

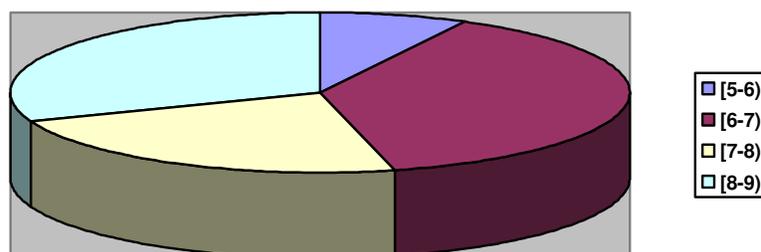
ANALISI CRITICA DEI RISULTATI

Nel complesso, dall'analisi dei dati della verifica emerge una sostanziale conferma dell'andamento generale della classe (benché in realtà non esistano parametri di confronto interni alla disciplina, trattandosi della prima verifica sommativa di *Letteratura Latina*). Le allieve hanno certamente dimostrato di aver profuso impegno nello studio e di aver affrontato con serietà il momento della verifica finale, dimostrando una discreta conoscenza degli argomenti affrontati durante il percorso. Tuttavia, nella quasi totalità dei casi, l'approccio alla materia è stato mnemonico ed acritico: più che uno sforzo alla comprensione delle richieste per elaborare una risposta organica ed esauriente, la classe ha mostrato il costante assillo di ricondurre i quesiti della prova a un paragrafo del manuale, da riportare poi il più possibile fedelmente nelle risposte date, senza preoccuparsi dell'eccessiva prolissità o della scarsa pertinenza in cui queste venivano ad ingolfarsi. Per la stessa ragione, che ho appunto cercato di far comprendere alle alunne rammentando anche le mie preventive indicazioni circa le modalità di svolgimento e gli appelli alla sintesi, la difficoltà maggiore lamentata dalle discenti è stata l'eccessiva lunghezza della prova (con una media di quasi tre fogli protocollo redatti per allieva).

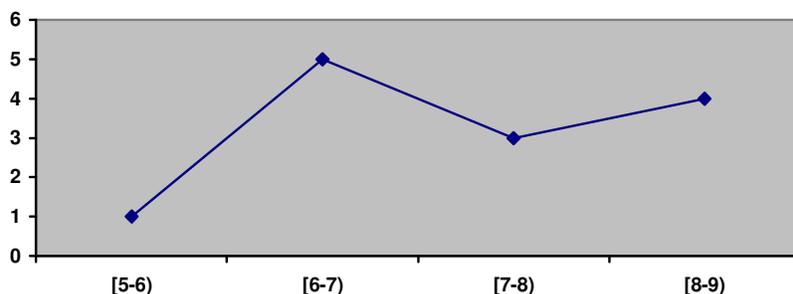
Per quanto riguarda, più nel dettaglio, le votazioni attribuite, si è registrata una sola insufficienza (non a caso assegnata alla ragazza che più di tutte aveva manifestato incapacità di sintesi e di rielaborazione personale delle nozioni acquisite), non grave comunque; il resto della classe si attesta invece su due fasce equipollenti: sei votazioni discrete e sei votazioni buone. Sono invece mancate prestazioni dai risultati estremi, sia verso il basso che verso l'alto. Poiché, come si diceva, non è stata rigorosamente sempre impiegata una scala ad intervalli nel convertire i punteggi in votazioni, è impossibile calcolare una media circa l'andamento generale della prova. Si può comunque constatare che la mediana si colloca esattamente sul 7, mentre la moda è attestata sul 6/7. In tabella vengono riportate le votazioni assegnate ed il loro indice di frequenza:

VOTO	FREQUENZA
5+	1
6	1
6/7 <i>Moda</i>	4
7 Mediana	1
7+	1
7½	1
8	1
8+	1
8½	1
8/9	1

La distribuzione delle votazioni può essere agevolmente visualizzata attraverso il seguente aerogramma:



Rappresentando i medesimi dati mediante diagramma cartesiano, si evince che la curva disegnata non è perfettamente congruente a quella di Gauss. Non reputo che il fatto sia preoccupante: in primo luogo non si registra un'inversione totale della curva attesa (molti risultati bassi, pochi medi, molti alti), ma solo una lieve infrazione; in secondo luogo la situazione delineata comprova che non sono incorsa nel rischio di una valutazione falsata dalla distribuzione forzata dei risultati.



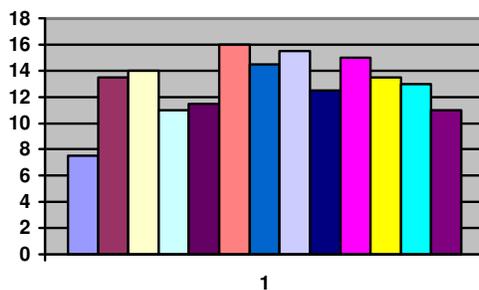
Confrontando gli obiettivi che mi ero proposta di far raggiungere alla classe e la documentazione dei reali apprendimenti fornita dalle prove di verifica, si può affermare che tali obiettivi sono stati in larga misura conseguiti. Talora ho dovuto constatare che il possesso dei requisiti di base che avevo supposto, fondandomi sui colloqui avuti con la docente accogliente, non erano così scontato: se la classe ha dimostrato una buona conoscenza delle figure retoriche, si è invece rivelata carente nella conoscenza del contesto storico e delle forme del teatro romano arcaico; se ha partecipato attivamente al dialogo formativo, mostrando di essere in grado di cooperare in modo autenticamente collaborativo anche al fine della costruzione collettiva di facilitatori grafici, ha però palesato l'incapacità di prendere appunti significativi durante la lezione e di integrare coerentemente tali appunti con i contenuti del manuale.

Il raggiungimento di alcuni degli obiettivi prefissati è stato esclusivamente investigato, mediante verifiche formative orali, nel corso delle lezioni. Si tratta di una serie di competenze quali la capacità di collocare gli autori e le loro opere nel contesto storico e culturale di riferimento, la capacità di collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni con altre espressioni culturali attuali e di recuperare e valorizzare quanto dell'immaginario e del pensiero proprio della civiltà latina sia filtrato nella cultura moderna e contemporanea. I risultati in questo settore sono stati abbastanza positivi, ma la classe necessita ancora dello *scaffolding* dell'insegnante, ragione per cui il raggiungimento di tali obiettivi, concordemente con il parere della *tutor*, non è stato sondato nella prova di verifica. Buona è stata la cooperazione tra pari e la capacità di confronto e costruzione collettiva delle conoscenze. Non molto produttivi, al contrario, i tentativi di disporre la classe ad un uso integrato e non sequenziale del manuale e ad accogliere la consuetudine ad una dimensione interdisciplinare del sapere: le allieve sembravano perdersi nelle indicazioni delle pagine di riferimento del manuale, qualora esse non fossero contigue, ancor più smarrite (salvo poche eccezioni) quando venivano loro richiesti collegamenti con altre discipline (es. Storia).

Per quanto concerne gli obiettivi sondati dalla verifica sommativa scritta, essi vengono qui di seguito analiticamente scomposti ed associati ai vari *item*. Per ciascun *item* ci si sofferma sulle maggiori difficoltà incontrate dalle discenti e si riporta un istogramma plurimo: ciascuna colonna corrisponde ad un'allieva; l'ordine delle allieve è sempre lo stesso, in tal modo si può altresì seguire l'andamento di ciascuna studentessa nei vari quesiti.

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidamento dei requisiti di base: Il contesto storico-politico: III-II sec. a.C. Aspetti socio-culturali di Roma antica. I generi letterari teatrali. Forme del teatro romano arcaico. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>1) Descrivi il teatro romano arcaico, includendo nel tuo testo le seguenti informazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partire da quale secolo si svolgono ‘regolari’ rappresentazioni e in occasione di quali celebrazioni si tenevano gli spettacoli. • Chi erano i committenti (e quali conseguenze ciò comportava); che tipo di pubblico assisteva alle rappresentazioni; chi erano gli attori e di quale considerazione godeva il mestiere. • I 4 principali generi teatrali romani (commedie / tragedie di ambientazione greca / romana). • La differenza della tragedia romana rispetto al modello greco (la tragedia attica del V sec. a. C.); le 2 principali differenze della commedia latina rispetto al modello della “Commedia nuova” greca (fiorita ad Atene nel IV sec. a. C.). • Il termine con cui veniva designata la farsa italica, genere popolare preesistente che continuò ad avere successo accanto al teatro ‘regolare’. Divergenze e influssi di quest’ultima sulla commedia.

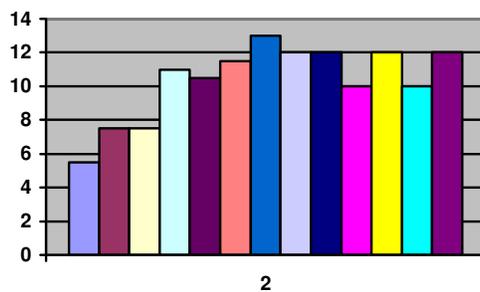
ITEM 1 / Punteggio massimo: 17



Nessuna allieva ha totalizzato il punteggio massimo: in poche hanno ricordato che i committenti erano dei *nobiles*, i quali reggevano le cariche pubbliche all’epoca ed invitavano gli autori tragici a celebrare la propria illustre casata. Alcune hanno inoltre avuto difficoltà ad individuare gli influssi dell’*atellana* sul teatro regolare, limitandosi a una descrizione, pur corretta, della farsa italica.

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Nozioni biografiche su Plauto, Cecilio Stazio e Terenzio. • Cenni sulla fortuna nel tempo degli autori studiati. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>2) Componi una presentazione dei commediografi latini vissuti tra la metà del III secolo a. C. e il II secolo a. C., inserendo le seguenti informazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La successione cronologica in cui vissero i 3 autori che conosci, la loro provenienza geografica, il loro <i>status</i> sociale. • Di chi si sono conservate le opere e a quale genere teatrale esse appartengono. • Le ragioni del maggior successo di Plauto e della sorte infelice che ebbero le prime rappresentazioni terenziane. • Fortuna / oblio di Plauto e Terenzio nel Medioevo e oggi.

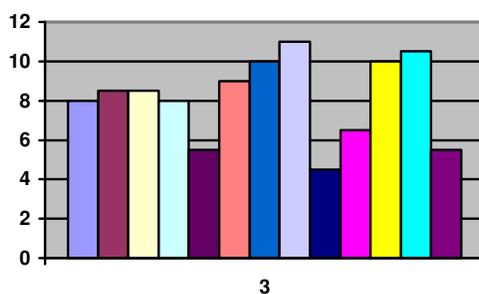
ITEM 2 / Punteggio massimo: 13



Parecchie le incertezze sullo *status* sociale dei tre autori. L'ultimo sotto-quesito è stato quello più problematico, probabilmente perché richiedeva di integrare i contenuti di paragrafi contenuti in due capitoli diversi del manuale.

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza dei motivi fondamentali e della struttura ricorrente degli intrecci plautini e terenziani. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>3) Tutte le commedie plautine presentano una forte prevedibilità di intrecci. Ricostruisci questo schema convenzionale, indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I 3 tipi di desiderio che muovono i personaggi all'azione (citando per ciascuno almeno un esempio). • Quali personaggi ricoprono generalmente il ruolo di antagonista e quali di aiutante. • In cosa consiste la 'fase critica'. • I 3 casi che possono originare il <i>topos</i> dello scambio di persona (citando, se riesci, un esempio per ogni caso). • Quale altro elemento, che non è un personaggio, può intervenire a risolvere le situazioni.

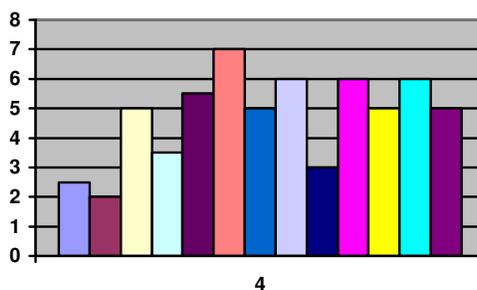
ITEM 3 / Punteggio massimo: 12



Di nuovo nessuna ha raggiunto il punteggio massimo, i risultati sono stati molto eterogenei; il fatto di aver puntato, per facilitare lo studio, sull'impiego di mappe concettuali, può avere agevolato qualcuna ma ostacolato qualcun'altra caratterizzata da un diverso stile di apprendimento. Inoltre il quesito richiedeva di condensare in un'unica risposta elementi che erano stati introdotti progressivamente nel corso di più incontri.

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Commento e interpretazione dei passi analizzati. • Conoscenza della trama delle opere affrontate. • Conoscenza dei motivi fondamentali e della struttura ricorrente degli intrecci plautini. • Consolidamento dei requisiti di base: <ul style="list-style-type: none"> - I generi letterari teatrali. - Riconoscere concretamente su un testo le figure retoriche studiate. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>4) Leggi il seguente passo (tratto dalla <i>Cistellaria</i> di Plauto), analizzalo e commentalo rispondendo alle consegne:</p> <p><i>Voglio e subito non voglio; è l'Amore che si burla del mio cuore ormai sfinito. Lo sospinge, incalza, assale, lo travolge, afferra, alletta. Offre, dà e non dà, delude. Se consiglia, poi sconsiglia, se sconsiglia, poi esorta. Mi si avventa come il mare, spezza il cuore innamorato; nel naufragio d'ogni cosa, non mi resta che affondare.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questo brano fa parte di un <i>canticum</i>. Oltre al fatto di venire cantati, in cosa si differenziano i <i>cantica</i> plautini dai <i>deverbia</i>? • Indica le 3 figure retoriche che compaiono nei versi contrassegnati dal neretto. • In questo monologo, il protagonista Alcesimarco lamenta gli effetti provocati da un amore impossibile sul suo animo. Egli è innamorato di Selenio (una ragazza che fu abbandonata appena nata in una cesta e adottata da una mezzana), ma il padre ostacola il legame, destinando ad Alcesimarco, come sposa, una ragazza ricca e di buona famiglia. Ti ricordi come si conclude la vicenda? Qual è il termine con cui si indica questo riconoscimento finale che scioglie l'intreccio?

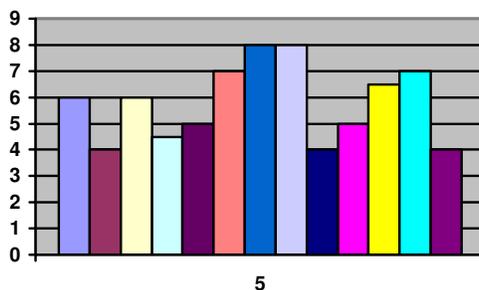
ITEM 4 / Punteggio massimo: 7



Il primo sottoquesito ha rappresentato lo scoglio maggiore, forse perché le nozioni tecnico-formali sono quelle meno stimolanti. Tutte invece ricordavano il termine “agnizione” e l’epilogo della vicenda. Quasi sempre ottima l’individuazione delle figure retoriche (anche se alcune allieve si sono limitate a segnalarle a matita sulla fotocopia).

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Commento e interpretazione dei passi analizzati. • Concetto di “metateatro”. • Collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni (opere dello stesso autore, di un altro autore). • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>5) Leggi il seguente passo (tratto dallo <i>Pseudolus</i> di Plauto), analizzalo e commentalo rispondendo alle consegne:</p> <p><i>Come il poeta, prese le sue tavolette, cerca ciò che non esiste in nessuna parte del mondo, e tuttavia lo trova, riuscendo a rendere verosimile quel ch'è menzogna, così farò io, diverrò poeta, e le venti mine che ora non esistono in nessuna parte del mondo finirò col trovarle. [...]</i></p> <p><i>Ho il sospetto che ora voi sospettiate che io vi prometto simili imprese per divertirvi, fino a portare a termine questa commedia [...].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In base al monologo di Pseudolo riportato sopra e alle tue conoscenze, individua quali caratteristiche del personaggio del servo astuto permettono una identificazione con l'autore. • Dopo aver dato una definizione del termine <i>metateatro</i>, indica in che misura il concetto si può applicare a questo monologo ed alle commedie plautine in generale. • Esistono voci metateatrali anche in Terenzio? Perché?

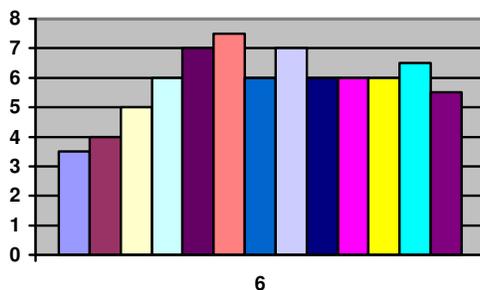
ITEM 5 / Punteggio massimo: 8



Abbastanza numerosi i casi di punteggio scarso: era la prima volta che la classe veniva introdotta al concetto, non semplice, di metateatro.

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Commento e interpretazione dei passi analizzati. • Conoscenza della trama delle opere affrontate. • Saper contestualizzare i brani analizzati all'interno dell'opera da cui sono tratti. • Consolidamento dei requisiti di base: <ul style="list-style-type: none"> - I generi letterari teatrali. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>6) Leggi il seguente passo (tratto dalla <i>Mostellaria</i> di Plauto), analizzalo e commentalo rispondendo alle consegne:</p> <p><i>Grumione</i> Sono morto! Perché mi bastoni? <i>Tranione</i> Perché esisti. <i>Grumione</i> Pazienza, lascia che ritorni il vecchio, lascia che ritorni sano e salvo quello che tu stai spolpando perché ora non c'è.</p> <p><i>Tranione</i> Non è vero, non è neanche verosimile quel che vai dicendo, razza di balordo. Come si fa a spolpare uno che non c'è? <i>Grumione</i> Buffone di città, zimbello del popolo, tu mi rinfacci che sto in campagna? Va là, Tranione, tra poco ci sarai tu in campagna e messo alla mola. Perdio, Tranione, presto ci sarai tu a far crescere la razza dei portatori di catena. Intanto, fin che ti va bene, sbevazza, sperpera, deprava il figlio del padrone, che è un bravo ragazzo. Forza a bere giorno e notte, a spassartela alla greca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestualizza il brano, indicando quale funzione assolve questa scena nell'economia della commedia. • Narra brevemente la trama dell'opera. • Cosa si intende per <i>nomi parlanti</i>? Cita alcuni esempi, tratti da questa o da altre commedie di Plauto. • Gli antichi biografi asserivano che anche Plauto, ridotto in miseria, fu costretto a girare la macina di un mulino, lavoro molto faticoso in genere destinato agli schiavi da punire. Come si chiama questa tecnica, in base alla quale si ricavano notizie biografiche su un autore dalle informazioni contenute nelle sue opere? • L'espressione <i>spassarsela alla greca</i> presuppone il punto di vista di quale civiltà? Dove è invece ambientata la commedia? Come si chiama, con termine tecnico, l'effetto prodotto?

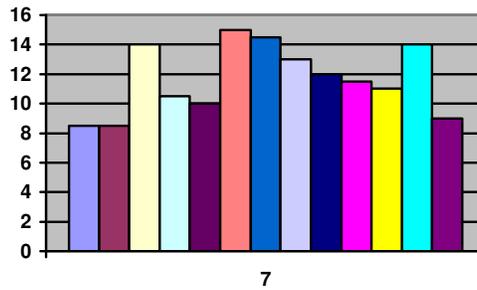
ITEM 6 / Punteggio massimo: 8



Buona la conoscenza dell'opera dimostrata, risultato che conferma la bontà della strategia della lettura integrale di un'opera. Eccellente la competenza sui nomi parlanti, argomento che aveva particolarmente coinvolto la classe. Meno certezze invece sugli ultimi due sotto-quesiti: solo un'allieva ricorda il termine autoschediasma, così come solo una riporta il tecnicismo "straniamento" (le altre parlano di spaesamento).

OBIETTIVI SONDATI	STIMOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Commento e interpretazione dei passi analizzati. • Saper contestualizzare i brani analizzati all'interno dell'opera da cui sono tratti. • Collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni (opere dello stesso autore). • Conoscenza della trama delle opere affrontate. • Conoscenza dei motivi fondamentali degli intrecci terenziani. • Concetto di "humanitas". • Il rapporto coi modelli (commedia greca del IV sec. a.C.) • Peculiarità linguistiche e stilistiche di Plauto e Terenzio. • Saper individuare i tratti distintivi dei temi e dello stile delle commedie plautine e terenziane. • Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso. • Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<p>7) Leggi il seguente passo (tratto dall'<i>Heautontimorūmenos</i> di Terenzio), analizzalo e commentalo rispondendo alle consegne:</p> <p><i>Cremete</i> <i>È vero che questa nostra conoscenza data da poco tempo, precisamente da quando hai comprato il tuo podere qui vicino, né c'è mai stato tra di noi altro di comune; eppure siano i tuoi meriti, sia il vicinato, che io metto accanto all'amicizia, fatto sta che mi sento il coraggio e la confidenza di darti dei consigli, perché mi pare che tu lavori troppo per la tua età e per quello che richiede la tua condizione. [...]</i></p> <p><i>Menedemo</i> <i>Cremete, hai così poco da pensare alle cose tue, da doverti occupare dei fatti degli altri, e di quello che non ti riguarda?</i></p> <p><i>Cremete</i> <i>Sono un uomo, e di quello che è umano nulla io trovo che non mi riguardi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestualizza il brano, narrando brevemente la trama dell'opera. Il tema dell'educazione dei figli, caro a Terenzio, si ripresenta anche in un'altra commedia dello stesso autore: quale? • Il titolo greco translittera quello di una omonima commedia greca. Cosa significa questa parola? Come si comporta in genere Terenzio nei confronti dei suoi modelli? • In cosa consiste il concetto di <i>humanitas</i>? Come suona in latino la battuta contrassegnata in neretto? • In cosa differiscono i personaggi terenziani da quelli plautini? • È maggiormente realistica la lingua impiegata da Plauto o quella impiegata da Terenzio? Perché? • A differenza di Plauto, Terenzio non fornisce al pubblico informazioni preliminari alla comprensione della trama. Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di tale scelta? Su cosa si concentrano i suoi prologhi?

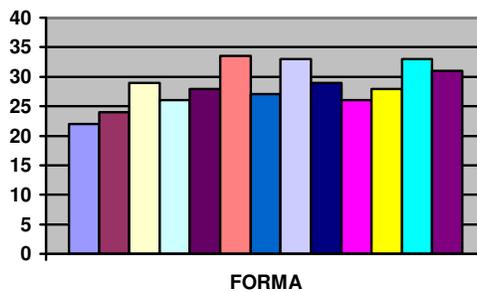
ITEM 7 / Punteggio massimo: 17



Nessuna risposta del tutto esauriente, il punteggio maggiore assegnato è stato 14,5. La domanda richiedeva la mobilitazione di una quantità di informazioni difficile da gestire, se si considera che molte allieve hanno dedicato troppo poco tempo all'ultimo quesito, per timore di non avere più il tempo necessario a rivedere l'intera prova (era infatti stato loro più volte ribadito dalla docente titolare di prestare cura anche all'espressione formale). Non va inoltre dimenticata la stanchezza mentale che sopravviene al termine di una prova: cosa che avrei dovuto tenere maggiormente in considerazione nel predisporre gli *item*. Quattro allieve ricordavano esattamente la sentenza *Homo sum: humani nihil a me alienum puto*, altre cinque l'anno riportata in modo parzialmente scorretto.

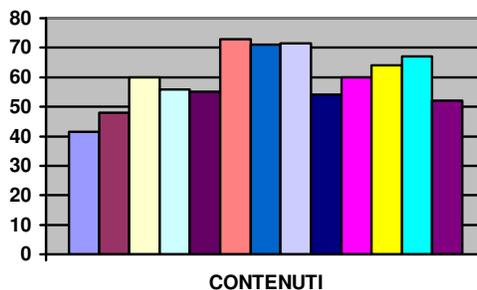
Obiettivi trasversali a tutti i quesiti erano invece quelli relativi alla forma, valutata su vari livelli (ortografico, lessicale, morfo-sintattico, logico).

FORMA / Punteggio massimo: 38



Non sono mancati clamorosi errori ortografici, frutto probabilmente della fretta; anche gli altri ambiti formali hanno denunciato carenze, in linea comunque con le diagnosi preventive formulate dalla prof.ssa Roggia. Si può ad ogni modo concludere che la valutazione della forma espressiva abbia lasciato sostanzialmente quasi invariato l'andamento delle prove; si riscontra infatti una certa corrispondenza tra la preparazione delle allieve circa i contenuti dell'unità didattica e le loro competenze linguistico-espressive. A tal riguardo si può confrontare il grafico precedente con quello riguardante i punteggi complessivi relativi ai contenuti, riportato qui di seguito.

CONTENUTI / Punteggio massimo totale: 82



RIFLESSIONI FINALI

Al termine dell'esperienza del tirocinio osservativo svolto nel corso del primo anno, avevo maturato alcune posizioni personali su quanto osservato e mi ero proposta di tradurle operativamente nei miei futuri interventi didattici. Non sempre sono stata in grado di farlo, il passaggio dalla teoria alla pratica si è rilevato in qualche caso difficoltoso. In sostanza, ritengo comunque di aver messo a frutto gran parte delle linee d'azione che mi ero prefissata.

Le ripercorro qui, in maniera schematica, alla luce di questa esperienza di tirocinio attivo.

<ul style="list-style-type: none"> • Non è vantaggioso instaurare un rapporto eccessivamente informale con gli allievi: il prerequisito fondamentale alla buona riuscita di qualsiasi intervento didattico è la disciplina, pertanto occorre stabilire fin dal primo ingresso in aula una netta distinzione di ruoli. Sarebbe demagogico non riconoscere che la relazione tra docente e discenti è necessariamente asimmetrica (impiegando la terminologia inglese si direbbe <i>one up / one down</i>); pur senza incorrere nell'errore opposto di un eccesso di severità e distacco, credo che esista tra i due estremi del permissivismo e dell'autoritarismo un'<i>aurea medietas</i> rappresentata dall'autorevolezza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il rapporto instaurato con la classe non è stato per nulla informale: nonostante la mia giovane età, le allieve si sono sempre rivolte a me con rispetto. Tuttavia, se ho aggirato sia il rischio del permissivismo, sia quello dell'autoritarismo, ho compiuto un errore altrettanto grave: non sono entrata in sintonia empatica con la classe, all'ennesima manifestazione dell'ansia da verifica è infatti seguito il mio rimprovero. Avrei dovuto, invece permettere alle allieve di esprimere i loro timori ed aiutarle ad elaborarli psicologicamente, ponendomi come una figura genitoriale di contenimento.
<ul style="list-style-type: none"> • La vocalità dell'insegnante è un elemento fondamentale per mantenere desta l'attenzione degli studenti: un volume troppo basso o un tono mai variato ostacolano la ricezione della materia esposta, mentre una voce impostata ed espressiva agevola la comprensione dei contenuti veicolati. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'esperienza diretta mi ha permesso di riappropriarmi a mie spese di questa conclusione, valga l'esempio del mio primo ingresso in classe, quando nessuna mi dava retta perché non riuscivo neppure a farmi sentire. L'impostazione e l'espressività della voce è risultata altresì preziosissima per catalizzare l'attenzione durante le letture.
<ul style="list-style-type: none"> • Anche la prossemica ha una sua importanza: l'insegnante che resti trincerato dietro la cattedra frappone una barriera sia fisica che psicologica tra sé e gli allievi, disincentivandone l'interazione, al contrario l'insegnante che abolisce questa distanza "scavalcando" la cattedra stimola maggiormente la partecipazione della classe; se poi l'insegnante passeggia tra i banchi ha la possibilità di cogliere i problemi individuali e risolverli personalizzando di volta in volta i suoi interventi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho costantemente cercato di valicare la barriera-cattedra, tale comportamento ha effettivamente avuto benefici sul coinvolgimento e sulla partecipazione delle discenti.

<ul style="list-style-type: none"> • Gli strumenti espressivi impiegati dall'insegnante devono essere pienamente accessibili dagli allievi: ciò non significa che la sua elocuzione debba adeguarsi all'impoverimento lessicale e alle semplificazioni morfo-sintattiche tipiche del sottocodice giovanile, bensì che è necessario accertarsi mediante continue richieste di <i>feedback</i> che quanto detto sia stato recepito e in caso contrario soffermarsi a ridefinire ciò che risulta oscuro. Una particolare cura andrà riservata agli studenti di origine straniera, da poco residenti in Italia, che potrebbero non conoscere anche termini di uso comune o locuzioni idiomatiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il linguaggio da me impiegato non ha mai posto problemi di fruibilità. Qualche attenzione in più è stata invece riservata al lessico impiegato dal manuale, non sempre accessibile alle alunne, come esse stesse talora sottolineavano.
<ul style="list-style-type: none"> • Senza voler denigrare la modalità frontale, utilissima come introduzione per inquadrare gli argomenti, la lezione dialogata è senz'altro più motivante per gli allievi che si sentono in questa maniera attivi costruttori della loro conoscenza. Importante è la valorizzazione dell'esperienza individuale e della realtà quotidiana che diventa non solo terreno di scambio di informazioni, ma contenuto formativo, portato allo stesso livello delle conoscenze formalizzate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho sperimentato sul campo la validità di tale affermazione: la classe è stata il più possibile invitata a partecipare al dialogo didattico, premiando con incentivi e segnali di gratificazione ogni intervento. I richiami alle esperienze personali ed alla realtà attuale sono stati accolti con particolare entusiasmo.
<ul style="list-style-type: none"> • Molto efficace la tecnica del rinforzo: poiché <i>repetita iuvant</i>, ripetere i concetti più volte nel corso della stessa lezione e ripercorrere tutta la materia esposta in un breve sommario al termine della lezione ne facilita la memorizzazione. Altrettanto importante è richiamare i concetti argomentati nelle lezioni precedenti, tale operazione è ancor più efficace se delegata agli allievi, le cui <i>performances</i> diventano così oggetto di valutazione formativa da parte dell'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> • La diffusa incompetenza sui tecnicismi settoriali rilevata dalla prova di verifica è imputabile proprio alla mancata applicazione della tecnica del rinforzo. Enunciato un concetto, definito un termine, via di corsa verso l'argomento successivo poiché il tempo stringe e la mia programmazione è faticosamente densa. Abolite anche, su imposizione della docente accogliente, le verifiche formative orali a inizio lezione. Questo mio modo di procedere è stato negligente e scorretto, non ha per nulla agevolato il processo di apprendimento.
<ul style="list-style-type: none"> • Limitarsi ai manuali in adozione come unico strumento didattico sarebbe fortemente riduttivo: si può fare appello alla memoria visiva dei discenti mediante la costruzione di grafici e mappe concettuali alla lavagna, attraverso l'impiego di carte geografiche, la proiezione di diapositive, la visione di film e documentari; si può fare appello alla memoria emotiva con la visita guidata ai musei, la partecipazione a spettacoli teatrali, i giochi di simulazione. Tenendo conto dei diversi stili cognitivi, occorre variare non solo i metodi didattici ma anche i materiali, in maniera da favorire il più largamente possibile l'incontro delle differenti matrici cognitive con il contenuto dell'apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho spesso fatto appello alla memoria visiva (impiego della lavagna, visione di un film come compito domestico), finendo però col trascurare il manuale. Le mie lezioni seguivano infatti un mio personale canovaccio e proponevano un percorso diverso da quello del manuale: per le allieve è stato disagevole integrare gli appunti annotati in aula con i paragrafi letti a casa. Ancor più per il fatto che si trattava di una disciplina nuova per la classe, avrei dovuto perlomeno dedicare spazio a commentare il percorso seguito dal manuale e confrontarlo col mio.

<ul style="list-style-type: none"> • La correzione sistematica dei compiti assegnati per casa (oltre a permettere di accertarne l'avvenuto svolgimento e i progressi cognitivi o le difficoltà di apprendimento dei singoli) obbliga gli studenti ad assolvere con assiduità ai loro doveri scolastici. La strategia migliore è il confronto costruttivo tra le varie ipotesi di soluzione proposte dagli allievi, in tal modo la classe si abitua alla cooperazione e alla <i>peer education</i>, superando la mentalità individualistica e competitiva tipica delle verifiche sommative orali. È bene che tutte le attività date in consegna come lavoro individuale a casa siano poi riprese e rimediate collettivamente sotto la guida dell'insegnante, in maniera tale che le azioni didattiche in classe e le esercitazioni a casa vengano concepite come momenti complementari di un medesimo processo. Nel caso in cui, saltuariamente, la mancanza di tempo impedisse una tale correzione, sarebbe opportuno che l'insegnante procedesse al ritiro dei compiti svolti e ad una loro attenta verifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Come compiti domestici ho assegnato la lettura integrale di un'opera, la lettura di alcuni passi, lo studio di alcuni paragrafi del manuale e la revisione di quanto trattato in classe. La classe non si è quasi mai sottratta ai suoi doveri, proprio in ragione del fatto che veniva sempre sondata l'esecuzione dei compiti (tranne la revisione della materia trattata in classe).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flessibilità</i> è la parola d'ordine per ogni insegnante: il docente deve adeguare contenuti, metodologie e strumenti agli interessi e alle capacità della classe giacché la riuscita di qualunque intervento didattico dipende dalla disponibilità di chi lo riceve. È necessario che l'insegnante abbia la sensibilità di capire quando è possibile attuare un certo intervento didattico e soprattutto che esso sia tarato in base alla zona di sviluppo prossimale degli allievi poiché stimoli troppo semplici non produrrebbero apprendimento, stimoli troppo complessi ingenererebbero uno stato di frustrazione. Per stabilire la zona di sviluppo prossimale occorre sondare costantemente gli allievi attraverso verifiche formative. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su questo punto ho mancato di coerenza: ho adeguato i contenuti agli interessi delle studentesse, ma forse non ai loro ritmi. Mi accorgevo che la mia scansione era serrata, non sempre ottemperante alle loro esigenze; eppure, sotto il pungolo della docente accogliente, dovevo "procedere". Grandi energie ho speso per stabilire la zona di sviluppo prossimale: ogni tirocinante, così come ogni supplente, si trova sempre a dover accuratamente stabilire di volta in volta i livelli di partenza di una classe e dei suoi singoli componenti.

<ul style="list-style-type: none"> • È meglio evitare di sottoporre gli allievi a verifiche sommative (sia scritte che orali) non preannunciate, al fine di escludere che l'esito delle prove sia inficiato da uno <i>stress</i> eccessivo. Per poter valutare l'apprendimento, l'insegnante deve predisporre verifiche scritte <i>ad hoc</i>, tenendo conto dei propri interventi didattici e del livello della classe (nel caso di evidenti eterocronie nell'apprendimento, al fine di rispettare i tempi di ciascuno, si può fare ricorso a prove differenziate). Servirsi di prove di verifica preconfezionate, estrapolate dai manuali, rischia di disorientare gli allievi per l'incongruenza tra le conoscenze richieste e quelle fornite a lezione, oppure rischia di indurre l'insegnante a calibrare le proprie lezioni in funzione di tale prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • La verifica scritta è stata preannunciata con precisione con ampio anticipo, l'ansia tuttavia è rimasta notevole. Ho preparato io stessa la prova di verifica, senza avvalermi di nulla di "preconfezionato" e predisponendo i quesiti nella maniera il più possibile attinente, nei contenuti e nelle metodologie, al percorso seguito. Nessuna allieva ha infatti obiettato che la prova non fosse coerente con l'offerta didattica.
<ul style="list-style-type: none"> • La valutazione deve considerare non solo le acquisizioni finali, il cosiddetto "prodotto" o risultato, ma deve prendere in esame anche i "processi", ossia le operazioni mentali e le strategie applicate nel corso dell'apprendimento. Di grande valore è l'autovalutazione poiché sollecita la dimensione metacognitiva dell'allievo, stimolandolo ad esternare i propri modi di conoscere, ad approfondire i punti di forza e intervenire sulle difficoltà. È necessario che ai discenti siano sempre esplicitati i criteri in base ai quali saranno valutati: una tale trasparenza infatti responsabilizza gli allievi e promuove un apprendimento mirato, in linea con gli obiettivi del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho dovuto adeguarmi alle abitudini della <i>tutor</i>, la quale non suole valutare il "processo" (gli esiti delle verifiche formative possono però incidere sulle medie finali, nel caso queste fossero incerte tra due votazioni). Per insindacabile divieto della prof.ssa Roggia non ho potuto attuare nessuna apertura né all'autovalutazione (l'insegnante ritiene che la valutazione sia un compito esclusivo del docente e che comunque le allieve non abbiano la maturità per essere oggettive), né alla trasparenza valutativa (l'insegnante ritiene che le allieve non siano in grado di comprendere perché ad un certo quesito venga attribuito un determinato punteggio).
	<ul style="list-style-type: none"> • Da ultimo, l'esperienza di questo tirocinio attivo ha incentivato ulteriori riflessioni: ho infatti potuto constatare l'importanza di una didattica centrata sui testi (ed i confronti testuali) e sui meccanismi di induzione. Una tale impostazione, oltre a coinvolgere proficuamente le alunne, ha permesso di ottimizzare i tempi, poiché si è evitato di creare prima robusti apparati teorici astratti da calare in seguito nella concretezza dei testi (con il rischio di sacrificare la lettura dei passi d'autore). Purtroppo, talvolta, sono stati gli apparati teorici a venire, se non sfrondatai, comunque trattati con rapidità.

IPOTESI DI RIPROGRAMMAZIONE

- **Un mini-percorso di traduzioni guidate.**

Il grande limite di questo tirocinio è stata l'impossibilità, per ottemperare alle richieste della docente accogliente, di inserire nel percorso didattico brani in lingua originale. Ciò ha condotto al triste paradosso di fare Letteratura latina senza il latino. Indubbiamente, per ragioni di tempo, non si possono affrontare traduzioni di tutti gli autori esaminati, ma è mia opinione che non si possa neppure "liquidare" il genere-commedia senza aver offerto ai discenti almeno qualche assaggio della lingua impiegata dai commediografi, pronunciata dagli attori, ascoltata dal pubblico romano. Limitandosi alla traduzione italiana, inoltre, si deprivano gli studenti dei gustosi giochi verbali, delle raffinatezze foniche, delle costruzioni ritmiche, che, inevitabilmente, si perdono nella versione italiana.

Si è pensato ad esempio ad una nuova calibratura dell'intervento didattico effettuato che dia spazio anche a momenti di traduzione, almeno di uno dei due autori. La scelta è ricaduta su Plauto e sulla sua infervorata officina linguistica. Di certo, il fatto di condurre sincronicamente i percorsi di Autori e Letteratura, se ha la positiva ricaduta di evitare una letteratura senza testi, porta tuttavia con sé un negativo corollario: è necessario a volte anticipare la traduzione di autori "difficili", come nel caso di Plauto, solitamente tradotto il quinto anno. Non è tuttavia impossibile presentare già ad una classe terza passi plautini in latino, a patto che essi siano mediati in modo opportuno.

Più nel dettaglio, se dovessi riproporre in una futura applicazione didattica, in una classe affine, un simile percorso avente per oggetto i due commediografi trattati, limiterei le traduzioni ai brani analizzati durante il terzo incontro, in sostanza tutti quelli tratti dalla Mostellaria (ovviamente non sarebbero più sufficienti 2 ore ma ne servirebbero per lo meno il doppio). Dopo le prime due lezioni, la classe sarà ormai sufficientemente motivata per affrontare i passi in lingua originale della Mostellaria, commedia che gli allievi hanno già letto per intero in traduzione. Il fatto che i discenti conoscano già il contesto dell'opera dovrebbe veicolare la loro attenzione ad una lettura analitica e a gustare appieno la soddisfazione di essere in grado di interpretare il testo in versione originale, cogliendone le peculiarità e le sfumature abrase dalla traduzione.

Circa l'analisi grammaticale e morfo-sintattica dei passi da tradurre, il presente lavoro propone un ampio e minuzioso apparato di note: dal momento che esso è progettato per una classe terza, si ipotizza una conoscenza ancora incompleta delle strutture di base della lingua latina da parte dei ragazzi e, anche, una visione non precisissima del livello dei singoli studenti da parte dell'insegnante, solitamente diverso da quello del biennio. L'allievo deve essere in primo luogo guidato a comprendere le ragioni per cui vale la pena di "combattere" con strutture sintattiche spesso difficoltose e quasi mai di per sé attraenti, di investire risorse e impegno nella lettura di un testo in lingua originale. La traduzione dei testi letterari è un momento cruciale, è lì che acquista senso e significato tutto il precedente e poco gratificante studio grammaticale. Talora ci si soffermerà su singoli lemmi testuali considerati dal punto di vista semantico: non si dimentichi che il latino nella scuola secondaria dovrebbe giovare, oltre che alla maggiore maturità degli alunni, ad una più solida competenza linguistica nella lingua madre e ad una formazione intellettuale, attraverso il riconoscimento dell'origine latina dell'italiano e il confronto fra questa e la lingua studiata.

In linea con le proposte delle Indicazioni Ministeriali, non si propone l'analisi metrica dei passi plautini presi in esami, per due ragioni: da un lato la varietà e difficoltà dei metri impiegati dall'autore, dall'altra la volontà di non frustrare il senso di autoefficacia degli allievi, presentando loro, proprio nelle primissime lezioni di Letteratura e Autori Latini, un argomento così ostico, che necessita di una disponibilità mentale e di una motivazione costruibili solo nel tempo. Lo studio della metrica avrà inizio, con l'esametro, nella seconda parte del secondo quadrimestre, concomitantemente alla trattazione di Catullo; il quarto anno l'esametro sarà ripreso con Virgilio ed Orazio e verrà introdotto anche il distico elegiaco, svolgendo il modulo sui poeti elegiaci; infine, l'ultimo anno, oltre a rivedere l'esametro con Lucrezio, se il tempo a disposizione ed il livello cognitivo della classe saranno tali da permetterlo, si leggeranno in metrica anche alcuni cori delle tragedie seneciane (ad esempio il sistema asclepiadeo I).

I passi da tradurre verranno frazionati in porzioni molto brevi, per ciascuna delle quali si segue la medesima procedura:

- Lettura effettuata dall'insegnante.
- Traduzione eseguita dal docente, con il coinvolgimento degli allievi attraverso opportuni quesiti (per ragioni di tempo, si ritiene inattuabile, all'interno della presente unità didattica, una vera e propria traduzione collettiva). Agli studenti è richiesto di seguire attentamente i meccanismi della trasposizione, senza scriverne

la versione italiana (che verrà consegnata loro al termine della lezione, in una traduzione personale del docente, il più possibile letterale): il fatto di non essere impegnati nella scrittura, oltre a velocizzare l'operazione, permette agli studenti di concentrarsi unicamente sulle dinamiche della traduzione. All'occorrenza, ci si avvarrà del manuale di grammatica latina per colmare eventuali lacune relative a conoscenze ritenute requisiti di base; concomitantemente alla traduzione infatti saranno introdotte considerazioni relative a lessico, morfologia, analisi logica e sintattica.

- Confronto tra le diverse traduzioni d'autore di cui dispongono gli allievi (a seconda delle edizioni in loro possesso): non si tratta di un vero esame contrastivo, ma di una semplice rapida lettura affinché la classe familiarizzi con un'idea non dogmatica di traduzione e si renda conto delle rese alternative, tutte corrette, costruibili a partire dal medesimo testo, assumendo così la consapevolezza che ogni traduzione è solo un'ipotesi fra le tante possibili.
- Analisi stilistica, considerazioni retoriche e commento del contenuto. Si continua a seguire lo stesso metodo di non anticipare nulla su autori che i discenti ancora non conoscono (ad es. nessun cenno a Catone, si richiamerà piuttosto la figura di Grumione allorché si tratterà quell'autore) e di proporre nozioni nuove solo per via induttiva, riallacciandosi cioè al testo esaminato (ad es. la questione dibattuta su un Plauto schiavo condannato alla macina).

Mostellaria, vv.1-41

Atto I, scena I

GRUMIONE, TRANIONE

GR. Exi e culina sis foras, mastigia,
qui mihi inter patinas exhibes argutias.
Egredere, erilis permities, ex aedibus.
Ego pol te ruri, si vivam, ulciscar probe.
Exi, inquam, e nidore popinae. Quid lates?

5

GR. Per cortesia, esci fuori dalla cucina, furfante! che sfoggi, tra le casseruole, battute di spirito contro di me. Vieni fuori dalla casa, rovina del padrone! Per Polluce! te la farò pagare per bene in campagna, se vivrò. Esci, ti dico, dalla puzza del cucinotto. Cosa nascondi?

Exi: imperativo di *exeo* (*ex+eo*).

e culina: complemento di moto da luogo (la preposizione *e* indica per l'appunto l'uscita da un luogo chiuso); da *culina* deriva l'aggettivo italiano, di tradizione dotta, *culinario*.

sis: è contrazione, propria del linguaggio parlato, di *si vis* "per favore, prego". Qui è usata con ironia, come se in italiano si dicesse "gradisci accomodarti fuori?" anziché "levati di torno!"

foras: avverbio di luogo.

mastigia: vocativo di *mastigia, ae*, si può rendere con "furfante, farabutto", ma il senso proprio, dal greco *mastix* "frusta" è "tipo da frustare".

mihi: dativo di svantaggio.

exhibes: da *exhibeo* (*ex + habeo*), deriva dal linguaggio giuridico ove indica "esibire (qualcuno come testimone oppure qualcosa come prova)".

Egredere: imperativo di *egredior*, verbo deponente.

ex aedibus: di fronte a parole che comincia per vocale, la preposizione *e* assume una *x* eufonica; *aedes, is* al singolare indica il tempio oppure la camera, al plurale la casa (che è appunto un insieme di camere).

permities: è una variante molto rara, forse popolare, di *pernicies*, "distruzione".

erilis: letteralmente "padronale".

Pol: interiezione impropria fra le più comuni.

probe: avverbio di modo.

ulciscar: futuro semplice di *ulciscor*, verbo deponente.

ruri: il sostantivo *rus* (come *domus*), nei complementi di luogo, si costruisce come i nomi propri di città e piccola isola di prima e seconda declinazione, dunque per lo stato in luogo si usa l'antico caso locativo.

Quid: pronome interrogativo neutro.

TR. Quid tibi, malum, hic ante aedis clamitatio?
An ruri censes te esse? abscede ab aedibus.
Abi rus, abi dierecte, abscede ab ianua.
Em, hocine volebas?

GR. Perii. Qur me verberas? 9-10

TR. Quia vivis!

TR. Maledizione! Perché fai cagnara qui davanti a casa? O forse credi di essere in campagna? Tieniti lontano dalla casa. Vai in campagna, vai a farti crocifiggere; tieniti lontano dalla porta. Prendi... è questo che volevi?

GR. Sono morto. Perché mi bastoni?

TR. Perché sei vivo!

Quid: pronome interrogativo neutro.

malum: esclamazione.

tibi: dativo di possesso.

hic: avverbio di luogo.

aedis: uscita arcaica per l'accusativo plurale.

clamitatio: contrazione di *clamitatio est*; *clamitatio* indica un fastidioso, protratto vociare, deverbale di *clamito* "gridare con insistenza" (frequentativo-intensivo di *clamo* "gridare").

An: congiunzione interrogativa.

te esse: oggettiva infinitiva.

Abscede: imperativo di *abscedo*.

Abi: imperativo di *abeo* (*ab+eo*).

rus: complemento di moto a luogo (espresso in accusativo semplice).

dierecte: avverbio di modo, deriva dall'aggettivo *dierectus* "disteso (sulla croce)".

Em: è la forma apocopata dell'imperativo *eme*, da *emo* "prendere, comprare".

Hocine: al pronome dimostrativo neutro *hoc* viene unita la congiunzione interrogativa enclitica *-ne*.

Qur: forma arcaica di *cur*, congiunzione interrogativa.

Perii: perfetto di *pereo*. L'espressione è usata nel linguaggio quotidiano con valore di "sono rovinato, sono perduto", ma nella battuta successiva Tranione gioca sul significato proprio del verbo *pereo* "morire".

Quia: congiunzione subordinante causale.

GR. Patiar. Sine modo adveniat senex. 11

Sine modo venire salvom, quem absentem comes.

TR. Nec veri simile loquere nec verum, frutex:
comesse quemquam ut quisquam absentem possiet?

GR. Sopporterò. Lascia solo che torni il vecchio. Lascia solo che torni salvo colui che, quando è assente, tu spolpi.

TR. Tu non racconti né un fatto verosimile né il vero, idiota! Come potrebbe qualcuno mangiare un assente?

Patiar: è futuro di *patior, eris*, verbo deponente.

Sine: imperativo di *sino*, è costruito prima con il congiuntivo semplice, poi con l'infinito con l'accusativo, con identico significato.

salvom: sta per *salvum*.

absentem: l'aggettivo participiale costituisce un complemento predicativo dell'oggetto e può essere reso in italiano con una subordinata causale ("poiché è assente") o temporale ("quando è assente").

comes: è la forma atematica di *comedo* "mangiare".

nec...nec: sono congiunzioni coordinanti correlative.

loquere: sta per *loqueris*, da *loquor*, verbo deponente.

simile: accusativo neutro singolare (come *verum*), costruito col genitivo *veri*.

veri... verum: aggettivo sostantivato (neutro), che ricorre in polittòto.

frutex: letteralmente significherebbe "ciocco, pezzo di legno".

comesse: sta per *comedere*, infinito presente di *comedo*.

quisquam: pronome indefinito (maschile), usato perlopiù in espressioni di senso negativo, qui ripetuto in polittòto.

ut: in questo caso è avverbio interrogativo-esclamativo, col significato di "come".

absentem: concorda con *quemquam*.

possiet: sta per *possit* (congiuntivo presente di *possum*).

GR. Tu urbanus vero scurra, deliciae popli, 15
rus mihi tu obiectas? sane hoc, credo, Tranio,
quod te in pistrinum scis actutum tradier.
Cis hercle paucas tempestates, Tranio,
augebis ruri numerum, genus ferratile.

GR. E invece tu, bellimbusto di città, beniamino del popolo, tu mi rinfacci la campagna? Proprio per questo, penso, Tranione, perché tu sai che ti si spedisce subito al mulino. Per Ercole! Entro pochi giorni, Tranione, accrescerai in campagna la massa, la categoria degli incatenati.

urbanus: "cittadino", ha in sé le connotazioni di spiritoso, disinvolto", ma anche "viziato, debosciato".

scurra: apposizione del soggetto *tu*. Nel latino più tardo vale "buffone", ma nell'età di Plauto non è un termine professionale; indica piuttosto il tipo di città visto con gli occhi del contadino: ozioso, parassitario, attento alla bella presenza.

vero: congiunzione di valore debolmente avversativo.

deliciae: *pluralia tantum*.

popli: forma antica di *populi*, genitivo.

Sane: avverbio di modo.

Tranio: ripetuto in epifora due versi dopo, è un vocativo.

hoc: ablativo di causa, è l'antecedente prolettico di *quod*.

quod: introduce una subordinata causale.

in pistrinum: complemento di moto a luogo.

tradier: è una rara forma di infinito passivo per *tradi* (da *trado*), già antiquata ai tempi di Plauto. L'infinito presente è preferito a quello futuro ("sarai spedito") poiché chi parla vuole sottolineare che si tratta di una scadenza immediata, quasi attuale.

cis: preposizione costruita con l'accusativo e usata con valore temporale (mentre usualmente ha senso spaziale, "al di qua di").

hercle: interiezione impropria fra le più comuni.

tempestates: accusativo plurale di *tempestatas, atis*, che è un falso amico, poiché in latino non ha solo il significato di “tempesta, temporale, cattivo tempo”, ma anche quello neutrale di “tempo, periodo, momento”.

ruri: di nuovo locativo.

genus ferratile: poetica perifrasi (“la stirpe ferrata” cioè gli schiavi; *genus* è accusativo del sostantivo neutro *genus, generis*) ove l’aggettivo è una neoformazione plautina coniata appositamente per questa occasione e non attestata altrove in latino.

[GR.] Nunc, dum tibi lubet licetque, pota, perde rem, 20
corrumpe erilem adulescentem optimum;
dies noctesque bibite, pergraecamini,
amicas emite, liberate, pascite
parasitos, obsonate pollucibiliter.

[GR.] Adesso, fintanto che ti piace e ti è permesso, bevi, sperpera il patrimonio, deprava il bravissimo figlio del padrone, bevete giorno e notte, spassatevela alla greca, comprate amiche, liberatele, ingrassate parassiti, acquistate cibi con sontuosa prodigalità.

Nunc: avverbio di tempo.

dum: congiunzione subordinante temporale.

lubet: verbo semimpersonale, come *licet*; entrambi costruiti con il dativo (*tibi*).

-que: congiunzione coordinante copulativa, enclitica

rem: accusativo di *res, rei*, sostantivo di significato generico (“cosa”) che è preferibile tradurre in italiano con un vocabolo appropriato (a seconda dei contesti “oggetto, fatto, affare, realtà, caso, occasione, circostanza, condizione, situazione, evento, fenomeno, sostanza, possesso, patrimonio, interesse, profitto, causa, motivo...”)

erilem: è aggettivo che equivale al genitivo *eri* “del padrone”.

adulescentem: propriamente *adulescens* (participio presente sostantivato da *adulesco*, incoativo di *alo*) significherebbe “giovane”, non “figlio”.

optimum: sta per *optimum*, superlativo irregolare da *bonus*.

dies noctesque: complemento di tempo continuato (letteralmente “durante i giorni e le notti”, ma in italiano la formula si è cristallizzata al singolare).

pergraecamini: imperativo del verbo deponente *pergraecor, aris*, neologismo plautino ove il prefisso *per-* indica che si tratta di azione continuata, di abitudine: “far continuamente baldoria alla maniera dei Greci”.

liberate: resta sottinteso l’ accusativo *amicas*.

pollucibiliter: è un’altra impressionante invenzione verbale dell’autore (si tratta di un avverbio ricavato dal verbo *polluceo* che ha in origine il valore sacrale di “offrire in sacrificio, imbandire agli dèi”), molto difficile da rendere in italiano.

[GR.] Haecine mandavit tibi, quom peregre hinc iit, senex? 25
Hocine modo hic rem curatam offendet suam?
Hocine boni esse officium servi existumas,
ut eri sui corrumpat et rem et filium?
Nam ego illum corruptum duco, quom his factis studet,
quo nemo adaeque iuventute ex omni Attica 30
antehac est habitus parcus nec magis continens,
is nunc in aliam partem palmam possidet.
Virtute id factum tua et magisterio tuo.

[GR.] Ti comandò queste cose il vecchio, quando da qui si recò all’estero? In questa maniera troverà qui

gestito il suo patrimonio? Ritieni sia questo il dovere di un buon servo, di rovinare sia il patrimonio sia il figlio del suo padrone? Perché io lo considero rovinato, dato che si dedica a queste imprese, colui rispetto al quale, prima d'ora, nessuno fra tutta la gioventù ateniese fu stimato altrettanto misurato o più sobrio, [mentre] ora possiede il primato in [ben] altro campo. Ciò accadde per merito tuo e per lezione tua.

Haecine: è accusativo neutro plurale del pronome dimostrativo *hic, haec, hoc*, qui con enclisi della particella interrogativa *-ne*.

quom: forma arcaica di *cum*, che qui è una congiunzione subordinante temporale.

hinc: avverbio pronominale esprimente moto da luogo.

peregre: avverbio di luogo (*per+ager*).

iiit: è perfetto del verbo irregolare *eo, is*.

Hocine: in politòto col pronome precedente (*haecine*) e con l'aggettivo seguente (*hocine*, accusativo neutro singolare), è un aggettivo dimostrativo in caso ablativo e concorda con *modo*.

hic: avverbio pronominale esprimente stato in luogo.

offendet: è futuro di *offendo, is*.

existumas: sta per *existimas*, da *existimo, as*.

esse officium: la subordinata è un'oggettiva infinitiva.

boni servi: genitivo di pertinenza.

ut: congiunzione subordinante, qui con valore epesegetico (introduce una completiva oggettiva).

et... *et*: congiunzione correlativa.

Nam: congiunzione coordinante dichiarativa.

quom: di nuovo forma arcaica di *cum*, che qui introduce una subordinata causale.

studet: da *studeo, es*, si costruisce col dativo.

illum: pronome dimostrativo cataforico, si riferisce infatti all'*is* del v. 32.

quo: pronome relativo (anch'esso si riferisce a *is*), è ablativo del secondo termine di paragone, retto da *adaeque* ("altrettanto") e da *magis*.

iuventute ex omni Attica: complemento partitivo (*Attica* è aggettivo etnico, come tale in latino viene scritto con l'iniziale maiuscola).

antehac: avverbio di tempo, come *nunc*, al quale si contrappone semanticamente.

est habitus: perfetto passivo di *habeo, es*.

id: pronome determinativo neutro che funge da soggetto della frase.

factum: resta sottinteso un *est*, voce passiva (perfetto) del verbo *facio, is*, letteralmente "fu fatto".

Virtute tua: complemento di causa in ablativo semplice (così come *magisterio tuo*).

TR. Quid tibi, malum, me aut quid ego agam curatiost?
An ruri quaeso non sunt, quos cures, boves? 35
Lubet potare, amare, scorta ducere:
mei tergi facio haec, non tui fiducia.
GR. Quam confidenter loquitur.

TR. Maledizione! Perché ti curi di me o di quel che faccio? Non ci sono, di grazia, i buoi da custodire in campagna? Mi piace bere, amareggiare, frequentare meretrici: compio queste imprese a rischio della mia schiena, non della tua.
GR. Quanto parla sfacciatamente!

Quid: pronomi interrogativo.

tibi: dativo di possesso, alla lettera “perché hai cura...?”; *curatior* è forma contratta di *curatio est* (regge il complemento oggetto *me* e l’interrogativa indiretta *quid ego agam*).

quid ego agam: *quid* introduce una subordinata interrogativa indiretta dipendente dall’interrogativa diretta; *agam* è congiuntivo presente di *ago, is*.

quaeso: è un incisivo frequente nella lingua d’uso, derivata da una forma stereotipata di *quaero*.

quos cures: è una subordinata introdotta da un pronome relativo di valore finale, “affinché tu li custodisca”.

boves: è nominativo plurale del sostantivo irregolare *bos, bovis*

fiducia: regge i precedenti genitivi oggettivi *mei tergi* e *tui*.

Quam: avverbio che modifica *confidenter* (avverbio di modo).

loquitur: da *loquor, eris*, verbo deponente.

TR. At te Iuppiter
dique omnes perdant, fu, oboluiſti alium.
Germana inluyies, ruficus, hircus, hara ſuis, 40
caenum copro commixtum.

TR. Ma Giove e gli dèi tutti ti distruggano! Puah! hai mandato odore di aglio. Sei un vero ſudiciume, un campagnolo, un caprone, un porcile, fango meſcolato allo ſterco!

dique: equivale a *et di* (nominativo plurale del ſoſtantivo irregolare *deus, dei*)

perdant: congiuntivo ottativo, da *perdo, is*.

fu: eſclamazione di diſgusto.

oluiſti: perfetto di *oleo*, coſtruito con l’accuſativo.

hara ſuis: per la precisione “recinto del maiale (*ſus, ſuis*)”

Germana inluyies... caenum: va notato che non ſi tratta di vocativi, bensì di nominativi da intendersi come nomi del predicato che ſottintendono *Tu eſt*.

commixtum: participio da *commiſceo, eſ*, ſi coſtruiſce con l’ablativo.

***Mostellaria*, vv. 440-531**

Atto II, ſcena II

TEOPROPIDE, TRANIONE

TE. Triennio poſt Aegyptio advenio domum; 440
credo exſpectatus veniam familiaribus.

TR. Nimio edepol ille potuit exſpectator
venire, qui te nuntiaret mortuom.

TE. Sed quid hoc? occluſa ianua eſt interdus.
Pultabo. Heus, ecquis intuſt? aperitin foris? 445

TE. Dopo un triennio ritorno a caſa dall’Egitto; ſarò atteso dai [miei] familiari, credo.

TR. Per Polluce! Sarebbe potuto arrivare ſtraordinariamente più atteso colui che ti aveſſe annunciato morto!

TE. Ma coſ’è ciò? La porta, in pieno giorno, è chiusa. Buſſerò. Ehi! C’è qualcuno dentro? Aprite la porta?

Triennio poſt: complemento di tempo determinato coſtruito con l’ablativo e la poſſoſizione dell’avverbio *poſt* (ſe invece

post fosse stato impiegato come preposizione si sarebbe costruito con l'accusativo: *post triennium*).

Aegypto: il complemento di moto da luogo esigerebbe una preposizione (*ex, ab*), ma Plauto impiega liberamente l'ablativo semplice non solo per i nomi di città, ma anche di territorio.

Credo... veniam: è una forma parattica tipica della lingua d'uso: alla costruzione di *credo* con proposizione subordinata oggettiva ("penso che arriverò") viene preferita la forma con indicativo presente parentetico e futuro suppositivo ("penso, arriverò").

expectatus: aggettivo participiale (qui in funzione di complemento predicativo del soggetto) costruito col dativo.

familiaribus: va ricordato che in latino *familia, ae* ha un significato più vasto del corrispondente italiano, indicando non solo i parenti, ma anche la servitù.

Nimio: avverbio di quantità, impiegato in luogo di *nimis* quando sia riferito ad un comparativo (in questo caso *expectatior*, comparativo di maggioranza).

potuit: in latino, con i verbi "potere, dovere, essere lecito", si usano il presente indicativo in luogo del condizionale presente italiano e l'imperfetto, il perfetto (come in questo caso) e il piuccheperfetto indicativo in luogo del condizionale passato italiano.

qui... nuntiaret: proposizione relativa (l'antecedente è *ille*) con valore consecutivo.

mortuom: sta per *mortuum* e svolge sintatticamente la funzione di complemento predicativo dell'oggetto.

Sed quid hoc?: resta implicito il predicato *est*.

interdius: avverbio di tempo.

Heus: interiezione impiegata come richiamo.

ecquis: pronome interrogativo.

intust: forma contratta di *intus* (avverbio di luogo) *est*.

aperitin: sta per *aperitisne* (con enclisi della particella interrogativa *-ne*).

foris: sta per *fores* (accusativo plurale di *foris, is*) che precisamente significa "i battenti", dunque "la porta".

TR. Quis homo est, qui nostras aedes accessit prope?
TE. Meus servos hic quidem est Tranio.
TR. O Theopropides,
ere, salve, salvom te advenisse gaudeo.
usquin valuisti?
TE. Vsque ut vides.
TR. Factum optime.

TR. Chi è l'uomo che si è avvicinato alla nostra casa?
TE. Questo è senza dubbio il mio servo Tranione.
TR. Oh, Teopropide, padrone! Salute a te! Sono felice che tu sia arrivato [sano e] salvo! Sei sempre stato bene?
TE. Fino ad ora, come vedi.
TR. Benissimo!

prope: preposizione, con l'accusativo *nostras aedes* forma un complemento di moto a luogo.

servos: sta per *servus*.

quidem: avverbio.

O: interiezione usata per esprimere meraviglia.

salve: propriamente è l'imperativo del verbo *salveo, es*, ma si è cristallizzato come formula di saluto.

te advenisse: subordinata oggettiva infinitiva.

salvom: complemento predicativo del soggetto dell'infinitiva (dunque in caso accusativo).

usquin: sta per *usquene*, avverbio di tempo con annessa la particella interrogativa enclitica.

Factum optime: letteralmente “il fatto va benissimo”; *optime* è avverbio di modo, superlativo irregolare di *bene*.

TE. Quid vos? insanin estis?
TR. Quidum?
TE. Sic, quia 450
foris ambulatis, natus nemo in aedibus
servat, neque qui recludat neque [quis] respondeat.
Pultando [pedibus] paene confregi hasce ambas <foris>.

TE. Perché voi... Siete matti?
TR. Cosa?
TE. È così, perché passeggiate fuori, non un'anima viva fa la guardia in casa e non [c'è un'anima viva] che apra né che risponda. Ho quasi rotto entrambi questi battenti, bussando!

insanin: forma apocopata per *insanine*, con enclisi della particella interrogativa.

Quidum: è l'antico strumentale del neutro *quis*, con la particella rafforzativa *-dum*, qui esprime una reazione un po' polemica.

Sic: sottointeso *est*; in questo uso asseverativo del *sic* è evidente la continuità con l'italiano *sì*.

foris: avverbio di luogo.

natus nemo: tale colloquialismo si può rendere con l'espressione idiomatica italiana “non un'anima viva”, anziché “nessun nato”.

neque... neque: congiunzione coordinante correlativa.

qui: l'antecedente del relativo è *natus nemo*.

recludant: da *recludo*, *is*, è un falso amico, in quanto composto da *claudo* e dal prefisso *-re*, che indica l'azione contraria (quindi “aprire”, non “richiudere”).

paene: avverbio di modo.

confregi: perfetto di *confringo*.

hasce: aggettivo dimostrativo (femminile, accusativo plurale) con enclisi della particella rafforzativa *-ce*.

ambas: aggettivo numerale (*ambo*, *ae*, *o*).

foris: sta per *fores*.

[] < >: per convenzione filologica, nel testo in lingua originale, le parentesi quadre contengono parole che vanno espunte, mentre le parentesi unciniate indicano le integrazioni (ad es. per ragioni metriche o semantiche).

TR. Eho an tu tetigisti has aedis?
TE. Cur non tangerem? 454-455
Quin pultando, inquam, paene confregi foris. 456
TR. Tetigistin?
TE. Tetigi, inquam, et pultavi.
TR. Vah.
TE. Quid est?
TR. Male hercle factum.
TE. Quid est negoti?
TR. Non potest
dici, quam indignum facinus fecisti et malum.
TE. Quid iam?

TR. Fuge, obsecro, atque abscede ab aedibus. 460
 Fuge huc, fuge ad me propius. Tetigistin foris?
 TE. Quo modo pultare potui, si non tangerem?
 TR. Occidisti hercle
 TE. Quem mortalem?
 TR. Omnis tuos.

TR. Oh! Tu hai forse toccato questa casa?
 TE. Perché non avrei dovuto toccarla? Anzi, ti dico, ho quasi rotto i battenti bussando.
 TR. L'hai toccata?
 TE. L'ho toccata, ti dico, ed ho bussato.
 TR. Ah!
 TE. Cosa c'è?
 TR. Hai fatto male, per Ercole!
 TE. Che problema c'è?
 TR. Non ci sono parole per esprimere che misfatto turpe e funesto hai compiuto.
 TE. Cosa mai?
 TR. Scappa, ti prego, e allontanati dalla casa. Scappa verso qua, scappa verso di me, più vicino. Hai toccato i battenti?
 TE. Come avrei potuto bussare se non li avessi toccati?
 TR. Tu hai ucciso, per Ercole!
 TE. Quale mortale?
 TR. Tutti i tuoi.

Eho: esclamazione che indica stupore.

tetigisti: perfetto di *tango*.

aedis: sta per *aedes*, accusativo.

Cur: avverbio interrogativo.

Cur non tangerem?: proposizione dubitativa (è un caso di congiuntivo indipendente).

Quin: avverbio

Tetigistin: forma apocopata con enclisi della particella interrogativa -ne.

Vah: è un'esclamazione usata per esprimere sia un dolore fisico concreto, sia per veicolare stati d'animo di opposizione, anche di disgusto.

Male factum: sciogliendo quanto rimane implicito nella rapidità del parlato: *Id male factum est a te*.

Quid est negoti: letteralmente "cosa c'è di problema".

Non potest dici: letteralmente "non può essere detto".

huc: avverbio pronominale (moto a luogo).

propius: comparativo dell'avverbio *prope*.

Tetigistin foris?: = *tetigistine fores?*

quem mortalem: in accusativo in quanto presuppone *occidi*, così come *omnis* (ossia *omnes*) *tuos* presuppone *occidisti*.

TE. Di te deaeque omnes faxint cum istoc omine...
 TR. Metuo, te atque istos expiare ut possies. 465
 TE. Quam ob rem? aut quam subito rem mihi adportas novam?
 * * * 466a
 TR. Et heus, iube illos illinc ambo abscedere.
 TE. Apscedite.
 TR. Aedes ne attigatis. Tangite

vos quoque terram.

- TE. Te con questo presagio, tutti gli dèi e le dee facciano...
TR. Ho paura che tu non possa purificare te e questi.
TE. Per quale ragione? O quale novità mi rechi all'improvviso?
TR. E ehi! comanda a quei due di allontanarsi di lì.
TE. Allontanatevi.
TR. Non toccate la casa! Toccate la terra anche voi.

faxint: da *facio*, è una forma arcaica di congiuntivo presente ottativo.

cum istoc omine: complemento di unione (*isto* è ablativo dell'aggettivo dimostrativo rinforzato dalla particella enclitica, apocopata, *-ce*).

Metuo... ut: va ricordato che *metuo ut* si traduce "temo che non", mentre *metuo ne* "temo che". La spiegazione più persuasiva che è stata data in proposito a questa particolarità dei *verba timendi* è che la costruzione ricalchi un precedente uso paratattico, in cui la subordinata completiva equivaleva ad una ottativa indipendente ("Ho paura... Voglia il cielo che tu possa purificarci!")

possies: sta per *possis*, congiuntivo presente.

subito: avverbio di modo.

rem novam: si può rendere sinteticamente con "novità".

* * *: gli asterischi indicano una lacuna testuale non ricostruibile.

heus: interiezione impiegata come richiamo.

iubeo: si costruisce con l'accusativo della persona cui si comanda qualcosa.

illos ambo: "entrambi quelli".

illinc: avverbio pronominale (moto da luogo).

attigatis: sta per *atingatis* (da *atingo*, *is*, composto di *ad+tango*), congiuntivo esortativo, che in italiano è meglio rendere con un imperativo.

- TE. Obsecro hercle, quin eloquere
* * * 469a
- TR. Quia septem menses sunt, quom in hasce aedis pedem
nemo intro tetulit, semel ut emigravimus.
- TE. Eloquere, quid ita?
- TR. Circumspicedum, numquis est,
sermonem nostrum qui aucupet?
- TE. Tutum probest.
- TR. Circumspice etiam.
- TE. Nemo est. Loquere nunciam.
-

- TE. Ti prego, per Ercole! Perché non spieghi?
TR. Perché sono sette mesi che nessuno ha messo piede dentro a questo casa, una volta che ci siamo trasferiti.
TE. Spiegati. Come mai?
TR. Guardati attorno, c'è forse qualcuno che possa spiare il nostro discorso?
TE. È ben tranquillo.
TR. Guarda ancora!
TE. Non c'è nessuno. Adesso spiega.

eloquere: sta per *eloqueris*, da *eloquor*, *eris*, verbo deponente.

quom: equivale a *cum* (“da quando”).

tetulit: perfetto (forma antica, con raddoppiamento) di *fero, fers*.

Circumspicedum: la particella *-dum* rinforza l’imperativo.

numquis: pronome interrogativo, composto da *quis* e dal prefisso indeclinabile *num*.

aucupet: congiuntivo potenziale, da *aucupo, as*, composto di *avis+capio*, che etimologicamente significa “cacciare uccelli”: un’attività venatoria che richiedeva destrezza poiché si restava in attesa che i volatili si posassero su bastoncini spalmati di vischio. Poiché tale tipo di caccia esigeva lunghi appostamenti il verbo ha assunto anche il valore figurato di “stare in agguato, spiare”.

probest: contrazione di *probe est* (impersonale).

Nemo est: in latino non si usa la doppia negazione.

Loquere: qui è imperativo.

nunciam: avverbio di tempo (composto da *nunc+iam*).

TR.	Capitale scelus factum est.	
TE.	Quid est? non intellego.	475
TR.	Scelus, inquam, factum est iam diu, antiquom et vetus.	
TE.	Antiquom?	
TR.	Id adeo nos nunc factum invenimus.	
TE.	Quid istuc est sceleris? aut quis id fecit? cedo.	
TR.	Hospes necavit hospitem captum manu; iste, ut ego opinor, qui has tibi aedis vendidit.	480
TE.	Necavit?	
TR.	Aurumque ei ademit hospiti eumque hic defodit hospitem ibidem in aedibus.	

TR.	Fu compiuto un delitto capitale.	
TE.	Cosa? Non capisco.	
TR.	Fu compiuto, ti dico, molto tempo fa un delitto, vecchio e antico.	
TE.	Antico?	
TR.	Solo ora abbiamo scoperto quel fatto.	
TE.	Dimmi... Che razza di delitto è, questo? O chi l’ha compiuto?	
TR.	Ospite uccise ospite, con le sue mani; [è] costui, (come) io penso, che ti vendette questa casa.	
TE.	[Lo] uccise?	
TR.	E sottrasse a quell’ospite il suo tesoro e seppellì quell’ospite proprio qui nella casa.	

Capitale: cioè degno della pena di morte, del taglio della testa (*caput*).

iam diu: locuzione avverbiale, complemento di tempo.

antiquom: sta per *antiquum*.

Id: riferito a *factum*.

Quid: pronome interrogativo neutro, costruito col genitivo partitivo *sceleris*.

istuc: pronome dimostrativo neutro (composto da *iste+ce*).

cedo: formula tipica del linguaggio parlato, significa “dà qui, dimmi”. Non si tratta di una prima persona verbale, bensì di un antico composto dalle origini poco chiare (sicuramente la prima parte è la particella *ce*).

Hospes... hospitem: *hospes, itis*, in latino, così come l’italiano “ospite”, indica sia chi dà ospitalità, sia chi viene ospitato.

captum manu: l’espressione, riferita a *hospitem*, significa letteralmente “afferrato dalla mano” (*manu* è ablativo di causa efficiente).

aedis: sta per *aedes*.

Hic ibidem: perifrasi avverbiale, “in questo stesso luogo”.

eumque: si riferisce a hospitem.

TE. Quapropter id vos factum suspicamini?
TR. Ego dicam, auscultate. Ut foris cenaverat
tuus gnatus, postquam rediit a cena domum, 485
abimus omnes cubitum; condormivimus.
Lucernam forte oblitus fueram exstinguere;
atque ille exclamat derepente maximum.

TE. Perché sospettate questo fatto?
TR. (Ti) dirò, tu ascolta. Una volta che tuo figlio aveva cenato fuori, dopo che fu rientrato in casa dalla cena, andammo tutti a dormire; ci assopimmo. Per caso mi ero dimenticato di spegnere la lucerna; e d'improvviso lui grida fortissimo.

Quapropter: avverbio interrogativo.

suspicamini: da *suspico*, verbo deponente.

Ut: congiunzione con valore temporale.

cubitum: è il supino di *cubo*, *as* e rappresenta una subordinata finale (va ricordato che le proposizioni finali si possono esprimere con il supino solo in dipendenza da verbi di moto).

Forte: avverbio dubitativo.

oblitus fueram: da *obliviscor*, *eris*, verbo deponente, letteralmente “ero stato dimentico”.

derepente: avverbio di tempo.

maximum: da *maximus*, *a*, *um*, superlativo irregolare di *magnus*, *a*, *um*, è un accusativo avverbiale (accade frequentemente anche nell'italiano colloquiale che alcuni aggettivi vengano impiegati in funzione avverbiale, es. “vestire elegante”, “parlare educato”, “andare veloce”...).

TE. Quis homo? an gnatus meus?
TR. St, tace, auscultate modo. 490
Ait venisse illum in somnis ad se mortuum.
TE. Nempe ergo in somnis?
TR. Ita. Sed auscultate modo.
Ait illum hoc pacto sibi dixisse mortuum.
TE. In somnis?
TR. Mirum quin vigilanti diceret,
qui abhinc sexaginta annos occisus foret.
Interdum inepte stultus es, <Theopropides>. 495
TE. Taceo.

TE. Chi? Mio figlio?
TR. Sssh! Stai zitto, tu ascolta soltanto. Dice che quel morto era venuto da lui in sogno.
TE. Dunque proprio in sogno?
TR. Sì. Ma tu ascolta soltanto. Dice che quel morto gli aveva parlato in questo modo...
TE. In sogno?
TR. Strano che non parlasse da sveglio, uno che era stato ammazzato sessant'anni prima! A volte sei stupidamente sciocco, Teopropide!

TE. Sto zitto.

Quis homo?: letteralmente “che uomo?”

modo: avverbio

somnis: sarebbe ablativo plurale, dunque “nei sogni”.

Nempe: avverbio interrogativo, significa “dunque” così come *ergo* (è una ridondanza tipica del parlato).

hoc pacto: complemento di modo (senza il *cum* in quanto è presente un aggettivo).

Mirum: neutro, sottointeso *est*.

vigilanti: è dativo, sottointeso *ei* (cioè a Filolachete).

qui: ossia *ille qui* o *is qui*, infatti in latino quando il pronome relativo è preceduto da un pronome dimostrativo o determinativo, se i due pronomi sono nello stesso caso, genere e numero, il primo si può omettere.

abhinc sexaginta annos: la preposizione *abhinc* è costruita con l'accusativo e dà luogo a un complemento di tempo che indica quanto tempo fa è avvenuto un fatto.

foret: congiuntivo imperfetto, equivale a *esset*.

Interdum: avverbio di tempo.

Inepte stultus: l'aggettivo è rinforzato non da un avverbio intensivo, ma da un avverbio di significato affine: è un tratto tipico dello stile energico di Plauto.

<*Theopropides*>: il verso è mutilo nel secondo emistichio, si può supporre un vocativo.

TR. Sed ecce quae illi in ***

'ego transmarinus hospes sum Diapontius.

Hic habito, haec mihi dedita est habitatio.

Nam me Acheruntem recipere Orcus noluit,

quia praemature vita careo. Per fidem 500

deceptus sum: hospes <hic> me necavit isque me

defodit insepultum clam [ibidem] in hisce aedibus,

scelestus, auri causa. Nunc tu hinc emigra.

Scelestae hae sunt aedes, impia est habitatio'.

Quae hic monstra fiunt, anno vix possum eloqui. 505

TR. Ma ecco quel che gli disse:

“Io sono Diapontio, l'ospite d'oltremare. Qui abito, questa abitazione è stata consegnata a me. Infatti l'Orco non volle che l'Acheronte mi accogliesse perché morto anzitempo. Fui ingannato nella mia buona fede: qui l'ospite mi uccise e mi sotterrò di nascosto, lo scellerato, senza sepoltura, proprio qui in questa casa, per [impadronirsi del mio] oro. Adesso tu vattene da qui! Questa casa è maledetta, abitarvi è cosa empia!”

Posso raccontare a mala pena in un anno i prodigi che avvengono qui.

quae: accusativo neutro plurale.

illi: dativo singolare.

*in ****: anche questo verso è mutilo della seconda parte, si può supporre un *verbum dicendi*.

dedita est: perfetto indicativo passivo di *dedo*, *is*.

Orcus: è il nome etrusco del Signore degli Inferi, usuale anche nel latino parlato.

noluit: perfetto di *nolo*, *non vis*, verbo con coniugazione atematica (composto di *ne* + *volo*).

Acheruntem: soggetto dell'oggettiva infinitiva. L'Acheronte è il fiume greco dell'oltretomba (la forma *Acheruns* è mediata dall'etrusco).

praemature: avverbio.

vita: è ablativo di privazione, dipendente da *careo* (letteralmente “sono privo della vita”).

deceptus sum: perfetto passivo di *decipio, is*.

insepultum: complemento predicativo dell’oggetto. Da notare il valore di *sepelio, is*: il significato non coincide esattamente con il nostro “seppellire”, ma implica regolari e dovute onoranze funebri. Diaponzio è stato sì seppellito, cioè interrato, ma non ha avuto giuste esequie, pertanto egli si dichiara *insepultus*.

clam: avverbio di modo.

auri causa: il complemento di fine può essere espresso con *causa*+genitivo.

anno: complemento di tempo; il termine che indica in quanto tempo avviene un fatto si esprime con l’ablativo semplice, come qui, oppure con *intra*+accusativo.

vix: avverbio di modo.

eloqui: infinito di *eloquor, eris*, verbo deponente.

TE. St, st.

TR. Quid, obsecro hercle, factum est?

TE. Concrepuit foris.

TR. Hicine percussit!

TE. Guttam haud habeo sanguinis,

vivom me accersunt Acheruntem mortui.

TR. Perii, illisce hodie hanc conturbabunt fabulam. 510

Nimis quam formido, ne manifesto hic me opprimat.

TE. Quid tute tecum loquere?

TR. Abscede ab ianua.

Fuge, obsecro hercle.

TE. Quo fugiam? Etiam tu fuge.

TR. Nihil ego formido, pax mihi est cum mortuis.

TE. Sssssh!

TR. Per Ercole! Ti prego, cos’è successo?

TE. La porta ha cigolato.

TR. È lui che ha bussato?

TE. Mi si gela il sangue nelle vene, i morti mi chiamano all’Acheronte da vivo...

TR. Sono finito! Quelli là oggi manderanno all’aria questo imbroglio. Ho una paura che mai! che questo qua mi becchi in flagrante.

TE. Come mai parli da solo?

TR. Allontanati dalla porta! Per Ercole, ti prego, scappa!

TE. Dove dovrei scappare? Scappa anche tu!

TR. Non ho paura di nulla io: sono in pace con i morti.

factum est: perfetto del verbo *facio, is*, passivo irregolare di *facio, is*.

foris: il nominativo singolare è rarissimo; il vocabolo, che indica la coppia di battenti del portone, si trova di regola al plurale (*fores, ium*).

hicine: pronome dimostrativo con enclisi della particella interrogativa *-ne*.

vivom: complemento predicativo dell’oggetto (*me*).

Guttam haud habeo sanguinis: l’espressione idiomatica latina è abbastanza simile a quella italiana, letteralmente suona “non ho una goccia di sangue”.

haud: avverbio di negazione.

illisce: indica il gruppo di persone presente all’interno della casa (in contrapposizione a *hic* del verso successivo, riferito a Teopropide); è una forma arcaica di nominativo plurale, appoggiato alla particella *-ce*.

fabula: può indicare in latino ogni tipo di racconto, o finzione, ma è naturale pensare anche al valore di *fabula*= “commedia”.

formido: in quanto *verbum timendi*, si comporta come *metuo ut /metuo ne*.

manifesto: avverbio di modo.

tute: pronome personale di seconda persona singolare, rafforzato.

tecum: quando il complemento di compagnia è costituito da un pronome personale, il *cum* va posposto in enclisi (*mecum, tecum, secum, nobiscum, vobiscum*); letteralmente “Come mai proprio tu parli con te stesso?”

loquere: sta per *loqueris*.

quo: avverbio interrogativo pronominale, esprime moto a luogo.

fugiam: congiuntivo dubitativo.

nihil: accusativo, in quanto *formido*, *as* è un verbo transitivo.

mihi: dativo di possesso.

INTVS Heus, Tranio.

TR. Non me appellabis, si sapis. 515

nihil ego commerui, neque istas percussi fores.

Quaeso.

TE. *** quid segreges

*** Quae res te agitat, Tranio?

Quicum istaec loquere?

TR. An quaeso tu appellaveras?

Ita me di amabunt, mortuom illum credidi 520

expostulare quia percussisses fores.

Sed tu, etiamne astat nec quae dico optemperas?

TE. Quid faciam?

TR. Cave respexis, fuge, [atque] operi caput.

(Voce da dentro) Ehi, Tranione!

TR. Non chiamarmi, se sei saggio! Non mi sono reso colpevole di nulla e non ho bussato a questa porta. Ti prego!

TE. [...] Perché ti metti in disparte? [...] Cosa ti turba, Tranione? Con chi stai dicendo queste cose?

TR. Ma allora, di grazia, mi avevi chiamato tu! Che io muoia in questo istante se non ho creduto che quel morto mi chiedesse perché hai bussato alla porta. Ma tu, stai ancora lì? Non ascolti quel che dico?

TR. Cosa dovrei fare?

TE. Evita di voltarti indietro, scappa, copriti la testa.

appellabis: futuro iussivo, è il verbo dell’apodosi di un periodo ipotetico della realtà

commerui: è perfetto di *commereo, es*, verbo transitivo.

percussi: è perfetto di *percutio, is*, verbo transitivo.

segreges: congiuntivo presente di *segrego, as* (*se+ex+grege* letteralmente “separarsi dal gregge”), ma il testo ai vv. 517-518 è lacunoso, pertanto risulta impossibile ricostruire la struttura sintattica: il verbo è il predicato di una subordinata, manca tuttavia la principale; per mantenere almeno il senso di quanto conservato si può tradurre con una interrogativa diretta (anche se ciò non coincide con l’originale latino).

Quicum: è l’antico strumentale del pronome interrogativo *quis + cum*.

istaec: pronome dimostrativo, accusativo neutro plurale.

loquere: sta per *loqueris*.

Ita me di amabunt: è una formula del linguaggio familiare che serve a dare forza ad una dichiarazione (così come nel repertorio fraseologico italiano troviamo la locuzione “come è vero Dio”): il parlante presuppone che gli dèi lo proteggeranno nella misura in cui una certa cosa è vera. Non è necessario che l’*ita* sia ripreso da un *ut* proprio perché la frase ha i caratteri di una formula irrigidita. Traducendo in italiano si può sostituire una locuzione di significato affine come “possa

morire adesso se non è vero che...”

mortuom: sta per *mortuum*.

percussisses: il congiuntivo (piucheperfetto) segnala il punto di vista che il servo sta riportando, quello del fantasma.

optemperas: sta per *obtemperas*.

respexis: sta per *respexeris*, è una forma di congiuntivo sigmatico.

operi: imperativo da *operio*, *is*.

TE. Cur non fugis tu?

TR. Pax mihi est cum mortuis.

TE. Scio. Quid modo igitur? Cur tanto opere extimueras? 525

TR. Nil me curassis, inquam, ego mihi providero:
tu, ut ocepisti, tantum quantum quis fuge,
atque Herculem invoca.

TE. Hercules, te invoco.

TR. Et ego – tibi hodie ut det, senex, magnum malum.
Pro di immortales, obsecro vestram fidem, 530
quid ego hodie negoti confeci mali.

TE. Perché tu non scappi?

TR. Sono in pace con i morti.

TE. Lo so. Allora poco fa? Perché avevi avuto così tanto paura?

TR. Non curarti di me, ti dico, a me provvederò io: tu, come hai cominciato, scappa tanto quanto puoi e
invoca Ercole.

TE. Ercole, ti invoco!

TR. Pure io [lo invoco] affinché ti mandi oggi stesso un bell'accidente, vecchio! Oh dèi immortali, imploro il
vostro aiuto! Che razza di brutto affare ho combinato, oggi!

tanto opere: locuzione avverbiale (anche nella forma univervata *tantopere*).

nil: forma sincopata di *nihil*, accusativo avverbiale.

curassis: sta per *curaveris*, è una forma sigmatica di congiuntivo (esortativo) da *curo*, *as*, regge l'accusativo *me*.

providero: futuro anteriore da *provideo*, *es*.

ocepisti: perfetto di *occipio*, *is*.

quis: seconda persona singolare del presente indicativo di *queo*, verbo anomalo.

senex: vocativo riferito a Teopropide.

Mostellaria, vv. 775-782

Atto III, scena II

TRANIONE

TR. Alexandrum magnum atque Agathoclem aiunt maxumas 775
duo res gessisse; quid mihi fiet tertio,
qui solus facio facinora immortalia?

Vehit hic clitellas, vehit hic autem alter senex.

Novicium mihi quaestum institui non malum.

Nam muliones mulos clitellarios 780

habent, at ego habeo homines clitellarios.

TR. Si dice che Alessandro Magno e Agatocle compirono entrambi imprese immense; cosa capiterà a me, terzo [dopo di loro], che da solo compio gesta imperiture? Questo qui porta il basto, d'altra parte [anche] quest'altro vecchio [lo] porta. Mi sono organizzato un nuovo mestiere niente male! Infatti i mulattieri hanno dei muli col basto, mentre io ho degli uomini col basto! Sono da carichi pesanti: qualunque cosa carichi, loro la portano!

aiunt: indicativo presente, terza persona plurale (del verbo difettivo *aio, ais*), con soggetto indeterminato equivale all'impersonale italiano "si dice".

maximas: sta per *maximas*, da *maximus, a, um*, superlativo irregolare di *magnus, a, um*.

duo: aggettivo numerale cardinale, accusativo maschile meno comune, equivale a *duos*.

gessisse: infinito perfetto di *gero, is*, rappresenta il predicato di un'oggettiva infinitiva.

fiet: futuro semplice di *fio, fis*.

tertio: aggettivo numerale ordinale, in dativo in quanto attributo di *mihi*.

qui: l'antecedente è *mihi*.

solus: complemento predicativo del soggetto.

clitellas: da *clitellae, arum* (*pluralia tantum*), indica il basto dell'asino.

senex: si riferisce a Teopropide.

quaestum: da *quaestus, i*, è sia il guadagno, sia una particolare attività fonte di guadagno.

malum: aggettivo riferito a *quaestum*.

clitellarios: l'aggettivo *clitellarius, a, um* significa "che porta il basto, da soma".

magni... oneris: genitivo di qualità.

quicquid: pronome relativo indefinito neutro.

• **Un approccio induttivo agli aspetti linguistici attraverso un'esperienza di apprendimento cooperativo.**

Anche degli altri passi esaminati in precedenza sarebbe stato comunque opportuno fornire il testo latino (qualora non fosse previsto dal manuale in uso): affinché gli allievi non perdano mai il contatto con la dimensione latina delle opere in esame, è ipotizzabile proporre loro esercizi anche sui testi in latino (ad es. individuare iterazioni foniche, figure etimologiche, equivalenti latini di espressioni idiomatiche italiane, giochi di parole), in modo tale che i discenti familiarizzino col latino letterario, prima ancora di approcciarsi ad una vera e propria traduzione, in modo divertente e costruttivo. Inoltre, tale strategia permette di inferire direttamente dai testi le peculiarità linguistiche dell'autore.

Si potrebbe pensare ad un'esperienza di apprendimento cooperativo, dal momento che gli esercizi proposti sarebbero troppo lunghi e difficoltosi da svolgere individualmente o a coppie. Il *cooperative learning* è un *setting* che permette di ottenere risultati migliori di quelli che ciascun allievo otterrebbe se lavorasse individualmente: la cooperazione fra pari infatti non favorisce soltanto coloro che si trovano in difficoltà, ma anche coloro che ottengono successi scolastici, poiché proprio questi ultimi rischiano una precoce fissazione su un unico stile cognitivo¹. La classe viene suddivisa in quattro gruppi composti da circa cinque persone ciascuno (con più elementi la collaborazione diverrebbe troppo caotica e ingestibile la negoziazione del conflitto; con meno sarebbe eccessivamente limitata la possibilità di aiuto e integrazione). Tali gruppi devono presentare al loro interno una disomogeneità di livelli (ad esempio un allievo di buone capacità, tre di medi risultati e uno con difficoltà o ritardi di apprendimento), per questo la loro formazione non sarà lasciata all'aggregazione spontanea, ma sarà pilotata dal docente che, in tale operazione avrà cura di rispettare le relazioni amicali naturalmente instauratesi tra gli allievi (facendo in modo che ogni studente sia inserito in un gruppo assieme ad almeno un "amico" e nessuno si senta mai "rifiutato" da tutti i componenti). Il materiale (una scheda di domande-guida predisposta dall'insegnante) viene distribuito ad ogni gruppo in un'unica copia, in maniera che la condivisione del materiale didattico incentivi la collaborazione tra i discenti. A disposizione degli studenti restano i manuali, le fotocopie consegnate in precedenza, gli appunti di ciascuno e il vocabolario latino-italiano.

Ogni gruppo svolge un lavoro diverso da quelli degli altri gruppi. Le schede-guida, riprodotte qui di seguito, propongono semplici ma meticolosi esercizi di ricognizioni testuali che hanno lo scopo di guidare l'osservazione sugli aspetti fondamentali del testo, stimolando lo studente ad acquisire consapevolezza circa lo scarto diacronico della lingua plautina rispetto al latino classico (su cui si basano i manuali di grammatica), le particolarità diamesiche della voce teatrale, l'abilità retorica dell'autore e le sue acrobatiche invenzioni verbali. In tal modo si favorisce un esame attento e non casuale dei testi, contribuendo all'educazione mentale degli allievi, che spesso sono indotti ad accostarsi alla letteratura in maniera irriflessa. Una simile esercitazione risulta più efficace della lettura di una lunga analisi testuale, richiedendo un comportamento attivo da parte dei discenti e dunque un apprendimento "per scoperta". Prima di procedere col lavoro autonomo, durante il quale l'insegnante svolgerà comunque una funzione di supervisione intervenendo a dare consigli laddove necessario, è indispensabile che il docente descriva chiaramente gli obiettivi comuni cui gli appartenenti ai vari gruppi dovranno pervenire.

GRUPPO 1 VARIAZIONI DIAMESICHE

Individuate, in tutti i testi plautini letti, i seguenti indizi di oralità:

- interiezioni, sia proprie che improprie (fate sempre riferimento al testo in lingua originale)
- le forme enclitiche (-ne, -ce) apocopate (solo sui brani tratti dalla *Mostellaria*, testo in lingua originale)
- le forme univerbate col predicato *est* (solo sui brani tratti dalla *Mostellaria*, testo in lingua originale)
- le espressioni idiomatiche (relative a tutti i brani letti, individuatele nelle traduzioni in italiano e poi sull'originale latino)

GRUPPO 2 VARIAZIONI DIACRONICHE

Individuate, in tutti i brani tratti dalla *Mostellaria* tradotti in classe, i seguenti indizi di arcaicità:

- tutti i casi in cui l'ortografia differisce da quella che avete studiato (fate riferimento al testo in lingua originale)
- tutti i casi in cui le terminazioni morfologiche differiscono da quelle che avete studiato (fate

¹ Cfr. D. W. Johnson / R. T. Johnson / E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

riferimento al testo in lingua originale)

- tutti i casi in cui le costruzioni sintattiche differiscono da quelle che avete studiato (fate riferimento al testo in lingua originale)

GRUPPO 3 *ARTIFICI RETORICI*

Individuate, in tutti i testi plautini letti, le seguenti figure retoriche:

- isofonie: allitterazioni, assillabazioni, omoteleuti (fate riferimento ai testi in lingua originale)
- iterazioni: anafore, epifore, polittoti, figure etimologiche (fate riferimento ai testi in lingua originale)

GRUPPO 4 *CREATIVITÀ VERBALE*

Individuate, in tutti i testi plautini letti, le seguenti creazioni verbali:

- i nomi “parlanti attribuiti” ai personaggi
- i nomi geografici di fantasia
- i neologismi (fate riferimento ai testi in lingua originale)

Al termine del lavoro ciascun gruppo dovrà relazionare al resto della classe i dati esaminati, per attuare una condivisione di conoscenze; si avrà cura di far partecipare a tale esposizione tutti i componenti dei gruppi e non solo un unico portavoce. Durante le esposizioni gli alunni appartenenti agli altri gruppi di lavoro saranno invitati ad intervenire con le loro osservazioni e richieste di chiarimenti; dovranno inoltre prendere appunti di quanto viene detto. Compito del docente sarà quello di guidare i dibattiti, suggerire ulteriori riflessioni e incentivare l'interesse e la partecipazione dell'intera classe anche sui lavori degli altri gruppi. Fondamentale, in questa fase, il supporto della lavagna, ove verranno riportati alcuni esempi per ogni categoria (in particolare, a proposito degli arcaismi morfologici, si provvederà all'elaborazione di uno specchietto riassuntivo che potrà essere sfruttato anche in seguito, ad esempio durante la traduzione di Sallustio). Molto utile l'impiego di gessetti colorati per evidenziare le figure di suono.

La frequenza delle esclamazioni proprie (*eho, heus, o, vah, st*) ed improprie (*edepol, hercle, mehercle, mecastor, pol*), degli avverbi di tempo e di luogo, delle formule tipiche del *sermo vulgaris* ci restituiscono l'atmosfera della lingua quotidianamente parlata a Roma. Tra i numerosi colloquialismi, si ricordano le forme con *-ne* o *-ce* enclitici apocopati (*aperitin = aperitis-ne, usquin = usque-ne, insanin = insani-ne, tetigistin = tetigisti-ne, istoc = isto-ce, istuc = iste-ce*), le formule di cortesia (*sis*, equivalente a *si vis* “per piacere”; *cedo* “dimmi, da' qua”), le forme con l'afèresi di *est* (*clamitatioest = clamitatio est, intust = intus est, probest = probe est*). Molti i casi di espressioni idiomatiche: *farthem facere* (“far salsicce”), *natus nemo* (“non un'anima viva”), *guttam haud habeo sanguinis* (“mi si gela il sangue nelle vene”). Mentre pochi sono i veri grecismi. Nulla poi vi è di popolare o di dialettale nella sua lingua sciolta ed espressiva, fatto abbastanza singolare questo, se si considera che l'autore non dovrebbe aver avuto il latino come lingua materna, bensì l'umbro.

Quella impiegata da Plauto è una lingua stupendamente sciolta ed espressiva, ma con i caratteri morfologici, lessicali, sintattici che la forma aveva ai suoi tempi. Si trovano infatti in Plauto sia arcaismi fonetici (*servos = servus, foris = fores, omnis = omnes, attigatis = attingatis, quom = cum, qur = cur, antiquom = antiquum, aedis = aedes, mortuom = mortuum, optemperas = obtemperas, nil = nihil, maxumas = maximas*), sia arcaismi morfologici, (*possies = possis, faxint = faciant, eloquere = eloqueris, respexis = respexeris, illis = illi*), sia arcaismi sintattici (*nostras aedes = ad nostras aedes, cave = cave ne*).

Specchietto riassuntivo dei principali arcaismi fono-morfologici

- *u* al posto di *i*: si trova nelle terminazioni di avverbi e aggettivi superlativi
- *o* al posto di *u* nelle desinenze di nominativo e accusativo della seconda declinazione
- *-is* invece di *-es* come desinenza dell'accusativo plurale dei temi in *-i* (aggettivi e sostantivi)
- *-ere* invece di *-erunt* alla terza persona plurale del perfetto indicativo

Pur attingendo al linguaggio parlato, Plauto non mira alla verosimiglianza realistica, alla riproduzione, stilizzata e fedele, dei modi colloquiali correnti, ma crea uno stile straordinariamente “artefatto” (in senso

etimologico), ricchissimo di figure retoriche e di “effetti speciali” degni di un vero e proprio virtuoso della lingua. Il *sermo familiaris* costituisce, ben inteso, il punto di partenza, il serbatoio cui il poeta attinge; esso viene riprodotto molto liberamente con quella morfologia e quella sintassi ancora fluide e multiformi, anteriori al processo di normalizzazione che avrebbe in seguito regolarizzato (e anche impoverito) il latino letterario. Ma la parlata quotidiana viene anche investita e trasformata profondamente dalla potente creatività del poeta, deformata ad arte, caricata, accentuata ed enfaticizzata nei suoi tratti espressivi più energici e vigorosi: ne risulta uno stile vario, mosso, brillantissimo, frutto di una fantasia che non arretra di fronte alle innovazioni più audaci, alle invenzioni più bizzarre, alle trovate più paradossali.

La capacità inimitabile di Plauto è quella di dare vitalità alle parole, mediante la scelta e l’uso. Egli manifesta il gusto per la frase sonora, predilige ogni possibile figura di suono. Le allitterazioni, le onomatopée, le anafore, i giochi di parole, le sottili risposdenze, le allusioni, caratterizzano ogni singola scena. Si va dalle serie allitteranti o isofoniche: *perii...*, *perditus*, *passime* (*Aulularia*, v. 721), *Obsecro... oro, obtestor* (*Aulularia*, vv. 715-716), *me... meum... meum* (*Aulularia*, v. 724), *ita doRsus totus pRuRit* (*Miles gloriosus*, v. 397) *conditumst consilium* (*Pseudolus*, v. 575), *cordi credere* (*Pseudolus*, v. 576), *inimicum...communem meum* (*Pseudolus*, v. 584), *clara...clueant* (*Pseudolus*, v. 591); alle assillabazioni insiste: *fortem atque fortunatum et forma regia* (*Miles gloriosus*, v. 10), *ne dentes dentiant*, “perché non mi crescano i denti” (*Miles gloriosus*, v. 35), *partem palmam possidet* (*Mostellaria*, v. 32); agli omeototi inseriti in una più elaborata orchestrazione fonica: *Iactor agitor stimulo, versor / in amoris rota, miser exanimor, / feror Differo DIstrahor DIripior* (*Cistellaria*, vv. 203-205), *splendor meo sit clipeo clarior* (*Miles gloriosus*, v. 1). Numerosissimi sono inoltre i nessi di parole legate da un rapporto etimologico: *me miserum, misere male* (*Aulularia*, v. 721), *pauperiem, perditissimus... peridi* (*Aulularia*, vv. 722-723), *facio facinora* (*Mostellaria*, v. 777), *muliones mulos* (*Mostellaria*, v. 780).

Altrove l’uso giocoso e comico della fonicità della lingua è ancora più evidente. Si incontrano spesso piacevoli strafalcioni linguistici: nel *Miles gloriosus* il parassita, enumerando le imprese del suo capo, usa come sfondo la *Scytholatronia*, v. 43 (nome burlesco che allude alla Scizia, ma con la connotazione di “terra di predoni, o dei mercenari”), oppure i *campi Curculionei*, v. 13 (cioè dei parassiti, in quanto il gorgoglione, *curculio*, è un parassita del grano), ove è comandante in carica tal *Bumbomachides Clutomestoridysarchides*, v. 14, nome fantasioso che ricorda bizzarramente l’epica greca. Frequentissimi sono poi, come si è visto, i “nomi parlanti” e irreali che connotano i personaggi (Selenio, Artrotrogo, Euclione, Stafila, Megadoro, Palestrione, Erotia, Grumione, Tranione, Filemazio, Scafa, Filolachete, Callidamate, Fanisco, Pinacio, Pseudolo), talora per beffarde antitesi (Pirgopolinice, Sceledro, Teopropide, Misargiride).

Inesausto artefice della lingua, dall’officina del poeta escono argute e riuscitissime neoformazioni. Esempi di questa geniale esuberanza coniativa sono *harpagare* “cogliere con l’arpione, arraffare, sgraffignare” (*Aulularia*, v. 202), *lumbifragium*, “lombifragio, rovina di lombi, lombi fracassati, reni spezzate” (*Amphitruo*, v. 454), *pergraecari*, “far baldoria alla maniera dei Greci” (*Mostellaria*, v. 22 e *passim*), *exballistare* “sbalestrare” (*Pseudolus*, v. 585).

• **Da Plauto a Pasolini: la rigenerazione di un'opera attraverso i secoli.**

Qualora ci fosse tempo a sufficienza, si potrebbe affiancare alla lettura di *Miles gloriosus* vv. 1-78 la divertente traduzione pasoliniana. Nel caso fossero presenti in classe studenti di origine romana, o almeno centro-meridionale, ad essi verranno assegnati i ruoli di lettori. Infine, il commento avverrà in modalità dialogata.

Con il *Miles gloriosus*, infatti, Plauto ha donato al teatro europeo uno dei motivi comici più sfruttati, quello spassosissimo del “Capitan Fracassa”. L'opera non smette di suscitare attenzioni, come dimostra il fatto che autori di rilievo si siano cimentati nella sua traduzione. È il caso di Pier Paolo Pasolini, che oltre ad essere stato poeta, romanziere, giornalista e regista cinematografico, si occupò anche di drammaturgia antica. La sua felice traduzione, messa in scena nel 1963, fu pubblicata con il titolo *Er vantone*.

Traduzione (a cura di P. P. Pasolini)

***Er Vantone*, vv. 42-78**

PIRG. Dunque, che testimoni? ART. Oh... centocinquanta
in Cilicia, si nun me sbajo, cento in Scitobellanta,
poi sessanta macedoni trenta Sardegnoli:
'sti compari in un giorno tutti l'hai fatti fuori.
PIRG. Quanti so' in tutto? ART. Beh, circa un settemila.
PIRG. Eh sì così dev'essere. Conta bene e compila!
ART. Mica ce n'è bisogno! Li so tutti a memoria!
PIRG. Che memoria, perdio! ART. Che vò!... La pappatoria!...
PIRG. Comportati così: non salterai un pasto!
ART. E quando in Cappadocia se ne eri rimasto
Con la spada spuntata, ne sventravi seicento!
PIRG. Beh, erano burbe: campino! Per me, so' contento.
ART. Ma perché sto a dimostrare ciò che tutti assecondano:
che Pìrgopolinice è unico al mondo?
Che in virtù, faccia ee fatti, sopra tutti tu brilli?
Tutte le donne t'amano – e chiamale imbecilli,
bello come sei... Come quelle che ieri
m'hanno preso de petto... PIRG. Beh? Che t'hanno detto?
ART. M'hanno detto: “Chi è, Achille?”, “No, è su' fratello”,
je fo. “Ah, ecco perché”, me fanno, “è tanto bello”,
“è distinto”, m'aggiungono. “Guarda che cappello!
Fortunata la donna che va dormì co' quello!”
PIRG. Ah, così ti dicevano... ART. Facevano la lagna:
volevano che te portassi da loro in pompa magna.
PIRG. Eh, che disgrazia essere troppo belli! ART. Hai ragione:
Pregano, girano intorno, te rompono i cojoni:
s'attaccano: e impediscono che fai l'affari tua...
PIRG. Andiamo, andiamo al centro: che facciamo quassù?
Ricordi i mercenari che abbiamo messo in nota?
Li dobbiamo saldare. Re Seleuco mi invoca
Che gli arruoli soldati, a gran velocità.
Oggi voglio dedicarmi tutto a Sua Maestà.
ART. Annamo, che aspettamo? PIRG. (*ai garzoni*) Forza, a baccalà!

Per tradurre il poeta latino, Pasolini adotta un italiano insaporito qua e là di romanesco, questa scelta è interessante perché mostra l'intenzione dell'autore di caratterizzare la commedia latina per quello che è e ne ribadisce dunque non solo l'importanza, ma anche la viva attualità. Scartati il puro dialetto e il parlare strascicato degli attori che esagerano l'intonazione nel teatro in lingua, egli ha ripreso la lingua dell'avanspettacolo, ossia di quelle scenette comiche nate negli anni Cinquanta nelle sale cinematografiche di

provincia come integrazione preliminare della proiezione filmica. Secondo Pasolini, è l'unico modo di rendere fedelmente il testo plautino, in grado di dare luogo ad uno scambio altrettanto intenso, ammiccante e dialogante tra testo e pubblico. La contaminazione romanesca, da alcuni considerata impropria, riesce a mimare la pulsione vitale, liberatoria, anti-egemonica della lingua di Plauto che intende affrancarsi dal greco, lingua sovrana dell'epoca, in un mondo culturalmente più greco che latino. Va osservato che la traduzione ricalca i modi espressivi dei due interlocutori: contegnoso e sostenuto, Pirgopolinice si attesta su un italiano limpido, non fosse per qualche scivolone ("Quanti so' in tutto?"; "Beh, erano burbe"; "Forza, a baccalà"); mentre sulle labbra del parassita ha libera dimora la coloritura romanesca ("si nun me sbajo", "'sti compari", "Che vò!... La pappatoria...", "m'hanno preso de petto", "su' fratello", "dormì co' quello", "hai raggione", "Annamo, che aspettamo?") e il registro è colloquiale e rasenta il turpiloquio ("imbecilli", "te rompono i cojoni").

L'opera di Pasolini è maggiormente attenta all'efficacia espressiva che non alla resa letterale ed assume pertanto un valore artistico autonomo. Del tutto innovativo è ad esempio l'impiego della rima (istituto inesistente nelle letterature pre-romanze): rime traballanti, non sempre perfette, profuse a piene mani in un frangente (il '900) in cui ormai sono percepite come *demodè*, talora sfruttate per creare esilaranti corto circuiti semantici, bruciando il preziosismo con l'immediata banalità (*tu brilli / imbecilli; lagna / pompa magna; Sua Maestà / a baccalà*).

- **La commedia latina in scena: ipotesi per un laboratorio teatrale.**

Infine, si è ancora pensato ad un progetto extracurricolare (lezioni pomeridiane), un laboratorio teatrale interclasse, ad adesione facoltativa, nel quale gli allievi si adoperino a portare concretamente in scena una commedia latina (ad esempio la *Mostellaria*, previo accordo con gli altri insegnanti del Dipartimento di Lettere di approfondire quest'opera). Mentre la drammatizzazione vera e propria sarà seguita da un esperto, le procedure preliminari saranno approfondite dai docenti di Lettere aderenti all'iniziativa, in compresenza. L'articolazione delle fasi preliminari all'allestimento scenico sarà la seguente:

- 1) Agli allievi che intendono iscriversi al laboratorio teatrale si richiede di leggere integralmente (in traduzione), come compito domestico, la commedia prescelta. Far precedere la lettura diretta dell'opera appare fondamentale affinché non si perda il contatto col testo e si abbia di esso una visione neutrale, non filtrata dalle interpretazioni di alcun regista. L'insegnante avrà cura di consigliare edizioni provviste di un buon apparato di note, affinché gli alunni non trovino difficoltà nella comprensione della "lettera materiale" del testo.
- 2) Il laboratorio prenderà avvio da un confronto collettivo sulla lettura: dopo il dialogo con il testo, ciascun lettore passerà al dialogo con gli altri lettori. Questa discussione da un lato è utile all'insegnante per accertare che la lettura dei testi sia effettivamente avvenuta, dall'altro è un momento decisivo per la comprensione da parte degli allievi, i quali si interrogano assieme sui significati da attribuire al testo. Il libero conflitto di opinioni che si realizza insegna ai ragazzi a confrontarsi sulle loro interpretazioni durante l'atto ermeneutico, avvicinandoli al piacere della lettura.
- 3) Solo successivamente viene proposta la visione dello spettacolo teatrale. In questo modo sarà maggiormente chiara la percezione della "doppia vita" che caratterizza il testo teatrale: quella sulla carta (che allinea i testi drammaturgici agli altri testi letterari) e quella sulle scene (peculiarità che connota questo genere). Affinché gli allievi si rendano conto che la trasposizione sulle scene è sempre frutto di una mediazione, che inevitabilmente distanzia il testo dall'autore che lo scrisse (anche nei casi in cui il regista si impegni ad un massimo di fedeltà, è sempre presente un'interpretazione soggettiva), la classe del laboratorio verrà divisa in tre gruppi, ciascuno dei quali visiona la ripresa televisiva di una diversa rappresentazione. Gli insegnanti, che prima lavoravano in compresenza, si dividono anch'essi per seguire separatamente i gruppi. Al termine della visione, sempre separatamente, viene proposto a ciascun gruppo un *brain storming* volto a rilevare i "segnali" lasciati dalla mediazione del regista.
- 4) Nell'ultima fase la classe del laboratorio viene riunita e si innesca un confronto nel quale ciascun gruppo riporta la propria esperienza agli altri, mostrando magari alcuni spezzoni dello spettacolo che hanno visto. A questo punto gli allievi avranno coscienza che esistono varie modalità di trasporre il medesimo testo teatrale sulle scene e avranno sufficienti capacità critiche per inventare una loro maniera di rappresentare il testo (più o meno originale, ma comunque non appiattita su un unico riferimento).

Parte IV

Conclusioni

IL TIROCINANTE TRA *HOMO DISCENS* E *HOMO DOCENS*: UN BILANCIO

- **Le difficoltà sul campo.**

Lo svolgimento di questo tirocinio attivo è stata un'esperienza nodale, che mi ha permesso di tradurre operativamente quell'insieme di conoscenze maturate durante il biennio formativo della SIS, conoscenze che sarebbero rimaste a livello teorico, se non avessi avuto la possibilità di saggiarle "a caldo" a livello procedurale. Inutile negare che si sia trattato di un difficilissimo banco di prova, dal momento che fin dal primo ingresso in aula, nonostante i timori e la soggezione, le gambe tremanti e la voce incerta, all'*homo docens* è richiesta la capacità olistica di saper conciliare una congerie di competenze e assolvere contemporaneamente a tutte le funzioni di carattere disciplinare, didattico, relazionale, burocratico... Non si possono purtroppo scindere analiticamente i vari fattori e prima, ad esempio, testare le proprie conoscenze della disciplina insegnata, poi collaudare le metodologie didattiche, quindi verificare il rapporto umano coi discenti: il neo-insegnante deve tenere a mente tutte le carte del mazzo se vuole riuscire nel suo gioco di prestigio. Il rischio, grave, è quello che il prestigiatore s'ingarbugli nelle sue carte e l'esperienza di insegnamento-apprendimento fallisca. Oltre all'istanza di sintonizzare contenuti e mediatori, si pone al tirocinante la necessità di far fronte agli imprevisti, programmare adeguate reazioni alla casualità, gestire le ambiguità, dipanare le tortuosità, improvvisare al momento; si tratta insomma, come diceva Perrenoud, di "agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude"². Fortunatamente il tirocinio, per sua natura, è un'attività a basso rischio: il neo-insegnante dispiega per la prima volta le sue ali e si cimenta nel volo, con la sicurezza, però, che in caso di pericolo, dispone dei paracadute di riserva. In primo luogo il tirocinante è costantemente assistito, già nella fase pre-attiva della progettazione, da un supervisore e da un *tutor*, in secondo luogo si tratta di un'esperienza temporalmente limitata, in terzo luogo il tirocinio si offre alla possibilità di una rimediazione metacognitiva, al fine di riflettere sugli aspetti positivi del proprio intervento e sugli eventuali errori didattici commessi, indagandone le cause e proponendo nuove ipotesi di soluzione, applicabili negli interventi successivi. Il quadro metodologico da cui muove l'istituzione del tirocinio sissino è infatti la Ricerca-Azione³: introdotta nei lontani anni '40 dallo psicologo tedesco Kurt Lewin, essa supera la contrapposizione tra teoria e prassi e prevede una mutua e continua collaborazione tra ricercatore (in questo caso il supervisore e i docenti dei corsi) e insegnante (in questo caso lo specializzando), promuovendo un sapere riflessivo e condizionale sulla propria esperienza, attraverso correzioni e aggiustamenti del percorso sulla base dell'analisi critica dell'esperienza precedente.

Si tenta pertanto qui di ripercorrere le tappe fondamentali di questo fecondo dialogo instauratosi tra la formazione teorica e la sperimentazione didattica attuata nel corso di questo tirocinio.

- **L'apporto dei corsi trasversali SIS.**

Grazie al corso di *Pedagogia generale* (prof.ssa Anna Mariani) mi sono resa conto che la situazione di insegnamento-apprendimento non può prescindere dalla finalizzazione educativa sottesa a qualsiasi intervento didattico, ossia che non è ipotizzabile un'istruzione senza educazione. E l'educazione va intesa come *bildung*, come una progressiva acquisizione da parte del soggetto in formazione, attraverso l'accesso alla cultura, della propria identità. Si tratta dunque di un processo che dura tutta la vita: nell'iceberg formativo, l'educazione formale impartita dalla scuola rappresenta la punta visibile ma minoritaria (10%) in rapporto alla parte sommersa e preponderante dell'educazione informale. Compito dell'educatore è allora quello di insegnare ad apprendere dall'esperienza, avviando gli allievi ad una auto-educazione permanente (solo dopo un significativo processo formativo il soggetto è in grado di trarre autonomamente insegnamento dalle proprie azioni); *l'insegnante* deve lasciare un segno nella vita dei suoi studenti, costruire ponti verso la realtà ed assistere i discenti durante la traversata, ma poi deve anche saper tramontare, cedere il testimone affinché il giovane, reso adulto, sia autonomo protagonista della propria formazione. Questo corso mi ha altresì profilato l'eventualità della

² PH. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris 1996.

³ Cfr. S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998 (in particolare il cap. *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, pp. 163-201).

presenza di forme di disagio in classe: disagio avvertito dal docente, che lo potrebbe condurre al *burn out*; disagio avvertito dallo studente, col rischio di demotivazione e dispersione scolastica. Va osservato che moderati livelli di stress non sono negativi, purché esso sia inserito in una dinamica di recupero e si sviluppi la capacità di resilienza degli allievi; l'educatore non deve eliminare *in toto* le frustrazioni, deve semmai allenare gli educandi ad accettare quelle "piccole" frustrazioni "assistite", affinché da adulti non si sentano poi sopraffatti dalle "grandi" frustrazioni della vita.

Al corso di *Didattica generale* (prof. Mario Martinelli) ho imparato a distinguere vari modelli didattici, centrati sui risultati (es. didattica per contenuti, didattica per obiettivi), centrati sui processi (es. didattica per strutture, didattica per problemi, didattica per ricerca), centrati sui significati (es. didattica narrativa o per sfondo integratore), oppure modelli didattici circolari o di sintesi (es. didattica per concetti) che coniugano il valore dei risultati con quello dei processi e dei significati. Proprio a quest'ultimo modello mi sono ispirata per l'ideazione del mio intervento, pur nella consapevolezza che un modello didattico non è che una rappresentazione generale e astratta della pratica di insegnamento, un'impostazione puramente teorica che necessita di essere riadeguata al contesto situazionale. Questo corso mi ha inoltre introdotta alla meditazione sui concetti di personalizzazione della didattica, flessibilità e tempestività dell'azione didattica, apprendimento cooperativo, interdisciplinarietà, media-education, e mi ha fornito le basi per comprendere le innovazioni dell'autonomia scolastica (previste dalla legge 59/1997, art. 21 e attuate dal decreto 275/1999). Ma, soprattutto, grazie a queste fondamentali lezioni ho cominciato a percepire l'insegnamento come un *continuum* tra arte (creatività, intuizione, improvvisazione, espressività) e scienza (abilità specifiche definite da regole e procedure basate su constatazioni di natura scientifica).

Il corso di *Docimologia* (prof. Mario Castoldi) mi ha permesso di riflettere con rigore sul processo di valutazione: scelta dell'oggetto da valutare (disciplinare o trasversale? cognitivo o emotivo? relativo al processo o al prodotto?), modalità di attribuzione del giudizio (standard assoluto, standard relativo a più soggetti, standard relativo al singolo soggetto), modalità di rilevazione dei dati e criteri di classificazione delle prove (funzione valutativa, momento d'impiego, tipologia della prestazione, caratteristiche metrologiche), requisiti delle prove (validità e affidabilità), rischi di distorsione (effetto alone, effetto di contrasto, effetto di stereotipia, effetto della distribuzione forzata dei risultati, effetto Pigmalione). Ulteriori indicazioni in questo settore mi sono state fornite dal corso di *Pedagogia sperimentale* (prof. Roberto Trincherò) che mi ha introdotta ai concetti di media ponderata, moda, mediana, indice di difficoltà, indice di selettività, potere discriminante.

Durante il corso di *Psicologia dello sviluppo* (prof. Claudio Longobardi) ho appreso che esistono due diversi approcci psicologici allo studio dei processi di apprendimento, il comportamentismo (Pavlov, Thorndike, Skinner, Bandura) e il cognitivismo (Piaget, Vygotskij, Bruner): tra questi ho scelto di seguire il secondo approccio. Le mie conoscenze in ambito psicologico si sono poi incrementate grazie agli apporti del corso di *Psicologia sociale* (prof. Giorgio Blandino): esso mi ha imposto una non ingenua meditazione sul fatto che la pre-condizione di qualsiasi vero insegnamento sia la capacità di gestire la relazione con la classe, poiché il lavoro educativo comporta un alto tasso di relazionalità; questo corso mi ha inoltre aperto la prospettiva di un rimarginamento della scissione tra cultura intellettuale e cultura emozionale, palesandomi quanto il processo di apprendimento sia un'impresa in primo luogo emotiva (si pensi al timore legato all'incontro con l'ignoto, alla confusione iniziale, alla paura di non capire, all'interiorizzazione di *inputs* esterni attraverso proprie immagini mentali, alla paura di sbagliare, alla frustrazione dell'errore). Spetta dunque al docente attivare la funzione psicoterapica della mente: la responsabilità educativa richiede innanzitutto una matura capacità emotiva di essere in contatto con le forze e le ambivalenze che si agitano nel proprio intimo e possono distorcere la percezione della realtà della classe; l'insegnante, poi, deve porsi, nei confronti degli allievi, come una figura genitoriale di contenimento, egli deve aiutare i discenti a pensare le proprie emozioni, restituendo loro le emozioni che provano mediate dalla sua tolleranza e dalla sua riflessione.

Il corso di *Sociologia della scuola* (prof. Lorenzo Fischer) mi ha offerto preziose indicazioni a proposito del rapporto tra la scuola ed altre agenzie di socializzazione, come la famiglia, il gruppo dei pari, i *media*. Ho inoltre apprezzato particolarmente l'indagine relativa all'immagine professionale degli insegnanti, che mi ha stupita per l'alta percentuale di docenti insoddisfatti, i quali dichiarano di non sentire una "vocazione" verso il mestiere che svolgono e di non impegnarsi particolarmente in esso. La situazione risulta particolarmente allarmante via via che si sale di ordine e grado, registrando il picco alle scuole secondarie di secondo grado.

• **L'apporto dei corsi disciplinari SIS.**

Stimoli interessanti sono venuti anche dai corsi disciplinari: durante gli incontri di *Problemi, metodi e didattica della letteratura latina* (prof.ssa Carulli e prof.ssa Fiocchi), *Problemi, metodi e didattica della lingua*

latina (prof.ssa Guglielmo) *Strumenti e modelli didattici di letteratura latina* (prof.ssa Stiffi e prof.ssa Tealdo), *Strumenti e modelli didattici della lingua latina* (prof.ssa Berzero e prof.ssa Peretti), *Modelli di trattazione didattica di letteratura latina* (prof. Cecchin), *Modelli di trattazione didattica della lingua latina* (prof.ssa Stiffi) sono state presentate alcune procedure per l'approfondimento contenutistico che deve stare a monte di qualunque intervento didattico, giacché la quantità e la qualità delle informazioni possedute dal docente devono essere sempre maggiori di quelle trasmesse ai discenti; sono inoltre state illustrate tecniche specifiche e strategie utili per mediare la disciplina nella didattica d'aula, come la grammatica della dipendenza, la traduzione contrastiva e la didattica breve. In particolare, durante i laboratori ci si è infatti confrontati (col docente e coi colleghi) su ipotetiche programmazioni annuali e su possibili attuazioni di percorsi didattici di lingua o letteratura latina, un momento preziosissimo per chi, come me, non aveva esperienza sul campo. La stessa elaborazione delle unità didattiche previste come prova sommativa finale dei vari corsi prevedeva l'opportunità di intrecciare un rapporto sussidiario con le attività del tirocinio: essa infatti poteva sovrapporsi alla fase di programmazione dell'intervento in classe, oppure poteva intersecare la fase di metariflessione e riprogrammazione, come è stato nel mio caso, grazie all'assistenza della prof.ssa Fiocchi.

Nella fase di progettazione è stato invece indispensabile il confronto col supervisore, che ha provveduto a fornirmi possibili formati didattici dell'argomento da proporre, guidandomi poi in ipotetiche modellizzazioni dei contenuti. Una seconda, imprescindibile, mediazione è stata quella offerta dalla *tutor*, che mi ha permesso di contemperare le mie esigenze e quelle degli allievi, dei quali occorreva necessariamente tenere in conto prerequisiti e bisogni formativi.

Posso dunque concludere affermando che l'occasione del tirocinio ha realizzato un proficuo raccordo tra le conoscenze teoriche impartitemi ai corsi e laboratori SIS, sia disciplinari che trasversali, e la loro concreta applicazione nella realtà scolastica. Tuttavia non posso negare che abbiano agito, sulla costruzione e sull'attuazione di questo percorso didattico, influenze dovute ad esperienze precedenti rispetto alla mia iscrizione alla SIS.

- **I modelli didattici precedenti.**

Per quanto riguarda l'ispirazione che ho tratto dai modelli didattici rappresentati dagli insegnanti che ho incontrato durante il mio percorso di studi liceali, devo ammettere che essa ha influito più per contrasto che per imitazione. Non è mia intenzione sfruttare questo spazio per recriminare antiche colpe e dispiegare vecchi rancori, e di certo influisce la maggior permanenza nella memoria delle esperienze negative. Sta di fatto che ho sperimentato in prima persona, in qualità di allieva, gli effetti deleteri dovuti alla discontinuità didattica causata da un'eccessiva precarizzazione del corpo docente. Così, dalla girandola di supplenti avvicendatisi fuggacemente in cattedra, mi sovengono l'assenteismo che ha causato enormi stati di demotivazione verso il latino all'interno della mia classe; il totale abbandono della disciplina allorché si seppe che non sarebbe stata oggetto dell'Esame di Maturità; i voti assegnati alle verifiche orali senza che all'allievo fosse posta neppure una domanda (oggetto di valutazione era l'espressione del viso); il regime di terrore e lo sciampimento del senso di autoefficacia dei discenti; l'impiego massiccio di una conduzione frontale in cui si pretendeva di travasare conoscenze dalla mente del docente alle menti degli studenti attraverso l' "imbuto didattico"⁴; l'eccessiva attenzione assegnata all'eccezione che finiva per obnubilare la regola grammaticale; la predilezione per un approccio deduttivo che rendeva periferica l'attenzione riservata ai testi.

- **La formazione pregressa.**

Al contrario, di grande utilità si sono rivelate le competenze acquisite durante un corso biennale di *Dizione, recitazione e arte scenica*: devo a quell'esperienza infatti l'impostazione della voce ed il controllo delle strategie vocali in genere, nonché la dimestichezza con la lettura espressiva.

Infine, ha senz'altro influito anche il mio percorso di studi universitari, in particolare mi sono giovata delle conoscenze acquisite durante i corsi di *Letteratura latina* e *Storia della lingua latina*; l'interesse per il genere teatrale si era inoltre manifestato nella scelta di inserire nel piano di studi il corso di *Storia del teatro*.

- **Un lascito prezioso.**

Ma le opportunità offerte dal tirocinio, come dicevo, non si sono esaurite nella sperimentazione pratica di acquisizioni teoriche: esso ha trasformato la scuola in un laboratorio per l'esercizio della funzione riflessiva al fine di apportare progressive modifiche in relazione agli obiettivi perseguiti. E se d'ora in poi mi mancherà il

⁴ La metafora è mutuata da Ivan Illich (cfr. I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1979, p. 74).

supporto dei docenti della SIS, dei supervisor e dei *tutors*, resto fiduciosa del fatto che non mancheranno costruttivi confronti coi colleghi che incontrerò e non mancheranno ulteriori momenti formativi “formali” come i corsi di aggiornamento (con i quali il tirocinio indiretto del primo anno mi ha già dato modo di venire in contatto, permettendomi di assistere ai convegni *Dopo Babele: la traduzione* e *Podcast a scuola*). Questo, in sostanza, ciò che voglio conservare, del tirocinio svolto, quale viatico alla mia futura professione di insegnante: la propensione ad accogliere ogni situazione empirica come continuo stimolo a pormi nuovi interrogativi e a scandagliare nuove soluzioni, ad approfondire con entusiasmo gli aspetti didattico-disciplinari e le problematiche socio-psico-pedagogiche, al riparo da ogni sguardo meduseo che pietrifi le esperienze didattiche in un’assurda, poco gratificante *routine*.

Bibliografia

Manuale:

G. B. CONTE / E. PIANEZZOLA, *Corso integrato di letteratura latina. Storia, testi, percorsi*, vol. I, Le Monnier, Firenze 2003.

Bibliografia disciplinare:

M. BARCHIESI, *Plauto e il "metateatro" antico*, in *I moderni alla ricerca di Enea*, Roma 1980, pp.169-172.

M. BARCHIESI, *Problematica e poesia in Plauto*, in «Maia», n.s., 1957, pp. 194 sgg.

F. BERTINI, *Plauto e dintorni*, Laterza, Roma-Bari 1997.

M. BETTINI, introduzione a PLAUTO, *Anfitrione*, a cura di R. Oniga, Marsilio, Venezia 1991.

M. BETTINI, introduzione a PLAUTO, *Mostellaria, Persa*, Mondadori, Milano 1981.

G. CHIARINI, *La recita. Plauto, la farsa, la festa*, Pàtron, Bologna 1979.

F. DUPONT, *Teatro e società a Roma*, Laterza, Roma-Bari 1991.

E. FRAENKEL, *Elementi plautini in Plauto*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

S. FREUD, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Newton Compton, Roma 1992.

G. GARBARINO / S. CECCHIN / L. FIOCCHI, *Letteratura latina. Storia e antologia con pagine critiche*, vol. I, Paravia, Torino 1991.

I. LANA, *Teatro e pubblico nell'antichità*, in AA. VV., *Atti del convegno nazionale A. I. C. C.*, Trento 25-27 aprile 1968, Trento 1987, pp. 150-154.

B. MORTARA GARAVELLI, *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano 2002.

L. PERELLI, *Il teatro rivoluzionario di Terenzio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

C. QUESTA, introduzione a PLAUTO, *Aulularia*, Rizzoli, Milano 1985.

C. QUESTA, introduzione a PLAUTO, *Menaechmi*, Rizzoli, Milano 1984.

C. QUESTA, introduzione a PLAUTO, *Miles gloriosus*, Rizzoli, Milano 1983.

C. QUESTA, introduzione a PLAUTO, *Pseudolus*, Rizzoli, Milano 1983.

G. PADUANO, introduzione a PLAUTO, *Amphitruo*, Rizzoli, Milano 2002.

M. RUBINO / V. FAGGI, introduzione a PLAUTO, *Aulularia, Miles Gloriosus, Mostellaria*, Garzanti, Milano 1996.

A. TRAINA, *Comoedia. Antologia della palliata*, Cedam, Padova 1969.

Bibliografia didattica:

D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, F. Angeli, Milano 2005.

R. BARTHES, *Variazioni sulla scrittura / Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1999.

- M. BLANCHOT, *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1967.
- J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1983.
- A. CALVANI, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000.
- F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.
- L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006.
- M. COMOGLIO, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003.
- E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Società Editrice Internazionale, Torino 1994.
- J. DERRIDA, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971
- L. FESTINGER, *Teoria della dissonanza cognitiva*, F. Angeli, Milano 1998.
- N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, Il Mulino, Bologna 1990.
- I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1979.
- R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
- D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.
- C. LANEVE, *La Didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.
- M. LICHTNER, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, F. Angeli, Milano 2002
- R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2002.
- S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- R. MARAGLIANO, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- P. MASTROCOLA, *La gallina volante*, Guanda, Parma 2000.
- E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma 2002.
- E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- PH. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris 1996.
- J. PIAGET *et alii*, *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982.
- C. PONTECORVO / A. M. AJELLO / C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 1999.
- L. B. RESNICK, *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*, Società editrice internazionale, Torino 1987.

P. RICOEUR, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989.

P. C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001.

L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998.

G. SAVAGNONE, *Ragione e dialogo. Insegnare e apprendere nel cambiamento*, in «Chichibì», Palumbo editore, n° 34, anno VII, settembre-ottobre 2005, pp. 4-5.

C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985.

L. S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1992.