiltà visti, insomma, come itinerari reciprocamente escludentisi, e dato

* Di alcuni aspetti del presente articolo ho discusso proficuamente con l'amico prof. Carlo Franco, che ringrazio.

¹ L. Moretti, *L'iscrizione come documento storico e linguistico*, in *Il latino e il greco nella scuola oggi*, atti del convegno

nazionale dell'A.I.C.C. (Foggia, 21-23 aprile 1983), Atlantica Editrice, Foggia 1987, p. 169.

l'insuccesso del primo, meglio seguire il secondo – questo l'autorevole parere allora pronunciato.

Come siano andate poi le cose negli ultimi venti anni, è presto detto. Da un lato si è continuato col riproporre uno studio puramente, astrattamente grammaticale, magari aggiornato alla luce delle più accreditate teorie linguistiche, senza peraltro conseguire risultati più apprezzabili, di là da una conoscenza morfosintattica che permette magari ad alcuni (ma quanti?) la famigerata 'traduzione', ma non certo la comprensione dei testi letti; dall'altro si è preferito sacrificare l'approccio linguistico per approfondire e ampliare lo studio della letteratura e della cultura antica. Con quali risultati? Certo molto ambigui, se solo qualche giorno fa ha così potuto scrivere Nicola Flocchini, noto autore di numerosi testi per l'insegnamento del latino:

“Io non ho più contatti diretti con la scuola secondaria, ne vedo però gli esiti in università e nella scuola di specializzazione: mai ho trovato come nelle ultime leve di matricole (tutti provenienti dal liceo classico, maturati con voti altissimi e iscritti a lettere classiche), tanta diversità nella preparazione di base. [...] Si trovano sostanzialmente due tipologie di studenti: 1) quelli che hanno una modestissima competenza linguistica e non sanno tradurre una riga, ma che possiedono in compenso una ottima conoscenza della letteratura [...] e delle strutture culturali [...]; 2) quelli che mostrano di conoscere abbastanza bene la lingua e traducono in modo almeno abbastanza grammaticalmente corretto, ma che in compenso poco si preoccupano di capire il senso di quanto hanno tradotto; essi, inoltre, [...] hanno una conoscenza molto modesta delle strutture culturali del mondo classico”².

Flocchini parla ovviamente del latino, ma le sue considerazioni possono agevolmente essere trasposte anche al greco. La situazione italiana si presenta, quindi, ad una svolta cru-

ciale. In breve, essa sembra contenere un pericolo ed una opportunità.

Da un lato i sempre decrescenti risultati del tradizionale insegnamento grammaticale favoriscono la tendenza ad un drastico ridimensionamento dello studio delle lingue classiche, in tutti gli ordini di scuola, fino a suggerirne l'opzionalità (del greco almeno) in favore, appunto, di uno studio soltanto in traduzione, di autori, opere, temi. Il pericolo di una scomparsa in tempi rapidi di quel che rimane della conoscenza della lingua greca è quindi tutt'altro che virtuale.

Dall'altro proprio la stanchezza per il metodo tradizionale e i suoi scarsi effetti sta inducendo sempre più insegnanti consapevoli ma non rassegnati a guardare con interesse e disponibilità a un approccio più efficace e incisivo, che non sacrifichi la lingua, ma che permetta di accostarsi ai testi in tempi più rapidi e in modo più diretto, sì da non tradurre senza comprendere, come giustamente lamenta Flocchini, ma da comprendere senza per forza tradurre. L'esigenza di un mutamento profondo che dia una svolta positiva alla didattica costituisce insomma una opportunità irrinunciabile.

Ora, proprio pochi anni prima del convegno in cui Moretti fece le sue poco confortanti considerazioni, era uscita nel mondo anglosassone la prima edizione di *Reading Greek*, un corso radicalmente innovativo per l'insegnamento-apprendimento del greco curato dalla *Joint Association of Classical Teachers*, con la prefazione di uno dei più autorevoli studiosi contemporanei del mondo classico, K. J. Dover³.

Alla base di questo tentativo stava un'analisi dello stato degli studi classici nella scuola inglese non molto più confortante di quella fatta da Moretti, tanto che nella prefazione si parla di “*current decline of Greek in schools*”. La proposta per uscire da questa preoccupante situazione era, però, molto diversa da quella fatta dallo studioso italiano.

² Lettera datata 29.1.2002 alla lista “dwsup-lettere”, *Digest number 247* (la si può rintracciare all'indirizzo dwsup-lettere@yahogroups.com).

³ J.A.C.T., *Reading Greek*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

Reading Greek si presenta, nella sua edizione originale, come un corso in due volumi da usare in parallelo: il primo è il testo di lettura (*Text*), il secondo di grammatica, lessico, esercizi (*Grammar, Vocabulary and Exercises*). Vediamoli ora in dettaglio.

Il *Text* è formato tutto da testi in greco antico raggruppati in sette parti, ognuna a sua volta suddivisa in più sezioni, numerate in modo progressivo, a loro volta articolate in sottosezioni. La divisione in parti consente di introdurre il lettore a temi e figure significativi della storia, cultura e civiltà greca, soprattutto ateniese: dalla guerra del Peloponneso al dominio ateniese del mare, dal processo a Socrate alla satira aristofanea di tanti aspetti della democrazia ateniese, dal ruolo della donna all'amministrazione della giustizia. La parte prima, ad esempio, *Athens at sea*, è la storia del contadino Diceopoli che, nei primi anni della guerra del Peloponneso, si imbarca in Eubea su una nave diretta da Bisanzio al Pireo. Di notte due viaggiatori, mercanti disinvolti nella gestione degli affari, tentano di far affondare la nave, per incassare l'assicurazione; scoperti, fuggono, mentre, alla vista di Salamina, il rapsodo che è a bordo narra la grande battaglia ivi svoltasi nel 480 a. C. tra Greci e Persiani, di cui il capitano offre però una diversa versione. Infine, mentre la nave arriva al Pireo, gli Spartani lanciano un attacco a sorpresa, sventato dagli Ateniesi accorsi in armi.

Il testo in greco antico così come ci viene proposto non è classico, ma scritto da un gruppo di studiosi moderni⁴; tuttavia è probabile che alle orecchie di molti lettori che abbiano familiarità con l'oratoria attica la storia or ora riassunta richiami qualcosa di già noto – a ragione, visto che proprio su una frode assicurativa è imperniata l'orazione 32 del *corpus* demostenico, altresì nota come la *Contro Lacrito*. Proprio ad essa si

ispira infatti questa prima sezione. Né sarà difficile, al docente esperto, riconoscere nelle successive sezioni di questa prima parte echi di altri, celebri passi della letteratura greca: dai *Persiani* di Eschilo e dalle *Storie* erodotee per il racconto della battaglia di Salamina, al discorso pronunciato da Pericle alla fine del I libro delle *Storie* tucididee, nel dialogo tra Diceopoli e i marinai dopo il fallimento dell'attacco spartano.

Non quindi pagine di pura invenzione si trova di fronte il *beginner*, ma una sorta di collazione tra diverse fonti cucite insieme in modo da formare una storia continua, sì che nel suo nucleo, nelle sue situazioni essenziali, essa rimanda continuamente al mondo antico. D'altronde, all'inizio di ognuna delle sette parti vi è anche un elenco delle fonti a cui gli autori inglesi hanno attinto, con indicazione dei passi specifici – sicura garanzia che non si è costruita una storia modernizzata, al puro scopo di intrattenere piacevolmente gli studenti con dilettevoli storielle, ma un racconto che sin dalla prima pagina cerca di introdurre il lettore principiante *in medias res*, dentro quel mondo, quella cultura, quella civiltà in modo vivo, in un'atmosfera pullulante di dibattiti e conflitti, oltre una visione classicistica e statica del mondo greco.

Peraltro, anche il lessico è quello originale – quello che naturalmente originale non è, è la sintassi della frase, notevolmente semplificata allo scopo di introdurre gradualmente il discente nella complessa articolazione della morfosintassi greca. A partire tuttavia dalla quinta sezione (ossia, se si seguono i tempi consigliati dagli autori, dopo circa due mesi dall'inizio del corso), non ci si trova più di fronte a collazioni di fonti, ma a testi continui estratti da singole opere, adattati sempre meno via via che ci si inoltra: dalle opere di Aristofane (*Nuvole*, *Vespe*, *Lisistrata*, *Uccelli*, *Acarnesi*), di Platone (*Apologia*,

⁴ Al *Project Team* parteciparono P. V. Jones, K. C. Sidwell, F. E. Corrie, che lavorarono sotto la supervisione di due comitati tra i cui membri possiamo ricordare alcuni studiosi di fama internazionale, quali G. L. Cawkwell, J. Chadwick, A. Morpurgo Davies, e naturalmente lo stesso K. J. Dover.

Protagora, Fedro ecc.), di Demostene (*Contro Neera*, soprattutto, e tante altre), di Euripide (*Alceste*) e molti altri ancora. Gli ultimi testi, infine, sono del tutto privi di adattamenti: la storia di Adrasto tratta dal I libro di Erodoto e l'incontro tra Odisseo e Nausicaa del canto VI dell'*Odissea*.

Ma – si dirà – com'è possibile iniziare subito a leggere una storia in greco antico, lunga pagine e pagine, senza aver prima sudato mesi e mesi (per non dire anni) sulle fondamentali regole grammaticali – sui casi e sui verbi, sulla terza declinazione e sugli aoristi?

In realtà, il libro di testo va usato in stretta correlazione con il secondo volume, che fornisce al discente il significato dei vocaboli di volta in volta incontrati, divisi in due liste: da un lato i *running vocabularies*, da non imparare, che permettono una lettura rapida delle singole sezioni; qui un vocabolo può trovarsi anche due volte, all'inizio, se compare in casi diversi che non sono ancora stati spiegati. Il primo obiettivo consapevolmente perseguito dagli studiosi inglesi è infatti quello di permettere allo studente di leggere i testi anche da solo, fuori dalla classe, il più rapidamente possibile. Dall'altro seguono i *learning vocabularies*, cioè i vocaboli da apprendere, pochi dapprima, poi più numerosi, in modo che via via che lo studio va avanti lo studente si provveda di quell'indispensabile bagaglio lessicale senza il quale non sarà mai autonomo di fronte ad un testo.

Per ogni sezione vi è poi una *running grammar*, che descrive, nel modo più semplice e pratico possibile, determinati argomenti grammaticali incontrati nel corso della lettura – non tutti. Ad esempio, la grammatica della prima sezione comprende il presente indicativo ed imperativo attivo dei verbi in $-\omega$, $-\acute{\alpha}\omega$, $-\acute{\epsilon}\omega$, per la morfologia del verbo, mentre per quella del nome l'articolo determinativo, i nomi maschili e neutri della II declinazione e gli aggettivi della

prima classe ma solo nei casi nominativo ed accusativo; gli altri casi verranno formalizzati in seguito.

Una volta letto il testo, imparato il lessico, studiata la grammatica, vengono gli esercizi, divisi per alcune tipologie:

a) esercizi di formazione delle parole, a partire da parole già incontrate;

b) esercizi per la ripetizione della morfosintassi, anche con manipolazione di frasi;

c) esercizi di traduzioni dall'inglese al greco, preceduti da frasi greche su cui modellare la struttura della frase da tradurre, perché evidentemente mirati all'apprendimento del lessico e non a scrivere in greco antico, come qualcuno potrebbe, fantasticamente, ipotizzare;

d) esercizi di traduzione a prima vista dal greco di un brano nuovo, con riuso del lessico appreso.

Il volume *Grammar, Vocabulary and Exercises* contiene pure una *Reference Grammar*, che riepiloga con sistematicità i principali aspetti di grammatica greca precedentemente incontrati, e una sezione di *Language Surveys*, che approfondisce invece alcuni aspetti della lingua, anche da un punto di vista storico.

Naturalmente, il tentativo di avvicinare il più possibile lo studente principiante ai 'misteri' della lingua greca comporta, qua e là, semplificazioni non facili da digerire per un docente italiano, di norma dotato di una solida formazione grammaticale. Un paio di esempi: nella rubrica grammaticale del II volume relativa alla prima sezione (sottosezione H-J), è descritta la coniugazione di $\acute{\omicron}\acute{\iota}\delta\alpha$, un verbo presentato molto in anticipo rispetto ai corsi tradizionali, che lo rimandano per lo più al secondo anno di studi. Innovazione opportuna, ci pare, perché effettivamente è un verbo che si riscontra di frequente nei testi 'reali' della letteratura greca. Sennonché esso viene accoppiato con $\epsilon\acute{\iota}\mu$ sotto l'etichetta "presenti irregolari", e soltanto molto dopo viene svelato che

si tratta invece di un perfetto con valore di presente. Altro esempio: a pag. 55, sempre del II volume, viene presentata la declinazione del nome βασιλεύς senza alcun cenno alla legge di Osthoff o alla metatesi di quantità, come è invece da noi norma.

Non vale la pena continuare con tale elenco. Si tratta, a dire il vero, di elementi tutto sommato marginali, che una futura edizione italiana potrebbe tranquillamente puntualizzare senza inficiare lo spirito del corso, ma che probabilmente susciterebbero lo scandalo dei tradizionalisti, fedeli ad una impostazione sistematico-descrittiva. Il problema è che nella scuola italiana, o meglio nella didattica delle lingue classiche, stenta ancora ad affermarsi la consapevolezza che un conto è descrivere una lingua, una grammatica, nel modo più scientifico e rigoroso possibile, un conto è insegnarla a ragazzini di quattordici anni ignari di accenti e contrazioni, di casi e di aspetti verbali. Una cosa è, insomma, il livello teorico-descrittivo, tutt'altra il livello pedagogico⁵, come d'altronde Dover stesso chiarisce nella prefazione:

“la tecnica di compilare una grammatica descrittiva a scopo di riferimento e la tecnica di introdurre uno studente ad una lingua sono molto differenti, come gli insegnanti di lingue moderne sanno”⁶.

In realtà sarebbe ingiusto dire che in Italia cose simili non siano mai state scritte. A proposito della didattica del latino, ebbe a dire, giusto negli anni in cui usciva per la prima volta *Reading Greek* Germano Proverbio:

“Ai fini di un’acquisizione della competenza linguistica, escludiamo subito il ricorso alla grammatica formalizzata.

Per contro, sosteniamo che la competenza linguistica non si acquista se non attraverso l’uso della lingua stessa: la lingua si impara con la lingua. Era già di Quintiliano il principio: *aliud esse latine aliud grammaticae loqui*”⁷.

Purtroppo delle molte, interessanti indicazioni contenute in quell’intervento (ad esempio, rendere accessibili i testi con riduzioni/semplificazioni, graduarli attentamente, ricorrere ad esercizi attivanti la manipolazione della lingua, compresa la composizione, ecc.), ben poco è stato recepito nella pratica scolastica e nella produzione editoriale, se non per l’introduzione di principi della linguistica moderna nell’insegnamento delle lingue classiche, in particolare l’applicazione della grammatica della dipendenza al latino – ossia, un mutamento nella teoria linguistica, nel modo di descrivere la lingua, non, però, nel modo di farla apprendere.

A tutt’oggi, ad esempio, persiste la tendenza a guardare con un certo sussiego il ricorso a storie continue, a narrazioni per apprendere il latino ed il greco, perché sarebbe un banalizzare lo studio grammaticale-linguistico. Come se imparare a memoria regole grammaticali astratte da un contesto fosse formativo, o, come dicevano un tempo gli onesti insegnanti di ginnasio, formasse la mente... Eppure, quanto importante sia la struttura narrativa, la modalità del narrare nell’apprendimento, se non addirittura nel nostro modo di pensare la realtà, ce lo ha ricordato da poco Jerome Bruner, una delle massime autorità scientifiche in campo educativo⁸.

Da un punto di vista pedagogico, molto importante mi sembra anche la scelta, pienamente esplicitata nella

⁵ Cfr. in generale P. Giunchi, *Teorie grammaticali ed implicazioni pedagogiche*, Lombardo, Roma 2000, cap. I.

⁶ *Reading greek*, cit., I, p. VIII.

⁷ G. Proverbio, *Latino ed educazione*

linguistica, in *La didattica del latino*, atti del convegno nazionale dell’A.I.C.C. (Foggia, 13/19-IX-1979), Atlantica Editrice, Foggia 1987, p. 4.

⁸ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*.

Nuovi orizzonti per la scuola, (ed. or. inglese 1996), Feltrinelli, Milano 2001 (si veda in part. il capitolo VII: *L’interpretazione narrativa della realtà*).

guida per docenti⁹, di avvicinarsi alle strutture grammaticali con un approccio induttivo, cioè stimolando gli studenti a ricavare da sé stessi le regole che sottostanno alle forme o strutture incontrate per la prima volta, costringendoli a formulare ipotesi plausibili in relazione al contesto dato, facendoli, insomma, pensare tutto il tempo, con il docente come guida, ma senza aspettare passivamente la sua spiegazione. Questo, d'altra parte, è ciò che attualmente si verifica nelle classi che adottano il metodo diretto o 'natura', in cui alla tradizionale trasmissione da parte del docente della conoscenza, quella che il Whitehead chiamava "conoscenza inerte", si sostituisce la lezione interattiva, in cui tutti partecipano e tutti traggono guadagno dalla discussione-ricerca collettiva.

È, infatti, indubbio che la normale impostazione educativo-didattica, che si traduce nella lezione frontale, ha un'efficacia molto limitata, che incide non poco sulla disposizione ad apprendere. Come è stato ben detto di recente:

"[...] gli obiettivi educativi, come la formazione e lo sviluppo cognitivo, vengono da sempre orientati al singolo; un singolo che apprende seduto ed in silenzio, come se il pensare non fosse un'azione che si vede e si sente, come se solo nell'isolamento fosse possibile individuare esattamente limiti o capacità di ognuno e dunque intervenire a proposito e in modo efficace"¹⁰,

mentre al contrario tutta la psicopedagogia degli ultimi decenni tende a dimostrare quanto importante sia il

lavoro intellettuale condiviso, capace di generare un coinvolgimento degli allievi molto più alto rispetto alle modalità tradizionali. Non pare secondario che anche la ricerca contemporanea della filosofia della mente sia orientata a riconoscere che l'imparare è un imparare insieme e non un processo solipsistico¹¹.

In definitiva, i cardini su cui si regge il corso presentato possono così essere riassunti¹²:

1. imparare una lingua significa molto più che la pura memorizzazione di regole grammaticali e/o di parole, implica anche un *feeling* per le strutture che si può acquisire soltanto con lunghe letture;

2. non è necessario conoscere ogni dettaglio della grammatica greca per poter leggere un testo originale, anzi se lo scopo principale è la traduzione *dal greco* nella nostra lingua o più esattamente: la *comprensione* dei testi senza necessità di traduzione, la grammatica di cui si ha bisogno può essere semplificata rispetto ad una eventuale necessità di tradurre *in greco* o scrivere in greco;

3. l'apprendimento di una lingua non può essere separato dalla conoscenza e comprensione della civiltà che la produce e la parla. Di qui il costante riferimento della guida per i docenti ad un ulteriore volume, il *background book*, che integra il corso fornendo allo studente quella prospettiva storico-sociale che gli permetta di non fraintendere o banalizzare i testi letti; testo da affrontare anche individualmente, per lo studente universitario¹³.

⁹ Cfr. l'introduzione di J. Neville a J.A.C.T., *The Teachers' notes to Reading Greek*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, p. 12.

¹⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1995, p. 48.

¹¹ Cfr. *ibidem*, cap. I: *Educare a pensare*,

con discussione della ormai imponente bibliografia.

¹² Parafraso liberamente le pp. 2-3 delle *Teachers' notes* sopra citate.

¹³ J.A.C.T., *The world of Athen. An introduction to classical Athenian culture*, Cambridge University Press, Cambridge 1984. Il volume presenta un sommario di

storia ateniese fino alla morte di Alessandro Magno seguito da una serie di capitoli organizzati per *topics*, sulla democrazia ateniese e l'imperialismo, la guerra, il mondo intellettuale, l'ambiente fisico e spirituale, ecc., scritti da affermati studiosi come P. A. Cartledge o il già menzionato Cawkwell.

Sono, d'altra parte, gli stessi principi su cui si basa *Athenaze*, un corso originariamente pubblicato dalla Oxford University Press nel 1991 da una coppia di studiosi, Balme e Lawall (di cui il primo aveva collaborato, guardacaso, a *Reading Greek*), di recente uscito in Italia in una versione ampliata e rivista¹⁴ e attualmente in uso in varie scuole italiane. Non è qui il luogo di un puntuale confronto tra i due testi¹⁵. Basti per ora dire che rispetto al corso cantabrigense *Athenaze* è più chiaramente indirizzato al biennio ginnasiale e quindi molto più graduale nell'introduzione sia degli argomenti grammaticali sia dei testi d'autore. Inoltre, in esso è previsto l'apprendimento di tutto il lessico introdotto nel corso delle letture, ragion per cui queste ultime sono talora molto ampie, onde agevolare la memorizzazione dei nuovi vocaboli.

Certo, è ovvio che una futura edizione italiana di *Reading Greek* non potrebbe limitarsi, nelle parti non in greco, ad una pura e semplice traduzione dell'originale inglese. Un pregio dell'edizione inglese è, ad esempio, il costante sforzo di comparare la grammatica greca con quella inglese, sì da permettere al lettore non solo di cogliere somiglianze e differenze, ma soprattutto di riuscire a comprendere e tradurre in modo pressoché istantaneo. Questa parte dovrebbe essere profondamente rivista e adattata al contesto italiano, e magari anche allargata con riferimenti alle principali lingue europee (francese e tedesco, oltre all'inglese), studiate dai

nostri studenti, oltre ovviamente al latino (in Italia non esiste un corso di studi che comprenda il greco ed escluda il latino). E forse non sarebbe sbagliato neppure riproporre anche da noi almeno una cassetta di *Speaking Greek*, registrazioni di letture dal corso, non solo allo scopo di consentire un ascolto "filologico" del greco classico (contiene, tra l'altro, esempi pronunciati da W. S. Allen, l'autore di *Vox Graeca*), ma anche per permettere all'insegnante di sfruttare pure un ulteriore mezzo a fini di apprendimento.

Infine, *last but not least*, in quanto tempo suggeriscono gli autori di completare il corso? Per ogni parte di cui il primo volume è composto essi inseriscono anche raccomandazioni sul tempo medio da impiegare, e basandosi su una settimana tipo che preveda tre-quattro sessioni, cioè, presumo, lezioni orarie, si arriva ad un totale di trentasette settimane – un tempo minore di quello riservato al greco in un normale biennio ginnasiale¹⁶. Certo, *Reading Greek* sembrerebbe concepito più per *beginners* universitari che per studenti ginnasiali, nonostante la destinazione ufficiale sia duplice. Forse, però, prima di ammainare la bandiera e dichiarare l'impraticabilità di uno studio *anche* (non solo) linguistico, non è ancora troppo tardi, purché si voglia finalmente cominciare a porsi la domanda giusta: non *qual è il modo più rigoroso di spiegare la grammatica greca*, ma: *qual è il modo migliore per far imparare il greco agli studenti (e studentesse) italiani*.

¹⁴ M. Balme, G. Lawall, L. Miraglia, T. F. Borri, *Athenaze. Introduzione al greco antico*, I-II, Accademia Vivarium Novum, Montella 1999-2000.

¹⁵ Per un'analisi più dettagliata di *Athenaze* si possono vedere gli atti del convegno *A ciascuno il suo latino* (Vicenza, 1-2/X/2001), a cura di G. Milanese, in corso di stampa, e in par-

ticolare gli articoli di E. Avezzù, D. Piovan, F. Vendruscolo.

¹⁶ Se teniamo conto che l'anno scolastico italiano è di circa 33 settimane, decurtato però di almeno un 10-15% tra assemblee, scioperi ed attività extracurricolari talora sempre più invadenti. Va inoltre aggiunto che il calcolo delle 37 settimane prevede che lo

studente legga da solo a casa, con l'aiuto del *running vocabulary*, la lezione del giorno appresso. Nel calcolo non sembrano poi rientrare i tempi per le verifiche scritte, correzione, consegna ecc. che sappiamo incidere non poco sui tempi complessivi.

Eretico o martire?¹

La morte di Girolamo di Praga
in una lettera di Poggio Bracciolini

di Franz Wachinger

Sommario Un colto segretario del Papa narra il processo e l'esecuzione di un condannato in qualità di eretico. La sua relazione raffinata e piena di adesione emotiva, su di un uomo che pur saldo nelle proprie convinzioni seppe nello stesso tempo accettare il destino, può costituire una lettura interessante per i giovani, tutti presi dalla ricerca di un orientamento.

Lo sfondo storico

Nel tardo Medioevo si delineò sempre più chiaramente la crisi dell'Impero e della Chiesa: mostrarono la loro decadenza tanto il *sacerdotium* quanto l'*imperium*, che era al contempo *regnum*, poiché il re di Germania assumeva anche il titolo di Imperatore. Così si parlò di una riforma obbligata dell'Impero e di una riforma della Chiesa inevitabile. La debolezza dell'Impero si manifestò nell'affermazione di poteri particolaristici, nella comparsa di potenti leghe di città, nella crisi della nobiltà cavalleresca, nel rafforzamento degli Stati nazionali. La decadenza della Chiesa venne alla luce attraverso abusi religiosi, come gli eccessi nel culto dei santi e nella pratica dei pellegrinaggi, ed attraverso l'ignoranza del basso clero e la secolarizzazione di quello alto. Infine si giunse perfino ad un nuovo scisma; dapprima due, poi perfino tre Papi avanzarono pretese sul

soglio di Pietro. Così ottenne sempre maggior consenso l'idea conciliare, secondo cui il Concilio era superiore al Papa².

Il Concilio di Costanza³, al quale parteciparono più di 200 prelati, quasi 800 principi, il re di Germania Sigismondo e Papa Giovanni XXIII, avrebbe dovuto rimuovere tutte le difficoltà. Erano stati prefissati tre punti: 1. *Reformatio in capite et membris*, riforma nel capo e nelle membra (*causa reformationis*), 2. Eliminazione dello scisma (*causa unionis*), 3. Chiara definizione dell'ortodossia (*causa fidei*), cioè in concreto la dannazione del maestro della riforma inglese, Wyclif (morto nel 1384), e la soluzione del problema rappresentato dal boemo Giovanni Hus. Entrambi avevano attaccato violentemente la Chiesa nei suoi abusi.

La *reformatio in capite et membris* non trovò alcuna soluzione e fu rimandata. Lo scisma fu sanato e l'i-

¹ In modo simile ("Der Ketzer als Märtyrer", ossia l'eretico nelle vesti del martire) già Heinz Martius, *Humanisten der Renaissancezeit* (Aus dem Schatze des Altertums, Lat. Schriftsteller B. 31),

Bamberg (C. C. Buchners) 1970, p. 55.

² Cfr., sulla crisi dell'Impero e della Chiesa ad es. Robert Stupperich, *Geschichte der Reformation*, München, 1967, pp. 7-29.

³ Sul Concilio di Costanza e su Hus

v. Friedrich Baethgen, *Schisma und Konzilszeit. Reichsreform und Habsburgs Aufstieg* (Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte Band 6), München, 1973, pp. 60-75.

dea conciliare cominciò ad affermarsi, ma Martino V, confermato quale unico Papa, e il suo successore ritornarono alla condizione preesistente e rimasero il primato del Papa sul Concilio. Soltanto il problema Hus trovò una soluzione, che tuttavia fece precipitare la chiesa in una crisi di credibilità.

Il re Sigismondo aveva concesso un salvacondotto al riformatore boemo; tuttavia, poiché in base all'insegnamento della chiesa si ritenne di doverlo dichiarare eretico, il Concilio contro il volere del re dichiarò nullo il salvacondotto, in quanto concesso ad un eretico, e Hus fu messo al rogo a Costanza il 6 luglio del 1415.

Un anno più tardi andò allo stesso modo a Girolamo di Praga, che condivideva le opinioni di Hus. Aveva studiato in Inghilterra l'insegnamento di Wyclif e si era recato con Hus a Praga. Non appena si rese conto che lì la sua vita era in pericolo, cercò inutilmente di fuggire. Dopo una dura carcerazione di circa un anno, fu interrogato pubblicamente a Costanza, nella chiesa di S. Paolo, fu dichiarato eretico e messo al rogo il 30 maggio del 1416.

Il pensiero di Hus e Girolamo tuttavia continuò a vivere: i seguaci di Hus suscitarono la cosiddetta guerra hussita (1420 - 1436), un'insurrezione nazionale boema. E più tardi Lutero, in occasione di una disputa con Eck, dovette riconoscere che, almeno in parte, egli sosteneva delle opinioni del tutto simili a quelle di Hus.

La relazione di Poggio

Siamo debitori a Poggio Bracciolini di una descrizione di grande effetto sulla fine di Girolamo di Praga. Giovanni Francesco Poggio da Guccio Bracciolini, 1380-1459, di Firenze, fu un appassionato ammiratore dell'anti-

chità. Nelle vesti di segretario di Papa Giovanni XXIII, si recò a Costanza e, da lì, si mise alla caccia dei manoscritti dispersi della letteratura antica. Così, ad es., ritrovò a San Gallo un'edizione completa di Quintiliano.

Da Costanza riferì sul processo e sull'esecuzione di Girolamo di Praga – in un testo che anche oggi merita attenzione ed è degno della lettura nelle scuole (viene riproposto alle pp. 26-34, adattato come materiale scolastico⁴). L'autore riferisce su un avvincente, anzi sconcertante processo, addirittura un dramma umano (cfr. r. 194: "*singulos actus*"), e descrive il coraggio di un uomo compenetrato dalle sue convinzioni interiori al cospetto della morte. Ma anche il coraggio di Poggio nell'apprezzare quest'uomo, che pure fu condannato come eretico e messo al rogo, merita ammirazione e dimostra, malgrado egli fosse al servizio della Curia, la sua indipendenza e tolleranza.

Poggio ammira di Girolamo due qualità, che corrispondono al suo entusiasmo per il mondo classico: l'arte retorica esercitata sugli esempi dell'antichità e collegata ad un'approfondita conoscenza della letteratura antica, e il suo contegno, paragonabile a ciò che sappiamo degli stoici. A questo proposito ecco alcune frasi significative estratte dal testo:

propter eloquentiam hominis ac doctrinam / accederet ad facundiam priscorum, quos tantopere admiramur / Mirum qua facundia, quibus argumentis, quo vultu, quo ore (r. 5 ss.) – impavidus, intrepidus, mortem non contemnens / ut alterum Catonem dixisses / scientiam, eloquentiam, dicendi suavitatem et argutiam respondendi (r. 167 ss.) – non ignem expavit, non tormenti genus, non mortis. Nullus umquam Stoicorum fuit tam constanti animo (r. 179 ss.)

⁴ Il testo allegato si basa essenzialmente su *Prosatori Latini del Quattrocento*, a cura di Eugenio Garin (La Letteratura Italiana. Storia e Testi, Vol.

13), Ricciardi, Milano/Napoli 1952, pp. 228-241. Su alcuni singoli punti è stato messo a confronto Poggio Bracciolini, *Opera omnia*, a cura di

Riccardo Fubini Tomo III, Torino 1964, pp. 11-20. Ortografia e punteggiatura sono state in parte mutate.

Effettivamente la padronanza della retorica antica traspare nelle citazioni dell'argomentazione di Girolamo dinanzi al tribunale, così come sono riferite da Poggio.⁵

Sono impiegati con abilità mezzi stilistici quali l'allitterazione, l'anafora, l'antitesi, il chiasmo, l'endiadi, il *tricolon*, l'enumerazione, l'accumulazione (*congeries*), la *climax*, il parallelismo, le interrogazioni retoriche, l'esclamazione. La conoscenza della letteratura classica e della storia è evidente nei molti esempi di trattamento ingiusto desunti dall'antichità (r. 87 ss.). Anche l'arte della sua declamazione è frutto di esercizio sugli antichi modelli, Girolamo domina pienamente l'espressione delle emozioni: *queribunda voce, manibus por-*

rectis (r. 58). Viene inoltre avvalorata la sua capacità di adoperare l'arguzia, l'aggressività, lo scherzo (r. 76 e s.). L'*indignatio* e la *conquestio*, quali elementi dell'espressione dei sentimenti, furono messi in rilievo ad es. da Cicerone (*De invent.*, 1, 98; 1, 106).

Il modello per il contegno stoico di Girolamo fu forse costituito da Seneca e dalla sua morte (Tac., *Ann.*, 61 s.: ... *tribunus nulla pavoris signa, nihil*

triste in verbis eius aut vultu deprensus confirmavit ... Ille interritus poscit testamenti tabulas) oppure da Trasea Peto (Tac., *Ann.*, 16, 35).

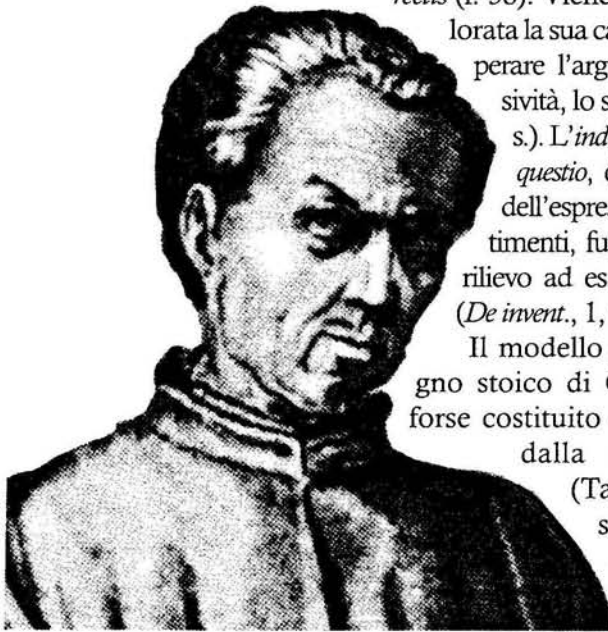
Poggio fu senza dubbio impressionato dal fatto che Girolamo non si lasciò piegare dal lungo periodo trascorso nel carcere duro e nel dibattito giunse perfino a difendere Hus, che da poco era stato giustiziato.

L'impavido comportamento degli stoici corrisponde perciò anche a quello del martire cristiano del medioevo⁶; questi, però, non solo resta impassibile dinanzi alla morte, ma addirittura la saluta spesso gioiosamente e si rivolge a Dio con la preghiera o col canto. Cfr. a questo proposito nel nostro testo:

mortem non contemnens, sed appetens (r. 168 s.) – *Iucunda fronte et alacri vultu ad exitum suum accessit* (r. 179 s.) – *Cum venisset ad locum mortis, se ipsum exiit vestimentis; tum procumbens, flexis genibus veneratus est palum, ad quem ligatus fuit* (r. 183 ss.) – *canere coepit hymnum* (r. 187 ss.)

– un racconto del tutto simile ci viene riferito ad es. su sant'Emmeram:

Domine Iesu Christe, ... tibi maximas refero gratias, qui me de tot regionibus ad hunc locum deducere dignatus es et huius innoxium criminis tui amoris disponis fundere sanguinem... Inter tot cruciatus sanctus Dei martyr... ymnificans Deum psalmodiae non cessabat [sic].⁷



Poggio Bracciolini
(ritratto: Firenze, Uffizi)

⁵ Tratto da Hermann Knittel, *Ex historia Constantiae. Lateinische Quellen zur Geschichte der Stadt Konstanz*, Konstanz 1979, pp. 156 s. [Bisognerebbe però accertare quanto degli artifici retorici e della perfetta abilità oratoria che il Bracciolini attribuisce a Girolamo di Praga non siano in realtà introdotti da lui stesso nella rappresentazione drammatica ch'egli dà del personaggio: questo, naturalmente, anche se il Bracciolini riferisce l'*ornate disserere* come caratteristica di Girolamo.]

⁶ Cfr. Walter Berschin *Biographie und*

Epochenstil im lateinischen Mittelalter, 3 Bände, Stuttgart 1986-1991 (Quellen und Untersuchungen zur lateinischen Philologie des Mittelalters, Band 8-10).

⁷ Ardeo di Frisinga, *Vita et passio Sancti Haimhrammi Martyris. Leben und Leiden des hl. Emmeram*, ed. lat.-ted. Bernhard Bischoff (coll. *Tusculum*), München 1953, pp. 30-33 (c. 16 e 18). [L'espressione *psalmodiae non cessabat* è piuttosto strana, anche se il significato è chiaro. Il passo è alquanto tormentato anche nei codici, in cui compaiono, tra le molte altre *lectiones*, a *psalmodia* (A4) e

cessabat (A1), che, per quanto *faciliores*, chiariscono appieno il senso: v. anche *Vita vel passio Haimhrammi Episcopi et Martyris Ratisponensis*, in *Monumenta Germaniae Historica*, t. IV (*Passiones vitaeque sanctorum aevi Merovingici*), herausgegeben von Bruno Krusch, Hannoverae et Lipsiae, impensis Bibliopolii Hahniani, 1902 (= Nachdruck 1997), p. 490. Un ringraziamento a José María Sánchez Martín, della Biblioteca dell'Università di Salamanca, per i suoi preziosi suggerimenti a proposito di questo passo.]

Poggio lascia trapelare con chiarezza la sua compassione, anzi la sua simpatia per l'“eretico”. Si può perfino supporre che egli – che non era rigoroso, si mostrò aperto ai piaceri della vita, ebbe opinioni relativamente indipendenti e manifestò apertamente il suo pensiero – avesse scarsa comprensione per i metodi dell'inquisitore⁸. I passi seguenti, tratti dalla sua lettera, lo dimostrano chiaramente:

causa Hieronymi, quem haereticum ferunt (r. 4) – *si tamen vera sunt, quae sibi obiciuntur. Non enim mea est tantam rem diiudicare. Acquiesco eorum sententiis, qui sapientiores habentur* (r. 11 s.) – *O virum dignum memoria hominum sempiterna!* (r. 169 s.)

Forse può essere citata anche la frase seguente: *Ingemiscere (se), quod se indigna perpessus est. Di per sé qui*

avrebbe dovuto esserci il congiuntivo⁹; nell'indicativo può eventualmente essere riconosciuta un'allusione al fatto che Poggio si identificava con il punto di vista di Girolamo, almeno riguardo al suo indegno trattamento.

Verso la fine della lettera Poggio scrisse: *non laudo, si quid adversus Ecclesiae institutum sentiebat* (r. 170 e s.). Che questa affermazione non apparisse convincente già a quei tempi, lo dimostra il destinatario della lettera, Leonardo Bruni, che scrisse nella sua risposta:

*Tu illi (sc. Hieronymo) tamen plus tribuere videris, quam ego vellem; etsi iudicium tuum saepe purgas, tamen nescio quid maioris affectionis prae te fers. Ego cautius de hisce rebus scribendum puto.*¹⁰

(Traduzione da DAU 3/98
di Umberto La Torraca)

⁸ Cfr. Ernst Walser, Poggius Florentinus. *Leben und Werke* (Beiträge zur Kulturgeschichte des Mittelalters und der Renaissance 14), Leipzig-Berlin 1914, 65; 80; 264 s. Testimonianza del suo carattere ottimista sono fra l'altro le sue *Facezie* (una ediz. lat.-ital.: Poggio Bracciolini, *Facezie*. Introduzione, traduzione e note di Stefano Pittaluga, Cernusco, Ed. Garzanti 1995 [v. anche: Poggio Bracciolini, *Facezie*, introduzione, traduzione e note di Marcello Ciccuto, testo lat.-it., Rizzoli, Milano, 1983]). – Dall'accurato confronto tra la relazione di Poggio e le altre fonti sulla morte di Girolamo di Praga che ha condotto Renee Neu Watkins (*The death of Jerome*

of Prague: Divergent views, in: «Speculum» 42, (1967) Cambridge, Massachusetts, pp. 104-129), risulta con evidenza ciò che segue: Poggio prestò poca attenzione all'aspetto teologico. Egli si interessò della grandezza umana e dell'atteggiamento fermo di Girolamo, che volle porre in chiaro risalto. Così trascurò ciò che, dal suo punto di vista, non ritenne essenziale e che forse avrebbe potuto nuocere al ritratto che intendeva comunicare: ad es. manca del tutto l'aspetto nazionale boemo della questione; manca un accenno alla circostanza che Girolamo dapprima cercò di fuggire, e che in un primo momento egli aveva rinnegato le sue

opinioni, giudicate eretiche, e nel corso del dibattimento descritto da Poggio aveva revocato la sua abiura; l'impressione suscitata dalla sua tranquillità stoica sarebbe stata anche in contraddizione col fatto che Girolamo, patendo le insopportabili pene della morte sul rogo, soffrì terribilmente e miseramente gridò. Tuttavia bisogna di certo ritenere che non solo Poggio, ma anche coloro che stilavano relazioni ostili all'“eretico”, videro ciò che vollero vedere.

⁹ Cfr. Knittel (v. nota 5), 156.

¹⁰ Citato dal Walser *op. cit.*, p. 68, nota 1, e dallo Knittel, *op. cit.*, p. 156.

GIOVANNI FRANCESCO POGGIO
DA GUCCIO BRACCIOLINI

(1380-1459, fiorentino),

segretario del papa Giovanni XXIII,

SCRIVE A LEONARDO BRUNI

SUL PROCESSO E SULL'ESECUZIONE
DI GIROLAMO DI PRAGA

(Poggio, *Epistolae* 1, 2)

POGGIUS
SUO LEONARDO ARRETINO
SAL. DICIT.

Cum pluribus diebus ad balnea fuissem, scripsi ad Nicolaum nostrum ex ipsis balneis epistolam, quam existimo te lecturum. Deinde cum Constantiam revertissem, paucis post diebus coepta est agi causa Hieronymi, quem haeticum ferunt, et quidem publice. Hanc vero tibi recense-
re institui, tum propter rei gravitatem, tum maxime propter eloquentiam hominis ac doctrinam.

5 Fateor me neminem vidisse umquam, qui in causa dicenda praesertim capitis magis accederet ad facundiam priscorum, quos tantopere admiramur. Mirum est vidisse, quibus verbis, qua facundia, quibus argumentis, quo vultu, quo ore, qua fiducia responderit adversariis ac demum causam perorarit, ut dolendum sit tam nobile ingenium, tam excellens ad illa haeresis studia divertisse, si tamen vera sunt, quae sibi obiciuntur.

10 Non enim mea est tantam rem diiudicare. Acquiesco eorum sententiis, qui sapientiores habentur. Neque tamen existimato in morem oratoris me singulatim hanc causam referre; longum id esset et multorum dierum opus: pertingam quosdam locos illustriores, quibus viri doctrinam possis perspicere. Cum multa in hunc Hieronymum congesta essent, quibus arguebatur haeresis, tandem placuit, ut publice singulis, quae obicerentur, responderet. Ita in contionem
15 deductus, cum iuberent ad illa respondere, diutius recusavit, asserens se debere prius causam

Leonardus Arretinus: Leonardo Bruni di Arezzo, *uomo di Stato fiorentino ed umanista, che conosceva la lingua greca (prima del 1453, caduta di Costantinopoli, un caso raro), precettore dei Medici*

balnea, orum n.: bagni termali; *Poggio soffriva di gotta e cercò sollievo frequentando i bagni termali, ad es. a Baden in Aargau* • **Nicolaus**: Niccolò Niccoli, *erudito conoscitore dell'antichità classica, trascrisse tutti i testi antichi di cui ebbe conoscenza. Dopo la sua morte Cosimo dei Medici utilizzò i manoscritti di Niccoli come nucleo originario di una nuova biblioteca pubblica.* • **lecturum (esse)** • **Constantia**: Costanza • **haeticus**: eretico • **ferunt** = *dicunt* • **recensere**, recenseo: "passare in rassegna", narrare, raccontare • **tum - tum** = et - et

(5) **causam dicere**: difendersi • **praesertim**: soprattutto • **facundia** = *eloquentia* • **priscus** = *antiquus* • **tantopere** = tanto • **argumentum**: argomentazione • **fiducia**: sicurezza • **perorarit** = *peroraverit* • **haeresis**, is f: eresia • **divertere** = *deverti*: deviare dalla (retta) via, volgersi (da una parte verso un'altra) • **si tamen**: se realmente • **sibi qui contro la norma grammaticale** = ei

(10) **mea (res)** • **acquiescere** + *abl.* (→ *quies*): calmarsi con, acconsentire a • **singulatim**: singolarmente • **longum ... esset invece del classico longum est** • **pertingere**: toccare • **contio qui**: assemblea, concilio • (15) **recusare**: rifiutare • **asserere**: aggiungere, dichiarare, asserire

suam agere quam adversariorum respondere maledictis. Itaque se prius pro se dicentem audientem esse asseverabat, tum ad aemulorum suorum probra in eum congesta veniendum. Sed cum haec condicio sibi denegaretur, tum surgens in medio contionis:

5 “Quaenam est haec iniquitas, inquit, ut cum tercentum quinquaginta diebus, quibus in durissimis carceribus fui, in sordibus, in squalore, in stercore, in compedibus, in rerum omnium inopia, adversarios atque obtrectatores meos semper audieritis, me unam horam nolitis audire? Hinc est, ut, cum illis singulorum aures patuerint atque in tam longo tempore vobis persuaserint me haereticum, hostem fidei Dei, ecclesiasticorum persecutorem, mihi autem mei defendendi causa nulla facultas detur; vos prius mentibus vestris me tamquam improbum hominem iudicaveritis, 10 quam, qui fuerim, potueritis agnoscere.

Atqui”, inquit, “homines estis, non dii; non perpetui, sed mortales; errare, falli, decipi, seduci potestis. Hic mundi lumina, hic orbis terrarum prudentiores esse dicuntur. Maxime vos decet elaborare, ne quid temere, ne quid insulse, ne quid praeter iustitiam faciatis. Equidem ego homuncio sum, cuius de capite agitur; nec pro me haec loquor, qui mortalis existo; verum indignum mihi videtur sapientia tot virorum aliquid adversus me statuere praeter aequitatem, non tantum re quantum exemplo nociturum.”

Haec et multa praeterea ornate cum disseruisset, strepitu et murmure plurimorum sermonem eius interpellante, tandem decretum est, ut primum ad errores, qui in eum conferebantur, responderet, deinde loquendi quae vellet facultas daretur. Legebantur ergo ex pulpito singula capita 20 accusationis, tum rogabatur, an quid vellet obicere, deinde testimoniis confirmabantur.

Incredibile est dictu, quam callide responderet, quibus se tueretur argumentis. Nihil umquam protulit indignum bono viro, adeo, ut, si id in fide sentiebat, quod verbis profitebatur, nulla in eum nedum mortis causa inveniri iusta posset, sed ne quidem levissimae offensionis. Omnia falsa esse dicebat; omnia crimina conficta ab aemulis suis.

25 Inter cetera cum recitaretur illum sedis apostolicae detractorem, oppugnatorem Romani Pontificis, cardinalium hostem, persecutorem praelatorum et cleri Christianae religionis inimicum, tum surgens queribunda voce et manibus porrectis:

30 “Quo nunc me vertam, patres conscripti? Quorum auxilium implorem? Quos deprecem? Quos obtester? Vosne? At isti persecutores mei vestras mentes ab mea salute abalienaverunt, cum universorum hostem me esse dixerunt eorum, qui sunt iudicaturi. Nempe arbitrati sunt, si haec, quae in me confinxerunt, levia viderentur, tamen vos vestris sententiis oppressuros communem omnium hostem atque oppugnatorem, qualem isti me falsissime sunt mentiti. Itaque, si eorum verbis fidem dabit, nihil est quod de mea salute sperandum sit.”

male-dictum: calunnia • **asseverare** (→ *severus*): affermare (sul serio) • **aemulus:** avversario, accusatore • **probrum:** rimprovero, calunnia • **denegare** = *negare*

quae-nam: quale mai • **ter-centum** = trecentis • **(5) carceribus:** *Girolamo fu incarcerato nella Porta di S. Paolo (una lapide commemorativa si trova oggi sulla casa al numero 73 della Obere Laube, a Costanza).* • **sordes,** um: sporcizia • **squalor:** sudiciume • **stercus,** oris: letame, escrementi • **compedes,** um: ceppi, catene per i piedi • **obtrector:** “detrattore”, avversario, invidioso • **hinc est ut:** da ciò deriva che; *l'ut si congiunge con iudicaveritis del rigo 9* • **cum... patuerint... persuaserint... detur • in tam longo tempore:** tempus, nel senso di “circostanza, occasione” può avere la preposizione in anche ad indicare il tempo determinato. Ma ha qui questo significato, o non vale piuttosto “durante un periodo così lungo di tempo”? La questione, naturalmente, è aperta; nel secondo caso (che pare più probabile), l'uso di in + abl. per indicare il tempo determinato si rifà al latino postclassico • **ecclesiasticus:** chierico, religioso • **me (esse) persecutorem... ; persecutor:** sostant. da persequi

(11) atqui: eppure • **se-ducere:** condurre su false strade • **temere** (*avv.*): avventatamente, sconsideratamente • **praeter iustitiam:** *sine iustitia* • **homuncio:** diminutivo di homo • **mortalis existo** = *mortalis sum* • **(15) praeter aequitatem** = *sine aequitate* • **ornate:** elegantemente con gli abbellimenti della retorica antica • **murmur:** mormorio; plauso • **interpellare:** interrompere • **conferre in:** far ricadere su, imputare a • **(20) an quid** = *an aliquid* • **obicere:** obiettare • **testimonium:** testimonianza, deposizione, documento • **callidus:** astuto, accorto • **argumentum:** prova

nedum: non solo • **ne quidem levissimae offensionis** = ne levissimae offensionis quidem • **conficta** = *ficta* • **(25) detractorem (esse); detractor** = denigratore • **praelati:** prelati (cioè vescovi e abati) • **clerus:** ecclesiastici; clero • **queribundus:** lamentoso • **porrigere:** stendere

deprecari: pregare • **obtestari:** chiamare a testimone • **ab-alienare:** alienare, distogliere • **(30) universorum... eorum • nempe:** naturalmente, ovviamente • **confingere** = *fingere* • **oppressuros (esse) • me (esse)... sunt mentiti**

Multos salibus perstrinxit, multos loedoriis, multos persaepe in re maesta ridere coegit iocando in illorum obiurgationes. Cum rogaretur, quid sentiret de Sacramento, inquit: “antea panem; in consecratione et post, verum Christi corpus”; et reliqua secundum fidem. Tum quidam: “atqui aiunt te dixisse post consecrationem remanere panem”; tum ille: “apud pistorem remanet panis”, inquit. Cuidam ex ordine Praedicatorum acrius invehenti: “face”, inquit, “hypocrita”; alteri per conscientiam suam contra se iuranti: “haec”, inquit, “tutissima est ad fallendum via.”



Girolamo di Praga - Silografia del XV sec.

Cum vero propter criminum multitudinem ac pondus res eo die transigi nequiret, in diem tertium dilata est; quo die cum singulorum criminum argumenta recitata essent ac subinde pluribus testibus confirmarentur, tum surgens ille: “Quoniam”, inquit, “adversarios meos tam diligenter audistis, consequens est, ut me quoque dicentem aequis animis audiatis.” Data tandem, licet multis perstreptibus, dicendi facultate, a Deo exorsus deprecatus est eam sibi dari mentem, eam dicendi facultatem, quae in commodum ac salutem suae animae verteretur. Deinde: “Scio”, inquit, “viri doctissimi, plures fuisse excellentes viros indigna suis virtutibus perpressos, falsis testibus oppressos, iniquissimis iudiciis condemnatos.”

Incipiens autem a Socrate, iniuste a suis damnatum rettulit, neque, cum posset, evadere voluisse, ut duorum, quae asperrima hominibus viderentur, metum demeret: carceris atque mortis. Tum Platonis captivitatem, Anaxagorae et Zenonis tormenta, multorum praeterea Gentilium iniquas damnationes, Rutilii exitium, Boethii simul et aliorum, quos Boethius refert, indigna morte oppressos commemoravit.

Deinceps ad Hebraeorum exempla transiit, et primum Moysen illum, liberatorem populi, legum latorem, saepissime a suis calumniatum esse dixit, tamquam seductor esset et contemptor populi; Ioseph insuper a fratribus venditum ob invidiam, post ob stupri suspicionem in vincula coniectum. Recensuit praeter hos Isaiam, Danielelem et fere prophetas omnes, tamquam con-

sal: sale; *al pl.:* facezia, sarcasmo • **loedoria** (voce greca, λοιδορία: *cf.* Macr. Saturn., 7, 3): oltraggio, insulto • **obiurgatio:** insulto, accusa • **Sacramentum:** il sacramento dell'eucarestia (comunione) • **panem (esse)** • **consecratio:** consacrazione, transustanziazione • **(5) post = postea** • **pistor:** fornaio • **Praedicatores:** frati predicatori; *spec.:* Domenicani (un ordine che si dedicò tra l'altro alla lotta contro le eresie) • **in-vehi:** inveire (contro qualcuno) • **(10) hypocrita** (voce greca, ὑποκριτής): ipocrita; è una chiara allusione a Matteo 7, 5, dove si legge che un ipocrita vede la pagliuzza nell'occhio del prossimo, ma non la trave nel proprio • **per conscientiam (iurare):** sulla propria coscienza • **se = eum** • **transigere:** concludere • **(16) subinde:** subito dopo • **(a) pluribus testibus** • **consequens est:** è logico, ne consegue • **(20) licet = benché** • **perstreperere:** rumoreggiare • **exordiri, ior, orsus sum:** iniziare • **depreca-ri:** pregare • **perpeti = pati** • **condemnare = damnare**

(25) (eum) damnatum (esse) • **duorum, quae asperrima = duarum rerum, quae asperrimae** • **demere:** togliere, eliminare • **Platonis captivitatem:** si racconta che a Siracusa Platone

(428/27-348/47 a.C.) sia stato incarcerato e persino venduto come schiavo • **Anaxagoras,** filosofo del V sec. a.C., fu accusato ad Atene di empietà • **Zenon** di Elea, filosofo del V sec. a.C., sarebbe stato torturato fino alla morte da un tiranno • **tormentum:** tortura • **Gentiles:** pagani • **Rutilius:** P. Rutilius Rufus, console nel 105 a.C., fu accusato ingiustamente e ricattato • **Boethius:** filosofo (480-524 d.C.), la cui opera più importante è la “Consolatio Philosophiae”, fu condannato sotto Teodorico per un presunto alto tradimento [*cf.* De Cons. Phil., I, prosa III] • **(30) Moyses** liberò il suo popolo dalla schiavitù egiziana e diede agli ebrei i dieci comandamenti • **seductor:** ingannatore • **contemptor:** sostant. da contemnere • **Ioseph** fu venduto dai suoi fratelli; in Egitto Putifarre, la moglie del suo padrone, che lo desiderava, lo accusò ingiustamente di aver tentato di sedurla; in seguito raggiunse una condizione sociale più elevata (Genesi, 37 ss.) • **recensere, eo:** passare in rassegna, considerare, riferire • **Isaias:** profeta dell'Antico Testamento, si racconta che abbia subito il martirio • **Daniel** calunniato dai suoi avversari, fu gettato nella fossa dei leoni, ma rimase illeso e fu presto riabilitato (Daniele, 6)

temptores Dei, tamquam seditiosos iniquis circumventos sententiis. Hic etiam subiecit Susannae iudicium multorumque praeterea, qui, cum viri sanctissimi extitissent, iniustis tamen sententiis et iudiciis perierunt.

Postea ad Ioannem Baptistam, deinde ad Salvatorem nostrum descendens, falsis testibus, falsis iudicium sententiis condemnatos, inquit, omnibus constare; deinde Stephanum a sacerdotum collegio interfectum, Apostolos autem omnes morti damnatos, non tamquam bonos, sed seditiosos populorum concitatores, contemptores deorum et malorum operum effectores. Iniquum esse retulit iniuste damnari sacerdotem a sacerdote; at id factum fuisse docuit iniquius a sacerdotum collegio; et id quoque exemplo probavit; iniquissimum vero a concilio sacerdotum, et id etiam accidisse monstravit.

Haec diserte et cum magna omnium expectatione disseruit. At cum omne causae pondus in testibus situm esset, multis rationibus docuit nullam his testibus fidem adhibendam, praesertim cum non ex veritate, sed ex odio, malevolentia et invidia omnia dixissent. Tum odii causas ita explicavit, ut haud procul fuerit a persuadendo. Ita enim erant verisimiles, ut, excepta fidei causa, parva illis testimoniis fides adhibenda esset. Commotae erant omnium mentes et ad misericordiam flectebantur.

Addiderat insuper se sponte venisse ad concilium ad se purgandum. Vitam suam et studia exposuerat, officii plena et virtutis; dixerat hunc morem priscis doctissimis viris ac sanctissimis fuisse, ut in rebus fidei invicem sententiis discreparent, non ad pessummandam fidem, sed ad veritatem fidei reperiendam. Ita Augustinum et Hieronymum dissensisse, neque solum diversa sensisse, sed etiam contraria, nulla haeresis suspicione.

Expectabant omnes, ut se purgaret retractando obiecta, vel erratorum veniam postularet; at ille neque se errasse asseverans neque se velle retractare aliorum falsa crimina, tandem descendit in laudationes Ioannis Hus dudum ad ignem damnati, virum illum bonum, iustum, sanctum appellans et illa morte indignum; se quoque paratum quodvis supplicium adire forti animo et constanti; seque inimicis suis cedere et testibus illis tam impudenter mentientibus, qui tamen quandoque coram Deo, quem fallere non poterant, essent rationem eorum, quae dixissent, reddituri.

Magnus erat circumstantium animi dolor; cupiebant enim virum tam egregium salvari, si bona mens affuisset. Ille autem in sententia perseverans mortem appetere videbatur, laudansque Iohannem Hus ait nihil illum adversus Ecclesiae Dei statum sensisse, sed adversus abusus clericorum, adversus superbiam, fastum et pompam praelatorum. Nam cum ecclesiarum patrimonia deberentur primum pauperibus, tum hospitibus, deinde ecclesiarum fabricis, indignum illi bono viro videri disperdi illa meretricibus, convivii, equorum, canumque saginae, cultui vestimentorum, et aliis rebus indignis religione Christi.

seditiosus: ribelle, rivoluzionario • **circumventos (esse)** • **subicere:** aggiungere • **Susannae iudicium:** *Susanna fu insidiata in bagno da due uomini, che poi la calunniarono, perché non si era adattata al loro volere; fu giudicata dapprima colpevole, ma alla fine fu assolta (Daniele 13)* • **cum:** benché • **extitissent = fuissent**

Ioannes Baptista: *Giovanni Battista fu giustiziato da Erode, perché sua moglie Erodiade e la loro figlia Salomè così vollero (Marco 6, 17ss.)* • **Salvator noster:** *ossia Gesù Cristo* • **(5) condemnatos (esse)** • **Stephanus:** *Fu accusato falsamente di aver bestemmiato Dio, e per questo fu lapidato (Atti apost., 6 ss.)* • **concitator:** *sostant. da concitare: istigare* • **effector:** *sostant. da efficere* • **concilium:** consiglio, assemblea

(11) disertus: eloquente, facondo • **praesertim cum** + cong.: soprattutto perché • **malevolentia** (→ velle) • **explicare:** spiegare, esporre • **excepta fidei causa:** ad eccezione della questione della fede

(17) insuper: inoltre, oltre a ciò • **sponte:** spontaneamente • **purgare:** scagionarsi, discolparsi • **priscus:** antico,

venerando • **invicem:** reciprocamente • **discrepare:** essere in disaccordo (“discrepanza”) • **pessumdare:** mandare in rovina • **Augustinus,** *morto nel 430*, **Hieronymus,** *morto nel 420, due dei più importanti Padri della Chiesa*

re-tractare: ritrattare • **obiectum:** quel che gli era stato obiettato, contestato • **errata:** errori • **venia:** perdono • **asseverare:** affermare • **crimina:** accuse • **descendere in** + acc.: lasciarsi andare a • **dudum:** di recente • **(25) paratum (esse dixit)**

im-pudenter: sfacciatamente • **quandoque:** prima o poi • **coram** + abl.: al cospetto di • **essent...** **reddituri:** *rationem reddere:* rendere conto • **eorum = earum rerum** • **bona mens:** buon animo; saggezza • **(31) fastus,** us: fasto • **pompa:** sfarzo, “pompa” • **hospites:** *qui “pellegrini”* • **(10) fabrica:** costruzione • **disperdere = perdere** • **meretrix:** (→ merere: “colei che guadagna”) prostituta • **convivium:** banchetto • **sagina:** mangime (da ingrasso) • **vestmentum:** abbigliamento (→ vestis)

Hoc autem maximi ingenii fuit: cum interrumperetur saepius oratio sua variis rumoribus lacessereturque a nonnullis eius sententias captantibus, neminem eorum intactum reliquit pariterque omnes ulciscens vel erubescere coegit vel tacere. Surgente murmure silebat turbam quandoque increpans, postea orationem prosequatur, orans atque obtestans, ut eum loqui paterentur, cum se non essent amplius audituri. Numquam ad hos rumores expavit, mente firma atque intrepida.

15 Illud vero admirabile memoriae argumentum: tercentum quadraginta diebus fuerat in fundo turris foetidae atque obscurae, cuius asperitatem ipsemet questus est, asserens se, ut virum fortem decet, non propterea ingemuisse; ingemiscere, quod se indigna perpessus est; sed mirari hominum adversus se inhumanitatem, quo in loco nedum legendi, sed ne videndi ullam habuit facultatem. Mitto anxietatem mentis, qua oportuit illum quotidie agitari, quae omnem memoriam excutere debuisset; tamen tot doctissimos ac sapientissimos viros in testes suarum opinionum allegavit; tot doctores ecclesiasticos in medium protulit in sententiam suam, ut satis superque fuisset, si toto hoc tempore summo in otio, summa in quiete, sapientiae studiis operam dedisset.

Vox eius suavis, aperta, resonans erat, quadam cum dignitate; gestus oratoris vel ad indignationem exprimendam vel ad commovendam commiserationem, quam tamen neque postulabat neque consequi cupiebat. Stabat impavidus, intrepidus, mortem non contemnens solum sed appetens, ut alterum Catonem dixisses.

20 O virum dignum memoria hominum sempiterna! Non laudo, si quid adversus Ecclesiae institutum sentiebat; doctrinam admiror, rerum plurimarum scientiam, eloquentiam, dicendi suavitatem et argutiam respondendi; sed vereor, ne haec omnia in pestem suam sibi fuerint a natura concessa.

25 Datum deinde spatium paenitendi biduo, multi ad illum accessere viri eruditissimi, ut ipsum a sententia sua dimoverent (inter quos Cardinalis Florentinus eum adiit, ut illum flecteret ad rectam viam). Sed cum pertinacius in erroribus perseveraret, per concilium haeresis damnatus est et igni combustus.

30 Iucunda fronte et alacri vultu ad exitum suum accessit; non ignem expavit, non tormenti genus, non mortis. Nullus umquam Stoicorum fuit tam constanti animo, tam forti mortem perpessus, quam iste oppetiisse videtur.

Cum venisset ad locum mortis, se ipsum exiit vestimentis; tum procumbens flexis genibus veneratus est palum, ad quem ligatus fuit; primum funibus madentibus, tum catena nudus ad

sua = eius • **laccessere**: provocare • **captare**: (cercare di catturare:) interpretare in modo sofistico, cavilloso • **ulcisci qui**: redarguire • **erubescere**: arrossire • **silebat**: metteva a tacere (quest'uso transitivo di silere non è del latino classico) • **quandoque**: di tanto in tanto • **increpare**: rimproverare • **obtestari**: supplicare • **eum** = se • (5) **se** = eum • **expavescere**, expavesco, expavi: spaventarsi, temere

admirabile memoriae argumentum: argomento ammirevole degno di memoria, di menzione • **foetidus**: puzzolente • **asperitas**: sostant. da asper • **ipsemet** = ipse • **ingemiscere**, ingemui: lamentarsi, gemere • **perpessus est**: di per sé nel discorso indiretto sarebbe necessario il congiuntivo, ma forse qui è messo in rilievo il carattere oggettivo dei fatti • (10) **ne** = neppure • **mitto** = praetermitto • **excudere**: cacciar via, levare, togliere

allegare in: addurre come • **in sententiam suam**: a favore della sua opinione • **satis superque**: più che sufficiente • **sapientia**: filosofia

(16) **suavis**: dolce • **apertus**: chiaro • **resonans**: robusto • **com-miseratio**: misericordia • **Cato**: M. Porcius Cato: convinto sostenitore della res publica libera, stoico, modello di integrità; si suicidò il 46 a.C. ad Utica, per non cadere nelle mani del suo nemico Cesare

(22) **vereor ne**: temo che • **in pestem suam** (= eius): per la sua rovina • **fuerint... concessa** = concessa sint

paenitere, eo: pentirsi • **biduum**: spazio di due giorni • (25) **di-movere**: smuovere • **Cardinalis Florentinus**: cioè il cardinale Francesco Zabarella, umanista e amico di Poggio, sostenitore dell'idea conciliare • **pertinax**: ostinato • **haeresis**, is f: eresia • **comburare**: bruciare

alacer, eris, e: vivace, lieto • **fuit... perpessus** = perpessus est • (30) **mortem oppetere**, oppeto, oppeti(v)i: andare incontro alla morte, morire

exuere: svestirsi • **procumbere**: prosternarsi, prostrarsi • **genu**, us n.: ginocchio • **palus**: palo • **ligatus fuit** = ligatus est • **madere**, eo: essere umido

5 palum constrictus fuit; ligna deinde circumposita pectore tenus non minuscula, sed grossa paleis interiectis. Tum flamma adhibita canere coepit hymnum quendam, quem fumus et ignis vix interrupit. Hoc maximum constantis animi signum: cum lictor ignem post tergum, ne id videret, inicere vellet: "Huc" inquit, "accede, atque in conspectu accende ignem; si enim illum timuissem, numquam ad hunc locum, quem effugiendi facultas erat, accessissem."

10 Hoc modo vir praeter fidem egregius consumptus est. Vidi hunc exitum, singulos actus inspe-
xi. Sive perfidia sive pertinacia id egerit, certe ex philosophiae schola interitum viri descripsisses. Longam tibi cantilenam narraui otii causa; nihil agens aliquid agere volui et res tibi narrare paulum similes historiis priscorum. Nam neque Mucius ille tam fidenti animo passus est membrum
10 uri quam iste universum corpus; neque Socrates tam sponte venenum bibit, quam iste ignem suscepit.

Sed haec satis; parces verbis meis, si longior fui. Res tamen amplio-rem narrationem poscebat; sed nolui esse nimium loquax. Vale, mi iucundissime Leonarde!

Constantiae, III Kalendas lunias [1416], quo die Hieronymus poenas luit.

constringere: allacciare, legare; **constrictus fuit** = *constrictus est* • *abl.* + **tenus:** fino a • **grossus:** grosso • **palea:** paglia

lictor: sbirro, guardia • **conspectus, us:** sguardo; in conspectu: dinanzi ai miei occhi • **(6) praeter fidem:** più di quanto si possa credere / tranne che per la fede

consumere: (consumare:) uccidere • **actus, us:** avvenimento, "atto" • **pertinacia:** ostinazione • **ex philosophiae schola:** (un uomo) proveniente da una scuola filosofica, *ovvero qui la Stoà* / (una morte affrontata) secondo gl'insegnamenti della filosofia / conforme a una scuola filosofica • **cantilena:** storia • **paulum:** un poco

Mucius: Muzio Scevola cercò di uccidere il re etrusco Porsenna; quando fu catturato, come prova del suo coraggio, si bruciò la mano sinistra • **(10) Socrates** morì il 399 a.C. bevendo una coppa di veleno

loquax: chiacchierone, loquace • **poenas luere:** spiare, scontare la pena • **III Kalendas Iunias:** ossia il 30 maggio.

N.B.: Più d'una volta in questa lettera, nel suo latino elegante e forbito, il Bracciolini mostra una certa libertà nell'uso di *suus, se* ed *eius, eum*, che spesso pare scambiare rispetto a quel che ci saremmo aspettati. Anche in questo, se da un lato è certamente innegabile l'influsso del latino postclassico e medievale, dall'altro, in determinati casi, non va perduto di vista che «l'uso del riflessivo latino, anche nelle sue apparenti deviazioni, ubbidisce a una norma unica: esso rimanda al protagonista psicologico della proposizione, ossia alla persona (o cosa), che, qualunque sia la sua funzione sintattica, campeggia all'orizzonte mentale dello scrivente» (A. Traina - T. Bertotti, *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli, Bologna, 1993, p. 360).

F o r u m

Questo spazio è riservato alla discussione
e al confronto dei lettori con la redazione; invitiamo pertanto a scrivere a:

Redazione di *Docere*
presso l'Accademia *Vivarium Novum*
contrada San Vito, 5
83048 MONTELLA (AV)

o a inviare messaggi di posta elettronica a:
redazione.docere@vivariumnovum.it

Tutti gl'interventi potranno esser letti anche sul sito
www.vivariumnovum.it

Gli autori di questo numero

Gert Schweizer

Docente al liceo classico di Mannheim e ricercatore, è autore di numerosi contributi sul latino cristiano, sulla continuità della cultura classica e sulla letteratura latina medievale. Collaboratore della rivista *Der Altsprachliche Unterricht* da molti anni ed esperto di didattica del latino, ha svolto varie ricerche in ambito universitario. È noto per la sua attività di divulgatore scientifico.

Luigi Miraglia

Docente al liceo scientifico di Montella (AV) e presidente dell'Accademia *Vivarium Novum*, si occupa prevalentemente di didattica del latino e del greco, su cui ha scritto; coautore di testi scolastici per l'insegnamento delle lingue classiche, ha partecipato come relatore a numerosi seminari e simposi in Italia e all'estero. Ha organizzato e diretto i due convegni internazionali «Latino sì, ma non così» (Procida, 1991) e «Docere» (Napoli-Montella, 1998).

Mauro Agosto

Docente di Composizione latina alla Pontificia Università Gregoriana e alla Pontificia Università Lateranense, ha al suo attivo un'abbondante produzione d'articoli sul mondo classico, sulla letteratura latina medievale e sulla letteratura bizantina. S'è occupato in particolar modo di Cassiodoro, della storia della retorica, della tradizione del testo sofocleo, d'innografia bizantina.

Oumar Sankharé

Laureato all'università di Dakar, ha conseguito l'*agrégation* in lettere classiche all'*École Normale Supérieure* di Saint-Cloud e il dottorato presso l'Università di Parigi *Sorbonne IV*. Autore di saggi sul mondo e le letterature classiche, è professore ordinario di lingue e letterature latina e greca e direttore del dipartimento di studi classici all'Università di Dakar. È inoltre coordinatore degli ispettori generali di lettere del Senegal.

Dino Piovan

Laureato a Padova, s'è perfezionato all'*Institut für klassische Philologie* della *Ludwig-Maximilians-Universität* di Monaco di Baviera e all'Istituto italiano di studi storici di Napoli. Insegna latino e greco al liceo ginnasio "F. Corradini" di Thiene (Vicenza) e nel corrente anno accademico è docente di Laboratorio di didattica del greco alla SSIS del Veneto; è inoltre coordinatore della sperimentazione per l'insegnamento del greco nel "Progetto Pallante" (consorzio di licei vicentini per il rinnovamento della didattica delle lingue classiche).

Franz Wachinger

Studiendirektor e vicepresidente del *Gymnasium Fürstenried* di Monaco di Baviera, è da molti anni impegnato nell'organizzazione di seminari e convegni sulla didattica delle discipline classiche. S'è occupato specialmente della valorizzazione dei testi umanistici e rinascimentali nell'insegnamento scolastico; ha curato per le scuole l'edizione di opere di Filippo Melantone e Simon Lemnius e s'è dedicato allo studio della satira nell'Umanesimo, su cui ha scritto diversi contributi.

Θ Η Σ Α Υ Ρ Ο Σ Τ Η Σ
Ε Λ Λ Η Ν Ι Κ Η Σ Γ Λ Ω Σ Σ Η Σ,

T H E S A V R V S
G R Æ C Æ L I N G V Æ,

Ab Henrico Stephano constructus.

I N Q U O P R Æ T E R A L I A P L V R I M A
quæ primus præstitit (paternæ in Thesauro Latino dili-
gentiæ æmulus), vocabula in certas classes distribuit, mul-
tiplici deriuatorum serie ad primigenia, tanquam ad radi-
ces vnd pullulant, reuocata.

T H E S A V R V S L E C T O R I,
Nunc alii intrepide vestigia nostra sequantur :
Me duce plana via est quæ salebrosa fuit.



ANNO M. M. II.