

Anno I · n. 3

mag.-giu. 2002

€ 10,00



**La didattica degli altri**

*Apprendere a comprendere (II)*

**Strumenti**

*Posse unumquodque suo designare nomine*

**Percorsi**

*Tra antico e moderno: il mito di Didone secondo Virgilio, Ovidio e Ungaretti*

**Latinitas perennis**

*Relevat in pristinum gradum rem Romanam*

# DOCERE

*Rivista di didattica delle lingue classiche*

*Con articoli tratti da*

**Der Altsprachliche Unterricht**

# DOCERE

*Rivista di didattica delle lingue classiche*

Anno I • n. 3, mag.-giu. 2002



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

*Comitato scientifico*

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

Guido Milanese (Università Cattolica di Milano)  
Milena Minkova (Università del Kentucky)  
David Morgan (Furman University)  
James Morwood (Università di Oxford - Wadham College)  
Bohumila Mouchová (Università di Praga)  
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**

Orazio Antonio Bologna, Tommaso Francesco Borri,  
Francesco Carciotto, Carmelo Consoli, Umberto La  
Torraca, Luigi Miraglia, Marco Palladino, Francesco  
Piazzi, Claudio Piga, Dino Piovani, 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.docere@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).
- I numeri arretrati costano 11 euro (17 euro per l'estero); per gli abbonati 10 euro.
- 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*, contrada San Vito, 5, I-83048 Montella (AV).

## **Stampa**

Tipografia Dragonetti, largo Piediserra, 10,  
83048 Montella (AV)  
*Printed in Italy*

## **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 CAPITOLEO (BASILICA)  
I-33051 AQUILEIA (UD)  
TEL. 0431 91067, FAX 0431 919828  
info@centrumlatinitatis.org  
www.centrumlatinitatis.org

# Sommario

- **2** Summaria Latina
- **3** Editoriale
- **4** Le rubriche di Docere
- **5** La didattica degli altri Apprendere a comprendere  
*di Claude Fiévet* *Riflessioni per una nuova didattica  
delle lingue antiche (II parte)*
- **15** Strumenti Posse unumquodque suo designare nomine  
*di Luigi Miraglia* *L'apprendimento del lessico  
nella pratica didattica*
- **37** Percorsi Tra antico e moderno: il mito di Didone  
*di Paolo Saggese* secondo Virgilio, Ovidio e Ungaretti (I parte)
- **53** Latinitas perennis Relevat in pristinum gradum rem Romanam  
*di Jürgen Rettberg* *Far lezione con l'inno all'imperatore  
dell'Archipoeta (DAU 4+5/98)*

# SUMMARIA LATINA

## *Apprendere a comprendere*

Cum grammatici et linguae Latinae magistri plerumque sibi finem praestituant vertendi in linguam vernaculam id quod Latine scriptum est, haud facile aliud grammatices genus, dissimile illius, cui iam inde a pueris assuevimus, mente fingere valemus; solent enim in libris, qui in scholis adhibentur, locutiones et verborum structurae ita proponi, ut idem in discipulorum ipsorum sermone atque in lingua Latina valere videantur. Fieri vero potest (quin etiam necesse est) ut de ea grammatica cogitemus, qua lingua intrinsecus excutiatur et investigetur, praecaventis ne discipulorum lingua vernacula forte interveniat; si linguae structurae hoc modo explicentur, citius et altius, ut scriptor talia expertus demonstrare conatur, textus Latine conscripti intellegi possint. Hac igitur symbola huius viae rationisque docendi quaedam proponuntur exempla.

## *Posse unumquodque suo designare nomine*

Nihil magis linguae Latinae Graecaeque discendis officere videtur, quam vocabulorum inopia, qua discipuli fere semper laborant. Cum doctissimi viri, accurate in vocabulorum frequentiam inquirentes, quae sint verba omnium usitatissima in utraque lingua iam pridem comperierint, nullum restat iam dubium illas esse prorsus voces ante omnes alias discendas. Id autem videndum est, quo scilicet modo discendae et memoriae penitus infigendae sint. Varias ad hanc metam pertingendam vias patent: quarum princeps procul dubio est illa, qua vocabula in orationis continuatae contextu discipulis proponuntur ut in sententiis ipsis discantur. Parum enim ad verba discenda vocabulorum indices conducere videntur: solent enim brevi memoria detineri at, quasi in vento scribantur et rapida aqua, citissime effluunt et evanescent. Nonnullae aliae rationes excutiuntur vetustiores et recentiores, inter quas etiam quidam ludi exhibentur

ad ediscenda vocabula haud supervacanei neque spernendi. Demonstratur praeterea quo pacto verba idem vel contrarium significantia in exercendis vocibus novis usui esse possint.

## *Tra antico e moderno: il mito di Didone secondo Virgilio, Ovidio e Ungaretti*

Qui hanc symbolam scripsit et hoc docendi itinerarium discipulis proposuit id sibi persuasum habet, cultum et humanitatem Latinam et Graecam prodesse, quin etiam saepe necessarium esse iis, qui alte atque penitus recentiores (etiam saeculi proxime praeteriti) litteras investigare et intellegere cupiant; necesse praeterea esse videtur – quae quidem necessitas quasi sponte sua exoritur – omnium Europaeorum litteras humanitatemque unum ducere, quippe quibus et historia et radices communes sint. Hoc praeterea docendi itinerario finem sibi praestituit magister demonstrandi nullum poetam vere cognosci posse, nisi antea investigetur qua doctrina imbutus sit, quos libros non modo scripserit, verum etiam legerit (ut ait Gerardus ille Genette), quo denique modo legerit.

## *Relevat in pristinum gradum rem Romanam*

Carmen ab Archipoeta honori imperatoris Friderici I conditum huius symbolae scriptor ancipiti de causa docentes hortatur, ut in scholis discipulis interpretentur: et quod pueri, non omnino rei rudes, quippe qui historiae iam operam dederint, ad id legendum alacriores hoc ipso efficiantur, et quod versibus poeta quasi edictum imperatoris proponit, hoc est consilia belli pacisque divulgat, quae quidem omnia in renovatione imperii continentur. Quodsi consilia rei publicae gerendae horum quoque temporum homines contexunt, ita eorum rationes pervidere haud parum ad id valebit, ut adulescentium virtutes maturescant.

## Editoriale

Se la cultura classica e, in senso più vasto, umanistica è, come ha giustamente ribadito di recente Stefano Quaglia, una “forma di smascheramento della banalità”<sup>1</sup>, è necessario ch’essa non si riduca alla sterile ripetizione d’opinioni preconfezionate della manualistica d’ogni tempo, ma s’eserciti nel confronto diretto coi testi e nel dialogo fecondo e costruttivo con gli autori; ed è proprio da quest’indagine e questo colloquio quotidiano che i giovani posson ricavare gli strumenti che consentano loro di riconoscere e svelare quel trionfo dell’ovvio e delle *tritae opiniones* che caratterizza l’epoca nostra più ancora di quelle che ci hanno preceduto, alimentato sia da motivi propagandistici, sia, più semplicemente, dal profondo disimpegno intellettuale e culturale contemporaneo, che favorisce la pigrizia mentale e lo psittacismo dei luoghi comuni.

In questo mondo di messaggi preconfezionati e rimasticati giova dunque forse ancora, e forse più che mai, seguir da vicino la potente e profondissima analisi psicologica d’un amore che diventa tragedia visto con gli occhi d’un uomo grande, d’uno straordinario poeta attento a investigare i moti più riposti nel labirinto dell’anima umana. Quest’analisi, però, perché abbia tutto l’effetto che l’autore si proponeva tramandandola ai posteri, deve, a nostro parere, esser fatta sull’originale, perché nessuna traduzione può rendere appieno l’intreccio di forma e contenuto che Virgilio ha voluto e saputo inteserire nel suo canto: non solo perché, come ben dice il Norden in apertura della sua classica opera sulla prosa d’arte, “la letteratura antica si differenzia sotto l’aspetto formale dalle letterature di tutti i popoli moderni per il fatto che essa assegna un valore incomparabilmente più alto alla forma dell’esposizione”<sup>2</sup>, ma anche perché, di qualsiasi letteratura si tratti, “la lingua è l’organo dell’intimo essere, è quest’essere stesso, nel suo giungere a poco a poco a più approfondita conoscenza e all’espressione. Essa quindi affonda le più sottili radici nell’essenza spirituale della nazione, e quanto più armonicamente questa influisce su quella, tanto più regolare e ricco è il suo svolgimento”<sup>3</sup>.

Se questo è vero, com’è innegabilmente vero, noi insegnanti non possiamo accontentarci né d’una falsa “centralità del testo” che in realtà pone al centro dello studio una pallida ombra del testo originale utilizzando esclusivamente traduzioni, né di frodi didattiche consistenti nel fornire ai ragazzi, come metodo normale (e non come utile esperienza di confronto di soluzioni atte a far comprendere la complessità dell’azione traduttiva), tre o quattro traduzioni bell’e fatte, illudendosi che così egli possa e senta l’esigenza davvero di comprendere l’originale, né, d’altra parte, del magro risultato di studenti che compitano a mala pena dieci righe in due ore sudando affannosamente su vocabolario e grammatiche.

È perciò necessario, anzi indispensabile, se non vogliamo che, nella nostra società pragmatista e spicciola, sia definitivamente affermata l’improduttività del nostro insegnamento (ché troppo sottili, benché non trascurabili, sono i discorsi sul *transfer* di competenze che quell’improbabile lavoro comporterebbe), esplorare altre strade, ascoltare le voci di chi è riuscito a raggiungere la meta di condurre i propri alunni a una comprensione diretta e sufficientemente corrente dei testi: per questo Claude Fiévet, uno dei massimi esperti di didattica del latino in Europa, dopo le premesse teoriche pubblicate nello scorso numero, ci offre ora alcuni esempi pratici d’una presentazione della grammatica dall’interno stesso della lingua, assai diversa da quella a cui siamo abituati da sempre, condizionata da un’ossessiva finalità traduttiva. L’esperienza di Claude Fiévet può servire da stimolo e può valere a insinuare qualche dubbio nelle troppe certezze che sussistono nelle nostre scuole, e che spesso, paradossalmente, ne costituiscono la peggiore delle debolezze.

<sup>1</sup> S. Quaglia, *Insegnare greco oggi*, in: *La didattica umanistica oggi: metodologie e strumenti operativi* (Atti del convegno di Verona, 29 settembre 2001), a cura di A. M. Lanza, editrice Gutenberg, Verona 2002, p. 22.

<sup>2</sup> E. Norden, *La prosa d’arte antica*, Salerno, Roma 1986, p. 9.

<sup>3</sup> W. von Humboldt, in: *Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes*, Berlin 1836, p. XVIII (cit. in E. Norden, *op. cit.*, p. 11).

Per capire un testo, sia nei suoi valori denotativi sia in quelli connotativi, non può però bastare una competenza morfosintattica: com'è ovvio, è necessario acquistare anche un ampio bagaglio lessicale e fraseologico, così come per costruire un edificio non basta il cemento e la calce, ma son necessari anche pietre e mattoni. L'articolo sull'apprendimento del lessico che presentiamo in questo numero vuol essere una prima introduzione a un argomento su cui bisognerà ritornare con frequenza per trovare i sistemi più efficaci al fine di far imparare agli alunni quanti più vocaboli nella maniera migliore e più duratura.

Come sempre, l'intenzione di chi ha dato vita a questa rivista è anche di mostrare la perenne vitalità del latino nei secoli, e la forza educativa che può avere l'analizzare determinate produzioni letterarie panegiriche che fanno un uso propagandistico della retorica, perché, come s'è detto sopra, i giovani riescano a smascherare gli artifici degli imbonitori di ieri e di oggi, pronti a piegare le verità e gli argomenti al loro *particulare*. Così va intesa anche la presentazione dell'inno al Barbarossa dell'Archipoeta, il cui studio può ben affiancarsi al lavoro dell'insegnante di storia, perché i ragazzi non apprendano solo i nudi fatti, ma sappiano anche sempre criticamente vagliarli.

## 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 san Francesco fino al 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?

### MONUMENTA

Con questa rubrica s'intende riproporre alcune delle opere più importanti della teoria o della pratica didattica relativa alle lingue classiche, pietre miliari dell'insegnamento da cui ancor oggi non possiamo prescindere, e che ancora possono risultare utili per il docente di latino e di greco: i veri *monumenta artis docendi*.

### 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.

# Apprendere a comprendere

Riflessioni per una nuova didattica  
delle lingue antiche

(II parte)

di Claude Fiévet

*Condizionati dalla finalità traduttiva, spesso ci risulta difficile immaginare una grammatica diversa da quella a cui siamo abituati, che tenta di dare esatti corrispondenti nella lingua dei discendenti di forme e strutture della lingua di partenza. Si potrebbe però (e si dovrebbe) anche pensare a una grammatica che analizzi la lingua dal suo interno, prevenendo le possibili interferenze della lingua degli studenti; una simile spiegazione dei fenomeni linguistici permetterebbe, secondo l'esperienza dell'autore, una più veloce e più approfondita comprensione dei testi latini. In quest'articolo si presentano alcuni esempi pratici di tale procedimento didattico.*

Sommario

## IL MONTAGGIO DELLA COMPETENZA SINTATTICA

**È** forse difficile immaginare che ci possano essere una grammatica e una maniera d'insegnarla diverse da quelle che abbiamo conosciuto personalmente. Tuttavia, le divergenze e le contraddizioni delle differenti scuole linguistiche c'invitano a una maggior cautela: non c'è una grammatica assoluta, ma dei tentativi più o meno pertinenti di descrivere i fatti di lingua. Ogni descrizione linguistica implica un certo numero di postulati quanto al funzionamento del linguaggio. L'apprendimento della grammatica latina, quale viene proposto nella maggior parte dei manuali per principianti, come nelle grammatiche sco-

lastiche, riposa su alcune idee *a priori*, che mi paiono strettamente dipendenti dalla tecnica didattica impiegata, fondata sull'analisi e sulla traduzione.

La tradizione analitica sostiene che una lingua si scompone in morfologia e sintassi. Sulle prime ci si può stupire che una grammatica la cui finalità è quella di far apprendere una lingua straniera si presenti esattamente come una grammatica destinata a classificare gli elementi di una lingua già conosciuta. Nella lingua madre il bambino che apprende le sue tavole delle coniugazioni sa già servirsene; e un francese<sup>1</sup> colto avrà probabilmente bisogno d'un certo tempo di riflessione prima di recitare in successione le forme del condizio-

<sup>1</sup> L'articolo, in origine redatto in francese, si rivolgeva a un pubblico francofono; ma quanto nel séguito dell'articolo sarà riferito al francese potrà

agevolmente intendersi valido anche per la nostra lingua [n.d.t.].

nale, ammesso che ci riesca. Dopo Saussure<sup>2</sup> si sa che “la morfologia non ha oggetto reale” e che la dissociazione tra morfologia e sintassi, fondamentalmente contraria al funzionamento del linguaggio, non corrisponde ad alcuna realtà nella coscienza dell’utente. Le forme, isolate dalla combinatoria sintattica, sono delle unità linguistiche morte o, per meglio dire, impensabili, nel vero senso della parola. Il carattere artificiale, all’altro, per non dire assurdo, dell’apprendimento formale è d’altronde percepito da coloro ai quali si fanno imparare a memoria serie di forme, necessariamente accompagnate da traduzione: bisogna ammettere che il vocativo *mensa*: “o tavola!”, o il congiuntivo *amarem*: “che io amassi”, sono conoscenze piuttosto ingombranti. Le tabelline di forme imparate a memoria, rivisitate ogni anno, non apportano al discente che un sapere vano, inutilizzabile, fonte d’inibizioni e di blocco quando viene il momento in cui è necessario far riferimento a esse. Come ha ben visto il Tesnière<sup>3</sup>, è questa grammatica statica e tassonomica che fa del latino una lingua morta e incomprensibile alla lettura.

La conclusione pratica è la necessità di evitare ogni apprendimento statico delle tabelline morfologiche. Una grammatica che si desidera operativa per la comprensione deve guardarsi bene dal far manipolare delle unità linguistiche inferiori alla frase. Va da sé che le forme devono essere conosciute esattamente e con precisione, ma l’importante è di non impararle se non all’interno della dinamica significativa della frase, se si vuole permetterne una conoscenza attiva e

vera. Se le tabelline di forme possono essere utili, ciò accade solo in un secondo momento, come strumento di riferimento che permette di fare il punto delle acquisizioni.

Durante il periodo di formazione linguistica, gli studenti sono messi in presenza di frasi latine complete, prima costruite, poi attinte a testi autentici. Il *corpus* è sufficientemente vasto perché i fatti di lingua siano scoperti a poco a poco, in seguito a nuove occorrenze successive, e in maniera tale da fornire il bagaglio lessicale necessario alle manipolazioni. In questo gioco di costruzione, le strutture sono presentate, riconosciute ed esplicitate a una a una: si cerca subito di ottenerne l’uso attivo, condizione per il loro riconoscimento automatico nella lettura comprendente. Per la presentazione dei modelli strutturali della frase semplice, ho fatto ricorso a una raffigurazione dell’ordine strutturale ispirata alla grammatica della dipendenza del Tesnière<sup>4</sup>, e per la loro utilizzazione, alla tecnica dell’“interrogazione nucleare”, di cui, giustamente, il Tesnière dice che è l’abbiacci della pedagogia delle lingue, qualora si cerchi una tecnica di analisi dinamica che rifugga dall’apposizione di etichette formali e dalla dislocazione della frase.

La teoria della valenza verbale, fondata sulla posizione dominante del verbo, senza dubbio non è al riparo da ogni critica: viene in mente il non lontanissimo dibattito che ha opposto su questo tema Heinz Happ a Guy Serbat<sup>5</sup>. Essa ha tuttavia il vantaggio della semplicità e di poter essere utilizzata con profitto sul piano

<sup>2</sup> F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot 1964, p. 186 (trad. it., *Corso di linguistica generale*, introduzione, note e commento di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967).

<sup>3</sup> L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris 1959, cap. 26, p. 51.

<sup>4</sup> Tesnière, *op. cit.*, capp. 79-80.

<sup>5</sup> H. Happ, *Syntaxe latine et théorie de la valence: Essai d’adaptation au latin des*

*théories de Lucien Tesnière*, in «Langages» 50 (giugno 1978), Didier-Larousse. G. Serbat, *Sur l’application du modèle valenciel à la syntaxe latine*, in «Revue des études latines» (1978).



didattico. Evidentemente è escluso che si possano ammazzare di teoria linguistica gli studenti o che si possa convertirli a una qualsivoglia ortodossia. Essendo la linguistica applicata, secondo le parole di J.-P. Vinay<sup>6</sup>, "l'arte di accomodare i postulati dei linguisti", essa deve tenersi lontana da ogni fanatismo dottrinale e aver di mira anzitutto le sue possibilità d'applicazione.

Sarebbe fuori luogo render conto qui di tutta la panoplia di esercizi di montaggio della competenza linguistica, comunemente chiamati "esercizi strutturali", fondati sull'espansione, sulla commutazione e soprattutto sulla trasformazione. Questi esercizi, ben noti alla didattica delle lingue moderne, sono estremamente numerosi e vari: la loro pertinenza e la loro produttività di fatto sono legate all'ingegnosità dell'insegnante. Nondimeno, mi pare necessario illustrare con alcuni esempi scelti in differenti momenti del processo il vantaggio che se ne può trarre.

All'inizio gli studenti scoprono nel loro manuale una serie di frasi che presentano la struttura seguente:

*Paulus tibi panem porrexit.*

L'insegnante si dia come regola di non nominare per ora i casi e non fermar l'attenzione sulle forme isolate. Tramite la tecnica dell'interrogazione nucleare, che preserva l'unità della frase, si fa apparire la concatenazione degli elementi dell'enunciato. Dopo aver sostituito a turno tutti i nuclei tramite un interrogativo, si ottiene un modello della frase a tre attanti (fig. 1).

Questa costante strutturale è allora proposta come un modello sintattico (*pattern*) in grado di produrre un'infinità di altri enunciati portatori di un senso differente. Gli studenti sono invitati a produrli, oralmente e per iscritto, giocando sull'asse paradigmatico, cioè attingendo al lessico disponibile.

Per ottenere una produzione libera, si passa da una commutazione parziale a una commutazione totale, secondo il processo seguente, destinato ad attivare le forme fondendo insieme funzioni e segnali morfologici, cosa questa che preserva il carattere operativo dell'acquisizione formale.

Per esempio,  
→ per (2)

S.: *Non panem, sed aquam, sed vinum, sed... tibi porrexit Paulus*

→ P.: *Non panem, sed epistulas, sed libros, sed ova, sed...*

per (3)

S.: *Non tibi, sed mihi, sed patri, sed... panem Paulus porrexit*

→ P.: *Non tibi, sed vobis, sed amicis, sed...*

L'uso attivo della struttura viene continuato fino alla produzione libera attraverso tappe intermedie:

*Latro tibi...2...eripuit*

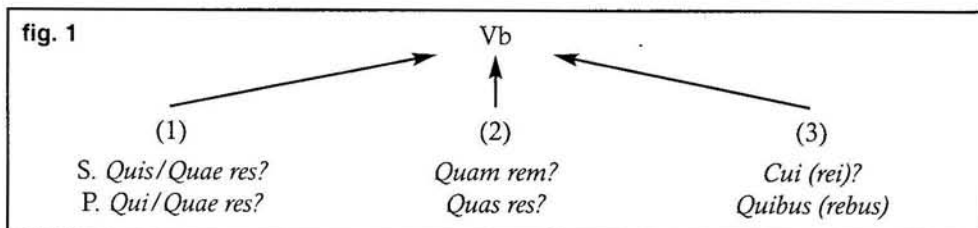
*Pater...3... epistulas misit*

*...1... nobis nihil dixit*

*Magister nobis libros...*

V. (verbo trivalente)

Produzione libera 1-2-3-V/3-2-V-1/ ecc.



<sup>6</sup> J. P. Vinay, *Enseignement d'une langue seconde*, in *Le langage*, Encyclopédie de la Pléiade, NRF, p. 698.

Il passaggio dall'ordine strutturale all'ordine lineare fornisce l'occasione per suscitare nei principianti un'indispensabile riflessione sull'ordine delle parole. Una stessa struttura, in effetti, è suscettibile di molteplici realizzazioni lineari che, anche in una lingua in cui l'ordine delle parole è relativamente libero, non devono essere considerate come equivalenti. La scelta di tale sequenza lineare può infatti interessare l'interpretazione semantica modificandone l'apporto informativo. Così si oppone:

*Paulus tibi panem porrexit* (1)  
a *Panem tibi porrexit Paulus* (2).

La topicalizzazione dell'oggetto in (2) può lasciar intendere che *Paulus aliquid porrexit* è un'informazione già nota all'interlocutore e che l'apporto informativo nuovo si riferisce al contenuto dell'*aliquid*. Risulta importante mostrare ai principianti che, attraverso la scelta di tale realizzazione lineare, il latino può privilegiare gli imperativi della comunicazione più economicamente del francese, sostituendo un ordine marcato all'ordine neutro.

A un altro livello del processo si ricorre essenzialmente agli esercizi di trasformazione allo scopo di ottenere la strutturazione di frasi complesse, ossia:

*Quid (=2) Paulus mihi dixit?*  
*Aliquid =* a) *Me attentius audi!*  
b) *Omnia mihi prospere cesserunt*

T a → *Paulus mihi dixit ut se attentius audirem*

T b → *Paulus mihi dixit omnia sibi prospere cesserunt*.

A partire da una riflessione grammaticale comparativa, cioè tenendo conto dell'ostacolo del francese<sup>7</sup>, si cerca di costruire sistematicamente degli esercizi strutturali che permettano di andare incontro alle difficoltà che uno studente, vittima delle abitudini della propria lingua madre, non mancherà di incontrare. Il dispositivo didattico mira così a prevenire lo scacco e non a sanzionarlo. Si fa attenzione, di conseguenza, a ottenere, senza ricorrere alla traduzione, una familiarizzazione intensiva con le strutture sintattiche più sconcertanti, che si sa che generalmente sono fonti d'errore. Si propongono per esempio le seguenti trasformazioni, dopo che la loro struttura sarà stata preventivamente spiegata:

*Isdem remediis utor ac tu*  
T. relativa:  
→ *Isdem remediis utor quibus tu*

*Omnes de Cicerone audivimus. Nemo umquam illo peritorem dicendi se praebuit*

T. relativa:  
→ *Omnes de Cicerone audivimus quo nemo umquam peritorem dicendi se praebuit.*

*Viatores mendicum aspexerunt et, cum opem peteret, ei assem dederunt.*

T. participio con cancellazione dell'anaforico :

→ *Viatores mendicum aspexerunt et opem petenti (ei → ∅) assem dederunt.*

Non posso che dare solo qualche esempio, scelto a caso, di questo tipo di esercizi. Ma si sarà compreso che ogni fatto di lingua riconosciuto e spiegato dà luogo a manipolazioni molteplici. Generalmente una quindicina di manipolazioni è sufficiente

<sup>7</sup> La conoscenza non è un ostacolo assoluto. L'apprendimento di una lingua seconda trae vantaggi da *transfert* positivi, anche se possono restare

impliciti, perché corrispondono alla tendenza naturale del discente; sul piano pedagogico è importante cercare non le convergenze, ma le divergenze,

alla scopo di mettere in guardia contro i *transfert* negativi.

perché una struttura sia definitivamente integrata, cioè spontaneamente riutilizzabile. Evidentemente è necessario far riapparire di tanto in tanto gli schemi precedentemente assimilati, allo scopo di evitare che la memoria rimanga intrappolata da interferenze retroattive, che verrebbero a turbare le acquisizioni di vecchia data. Questi esercizi, che sono, in una didattica orale, percepiti come un gioco linguistico che attiva simultaneamente sintassi e lessico, sarebbero stupidi e impossibili da svolgere, dato il tempo che occorrerebbe dedicarvi, per studenti che ignorassero il vocabolario. La maggior parte di questi esercizi, forniti della loro forma corretta, sono praticati oralmente e da gruppi al di fuori della classe: le ore di scuola sono dedicate principalmente a presentare fatti ancora sconosciuti e soprattutto a utilizzare le conoscenze acquisite in situazioni nuove, cioè a leggere e a risolvere dei problemi di lettura. Si conta sugli acquisti della strutturazione guidata per ottenere una strutturazione spontanea nella percezione dell'orale e nella lettura comprendente.

Ho richiamato in precedenza la necessità di tener conto, nel dispositivo didattico, della lingua materna dello studente: non si può insegnare il latino a un francofono esattamente nello stesso modo in cui esso s'insegna a un parlante di una qualsiasi altra lingua. In quest'ottica la composizione grammaticale, oltre a permettere il reimpiego del lessico, mi pare (e gli studenti lo confermano) che sia particolarmente adatta a individuare le divergenze di funzionamento tra le due lingue, così come gli esercizi strutturali. La composizione, orale o scritta, è abbondantemente praticata: chiaramente non si cercano degli equivalenti di microstruttura a microstruttura; l'esercizio è concepito come un ripensamento globale, in

latino, della frase francese. La composizione, così praticata, non presenta gli inconvenienti della versione: essa punta l'attenzione sulla lingua che si mira ad apprendere.

La grammatica "didattica", come si è potuto constatare, rigetta egualmente, come due tecniche morte, la memorizzazione di tabelline morfologiche e la memorizzazione di esempi grammaticali chiusi su sé stessi. Essa mira a far integrare dei modelli operativi funzionanti come modelli di produzione di frasi e soprattutto, dato che l'obiettivo è il testo, come programmi di riconoscimento automatico delle strutture entro una lettura comprendente.

Alle grammatiche scolastiche può essere indirizzata un'altra critica grave. Preoccupate di servire all'esercizio di traduzione, su cui si fonda da secoli l'insegnamento delle lingue antiche, e prigioniere di tale esercizio, esse spesso sono più preoccupate di fornire degli equivalenti semantici, che sembrano certe volte come delle strane ricette di traduzione (p. es.: *quo* + comparativo... *eo* + comparativo = "quanto più... tanto più") che di render conto in modo coerente del funzionamento reale della lingua latina.

La divisione in capitoli, che trattano l'uno delle causali circostanziali, l'altro delle concessive, eccetera, mi sembra indichi bene la loro procedura: esse riconoscono nelle frasi latine una serie di rapporti logici – pertinenti, del resto – dei quali suppongono la preesistenza all'espressione, nel pensiero, e, muovendo da qui, enumerano i diversi usi linguistici atti a dar loro vita. Questo procedimento riposa sull'idea *a priori* che a una data relazione semantica, che la nostra lingua riconosce, individuandola attraverso un particolare mezzo espressivo, sia assegnata in un'altra lingua una struttura avente la funzio-

ne specifica di esprimerla. Quanto sia inadeguato questo partito preso metodologico pare sia implicitamente percepito dagli stessi autori dei manuali: accade così che Jacques Michel<sup>8</sup>, nella sua notevole *Grammaire de base du latin*, riconosca in qualche modo, allorché approda al capitolo sulle concessive, che questo capitolo è senza contenuto strutturale, poiché “l’opposizione non si esprime attraverso dei mezzi grammaticali ad essa propri”. Le grammatiche tradizionali, poiché descrivono i fatti di lingua a partire dagli effetti di senso percepiti con lo strumento accidentale del francese, giacché confondono costantemente il piano strutturale con quello semantico, proiettano inevitabilmente sul latino delle divisioni che non gli appartengono. Spesso alle grammatiche francesi è stato mosso il rimprovero d’una loro sottomissione servile alla descrizione grammaticale del latino; mi pare che si possa fare, con più verità ancora, la critica contraria.

Gli studenti apprendono così, in questo o quel capitolo, che esiste un *cum* da tradurre con “benché”, in un altro capitolo che c’è un *cum* da tradurre con “poiché”, mentre si tratta di scelte semantiche che non hanno realtà che nel proprio sistema. L’interminabile scoperta di *ut*, che appare quasi in ogni capitolo, è tale da gettare nel panico anche i meglio intenzionati: si impara a tradurlo con “appena, quantunque, così come, in modo che, affinché, che” e, a volte, “che non” (*timeo ut veniat*). È legittimo domandarsi come abbiano mai potuto i latini parlare e comprendere in una lingua in cui uno stesso significato può avere per significato una cosa e il suo contrario. S’incomincia a sognare una lingua fantastica che

disponga di un morfema equivalente a *ut* e che possa fornirne l’esatta traduzione: beati studenti, per i quali *ut* avrebbe un solo senso!

In realtà, il significato delle congiunzioni latine non è riducibile a nessuna delle nostre traduzioni e non può essere ricavato che all’interno del sistema linguistico latino. Ponendo, come si fa, una serie di equivalenze fallaci tra latino e francese, si manda in frantumi il sistema sintattico latino; se ne occulta l’organizzazione e se ne impedisce la descrizione nella sua coerenza. Si complica a bella posta il compito dello studente e inevitabilmente si ritarda, quando non se ne impedisca del tutto l’arrivo, il momento in cui potrà percepire un sistema coerente dietro questo sbriciolamento lessicalizzato; non vi giungerà se non dimenticando le traduzioni che avrà con tanto scrupolo appreso.

A questo riguardo, è sintomatico che i non principianti non abbiano mai percepito il minimo rapporto tra il funzionamento della subordinazione in latino e il sistema del relativo: quando si mostra loro, per limitarci a qualche esempio, che *eo... quo* intrattiene con *id... quod* lo stesso rapporto di *multo/quanto* con *multum/quantum*:

*Id gaudeo quod multos habeo amicos*  
// *Eo magis gaudeo quo plures habeo amicos*

o ancora che *utcumque* e *utut*, *ubicumque* e *ubiubi* corrispondono a *ut* e a *ubi* come *quicumque* e *quisquis* a *qui* – cosa che permette loro un’interpretazione subito corretta – tali dati hanno sempre il carattere di una rivelazione. Tuttavia sono proprio questi

<sup>8</sup> J. Michel, *Grammaire de base du latin*, 1967, p. 294. Cfr. anche, su questo punto, De Sikkel, Anvers, Klincksieck, Paris Ernout-Thomas, *Syntaxe latine*, p. 340.

rapporti che per i latini costituivano le associazioni vive del loro sistema sintattico, inconsciamente memorizzate e utilizzate. D'altronde si può star certi che questo sistema non è solo una realtà "filologica", ma che, al contrario, rimase viva nella coscienza dei latini e produttiva lungo tutto il corso della latinità, poiché si constata la creazione, in epoche differenti, di forme come *quiviscumque, qualitercumque, qualiterqualiter, quandiucumque, quammagnuscumque*, eccetera; è noto che da questa constatazione non si sono tratte le conseguenze che si impongono sul piano pedagogico: le grammatiche, quando non sono semplicemente reticenti su questo punto, si limitano a riferirvisi per allusioni e non ne fanno mai il filo conduttore di un processo esplicativo.

Una grammatica didattica, preoccupata tanto di essere semplice quanto di esser veridica, sarà condotta a presentare parallelamente delle strutture delle quali la grammatica tradizionale raccomanda con cura la dissociazione. Così, si cercherà, reintegrando *ut* nel sistema relativo, di mostrare che l'opposizione comparative/consecutive non implica affatto l'esistenza di due *ut* di senso differente, ma che essa può esser chiarita innanzitutto (per quanto tale approccio resti da completare) se la si mette in parallelo con altri giri di frase relativi:

*Ita facio ut dixisti // Petrus is est qui dixit...*

*Ita facio ut dicas // Petrus is est qui dicat...*

Nello stesso ordine di idee non si opporrà un *quo* "causale" (*eo... quo*: "tanto più che") a un *quo* "finale" (spacciato spesso, a torto, come equivalente di *ut* davanti a comparativo, mentre esso funziona differentemente: non si potrebbe avere \**quo ne*), ma

si vedrà nell'opposizione modale il criterio distintivo tra le due strutture:

*Grammaticae studes quo facilius scripta Latina intellegas* (1)

(virtuale)

*(Eo) facilius scripta Latina intellegis quo grammaticae diligentius studes* (2)

(reale).

L'assenza di *eo* in (2), cosa per nulla eccezionale, turba completamente i non principianti che hanno imparato ad associare la coppia *eo... quo* a una traduzione, senza comprenderne il funzionamento. La loro bella conoscenza che *id... quod* può ridursi a *quod* non li fa avanzare di un passo, perché, non avendo compreso il sistema, non possono immaginare una variante, del resto naturale e attesa, all'esempio di grammatica confuso con la sua traduzione, che essi hanno registrato in maniera quasi magica.

Da un punto di vista metodologico mi sembra che possa essere contestata la scelta di far comparire il *si* nel capitolo delle concessive (Ernout-Thomas, p. 348), prima di studiare la struttura delle condizionali (p. 370 ss.). In effetti, il confronto dei seguenti enunciati:

– *Tibi libenter nubam, si me instantius petas*

– *Nulli nubere mihi certum est, (non o Ø) si Iuppiter ipse me petat*

non induce a concludere che esista un *si* concessivo, ma permette semplicemente di notare che può esservi in determinati contesti una compatibilità tra una struttura ipotetica e un effetto di senso concessivo, risultato del carattere paradossale dell'apodosi.

Praticamente, piuttosto che render conto a più riprese di una medesima

struttura, facendola ricomparire in capitoli differenti in funzione degli effetti di senso che può produrre (cosa questa che inevitabilmente conduce a velarne l'unità) s'inverterà il processo, facendo di *quod, cum, quam* (associato a *tam, a quamquam, a quamvis, eccetera, ut, eccetera*, gli argomenti principali dei capitoli. Si mostrerà, per esempio, nel capitolo su *ne* col congiuntivo, che si ha che fare con una struttura unitaria, quali che siano i mezzi per trasportarla in francese, associando in una stessa spiegazione i seguenti enunciati:

- *Cavendum ne sermonem Latinum perversis rationibus tradamus*
- *Ianuam claudo, ne quis intret*
- *Hic tibi manere licet, ne loquaris* (Volitiva negativa con effetto di senso condizionale).

D'altro canto – e sempre perché non riescono a far piazza pulita dei problemi di traduzione – le grammatiche scolastiche danno in certi momenti l'impressione di rifiutare il latino per quello che è. Per “spiegare” certi giri di frase effettivamente strani per un francofono, esse consigliano (cosa che assomiglia molto a un'attitudine al rigetto) di esorcizzarli, riconducendoli a forza alla norma del francese o ancora a un altro giro di frase latino più vicino al nostro sistema e giudicato per questo meno mostruoso.

Così accade che per far ammettere l'aggettivo verbale epiteto, per il quale la nostra lingua non fornisce alcun equivalente, si raccomanda di sostituirlo con una sequenza (preposizione + gerundio + oggetto), costringendo in tale maniera lo studente a passare attraverso il sotterfugio di un falso latino francesizzato per accedere a quello vero. In questa maniera succede che si mantengano delle nozioni contestabili, come quella del relativo di legame, considerato come “falso”

relativo, mentre è risaputo il carattere arbitrario della divisione in frasi; o ancora avviene che si parli della “dislocazione” dell'antecedente nella relativa per far accettare l'idea delle relative anteposte, mentre nella coscienza di colui che parla o scrive nella propria lingua tutto è evidentemente al suo posto. In una lingua in cui la coppia *is... qui* può con tanta naturalezza presentarsi nell'ordine *qui... is*, la nozione stessa di antecedente è priva di realtà. Supponendo che le strutture ritenute difficili per un lettore francese non possano esser capite se non a patto di snaturarle, ci si rassegna a non spiegarle, e ci s'impelaga in strade incompatibili con la comprensione diretta. Credo che vi sia molto da guadagnare tentando una spiegazione che elimini del tutto le interferenze con il francese.

Per studiare il funzionamento del relativo latino – la sua collocazione e alcune delle sue proprietà – mi pare utile presentare la trasformazione del relativo come il risultato di due frasi semplici che hanno in comune un nome (o equivalente) con uno stesso referente. Si cerca di fornire un modello operativo (che permetta di accettare come ugualmente naturali le relative anteposte e posposte), di cui si solleciterà l'uso su un gran numero di frasi nuove. Si pongono così le seguenti trasformazioni con introduzione del relativo semplice, che si applicherà di seguito alle relative marcate (*qualis, quantus, ecc.*, relativi indeterminati).

1) *Libros mihi commodasti*

2) *Iis libris maxime delectatus sum*

T tramite introduzione di *QV*.

(aggettivo relativo):

→ *Quos libros mihi commodasti, iis libris maxime delectatus sum*  
oppure

→ *Iis libris maxime delectatus sum, quos libros mihi commodasti*

T. tramite cancellazione “economica” del nome ridondante collocato in seconda posizione:

→ *Quos libros mihi commodasti, iis (libris → Ø) maxime delectatus sum* oppure

→ *Iis libris maxime delectatus sum, quos (libros → Ø) mihi commodasti.*

Anche se questo urta le nostre abitudini, si noterà che da un punto di vista logico l'anteposizione di una relativa non potrebbe esser considerata una cosa strana, perché la presenza di un indicatore di determinazione (*iis*) presuppone logicamente questa determinazione nello spirito di chi parla. Questo modello permette, d'altronde, di constatare che il pronome relativo è il sostituto di un nome e che in latino ne possiede la maggior parte delle proprietà: com'è noto esso può ammettere sotto la sua dipendenza le espansioni del nome, che sono l'aggettivo (o il participio) e il complemento del nome. Si giunge in questo modo a far ammettere come naturali delle strutture la cui stranezza sconcerata il lettore francese e sfida ogni traduzione letterale.

Per esempio:

*QV* + aggettivo:

*In animo meo nemo illi succedet quem amicissimum amisi*

*QV* + participio:

*Fratris misereor cui uxorem amissam lugenti vita ipsa taedio est*

*QV* + nome:

*Quidam eo(dem) taedio otii afficiuntur quo laboris plerique homines*

*Vadit in eundem carcerem... Socrates eodem scelere iudicium quo tyrannorum Theramenes* (Cic., *Tusc.*, 1. 97).

<sup>9</sup> C. Touratier, *Linguistique et latin*, in «Langages» 50 (giugno 1978).

Potrebbe illustrarsi più abbondantemente il beneficio di un processo grammaticale che cerchi di investire i fatti linguistici all'interno stesso del sistema latino: a questo fine converrebbe attenersi proprio all'inizio alle strutture relegate al rango di particolarità o di fatti ideomatici, delle quali le grammatiche in genere si accontentano di dare la traduzione e che, incomprese, restano per il discente un eterno ostacolo (...-ior quam ut/...-ior quam qui, per esempio). Si può esser sicuri che ogni tentativo davvero esplicativo, accompagnato da esercizi pratici appropriati, avrà delle incidenze molto favorevoli sulla memorizzazione e sull'integrazione di una struttura anche difficile. C'è, come dice giustamente Christian Touratier<sup>9</sup>, “un gran numero di idee false delle quali occorre sbarazzare le grammatiche latine, affinché esse siano più vicine alla realtà e perché diano un'immagine più corretta del vero funzionamento della lingua latina”. Si sarà constatato che io mi appropriavo anche le sue conclusioni didattiche, cercando attraverso una descrizione linguistica più illuminante il mezzo per rendere l'insegnamento della lingua latina “più efficace e più rapido, cosa questa che è importantissima in un'epoca in cui si ha a disposizione sempre meno tempo per insegnare una lingua morta come il latino”.

Forse ci si stupirà del fatto che, presentando un metodo che si definisce come audio-orale, io abbia dato tanto spazio alle considerazioni teoriche e ai problemi di formazione grammaticale.

Mi sarebbe sembrato inutile esporre delle pratiche didattiche scisse da una riflessione fondamentale: ogni tecnica didattica non è davvero frut-

tuosa se non a patto di essere integrata con un dispositivo didattico d'insieme i cui elementi sono tutti in perfetto accordo e concorrono a uno stesso obiettivo. È appunto per questo motivo che ho ritenuto inutile parlare del laboratorio linguistico, che spesso viene presentato agli occhi degli osservatori esterni come l'aspetto più innovatore della mia impresa pedagogica. Esso non è, di fatto, che un elemento secondario, perfino accessorio, di cui riconosco efficacia e limiti. Appiccicato artificialmente su una concezione tradizionale dell'insegnamento del latino, il laboratorio non è che un accessorio buono solo a liberare l'insegnante di una lingua antica dal suo complesso di arcaicità metodologica.

La pratica orale, nell'ottica che mi è propria, non ha chiaramente nulla

che fare con un impegno ideologico in difesa del latino vivo. L'oralità è lo strumento privilegiato – conservato perché utile e dilettevole – di una strategia didattica che ritiene essenziale il momento dell'operatività tanto quanto quello della spiegazione. Sarebbe illusorio pensare che sia sufficiente parlare in latino per dare agli studenti l'accesso ai testi; ma d'altro canto, ogni descrizione linguistica, per esatta che sia, rimarrà sempre un "discorso sulla lingua", se non viene messa in atto attraverso una pratica che consenta al sapere di trasformarsi in saper fare. A mio avviso è solo coniugando strettamente questi due aspetti, sotto la guida di una riflessione metodologica globale, che si può sperare di apprendere a comprendere.

*(traduzione di Mauro Agosto)*



# Posse unumquodque suo designare nomine

L'apprendimento del lessico  
nella pratica didattica

di Luigi Miraglia

Non v'è ostacolo più grande all'apprendimento del latino e del greco della povertà lessicale che affligge gli studenti. Da quando gli studiosi hanno pubblicato i risultati delle ricerche relative al vocabolario frequenziale, non può più esservi dubbio alcuno che proprio quei vocaboli, che sono i più frequentemente ricorrenti nei testi, vadano imparati prima di tutti gli altri. Resta però da vedere quale sia il metodo migliore per apprenderli e ritenerli in maniera duratura nella memoria. Molte sono le strade che si aprono all'insegnante per raggiungere questa meta: di queste la migliore è sicuramente quella di collocare i vocaboli, con studiata ricorrenza, in contesti significativi d'una storia continua, perché non s'imparino voci isolate, ma solo all'interno d'un uso concreto. Gli elenchi di vocaboli, qualunque ne sia l'ordine (alfabetico, etimologico, frequenziale, metodico), non sembrano produrre risultati entusiasmanti: le parole, infatti, di solito si ritengono per brevi periodi di tempo, e poi svaniscono nel nulla dell'oblio. S'analizzano in quest'articolo altri sistemi antichi e moderni, tra i quali anche alcuni giochi, né inutili né disprezzabili al fine dell'apprendimento dei vocaboli. Si cerca inoltre di dimostrare l'utilità che negli esercizi di lessico può avere l'uso di sinonimi e contrari.

Sommario

**F**ormatis igitur, Dominus Deus, de humo cunctis animantibus terrae, et universis volatilibus caeli, adduxit ea ad Adam, ut videret quid vocaret ea; omne enim quod vocavit Adam animae viventis, ipsum est nomen eius. Appellavitque Adam nominibus suis cuncta animantia, et universa volatilia caeli, et omnes bestias terrae (Gen., 2. 19).

**S**alve, lector amice. Si rogas, quid sit Seruditum esse? responsum habe: Nosse rerum differentias et posse unumquodque suo designare nomine. Nihil praeterea? Nil certe quidquam. Totius eruditionis posuit fundamenta, qui nomenclaturam naturae et artis perdidit (J. A. Comenius, *Ianua linguarum restructa*, I: *Introitus*).

**P**er molti, moltissimi anni la didattica delle lingue classiche ha trascurato un aspetto fondamentale dell'insegnamento linguistico: l'apprendimento del vocabolario. Il metodo che tutti noi abbia-

mo sperimentato nelle scuole, o come alunni o come insegnanti, non prevedeva affatto un momento specifico perché ci s'impadronisse del lessico; e non conoscere, per esempio, la costruzione del piuttosto raro *refert*



era considerato molto più grave dell'ignoranza d'un sostantivo come *hostis*, d'un verbo come *iubere* o d'un aggettivo come *cunctus*, tutti frequentissimamente ricorrenti nei testi del *corpus* che di solito s'affronta nelle scuole. Ma c'è di più: mentre da un lato s'imparavano (l'imperfetto è determinato più dalla speranza che le cose siano cambiate che dall'effettivo, riscontrabile, cambiamento) selve d'eccezioni vere o fittizie, e si sapeva dunque fin dai primi giorni che *caelicola* doveva uscire in *-um* al genitivo<sup>1</sup> e che l'inesistente (o quasi) *burim*<sup>2</sup> stava a significare il manico dell'aratro all'accusativo, dall'altro si considerava gravissimo che non si conoscesse il non attico *ἐλεύσομαι*, il raro *ἐνήνοχα* o il praticamente inesistente *ᾠμμαί*, derivati rispettivamente dal tema *ἐλευθ-* di *ἔρχομαι*, dal tema *ἐνεκ-* di *φέρω* e dal tema *ὀπ-* di *ὀράω*

(come impropriamente si dice)<sup>3</sup>, ma era poi più o meno indifferente che l'alunno sapesse cosa significassero. Tanto, si diceva, c'è poi il vocabolario. Ora, a parte che questo ragionamento non funziona (perché su qualunque vocabolario si posson trovare anche l'accusativo di *buris* e le forme anomale dei verbi greci), il sistema appare a chiunque sia dotato d'un minimo buon senso davvero perverso. È infatti ovvio che in qualunque lingua, per imparare non dirò a parlare, ma a capire e a leggere, è necessario conoscere i vocaboli. Anzi, come ci dimostrano fino all'evidenza i molti stranieri presenti nel nostro Paese, quando s'impara una lingua, le parole son la prima cosa che s'apprende<sup>4</sup>; solo in séguito si sistemano morfologia e sintassi. Inoltre moltissime difficoltà nella comprensione dei testi vengono ai nostri ragazzi proprio dall'uso precoce e deviante del vocabolario. Ammettiamo che sia proposta una non troppo difficile frase greca, come Ἔδοξε δ' αὐτοῖς τοὺς ὑπάτους ἀναιρεῖν, καὶ ταῦτα δηλούσας γράψαντες ἐπιστολὰς πρὸς τὸν Ταρκύνιον ἔδοσαν τοῖς πρέσβεσι καὶ γὰρ ᾠκουν αὐτόθι, τῶν Ἀκυλίων ξένοι γεγονότες, καὶ τότε τῆ συνωμοσίᾳ παρήσαν. Ὡς δὲ ταῦτα πράξαντες ἀπηλλάγησαν, ὑπεξελθὼν ὁ Οὐινδίκιος λάθρα χρήσασθαι τοῖς προσπεσοῦσιν οὐκ εἶχεν, ἀλλ' ἠπορεῖτο<sup>5</sup>. Se l'alunno non conosce neanche una parola di tutte quelle

<sup>1</sup> *Caelicolum*, a parte autori che normalmente non vengono proposti ai ragazzi nelle scuole come testi di lettura (quali Ennio, Silio Italico e Simmaco), compare solo altre tre volte: una in Catullo (68. 138), una in Virgilio (*Aen.*, 3. 21) e una in Lucano (6. 444).

<sup>2</sup> *Burim* è presente, in tutto il *corpus* degli autori latini classici, solo una volta in Virgilio (*Georg.*, 1. 70) e in Servio, *ad locum*. È dunque un ᾠμαξ λεγόμενον. Che un principiante assoluto debba imparare una parola simile è quanto meno singolare.

<sup>3</sup> Bene annota il Mandruzzato: "Lo studente si aggira nel mondo classico come lo straniero che sapesse molte regole che gli italiani ignorano e praticamente nessuna parola di italiano; e non chiedesse del pane, ma uno dei sostantivi in *-e* col plurale in *-i*. Non c'è spettacolo pedagogico più tetro che quello di chiedere a una scolaresca che cosa vuol dire *elthé* in greco: tutti sanno solo che è l'imperativo dell'aoristo secondo di tal verbo *έρχομαι* che significa, come si ricorda in un secondo momento, «andare». [...] Platone non avrebbe mai saputo che cosa è un

imperativo dell'aoristo forte di «andare», *έρχesthai* (e dopo, saputo che sarebbe *elthé*, avrebbe osservato con assennatezza che non è la stessa parola ma un sinonimo; come per noi "pretesi" non è il passato remoto di esigere, anche se «esigetti» non ci piace o, meglio, non lo sappiamo)" (E. Mandruzzato, *Il piacere del latino*, A. Mondadori, Milano 1989, p. 12).

<sup>4</sup> V. le giuste considerazioni di F. Piazzi nella sua prefazione al *Lessico essenziale di latino* (Cappelli, Bologna 1998, pp. 3-4).

<sup>5</sup> Plut., *Publicola*, 4. 3-4.

contenute nel testo (tranne, forse, δέ, καί, οὐκ e gli articoli), come farà, nella selva di significati che troverà sul suo vocabolario, a determinare l'accezione giusta per ἔδοξε, ἀναίρειν, πρέσβεισι, ξένοι, γεγονότες, ἀπηλλάγησαν, προσπεσοῦσιν? Non potrà che andar tentoni, sperando d'esser così fortunato da trovare la frase bell'e tradotta; cosa che, del resto, alcuni recenti vocabolari promettono e sbandierano come il loro più gran pregio. Non dobbiamo dunque meravigliarci che le traduzioni siano non di rado aborti incomprensibili; né del fatto che i nostri alunni, richiesti di spiegarci l'assurdità d'un'interpretazione, rispondano spesso che quel significato "c'era sul vocabolario". E certo che c'era: una parola come ἀναίρειν può infatti significare "sollevare, raccogliere, uccidere, ordinare, rispondere", a seconda dei contesti. Ma se il ragazzo non conosce in nessun modo il contesto, cioè se su dieci parole ne sa sì e no una sola, come farà a scegliere l'accezione adatta?<sup>6</sup>

La verità è quella che aveva già intuito il Comenio: *E vocabulariis [...]*

*et dictionariis Latinae* (e potremmo aggiungere *Graecaeque*) *linguae studium nimis est impeditum*<sup>7</sup>.

È d'altro canto ovvio che non bisogna cadere (come sembra che stia accadendo qua e là) nell'eccesso opposto: cioè nel credere che il possesso delle parole senza una certa competenza morfosintattica possa condurre a comprendere a fondo i testi<sup>8</sup>. Come ben sottolineava Jean-Claude Carrière nella prefazione all'ormai famoso *Vocabulaire de base du grec* compilato dal gruppo di ricerca dell'università di Besançon, "il senso non è nelle parole, ma tra le parole; esso risulta dalla loro combinazione e dalla maniera in cui son messe insieme. Così, la conoscenza del vocabolario fondamentale d'una lingua non permette in nessun caso di comprendere immediatamente i "messaggi" formulati in questa lingua. Cionnonostante essa limita fortemente l'uso disordinato del dizionario e rassicura il discente"<sup>9</sup>. Ma è comunque certo che, per dirla col Piazzì, "il lessico è la cosa più importante per la comprensione di una lingua [...]. Con la sola grammatica lo studente maneggia

<sup>6</sup> Giustissime, come sempre, e magistrali le parole del Pasquali a questo proposito: "La grammatica greca, morfologia e sintassi, è in sé quanto mai difficile, ed è varia per giunta secondo i dialetti e le età. Ma che ai ragazzi riesce con un po' di buona voglia, loro e dei maestri, d'imparar la grammatica, che la difficoltà seria consiste unicamente nelle parole, riconoscerà facilmente chiunque abbia assistito a un esame scritto di greco: non c'è quasi nessuno che non cominci a lavorare, cercando nel dizionario ogni parola del testo, non escluse le preposizioni e le congiunzioni, e appuntando intorno a ciascuna, a raggiera, tutti i principali significati che può avere, e non continui, combinando in tentativi successivi un significato della prima parola con uno della seconda, uno della terza e così via, finché non ne esca fuori prima una proposizione e

poi un periodo purchessia. Si calcoli per una serie di certa lunghezza quante siano le probabilità di cogliere nel segno con tale metodo, e si troverà che son certo pochine! E così si radica negli scolari il pregiudizio che il greco, come secondo i programmi ministeriali non è imparabile, così sia, unico fra tutti i linguaggi, non univoco ma plurivoco, che in esso ogni frase possa avere indifferentemente molti sensi" (G. Pasquali, *Paradossi didattici*, "Pègaso", luglio 1930; ora in: *Pagine stravaganti*, Sansoni, Firenze 1968, p. 161).

<sup>7</sup> J. A. Komenský, *Ianua linguarum reserata (Praefatio)*, § 5, in: *Opera omnia*, vol. 15/I, Academia Praha, Praga 1986, p. 263.

<sup>8</sup> Questa tendenza può essere stata favorita dal cosiddetto *lexical approach* che ormai da anni alcuni linguisti e glottodidatti difendono per quanto riguarda le lingue moderne: il Lewis,

per esempio, sostiene che il lessico debba essere al centro di tutto l'insegnamento linguistico, perché la lingua consiste di un lessico grammaticalizzato, non di una grammatica 'lessicalizzata' (cfr. M. Lewis, *The lexical approach*, LTP 1993). Le idee del Lewis, da cui oggi non è possibile prescindere, sono però state oggetto d'una lunga e non ancora sedata controversia.

<sup>9</sup> G. Cauquil - J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, A.R.E.L.A.B., Besançon 1985, *Avant-propos* di J.-C. Carrière, p. 7, n. 2: "Le sens n'est pas dans les mots mais entre les mots; il résulte de leur assemblage. Ainsi, la connaissance du vocabulaire fondamental d'une langue ne permet en aucun cas de comprendre immédiatement les «messages» formulés dans cette langue. Mais elle limite fortement l'usage désordonné du dictionnaire et rassure l'apprenant".

scatole vuote, che poi non sa riempire con significati”.<sup>10</sup>

Il primo problema che si pone è, naturalmente, quali vocaboli fare imparare. Il problema, però, dopo i più che meritevoli sforzi che specialmente il Piazzini e lo Stupazzini hanno fatto per diffondere in Italia il concetto di lessico frequenziale e promuoverne l'uso, appare assolutamente ozioso. Una volta, infatti, dimostrato che milleseicento parole scelte sulla base della frequenza con cui appaiono nei testi solitamente letti nella scuola costituiscono l'ottantacinque per cento di tutto il lessico latino, non c'è dubbio alcuno che quelle parole e precisamente quelle debbano essere imparate prima di tutte le altre<sup>11</sup>. È chiaro che, per noi italiani, specie per quanto riguarda il latino, le liste s'accorciano di molto, e lo sforzo mnemonico risulta estremamente ridotto: le parole più o meno perfettamente identiche nel lessico latino di base e in italiano sono infatti tantissime. Tutt'al più sarà talora necessario sottolineare qualche slittamento semantico, ma l'appoggio della parola italiana costituirà comunque un'estrema facilitazione. Attenzione particolare dovrà, naturalmente, esser riser-



vata ai «falsi amici», ma senza far nascere nei ragazzi il complesso della parola-trabocchetto, che sembra uguale all'italiano, ma non lo è. Questo tipo di complesso si sviluppa negli alunni già dopo i primi mesi di studio del latino, e li si vede affannosamente ricercare sul vocabolario parole come *causa*, *discordia*, *crudelis*, *dolor* eccetera, sempre timorosi che possano significar qualcosa di totalmente diverso da quel che vogliono dire in italiano.

I lessici frequenziali non sono pochi, sia per quanto riguarda il latino sia per quanto riguarda il greco<sup>12</sup>; e alcuni testi scolastici stanno per buona ventura cominciando a tenerli

<sup>10</sup> *Lessico essenziale di latino*, ed. ital. a cura di F. Piazzini, Cappelli, Bologna 1998, p. 3. Di «scatole vuote» parla anche L. Stupazzini nel suo bello e intelligentissimo contributo: *Il valore del lessico in rapporto alle abilità di comprensione e traduzione*, in: *Didattica breve materiali 4*, a cura di F. Piazzini, I.R.R.S.A.E.-E.R., Bologna 1997, p. 68.

<sup>11</sup> V. ancora L. Stupazzini, *op. cit.*, pp. 68-74.

<sup>12</sup> Fra i lessici frequenziali del latino ricordiamo: G. Lodge, *The vocabulary of high school Latin*, Teachers Coll., New York 1907; P. B. Diederich, *The frequency of Latin words and their endings*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1939; Maurice Mathy, *Vocabulaire de base du latin*, Éditions O.C.D.L., Paris VIIe, 1952; *A basic Latin vocabulary*, published for the Orbilian society by Centaur books, 4th

impression 1956 (1st impression 1949); D. Gardner, *Frequency dictionary of classical Latin words*, Stanford University, 1971; H. Schmecken, *Lateinischer Elementarwortschatz*, Schöningh, Cadeborn 1975; L. Delatte, Ét. Évrard, S. Govaerts, J. Denooz, *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, L.A.S.L.A (Laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes), Université de Liège, 1981; G. Cauquil - J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, ARELAB, Besançon 1984 (ora in ottima edizione italiana a cura di F. Piazzini, *Lessico essenziale di latino*, Cappelli, Bologna 1998); E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Pàtron, Bologna 1989. Per il greco basterà ricordare G. Cauquil - J.-Y. Guillaumin (con la collaborazione di J.-C. Carrière), *Vocabulaire de base du grec*

(*alphabétique, fréquentiel, étymologique*), A.R.E.L.A.B., Besançon 1985 (ora in edizione italiana a cura di F. Piazzini, Cappelli, Bologna, 1999); J. van Baeveghem - L. de Vuyst, *Katalogos (Grieks basisvocabulary)*, Universa, Wetteren 1995; M. Campbell, *Classical Greek prose: A basic vocabulary (a classified list of 1500 of the commonest words)*, Bristol Classical Press, Bristol 1998. Nella sua *Guida all'uso del vocabolario della lingua greca* (Loescher, Milano, 2000), Franco Montanari (con la collaborazione di D. Manetti, E. Bona, S. de Leo, M. Negri) ha inserito tutte le parole del lessico di base (che però non sempre coincide col lessico frequenziale, e in cui non sono troppo chiari i criteri di scelta lessicale): è uno strumento utile per l'insegnante ancor più che per gli alunni.

presenti, con un ritardo di più di cinquant'anni rispetto a ciò che succede in altri Paesi. La *Heath-Chicago Latin series*, per fare un solo esempio, era costituita da vari volumetti graduati a seconda del numero di vocaboli; e la scelta di questi ultimi si basava sul *Vocabulary of high school Latin* del Lodge; un'appendice indicava all'insegnante anche la frequenza di queste stesse parole usatissime, dividendole in sei gruppi, da quelle più ricorrenti (usate mille o più volte) a quelle meno ricorrenti (usate da cinque a ventiquattro volte): la serie fu edita negli anni trenta del secolo scorso<sup>13</sup>. Ma già un interesse per il vocabolario frequenziale era evidente, per esempio, nella serie *Lingua Latina* di W. L. Paine e C. L. Mainwaring, il cui primo volume fu pubblicato nel 1912<sup>14</sup>.

**I**l secondo problema, ben più grave, è *come* far imparare queste parole. Il sistema più semplice sembrerebbe quello di assegnare ai ragazzi liste di vocaboli da imparare: ed è questa la strada che hanno scelto alcuni diffusissimi corsi di latino. Se si tratta di milleseicento parole, imparandone a memoria venti al giorno, basterebbero ottanta giorni per saperle tutte. Ma la cosa non è così facile.

Prima di tutto c'è da chiedersi se un ragazzo possa avere la *motivazione* per imparare a memoria liste di parole. Certo, c'è la paura d'un'interrogazione che vada male. Ma, a parte il fatto che le motivazioni dovrebbero essere interne, e non esterne, questa spinta all'apprendimento può tutt'al più valere per pochi giorni, cioè per

un apprendimento che adoperi la cosiddetta memoria a breve termine. Ogni insegnante ne ha fatta la prova: gli alunni imparano i vocaboli elencati nella lista, per poi dimenticarli in tempi più o meno brevi. C'è anzi chi ha detto non a torto che la miglior maniera per dimenticar dei vocaboli è quella di metterli in una lista.

La seconda obiezione alle liste dei vocaboli consiste nel fatto che esse in genere presentano una corrispondenza biunivoca tra parola latina o greca e parola italiana. Ma come si fa a dire cosa significa *ratio*? E *familia*? E *res*? Tutto dipenderà dal contesto. Quindi la miglior cosa, e la più naturale, sarebbe di non apprendere mai parole fuori contesto. Anche nella propria lingua materna, se vien chiesto «che significa la tal parola?», ma non si dice in che frase è collocata, spesso ci si trova in imbarazzo a doverne dare la definizione; cosa che riesce immediatamente più facile una volta che sia stato reso noto il contesto.

La terza obiezione riguarda la disposizione delle parole nella lista. Minime cognizioni di psicopedagogia linguistica, o anche il solo buon senso, fanno apparire evidente che un semplice elenco alfabetico non consente nessun appiglio mnemonico che permetta di collegare i vocaboli tra loro. Qualcuno, come per esempio il Cammelli nel suo famoso *Lessico etimologico-pratico della lingua greca*, ha scelto di legare insieme le famiglie di parole; egli ne dà un'ampia giustificazione teorica nella sua prefazione<sup>15</sup>. L'autore è molto critico riguardo ai cosiddetti *vocabolari metodici*; ma sentiamo la sua stessa voce: «Quale fin qui è stato l'ordine col-

<sup>13</sup> Posseggo due volumi della serie, *Carolus et Maria*, di M. J. Fay (D. C. Heath and company, Chicago 1933) e *Acta Muciorum* di M. Maxey (*Ibidem*, 1942); gli altri titoli erano *A new Latin primer* e *Cornelia*.

<sup>14</sup> La serie, promossa dall'infaticabile

attività di W. D. Rouse, comprendeva libri come *Primus annus* di W. L. Paine e C. L. Mainwaring (Clarendon press, Oxford, 1912) e proposte didattiche di drammatizzazione come *Decem fabulae pueris puellisque agenda* degli stessi autori con la collaborazione di E. Ryle

(*Ibidem* e Humphrey Milford, London 1912).

<sup>15</sup> V. G. Cammelli, *Lessico etimologico-pratico della lingua greca (basato sui principali scrittori e specialmente su Senofonte)*, Le Monnier, Firenze 1939<sup>1</sup>, più volte ristampato.

l'aiuto del quale si è insegnato e si insegnano i vocaboli greci? La cosa è nota: si dividono in categorie, secondo determinati concetti: Dio, patria, famiglia, istituzioni civili, militari, giuridiche, vita, morte, oltretomba, e chi più ne ha più ne metta. Ordine apparente, tipografico; disordine reale, fatica e confusione della mente [...]. Un esempio pratico: il verbo ᾄδω = canto, si troverà, supponiamo, sotto una rubrica A; il sostantivo ἀηδών = usignuolo (cantore), si troverà, chi sa dove e a quale distanza, sotto un'altra rubrica Z; e l'una e l'altra, il verbo e il sostantivo, saranno assieme ad altre parole, che per affinità di radice, non hanno nulla a che vedere con loro. Non fa bisogno di insistere per capire che lo sforzo della memoria per imparare è doppio, una volta a ᾄδω, un'altra a ἀηδών. Ma perché non metterli insieme (e con loro tanti altri vocaboli di radice comune) per far lavorare la memoria per 1, invece che per 2, 3, 4? Che τράπεζα significhi la tavola, quale aiuto mi fornisce per imparare che ἔδρα vuol dir seggiola? che me ne fo io, per aiutar la memoria, della bella rubrica: «mobili e utensili domestici»? O non è meglio invece unire ciò

che la natura stessa della lingua ha unito, e mettere τράπεζα con ποῦς, e ἔδρα con ἔζομαι, in cui tutto lo sforzo è ridotto ad apprendere che la tavola ha quattro piedi e la seggiola serve a sedercisi?"<sup>16</sup> Il Cammelli prosegue con molta passione e meravigliosa competenza non solo linguistica, ma anche di storia e costumi della grecità nella sua perorazione del metodo d'apprendimento per radici e famiglie di parole. Ora noi, mentre da un lato sinceramente c'inchiniamo di fronte al magistrale lavoro da lui condotto, e ammiriamo moltissime delle considerazioni ch'egli fa in sede teorica e pratica, di certo utilissime e consigliabilissime nella prassi didattica d'ogni giorno, dall'altra non possiamo non rilevare che, in realtà, l'aggregazione delle parole secondo l'etimologia, apparentemente assai economica, di fatto in primo luogo richiede conoscenze fonetiche e glottologiche spesso non alla portata degli alunni principianti<sup>17</sup>; in secondo luogo, è certamente vero quel che il Cammelli stesso dice, cioè che questo metodo "è un'ottima ginnastica intellettuale; per esso la mente si educa non al sapere superficiale, ma al ragionamento severo, che pone delle

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. VI-VIII.

<sup>17</sup> Anche lo Stupazzini esprime condivisibili riserve su questo modo d'apprendere i vocaboli, con parole con cui consento pienamente: "Io ho poca fiducia anche nelle famiglie di parole, nelle etimologie, perché non mi sembrano criteri produttivi, e non perché non siano di per sé interessanti o formativi." (L. Stupazzini, *op. cit.*, p. 68). Alcune recenti pubblicazioni e libri per la scuola ripropongono questo sistema per l'apprendimento lessicale: si segnala, tra tutti, l'opera di L. Bottin, *Etymon - Lessico per radici (guida all'apprendimento del lessico greco)*, Minerva Italica Bergamo, 1990. Il libro è frutto d'un serio e corposo lavoro scientifico e classificatorio; ma proprio per questo, nonostante il fatto che possa senza dubbio alcuno essere un prezioso strumento di consultazione e che l'insegnante potrà

ad esso ricorrere spesso nelle sue spiegazioni, non mi sembra (è un'opinione del tutto personale) che possa essere lo strumento principe e quotidiano per apprendere una consistente fetta del vocabolario greco. Un discorso simile può esser fatto per l'opera di G. Ugolini, *Lexis - lessico per radici della lingua greca* (Atlas, Bergamo 1993). In Italia più che altrove rimane sempre una sovrapposizione, che spesso diventa confusione, di strumenti scientifici, classificatori, grammaticali, filologici (bene adatti a uno studio glottologico e storico della lingua di livello superiore) e strumenti didattici che abbiano per fine l'apprendimento linguistico. Come ben chiarisce Kennet J. Dover, infatti, "the technique of compiling a descriptive grammar for reference purposes and the technique of introducing a learner to a language are utterly diffe-

rent, as teachers of modern languages know" (*Foreword a Reading Greek - Text*, Cambridge University Press, Cambridge 1983<sup>o</sup>, p. VIII). Questo senza voler negare, naturalmente, che per una lingua come il greco un certo studio relativo alla composizione delle parole, prefissi, suffissi, trasformazioni fonetiche ed etimologie abbia una non trascurabile importanza. In quest'articolo non faccio cenno a questa che da alcuni autori vien definita "grammatica del vocabolario" (cioè l'insegnamento delle regole che permettono ai discenti di costruire differenti forme della parola o anche differenti parole partendo da un vocabolo grazie a modifiche morfologiche, prefissi, infissi, suffissi, ecc.), perché mi pare che in molti libri scolastici quest'aspetto importante dell'insegnamento lessicale sia trattato a sufficienza.

basi tetragone alla conoscenza della lingua. [...] Esso quadra la mente, la nutre, e la prepara per gli studi più seri. Per esso una cosa non la si sa semplicemente perché si è fatto lavorare la memoria; la si sa perché ci si è ragionato sopra, perché la si è conquistata col processo ragionato; è divenuta una nostra conquista, e, come le conquiste, meglio la si conserva; non è un semplice ornamento: è un nutrimento dello spirito che l'ha assimilata e fatta sua". Eppure, ciononostante, riteniamo che il Cammelli si sbaglia quando ritiene che un vocabolario metodico non abbia la sua utilità: un elenco di parole raggruppate per radici, infatti, fa appello sì (ed è bene farlo) alla logica e alla storia della lingua; ma non fa nessuno, o poco, uso dei sensi e dell'esperienza, che pure sono fondamentali per l'apprendimento mnemonico. Raggruppare tutte le parole che riguardano gli utensili domestici insieme permette al discente di crearsi immagini mentali estremamente efficaci, situazioni e ambienti che fungono da validi sostegni alla memoria e permettono una più duratura ritenzione dei vocaboli<sup>18</sup>. Del resto non c'è nessun bambino che impari la sua lingua materna raggruppando le parole secondo un ordine etimologico<sup>19</sup>: così chi va in un Paese straniero, imparerà il lessico di quella lingua collegandolo alle esperienze che avrà di volta in volta: se andrà in un ristorante, sentirà nominare forchette, piatti, bicchieri, tova-



glioli e pietanze, e sarà quell'esperienza che gli richiamerà alla memoria i vocaboli anche dopo molto tempo. Noi, che insegnamo lingue classiche, non abbiamo la possibilità d'inviare i ragazzi in un Paese dove si parli latino o greco; e allora dobbiamo ricreare situazioni con testi che facciano da sostegno mnemonico delle singole parole. In questo senso un vocabolario metodico può esser molto utile, purché l'insegnante scriva lui stesso, o faccia comporre ai ragazzi, testi che contengano tutte le

<sup>18</sup> Cfr. P. F. Distler, *Teach the Latin, I pray you*, Loyola University Press, Chicago, 1969, p. 67. È ovvio che le immagini mentali son quelle dei significati e non dei significanti: ma poter collocare tutti i vocaboli della lingua straniera da imparare in un «luogo», o il collegarli tutti a un'azione aiuta moltissimo a ritenerli (v. *infra*, n. 20). Questo fatto, naturalmente, non esclude che l'insegnante possa, anzi debba, ogni volta che se ne presenta l'occasione,

fare opportune osservazioni etimologiche che possano legare una parola a un'altra già conosciuta, o a una parola italiana da essa derivata, così che i significanti non appaiano del tutto arbitrari e immotivati: perché τράπεζα vuol dir «tavola» e ἔδρα «sedia» e non il contrario? A mano a mano che l'allunno impara i vocaboli, le parole già conosciute possono per questo esser di preziosissimo aiuto.

<sup>19</sup> Questo non vuol dire, naturalmen-

te, che anche il bambino non abbia una certa cognizione etimologica attraverso la conoscenza di morfemi (radici, suffissi, desinenze, prefissi) e che quindi potrà bene, sapendo cos'è un *form-aiō*, capir cosa sia un *giornal-aiō*. Semplicemente voglio dire che la sua maniera d'apprendere è legata all'esperienza e a circostanze, così come ai vari contesti dei discorsi a cui attivamente o passivamente partecipa.

parole da studiare di volta in volta, collocate all'interno di situazioni significative e possibilmente coinvolgenti. Poco efficaci saranno invece singole frasi staccate, per quanto d'autore<sup>20</sup>.

In passato i vocabolari metodici non eran pochi: per il greco il migliore era forse quello del Todt, tradotto in italiano e adattato alle esigenze delle nostre scuole da Achille Cosattini<sup>21</sup>. Un vocabolario che invece univa la disposizione per argomenti e situazioni con quella etimologica era quello di Felice Vismara, *Metodo etimologico-pratico per apprendere il vocabolario greco*<sup>22</sup>. Un altro molto bello, corredato d'eserci-

zi, era quello scritto da Emilio Pasetto e Renzo Cristiani, che presentava anche in maniera sobria ed elegante aspetti fondamentali della civiltà, degli usi e costumi degli antichi greci<sup>23</sup>. Gli stessi autori pubblicarono poi *Athena*, che si trova ancora in commercio, e che prevede uno studio sistematico del vocabolario greco sostenuto dai derivati italiani, appartenenti però perlopiù al lessico dotto e intellettuale, e quindi spesso (ma non sempre) ignoti ai ragazzini del ginnasio<sup>24</sup>. Per il latino mi sentirei di segnalare il libretto francese *Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie* scritto da M. Créal e A.

<sup>20</sup> Su quest'argomento c'è stato un vivace e acceso dibattito tra gli specialisti di glottodidattica: Paul Passy sosteneva che fosse indispensabile usare espressioni legandole alle circostanze in cui s'erano incontrate per la prima volta (cfr. P. Passy, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Cambridge 1899), e soprattutto il Palmer sviluppò l'idea della *spatialization*, secondo cui una parola si ricorda se la si collega al "luogo" in cui è stata imparata; e per "luogo" s'intende non solo il luogo fisico, ma tutte le circostanze di tempo, di spazio, di relazione e d'azione (ivi comprese le immagini mentali o pittoriche): cfr. H. E. Palmer, *The scientific study and teaching of languages*, London 1917, p. 85. Ricercatori successivi hanno poi dimostrato che certe situazioni portano spontaneamente non solo a considerare determinati vocaboli, ma anche precise strutture della lingua: per esempio situazioni di compravendita portano all'insegnamento di costruzioni che impieghino il dativo: cfr. H. Mueller, *Wall-pictures, an old teaching device reshaped*, in: *Applied Linguistics in language teaching*, a cura di E. Pulgram, Washington 1954, pp. 19-27. Anche P. F. Distler sostiene che "rather than learn isolated words the student should be given the words that relate one topic — the topic itself is the cohesive force that helps students associate words" (P. F. Distler, *Teach the latin, I pray you*, Loyola University Press, Chicago 1969, p. 67). Le parole del testo possono ben essere disperate,

irrelate sia per la forma sia per il significato, perché è il contesto stesso, la vicenda che le mette in relazione (*Antonius surgit ex lecto, sibi calceos inducit, viam emetitur et ad ludum pervenit*); ma, in parte, possono essere imparentate, sia per il significato (*Antonius sibi tunicam et togam induit, deinde pedibus calceos aptat...*) sia, meno spesso, e a rischio di crear testi troppo artificiali, improbabili e a lungo andare noiosi, per la forma (*νομιζομεν τοὺς ὑμῶν νόμους εἶναι ἀγαθοὺς ἐπεὶ καλῶς αἰὲ νομοθετεῖν δοκεῖτε: τὴν δ' ἀνομίαν καὶ ἡμεῖς φεύγομεν ὅμως δὲ ἀνόνομοι μένειν βουλόμεθα*). Dopo aver imparato i testi si facciano considerazioni sia di carattere semantico (es.: *familia*) sia di carattere formale (analisi delle parole: prefissi, suffissi, ecc., mostrando anche le possibilità di ricavare o dedurre forme o significati ignoti grazie alla conoscenza di morfemi).

<sup>21</sup> B. Todt, *Piccolo vocabolario metodico della lingua greca compilato per le scuole secondarie*, tradotto sulla V edizione originale tedesca col consenso dell'autore da Achille Cosattini, R. Giusti, Livorno 1923<sup>13</sup>. Ma l'inserimento di schede fraseologiche era normale nei libri scolastici: buone quelle di E. Bignami nei suoi *Esercizi greci con antologia per il ginnasio superiore* (ed. Bignami, Milano 1954<sup>4</sup>). Nei libri più recenti son più rare, o meno ben fatte; ne vedo alcune non disprezzabili, ma di certo insufficienti, nel testo di A. R. Sodano e A. Vanacore, *Ἡ Ἀττικὴ* (Loffredo, Napoli 1992), e altre più corpose, e accompagnate da pagine

sulla civiltà e brani d'autore sull'argomento, nell'opera di A. Cardinale, *I greci e noi* (Ferraro 1988 e ed. successive). Assai insufficienti, e non troppo ben fatte le schede lessicali metodiche del libro di C. Restifo e R. Neto, *Nuovo corso di greco* (Le Monnier, Firenze 2001): in tutto il primo volume in tali schede son compresi appena 254 vocaboli, meno di un sesto di quanto è assolutamente necessario per poter cominciare a capir qualcosa in testi assai semplici.

<sup>22</sup> F. Vismara, *Metodo etimologico-pratico per apprendere il vocabolario greco*, R. Carrabba, Lanciano 1921.

<sup>23</sup> E. Pasetto - R. Cristiani, *Nomenclatura e fraseologia greca (con cenni introduttivi di ogni argomento ed esercizi di applicazione)*, Le Monnier, Firenze 1926.

<sup>24</sup> E. Pasetto - R. Cristiani, *Athena (avviamento pratico allo studio dei vocaboli greci)*, Le Monnier, Firenze 1987 (I ed. 1929). Il libretto è consigliabilissimo per ogni insegnante di greco; gli autori nella prefazione (p. VIII) sostengono che le duemila parole derivate dal greco nella lingua italiana da loro raccolte sono "nella gran maggioranza familiari anche alle persone medianamente colte". Purtroppo dal 1929 a oggi, se s'è per buona ventura di molto allargata la cerchia delle persone con una cultura di base, s'è contemporaneamente molto abbassato il livello anche dei ragazzi dei licei; per cui è ben frequente che ragazzi del ginnasio non conoscano parole italiane come *fanerogama*, *apoteòsi* o *crestomazia*.



Bailly<sup>25</sup>; nella prefazione gli autori consigliano alcuni esercizi per ritenere più facilmente e in maniera più duratura i non pochi vocaboli presentati nella loro operetta. In Italia d'imparare i vocaboli latini pare che in passato non si sentisse tanto l'esigenza<sup>26</sup>: e certo questo era dovuto alla purtroppo ormai desueta abitudine d'apprendere a memoria molti brani della nostra letteratura, specialmente di poesia, che spesso contenevano un lessico tutto modellato sul latino. La cosa, naturalmente, aveva il suo benefico riflesso anche sulla ginnastica che si faceva sin da bambini a non considerarla troppo fisso l'ordine delle parole nella frase<sup>27</sup>. Ma di questo si discuterà un'altra volta. Non mancavano comunque utili e belle fraseologie, come quella del Bonino<sup>28</sup>, o l'edizione italiana della famosa silloge del

Meissner, curata da G. Coceva<sup>29</sup>. Naturalmente tutti gli autori di queste opere non si stancano mai di ripetere ch'esse saranno assolutamente inefficaci se non verranno accompagnate da un pratico e continuo uso dei vocaboli all'interno di diversi contesti ed esercizi<sup>30</sup>.

Che questo metodo fosse efficace era noto già da secoli. Il Comenio scrisse la *Ianua linguarum reserata* in cui riunì, in testi divisi per argomenti, mille frasi che contenevano gli ottomila vocaboli più usati del latino, adatti a indicare tutte le cose della vita<sup>31</sup>. Egli premise poi a quest'opera lo *Ianuae linguarum Vestibulum*<sup>32</sup>, destinato ai principianti assoluti; il suo amico e collaboratore David Vechner progettò un *Templum* che fosse il completamento dell'opera comeniana, e comprendesse, oltre ai

<sup>25</sup> M. Créal - A. Bailly, *Les mots latins (groupés d'après le sens et l'étymologie)*, Librairie Hachette, Paris, s. d. Il libretto fa parte d'una serie intitolata *Leçon de mots*.

<sup>26</sup> Indicativo per questo è quanto diceva il Pasquali nel 1930: "I nostri ragazzi arrivano ai primi elementi di greco dopo tre anni di scuola media, dopo avere già studiato la grammatica del latino e di un'altra lingua moderna, per lo più e sino a pochi anni sono esclusivamente il francese. A imparare queste due lingue, per un Italiano non importa quasi mandare a memoria vocaboli; e i nostri ragazzi s'illudono subito che sia così anche per il greco, dove invece la difficoltà principale è proprio quella del vocabolario" (G. Pasquali, *op. cit.*, p. 160). Può dirsi lo stesso anche oggi?

<sup>27</sup> Si consideri solo un esempio: la preghiera di Crise all'inizio dell'Iliade nella traduzione del Monti (II., l. 50-54 = A, 39-42), che tutti imparavano a memoria: *Se di serti devoti unqua il leggiadro / tuo delubro adornai; se di giovenchi / o di capretti io t'arsi i fianchi opimi, / questo voto m'adempi: il pianto mio / paghino i Greci per le tue saette*: un ragazzo che conosca questi pochi versi a memoria e ne abbia capito il significato non ha bisogno d'ulteriori spiegazioni per sapere che cosa vogliano dire *umquam, delubrum, opimus, sagitta*,

e avrà molta più facilità a comprendere la maggior libertà nell'ordine delle parole in latino.

<sup>28</sup> G. B. Bonino, *Dizionario metodico e fraseologia della lingua latina*, R. Giusti, Livorno 1907. Un'altra fraseologia meno ricca, accompagnata da una nomenclatura e da pagine di civiltà romana, era quella di G. Lipparini, *Vita romana - Nomenclatura e frasi* (Signorelli, Milano 1962); ma opere di questo genere non erano poi così rare.

<sup>29</sup> C. Meissner, *Fraseologia latina ad uso delle scuole secondarie*, recata in italiano da Giuseppe Coceva, Loreto Pasqualucci, Roma 1889; la migliore edizione di questa famosissima fraseologia è, a mio parere, quella francese curata da C. Pascal (Klincksieck, Paris 1942); recentemente n'è stata pubblicata una riedizione inglese, col titolo *Latin phrase book*, dalla Duckworth & c. (London 1981); un suo parallelo per il greco (ma assai inferiore per completezza) è il *Greek phrase book* di H. W. Auden, anch'esso edito dalla Duckworth (London 1981).

<sup>30</sup> V., per es., B. Todt, *op. cit.*, pp. VI-VIII: "La cosiddetta disposizione sistematica o metodica [...] si raccomanda [...] perché per mezzo di essa possiamo facilmente ottenere che il materiale appreso s'imprima nella mente dei giovani tanto con esercizi orali che scritti. [...]"

È mia ferma persuasione che nessun utile duraturo potrà aspettarsi dall'uso del presente manuale, come di qualunque altro simile studio metodico di vocaboli, se gli insegnanti di quarta e quinta ginnasiale non mettano insieme da sé i lavori scritti avendo continuamente riguardo ai vocaboli che di mano in mano gli scolari vengono apprendendo paragrafo per paragrafo"; G. B. Bonino, *op. cit.*, p. VI: "Perché questo studio abbia a riuscire proficuo, non si deve ridurre a pretto esercizio mnemonico, esercizio arido e per l'allunno noioso; deve invece esser pratico, perché lo studioso possa assimilarsi ogni frase ed ogni costrutto così da averlo pronto alla mano in ogni circostanza e, per così dire, convertirlo e mutarlo come cosa viva e moderna. [...] E questa parte pratica è appunto l'opera del maestro, che deve preparare esercizi di maggiore o minor lunghezza così disposti, che l'allunno debba utilizzare il materiale che ha dinanzi. Anzi l'allunno può essere invitato a comporre lui stesso periodi e frasi non vuote di contenuto, ma comprese nell'ordine di una piccola narrazione o dissertazione."

<sup>31</sup> J. A. Komenský, *Ianua linguarum reserata*, in: *Opera omnia*, Academia Praha, Praga 1986, vol. 15/1, pp. 259-301.

<sup>32</sup> J. A. Komenský, *Ianuae linguarum vestibulum*, in: *Opera omnia, cit.*, pp. 307-322.

titoli suddetti, anche un *Limen*, un *Atrium*, un *Odeum* e un *Adytum*<sup>33</sup>. Gli stessi temi venivano prima trattati in maniera estremamente elementare, poi via via in modo più complesso, sia per quanto riguarda il lessico sia per ciò che concerne la sintassi; le cognizioni linguistiche così, con metodo ciclico, s'ampliavano sempre più. Questa rivista potrà in uno dei prossimi fascicoli riportare qualche esempio di questo metodo mirabile e di sicura efficacia. I ragazzi venivano invitati non solo a imparare a memoria i brani, ma anche a recitare scenette, declamare orazioni e imbastire dispute filosofiche. La genialità didattica del Comenio e degli studiosi della sua cerchia non sarà mai elogiata abbastanza.

La miglior cosa per ricordare i vocaboli è, dunque, quelli di studiarli *in situazione*: cioè in testi che possibilmente presentino una storia continuata, piacevole e accattivante, e che ripetano le stesse parole con una certa insistenza a intervalli regolari, seguendo studiatamente la curva della memoria: quando cioè prevedibilmente il vocabolo rischia di svanire, dev'essere tempestivamente ripresentato e se ne devono rinforzare le radici mnemoniche. Le parole vanno poi usate il maggior numero di volte possibile. Solo l'uso permette un

apprendimento tenace e duraturo. Imparare solo in maniera passiva significa correr sempre il pericolo di perder la padronanza di ciò che s'apprende. I testi che vengono di volta in volta presentati ai ragazzi devono contenere parole nuove in misura non superiore al dieci, al massimo quindici per cento. Questo significa che dobbiamo far sì che, in ogni testo che legge, l'alunno conosca già dalle otto alle nove parole su ogni dieci. In questo modo il vocabolo nuovo sarà assimilato molto più facilmente, e tutto il contesto non solo fungerà da sostegno mnemonico, ma potrà anche permettere al discente di tentare di capire da sé il significato delle parole ancora sconosciute. L'insegnante dovrà il più delle volte evitare di dare «la traduzione», e dovrà invece in vari modi stimolare le capacità dell'allievo d'intuire dal contesto le parole. I vocaboli poi devono esser ripetuti più volte in contesti diversi, e, talora, anche con diversi significati, perché l'alunno impari a comprendere il vero nucleo semantico della parola, e non s'abituï maldestramente a cercar sempre un equivalente univoco nella sua lingua materna<sup>34</sup>. Gli esercizi dovranno essere specifici e riguardare le stesse parole del brano che s'è letto ad alta voce in classe e a casa, s'è studiato, e magari riassunto.

<sup>33</sup> D. Vechner, *De astruendo Ianuae templo*: in: J. A. Komenský *Opera omnia*, cit., pp. 351.

<sup>34</sup> Non possiamo in questo concordare con la classica opinione del Palmer, secondo cui l'uso d'equivalenti dati in traduzione evita e previene i fraintendimenti e gli errori di comprensione (cfr. H. E. Palmer, *The scientific study and teaching of languages*, London 1917, p. 99): se questo può esser vero qualche volta, il contrario è vero quasi sempre: il credere che *virtus* significhi sempre «il valore (militare)», o che *vis* voglia sempre dir «la forza», o che *ut* voglia dire in ogni salsa «affinché», e che *tempestas* significhi in ogni contesto «tempo atmosferico» e mai «tempesta» (che in latino si direbbe sempre *procel-*

*la*) sono convinzioni semplicistiche che il più delle volte portano a veri e propri errori interpretativi. Come si fa a dare una "traduzione" perfettamente equivalente a *ducere*? I perfetti equivalenti linguistici valgono solo per le cose materiali, e nemmeno sempre. Ma proviamo a considerare *ducere*: si può mai dare una traduzione che comprenda tutti i significati contenuti nelle diverse espressioni *ducere aliquem in cubiculum*, *ducere animam*, *ducere uxorem*, *ducere lineam*, *ducere muros*, *ducere aliquem sapientem*, *ducere aliquem fabellarum auditione*, *ducere pocula*, *ducere aliquem in hostium numero*, eccetera? Si può invece provare a dare una definizione, che vada oltre la corrispondenza perfetta e l'immaginaria sovrapponibilità delle

lingue. Cfr. P. F. Distler, *Teach the Latin, I pray you*, Loyola University Press, Chicago, 1969, p. 58 e p. 72; L. Stupazzini, *Strumenti lessicali per la comprensione di parole-chiave del sistema di valori romano*, in: *Didattica breve-materiali 4* (a cura di F. Piazzini), I.R.R.S.A.E.-E.R., Bologna 1997, pp. 90-116. Belle pagine sul "centro" delle parole le ha anche il Mandruzzato, sia nel *Piacere del latino*, cit., pp. 193-201, sia nei *Segreti del latino* (A. Mondadori, Milano 1991, pp. 10-15). Naturalmente anche qui, come in tutte le cose che riguardano la didattica, bisogna rifuggire dagli eccessi: talvolta può essere opportuno, o anche necessario, dare ai ragazzi la traduzione d'una parola o d'una frase. La posizione più



**Completamento di frasi**  
(fill in the blanks)

Vediamo qualche esempio di esercizi che possono essere svolti per rafforzare e verificare l'apprendimento del vocabolario.

Il primo, e il più ovvio, è quello del completamento di frasi in cui la parola nuova va inserita negli spazi bianchi (fill in the blanks). Tutti i corsi moderni di lingue ne fanno ormai da tempo uso; naturalmente bisogna che le frasi siano strutturate in maniera tale da consentire una e una sola possibilità d'inserimento. L'esempio che proponiamo è tratto dall'eserciziario relativo a *Familia Romana* di H. H. Ørberg (v. fig. 1).

È ovvio che quest'esercizio si riferisce a un testo già studiato dagli alunni, che contiene, ripetute più volte e spiegate, con definizioni, sinonimi, antonimi o disegni, tutti i vocaboli di cui qui si controlla e si rinforza l'apprendimento.

Quest'esercizio può prevedere varianti: per esempio si possono proporre, tra parentesi, sinonimi o antonimi della parola che si vuole che l'allunno inserisca negli spazi bianchi, o vocaboli da cui questa deriva (fig. 2).

equilibrata in questo senso mi pare quella suggerita da F. G. French nell'insegnamento dell'inglese: se la traduzione porta a fraintendimenti o a sbagli, dev'essere evitata; ma può esse-

- cernere
- complecti
- cōscendere
- cōsōlārī
- contrārius
- dextra
- gubernāre
- gubernātor
- intuērī
- lābi
- laetārī
- meridiēs
- occidēns
- occidere
- oriēns
- orīri
- proficisci
- puppis
- semper
- septentrionēs
- sequi
- serēnus
- simul
- sinistra
- verērī

fig. 1

Da H. H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata, Latine disco*, Montella 2002, p. 202.

fig. 2

- adeō
- adstāre
- aequor
- certiōrem
- facere
- citō
- condere
- cōsiderere
- curvus
- dēferre
- discernere
- interdiū
- linquere
- longinquus
- nimbus
- noctū
- parēns
- pestilentia
- pondus
- posterī
- potīri
- prōvehere
- quoad
- repentinus
- sacrificāre
- sēdēs
- stupefacere
- subdūcere
- torrēre
- totidem
- tumidus
- unda
- volucris

Da H. H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata, Roma aeterna - Exercitia*, Montella (in corso di stampa).

re usata ogni volta ch'essa aiuti ad evitare errori e fraintendimenti (cfr. F. C. French, *First year English. What and how to teach*, London 1943; v. il dibattito riportato in L. G. Kelly, *25 centuries*

*of language teaching (500 BC-1969)*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1976<sup>2</sup>, pp. 24-26).

**Exercitium 6**

1. \_\_\_\_\_ est pars nāvis posterior.
2. Illic sedet \_\_\_\_\_, id est nauta quī nāvem \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ est ea pars caelī unde sōl māne \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_ est ea caeli pars quō sōl vesperī \_\_\_\_\_.
5. Oriēns et occidēns partēs caelī \_\_\_\_\_ sunt.
6. Ea caelī pars ubi sōl meridiē stat appellātur \_\_\_\_\_.
7. Pars contrāria dicitur \_\_\_\_\_ ā septem stēllis quae \_\_\_\_\_ in eā parte caelī stant.
8. Nautae ad occidentem nāvigantī meridiēs ā \_\_\_\_\_ est, ā \_\_\_\_\_ septentrionēs, oriēns ā tergō.
9. Ventō secundō atque caelō \_\_\_\_\_ multae nāvēs \_\_\_\_\_ [= ūnō tempore] ē portū ēgrediuntur.
10. Mēdus et Lȳdia nāvem \_\_\_\_\_ et ex Italiā \_\_\_\_\_.
11. Lȳdia Mēdum in puppim ascendentem \_\_\_\_\_.
12. Lȳdia tristis est, sed Mēdus \_\_\_\_\_ [= gaudet] nec iam dominum \_\_\_\_\_.
13. Mēdus faciem Lȳdiae \_\_\_\_\_ [= spectat]: dē oculis eius lacrimae \_\_\_\_\_.
14. Mēdus amicam suam \_\_\_\_\_ eamque multis verbis \_\_\_\_\_.
15. Parvae rēs quae procul absunt oculis \_\_\_\_\_ nōn possunt \_\_\_\_\_.

**Exercitium 2**

1. Rēx Thrāciae Polydōrum, quem Priamus ad eum miserat cum magnō aurī \_\_\_\_\_, obruncāvit et aurō \_\_\_\_\_ est.
2. Itaque Trōiānī profugī novam urbem in Thrāciā \_\_\_\_\_ nōluērunt.
3. \_\_\_\_\_ [= celeriter] Thrāciam reliquērunt et in altum \_\_\_\_\_ sunt.
4. Dēli Apollō Trōiānis et \_\_\_\_\_ eōrum novam ter-ram prōmīsīt.
5. In Crētā, cum nāvēs in lītus \_\_\_\_\_ [↔ dēductae] essent, foeda \_\_\_\_\_ [= morbus multōrum] eōs afficere coepit.
6. Simul sōl flagrāns agrōs \_\_\_\_\_ [= tam valdē] \_\_\_\_\_ [= igne siccābat] ut nullās frūgēs ferre possent.
7. Hīc dī Penātēs \_\_\_\_\_ [= nocte] Aenēae visī sunt ante lectum \_\_\_\_\_ et eum monēre ut aliam \_\_\_\_\_ in terrā \_\_\_\_\_ [↔ propinquā] peteret nēve in Crētā \_\_\_\_\_ [= sēdem caperet].
8. Aenēas \_\_\_\_\_ [= stupēns factus] \_\_\_\_\_ [= patrem] suum dē eā rē \_\_\_\_\_ fēcīt.
9. Nāvēs rūrsus vāstum \_\_\_\_\_ [= mare] percurrēbant, cum \_\_\_\_\_ [= nūbēs] \_\_\_\_\_ [  
repente] caelum operuit.
10. Tempestāte ortā gubernātor cursum nōn tenuit, cum diem noctemque \_\_\_\_\_ nōn posset.
11. Nec sōl \_\_\_\_\_ [↔ noctū] nec stēllae noctū vidēbantur!
12. Trēs diēs et \_\_\_\_\_ [: item trēs] noctēs nāvēs caecae errābant, \_\_\_\_\_ quārtō diē ad insulās Strophadēs \_\_\_\_\_ sunt.
13. Synōnima: arcuātus et \_\_\_\_\_, turgidus et \_\_\_\_\_, avis et \_\_\_\_\_, parvus flūctus et \_\_\_\_\_, sacrifici-um facere et \_\_\_\_\_, relinquere et \_\_\_\_\_.

### Proporzioni

Un altro esercizio utile è quello d'impostare delle proporzioni: per esempio:

*vir: femina = puer: ..... (puella).*

In questo caso la proporzione è basata su un rapporto di alterità di genere; ma si possono impostare proporzioni anche sull'opposizione concettuale, per esempio:

*laetus: tristis = pulcher: ..... (foedus)  
pulcher: foedus = bonus: ..... (malus).*

Ancora, la proporzione può essere impostata su un rapporto d'appartenenza, per esempio:

*miles: exercitus = nauta: ..... (classis).*

Su un rapporto tra astratto e concreto:

*pulchritudo: pulcher  
= fortitudo: ..... (fortis)  
fortitudo: fortis  
= amicitia: ..... (amicus).*

Su un rapporto di produzione:

*ovis: lac = gallina: ..... (ovum).*

Su un rapporto gerarchico:

*pater: familia = dux: ..... exercitus.*

È chiaro che quest'ultimo esempio presuppone che l'insegnante, nel momento in cui s'è trovato e imparato il vocabolo *familia* abbia già spiegato il significato di questo termine, molto più ampio dell'italiano "famiglia", e abbia anche chiarito quale fosse la funzione anche giuridica del *pater* in tale ambito. In questo modo l'esercizio sul lessico diviene anche un mezzo di controllo dell'acquisizione di determinate categorie concettuali anche sensibilmente diverse dalle nostre attuali.

### Sinonimi e antonimi

L'uso di sinonimi e antonimi è utilissimo sia negli esercizi scritti sia in quelli orali. Per quanto riguarda gli esercizi scritti, proponiamo alcuni esempi tratti da un eserciziaro belga relativo sempre a *Familia Romana* (fig. 3).

fig. 3

**Esercizio 2:** *Riscrivi le frasi, ma sostituisci le parti sottolineate con un sinonimo o una perifrasi appropriata. Stai attento agli eventuali adattamenti.*

1. Omnes animum fortem Aemilii in Germania militantis laudant.
2. Ante pugnam dux exercitus et auxiliorum, quae exercitui adduntur, milites suos monet ut fortiter pugnent.
3. Milites procurrentes primum pila in hostes iaciunt, deinde eos gladiis occidunt. Vesperi castra ponunt et muniunt.
4. Aemilius a primis annis vitae suae cupidus fuit rei militaris.
5. Voluntas Aemilii patri haud placebat, cum ipse litterarum studiosus esset.
6. Epistulae quas Aemilius ad patrem mittit, prae ceteris rebus de gloria et virtute militari sunt, sed ex iis litteris quas Aemilia die ante Kalendas Iunias a fratre accepit, plane intellegitur eum iam vita militari fessum esse.

Da Autori vari, *Lingua Latina per se illustrata, Familia Romana - Exercitia 3*, Montella (in corso di stampa).

Come si può vedere, la parola, in questo tipo d'esercizi, non è considerata fuori da ogni contesto, ma nelle sue relazioni sintattiche col resto della frase: cosicché è spesso necessario per il ragazzo riformulare anche altri elementi nel sostituire una parola a un'altra. Se, per esempio, si deve sostituire *prae* ad *ante* in una frase come *Dominus ad pastores: "Oves ante vos agite!"*, occorrerà anche sostituire l'accusativo con un ablativo; se a *studiosus esset* si deve sostituire *studeret* bisognerà anche sostituire *litterarum* con *litteris*. Quest'esercizio è molto utile non solo per semplici parole, ma anche per frasi idiomatiche, come dimostra il caso di *a primis annis vitae suae* da sostituirsi con *a prima aetate*.

Il discorso non cambia se ai sinonimi s'aggiungono gli antonimi (per esempio v. fig. 4).

### Giochi linguistici

Per quanto riguarda gli esercizi orali, oltre alla semplice richiesta di sostituire una parola con un suo sinonimo o col suo antonimo, si possono organizzare giochi linguistici di notevole efficacia. Gl'insegnanti di lingue classiche sono in generale restii al gioco come strumento didattico, convinti quasi che questo sminuisca la serietà e la severità dello studio del latino e del greco, che dovrebbe, chissà perché, poter essere affrontato solo attraverso la gravità

fig. 4

**Esercizio 6:** *Riscrivi le frasi, ma sostituisci le parti sottolineate con un sinonimo o una perifrasi e le parti in corsivo con un contrario, ogni volta nella forma appropriata. Stai attento agli eventuali adattamenti.*

1. In monte Albano multae villae cum agris sunt. Nam plurimi Romani sub urbe Roma habitare volunt in villis sub urbe sitis.

---



---

2. In urbe Iulius laborat. Ipse opus agriculturalum indignum esse non putat.

---



---

3. Iulius agricolas in agris opera facientes aspicit. Dominus se beatum esse existimat, quod agricolae in loco domini agros colunt.

---



---

4. Unus ex agricolis Iulii ob timorem loqui non potest.

---



---

5. *Nonne* Iulius ab uxore sua quae infantem exspectat, postulat ut liberos suos curet?

---



---



---

Da Autori vari, *Lingua Latina per se illustrata, Familia Romana - Exercitia 3*, Montella (in corso di stampa).

compassata e il cipiglio dello scienziato intento a profonde e arcane ricerche nel suo laboratorio<sup>35</sup>. È invece evidente che ogni metodologia didattica, come gli alberi, *ex fructibus cognoscitur*, e se il gioco, com'è dimostrato, non solo coi bambini, ma persino con gli adulti, sortisce ottimi risultati nell'apprendimento, non v'è alcun ragionevole motivo perché non debba essere adoperato anche nell'insegnamento delle nostre discipline. Certo, è evidente che non tutto può ridursi a mero gioco, né la scuola può trasformarsi in un parco di divertimenti; ma da questo a essere il luogo deputato all'ascetico esercizio di sopportare atarassicamente la noia fino al suono della campanella ci sono tutte le vie intermedie: e alcuni giochi (lo sapevano bene quei maestri della didattica del latino che furono i gesuiti e i salesiani) possono ben rientrare, di tanto in tanto, nelle nostre attività d'insegnamento.

Ogni gioco, specialmente a squadre, implica una sfida. Cómputo dell'insegnante sarà quello di evitare che si sviluppi nei ragazzi quell'odiosa competitività che spesso è fomentata dall'agonismo. Si lavori nello spirito

di un gioioso e simpatico confronto fra amici<sup>36</sup>.

1. L'insegnante può dividere la classe in due squadre; un rappresentante d'ognuno dei gruppi è inviato alla lavagna. Poi l'insegnante sceglie un argomento: per esempio "*Res rusticae*". Ciascuna delle due parti, a turno, deve dire un vocabolo relativo a quest'argomento, e il suo rappresentante deve scriverlo sulla lavagna. Vince la squadra che ha saputo ricordare il maggior numero di vocaboli. Il gioco può esser reso più difficile con la richiesta di formulare un'intera frase con ogni nuova parola che viene detta.

2. La classe si divide in due squadre. L'insegnante distribuisce un testo d'un racconto che contenga solo parole già studiate in testi precedenti; egli deve dare un numero a tutte le parole del testo. Si scelgono due capitani: ciascuno di essi, a turno, deve porre domande all'altra squadra. Le domande possono riguardare il significato d'una parola, sinonimi e antonimi, derivati italiani, parole latine della stessa famiglia (per esempio: *rego / rex / rector*), la parte d'una parola composta e il suo signi-

<sup>35</sup> Che l'opposizione tra gioco e serietà sia destituita di ogni fondamento fu dimostrato in maniera più che esaustiva da J. Huizinga nel suo bel libro *Homo ludens* (Einaudi, Torino, 1946; v. soprattutto pp. 22-26 e p. 68); anzi, l'assunto dell'autore è che tutta la cultura umana, dalla sacralità, alla lingua, alle arti sia in realtà una complessa attività che ha tutte le caratteristiche del gioco inteso come un'"azione, o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in sé stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e dalla coscienza di "essere diversi" dalla "vita ordinaria"' (*Ibid.*, p. 49; *cf.* anche p. 168). D'altra parte non solo la scuola stessa in latino è detta *ludus*, e l'esercizio culturale e

spirituale è inteso come tale (tanto che anche in greco s'oppone ad ἀσχολία = *negotium*), ma addirittura in alcune lingue parole dell'ambito ludico, come il giapponese *asobu*, valgono anche "studiare con qualcuno, studiare in qualche luogo" (*cf.* *ibid.*, p. 56). Che poi un'attività estremamente seria e impegnativa come quella del sonar musica e comporla sia espressa in molte lingue con lo stesso verbo con cui s'esprime il giocare, appare certo significativo (*cf.* lat. *ludere*, per cui basterebbe forse il virgiliano *ludere quae vellem calamo permisit agresti*; ingl. *to play*; fr. *jouer*; ted. *spielen*; arabo *la 'iba*). La cultura tutta, dice bene lo Huizinga, "è fondata sulla nobiltà del gioco, e [...] per arrivare alla sua più alta qualità di stile e dignità non può fare a meno di quel fattore ludico" (*Ibid.*, p. 259; *cf.* anche p. 69 e p. 260). La vera cultura, come dimo-

strano sia i dialoghi platonici sia l'ironia erasmiana, per far solo due esempi, non ha paura del gioco e dello scherzo; l'atteggiamento a questo contrario, di uomini perpetuamente *superciliosi* è propria di *doctores umbratici* non certo desiderabili come maestri. Del resto, se anche gli dèi amano giocare (φιλοπαισμονες γὰρ καὶ οἱ θεοί, Plat., *Crat.* 406c), e se la stessa Sapienza divina *delectabatur per singulos dies, ludens coram Domino omni tempore, ludens in orbe terrarum* (*cf.* *Prov.*, 8. 30-31), perché ce ne dovremmo vergognar noi, specie se questo ci dà non trascurabili benefici didattici? Questo senza, naturalmente, voler trasformare la scuola in un perpetuo bamboleggiare come vorrebbe certo deteriore pedagogismo.

<sup>36</sup> Traggio i primi due giochi che qui di séguito presento da P. F. Distler, *op. cit.*, p. 69.

ficato, eccetera. I numeri assegnati alle parole permettono ai ragazzi di trovarle subito sul loro testo. Si stabiliranno in precedenza punti e penalità.

3. Si sceglie un argomento; poi uno dei ragazzi della classe comincia, per esempio, col dire: *Heri ivi in forum et emi... anulum*; ognuno degli altri deve dire un vocabolo nuovo e ripetere quello detto dagli altri; per esempio il secondo dirà: *Heri ivi in forum et emi anulum et margaritam*; il terzo: *Heri ivi in forum et emi anulum et margaritam et gemmam*; e così via. Oppure: *Versabar in silva cum vidi... ovem*; *versabar in silva cum vidi ovem albam*; *versabar in silva cum vidi ovem albam apud rivum*; *versabar in silva cum vidi ovem albam apud rivum quae balabat*; *versabar in silva cum vidi ovem albam apud rivum quae balabat et lupum nigrum*; *versabar in silva cum vidi ovem albam apud rivum quae balabat et lupum nigrum qui dentes ostendebat*; e così via. Acquista più punti chi dice più parole; è eliminato chi non sa continuare. Il gioco può conoscere infinite variazioni; un altro esempio può essere: *Aemilius miles secum fert gladium*; *Aemilius miles secum fert gladium brevem*; *Aemilius miles secum fert gladium brevem et pilum longum*; *Aemilius miles secum fert gladium brevem, pilum longum et scutum...* e così via.

4. Si può chiedere agli alunni di elencare un certo gruppo di parole studiate, relative a un argomento specifico, seguendo l'ordine alfabetico; ognuno deve ripetere le parole dette da quelli che l'hanno preceduto e aggiungerne una nuova. Per esempio: *Atrium*; *atrium et cubiculum*; *atrium et cubiculum et fores*; *atrium et cubiculum et fores et ianua*; *atrium et cubiculum et fores et ianua et impluvium*; *atrium et cubiculum et fores et ianua et impluvium et lectus*; eccetera.

5. Si chiama un alunno alla lavagna e gli si fa scrivere d'una parola solo le consonanti, o solo le vocali, o solo la lettera iniziale e la finale, o solo una lettera ricorrente più d'una

volta, sia essa consonante o vocale. Gli altri devono cercar d'indovinare di che parola si tratti.

6. L'insegnante mostra un disegno che rappresenti un oggetto o un'azione e lascia un po' di tempo per pensare. Poi chiede a ognuno degli alunni di usare la parola rappresentata nel disegno in una frase latina. Bisogna che l'insegnante assegni un punto per ogni parola contenuta nella frase escogitata, per evitare che i ragazzi si limitino ad usare il numero minimo di parole, contenti solo d'acquistar punteggio.

7. «Caccia all'intruso»: si presenta agli alunni una serie di quattro o cinque parole, di cui solo una, per significato, non è coerente con le altre. Per esempio: *navis - gubernator - agricola - velum - classis*: l'intruso è evidentemente *agricola*. La cosa può farsi, naturalmente, anche con i verbi: *discere - coquere - recitare - scribere*: l'intruso è, com'è ovvio, *coquere*. Con le preposizioni e coi verbi l'esercizio-gioco può esser fatto sulla base della reggenza: *ad - per - pro - propter - ante*: l'intruso è *pro*, perché è l'unico a reggere l'ablativo; *studere - intueri - favere - invidere - ignoscere*: l'intruso è *intueri*, perché è l'unico a non reggere il dativo.

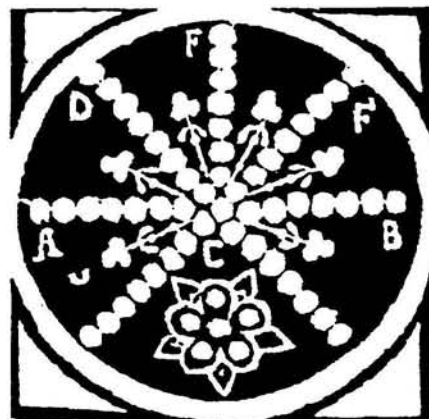
8. Si presentano due liste di parole: da una parte ci sono dei vocaboli relativi a un argomento, dall'altra, alla rinfusa, i loro sinonimi e antonimi. Ogni ragazzo deve saper riconoscere un sinonimo o un antonimo delle parole della prima lista. La seconda lista può contenere anche aggettivi o verbi da correlare ai sostantivi della prima lista; oppure la prima lista può contenere brevi frasi (sostantivi o nomi propri e verbi) e la seconda avverbi.

9. Si scelgono cinque lettere dell'alfabeto. Poi si selezionano tre, quattro, cinque argomenti (per es. la scuola, la *familia*, le terme, l'agricoltura e la pastorizia, l'amore). Gli studenti vengono divisi in gruppi e si dà loro un tempo limitato (cinque minu-

ti) per trovare parole d'ogni argomento che comincino con le lettere scelte. Il primo gruppo che completa tutti gli argomenti (o che ha il maggior numero di vocaboli allo scadere del tempo) vince. Una volta che gli studenti han capito il gioco, possono scegliere da sé le lettere e gli argomenti (che però, naturalmente, devono esser gli stessi per tutti; fig. 5)<sup>37</sup>:

10. Si divide la classe in coppie. A uno dei due di ciascuna coppia si dà un foglio con una storia latina, che contenga solo vocaboli già studiati. All'altro si dà la stessa storia, ma con alcune parole mancanti: egli dovrà ricostruire e completare il suo brano ponendo domande al compagno.

Questi non sono naturalmente che esempi. I tipi di giochi che possono farsi per mandare a memoria i vocaboli o per verificarne l'apprendimento sono innumerevoli. Alcuni giochi riguardano argomenti specifici (per es. i rapporti di parentela, l'abbigliamento, la milizia, eccetera) e potranno costituire argomento di articoli nei prossimi numeri di questa rivista<sup>38</sup>.



### Altri tipi d'esercizi

Ai ragazzi si può chiedere anche di comporre una frase con ognuna delle parole nuove incontrate nei testi e magari elencate alla fine d'ogni capitolo. Si possono poi comporre interi semplici brani utilizzando le parole imparate. La classe può anche esser divisa in gruppi di due: ciascun gruppo scrive una storia coi vocaboli da imparare o imparati, e alla fine tutti leggono i brani composti e si correggono insieme. Questo permette

fig. 5

	ludus	familia	balnea	agricultura	amor
a	_____				
c	_____				
p	_____				
s	_____				
v	_____				

<sup>37</sup> Traggio questo gioco da J. Gruber-Miller, *Toward fluency and accuracy: a reading approach to college Latin*, in: *Latin for the 21st century (from concept to classroom)*, a cura di R. A. LaFleur, pp. 170-171, che a sua volta lo ricava da E. M. Boyle, *Beyond memorization: teaching Russian (and other languages) vocabulary*, in: "Foreign Language Annals", 26, pp. 226-232.

<sup>38</sup> Ulteriori, abbondanti indicazioni teoriche e pratiche sull'uso dei giochi nell'apprendimento del vocabolario possono trovarsi in: Ruth Gairns-Stuart Redman, *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge 1986 e I. S. P. Nation, *Teaching and learning vocabulary*, Newbury house, New York 1990. Molto divertenti e,

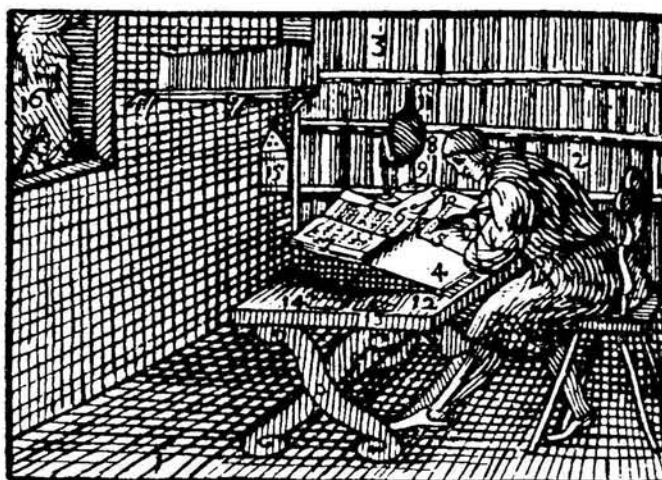
credo, efficacissimi giochi elettronici per imparare il vocabolario latino e greco possono vedersi al sito <<http://hungryfrog.com>>: ma per usarli è necessario che l'alunno conosca molto bene l'inglese. Il sito presenta e mette in vendita anche un gioco specifico per il vocabolario omerico.



di risentire, in contesti diversi e spesso divertenti, le stesse parole senza annoiarsi. Meglio ancora, l'esercizio si può svolgere non solo su parole isolate, ma su parole unite a una fraseologia. Bisogna però che la fraseologia sia vera e piuttosto frequente negli autori<sup>39</sup>.

Specialmente per il greco, data una parola italiana presumibilmente non conosciuta dai ragazzi (per esempio *tachigrafia*), si chiedi di scoprirne il significato a partire dalle radici greche in essa contenute. Se un insegnante conosce più lingue, può far lo stesso con l'inglese, il francese o il tedesco: per esempio può prendere una parola derivata dal latino in inglese (che però non abbia un corrispondente in italiano, o ne abbia uno di uso raro), come *contemptible* o *pollution*, e chiederne il significato partendo dalla sua origine latina, che i ragazzi stessi dovranno scoprire.

Si posson porre delle domande a risposta multipla, che richiedono una comprensione non solo d'un semplice vocabolo, ma dell'intero contesto: per esempio<sup>40</sup>:



*Miles occisus est. Ergo mater eius...*

1. *gaudet*
2. *canit*
3. *dolet*
4. *audit*

*Miles trans pontem ivit. Nunc igitur est in ripa...*

1. *proxima*
2. *angusta*
3. *ulteriore*
4. *inferiore*

<sup>39</sup> È piuttosto strano, infatti, in un libro che per altro ha i suoi indiscutibili pregi e il merito d'essere stato uno dei primi testi di larga diffusione a porre un forte accento sull'apprendimento lessicale non disgiunto dallo studio d'elementi di civiltà, come l'*Agenda di lessico e civiltà latina* annessa a *Lexis* di A. Diotti (B. Mondadori, Milano 1998), trovare parole rarissime come *analecta*, *mediastinus*, *oporothecae*, e frasi piuttosto inusuali, come *pastum propellere*, o *late vagatus ensis* ("guerra portata in terre lontane", ch'è espressione poetica di Lucano, 2, 102) o ancora *saga sumere* ("prendere le armi"). Perché non insegnare il più semplice, e frequentissimo, *arma capere* o *sumere*? *Saga sumere* credo sia una locuzione limitata quasi solo alle *Filippiche* di Cicerone, dove compare

più volte, e a un paio di passi delle *Periochae* di Livio. Oltre al libro del Meissner, e a quello del Bonino, sopra citati, non bisognerebbe mai dimenticare l'ottimo *Nuovissimo vocabolario fraseologico italiano-latino* di L. Luciano (Paravia, Torino 1940); un'abbondantissima, forse troppo abbondante, messe di frasi vien fornita da Erasmo nelle sue *Colloquiorum formulae*, desunte quasi tutte da Cicerone, Terenzio, Plauto, ma senza disdegnare autori postclassici, come, per es., Boezio. Utile può essere anche il copioso libro di G. Schweider, *Latine loquor* (Herder, Romae-Friburgi-Barcinone 1963), in cui a ogni *colloquium* riguardante aspetti diversi della vita segue una rubrica d'*elocutio* abbondantissima per fraseologia; così come pure l'insegnante può pescare con profitto nel *mare magnum*

del *Thesaurus locutionum Latinarum* pubblicato dalla rivista «Latinitas» dal marzo 1983 al giugno 1986. Assai vivaci esercizi e attività didattiche svariate possono esser fatte coi due libretti *Parlar latino oggi* e *Parlar greco oggi*, tutt'e due dell'umanista tedesco Eduard Johnson, che si firmava con lo pseudonimo di Capellanus per il latino e di Johannides per il greco. Le due opere, che in altri Paesi hanno avuto una notevolissima diffusione, sono state in Italia egregiamente tradotte e arricchite d'un preziosissimo apparato di note da E. Renna e C. Feronè (Fratelli Ariello editore, Napoli; il volumetto greco è del 1998, quello latino del 2000).

<sup>40</sup> Traggio anche quest'esempio da P. F. Distler, *op. cit.*, p. 180-181.

Si posson dare diverse definizioni d'una parola facendo poi scegliere al ragazzo quella giusta: per esempio:

*mercator est...*

1. *homo qui merces suas vendit*
2. *locus quo homines conveniunt ad emendas vel ad vendendas merces*
3. *artifex, qui Mercurii signa conficere solet*
4. *miles, qui mercedem quaerit, ut pugnet*

Si può anche usare una situazione, per esempio:

*Nix cadit*

1. *hieme*
2. *vere*
3. *aestate*

Oppure si può dare una definizione, e chiedere agli alunni d'identificare il vocabolo che si descrive: per esempio:

- *Vir ille, qui patriam nostram oppugnat, et cum nostris militibus proelia committit (hostis).*
- *Eo calefacimus nos et domus nostras hieme, cum aer frigidus est; adhibetur etiam ad coquendos cibos (ignis).*
- *Pars corporis posterior, quam milites fugientes vertunt (tergum).*

È ovvio che le parole usate per la definizione devono già esser note agli alunni, perché studiate in precedenza.

Questo tipo di esercizio si può combinare con gl'incroci di parole, che possono esser facilmente realizzati grazie a programmi informatici. Eccone un esempio tratto dal sunnominato eserciziaro belga per *Familia Romana*: esso si riferisce al cap. XX del libro dell'Ørberg (fig. 6).

Come in ogni buon gioco d'enigmistica, alla fine dell'esercizio verrà fuori una frase proverbiale latina: in questo caso *De gustibus et coloribus non disputandum*. Gli alunni di solito svolgono questo tipo d'esercizio con gran piacere<sup>41</sup>.

fig. 6

PROVERBIUM LATINUM

1. Passus
2. Non suus, alterius
3. Plorare ut infans
4. Ad domum suam
5. ↔ silentium
6. Quae alienum infantem alit
7. ↔ minus
8. Officium esse, oportere
9. Lectulus infantis
10. Die post hunc diem
11. Cibum dare
12. ↔ "Mamma!"
13. Cibus infantis
14. Inter se loqui
15. Amare
16. Certe
17. Non habere
18. Loqui
19. Nos (dat.)
20. Femina
21. Tacere
22. Certe non
23. ↔ velle
24. ↔ sermo
25. Qui in imbre ambulat, ..... fit
26. Parva filia
27. Infanti tam necessarius est quam cibus
28. ↔ desinere
29. Poscere
30. ↔ praeteritus
31. Qui fari non iam potest
32. ↔ discedere
33. Convenire
34. Parvus
35. Brevi tempore post

<sup>41</sup> Esistono vari libri che contengono cruciverba latini; fra tutti segnalo il classico *Latin crossword from Acta diurna*, a cura di R. D. Wormald, Centaur Books limited, Slough, Bucks. 1963, e, naturalmente, i *crucigrammata* che compaiono regolarmente (insieme a

molti altri generi di giochi linguistici) sulle riviste *Iuvenis* e *Adulescens* dell'ELI di Recanati. È bene sottolineare ancora una volta, però, che questo tipo d'esercizio, perché sia davvero utile ed efficace, dev'essere svolto su parole che l'alunno abbia già incontrato nei

suoi testi di lettura, e deve presentare nelle definizioni solo vocaboli già conosciuti. Inoltre, se non come *lusus* sporadico, le parole devono essere quelle che realmente si trovano nel *corpus* d'autori a noi tramandato.

## Parafrasi

Un esercizio piuttosto complesso, che può esser proposto a più alti livelli, è quello della parafrasi, che consiste in un'espansione del semplice esercizio sui sinonimi sopra presentato. Ammettiamo che i ragazzi abbian letto un brano di Cicerone, per esempio *Tusc.*, 1. 116:

*Alcidamas quidem, rhetor antiquus in primis nobilis, scripsit [...] laudationem mortis, quae constat ex enumeratione humanorum malorum; cui rationes eae quae exquisitius a philosophis colliguntur defuerunt, ubertas orationis non defuit.* Etc.

Si potrà chieder loro di parafrasare l'intero brano, usando quanto più risulterà loro possibile sinonimi o circonlocuzioni. Il risultato potrebb'essere qualcosa di questo genere:

*Alcidamas, magister artis dicendi qui olim fuit inter optimos, scripsit laudem mortis, quae constat ex indice humanorum malorum; is argumentis illis, quae subtilius a philosophis inveniri et adduci solent, caruit, sed copia sermonis non caruit.* Etc.

## Schede lessicali

Alcuni Paesi, specialmente di lingua tedesca (ma anche anglosassoni), fanno un largo uso di schede lessicali per l'apprendimento del vocabolario latino e greco. Queste schede sono di diversi tipi. Normalmente sono a doppia faccia: da un lato può trovarsi il vocabolo con una serie d'esempi che ne illustrano gli usi, insieme a parole correlate, sinonimi, antonimi, parole da non confondersi con esso, e derivazioni etimologiche in alcune lingue moderne; dall'altro i significati e la traduzione degli esempi (v. fig. 7). Un altro tipo, più semplice, può presentare da un lato il vocabolo da

Vorderseite

fig. 7

10

**quaerere**

Verb  
k-Konj.

1. Marcus Corneliam quaerit.
2. a) Marcus ex amico quaerit: "quo vadis?"  
b) Marcus ex amica viam quaerit.  
c) Marcus ex amica quaesivit, cur tamen sero veniret.

→ requirere

2. ≈ rogare, interrogare  
↔ respondere

⊗ queri

E: question     D: Inquisition

Rückseite

1. **suchen**

2. **fragen**

**quaero - quaesivi - quaesitum**

1. Markus sucht Cornelia.
2. a) Markus fragt den Freund: "Wohin gehst du?"  
b) Markus fragt die Freundin nach dem Weg.  
c) Markus fragte die Freundin, warum sie so spät komme

Vorderseite

12

**homo**

Subst.  
m-Dekl.

→ humanus (L. 26)  
errare humanum est  
humanitas (L. 47)

D: human, Humanität

E: human

F: humain, humanité

Rückseite

**Mensch**

**hominis, m**

menschlich

Irren ist menschlich.

Menschlichkeit

→ Wörter der gleichen Wortfamilie

≈ synonyme Begriffe oder ähnliche Wortbedeutung

↔ antonyme Begriffe

⊗ Verwechselförter

! Achtung: Besonderheiten

D Deutsch / E Englisch / F Französisch / I Italienisch / S Spanisch

imparare, dall'altra il suo, o i suoi, significati con vari schemi (v. fig. 8)<sup>42</sup>.

Il discente colloca queste schede in un apposito contenitore. Poi le riguarda a intervalli regolari, e a ogni revisione, se ricorda il significato del vocabolo, sposta la scheda in uno scomparto successivo, finché non la depone definitivamente nell'ultimo scomparto; se invece non ricorda bene la parola e il suo significato, la

fig. 8

Vorderseite	Rückseite
quaerere quaero quaesivi quesitum	suchen, fragen
quaerere	1. suchen 2. fragen quaero quaesivi quesitum
homo, -inis (m)	der Mensch
homo	Mensch hominis, m

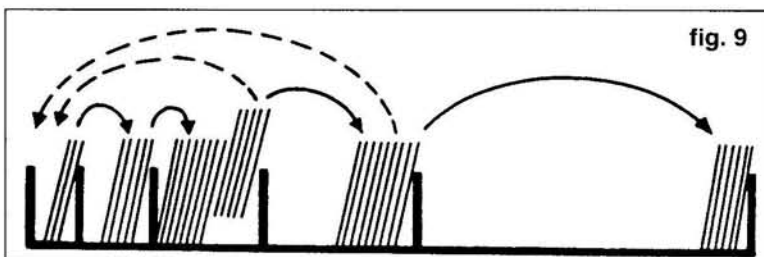


fig. 9

riporta in uno scomparto precedente per ulteriori ripassi (v. fig. 9).

Anche queste tecniche possono talora essere utili, purché i vocaboli in prima istanza siano sempre studiati in situazione, cioè all'interno di testi e frasi significative, che col loro contesto fungano da sostegno mnemonico; tra l'altro, come ha sostenuto il Lewis seguito ormai da moltissimi specialisti della glottodidattica, nella lingua vera perlopiù non esistono parole isolate, ma spezzoni di frasi semi-idiotmiche, *iuncturae* e *commisurae verborum* semifisse o del tutto fisse, conoscere le quali aiuta moltissimo nell'aumentare le capacità di comprensione scorrevole e veloce d'una lingua<sup>43</sup>.

### Versi mnemonici

Molto in uso erano, presso le scuole medievali e rinascimentali, versi o frasette mnemonici per ricordar meglio le differenze tra parole facilmente confondibili. Per esempio:

*Pareo praeceptis, pario prolem, paro mensam.*

*Clava ferit, clavus firmat, clavisque recludit<sup>44</sup>,*

oppure:

*Consultor rogitat, consultus consilium dat.*

*Veridicus dictis, sed verax est homo factis.*

*Polliceor sponte, sed rem promitto rogatus.*

*Pupillus matre caret, orphanus est sine patre<sup>45</sup>.*

<sup>42</sup> Per queste schede lessicali e il loro uso, si veda E. Schirok, *Neue Wege in der Kunst des Vokabellernens: die Vokabelkartei*, in: «Der Altsprachliche Unterricht», 4 (1999), pp. 13-22, e, dello stesso autore, *Vokabelkarten und Vokabelkartei in der Praxis*, *ibidem*, pp. 29-33. Da questi due articoli traggio gli esempi.

<sup>43</sup> Cfr. M. Lewis, *Implementing the lexical approach*, LTP 1997.

<sup>44</sup> Cfr. H. C. Schnur, «The factotum»: *Some varieties of the Latin hexameter*, in: «The Classical World» (febb. 1960), vol. 53, p. 157; cit. in: P. F. Distler, *op. cit.*, p. 75.

<sup>45</sup> Questi ultimi esempi da: K. Gantar, *Das älteste lateinische Wörter-*

*buch in Slowenien*, in: «Živa antika» 20 (1970), pp. 231-240 (anche in K. Gantar, *De variis methodis [antiquioribus et recentioribus] linguae Latinae in Slovenia docendae*, in: *Docere* [Atti del convegno internazionale sulla didattica delle lingue classiche, Napoli-Montella, 25 apr.-1° mag. 1998], in corso di stampa). Versi di questo gene-

**Vocaboli in situazione  
e consigli utili**

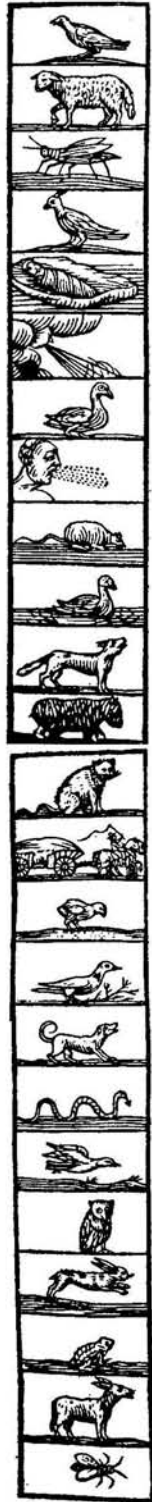
Non s'insisterà mai abbastanza sul fatto che i vocaboli vanno studiati non avulsi da un contesto, ma all'interno di testi significativi. Vanno poi, come s'è detto sopra, usati molte volte in esercizi orali e scritti. In genere un testo strutturato come quello dell'Ørberg (al quale sempre ritorno perché mi rifaccio alla mia propria esperienza didattica quotidiana), per noi italiani, risolve quasi completamente il problema dell'apprendimento lessicale; almeno per quanto riguarda i primi millecinquecento-milleseicento vocaboli. Quando però, col secondo volume (*Roma aeterna*), si passa ai testi originali, dove la ripetizione degli stessi vocaboli in contesti diversi non è così scientificamente studiata, esercizi ulteriori di rinforzo possono essere di grande utilità. Per chi usa altri metodi, credo che tali esercizi siano addirittura indispensabili per ritenere un minimo di vocabolario.

Per quanto riguarda il greco, il discorso è parallelo solo a metà: infatti, per noi italiani, nonostante le molte parole, specie del lessico intellettuale, derivate dal greco, anche se i vocaboli son posti all'interno d'una storia continua con molti, studiati sostegni mnemonici, c'è sempre bisogno d'una maggiore applicazione. Utili, a questo proposito, sono i consigli che il Distler dà per il latino, ma che possono essere applicati a qualunque lingua: essi sono ispirati a un piano buon senso, ma nessuno studente può farne a meno:

1. Leggere il testo con grande attenzione e spesso.

re sarebbero, per il greco, ancor più necessari che per il latino. Si pensi a parole come, per es., οὐκοῦν e οὐκουν, in cui il solo spostamento dell'accento

(in altri casi addirittura la differenza dello spirito) modifica spesso completamente il significato.



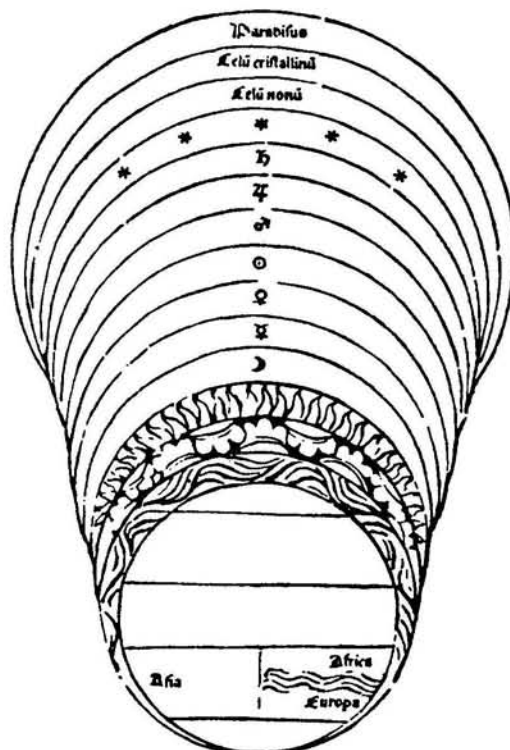
Cornix cornicatur	<i>á</i>	A a
Agnus balat	<i>bééé</i>	B b
Cicada stridet	<i>cí, cí</i>	C c
Upupa dicit	<i>du, du</i>	D d
Infans ejulat	<i>ééé</i>	E e
Ventus flat	<i>fí fí fí</i>	F f
Anser gingrit	<i>ga ga</i>	G g
Vapor halat	<i>háh háh</i>	H h
Mus mintrit	<i>í í í</i>	I i
Anas tetrinnit	<i>kha</i>	K k
Lupus ululat	<i>lu ulu</i>	L l
Ursus murmurat	<i>mum, mum, mum</i>	M m
Felis clamat	<i>nau, nau</i>	N n
Auriga sistens equos clamat	<i>óóó</i>	O o
Pullus pipit	<i>pí pí</i>	P p
Cuculus cuculat	<i>kukku, kukku</i>	Q q
Canis ringitur	<i>err</i>	R r
Serpens sibilat	<i>sí</i>	S s
Graculus volans clamat	<i>tae, tae</i>	T t
Bubo ululat	<i>ú ú</i>	U u
Lepus vagit	<i>vá</i>	W w
Rana coaxat	<i>coax</i>	X x
Asinus rudit	<i>y, y, y</i>	Y y
Tabanus volitans dicit	<i>ds, ds, ds</i>	Z z

2. Sottolineare (magari con un evidenziatore) le parole il cui significato non riesce a fissarsi nella memoria. Poi leggere le frasi in cui si trovano queste parole più spesso che il resto della storia.
3. Scrivere la parola molte volte insieme ai suoi sinonimi e antonimi.
4. Pronunziare la parola ad alta voce ad occhi chiusi, mentre con l'immaginazione si cerca di figurarsi l'oggetto o l'azione espressa dalla parola in maniera definita.
5. Scrivere la parola dividendola in sillabe e pronunziarla molte volte.
6. Lavorare all'apprendimento del vocabolario più volte in brevi periodi piuttosto che una volta per lungo tempo. Tre sessioni di cinque minuti son molto meglio di un quarto d'ora tutto di séguito.
7. Lavorare all'apprendimento del vocabolario quando la mente è fresca, come di prima mattina prima del lavoro giornaliero, o all'inizio del tempo che si dedica allo studio.
8. Leggere il brano in cui ricorre il vocabolo da imparare come prima cosa la mattina e come ultima cosa la sera prima di dormire.
9. Rivedere sistematicamente i brani di lettura. Per esempio, il lunedì leggere di nuovo i brani studiati il lunedì precedente e quello prima ancora. Il martedì riguardare quelli studiati o letti i due martedì precedenti<sup>46</sup>.

S'insegni sempre ai ragazzi che un brano non è bene studiato se non si comprende *senza* bisogno di tradurlo, ma direttamente in latino o in greco. La lettura espressiva e la recitazione sono in questo di grande aiuto.



Tutto un capitolo a parte dovrebbe riguardare l'uso delle immagini e delle sensazioni per l'apprendimento del lessico: ma quest'argomento costituirà l'occasione per un prossimo articolo di questa rivista.



<sup>46</sup> P. F. Distler, *op. cit.*, p. 79. Il Distler ha molti altri consigli davvero ottimi per l'apprendimento del lessico, così come per molti altri problemi dell'insegnamento delle lingue classiche.

# Tra antico e moderno: il mito di Didone secondo Virgilio, Ovidio e Ungaretti

di Paolo Saggese

con la collaborazione di Luigi Miraglia\*

*Il saggio nasce dalla convinzione – del resto condivisa da illustri grecisti e latinisti – che lo studio della civiltà classica possa essere proficuo, anzi talvolta indispensabile, per una più profonda comprensione della cultura letteraria moderna, anche del nostro Novecento; nasce altresì dalla necessità, quasi “spontanea”, di considerare la cultura europea in un’ottica unitaria, che è favorita proprio dalla nostra storia e dalle nostre radici comuni<sup>1</sup>. In particolare, l’esperienza didattica serve a chiarire che non vi può essere studio di un poeta senza conoscere la sua cultura, senza conoscere i “suoi” libri, non solo quelli che ha scritto, ma anche quelli che ha letto (Gérard Genette), e come li ha letti<sup>2</sup>.*

Sommario

## ■ Tempi

una ventina d’interventi di un’ora

## ■ Luoghi

aula di classe, sala d’informatica, laboratorio multimediale

## ■ Testi e strumenti

Virgilio, *Eneide*, libri IV e VI; Ovidio, *Heroides*, 7; Catullo, *Carmina* 64; Apollonio Rodio, *Le Argonautiche* III e IV; Giuseppe Ungaretti, *Cori descrittivi degli stati d’animo di Didone* - Manuali scolastici - Bibliografia essenziale, ma aggiornata (per cui *cfr. infra*) - Interrete - Videocassette

\* L’idea e l’impianto del percorso sono di Paolo Saggese, che l’ha sperimentato in classe; sue sono anche le scelte dei testi, le introduzioni alle singole parti, la selezione dei lavori degli alunni e le conclusioni; Luigi Miraglia ha curato i commenti ai testi e le note relative: anche questa parte, comunque, nasce dalla feconda discussione con Paolo Saggese.

<sup>1</sup> A questo proposito, ha opportunamente

notato Antonio La Penna, *Da Lucrezio a Persio*, Sansoni, Firenze 1995, pp. 12-13: “...l’antichità classica, se non ci offre più modelli validi, se non è più il tempio dei valori eterni o degli archetipi, resta, però, nel nostro orizzonte storico immediato, che è quello europeo, nell’orizzonte in cui ci muoviamo quando dobbiamo affrontare alcuni problemi di fondo: non vi troviamo oracoli a cui chiedere risposte,

ma ci rivela le nostre origini, non tanto vicine da essere sentite come le radici che ci nutrono, abbastanza vicine per chiarire fino in fondo la nostra situazione e per essere coinvolte nella soluzione di problemi importanti della nostra vita”.

<sup>2</sup> Antonio La Penna, *Tersite censurato e altri studi di letteratura fra antico e moderno*, Nistri-Lischi, Pisa 1991, p. 14.

### ■ Prerequisiti

- Conoscenza della produzione letteraria di Virgilio, Tibullo, Propertio e Ovidio;
- Conoscenza – almeno nelle linee generali – della biografia e della produzione letteraria di Giuseppe Ungaretti, oltre che del contesto storico e delle maggiori correnti letterarie contemporanee;
- Conoscenza dei maggiori poeti epici, tragici ed elegiaci, greci e latini<sup>3</sup>;
- Nozioni minime di poetica ellenistica;
- Conoscenza dei metri basilari della poesia greca, latina e italiana;
- Conoscenza delle nozioni basilari di retorica e stilistica.

Una volta appurati i prerequisiti, attraverso una prova strutturata e un numero sufficiente di verifiche orali, si sono fissati gli obiettivi, che sono qui di séguito schematicamente riportati.

### ■ Obiettivi

- Saper comprendere la funzione del mito in generi letterari differenti (in particolare il poema epico e la poesia elegiaca);
- Saper cogliere le riprese letterarie e il dialogo ininterrotto, allusivo e sottile, tra i poeti;
- Saper analizzare accuratamente un brano poetico, dal punto di vista linguistico, stilistico, retorico, metrico;
- Saper individuare il profondo legame che unisce la cultura classica a quella moderna;
- Saper cogliere le differenze che distinguono i poeti analizzati, e le operazioni di “risemantizzazione” e “attualizzazione” che di volta in volta la letteratura, rinnovandosi e arricchendosi, compie.

### ■ Valutazione

Tutti i risultati raggiunti saranno valutati tenendo conto degli elaborati prodotti dagli studenti, delle prove strutturate intermedia (dopo la seconda unità didattica) e finale, delle canoniche interrogazioni, nonché della partecipazione al dialogo educativo, dei progressi compiuti, della situazione di partenza.

### ■ Classe

Il liceo classico o IV scientifico (il modulo, comunque, potrebbe essere svolto anche in un III liceo classico oppure in un V liceo scientifico).

<sup>3</sup> Il modulo è ideato per un II liceo classico; qualora si voglia compiere il percorso con una classe di un liceo scientifico, i prerequisiti dovranno

necessariamente variare, e si dovrà presupporre un lavoro di preparazione probabilmente più lungo.



## La tragedia di Didone

La prima fase del modulo consisterà in un'analisi accurata dei momenti salienti del dramma che ha per protagonista Didone nel poema virgiliano; di questa vicenda interiore, il docente dovrà seguire l'itinerario. Sin dall'inizio del libro IV, del resto, Virgilio dà prova della sua straordinaria abilità nel percorrere la psicologia sottile dei moti incerti del cuore: la passione che si manifesta, con tutti i dubbi e le angosce di un animo turbato, la confidenza e la risposta di Anna, che induce a superare le ultime incertezze; l'avvampare della passione come furia e l'ossessione prodotta dalla figura e dalle parole di Enea; il falso *coniugium* interrotto dalla decisione di Enea di partire; la ribellione di Didone, le accuse, la disperazione e l'evocazione della morte imminente, la risposta di Enea e la nuova invettiva della regina; dopo lo sfogo violento, si assiste ad una

diminuzione del *pathos* e alla descrizione dei vani tentativi di preghiera; e dunque la partenza di Enea e la decisione della morte, accompagnata dall'ultimo violento attacco rivolto all'amato<sup>4</sup>; quindi, l'ultimo incontro tra i due, nell'oltretomba (*Aen.* 6. 450-476).

In questa prima fase, l'analisi sarà compiuta quasi completamente dal docente, soprattutto nelle lezioni iniziali (1-3 ore), utili a chiarire l'evoluzione psicologica dei personaggi – il rapporto tra Didone e Anna, tra la regina ed Enea – a comprendere meglio le loro azioni nell'economia complessiva del poema, a cogliere l'*usus scribendi* di Virgilio, gli stilemi e le figure retoriche più spesso utilizzate, ad approfondire lo stretto legame che intercorre tra Didone e analoghe figure, quali la Medea di Euripide e di Apollonio Rodio, senza dimenticare il bellissimo personaggio catulliano di Arianna. I luoghi virgiliani su cui si concentrerà maggiormente l'attenzione saranno quelli dell'**allegato 1**.

"Virgilio ci accompagna non più come un emblema, ma come uno dei fatti della nostra vita"

G. Ungaretti,  
Il poeta dell'oblio

## Allegato 1

### AENEIDOS LIBER IV

*At regina graui iam dudum saucia cura  
vulnus alit uenis et caeco carpitur igni.  
Multa viri virtus animo multusque recursat  
gentis honos; haerent infixi pectore vultus*

L'amore è una ferita (Didone è *sauca* eppure lei stessa *alit vulnus*) e agisce sul sangue (*Venus in uenis*) con un fuoco segreto e nascosto (*caeco igni*)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Utile, per un approfondimento della figura di Didone e dell'evoluzione psicologica dell'eroina, è la fine lettura di Antonio La Penna, *Virgilio e la crisi del mondo antico*, in: Virgilio, *Tutte le opere*, versione, introduzione e note di E. Cetrangolo, con un saggio di A. La Penna, Sansoni, Firenze 1989, p. LXV e ss. Indispensabile per apprezzare tutti i valori del testo poetico è una buona lettura. Non è qui il luogo per dilungarsi sull'opportunità della lettura metrica tradizionale, più volte e da più voci già

da tempo messa in seria discussione (v. p. es., D. Norberg, *La récitation du vers latin*, in: «Neuphilologische Mitteilungen», LXVI [1965], pp. 496 e segg.; G.B. Pighi, *Quomodo versus legendi sint*, in: *De libro Aeneidos VI, quae est catbasis Aeneae*, Pontificium Athenaeum Salesianum, Roma 1967, pp. 139-144). La tendenza più diffusa oggi, nei paesi che utilizzano la *restituta*, è quella di tentare un'approssimata resa dell'alternarsi reale di lunghe e brevi; si può sentire una pregevole lettura del IV libro

dell'Eneide fatta in questo modo da Wilfried Stroh, professore all'università di Monaco di Baviera, al sito [www.tcom.ohiou.edu/books/aeneid/](http://www.tcom.ohiou.edu/books/aeneid/)

<sup>5</sup> Secondo altri, il *caecus* sarebbe causativo: "che acceca". La questione non è senza importanza: in favore di quest'ipotesi, oltre alla dimensione tragica, in cui il *furens amor* di Didone assume quasi le caratteristiche di Ate, potrebbe invocarsi il modello catulliano: Arianna, infatti, è *amenti caeca furore* (Catull., 64. 197).

- 5 *verbaque nec placidam membris dat cura quietem*<sup>6</sup>.  
*Postera Phoebea lustrabat lampade terras*  
*umentemque Aurora polo dimoverat umbram,*  
*cum sic unanimam adloquitur male sana sororem:*  
*"Anna soror, quae me suspensam insomnia terrent!*
- 10 *Quis novus hic nostris successit sedibus hospes,*  
*quem sese ore ferens, quam forti pectore et armis!*  
*Credo equidem, nec vana fides, genus esse deorum.*  
*Degeneres animos timor arguit. Heu, quibus ille*  
*iactatus fatis! quae bella exhausta canebat!*
- 15 *Si mihi non animo fixum immotumque sederet*  
*ne cui me vinclo vellem sociare iugali,*  
*postquam primus amor deceptam morte fefellit;*  
*si non pertaesum thalami taedaeque fuisset,*  
*huic uni forsan potui succumbere culpae.*
- 20 *Anna (fatebor enim) miseri post fata Sychaei*  
*coniugis et sparsos fraterna caede penates*  
*solus hic inflexit sensus animumque labantem*  
*impulit. Agnosco veteris vestigia flammae.*  
*Sed mihi vel tellus optem prius ima dehiscat*
- 25 *vel pater omnipotens adigat me fulmine ad umbras,*  
*pallentes umbras Erebo noctemque profundam,*  
*ante, pudor, quam te violo aut tua iura resolvo.*  
*Ille meos, primus qui me sibi iunxit, amores*  
*abstulit; ille habeat secum servetque sepulcro*<sup>7</sup>.
- 30 *Sic effata sinum lacrimis implevit abortis.*  
*Anna refert: "O luce magis dilecta sorori,*  
*solane perpetua maerens carpere iuventa*  
*nec dulces natos Veneris nec praemia noris?*  
*Id cinerem aut manes credis curare sepultos?*
- 35 *Esto: aegram nulli quondam flexere mariti,*  
*non Libyae, non ante Tyro; despectus Iarbas*  
*ductoresque alii, quos Africa terra triumphis*  
*dives alit: placitone etiam pugnabis amori?*  
*Nec venit in mentem quorum consederis aruis?*
- 40 *Hinc Gaetulae urbes, genus insuperabile bello,*  
*et Numidae infreni cingunt et inhospita Syrtis;*  
*hinc deserta siti regio lateque furentes*  
*Barcae. Quid bella Tyro surgentia dicam*  
*germanique minas?*

Non dà tregua (*nec placidam membris dat cura quietem*), e cerca di nobilitare e giustificare la passione con la considerazione di fatti relativi all'anima della persona amata (*virtus, honos*); eppure sono le sensazioni fisiche (gli sguardi e le espressioni del viso, *vultus*, e i suoni della voce, *verba*) che s'infiggono profondamente nel cuore.

La sorella che distrugge gli ultimi, timidi diaframmi che separano Didone dalla tragedia, è *male sana*, cattiva, poco saggia consigliera. Il ruolo di Anna è tutt'altro che secondario: mentre Didone è sull'orlo del baratro, in precario equilibrio (ella è *suspensa* e ha un *animum labantem*), appena ancora attaccata al pudor e alla fede giurata al cener di Sicheo (*si mihi non animo fixum immotumque sederet/ ne cui me vinclo vellem sociare iugali, / postquam primus amor deceptam morte fefellit; si non pertaesum thalami taedaeque fuisset...*) e trattenuta dal timore d'una nuova delusione di tutti i sogni d'amore frustrati dall'avverso fato e dalle insidie degli uomini, la sorella, che avrebbe potuto rinforzare con consigli avveduti e la forza della persuasione questi tenui appigli, invece l'aiuta a cadere, le toglie le ultime remore, la convince di quello di cui ella voleva convincersi<sup>8</sup>. Le sue parole sfiorano l'empietà: i morti, dice, non si curano della nostra fedeltà al loro ricordo (*id cinerem aut manes credis curare sepultos?*); e se pur fosse, lei ha già dato prova della sua virtù in più occasioni (*despectus Iarbas/ ductoresque alii*); ora è il momento che Didone pensi a sé stessa: non può privarsi del piacere dell'amore, d'uno sposo che ama e di figli che allietino la sua vita già troppo segnata dal dolore (*nec dulces natos Veneris nec praemia noris?... placitone etiam pugnabis amori?*). Poi, forse vedendo ancora nella sorella la debole forza degli scrupoli del-

<sup>6</sup> Cfr. Apoll. Rhod., *Arg.*, 3. 451-458: ...πολλά δὲ θυμῷ / ὤρμαιν' ὄσσα τ' Ἐρωτες ἐποτρύνουσι μέλεσθαι / προπρὸ δ' ἄρ' ὀφθαλμῶν ἔτι οἱ ἰνδάλλετο πάντα, / αὐτὸς θ' οἶος ἔην, οἰοίσι τε φάρεσιν ἦστο, / οἷά τ' ἔειφ', ὡς θ' ἔξετ' ἐπὶ θρόνου, ὡς τε θύραζε / ἦιεν οὐδέ τιν' ἄλλον οἴσασατο πορφύρουσα / ἔμμεναι ἀνέρα τοῖον· ἐν οὐασὶ δ' αἰὲν ὀρώρει / αὐδὴ τε μῦθοι τε μελίφρονες οὐς ἀγόρευσε.

<sup>7</sup> Si confronti questo discorso di Didone con il colloquio che la Medea

d'Apollonio ha con la sorella Calciope (*Arg.*, 3. 639-664): qui la regina cerca di convincer sé stessa di non esser già in preda alla fiamma d'amore, e vorrebbe che Anna le dicesse quel che effettivamente le dirà, per superare l'ostacolo dei suoi scrupoli morali e *solvere* i freni del pudor. In Apollonio, invece, la lotta di Medea è, sì, fra l'οἰδῶς e lo ἴμερος, ma del vero travaglio interiore è conscia la sola Medea, che non ha il coraggio di confessare la verità alla sorella, e cerca da lei solo un pre-

testo che giustifichi l'aiuto ch'ella vuol dare a Giasone per superare i pericoli. Medea all'arrivo di Calciope finge di piangere temendo per la sorte dei figli di lei; infatti, alle insistenti domande della sorella, avrebbe ardentemente desiderato rispondere, ma il pudore verginale la trattenne: δὴν δὲ μιν αἰδῶς / παρθενίη κατέρυκεν ἀμείψασθαι μεμαῦϊαν.

<sup>8</sup> Servio, *ad loc.*, annota: *mire videtur intellexisse Anna, quid sibi suaderi vellet Dido.*

- 45 *Dis equidem auspicibus reor et Iunone secunda  
hunc cursum Iliacas vento tenuisse carinas.  
Quam tu urbem, soror, hanc cernes, quae surgere regna  
Coniugio tali! Teucrum comitantibus armis  
Punica se quantis attollet gloria rebus!*
- 50 *Tu modo posce deos ueniam, sacrisque litatis  
indulge hospitio causasque innecte morandi,  
dum pelago desaeuit hiems et aquosus Orion,  
quassataeque rates, dum non tractabile caelum.”  
His dictis impenso animum flammauit amore*
- 55 *spemque dedit dubiae menti solvitque pudorem*<sup>9</sup>.



Didone e Enea nella caverna.

- 160 *Interea magno misceri murmure caelum  
incipit, insequitur commixta grandine nimbus,  
et Tyrii comites passim et Troiana iuventus  
Dardaniusque nepos Veneris diversa per agros  
tectata metu petiere; ruunt de montibus amnes.*
- 165 *Speluncam Dido dux et Troianus eandem  
deveniunt. Prima et Tellus et pronuba Iuno  
dant signum; fulsere ignes et conscius aether  
conubiis summoque ulularunt vertice Nymphae.  
Ille dies primus leti primusque malorum*
- 170 *causa fuit; neque enim specie famave movetur  
nec iam furtivum Dido meditatur amorem:  
coniugium vocat, hoc praetexit nomine culpam.*

<sup>9</sup> In Apollonio, invece, è la stessa Medea a *soluere pudorem*: cfr. *Arg.* 3. 785-786: ἔρρητο αἰδώς / ἔρρητο ἀγλαΐη.

<sup>10</sup> Cfr. Servio, *ad loc.*

<sup>11</sup> L'interpretazione dell'ululato delle Ninfe è controverso, e tale doveva esser sin dall'antichità, come dimostra

Ovidio, *Heroid.* 7, 95-96: *Audieram vocem: nymphas ululasse putavi; / Eumenides fati signa dedere mei*, e Servio, che sostiene che l'espressione virgiana sia *medius sermo*, cioè bivalente, pur aggiungendo: *in luctu autem ululari non dubium est*. Il Carducci imitò questo

l'onestà fare ostacolo, fa appello ai suoi doveri di regina: popoli ostili sono da ogni parte: c'è bisogno della mano d'un uomo che assicuri stabilità al suo regno e sicurezza al suo popolo. Gli dèi? Si placano facilmente con qualche sacrificio (*tu modo posce deos veniam*); ed ecco che Anna, dopo la *pars destruens* volta a cancellare i già crollanti scrupoli dell'anima di Didone, passa alla *pars construens*, a macchinare con lei gl'inganni d'amore: trovare scuse per ritardare la partenza d'Enea (*causas... innecte morandi*); è inverno, non conviene mettersi per mare: Enea è già reduce da una terribile tempesta e le sue navi semidistrutte (*quassatae... rates*) non possono arrischiarsi di nuovo ad affrontare le furie marine. Così Anna infonde la forza necessaria alla sorella per cancellare i suoi dubbi e sciogliere i vincoli del *pudor* (*spem... dedit dubiae menti solvitque pudorem*).

L'atmosfera nella quale si consuma il *conubium* d'Enea e Didone è quella oscura e tenebrosa che annuncia una terribile disgrazia. Il cielo si turba e brontola minaccioso (*magno misceri murmure caelum / incipit*), la tempesta si scatena con grandine; i fiumi precipitano impetuosi giù dai monti (*ruunt de montibus amnes*). *Nihil tam incongruum nubentibus, quam terrae motus vel caeli*, avvertivano gli etruschi esperti di divinazione<sup>10</sup>. I due giungono a una sinistra *spelunca*, vocabolo generalmente connesso a qualcosa d'arcano e tremendo, di *horrendum*, di *atrum*, di *minans*. Venere è scomparsa; Giunone, dea urania e olimpica, non riesce a prevenire la ctonia *Tellus* nella funzione di *pronuba*: le *taedae* di questo *conubium* sono spaventosi fulmini inviati dal complice cielo (*fulsere ignes et conscius aether*), e se v'è qualcosa di *sacrum* vi è nel senso oscuro della parola: un *exsecrandum* sottolineato non da un canto, ma da un treno luttuoso delle ninfe che ululano e quasi fuggono a piangere il *letum* e l'inizio delle sciagure<sup>11</sup>. La Fama, orrendo

passo, come si sa, molto da vicino (*Alle fonti del Clitumno*, 117-120): "Fuggir le ninfe a piangere ne' fiumi [...] od ululando dileguaron come / nuvole ai monti."

- Ut primum alatis tetigit magalia plantis,*  
 260 *Aenean fundantem arces ac tecta novantem*  
*conspicit. atque illi stellatus iaspide fulva*  
*ensis erat Tyrioque ardebat murice laena*  
*demissa ex umeris, dives quae munera Dido*  
*fecerat, et tenui telas discreverat auro.*
- 265 *Continuo invadit: "Tu nunc Karthaginis altae*  
*fundamenta locas pulchramque uxorius urbem*  
*exstruis? Heu, regni rerumque oblite tuarum!*  
*Ipsa deum tibi me claro demittit Olympo*  
*regnator, caelum et terras qui numine torquet,*  
 270 *ipse haec ferre iubet celeres mandata per auras:*  
*quid struis? Aut qua spe Libycis teris otia terris?*  
*si te nulla movet tantarum gloria rerum*  
*[nec super ipse tua moliris laude laborem,]*  
*Ascanium surgentem et spes heredis Iuli*  
 275 *respice, cui regnum Italiae Romanaque tellus*  
*debetur." Tali Cyllenius ore locutus*  
*mortales visus medio sermone reliquit*  
*et procul in tenuem ex oculis evanuit auram.*



Mercurio e Enea.

<sup>12</sup> Nonostante la συμπάθεια con la quale Virgilio guarda a Didone, sin dall'inizio egli usa, per indicare il suo amore per Enea, il nome di *culpa*, e afferma ch'ella abusava del *sacrum et venerabile nomen* di *coniugium* per coprire quanto commesso contro il *fas*.

mostro, si mette subito in azione; e Didone, per torre il biasmo in cui s'era condotta, copre, praetegit, coll'onesto nome di *coniugium* la sua culpa<sup>12</sup>.

Enea appare a Mercurio come un buon casalingo intento a metter radici nella città che lo ospita (*fundantem arces ac tecta novantem*), rammollito nel fasto orientale (*illi stellatus iaspide fulva/ ensis erat Tyrioque ardebat murice laena/ demissa ex umeris*): i segni della virilità eroica (*l'ensis*, la *laena* erculea *demissa ex umeris*) sono irretiti e ingabbiati dalla *luxuries* di pietre preziose e porpora incastonate e intessute dalla stessa Didone come un ordito a strette maglie per non lasciar fuggire l'eroe. Didone assomiglia qui a Cleopatra; Enea è *uxorius* come Antonio. Ma la voce della missione da compiere si fa sentire: perché perde tempo? (*qua spe... teris otia?*) È lo stesso signore degli dèi e degli uomini, *caelum et terras qui numine torquet*, che glielo chiede imperioso e lo richiama ai suoi doveri. E la *pietas* d'Enea consiste appunto in questo: nel non *oblivisci* il suo dovere voluto dai Fati e dagli dèi – in cui non è coinvolta solo la sua persona, ma il destino del mondo – per seguire i piaceri personali e trattenersi in quelle che pure per lui sono *dulces terrae* (cfr. v. 281). Enea fa sua voglia della voglia altrui, perché la religiosità consiste appunto nel domare la forza passionale dell'io che vorrebbe seguire, dimentico di tutto, la sua individualistica *voluptas*; anche la religione romana mette l'accento sulla necessità di lottare eroicamente contro le forze che, col far leva sui desideri personali, tendono a isolare l'individuo monadizzato dal suo ruolo nel cosmo. Virgilio, mentre da un lato sa bene che l'eroe *pious* non può non *tenersi dentro la divina voglia*, dall'altra ha una sensibilità troppo profonda per non avvertire tragicamente l'intimo dissidio che questo comporta tra i diversi doveri morali: da un lato c'è Didone, che ha affidato l'intera sua vita nelle mani d'Enea, vittima d'un implacabile amore; dall'altro la sua missione, il suo popolo, gli dèi, il futuro del mondo. Ma Mercurio, messaggero degli dèi, non ammette repliche, non attende risposta: *tali... ore locutus/ mortales visus medio sermone reliquit*.

At regina dolos (quis fallere possit amantem?)  
 praesensit, motusque exceptit prima futuros  
 omnia tuta timens. Eadem impia Fama furenti  
 detulit armari classem cursumque parari.  
 300 Saeuit inops animi totamque incensa per urbem  
 bacchatur, qualis commotis excita sacris  
 Thyias, ubi audito stimulant trieterica Baccho  
 orgia nocturnusque vocat clamore Cithaeron.  
 Tandem his Aenean compellat uocibus ultro:  
 305 "Dissimulare etiam sperasti, perfide, tantum  
 posse nefas tacitusque mea decedere terra?  
 Nec te noster amor nec te data dextera quondam  
 nec moritura tenet crudeli funere Dido?  
 Quin etiam hiberno moliri sidere classem  
 310 et mediis properas Aquilonibus ire per altum,  
 crudelis? Quid, si non arva aliena domosque  
 ignotas peteres, et Troia antiqua maneret,  
 Troia per undosum peteretur classibus aequor?  
 Mene fugis? Per ego has lacrimas dextramque tuam te  
 315 (quando aliud mihi iam miserae nihil ipsa reliqui),  
 per conubia nostra, per inceptos hymenaeos<sup>13</sup>,  
 si bene quid de te merui, fuit aut tibi quicquam  
 dulce meum, miserere domus labentis et istam,  
 oro, si quis adhuc precibus locus, exue mentem.  
 320 Te propter Libycae gentes Nomadumque tyranni  
 odere, infensi Tyrii; te propter eundem  
 extinctus pudor et, qua sola sidera adibam<sup>14</sup>,  
 fama prior. Cui me moribundam deseris, hospes  
 (hoc solum nomen quoniam de coniuge restat)?  
 325 Quid moror? An mea Pygmalion dum moenia frater  
 destruat aut captam ducat Gaetulus Iarbas?  
 Saltem si qua mihi de te suscepta fuisset  
 ante fugam suboles, si quis mihi paruulus aula  
 luderet Aeneas, qui te tamen ore referret,  
 330 non equidem omnino capta ac deserta uiderer."

Non c'è cosa che possa sfuggire a chi ama: la trepidazione e la paura di perdere l'oggetto dell'amore rende timorosi anche quando non c'è motivo di sospetto: Didone, *omnia tuta timens*, è la prima ad accorgersi che si prepara qualcosa: *motus... exceptit prima futuros*. I preparativi nascosti d'Enea, che non trova ancora il coraggio di parlarle, si manifestano sin dall'inizio alla sua psicologia d'amante come *doli*; il terrore e la disperazione che s'impadroniscono dell'animo della regina la fanno assomigliare a una Ménade invasata dal furore divino: e tornano in mente le descrizioni delle baccanti euripidee. Prima ancora del paragone esplicito con le seguaci orgiastiche di Dioniso, il poeta ci dice che Didone *bacchatur*, e poi ci descrive l'immagine d'una donna che, persa tutta la sua augusta maestà regale, corre qua e là per le piazze e le vie della sua città cercando disperatamente un *exitus* all'*inextricabilis error* nel quale si sente rinchiusa. Attacca Enea senza pietà; senza preamboli, *ultro*. Al suo confronto il discorso singhiozzato e implorante di Medea nelle *Argonautiche* di Apollonio (4. 355-390) è una preghiera che fa appello alla memoria e alla pietà, ma molto inferiore nel *pathos*. Il tremendo risentimento della donna tradita si sente in Didone sin dalle prime parole: apostrofa Enea chiamandolo *perfidus*, fedifrago e spergiuro, ma anche malvagio; l'accusa prima che gli muove è quella di voler macchinare tutto nell'ombra, di operar di nascosto (*Dissimulare... sperasti... tantum/ posse nefas*) e di voler fuggire come un ladro senza una parola d'addio (*tacitus... mea decedere terra*). Poi gli ricorda, anzi gli rinfaccia l'amore giurato, le promesse; infine, in una *climax* ascendente, gli pone davanti agli occhi il misero destino di morte ch'ella già presente per sé, sperando, mentre l'accusa d'insensibilità, di destare in lui pietà e commiserazione; mette così anche alla prova il suo amore, e tenta di piegar l'animo dell'eroe. Vede svanire davanti a sé quelle *causae morandi* che ella aveva tenta-

<sup>13</sup> Cfr. Catull. 64. 141: *Sed conubia laeta, sed optatos hymenaeos*.

<sup>14</sup> Cfr. Apoll. Rhod., *Arg.*, 4. 360-362: Ἦς (cioè per le promesse fattale da Giasone) ἐγὼ οὐ κατὰ κόσμον ἀνα-δῆτ' ἰότητι / πάτην τε κλέα τε

μεγάρων αὐτοῦς τε τοκῆας / νοσφισάμην, τὰ μοι ἦεν ὑπέρτατα.. Ma in Didone c'è qualcosa di più: Virgilio sa che, con la sua tragica versione, mentre ha donato alla regina di Cartagine un'indimenticabile figura tragica che

commoverà nei secoli, dall'altra ha contribuito a distruggerne quella *fama pudoris* che l'aveva fatta assurgere a onori divini nel *pantheon* punico.



Didone assiste piangente ai preparativi della partenza d'Enea.

to d'*innectere* per consiglio di Anna: l'inverno e le difficili condizioni del mare, ch'eran valse in un primo tempo a frenare Enea, ora non servono più, e Didone non può non vedere in questo un tradimento del patto d'amore; quando si ama s'inganna e si vuol essere ingannati; anche Enea sapeva bene che non erano le possibili tempeste del mare a trattenerlo a Cartagine, ma le più terribili tempeste della passione e il desiderio egoistico di trovar pace dopo il suo lungo errare. Enea, insomma, fino ad allora *volebat decipi*, ma ora agli scrupoli interni della coscienza, già difficili da tacitare, s'è aggiunto imperioso il volere di Giove. Didone non cessa di considerare Enea causa di tutte le sue disgrazie: non vela più la sua colpa col casto nome di *coniugium*: sa che si tratta d'un *extinctus pudor*; sa che ora non può chiamar più l'uomo che ha tanto amato con altro nome se non con quello di *hospes*. Ora non l'attende che la morte: e lei già sa che se la darà da sé, senz'aspettare l'arrivo del fratello o di Iarba per avere una sorte più amara della morte stessa. Sedotta e abbandonata si sente (*capta ac deserta*), e vorrebbe almeno (e in tanta rabbia espressa ferocemente è questa una nota elegiaca di straordinaria efficacia, che fa comprendere come ella abbia vera esigenza profonda di Enea, del suo volto, della sua persona) un bambino dal figlio d'Anchise, che ricordasse nel viso e nei gesti la figura dell'uomo che l'ha fatta impazzire d'amore.

Enea, come Ulisse al canto delle Sirene, si lega stretto all'albero della sua nave, per non perder la meta del suo navigare: tiene affiso lo sguardo ai moniti di Giove, per non vacillare. La cosa gli costa fatica, e deve lottar con sé stesso, con lo slancio affettivo che, forse, lo spingerebbe ad abbracciare Didone, a dirle parole d'affetto; egli però si sforza nell'animo, *obnilitur*, e schiaccia profonda nel cuore la sua angoscia, senza lasciarla trapelare (*curam sub corde premebat*). In questo suo atteggiamento, che Virgilio tiene a mostrare non dettato da insensibilità ghiaccia e brutale, Didone vedrà invece un subito, inaccettabile mutamento ch'ella non può attribuire ad altro se non a belluina ferocia. Enea risponde alle accuse della regina: non è un ingrato, né mai sarà *immemor* dei benefici ricevuti; Didone

*Dixerat. Ille Iovis monitis immota tenebat lumina et obnixus curam sub corde premebat.*

*Tandem pauca refert: "Ego te, quae plurima fando enumerare vales, numquam, regina, negabo*

335 *promeritam, nec me meminisse pigebit Elissae dum memor ipse mei, dum spiritus hos regit artus.*

*Pro re pauca loquar. Neque ego hanc abscondere furto speravi (ne finge) fugam, nec coniugis umquam praetendi taedas aut haec in foedera veni.*

340 *Me si fata meis paterentur ducere vitam auspiciis et sponte mea componere curas, urbem Troianam primum dulcesque meorum reliquias colerem, Priami tecta alta manerent, et recidiva manu posuissem Pergama uictis.*

345 *Sed nunc Italiam magnam Gryneus Apollo, Italiam Lyciae iussere capessere sortes; hic amor, haec patria est. Si te Karthaginis arces Phoenissam Libycaeque aspectus detinet urbis,*

*quae tandem Ausonia Teucros considerare terra  
 350 invidia est? Et nos fas exera quaerere regna.  
 Me patris Anchisae, quotiens umentibus umbris  
 nox operit terras, quotiens astra ignea surgunt,  
 admonet in somnis et turbida terret imago;  
 me puer Ascanius capitisque iniuria cari,  
 355 quem regno Hesperiae fraude et fatalibus arvis.  
 nunc etiam interpres divum Iove missus ab ipso  
 (testor utrumque caput) celeres mandata per auras  
 detulit: ipse deum manifesto in lumine vidi  
 intrantem muros vocemque his auribus hauri.  
 360 Desine meque tuis incendere teque querelis;  
 Italiam non sponte sequor.”*



Didone piange la partenza d'Enea.

l'aveva pregato: abbi pietà di me, *si bene quid de te merui* (v. 317); lui non disconosce che ella aveva molto meritato di lui (*te... plurima/...numquam... negabo/ promeritam*), ma la memoria, che in Didone appariva come una delle forze che avrebbero dovuto legar la coscienza alla potenza immortale ed eterna dell'eros, in Enea sembra diventare un semplice grato ricordo d'un episodio transeunte. Un simile contrasto, ma senza il tormento che affligge l'eroe nel chiuso nascosto dell'anima, si riscontra nel colloquio tra Medea e Giasone nelle *Argonautiche* di Apollonio<sup>15</sup>. Chissà se quel che dice poi Enea serve a giustificarsi davanti a Didone o davanti a sé stesso? Non sono *perfidus*, sembra dire alla sua stessa coscienza, perché non ho mai celebrato un vero matrimonio e non ho mai fatto esplicite promesse, né mai ho sancito veri patti (*nec coniugis umquam/ praetendi taedas aut haec in foedera veni*). E poi, gelido (c'immaginiamo che non guardi negli occhi di Didone, e tenga lo sguardo fisso in alto; come potrebbe altrimenti?), il richiamo ai fati, in un primo momento non per giustificare il suo addio, ma per dire che, se gliel'avessero concesso, lui non sarebbe mai venuto a Cartagine, ma sarebbe rimasto nella sua Troade, a perpetuare le tradizioni dei suoi avi. Ora il destino e gli oracoli lo chiamano in Italia: e ripete il nome, quasi a infiggerlo bene nell'anima, e a significare la più volte iterata manifestazione del volere degli dèi, contro cui nulla può l'uomo. Gliel'hanno ordinato (*iussere*) i celesti; e lui, nella sua *pietas*, in nessun altro luogo che lì può vedere amore e patria. Infine passa addirittura al contrattacco: se Didone ha seguito il suo fato, se ha raggiunto la terra che gli dèi le avevano riservata, perché vuol negarlo a lui e ai suoi? (*quae tandem Ausonia Teucros considerare terra/ invidia est?*) Non c'è più nulla da fare: già la mente vacillava, assalita da scrupoli verso la memoria del padre, verso il futuro del figlio: ma ora gli dèi olimpi stessi hanno espressamente inviato i loro ordini. È inutile tormentarsi: non accenda Didone l'esca ancor viva nel petto d'Enea (*desine meque tuis incendere teque querelis*): non l'accusi, ché segue il volere di altri, né può fare altrimenti (*Italiam non sponte sequor*).

<sup>15</sup> Apoll. Rhod., *Arg.* 4. 355-410.

*Talia dicentem iam dudum aversa tuetur  
huc illuc volvens oculos totumque pererrat  
luminibus tacitis et sic accensa profatur:*

- 365 *"Nec tibi diva parens generis nec Dardanus auctor,  
perfide, sed duris genuit te cautibus horrens  
Caucasus Hyrcanaeque admorunt ubera tigres.  
Nam quid dissimulo aut quae me ad maiora reservo?  
Num fletu ingemuit nostro? num lumina flexit?  
370 num lacrimas victus dedit aut miseratus amantem est?  
Quae quibus anteferam? Iam iam nec maxima Iuno  
nec Saturnius haec oculis pater aspicit aequis.  
Nusquam tuta fides. Eiectum litore, egentem  
excepi et regni demens in parte locavi.  
375 Amissam classem, socios a morte reduxi  
(heu furiis incensa feror!): nunc augur Apollo,  
nunc Lyciae sortes, nunc et Iove missus ab ipso  
interpretis divum fert horrida iussa per auras.  
Scilicet is superis labor est, ea cura quietos  
380 sollicitat. Neque te teneo neque dicta refello:  
i, sequere Italiam ventis, pete regna per undas.  
spero equidem mediis, si quid pia numina possunt,  
supplicia hausurum scopulis et nomine Dido  
saepe uocaturum. sequar atris ignibus absens  
385 et, cum frigida mors anima seduxerit artus,  
omnibus umbra locis adero. Dabis, improbe, poenas.  
Audiam et haec Manes veniet mihi fama sub imos."  
His medium dictis sermonem abrumpit et auras  
aegra fugit seque ex oculis avertit et aufert,  
390 linquens multa metu cunctantem et multa parantem  
dicere. Suscipiunt famulae conlapsaque membra  
marmoreo referunt thalamo stratisque reponunt<sup>16</sup>.*

La furia di Didone si scatena implacabile: l'amore si trasforma in odio, risentimento, rancore; sentimenti, questi, che ne costituiscono l'altra faccia della medaglia, e non l'opposto, come si sa. Il contrario dell'amore è l'indifferenza: l'odio ne è una forma distorta, come dimostra la sua alternanza e persino la sua compresenza con esso: l'esperienza dell'odi et amo non è solo catulliana. Didone non ascolta più Enea già da un pezzo (*iam dudum*), ma lo guarda bieca: non parla, e cerca con gli occhi taciti e inquieti un appiglio, un aiuto. *Desine incendere te* aveva detto Enea: ma il fuoco dell'anima della regina non si spegne così facilmente: ella prorompe *accensa*. Il *tòpos* della donna abbandonata che attribuisce all'uomo una nascita da una fiera in luoghi selvaggi (presente già in Catullo<sup>16</sup> e poi ripreso da Ovidio<sup>18</sup>) assume qui i toni più sinistri e gli accenti del maggior disprezzo misto a orrido ribrezzo per la ferocia con cui le parole d'Enea hanno agito sull'animo di Didone. A nulla son valse le giustificazioni d'Enea che voleva dimostrare di non essere stato fedifrago: lei continua a chiamarlo *perfidus*; poi parla a sé stessa: a che serve fingere? lui non ascolta, non si piega, non si commuove. Forse una lacrima, un sincero accento di dolore espresso nelle parole avrebbe conciliato Enea al suo animo: lei avrebbe compreso che ambedue son vittime d'un crudele fato contrario. Ma la sua risposta, così distaccata forse proprio per evitare un coinvolgimento emotivo che non sarebbe più stato frenabile e che l'avrebbe allontanato dai *monita Iovis*, è troppo dura da sopportare per la donna che, perduto il suo amante, non ha più nulla a cui appigliarsi: un litigio, delle parole di rimprovero, un risentimento da parte di lui sarebbero stati più tollerabili. La freddezza d'Enea, il considerare tutto solo un passeggero episodio hanno il sapore dell'indifferenza: e un amante non può sopportarne il peso. Gli rinfaccia i benefici, gli ricorda che senza di lei né lui né i suoi compagni sarebbero vivi. Fa del sarcasmo sull'intervento degli dèi: lo crede una scusa; sì, proprio di questo s'hanno a interessare

<sup>16</sup> Catull., 64. 154-157: *Quaenam te genuit sola sub rupe leaena? / Quod mare conceptum spumantibus exspuit undis? / Quae Syrtis, quae Scylla rapax, quae vasta*

*Charybdis, / Talia qui reddis pro dulci praemia vita?*

<sup>17</sup> Ov., *Heroid.* 7. 37-39 (v. *infra*).

<sup>18</sup> Com'è noto, tutto questo brano fu

imitato molto da vicino, e quasi tradotto dal Tasso nel colloquio tra Rinaldo e Armida (*Gerusalemme liberata*, XVI, 56-60).





Didone fa preparare il rogo.

- 450 *Tum vero infelix fatis exterrita Dido  
mortem orat; taedet caeli convexa tueri.  
Quo magis inceptum peragat lucemque relinquit,  
vidit, turicremis cum dona imponeret aris,  
(horrendum dictu) latices nigrescere sacros*  
455 *fusaque in obscenum se vertere vina cruorem;  
hoc visum nulli, non ipsi effata sorori.  
praeterea fuit in tectis de marmore templum  
coniugis antiqui, miro quod honore colebat,  
velleribus niveis et festa fronde revinctum:*  
460 *hinc exaudiri voces et verba vocantis  
visa viri<sup>21</sup>, nox cum terras obscura teneret,  
solaque culminibus ferali carmine bubo  
saepe queri et longas in fletum ducere voces;  
multaque praeterea vatium praedicta priorum*  
465 *terribili monitu horrificant. Agit ipse furem  
in somnis feras Aeneas, semperque relinqui  
sola sibi, semper longam incommitata videtur*

<sup>19</sup> Anche la maledizione (ἄρα) è un *tòpos*, presente, naturalmente, sia in Apollonio (*Arg.* 4. 383-390), sia in Catullo (64. 189-201).

<sup>20</sup> Saffo, fr. 50 Diehl. Cfr. *Aen.* 4. 441-449: *Ac velut annoso validam cum robore quercum / Alpini boreae nunc hinc nunc flatibus illinc / eruere inter se certant; it stridor et altae / consternunt terram concusso stipite frondes; ipsa haeret scopulis et quantum vertice ad auras / aetherias, tantum radice in Tartara tendit: / haud secus adsiduis hinc atque hinc vocibus heros / tunditur et magno persentit pectore curas; / mens*

*immota manet; lacrimae volvuntur inanes.* La similitudine viene probabilmente a Virgilio dall'*Iliade* (12. 131-136; 16. 765-771; 17. 53-58) o da Apollonio Rodio (3. 967-972), e Virgilio l'aveva già sfruttata in *Georg.* 2. 290-297; ma solo in Apollonio la similitudine si riferisce in qualche modo all'amore; qui Virgilio descrive il fortissimo turbamento d'Enea, tirato in opposte direzioni dalle ragioni del cuore (*pectus*) e del sentimento (egli sente profondamente l'angoscia nel cuore, ch'è comunque grande: *magno persentit pec-*

angosciati gli dèi, che vivono per il resto in atarassica quiete! È questa l'unica preoccupazione che li turba! Poi la donna tradita lancia la sua maledizione<sup>19</sup>: vada pure Enea, vada in Italia, cerchi il suo regno. Ma gli augura di pagare il fio delle sue azioni, e di dover invocare il suo nome tra i flutti. Lo seguirà anche dopo morta, come un'ossessiva presenza. E il conoscere le sue disgrazie sarà sollievo ai mali di sotterra.

Anche Didone non permette replica: fugge via disperata. Enea ha paura, presagisce sventure, è lacerato nel profondo: eppure rimane solo, basito, né ha il coraggio di affrontare di nuovo la donna. Lei, dopo la maledizione che non avrebbe mai voluto lanciare, cade come corpo morto cade. Le ancelle la ripongono sul letto, che non è più caldo d'amore, ma freddo come il marmo, *marmoreus*.

Didone è atterrita dai fati: lei non sa che Enea è profondamente turbato, e che il suo *pectus* è sconvolto da una lacerazione profonda: Enea, come Saffo, sente la pena d'amore: ἔρος δ'ἑτίναξέ φοι / φρένας, ὡς ἄνεμος κατ'ὄρος δρύσιν ἐμπέτων<sup>20</sup>; eppure non la manifesta; e un tremendo *taedium vitae* prende Didone. Terribili *omina infausta* preannunciano e sembrano quasi favorire la tragedia finale. Didone, che già ha deciso l'estremo gesto, non ne fa parola con nessuno, nemmeno con la cara Anna. Non vuol che nessuno la dissuada dal compiere ciò che ha deciso. Il marito Sicheo la chiama dall'Adè; lugubri versi d'uccelli notturni sembrano quasi piangere la sua prossima fine (*ferali carmine bubo / saepe queri et longas in fletum ducere voces*), e le sciagure predette da antichi vati la spaventano.

tore curas) e quelle della ragione (*mens*), che *immota manet*. *Fata obstant*: la volontà cosmica è superiore in lui ai suoi desideri individuali; e gli dèi gli turano le orecchie, perché non lasci penetrare anche nella *mens* quella tempesta che già gli occupa il *pectus*.

<sup>21</sup> L'allitterazione *uoces et uerba uocantis / uisa uiri* tende chiaramente a riprodurre il lugubre richiamo proveniente dall'oltretomba: si faccia notare ai ragazzi come, nella pronuncia *restituta*, il suono insistentemente ripetuto è [w], che rende bene un lugubre ululato.

*ire viam et Tyrios deserta quaerere terra,  
Eumenidum veluti demens videt agmina Pentheus*  
470 *et solem geminum et duplices se ostendere Thebas,  
aut Agamemnonius scaenis aggitatus Orestes,  
armatam facibus matrem et serpentibus atris  
cum fugit ultricesque sedent in limine Dirae.*

*Nox erat et placidum carpebant fessa soporem  
corpora per terras, silvaeque et saeva quierant  
aequora, cum medio uoluuntur sidera lapsu,*  
525 *cum tacet omnis ager, pecudes pictaeque uolucres,  
quaeque lacus late liquidos quaeque aspera dumis  
rura tenent, somno positae sub nocte silenti.  
at non infelix animi Phoenissa, neque umquam  
soluitur in somnos oculisue aut pectore noctem*  
530 *accipit: ingeminant curae rursusque resurgens  
saeuit amor magnoque irarum fluctuat aestu.*

Nei sogni Enea la perseguita; e quel che più l'ossessiona e l'atterrisce è la paura della solitudine (*semper... relinqui/ sola sibi... videtur*). Sola, sola, senza nessuno al suo fianco che l'aiuti a reggere il suo popolo (*sibi semper longam incommitata videtur/ ire viam et Tyrios deserta quaerere terra*). Sola, dopo che ha perduto il pudore e l'onore. Sola, offesa, umiliata, vilipesa. Non il solo Enea, ma il mondo intero le pare star contro di lei: dèi e uomini. Le Furie la inseguono senza tregua. Virgilio insiste sul paragone con personaggi della tragedia: Penteo, Oreste. Anche Didone, come loro, è tormentata da *ultrices Dirae*.

Tutto tace, avvolto dalla placida notte. Tutti gli esseri viventi riposano e trovano quiete ai loro affanni nel sonno. Solo Didone non può trovar pace. Questo contrasto tra la natura tutta serena e silenziosa (non solo gli uomini, ma le *silvae* e il mare tremendo, *saeva aequora*, e ogni campo, e i quadrupedi e gli uccelli variopinti, *pecudes pictaeque volucres*, e gli abitanti dei laghi e degli aspri campi) e l'animo sconvolto dal dolore aveva già una tradizione letteraria e avrà grande fortuna successiva: ma forse soltanto Virgilio vi ha saputo imprimere tanta indimenticabile forza<sup>22</sup>. Solo Didone non può accogliere la notte negli occhi e nel cuore. Anzi, il circostante silenzio fa riecheggiare ancor di più nelle caverne dell'animo suo l'urlo della disperazione, che si duplica implacabile (*ingeminant curae*); l'idra del suo amore selvaggio risorge continuamente con nuove teste nel pèlago agitato del suo cuore (*rursusque resurgens/ saevit amor magnoque irarum fluctuat aestu*).

<sup>22</sup> Il paragone ha i suoi antecedenti in Alcmane, fr. 58 Diehl: εὐδουσι δ' ὀρέων κορυφαί τε καὶ φάραγγες / πρώνονες τε καὶ χαράδραι φύλα τ' ἐρπέτ' ὅσα τρέφει μέλαινα γαῖα / θῆρες τ' ὀρεσκῶιοι καὶ γένος μελισσᾶν / καὶ κνώδαλ' ἐν βένθεσσι πορφυρέας ἄλός; / εὐδουσι δ' οἰωνῶν φύλα τανυπερυγῶν, e in Apollonio Rodio, *Arg.*, 3. 744-769: Νύξ μὲν ἔπειτ' ἐπὶ γαίαν ἄγεν κνέφας, οἱ δ' ἐνὶ πόντῳ / ναυτίλοι εἰς Ἑλίκην τε καὶ ἄστéρας Ὠρίωνος / ἔδρακον ἐκ νηῶν. ὕπνοιο δὲ καὶ τις ὀδίτης / ἦδη

καὶ πυλαωρὸς ἐέλδeto, καὶ τινα παιδῶν / μητέρα θενεῶτων ἀδινὸν περὶ κῶμ' ἐκάλυπτεν, / οὐδὲ κυνῶν ὕλακῆ ἔτ' ἀνά πτόλιν, οὐ θρόος ἦεν / ἠχῆεις, σιγῆ δὲ μελαινομένην ἔχεν ὄρφνην / ἀλλὰ μάλ' οὐ Μήδειαν ἐπὶ γλυκερὸς λάβεν ὕπνος. / Πολλὰ γὰρ Αἰσονίδαο πόθῳ μελεδήματ' ἔγειρεν / δεῖδυϊαν ταύρων κρατερὸν μένος, οἷσιν ἔμελλεν / φθειῖσθαι ἀεικελίῃ μοίρῃ κατὰ νεῖον Ἄρηος. / Δάκρυ δ' ἀπ' ὀφθαλμῶν ἐλέω ῥέεν· ἔνδοθι δ' αἰεὶ / τεῖρ' ὀδύνη, σμύχουσα διὰ χροὸς

ἀμφὶ τ' ἀραιάς / ἴνας καὶ κεφαλῆς ὑπὸ νεῖατον ἰνίον ἄχρισ, / ἐνθ' ἀλεγεινότατον δύνει ἄχος, ὀππότ' ἀνίας / ἀκάματοι πραπίδεςσιν ἐνισκίμψασιν ἔρωτες. / Πυκνὰ δὲ οἱ κραδίη στηθέων ἐντοσθεν ἔθυιεν, / ἡελίου ὡς τις τε δόμοις ἐνὶ πάλλεται αἰγλή, / ὕδατος ἐξανιοῦσα τὸ δὴ νέον ἡὲ λέβητι / ἡέ που ἐν γαυλῷ κέχυται, ἡ δ' ἔνθα καὶ ἔνθα / ὠκείη στροφάλιγγι τινάσσειται αἰσσοῦσα. / Ὡς δὲ καὶ ἐν στήθεσσι κέαρ ἐλελίζετο κούρης.

Et iam prima novo spargebat lumine terras  
 585 *Tithoni croceum linquens Aurora cubile.*  
*Regina e speculis ut primam albescere lucem*  
*vidit et aequatis classem procedere velis,*  
*litoraue et vacuos sensit sine remige portus,*  
*terque quaterque manu pectus percussa decorum*  
 590 *flaventesque abscissa comas* "Pro Iuppiter! Ibit  
 hic," ait "et nostris inluserit aduena regnis?  
 Non arma expedient totaque ex urbe sequentur,  
 diripientque rates alii naualibus? Ite,  
 ferte citi flammis, date tela, impellite remos!"  
 595 *Quid loquor? aut ubi sum? Quae mentem insania mutat?*  
*Infelix Dido, nunc te facta impia tangunt?*  
*Tum decuit, cum sceptras dabas. en dextra fidesque,*  
*quem secum patrios aiunt portare penates,*  
*quem subiisse umeris confectum aetate parentem!*  
 600 *Non potui abreptum divellere corpus et undis*  
*spargere? non socios, non ipsum absumere ferro*  
*Ascanium patriisque epulandum ponere mensis?*  
*Verum anceps pugnae fuerat fortuna. Fuisset:*  
*quem metui moritura? Faces in castra tulissem*  
 605 *implessemque foros flammis natumque patremque*  
*cum genere extinxem, memet super ipsa dedissem.*  
*Sol, qui terrarum flammis opera omnia lustras,*  
*tuque harum interpres curarum et conscia Iuno,*  
*nocturnisque Hecate triviis ululata per urbes*  
 610 *et Dirae ultrices et di morientis Elissae,*  
*accipite haec, meritumque malis advertite numen*  
*et nostras audite preces. Si tangere portus*  
*infandum caput ac terris adnare necesse est,*  
*et sic fata Iovis poscunt, hic terminus haeret,*  
 615 *at bello audacis populi vexatus et armis,*  
*finibus extorris, complexu avulsus Iuli*  
*auxilium imploret videatque indigna suorum*  
*funera; nec, cum se sub leges pacis iniquae*  
*tradiderit, regno aut optata luce fruatur,*  
 620 *sed cadat ante diem mediaque inhumatus harena.*  
*Haec precor, hanc vocem extremam cum sanguine fundo.*  
*Tum vos, o Tyrii, stirpem et genus omne futurum*  
*exercete odiis, cinerique haec mittite nostro*  
*munera. Nullus amor populis nec foedera sunt.*  
 625 *Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor*  
*qui face Dardanios ferroque sequare colonos,*  
*nunc, olim, quocumque dabunt se tempore vires.*  
*Litora litoribus contraria, fluctibus undas*  
*imprecor, arma armis: pugnent ipsique nepotesque."*

Sin dalle prime luci dell'alba Didone scruta ansiosa l'orizzonte, temendo di vedere ciò che realmente vede: Enea fugge a vele spiegate (*aequatis velis*); il porto e la spiaggia son deserti. La disperazione giunge al culmine: si percuote il bel petto, si strappa i capelli. Lo straniero (non più nemmeno *hospes*, ma *advena*, colui che *advenit* e *proficiscitur*) ha ingannato lei, regina, e l'intero suo regno; e ora se ne va impunito! Vorrebbe fermarlo, lancia vani ordini al vento, immagina eserciti e flotte armate che facciano vendetta, che lo riportino a lei, che ne distruggano le navi, quelle navi crudeli che lo portano via. Ma la pazzia s'insinua sempre più: Didone non sa più dove si trovi, sente la follia, il *furor* farsi strada e mutar la sua mente, e compiangere sé stessa, che inutilmente vorrebbe ora correre ai ripari dell'irreparabile. Avrebbe potuto provvedere prima, non dare all'infame (e si dice *pious*, si vanta d'aver salvato i penati, d'aver portato il padre sulle spalle per strapparli alle fiamme di Troia!) lo scettro del suo regno, non accoglierlo nella sua città, non dar ricetto ai suoi compagni, ma dilacerarne il corpo e spargerne le membra tra i flutti, offrire a lui, novello Tieste, il figlio in pasto! E che le importa se la cosa avrebbe comportato pericoli? Chi deve morire non ha paura della morte. E qui si rivela la dimensione della tragedia di Didone: lei, presa fin nel recesso più profondo dell'anima da inestinguibile amore, non avrebbe trovato soddisfazione e quiete nella vendetta, non nella punizione inflitta a Enea infido: morto lui e la sua stirpe per mano sua, lei stessa si sarebbe gettata sul rogo: *memet super ipsa dedissem*. Terribile e implacabile la maledizione: Didone invoca dèi superiori (ma anche il Sole sembra aver perduto il suo almo splendore: percorre tutto con le sue fiamme, *flammis*, quasi una forza distruttrice e tremenda; Giunone non è l'augusta moglie di Giove, ma un'intessitrice di dolori, complice delle sofferenze d'Elissa, *interpres curarum et conscia*) e inferi, la terribile Ecate (non invocata, ma *ululata* nei trivii) e le Furie vendicatrici e gli dèi della morte. Sa, la regina, di non poter lottare contro il fato e il volere di Giove, anche se per lei ormai il troiano è divenuto un *infandum caput*, un personaggio innominabile ed esecrando: ma almeno che innumeri difficoltà travagliano il viaggio e la vita tutta d'Enea, e



Didone s'uccide.

## LIBER VI

- 450 *Inter quas Phoenissa recens a vulnere Dido  
errabat silva in magna; quam Troius heros  
ut primum iuxta stetit agnovitque per umbras  
obscuram, qualem primo qui surgere mense  
aut videt aut vidisse putat per nubila lunam,  
455 demisit lacrimas dulcique adfatus amore est:*  
“*Infelix Dido, verus mihi nuntius ergo  
venerat exstinctam ferroque extrema secutam?  
Funeris heu tibi causa fui? Per sidera iuro,  
per superos et si qua fides tellure sub ima est,  
460 invitus, regina, tuo de litore cessi.*  
*Sed me iussa deum, quae nunc has ire per umbras,  
per loca senta situ cogunt noctemque profundam,  
imperii egere suis; nec credere quivi  
hunc tantum tibi me discessu ferre dolorem.*  
465 *Siste gradum teque aspectu ne subtrahe nostro.*  
*Quem fugis? Extremum fato quod te adloquor hoc est.”*  
*Talibus Aeneas ardentem et torva tuentem  
lenibat dictis animum lacrimasque ciebat.  
Illa solo fixos oculos aversa tenebat*  
470 *nec magis incepto vultum sermone movetur  
quam si dura silex aut stet Marpesia cautes.*  
*Tandem corripuit sese atque inimica refugit  
in nemus umbriferum, coniunx ubi pristinus illi  
respondet curis aequatque Sychaeus amorem.*  
475 *Nec minus Aeneas casu percussus iniquo  
prosequitur lacrimis longe et miseratur euntem.*

ch'egli non goda del regno raggiunto, ma muoia *ante diem* e rimanga insepolto. E la vittima che versa il sangue nel sacrificio di implorazione agli dèi è lei stessa: *hanc vocem extremam cum sanguine fundo*. Unico dono che chiede ai suoi per la sua tomba: un odio eterno alla stirpe d'Enea: *nullus amor populis nec foedera sunt*. L'uso dell'imperativo futuro ha quasi il valore dell'espressione d'una legge immutabile scolpita nel marmo del suo sepolcro. E sorgi, invoca ancora Didone, o vendicatore, dalle nostre ossa, quando che sia, oggi, in futuro, in qualunque tempo (*nunc, olim, quocumque... tempore*). Così come son contrarie le sponde della Libia a quelle dell'Italia, così siano anche le armi e gli uomini generazione dopo generazione (*pugnent ipsique nepotesque*).

Didone non ha più la *forma pulcherrima* con cui era apparsa la prima volta a Enea (*Aen.* I. 496): allora era assomigliata a Diana splendente accompagnata dal suo corteggio d'Oreadi; anche qui è la luna l'immagine ch'ella richiama: ma non la luna fulgente di luce; è un satellite oscuro (*obscuram*) il cui pallido lume appena trapela tra le nuvole (*per nubila*), e si intravede, o si crede di vederlo, tanto è fioco e incerto. Enea la riconosce tuttavia, e ora, ora che a nulla vale, le parla con amorevole dolcezza e prorompe in lacrime (*demisit lacrimas dulcique adfatus amore est*). Vorrebbe un segno di perdono, di comprensione da lei, che non faccia pesar troppo sulla sua coscienza le conseguenze del suo agire. Te lo giuro, te lo giuro sugli dèi superi, sulle stelle, grida disperato; t'ho abbandonato, ma non io l'ho voluto (*invitus... tuo de litore cessi*): la colpa non è mia; io sono uno strumento dei fati, mi han costretto gli ordini divini (*me iussa deum... imperiis egere suis*): quegli stessi ordini che ora con la loro forza cogente mi conducono quaggiù, tra le ombre dei morti. Non pensavo, credimi, che t'avrei arrecato sì grande dolore. Fermati, parlami, dimmi una parola... È questa l'ultima volta che m'è dato parlarti! Tentava, Enea, di muovere al pianto la donna (*lacrimas ciebat*), di lenire il suo animo. Ma il suo sguardo resta torvo; ella rimane con



Didone nell'Ade.

gli occhi fissi al suolo, e, gelida come un sasso, conserva il suo animo immoto. Non può più aver sentimenti d'amore, né d'amicizia (è *inimica*); eppure in quel suo fuggire, in quel suo evitare lo sguardo d'Enea scorgiamo ancora un residuo di fuoco ardente nell'ombra: risentimento, rancore, odio, che non lascia adito alle parole dell'eroe troiano e sbarra loro il passo per non cambiare di polarità e diventare subitamente passione, commozione, amore bruciante che tutto perdona. Didone, umana pur oltre la vita umana, teme di cedere alle parole d'Enea che tenta di *lenire animum* di lei; e fugge, con sdegnoso disprezzo, decisa a non perder più la sua dignità e il suo regale decoro di fronte a un *perfidus*. Ma la ferita, profonda e insanabile, non è guarita, e sanguina ancora, pur da quest'ombra priva di sangue che erra nei campi del pianto. Enea, Virgilio tiene a dircelo, non simulava: nonostante il rifiuto di Didone, nondimeno piange ed è preso da profonda pietà. E forse ripensa. E si pente.

Questa prima unità didattica – per la quale il docente stabilisce 10 interventi di un'ora ciascuno – potrebbe culminare con una prima sintesi dei

dati acquisiti, che servirà a comprendere nella sua complessità la Didone virgiliana.

(1- Continua)

ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΤΗΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ,  
THESAVRVS  
GRÆCÆ LINGVÆ,  
*Ab Henrico Stephano constructus.*

IN QUO PRÆTER ALIA PLVRIMA  
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.

THESAVRVS LECTORI,  
Nunc alii intrepidè vestigia nostra sequantur :  
Me duce plana via est quæ salebrosa fuit.



ANNO M. D. LXXII,  
excudebat Henr. Stephanus.  
CVM PRIVILEGIO CÆS. MAIESTA-  
TIS, ET CHRISTIANISS. GAL-  
LIARUM REGIS.

L'opera classica che si deve all'immensa erudizione dell'umanista francese Henri II Estienne (1528-98), nell'edizione parigina Firmin-Didot (1831-65), viene ora riproposta, in ristampa anastatica, dall'accademia *Vivarium Novum* a tutti coloro che hanno a cuore i valori perenni dell'umanesimo.

9 volumi per circa 9.000 pagine, nel formato 17 cm x 25 cm. .

Per informazioni e acquisti rivolgersi a:

Libreria *Volumen*, via Roma, 236-238, 81100 Caserta,

tel. 0823 320597 o 0823 356374, fax 0823 213308, oppure e-mail: [ordini@vivariumnovum.it](mailto:ordini@vivariumnovum.it)

# *Relevat in pristinum gradum rem Romanam*

Far lezione con l'inno all'imperatore  
dell'Archipoeta

di Jürgen Rettberg

L'inno dell'Archipoeta all'imperatore, come lettura storica per la lezione in classe, è utile sotto due aspetti: il Sacro romano impero è noto agli studenti già dalle lezioni di storia, sicché può esser tenuto in conto un effetto motivante dovuto al riconoscimento della materia trattata; inoltre si tratta di propaganda poetica per un programma di governo imperiale, la renovatio imperii. La propaganda di programmi politici appartiene alla vita di tutti i giorni degli uomini moderni, e occuparsene fa parte del processo di maturazione dei giovani<sup>1</sup>. In mancanza di un'edizione scolastica dell'Archipoeta propongo, nelle pagine che seguono, il testo del carme IX, a disposizione per l'uso scolastico<sup>2</sup>.

Sommario

## Oggetto e interesse

Con il suo inno per l'imperatore Federico Barbarossa l'Archipoeta ci ha trasmesso, insieme al programma di governo, anche un eccellente esempio di una rappresentazione soggettiva del dominio. Descrizione dell'avversario e descrizione del dominio, nella lezione di latino, sono importanti punti di osservazione per la lettura, non solo didatticamente, ma anche pedagogicamente. Trattare criticamente un panegirico renderà gli studenti guardinghi nei confronti del culto della personalità.

Le virtù del sovrano, elaborate dall'inno, non solo fanno conoscere agli studenti dei *topoi* letterari, ma rappre-

sentano principalmente una quantità di valori, che offre in generale una regola per la critica del potere. In questo modo gli alunni potranno riscoprire una conoscenza dell'antico, per es. la famosa *clementia Caesaris* (cf. 1, 2: *cuius bonis omnibus iugum est suave*). Inoltre essi verificheranno che le rappresentazioni che l'Archipoeta fa della buona autorità corrispondono alle loro stesse concezioni, per es. sulla questione dell'equità (30, 4: *et non iam opprimitur iustus ab iniusto*) e della cura degli altri (5, 1: *tu foves et protegis magnos et minores*).

La giustificazione della guerra ci offre un altro punto di interpretazione con risvolti sull'attualità. Gli studenti possono, anche con l'ausilio della comparazione con le guerre

<sup>1</sup> Cfr. Albert Klinz, *Schlagwort und Propaganda. Ihre Bedeutung bei der Caesar-Lektüre*, in «Der Altsprachliche Unterricht» 1974 / 1, pp. 85-88.

<sup>2</sup> Il testo segue l'edizione critica di H. Watenphul e H. Krefeld, *Die Gedichte des Archipoeta*, Heidelberg 1958. [Data la destinazione didattica del testo, la

grafia è stata normalizzata, sostituendo il dittongo *ae* al monottongo *e*, che rispecchia la pronuncia medievale. n.d.r.]

attuali, esaminare criticamente il concetto di *bellum iustum*.

L'inno per l'imperatore può esser collocato nella fase di lettura in qualunque momento dell'anno scolastico. Come linea guida, per es., si possono proporre titoli come «Autorappresentazione e propaganda» sull'esempio di Cesare, o «L'*humanitas* in Terenzio e nella letteratura del Medio Evo», tutti temi che è possibile osservare adeguatamente nell'inno all'imperatore o, ancor meglio, attraverso un confronto effettuato con brani di Cesare. Ricco di significato è l'inserimento di questa lettura nel corso di studi unito a temi quali «La biografia come produzione letteraria» sotto l'aspetto della «*Renovatio imperii* come programma politico», oppure «La cultura augustea», temi importanti perché conducono alla questione della rappresentazione del potere. L'inno per l'imperatore da un lato consente un confronto dell'immagine medievale del potere con quella antica, dall'altro permette di osservare la ricezione medievale della figura di Augusto. In entrambi i casi è utile la menzione della *pax Augusta* nel carme dell'Archipoeta (str. 30).

Archipoeta, il poeta in assoluto. Questo pseudonimo rivela la pretesa di

essere inserito a un livello letterario, e segnatamente poetico, alto. Eppure questa pretesa non è sufficiente per raccomandare l'Archipoeta come autore scolastico nella prassi contemporanea, per quanto anche le sue poesie goliardiche si confacciano a una cultura – per lo meno accademica – generale.

Il suo valore didattico risiede piuttosto nella dimostrazione che la cultura romana non cessò affatto con la fine dell'impero romano, ma anzi fece sentire la sua influenza sulla “storia trasmessa attraverso la lingua latina, sulla cultura dell'impero romano, sull'immagine del mondo del Medio Evo germanico (e quindi anche del nostro presente)”<sup>3</sup>, una nozione, questa, che propone con insistenza la necessità di valicare, nell'ambito della lezione di latino, i confini della sola produzione classica.

L'Archipoeta induce gli studenti alla considerazione del fatto che la lingua latina non giunse al suo termine insieme al mondo antico; al contrario, la sua vitalità dimostra in maniera impressionante che essa, pur essendo sempre debitrice verso gli autori antichi e il loro patrimonio spirituale, continuò a svilupparsi, fece uso di forme nuove (per es. le strofe goliardiche) e si impossessò di nuovi contenuti (medievali-cristiani)<sup>4</sup>.

La ricezione dell'antico nelle poesie dell'Archipoeta ci mette in condi-

<sup>3</sup> Dietrich Upmeyer, *Widukind von Korvei und Liudprand von Cremona*, in «Der Altsprachliche Unterricht» 1977 / 2, p. 21. [Viduchindo di Corvei, intorno al 970, scrisse i *Rerum gestarum Saxoniarum libri*, in cui narrò epicamente la storia di Enrico I e di Ottone I in un latino molto dotto e non privo di reminiscenze tacitiane. Liutprando, vescovo di Cremona e uomo dalle esperienze culturali vaste e molteplici, scrisse, tra l'altro, il *Liber de rebus gestis Othonis Magni imperatoris*, in cui traccia la storia d'Italia tra il 960 e il 964. n.d.t.]

<sup>4</sup> «Der Altsprachliche Unterricht» offre ai suoi lettori fin dal 1960, numero 4, una sezione dedicata alla lettura in classe di testi della produzione latina

medievale; si veda, tra gli altri, Paul Klopsch, *Der Archipoeta*, in «Der Altsprachliche Unterricht» 1969 / 4, pp. 31-47. Che il latino abbia superato anche l'età medievale e sia giunto vivo sino a noi lo dimostrano, tra gli altri possibili esempi, le poesie di Fidelis Rädle, che, accanto a temi pertinenti alla nostra età (*De huius aetatis gladiatoribus sive de pedifollio*; *De arte descendendi de montibus nivosis*) mostra anche la ricezione di temi medievali (*De septem vitis principalibus*): Fidelis Rädle, *De condicione bestiali vel humana*, Sigmaringen, Thorbecke, 1993. [Per quanto in Italia si guardi non di rado con sospetto alla produzione latina posteriore all'Umanesimo, possiamo ora vantare nel nostro Paese una nobi-

lissima impresa culturale, rappresentata dalla collana *Scriptores Latini*, fondata da A. Traglia e diretta da Giampietro Marconi, già allievo di E. Paratore e docente presso l'università «La Sapienza» di Roma, stampata dagli Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali di Pisa-Roma; come asserisce lo stesso Marconi nel presentare la collana, in essa “non solo saranno editati gli scrittori latini dell'età romana corrispondente al periodo dell'Impero romano d'Occidente, ma saranno ospitati con pari diritto tutti gli scrittori in lingua latina *fino al momento attuale*”: G. P. Marconi, *Poesie latine di A. Rimbaud*, Pisa-Roma 1998, p. 5 (corsivo mio). n.d.t.]



zione di usare, sì, la regolarità e la confortante limitatezza del latino ciceroniano, senza tuttavia disconoscere la viva e continua evoluzione di questa lingua fino ai nostri giorni. Dietrich Upmeyer ha presentato in maniera pregnante il dilemma dell'insegnamento del latino "classico": agli studenti di solito è richiesto un prezzo linguisticamente esagerato a fronte di un'offerta di contenuto molto modesta; il pericolo di questa mancanza, "nel contatto con il mediolatino, sarebbe del tutto assente o presente in misura assolutamente minore"<sup>5</sup>.

### Interpretazione del testo

**L**a *renovatio imperii*, che il nostro poeta rappresenta nel suo inno per l'imperatore, è uno dei fili rossi che attraversano l'intera storia europea. Dal 1806 il "Sacro romano impero della nazione tedesca" ha cessato di esistere, anche come nome: un nome che, almeno per tutti gl'imperatori unti a Roma, era stato un programma.

Nell'inno per l'imperatore, recitato per Federico Barbarossa nel 1162 o 1163, l'Archipoeta suscita l'impressione che quella *renovatio imperii* fosse già in atto. A questo scopo svolgono la loro funzione tre ordini di argomenti:

1. L'imperatore è un esemplare dominatore cristiano;
2. L'imperatore resiste senza difficoltà al confronto con i suoi più importanti predecessori (Augusto, Carlo Magno);
3. L'imperatore ha sottomesso in maniera eccezionale le città ribelli della Lombardia, rappresentate, nel carne, da Milano.

#### Punto 1: Un dominatore esemplare

L'unificazione di potere temporale e autorità spirituale nella persona del

l'imperatore Federico Barbarossa è presentata dal poeta in maniera stilisticamente molto impressionante all'inizio dell'inno: *Salve mundi domine, Caesar noster ave*. Dal *Pater noster* proviene *Caesar noster*, che è posto chiasticamente in contrasto con *mundi domine*; questo piccolo, efficacissimo capolavoro linguistico viene completato dall'espedito di essere incorniciato tra le due formule di saluto, in relazione alle quali si deve osservare che mentre la prima, *salve*, si presentava al poeta come la comune formula del saluto quotidiano, la seconda, *ave*, si presentava, al contrario, come la forma del saluto spirituale (*Ave Maria*). Nella strofa 8 l'Archipoeta prega Cristo che gli dia le giuste parole per formulare la lode dell'imperatore. Non è un caso che qui egli collochi l'uno accanto all'altro *Christianum* e *mundanum*. In questo modo viene di nuovo presentata la divisione dei compiti del potere temporale e spirituale che era stata introdotta all'inizio del poema in una maniera che lasciava emergere il sospetto che il tema fosse svolto in favore dell'imperatore. All'imperatore spetta il potere temporale solo dietro espressa autorizzazione del Papa; l'amara umiliazione di Enrico IV a Canossa nel 1077 e le lotte per il conferimento delle investiture, solo parzialmente concluse col concordato di Worms del 1122, ma in realtà ancora in corso, non erano state dimenticate, certo neanche dal nostro poeta di corte altamente dotto. L'imperatore ideale doveva servirsi del suo potere temporale in maniera tale da poter esser lodato con le parole proprie del cristianesimo. Di conseguenza il nostro poeta invoca dal Cristo anche l'aiuto linguistico, per cantare un degno canto di lode (anche attraverso atteggiamenti propri del cristianesimo) per l'imperatore, che porta su di sé il peso del mondo

<sup>5</sup> D. Upmeyer, art. cit.

(preso da Cristo, *cf. qui tollis peccata mundi*), e principalmente il peso del rinnovamento di un impero romano cristiano: *Relevat in pristinum gradum rem Romanam*.

**Punto 2: Confronto con i predecessori**

Nell'inno per l'imperatore, anche il confronto con i primi imperatori è espressione del programma, perché Augusto e Carlo Magno ebbero un peso maggiore di chiunque altro nella riorganizzazione della *res Romana*. È molto importante che l'Archipoeta parli di una nuova *pax Augusta* (str. 30, v. 3: *pax terras ingreditur*), restaurata da un nuovo Augusto (30, 1: *iterum describitur orbis ab Augusto*). Carlo Magno stabilì il limite per le pretese militari di un imperatore. Che l'imperatore Federico soddisfi a queste pretese, il poeta lo esprime nei versi 16, 3 ss.: *Qui rebelles lancea fodiens ultrici / representat Karolum dextera victrici*. La terza figura con cui Federico deve misurarsi è Giuda Maccabeo, che restaurò Israele dopo la liberazione dalla dominazione assira (167-142 a. C.). In battaglia Federico è paragonabile a Giuda Maccabeo, per lodare il quale non ci sono parole sufficienti (14, 3 s.: *similis in proeliis Iudae Machabeo / de quo quidquid loquerer minus esset eo*).

Il nucleo dell'affermazione, tuttavia, non sta nel fatto che Federico ha tenuto testa a ogni singolo confronto, ma nel fatto che egli è stato paragonato con tre regnanti antichi e medievali, uno pagano, uno ebreo, uno cristiano, che hanno riportato i loro regni all'antico splendore, da lungo tempo perduto. Dal confronto con i tre grandi emerge che l'imperatore germanico-romano ha unificato in sé le virtù di tutti quei predecessori: coraggio e potenza militare nella battaglia, equità e abilità nella ricostruzione politica.

Perciò egli si distingue significativamente dai suoi immediati predecessori, che esercitarono la loro carica procurandosi il biasimo per la loro inerzia (9, 1: *desidia regum Romanorum*)<sup>6</sup>. Le conseguenze di questa inerzia sono descritte in maniera drastica: *ortas in imperio spinas impiorum / et sumpsisse cornua multos populorum* (9, 2 s.). Per contrapporre l'operosità di Federico all'ignavia dei predecessori, il poeta ricorre all'esempio dell'insurrezione dei Lombardi. Con ciò stesso, al contempo, egli dà un fondamento alla necessità di una *renovatio*. L'Archipoeta non solo separa Federico dai suoi predecessori, ma gli riserva molti registri della lode medievale del dominatore:

*cuius iugum est suave* (1, 2)  
*cuius tuba titubant arces inimicae* (2, 2)  
*et in Dei populo digne consecutum /*  
*tam vindictae gladium quam tutelae scutum* (3, 3 / 4)  
*tu foves et protegis magnos et minores* (5, 1)  
*qui potenter sustinens sarcinam mundanam* (8, 3)  
*metuendus hostibus tamquam ferus leo* (14, 2)  
*curam carnis comprimit animi virtute* (15, 2)  
*potenter aggreditur opus deo gratum* (17, 2)  
*et iam non opprimitur iustus ab iniusto* (30, 4).

<sup>6</sup> I regnanti tedeschi portarono il titolo di *rex Romanorum* a partire da Enrico III (1017-1056).

In questi esempi è notevole che la lode sia concentrata in due campi: nella fulminea potenza militare e nella cura per l'impero e i sudditi, entrambe espressioni del mandato affidato da Dio all'imperatore insieme con la spada mondana. La *renovatio imperii* trae le sue linee guida dalla città di Dio agostiniana: il buon governatore del mondo deve governare *in Dei populo* (cfr. 3, 5), così come Dio in cielo: con *clementia* in favore della *iustitia* e della *pax*.

### Punto 3: Sottomissione delle città lombarde

Largo spazio assumono nell'inno gli avvenimenti contemporanei: le strofe da 9 a 13 e da 17 a 26 sono dedicate alla distruzione della Lega lombarda. L'Archipoeta si procura l'occasione di redarguire con vigore Milano dal punto di vista morale, presentandola tuttavia come un duro avversario, sicché la calata di Federico appare evidentemente un *bellum iustum*, in cui l'imperatore mette a dura prova la sua capacità. Mentre il lettore lungo dodici versi legge la descrizione della sollevazione lombarda sulla scorta della *hybris* di Babilonia (*quae dum turres erigit more Giganteo / volens altis turribus obviare Deo*), dell'arroganza ribelle (*instituta principum sprevit ausu reo; libertatis tituli volens gloriari*), dell'alto tradimento (*nolens in Italia regem nominari; omnes erant caesares*) e dell'anarchia (*indignata regulis legum coartari / extra legum terminos coepit evagari*), viene senza mezzi termini introdotto il colpevole: la *civitas Ambrosii*, forte come Troia (12, 3: *velut Troia stabat*) e perciò senza timor di Dio e con ancor meno rispetto dell'autorità temporale (12, 4: *deos parum, homines minus formidabat*), un comune infedele all'imperatore, senza Dio, ma potente, anche più difficile da espugnare di Troia (24).

Per questo l'indicazione di Milano serve a fornire un altrettanto buon esempio della rappresentazione del nemico, al modo in cui Cesare descrive i suoi nemici – se si prescinde dalla circostanza che Milano, a differenza di Usipeti e Tecteri, è, per gli studenti, una realtà palpabile.

In connessione con la campagna di Lombardia appare il *bellum iustum* come preparazione della guerra, come tema interpretativo connesso con l'attualità per gli studenti. In questo risiede la possibilità di letture comparative con altri scrittori del genere storico.

La guerra ha bisogno specialmente di giustificazione, come *bellum iustum*. In Cesare non è affatto diverso. Anche nell'Archipoeta la campagna è presentata come *bellum iustum*: appartiene al mandato divino dell'imperatore (14, 1: *surrexit interea rex iubente deo*) e viene condotta contro città che si sono sollevate contro la legittima autorità.

### Piano di lezione

In una classe con solida competenza linguistica l'unità può essere condotta a termine in circa dieci ore. Resta inoltre flessibile grazie alla possibilità di omettere o inserire passi bilingui.

### Introduzione

Per ridurre a unità le sparse cognizioni degli studenti non si può omettere un'introduzione. Occorre pensare innanzitutto a trattare la nozione di potere ai tempi del Barbarossa. A questo scopo ci sono numerosi ritratti nei testi di storia attraverso cui si può illustrare la lotta per le investiture. Ci si serva anche di una relazione da usare in classe.

Al contrario non proporrei qui un'introduzione al latino medievale, perché gli alunni stessi possono

dedurne alcuni elementi dal lavoro sul testo. Queste deduzioni possono sempre esser corrette e completate. Il genere peculiare del poeta e della sua lingua possono anche esser elaborati sulla scorta di strofe scelte della confessione goliardica (per es. le strofe 1, 12 e 24, sempre nell'allegato). Si consiglia in un primo momento di spiegare linguisticamente l'intera poesia e in connessione con ciò interpretarla come un tutto, perché i passaggi interessanti di volta in volta per i singoli stadi interpretativi sono distribuiti lungo l'intera poesia. Singole questioni di contenuto possono esser chiarite già durante la spiegazione linguistica, affinché l'interpretazione non sia inutilmente caricata di problemi di dettaglio.

### Prosecazione

**F**in dal primo verso si possono porre dei punti fermi, dato che gli studenti possono da soli riconoscere le linee fondamentali: ci si rivolge a qualcuno, precisamente un *Caesar*, che raramente si chiama *Caesar*. Si traduca il verso letteralmente, sia evidenziato il parallelo *Caesar noster - Pater noster*. Può essere anticipata qui anche un'analisi stilistica.

#### Strofe 1-8

Dopo la traduzione delle prime otto strofe (sei-sette possono eventualmente essere tralasciate, dato che rimane la connessione del contenuto attraverso 8, 1-2) si tirerà un bilancio intermedio: gli studenti riuniscono alla lavagna elementi della descrizione del potere del Barbarossa (allegato latino). Inoltre dev'esser posta la questione di che cosa realmente il poeta volesse celebrare. Fin qui bisogna rimandare un'introduzione al latino medievale e all'Archipoeta, perché gli studenti possono riconoscere da soli gli elementi fondamentali già dall'elaborazione delle prime strofe:

cambiamenti rispetto al latino classico, ritmica e cadenza del verso, patrimonio spirituale cristiano fuso con quello antico e prime tracce biografiche dell'autore. L'introduzione al testo nell'allegato è a questo scopo molto sommaria, e può in determinati casi anche esser presentata per intero agli studenti.

#### Strofe 9-13

Le seguenti cinque strofe costituiscono un'unità, in cui la necessità della *renovatio imperii* viene resa plausibile sulla base della concreta situazione storica. Come base per la successiva interpretazione si tengano ben fermi gli attributi con cui viene caratterizzata Milano.

#### Strofe 14-17, 18-21

Solo attraverso *interea* il poeta fa un passo avanti nella lode del regnante, per tornar nella strofa 17 nuovamente alla campagna di Lombardia. Dopo la traduzione di questo passo gli studenti arricchiranno la lista delle note caratteristiche dell'imperatore. Per accelerare la spiegazione linguistica del testo, le strofe 18-21, non irrinunciabili per l'interpretazione, possono essere offerte tramite un resoconto del professore o della classe.

#### Strofe 22- conclusione della trattazione

Omettendo le strofe 32-33 si leggerà l'inno fino alla fine. Poi gli studenti possono completare in gruppo o a coppie le liste tracciate in precedenza. Le proposte che ne risulteranno saranno discusse da tutta la classe. Le rappresentazioni del Barbarossa e di Milano così messe insieme devono essere approntate, per la fase di interpretazione, su lucidi o esser messe a disposizione su fogli di lavoro.

Le domande guida per l'interpretazione conclusiva sono:

1. Come viene descritto il Barbarossa, come i suoi nemici?

2. Cosa apprendiamo sul suo programma?
3. Con quali mezzi linguistici e argomentativi sono presentati l'imperatore e il suo programma?

**PER UN'ULTERIORE  
FRUIZIONE DEL TESTO**

**Trattazione linguistica**

Accanto all'interpretazione storica e alla sua valutazione, naturalmente il testo può essere analizzato anche linguisticamente. L'Archipoeta "domina la lingua dei dotti della sua epoca in un modo tale che ha suscitato gli entusiasmi loro tanto quanto eccita i nostri. Egli le conferisce sempre nuove sfumature, sottilissime, quasi impercettibili trapassi e mezzitoni, una ricchezza di associazioni e immagini di stupefacente evidenza e energia: in due brevi versi designa la figura del brigante sulla forca, la cui testa sbieca pende sul cappio della corda, come se desse l'impressione di ascoltare il vento che soffia intorno alla gogna", dice con entusiasmo Paul Klopsch<sup>7</sup>; il suo esempio è tratto da 29, 3 s.

Accanto alla ricchezza di immagini ci sono i piccoli capolavori come *tuba titubant* (2, 2), *surrexit rex* (14, 1), o *curanda cute / curam carnis comprimit* (15, 1 s.), tutti di insigne valore. Pur con tutto l'entusiasmo di filologi eruditi per queste finzze stilistiche, bisogna avvertire che non ci si deve aspettare una tale sensibilità anche dagli studenti. Del resto gli studenti alle prese con le poesie dell'Archipoeta non hanno molto da combattere con

la comprensione, per cui si può suscitare in essi un certo piacere per la forma del testo. Sarebbe davvero auspicabile non rimandare all'ultimo momento tali considerazioni, ma inserirle già nella fase d'esplicazione del testo.

Contenutisticamente interessante è illustrare il circolo che s'instaura tra l'Archipoeta e il materiale biblico. Questo può esser fatto opportunamente con la collaborazione dell'insegnante di lettere e di religione. L'uno può apprestare esercizi di confronto testuale, introdurre a termini tecnici, come la "parodia", mentre con l'altro si possono leggere e interpretare i passi biblici in questione. Il docente di latino, per parte sua, tiene pronta una raccolta dei passi dell'Archipoeta in oggetto insieme a un'adeguata scelta di passi della Vulgata (ed. bilingue). Un'analisi fondata sul confronto testuale dei prestiti biblici nell'inno per l'imperatore è auspicabile anche perché a noi manca ampiamente "la confidenza con le parole della Bibbia e della Liturgia, come devono essere state spontaneamente comprese dall'uditorio e dai lettori medievali del poeta, sicché qualche sorriso compiaciuto sfugge"<sup>8</sup> – sorriso compiaciuto che molto spesso viene provocato con un uso piccante (forse parodistico) di citazioni della Bibbia. Inoltre un tale processo favorisce l'uso critico della citazione da parte degli studenti – un importante obiettivo pedagogico.

Paul Klopsch pensa anche alla possibilità della collaborazione con l'insegnante di musica<sup>9</sup>. A ragione egli evidenzia la musicalità del verso

<sup>7</sup> Art. cit., p. 46.

<sup>8</sup> Willibrord Heckenbach OSB, *Zur Parodie beim Archipoeta*, in «Mittelateinisches Jahrbuch» 4, 1967, p. 146 (pp. 145-154).

<sup>9</sup> Paul Klopsch, *Der Archipoeta*, in «Der Altsprachliche Unterricht» 1969

/ 4, p. 47 (pp. 31-47). [Se nell'adattamento italiano si è lasciato questo passo è solo per far risaltare la grave assenza nella scuola superiore italiana di ogni forma di insegnamento della musica, a differenza di quanto accade nella maggior parte degli altri Paesi

d'Europa. Le carenze sotto quest'aspetto sono evidenti e non occorre insistervi, ma non si può dimenticare che per gli antichi greci, dei quali ci sforziamo di perpetuare l'insegnamento, l'uomo di cultura era per definizione μουσικός ἀνὴρ. n.d.t.]

goliardico e propone di scavalcare la mancanza delle melodie originali<sup>10</sup> tramite la messa in musica dei *Carmina Burana* di Carl Orff. L'inserimento dell'opera di Orff nella lezione di latino mostra uno spaccato della storia dell'influenza

dell'Archipoeta nel ventesimo secolo e dimostra di per sé agli studenti non solo l'importanza del poeta, ma anche la vitalità della lingua latina.

(traduzione e adattamento di Mauro Agosto)

## Archipoeta: inno per l'imperatore FEDERICO BARBAROSSA

Sull'Archipoeta ("Arcipoeta") conosciamo quasi soltanto quanto ricaviamo dalle sue poesie. Come favorito dell'arcicancelliere e arcivescovo di Colonia Rinaldo di Dassel, egli appartiene alla corte di Federico Barbarossa (re tedesco dal 1152 al 1190 e imperatore dal 1155). Che egli abbia composto carmi in verso goliardico non ci autorizza ad annoverarlo tra i giullari ambulanti (*clerici vagantes*), che a partire dall'alto Medio Evo ebbero la funzione dei moderni mezzi di comunicazione di massa, poiché le sue poesie rivelano una formazione classica e biblica inusuale per quell'epoca. Sembra piuttosto che egli sia stato una sorta di poeta di corte di Rinaldo. Nelle sue confessioni goliardiche (*Confessio Goliae*) il poeta illustra tutti i suoi peccati e asserisce la sua contrizione, allo scopo di richiedere perdono e sostentamento dal suo protettore Rinaldo, al quale nella poesia si rivolge. Singole strofe di questa poesia sono state accolte nei *Carmina Burana*.

L'inno all'imperatore è nato in correlazione con la campagna di Lombardia di Federico Barbarossa. Fin dal 1093 era stata fondata, per iniziativa del papa Urbano II, la Lega delle città lombarde, per stornare la crescente pressione fiscale della corona tedesca (un sintomo importante del duraturo conflitto tra regno tedesco e papato). Quando nella Dieta di Roncaglia del 1158 Federico Barbarossa rinnovò le pretese su vecchi diritti della corona, rinnovò, con ciò stesso, anche la pretesa sulle città della Lombardia, contro le quali egli procedette militarmente. Nel 1162 Milano, la potenza guida, capitolò e fu quasi del tutto distrutta. L'inno per l'imperatore fu composto verisimilmente nel 1162 e fu recitato dallo stesso poeta in occasione dell'ingresso dell'imperatore in Milano.

<sup>10</sup> Che l'Archipoeta abbia anche musicato le proprie poesie, lo dimostra Fidel Rädle attraverso una nuova emendazione della strofa 11 del carme

VII (F. Rädle, *Archipoeta - «obendrein» Komponist*, in «Mittelateinisches Jahrbuch» 29, 1994, pp. 39-44: *Poeta composuit racionem rithmicam / amplius*

*imposuit melodiam musicam / unde bene meruit mantellum et tunicam*).

Carme X

La confessione del goliardo

1 Aestuans intrinsecus ira vehementi  
in amaritudine loquar meae menti:  
factus de materia levis elementi  
folio sum similis, de quo ludunt venti.

.....

12 Meum est propositum in taberna mori,  
ut sint vina proxima morientis ori.  
Tunc cantabunt laetius angelorum chori:  
«Sit Deus propitius huic potatori!».

.....

24 Parcit enim subditis leo rex ferarum  
et est erga subditos immemor irarum<sup>2</sup>.  
Et vos idem facite, principes terrarum;  
quod caret dulcedine, nimis est amarum.

Carme IX

Inno all'imperatore

1 Salve mundi domine, Caesar noster ave!  
cuius bonis omnibus iugum est suave<sup>3</sup>;  
quisquis contra calcitrat putans illud grave<sup>4</sup>,  
obstinati cordis est et cervicis pravae<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Il gioco di parole è sullo scambio peccatori / potatori.

<sup>2</sup> È evidente qui il richiamo al virgiliano *parcere subiectis* (*Aen.* 6. 853).

<sup>3</sup> L'allusione è evangelica: *cf.* Matth. 11. 29-30: *Tollite iugum meum super vos, et discite a me, quia mitis sum et humilis corde; et invenietis requiem animabus vestris. Iugum enim meum suave est et onus meum leve.* Con questo parallelismo l'autore

intende identificare l'imperatore con una figura divina, o inviata da Dio, il cui giogo, come quello di Cristo, è leggero perché corrisponde alla giustizia divina.

<sup>4</sup> Il richiamo di questo verso è alla conversione di san Paolo sulla via di Damasco: Gesù stesso, citando la frase greca *πρὸς κέντρον λακτίζειν*, dice al futuro apostolo delle genti: *Saule, Saule, quid me persequeris? Durum est tibi*

*contra stimulum calcitrare* (*Act. Apost.* 26. 14). Analogamente, chi agisce contro l'imperatore Federico, e non si sottomette a lui, contravviene al volere divino.

<sup>5</sup> L'allusione è veterotestamentaria: più volte il popolo d'Israele disubbidiente al volere divino è detto *populus durae* (o *durissimae*) *cervicis* (*Exod.* 32. 9-10; 33. 3; 33. 5; 34. 9; *Deut.* 9. 6; 9. 13).

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 frequenziale; 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.

aestuarium = ardere  
intrinsicus: intus, in animo  
vehemens -entis = ferox, validus  
amaritudo -inis f < amarus (= acerbus)  
de materia: ex materia  
elementum -i n: *elementa* sunt aer, aqua, terra, ignis  
de quo: quo



angelus -i m

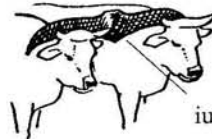
propositum -i n: consilium  
taberna: taberna illa,  
ubi vinum venditur  
et bibitur

propitius -a -um:  
sit propitius = faveat  
potator -oris < potare



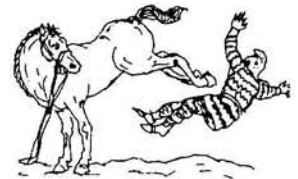
chorus -i m

subditus -a -um: sub  
imperio positus  
im-memor -is = oblitus,  
qui non meminit;  
est immemor irarum:  
obliviscitur i.  
dulcedo -inis < dulcis  
(↔ amaritudo)

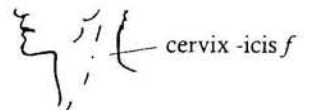


iugum -i n

ave! = salve!  
cuius... iugum  
suavis -e: dulcis, levis  
obstinatus -a -um:  
ferox; tam firmus ut  
flecti non possit  
esse cervicis pravae:  
esse improbus



calcitrare: equus calcitrat



cervix -icis f

2 Princeps terrae principum, Caesar Friderice, cuius tuba titubant arces inimicae<sup>6</sup>, tibi colla subdimus, tigres et formicae et cum cedris Libani<sup>7</sup> vepres et myrica<sup>8</sup>.



cedrus -i f

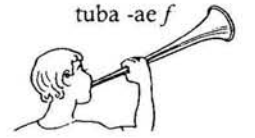
vepres -ium m pl



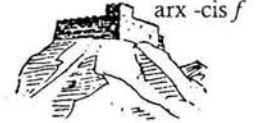
myrica -ae f



titubare: quati, paene cadere  
sub-dere (< sub + dare): tibi colla subdimus: colla sub imperio tuo ponimus  
formica -ae f



tuba -ae f



arx -cis f



tigris -is f

3 Nemo prudens ambigit te per Dei nutum super reges alios regem constitutum<sup>9</sup> et in Dei populo digne consecutum tam vindictae gladium quam tutelae scutum.

ambigere = dubitare  
nutus -us m: voluntas  
constitutum esse... : consecutum esse  
constituere : ponere  
Dei populus : Christiani  
vindicta -ae f : poena  
tutela -ae f < tueri

4 Unde diu cogitans, quod non esset tutum Caesari non reddere censum vel tributum<sup>10</sup>, viduā pauperior tibi do minutum<sup>11</sup>, de cuius me laudibus pudet esse mutum.

cogitans quod non esset : cogitans non esse  
census -us m : pecunia principi danda  
tributum -i n : pecunia quae rei publicae tribuitur  
vidua -ae f = femina cuius maritus mortuus est  
pauperior: valde pauper  
minutum -i = pecunia minima, minimus nummus (= as)  
de cuius laudibus pudet me esse mutum:  
tibi cuius laudes non canere me pudet

<sup>6</sup> L'immagine è tratta dal Vecchio Testamento: Giosuè con le trombe del suo esercito, per volere del Dio d'Israele, fa cadere le mura di Gerico: *clangentibus tubis [...] muri illico corruerunt* (Josue 6.20).

<sup>7</sup> La *cedrus Libani* è citata molte volte nell'Antico Testamento, a partire dal famoso *Quasi cedrus exaltata sum in Libano* (*Ecclesiasticus*, 24. 17), e assume vari significati allegorici, legati alla sua sveltante maestosità, interpretata, positivamente, come altezza morale, forza, bellezza, prestigio, gloria (per es. Ps. 91. 13: *Iustus ut palma florebit; sicut cedrus Libani multiplicabitur*; *Canticum Canticorum*, 5. 15: *Species eius ut Libani, electus ut cedri*, ecc.) e, negativamente, come superbia e alterigia (per es. Ps. 28. 5-6: *Vox Domini confringentis cedros, / et confringet Dominus cedros Libani*). Nella liturgia la *cedrus Libani* indica talora la

Madonna, "alta più che creatura": così, per es., nella sequenza *Laetabundus: Cedrus alta Libani conformatur hyssopo valle nostra*. Come infatti qui vengono contrapposti le *cedri Libani* alle *myricae*, così l'Antico Testamento (e i commentatori medievali intenti alla ricerca di allegorie) contrapponevano l'alto albero del Libano all'issòpo: della sapienza di Salomone si ricorda ch'era capace di parlare degli argomenti più elevati come di quelli più umili: *Et disputavit super lignis, a cedro, quae est in Libano, usque ad hyssopum, quae egreditur de pariete* (3 *Regum* 4. 33).

<sup>8</sup> L'identificazione delle *myricae* con qualcosa d'umile e non pretenzioso risale, come tutti sanno, a Virgilio (*Ecl.* 4. 2).

<sup>9</sup> Dopo tutte le allusioni precedenti, la conclusione è espressa apertamente: Federico è stato posto sul trono imperiale dal volere di Dio.

<sup>10</sup> Anche qui si porta a convalida e testimonianza della giustizia delle rivendicazioni di Federico l'evangelico *Reddite quae sunt Caesaris Caesari et quae sunt Dei Deo* (Matth. 22.21; Luca 20.25; Marco 12.17).

<sup>11</sup> L'allusione è alla vedova di cui si parla nei Vangeli: cfr. Marco 12. 41-44: *Et sedens Iesus contra gazophylacium adspiciebat quomodo turba iactaret aes in gazophylacium, et multi divites iactabant multa. Cum venisset autem vidua una pauper, misit duo minuta, quod est quadrans. Et convocans discipulos suos ait illis: "Amen dico vobis quoniam vidua haec pauper plus omnibus misit, qui miserunt in gazophylacium; omnes enim ex eo quod abundabat illis, miserunt; haec vero de penuria sua omnia quae habuit misit, totum victum suum"* (v. anche Luca 21. 1-4).



- 5 Tu foves et protegis magnos et minores, magnis et minoribus tuae patent fores; omnes ergo Cesari sumus debitores, qui pro nostra requie sustinet labores.
- 6 Dent fruges agricolae, pisces piscatores, auceps volatilia, feras venatores – nos poetae pauperes, opum contemptores, scribendo Caesareos canimus honores.
- 7 Filius ecclesiae fidem sequor sanam, contemno gentilium falsitatem vanam; unde iam non invoco Phoebum vel Dianam nec a Musis postulo linguam Tullianam<sup>12</sup>.
- 8 Christi sensus imbuat mentem Christianam, ut de christo<sup>13</sup> Domini digna laude canam; qui potenter sustinens sarcinam mundanam relevat in pristinum gradum rem Romanam.
- 9 Scimus per desidiam regum Romanorum ortas in imperio spinas impiorum et sumpsisse cornua multos populorum, de quibus commemoro gentem Lombardorum.

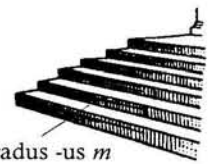


fovere fovisse = tueri, defendere  
 protegere -texisse tectum = tueri  
 debitor -oris *m* < debere  
 requies -ei *f* = tempus quietum

auceps -cipis *m* : is qui aves capit  
 volatile -is *n* = avis  
 venator -oris *m* = is qui feras persequitur et occidit  
 opes -um = divitiae  
 contemptor -oris < contemnere  
 Caesarius -a -um : Caesaris  
 honos -oris *m* = gloria, laus

ecclesia -ae *f* = omnes qui credunt Christum Deum esse  
 fides -ei *f* : quod a Christianis docetur; quod  
 Christiani credunt  
 gentiles -ium *m* : ii qui non credunt Deum unum  
 esse et Christum eius esse filium  
 Phoebus -i *m* = Apollo  
 Diana -ae : soror Apollinis  
 Musa -ae : dea carminum  
 Tullianus -a -um : Marci Tullii Ciceronis, maximi  
 scriptoris Romanorum

imbuere : afficere, per-fundere  
 sarcina -ae *f* : saccus; sarcina mundana: res graves  
 huius mundi  
 re-levare = tollere  
 pristinus -a -um = qui erat ante  
 in pristinum gradum :  
 in priorem locum  
 rem: rem publicam



desidia -ae = otium, pigritia (< piger)  
 rex Romanorum: hoc nomine reges Germanorum  
 appellabantur ab anno 1040 (cum rex esset  
 Henricus III)

ortas esse  
 impius -a -um: pravus homo,  
 qui contra Deum agit  
 cornua: vim superbam  
 de quibus: inter quos, ex quibus



Lombardorum: Langobardorum

<sup>12</sup> È probabile che in questo rifiuto non solo delle invocazioni tradizionali degli dèi pagani (Apollo, Diana), ma anche della lingua di Cicerone, model-

lo d'eleganza retorica, vi sia l'influenza del famoso episodio narrato da Girolamo (*Ep.* 22.30), a cui apparve in sogno Cristo stesso, che l'accusava

dicendo: *Ciceronianus es, non Christianus; ubi thesaurus tuus, ibi et cor tuum.*

<sup>13</sup> L'«unto» (*christus*) del Signore è, naturalmente, lo stesso imperatore.

- 10 Quae dum turres erigit more Giganteo<sup>14</sup>  
volens altis turribus obviare Deo,  
contumax et fulmine digna Cyclopeo<sup>15</sup>  
instituta principum spreuit ausu reo.



Cyclopeus -a -um  
< Cyclops, -opis



Giganteus -a -um  
< gigas -antis m

- 11 Libertatis titulo volens gloriari,  
nolens in Italia regem nominari,  
indignata regulis legum coartari  
extra legum terminos coepit evagari.
- 12 De tributo Caesaris nemo cogitabat,  
omnes erant caesares, nemo censum dabat.  
Civitas Ambrosii velut Troia stabat,  
deos parum, homines minus formidabat.
- 13 Dives bonis omnibus et beata satis,  
nisi quia voluit repugnare fati;  
cuius esse debuit summa libertatis,  
ut, quod esset Caesaris, daret ei gratis<sup>16</sup>.
- 14 Surrexit interea rex iubente Deo,  
metuendus hostibus tamquam ferus leo,  
similis in proeliis Iudae Machabaeo;  
de quo quidquid loquerer minus esset eo.
- 15 Non est eius animus in curanda cute,  
curam carnis comprimit animi virtute.  
De communi cogitans populi salute  
pravorum superbiam premit servitute.

e-rigere e-rexisse e-rectum  
= alte aedificare  
obviare = occurrere  
contumax -acis  
: improbus, superbus  
fulmen -inis n = fulgur  
institutum -i n = lex  
spernere sprevisse spretum = contemnere  
ausus -us m = audacia  
reus -a -um : qui culpam habet, qui in culpa est

turris -is f



titulo : nomine  
gloriari : gloriose affici  
indignari -atum esse : haud dignum iudicare  
coartare : cogere intra fines angustos  
terminus -i m = lapis quo finis designatur; extra ter-  
minos : extra fines  
e-vagari = errare

Ambrosius -ii : fuit *episcopus*  
Mediolani (339-397)  
Mediolanum -i n  
formidare : timere



episcopus -i m

summa libertatis : summa libertas  
ut... daret = dare  
gratis : per se, nullo cogente

Iudas Mac(c)habaeus : fuit vir fortis qui milites  
Iudaeos hortatus est, ut cum hostibus  
pugnarent; eos ad bellum duxit et semper  
victor fuit

cutes -is f : corpus  
carnis : corporis  
com-primere = premere

superbia -ae f < superbus

<sup>14</sup> I giganti tentarono la scalata all'Olimpo; ma il riferimento del verso successivo ad *altae turres* è evidentemente un accenno alla torre di Babele (cfr. Gen. 11. 1-9: *venite, faciamus nobis civitatem, et turrim, cuius culmen pertingat ad caelum*), costruita, secondo la tradizione, da Nembròt, che veniva detto

*gigas venator contra Dominum Deum* nella traduzione biblica dei LXX poi passata nell'*Itala* e ripresa da sant'Agostino (*De civ. Dei* 16. 3, 4; 11). Anche Dante, seguendo questa tradizione, identifica Nembròt come gigante, e lo pone nel «pozzo dei giganti» assieme a Efialte, Briareo e Anteo.

<sup>15</sup> I ciclopi lavoravano alla costruzione dei fulmini nella fucina d'Eftosto-Vulcano.

<sup>16</sup> Di nuovo l'accenno è al *reddite Caesari quod est Caesaris*; la somma libertà non può non consistere nell'aderire con la propria volontà alla Volontà di Dio.

- 16 Quanta sit potentia vel laus Friderici,  
cum sit patens omnibus, non est opus dici.  
Qui rebelles lancea fodiens ultrici  
repraesentat Karolum dextera victrici.
- 17 Hic ergo considerans orbem conturbatum  
potenter aggreditur opus Deo gratum  
et, ut regnum revocet ad priorem statum,  
repetit ex debito census civitatum.
- 18 Prima suo domino paruit Papia  
urbs bona, flos urbium, clara, potens, pia;  
digna foret laudibus et topographia,  
nisi quod nunc utimur brevitatis via.
- 19 Post Papiam ponitur urbs Novariensis,  
cuius pro imperio dimicavit ensis  
frangens et reverberans viribus immensis  
impetum superbiae Mediolanensis.
- 20 Carmine, Novaria, meo semper vives,  
cuius sunt per omnia commendandi cives.  
Inter urbes alias eris laude dives,  
donec desint Alpibus frigora vel nives.
- 21 Laetare, Novaria, numquam vetus fies,  
meis te carminibus renovari scies.  
Famae tuae terminus nullus erit dies.  
Nunc est tibi reddita post laborem quies.
- 22 Mediolanensium dolor est immensus,  
prae dolore nimio conturbatur sensus.  
Civibus Ambrosii furor est accensus,  
dum ab eis petitur ut a servis census.
- 23 Interim praecipio tibi, Constantine:  
iam depone dexteram, tuae cessent minae!  
Mediolanensium tantae sunt ruinae,  
quod in urbe media modo regnant spinae.

potentia -ae *f* = potestas  
cum sit patens omnibus : cum pateat omnibus;  
cum omnes sciant  
rebellis -is : qui non pariet; qui bellum facit  
lancea -ae *f* = hasta  
fodere -io fodi fossum = vulnerare  
ultrix -icis *adi* = quae punit  
repraesentare aliquem = formam habere alicuius  
Karolus -i *m* : Carolus Magnus (742-814), qui  
Romanorum imperium in priorem condicionem  
reddidit et Christianum fecit  
victor *m*; victrix -icis *f*  
considerare (rem) = cogitare (de re)  
potenter *adv* = magna vi  
aggredi -gressum esse = incipere  
status -us *m* = condicio  
civitas -atis *f* = cuncti cives, urbs  
Papia -ae: urbs Langobardorum  
pius -a -um *adi* ↔ impius  
foret = esset  
topographia -ae *f* : imago, narratio  
brevitas -atis *f* < brevis

Novariensis, e < Novaria -ae (urbs Langobardiae)  
dimicare = pugnare  
re-verberare : repellere  
immensus -a -um = ingens  
superbia -ae *f* < superbus

per omnia : omnibus virtutibus suis  
commendare : laudare  
donec : usque ad illud tempus, quo... (: semper,  
quia Alpibus numquam deerunt nives)

re-novare : novum facere

quies -etis *f* = requies, pax

sensus: animus

Constantinus -i : imperator partis imperii Romani,  
quae ad orientem vertebatur; eius verum  
nomen erat Emmanuel  
praecipere praecipisse praeceptum = imperare  
minae -arum *f* = dicta minantia  
ruina -ae *f* = quod manet ex aedificiis quae collapsa  
sunt  
quod... regnant = ut... regnent

- 24 Tantus erat populus atque locus ille,  
si venisset Graecia tota cum Achille,  
in qua tot sunt moenia, tot potentes villae,  
non eam subicere possent annis mille.
- 25 Iussu tamen Caesaris obsidetur locus,  
donec ita venditur esca sicut crocus.  
In tanta penuria non est ibi iocus,  
ludum tamen Caesaris terminavit rochus.
- 26 Sonuit in auribus angulorum terrae  
et in maris insulis huius fama gerrae.  
Quam si mihi liceat plenius referre,  
hoc opus Aeneidi poteris praeferre.
- 27 Modis mille scriberem bellicos conflictus,  
hostiles insidias et viriles ictus,  
quantis minis impetit ensis hostem strictus,  
qualiter progreditur castris rex invictus.
- 28 Erant in Italia greges vispillorum.  
Semitas obsederat rabies praedonum,  
quorum cor ad scelera semper erat pronum,  
quibus malum facere videbatur bonum.
- 29 Caesaris est gloria, Caesaris est donum,  
quod iam patent omnibus viae regionum,  
dum ventis exposita corpora latronum  
surde flantis Boreae captant aerae sonum.
- 30 Iterum describitur orbis ab Augusto,  
redditur res publica statui vetusto.  
Pax terras ingreditur habitu venusto  
et iam non opprimitur iustus ab iniusto.
- 31 Volat fama Caesaris velut velox equus.  
Hac audita trepidat imperator Graecus.  
Iam, quid agat, nescius, iam timore caecus,  
timet nomen Caesaris ut leonem pecus.

si venisset... : *ut*, si venisset...  
villae : oppida

ob-sidere -sedisse -sessim = exercitu inclusum  
tenere

esca -ae *f* = cibus

crocus -i *m* : herba nobilissima et magni pretii  
penuria -ae *f* = inopia

terminare (rem) = finem facere (rei)

rochus -i *m* : obsidio -onis *f* (< obsidere): est ver-  
bum Germanorum

sonare sonuisse sonitum < sonus

angulus -i *m*

gerra -ae *f* = bellum (verbum Germanorum)

referre = narrare

Aeneis -idis *f* : maximum Vergilii, clari  
Romanorum poetae, opus

conflictus -us *m* = pugna

hostilis -e *adi* < hostis

virilis -e *adi* < vir

ictus -us *m* < icere

im-petere; impetit = impetat

stringere -inxisse -ictum = educere (ensem)

qualiter *adv* = ut, quomodo

progreditur = progrediatur

in castris

vispillus -i *m* : praedo qui vestes, arma et res magni  
pretii corporibus mortuis eripit

semita -ae *f* = via ruris aut silvae

rabies -ei *f* = ira saeva, saevus animus

pronus -a -um *adi* = facilis, vertens

latro -onis *m* = praedo

Boreas -ae *f* : ventus qui a septentrionibus flat

captare = capere, accipere

aura -ae *f* = aer, ventus

de-scribere

vetustus -a -um = vetus

habitus -us *m* = species, vestis

op-primere -pressisse -pressum = vincere (premo)

trepidare = metuere, timere

Graecus : partis imperii, quae ad orientem vertitur  
nescius -a -um = nesciens

- 32 Iam tyranno Siculo Siculi detrectant.  
Siculi te sitiunt, Caesar, te exspectant.  
Iam libenter Apuli tibi genu flectant,  
mirantur, quid detinet, oculis umectant.



- 33 Archicancellarius viam preparavit,  
dilatavit semitas, vepres exstirpavit.  
Ipse iugo Caesaris terram subiugavit  
et me de miseriae lacu liberavit.

- 34 Imperator nobilis, age sicut agis!  
Sicut exaltatus es exaltare magis!  
Fove tuos subditos, hostes caede plagis  
super eos irruens ultione stragis!

tyrannus Siculus: Vellelmus I rex Siciliae  
detrectare (+ *acc/dat*) = male dicere,  
parvi aestimare  
sitire: cupere  
Apulus -a -um : incola Apuliae  
de-tinere -tinuisse -tentum = tenere (procul),  
prohibere  
umectare = lacrimare

archicancellarius -i *m* : vir nobilissimus qui regis  
imperia scribebat eiusque negotia gerebat  
prae-parare = parare  
dilatare = latiore facere  
exstirpare = tollere inde ex stirpibus  
sub-iugare : ponere sub iugo  
miseria -ae *f* < miser



exaltare = surgere in altum locum  
exaltare: exalta te  
fovere fovisse = tueri, protegere  
plaga -ae *f* = ictus  
ir-ruere irruisse = impetum facere  
ultio -onis *f* = poena, vindicta  
strages -is *f* = caedes

---

## **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](mailto:redazione.docere@vivariumnovum.it)

Tutti gl'interventi potranno esser letti anche sul sito  
[www.vivariumnovum.it](http://www.vivariumnovum.it)

## *Gli autori di questo numero*

*Claude Fiévet*

*Agrégé* dell'università, e *maître de conférences* all'Università di Pau e dei paesi dell'Adour (Francia), s'è dedicato soprattutto a ricerche concernenti la linguistica applicata all'insegnamento del latino. È stato partecipe e organizzatore di numerosi convegni e seminari sulla didattica del latino in Francia e all'estero. Dirige attualmente la facoltà di lettere classiche dell'università di Pau. In qualità di vicepresidente dell'università, ha ultimamente organizzato un convegno internazionale sulla cittadinanza dall'antichità ai nostri giorni, e ne ha curato gli atti (*Invention et réinvention de la citoyenneté*, Éditions Joëlle Sampy, Pau, 2000).

*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).

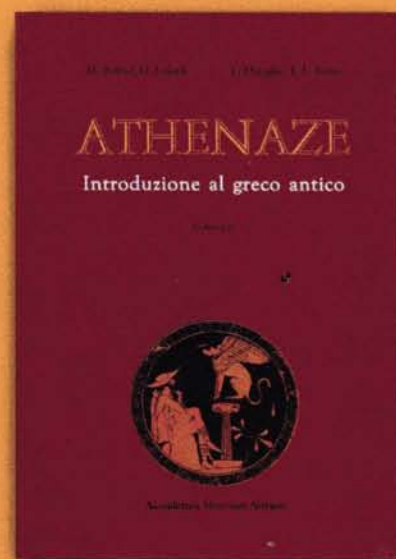
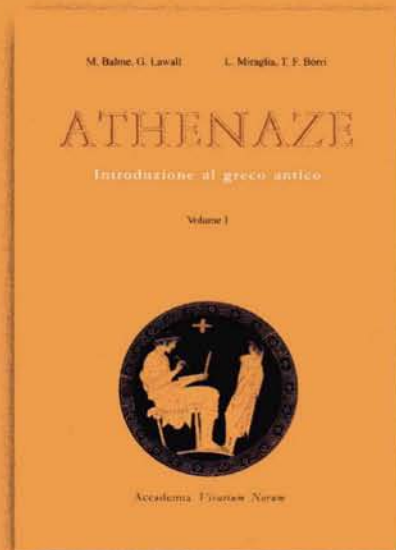
*Paolo Saggese*

Laureato in lettere classiche presso l'università degli studi di Firenze, con una tesi dal titolo *Aspetti della tipizzazione comica in Marziale*, dottore di ricerca in filologia greca e latina presso la stessa università, con un saggio di commento e edizione critica al XII libro degli epigrammi di Marco Valerio Marziale, autore di saggi specialistici su Marziale, sulla sua tradizione manoscritta, su Domizio Calderini e Poliziano, di saggi sulla «fortuna» di poeti classici nella letteratura del Rinascimento e del Novecento, attualmente insegna latino e greco presso il liceo scientifico-classico «R. d'Aquino» di Montella (AV).

*Jürgen Rettberg*

Insegna latino nel ginnasio di Beetendorf (Germania). Il suo impegno didattico è teso ad avvicinare i giovani al latino, nella convinzione del grande valore culturale e formativo, e dell'attualità, di questo mondo. Una documentazione abbondante, e interessante, di tale impegno e delle sue esperienze e riflessioni si può trovare nel sito [www.gym-beetendorf.bildung-lsa.de/zukunft/sld001.htm](http://www.gym-beetendorf.bildung-lsa.de/zukunft/sld001.htm).

# Con *Athenaze* il greco s'impara davvero!



Ἀθήναζε

Lo scopo d'*Athènaze* è d'insegnare a leggere il greco con la maggior rapidità, completezza e diletto possibili, entro il contesto della cultura greca antica. La lettura a voce alta dei testi, la loro comprensione diretta, la fissazione degli elementi grammaticali e sintattici e la studiata ripetizione dei vocaboli, che ne facilita l'apprendimento, sono il metodo migliore per sviluppare negli alunni l'abilità di leggere il greco *ad aperturam libri*. Ogni capitolo contiene saggi con informazioni sull'ambiente culturale, per approfondire la comprensione di aspetti fondamentali della storia e della cultura dei greci. Con la sua unica combinazione di caratteristiche e la chiara presentazione del materiale, *Athènaze* aiuta gli studenti a imparare a leggere il greco correntemente, con una comprensione intelligente fondata su una solida padronanza del suo contesto storico e culturale, mentre allo stesso tempo richiede alti livelli di precisione linguistica.