

## **Obiettivi dell'apprendimento nella didattica delle lingue classiche – Lernziele im Latein- und Griechischunterricht - Learning objectives in classical language teaching [Fiorini]**

**Fiorini, Pietro Nicodemo (2024). Obiettivi dell'apprendimento (e una proposta su come raggiungerli) nella didattica delle lingue classiche. Ars docendi, 21, dicembre 2024.**

*Pietro Nicodemo Fiorini teaches at the Liceo Lavinia Mondin in Verona. In the following, based on his final thesis at the university, he attempts to analyse the importance of reading longer passages of text in the initial study of Latin - above all with recourse to the long tradition of this in English-speaking countries.*

*Pietro Nicodemo Fiorini unterrichtet am Liceo Lavinia Mondin in Verona. Im Folgenden versucht er, ausgehend von seiner Abschlussarbeit an der Universität, der Bedeutung des Lesens von längeren Textabschnitten bereits im Anfangsstadium des Lateinunterrichts nachzugehen – v.a. auch mit Rückgriff auf die lange diesbezügliche Tradition im englischsprachigen Raum.*

Questo articolo è un estratto, lievemente ritoccato laddove necessario, del mio lavoro di tesi magistrale, nonché il punto di arrivo della riflessione ivi contenuta. La tesi, dal titolo *Il dibattito sulla didattica delle lingue classiche nei licei: un'indagine metodologica*, prendeva piede da un'analisi storica dell'insegnamento delle LC in Italia dall'Unità in poi, per concentrarsi infine su un confronto tra i due metodi d'insegnamento precipuamente segnalati nelle più recenti *Indicazioni nazionali*, ossia il Metodo Grammaticale-Traduttivo (MGT) e il Metodo Induttivo-Contestuale (MIC). Rimando a eventuali pubblicazioni future, o a un contatto personale, per sfamare ulteriori curiosità.

Qui voglio bypassare il confronto e portare l'attenzione direttamente su una proposta operativa concreta, che potrebbe andare a incrociare i pregi dei due metodi di cui sopra rispettando il più possibile gli obiettivi didattici proposti dal legislatore. Anche solo sulla natura di questi obiettivi si potrebbe aprire un'altra lunga discussione, ma limitiamoci a un dato di fatto in partenza: essi ci sono e sono normati, e si può partire da qui per una riflessione.

In ciò che andrete a leggere ho emendato soprattutto l'importante apparato di note da me predisposto in origine: non me ne vorranno gli studiosi da me consultati, che si ritrovano riuniti tutti

insieme in calce al testo. Come noteranno i lettori più attenti, alcuni degli elementi qui riportati sono già stati sfiorati dalla recensione della prof.ssa Martina Adami su *Ars Docendi* 18/2024.

Al tempo della tesi scrivevo: “A un occhio esperto, i contenuti di questa sezione potrebbero risultare incompleti o non sufficientemente approfonditi, e senza timore affermo che molto probabilmente è così: si tratta, infatti, di quello che vorrei fosse il punto di partenza di una mia personale ricerca didattica, da svolgersi soprattutto sul campo, individuato al netto dell’analisi approfondita operata specialmente attraverso questo lavoro. Invito dunque ad affrontare la lettura con un occhio alla sostanza della proposta, e in generale all’idea di approccio didattico presentata”. La situazione rimane questa, e l’invito è dunque ancora valido per i lettori di *Ars Docendi*. Mi auguro di poter testare anche nella pratica ciò che finora ho avuto modo di praticare solo nella teoria.

### **Premessa operativa**

Procedendo in maniera schematica, si può delineare questa situazione iniziale per quanto riguarda l’insegnamento delle lingue classiche in Italia:

- Gli *Obiettivi* determinati dalla norma attuale indicano come prima competenza nell’apprendimento del latino e del greco la lettura, seguita dalla comprensione e dalla traduzione. Cito dal D.M. 211/2010 (il testo è medesimo per tutti gli allegati riferiti ai diversi licei, salvo un dettaglio per il liceo linguistico, che non modifica la sostanza): “Al termine del percorso, lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d’autore di vario genere e vario argomento; [...]. Al termine del quinquennio lo studente conosce, principalmente attraverso la lettura diretta in lingua originale, integrata dalla lettura in traduzione, i testi fondamentali del patrimonio letterario classico”;
- Comprensione e traduzione sono legate fra loro, sia negli *Obiettivi* sia nella pratica quotidiana dell’insegnamento, in un rapporto non immediatamente definibile: la traduzione è necessaria alla comprensione o una comprensione deve precedere la traduzione? In questo senso, per poter dare una risposta, gli studi sulla glottodidattica delle lingue moderne possono, anzi, devono essere d’aiuto anche nella riflessione sulla didattica delle lingue classiche;
- Questa domanda infatti è stata capitale negli scorsi sessant’anni di ricerca didattica, e in particolare dagli anni Novanta per il greco e il latino, portando per questi ultimi a un approdo ormai scontato ma di difficile applicazione pratica: la comprensione deve precedere la traduzione, la quale diventa un’operazione di riflessione culturale e linguistica, tanto sulla L2 quanto sulla L1, con dei pregi dal punto di vista della metodicità;

- Tuttavia, ciò non è sempre agevole da mettere in atto in classe per tutta una serie di fattori, primi dei quali il poco tempo a disposizione e la tendenza di molti docenti, per questo motivo, a concentrarsi sull'apparato grammaticale-normativo, portando *de facto* la classe verso la strada del tradurre per comprendere, secondo alcuni dei dettami fondamentali del tradizionale MGT;
- Per favorire invece la comprensione, la manualistica sta tentando di puntare quanto più possibile sullo studio del lessico, in quanto componente fondamentale e basilare per la comprensione di una lingua;
- Con il desiderio di reimpostare in maniera ordinata gli *Obiettivi* secondo la gerarchia proposta, che contiene già al suo interno una risposta logica a questo nodo sull'ordine con cui affrontare le competenze (poiché lettura > comprensione > traduzione è un anti-climax di ferrea solidità, anche in seno alla ricerca linguistica), serve dunque un modello di insegnamento che privilegi lo studio del lessico in vista della lettura dei testi in L2, in modo da garantirne la comprensione, e poterne poi impostare una traduzione, ossia un rimaneggiamento in L1, con l'obiettivo parallelo di operare un *transfer* di conoscenze e competenze linguistiche tra L2 e L1 adatto al *curriculum* di uno studente liceale; inoltre, la componente di lettura e comprensione permette adeguatamente l'accesso ai testi e alla cultura classica, completando la serie degli obiettivi;
- Gli studenti liceali qui citati rimangono il principale obiettivo dell'insegnamento: saperli raggiungere, definire il loro *curriculum* di competenze e avere in mente con chiarezza cosa devono apprendere è fondamentale e imprescindibile.

Un ragionamento di questo tipo, pur semplificato, mi sembra un buon punto di partenza per una riflessione propositiva che tenga conto degli apporti positivi di cui finora la didattica ha goduto, e gode ancora. Una possibile strada, alternativa ma integrata a quella dei più diffusi MGT e del MIC, è quella dei Reading Methods.

### **Assaggi fondamentali di teoria linguistica**

La *Second Language Acquisition* (SLA) è la branca della linguistica applicata che si occupa dello studio di come gli apprendenti imparano una lingua a partire da riflessioni teoriche sulla natura stessa del linguaggio, e in particolare della L2 a confronto con la L1. Si tratta di un campo di ricerca «giovane ma forte», da cui sono scaturiti diversi modelli e approcci didattici. Vantaggio della SLA è di situarsi immediatamente in una prospettiva multidisciplinare, poiché attinge, oltre che dalla linguistica, anche dalla psicologia, dalla glottodidattica in genere e dalla pedagogia: questo *focus* su

chi apprende, piuttosto che sull'oggetto dell'apprendimento, la rende ulteriormente importante come proposta, poiché per l'appunto mette al centro quelli che per noi sono gli studenti del liceo e il loro modo di apprendere una L2, nel nostro caso una lingua classica.

Una parte consistente della SLA si basa sull'analisi dell'*input*, ossia il «materiale linguistico» cui l'apprendente è «sottoposto nella sua interazione», ciò che egli «elabora per il suo messaggio o significato». Nel nostro caso, in riferimento alle lingue classiche, l'*input* è ovviamente composto in massima parte dal testo scritto, poiché la storia linguistica e la pratica didattica hanno limitato l'utilizzo orale del greco e del latino, anche solo come strumenti di insegnamento, a differenza delle lingue moderne che invece ne fanno largo uso. Dagli studi della SLA sull'*input*, quindi, possiamo ricavare degli approcci funzionali per affrontare i testi, sulla base di come essi sono recepiti da un apprendente una L2. Qui diventa opportuno un approfondimento: la SLA, infatti, si pone in una prospettiva generale dell'analisi linguistica, che comprende tutti e quattro i suoi aspetti e le competenze riconosciute per il suo apprendimento (*reading, speaking, listening e writing*); l'ambiente 'linguistico' in cui la SLA opera, quindi, fa sue tutte queste componenti specialmente dal punto di vista dell'*input*. La situazione per quanto riguarda le lingue classiche, però, è radicalmente diversa, almeno in Italia: allo stato attuale, l'unico *input* riconosciuto è per l'appunto quello dei testi scritti, e dunque gli apporti della SLA andranno inevitabilmente tarati su questo genere di competenza, facendo sì che gli studi e i contributi vadano centellinati e considerati, in maniera oculata e scientifica, solamente per questo aspetto. È opportuno segnalare che la quasi totale mancanza di *output*, per quanto riguarda le lingue classiche, è anch'essa oggetto di studio tanto in sé quanto nel riflesso sulle funzioni e le caratteristiche dell'*input*.

Se abbiamo chiarito il ruolo del testo in quanto *input* in una proposta di SLA applicata alle lingue classiche, manca ancora da definire con precisione il ruolo del lessico. Anche questo è un campo estremamente vasto, poiché in primo luogo in riferimento alle lingue moderne si è andati a indagare quale importanza abbia il lessico all'interno della conoscenza linguistica, per l'acquisizione e l'apprendimento di una L2: il risultato è stato il riconoscimento dell'importanza capitale dell'ampliamento del lessico come strada per permettere la comprensione di un *input* in L2, nel nostro caso di un testo. Ho già chiarito come questo tipo di concetto sia fortemente esaltato anche nella recente manualistica diffusa in Italia, nonché notato nelle *Indicazioni nazionali*; tenendo alla mente, quindi, come primo obiettivo quello della lettura e comprensione, seguito poi dalla traduzione in L1, la costruzione di un vasto repertorio lessicale diventa il fondamentale obiettivo su cui costruire la didattica, anche in vista di una riflessione linguistica e grammaticale approfondita.

## **Leggere, leggere, leggere**

A raccogliere tutta questa serie di considerazioni sono stati, anche se certamente non unici, i metodi di lettura, o Reading Methods. La dicitura *reader* per quanto riguarda i manuali di latino e greco, in realtà, ha una storia lunga, ben più della SLA: fin dalla metà del XIX secolo si possono trovare volumi con questo titolo; tuttavia, dall'Ottocento a oggi vi è stata una notevole revisione di questo genere di approcci, in senso più pratico e più orientato a un insegnamento efficace per i principianti. Qui sta il pregio sostanziale dei manuali moderni, derivato dalla ricezione e dalla messa in atto pratica dei principi appena esposti: il *focus* sul lessico è particolarmente pronunciato, attraverso una presentazione dei vocaboli *in primis* studiata in senso progressivo, per quanto riguarda gli argomenti trattati, in secondo luogo attenta alla frequenzialità, nel senso della scelta dei vocaboli maggiormente presenti nella letteratura, e infine improntata alla costante ripetizione, poiché questo è lo strumento didattico maggiormente sfruttato in vista dell'acquisizione del lessico. A sostegno di questi manuali vi è una solida ricerca linguistica, che incrocia tutta la serie di apporti della SLA e della glottodidattica con la scelta della lettura come metodo per proporre l'acquisizione della lingua.

Tre sono le direzioni principali di questi studi: la qualità dell'*input*, ossia la sua autenticità in riferimento alla L2; il rapporto tra lettura e lessico, in termini di carico di lavoro e fissaggio degli obiettivi (quanto lessico, come presentarlo nei testi); il ruolo della grammatica normativa all'interno del metodo, rappresentato dal binomio *focus on meaning – focus on form*, ossia l'equilibrio dato, nella pratica dell'insegnamento, all'attenzione per significato del testo oppure alla sua costituzione linguistica dal punto di vista grammaticale.

Andando concretamente ai manuali, dunque, i *reader* prodotti fino agli anni Venti del Novecento si presentano ai nostri occhi come inaffrontabili per uno studente alle prime armi. Possono tuttavia dimostrarsi utili strumenti didattici, come vedremo fra poco. Vi sono però alcune proposte più moderne e molto interessanti.

## **Due Reading Methods per le lingue classiche: *Cambridge Latin Course* e *Reading Greek***

Per portare un esempio di Reading Method moderno, propongo due corsi nati in seno all'Università di Cambridge, in Inghilterra, entrambi pubblicati negli anni Settanta del secolo scorso: per il latino, il famoso *Cambridge Latin Course* (da qui in poi CLC), mentre, per il greco, il meno noto ma altrettanto valido *Reading Greek* (da qui in poi RG). L'obiettivo di entrambi è dichiaratamente quello di portare gli studenti a leggere in modo fluente la lingua rispettivamente latina e greca.

Il CLC, pubblicato per la prima volta nel 1970, si presenta oggi nella sua quarta edizione. È indicato come il corso più popolare in Inghilterra, con oltre quattro milioni di copie vendute, e si articola in cinque volumi fondamentali, numerati semplicemente da I a V, che presentano i 40 *stages* complessivi di cui si compone la proposta. Lungo l'arco dei volumi è presentata una storia unitaria, con numerosi personaggi e vicende, e primo protagonista *Lucius Caecilius Iucundus*, personaggio realmente esistito e vissuto a Pompei, qui romanizzato nella storia della sua vita, che copre il primo volume (equivalente alla *Unit 1*); nella *Unit 2*, per esempio, l'avventura si sposta in Britannia. Come per il MIC e il MGT, anche qui si comincia con testi inventati, specificamente studiati, in questo caso, per essere letti con il solo apporto del *vocabulary* presente alla fine di ogni brano, per poi giungere alla lettura di testi d'autore rimaneggiati, e infine di classici originali: nella *Unit 4*, per esempio, si trovano poesie di Catullo. Per ogni *Unit* vi sono diversi corollari: una guida per l'insegnante (*Teacher's Guide*), un volume con esercizi aggiuntivi (*Student's Study Book*), dei supporti per autodidatti (*Independent Learning Manual*) e anche dei CD con le letture dei testi presenti negli specifici volumi.

All'interno del corso, ogni *stage* è progettato per presentare un testo in latino, di difficoltà crescente man mano che il lavoro procede, sempre corroborato da numerose immagini che descrivono la scena o alcuni suoi elementi particolari (il primo approccio dello studente con la lingua, nella *Unit 1*, è nel nome stesso del protagonista, *Caecilius*, e nella frase "Caecilius est pater"; la *Unit 3*, per esempio, comincia con la frase "in oppido Aquis Sulis laborabant multi fabri, qui thermas maximas exstruebant", coerentemente con alcuni degli argomenti introdotti nei volumi precedenti). Accanto ai testi si trova anche un *vocabulary*, come abbiamo detto, che traduce in L1 i termini presenti nel testo e non ancora incontrati: ciò non avviene sempre, poiché, man mano che il lessico viene dato per acquisito, le parti tradotte si riducono sensibilmente o si spostano in sezioni dedicate degli *stages*, permettendo al docente prima di affrontare un testo senza altro aiuto alla comprensione che l'immagine, e poi di procedere verso testi più complicati con il supporto del *vocabulary* tradotto; è chiaramente indicato nella *Teacher's Guide* come non sia opportuno che gli studenti abbiano un riferimento parola per parola della traduzione, ma solo un aiuto che favorisca la comprensione del testo. Vi sono inoltre pagine di approfondimento sulla cultura latina, in L1, oppure immagini con didascalie che contestualizzano la vicenda nell'ambito, per esempio, dei reperti archeologici di cui disponiamo; sempre in L1 sono le sezioni *About the language*, che spiegano i fenomeni grammaticali di morfologia e sintassi, sempre posposti ai testi in cui queste stesse strutture vengono presentate per la prima volta, e *Word patterns*, che illustrano alcune particolarità linguistiche con un occhio alla grammatica storica e al contrasto fra latino e L1 (in questo caso ovviamente l'inglese). Le pagine di *Questions* e *Practising the language*, infine,

contengono gli esercizi: domande di comprensione, in L1 oppure in L2, esercizi di completamento e trasformazione, brevi frasi da tradurre in L1. Una lezione si struttura attraverso la lettura ad alta voce da parte del docente, poi ripetuta dagli studenti e verificata nella sua comprensione attraverso le domande e gli esercizi; al lavoro orale compiuto dall'insegnante è dedicato il primo posto nella *Teacher's Guide*, poiché l'ascolto della lettura è considerato di capitale importanza in virtù di una corretta comprensione, rielaborazione e analisi del testo da parte degli studenti.

Sulla medesima linea si attesta RG, pubblicato poco più tardi, nel 1978, e ora alla seconda edizione. Il corso completo, come presentato sul sito dell'editore, consta di sei volumi: due sono il cuore della proposta, *Text and Vocabulary* e *Grammar and Exercises*; una guida per insegnanti, *The Teachers' Notes to Reading Greek*, e una per autodidatti, *An Independent Study Guide to Reading Greek*; due volumi di brani d'autore, che compongono la seconda parte del corso, da affrontare una volta conclusa la parte introduttiva: contengono passi di Omero, Erodoto, Sofocle, Euripide, Tucidide e Platone. La modalità di utilizzo di RG è ben spiegata nelle prime pagine di *Text and Vocabulary*: con l'aiuto del docente e delle parole tradotte, nello stesso stile di CLC, gli studenti prima approcciano la lettura del testo, ne acquisiscono il lessico, e poi approdano alla riflessione grammaticale sui contenuti presentati. Anche qui è presentata una storia unitaria, con protagonista il contadino Diceopoli (*Dikaiopolis* in inglese), che viaggia via mare da Bisanzio ad Atene ed è vittima di un raggio nel primo capitolo. Sono molto frequenti approfondimenti in L1, sia per presentare sfaccettature della cultura greca, sia per contestualizzare i testi da leggere; le immagini sono meno presenti rispetto a CLC, e in generale, pur rifacendosi a medesimi principi, il corso si presenta meno piacevole e meno attraente rispetto all'omologo latino. La struttura dell'apprendimento rimane, comunque, la medesima, sia nell'approccio al lessico, sia nel tipo di esercizi proposti: in ogni caso, anche in presenza di traduzione, che sia da L1 a L2 o il contrario, la lettura del testo, affidata anche all'autonomia degli studenti a casa, rimane il punto principale della proposta. *Text and Vocabulary* è da usare, infatti, in accordo a *Grammar and Exercise*, poiché questi quattro elementi complessivi rappresentano, in questo ordine, i pilastri del corso: lettura del testo, con l'aiuto di un lessico da imparare a memoria (e di altri vocaboli tradotti poiché solo funzionali a una specifica lettura), infine la presentazione delle regole grammaticali e l'esercizio di elaborazione linguistica.

Un'aggiunta in calce: un passo avanti rispetto a RG è *Athènaze*, un volume proposto in Italia come apparato fondamentale per il MIC per quanto riguarda l'insegnamento del greco, e infatti così diffuso soprattutto dalla scuola di Luigi Miraglia, il docente principale promotore del MIC in Italia. In realtà, *Athènaze* è sicuramente più vicino ai Reading Methods nella sua costituzione, e anzi: le sue caratteristiche lo rendono forse il migliore metodo di lettura sul mercato, attualmente, poiché

risolve attraverso una saggia revisione tutte quelle perplessità che possono sorgere dinanzi all'apparente aridità di RG. Mi permetto anch'io di invitare a una lettura di questo delizioso manuale, dei cui pregi in merito all'insegnamento del greco si potrebbe lungamente discorrere.

La proposta dei Reading Methods, in definitiva, può essere d'aiuto nel riordinare in maniera più coerente e funzionale l'approccio della didattica agli *Obiettivi* proposti per il *curriculum* degli studenti liceali, di qualsiasi indirizzo. Il poco tempo a disposizione verrebbe così sfruttato per accostarsi direttamente e immediatamente ai testi, permettendone la comprensione attraverso l'acquisizione del lessico, e in seguito la riflessione linguistica e l'esercizio traduttivo in L1. Non ultimo, la coerenza della proposta, identificata in una gradualità ordinata degli argomenti proposti, e specialmente nella narrazione unitaria di una vicenda, sarebbe un aiuto non secondario alla motivazione e all'interesse degli studenti, che spesso soffrono l'apparente casualità dei contenuti che vanno a tradurre. Il tema è certamente da approfondire, sia sotto i suoi aspetti teorici nella ricerca linguistica e sulla glottodidattica, sia per quanto riguarda le applicazioni pratiche nell'insegnamento: mi auguro di avere l'occasione di mettere in atto queste riflessioni, ma soprattutto di poterle vedere messe in atto da docenti d'esperienza che possano fare da guida alle nuove leve della scuola. Da ultimo, non escludo necessariamente che si possa trovare un connubio fra i Reading Methods, che sono per natura induttivi, e l'approccio deduttivo caro al MGT e alla tradizione scolastica italiana: la presentazione di una regola grammaticale, seguita da un grande numero di testi letti che ne presentino l'utilizzo, sarebbe comunque una proposta interessante che porterebbe in una direzione forse migliore la didattica.

### **Elenco non esaustivo di *reader* da utilizzare come risorse didattiche**

Propongo di seguito un elenco di pubblicazioni, la maggior parte rintracciabili sul web data la loro età avanzata, che sulla scorta delle riflessioni qui contenute potrebbero essere degli utili strumenti didattici in aiuto al docente per potenziare la parte di lettura della lingua attraverso storie unitarie, più coerenti e coinvolgenti delle versioni presenti nei manuali del MGT, che purtroppo non si possono prestare adeguatamente a questo tipo di scopi.

L'elenco non vuole ovviamente essere esaustivo, ma solo presentare alcuni esempi; inoltre, certamente un occhio clinico saprebbe riconoscere adeguatamente quali manuali siano di qualità migliore, anche per la lingua proposta: lascio ancora una volta a docenti più esperti questo tipo di valutazioni, auspicandomi che il tema possa essere approfondito e ampliato nei prossimi anni in seno alla ricerca didattica nel nostro Paese e oltreconfine.

- W. Smith, *First Latin Reading Book*, John Murray, Londra 1869<sup>6</sup>;



- H. J. Hardy, *A Latin Reader*, MacMillan & Co. Ltd., Londra 1889;
- W. C. Collar, *The Gate to Caesar*, Ginn & Company, Boston 1892;
- W. C. Collar, *Via Latina. An easy Latin reader*, Boston 1897;
- F. Ritchie, *Fabulae Faciles*, Longmans, Green & co, Londra 1898; quest'ultimo è stato aggiornato nella presentazione grafica di recente, da un docente americano, che mette a disposizione anche altri diversi *reader* specifici su alcuni autori sia latini che greci: v. <https://geoffreysteadman.com>;
- H. R. Heatley, H.N. Kingdon, W.C. Collar, *The New Gradatim*, Ginn & Company, Boston 1899;
- E. A. Sonnenschein, *Ora maritima*, Kegan Paul, Trench, Trübner & co., Londra 1908<sup>6</sup>;
- H. C. Nutting, *A first Latin reader*, American Book Company, London 1912;
- R. B. Appleton, *Fabulae virginibus puerisque aut narrandae aut recitandae*, G. Bell and Sons, Londra 1914;
- E. C. Chickering, *First Latin reader*, Charles Scribner's Sons, New York 1914;
- A. B. Reynolds, *Latin Reader. Nature Study and Easy Stories for Sight Reading During the First Year in Latin*, D.C. Heath & Co., Boston 1918;
- M. J. Fay, *Carolus et Maria*, Heath & Co. Chicago 1933;
- M. Maxey, *Cornelia*, Heath-Chicago Latin series, The University of Chicago Press, Chicago 1933;
- M. Reed, *Julia: A Latin Reading Book*, MacMillan & Co. Ltd., Londra 1962.
- W. Smith, *First Greek Reading Book*, John Murray, Londra 1868;
- C. H. Keene, *Selections illustrative of Greek life from the minor works of Xenophon*, MacMillan & Co. Ltd., Londra 1895;
- R. A. A. Beresford, R.N. Douglas, *A First Greek Reader*, Blackie and Son Ltd., Londra 1903;
- F. H. Colson, *Stories and legends. A First Greek Reader*, MacMillan & Co. Ltd., Londra 1908.

Infine, esistono altri due corsi simili al CLC sempre per quanto riguarda il latino, curati, fatalità, rispettivamente uno da Maurice Balme e uno da Gilbert Lawall, gli autori di *Athènaze: Oxford Latin Course*, e *Ecce Romani*.

Come indicazione bibliografica, alcuni studiosi citati (o citabili) in termini di SLA sono: M. Ricucci, A. Benati e B. Van Patten, P. Balboni, A. Balbo.

## senātor advenit

Cephalus ā thermīs rediit. cubiculum rūsus intrāvit  
Memoremque dormientem excitāvit. Memor, simulac  
Cephalum vīdit, irātus clāmāvit,

“cūr prohibēs mē dormīre? cūr mihi nōn pārēs? stultior es  
quam asinus.”

“sed domine,” inquit Cephalus, “aliquid novī nūntiāre volō.  
postquam hinc discessī, mandāta, quae mihi dedistī, effēcī. ubi  
tamen aegrōtōs fabrōsque dīmīttēbam, senātōrem thermīs  
appropinquantem cōnspexi.”

Memor, valdē vexātus,

“quis est ille senātor?” inquit. “unde vēnit? senātōrem vidēre  
nōlō.”

“melius est tibi hunc senātōrem vidēre,” inquit Cephalus.  
“nam Gāius Salvius est.”

“num Gāius Salvius Līberālis?” exclāmāvit Memor. “nōn  
crēdō tibi.”

Cephalus tamen facile eī persuāsit, quod Salvius iam in  
āream thermārum equitābat.

Memor perterritus statim clāmāvit,

“fer mihi togam! fer calceōs! ōrnāmenta mea ubi sunt? vocā  
servōs! quam infēlix sum! Salvius hūc venit, vir summae  
auctōritātis, quem colere maximē volō.”

Memor celerrimē togam calceōsque induit. Cephalus eī  
ōrnāmenta trādīdit, ex armārīō raptim extracta. haruspex  
lībertum innocentem vituperābat, lībertus Salvium.

5 **prohibēs: prohibēre** *prevent*  
**pārēs: pārere** *obey*  
**hinc** *from here*  
**effēcī: efficere** *carry out,*  
*accomplish*

10

15

20

25

**calceōs: calceus** *shoe*  
**ōrnāmenta: ōrnāmentum**  
*badge of office*  
**auctōritātis: auctōritās**  
*authority*  
**raptim** *hastily, quickly*



*Memor set up a statue near  
the altar of the goddess Sulis. The  
statue has disappeared, but  
this is the statue base with his  
name on it. The altar is in the  
background.*

IMMAGINE 1 Una pagina del CLC, dalla *Unit 3* nella quinta edizione della versione statunitense. Siamo allo Stage 21, p. 8: ci troviamo ad *Aquae Sulis*, l'odierna Bath, nel Somerset, e la vicenda inizia proprio nei famosi bagni termali romani. Si vede bene la struttura grafica del corso: testo in latino (qui già parzialmente avanzato, dato che siamo nel terzo volume), un piccolo lessico sulla destra, altri testi in inglese. Nel caso specifico, la pagina seguente contiene uno specchietto grammaticale sui participi perfetti, il nuovo argomento introdotto proprio in questa sezione (e infatti si trovano già nel testo, prima della spiegazione).

**C**

- ZHN. (*more frantically*)  
ἐγὼ δὲ οὐκ ἀκούω, ὦ φίλοι. μὴ φροντίζετε. ἀλλὰ δεῦρο  
ἔλθετε καὶ βλέπετε, δεῦρο. ὁρῶ γὰρ τὰ ἔμπορία καὶ  
τὰς ὀλκάδας ἔγωγε. ἄρα ὁρᾶτε τὰ ἔμπορία καὶ ὑμεῖς;
- KYB. καὶ ΔΙΚ. ὁρῶμεν καὶ ἡμεῖς. τί μῆν; 5
- ZHN. (*waxing lyrical*)  
ὦ Πόσειδον, ὡς καλαὶ εἰσιν αἱ ὀλκάδες, ὡς καλὰ ἐστὶ  
τὰ ἔμπορία. ἀλλὰ δεῦρο βλέπετε, ὦ φίλοι.
- KYB. ἄκουε, ὦ Ζηνόθεμι, καὶ μὴ λέγε 'ὡς καλὰ ἐστὶ τὰ ἔμπορία.'  
ἡμεῖς γὰρ τὸν ᾠψόφον σαφῶς ἀκούομεν. 10
- ΔΙΚ. ἀλλὰ πόθεν ὁ ᾠψόφος;
- KYB. (*pointing down below*)  
κάτωθεν, ὦ Δικαιοπόλι. διὰ τί οὐ καταβαίνομεν ἡμεῖς;  
ἐλθέ, ὦ Δικαιοπόλι –
- ZHN. (*by now quite desperate*) 15  
ποῖ βαίνετε ὑμεῖς; ποῖ βαίνετε; διὰ τί οὐ μένετε, ὦ φίλοι; μὴ  
φροντίζετε. ὁρῶ γὰρ ἐγὼ –

**Vocabulary for Section One C****Grammar for 1C–D**

- Verbs ending in –ω (present 'tense', indicative 'mood', active 'voice')
- The concept of tense, mood, voice, person and number
- Compound verbs (with prefixes)
- The imperative [command/order] 'mood'
- The vocative case

αἱ the	διὰ τί; why?	καλ-ά beautiful, fine
αἱ ὀλκάδες the merchant ships	Δικαιοπόλι Dikaiopolis	κατα-βαίν-ομεν we go down
ἀκού-ω I hear	ἔγωγε I; I for my part	κάτωθεν from below
ἀκού-ομεν we hear	εἰσι(ν) (they) are	λέγ-ε say! (s.)
ἄκου-ε listen! (s.)	ἐλθ-έ come! (s.)	μέν-ετε you (pl.) stay
ἀλλὰ but	ἔσσι(ν) (they) are	μὴ don't
βαίν-ετε you (pl.) are going	Ζηνόθεμι Sdenothemis	ὁρ-ῶ I see
βλέπ-ετε look! (pl.)	ἡμεῖς we	ὁρ-ῶμεν (we) see
γὰρ for	καλ-αἱ beautiful, fine	ὁρ-ᾶτε you (pl.) see

*Vocabulary* della seconda edizione, p. 8. In questo caso, il vocabolario è sottostante il testo, insieme a una rapida indicazione dei contenuti grammaticali presenti (il testo si divide in *Sections* e in brevi testi ordinati con le lettere; qui siamo ovviamente nella *Section One C*). Si tratta della terza lettura per lo studente di RG, tuttavia siamo ben distanti dalle 'frasette' elementari, nel bene e nel male. Non serve dire che rispetto anche a un *Athènaze* il comparto grafico è decisamente più scarno.